



UNIVERSIDAD CATÓLICA SILVA HENRÍQUEZ
Departamento de Humanidades y Educación Media
Postítulo de Mención en Lenguaje y Comunicación

EL CÓMIC COMO ESTRATEGIA METODOLÓGICA PARA MEJORAR LA COMPRENSIÓN LECTORA EN 5º AÑO BÁSICO

Tesis presentada a la Universidad Católica Silva Henríquez como parte de los requisitos para obtener el Postítulo de Mención en Lenguaje y Comunicación

NATALIA JAZMÍN REYES FIGUEROA

Profesor guía: Marcela Amaya García

SEPTIEMBRE 2010

Dedico este trabajo a mi esposo, Jesús Tapia, quien con tanta paciencia me acompañó en este proceso. Te amo.

AGRADECIMIENTOS

Quiero agradecer al señor y salvador de mi vida, Dios, que ha sido tan lindo conmigo, regalándome todo lo que necesito en mi vida: Amor verdadero, un espectacular esposo, trabajo y mucha felicidad. Gracias papito Dios, eres lo más importante para mí.

También, quiero darle las gracias a mi querida familia: Mamá, papá, Matías, Tomás y Pato por ser mi apoyo incondicional en todos los momentos que he pasado, los amo.

El temor de jehová es el principio de la sabiduría; el conocimiento de Dios la inteligencia.

Índice

	Página
Resumen	8
1 Introducción	9
2 Antecedentes teóricos y empíricos	11
2.1 Antecedentes o conceptos	11
2.1.1 Reforma educacional	11
2.1.2 Constructivismo	14
2.1.3 Comunicación educativa	18
2.1.4 Estrategia metodológica	20
2.2 Antecedentes específicos	24
2.2.1 El Cómic	24
2.2.1.1 El lenguaje del cómic	25
2.2.1.2 La viñeta	26
2.2.1.3 Los gestos	27
2.2.1.4 Onomatopeyas	27
2.2.1.5 Signos cinéticos	28
2.2.1.6 Globos	28
2.2.1.7 La realización del cómic	28
2.2.1.8 Guión del cómic	29
2.2.2 Comprensión lectora	30
2.2.2.1 Modelo lineal de la comprensión lectora	30
2.2.2.2 Modelo interactivo de la comprensión lectora	31
2.2.2.3 Comprensión según la estructura del texto	31
2.2.2.4 Proceso de comprensión lectora para el modelo interactivo	33
2.2.2.5 Proceso de la comprensión lectora a partir de clasificaciones taxonómicas	34
2.2.2.5.1 Niveles de comprensión según taxonomía de Barret	34
2.2.3 Textos narrativos	36
2.2.4 Producción textual	39
2.2.4.1 Modelo de etapas	39
2.2.4.2 Modelos cognitivos	39
2.2.4.2.1 Memoria a largo plazo	40
2.2.4.2.2 El contexto de producción	40
2.2.4.2.3 Proceso de escritura	40
3 Diseño de investigación	43
3.1 Objetivos	43
3.2 Hipótesis de trabajo	43
4 Diseño de investigación o metodología	44
4.1 Diseño general de la investigación	44
4.2 Procedimiento	45
4.3 Instrumentos de la recolección de información	46

4.4	Procedimiento general de los datos utilizados	47
4.5	Definición operacional de criterios utilizados para la construcción y análisis del test de comprensión lectora	48
5	Resultados	50
5.1	Análisis sobre el Nivel de comprensión textual de cuentos, a partir del diagnóstico aplicado a los alumnos mediante el pre test	51
5.1.1	Presentación del porcentaje logrado en la comprensión textual evaluada en el pre test	51
5.1.2	Presentación de comprensión inferencial de la microestructura	53
5.1.3	Presentación de comprensión inferencial de la macroestructura	55
5.1.4	Presentación de reconocimiento del tipo de texto	57
5.1.5	Presentación del nivel reorganización de la información	58
5.1.6	Presentación del nivel resumen	59
5.2	Análisis y presentación de lo observado en la aplicación del módulo didáctico dedicado al uso del cómic	60
5.2.1	Análisis general de las sesiones según la planificación	60
5.2.1.1	Factores que influyeron en realización de las sesiones	61
5.2.1.2	Factores externos a los estudiantes	61
5.2.1.3	Factores internos de los alumnos	62
5.2.2	Tipos de clases realizadas	62
5.2.3	Análisis de disposición de los alumnos en las intervenciones	62
5.3	Análisis de la evaluación de la influencia que tiene para la comprensión de cuentos el uso del cómic	63
5.3.1	Presentación del porcentaje logrado en la comprensión textual evaluada en el post test	63
5.3.1.1	Presentación de la evaluación del porcentaje logrado en comprensión textual en el pre test y post test	64
5.3.2	Presentación de comprensión inferencial de la microestructura en el post test	65
5.3.2.1	Presentación de la evaluación de comprensión inferencial de la microestructura en el pre test y post test	67
5.3.3	Presentación de comprensión inferencial de la macroestructura en el post test	69
5.3.3.1	Presentación de la evaluación de comprensión inferencial de la macroestructura en el pre test y post test	71
5.3.4	Presentación de reconocimiento del tipo de texto en el post test	72
5.3.4.1	Presentación de la evaluación sobre reconocimiento del tipo de texto en el pre test y en el post test	73
5.3.5	Presentación de reorganización de la información en el post test	74
5.3.5.1	Presentación de la evaluación sobre la reorganización de la información en el pre test y en el post test	74

5.3.6	Presentación del nivel resumen en el post test	76
5.3.6.1	Presentación de la evaluación sobre el nivel resumen en el pre test y en el post test	77
5.3.7	Presentación del nivel de avance según habilidad	78
6	Conclusiones y Discusión	80
6.1	Proyecciones o implicancias	85
6.2	Limitaciones y sugerencias	86
7	Bibliografía	87
8	Anexos	89

Índice de figuras y gráficos

	Página
Tabla N° 0 Estructura de guión	29
Figura N° 1 Proceso de comprensión lectora	33
Figura N° 2 Elementos del cuento	37
Figura N° 3 Modelo de escritura	41
Figura N° 4 Intervenciones	60
Gráfico N° 1 Porcentaje de logro de la comprensión textual en el pre test	51
Gráfico N° 2 Inferencial de la microestructura	53
Gráfico N° 3 Inferencial de la microestructura	53
Gráfico N° 4 Inferencial de la macroestructura	55
Gráfico N° 5 Inferencial de la macroestructura	56
Gráfico N° 6 Reconocimiento del tipo de texto	57
Gráfico N° 7 Reorganización de la información	58
Gráfico N° 8 Resumen	59
Gráfico N° 9 Porcentaje de Logro de comprensión textual en post test	63
Gráfico N° 10 Evaluación de la comprensión textual en pre test y post test	64
Gráfico N° 11 Inferencial de la microestructura	65

Gráfico N° 12 Inferencial de la microestructura	65
Gráfico N° 13 Nivel de avance: inferencial de la microestructura	67
Gráfico N° 14 inferencial de la macroestructura	69
Gráfico N° 15 inferencial de la macroestructura	69
Gráfico N° 16 Nivel de avance: inferencial de la macroestructura	71
Gráfico N° 17 Reconocimiento del tipo de texto	72
Gráfico N° 18 Nivel de avance: Reconocimiento del tipo de texto	73
Gráfico N° 19 Reorganización de la información	74
Gráfico N° 20 Nivel de Avance: Reorganización de la información	75
Gráfico N° 21 Resumen	76
Gráfico N° 22 Nivel de Avance: Resumen	77
Gráfico N° 23 Nivel de avance según tipo de habilidad	78

Resumen

La presente investigación pretende identificar y analizar el aporte del cómic como estrategia para mejorar la comprensión de cuentos en alumnos de 5° año básico del Colegio Teniente Dagoberto Godoy de la comuna de La Granja. El tipo de metodología utilizada fue la investigación acción.

Para la recolección de la información se elaboró un test de comprensión lectora, cuyos ítems miden el nivel de comprensión textual de los alumnos en diversos niveles, la prueba se aplicó al comienzo y final de una intervención dedicada a superar la comprensión textual de cuentos por medio del cómic. Esta intervención se realizó por medio de un módulo, cuya estrategia se formuló a partir de los antecedentes expuestos en el marco teórico.

El pre test se aplicó a 24 alumnos del curso, en esta instancia los resultados evidenciaron que el 79% de los alumnos no comprende lo que lee, información que sirvió de fundamento para la aplicación del módulo didáctico, el cual se aplicó a aproximadamente a 30 alumnos.

Luego de la aplicación del módulo se evidenció un gran avance en la comprensión textual de los alumnos del curso, debido a que en el post test aplicado a 19 estudiantes, un 68% de ellos, logra comprender lo que lee.

Finalmente, estos resultados demostraron que el uso del cómic constituye una herramienta metodológica que facilita la comprensión de cuentos.

1. Introducción

Actualmente, la educación se ha visto enfrentada a un gran desafío, y este es abrirse a la sociedad del conocimiento por medio de la incorporación de las TIC's y la enseñanza de los medios de comunicación en el aula, debido a que cada día la información está más cercana al individuo, sin que éste tenga la capacidad de analizar y aprender positivamente de ella. Es menester de la educación incorporar estos elementos tan importantes en la sociedad con el propósito de una educación actualizada y renovada, que toma de lo actual para mejorar la calidad de la enseñanza.

Dentro del contexto chileno, a comienzos de los '90 con los gobiernos de la concertación se comenzaron a realizar diversas políticas de enseñanza e implementación escolar que modificaron nuestro sistema educativo, ejemplo, en el ámbito de la Educación Básica, el programa de las P900 escuelas, cuyo objetivo fue desarrollar las habilidades culturales de alumnos pertenecientes a escuelas que presentaban bajos resultados en Lenguaje y Matemática. También, se realizaron proyectos educativos para escuelas rurales en los que se realizó una serie de reformas en cuanto a estrategias de aula y perfeccionamiento docente, material didáctico, entre otros (UNESCO, 2000).

Tomando en cuenta el contexto mencionado, surge la preocupación por la comprensión de textos. Este es un tema de mucho interés en educación, ya que ésta es necesaria para la adquisición de cualquier conocimiento, por lo que descubrir una herramienta u estrategia atractiva para los alumnos que la facilite es de mucha conveniencia. Según Van Dijk (1980) para poder comprender la idea global del texto será necesario que el actor resuma las ideas de un texto base, ya que esto le permitirá descubrir la información que se plantea en la macroestructura de un texto, lo cual quiere decir que al realizar una estrategia que permita realizar a través del resumen de textos, inferencias sobre los diversos niveles del texto se estará desarrollando la comprensión de textos.

La metodología a utilizar será la investigación-acción, debido a que se pretende generar un cambio positivo en el aula. La línea de investigación es la comunicación educativa, tema del cual se profundizará en el marco teórico.

El presente trabajo tiene el objetivo de identificar y analizar el aporte del cómic como estrategia para mejorar la comprensión de los cuentos en los alumnos del 5° básico D del Colegio Teniente Dagoberto Godoy de la comuna de La Granja. Para el logro de este objetivo se comenzará con una revisión bibliográfica sobre los temas relacionados, que servirá como base para la construcción de la estrategia requerida, luego, se presentarán los objetivos, hipótesis y la metodología, en la que se profundizará sobre los instrumentos aplicados y la línea de investigación. Después de esto, se mostrarán los resultados evidenciados, después de la intervención realizada en el establecimiento mencionado, a través de gráficos, finalizando con una conclusión que da cuenta de la información más relevante que emerge de esta investigación.

2. Antecedentes teóricos y empíricos

2.1 Antecedentes o conceptos generales:

2.1.1 Reforma educacional:

En este apartado se presentará una breve reseña de la Reforma Educacional chilena, y para esto se revisará en una primera instancia los objetivos que ha tenido hasta hace algunos años, luego se profundizará en el tema de los proyectos de mejoramiento, que es el ámbito de la Reforma relevante para la presente investigación.

El propósito que la Reforma ha ido buscando a través del tiempo no ha sido siempre el mismo: en los años '60 el objetivo del Ministerio de Educación fue expandir los años de cobertura de la Educación Básica y Media para lograr que no existiera analfabetismo ni ausencia de estudios en los ciudadanos, situación que se logró, pero no entregando una educación de la misma calidad para todos. Fue por esto que a comienzos de los años '90 y dentro de los gobiernos democráticos de Concertación, la Reforma educacional focalizó su atención en dos temáticas: La calidad y la equidad de la educación chilena, temas que fueron tratados a través de cuatro ámbitos articulados de la Reforma Educativa. Estos son: 1. Programas de mejoramiento e innovación pedagógica, 2. Desarrollo profesional de los docentes, 3. Reforma curricular y 4. Jornada Escolar Completa.

Para esta investigación será de gran importancia ahondar en uno de estos pilares, y es el titulado: Programas de mejoramiento e innovación pedagógica. Esto se debe a que el presente estudio se implementará como un Proyecto de Mejoramiento Educativo en el sector de Lenguaje y Comunicación.

El Programa de Mejoramiento e Innovación Pedagógica es el primer pilar de la Reforma, y versa sobre: “Todos los programas que se han ido incorporando en el tiempo para dotar a los colegios de medios pedagógicos y promover la innovación, tales como la entrega de textos, otros materiales y el conjunto de iniciativas de los programas MECE” (Revista de la CEPAL, 2001:88).

Según CEPAL 2001 a partir del año 1990 se realizaron una serie de iniciativas de mejoramiento educativo: Una de ellas es el Programa de Mejoramiento de la Calidad y Equidad de la Educación (MECE). Éste se desarrolló entre los años 1992 y 1997 con la ayuda del Banco Mundial y, actualmente se sigue solventando con recursos nacionales. En el transcurso del programa se distribuyeron una basta cantidad de textos escolares y otros materiales pedagógicos a los colegios de Educación Parvularia y Básica.

Dentro del marco de estos programas se iniciaron también, los Proyectos de Red Enlace y los Proyectos de Mejoramiento Educativo (PME). El primero de estos se relaciona con diversas implementaciones de alta tecnología en colegios marginales rurales y urbanos, luego, se fue ensanchando hacia todos los establecimientos y ahora, todos los colegios cuentan con un laboratorio de computación, y otros elementos dotados para implementar las Tic's en la escuela.

Con respecto a los Proyectos de Mejoramiento Educativo (PME), éstos tienen por objetivo perfeccionar la educación y desarrollar la autonomía de las escuelas a través de la ejecución de proyectos educativos a nivel de escuela que una vez elaborados pasan a un concurso provincial en el cual se evalúan las iniciativas de los colegios y otros factores, se decide dar o no los recursos necesarios para llevar a cabo el proyecto que generalmente, dura entre 2 y 4 años. “Algunos ejemplos de PME interesantes —y que se han desarrollado con frecuencia— son los radios escolares, los diarios e incluso algunos informativos de televisión que los profesores realizan con sus alumnos para fortalecer las capacidades de lenguaje y comunicación” (Revista de la CEPAL N° 73, año 2001, pp. 86).

Actualmente la educación se encuentra implementando un nuevo tipo de subvención a los colegios, esta se relaciona con los PME y se titula Subvención Escolar Preferencial (SEP) fundamentada en la Ley 20 248. Esta ley surge como un compromiso del Estado con la calidad y equidad de la educación y está dirigida a los alumnos prioritarios de los colegios subvencionados (Véase artículo N° 1 de la Ley). Para efectos de la Subvención Escolar Preferencial se entenderá por prioritarios a los alumnos para quienes la situación socioeconómica de sus hogares dificulte sus posibilidades de enfrentar el proceso educativo. Esta Ley dice que tendrán la Subvención Preferencial aquellos colegios cuyo sostenedor se suscriba al acuerdo con el Estado y realice un Proyecto de Mejoramiento que permita constatar las debilidades y fortalezas del colegio en las áreas de gestión del curriculum, liderazgo escolar, convivencia escolar y gestión de recursos, esto se logrará mediante un diagnóstico y acciones realizadas por el establecimiento durante un

tiempo de 4 años, terminando este proceso. Para reforzar lo mencionado el artículo de la Ley dice:

“Para incorporarse al régimen de la subvención escolar preferencial, cada sostenedor deberá suscribir con el Ministerio de Educación un Convenio de Igualdad de Oportunidades y Excelencia Educativa, por el establecimiento educacional correspondiente. Dicho convenio abarcará un período mínimo de cuatro años, que podrá renovarse por períodos iguales” (Ley SEP, 2010, artículo N° 7, pp. 3).

Luego de este proceso, como se dijo anteriormente, las escuelas serán evaluadas y en esta evaluación serán clasificadas como: autónomas, en el caso de que hayan sido constantes los buenos resultados de los alumnos, emergentes, en el caso de que no hayan mostrado sistemáticamente buenos resultados, por último, escuelas en recuperación y con apoyo a la dirección del establecimiento. Esta clasificación será revisada, a lo menos, cada 4 años.

Como se puede observar, en el marco de la Reforma Educacional la iniciativa de desarrollar proyectos educativos ha sido un tema de gran peso, en el cual se ha dado a los colegios la posibilidad de optar a nuevas formas de enseñanza a través de recursos facilitados por el Estado, optimizados por un plan educativo orientado a mejorar de la calidad y la equidad de la enseñanza.

Para finalizar con este apartado, es importante mencionar que los fundamentos teóricos en los que se respalda la Reforma Educacional chilena tienen que ver con el concepto de constructivismo, que se verá en detalle en el próximo punto del marco teórico. A partir de este paradigma se diseñaron diversos principios sobre la forma de enseñar que están presentes en las páginas del Diseño Curricular Base (1989) del Ministerio de Educación (Carretero 1993:19-20). Estos principios educativos, sobre la enseñanza, son que ésta debe:

1. Partir del nivel de desarrollo del alumno.
2. Asegurar la construcción de aprendizajes significativos.
3. Posibilitar que los alumnos realicen aprendizajes significativos por sí solos.
4. Procurar que los alumnos modifiquen sus esquemas de conocimiento.

5. Establecer relaciones ricas entre el nuevo conocimiento y los esquemas de conocimiento ya existentes.

Todos los principios enumerados están basados en el paradigma psicológico constructivista que revisaremos a continuación.

2.1. 2. Constructivismo:

En esta parte del marco teórico se revisará el concepto de Constructivismo, paradigma que rige la actual Reforma Educacional Chilena.

La teoría psicológica constructivista no ha sido la única teoría que ha existido a través del tiempo, muchos autores han aportado a este tema. En un comienzo los autores se centraron en el comportamiento humano observable y medible, se habló de que la conducta es condicionada por el ambiente y reforzada por distintas acciones, Según Skinner la conducta puede ser reforzada de manera positiva o negativa y “el ambiente afecta a un organismo antes, lo mismo que después, de que éste se comporte. Al estímulo y a la respuesta agregamos la consecuencia (...)” (B. F. Skinner, 1974, pp. 70). Como se observa, esta teoría se centra en que en el aprendizaje se da un estímulo y se obtiene una respuesta o consecuencia, como menciona el autor, lo que supone que toda actividad del ser humano no es una creación propia, sino un producto de algo condicionado por el ambiente. Estas ideas corresponden a una concepción conductista de la enseñanza aprendizaje que fue la base de muchos estudios del individuo en la década de los cuarenta y guio la enseñanza durante mucho tiempo, pero poco a poco fue perdiendo su valor, ya que en esta posición se deja poco espacio a los procesos interactivos que el individuo realiza para obtener algún aprendizaje.

Luego, con los numerosos estudios y aportes de otros investigadores sobre los procesos del pensamiento, adquisición del conocimiento e influencia del contexto en el aprendizaje, se cambió el paradigma de enseñanza y se optó por el constructivista, teoría que reúne visiones de conocidos autores, tales como Jean Piaget, Ausubel, Vigotsky, entre otros. Cada uno aportó

desde su visión, la idea de que el individuo es un ser activo y que es capaz de construir el aprendizaje a través de distintos procesos. De acuerdo a Carretero el constructivismo:

“Es la idea de que el individuo, tanto en los aspectos cognitivos y sociales del comportamiento como en los afectivos- no es un mero producto del ambiente ni un simple resultado de sus disposiciones internas, sino una construcción propia que se va produciendo día a día” (Carretero, 1993: 21).

