

**“DESARROLLO DE HABILIDADES DE COMPRENSIÓN
LECTORA: RASTREO Y ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN EN
NIÑOS Y NIÑAS DE LA BÁSICA PRIMARIA QUE ASISTIERON
AL PROGRAMA CLUB DE LECTORCITOS DE LA BIBLIOTECA
JOSÉ FÉLIX DE RESTREPO DEL MUNICIPIO DE ENVIGADO”**



Trabajo presentado para optar al título de Magister en Educación

Ana María Hoyos Flórez

Asesora

Teresita María Gallego Betancur

**FACULTAD DE EDUCACIÓN
DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN AVANZADA
PROGRAMA DE MAESTRÍA EN EDUCACIÓN
LÍNEA ESTUDIOS EDUCATIVOS SOBRE COGNICIÓN Y CREATIVIDAD
2014**

TABLA DE CONTENIDO

	Pág.
<u>INTRODUCCIÓN</u>	8
<u>1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA</u>	11
1.1. Objeto de estudio	11
1.2. <u>Antecedentes</u>	16
1.2.1. <u>Investigaciones locales</u>	16
1.2.2. <u>Investigaciones Nacionales</u>	17
1.2.3. <u>Investigaciones Internacionales</u>	19
1.3. <u>Justificación</u>	25
1.4. <u>Pregunta de Investigación</u>	27
1.5. <u>Objetivos</u>	27
1.5.1. Objetivo general	27
1.5.2. Objetivo específico	27
<u>2. REFERENTE CONCEPTUAL</u>	28
2.1. <u>Procesos de comprensión lectora</u>	29
2.1.1. <u>Componentes del proceso de comprensión lectora</u>	36
2.1.2. <u>Variables de la comprensión lectora</u>	38
2.1.2.1. <u>Variables modulares de la comprensión lectora</u>	39
2.1.3. <u>Procesos psicológicos para la comprensión lectora</u>	39
2.1.3.1. <u>Procesos psicológicos básicos</u>	40
2.1.3.1.1. <u>Percepción</u>	40
2.1.3.1.2. <u>Atención</u>	40
2.1.3.1.3. <u>Síntesis</u>	41
2.1.3.1.4. <u>Memoria</u>	41
2.1.3.2. <u>Procesos cognitivos-lingüísticos</u>	42
2.1.3.2.1. <u>Acceso léxico</u>	42
2.1.3.2.2. <u>Acceso sintáctico</u>	42
2.1.3.2.3. <u>Interpretación semántica</u>	42
2.1.3.3. <u>Procesos afectivos</u>	43
2.2. <u>Habilidades de comprensión lectora</u>	44
2.2.1. <u>Habilidades de rastreo y análisis de la información</u>	49
2.2.1.1. <u>Habilidades de rastreo de la información</u>	54
2.2.1.1.1. <u>Localización rápida de datos, ideas y tema</u>	54
2.2.1.1.2. <u>Reconocimiento de la macroestructura y superestructura textual</u>	54
2.2.1.2. <u>Habilidades de análisis de la información</u>	55
2.2.1.2.1. <u>Realización de predicciones e hipótesis</u>	55

2.2.1.2.2.	<u>Realización de inferencias</u>	56
2.2.1.2.3.	<u>Recuperación de datos y activación de conocimientos previos</u>	58
2.2.1.2.4.	<u>Interpretación de significados de palabras y frases dentro del texto</u>	59
2.2.1.2.5.	<u>Resumen y sentido global del texto</u>	60
2.2.1.2.6.	<u>Reflexión y evaluación del proceso de comprensión lectora</u>	60
2.3.	<u>La Biblioteca Pública y los procesos de comprensión lectora</u>	61
2.3.1.	<u>La Biblioteca Pública como Institución Social y Cultural</u>	62
2.3.2.	<u>La lectura y la Biblioteca Pública</u>	64
2.3.3.	<u>La promoción de lectura en la Biblioteca Pública</u>	66
2.3.4.	<u>La Biblioteca Pública y su sección infantil</u>	68
2.3.4.1.	<u>Los portadores de texto para niños y niñas</u>	70
2.3.4.2.	<u>Clubes de lectura para niños y niñas</u>	71
2.3.4.2.1.	<u>Fases de un Club de lectura para niños y niñas</u>	75
2.3.4.3.	<u>Lecto-juegos</u>	77
3.	<u>RUTA METODOLÓGICA</u>	80
3.1.	<u>Tipo de investigación</u>	80
3.2.	<u>Técnicas</u>	81
3.2.1.	<u>Observación participante</u>	81
3.2.2.	<u>Entrevista semi-estructurada</u>	82
3.3.	<u>Instrumentos</u>	84
3.3.1.	<u>Bitácora de viaje</u>	84
3.3.2.	<u>Diario de campo</u>	84
3.3.3.	<u>Formatos de observación para la sistematización de la información</u>	84
3.4.	<u>Programa Club de Lectorcitos</u>	85
3.4.1.	<u>Objetivos</u>	86
3.4.2.	<u>Integrantes Club de Lectorcitos</u>	86
3.4.3.	<u>Propuesta de Intervención pedagógica</u>	86
3.4.3.1.	<u>Portadores de texto</u>	91
3.5.	<u>Plan de análisis</u>	93
4.	<u>ANÁLISIS DE RESULTADOS</u>	96
4.1.	<u>Capítulo No. 1</u>	96
4.1.1.	<u>La Biblioteca Pública como centro cultural y su papel en los procesos de comprensión lectora</u>	96
4.1.1.1.	<u>Más allá de la comprensión de lectura: un compromiso de la Sala Infantil de la Biblioteca Pública</u>	97

4.1.1.2.	<u>El Club de lectura para niños y niñas, un aporte social de la Biblioteca Pública a los usuarios más pequeños</u>	105
4.2.	<u>Capítulo No. 2</u>	117
4.2.1.	<u>Rastreo y análisis de la información, habilidades fundamentales en el desarrollo de los procesos de comprensión lectora</u>	117
4.2.1.1.	<u>Habilidades de rastreo de la información</u>	121
4.2.1.1.1.	<u>Localización rápida de datos, ideas y tema</u>	122
4.2.1.1.2.	<u>Reconocimiento de la macroestructura y superestructura textual</u>	133
4.2.1.2.	<u>Habilidades de análisis de la información</u>	144
4.2.1.2.1.	<u>Realización de predicciones e hipótesis</u>	144
4.2.1.2.2.	<u>Realización de inferencias</u>	153
4.2.1.2.3.	<u>Recuperación de datos y activación de conocimientos previos</u>	160
4.2.1.2.4.	<u>Interpretación de significados de palabras y frases dentro del texto</u>	171
4.2.1.2.5.	<u>Resumen y sentido global del texto</u>	183
4.2.1.2.6.	<u>Reflexión y evaluación del proceso de comprensión lectora</u>	191
4.3.	<u>Capítulo No. 3</u>	205
4.3.1.	<u>El papel de la variedad textual en el desarrollo de habilidades de comprensión lectora</u>	205
4.3.1.1.	<u>Los portadores de texto como mediadores de la comprensión lectora</u>	209
4.3.1.2.	<u>Una propuesta de intervención pedagógica cimentada en la variedad textual</u>	212
4.3.1.2.1.	<u>Fases de la propuesta de intervención pedagógica</u>	209
5.	<u>CONCLUSIONES</u>	221
6.	<u>RECOMENDACIONES</u>	224
7.	<u>REFERENCIAS</u>	225
8.	<u>ANEXOS</u>	240

