

**LA DECODIFICACIÓN SECUNDARIA COMO HERRAMIENTA PARA LA
COMPRENSIÓN LECTORA EN ESTUDIANTES DE GRADO SEXTO DE UNA
INSTITUCIÓN EDUCATIVA DEL SECTOR OFICIAL**

DERLY JOHANA HURTADO AVILES

**UNIVERSIDAD DE MANIZALES
FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES Y HUMANAS
INSTITUTO PEDAGÓGICO
LICENCIATURA EN EDUCACIÓN ESPECIAL**

2014

**LA DECODIFICACIÓN SECUNDARIA COMO HERRAMIENTA PARA LA
COMPRENSIÓN LECTORA EN ESTUDIANTES DE GRADO SEXTO DE UNA
INSTITUCIÓN EDUCATIVA DEL SECTOR OFICIAL**

DERLY JOHANA HURTADO AVILES

**Trabajo de grado presentado como requisito para acceder al título de licenciada en
Educación Especial**

ASESORA

DRA. MARÍA INÉS MENJURA ESCOBAR

**UNIVERSIDAD DE MANIZALES
FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES Y HUMANAS
INSTITUTO PEDAGÓGICO
LICENCIATURA EN EDUCACIÓN ESPECIAL**

2014

NOTAS DE ACEPTACIÓN

Firma del presidente del jurado

Firma del jurado

Firma del jurado

DEDICATORIA

A Dios,

Quien es la fuente de fortaleza y constancia para perseverar y poner mi mejor empeño en este trabajo. A mi familia por su respaldo y apoyo constante, y a mis asesoras y docentes por brindarme la oportunidad de crecer en mi formación.

AGRADECIMIENTOS

Ascender implica siempre un gran esfuerzo y cada paso se convierte en un logro enorme, logro que sólo es posible gracias a que existen otros ahí cerca dando ánimo, invitando siempre a persistir.

En este sentido, quiero expresar un profundo sentimiento de gratitud:

- _ A mi familia por su acompañamiento y calor de hogar.
- _ A mis profesoras, especialmente a la Dra. María Inés Menjura, por sus orientaciones y su dedicación a este trabajo.
- _ A los directivos y profesores de las instituciones educativas por su respaldo e interés en mejorar los procesos de formación de sus educandos.
- _ A mis jefes, por brindarme la oportunidad para salir adelante y por su comprensión en los momentos difíciles.

CONTENIDO

RESUMEN	10
INTRODUCCIÓN	11
1. DESCRIPCIÓN DEL ÁREA PROBLÉMICA	12
2. ANTECEDENTES	13
3. JUSTIFICACIÓN	15
4. REFERENTE TEÓRICO	16
4.1 El sentido de la lectura	16
4.1.1 Hábitos de lectura	21
4.2 La comprensión lectora	22
4.2.1 Regulación de la comprensión	25
4.3 Decodificación secundaria	27
5. OBJETIVOS	33
6. METODOLOGÍA	34
6.1 Tipo de estudio	34
6.2 Diseño	34
6.3 Población y muestra	36
6.4 Técnicas e instrumentos para evaluar la comprensión lectora (Ver Anexo 9))	37
7. ANÁLISIS DE RESULTADOS	39
7.1 Fase de exploración	39
7.2 Fase de intervención Pedagógica	41
7.3 Fase de valoración Final	46
8. DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS	48
9. CONCLUSIONES	49
10. RECOMENDACIONES	49
BIBLIOGRAFÍA	51

Lista de tablas

Tabla 1. El proceso lector

Tabla 2. Operacionalización de Variables

Tabla 3. Niveles de comprensión lectora identificados

Tabla 4. Niveles de comprensión lectora alcanzados

Lista de Gráficas

Gráfica 1. Niveles de comprensión lectora identificados

Gráfica 2. Niveles de comprensión lectora alcanzados

LISTA DE ANEXOS

ANEXO 1. Evaluación inicial	57
ANEXO 2. Ejercicio de puntuación	57
ANEXO 3. Texto: Las tres rejas.....	58
ANEXO 4. PROPUESTA PEDAGÓGICA.....	59
PRESENTACIÓN.....	59
JUSTIFICACIÓN	60
OBJETIVOS	61
BENEFICIARIOS.....	61
METODOLOGÍA	61
Fase I: Diagnóstico	61
Fase II: Sensibilización.....	62
Fase III: Intervención.....	62
Fase IV: Evaluación.....	65
ANEXO 5. Ejercicio de sinonimia	65
ANEXO 6. Ejercicio con antónimos.....	66
ANEXO 7. Ejercicios de Inferencia	67
ANEXO 8. Combinación de ejercicios para la práctica de los mecanismos de decodificación secundaria.	71
ANEXO 9. Instrumentos para evaluar los niveles de comprensión lectora.....	86

LA DECODIFICACIÓN SECUNDARIA COMO HERRAMIENTA PARA LA COMPRENSIÓN LECTORA EN ESTUDIANTES DE GRADO SEXTO DE UNA INSTITUCIÓN EDUCATIVA DEL SECTOR OFICIAL

Resumen

El presente trabajo se desarrolló con el objetivo de analizar la incidencia de la decodificación secundaria en la comprensión lectora de los estudiantes de grado sexto de una Institución Educativa del sector oficial. Después de implementar una propuesta pedagógica basada en los mecanismos de la decodificación secundaria, los resultados obtenidos indican que los estudiantes avanzaron en el nivel de comprensión literal.

Palabras clave. Procesos de lectura y escritura, Comprensión lectora, Decodificación secundaria.

Abstrac

This work was developed in order to analyze the incidence of secondary decoding in reading comprehension of sixth grade students of an educational institution in the formal sector of the municipality of Risaralda. After implementing a pedagogical proposal, based on the mechanisms of decoding high, the results indicate that students made progress in understanding the literal level.

Keywords. Processes of reading and writing, reading comprehension, grammar decoding.

Introducción

Siendo la lectura y la escritura los puntales básicos, tanto del proceso académico como de la capacidad que tiene una persona para desempeñarse de manera exitosa en su propia vida, cabe preguntar sobre la forma como se dimensiona su enseñanza dentro del diseño curricular de las instituciones educativas. Tal parece que se asume que el proceso de aprender a leer bien, es algo que se logra dentro del tránsito propio por cada una de las disciplinas, es decir, que se adquieren habilidades lectoras dentro del aprendizaje de las matemáticas, de la biología o de las ciencias sociales, delegando aspectos más específicos de la lectura, al profesor de Español; no obstante, la experiencia ha demostrado que se aprenden datos o informaciones de biología o de matemática, aunque no se aprende a leer.

Esta evidencia lleva a pensar que el aprendizaje de la lectura necesita su propio estatuto, su propio espacio que no debería delegarse al docente que maneja un saber disciplinar, sino que tendría que asignarse a quien tenga la preparación en los conocimientos propios sobre lo que sucede en el sujeto o las condiciones que se requieren para leer bien.

Un rastreo sobre el tema permite advertir que en las últimas décadas, la lectura, adquiere cada vez mayor vigencia en términos de las múltiples implicaciones que su realización tiene desde el manejo del lenguaje, la riqueza de vocabulario, el manejo de los signos de puntuación, la construcción de sentido y de significado a partir de un texto, además, de las relaciones con lo psicológico, lo antropológico y lo sociocultural, por mencionar sólo unos campos del saber.

En este sentido, este trabajo se sustentó en los aportes que en relación a la comprensión lectora, se han dado en torno a diferentes niveles de lectura, según la teoría de las seis lecturas descrita por Miguel de Zubiria, interesándose de manera puntual en la denominada decodificación secundaria y los efectos de su aplicación con estudiantes de grado sexto. Este proceso fue vinculado a las actividades cotidianas en la clase de español, siendo, justamente esta característica la que le imprime un valor sustancial, porque de manera intencional no se han

realizado acciones preliminares, sino que cada procedimiento ha sido llevado a cabo como una actividad dentro del quehacer cotidiano del aula.

1. Descripción del área problemática

En los diferentes niveles educativos, los docentes se lamentan por los bajísimos niveles de comprensión lectora que tienen sus estudiantes. Este fenómeno se observa con claridad en los resultados de las pruebas nacionales del ICFES e internacionales PISA, al revisar los resultados nacionales del 2013, el puntaje más alto por asignatura no superaba los 47 puntos, si revisamos las pruebas PISA, las cuales se aplican cada tres años a jóvenes de 15 años, de 65 países, para evaluar el desempeño de los estudiantes en las áreas de lectura, matemáticas y ciencias, encontramos que a pesar de que en 2009 Colombia había mejorado levemente los resultados obtenidos en 2006 (primer año en el que participó de las pruebas) lo que ocurrió con los resultados de 2012 es que al país bajó sus promedios.

De igual manera, esta situación se evidencia cuando se les solicita a los estudiantes que lean un texto y elaboren su resumen o incluso cuando se solicita a un joven que lea en voz alta frente a sus compañeros un pequeño párrafo. De inmediato saltan a la vista falencias notables en redacción, construcción de oraciones y uso adecuado de las palabras, riqueza de vocabulario, capacidad semántica, ortografía y en el caso de la lectura en voz alta, se notan además, deficiencias en la pronunciación, el manejo de los tiempos, el ritmo de lectura e incluso la comprensión misma de lo que el estudiante está leyendo.

A pesar del interés por el empleo de estrategias y técnicas, la comprensión lectora no ha mejorado significativamente y sigue siendo objeto de estudio de varias investigaciones. El estudio sobre la cualificación de la comprensión lectora en los estudiantes de grado séptimo realizada por Osorio et al, (2012) comprobó que los estudiantes presentan dificultades en la comprensión lectora y producción textual. Además de la poca formación e inclinación hacia la lectura y la escritura debido en parte a que los docentes les hacen énfasis en el desarrollo de los procesos tradicionales que se convierte en mecanismos como la entonación, agilidad, signos de puntuación, dificultándose de manera especial en la comprensión lectora.

La investigación realizada por Vásquez (2006) sobre el nivel de comprensión lectora en estudiantes de sexto, concluye que la comprensión lectora constituye un tema importante en el ámbito educativo para psicólogos y profesores porque constituye un reto escolar al que los educandos se enfrentan y son conscientes de que el éxito o fracaso en dicho aprendizaje condiciona su futuro académico; sin embargo, coincide con otros autores, cuando afirma que las evidencias indican que la lectura que se practica específicamente en la escuela primaria pierde su esencia, y a pesar de las reformas educativas, los niños siguen percibiendo los textos de manera aislada, dejando a un lado la comprensión lectora.

El estudio realizado por Rojas (2007) sobre la teoría de las seis lecturas aplicada al proceso de lectura y escritura en estudiantes de grado quinto de básica primaria, concluye que la aplicación de la teoría favorece la identificación de la estructura de los textos, dentro de su contexto y a su vez el análisis textual y la argumentación. Considera además que la teoría es un modelo textual muy flexible para el uso de la enseñanza de cualquier disciplina. El proceso seguido en su estudio fue eficaz y efectivo, por medio de la aplicación de mecanismos como: lectura, mecanismos de decodificación secundaria, pronominalización, inferencia proposicional.

El presente estudio surgió de la necesidad de buscar estrategias, metodologías y recursos que permitieran mejorar la comprensión lectora, por lo cual se orientó a implementar una propuesta pedagógica basada en la decodificación secundaria como herramienta que permitiera optimizar esta habilidad en estudiantes de grado sexto en una institución educativa del sector oficial del municipio de Pereira.

2. Antecedentes

Los estudios realizados sobre el tema, señalan la importancia y el uso de estrategias pedagógicas para desarrollar la comprensión lectora de los estudiantes.

El estudio realizado por Pérez (2005) se orientó con el propósito de determinar la efectividad en el uso de estrategias de comprensión lectora. La población estuvo conformada por 18 niños de cuarto grado de Primaria. El autor señala que existen carencias de aprendizajes previos sobre estrategias de comprensión lectora y concluye que la implementación de estrategias es efectivo para mejorar los niveles de comprensión lectora en los estudiantes.

La investigación realizada por Sánchez (2007) sobre Estrategias de lectura y comprensión lectora en los estudiantes de dos institutos pedagógicos, concluye que los estudiantes no difieren en los resultados y el nivel obtenido alcanzado es Muy inferior, al esperado.

Caballero (2008) realizó una investigación en la que se buscó demostrar la efectividad de un programa dirigido a la intervención didáctica para mejorar la comprensión lectora de los textos argumentativos, en 64 niños de quinto grado, divididos en un grupo control y grupo experimental.

Los resultados muestran que las dificultades específicas para la comprensión del texto argumentativo en los estudiantes de la básica primaria pertenecientes a poblaciones vulnerables, se originan por la falta de contacto con este tipo de textos, tanto en el ámbito social, como el escolar, al igual que por la falta de estrategias por parte del docente para implementar adecuaciones curriculares que les garantice una educación con calidad. En segundo lugar, el programa planteado permitió el desarrollo de procesos metacognitivos relacionados con la planeación, desarrollo, verificación y re direccionamiento de las estrategias necesarias para comprender y producir textos argumentativos, lo cual favoreció el interés por este tipo de textos.

Fuentes (2009) realizó un estudio para conocer los niveles de rendimiento en comprensión lectora de 2277 niños de primaria de 3°, 4°, 5° y 6° de educación básica de las comunas de Villarrica y Loncoche-Chile, usando el test de Comprensión Lectora Inicial y Primaria – CLIP. Los resultados básicamente corroboraron el bajo rendimiento nacional, llegando a niveles de comprensión que no superan el 50% en un nivel superficial o el 20% en niveles de comprensión profunda.

El estudio realizado por Espinoza, Samaniego y Soto (2012) sobre el componente sintáctico del lenguaje oral y la comprensión lectora en niños de 10 y 11 años de instituciones educativas particulares y estatales del distrito de Breña Lima metropolitana, demostró una relación estadísticamente significativa entre el componente sintáctico del lenguaje oral y la comprensión lectora en los niños de 10 y 11 años de colegios particulares y estatales, siendo mayor el nivel de los colegios particulares.

Vargas et al (s,f) en una investigación titulada, comprensión lectora en español como lengua materna y en inglés como lengua extranjera en los estudiantes del Instituto Alberto Merani, encuentran que existe correlación entre los niveles de comprensión lectora del español y los resultados de los niveles de comprensión lectora en inglés, y por lo tanto de manera tentativa y sujeta a verificación los altos resultados obtenidos del instituto Alberto Merani en inglés pueden explicarse por los altos resultados obtenidos en las prueba español.

El estudio titulado Hacia la cualificación de la comprensión lectora en los estudiantes de grado séptimo realizada por Osorio et al, (2012) comprobó que los estudiantes presentan dificultades en la comprensión lectora y producción textual. Además, los autores afirman que los estudiantes tienen poca formación e inclinación hacia la lectura y la escritura debido en parte a que los docentes les hacen énfasis en el desarrollo de los procesos tradicionales que se convierte en mecanismos como la entonación, agilidad, signos de puntuación, dificultándose de manera especial en la comprensión lectora.

3. Justificación

Si asimilamos la idea de que el mundo es un texto, que la vida misma es un texto cuya lectura y comprensión nos lleva a replantear nuestro propio proyecto, se empieza a entender que realizar un trabajo que permita identificar las condiciones que en términos de capacidades lectoras, se encuentran, en este caso, los estudiantes de grado sexto de una institución educativa, se convierte en un ejercicio de máxima importancia, ya que desde allí es posible proponer

estrategias pedagógicas que puedan ser aplicadas al grupo como tal y por extensión a otros estudiantes en condiciones similares.

Los aportes de este trabajo contribuyen a crear consciencia en los estudiantes y profesores sobre las múltiples ventajas que se alcanzan con el desarrollo de la comprensión lectora, por ser un proceso cognitivo que promueve en los estudiantes su capacidad para pensar, hablar, escuchar, analizar, interpretar y argumentar todo tipo de textos, permite ampliar su vocabulario, apropiarse de nuevos conceptos e ideas y acceder al maravilloso mundo del arte y la literatura.

4. Referente teórico

4.1 El sentido de la lectura

Leer es una aventura, un reto estimulante. Leer es pensar. Es una vivencia personal, única. Cien personas pueden leer al unísono el mismo texto, pero cada una reaccionará de distinto modo porque hay tantos matices como lectores, según sea el grado de madurez intelectual y emocional, su personalidad y temperamento, cualidades y carencias, porque cada quien se habrá acercado al texto desde sus propias perspectivas de mundo y propósitos de vida.