En base a esto, el aprendizaje se entiende como una construcción del ser humano que en conjunto con sus propias capacidades es capaz de crearlo y no como una transmisión de conocimiento como se creyó durante mucho tiempo. Según Coll (1993) aprender es ser capaz de elaborar una representación personal sobre un objeto de la realidad o contenido que pretendemos aprender, esta representación la realizamos utilizando esquemas mentales referidos al contenido que se va aprender, estos esquemas permiten comprender la información que recibimos y acomodarla en nuestra mente.

Para entender el proceso descrito en el párrafo anterior es importante mencionar la noción de esquema mental, debido a que permitirá comprender a cabalidad la idea de constructivismo. “Un esquema es una representación de una situación concreta o de un concepto que permite manejarlos internamente y enfrentarse a situaciones iguales o parecidas en la realidad” (Carretero, 1993:21). Son estos esquemas, que contienen informaciones almacenadas en la memoria, los que permiten construir el conocimiento, ya que al momento de la asimilación de la nueva información que es recibida, ésta es acomodada. Entiéndase que según Pozo, la asimilación es “el proceso por el que el sujeto interpreta la información que proviene del medio en función de sus esquemas conceptuales” (Pozo, 2006:179).

Enlazado al tema de los esquemas, es inevitable aludir la noción de conocimiento previo, son éstos los que se activan y modifican cuando se introduce una nueva información. Según Carretero (1993), hablando de Ausubel, para la adquisición de cualquier información, es necesario recurrir a los conocimientos que ya se conocen sobre el tema, de esta forma, es el individuo el que construye su aprendizaje, utilizando sus procesos mentales.

En base a lo dicho, queda claro que el individuo construye su aprendizaje con el apoyo de sus procesos mentales. Según la idea de Piaget (2007), el aprendizaje depende del nivel de desarrollo cognitivo del alumno y éste aprende según la etapa evolutiva en que se encuentra. Por su parte Ausubel aportó a esta noción, mencionando la importancia que posee el atribuirle significado a lo que se aprende, ya que el significado se construye cada vez que el individuo es capaz de establecer relaciones sustantivas y no arbitrarias entre lo que aprende y lo que ya conoce, es decir, no aprende de manera obligada sino cuando lo que aprende le hace sentido. Ausubel y Novak (1982), mencionado en Coll. Con este aporte se enfatiza que son los elementos externos en conjunto con los internos del alumno, como mencionó Piaget, los que inciden en el aprendizaje, ya que según Coll (1993, PP. 136): “Lo que aprenda el alumno no dependerá tanto de la estructura interna del alumno, sino de la forma en que se le presenta”.

Al hablar de esquema mental como “ una representación de una situación concreta o de un concepto que permite manejarlos internamente y enfrentarse a situaciones iguales o parecidas en la realidad” (Carretero 1993:21), es inevitable aludir la noción de conocimiento previo, según Carrero 1993, citando a Ausubel, dice que para la adquisición de cualquier información es necesario recurrir a los conocimientos que ya se conocen sobre el tema, de esta forma es el individuo el que construye su aprendizaje, utilizando sus procesos mentales, para el desarrollo de éste. Para Coll 1990 en Coll 1993 cuando el alumno se enfrenta a un nuevo contenido a aprender, lo hace siempre armado con una serie de conceptos, concepciones, representaciones, y conocimientos adquiridos en el transcurso de sus experiencias previas, que utiliza con instrumentos de lectura e interpretación y que determinan en buena parte que informaciones seleccionará, así el alumno comienza a darle sentido a lo que aprende.

Cuando se da el proceso descrito se dice que se está aprendiendo significativamente, construyendo un significado propio y personal para un objeto de conocimiento que objetivamente existe. Por lo que queda claro que no es un proceso que conduzca a una acumulación de conocimiento, sino a la integración, modificación, establecimiento de relaciones, y coordinación entre esquemas de conocimiento que ya poseíamos.

Una interpretación radicalmente constructivista del concepto de aprendizaje significativo implica ir más allá de la simple consideración de los procesos cognoscitivos del alumno como elemento mediador de la enseñanza. Coll dice: “La construcción de significados implica al alumno en su totalidad y no sólo sus conocimientos previos y su capacidad para establecer relaciones sustantivas entre estos y el nuevo material de aprendizaje (...)” (Coll, 1993:138). Wittrock (1986) citado en Coll, dice que existen otros factores que actúan como mediadores entre la enseñanza aprendizaje: la percepción que tienen los alumnos de la escuela, del profesor y de sus actuaciones, sus expectativas ante la enseñanza, sus motivaciones, creencias, estilos de enseñanza, entre otros. por esto, para Rogers (1969) en Coll (1993) la enseñanza debe estar centrada en el alumno, es decir, la enseñanza debe adaptarse a las necesidades de cada alumno, si no fuera así el alumno aprendería de lo que no le interesa y posiblemente de una forma memorística, sin realizar una reflexión sobre lo que aprende.

Según la visión social del constructivismo, el conocimiento es un producto de la interacción social y cultural del individuo. Para Vigotsky “el sujeto es un ser eminentemente social, para el todos los procesos superiores (comunicación, lenguaje, razonamiento, etc) se adquieren primero en un contexto social y luego se internalizan” (Carretero, 1993). El propio Vigotsky dice:

“Un proceso interpersonal queda transformado en otro intrapersonal. En el desarrollo cultural del niño, toda función aparece dos veces: primero a escala social, y más tarde a escala individual; primero entre personas (interpsicológicas), y después en el interior del propio niño(intrapsicológica). Esto puede aplicarse a la atención voluntaria, a la memoria lógica y a la formación de conceptos. Todas las funciones psicológicas superiores se originan como relaciones entre seres humanos” (Vigotsky, 1978: 92-94, citado en Carretero, 1993: 24)

En relación con lo anterior, Vigotsky plantea una teoría llamada Zona de Desarrollo Próximo en la que hace hincapié en el potencial de aprendizaje que poseen los alumnos cuando tienen la ayuda de un mediador, el cual puede ser algún compañero, profesor u otra persona, ya

que existe una distancia entre lo que el alumno puede realizar solo y lo que puede realizar con la ayuda de otro (Coll, 1993).

Como se ha podido apreciar a lo largo de la historia diversos autores han aportado al concepto de constructivismo, todos con sus diversas perspectivas, pero acordando en que el alumno es un ser activo, capaz de construir su propio conocimiento. Es así como en la actual Reforma se ha optado por trabajar con este concepto de enseñanza en los establecimientos educacionales, dejando atrás la teoría conductista del aprendizaje.

2.1.3. Comunicación educativa:

Para comenzar con el tema de comunicación educativa se partirá definiendo el término comunicación. “son todos los modos que dispone un ser viviente para ponerse en contacto con otro” (desde la asignatura de castellano al área del lenguaje), desde esta perspectiva la comunicación se centra en el efecto que tienen las acciones de los seres vivos en otros.

Si comunicación, son todos los modos que dispone el individuo, entonces se puede decir que los medios masivos son un poderoso modo de comunicación, debido a que llega a toda la sociedad. Los medios de comunicación cumplen “tres funciones dentro de la sociedad: educar, informar y entretener” (Beltramo, 2001: 37-48). Los medios de comunicación ejercen mucha influencia en los niños y en la sociedad entera, es por esta razón que una de sus funciones es la de educar. Referido a esto “el teórico español Alberto Moncada señala: La ideología que promociona la TV a través del dominio del entretenimiento esta condicionando la pedagogía actual” (Beltramo, 2001: 37-48). Es decir, son tantos los estímulos que los alumnos reciben, que la educación debe encausarlo, incluyendo los medios en sus instancias de enseñanza.

Con respecto a la variedad de medios se dice que “(...) los programas televisivos no se limitan a ser programas de televisión: son también películas, discos, cómics, juegos y juguetes de ordenador, por no hablar de camisetas, carteles, envases de bocadillos, bebidas, álbumes, alimentos y otros muchos productos” (Buckingham, 2004:20.). Citado en revista Odiseo.

“Las modernas teorías educativas que se elaboran como respuesta a la crisis de la institución escolar ponen de relieve la necesidad del intercambio comunicativo entre el

maestro y el alumno, entre la escuela y la realidad. Por otra, porque los medios de comunicación y su soporte tecnológico, junto a las posibilidades de la informática, amplían las posibilidades educativas. También porque el conocimiento de la realidad no proviene exclusivamente del texto escrito y porque los más jóvenes se educan en mayor medida fuera de la escuela. Sus referentes de conocimiento, sus imágenes, sus valores y sus expectativas guardan relación cercana con la comunicación y sus mensajes”(Cafeiro, 1997: 150). Citado en revista Odiseo.

Como se comenta en el párrafo anterior, la influencia de los medios en las formas de conducta, valores, conocimientos es tan grande que existe una necesidad profunda de involucrarlos en la educación. De allí que uno de los componentes del subsector de Lenguaje y Comunicación, dice que: “El lenguaje y la comunicación se estudian cuidadosamente en los medios de comunicación orales, escritos y audiovisuales”. (MINEDUC, 2004)

El hecho de que los medios estén incluidos en los Planes y programas es un gran paso, ya que, según Beltramo(2001):

“La educación necesita de la comunicación social y de una política cultural que tenga un enfoque amplio para conocer y analizar críticamente el alcance que tienen los medios, esto es, políticas educativas, que repiensen la relación educativa a partir de la existencia de los medios para recuperar el espacio de influencia que han perdido. La comunicación social por otro lado necesita reencontrarse con la educación para volver a definir su función social de servicio” (Beltramo, 2001: 37-48).

El introducir y asentar los medios en la escuela implica una acción de abrir el aula para que los medios entren y así la comunicación retome su rol social de una forma encausada a través de la enseñanza, esta metáfora se define como: “Aula sin muros”, y significa abrir la escuela al entorno. De esta manera existe la opción de abordar los medios como una materia transversal en la asignatura de Lenguaje y Comunicación o como área de conocimiento específico González (2000). Sin embargo, se menciona que hay que considerar los medios como

una materia específica, pero también debe estar incluido como un elemento perteneciente a todas las asignaturas.

Además, González (2000) señala la importancia que se le debe dar a la lectura crítica de los medios, desenredando de ellos todo contenido que quieran transmitir y descubriendo la influencia que pretenden tener sobre sus receptores. Por otro lado, también es importante que el alumno sepa utilizarlos, teniendo la oportunidad de crear y desarrollar sus propios mensajes, de esta forma el aprenderá significativamente mediante el uso.

Dentro de los estudios de Comunicación y Educación, según González (2000), se ha observado que existen diversos enfoques, estrategias y objetivos para los cuales utilizar la educación de los medios, estos son:

1. El enfoque tecnicista: Parte de la noción de que la tecnología tiene una capacidad meramente funcional, de esta forma se introduce a la escuela como un área o instrumento.
2. La perspectiva de los efectos: Sostiene la idea de que los medios de comunicación son un beneficio para el proceso de enseñanza aprendizaje, ya que tienen un valor motivador aportando un aprendizaje significativo.
3. El planteamiento crítico: Esta basado en un modelo participativo y constructivista. “Su objetivo es decodificar mensajes y contenidos, analizando jerarquizando y ordenando la información difundida por los medios y por las nuevas tecnologías de la información” (González, 2000: 95-96).

Para efectos de esta investigación el enfoque que se utilizará, como se podrá revisar más adelante, corresponde al enfoque tecnicista, ya que pretende utilizar un medio para la enseñanza de un elemento del lenguaje, en este caso, la comprensión lectora.

2.1.4. Estrategia metodológica:

Para esclarecer el significado de estrategia metodológica, se revisará en una primera instancia el concepto de estrategia separado del concepto de metodología, para después establecer la unión entre ambos.

Al hablar de estrategia, según la Real Academia Española (2010), este concepto viene del latín *strategia*, y del griego *στρατηγία*, y posee tres acepciones: Uno se define como: Arte de dirigir las operaciones militares, otro: Arte para dirigir un asunto y finalmente se define como: Un conjunto de las reglas que aseguran una decisión óptima en cada momento.

Beltrán (2002) la define en sí misma como propositiva, es decir, que permite la autonomía sobre el proceso de aprendizaje del individuo que la utiliza, pues fija un plan de acción o una secuencia de actividades perfectamente organizadas que conllevan a procesos de conocimiento y control de los mismos, proporcionando de manera significativa, motivadora e independiente el proceso de aprendizaje.

Las estrategias son muy importantes en el proceso de enseñanza, debido a que éstas facilitan las acciones de procesar una información, organizarla, retenerla y recuperarla. Beltrán (2002).

Al hablar de estrategia surge la confusión de asemejarla al concepto de táctica, pero esto no debe ocurrir, ya que cuando se habla de táctica (Snowman, 1986, citado en Beltrán 2002) se refiere a las actividades específicas de los estudiantes, es decir las tácticas son hechos o acciones que operacionalizan las estrategias, siendo medios que permiten el plan mayor. Siguiendo el significado de la Real Academia Española táctica corresponde al uso de la palabra estrategia, en su sentido militar, sin embargo, la palabra estrategia se refiere a su enfoque o plan general.

La estrategia para Schmeck (1988), mencionado en Beltrán (2002), es un mecanismo de nivel superior al de las tácticas de aprendizaje que trabajan conjuntamente para producir un resultado de aprendizaje unificado. La elección que hace el estudiante de las tácticas está guiada por su estrategia, y esta elección determina el resultado del aprendizaje. Según esta perspectiva se puede decir que la estrategia que propone el profesor a los alumnos los ayudarán escoger sus propias tácticas o estrategias personales.

Para Gagné (1974), en Beltrán (2002), la estrategia es una habilidad intelectual parcialmente entrenable y parcialmente estratégica, que se desarrolla como resultado de la experiencia y de la inteligencia. Para Gagné los resultados del aprendizaje son: información verbal, aptitudes intelectuales, habilidades motóricas, actitudes y estrategias. Si desde esta postura la estrategia es una

habilidad entrenada en función de la meta propuesta, el papel del profesor es muy importante a la hora de proponerlas y dirigirlas a través de una buena metodología, noción que se aclarará más adelante.

Ahora se analizará la noción de metodología: En primer lugar “metodología proviene del griego, *metá*, a lo largo de; *odós*, camino, y *lógos*, tratado. Es un conjunto de estrategias, tácticas y técnicas que permiten descubrir, consolidar y refinar un camino” (Pérez, 1994: 219, citado en Martínez 2004). En base a esto se puede entender que el término estrategia abordado anteriormente está completamente ligado a la noción de metodología, siendo ésta un camino organizado de tareas con un propósito definido.

El concepto de metodología como se ha podido dilucidar posee dentro de sí una gran variedad de acepciones. En primera instancia se puede entender como la lógica o la parte de la lógica que estudia los métodos. También, según Nicola (1986) en Martínez (2004) se le puede abordar desde la lógica trascendental aplicada. Además, se le define como el conjunto de los procedimientos metódicos de una ciencia o de varias ciencias y, finalmente, se dice de ella que implica el análisis filosófico de tales procedimientos

Todo lo mencionado lleva a comprender que la noción de metodología, como lo indica Martínez (2004), es un término polisémico, una palabra con un uso complejo y que en su estructura morfológica se compone de dos partes, ambas con significados únicos, pero muy relacionados. Por ejemplo, al hablar de método desde una postura didáctica se dice que es:

“La palabra que encierra el concepto de una dirección hacia el logro de un propósito, un camino a recorrer, aunque es claro que ha de entenderse que no se trata de un camino cualquiera, sino del mejor, del más razonable, del que más garantice la consecución de la finalidad propuesta.....El método implica proceso de ordenamiento, la dirección del pensamiento y de la acción para lograr algo previamente determinado.....Significa entonces, que un buen método será aquel que garantice un máximo aprovechamiento o rendimiento en la enseñanza aprendizaje en menos tiempo y con menos esfuerzo” (Quiroz, 2003: 69 en Martínez, 2004: 2).

Basado lo anterior es posible decir que un método adecuado a una finalidad u estrategia, garantiza un aprendizaje sustantivo y óptimo, ya que al estar tan bien planificado, organizado y técnicamente bien elaborado, siguiendo métodos que se ciñan a una lógica asociada a la meta

propuesta o materia de la que se esté hablando, entonces, el producto que se quiere lograr podrá llevarse a cabo.

Es posible concluir que cuando se utiliza una estrategia metodológica para organizar las tareas y proyectos educativos, el trabajo docente se vuelve más coordinado, puesto que sigue lineamientos, pasos y visiones ordenadas y previamente planificadas para entregar una educación de calidad.

2.2 Antecedentes específicos

2.2.1 El Cómic:

A continuación se presentarán elementos significativos para la comprensión del cómic.

2.2.1.1 El lenguaje del cómic

Según Román Gubern (1972), el lenguaje del cómic podría definirse desde el punto de vista estético, como una estructura de tipo narrativa creada por las secuencias progresivas de pictogramas, en los cuales pueden integrarse elementos de escritura fonética.

Las secuencias progresivas, llamadas pictogramas, pertenecen a la forma más primitiva de escritura icónica, ésta se forma por una serie de unidades mínimas significativas, los iconemas. (Gubern, R citado en Angoloti 1990).

Los elementos pertenecientes a la estructura del cómic son (Aparici, 1992: 26):

1. “El lenguaje visual
2. El lenguaje verbal
3. Los signos convencionales”

La estructura narrativa del cómic está dada por la sucesión de viñetas dibujadas, normalmente la lectura se realiza de izquierda a derecha de arriba hacia abajo.

La incorporación de este recurso en el aula permite (Aparici R, 1992:14):

- “Ayudar a pensar y a imaginar.
- Investigar diferentes fuentes de información.
- Estimular métodos de análisis y síntesis.
- Favorecer el desarrollo del pensamiento lógico.
- Poner el conocimiento en el lenguaje utilizado por los alumnos (lo que permite el conocimiento significativo).
- Poner a los alumnos en situación de comunicadores.
- Motivar, entretener, informar”.

2.2.1.2 La viñeta

En esta investigación la viñeta se definirá como la unidad mínima de la narración, se dice que es la “representación pictográfica del mínimo espacio y tiempo significativo que constituye la unidad del montaje del cómic” (Gubern, en Aparici 1992: 27). Si se le compara con otro estilo de representación, por ejemplo, en el teatro, la escena constituye la unidad mínima, en el cómic lo es la viñeta. Desde este punto de vista, según Aparici (1992) hay que tomar en cuenta que una historieta no reproduce una acción completa, sino que selecciona los elementos más significativos de una acción, de un hecho y de un personaje con el fin de evitar la redundancia y los tiempos muertos, por lo que una viñeta es la estructura más reducida de esta secuencia de acciones que se manifiestan en un cómic, cuando el lector va leyendo, éste mismo va imaginando y dándole sentido a lo que lee. El hecho de que una acción se realice en una viñeta, no quiere decir que todo lo que ocurre en una viñeta se produce en un mismo instante (Angoloti, 1990).

Las viñetas suelen estar divididas en un marco, a esto se le llama el encuadre que “...es la limitación del espacio real donde se desarrolla la acción de la viñeta(...)” (Aparici, 1992: 28). Este posee una forma cuadrada, rectangular, redondo, sin embargo, en otros casos las viñetas se dividen por una simple línea negra y, en algunas situaciones, el personaje se sale de la viñeta, la dobla o la elimina, haciéndose cómplice del lector. (Angoloti, 1990)

El plano es: “La selección de la realidad que se presenta en el encuadre” (Aparici, 1992: 28) y se clasifican en:

Panorámico o Gran Plano General (G.P.G): Este plano tiene la finalidad de describir la realidad de manera general. Es un plano donde los personajes se distinguen muy poco, no existen detalles de ellos, más bien, se observa una panorámica general del ambiente real en que ocurren las acciones, es decir, el contexto.

Plano General: Las figuras aparecen de cuerpo entero. Aquí también se cumple la función de describir el ambiente o las personas.

Plano Americano o de tres cuartos: La figura humana aparece hasta las rodillas aproximadamente. La finalidad de este plano es narrar la historia.

Plano Medio: En este plano se coge la figura humana hasta la cintura. Aquí se busca narrar, pero centrando la atención del lector en determinados rasgos de los personajes, sin perder la visión de varios personajes a la vez.

Primer Plano: Aquí se aprecia el acercamiento a un objeto determinado o a un rostro, según Angoloti (1990), sirve para una expresión más psicológica del personaje.