LISTADO DE EVIDENCIAS

No.	HABILIDAD	DESCRIPCIÓN	Pág.
1	Localización rápida de datos, ideas y tema	<u>Portador de texto: el cuento. Sesión No. 1</u> <u>Participante Nivel 3</u>	124
2	Localización rápida de datos, ideas y tema	<u>Portador de texto: el cuento. Sesión No. 1</u> <u>Participante Nivel 1</u>	128
3	Localización rápida de datos, ideas y tema	<u>Portador de texto: el instructivo. Sesión No. 7.</u> <u>Participantes Nivel 1</u>	130
4	Localización rápida de datos, ideas y tema	<u>Portador de texto: el instructivo. Sesión No. 7.</u> <u>Participantes Nivel 2</u>	131
5	Localización rápida de datos, ideas y tema	<u>Portador de texto: el instructivo. Sesión No. 7.</u> <u>Participantes Nivel 3</u>	133
6	Reconocimiento de la macroestructura y superestructura textual	<u>Portador de texto: la canción. Sesión No. 3.</u> <u>Participante Nivel 2</u>	137
7	Reconocimiento de la macroestructura y superestructura textual	<u>Portador de texto: la carta. Sesión No. 9</u> <u>Participantes de todos los Niveles</u>	139
8	Reconocimiento de la macroestructura y superestructura textual	<u>Portador de texto: el cuento. Sesión No. 2</u> <u>Participante Nivel 1</u>	141
9	Reconocimiento de la macroestructura y superestructura textual	<u>Portador de texto: el cuento. Sesión No. 2</u> <u>Participantes de todos los Niveles</u>	143
10	Reconocimiento de la macroestructura y superestructura textual	<u>Portador de texto: la noticia. Sesión No. 11.</u> <u>Participantes Niveles 1 y 3</u>	143
11	Realización de predicciones e hipótesis	<u>Portador de texto: el cuento. Sesión No. 2</u> <u>Participante Nivel 2</u>	146
12	Realización de predicciones e hipótesis	<u>Portador de texto: texto dramático. Sesión No. 6.</u> <u>Participante Nivel 3</u>	148
13	Realización de predicciones e hipótesis	<u>Paralelo portadores de texto: el cuento y la carta. Sesiones No. 2 y 9.</u> <u>Participantes Nivel 1</u>	149
14	Realización de predicciones e hipótesis	<u>Portador de texto: texto dramático. Sesión No. 5.</u> <u>Participante Nivel 2</u>	151
15	Realización de predicciones e hipótesis	<u>Portador de texto: texto dramático. Sesión No. 5.</u> <u>Paralelo participantes Niveles 1 y 3</u>	152
16	Realización de inferencias	<u>Portador de texto: la receta. Sesión No. 8</u> <u>Participantes de todos los Niveles</u>	154
17	Realización de inferencias	<u>Portador de texto: la historieta. Sesión No. 4</u> <u>Participante Nivel 1</u>	157
18	Realización de inferencias	<u>Portador de texto: la noticia. Sesión No. 12</u> <u>Paralelo participantes Niveles 2 y 3</u>	160
19	Recuperación de datos y activación de conocimientos previos	<u>Portador de texto: relato histórico. Sesión No. 10.</u> <u>Participantes de todos los Niveles</u>	163

20	Recuperación de datos y activación de conocimientos previos	<u>Recuento varios portadores de texto. Sesiones varias. 1. Participantes de todos los Niveles</u>	165
21	Recuperación de datos y activación de conocimientos previos	<u>Portador de texto: la historieta. Sesión No. 4 Participante Nivel 1</u>	167
22	Recuperación de datos y activación de conocimientos previos	<u>Portador de texto: la noticia. Sesión No. 11 Participantes Niveles 1 y 3</u>	168
23	Recuperación de datos y activación de conocimientos previos	<u>Portador de texto: el artículo. Sesión No. 14 Participante Nivel 2</u>	169
24	Recuperación de datos y activación de conocimientos previos	<u>Portador de texto: la canción. Sesión No. 3 Participante Nivel 3</u>	170
25	Interpretación de significados de palabras y frases dentro del texto	<u>Portador de texto: la canción y la noticia. Sesión No. 3 y 12. Participantes todos los Niveles</u>	172
26	Interpretación de significados de palabras y frases dentro del texto	<u>Portador de texto: relato histórico. Sesión No. 10 Participante Nivel 3</u>	174
27	Interpretación de significados de palabras y frases dentro del texto	<u>Portador de texto: relato histórico. Sesión No. 10. Participante Nivel 1</u>	177
28	Interpretación de significados de palabras y frases dentro del texto	<u>Portador de texto: la canción. Sesión No. 3 Participantes Niveles 1 y 3</u>	179
29	Interpretación de significados de palabras y frases dentro del texto	<u>Portador de texto: la carta. Sesión No. 9 Participante Nivel 2</u>	181
30	Resumen y sentido global del texto	<u>Portador de texto: el cuento. Sesión No. 1 Participante Nivel 1</u>	184
31	Resumen y sentido global del texto	<u>Portador de texto: la noticia. Sesión No. 11 Participantes todos los Niveles</u>	186
32	Resumen y sentido global del texto	<u>Portador de texto: el artículo. Sesión No. 13 Participante Nivel 1</u>	189
33	Resumen y sentido global del texto	<u>Portador de texto: el artículo. Sesión No. 13 Participante Nivel 3</u>	190
34	Reflexión y evaluación del contenido	<u>Portador de texto: la noticia. Sesión No. 11 Participante Niveles 1 y 3</u>	192
35	Reflexión y evaluación del contenido	<u>Portador de texto: texto dramático. Sesión No. 6 participante Nivel 3</u>	194
36	Reflexión y evaluación del contenido	<u>Portador de texto: el artículo. Sesión No. 14 Participante Nivel 1</u>	197
37	Reflexión y evaluación del contenido	<u>Portador de texto: el instructivo. Sesión No. 7 Participante Nivel 2</u>	198
38		<u>Portador de texto: la carta. Sesión No. 9 Participante Nivel 1</u>	216
39		<u>Portador de texto: la historieta. Sesión No. 4 Participante Nivel 2</u>	217
40		<u>Portador de texto: la noticia. Sesión No. 11 Participante Nivel 3</u>	219

LISTADO DE ILUSTRACIONES

<u>No. 1 Desarrollo de habilidades de comprensión lectora</u>	119
<u>No. 2 Línea de tiempo Localización rápida de datos, ideas y tema</u>	126
<u>No. 3 Línea de tiempo Reconocimiento de la macroestructura y superestructura textual</u>	140
<u>No. 4 Línea de tiempo Realización de predicciones e hipótesis</u>	148
<u>No. 5 Línea de tiempo Realización de inferencias</u>	155
<u>No. 6 Línea de tiempo Recuperación de datos y activación de conocimientos previos</u>	166
<u>No. 7 Línea de tiempo Interpretación de significados de palabras y frases dentro del texto</u>	175
<u>No. 8 Línea de tiempo Resumen y sentido global del texto</u>	187
<u>No. 9 Línea de tiempo Reflexión y evaluación del contenido</u>	197
<u>No. 10 Proceso cíclico y continuo del desarrollo de habilidades de comprensión lectora</u>	203