Leer es la posibilidad de descifrar los signos lingüísticos y de producir los sonidos que corresponden a estos. Pero leer no es sólo identificar el repertorio de signos que conforman un alfabeto y poder agruparlos en sílabas, palabras y frases; leer no es únicamente “vocalizar” esas letras. Leer es trabajar (Zuleta, 2001), es comprender, es interpretar, descubrir, es valorar un texto, reflexionar acerca de su sentido e interiorizarlo, es apropiarse del significado y la intención de un mensaje. Es relacionar lo que esos vocablos expresan con nuestros propios sentimientos, creencias, emociones.

Leer es, finalmente, un diálogo, un contrapunteo entre el escritor (creador) y el lector (recreador); una confrontación para distanciarse críticamente, expresar opiniones y

sentimientos. Por ello puede afirmarse que el ejercicio de la lectura como tal, además de llevar a reconocer los signos y el significado de las palabras, compromete al lector en su totalidad como ser humano. Los miedos, las emociones, las aspiraciones y proyectos de vida, se hacen visibles en la lectura.

En este sentido y siguiendo a Zuleta (2001) leer es trabajar. Justamente estos son momentos de la lectura, admiración, oposición y creación. Mientras no sucedan condiciones de este tipo durante un ejercicio de lectura, éste simplemente será un seguimiento superficial de códigos, pero no una lectura real, es decir, “un proceso activo en el cual un lector interactúa con el texto para construir significado y en esta construcción de significado, juegan la conciencia del lector y el monitoreo en el proceso de comprensión” (Romero et al., 2001,) en una conjugación metacognitiva que permite al lector sobreponerse a los signos para entrar en el sentido del texto.

Uno de los aspectos que justamente lleva a leer sin construcción de significado y que en consecuencia conduce a disminuir el interés, sucede cuando a los jóvenes “se les quita su saber cultural, sus palabras, sus tonos, sus modos de relacionarse, de hablar y de imaginar, en la idea de enseñarles a hablar con propiedad. En este acto, la cultura es destruida como afirmación de la identidad para dar paso a un alfabetismo desculturalizado” (Barbero, 2005, p. 101), asumiendo el criterio que la historia real, la historia que merece ser contada, es aquella que tiene el aval de legitimación social desde el ámbito institucional, aquella que contiene por sí misma el poder de la sociedad instituida, condición que deja, excluye y pone en condición de periferia, esa otra cultura no narrada, no escrita y no leída por los grupos sociales como parte de las opciones que dicha narración les otorga en términos de objetivación de su realidad.

En este sentido resulta pertinente afirmar que leer, más que un ejercicio de parafrasear textos, se convierte en un proceso liberador (Freire, 1991) del ser humano en la medida en que el lector mismo se encuentre en aquello que lee, es decir, en la medida en que el texto de la narración de cuenta del lector.

Respecto a dicho proceso liberador, Vygotsky (1985) advierte que “la naturaleza social del ser humano, es algo que se encuentra inherente a su desarrollo” (p. 74), por tanto, sugiere que el intercambio comunicativo con otros seres humanos y con el medio social, proporcionan las herramientas por medio de las cuales las capacidades mentales se van desarrollando, pero siempre teniendo como referente sus propios códigos culturales, es decir, la realidad que lo habita.

Desde estas bases y gracias al reconocimiento propio y de su realidad en aquello que lee, el estudiante (en este caso) no sólo se va encontrando como objetivación de su propia cultura sino que empieza de manera lenta a realizar procesos de decodificación, a partir por ejemplo del desglose de los signos, el reconocimiento de figuras literarias, el uso de sinónimos al incorporar nuevas palabras en su lenguaje, aspectos que lo llevan a irse transformando, incluso sin darse cuenta, ya que empieza a realizar procesos mentales que antes le eran ajenos y que ahora, a través de la lectura como mediación, ha ido generando, desarrollando y fortaleciendo, al momento de memorizar, elegir, comparar, deducir, interpretar, no como respuesta a una solicitud del docente, sino como elaboración que hace parte del mismo proceso lector; por ello se afirma que “la mejor lectura no es aquella que tiene el saber pleno de la ciencia, ni tampoco aquella que contiene un lenguaje depurado, la mejor lectura resulta ser aquella en donde los estudiantes se reconocen, se encuentran, se recrean y advierten de otra manera el mundo donde viven” (Romero, 2001, p. 45).

Al respecto, en un trabajo presentado a comienzos del siglo XX, Huey (1968), desde la psicología, considera la lectura como un proceso de búsqueda de sentido que se encuentra en permanente construcción, mirada que le otorga al ejercicio lector la posibilidad de movimiento que se va logrando en fases o etapas que se pueden identificar y donde el lector va adquiriendo cada vez mayores recursos de comprensión.

Como parte de esta influencia, se advierte que a los textos de lectura se les va incorporando criterios de complejidad en relación con el nivel de desarrollo del público lector a quien va dirigido y en consecuencia se empieza a atender con mayor rigor la necesidad de ubicar el texto

de acuerdo con el desarrollo de habilidades, en lugar de hacer prevalecer el énfasis científico de los contenidos.

Kenneth S Goodman (1989) señala la lectura como un proceso en el cual el pensamiento y el lenguaje están involucrados en continuas transacciones, aspecto que llevó a pensar en el diseño técnico de los textos acordes a las capacidades o niveles de desarrollo de los educandos o posibles lectores. Esta exigencia permitió que se preguntara tanto por las capacidades que el estudiante pone en funcionamiento durante el ejercicio de lectura, como en los medios didácticos para adquirirlas o desarrollarlas, de tal forma que se va generando una especie de tecnología sistemática para enseñar a leer, basada en el manejo de un vocabulario adecuado para cada momento y en la jerarquización de las que se consideraban habilidades necesarias para leer con solvencia, aspecto que a su vez condujo a la elaboración de test y posteriormente, a la creación de talleres de lectura con énfasis en la sintaxis, donde ubica al lector en el manejo de una capacidad específica.

En relación con este aporte se advierte luego que mientras se aprende a hablar como parte del proceso de socialización que se desarrolla en medio de cierta informalidad, el aprendizaje de la lectura sólo se obtiene mediante la aplicación y seguimiento de un proceso didáctico (Golder y Gaonac'h, 2002), aspecto que pone el énfasis en el papel que cumple la escuela y en ella la pedagogía en la consolidación de las estructuras lingüísticas que incorpora un estudiante en el proceso de aprender a leer, donde además, juega un papel importante el contexto social y los procesos de ambientación primaria desde la familia.

En Colombia, hacia la segunda década del siglo XX, se vivió cierta influencia desde esta mirada que enfatiza en el aprendizaje lector desde el aprendizaje y pronunciación de fonemas, forma que en medio de algunas innovaciones aún se mantiene en muchas escuelas, es decir, por ejemplo, la p con la a: pa, forma que se ha ido dejando de lado ante el auge que tomaron los presupuestos eficientistas, con mayor fuerza en lo económico y por tanto en el rendimiento que en la provocación y la formación de capacidades lectoras acordes a los diferentes momentos del desarrollo humano, pues se pensaba que la ciencia tenía ya resueltos los problemas fundamentales de la formación.

Aunque este planteamiento tenía errores de consideración que posteriormente fueron revaluados, su asimilación sirvió para pensar con detenimiento en el tipo de lenguaje que se introducía en las cartillas o textos diseñados específicamente para la enseñanza, procurando aumentar la cantidad de palabras en los estudiantes al tiempo que se apropiaban los conceptos de la ciencia, aunque muchas palabras allí escritas se encontraran fuera del contexto de los mismos estudiantes. También permitió advertir que había capacidades específicas que se ponen en juego con el ejercicio de la lectura como habilidades fónicas, relaciones entre ortografía, además de la importancia de los signos de puntuación.

De esta manera se involucran como temas fuertes de estudio en torno a la lectura, desde la sicolingüística asumiendo una relación entre desarrollo mental y uso del lenguaje, la psicología cognitiva en términos de dar cuenta de las diferentes etapas y procesos mentales (como en el caso de la decodificación) y la sociolingüística, en relación a identificar la influencia de lo social en los procesos de lectura.

Uno de los trabajos más destacados, es realizado en 1985, por Lev Semionovich Vigotsky, quién se cuestiona por qué escribir es tan complejo para el estudiante, tanto que en ciertos periodos se encuentran retrasos de hasta 6 o 7 años entre la “edad lingüística” hablada y escrita. Igualmente, en relación a la lectura hace hincapié en que “debe llevarse a cabo en forma silenciosa, ya que ésta supera a la que se hace en voz alta en el número de fijaciones dinámicas de los ojos en las líneas... La vocalización de los signos visuales dificulta la lectura porque las reacciones verbales retrasan la percepción, traban y fraccionan la atención.

De otra parte, Antonio José César de Almeida (2008), en su trabajo “Lectura conjunta, pensamiento en voz alta y comprensión lectora” hace énfasis en la importancia de reconocer la estructura del texto como base para la comprensión, aspecto que tiene relación con los procesos de decodificación planteados por Miguel de Zubiría (1996) en el texto de las seis lecturas, orientando a los estudiantes a expresar con sus propias palabras, dando cuenta así del nivel de comprensión tanto en un párrafo como del texto en su globalidad, mostrando de esta manera la

eficacia que tienen los instrumentos dispuestos para ayudar al mejoramiento del lenguaje y a la organización de las ideas que permiten asimilar un documento.

Reconociendo en el acto de leer, un ejercicio complejo, es posible advertir que el estudiante queda inmerso en el texto. Así la comprensión inicial de una lectura tiene relación con el bagaje cultural, el contexto y con la propia historia de vida del lector. Por tanto, el sentido de la lectura sugiere en principio un encontrarse consigo mismo a través del texto. De esta manera, la lectura puede ser un magnífico catalizador para angustias y temores, puede modificar actitudes, estimular el deseo de ser mejores, de superarnos, de enriquecer nuestra visión del mundo.

La lectura también constituye un magnífico medio de recreación, de entretenimiento, de diversión, un espacio para ejercer la capacidad de fantasear, para dar rienda suelta a la imaginación, para soñar y fabular libremente.

La lectura sirve para que el hombre pueda apropiarse de todo el conocimiento acumulado por las generaciones que le han precedido. El libro es como un cofre donde la humanidad ha depositado el resultado de sus indagaciones, de sus reflexiones y fantasías; la lectura es la llave mágica que nos permite abrir ese preciado cofre y nutrirnos con los tesoros que contiene en su interior.

4.1.1 Hábitos de lectura

Formar hábitos de lectura es lograr que el ser humano recurra regularmente, y por propia voluntad, a los materiales de lectura como medio eficaz para satisfacer sus demandas cognoscitivas y de esparcimiento. Se habla de hábito de lectura en el sentido de acercamiento permanente del acto de leer como resultado de una necesidad vital.

En este proceso de formación, el conocimiento sobre lo que sucede al leer tiene relación con el desarrollo de la didáctica, la maduración de facultades como atención, memoria, percepción, considerados como los cimientos para que los estudiantes puedan alcanzar un nivel de lectura

avanzado. En esta perspectiva, es conveniente preguntarnos: ¿De qué manera se orientan los procesos de formación en lectura a sus estudiantes? ¿Cómo determina un maestro el nivel de comprensión lectora de sus estudiantes? ¿Cuál es el nivel de conciencia sobre el fomento o estímulo para el desarrollo capacidades lectoras en nuestros estudiantes?

El docente, por tanto, no puede proponerse como único fin, "hacer leer", se hace necesario marcar la intencionalidad: leer, ¿qué?, ¿cómo?, ¿para qué?

Según Morales (1994) las características del texto que pueden afectar su comprensibilidad son muchas. Por ejemplo las características gráficas tienen una relación directa con la legibilidad de los textos. Existen trabajos muy reconocidos que han evidenciado los efectos de factores tipográficos tales como: la forma, el tipo y el tamaño de las letras, la longitud de las líneas, los márgenes, el arreglo de las columnas, el espacio entre las líneas y entre las columnas, el color de la impresión y del fondo, y la superficie del papel.

En igual sentido entre las características lexicales, sintácticas y semánticas, se destacan la longitud de las palabras y las oraciones, el número de términos lexicales y estructurales y el número de sílabas lo que puede afectar la lecturabilidad.

4.2 La comprensión lectora

La comprensión de un texto exige del lector la puesta en funcionamiento de un complejo ámbito de capacidades que se ponen en juego a manera de panorama o escenario de ubicación, dando lugar a *un proceso en el que el razonador hace con plena conciencia un juicio o establece una conclusión sobre la verdad de algo* (Pierce, citado por Serra, 2007). Proceso que tiene el desborde de lo normal cuando algo sorprende y que lleva al lector a detenerse, pensar y buscar los elementos que le permitan asumir lo nuevo como algo que cabe ahora dentro de su repertorio de significación.

En este sentido, el ejemplo citado por Trevor Cairney (2002) ayuda a dar claridad: “Ralph se acercó al profesor, lo cogió por el brazo y lo tiró con fuerza al suelo. Barry se levantó del *tatami* y esbozó una sonrisa forzada; este alumno suyo aprendía rápido. No falta mucho tiempo para que estuviese preparado para el cinturón negro” (p. 150).

Como puede apreciarse la comprensión se apropia, no desde la claridad en el significado de cada una de las palabras del texto, sino, al asumir el texto como totalidad, como unidad de sentido, pues en este caso la narración por un momento pone al lector en un contexto que se sale de su realidad y por tanto es necesario buscar para hallar la anomalía que lo ubica ante algo extraño.

Por ello, al analizar la comprensión como capacidad o esfuerzo del lector, se advierte que luego de percibir el vacío que deja la falta de claridad, muy rápidamente se construye una hipótesis que se sustenta en aquellas cosas que él mismo conoce de la realidad que se expresa en el texto, situación que implica una posición activa como lector, es decir, un sentirse implicado, convocado por el texto que lee. Este momento tiene un valor potencial que tendría que ser explorado con fuerza por el profesor invitando a los estudiantes a encontrar tanto la anomalía como las razones que llevan a expresar esta situación, es decir, a elaborar hipótesis y posibles respuestas, en lugar de centrarse, como suele suceder, en buscar el significado de cada palabra, en el supuesto de poder sumar la serie de significados para poder comprender, aspecto que no solo lleva el riesgo de hacer perder al lector, sino que baja la intensidad motivacional de la búsqueda de sentido, haciendo que se pierda la relación entre hipótesis conjetura, en lo que el mismo Pierce denomina como “capacidad abductiva” cercana a la lógica del descubrimiento.

Este aspecto invita al lector en el contexto educativo, a ubicarse como sujeto activo, como actor propositivo de aquello que está asimilando, de aquello que está percibiendo en relación con lo que lee, permitiéndole desbordar el acostumbrado ejercicio en donde el profesor espera encontrar las respuestas que él mismo y de manera anticipada ha elaborado en torno a un texto. Es decir, la comprensión lectora no es un ejercicio de verificación convergente en donde todos los estudiantes expresan lo que el profesor espera escuchar, sino, una apuesta por la búsqueda

de sentido, aspecto en el que resultan fundamentales condiciones como la historia de vida o experiencia primaria del lector, el contexto, la riqueza o diversidad del lenguaje, además de la puesta en funcionamiento de capacidades cognitivas específicas y atinentes a su propio desarrollo.

Es necesario advertir que si bien para desarrollar la capacidad de comprender se hace uso de técnicas, la comprensión misma no es una técnica, sino la capacidad de explorar opciones, y en este caso el papel del profesor, no se orienta a la comprobación con base en respuestas ya elaboradas, sino a servir de apoyo del lector en el proceso de construcción de significado haciendo hincapié en el texto como unidad, además de permitir que los lectores puedan buscar y utilizar formas alternativas de construir significado.

Niveles de comprensión lectora.

Fernández, 1997 (citado en Vázquez, 2006) señala los siguientes niveles de comprensión lectora:

- **Literal:** el lector es capaz de identificar situaciones, personajes, relaciones espaciales, temporales, causales de aquellos acontecimientos que de forma directa y evidente manifiesta el autor.
- **Reorganización:** se manifiesta cuando el individuo es capaz de establecer conexiones lógicas entre ideas y pueden ser expresadas de otra manera.
- **Inferencial o interpretativo:** se caracteriza porque el lector va más allá del sentido directo del pasaje. Incluye las intenciones, aseveraciones, estados de ánimo de los personajes no manifestado de manera explícita por el autor.
- **Crítico o de juicio:** requiere de un proceso de valoración y enjuiciamiento sobre las ideas leídas. (Fernández Lomelín, T. 1997)

4.2.1 Regulación de la comprensión

Siguiendo el pensamiento de Pierce (citado en Carranza et al, 2004) el lector comprende un texto cuando es capaz de asimilar el sentido de las palabras y oraciones que lo componen; otros autores, como Quintana, 2000 (citado por Carranza et al 2004) afirman que se comprende cuando la información contenida en el texto se integra a los conocimientos previos o esquemas del lector e influye en su proceso de comprensión. Agregan que el lector trata de encontrar esquemas apropiados para explicar el texto y lograr comprender la información, así, cuando se recibe la nueva información los esquemas se reestructuran, ajustan y perfeccionan. La lectura, es concebida por Rosenblat (citado por Carranza et al, 2004) como un proceso de transacción entre el lector y el texto, de tal forma que el significado que se extrae de este último dependerá de las transacciones producidas entre el lector y el texto en un contexto específico.