Plano de Detalle o Primerísimo: Es un plano de detalles mucho más específicos. “Unos ojos, una mano escondida cogiendo una pistola... este plano hace que el lector repare... en los detalles de interés para la acción” (Angoloti, 1990: 32)

2.2.1.3 Los gestos

Los gestos son parte importante en el lenguaje de los cómic, a través de estos se puede representar la emoción que tienen los personajes, “ Por medio de leves cambios de las líneas faciales se representan una serie de sentimientos y situaciones que están universalizadas” (Angoloti, 1990: 36).

2.2.1.4 Onomatopeyas

Las onomatopeyas según la Real Academia Española (2010) es el “vocablo que imita o recrea el sonido de la cosa o acción nombrada”, es decir es el lenguaje de los ruidos. Si se observa una historieta, se puede decir que es muy común en ellas, ya que permiten darle a ésta lo que un simple papel no produce, los sonidos.

Angoloti dice que las onomatopeyas recurrentes en los cómics son de origen inglés y están en ese idioma, debido a que el cómic, surge en Estados Unidos. Existen onomatopeyas cercanas al español, “como las procedentes de sonidos de animales- muu,guau.-, las de risa y

llanto- je,je, buaaaa...- o las adaptaciones castellanizadas de las inglesas: bum,plaf, plas, cras,crac(...)" (Angoloti, 1990: 37).

2.2.1.5 Signos cinéticos

Según Angoloti (1990) son aquellos signos, en su mayoría líneas, que usa el dibujante para dar a sus figuras o personajes la sensación de movimiento. Estas líneas, a veces, se acompañan de gotas o burbujas.

2.2.1.6 Globos

Los globos muestran los diálogos verbales de los personajes del cómic, reciben el nombre de <Ballons> o bocadillos, Angoloti dice que "en ellos se transporta la mayor parte del mensaje verbal (...)" (Angoloti 1990: 40).

Existen distintos tipos de globos,

"Hay autores que siempre dibujan los globos de la misma manera, como, por ejemplo Hergé, El creador de Tintín, que los hace rectangulares, con las esquinas ligeramente redondeadas. Otros hacen depender el globo del tipo de acción que se esté desarrollando, las formas de los globos pueden constituir por si mismas elementos significativos, un caso conocido es el del globo de línea quebrada y rabillo como un rayo, que tiene un matiz de cólera (...)" (Angoloti, 1990: 40).

Con respecto a la posición del globo, este suele colocarse en la parte superior de la viñeta, con excepciones (Angoloti 1990).

2.2.1.7 La realización del cómic

Antes de comenzar con la realización del cómic es necesario hacer un guión que permita ordenar la historia que se pretende narrar a través de la estructura de éste.

-El primer paso del guión es la *idea*, es decir, lo qué se va a contar, de que tipo será la historia: Policial, viajes a países, de amor, entre otras.

-Lo segundo es la *narración*, Aquí se define dónde y qué ocurrirá en la historia.

-Un tercer paso es definir y caracterizar a los *personajes*.

-Y por último, es importante la *secuenciación* de la historia, puesto que el cómic es una narración secuenciada en viñetas. Por esto será imprescindible definir cuántas viñetas se realizarán y qué actos se desarrollarán en cada una de ellas.

2.2.1.8 Guión del cómic

Los pasos anteriormente mencionados deben estar claros cuando se comience a escribir el guión del cómic, el cual se puede realizar en una tabla que posee los siguientes elementos:

- 1- Número de viñeta: Aquí sólo se indica el número de la viñeta
- 2- Tipo de plano: En esta parte se indica el tipo de plano que se ocupará.
- 3- Descripción de la viñeta: Aquí se cuenta lo que se ve en las imágenes que se dibujarán.
- 4- Diálogos de la viñeta: En este espacio se escriben los diálogos que se harán en el cómic, sin realizar reiteraciones ni redundancias que puedan estar explícitas en los dibujos.

En la siguiente tabla se muestra un ejemplo de cómo estructurar un guión:

Estructura de guión

Nº de viñeta	Tipo de plano	Descripción de la viñeta	Diálogos de la viñeta

Tabla N°1, que sintetiza los elementos que debe incluir un guión previo a la realización de un cómic. Elaborada a partir de la bibliografía revisada.

Cuando ya está terminado el guión se procede a la realización del boceto del cómic, en el cual se realiza el ensayo general de cómo será el cómic real, en ese momento se hacen los dibujos y los diálogos, lo que resulta muy necesario para calcular los espacios y revisar que el texto tenga coherencia, cohesión y obedezca a los objetivos o idea principal del cómic.

Finalmente, cuando está preparado el guión y el boceto, se puede comenzar con la realización del cómic como tal.

2.2.2 Comprensión lectora:

El concepto de comprensión lectora es un tema que ha ido variando a medida que aumentan los estudios sobre ella, por ello, es posible encontrar diferentes modelos o teorías.

2.2.2.1 Modelo lineal de la comprensión lectora

Desde la perspectiva tradicional o lineal, la comprensión se aprecia como un aprendizaje medible en cuanto se fija en las conductas notorias de los lectores. Un ejemplo de esto es el tipo de preguntas que realizaban los profesores para medirla.

Cairney (2002: 17) afirma que:

“Tradicionalmente, se ha enseñado la comprensión lectora dando a los alumnos diversos textos seguidos de unas preguntas relacionadas con ello, para poder comprobar lo que obtienen los alumnos de un pasaje determinado”.

Durante los años ‘60 se desarrolló un modelo de lectura llamado bottom-up, en el cual se plantea que la comprensión lectora comienza cuando se realiza el reconocimiento de las letras, para luego entender las palabras, oraciones y el texto en sí. En este modelo se cree que la persona pone su visión en la información que se presenta en los puntos del texto, quedando guardada en la memoria sensorial y lo más importante en la memoria a largo plazo (Atorresi, 2009). Esto quiere decir que la comprensión surge simplemente del efecto de almacenar la información en la memoria.

Bajo esta concepción el alumno debe ir adquiriendo diversas destrezas y habilidades para poder obtener la comprensión, éste ocupa un papel pasivo, ya que actúa como receptor de significados.

2.2.2.2 Modelo interactivo de la comprensión lectora

El modelo interactivo surge con los avances de los estudios cognitivos de la mente humana y se instala como un modelo más completo y complejo sobre ésta.

Si en el modelo lineal la lectura va desde la letra a la comprensión del texto; en este modelo se acepta la inversión de los procesos, y menciona que la comprensión se produce en distintos niveles, ya sea el de las letras, palabras, el título, la forma, entre otros. Y toda información adquirida funciona como punto de partida para la próxima información entrante. “A través de un proceso ascendente, la información local se propaga hacia niveles más elevados y, simultáneamente, como el texto genera expectativas sobre su significado global, estas guían la lectura y buscan verificar la comprensión de los indicadores de nivel inferior (...)” (Atorresi 2009: 14).

2.2.2.3. Comprensión según la estructura del texto

Van Dijk y Kinstch (1983), en Atorresi (2009), planteó que la lectura se realiza en tres niveles secuenciales, porque la capacidad de memoria o recuerdo no permite retener toda la información de una vez. Según estos autores, los procesos son automáticos, ya que el lector los realiza sin darse cuenta.

Así, primero el lector retiene en su memoria la información que proviene de la superficie del texto, es decir, “las palabras, sus relaciones y las ideas que van expresando el significado del texto, en el mismo orden en que aparecen en él”. (Atorresi, 2009: 13)

Después elabora una representación mental de esa superficie. Estos autores mencionan que esto se puede saber cuando el lector realiza pausas en los puntos, lo que muestra que los lectores van segmentando mentalmente unidades de información, llamadas ideas o microestructuras.

Luego, el lector verifica a qué se refieren esas microestructuras, tratando de encontrarle un sentido a lo que va leyendo. Cuando lo hace, mantiene su información, sin embargo, si el lector siente que le falta información trata de completarla mediante un proceso que genera inferencias, éstas permiten que el texto se vuelva más coherente. Son estas microestructuras las que construyen el texto base.

Otro nivel importante es el de las hipótesis sobre diversos aspectos de la lectura, éstas se deben realizar durante toda la lectura. Progresivamente las informaciones se acomodan en la

memoria, según la importancia que les da el lector y va formando la macroestructura que es más breve, ya que posee una forma jerárquica u organizada.

Los pasos o niveles que se presentaron anteriormente intentan explicar cómo el lector va realizando procesos mentales que le permiten construir el significado de lo que lee. Estos procesos están relacionados con tres niveles presentes en la estructura del texto, los cuales son, la microestructura, la macroestructura y la superestructura del texto. (Van Dijk, 1993).

Cuando se habla de superestructura, se hace referencia a la estructura global que caracteriza a la estructura global del texto, referida como la forma de éste. La macroestructura se refiere al contenido global del texto, es decir, al sentido del mismo como un todo y se conforma con macroproposiciones, es el tema del cual se habla. Finalmente, la microestructura textual está referida a las pequeñas unidades que forman parte del texto, conocidas como texto base (Huerta 2007).

Para que el alumno logre llegar descubrir en su lectura la macroestructura del texto, debe realizar algunas operaciones llamadas macrorreglas. Estas operaciones mentales son indispensables para resumir un texto y Van Dijk (1980) las divide en cuatro:

1. Omitir: Es la regla que indica que toda información que no es relevante, debe ser omitida.
2. Seleccionar: También se refiere a que la información se puede omitir cuando la información que se esté omitiendo no tenga una función ulterior para el texto.
3. Generalizar: Aquí se eliminan los componentes del texto por proposiciones nuevas que agrupan o unen ideas simples.
4. Construir o integrar: En esta regla se permite cambiar una serie de proposiciones por una proposición simple que reúne el sentido total de la secuencia.

Según esta lógica, para poder comprender la idea global del texto será necesario que el actor resuma las ideas de un texto base, ya que esto le permitirá descubrir la información que se plantea en la macroestructura de un texto, es decir, las ideas principales que se infieren al comprender un texto, y para esto será fundamental aplicar las macrorreglas, puesto que se pueden utilizar como estrategias útiles en la construcción del significado de un texto.

2.2.2.4 Proceso de comprensión lectora para el modelo interactivo

La comprensión lectora se definirá como una habilidad que permite entender un texto cuando se genera un proceso complejo y multidimensional en el que interactúan tres aspectos, el texto, el lector y el contexto. (Alliende y Condemarín, 2002)

Proceso de comprensión lectora

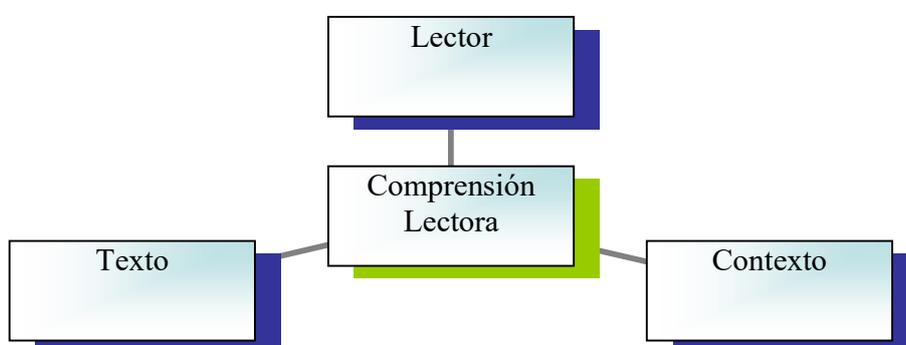


Figura N°1 que sintetiza los elementos que interactúan en la comprensión lectora, elaborado a partir de las referencias bibliográficas.

Para Atorresi, (2009:13) “La lectura abarca un complejo conjunto de procesos mentales que incluyen información de dos clases:

- _ Lingüística (sobre el significado, la sintaxis, el vocabulario, la forma del texto, las letras, etc.);
- _ Extralingüística (sobre la situación comunicativa, el objeto al que el texto se refiere, al modo de tratar la información, etc.)”.

Esto quiere decir que para que el lector pueda comprender un texto, debe activar sus conocimientos lingüísticos y extralingüísticos que tiene almacenado en la memoria, luego, debe ser capaz de integrarlos con la información implícita y explícita del texto. El lector para poder descubrir la información implícita del texto debe ser capaz de realizar inferencias.

Para hablar de las inferencias se hará referencia a lo mencionado por el psicólogo Jerome Bruner (1957), quien explica que la mente humana es como una maquina de hacer inferencias, ya que activa el conocimiento almacenado en el cerebro para utilizarlo cuando se va a organizar e

interpretar la información entrante. El conocimiento que posee el lector y la forma en que lo relaciona con lo que lee, permite la realización de inferencias, por lo tanto, se deduce que cuando el lector no posee información sobre lo que está leyendo, o la información no está dentro de su contexto, será muy difícil que sea capaz de realizar inferencias. Debido a esto el texto que el alumno está leyendo debe ser de su interés (Atorresi, 2009).

2.2.2.5. Proceso de la comprensión lectora a partir de clasificaciones taxonómicas

Varios de los modelos de comprensión textual consideran que este proceso se constituye por distintos niveles y es necesario que el lector trabaje cada uno de ellos o la gran mayoría para lograr la comprensión de la globalidad del texto. Estos niveles o dimensiones cognoscitivas y afectivas están pensados especialmente para textos narrativos y son clasificaciones taxonómicas, útiles para la evaluación y desarrollo de ésta (Barret, 1968 en Alliende 2002).

2.2.2.5.1. Niveles de comprensión según taxonomía de Barret

- Comprensión literal: Este nivel se caracteriza, porque el lector debe ser capaz de reconocer y recordar datos concretos, explícitos y observables en las distintas obras que se lean, por ejemplo, reconocer características de los personajes, relaciones elementales de causa-efecto.

- Reorganización de la información: Se espera en este nivel que el lector sea capaz de dar una nueva forma a la información mediante las acciones de clasificar y sintetizar de manera que se pueda esquematizar y categorizar los hechos o características de los implicados, ideas principales y los momentos claves de diversos tipos de textos. Este nivel se subdivide en la reorganización como clasificación, bosquejo, resumen y síntesis.

- Comprensión inferencial: Aquí, se requiere que el estudiante use la información literal o explícita y la complemente con sus conocimientos previos para poder deducir respuestas que no se encuentran concretamente en el texto. La comprensión inferencial puede estar referida a deducir elementos de la microestructura, macroestructura o superestructura del texto, dependiendo del lugar dónde se encuentre la información requerida y la acción que debe realizar

el estudiante en este proceso. Allende y Condemarín (2002) mencionan que existen distintos tipos de comprensión de inferencias: la inferencia de detalles, la de ideas principales, de secuencias, de causa-efecto y, por último, de rasgos de los personajes.

- Lectura crítica o valorativa: Aquí, el lector emite un juicio a partir del contraste entre los conocimientos que posee y los que le aporta el texto. De esta forma, este nivel estaría también asociado con la comprensión inferencial, ya que el estudiante debe realizar relaciones mentales en las que construye un parámetro valórico a partir de la comprensión global del texto.

- Reconocimiento del tipo de texto: En este último nivel el lector se hace una imagen del texto o silueta, identificando la tipología del texto a partir de una observación de las marcas textuales presentes en él. Es decir, el alumno reconoce la superestructura textual.

2.2.3 Textos Narrativos:

En este apartado se detallarán algunos aspectos referidos al texto narrativo, específicamente, al cuento, que será el texto trabajado en el plan de intervención que se desarrollará en esta investigación.

Antes de comenzar con la definición de lo que es un cuento, se revisarán brevemente los elementos del discurso narrativo, éste enmarca todos los tipos de narraciones existentes.

El contenido está constituido por la cadena de acontecimientos realizados por los personajes en diversos escenarios y los objetos.

La estructura se define como las partes o conexiones entre esas partes del texto.

El contenido y la estructura contiene dos elementos, según Muth (1991), uno es la realidad latente o implícita y, el otro, que está presente en forma manifiesta o explícita en el cuento.

Los acontecimientos son los actos o sucesos que se dan en el texto los cuales “pueden suceder en un orden en el tiempo real y estar estructurados en el texto en un orden diferente”. Muth (1991: 18)

El estilo es el conjunto de elecciones léxicas y sintácticas realizadas por un autor que trata de expresar un determinado contenido discursivo latente. Ciertas formulas retóricas tales como había una vez, y el más que haya existido jamás, entre otras, son rasgos estilísticos utilizados por el género del cuento.

La fuerza “es una interacción entre la intención comunicativa del autor y la percepción del lector” (Muth, 1991:19). En el caso del cuento la fuerza es el entretenimiento, ya que la intención de éste es entretener.

Los factores afectivos se refieren a los efectos que el texto tiene en el lector, como sus sentimientos de interés, sorpresa, suspenso, simpatía, los cuales se producen en el momento de la lectura. Muth(1991).

La enunciación se refiere a la expresión real y verbal, en un tiempo determinado, de los acontecimientos del relato.

Según Chatman (1978) en Muth (1991: 19) la enunciación “concierno a la relación del tiempo de los acontecimientos relatados, con el tiempo del relato del cuento”.

Se definirán otros elementos mencionados por Muth (1991:19 -20), éstos aluden a la sustancia latente e implícita del texto, los cuales son:

“Trama: Configuración particular de objetivos, acciones y estados afectivos.

Tema: Concepto o idea que sirve para relatar o unificar grandes porciones de información del relato.

Punto: Aspectos del contenido que genera interés.

Interacciones sociales: Relaciones mutuas o recíprocas entre individuos.

Prefiguraciones: Representaciones anticipadas.

Flashbak: Intercalación de sucesos ocurridos antes.

Repetición: Recurrencia de acontecimientos o palabras.

Personajes: Actor o existente.

Ambiente: Tiempo, lugar y /o soportes.

Problema o Conflicto: Obstrucción de un propósito.

Objetivo o Intención: Deseos, intenciones.

Plan: Método para obtener los fines.

Acción: Lo que sucede.

Suceso final: Consecuencia de largo alcance de la acción”.

Existe otra manera de caracterizar al cuento, y es como lo hace Mandler y Johnson mencionado en Muth (1991). Ellos identifican seis grandes elementos: El primero, la ambientación, en la cuál se distingue la presentación del protagonista, que muchas veces se refiere en sus primeros episodios, a elementos del lugar y tiempo: El segundo, comienzo, que son los acontecimientos que impulsan la acción: El tercer elemento es la reacción, que tiene que ver con la respuesta interna del protagonista a la acción impulsada en el comienzo, ésta se relaciona con el objetivo: El cuarto, elemento es el intento, que se define como el esfuerzo realizado por alcanzar el objetivo, este intento produce un resultado, el cual es el quinto elemento, y puede ser exitoso o un fracaso del intento y, por último, el final que corresponde al último acontecimiento, identificado como la consecuencia final de la acción.

Esta última clasificación se puede resumir de la siguiente forma:

Elementos del cuento

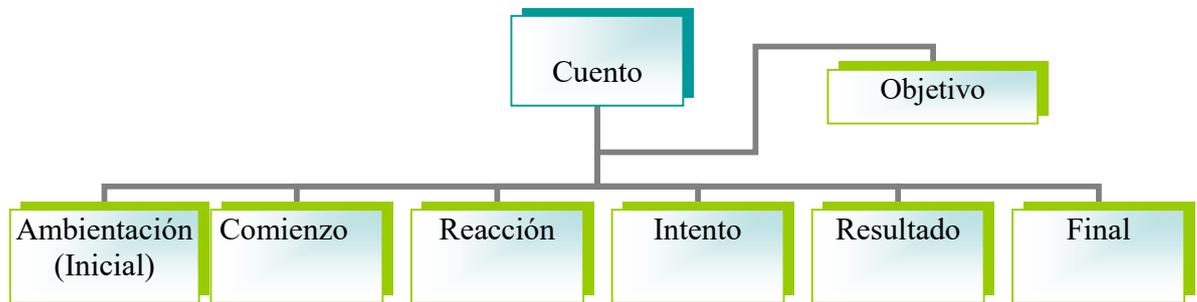


Figura N°2, que sintetiza los elementos del cuento, elaborado a partir de la revisión bibliográfica.

En resumen, el cuento es un relato que posee la fuerza o intención de entretener por medio de diversos sucesos que se presentan, los que producen consecuencias afectivas o emocionales en el lector; posee algunas características que lo diferencian de otro tipo de discursos, por ejemplo, tiene tramas, personajes que interactúan socialmente, contiene un problema o conflicto, el cual luego de algunos sucesos se soluciona. Además, se puede apreciar que el cuento posee elementos lingüísticos prototípicos para los distintos momentos de los acontecimientos: El inicio, el desarrollo y el final, tales como la frase “había una vez” que se ocupa al comienzo de los textos narrativos.