LISTADO DE FOTOGRAFÍAS

<u>No. 1 Actividad de ambientación</u>	103
<u>No. 2 Entrega de diplomas</u>	110
<u>No. 3 Bitácoras: un viaje por la lectura</u>	118
<u>No. 4 Juego la carrera del ahorro. Portador de texto: el instructivo. Sesión No. 7</u>	125
<u>No. 5 Juego la culebrita. Portador de texto: la canción. Sesión No. 3</u>	135
<u>No. 6 Actividad grupal: realización de predicciones e hipótesis. Portador de texto: el cuento. Sesión No. 2</u>	145
<u>No. 7 Actividad historieta. Sesión No. 4</u>	156
<u>No. 8 Actividad relato histórico. Sesión No. 10</u>	164
<u>No. 9 Juego de Karaoke. Sesión No. 3</u>	178
<u>No. 10 Juego de rompe-cuento. Sesión No. 1</u>	183
<u>No. 11 Actividad la noticia. Sesión No. 11</u>	196
<u>No. 12 Actividad texto dramático. Sesión No. 6</u>	201
<u>No. 13 Bitácoras: un viaje por la lectura</u>	207
<u>No. 14 Actividad el artículo. Sesión No. 13</u>	215
<u>No. 15 Actividad la noticia. Sesión No. 12</u>	218

INTRODUCCIÓN

La lectura concebida como una fase de creación que aporta, enriquece y recrea el texto, es un proceso que le permite al lector construir activamente significados, aplicar estrategias efectivas de lectura y reflexionar sobre su propio proceso lector (Guthrie & Taboada, 2005). Leer es por lo tanto, una interacción entre el texto, el contexto y el lector, en una extracción y construcción de significados (Hurtado, Serna & Sierra, 2001).

Entendida así la lectura y el acto de leer, puede definirse la comprensión lectora como un proceso complejo que supone la interpretación de un conjunto de palabras con relación a un contexto significativo, y la percepción del impacto de su fuerza sensorial, emocional e intelectual. Se hace necesario vincular la palabra a la experiencia del lector, dado que tal proceso está precedido de la compenetración del lector con un texto dentro de un contexto determinado (Rosenblatt, 2002).

El trabajo que se expone a continuación pretende realizar un aporte a los procesos de comprensión lectora, mediante la identificación de habilidades de comprensión lectora, las cuales, según la experiencia investigativa, se adquieren y/o consolidan por medio de un trabajo constante y estructurado en la sistematización de las funciones del pensamiento lector.

Por consiguiente, el objetivo que se pretendió alcanzar con el proceso de investigación fue comprender el proceso de desarrollo de habilidades de comprensión lectora: rastreo y análisis de la información en los niños y niñas de la básica primaria que asistieron al programa Club de Lectorcitos de la biblioteca José Félix de Restrepo.

Al efectuar la revisión de trabajos previos sobre el tema en estudio, pudo evidenciarse la existencia de un reducido número de investigaciones desde la Biblioteca Pública, orientados de manera específica a la comprensión lectora, concretamente al desarrollo de habilidades dentro de programas como el de los clubes de lectura. Se puso de manifiesto que en el campo de la bibliotecología las investigaciones se limitan al servicio y procesos bibliotecarios, al

trabajo con bases de datos, estudios sobre las ciencias de la información, aspectos relacionados con labores administrativas y promoción y/o animación a la lectura, pero desde un ámbito netamente cultural.

En el tema educativo se rastrearon algunas investigaciones de este corte, pero dirigidos a jóvenes bachilleres, universitarios, maestros en formación y comprensión lectora en una segunda lengua; los estudios con sujetos de la básica primaria apuntaban principalmente al desarrollo de estrategias de comprensión lectora y a procesos metacognitivos; de igual forma se encontraron investigaciones donde se empleaban pruebas y evaluaciones para medir y diagnosticar el desarrollo de habilidades lectoras.

En vista de las escasas investigaciones relacionadas con el objeto de estudio dentro de las Bibliotecas Públicas, se hace evidente, por ende, que las Instituciones Educativas no son el único medio donde se pueden diseñar, elaborar y difundir propuestas relacionadas con el desarrollo de habilidades de comprensión lectora; la Biblioteca Pública juega un papel preponderante como centro cultural, pues su objetivo tiende al fomento y promoción de la lectura, orientado a la formación y consolidación de lectores con una alta competencia en cuanto a la comprensión de diversos portadores de textos. En este sentido, la Biblioteca Pública aporta al proceso de alfabetización de los más pequeños en la medida en que impulsa el despliegue de habilidades de lectura, apunta al desarrollo de facultades de búsqueda y razonamiento de la información, estimula el progreso de las capacidades mentales, e incentiva la adquisición de conocimientos, a través de planes y programas tales como son los clubes de lectura.

Para dar a conocer el análisis de resultados del proyecto de investigación se puso en consideración tres artículos que intentaron responder a los objetivos que rigen el estudio, cada uno de los cuales apunta a interpretar los procesos a partir de las categorías de análisis. El primer de estos buscó responder a la pregunta ¿Cómo se logra vincular la Biblioteca Pública desde su Sala Infantil, a los procesos de comprensión lectora de sus usuarios más pequeños y qué elementos deben tenerse en cuenta para llevar a cabo intervenciones que

aporten al desarrollo de habilidades de comprensión lectora, mediante programas como los Clubes de Lectura? El segundo capítulo, pretendió comprender el proceso de desarrollo de habilidades de comprensión lectora: rastreo y análisis de la información en los sujetos de estudio. Por último, se intentó identificar el papel de la variedad textual en el desarrollo de habilidades de comprensión lectora durante el trabajo de práctica.

1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

1.1. Objeto de estudio

La infancia es un periodo fundamental de desarrollo y maduración perceptiva, cognitiva, social, afectiva, psicomotriz y del lenguaje de las seres humanos. Es una época de la vida en la que se definen los principales hábitos de aprendizaje. En relación con ello, Peralta (2000 citado por Escobar, 2004) señala que “Es fundamental reconocer que en las primeras edades se desarrolla y maduran las capacidades fundamentales y prioritarias: área del lenguaje, sensorial, física y psicológica, de una manera global. Es un periodo vital, caracterizado por un ponente ritmo evolutivo, donde la capacidad de adaptación del sistema nervioso y del cerebro es un factor determinante para el desarrollo posterior” (p. 140).