Otros autores como Roehler y Duffy (1999) se han ocupado en demostrar que los lectores competentes poseen características definidas, entre las cuales destacan:

- a) Utilizan el conocimiento previo para darle sentido a la lectura
- b) Evalúan su comprensión durante todo el proceso de lectura
- c) Ejecutan los pasos necesarios para corregir los errores de comprensión ante malas interpretaciones
- d) Distinguen lo relevante en los textos que leen y resumen la información
- e) Hacen inferencias constantemente, es decir, tienen habilidad para comprender algún aspecto determinado del texto a partir del significado del resto (Anderson y Pearson citados en Carranza et al, 2004)
- f) Formulan predicciones, elaborando hipótesis ajustadas y razonables sobre lo que van a encontrar en el texto
- g) Preguntan y asumen la responsabilidad por su proceso de lectura.

La comprensión de un texto es una actividad guiada y controlada por el propio lector, pero en muy pocos casos la construcción de conocimientos se manifiesta como una determinación

propia, por lo cual se requiere la intervención del docente para el acercamiento del alumno al libro (Macías, et al., 1999). Los recursos cognitivos propios se despliegan frente a la necesidad de resolver situaciones o problemas concretos. El grado de conciencia o conocimiento que los individuos poseen sobre sus procesos cognitivos es una actividad metacognitiva (Flavell, 1976; Vargas y Arbeláez, 2001)

La metacognición posibilita al individuo la adquisición de conocimientos, además, el empleo y control de los mismos (Vargas y Arbelaez, 2001). En este proceso existen dos instancias: el conocimiento de la finalidad de la lectura (para qué se lee) y la autorregulación de la actividad cognitiva para lograr dicho objetivo (cómo se lee). La modalidad como se lleva a cabo el proceso y su regulación está determinada por los propósitos deseables con la lectura (Contreras y Covarrubias, 1999). La competencia metacognitiva es el enlace entre la memoria semántica (acumulada a lo largo del ciclo pedagógico) y la memoria procedimental (que permite operar los cambios en los procesos de conceptualización) para alcanzar niveles más altos de saber (Areiza y Henao, 1999).

La apropiación de un texto pasa por diferentes niveles de asimilación, desde el reconocimiento del tema, la manera como se ha abordado, el tipo de explicación o argumentación hasta llegar a la comprensión y a la metacognición (Palincsar y Brown, 1997). Se comprende un texto cuando es posible hablar de éste con otro lenguaje, cuando es posible relacionar dicha información con otros contenidos en una especie de transversalización del conocimiento, permitiendo el uso de habilidades como seleccionar, emplear, controlar.

Dichas habilidades hacen posible entre otras cosas, el monitoreo activo y la regulación posterior de las actividades o estrategias de procesamiento de la información. Artzt y Amour - Thomas, (1992) y Baker, (1989) (citados en Chaigneau, y Castillo, 2002) definen cinco estrategias relacionadas con las actividades que una persona lleva a cabo en el proceso de comprender un texto escrito.

-Planificación: se refiere al planteamiento de objetivos o metas en el contexto del problema y a la localización de recursos antes de iniciar un proceso de aprendizaje (por ejemplo: me planteo objetivos específicos antes de comenzar una tarea; leí las instrucciones cuidadosamente; di una mirada rápida al texto).

-Administración de Información: se refiere a las habilidades, estrategias y destrezas que secuencian el uso de la información en forma eficiente, tales como la organización, la reelaboración, el resumir y la orientación selectiva a algunos aspectos de la tarea (por ejemplo: escribí comentarios en el texto; bajaba la velocidad de la lectura cuando me encontraba con información importante).

-Monitoreo: se refiere a la evaluación inmediata del uso de la estrategia, el nivel de comprensión y el logro del aprendizaje (por ejemplo: me pregunté qué sabía del tema; me preguntaba qué tan bien estoy entendiendo).

-Revisión: se refiere a las acciones para corregir los errores de comprensión y ejecución (por ejemplo: paraba y me devolvía cuando la información no estaba clara).

-Evaluación: se refiere al análisis de la efectividad del rendimiento o a la estrategia utilizada después de un periodo de aprendizaje (por ejemplo: los ítems contestados los volví a revisar, cuestionándome sobre lo correcto o no de mis respuestas; al ver que no había entendido, cambié mi forma de leer).

4.3 Decodificación secundaria

La decodificación secundaria (Zubiría, 1996) comprende un conjunto de suboperaciones cuya finalidad es extraer los pensamientos (significados de segundo orden contenidos en las frases). Los mecanismos decodificadores secundarios son cuatro: 1) Puntuación, 2) Pronominalización, 3) Cromatización e 4) Inferencia Proposicional.

La decodificación secundaria comienza identificando los límites de las frases, rastreando los signos puntuadores gráficos y a la vez, las posibles frases modificadoras incrustadas. Luego, se reemplazan por los originales términos sustituidos. Finalmente se matiza el grado de la afirmación o negación del enunciado. No resta nada... sino extraer de los pensamientos aquellos fundamentales (Ibíd., p. 185).

En este sentido, el lector debe atender a los tiempos y pausas que señalan los signos de puntuación, dado que están ubicados dentro del texto de acuerdo con un sentido específico en términos semánticos y no como espacios para tomar aire y respirar, tal como se afirmaba otrora en ámbitos escolares. Los signos de puntuación no sólo marcan los tiempos sino el orden de las ideas y en conjunto con ellas, la arquitectura de sentido.

Los signos de puntuación, más que signos, son también escritura que el autor dispone para armar la coherencia interna entre las oraciones, construyendo así la ilación del pensamiento.

El lector lee tanto las grafías literales que conforman las palabras y las oraciones, como los signos dispuestos en el texto, sólo de esta manera logra construir un significado en la correlación del texto con su propia experiencia.

Puntuación

Alguien hace unos años afirmó que lo que hacía cuando estaba leyendo y se encontraba una coma, sencillamente paraba y tomaba un poco de aire, pues la coma es para respirar un poco y el punto es para tomar un aire más profundo. Aunque en términos de comprensión lectora esta afirmación, hecha en su momento por un profesor, se encuentra fuera de contexto, hace parte del conocimiento popular sobre el proceso de leer.

Los signos de puntuación construyen unidades de sentido en la estructura escritural y por tanto, el factor de menos trascendencia en esa construcción de sentido del texto es el de la respiración. “A fin de percibir la frase como una unidad, el lector aprendiz deberá comprender la función

especial de cada signo de puntuación. De lo contrario, su cerebro solamente percibirá amontonamientos o secuencias de palabras” (Ibíd., p. 171).

Para extraer el pensamiento de una frase el lector debe establecer tanto el inicio de la frase como su terminación. Los signos de puntuación a diferencia de los espacios en blanco, cumplen diversas funciones.

El lector debe estar entrenado para reconocer la función de cada signo de puntuación, no podemos pensar que con sólo orientar una clase del punto y coma el niño está preparado para reconocer totalmente la función de éste, pues esto requiere de tiempo y paciencia. Hoy día, pocos adultos reconocen exactamente las funciones de los signos, lo cual conduce en cierta medida a la incomprensión de lo que se lee, tergiversando el mensaje que desea comunicar cuando escribe. Con tendencias modernizadoras de las didácticas del español, a algunos maestros no les parece importante enseñar las funciones de los signos, mientras que otros se van al extremo.

El cerebro es una herramienta excepcional; es capaz de proceder con lentitud. La experiencia con palabras amontonadas resalta la necesidad esencial de que los estudiantes aprehendan a separar las frases y reconocer sus límites. Cuando el lector maneja con dificultad los signos de puntuación, queda en circunstancia análoga a la del lector hipotético si se eliminase la separación entre los vocablos sueltos. Al omitir los signos de puntuación se hace casi imposible descifrar el significado del texto.

Pronominalización

En textos dotados de algún nivel de complejidad, la regla es que aparezcan términos pronominalizadores, o sea, que contengan pronombres que reemplazan elementos lingüísticos mencionados previamente. En los cuentos por ejemplo, se evita la pronominalización debido a que se hace difícil para los niños identificar dichos pronombres. Buena parte de la dificultad durante la lectura secundaria, resulta de deber rastrear e identificar continuamente los

elementos a los cuales corresponden los pronombres. Repetir cinco o seis veces una palabra en un párrafo, resulta redundante, pero existe una gran paradoja; que el significado de éste es claro.

Cuando no se utilizan expresiones pronominalizadoras se exige al cerebro de rastrear los pronombres, por consiguiente hay menos esfuerzo para entender el escrito. Parece cierto que sea innecesario devolverse a cada momento durante la lectura pronominalizada. Pero lo es. Por supuesto a gran velocidad. Tanta que el lector, experimentado lee sin darse cuenta de las reales devoluciones de su globo ocular a cada instante, pues los ojos no recorren el texto secuencialmente, mientras que los lectores amateur deben devolverse constantemente a cada palabra pronominalizada.

Se ha encontrado que es común en los estudiantes de grados relativamente altos, redundar en sus escritos, por el poco manejo de los pronombres, así como también la incomprensión de textos donde la pronominalización es acentuada, si esto ocurre en grados superiores ¿qué se dirá de los niños que apenas empiezan su proceso lector?

Actualmente, en la mayoría de los artículos de revistas, periódicos otros textos se encuentran en abundancia los pronombres, para dar más estética al escrito, esto puede ocasionar que los niños prefieran quedarse en el mundo de fantasía (cuentos) a avanzar a la lectura que habla sobre el mundo real.

Cromatización

La cromatización o cromatismo hace referencia a la enorme posibilidad de colores o sentidos que puede tener una oración, por tanto, “el lector debe ser capaz de preservar el color propio e inherente a cada pensamiento, serle fiel al autor o escritor. Dicho color debe, entonces, ser preservado si se aspira a interpretar con éxito durante la decodificación secundaria. Cuando falla la cromatización, “la realidad” simbólica que pretende transferir el escritor al lector, queda seriamente deformada (Zubiría, Op.cit., p. 183).

Lo anterior indica que a mayor sofisticación lingüística el lenguaje se torna más cromático. Esto significa introducir matices intermedios entre la afirmación y la negación simple. Por el contrario resulta propio del lenguaje y del pensamiento infantil el carácter binario o bipolar; es decir con carencia de esos matices intermedios. Mediante algunas expresiones relativizadoras le es posible al escritor reflejar una gama de matices ideáticos, pero para esto se requiere de un enorme trabajo intelectual.

La cromatización es una de las dificultades lectoras notables y está presente en una gran cantidad de estudiantes universitarios, debido a que muchos pensamientos complejos se encuentran matizados. Cuando falla la cromatización, “la realidad simbólica” que pretende transferir el escritor al lector queda seriamente deformada, esto indica que buena parte de las dificultades lectoras de las que adolecen los estudiantes universitarios se debe a la incapacidad matizadora.

Muchos alumnos en su afán por embellecer sus escritos los saturan de cromatizadores, por ende muchos termina por adulterar el verdadero mensaje que se quería transmitir. Por otro lado aquellos textos poéticos y/o filosóficos, están escritos generalmente con una alta dosis de cromatizadores impiden que los lectores descubran los pensamientos que en ellos se encuentran, esto no quiere decir que sea imposible, pero en cierta medida lo es para lectores fonéticos y estos abundan en nuestra institución.

Inferencia proposicional

Las proposiciones son afirmaciones o negaciones, “pensamientos” que aceptan grados entre la afirmación y la negación categórica, los más esquematizado posible. Las oraciones prácticamente corresponden a las proposiciones, cuando es supremamente sintético, significa que contiene escasa redundancia oracional. La puntuación, la pronominalización y la matización se convierten en meros auxiliares. El mecanismo secundario por excelencia es la

inferencia sentencial. El propósito de la decodificación secundaria es “descubrir” el pensamiento contenido en las frases u oraciones.

La pedagogía conceptual a través de los mentefactos proposicionales intenta que el alumno identifique claramente las ideas contenidas en las oraciones, proceso que en nuestra institución se ha implementado, sin embargo son muchos los niños que presentan una gran deficiencia para extraer los verdaderos pensamientos de las oraciones. Aún así los niños hacen uso de la inferencia, así como lo arguye el filósofo Kenneth (1989): “las estrategias de inferencia son tan utilizadas, que rara vez los lectores recuerdan exactamente si un aspecto dado del texto esta explícito o implícito” (p. 95).

Los lectores recuerdan los pensamientos, que son la esencia de un libro y no las palabras exactas, pues de lo contrario, resultaría imposible leer, debido a que el cerebro sufriría una sobrecarga. Este mecanismo inferencial decide y condiciona la capacidad interpretativa secundaria total.

El léxico e inferencia proposicional son procesos interpretativos por excelencia, porque de esta forma se descubre el enunciado omitiendo la basura lingüística.

En esencia la decodificación secundaria busca extraer el pensamiento contenido en el texto.

La tabla que se observa a continuación, tomado del libro Teoría de las seis lecturas de Miguel de Zubiría, muestra de manera condensada los diferentes momentos del proceso lector y las operaciones asociadas como exigencia de su aplicación:

Tabla 1. El proceso lector

Operación Psicolingüística	Operaciones Asociadas
Codificación y decodificación fonética	Análisis y síntesis de letra, sílaba y palabra

Codificación y decodificación primaria	Recuperación lexical, sinonimia, contextualización, radicación.
Codificación y decodificación secundaria	Inferencia proposicional, parafraseo, cromatización, pronominalización, puntuación, coordinar.
Codificación y decodificación terciaria	Supresión, extracción de macroproposiciones, generalización, modelado, conexión de proposiciones,
Codificación y decodificación precategorial	Síntesis guiado por el análisis, análisis guiado por la síntesis, definición de relaciones causales, condicionales y de identidad, jerarquización.

Fuente. Miguel de Zubiría.

5. Objetivos

General

Analizar la incidencia de la práctica de la decodificación secundaria en los procesos de comprensión lectora de los estudiantes de grado sexto de una Institución educativa de la ciudad de Pereira.

Específicos

Identificar el nivel de comprensión lectora de los estudiantes.

Aplicar una propuesta pedagógica orientada a la práctica de la decodificación secundaria que contribuya al mejoramiento de la comprensión lectora de los estudiantes.

Analizar el nivel de comprensión lectora alcanzado por los estudiantes después de la aplicación de la propuesta pedagógica.

6. Metodología

6.1 Tipo de estudio

Estudio de carácter descriptivo, ya que su finalidad fue determinar y detallar cómo incide la práctica de la decodificación secundaria en el proceso de comprensión lectora en una población definida. En este tipo de estudio se miden los conceptos o variables con los que se relaciona el evento y posteriormente pueden integrarse dichas mediciones para decir cómo es y se manifiesta el fenómeno de interés.

6.2 Diseño

Investigación de tipo preexperimental (preprueba–postprueba) de un sólo grupo seleccionado al azar, al que se aplica previa y posteriormente al desarrollo de la propuesta pedagógica, una serie de instrumentos con el objetivo de identificar el nivel de comprensión lectora que presentan los estudiantes, lo que posibilita obtener información a través de la cual puede estimarse el efecto que causa la práctica de la decodificación secundaria en la comprensión lectora del grupo.

Variables

Las variables consideradas en este estudio, se pueden apreciar en la siguiente tabla.