2.2.4 Producción textual:

En este apartado se hablará del concepto de producción de textos, esto debido a que gran parte de la estrategia desarrollada en la intervención trata de que los alumnos realicen una redacción.

2.2.4.1 Modelo de etapas

El modelo de etapas surgió con el objetivo de mejorar el producto final de la escritura de los alumnos, y el más conocido es el de Rohman y Wlecke (1964). En este modelo se establecen tres etapas de escritura: La pre escritura, etapa de descubrimiento de ideas: La escritura, donde se produce el escrito: Y la re escritura donde se reelabora el primer escrito para tener el producto final.

Como se observa en el párrafo anterior, el modelo de etapas esta centrado en mejorar la escritura a través de tres etapas sistemáticas que aseguran una escritura aceptable. La desventaja de este modelo es que al ser de etapas, al terminar una no se puede volver atrás, por lo que resulta un modelo poco flexible y bastante estructurado.

2.2.4.2 Modelos cognitivos

En los modelos cognitivos la escritura se aprecia como un proceso flexible, centrado en las estrategias que genera el alumno al escribir. “Los subprocesos se ven no como etapas que hay que hay que seguir una detrás de la otra, sino como operaciones que hay que hay que realizar y que a menudo se aplican recursivamente” (Camps, 1990: 5)

Dentro de los modelos cognitivos se encuentra el modelo de Hayes y Flower (1980), el cual está formado por tres partes o componentes: La memoria a largo plazo del escritor, el contexto de producción y el proceso de escritura.

2.2.4.2.1 Memoria a largo plazo

La memoria a largo plazo se describe como todos los conocimientos que posee el lector sobre tres niveles: Contenidos temáticos, es decir lo que el escritor sabe del tema del cual escribirá; sobre imágenes de posibles receptores (audiencia) y; sobre esquemas textuales, es decir esquemas sobre cómo escribir un tipo de texto (Camps, 1990).

2.2.4.2.2 El contexto de producción

“Se refiere a la situación concreta en que se produce el escrito” (Camps Ana, 1990: 5), en la que se abordan distintos elementos. Estos componentes son: el tema que abordará el escrito, la audiencia y la intención, los cuales deben ser tomados en cuenta en el momento de la elaboración del escrito, para que la redacción sea coherente con el contexto en que será abordado o presentado.

2.2.4.2.3 Proceso de escritura

1. Planificación:

Es el momento en el que se define lo que se escribirá, estableciendo propósitos claros y organizando la escritura. Existen tres componentes en la planificación: La generación de ideas, el establecimiento de los objetivos y la organización.

2. Textualización:

“Está constituida por el conjunto de operaciones de transformación de los contenidos en lenguaje escrito linealmente organizado” (Camps, 1990: 6). Aquí se comienza la escritura no espontánea, mas bien la escritura planificada que se puede volver a redefinir. A partir de esta instancia el escritor es capaz de modificar sus objetivos y auto corregir sus ideas y organizaciones constantemente.

3. Revisión:

Consiste, como aparece en la figura 3 en la lectura y posterior edición del escrito, este último elemento está referido a la corrección y mejora del texto, donde el escritor “evalúa el resultado de la escritura en función de los objetivos del escrito y la coherencia con el contexto (Camps, 1990).

Adyacente a estos tres pasos del proceso de escritura, según Flower y Hayes (1980) parafraseado en Camps (1990), se presenta el concepto de “control”, el cual se refiere a una noción extraída del campo de la cibernética relacionado con la función de dirigir, monitorear, controlar, la secuencia de los subprocesos de escritura, dándole al escritor la capacidad de tomar decisiones en cuanto a modificar el texto, redefinir los objetivos, corregir, etc. Lo que “exige del escritor una determinada capacidad metacognitiva” (Camps Ana, 1990:7).

El modelo de Flower y Hayes presenta la escritura desde una perspectiva de proceso, en la que es posible generar constantemente una retroalimentación que permitirá que el producto final siempre pueda ser enriquecido.

Modelo de escritura

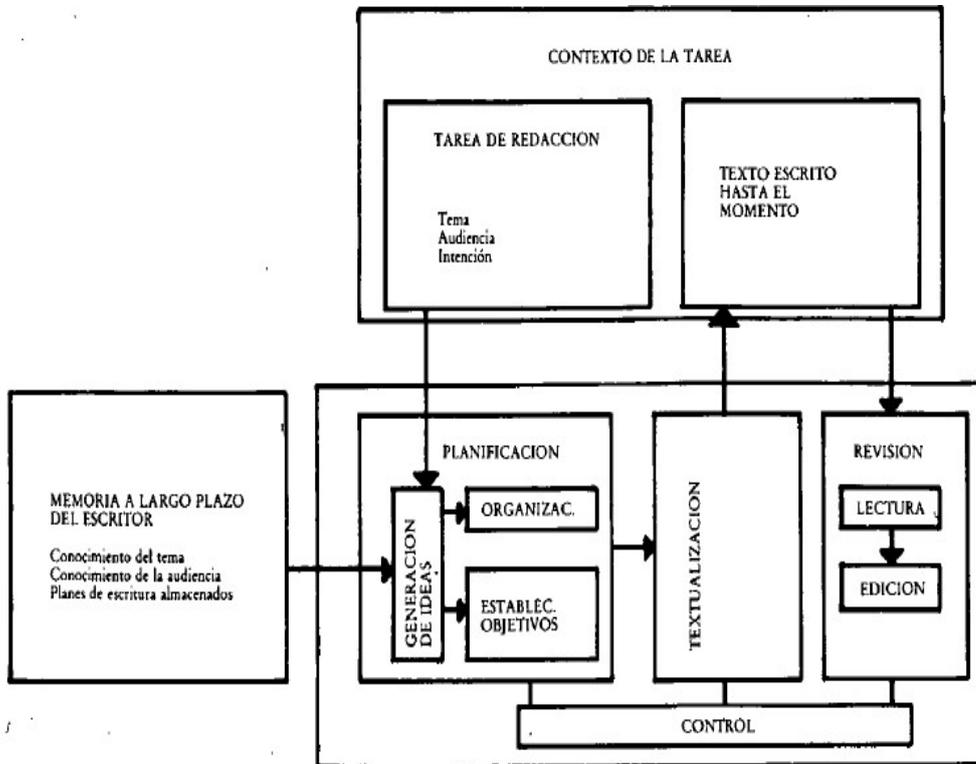


Figura 3: Estructura del modelo de escritura (Hayes y Flower 1980: 11), citado en Camps (1990: 6)

3. Objetivos

3.1. Objetivo General:

Identificar y analizar el aporte del cómic como estrategia para mejorar la comprensión de los cuentos en los alumnos del 5° básico D del Colegio Teniente Dagoberto Godoy de la comuna de La Granja.

3.2 Objetivos Específicos:

1. Identificar el nivel de comprensión textual de cuentos a través de un diagnóstico, en los alumnos del 5° año D del Colegio Teniente Dagoberto Godoy de la comuna de La Granja.

2. Aplicar el módulo didáctico dedicado al uso del cómic, en función de la comprensión de cuentos, a los alumnos del Colegio Teniente Dagoberto Godoy de la comuna de La Granja.

3. Evaluar la influencia que tiene para la comprensión de cuentos el uso del cómic de los alumnos del Colegio Teniente Dagoberto Godoy de la comuna de La Granja.

4. Desarrollar una propuesta metodológica a partir de la evaluación.

3.3 Hipótesis de trabajo:

El cómic constituye una estrategia metodológica que facilita la comprensión del cuento en los alumnos del 5° año D del Colegio Teniente Dagoberto Godoy de la comuna de La Granja.

4. Diseño de investigación o metodología

A continuación, se presenta la metodología utilizada en la investigación, dando cuenta de los elementos primordiales, tales como el tipo de diseño que avala los objetivos anteriormente propuestos; la elección del escenario y de los actores; el procedimiento que se realizó para la implementación del estudio; la descripción de los instrumentos que permitieron recolectar la información necesaria para responder la pregunta central y; por último, se dará a conocer el procedimiento general de tabulación y análisis de la información recolectada a través las herramientas utilizadas.

4.1 Diseño general de la investigación

Esta investigación es de tipo cualitativa, ya que busca comprender más que generalizar las conductas observadas. La finalidad de este tipo de investigación es comprender e interpretar la realidad estudiada tal y como es entendida por los sujetos participantes en los contextos estudiados. (Rodríguez, 1996). En este caso se pretende comprender el aporte del cómic en la comprensión lectora, mediante el tipo de metodología aportado por la investigación acción.

Se entiende por la investigación-acción aquella que tiene por objetivo mejorar las prácticas educativas de forma rigurosa y sistemática a través de una intervención en el aula o centro educativo.

En el caso específico del presente estudio, se pretende mejorar un aspecto de la educación, a través del uso del cómic, por lo que la utilización de la investigación acción es necesaria.

Las características principales de la investigación acción son: Se debe realizar en conjunto con otros profesionales: Debe existir compromiso de parte de cada uno de los investigadores, ya que se trata de una intervención que generará cambios en el centro educativo; El investigador debe permanecer en una constante reflexión sobre su práctica durante todo el proceso de intervención; La investigación debe responder a ciertos criterios de fiabilidad y validez; Las técnicas utilizadas para la recolección de los datos deben ser acordes al diseño de investigación.

4.2 Participantes:

La muestra de esta investigación es de carácter intencionado, puesto que con anterioridad se establecieron parámetros para la elección de los actores y el escenario. Los criterios utilizados para la selección de los participantes fueron: Los alumnos estudiados debían pertenecer a la escuela en que labora el investigador y, además pertenecer a cualquier curso de segundo ciclo básico, en este caso a 5º año, ya que la temática abordada en la intervención encajaba en los contenidos de los Planes y Programas para dicho nivel de enseñanza.

La elección del escenario, es decir, el curso en que se realizó la intervención tuvo como finalidad identificar la comprensión lectora de los alumnos, para luego medir cómo la estrategia del cómic puede mejorarla, tomando en cuenta aspectos relevantes del escenario, como número de alumnos repitentes, la escolaridad de los padres, la comuna de procedencia y la clasificación del establecimiento.

En este caso los actores que participan en el estudio son alumnos que pertenecen al curso 5º año D de la Escuela Teniente Dagoberto Godoy de la comuna de La Granja. Este curso tiene una matrícula de 35 alumnos entre los cuales hay 16 varones y 19 mujeres. En cuanto al nivel de escolaridad de los padres, se identifica un gran número de apoderados que cursaron sólo hasta 8º año básico, 3 padres y 5 madres. En cuanto a la repitencia, no existen casos de repitencia en el curso.

4.3 Procedimiento:

El procedimiento que se siguió para la realización del presente estudio fue, en primer lugar, una observación e investigación a través de preguntas realizadas a los profesores de Lenguaje y Comunicación del establecimiento sobre el cuál era la falencia que existía en dicha asignatura. Luego, de saber la problemática base sobre la que se construiría la intervención, se planteó el problema de la investigación junto con los objetivos que la guiarían.

El segundo paso fue la revisión bibliográfica sobre la materia a tratar y la construcción del marco teórico para así tener los fundamentos que avalarían la construcción de los

instrumentos y la estrategia implementada. Cuando ya se tenía el Marco teórico terminado, se procedió a la elaboración de las pruebas que se aplicarían al inicio y final de la intervención, además, se elaboró paralelamente el módulo didáctico, la planificación de éste y el Power Point utilizado en las clases.

Después de tener listos los instrumentos, éstos se implementaron a los estudiantes en una cantidad de cinco sesiones educativas de dos horas pedagógicas cada una, lo que terminó con una exposición de los trabajos realizados en un mural por los actores de esta investigación. Es importante mencionar que después de estas intervenciones se recogió información de los elementos significativos que ocurrían en las clases, mediante una bitácora en la que se apuntaban las observaciones realizadas.

Finalmente, se recogieron los datos obtenidos primeramente en el pre test y al finalizar las intervenciones se obtuvo la información recogida en el instrumento aplicado posterior a la intervención.

4.4 Instrumentos de recolección de información

Los instrumentos de recolección de la información utilizados en la investigación fueron un pre test de comprensión lectora, una bitácora y un post test aplicado después de la intervención.

El primer instrumento es un pre test y corresponde a una prueba de comprensión lectora, cuyas preguntas fueron elaboradas por el investigador a partir de criterios extraídos del marco teórico, que buscan medir habilidades o niveles de la comprensión de textos en los participantes del estudio.

La cantidad de preguntas del pre test son quince de las cuales, una de ellas es de reconocimiento de la tipología textual, es decir, esta pregunta mide el reconocimiento de la superestructura del texto, donde el alumno debe realizar una inferencia al combinar sus conocimientos de la tipología con la identificación de las marcas textuales que se muestran en la microestructura de las distintas partes del texto. Siete preguntas pretenden medir la comprensión

inferencial de la microestructura, dentro de las cuales existen seis preguntas de inferencia causa-efecto y una de inferencia de los rasgos de los personajes. Existen cinco preguntas que miden la comprensión inferencial de la macroestructura. Se construyeron dos ítems que miden la habilidad de reorganizar la información, una de ellas por medio del resumen y otra mediante la cual se debe ordenar el texto mediante un proceso de enumeración de frases que sintetizan los hechos del texto.

Los instrumentos de recolección de la información, es decir, el pre test y el post test fueron validados mediante el Juicio de expertos, realizado por la profesora guía de esta tesina, Marcela Amaya García. En una primera instancia la académica lo revisó y realizó las indicaciones pertinentes que debían ser consideradas en la corrección de los elementos que presentaban errores.

La confiabilidad del instrumento se comprobó mediante la aplicación del pre test como prueba piloto, ésta fue respondida por un 10% de los alumnos, correspondientes a tres estudiantes del nivel en que se realizó la intervención en el escenario seleccionado. El procedimiento que se siguió para esto fue: En primer lugar, se aplicó la prueba a los tres estudiantes; luego, se observaron los resultados que obtuvieron en esta primera instancia. Después de dos días los mismos estudiantes volvieron a realizar la misma prueba con el objetivo de comprobar el índice de error que presentaban los enunciados de los ítems. En esta intervención se realizaron dos cambios, uno correspondiente a un error en la redacción de una pregunta, el cual captó uno de los estudiantes, el otro cambio correspondió a la construcción de una pregunta que no había sido incluida en el test.

El segundo instrumento de recolección de la información es una bitácora. Ésta es un instrumento de recolección utilizado en las investigaciones cualitativas y etnográficas en las que el investigador es un observador participante y debe apuntar sus apreciaciones en una especie de diario de vida u hoja de anotaciones que consta, particularmente, de dos variables, la fecha y la clase. Como el presente estudio tiene una perspectiva de investigación-acción en la que se realiza una intervención, en la que el investigador es un observador participante, es necesario la utilización de dicho instrumento.

El tercer instrumento es el post test, el cual es idéntico al primer instrumento, debido a que pretende medir los avances que muestran los alumnos antes y después de la intervención.

4.5 Procedimiento general de análisis de datos utilizados

El procedimiento es cualitativo, con apoyo de gráficos basado en la técnica llamada triangulación.

El análisis de los datos obtenidos en la tabulación se obtuvo a partir de la dicotomización de las respuestas obtenidas en las preguntas de los test. Esta dicotomización se realizó en tablas Excel. Luego, se procedió a realizar los gráficos que muestran la información de una manera resumida, basándose en los criterios mencionados en el marco teórico. Estos gráficos y tablas fueron analizados e interpretados de manera cualitativa, tomando en cuenta los criterios presentes en el marco teórico asociados a cada nivel analizado.

4.5 Definición operacional de criterios utilizados para la construcción y análisis del test de comprensión lectora

A continuación, se definirán los criterios utilizados para realizar y analizar los ítems elaborados en el test de comprensión lectora. Estos conceptos se elaboraron a partir de los antecedentes empíricos de esta investigación, específicamente, los referidos al apartado de la comprensión lectora. Para efectos de la presente investigación se definen los siguientes criterios o niveles:

1. Inferencial de la microestructura: Se refiere a la comprensión de la microestructura del texto, es decir, inferencias que se realizan en el nivel de las palabras, oraciones, o frases de un texto. Cuando el alumno lo logra, realiza una representación mental de la superficie del texto.
2. Inferencial de la macroestructura: Se refiere a la comprensión de la macroestructura textual, esta se produce luego de que el lector relacionó las ideas extraídas de la superficie del texto

formulando hipótesis e inferencias, de esta forma, el lector realiza una organización de las ideas de manera jerárquica. Cuando el lector lo logra es capaz de reconocer la idea global del texto.

3. Reconocimiento del tipo de texto: En este nivel el lector se hace una imagen del texto o silueta, identificando la tipología del texto, a partir de una observación de las marcas textuales presentes en él. Es decir, el alumno logra este nivel cuando reconoce la superestructura textual.

4. Reorganización de la información: Se refiere al nivel en el cual el lector debe ser capaz de dar una nueva forma a la información mediante las acciones de clasificar y sintetizar de manera que se pueda esquematizar y categorizar los hechos o características de los implicados, ideas principales y los momentos claves de diversos tipos de textos. Este nivel se subdivide en la reorganización como clasificación, bosquejo, resumen y síntesis.

5. Resumen: Se refiere a las acciones mentales que realiza el lector, tales como omitir, seleccionar, generalizar y construir o integrar las ideas de un texto. Al aplicar estas acciones el alumno es capaz de resumir un texto.

5. Análisis de resultados

En los siguientes párrafos se presentan y analizan los datos recolectados y tabulados en la investigación, estos se segmentan en tres etapas dadas según los objetivos específicos. Primero se presentan los datos obtenidos en el pre test, que muestran la comprensión de los alumnos antes de la intervención. La segunda etapa muestra los datos obtenidos en el post test, es decir los resultados obtenidos en la última sesión de la intervención sobre el uso del cómic. Finalmente se presenta la evaluación sobre el nivel de avance que se observó en los alumnos al finalizar el proceso de intervención educativa.

5.1 Análisis sobre el nivel de comprensión textual de cuentos, a partir del diagnóstico aplicado a los alumnos mediante el pre test

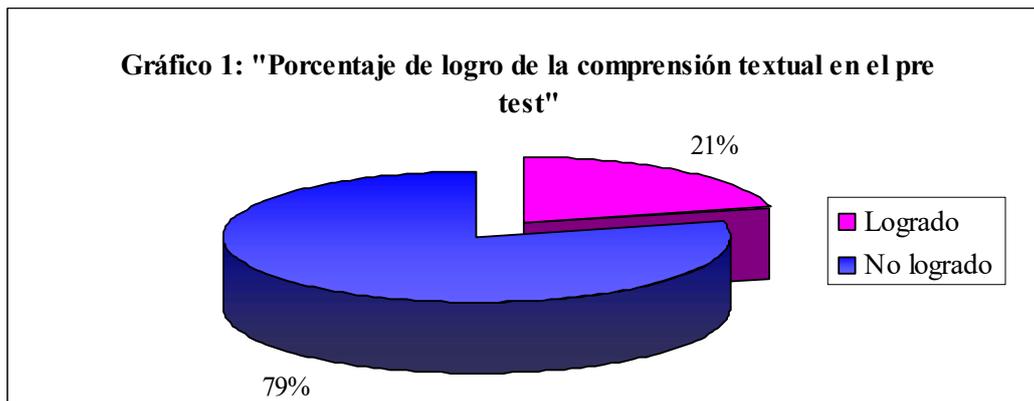
El análisis de los datos obtenidos en el pre test se realiza basándose en los criterios logrado y no logrado. Se considerará que un alumno ha logrado satisfactoriamente el test de comprensión textual cuando su puntaje en la prueba corresponda al 60% (o más que esto) de las respuestas correctas. Cuando el puntaje obtenido por el alumno no alcance el 60 % su evaluación de la comprensión será no lograda.

La presentación de los resultados se realiza a partir de los tipos de habilidades que identifica cada pregunta del test, por esto, las secciones de análisis se dividen en presentación de comprensión inferencial de la microestructura y macroestructura, reconocimiento del tipo de texto, reorganización de la información y, finalmente, resumen.