Teniendo en cuenta la importancia de los primeros años de vida del ser humano, es menester de la Escuela Primaria propender por el desenvolvimiento de los niños y niñas en diversos aspectos, desde lo cognitivo hasta lo social y personal, fomentando el desarrollo de habilidades comunicativas y perfeccionando facultades básicas de razonamiento y abstracción; asegurando la alfabetización de los infantes, proceso “que comprende todo el desarrollo humano” (Braslavsky, 2003, p. 7) y haciendo uso del término de manera plural, posibilitará el incremento de “habilidades de leer, niveles de comprensión, dimensiones funcionales sociales y culturales” (Braslavsky, 2003, p. 8) y en este sentido, el despliegue de la capacidad de leer el mundo como lo propone Freire (s.f. citado por Braslavsky, 2003)

La alfabetización “efectivamente, mucho tiene que ver con la Escuela, sobre todo si dicha alfabetización se contextualiza en el entorno escolar, pero que también depende de la sociedad y de la política” (Braslavsky, 2003, p. 7). Esta afirmación muestra como el proceso de alfabetización no está determinado únicamente en un sólo escenario y contexto, entran en juego otros centros culturales que promuevan el incremento de capacidades y habilidades comunicativas, como el caso de la Biblioteca, Institución que “forma parte del sistema de comunicación de la sociedad y junto con otras instituciones propende por el bienestar y

desarrollo educativo, cultural, social (...) del individuo y de la colectividad” (Mejía, León & Becerra, 1990, p. 19)

La Biblioteca Pública, específicamente la Biblioteca Infantil, se convierte en este sentido, en una fuerza que favorece la excelencia educativa, cuando funciona como un elemento de apoyo que es parte integrante del programa educativo en su conjunto. La Biblioteca por lo tanto, aporta al proceso de alfabetización de los más pequeños en la medida en que impulsa y guía a los niños y niñas al despliegue de habilidades de lectura, apunta al desarrollo de facultades de búsqueda y razonamiento de la información, estimula el progreso de las capacidades mentales, incentiva la adquisición de conocimientos y los proceso de socialización en general.

Bajo estos parámetros, la Biblioteca Infantil forma parte de un nuevo sistema pedagógico que tiende a complementar las lecciones recibidas en la Escuela, y de esta manera posibilitar preparar lectores con habilidades de comprensión altamente estructuradas, gracias a los diversos programas y actividades de promoción de lectura, a la posibilidad de contar con espacios para el trabajo con diversos portadores de texto, en su finalidad principal de incentivar, motivar y promocionar a los niños y niñas al hábito de la lectura.

Específicamente la Biblioteca José Félix de Restrepo del municipio de Envigado, es una Institución promotora de proyectos culturales, educativos y cívicos de la ciudad, que busca desde su quehacer brindar a la comunidad envigadeña, servicios de consulta, investigación y formación integral en las diferentes etapas de su vida, con el fin de contribuir al desarrollo intelectual y social de la persona, para que se convierta en agente transformador de su entorno. Concretamente su sala infantil y juvenil, enmarca unos objetivos que apuntan al desarrollo e implementación de procesos para el fomento de la lectura y escritura en niños, niñas y jóvenes, ejecutando programas y actividades encaminadas a identificar y emplear los sistemas de búsqueda de la información, capacitar en el uso adecuado de los materiales bibliográficos, despertar el gusto por la lectura y promover el hábito lector, desarrollar la capacidad de escucha, ampliar los niveles de atención y concentración, incrementar los

conocimientos sobre diversos temas y ampliar el mundo de las experiencias; elementos que apuntan al despliegue de habilidades de comprensión lectora y aportan al desarrollo cognitivo de los niños y niñas que la frecuentan, en pro de su éxito escolar y socio-cultural.

Dentro de las actividades de promoción de lectura que llevadas a cabo en el Club de Lectorcitos de la Biblioteca José Félix de Restrepo, se observó que dichas habilidades no son desarrolladas en toda su extensión por parte de las Instituciones Educativas y desde el hogar, lo que se proyecta en los usuarios más pequeños como problemas para localizar de manera rápida datos e ideas en un texto, limitaciones para manifestar los objetivos de la lectura, dificultades al recuperar datos y estructurar acontecimientos del texto, contratiempos al analizar y argumentar el contenido e inconvenientes al jerarquizar la información para realizar predicciones y lanzar hipótesis sobre las lecturas. Este tipo de dificultades e inconvenientes limitan la capacidad de comprender lo que se lee, complican el identificar el significado de las palabras que se incluyen en un texto, impiden que el lector visualice al texto como un todo global y que sean capaces tanto de obtener información y elaborar una interpretación de ésta, como de reflexionar sobre su contenido; lo que se traducen en bajos niveles de lectura y de comprensión, situaciones que a nivel general afecta el desempeño académico de los usuarios más pequeños.

Por lo tanto, la experiencia en el Club de Lectorcitos en la Biblioteca José Félix de Restrepo del Municipio de Envigado pone de manifiesto que niños y niñas requieren constante apoyo en el rastreo de la información y en el análisis de datos; se hace evidente que sus habilidades de comprensión lectora no se han desarrollado de acuerdo a sus potencialidades, lo que dificulta la capacidad de búsqueda y síntesis para registrar de manera puntual y específica la información requerida en las tareas escolares y den cuenta de una adecuada comprensión lectora, entendida ésta como, “(...) una *lectura significativa*, (...) que debe apuntar a construir sentido. No se trata solo de decodificar sino de interpretar: leer es comprender” (Actis, 2006, p. 10) es procesar la información: categorizar los datos según conocimientos previos, “adecuar la información nueva al esquema y ajustar o modificar los esquemas existentes para confrontarlos con la información nueva” (Bustamante & Jurado, 1995, p. 73)

De lo anterior se deriva la necesidad de intervenciones que propicien cambios sustanciales a nivel de la comprensión lectora, en el rastreo de la información y en el análisis de datos; situación que no sólo permitirá el avance en el contexto académico y el desarrollo de estrategias de aprendizaje, sino también en diversas situaciones que se le planteen en la vida cotidiana.

Es así como surgió el interés por llevar a cabo un proyecto de investigación que intentara comprender el proceso de desarrollo de habilidades de comprensión lectora: rastreo y análisis de la información en los niños y niñas de la básica primaria asistentes al programa Club de Lectorcitos de la Biblioteca José Félix de Restrepo.

De esta forma, el mencionado estudio pretendió realizar un aporte al desarrollo de los procesos de comprensión lectora, a la identificación de la relación que se establece entre un programa de lectura para niños y niñas en la Biblioteca Pública y el desarrollo de habilidades de comprensión lectora: rastreo y análisis de la información, así como el reconocimiento del papel de la variedad textual en el desarrollo de habilidades de comprensión lectora.

En el logro del objetivo central, la propuesta de la presente investigación se consolidó con el fin de desarrollar las habilidades de comprensión lectora: rastreo y análisis de la información en los participantes; fueron las actividades del programa de lectura las que permitieron identificar los avances de los niños y niñas en el objeto de estudio. El progreso por lo tanto, se manifestó en la práctica misma a través de los diferentes instrumentos de recolección de la información, a fin de que los resultados fueran parte del proceso.

Evidencia del estado del arte y de antecedentes de investigaciones sobre el objeto de análisis, justifican como el presente proyecto es novedoso en su campo, pues no se identificaron estudios dentro de la Biblioteca Pública que apuntaran específicamente al desarrollo de habilidades de comprensión lectora en usuarios de la básica primaria; no se encontraron investigaciones que fusionaran estas dos categorías. Publicaciones sobre estos centros culturales apuntan a la promoción de lectura en general y aspectos específicos del área de la

bibliotecología. Por su parte, en el campo educativo se encontró información sobre el desarrollo de estrategias de comprensión lectora y procesos metacognitivos en niños y niñas de la básica primaria.