Tabla 2. Operacionalización de variables

Variable dependiente	Dimensiones	Indicadores	Reactivos de evaluación
----------------------	-------------	-------------	-------------------------

Comprensión Lectora	Nivel de Comprensión literal.	<p>Reconoce signos convencionales.</p> <p>Extrae información explícita en un texto.</p> <p>Determina el tema de un escrito y localiza ideas principales.</p> <p>Describe la evolución que se observa en objetos, sucesos y procesos.</p> <p>Organiza y describe información de lo general a lo particular.</p>	<p>Instrumentos lectura:</p> <p>“La abuelita”,</p> <p>“el Fanfarrón”, y refranes comunes.</p>
	Nivel de comprensión de reorganización.	<p>Clasifica y sintetiza textos.</p> <p>Identifica relaciones entre palabras y expresiones principales.</p> <p>Establece conexiones lógicas entre ideas y puede expresarlas de otra manera.</p>	
	Nivel de comprensión inferencial o interpretativo.	<p>Analiza, interpreta y explica los contenidos, confrontándolos a contextos de la vida cotidiana.</p> <p>Establece relaciones o asociaciones entre significados.</p> <p>Adquiere información y experiencias, relacionándolas con saberes previos.</p> <p>Elabora conclusiones.</p> <p>Localiza y establece secuencias lógicas.</p>	

Variable independiente	Dimensiones	Indicadores	Reactivos
Decodificación secundaria	<p>Mecanismos auxiliares de la Decodificación Secundaria:</p> <p>Signos de puntuación.</p>	<p>Identifica los límites de las frases, rastreando los signos de puntuación.</p> <p>Rastrea e identifica continuamente los</p>	<p>Ejercicios de los anexos 3, 4, 5, 6, 7 y 8.</p>

	Pronominalización. Cromatización. Inferencia proposicional.	elementos a los cuales corresponden los pronombres. Introduce matices en una oración. Descubre el pensamiento contenido en las frases u oraciones.	
--	---	--	--

Variables intervinientes:

Son aquellas que podrían afectar los resultados y la forma de controlarlos.

¿CUÁL?	¿CÓMO?	¿POR QUÉ?
Edad	Se conforma el grupo objeto con estudiantes entre los 10 y 12 años.	Se pueda evidenciar diferencias comportamentales si el grupo de estudio no presenta características de desarrollo similares.
Historia	Estudiantes que proceden de la misma institución y un estrato socioeconómico similar.	Las experiencias en términos de la historia de los sujetos participantes pueden alterar los niveles de comprensión lectora.
Experiencia previa	Los estudiantes seleccionados no han participado en programas que tengan como objetivo mejorar la comprensión lectora.	Puede interferir en los porcentajes arrojados en la prueba
Experiencias simultáneas	Se tiene en cuenta que los estudiantes no estén participando en otro programa que pretenda el mismo objetivo.	Altera la fiabilidad de los resultados.

6.3 Población y muestra

La muestra la conformaron 33 estudiantes de grado sexto, 15 niños y 18 niñas, cuyas edades oscilan entre los 10 y los 12 años, que han llegado a la secundaria en continuidad desde la sede de primaria de la misma institución y residen en el mismo sector de la institución educativa; la situación socioeconómica en general es baja, aspecto que afecta de manera directa el entorno cultural en términos de niveles de escolaridad y la consecuente cantidad de horas de lectura al día.

6.4 Técnicas e instrumentos

Con el fin de valorar la comprensión lectora de los estudiantes se utilizaron cuentos y ejercicios escritos.

Cuento La Abuelita.

El cuento es de la autoría de Handi Hans Christian Andersen, es un texto descriptivo, donde un hombre recuerda los momentos significativos que compartió con su abuela antes de ella morir. A partir del cuento se elaboraron 11 preguntas de selección múltiple ordenadas de forma cíclica. .

Cuento El fanfarrón.

El cuento describe la situación de un atleta muy conocido por sus conciudadanos por su debilidad, después de unos años decidió marcharse a tierras lejanas, donde logró realizar saltos nunca jamás vistos, al regresar a su tierra narra todas sus hazañas, entre ellas un salto heroico que ningún atleta había logrado realizar en Rodas. Uno de los ciudadanos le dicen: Oye, amigo: si eso es cierto, no necesitamos testigos; esto es Rodas, da el salto y muéstralo. Si no puedes probar con los hechos lo que dices, no estás diciendo nada.

El instrumento contiene 9 preguntas abiertas, con un nivel más alto de exigencia, ya que estaba estructurado con más preguntas de tipo inferencial, además por ser un ejercicio con interrogantes abiertos requería de otras habilidades como la argumentación, el análisis y la coherencia, entre otras.

Refranes populares.

Los estudiantes debían responder cuatro preguntas abiertas con un nivel más alto de complejidad (Ver Anexo 9).

Procedimiento

El trabajo se desarrolló en tres fases:

Fase Exploratoria

Con el fin de obtener conocimiento sobre los niveles de comprensión lectora de los estudiantes, se aplica inicialmente al grupo tres instrumentos de lectura, los cuales fueron estructurados con preguntas propias de los niveles de comprensión lectora: literal, de reorganización e inferencial, a través de diversas preguntas abiertas y de selección múltiple. En el primer ejercicio éstas se encuentran ordenadas de forma cíclica en nivel de dificultad, es decir, se ha seguido la sucesión fácil, difícil, fácil, difícil, con el objetivo de motivar a los alumnos a que culminen todos los ejercicios.

A los educandos se les orientó inicialmente sobre el tipo de ejercicios, anticipando que no existía ningún interés evaluativo, ya que estaba dirigido a obtener información sobre su desempeño en comprensión lectora.

Fase de Intervención

Para el desarrollo de la intervención pedagógica, se elabora e implementa una propuesta estructurada a través de una serie de ejercicios que de manera lúdica permitieran fortalecer el aprendizaje de los mecanismos de decodificación secundaria: signos de puntuación, inferencia proposicional, pronominalización y cromatización; entendiendo que es un proceso lento y gradual, aspecto que implica no sólo mayor grado de exigencia, sino procesos de maduración mental y desarrollo intencionado de habilidades específicas (ver anexo 4).

Para lo anterior, fue concertado con el profesor de Lengua Castellana un espacio para realizar con los estudiantes un taller semanal durante tres meses; así, al iniciar la sesión siguiente, se socializaban los resultados de manera general en el grupo.

Fase de Evaluación

Después del proceso de intervención pedagógica, fueron aplicados nuevamente los instrumentos empleados en la fase de exploración con el objetivo de evaluar el avance en los niveles de comprensión lectora de los estudiantes.

7. ANÁLISIS DE RESULTADOS

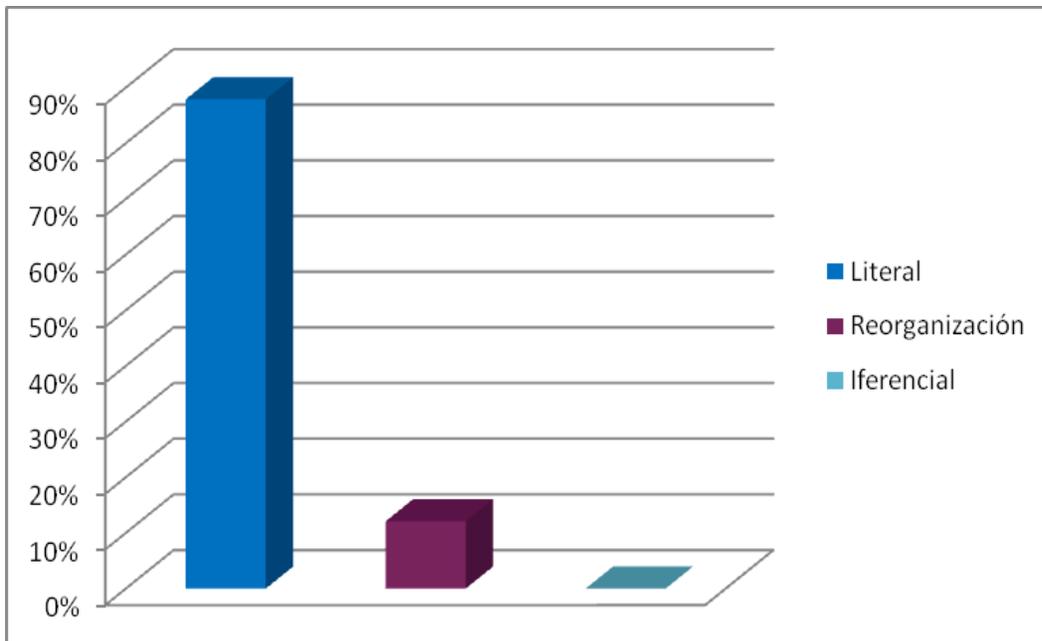
7.1 Fase de exploración

Niveles iniciales de comprensión lectora de los estudiantes

Tabla 3
Niveles de comprensión lectora identificados

Nivel de Comprensión lectora	Número de alumnos	Porcentaje (%)
Literal	29	88
Reorganización	4	12
Inferencial o interpretativo	0	0
	Total: 33	

Gráfica 1
Niveles de comprensión lectora iniciales



En términos generales, se advierte que los alumnos presentaron bajo desempeño en la comprensión lectora, considerando el curso escolar en el que se encuentran los educandos y, que casi la totalidad de ellos se ubicó en el nivel de comprensión literal, los cuales presentaron un manejo competente de los siguientes indicadores: Reconoce signos convencionales, extrae información explícita dada en un texto, determina el tema de un escrito y localiza ideas principales, describe la evolución que se observa en objetos, sucesos y procesos, organiza y describe información de lo general a lo particular.

Se evidenció que sólo el 12,1 % de los estudiantes se encuentra en el nivel de comprensión de reorganización alcanzando el desempeño de los siguientes indicadores: Clasifica y sintetiza textos, identifica relaciones entre palabras y expresiones principales, establece conexiones lógicas entre ideas y puede expresarlas de otra manera.

En el desarrollo de la prueba, se observó en los estudiantes confusión, especialmente en el desarrollo de preguntas correspondientes al nivel de comprensión inferencial, el cual les exigía cumplir los siguientes indicadores: Analiza, interpreta y explica los contenidos confrontándolos con los contextos de la vida cotidiana, establece relaciones o asociaciones entre significados,

adquiere información y experiencias relacionándolas con saberes previos, elabora conclusiones, localiza y establece secuencias lógicas.

A partir de los resultados obtenidos en esta fase, se pudo inferir que los alumnos limitan el ejercicio de leer al proceso de seguir paso a paso un escrito sin una intención clara de interpretarlo, de hacer extracciones significativas y de interactuar activamente con el texto, concibiendo la lectura como una actividad pasiva.

En términos de la comprensión lectora, se pudo advertir que los estudiantes sabían leer en función de juntar letras y construir palabras, pero no en relación con la capacidad de comprender el sentido de aquello que se lee. A menudo, se tiende a confundir el descifrado con la comprensión, lo cual conduce a la falsa creencia de haber alcanzado la comprensión lectora, aunque la realidad solo indica que hasta cierto punto los estudiantes llegan a parafrasear, pero en la mayoría de los casos se limitan a transcribir y a memorizar contenidos, cuando lo que se les solicita es desarrollar un ejercicio de análisis comprensivo a cerca de un texto.

7.2 Fase de intervención Pedagógica

Implementación de la propuesta

Se aplicó una propuesta pedagógica concebida desde los presupuestos de la decodificación secundaria con el propósito de fortalecer la comprensión lectora que consistió en una serie de ejercicios de análisis, los cuales tenían el objetivo de potenciar uno a uno los mecanismos de la decodificación secundaria.

La primera sesión de la propuesta comprendía una fase de sensibilización, la cual se hizo en varios encuentros con los estudiantes, cuyos objetivos se dirigidos a reconocer el grupo de estudiantes en su contexto, conocer las opiniones, hábitos y planteamientos que los estudiantes tenían sobre la lectura, concientizar a los estudiantes sobre la importancia de mejorar la comprensión lectora, para dicho propósito se hicieron una serie de actividades:

- Diligenciamiento de un cuestionario con preguntas abiertas.
- Trabajo con un texto escrito. Se les entregó a los estudiantes un texto dividido en 4 párrafos divididos así el sobrino, la suegra, el sastre, el lechero, cuyo objetivo era ubicar los signos de puntuación correspondientes al sentido específico que indicaba para el párrafo, de acuerdo con un heredero específico. Para dicha tarea los estudiantes debían acatar la siguiente instrucción: Ubique los signos de puntuación necesarios de tal manera que la herencia quede en manos de cada uno de los personajes del relato.
- Lectura. Se les entregó a cada uno de los estudiantes textos para leer en silencio donde se tuvo en cuenta la comprensión, el reconocimiento de palabras claves, el cambio de palabras en el texto por un sinónimo, narrar por escrito con sus propias palabras lo leído, leer en voz alta para determinar el ritmo, la entonación, el manejo de signos de puntuación, la expresión corporal, la cantidad de palabras leídas, la interpretación de lo leído expresado oralmente.
- Análisis de los ejercicios aplicados a la luz de los criterios que se expresan como mínimos exigibles de la decodificación secundaria y los aportes sobre otros aspectos del desarrollo humano desde lo cultural.

A continuación, se presenta la descripción de los resultados de los ejercicios.

Ejercicios de sinonimia.

El uso de sinónimos es más frecuente dentro del lenguaje hablado, como parte de la jerga cotidiana donde son habituales las comparaciones tipo metáfora o hipérbole, pero este recurso de palabra oral no se logra llevar al lenguaje escrito y a la comprensión lectora. Este aspecto deja notar que la capacidad de relación se va formando como parte del ejercicio académico, pero también se advierte que los niveles de lectura son bajos o se encuentran atados a los denominados textos para niños, donde la reflexión se mueve en torno a la moraleja, es decir, como lenguaje performativo regulador del sujeto.

Así mismo, se advirtieron dificultades para encontrar el sentido desde la comprensión de las palabras que conforman la oración, aspecto que se logró medianamente al hacer conexión con el manejo de algunas palabras conocidas y la intuición respecto hacia dónde se orienta el texto, lo

que dejó ver deducción pero no como parte del lenguaje, sino como lógica de razonamiento habitual dentro de este contexto social.

Se pudo notar que este aspecto incidió también en los niveles de relación y comparación, siendo más dados a lo inmediato o próximo, que a las elaboraciones de mayor abstracción, aunque en términos del desarrollo humano, se pensaría que estas capacidades se vienen fortaleciendo desde edades más tempranas.

Ejercicios de puntuación.

Estos ejercicios buscaron de manera explícita que el estudiante logrará colocar en el lugar correcto el respectivo signo de puntuación, situación que lo obligó a entender el sentido de lo que se quiere decir, como base para la comprensión. Para ello se escribió el antiguo relato sobre el testamento que dejó una persona al morir pero sin signos de puntuación, de tal forma que todos los allí mencionados buscan la forma de quedar favorecidos.

El texto dice: “Dejo mis bienes a mi sobrino no a mi suegra ni mucho menos se pagará la cuota del sastre de ninguna manera al lechero todo lo dicho es mi deseo”.

Al observar los resultados, se aprecia que los estudiantes no tenían claridad de la función que cumplen los diferentes signos de puntuación, pues usaron especialmente y de manera indiscriminada la coma. El texto fue separado por comas, el cual dio una sensación inicial de buena lectura, pero al momento de que se observó la continuación del texto, se encontró que los signos permanecían igual o con cambios que no correspondían al sentido que se quería dar.

Dar cuenta del sentido como habilidad lectora es una condición para la cromatización, siendo los signos de puntuación los que generan el ritmo, el tiempo y la idea de lo que se lee. Tal parece que al leer, los estudiantes aplicaron una lógica deductiva generalizante, que no siempre resulta aplicable a todo y en este caso fue necesario poner a funcionar otras condiciones como el análisis, la síntesis, aspectos que permitieron resaltar detalles de orden cromático en un texto.

En este caso el ejercicio mostró algunos elementos de lectura inferencial, ya que trataron de ubicar los signos de puntuación, procurando que el sentido del texto tenga los cambios

específicos para que la herencia quedara en manos de alguno de los acreedores. Pero el ejercicio decae en aciertos cuando se pasó a un siguiente heredero. Esto se explicó porque la cromatización correspondiente dada por los signos de puntuación en este caso, no se aplicó de la forma debida, producto de debilidades de apropiación y comprensión del texto.

Ejercicio de completación.

En relación con la lógica lingüística que exige el ejercicio de completación, se apreció que existen criterios de coherencia preliminar o básica para completar la oración con la palabra indicada, a partir de un grupo de palabras dadas. En general los estudiantes mostraron un buen nivel en el ejercicio de llenar los espacios vacíos para ubicar las palabras que faltan, aspecto que demuestra que la cualificación de esta capacidad se da tanto en los procesos de escuela como en la vida cotidiana, donde los estudiantes, debido al contexto en que se desenvuelven, van desarrollando cierta suspicacia anticipatoria de eventos que les permite tener en cierta forma un espacio social y lingüístico más seguro. Es decir, hay un juego permanente donde se hace el esfuerzo de adelantar eventos posibles y desde allí se puede saber cómo generar las relaciones y de qué manera actuar en un momento dado. Sin embargo, la capacidad de síntesis se encontró en un nivel más bajo, tal vez en razón a que para dicho ejercicio era necesario abordar criterios de mayor elaboración conceptual que devienen del proceso académico.