Para identificar cuando una pregunta es correcta o incorrecta, también, se aplicarán los conceptos logrado y no logrado.

5.1.1 Presentación del porcentaje logrado en la comprensión textual evaluada en el pre test

El siguiente gráfico muestra los resultados obtenidos en el pre test a partir de la evaluación general obtenida por cada alumno. La información se presenta según la cantidad de test logrados y no logrados. Dicha evaluación se realizó con una escala de 60% de exigencia.

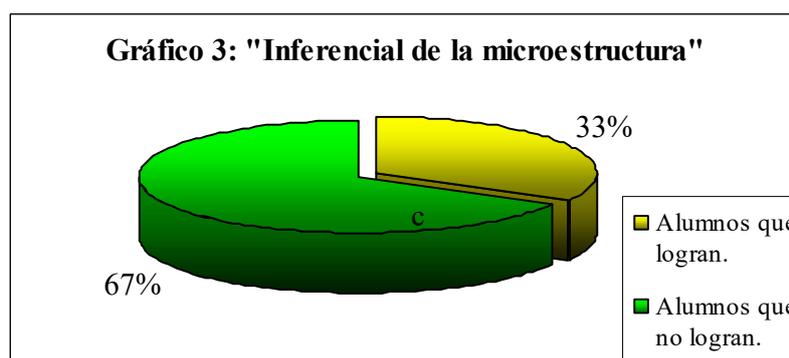
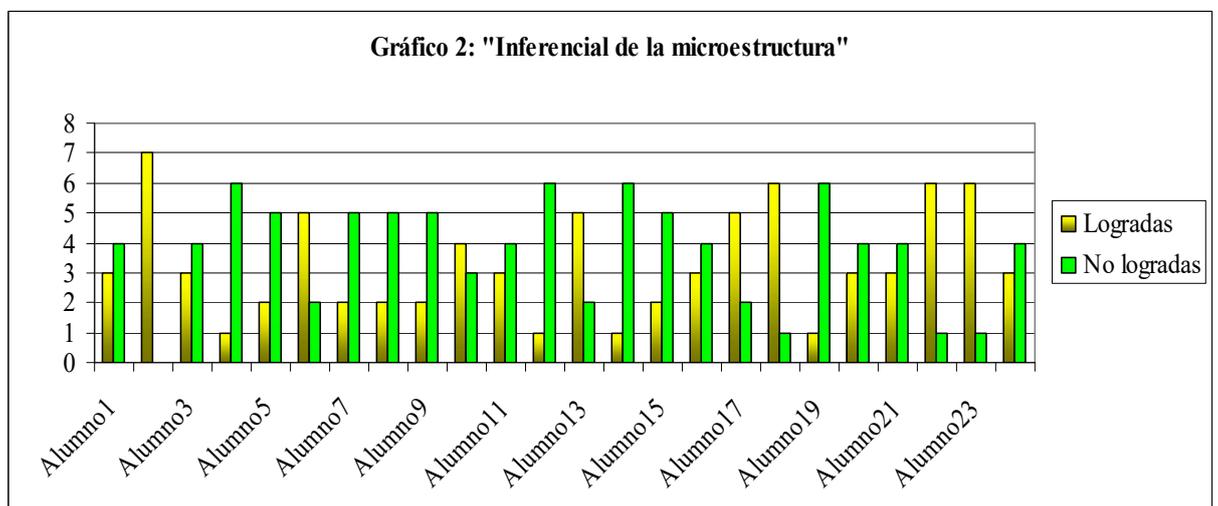


La información que evidencia el gráfico 1 muestra que de un total de 24 alumnos evaluados en esta instancia, sólo un 20% de ellos, correspondiente a 5 estudiantes, obtuvo un test con un puntaje mayor o igual al 60% de respuestas correctas, y un 79 % correspondiente a 19 alumnos no logró responder correctamente el test.

Estos datos muestran que gran parte de los alumnos del 5º año D del Colegio intervenido no dominan las habilidades necesarias para comprender un texto, esto se debe a que los alumnos no están trabajando ni aplicando estrategias que les permitan trabajar un texto en todos sus niveles, de tal manera, que al leerlo se pueda obtener una comprensión global.

5.1.2 Presentación de comprensión inferencial de la microestructura

Los siguientes gráficos muestran la cantidad de respuestas correctas que obtuvieron los alumnos en las preguntas del texto que atienden a la comprensión inferencial de la microestructura, es decir, son preguntas en las que el alumno debe inferir sobre relaciones que se dan en el texto base, tales como oraciones y relaciones entre éstas. La cantidad de preguntas de este tipo son 7 y corresponden a preguntas de un regular nivel de dificultad, las habilidades que miden son: deducir causa – efecto y secuencia de ideas, lo que supone una capacidad de relacionar sucesos presentes en oraciones que se encuentran dentro de un mismo párrafo.



En los gráficos anteriores se aprecia que sólo 8 de los alumnos correspondientes a un 33 % logra responder más de 3 preguntas asertivamente y 16 alumnos equivalentes a un 67% del total de 24 responden más de 4 preguntas de manera equivocada, esto quiere decir que no logran inferir la información de la microestructura textual, la mayoría de los alumnos no retiene ni

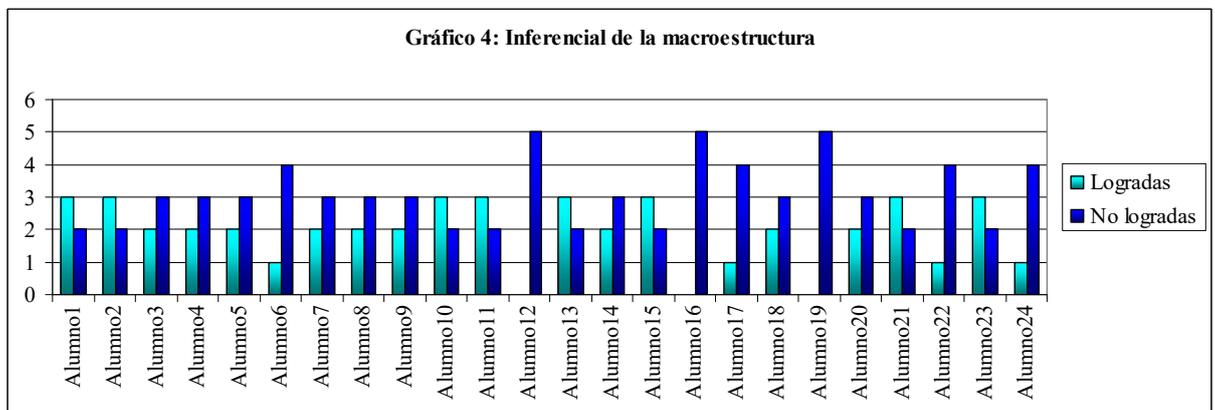
relaciona oraciones que se encuentran presentes en la base del texto, debido a la falta de entrenamiento de este tipo de preguntas y a la baja capacidad de atención en los elementos que muestran este tipo de evidencia textual.

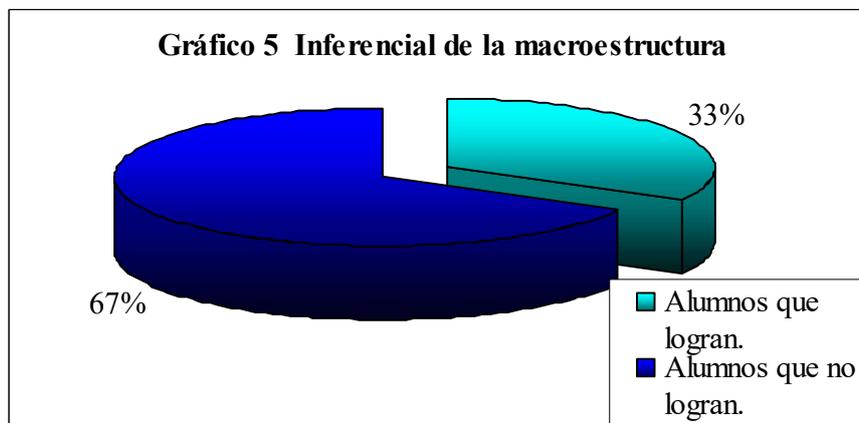
Los alumnos leen, pero cuando lo hacen no distinguen elementos esenciales para poder comprender el texto en su globalidad. Es importante recordar que si el alumno no es capaz de inferir a nivel de la microestructura, menos lo podrá hacer en la macroestructura del texto, ya que como se ha planteado anteriormente, la microestructura es la base del texto, si no se comprende bien, los niveles que requieren habilidades más complejas tampoco se lograrán.

5.1.3 Presentación de comprensión inferencial de la macroestructura

En los siguientes gráficos se analizan los tipos de preguntas aplicadas en el test que se enmarcan en el nivel de análisis sobre la macroestructura, en la que existen 5 interrogantes las cuales buscan medir las siguientes habilidades: Inferir el propósito del texto, las enseñanzas que éste deja, las ideas o temas que se extraen de los párrafos, relaciones entre estos, extraer el significado de un concepto a partir del contexto general del cuento, entre otras. Siguiendo la lógica anterior, los resultados arrojados por los gráficos exponen si los alumnos dominan o no los tipos de preguntas descritas como preguntas que pretenden extraer información de la macroestructura.

A continuación, se muestra cuánto dominan los alumnos la comprensión inferencial de la macroestructura, tomando en cuenta que esta habilidad requiere un mayor nivel de análisis del texto por parte del alumno, ya que se refiere a la comprensión global del éste. En base a lo dicho fue posible deducir (antes de obtener los resultados) que serían preguntas con mayor dificultad y capacidad de análisis que las de nivel microestructural, debido a que el alumno debe hacer procesos mentales más complejos, tal como lo indican los antecedentes de esta investigación.



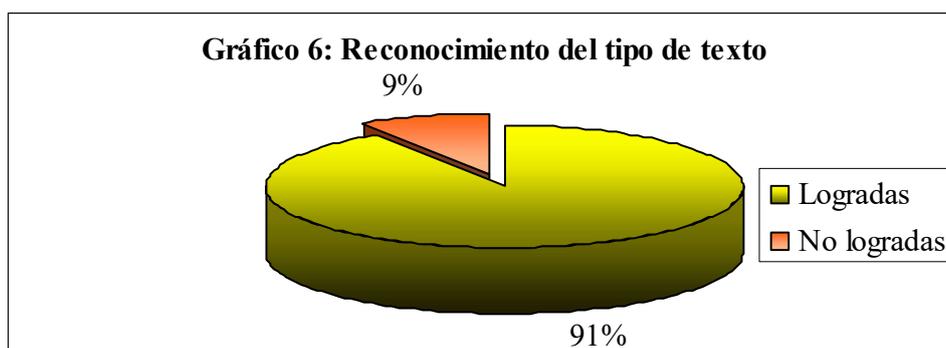


Los resultados expuestos en el gráfico 4 y 5 evidencian que en las preguntas de este tipo, 8 alumnos de 24, lo que corresponde a un 33%, lograron responder correctamente, por lo menos, más de 3 preguntas, llegando a inferir la idea global del texto. Por otro lado, una cantidad de 16 alumnos equivalentes a un 67% responde, por lo menos más, de 3 preguntas de forma incorrecta, lo que quiere decir que no logran inferir aspectos de la macroestructura, es decir, mucho más de la mitad de los alumnos no es capaz de inferir el propósito del texto, el significado de palabras según el contexto, realizar relaciones inter párrafos y deducir enseñanzas que deja el cuento.

En este sentido, se deduce, si los alumnos no podían inferir aspectos pertenecientes al texto base tampoco lo harán cuando se trate de inferir sobre la macroestructura, ya que las habilidades requeridas son más complejas.

5.1.4 Presentación de reconocimiento del tipo de texto

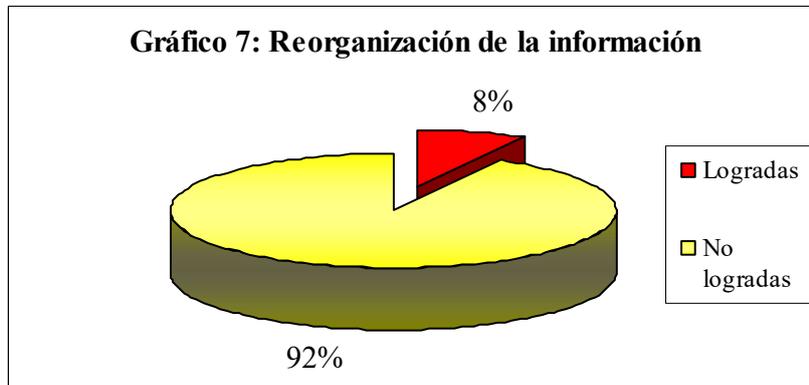
El gráfico que se analiza en este apartado muestra la cantidad de preguntas logradas y no logradas en el ítem que evalúa el reconocimiento del tipo de texto.



El gráfico 6 da a conocer que 22 alumnos correspondientes al 91% de un total de 24 logran responder correctamente este tipo de pregunta, por consiguiente, 2 alumnos con un 9% no reconocen el tipo de texto. Estos resultados muestran que la mayoría de los alumnos no tiene dificultades para identificar la superestructura textual, es decir, reconocen que el texto leído es un cuento. La razón por la cual los alumnos poseen esta habilidad es posiblemente a que ellos reconocen las marcas textuales que indican que lo que están leyendo corresponde un tipo de texto y no a otro, manejan la silueta de éste, lo que no es una habilidad muy compleja, debido a que el cuento es leído y trabajado en todos los niveles de la educación.

5.1.5 Presentación del nivel reorganización de la información

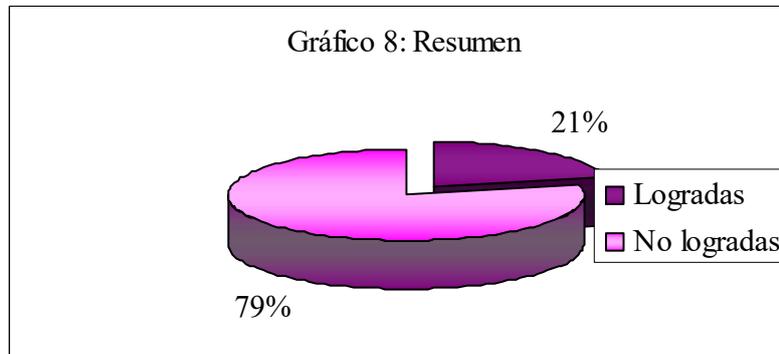
El siguiente gráfico muestra el diagnóstico arrojado en el ítem de la reorganización de la información.



El gráfico expuesto evidencia que sólo 2 alumnos correspondientes a un 8% logran organizar la información del cuento de manera correcta. También, se observa que 22 alumnos, es decir, un 92% de la muestra no logra reorganizar de manera correcta. Estos resultados, evidentemente son bastante negativos y demuestran que los estudiantes no dominan dicha habilidad, ya que no son capaces de ordenar los hechos ocurridos en el cuento, lo que posiblemente se debe a que no están acostumbrados a este tipo de ítems, en el que se necesita recordar la información, organizándola en los hechos ocurridos en el inicio desarrollo y cierre del texto.

5.1.6 Presentación del nivel resumen

La información que evidencia el siguiente gráfico se expone a partir de los datos obtenidos en el ítem dedicado a identificar la habilidad para resumir un párrafo.



El gráfico *Resumen* muestra que 5 alumnos correspondientes a un 21% logran descubrir la alternativa que resume de mejor manera un párrafo del texto, por otro lado, 19 niños correspondientes al 79% de 24 no son capaces de descubrir cuál es la alternativa correcta y que resume de mejor forma el párrafo que se señala.

Estos resultados reflejan la carencia que poseen los alumnos en la habilidad para resumir un párrafo, lo que evidencia que posiblemente ellos no realizan las operaciones mentales omitir, seleccionar, generalizar y construir (Van Dijk: 1980), que al activarlas en la lectura del texto permiten resumirlo de manera correcta.

5.2 Análisis y presentación de lo observado en la aplicación del módulo didáctico dedicado al uso del cómic

En este apartado se contará lo observado en la aplicación del módulo didáctico (ver anexo) a los alumnos del 5º año D del Colegio Teniente Dagoberto Godoy, comuna La Granja. Este análisis se realizará a partir de lo registrado en la bitácora utilizada para este fin.

5.2.1 Análisis general de las sesiones según la planificación

Las sesiones se hicieron a partir de una planificación realizada con anterioridad, ésta contemplaba el trabajo en un módulo didáctico con estrategias claras para trabajar un texto narrativo, transformándolo en un cómic. El objetivo fue verificar si el uso del cómic permitía mejorar la comprensión lectora.

El orden de las intervenciones fue el siguiente:

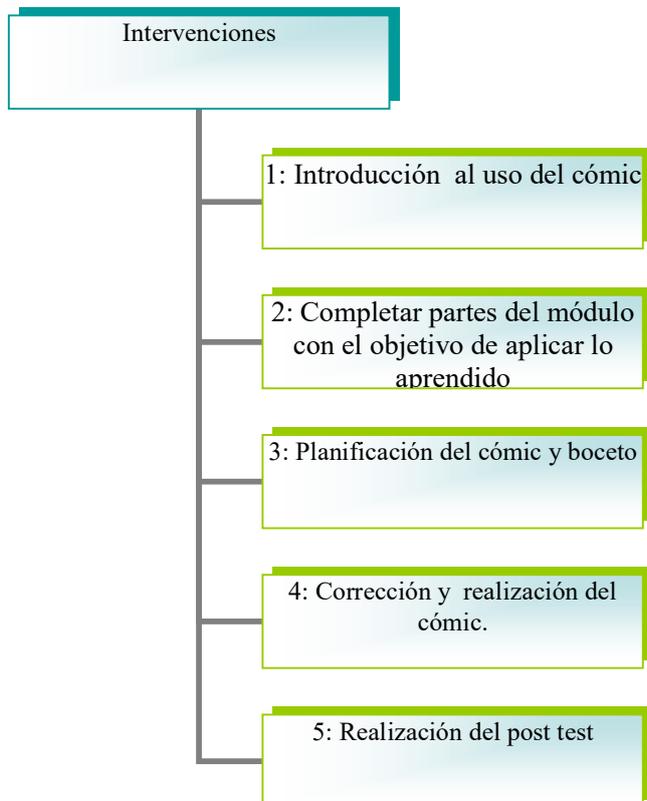


Figura N°4 : Intervenciones

Como se observa en el primer esquema, se realizó la clase introductoria, donde cada alumno presentó mucho interés por el trabajo, después se comenzó con el trabajo de planificación y redacción del cómic a partir de un cuento leído, después se corrigió y editó. Al finalizar el proceso se evaluó el nivel de comprensión textual, luego de todas las intervenciones.

El orden de las actividades que se realizaron en la intervención fue el mismo que se planificó, pero el tiempo de la planificación se alargó en una clase, debido a diversos factores que retrasaban el avance continuo de las actividades destinadas a los alumnos, esto impidió que se pudieran exponer los trabajos en la clase destinada a esto.

5.2.1.1 Factores que influyeron en realización de las sesiones

En toda clase se presentan factores que afectan la realización de una actividad, éstos pueden enriquecer el aprendizaje o ir en desmedro de éste. A continuación se muestran los factores que influyeron en la intervención, tanto externos o internos.

5.2.1.2 Factores externos a los estudiantes

Algunos factores externos que retrasaron el plan de intervención fueron:

1. Atrasos en las instalaciones del data.
2. Tiempo perdido en realizar el aseo de la sala, esto debido a que los mismos alumnos debieron recoger y ordenar para comenzar a trabajar en un aula con un clima agradable y limpio, lo que sucedió en todas las oportunidades cuando se normalizaba la disciplina y atención de los alumnos.
3. Presentación de problemas de disciplina con algunos compañeros poco respetuosos y conversadores, lo que desconcentra y perturba a los demás.

Las situaciones mencionadas evidencian la importancia de la disciplina y control de factores externos que puedan presentarse en una clase e impedir el funcionamiento de ésta de

acuerdo a la planificación. Se piensa que lo importante no es realizar las cosas a medias porque faltó tiempo, sino que se debe destinar más tiempo a aquellos temas que no han sido tratados a cabalidad con los alumnos.