En tales condiciones, este proyecto propende no sólo por obtener la ampliación del campo de trabajo en el área educativa, permitiendo abrir paso a ulteriores estudios que amplíen y fortalezcan, a través de las acciones desarrolladas, la relación Biblioteca Pública-comprensión lectora, en las categorías: habilidades de comprensión lectora, rastreo y análisis de la información-estudiantes de primaria/usuarios Biblioteca Pública; sino también, ser de gran utilidad para los niños y niñas que asistan a la Biblioteca del municipio de Envigado, para las Instituciones del sector, sus docentes y maestros en formación.

1.2. ANTECEDENTES

Para este proceso investigativo se buscó contar con antecedentes, tanto a nivel nacional como internacional, que enmarcaran sus estudios en el desarrollo de habilidades para la comprensión lectora, y revelaran la efectividad de algunas propuestas pedagógicas empleadas para dicho fin; realizando en esta línea aportes de tipo teórico, práctico y metodológico.

A lo largo del texto se pueden visualizar tres investigaciones a nivel nacional, de las cuales una es un estudio local. Se citaron igualmente 4 investigaciones a nivel internacional.

1.2.1. Investigaciones locales

A nivel nacional se ubica el trabajo realizado por Octavio Henao Álvarez profesor de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia, titulado “Competencias lectoras de los alumnos de educación básica primaria: una evaluación en escuelas públicas de Medellín”, en el año 2001, el cual tuvo por objetivo evaluar y analizar el nivel de competencia lectora en los estudiantes de tercero y cuarto de primaria. La muestra de estudio estuvo integrada por 1230 estudiantes de tercer grado y 1229 de cuarto grado, para un total de 2459 estudiantes, matriculados en 37 escuelas de la ciudad.

En general, los alcances de esta evaluación indican que la competencia lectora de los niños y las niñas en los grados señalados, muestra niveles muy bajos, específicamente con relación a la capacidad inferencial, así como una visión “restringida y pobre”¹ del proceso lector. Este hallazgo le permitió al investigador deducir que mientras los estudiantes de la básica primaria no logren y desarrollen habilidades para la comprensión lectora, llegaran a la educación secundaria con grandes carencias en diversos aspectos de la comprensión y por ende con un bajo rendimiento académico.

¹ Término empleado por el autor

En relación a lo anterior, el investigador señala que el propósito de la evaluación efectuada en su proyecto de investigación fue ir más allá de un simple diagnóstico; buscó contribuir, al igual que la presente investigación, a la generación de planes y acciones que transformen la enseñanza de la lectura, apoyándose no sólo desde la práctica sino también desde lo teórico, presentando elementos conceptuales valiosos para validar las prácticas pedagógicas y determinar cambios en los modelos conceptuales, en las prácticas educativas y en los modelos de evaluación.

Ambas investigaciones, a pesar de la diferencia de los instrumentos y del proceder metodológico, buscaron demostrar que la enseñanza de la lectura no debe centrarse en un acto de descifrar el código escrito, de aparear grafemas como un acto pasivo de simple percepción visual y un simple ejercicio mecánico de vocalización de palabras o frases. En ambos casos, se pretendió que los sujetos de estudio comprendieran que leer va más allá de estas propiedades y que no es simplemente un fin para la realización de las tareas escolares y para presentar evaluaciones.

1.2.2. Investigaciones Nacionales

En segundo lugar, se presenta el proyecto efectuada en 2007 por María Trinidad Gómez Martínez Magister en Desarrollo rural, que lleva por título “Mediación para la comprensión lectura en escuelas rurales de San Gil, Santander, Colombia” el cual ofreció valiosos aportes a nivel conceptual, teórico y práctico sobre la comprensión lectora y sobre el desarrollo de propuestas de intervención frente a este aspecto.

La investigación surge a partir de la observación de los docentes participantes sobre la dificultad de los estudiantes para comprender los textos leídos, para abstraer las ideas centrales, parafrasear conceptos, la carencia de vocabulario y el inconveniente para evocarlo espontáneamente. Por tal motivo, evidenciaron que los niños y niñas se limitaban a tratar de entender y memorizar los contenidos de los textos en forma literal sin hacer un esfuerzo en cuanto al significado.

Teniendo en cuenta los resultados anteriores, la investigadora y los docentes participantes efectuaron una serie de actividades que buscaron el desarrollo de operaciones mentales tales como: identificación, diferenciación, representación mental, transformación mental, comparación, clasificación, codificación-decodificación, análisis y síntesis, inferencia lógica, razonamiento hipotético y pensamiento divergente; y efectuaron unos ejercicios que permitieron la mediación de la conducta impulsiva, del sentimiento de capacidad, de intencionalidad, de significado, de trascendencia, de cambio estructural y mediación para alcanzar eficiencia.

Los avances obtenidos en el trabajo de campo y en las actividades que mediaron estos progresos, así como las dificultades evidenciadas, impulsaron al presente proyecto a ejecutar una serie de actividades propias de un club de lectura para niños y niñas, que promoviera el desarrollo de habilidades de comprensión lectora los sujetos de estudio, estableciendo los niveles de avance a lo largo del desarrollo de la propuesta e identificando los momentos por lo que pasan los infantes en dicho proceso.

Por otra parte, se cita la investigación de Flórez, Torrado, Mondragón y Pérez, año 2003, pertenecientes al grupo de investigación “Cognición y Lenguaje en la infancia” de la ciudad de Bogotá. El proyecto lleva por nombre “Explorando la metacognición: evidencia en actividades de lectura y escritura en niños y niñas de 5 a 10 años de edad”

Para este estudio se seleccionaron 36 sujetos (18 niñas y 18 niños) de los grados transición y básica primaria de escuelas de la ciudad de Bogotá. Se aplicaron dos tareas estructuradas, en las cuales se utilizó la estrategia de pensamiento en voz alta y una entrevista posterior al desarrollo de la misma. Para la recolección de datos se grabó en audio y video cada una de las sesiones, para su posterior transcripción y análisis.

Luego de llevada a cabo las tareas estructuradas y en el análisis la información, se encontró que la mayoría de los estudiantes se ubican en los niveles I y II, y sólo algunos alcanzaron el nivel más exigente. De acuerdo al grado de escolaridad se encontró que a medida que los

educandos están en un grado mayor, el desempeño en metacognición a nivel de lectura mejora, pero a partir de un cierto punto vuelve a descender, mostrando la falta de entrenamiento en estos últimos grados en cuanto a estrategias lectoras y desarrollo de habilidades de comprensión lectora. A partir de estos hallazgos, se considera que existe un aumento creciente de la metacognición y de la comprensión lectora a medida que avanza el grado de escolaridad. Los niños y niñas de transición, primero, segundo y tercero presentan un aumento gradual en relación con el grado escolar.

A pesar de que ambas investigaciones están enmarcadas en dos objetivos diferentes, las dos apuntan al trabajo de la comprensión lectora. El proyecto citado brindó claridad frente al trabajo con grupos de diferentes edades, presentando elementos de cómo abordar la población, haciendo hincapié en los grados de dificultad de las actividades de intervención según la edad y los grados de escolaridad.