Es sabido que para completar la palabra que hace falta en una oración de manera correcta, es necesario descubrir el sentido de lo que se quiere decir y desde allí buscar en las opciones dadas, ejercicio que requería importantes elementos de abstracción para leer en el texto una palabra que aún no está escrita. Es justamente en esta parte donde los estudiantes se van quedando rezagados, en especial cuando encuentran que las palabras que hacen parte de las opciones no son conocidas.

Todo ello permite inferir como se dijo al comienzo, un nivel de lectura muy bajo, tanto en la frecuencia como en los temas que se abordan y las urgencias que convocan a leer, pues suele suceder que la clase de español es el espacio que propone su práctica, pero siempre de manera

aleatoria y sin ningún tipo de seguimiento específico en torno a la decodificación que se plantea en esta propuesta, y además, por asunto relacionado con la especialidad disciplinar en los campos de conocimientos, ocurre que los maestros de otras asignaturas no asumen estas prácticas como parte de su trabajo, pues esto les lleva a descuidar el saber propio de su clase.

Inferencia proposicional.

El rastreo de la inferencia proposicional se realizó de manera lúdica a través de un concurso, donde el estudiante debía tomar una estrella y allí encontraría una pregunta, por ejemplo, explicar un refrán, decir un trabalenguas, contar una fábula, todos los estudiantes debían estar atentos porque se les podía hacer cuestionamientos relacionados con las respuestas dadas por los compañeros. Cabe resaltar que los alumnos se encontraban muy motivados, porque al responder asertivamente y participar activamente recibían puntos que eran acumulados durante toda la sesión de clase, al terminar recibían un premio. De este ejercicio se obtuvieron muy buenos resultados, porque se logró que los estudiantes se exigieran en sus niveles de análisis, ya que pensaban detenidamente en qué contestar.

Por otra parte, se observó, al revisar los ejercicios de complete las oraciones que los estudiantes lograron captar aspectos fundamentales de un párrafo, pero se pierden con facilidad en detalles de sentido cuando son varios los elementos que se relacionan, especialmente por algo que podría denominarse como afán de simplicidad. Existe entonces una capacidad lectora nominal, pero hay debilidades en una capacidad lectora de contexto, situación que juega un papel importante en la inferencia proposicional, es decir, donde se saca la esencia del texto para dejar exclusivamente lo que es interesante y además pertinente.

Los estudiantes en general, manejan elementos de la decodificación lectora, pero su nivel de aplicación es muy bajo, mientras la lógica deductiva, por ejemplo, a partir del cálculo mental muestra un buen nivel, pero más como parte de la matemática donde se da la respuesta pero no se logra realizar el procedimiento, en lectura esta capacidad (lógica deductiva) se va quedando corta, especialmente cuando las palabras que hacen parte del texto son más específicas de un saber disciplinar; aspecto que invita a pensar en las diferencias de una lógica deductiva propia de las matemáticas y una lógica deductiva propia de la lectura. Todo ello indica que es necesario mantener vigente propuestas de formación lectora, ajustados a las características particulares de

cada centro educativo y de cada localidad, pero manteniendo la estructura que propone la decodificación.

En términos generales, se apreció que los estudiantes si bien presentaron bajos niveles de decodificación, es posible mejorar dichas condiciones mediante la aplicación de un proyecto pensado paso a paso, con el seguimiento respectivo y con los criterios pedagógicos necesarios para motivar, seducir e implicar a los estudiantes en los procesos de lectura. El problema entonces se encuentra más en lo pedagógico que en las condiciones socioeconómicas y de contexto de los estudiantes. Todo estudiante está en condiciones de desarrollar capacidades de lectura y escritura, siempre y cuando las condiciones de pedagogía, didáctica e incluso de filosofía institucional, estén pensadas en torno a este propósito.

7.3 Fase de valoración Final

Niveles de comprensión lectora alcanzado por los estudiantes

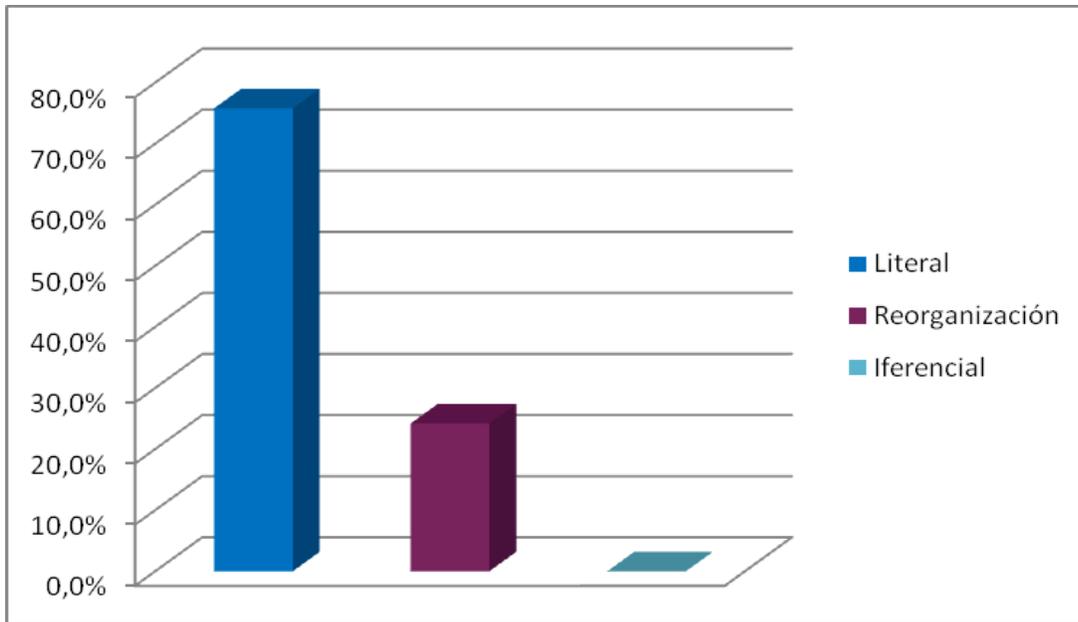
Tabla 4

Niveles de Comprensión Lectora alcanzados

Nivel de Comprensión lectora	Número de alumnos	Porcentaje (%)
Literal	25	76
Reorganización	8	24
Inferencial o interpretativo	0	0
	Total 33	

Gráfica 2

Niveles de comprensión lectora alcanzados



En los resultados obtenidos de la evaluación final, se evidenció un fortalecimiento de las habilidades de comprensión lectora identificadas inicialmente en los alumnos, ya que estos presentaron, en esta ocasión, una mayor asertividad en la prueba aplicada.

Se registró que el mayor porcentaje, correspondiente al 76 %, de los educandos se ubicó nuevamente en el nivel de comprensión literal. Sin embargo, aproximadamente el 30% de ellos cumplieron con algunos indicadores propios del siguiente nivel (Reorganización), pero dichos indicadores no fueron suficientes para posicionar a los alumnos en el mismo.

En el porcentaje de alumnos asociado al nivel de comprensión de reorganización se observó cierto incremento, ya que en esta fase correspondió al 24 % de los estudiantes lo cual constituye una evidencia importante para el proceso realizado. Los estudiantes mostraron un adecuado desempeño de los indicadores planteados para este nivel, pero además, aproximadamente el 15 % de este total, también avanzó de forma incipiente en el proceso de interpretación de textos, ya que en sus respuestas se notó un nivel de análisis más profundo y más argumentativo.

Ningún estudiante logró ascender al nivel inferencial o interpretativo, sin embargo, como se mencionó anteriormente hubo un leve avance hacia éste.

8. Discusión de los resultados

Aprender a leer es, sin duda, un proceso supremamente complejo y ello implica que la responsabilidad de hacerlo debe estar en manos de alguien que no sólo tenga conocimiento de este saber, sino que logre apasionarse y contagiar a los estudiantes de la importancia de leer.

Puede ser cierto que los profesores de otras asignaturas consideren que ellos también enseñan a leer, pero con este ejercicio es necesario reconocer que aprender a leer no sólo requiere de un esfuerzo especial sino que también requiere de un saber amplio tanto en estrategia cognitivas como metacognitivas sobre la enseñanza de lectura.

Teniendo en consideración el escaso tiempo empleado en este estudio, es factible estimar que se pueden lograr mayores niveles de comprensión realizando actividades a largo plazo, con el seguimiento necesario y con el diseño adecuado de talleres, manteniendo vigente los presupuestos de la teoría de las seis lecturas, pero, procurando contextualizar tanto las temáticas como las exigencias de rendimiento a la realidad específica de los estudiantes.

La teoría de las seis lecturas como otros planteamientos teóricos, son pautas de organización del saber pedagógico y no camisas de fuerza; de allí que los mismos temas y las mismas herramientas no son necesariamente aplicables a todos los grupos.

Esta idea sugiere que el conocimiento de los grupos tanto desde su realidad socioeconómica como desde su proceso de formación, es importante para la selección de los ejercicios. Igualmente la continuidad en el proceso va dando posibilidades mayores de mejorar los resultados.

9. Conclusiones

- A pesar del grado de escolaridad en el que se encuentran los estudiantes, éstos presentan aún un nivel muy básico en la interacción con el texto, ya que manejan escasos procesos de inferencia, análisis, interpretación, entre otros.
- Los alumnos siguen presentando falencias en el manejo de los mecanismos auxiliares de la decodificación secundaria, ya que no tenían un buen aprestamiento y por tanto unos buenos conocimientos en el tema, razón por la cual requerían mucho tiempo para realizar todos los ejercicios que implicaban comprensión lectora.
- La implementación de prácticas pedagógicas y didácticas fundamentadas en el nivel de la decodificación secundaria en los estudiantes, es una propuesta viable para el mejoramiento de su comprensión lectora, ya que el entrenamiento en los mecanismos que comprende este nivel incide favorablemente en dicho propósito.
- Se logró concientizar a los docentes sobre la importancia de seguir aplicando una serie de estrategias a los estudiantes basados en los presupuestos de la decodificación secundaria, los cuales les permiten promover el uso funcional de la lectura y el desarrollo de la comprensión lectora, concebida desde un enfoque cognitivo como un proceso que activa destrezas de alto nivel: dotar a las personas de propósitos, controlar lo que se va leyendo, diferenciar lo esencial de lo secundario, entre otras

10. Recomendaciones

Para los Docentes

Incentivar a los alumnos para el desarrollo de actividades de comprensión de lectura permanente.

Crear un espacio adecuado para la lectura, con textos que motiven y despierten el interés del niño hacia ésta.

Orientar permanentemente a los docentes y plantear estrategias modernas que les sirva de apoyo en el desarrollo de la comprensión lectora.

Incentivar al estudiante a continuar con la lectura.

Mantener una disposición de apertura en relación al diseño y ejecución de otras estrategias para orientar al niño en la comprensión de la lectura.

Es importante preguntarle al estudiante sobre los aciertos y debilidades en el ejercicio.

Orientar al niño para que sea crítico de su misma lectura y practicar como narrador de cualquier relato.

Orientar procesos de lectura animada con los estudiantes en espacios especializados como la biblioteca.

Para los padres de familia

Adecuar en casa, espacios para estudio, con textos apropiados para su momento.

Leer delante de los niños o leer con ellos.

Realizar comentarios sobre las lecturas efectuadas.

Ubique un pequeño espacio a manera de biblioteca con sus primeros libros, para que aprenda a querer y cuidar los libros desde temprana edad.

Haga tratos con los niños donde se negocien tiempos de juego o de televisión con tiempos de lectura.

Para los estudiantes

Dedicar todos los días, un tiempo para la lectura.

Participar en actividades de comprensión lectora en eventos de la institución.

Realizar ejercicios de lectura con los compañeros.

Bibliografía

Anderson, R. C., y P. D. Pearson. 1984. Una vista del esquema teórico de los procesos básicos en la comprensión de lectura. En PD Pearson (ed.), Manual de investigación de leer, pp 255-291. Nueva York: Longman.

Artzt y Amour. (1992). Desarrollo de la cognición y metacognición en el trabajo en clase. Estados Unidos: McKenow.

Barbero, J. M. (2005). Los modos de leer. Bogotá, Centro de competencia en comunicación para América latina.

Becerra, D. M y Rojas, D. Y. (2008). Leer y escribir en la escuela, en grado 5° del Instituto Técnico Superior. Tesis de Licenciatura. Universidad Tecnológica de Pereira.

Caballero (2008). Efectividad de un programa dirigido a la intervención didáctica para mejorar la comprensión lectora de los textos aumentativos en niños de 5° de primaria. Barcelona: Editorial Graó.

Cairney, Trevor H. (2002). Enseñanza de la comprensión lectora. España: Morata.

Carranza, C., Herrera Y Carrezzano. (2004). Una forma de procesar. EN: Revista Electrónica de Investigación Educativa Vol. 6, No. 1.

Carrasco Altamirano, A. (2000). Discursos y prácticas de la lectura en la escuela primaria. *Cero en Conducta*.1 (5) 35-41.

Contreras, O. y Covarrubias, P. (1999, enero-marzo). Desarrollo de habilidades metacognitivas de comprensión de lectura en estudiantes universitarios.

Educar, 8. Consultado el 12 de octubre de 2002 en:

<http://educacion.jalisco.gob.mx/consulta/educar/08/8ofeliap.html>

De Almeida, A. (2008). Lectura conjunta, pensamiento en voz alta y comprensión lectora. Tesis doctoral. Universidad de Salamanca.

De Zubiría, M. (1994). Operaciones intelectuales y creatividad. Susaeta.

_____ (1996). Teoría de las seis lecturas. (vol. I). Bogotá. Fundación Alberto Merani. Fondo de Publicaciones Bernardo Herrera Merino.

_____ (1996). Teoría de las seis lecturas. (vol. II). Bogotá. Fundación Alberto Merani. Fondo de Publicaciones Bernardo Herrera Merino.

_____ (1998). Mentefactos I. Bogotá. Fundación Alberto Merani.

Duffy, Geral y Roehler, Laura. (1999). Mejorar la enseñanza en clase de lectura: un enfoque de toma de decisiones. México: Mc Graw Hill.

Espinoza, et al. (2012). Componente sintáctico del lenguaje oral y la comprensión lectora en niños de 10 y 11 años de instituciones educativas particulares y estatales del distrito de Breña de Lima.

Fernández Lomelín, T. (1997). Evaluación de la lectura en educación primaria de Aguascalientes. *Cuadernos de trabajo*. 84 (97). 9-55.

Flavell, J. (1976). Metacognitive aspects of problem solving. En L. B. Resnick, The nature of intelligence (pp. 231-235). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Freire, Paulo. (1991). La importancia de leer y el proceso de liberación. México: Siglo XXI.

Fuentes. (2009). Estudio para conocer los niveles de rendimiento en comprensión lectora de alumnos de 3°, 4°, 5° y 6° de educación básica de las comunas de Villarrica y Loncoche-Chile.

Giraldo, V. A., Gutiérrez, P. M. y Vergara, J. (2008). Leer y escribir en la escuela: la comprensión de textos literarios en grado sexto del Instituto Técnico Superior de Pereira. Tesis de Licenciatura. UTP

Golder, Carolina y Gaonac'h, Daniel. (2002). Lenguaje y estructuras lingüísticas. España: Gedisa.

Goodman Kenneth, Johnston Peter, Kenneth S. (1989). La evaluación de la comprensión lectora: un enfoque cognitivo.

Guanatasig, G. La Escasa Comprensión Lectora y el Aprendizaje Significativo en los/las estudiantes del Sexto Año de Educación Básica del Centro Escolar "Ecuador" de la ciudad de Ambato. Año Lectivo 2008-2009. Tesis de pregrado. Ambato. Ecuador.

Recuperado de [scribd.com/gabbyguana5735/d/16564081-proyecto-tesis-gabriela-guanatasig](https://www.scribd.com/gabbyguana5735/d/16564081-proyecto-tesis-gabriela-guanatasig)

Hernández, Y. (2012). Joven Educador, Revista Electrónica Científico Pedagógica.

Recuperado de <http://www.joveneducador.rimed.cu/index.php/ano-4-revista-n-12-2012/104-coleccion-de-ejercicios-para-el-desarrollo-de-la-comprension-lectora-en-los-estudiantes-de-octavo-grado>)

Huey, Edmundo. (1968). Psicología y Pedagogía de la lectura. Inglaterra: Library of Congress Cataloging.