5.2.1.3 Factores internos de los alumnos

Algunos factores internos en los alumnos que se presentaron:

1. Alumnos con déficit atencional, lo que provoca una falta de concentración en algunas de las sesiones.
2. Existen también elementos positivos, por ejemplo los alumnos mostraban interés por el tema del cómic, realizando con mucho interés las actividades del módulo.

5.2.2 Tipos de clases realizadas

Las clases en la intervención se realizaron de diversas maneras: La primera intervención fue una clase expositiva (ver planificación en anexo) en la que el alumno debía tomar atención de lo expuesto por el profesor y a la vez participar, esta sesión se realizó de manera individual. Cuando se comenzó con la redacción del cómic, los alumnos pudieron trabajar en parejas y las clases se transformaron en talleres en los que el propio alumno debía trabajar para terminar con las actividades. De esta manera el trabajo fue satisfactorio en cuanto a la ayuda realizada por cada compañero, ya que cada uno funciona como un soporte o facilitador para el aprendizaje del otro, sin embargo, esto también tiene sus aspectos negativos en cuanto a la disciplina.

5.2.3 Análisis de disposición de los alumnos en las intervenciones

En la primera sesión los alumnos tuvieron una muy buena impresión de la clase, participaron y tomaron bastante atención. En las clases siguientes se fue notando una

desmotivación en algunos alumnos, mencionando que les costaba o que no sabían, sin embargo, en todo momento se les animó y desafió a realizar un buen trabajo, presentándoles y recordándoles los beneficios que esto les traería.

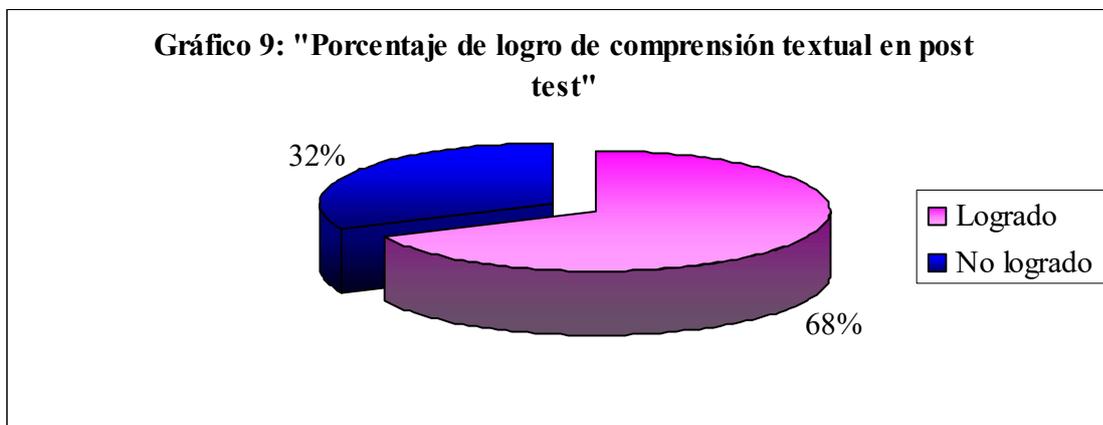
A pesar de que algunos no seguían al pie de la letra cada instrucción realizada, se guío y monitoreo el trabajo de todos dentro de sus posibilidades personales, de esta manera, la mayoría de los asistentes del curso pudo terminar el trabajo y ser evaluados en el término del proceso.

5.3 Análisis de la evaluación de la influencia que tiene para la comprensión de cuentos el uso del cómic

A continuación, se muestran los resultados obtenidos en la última sesión del módulo didáctico a través del post test. Luego de mostrar el resultado por tipo de pregunta, se presentará un gráfico que evalúa la situación diagnóstica de los alumnos en contraste con la situación postrera dada por el post test.

5.3.1 Presentación del porcentaje logrado en la comprensión textual evaluada en el post test

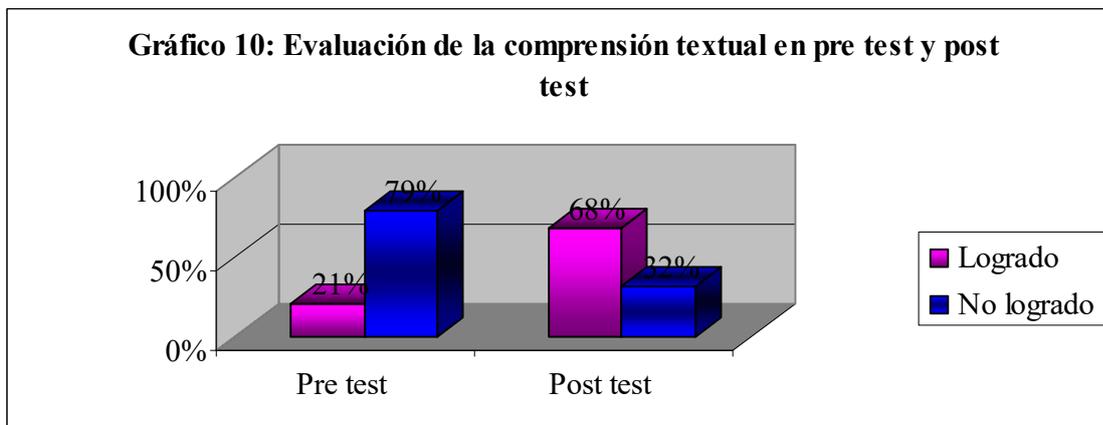
El siguiente gráfico muestra el porcentaje de logro obtenido por 19 alumnos que rindieron el post test.



Se observa que del total de 19 alumnos que rindieron el post test, un 68%, correspondiente a 13 estudiantes, obtuvo un porcentaje de logro en la prueba mayor que el 60% de exigencia. El porcentaje de no logrado, es decir menor a 60% de exigencia, fue de un 32%, correspondiente a 6 alumnos. Esto quiere decir que la mayoría de los alumnos luego de trabajar en el módulo, mejora su comprensión del cuento trabajado en el pre test, lo que entrega evidencia de que la realización de la estrategia utilizada fue efectiva.

5. 3.1.1 Presentación de la evaluación del porcentaje logrado en comprensión textual en el pre test y post test

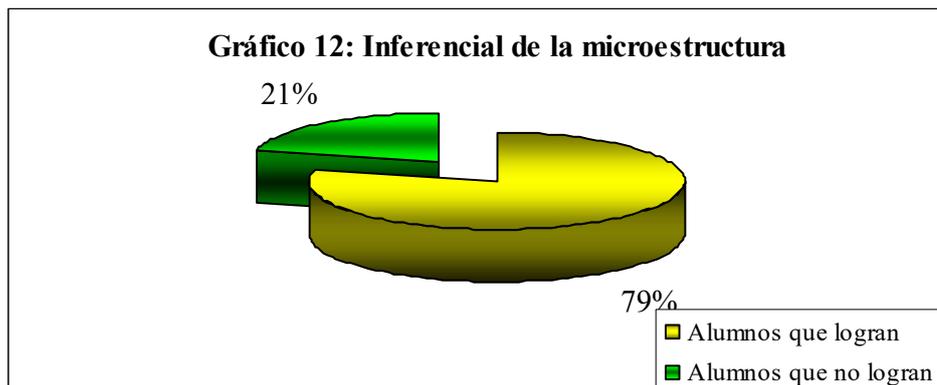
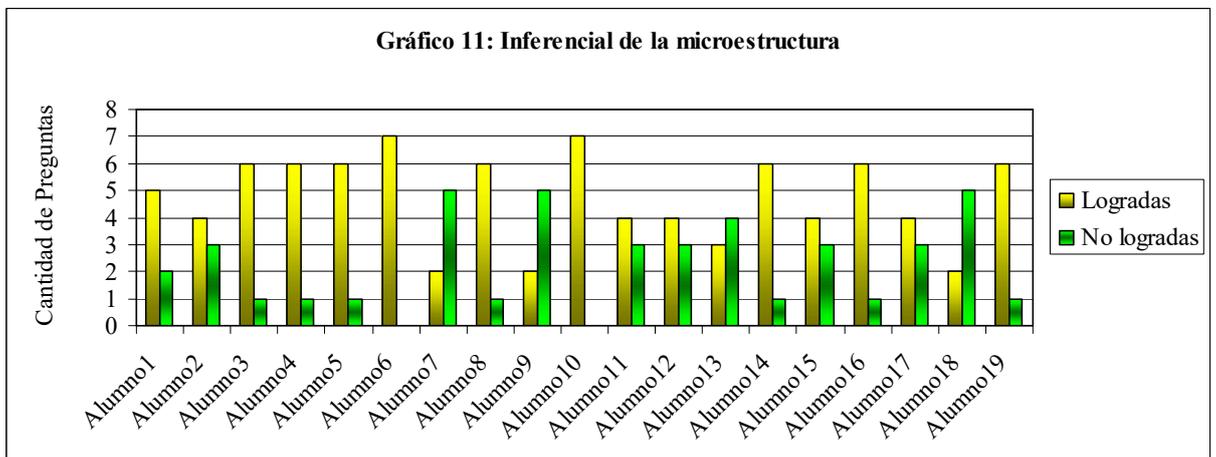
El gráfico que se muestra a continuación presenta una comparación entre la evaluación final sobre la comprensión textual obtenida por los test aplicados al comienzo y final de las sesiones.



El gráfico evaluación de la comprensión textual en el pre test y post test muestra que hubo gran varianza en los porcentajes de la prueba de diagnóstico y en el post test, ya que, la cantidad de alumnos que logra satisfactoriamente la evaluación en el pre test es de un 21%. En cambio en el post test el porcentaje de logro, en los alumnos que rinden la prueba, incrementa en un 68%. Estos resultados muestran que la estrategia usada en la intervención generó un avance en la comprensión del cuento, ya que les permitió trabajar la mayoría de los niveles de la comprensión lectora que plantean los autores como necesarios en una actividad y evaluación para la comprensión lectora.

5.3.2 Presentación de comprensión inferencial de la microestructura en el post test

Los gráficos 11 y 12 muestran la cantidad de respuestas correctas que obtuvieron los alumnos en las preguntas del texto que atienden a la comprensión inferencial de la microestructura, es decir, son preguntas en las que el alumno debe inferir sobre relaciones que se dan en el texto base tales como oraciones y relaciones entre éstas. La cantidad de preguntas de este tipo son 7 y corresponden a preguntas de una dificultad media y las habilidades que miden son: Deducir causa – efecto y descubrir secuencia de ideas, lo que exige del alumno la capacidad de relacionar sucesos presentes en oraciones que se encuentran dentro de un mismo párrafo.

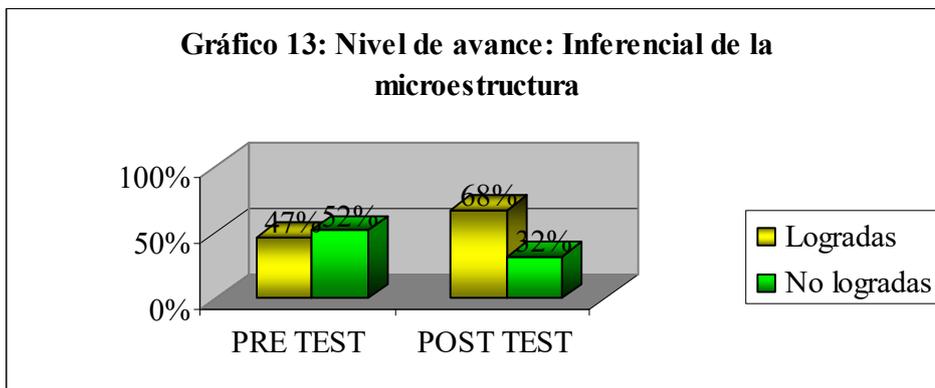


Se observa en los gráficos 11 y 12 que de 19 alumnos, 15 de ellos correspondientes a un 79 % responden de manera adecuada, por lo menos, a 4 preguntas de este tipo de habilidad. También, se puede decir que sólo 4 alumnos, correspondientes a un 21%, responden, por lo menos, más de 4 preguntas de manera equivocada. Esto muestra que la mayoría de los alumnos

posee las habilidades de inferir causa y efecto y secuencia de ideas dentro de un párrafo, habiendo sólo 4 alumnos que sí logran inferir en este nivel del texto, pero equivocándose más que 15 de sus compañeros.

5.3.2.1 Presentación de la evaluación de comprensión inferencial de la microestructura en el pre test y post test

El siguiente gráfico muestra una comparación entre la cantidad de preguntas logradas y no logradas por los alumnos en el pre test y en el post test. Las preguntas que analiza son las de inferencial de la microestructura.



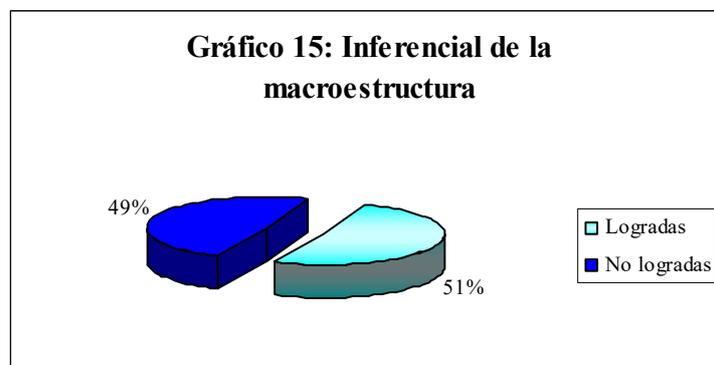
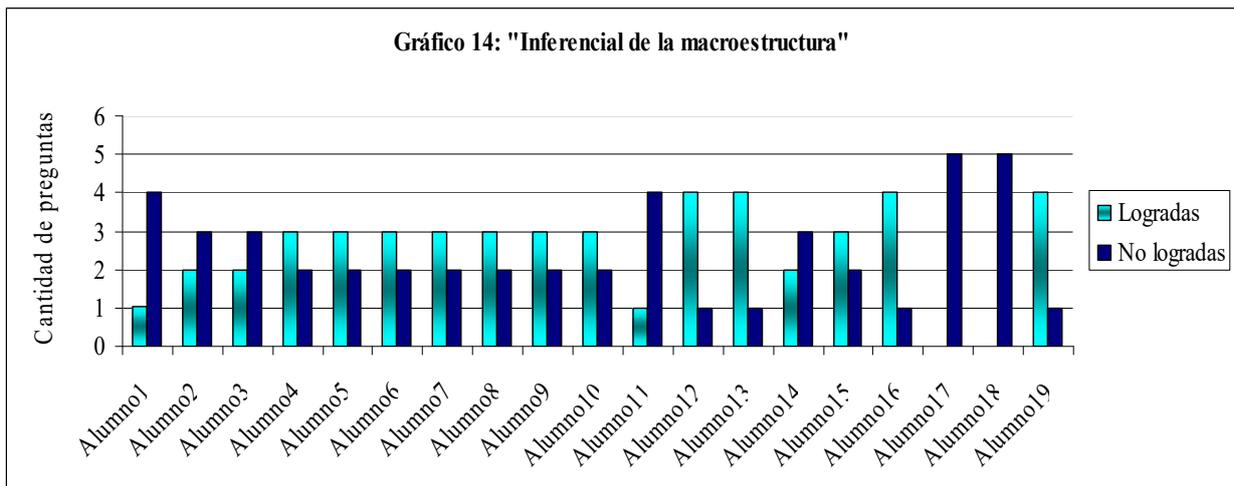
El gráfico 13 analiza el nivel de avance entre todas las preguntas contestadas de manera correcta e incorrecta en las dos pruebas realizadas. En la barra del pre test se observa que de 168 preguntas sobre la microestructura, sólo 47 % correspondiente a 79 respuestas, son logradas, es decir, menos de la mitad de las respuestas se responden de manera correcta, sin embargo, si se saca la cuenta en el post test el porcentaje de preguntas logradas avanza en un 21%, ya que de 133 preguntas realizadas un 68% correspondiente a 90 preguntas se responden de manera correcta. En cuanto a las preguntas no logradas, se observa que en el pre test un 52% correspondiente a 89 respuestas no se responden correctamente, es decir, más de la mitad de las preguntas no son logradas, sin embargo, en el post test se disminuye un 20 % la cantidad de respuestas incorrecta, debido a que sólo un 32% correspondiente a 43 preguntas no se logran responder de manera correcta.

La información presentada evidencia el avance obtenido en las preguntas de nivel inferencial de la microestructura lo cual es logrado por los estudiantes después de realizar la intervención pedagógica, esto se da debido a que los alumnos al leer y releer el texto para realizar el cómic logran retener aquella información que les permite acertar en sus respuestas.

También, se muestra que el porcentaje de respuestas incorrectas disminuyó en un 20% lo que es positivo para el estudio, ya que por mínimo que sea el avance se cumple con el propósito de la intervención.

5.3.3 Presentación de comprensión inferencial de la macroestructura en el post test

En los gráficos 14 y 15 se analizan los tipos de preguntas aplicadas en el post test que se enmarcan en el nivel de análisis sobre la macroestructura, dentro del cual existen 5 interrogantes que buscan las siguientes habilidades: Inferir el propósito del texto, las enseñanzas que éste deja, las ideas o temas que se extraen de los párrafos, relaciones entre estos, extraer el significado de un concepto a partir del contexto general del cuento, entre otras. Debido a lo anterior, los resultados arrojados por los gráficos exponen si los alumnos dominan o no los tipos de preguntas descritas como preguntas que pretenden extraer información de la macroestructura. Los tipos de preguntas del nivel de la macroestructura se consideran de mayor dificultad que los de la microestructura, ya que requieren un proceso mental más complejo al inferirlas.



El gráfico 14 muestra que de 19 alumnos 12 de ellos responde más de 3 preguntas de manera correcta, no obstante, 7 de ellos responde más de 4 preguntas de manera incorrecta, esto da evidencia de que son más los alumnos que están dominando esta habilidad que los que no la dominan, de hecho, sólo el alumno 17 y 18 no logra obtener ni una sola respuesta correcta, pero todos los demás, al menos, responden una vez de manera correcta.

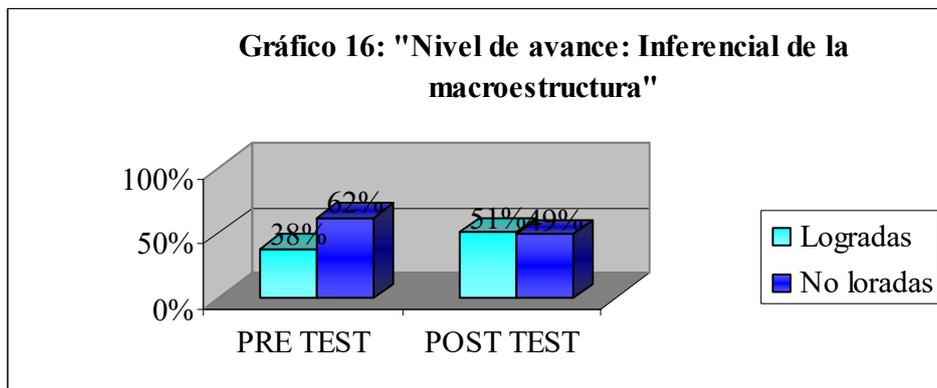
El gráfico 15 muestra los mismos resultados que evidencia el gráfico 10, pero se realiza un porcentaje de preguntas logradas y no logradas que se extraen de 95 preguntas, es decir, 5 ítems que buscan inferir sobre la macroestructura textual en todos los post test aplicados a cada alumno. En base a esto se observa un equilibrio entre el porcentaje de respuestas logradas y no logradas, un 51%, correspondiente a 48 preguntas logradas y un 49%, corresponde a 47 respuestas no logradas en todos los post test.

La información evidencia que los ítems referidos a descubrir la macroestructura textual a través de inferencias no muestra grandes variaciones entre lo logrado y no logrado, es decir los alumnos logran lo mismo que no logran, habiendo excepciones en las que los alumnos poseen muchas más respuestas correctas que incorrectas.

El motivo de este equilibrio se debe a que el nivel macroestructural es bastante complicado para los alumnos, ya que ellos deben realizar mayor cantidad de inferencias al nivel global del texto, es decir, relacionan ideas que se infieren en distintos párrafos o del texto completo.

5.3.3.1 Presentación de la evaluación de comprensión inferencial de la macroestructura en el pre test y post test

El siguiente gráfico muestra una comparación entre la cantidad de preguntas logradas y no logradas por los alumnos en el pre test y en el post test. Las preguntas que analiza son las del criterio inferencial de la macroestructura.