Otras de las conclusiones presentadas en el proyecto es que la escolarización le permite niños y niñas manejar los conocimientos de dichos procesos a medida que aumentan las demandas sobre ellos, lo cual favorece la elaboración de procesos dinámicos que se manifiestan en diferentes grados de explicación, y permiten al sujeto desenvolverse dentro un nivel implícito y un nivel explícito. En relación a ello, la idea de la presente investigación es que ocurriera una situación similar en la Biblioteca Pública como centro de acceso a la información y a la cultura, pues a través del desarrollo de propuestas de este tipo se buscó que los usuarios se interesaran por ir más allá del acercamiento al texto escrito y se preocuparan más por su proceso de comprensión lectora.

1.2.3. Investigaciones Internacionales

Pasando al plano internacional, se encuentra la investigación titulada “Influencia de la asistencia a la biblioteca en la comprensión lectora de niños de 7 a 8 años de edad” efectuada por Julissa Ynafuku Fukuhara, Cinzia Quispe Villacorta y Brian Nole Grados, año 2004, de la Escuela Académico-profesional de Bibliotecología y Ciencias de la Información de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Perú.

La población sujeto de estudio consistió en 30 estudiantes del colegio Bertolt Brecht del distrito de San Juan de Lurigancho en edades comprendidas entre los 7 y 8 años de edad. Su objetivo estuvo enmarcado en evaluar y analizar el nivel de comprensión lectora de los usuarios asistentes a la Biblioteca Escolar; así como también, explicar la relación entre el nivel de comprensión lectora y la asistencia a la Biblioteca.

Entre las conclusiones del estudio se revelan: no se halló relación significativa entre las variables de *asistencia a la Biblioteca y comprensión lectora*; la Biblioteca no funciona como puente a la lectura, no cumple su función de incentivar y promocionar a los niños al hábito de la lectura, debido a que no existe motivación suficiente por parte de los docentes y de la Institución en general para que los niños y niñas asistan con regularidad a la Biblioteca Escolar; y, el material bibliográfico con el que cuenta la Biblioteca no motivan y llaman la atención de los usuarios asistentes, lo que se traduce en pocas o escasas visitas.

Estos hallazgos fueron de gran interés para la presente investigación dado que la población con la que se trabajó fueron niños y niñas asistentes a una Biblioteca Pública, y el objetivo central del estudio estuvo enmarcado en desarrollar las habilidades de comprensión lectora: rastreo y análisis de la información, en los niños y niñas asistencia a uno de sus programas de lectura infantil.

Es a partir de esta investigación que se evidencia la necesidad de generar estrategias desde la Biblioteca Pública para crear espacios y programar actividades que promuevan y promuevan la lectura en los niños y niñas usuarios, desarrollando de esta forma habilidades de comprensión lectora; realizando en cierta medida un aporte a la educación desde diversos ámbitos, pues es vital comprender que la lectura es una destreza necesaria para el logro de aprendizajes en diversas áreas y contextos.

Desde otra mirada, podemos evidenciar el trabajo realizado por los docentes Juan Jiménez y Ceferino Artiles de la Universidad de la Laguna Islas Canarias, año 1990, registrado como “Factores predictivos del éxito en el aprendizaje de la lectoescritura” el cual tenía como

propósito determinar los factores subyacentes a las pruebas de madurez y su valor predictivo para el éxito en el aprendizaje de la lectoescritura. Para ello, se contó con una muestra de 60 escolares, de los cuales 27 eran niños y 33 niñas pertenecientes a colegios públicos y privados de la Isla de Gran Canaria (Islas Canarias). La edad promedio de los menores fue de 6 años al comenzar el estudio.

Los resultados mostraron la contribución de los factores lingüísticos y de organización conceptual en la adquisición de las habilidades tanto lectoras como de escritura, y el escaso aporte de los factores de distribución visomotriz y de memoria reproductiva. Estos hallazgos señalan la poca trascendencia de variables perceptivos-motrices para el aprendizaje de la lectoescritura, contrario a lo que ocurre con las variables de dominio lingüístico-cognoscitivo, como predictores significativos de los aprendizajes simbólicos.

En relación a la presente investigación, este estudio aportó elementos importantes, pese a que fundamentó su trabajo en el empleo de pruebas de pre-lectura, que no es la línea de trabajo de este proyecto. Entre tales aportes se encuentra el análisis de múltiples variables que tienen que ver con el éxito en el aprendizaje de la lectoescritura; como lo es demostrar, a través de los productos, que leer no es solo procesar información grafémica y fonética sino también información sintáctica y semántica; por ello, sugiere que las habilidades lingüísticas y cognoscitivas convergen en forma más directa sobre el proceso de leer y escribir. El proceso de la investigación muestra como las habilidades cognitivas, específicamente, presentan un peso y un desarrollo al inicio de la escolaridad; su incremento depende entonces de las prácticas llevadas a cabo y de las actividades proyectadas para potenciar dichas habilidades, dentro y fuera del aula escolar.

Dentro de este aspecto, los investigadores señalan que la evaluación de la lectura debe tener en cuenta componentes del modelo psicolingüístico-cognitivo, el cual considera el aprendizaje del lenguaje como un proceso de construcción sociocultural que se realiza a partir de un conjunto de experiencias lingüísticas, metalingüísticas, comunicativas y del conocimiento del mundo.

En relación a ello, los resultados obtenidos señalan que la lectura puede concebirse como la materia instrumental básica que posibilita los demás aprendizajes; por lo tanto, ésta se convierte en la actividad esencial para la adquisición de conocimientos. De esta forma, siendo la lectura la base para la enseñanza general, se debe buscar en todo sentido, en las diferentes instituciones promotoras del conocimiento, formar buenos lectores; caso específico, la Biblioteca Pública.

Finalmente, se demuestra como la adquisición y desarrollo de habilidades lingüísticas-cognoscitivas depende de un conjunto de experiencias lingüísticas, metalingüísticas y de conocimiento del mundo, como se señaló anteriormente, las cuales son adquiridas por los estudiantes en diferentes y variados contextos; hallazgo que dilucidó el camino a seguir en la presente investigación en un programa de lectura para niños y niñas dentro de un escenario como la Biblioteca Pública.

Por otro lado, la investigación efectuada por Gema Pascual y Edurne Goikoetxea, año 2003, “Resumen y formulación de preguntas: efectos sobre la comprensión lectora” se articuló con la presente investigación en la validación, diseño y aplicación de propuestas de intervención encaminadas al desarrollo de habilidades de comprensión lectora.

Partiendo del señalamiento que los estudiantes en edades escolares presentan dificultades para comprender, y bajo el argumento que la comprensión lectora es una destreza clave en el aprendizaje y una habilidad que puede ser potenciada, se justifica la necesidad de estudios de intervención, como los llevados a cabo en esta investigación.

Esta investigación está estrechamente relacionada con los objetivos del presente estudio, pues la ejecución de una propuesta que tuviera como plan de trabajo ocuparse de estrategias de resúmenes y preguntas, permitió que los participantes se exigieran en identificar, buscar y relacionar información contenida en los textos, identificar lo esencial, desarrollar la fluidez, y el análisis de la información; elementos que jugaron un papel importante en el desarrollo

de habilidades de comprensión lectora: rastreo y análisis de la información, bajo la concepción de ir más allá de la decodificación de un texto.

A continuación se registra la investigación denominada “Diagnóstico de comprensión lectora en educación básica de Villarica y Loncoche, Chile” realizada en el 2009 por la Doctora en Lingüística Liliana Inés Fuentes con una muestra total de 71 cursos con 2277 estudiantes de 9 escuelas de Villarica y una de Loncoche.