Lera, M. J. (2002). La naturaleza social del ser humano.

http://www.psicoeducacion.eu/eduinfantil/Cap_IV._La_naturaleza_social_del_ser_humano.pdf

Martínez y Villamar. (2012). Fortalecimiento del razonamiento lógico matemático del cuarto año de educación general básica para el desarrollo de destrezas con criterio de desempeño de la Escuela “Ángel Veliz Mendoza” del cantón Vinces. Ecuador.

Maturano, C. I, Soliveres, M. A., y MACÍAS, A. (2002). Estrategias cognitivas y metacognitivas en la comprensión de un texto de ciencias.

Montanero, Manuel. (2004), Cómo Evaluar la Comprensión lectora: Alternativas y Limitaciones. Revista de Educación, núm. 335 pp. 415-427.

Recuperado de http://www.revistaeducacion.mec.es/re335/re335_26.pdf

Morales, A. (1985). Entrenamiento en el uso de estrategias para comprender la lectura" en La Educación. Vol. 30 No. 98 OEA, E.U. A.

<http://www.monografias.com/trabajos14/textos-escrit/textos-escrit.shtml#ixzz2x12mN5uU>

Moreno, M., y Orozco, L. D. (2009). Estrategias pedagógicas para la implantación de un plan lector para los estudiantes de grado octavo del Centro Educativo El Dorado. Tesis de Licenciatura. UTP.

Osorio, D., Arboleda, J, E. (2012). Hacia la cualificación de la comprensión lectora en los estudiantes de grado séptimo, de la institución educativa nuestra señora de Guadalupe.

Palincsar, Anne Marié. (1997). Estrategias para enseñar y aprender. Buenos Aires: Aique.

Pérez, Z, Jesús María. Evaluación de la comprensión lectora: Dificultades y limitaciones. (2005). Revista de Educación, núm. Extraordinario. pp. 121-138

Pierce, Charles. (2007). Lógica considerada como semiótica. España: Paidós.

Quintana, H. E. (2000, 29-31 de marzo). La enseñanza de la comprensión lectora.

Trabajo presentado en el Duodécimo Encuentro de Educación y Pensamiento. Ponce, Puerto Rico. Consultado el 18 de agosto de 2001 en:

http://coqui.lce.org/hquintan/Comprension_lectora.html

Ramírez, L., M. (2006). Desarrollo de habilidades lectoras con base en la teoría de las seis lecturas en estudiantes de la facultad de medicina de la universidad de Manizales. Tesis de maestría. Manizales.

Redondo González Ángeles (2008) comprensión lectora. Recogidas Nro 45-6ª 1805 Granada sifrevidad@gmail.com

Romero, F. (2004). La mediación semiótica y la zona de desarrollo próximo. Universidad Tecnológica de Pereira.

Romero, J. F. y González, M. J. (2001). Prácticas de comprensión lectora. Estrategias para el aprendizaje. Madrid, Alianza.

Rojas P (2007). Teoría de las seis lecturas, aplicada al proceso lecto- escritura en área de lengua castellana en estudiantes de grado quinto (5ª) de básica primaria. Universidad de la Salle

Rosenblatt, L. M. (1976). Literature as exploration. Nueva York: Modern Language Association.

Serra J. P. (2007). Ciencia, verdad y ética, Claves del pensamiento de Charles S. Peirce para una ética del intelectual, Pamplona.

Vargas et al (s,f) Comprensión lectora en español como lengua materna y en inglés como lengua extranjera en los estudiantes del Instituto Alberto Merani. Bogota.

Vargas M. X., Herrera E. (2005) Más allá de la comprensión lectora: Una relación entre la metacognición y la comprensión de textos escritos. Villa de Leyva.

Vásquez, M. (2006) El nivel de comprensión lectora en sexto de primaria. México.

Vigotsky, Lev S. (1985). Pensamiento y Lenguaje. Teoría del desarrollo cultural de las funciones psíquicas. Argentina: Pléyade.

Zuleta, Estanislao. (1996). Sobre la Lectura. Cali. Fundación universitaria Estanislao Zuleta.

Zuleta, Estanislao. (2001). El Elogio de la dificultad. Cali. Fundación Estanislao Zuleta.

ANEXOS

ANEXO 1. Evaluación inicial

Objetivo: Identificar el conocimiento previo que tienen los estudiantes sobre la lectura con el objetivo de motivarlos a adquirir este hábito.

Promover el autoconocimiento en los estudiantes referente a sus habilidades lectoras.

Encuesta abierta.

Responda las preguntas con la mayor naturalidad. Tenga la tranquilidad de saber que ninguna de las respuestas será utilizada con criterios evaluativos, ni en contra del estudiante.

¿Cuáles son los temas que más le llaman la atención para la lectura? Escriba uno o dos temas y argumente la razón de su respuesta.

¿Cada cuánto dedica tiempo a leer y durante cuánto tiempo lo hace?

¿Qué ejemplo tiene en su casa sobre el hábito de la lectura? Explique su respuesta.

¿Cuáles son las habilidades que de acuerdo con su criterio, mejor maneja al leer y cuáles son las habilidades que debe mejorar?

ANEXO 2. Ejercicio de puntuación

Objetivo: Ubicar los signos de puntuación correspondientes al sentido específico que indica para el párrafo, de acuerdo con un heredero específico.

Instrucción: Ubique los signos de puntuación necesarios de tal manera que la herencia quede en manos de cada uno de los personajes del relato.

EL SOBRINO

Dejo mis bienes a mi sobrino no a mi suegra ni mucho menos se pagará la cuota del sastre de ninguna manera al lechero todo lo dicho es mi deseo.

LA SUEGRA

Dejo mis bienes a mi sobrino no a mi suegra ni mucho menos se pagará la cuota del sastre de ninguna manera al lechero todo lo dicho es mi deseo.

EL SASTRE

Dejo mis bienes a mi sobrino no a mi suegra ni mucho menos se pagará la cuota del sastre de ninguna manera al lechero todo lo dicho es mi deseo.

EL LECHERO

Dejo mis bienes a mi sobrino no a mi suegra ni mucho menos se pagará la cuota del sastre de ninguna manera al lechero todo lo dicho es mi deseo

Gracias por su aporte a este trabajo.

ANEXO 3. Texto: Las tres rejas

Instrucciones: Ubique en los espacios la palabra correspondiente, seleccionando una de las que se encuentra en el recuadro, de acuerdo al sentido del texto.

Alguien, casa, filósofo, hablando, necesidad, olvido, verdad

El joven discípulo de un filósofo sabio llega a ----- y le dice:

-Maestro, un amigo estuvo ----- de ti con malevolencia...

-¡Espera! -lo interrumpe el ----- ¿Hiciste pasar por las tres rejas lo que vas a contarme?

- ¿Las tres rejas? -preguntó su discípulo.
- Sí. La primera es la ----- . ¿Estás seguro de que lo que quieres decirme es absolutamente cierto?
- No. Lo oí comentar a unos vecinos.
- Al menos lo habrás hecho pasar por la segunda reja, que es la bondad. Eso que deseas decirme, ¿es bueno para -----?
- No, en realidad no. Al contrario...
- ¡Ah, vaya! La última reja es la ----- ¿Es necesario hacerme saber eso que tanto te inquieta?
- A decir verdad, no.
- Entonces... -dijo el sabio sonriendo-, si no es verdad, ni bueno, ni necesario, sepultémoslo en el -----.

ANEXO 4. PROPUESTA PEDAGÓGICA.

La práctica de la decodificación secundaria en el mejoramiento de la capacidad lectora como medio para comprender el mundo.

PRESENTACIÓN

Cada vez es más evidente la apatía en los estudiantes por la lectura, aspecto que nos pone frente cuestionamientos de diferente orden. De una parte es necesario reconocer el momento histórico en el que viven los jóvenes de comienzos del siglo XXI, en el cual existen aun muchos vacíos sobre los procesos mentales, afectivos y emocionales que suceden en el proceso de leer, aspecto que a su vez incide en el diseño de estrategias pedagógicas que lleven a facilitar y hacer más cercano el interés por la lectura.

Así mismo y como parte de lo anterior, hacen falta mayores esfuerzos desde lo didáctico dentro del propósito de mejorar la comprensión lectora de los jóvenes, en ambientes que les permitan un acercamiento con mayores criterios en la perspectiva del fortalecimiento y el interés por leer.

En este sentido, en la presente propuesta se exploran elementos sustanciales del proceso donde se plantea un conjunto de actividades y experiencias organizadas gradualmente, basadas en el nivel de la decodificación secundaria, desde presupuestos teóricos que se orientan hacia una mirada que involucra el reconocimiento de capacidades cognitivas puestas en superficie, con aspectos de orden afectivo, emocional y atinente de manera específica a características del desarrollo humano.

Se trata ante todo de poner en evidencia procedimientos que a manera de estrategia, permiten ir cualificando la comprensión lectora de los estudiantes a través de prácticas fundamentadas en la decodificación secundaria y sus mecanismos auxiliares, al tiempo en que se va ganando en seducción, animación e interés por el trabajo de leer (Zuleta, 1996).

Un texto que parezca confuso a las capacidades de comprensión de un estudiante, no solamente deja de ser leído, sino que provoca una especie de parálisis lectora por extensión de la experiencia hacia otros momentos.

JUSTIFICACIÓN

Cada año se efectúan múltiples estudios relacionados con el déficit de comprensión lectora encontrado en los estudiantes, en su generalidad. Aspecto que permite evidenciar la urgencia de pensar con mayor detenimiento en la implementación de una propuesta pedagógica, la cual he planteado desde los presupuestos de la decodificación secundaria, ya que contiene los signos de puntuación, pronominalización, cromatización e inferencia proposicional, que son fundamentales para desarrollar un nivel de lectura competente. Dicha propuesta debe entonces posibilitar el fortalecimiento de la motivación y el desarrollo de habilidades para el ejercicio de la lectura, pues ésta es una de las competencias básicas que promueve en los estudiantes el desarrollo de su capacidad para pensar, hablar, escuchar, analizar, interpretar y argumentar todo tipo de textos: económicos, artísticos, epistemológicos, científicos entre otros; por consiguiente, se infiere que la lectura constituye una herramienta de trabajo cardinal en todos los momentos de la vida, siendo entonces menester fortalecer y potenciar esta habilidad comunicativa, ya que, además, “la ciencia neuropsicolingüística ha confirmado que leer pone en

funcionamiento y requiere la presencia efectiva de un número superior a once aptitudes intelectuales diferentes” (Vigotsky, 1985, p. 205).

OBJETIVOS

General

Desarrollar estrategias pedagógicas basadas en la decodificación secundaria y sus mecanismos auxiliares en los estudiantes de grado sexto, en pro del mejoramiento de su comprensión lectora.

Específicos

Identificar y sistematizar ejercicios basados en la decodificación secundaria adecuados para su implementación al grado sexto del colegio El Otún San Judas.

Promover la motivación y el interés por la lectura en los educandos.

BENEFICIARIOS

Estudiantes de grado sexto del colegio El Otún San Judas.

METODOLOGÍA

Fases del proceso

Fase I: Diagnóstico

En esta fase se aplican a los estudiantes tres instrumentos de lectura a manera de preprueba, los cuales se encuentran estructurados con preguntas de selección múltiples y abiertas que permiten analizar las falencias y el nivel de comprensión lectora que presentan los estudiantes.

Fase II: Sensibilización

Como parte del proceso de sensibilización se realizan actividades lúdicas utilizando títeres que juegan a leer, mostrando entre ellos diferentes niveles de comprensión y pidiendo a los estudiantes que les ayuden a corregirse. También, fueron llevados a cabo distintos concursos con la intención de generar mayor motivación e interés por el acto de leer.

Fase III: Intervención

Se empieza de manera continua y paulatina con el desarrollo de los ejercicios de lectura silenciosa con preguntas que exigen el manejo de los mecanismos de decodificación secundaria.

SESION 1. Ejercicios de sensibilización

Observación directa, diálogo con los estudiantes, aplicación de encuesta.

Objetivos:

Reconocer el grupo de estudiantes en su contexto.

Conocer las opiniones, hábitos y planteamientos que los estudiantes tienen sobre la lectura.

Materiales:

Fotocopias, hojas, lápiz y borrador.

Grabadora

Desarrollo de la actividad:

Inicialmente se habla con los estudiantes sobre el propósito de este trabajo y la importancia que tiene su participación en esta investigación.

Se invita luego a los estudiantes para que hablen sobre lo que piensan en relación con la lectura, su experiencia, anécdotas, dificultades.

Se aplica un ejercicio con preguntas similares a las usadas durante el diálogo para recoger la opinión de todos y a su vez, tener elementos de análisis sobre el uso del lenguaje, composición y recurso de palabra.

Tiempo: Una hora de clase.

Instrumento elaborado con preguntas abiertas donde se procura que de manera libre y espontánea, los estudiantes escriban sus criterios en torno a los intereses de lectura y a los hábitos cotidianos. (Anexo 1)

SESIÓN 2. Aplicación de ejercicios de puntuación.

Desarrollo de la actividad:

Se inicia el encuentro recordando el trabajo realizado en la sesión anterior y haciendo énfasis en la importancia de la participación de los estudiantes en esta investigación. Seguidamente se da la instrucción a los estudiantes para llevar a cabo algunos primeros ejercicios de puntuación.

Objetivo: Ubicar los signos de puntuación correspondientes al sentido específico que se indica para el párrafo, de acuerdo con un heredero específico.

Texto escrito de manera intencional sin signos de puntuación, para que el estudiante ubique los signos necesarios de acuerdo con cada uno de los casos (Anexo 2).

Materiales:

Fotocopias, lápiz, borrador.

Tiempo: Una hora de clase.

SESIÓN 3.

Completar el escrito

OBJETIVO: Ubicar la palabra que falta, buscando encontrar el sentido de cada oración.

Taller de oraciones incompletas:

Se trata de un instrumento donde aparecen oraciones incompletas, aspecto que implica poner en funcionamiento la capacidad de inferencia, para lo cual se pide al estudiante que complete la oración, seleccionando la respuesta de cuatro opciones diferentes. El ejercicio exige un esfuerzo de análisis agudo y pensar más allá de lo que está dado en el texto (Anexo 3).

SESION 4.

Uso de Sinónimos

Objetivo: Poner a prueba el recurso del lenguaje de los estudiantes, solicitando ubicar al frente de cada palabra el sinónimo correspondiente.

De acuerdo con el documento de las seis lecturas, el recurso de palabra resulta fundamental en aspectos como la pronominalización y en la inferencia (Anexo 4).

SESION 5.

Uso de Antónimos

Objetivo: Poner a prueba el recurso del lenguaje de los estudiantes, solicitando ubicar al frente de cada palabra el antónimo correspondiente.

En este ejercicio el estudiante debe encontrar la palabra con significado contrario. Este ejercicio de comprensión lectora pone en juego tanto el recurso de palabra como un primer nivel de inferencia (Anexo 5).

SESION 6.

Descubrir la palabra oculta

Objetivo: Organizar las letras en el orden correcto para descubrir la palabra oculta.

En este instrumento se pide a los estudiantes que descubran la palabra oculta al poner las letras que la componen en un orden aleatorio, exigiendo organización, busca de sentido y un primer nivel de inferencia (Anexo 6).

SESION 7.

Inferir del texto

Objetivo: Fortalecer la inferencia proposicional en los estudiantes mediante textos que puedan ser a la vez entretenidos y animados (Anexo 7).

Desarrollar ejercicios que combinan los mecanismos de la decodificación secundaria. (Anexo 8)

Fase IV: Evaluación

Se trata ante todo de identificar las competencias y el nivel de comprensión lectora después de la aplicación de la propuesta pedagógica, y confrontar los resultados con las condiciones halladas en los estudiantes al momento del diagnóstico. Para esta fase se aplican nuevamente los tres instrumentos de lectura a manera de postprueba.