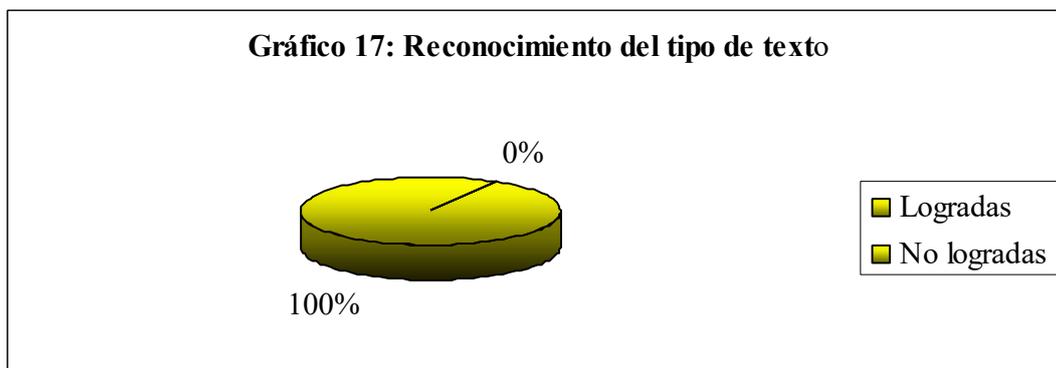
La información que evidencia el gráfico 16 muestra el nivel de avance entre todas las preguntas contestadas de manera correcta e incorrecta en las dos pruebas realizadas. En la barra del pre test se observa que de 120 preguntas sobre la macroestructura, sólo 38 % correspondiente a 46 respuestas, son logradas, es decir, menos de la mitad de las respuestas se responden de manera correcta, sin embargo, en el post test el porcentaje de preguntas logradas avanza en un 13% ya que de 95 preguntas realizadas, correspondientes al 100%, un 51% equivalente a 48 preguntas se responden de manera correcta.

En cuanto a las preguntas no logradas, se observa que en el pre test un 61% correspondiente a 74 respuestas no se responden correctamente, es decir, más de la mitad de las preguntas no son logradas, sin embargo, en el post test se disminuye un 13 % la cantidad de respuestas incorrectas, debido a que sólo un 49%, correspondiente a 47 preguntas, no se logran responder de manera correcta.

El gráfico da cuenta que si bien en el pre test se observa una gran diferencia entre las respuestas logradas y no logradas; en el post test se supera esta situación, pues se aproxima mucho más el nivel de respuestas correctas e incorrectas, dándose un avance de un 13% en la habilidad de inferir la macroestructura por parte de los alumnos. Esto quiere decir que en todos los casos, trabajar el cómic ayuda a comprender la información implícita del texto para descubrir la macroestructura textual.

5.3.4 Presentación de reconocimiento del tipo de texto en el post test

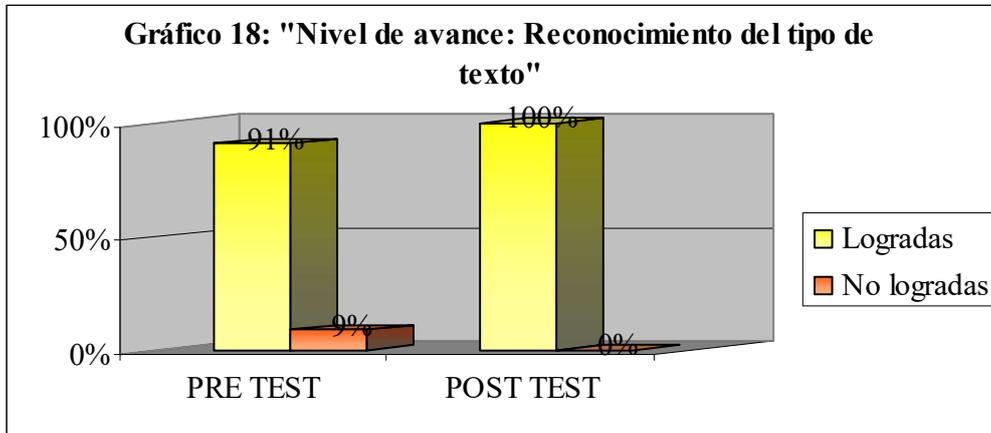
El siguiente gráfico da cuenta de los porcentajes obtenidos a partir de las respuestas logradas y no logradas por los alumnos en ítem que pretendía evaluar si los estudiantes reconocen o no el tipo de texto, o sea la silueta de éste.



La información que se evidencia en el gráfico 17 muestra que de 19 alumnos, el 100% de ellos logra reconocer la silueta del texto, lo que quiere decir que todos los alumnos poseen la habilidad en la que deben relacionar sus conocimientos previos sobre cómo es un cuento con la nueva información que adquiere sobre la silueta.

5.3.4.1 Presentación de la evaluación sobre reconocimiento del tipo de texto en el pre test y en el post test

El gráfico 18 muestra una comparación entre los resultados obtenidos en el tipo de pregunta reconocimiento del tipo de texto, según los datos recolectados en el pre test y post test.



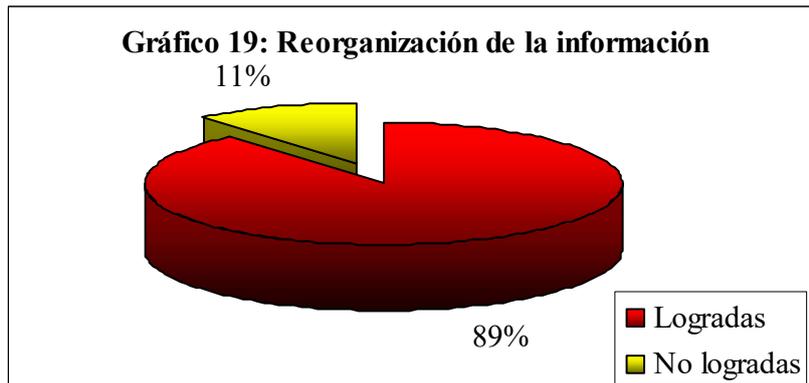
En las barras del pre test se observa que un 91% correspondiente a 22 alumnos logran reconocer la tipología textual, esta cifra aumenta en un 9% en el post test, donde todos los alumnos que rinden la prueba, el total de 19 reconocen el tipo de texto lo que es un gran avance.

En la barra del pre test, también, se observa que sólo el 9% correspondiente a 2 alumnos no logran reconocer la tipología textual, esta cifra disminuye totalmente en un 9%, lo que refleja que ningún alumno confunde la tipología textual en el post test.

Estos antecedentes informan que el ítem de tipología corresponde a una pregunta con muy poca dificultad para los alumnos de 5° básico, y si alguno se equivoca, esto se debe a que posiblemente no leyó bien la pregunta o definitivamente no sabe diferenciar entre un cuento y otros cuentos.

5.3.5 Presentación de reorganización de la información en el post test

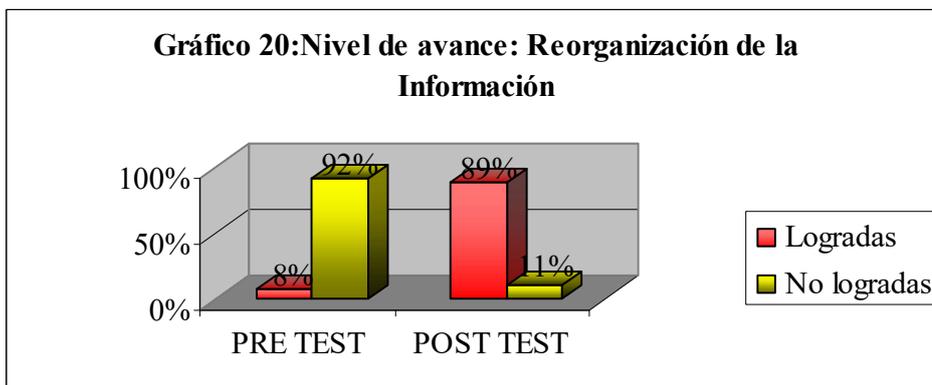
El siguiente gráfico muestra los datos obtenidos en el ítem reorganización de la información, los porcentajes evidencian la cantidad e los alumnos que logran o no logran reorganizar de manera adecuada la información que se desprende del inicio, desarrollo y cierre del cuento trabajado en el módulo.



Se observa que de un total de 19 alumnos un 89 % correspondiente a 16 de ellos logra reorganizar la información del texto de manera adecuada, lo cual significa que la mayoría de los alumnos que trabajaron en el módulo son capaces de ordenar los hechos que ocurren en el texto de manera acertada. Por otro lado, el 11 %, correspondiente a 3 de los alumnos, no logró ordenar los hechos de manera acertada, lo que se debe a que los alumnos no recuerdan la secuencia de acontecimientos de forma ordenada, sin embargo, esta cifra atiende a una minoría, lo cual es muy positivo para la confiabilidad de la intervención en este estudio.

5.3.5.1 Presentación de la evaluación sobre la reorganización de la información en el pre test y en el post test

El siguiente gráfico presenta la información que se obtiene del pre test y post test, y que muestra el nivel de avance por parte de los alumnos de la habilidad para reorganizar u ordenar los hechos del cuento, la cual se midió a través de un ítem.

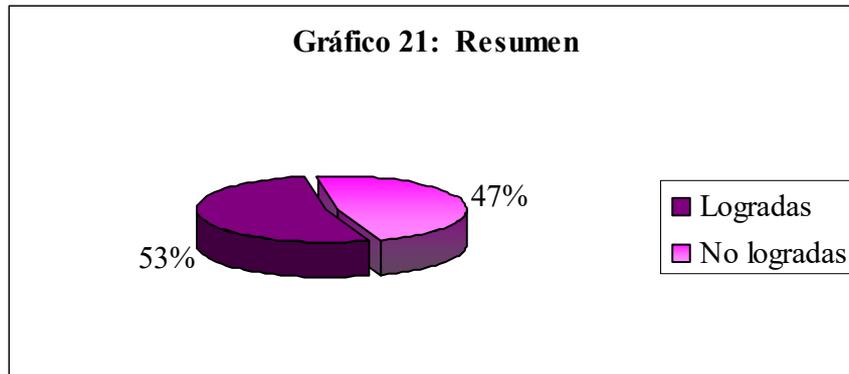


Este gráfico muestra que en el pre test sólo un 8 % correspondiente a 2 estudiantes logran reorganizar los acontecimientos del cuento, esta cifra aumenta un 81% en el post test, en el cual el porcentaje de respuestas correctas es de un 89% equivalente a 16 estudiantes lo que demuestra el gran avance que se produce en la habilidad de los alumnos para reorganizar la información, estos datos son muy importantes, ya que evidencian que el transformar un cuento en un cómic se trabaja en gran manera este ámbito de la comprensión textual. Por otro lado, el gráfico muestra que en el pre test un 92 %, correspondiente a 22 de los estudiantes, no logra reorganizar la información; en cambio, en el post test este porcentaje disminuye en un 81 %, ya que los alumnos que no logran realizar correctamente este ítem corresponden a un 11%, es decir, sólo alumnos.

El éxito de este resultado se debe a que al preparar el cómic, cumpliendo todos los pasos previos que se deben realizar para hacerlo, como la planificación que contempla el guión realizado de acuerdo a los párrafos y orden de los hechos, el boceto, en el cual se dibujan los momentos del cuento de manera ordenada, los estudiantes visualizan mentalmente las imágenes y recuerdan las ideas que se organizan de mejor manera en la mente en forma de diálogos de personajes, de esta forma, se desarrolla en la memoria la capacidad de organizar la información.

5.3.6 Presentación del nivel resumen en el post test

A continuación, se muestran los resultados obtenidos en el ítem dedicado a evaluar la habilidad de resumir en el post test.

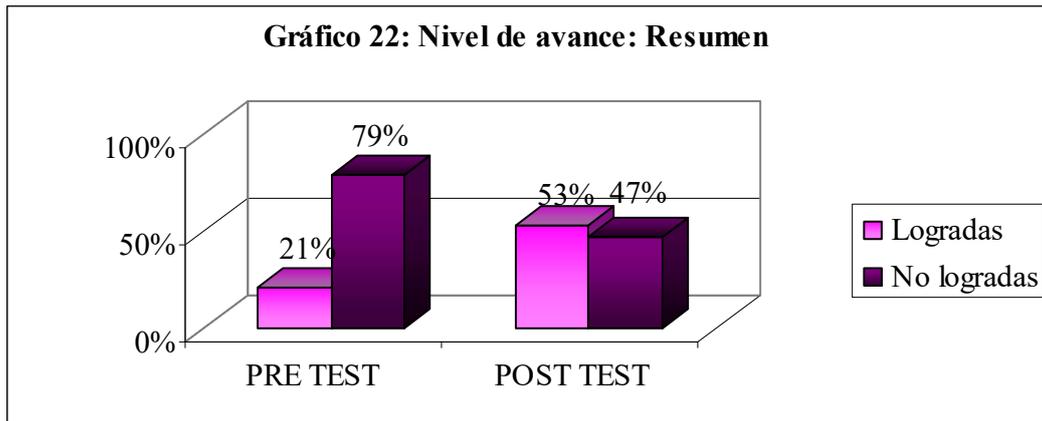


El gráfico evidencia que un 53% correspondiente a 10 estudiantes logran descubrir la alternativa que resume mejor un párrafo del cuento, por otro lado, un 47 % correspondiente a 9 estudiantes no logran descubrir la respuesta que mejor resume un párrafo.

La información recogida muestra que en este nivel los alumnos que logran y no logran la habilidad es aproximadamente la misma cantidad, el porcentaje de logradas es mayor que los no logrados sólo por un alumno. No obstante, la reflexión anterior, se cree que ésta es una habilidad de gran dificultad para el nivel en el cual se aplicó el test, debido a que los alumnos no están acostumbrados a resumir textos y no conocen las estrategias mentales que necesitan utilizar para lograr hacerlo de manera efectiva, por esto, se concluye que si más de la mitad de los estudiantes fue capaz de hacerlo, lo hicieron ocupando estrategias propias, pero no presentadas por sus profesores, lo que supone un gran logro para ellos.

5.3.6.1 Presentación de la evaluación sobre el nivel resumen en el pre test y en el post test

Los siguientes datos muestran el nivel de avance que presentan los alumnos en el ítem que mide la habilidad de resumir en relación con el pre test y el post test. Se podrá identificar de que manera influyó la intervención pedagógica en los alumnos del 5° año D para la habilidad mencionada.



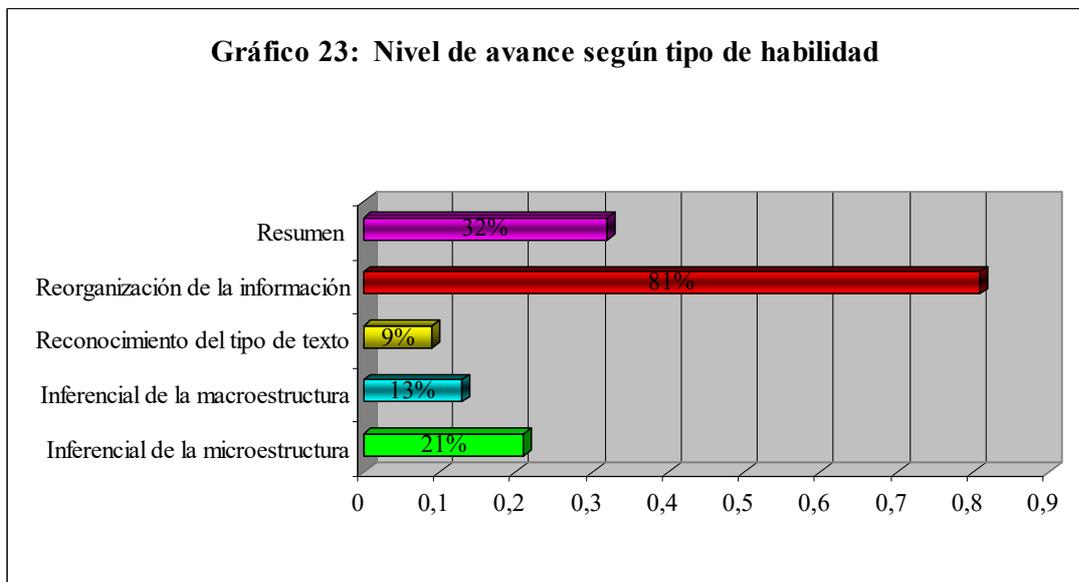
Los datos muestran que en el pre test un 21%, correspondiente a 5 de los alumnos logra identificar la respuesta que resume de mejor manera un párrafo. Esta información cambia en el post test debido a que la habilidad en los alumnos avanza un 32%, llegando al 53% correspondiente a 10 alumnos.

En cuanto a las preguntas no logradas en el pre test un 79 %, correspondiente a 19 estudiantes, no logra resumir un párrafo. Este porcentaje disminuye un 32%, bajando a 47%, correspondiente a 9 alumnos, los que no logran resumir en el post test.

La información entregada por el gráfico evidencia que los alumnos que trabajaron en la intervención de manera minuciosa y dedicada logra realmente resumir de mejor manera, lo que se da porque una de las habilidades utilizadas en la transformación del cuento al cómic es resumir la información de los párrafos para poder entregar a través de imágenes y diálogos relevantes, lo más esencial de la historia. Esto permite que se logre comprender y juntar aquellas ideas y acontecimientos relevantes del párrafo.

5.3.7 Presentación del nivel de avance según habilidad

El siguiente gráfico muestra el porcentaje de avance que se identifica al comparar el pre test con el post test en las respuestas logradas. El análisis se hace a partir de las habilidades que mide cada tipo de preguntas, las cuales son inferencial de la microestructura, inferencial de la macroestructura, reconocimiento del tipo de texto, reorganización de la información y resumen.



Este gráfico es muy interesante, ya que se observa que todos los tipos de preguntas presentaron un avance el cual es mucho más notorio en el ítem reorganización de la información con un 81% de avance en respuestas correctas obtenidas por los estudiantes, luego, de la intervención, a este porcentaje le sigue la habilidad de resumen con un 32% de avance, después, se observa que las preguntas de nivel inferencial de la microestructura avanzan en un 21% de respuestas logradas, en el 4º lugar de habilidades con más avance se encuentra el criterio inferencial de la macroestructura con un 13% y, en el último lugar, con menor cantidad de avance se encuentra en ítem de reconocimiento del tipo de texto el cuál avanza sólo un 9%.

Que los resultados muestren mayor avance en algunos niveles y no en otros, no quiere decir que con la estrategia utilizada no sea posible trabajar la comprensión global de un texto, sino simplemente que en el caso particular del estudio se logró mucho más en aquellas

habilidades que más se utilizaron en el módulo, no obstante, de igual manera hubo un avance en todos los criterios.

6. Conclusiones y Discusión

Para concluir esta investigación es necesario recuperar los objetivos que se plantearon en el diseño inicial del estudio.

Como se mencionó anteriormente, en los antecedentes de la investigación, la comprensión lectora se trabaja a diversos niveles, debido a que el mismo texto también posee una estructura interna que permite analizarlo comprensivamente de manera ordenada con tipos de preguntas que permiten trabajar la totalidad de un texto, es por esto que los resultados se presentaron, según las habilidades que se trabaja en cada pregunta de la prueba utilizada, tanto en el pre test como en el post test.

El primer objetivo de la investigación fue identificar el nivel de comprensión textual de los alumnos en el pre test. Este objetivo se identificó primeramente de manera general, es decir, extrayendo el puntaje total obtenido por los alumnos en el test de comprensión lectora, cuyo objetivo fue medir el nivel de comprensión textual de un cuento. Los resultados arrojados evidenciaron que un 79% de los alumnos no logra comprender el cuento leído. Este alto nivel de estudiantes que no poseen las competencias necesarias para comprender se debe, principalmente, a que los alumnos no trabajaban en clases ni aplicaban estrategias de comprensión lectora que consideren los criterios taxonómicos mencionados por Alliende y Conemarín (2002), como extraer información explícita e implícita, reorganizar la información, reconocer el tipo de texto y finalmente valorarlo. Esta situación los hace estar bajo el rendimiento esperable para su nivel, lo cual les afecta no sólo en la asignatura de Lenguaje y Comunicación, sino cuando leen un libro, desarrollan un problema matemático, etc.