En la prueba efectuada en la investigación se evaluaron habilidades tales como: localizar información al principio, en medio y al final del texto; conectar información de distintas partes del texto con conocimientos previos del lector; conectar información de distintas partes del texto para dar con la idea principal; aspectos que exigen ir más allá del texto, razonar (seleccionar, categorizar, priorizar y aplicar) y activar conocimientos previos. Este tipo de destrezas, a pesar de que están pensadas para una prueba evaluativa, se relacionaron estrechamente con las habilidades de rastreo y análisis de la información que se desarrollaron en los niños y niñas asistentes al programa de Club de Lectura de la Biblioteca.

Los aportes conceptuales de este estudio permitieron justificar el porqué de la presente investigación y sustentar sus objetivos y la ejecución de la propuesta de intervención pedagógica. Entre estos podemos encontrar la definición de comprensión como acto consciente en el que cada persona de manera particular y única da sentido a un texto y lo incorpora en su sistema cognitivo, requiriendo la intervención de sistemas atencionales y de memoria, de percepción, procesos de codificación y de operaciones inferenciales. Igualmente, el considerar la comprensión lectora como factor clave en el éxito académico y en la adquisición de conocimientos en diversos contextos en los que se desenvuelve el ser humano; así mismo, el numerar algunos factores que influyen en las dificultades de comprensión lectora como las deficiencias en la codificación, la pobreza de vocabulario, los problemas de memoria y el escaso interés en la lectura por parte de los estudiantes.

Otro aspecto de esta investigación que impulsó el presente estudio, parte de la conclusión que da la autora sobre el fracaso en la lectura comprensiva, que puede ser causa de una serie de factores, todos ellos muy interrelacionados, como la confusión sobre las demandas de la tarea, la falta de conocimientos previos, un insuficiente control de la comprensión y/o problemas en el ámbito de lo afectivo-motivacional.

Ambos estudios consideraron que la evaluación no debe quedarse únicamente en un diagnóstico y en unos resultados sino que se debe ir más allá, se debe buscar de cierta forma solucionar estas dificultades a partir de propuestas donde se tenga en cuenta que la comprensión lectora es una destreza transversal en el currículo y que el desarrollo de la misma estaría favoreciendo el rendimiento en todas las asignaturas.

Los estudios presentados en este apartado justificaron la necesidad de realizar un estudio sobre la comprensión lectora, específicamente en el desarrollo de habilidades: rastreo y análisis de la información, que potenciara en los niños y niñas de la básica primaria, desde otro ámbito diferente a la Escuela como lo es la Biblioteca, destrezas de percepción y habilidad visual; localización de datos, ideas y tema en los textos; fluidez y precisión de datos; y elaboración de inferencias de diversos tipos, como interpretaciones, hipótesis, predicciones y conclusiones.

1.3. JUSTIFICACIÓN

La adecuada comprensión lectora permite al sujeto desarrollar habilidades relacionadas con el procesamiento de la información y pone en juego su capacidad de seleccionar los datos, analizarlos, sintetizarlos, clasificarlos, identificar lo relevante de lo irrelevante, esquematizar la información y almacenarla en su memoria a largo plazo, para posteriormente hacer uso de sus conocimientos previos (Vallés, 2005).

El trabajo que se expone a continuación registra el desarrollo de habilidades de comprensión lectora: rastreo y análisis de la información, en niños y niñas asistentes al Club de Lectorcitos. Se pretendió darle un sentido interdisciplinar al estudio con el propósito de favorecer, no sólo al grupo de estudiantes, sino permitir enriquecer la práctica pedagógica a nivel teórico, metodológico y práctico.

En este sentido, se intenta con dicha investigación realizar un aporte a nivel pedagógico, teórico y metodológico que de una luz a futuras intervenciones en esta área, que enriquezcan el quehacer desde las aulas y las Bibliotecas; señalando la forma más adecuada de intervención, los procesos metodológicos y prácticos, las repercusiones de los mismos y los aportes de este tipo de trabajos.

Desde lo metodológico, este proyecto difiere de otras investigaciones en el sentido que no fue de su interés evaluar la comprensión lectora, sino que su objetivo apuntó al desarrollo de una serie de habilidades lectoras, a partir de la propuesta de un programa de lectura para niños y niñas. El análisis no estuvo sujeto a resultados obtenidos en pruebas y evaluaciones que midieran la comprensión lectora, sino a través de actividades y ejercicios que buscaron observar y describir lo que ocurrió en la cotidianidad de un programa específico de la Biblioteca José Félix de Restrepo del municipio de Envigado, como lo es el Club de Lectorcitos.

Así mismo, se pretendió contribuir a los dominios teóricos planteados frente al objetivo de estudio, explorando a nivel investigativo y conceptual el desarrollo de habilidades lectoras: rastreo y análisis de la información, posibilitando que tanto los docentes y bibliotecólogos como el personal de las Bibliotecas involucrados en el desarrollo del proceso lector de niños y niñas, puedan incluir en sus prácticas, actividades y estrategias que desarrollen y potencien este tipo de habilidades.

Se ofrece por lo tanto, un aporte a la relación Biblioteca Pública – comprensión lectora, para realizar una nueva lectura a las formas de ejecutar programas dentro de la Biblioteca Pública en la promoción de lectura, que apunten a formar lectores hábiles, creativos, reflexivos y críticos, en pro de sus procesos académicos y culturales.

1.4. PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN

¿Cómo es el proceso de desarrollo de habilidades de comprensión lectora: rastreo y análisis de la información en los niños y niñas de la básica primaria asistentes al programa Club de Lectorcitos de la Biblioteca José Félix de Restrepo del municipio de Envigado?

1.5. OBJETIVOS

1.5.1. Objetivo general

Comprender el proceso de desarrollo de habilidades de comprensión lectora: rastreo y análisis de la información en los niños y niñas de la básica primaria asistentes al programa Club de Lectorcitos de la biblioteca José Félix de Restrepo del municipio de Envigado.

1.5.2. Objetivo específico

- Establecer la relación entre el programa Club de Lectorcitos de la Biblioteca José Félix de Restrepo y el desarrollo de habilidades de comprensión lectora.
- Caracterizar las diferencias que se establecen en el desarrollo de habilidades de comprensión lectora: rastreo y análisis de la información en el programa Club de Lectorcitos, según las edades de los participantes.
- Analizar el papel de la variedad textual en el desarrollo de habilidades de comprensión lectora.

2. REFERENTE CONCEPTUAL

Atendiendo a la configuración e intencionalidad de la pregunta de investigación esbozada en el apartado anterior, y en la que se estructuran cada uno de los objetivos, se presenta a continuación los referentes conceptuales del proceso de investigación, los cuales sirvieron de respaldo, desde la teoría y desde autores representativos, a las unidades de análisis del presente estudio.