ANEXO 5. Ejercicio de sinonimia

Busque los sinónimos:

1. ABACO a. Numerador b. adivinanza c. chance d. juego e. división

2. ABANDONO a. colado b. boleta c. pase d. cuidado e. deserción
3. ABARCAR a. soltar b. exhortar c. rodear d. libertar e. excluir
4. ABIERTO a. cerrado b. oscuro c. despejado d. solapado e. claro
5. ABISMO a. precipicio b. sumir c. profundo d. cima e. monte
6. PROCESO a. Evolución b. avance c. sucesión d. desarrollo
7. IMPORTANTE a. Sobresaliente b. transcendental c. inútil d. Error

ANEXO 6. Ejercicio con antónimos

Busque los antónimos:

DOBLEZ:

- a. Pliegue b. Amigo c. Dual d. Franqueza e. Artificial

DÓCIL:

- a. Maleable b. Sencillo c. Fiel d. Rebelde e. Contrario

DEMONIO:

- a. Diablo b. Mefistófeles c. Satanás d. Deidad e. Dios

DURO:

- a. Severo b. Endeble c. Blando d. Débil e. Terco

EBRIO:

- a. Borracho b. Alegre c. Pertinaz d. Sobrio e. Beodo

ECUÁNIME:

a. Abyecto b. Injusto c. Neutral d. Recto e. Justo

EFECTO:

a. Secuela b. Señal c. Acción d. Sensación e. Causa

EFÍMERO:

a. Breve b. Corto c. Instantáneo d. Eterno e. Pausado

ELEMENTAL:

Complejo b. Simple c. Sencillo d. Básico e. Intrigante

10. HUMILDAD:

a. altanería. b. confianza. c. sencillez. d. respeto. e. alegría.

ANEXO 7. Ejercicios de Inferencia

Inferencia:

Es la habilidad para extraer pensamientos contenidos en una oración o en un texto.

Veamos algunos ejemplos:

¿Qué desea expresar el autor que escribió el siguiente párrafo?

Muchas veces, las dificultades en la comprensión de un texto provienen NO de ignorar el significado de las palabras, sino de no lograr desempeñar las relaciones entre dichas palabras.

“Para comprender textos es más importante relacionar las palabras que saber su significado”.

3. Proposicionalice la anterior oración:

4. ¿Qué desea expresar el autor que escribió la siguiente oración?

“El individuo inteligente no es el que más información acumula, sino aquel que tiene la capacidad de manejarla en el entorno que le toca vivir”.

5. Proposicionalice la oración anterior:

Coloco la puntuación correcta (punto seguido, punto aparte, coma, dos puntos, admiración, interrogación) al siguiente fragmento y lo escribo correctamente en el cuadro.

Un hacendado tenía un ternero y la madre del hacendado también era el padre del ternero.

http://www.colegiosarquidiocesanos.edu.co/AGECI/pedagogia_conceptual/modulos/lectores/06.pdf

El abrazo del Neolítico

Objetivo: Realizar una reflexión sobre el abrazo del neolítico

Lee el siguiente texto

El abrazo del Neolítico

Veo esta foto. Veo los huesos curtidos por el tiempo. Veo la posición de los cuerpos. Las piernas entrelazadas, los brazos también y las cabezas, tan próximas a un beso, al aliento del ser amado. El último aliento de vida. El instante que inaugura la muerte. Aunque por momentos parece que las cabezas están a punto de decirse un secreto, de compartir una confidencia, una travesura. Casi veo a una sonreír. Las cuencas que albergaron los ojos que se miraron hasta el final. Las manos paralizadas en la caricia, en la última, en la del adiós. Cuánto deben haberse amado esos dos, para abrazarse y morir así. Qué privilegio tan maravilloso el de esos dos de poder morir juntos. Con la certeza absoluta de amar y ser amado. Y que se tiene el privilegio de tenerlo y tenerte entre sus brazos en el momento justo de la muerte. Confianza mayor no puede haber. Ternura hasta en los huesos, hasta en la ceniza, hasta en la eternidad. En Valdaro-San Giorgio, en los

alrededores de Mantua, Italia, se encontraron estos huesos que los arqueólogos calculan han estado enterrados entre 5 mil y 6 mil años.

¿Qué les habrá pasado? ¿Los enterraron vivos? ¿Ocurrió alguna tragedia que los encontró así? ¿Sabían que iban a morir? Hasta imagino un ajusticiamiento; sus verdugos, conmovidos, permitiéndoles ese último abrazo. El amor pervive a pesar del tiempo, de la distancia, de las dificultades. A veces pasa. Y porque a veces pasa, es que se puede seguir creyendo en el amor, aunque a uno no le toque vivirlo. Tanto amor y no poder nada contra la muerte. El beso de Klimt. El abrazo del neolítico tomado de www.filmica.com

Cuestionario (El abrazo del Neolítico) 91

1. De acuerdo con la información (visual y textual), los cuerpos pertenecen a:

- A. Padres e hijo.
- B. Dos amigos.
- C. Dos amantes.
- D. Abuelo y nieto.

2. El privilegio de estos dos seres está en la seguridad que les inspiró:

- A. La amistad.
- B. El afecto.
- C. La lealtad.
- D. El amor.

3. En el texto se afirma que el amor:

- A. Es algo pasajero o efímero.
- B. Subsiste a pesar de la muerte.
- C. Muere cuando mueren las personas
- D. No existe porque no puede ser eterno.

4. Se puede aseverar con seguridad que los cuerpos encontrados inspiran

- A. Rechazo.
- B. Ternura.
- C. Compasión.
- D. Nostalgia.

5. No es una afirmación del texto:

- A. Se hallaron restos de dos seres humanos que parecen haberse amado.
- B. Se tiene la certeza absoluta de que se amaron hasta el final.
- C. El amor puede persistir a través del tiempo.
- D. No se puede seguir creyendo en el amor si uno no lo vive.

6. Es posible pensar que en Valdarò San Giorgio:

- A. Existe un cementerio indígena.
- B. Pueden encontrarse otros restos similares.

C. Se encuentra un cementerio moderno.

D. Se encuentra un lugar de sacrificios humano

"El calor es una forma de energía muy importante. En España, prácticamente el 70 por ciento de la energía utilizada es térmica. Gracias a ella, se caldean viviendas y otros edificios. Máquinas que funcionan a base de energía térmica hacen trabajar a los generadores que producen electricidad. El calor sirve para hacer funcionar las bombas y otros tipos de máquinas. Y la mayoría de nuestros automóviles marchan gracias a la energía térmica obtenida durante la combustión de la gasolina"

Inferir o extraer las proposiciones del anterior párrafo.

[http://marchela.mx.tripod.com/asignatura.html#La decodificación secundaria](http://marchela.mx.tripod.com/asignatura.html#La%20decodificaci3n%20secundaria)

ANEXO 8. Combinación de ejercicios para la práctica de los mecanismos de decodificación secundaria.

A continuación observe la importancia que tienen los pronombres en el siguiente ejemplo:

El contenido de los *programas de televisión* ha presentado una disminución de su calidad, *éstos* ya no satisfacen nuestra necesidad

“Éstos” reemplaza a _____

Escribe en la línea inferior los pronombres que se encuentran en el texto.

Ejercicio Nro 2

EL PRINCIPITO Y EL HOMBRE DE NEGOCIOS.

¿Y qué haces tú con las estrellas?

-las administro, las cuento y las recuento. -Dijo el hombre de negocios. Es difícil, ¡pero soy un hombre serio!

El principito no estaba satisfecho.

-Yo, si poseo un pañuelo, puedo ponerlo alrededor de mi cuello y llevármelo. Yo si poseo una flor, puedo cortarla y llevármela. ¡pero tú no puedes cortar las estrellas!

<http://www.slideshare.net/marudomenech/ejercicios-pronombres>

Ejercicio Nro 3

1- Subraya los pronombres personales de las siguientes oraciones e indica a qué persona pertenecen:

- . A mí me gusta como canta él.
- . ¿Vendréis vosotros conmigo?
- . Yo les dije que os llamaran.
- . Nosotras nos llevamos nuestra parte.
- . Vuestro coche os lo lleváis vosotros.
- . Mi gato no se aparta de mí.
- . Yo les contaré un cuento.
- . Nosotros la llevaremos a su casa.
- . Ellos te esperarán hasta la hora de comer.
- . Vosotros os vendréis con nosotros.

Ejercicio Nro 4

- Completa con pronombres personales:

- _____ fuimos a donde _____ dijiste.
- Cuando _____ ibais, _____ venían.
- _____ ducharé mientras _____ vistas.
- _____ comprarán el regalo para _____.
- _____ vendrá _____ al cine.
- Ayer _____ llegaron tarde a casa.
- ¿_____ vendréis a la excursión con _____?

Escribe de nuevo las siguientes oraciones sustituyendo las palabras en negrita por los pronombres la, lo, las, los. Puede que tengas que cambiar el orden.

- Al final me he comprado esa chaqueta en la tienda.
- Él colocó los zapatos en su sitio.
- Marta dejó el ordenador en tu casa.
- Ayer Begoña recogió las naranjas en el mercado.
- El profesor recogió nuestros cuadernos.
- Mi gatita salta desde muy alto.
- Se encontró a Beatriz por el camino. • ¿Has visto a Miriam?

¿Has visto a Miriam?

Ejercicio Nro 5

Escribe de nuevo las siguientes oraciones sustituyendo las palabras en negrita por los pronombres le, les. Puede que tengas que cambiar el orden.

- Mi madre recogerá a Jorge en la estación.
- Juan trajo a tus amigos anoche.
- El entrenador estaba animando a Carlos y Enrique durante el partido.
- Ella dijo a Ignacio que el jueves era el examen.

Rodea los pronombres personales que encuentres en el siguiente texto:

- No dejes ir a mi hermano, abuelo – dijo Celia.
- Bueno, él no irá, pero Paquito no ha de faltar, de seguro... ¡Poco orgullosa que estará su madre con la invitación!
- Pues yo también voy – chilló Cuchifritín.
- No vas – insistió Celia – Si vas tú, no voy yo... Y Cuchifritín cogió una de las perras más grandes de su vida.

Hasta la Valeriana apareció asustada:

- ¿Qué le pasa a esta criatura? ¡Se va a poner malo!
- Y el abuelo, que lo adora, ante la sospecha de que pudiera ponerse enfermo, cedió y dijo que sí, que iría.
- ¡Ay, abuelito, que mal le educas! Mamá no va a poder con él cuando vuelva...(...)
- ¿Pero cómo me lo vais a negar si tenéis la cara llena de chocolate? A ver, vuestros abrigos... ¿Son estos? ¡Vamos, vamos!

Se los llevó en volandas; pero en la puerta encontraron a la criada del delantal blanco que los había recibido al llegar.

- ¿Ya os vais? ¡Vaya unos chicos! ¡A saber lo que os lleváis los tres de esta casa! Si llego a ser la señora, no os dejo salir sin registraros...

Ejercicio Nro 6

CROMATIZADORES PROPOSICIONALES

A diferencia de los adverbios que califican el verbo que expresa la relación, los cromatizadores proposicionales son condiciones para todas las palabras de la oración. Por esta razón, se llaman cromatizadores proposicionales, porque matizan el sentido de la oración. Por ejemplo, según el autor..., en 19..., en términos generales, casi siempre, la mayoría de las veces, etc.

Hay tres clases de cromatizadores:

Especificadores: cuando no se predica de todos los elementos de una idea, sino de algunos o de algún grupo en particular (no decir algo de todas las ballenas, sino de alguna especie o grupo).

Propiedades: cuando se muestran características esenciales de un grupo para que se diferencie de otros.

Ejemplificadores: cuando se muestran ejemplos de la idea porque ésta no es muy clara o conocida.

2. Consulte otros cromatizadores y escríbalos:

Ejercicio Nro 7

5. Proposicionalice la oración anterior:

Coloco la puntuación correcta (punto seguido, punto aparte, coma, dos puntos, admiración, interrogación) al siguiente fragmento y lo escribo correctamente en el cuadro.

Un hacendado tenía un ternero y la madre del hacendado también era el padre del ternero.

http://www.colegiosarquidiocesanos.edu.co/AGECI/pedagogia_conceptual/modulos/lectores/06.pdf.

Comparo mi respuesta con la de mis compañeros.

Ejercicio Nro 8

Relación y solución de problemas

Ensalada de letras.

Agudiza tu vista y descubre en cada una de las combinaciones de letras, una palabra que conozcas y que se escriba con esas mismas letras en otro orden.

Son nombres de animales, ¿De qué animales se trata? Descúbrelos, atrevete.

Ejemplo:

1. OONM: MONO

2. GUJARA _____

UQAERNE _____

OTDOR _____

JEONT _____

VRABIO _____

TANEPAR _____

BRACOJEASA _____

TRAMA _____

ONINARDLGO _____

ECLALON _____

DIPSA _____

NORTA _____

FEDLNI _____

DONARA _____

OMAHGRI _____

LANLEAB _____

PRACA _____

TERUBI _____

COFA _____

Señalar el cromatizador en cada proposición.

Los animales salvajes atacan a sus presas.

Los cítricos amarillos contienen vitamina C.

El tigre, el león, la pantera atacan a sus víctimas.

El ejercicio físico favorece la oxigenación de algunos órganos tales como el corazón, los pulmones, el cerebro.

Muchas aves vuelan muy alto.

Dos personas salieron heridas.

Las madres siempre cuidan a sus hijos.

La secretaria nunca descuidó sus deberes.

Los seres humanos aman intensamente a sus familias.

Según la astronomía, los planetas giran alrededor del sol.

En 1492, Colón llegó a América.

Gracias a la intervención del ejército, algunos secuestrados fueron liberados.

El Deportivo Cali perdió la copa en la ciudad de Tunja.

<http://saberprolectura.blogspot.com/p/decodificacion-secundaria.html>

Ejercicio No 9

Instrucción: lea con atención y responda al final las preguntas. Solo hay una respuesta válida por ítem.

"... Disfruta de tus logros como de tus proyectos. Que el interés por tu carrera aunque sea muy humilde, se mantenga vivo; en los vaivenes que el tiempo obra en la fortuna tu carrera es un verdadero tesoro.

Procede con cautela en los negocios, pues en el mundo abunda el engaño; pero que ello no te ciegue en sus virtudes. Muchos son los que persiguen nobles ideales, y en todas partes la vida es rica en hechos heroicos. Muéstrate tal como eres. Sobre todo no finjas el afecto que no sientes. Tampoco mires el amor con cinismo, pues, contra toda manifestación de aridez y desencanto, el amor posee la perennidad de la hierba..." (Fragmento de "Desiderata" – Anónimo)

Efectuada la lectura comprensiva del texto anterior y, con relación a las premisas, señale la alternativa que considere correcta:

1. Por su contenido, el texto, es:

a) Científico b) Informativo c) Filosófico d) Humanístico e) De crítica Literaria

2. El mensaje está dirigido principalmente a:

a) Los universitarios

b) Los estudiantes

c) La juventud

d) Los profesionales

e) Los maestros

3.Cuál es la idea principal del fragmento desiderata?

a. Disfruta de tus logros al igual que tus proyectos.

b. Procede con cautela en los negocios.

c. No finjas el afecto que no sientes.

d. Que el interés por tu carrera aunque sea muy humilde, se mantenga vivo;

Cuál es la frase que más te llamo la atención?

Que enseñanza te deja esta lectura?

Ejercicio Nro 10

El jinete sin cabeza

Un señor ya viejo que se llamaba Carmelo tenía una parcela en el Valle de Mexicali, donde sembraba, según la temporada, algodón o trigo; la cuidaba mucho y tenía la costumbre de regarla en la madrugada, porque a esa hora las matas aprovechaban más el agua. Un día como a eso de las cuatro de la mañana, escuchó muy cerca el trote de un caballo. Se le hizo extraño que alguien anduviera por ahí pero, con todo y eso, dijo con amabilidad:

-¡Buenos días!

Como no le contestaron volteó y grande fue su sorpresa pues no había nadie, aunque el Canelo, su perro, no paraba de ladrar. Nunca creyó en cosas de espantos y, sin embargo, esa vez le ganó el miedo. Trató de calmarse y se fue a su casa; todo el día se la pasó inquieto y a la hora de la comida le platicó a su mujer lo que había ocurrido, pero ella no le creyó.

Pasaron los días y nada extraño se escuchó en la parcela, pero un lunes muy temprano el señor salió acompañado del Canelo y cuando subió a su troca se dio cuenta de que había olvidado su lonche. Al regresar a su casa, un caballo desbocado que corría sin freno hizo que se detuviera en seco, pues el animal andaba sin tocar el piso y se dirigía justo hacia él; casi lo tenía encima ¡cuando desapareció!

El señor tragó saliva y no se movió durante un buen rato. Todavía tembloroso, entró a su casa, donde se quedó dormido; a mediodía su señora lo despertó:

-Carmelo, levántate a comer, ¿qué tienes? Estás pálido.

-Es que me pasó una cosa bien fea y ya no pude ir a la parcela -dijo el señor y le contó lo del caballo aparecido.

Al escuchar a su marido, la señora se persignó porque le dio mucho miedo y al ver que Carmelo se dirigía hacia afuera le dijo:

-¡No vayas a la milpa, te puede suceder algo malo!