Luego de identificar el nivel de comprensión de manera general se procedió a realizar un análisis por criterio, el cual fue evaluado en las preguntas. Los datos más relevantes que se observaron exponen que una de las habilidades más lograda por los alumnos es el reconocimiento del tipo de texto, es decir parte de ellos reconoce la silueta textual. Lo que refleja este resultado es que los alumnos están familiarizados con el cuento, han visto, leído y trabajado esta tipología textual en variadas ocasiones, lo que es positivo para esta habilidad. Pero si se

analiza que esta fue la única habilidad lograda por los alumnos; en cambio, en las demás no fueron capaces de inferir la microestructura textual, reconociendo causa-efecto o secuencia, tampoco lograron comprender el propósito o la enseñanza del cuento, y la gran mayoría no pudo reorganizar los acontecimientos ocurridos o resumir las ideas de un párrafo. Se deduce que no es imprescindible sólo conocer y trabajar en varias situaciones con un cuento, debido a que el reconocer la tipología textual no permitirá desarrollar las competencias necesarias para comprender la globalidad de un texto. Es necesario que en una clase de comprensión lectora se le dé énfasis no sólo a la forma del texto, sino también contenido que se infiere de éste.

En el caso de los niveles de comprensión con menor logro en la prueba diagnóstica, se encuentra la reorganización de la información con sólo un 8% de respuestas adecuadas, le sigue el resumen con sólo un 21% de logro. Esta información muestra que lo menos dominado por los estudiantes es la reorganización de la información, es decir, no son capaces de recordar la secuencia de acontecimientos ocurridos en todo el texto, no pueden unir en sus esquemas mentales los hechos o acontecimientos que le dan coherencia y cohesión al texto, permitiéndoles entender la trama de éste. Esto puede ser causa de que cuando los estudiantes leen no relacionan la información inter e intra párrafo, para darle un sentido a la nueva información que se expone en el cuento, de esta forma, tampoco pueden unir las ideas que resumen de mejor forma un párrafo, puesto que no almacenan la información relevante, cuando llega a sus esquemas no la ordenan ni organizan, ya que no identifican las marcas textuales que les permitirían tomar atención de aquellos elementos importantes de identificar.

El segundo objetivo de la investigación, que consistía en aplicar el módulo didáctico, se realizó de manera acabada, es decir, se logró realizar una intervención, cuyo objetivo fue mejorar el nivel de comprensión textual del cuento trabajado en el diagnóstico. Esta intervención concluyó con la presentación de los cómics realizados por los alumnos a partir de dicho texto, y el desarrollo de un post test con la finalidad de evaluar la influencia del uso del cómic en la comprensión del texto narrativo.

El tercer objetivo pretendía evaluar la influencia que tiene el uso del cómic para la comprensión de cuentos. Este objetivo se analizó en una primera instancia de manera general es

decir, se comparó la evaluación obtenida en el pre test y en el post test de manera global. Los resultados evidenciaron que si en el pre test el porcentaje de logro fue de 21% en el post test esta cifra crece a un 68%, lo que es muestra de que la aplicación del módulo didáctico dedicado al uso del cómic en función de la comprensión del cuento tuvo un gran impacto en los estudiantes. Ellos fueron capaces de superar su nivel de comprensión lo que evidencia el cumplimiento de la hipótesis de esta investigación, debido a que si los estudiantes no hubieran sido enseñados con la metodología utilizada no hubiesen mejorado su comprensión global del texto.

Esta hipótesis se cumple tomando en cuenta que el avance del porcentaje logrado se obtiene a partir de la totalidad de los alumnos evaluados en una segunda instancia, si se lleva a los números se deduce que el nivel de avance en los estudiantes luego de la intervención es de un 47%, esto refleja que los estudiantes avanzan aproximadamente un 50% en la comprensión lectora, en comparación a la situación inicial de cada uno de ellos.

Al igual que en la conclusión dedicada al cumplimiento del primer objetivo, aquí también se concluirá de acuerdo a los tipos de criterio que evalúa cada pregunta. Luego de la intervención se observa un gran avance en el nivel de inferencial de la microestructura, los estudiantes responden correctamente un 68% de las preguntas, creciendo en un 21% la comprensión en este nivel. Esto muestra que los alumnos ahora logran inferir relaciones de causa-efecto y secuencia.

En cuanto a la habilidad para inferir la macroestructura del texto, es decir, comprender el sentido global del éste, se observó un pequeño avance: Los alumnos demostraron superarse en un 13%. El motivo por el cual los alumnos no logran superarse más que lo mencionado, se debe principalmente a que el inferir la macroestructura supone pasar por diversos posesos mentales que parten primero por inferir oraciones, frases y palabras de la microestructura, después de esto el alumno comienza a relacionar los párrafos y poco a poco realiza hipótesis sobre el texto que le permiten comprender la macroestructura, que es mucho más breve que las inferencias anteriores. Si se observa que en el nivel analizado anteriormente los alumnos sólo avanzan en un 21%, era de esperarse por la complejidad de estos tipos de preguntas, que avanzar en este nivel sería mas complejo para los estudiantes. En consideración con aquello se piensa que es positivo que los alumnos lograran avanzar por lo menos unos puntos.

Otro nivel evaluado en comparación con el post test fue el de reconocimiento del tipo de texto, donde hubo sólo un 9% de avance, el cual llegó al punto en que la totalidad de los alumnos lograron reconocer la silueta textual. En base a esto es posible deducir que al ser una habilidad tan simple los alumnos luego de trabajar en el módulo son capaces en su totalidad de darse cuenta a que tipo de texto correspondía, ya que los alumnos estaban enterados que debían transformar el cuento en un cómic.

Los dos últimos niveles analizados son la reorganización de la información y resumen. En estos dos, los estudiantes logran avanzar mucho más que en los mencionados anteriormente, sobre todo, en la reorganización de la información, presentándose un porcentaje de logro de 89%, avanzando un 81% respecto a la situación inicial. Esto sucede, porque corresponden a habilidades muy utilizadas en la transformación del cuento a un cómic. Los alumnos al realizar esta actividad deben organizar los acontecimientos en el cuento, tomando en cuenta el inicio, objetivos de los personajes, comienzo, reacción, intento, resultado y final. Esto permite que los alumnos se hagan una imagen mental acerca de los acontecimientos, los cuales son plasmados en un boceto y guión.

De esta forma se concluye que la estrategia utilizada afectó de una manera más drástica en los niveles reorganización de la información y resumen, lo cual es muy positivo, ya que al desarrollar estas habilidades los alumnos podrán ordenar sus ideas para luego poder realizar inferencias e hipótesis sobre lo que leen, que le permitan superarse en reconocer la macroestructura, que es el nivel con menos cantidad de logro por parte de los alumnos en la segunda instancia evaluada.

Finalmente, la hipótesis planteada en el estudio se cumple, debido a que el uso del cómic, considerando todos sus pasos previos brinda herramientas útiles para mejorar la comprensión textual del cuento que se esté trabajando. No obstante lo anterior, el cómic no sólo es la única estrategia para dicho fin, también, se pueden agregar elementos que permitan trabajar de manera más directa otros aspectos del texto, como lo es la capacidad de descubrir el significado de palabras dentro de un contexto a través de lluvia de ideas y con la ayuda de diccionarios

comprender el propósito de la macroestructura a través de mapas conceptuales que permitan sacar del texto aquello que al estudiante le sirva de nexos en sus ideas.

6.1 Proyecciones o implicancias

En el siguiente apartado se detallarán las proyecciones que se pueden realizar a partir de lo trabajado en esta tesis.

1. Esta investigación permite discernir el nivel de comprensión textual de los alumnos de un curso para que el docente a cargo reconozca la situación diagnóstica de sus alumnos y pueda realizar un plan de mejoramiento de acuerdo a las habilidades y competencias que sus alumnos más necesitan superar.
2. El presente estudio pone en evidencia una estrategia aplicable a cursos de segundo ciclo básico, que permite mejorar la comprensión de textos narrativos.
3. La investigación plantea estrategias y pasos para una correcta redacción de textos narrativos que pueden ser utilizadas por docentes de segundo ciclo básico.
4. Esta investigación puede ser utilizada por otros investigadores que deseen realizar estrategias que visualicen en la relectura y transformación de textos un punto de partida para mejorar la comprensión lectora de sus alumnos.

6.2 Limitaciones y sugerencias

A continuación se presentan algunas limitaciones que se presentaron en esta tesis.

1. Se contó con un número inferior de pre test y post test, al que se tenía pensado antes de la intervención, debido a que se aplicaron en semanas en que no todos los alumnos asistían a clases por aplicarse en las fechas cercanas a vacaciones de invierno.
2. No todos los estudiantes que comenzaron el primer día de la intervención terminaron la actividad en su totalidad, debido a que algunos faltaban recurrentemente a las clases lo que posiblemente perjudicó los resultados, los que podrían haber sido mucho más exitosos, si los estudiantes hubiesen sido más constantes.
3. Para una nueva investigación se sugiere controlar el número de participantes, de tal manera que los sujetos analizados al comienzo sean los mismos que terminen el proceso, para así reconocer el avance alumno por alumno y no sólo en general.
4. Se recomienda a los docentes que quieran aplicar la estrategia, que incluyan otro tipo de actividades, por ejemplo, las que permitan ampliar el vocabulario de los alumnos a través del uso de diccionario. También, realizar tareas en las que los estudiantes apoyen sus lecturas con organizadores gráficos, como mapas conceptuales que les permita unir y descubrir de mejor manera el sentido global del texto.

7. Bibliografía

1. Accorsi, A. 2001, “*El rol de la historieta en la nueva sociedad de la imagen*”, Revista de la Universidad del Salvador, Signos universitarios N° 38, pp. 167- 174.
2. Angoloti, C. (1990) “*Títeres y teatro de sombras tres formas plásticas de contar historias*”, Ediciones de la Torre, Madrid.
3. Alliende, F., Condemarín M., (2002). “*La lectura: teoría, evaluación y desarrollo*”. Santiago: 8ed.
4. Aparici, R. (1992). “El cómic y la fotonovela en el aula”, Madrid, Ediciones de la Torre.
5. Arellano, M, J, (2001). “*La reforma educacional chilena*”, Revista de la CEPAL N° 73, pp. 83-94. versión electrónica:
http://www.oei.es/reformaseducativas/reforma_educacional_chilena_arellano.pdf
6. Atorresi, A. (2009). “Aportes para la enseñanza de la lectura”, Documento SERCE de la UNESCO, Santiago, Salesianos impresores S.A. pp. 13 a 29.
7. Beltramo, M. (2001). “*Por un periodismo más social y democrático*”, Revista de la Universidad del Salvador, Signos universitarios N° 38, pp. 37-48.
8. Beltran, J., (2002). “*Procesos, estrategias y técnicas de aprendizaje*” Madrid, Ed. Síntesis.
9. Camps. A, (1990). “*Modelos del proceso de redacción: algunas implicancias para la enseñanza*”, Barcelona, Editorial Infancia y aprendizaje, pp. 3-19.
10. Cairney, T. (2002). “*Enseñanza de la comprensión lectora*”. Madrid: Autor. pp 1- 60.
11. Carretero, M. (1993). “*Constructivismo y educación*”, Editorial Luis Vives Zaragoza. pp. 17-32.

12. Coll, C; Palacios J; Marchesi, A. (2001). *Desarrollo psicológico y educación, Tomo II. Psicología de la educación escolar*. Madrid.
13. González, J, “*Perspectivas de la educación para los medios en la escuela de la sociedad de la comunicación*”, Revista Ibero Americana, N° 24, pp. 95, 96.
14. Gubern, R., (1972) “*El Lenguaje de los Cómics*”, Barcelona, Editorial Península.
15. Huerta, M; García, R. (2007). “*Lingüística del texto*”, Revista Sincronía Primavera.
16. Martínez J., (2004). “Estrategias metodológicas y técnicas para la investigación social” Universidad Mesoamericana, México.
17. Muth, K.D. (1991). “*El texto narrativo estrategias para su comprensión*”, Aique Grupo Editor S.A.
18. UNESCO. (2000). La EPT evaluación 2000, informe de países, Chile. Versión electrónica:http://www.unesco.org/education/wef/countryreports/chile/rapport_1.htm
19. Pozo, J. I. (2006). “*Teorías cognitivas del aprendizaje*”, Madrid: Autor.
20. Santibáñez, M., “*Estrategias metodológicas lingüísticas y culturales para la comprensión lectora de textos narrativos*”, Revista graffilia, pp. 164 a 172.

8. Anexos

I. Lee atentamente el siguiente texto, subrayando aquellas ideas que te parezcan más importantes. Cuentas con 30 minutos para responder.

El robot desprogramado

Ricky vivía en una preciosa casa del futuro con todo lo que quería, aunque no ayudaba mucho en casa, se puso contentísimo cuando sus papás compraron un robot mayordomo último modelo. Desde ese momento, iba a encargarse de hacerlo todo: cocinar, limpiar, planchar y, sobre todo, recoger la ropa de su cuarto, que era lo que menos le gustaba a Ricky, así que aquel primer día Ricky dejó su habitación hecha un desastre, sólo para levantarse al día siguiente y comprobar que todo estaba perfectamente limpio. De hecho, estaba "demasiado" limpio, porque no era capaz de encontrar su camiseta favorita ni su mejor juguete. Por mucho que los buscó, no volvieron a aparecer y lo mismo fue ocurriendo con muchas otras cosas que desaparecían.

El niño empezó a sospechar de su brillante robot mayordomo. Preparó todo un plan de espionaje y, siguió al robot por todas partes. Hasta que lo pilló con las manos en la masa, cogiendo uno de sus juguetes del suelo y guardándoselo, por lo que fue corriendo a contarles a sus padres que el robot estaba roto y mal programado, les pidió que lo cambiaran. Pero sus padres dijeron que de ninguna manera, que eso era imposible y que estaban encantados con el mayordomo, que además cocinaba divinamente. Así que Ricky tuvo que empezar a conseguir pruebas y tomar fotos a escondidas, continuamente insistía a sus padres sobre el bandido que se escondía detrás de aquel amable y simpático robot, por mucho que cocinara mejor que la abuela.

Un día, el robot oyó sus protestas, y se acercó a él para devolverle uno de sus juguetes y algo de ropa.

- Toma, niño. No sabía que esto te molestaba- dijo con su metálica voz.

- ¡Cómo no va a molestarme, bandido! ¡Llevas semanas robándome cosas! - respondió furioso el niño.

- Sólo creía que no te gustaban y que por eso las tratabas tan mal y los tenías por el suelo. Yo estoy programado para recoger todo lo que pueda servir, y por las noches lo envío a lugares donde a otra gente pueda darles buen uso. Soy un robot de eficiencia máxima, ¿no lo sabías? - dijo con cierto aire orgulloso.

Entonces, Ricky comenzó a sentirse avergonzado, llevaba toda la vida tratando las cosas como si no sirvieran para nada, sin cuidado alguno, cuando era verdad que mucha otra gente estaría encantada de tratarlas con todo el cuidado del mundo. Y comprendió que su robot no estaba roto ni desprogramado, sino que estaba ¡verdaderamente bien programado!

Desde ese momento, decidió convertirse él mismo en un niño de eficiencia máxima y puso verdadero cuidado en tratar bien sus cosas, tenerlas ordenadas y no tener más

que las necesarias. Y a menudo compraba cosas nuevas para acompañar a su buen amigo el robot a visitar y ayudar a aquellas otras personas.

II. Responde las siguientes preguntas, marcando con una X la alternativa correcta:

1. El texto que acabas de leer es:
 - a. Una leyenda.
 - b. Una noticia.
 - c. Una fábula.
 - d. Un cuento.

2. ¿Cuál de las alternativas representa mejor la razón por la que Ricky se alegró tanto cuando sus padres llevaron el robot a su casa?
 - a. Estaba feliz, porque tendría un amigo.
 - b. El robot era el único juguete último modelo que no tenía, ya que no le faltaba nada.
 - c. Ricky no tendría que preocuparse más por el aseo de su pieza.
 - d. El robot haría de todo en su casa.

3. ¿Cómo supo Ricky que el robot sería eficiente?
 - a. Por la comida que cocinaba.
 - b. Ricky dejó todo desordenado en su pieza y al otro día estaba todo muy limpio.
 - c. Todos los días dejaba limpio.
 - d. Que dejaba todo limpio y además cocinaba.

4. ¿Cómo se da cuenta Ricky de que su robot no era un bandido?
 - a. El robot se lo dijo.
 - b. Sus padres se lo dijeron.
 - c. Se dio cuenta solo.
 - d. Siempre lo supo.

5. Ricky le dijo a sus padres que el robot estaba roto y mal programado, porque:
 - a. Nunca quiso a ese robot.
 - b. Se le perdían sus cosas y pensaba que era el robot.
 - c. El robot realmente estaba mal programado.
 - d. Pensaba que el robot estaba mal programado porque desaparecían sus cosas.

6. Los padres de Ricky no quisieron cambiar al robot, porque:
 - a. Cocinaba muy bien.
 - b. Era muy eficiente.
 - c. No le creyeron a su hijo.
 - d. Les costó muy caro.

7. Según el texto, al niño se le desaparecían las cosas, porque:
 - a. El robot se las robaba.
 - b. Era una estrategia de la mamá para que fuera más ordenado.

- c. El robot pensaba que el niño no las quería.
- d. Era el mismo niño, que en su desorden no las encontraba.

8. El niño se sintió avergonzado, porque:

- a. El robot se dio cuenta de que era muy desordenado.
- b. Sus padres estaban en lo correcto.
- c. Se dio cuenta de que estaba equivocado.
- d. Se dio cuenta de que estaba equivocado y que muchos niños desearían cuidar lo que el trataba mal.

9. De las siguientes alternativas ¿Cuál relaciona de mejor manera el primer y segundo párrafo del texto?

- a. En el primero párrafo a Ricky se le pierden sus cosas y en el segundo él sospecha del robot.
- b. En el primero compran un robot y en el segundo Ricky se da cuenta de que el robot le saca sus cosas.
- c. En el primero se caracteriza la casa de Ricky y en el segundo se compran un robot multiuso.
- d. En el primer párrafo Ricky se da cuenta de todo lo que hacía bien el robot, y en el segundo Ricky se decepciona de él porque lo descubre robando.

10. El propósito del texto es:

- a. Entretener.
- b. Informar.
- c. Promover un valor.
- d. Argumentar a favor del orden.

11. Ordena los siguientes sucesos, enumerándolos según el orden en que aparecen en el texto:

Ricky desconfía del robot.	
Se siente avergonzado.	
La familia adquiere un robot mayordomo	
Ricky decide tener sólo lo necesario.	
Se le pierden sus cosas.	
Ricky en su casa del futuro.	
Las conductas de Ricky son de desorden.	

12. Desde tu punto de vista, la enseñanza que deja este relato es:

- a. El orden es importante.
- b. Es bueno tener la última tecnología, ya que se ahorra tiempo.
- c. Otros podrían anhelar y cuidar lo que uno muchas veces no valora por ser desordenado.
- d. No se debe confiar en los robots, ya que pueden estar desprogramados y causar mucho daño.

13. De las siguientes alternativas ¿Cuál resume de mejor manera el párrafo número 2 del texto?

- a. Ricky sospecha del robot.
- b. Ricky descubre al robot, intenta obtener evidencias y lo acusa con sus padres.
- c. Ricky acusa al robot con sus padres pero ellos no le hacen caso.
- d. Los padres de Ricky expresan su encanto por el robot y lo bien que cocinaba.

14. En la oración: “Desde ese momento, decidió convertirse él mismo en un niño de **eficiencia** máxima” ¿Cuál de las siguientes alternativas podría remplazar la palabra destacada, sin cambiar el significado de la oración? Lee cada palabra con su respectivo significado y responde.

- a. “Actividad” (Significa: acción de realizar algo)
- b. “Fortaleza”(Quiere decir que posee mucha fuerza o resistencia).
- c. “Competencia” (Realizar variadas cosas de muy buena manera).
- d. “Vigencia” (Que en ese momento se encuentra en uso).

15. Según la lectura, como crees que era la situación económica de la familia de Ricky:

- a. Buena.
- b. Mala.
- c. Regular.
- d. Ninguna de las anteriores.