El señor no le hizo caso; se subió a la troca y se fue. Al llegar, dio unos pasos y se paró bajo un árbol frondoso. Subían a lo lejos los últimos rayos del sol, cuando a su espalda escuchó las pisadas de un animal que se acercaba. Al voltear, descubrió a un enorme caballo blanco frente a él; lo montaba un jinete vestido de charro, quien dejó al viejo quieto del miedo, pues su cuerpo terminaba en los hombros: ¡no tenía cabeza!

-¿Quién eres? -preguntó armándose de valor- ¿para qué me quieres?

No hubo respuesta. Carmelo empezó a sudar, quería moverse y no podía; ver al jinete sin cabeza lo había paralizado. Entre las ramas del árbol sólo se oía el sonido del viento. En eso, se escuchó una voz que venía de quién sabe dónde, parecía que salía de la tierra porque era hueca y tenebrosa:

-Soy Joaquín Murrieta, de seguro has oído hablar de mí; vengo a confiarte un secreto.

-¿Qué es lo que quieres? -dijo el señor en voz alta.

-Escucha con atención lo que voy a decirte: en esta parcela enterré un magnífico tesoro y quiero dártelo pero con una condición.

-¿Cuál? -preguntó Carmelo.

-Sólo tú puedes desenterrarlo. Nadie, absolutamente nadie más debe hacerlo, porque aquel que lo haga caerá muerto como lluvia del cielo y tú junto con él.

La voz se fue apagando; en un abrir y cerrar de ojos el descabezado desapareció con todo y caballo. El señor se quedó sorprendido, después de un rato se subió a su troca y se dirigió al pueblo. Cuando llegó, era tanta su emoción que a todos los que veía les platicaba su aventura y su buena suerte. Reunió las herramientas que necesitaba y regresó a la parcela, pero no volvió solo, lo acompañaba un grupo de hombres.

A Carmelo no le importó que destruyeran su sembradío, ya que por todos lados hacían hoyos con picos y palas; al cabo de unas horas, uno de ellos gritó que había dado con algo. Se fueron a ese lado del terreno y escarbaron con los rostros llenos de felicidad. Encontraron costales hartos de monedas, cadenas, anillos y otros objetos de oro y plata. Brincaban y gritaban haciendo bulla, pero eso no duró mucho: un jinete sin cabeza en un gran caballo blanco apareció entre ellos.

Carmelo se acordó entonces de la advertencia de Joaquín Murrieta; sin embargo, era demasiado tarde. El jinete sin cabeza dio una orden a su caballo, éste pateó la tierra y el tesoro empezó a hundirse jalando a todos los que estaban ahí entre gritos de espanto y desesperación.

Carmelo suplicó que no lo hiciera, que lo castigara a él y no a aquellos inocentes, pero fue inútil: en unos segundos no quedaba nadie, sólo Carmelo y el jinete, que desapareció sin decir nada.

Carmelo regresó a su casa, no dijo nada a su esposa, se sentó en la entrada y no se movió más. Pasaron los días, el viejo no volvió a comer y se fue secando, secando hasta que se murió.

Nadie más supo de lo ocurrido. Se dice que Joaquín Murrieta sigue cabalgando por aquellas tierras buscando a quién darle su tesoro.

Adaptación de Rubén Fisher

La Rumorosa y los aparecidos

Libros del Rincón SEP

(Recuperado de http://cte.seebc.gob.mx/proyectos/aventura/6to_jinete.html)

Preguntas:

¿Qué piensas de la ambición de Carmelo?

¿Crees en los tesoros?

¿Qué harías si fueras Carmelo?

Relaciona este texto con situaciones cotidianas.

¿Qué clase de texto es?

Reemplaza la palabra Carmelo por otras palabras

Ejercicio Nro 11

2. Lee con atención la siguiente noticia y descubre la frase que mejor completa el sentido del siguiente texto:

“Nuevamente en la ciudad de Barranquilla, los arroyos que se forman en diferentes vías, _____, dejaron un saldo de una persona muerta, varios vehículos deteriorados e innumerables daños materiales.

- a. al arreciar las lluvias en la ciudad
- b. ya que las lluvias siguen en aumento
- c. por las lluvias torrenciales en las vías
- d. debido al aumento de las lluvias

3. De la anterior información se puede deducir que:

- a. Barranquilla es una ciudad que mantiene inundada.
- b. Los carros en Barranquilla se estacionan muy cerca del río.
- c. Con las lluvias se forman caudales en Barranquilla.
- d. Los barranquilleros tienen dificultades para defenderse de los arroyos.

4. Teniendo en cuenta la noticia, el texto que mejor expresa lo que está sucediendo es:

- a. Lo que sucede es que en Barranquilla, los ríos pasan muy cerca del mar y cuando estos se desbordan, recorren las calles formando grandes arroyos.
- b. Desde hace años en Barranquilla se observan problemas en las alcantarillas, por eso el agua termina corriendo por las calles formando arroyos.

- c. Las lluvias tapan las cañerías y los desagües y por esto el agua corre por la ciudad.
 - d. Debido a la pendiente que hay en las calles, las aguas lluvias forman arroyos en Barranquilla.
5. Si comparamos a Barranquilla con Manizales, nos damos cuenta que en nuestra ciudad no se forman arroyos que arrastren tan peligrosos, porque:
- a. Las lluvias en Manizales no son tan fuertes.
 - b. Las alcantarillas siempre están destapadas.
 - c. La quebrada Manizales, tiene mucha agua.
 - d. El agua se evacúa rápido debido a las pendientes.
6. El título más adecuado para esta noticia en el periódico, es:
- a. Arroyos inundan la ciudad.
 - b. Barranquilla se inunda.
 - c. La ciudad bajo el agua.
 - d. Los carros navegan en Barranquilla.

Ejercicio Nro 12

Texto: Corazón (fragmento)

Autor: Edmundo de Amicis

“¿Sabes, hijo mío, por qué no quise que limpiaras el sofá? Porque hacerlo, mientras tu compañero podía verlo, era como echarle en cara el haberlo ensuciado. Y esto no está bien,

primero porque no lo había hecho adrede, y, luego, porque lo había manchado con la ropa de su padre, el cual la ha llenado de yeso trabajando; y lo que se mancha trabajando no es suciedad; es polvo, cal, todo lo que tú quieras, pero no suciedad. El trabajo no mancha. No digas nunca de un obrero cuando viene de trabajar: ‘Está sucio’. Debes decir: ‘En su ropa lleva la señal, la huella del trabajo’. Recuérdalo. Quiere mucho al Albañilito, primero porque es tu compañero, y, luego, porque es hijo de un obrero.

Tu padre”

Edmundo de Amicis. Corazón. Ciudad Habana, Cuba. Editorial Arte y Literatura, 2008. Pág. 68,

Ejercicios:

Marca con una (X) lo(s) enunciado(s) correctos

a) La idea que mejor expresa el contenido del texto anterior es:

- a.1. ___ un sofá que no debe ser limpiado
- a.2. ___ el amor que se debe profesar a los hijos de los obreros
- a.3. ___ el trabajo nunca ensucia
- a.4. ___ las señales del trabajo

b) La frase “hijo mío”:

- b.1. ___ llama la atención sobre una pregunta al interrogado
- b.2. ___ introduce una interrogante
- b.3. ___ constituye un sintagma nominal con función de sujeto
- b.4. ___ presenta la estructura sintáctica: sustantivo más adjetivo

c) Limpiar el sofá no podía ser visto por el albañilito por:

- c.1. ___ hacerlo su padre a propósito

- c.2. ___ arrojarle una culpa que no le pertenecía
- c.3. ___ haberse manchado por su progenitor
- c.4. ___ darle la gana al padre
- d) Las comillas utilizadas dentro del texto tienen como intención comunicativa:
 - d.1. ___ otorgar un matiz irónico a la expresión entrecomillada
 - d.2. ___ introducir las palabras de un personaje en la narración
 - d.3. ___ indicar la utilización por parte del emisor de una expresión o frase dicha de esa manera por otro.

(Hernández Rodríguez Yodarys, 2012. Joven Educador, Revista Electrónica Científico Pedagógica. Recuperado de <http://www.joveneducador.rimed.cu/index.php/ano-4-revista-n-12-2012/104-coleccion-de-ejercicios-para-el-desarrollo-de-la-comprension-lectora-en-los-estudiantes-de-octavo-grado>)

ANEXO 9. Instrumentos para evaluar los niveles de comprensión lectora

Instrumento No. 1:

LA ABUELITA

Abuelita es muy vieja, tiene muchas arrugas y el pelo completamente blanco, pero sus ojos brillan como estrellas, sólo que mucho más hermosos, pues su expresión es dulce, y da gusto mirarlos. También sabe cuentos maravillosos y tiene un vestido de flores grandes, grandes, de una seda tan tupida que cruje cuando anda.

Abuelita sabe muchas, muchísimas cosas, pues vivía ya mucho antes que papá y mamá, esto nadie lo duda. Tiene un libro de cánticos con recias cantoneras de plata; lo lee con gran frecuencia. En medio del libro hay una rosa, comprimida y seca, y, sin embargo, la mira con una sonrisa de arrobamiento, y le asoman lágrimas a los ojos.

¿Por qué abuelita mirará así la marchita rosa de su devocionario? ¿No lo sabes? Cada vez que las lágrimas de la abuelita caen sobre la flor, los colores cobran vida, la rosa se hincha y toda la sala se impregna de su aroma; se esfuman las paredes cual si fuesen pura niebla, y en derredor se levanta el bosque, espléndido y verde, con los rayos del sol filtrándose entre el follaje, y abuelita vuelve a ser joven, una bella muchacha de rubias trenzas y redondas mejillas coloradas, elegante y graciosa; no hay rosa más lozana, pero sus ojos, sus ojos dulces y cuajados de dicha, siguen siendo los ojos de abuelita.

Sentado junto a ella hay un hombre, joven, vigoroso, apuesto. Huele la rosa y ella sonríe - ¡pero ya no es la sonrisa de abuelita! - sí, y vuelve a sonreír. Ahora se ha marchado él, y por la mente de ella desfilan muchos pensamientos y muchas figuras; el hombre gallardo ya no está, la rosa yace en el libro de cánticos, y... abuelita vuelve a ser la anciana que contempla la rosa marchita guardada en el libro.

Ahora abuelita se ha muerto. Sentada en su silla de brazos, estaba contando una larga y maravillosa historia.

- Se ha terminado -dijo- y yo estoy muy cansada; dejadme echar un sueñecito.

Se recostó respirando suavemente, y quedó dormida; pero el silencio se volvía más y más profundo, y en su rostro se reflejaban la felicidad y la paz; habrase dicho que lo bañaba el sol... y entonces dijeron que estaba muerta.

La pusieron en el negro ataúd, envuelta en lienzos blancos. ¡Estaba tan hermosa, a pesar de tener cerrados los ojos! Pero todas las arrugas habían desaparecido, y en su boca se dibujaba una sonrisa. El cabello era blanco como plata y venerable, y no daba miedo mirar a la muerta. Era siempre la abuelita, tan buena y tan querida. Colocaron el libro de cánticos bajo su cabeza, pues ella lo había pedido así, con la rosa entre las páginas. Y así enterraron a abuelita.

En la sepultura, junto a la pared del cementerio, plantaron un rosal que floreció espléndidamente, y los ruiseñores acudían a cantar allí, y desde la iglesia el órgano desgranaba las bellas canciones que estaban escritas en el libro colocado bajo la cabeza de la difunta.

La luna enviaba sus rayos a la tumba, pero la muerta no estaba allí; los niños podían ir por la noche sin temor a coger una rosa de la tapia del cementerio. Los muertos saben mucho más de

cuanto sabemos todos los vivos; saben el miedo, el miedo horrible que nos causaría si volviesen. Pero son mejores que todos nosotros, y por eso no vuelven.

Hay tierra sobre el féretro, y tierra dentro de él. El libro de cánticos, con todas sus hojas, es polvo, y la rosa, con todos sus recuerdos, se ha convertido en polvo también. Pero encima siguen floreciendo nuevas rosas y cantando los ruiseñores, y enviando el órgano sus melodías. Y uno piensa muy a menudo en la abuelita, y la ve con sus ojos dulces, eternamente jóvenes. Los ojos no mueren nunca.

Los nuestros verán a abuelita, joven y hermosa como antaño, cuando besó por vez primera la rosa, roja y lozana, que yace ahora en la tumba convertida en polvo.

Hans Christian Andersen

Preguntas:

Selecciona la respuesta correcta.

1. ¿En qué se convirtió el libro de cánticos de la abuelita?

- A. En polvo.
- B. En una Flor.
- C. En un órgano.

2. El tema central del texto es:

- A. Las enseñanzas que deja la abuela registradas en su libro de canticos.
- B. El amor que siente la abuelita por la naturaleza.
- C. El triste entierro de la abuelita.

3. ¿Los muertos del cuento de Andersen saben mucho más de cuánto sabemos todos los seres vivos?

- A. No, no saben nada.
- B. Sí, saben el miedo horrible que nos causarían si volviesen.
- C. Tal vez, no.
4. La palabra *impregna* puede ser reemplazada por:
- A. Ensucio.
- B. Empapa.
- C. Contagia.
5. ¿Podían ir por la noche los niños a la tumba de la abuelita a coger una rosa sin miedo?
- A. No.
- B. Algunas veces.
- C. Sí.
6. La lectura *la Abuelita* es un texto:
- A. descriptiva.
- B. Dialógico.
- C. Expositivo.
7. ¿Qué pájaros acudían a la pared del cementerio a cantarle a la abuelita?
- A. Canarios.
- B. Jilgueros.
- C. Ruiseñores.
8. El título más adecuado para la lectura es:
- A. La alegría de la Abuelita.

B. La belleza resplandeciente de la Abuelita.

C. La muerte de la Abuelita.

9. ¿Qué le pusieron a la abuelita debajo de su cabeza en el ataúd?

A. Una almohada

B. Un cojín.

C. El libro de cánticos.

10. A quién se refieren, cuando se habla sobre una hermosa muchacha de rubias trenzas y coloradas mejillas, elegante y graciosa.

A. Una joven.

B. La abuelita.

C. La rosa.

11. Elabora un resumen del cuento La abuelita.

Instrumento No. 2:

El Fanfarrón

Un atleta, que era muy conocido de sus conciudadanos por su debilidad, partió un día para tierras lejanas.

Volvió después de algún tiempo, anunciando que había llevado a cabo grandes proezas en distintos países; contaba con especial esmero haber hecho en Rodas un salto que nunca antes ninguno de los atletas coronados en los juegos olímpicos había sido capaz de realizar, agregando además que presentaría los testigos de su hazaña si algunos de los que allí se hallaban presentes venían alguna vez a su tierra.

Uno de los oyentes tomó la palabra y dijo:

-Oye, amigo: si eso es cierto, no necesitamos testigos; esto es Rodas, da el salto y muéstralo.

Si no puedes probar con los hechos lo que dices, no estás diciendo nada.

Preguntas:

¿En qué lugar dio el gran salto el personaje?

¿A qué se dedicaba?

¿Qué proezas logró el personaje?

Ordenar la secuencia de los hechos.

Nombra el lugar de origen del personaje.

Características físicas y morales del personaje.

¿A dónde se dirigió el personaje?

¿Qué relación tiene el título “El fanfarrón” con el contenido del texto?

Expresa con tus propias palabras lo que el oyente dice al atleta: “Si no puedes probar con los hechos lo que dices, no estás diciendo nada”.

(Equipo de Comunicación UGEL 03, recuperado de www.ugel03.gob.pe/pdf/110427b.pdf)

Instrumento No. 3: Aprende de los refranes

Desarrollo de la actividad. Se hará entrega a cada estudiante de un refrán y posteriormente se indicaran las preguntas que deberán desarrollar de manera individual.

Refranes comunes:

Quien mucho abarca, poco aprieta.

En casa de herrero, cuchillo de palo.

A mal tiempo, buena cara.

A la cama no te irás sin saber una cosa más.

A palabras necias oídos sordos.

El sabio siempre quiere aprender y el sabio siempre quiere enseñar.

Errar es de humano, perdonar es de sabios.

Haz bien y no mires a quien.

La paciencia es la madre de la ciencia.

Zapatero a tus zapatos.

Querer es poder.

Preguntas:

¿Qué valores nos transmiten los refranes?

Si tuvieras que elegir un refrán para tu vida, ¿con cuál te quedarías? y ¿Por qué?

¿Qué logros se obtienen enseñando refranes?

Dar una conclusión sobre lo aprendido en la actividad