En un primer momento, se señalan elementos concernientes a la comprensión lectora y se detallan aspectos determinantes para este proceso. Se muestra entonces lo que la comprensión lectora trae consigo, lo que abarca dicha destreza, las variables de la comprensión y el propósito y el significado de la triada: lector, texto y contexto, que encierra los objetivos de la lectura y las metas que se buscan alcanzar en el proceso de lectura; elementos que posibilitaron tener claridad conceptual frente al tema de investigación, abriendo paso a la consolidación de las pretensiones de dicho estudio. Así mismo, el identificar todas estas categorías conceptuales permitió avalar, desde lo teórico y desde los propósitos trazados, los objetivos alcanzados, para consolidar metodológicamente la práctica pedagógica.

Complemento de lo anterior, se desarrollaron elementos de los procesos psicológicos básicos y su relación con los procesos de comprensión lectora. El manejo de estos conceptos posibilitó a la presente investigación, respaldar la base cognitiva en la que se fundamenta el desarrollo de habilidades de comprensión lectora, permitiendo identificar los momentos por los que pasan los sujetos de estudio en esa construcción y los aspectos que admitieron el avance en los niveles de comprensión.

Por último, en este apartado se desarrolla teóricamente lo que supone los dos grandes bloques de habilidades de comprensión lectora: rastreo y análisis de la información, puntualizando en los elementos que las identifican, los ítems que hacen parte de éstas y las habilidades que de allí se desligan. La compilación efectuada se consideró un valioso aporte dado que algunas de estas habilidades son las que se pretendieron desarrollar en los niños y niñas participantes

del Club de Lectorcitos. Estas habilidades se convirtieron por lo tanto, en el andamio para el análisis de los resultados de las intervenciones y los datos emergentes de los instrumentos de recolección de la información.

En un segundo momento del rastreo teórico, se retoman elementos específicos de la Biblioteca y del programa Club de lectura. Se expone la misión de la Biblioteca Pública en relación al fomento y promoción de la lectura; se resalta su aporte al proceso de alfabetización de los más pequeños; y se describe como el Club de Lectura, gracias a sus actividades llamativas y lúdicas, se convierte en un punto de encuentro para la construcción de conocimiento y el desarrollo de habilidades en cuanto a la lectura.

En dicha sesión, se retoman aspectos en relación a la promoción de lectura, a la importancia de la narración de diversos portadores de texto y a la consolidación de espacios para niños y niñas dentro de las Bibliotecas Públicas. De la misma manera, en este apartado se presentan elementos fundamentales que se deben tener en cuenta en propuestas de trabajo encaminadas a la comprensión lectora.

2.1. Procesos de comprensión lectora

La lectura puede ser definida “como un proceso constructivo (...) [que] considera al lector como una persona capaz de construir activamente significados, de aplicar estrategias efectivas de lectura y de reflexionar sobre su propio proceso lector” (Guthrie & Taboada, 2005, p. 17). Dentro de este proceso entra en juego una fase denominada por Hurtado, Serna & Sierra (2001) como fase de creación que “significa aportarle al texto, enriquecerlo y recrearlo” (p. 3).

Por esto, el significado, “no habita en el texto ni en el lector aisladamente, sino que este es fruto de un intercambio, donde el texto le aporta al lector y este al texto” (Hurtado, Serna & Sierra, 2001, p.13), a partir de un determinado contexto.

Solé (1992, 1994 citado por Solé, 1995) plantea que la lectura es un proceso que requiere necesariamente de la implicación activa y afectiva del lector, no es un aprendizaje mecánico, ni se realiza todo de una vez, pues leer:

Es un proceso cognitivo complejo que activa estrategias de alto nivel: dotarse de objetivos, establecer y verificar predicciones, controlar lo que se va leyendo, tomar decisiones en torno a dificultades o lagunas de comprensión, diferenciar lo que es esencial de la información secundaria. (p. 3)

La lectura es entonces una relación recíproca que se gesta entre un

Sujeto portador de saberes culturales, intereses, deseos, etc., y un texto que sirve como el soporte portador de un significado, de una perspectiva cultural, política, ideológica y estética particulares, y que postula un modelo de lector. Estos elementos están inscritos en un contexto determinado y en una situación de comunicación en la que entran en juego unos intereses, intencionalidades, ideologías y valores determinados socialmente. (Henaó, 2001, p. 36)

Se puede decir por lo tanto, que “leer es un proceso de construcción de significados a partir de la interacción entre el texto, el contexto y el lector (...) la interacción de los tres factores determinan la comprensión” (Hurtado, Serna & Sierra, 2001, p.1).

En este sentido, Braslavsky (2005) señala que la lectura es “la intervención del lector en la construcción del significado” (p. 50) y cita a Rudell (The literacy dictionary, 1995) para definir que “la comprensión es un proceso en el que el lector construye significados interactuando con el texto a través de la combinación de conocimientos y experiencias previas; información disponible en el texto; interacciones o comunicaciones inmediatas, recordadas o anticipadas” (p. 50).

Por ello, “cada lector comprende un texto de acuerdo a la realidad interior, a su experiencia previa, a su nivel del desarrollo cognitivo, a su situación emocional, entre otros” (Lerner, 1985 citado por Hurtado, Serna & Sierra, 2001, p. 2).

Bajo esta misma línea, Solé (1995) define la lectura como un proceso que requiere la comprensión integrada de un amplio conjunto de conocimientos sobre el sistema de la lengua escrita, desde aspectos formales y funcionales como la reflexión sobre las relaciones que se establecen entre este sistema y el del habla.

García, Gómez y Carriedo (2003 citado por González, 2005) manifiestan que la lectura es una actividad compleja que abarca desde la percepción visual de signos gráficos hasta la construcción de significados, involucrando diversos procesos cognitivos como la percepción, la abstracción, la interpretación, memorización, entre otros.

En consecuencia, Snow (2001 citado por González, 2005) define la comprensión lectora como “el proceso simultáneo de extracción y construcción del significado (...)” (p. 15). “Comprender un texto significa dar cuenta del mismo, para lo cual es necesario ubicar sus ideas y señalar la forma como se relacionan” (Hurtado, Serna & Sierra, 2001, p. 2).

Entendida de esta forma, la comprensión lectora supone un papel activo en el intercambio de ideas que se produce entre el lector y el autor, a través de un texto y en una situación determinada por el propósito del lector, por su intención y necesidad de resolver un determinado problema al momento de abordar un texto. El lector puede ir más lejos y construir significados nuevos que superen los significados expresados por el autor.

Decimos: “el lector interpreta el texto” (el lector actúa sobre el texto), o bien: “el lector responde al texto” (el texto actúa sobre el lector) (...) la acción es recíproca, en un sentido y el otro. Debemos pensar en la situación, es decir, en la transacción entre los dos que hace posible la obra. (Rosenblatt, 2002, p. 14-15)

Por lo tanto, lector y texto son dos aspectos de una situación dinámica pues el significado no existe de antemano en el texto o en el lector sino que adquiere entidad durante la transacción en su contexto (Quintana, 2004). Por consiguiente, los significados que surgen de esta relación recíproca posibilita a los sujetos:

- Establecer relaciones entre las ideas que se desarrollan en un texto.

- Jerarquizarlas (darse cuenta de cuáles son más importantes que otras).
- Generalizar y sacar conclusiones.
- Comparar, ejemplificar, resumir y transferir ideas presentes en un texto.
- Comprobar las ideas implícitas e explícitas del texto.

Dichos elementos según Actis (2006), dan paso a lo que se conoce como lectura comprensiva; los cuales están estrechamente relacionados con el rastreo y análisis de la información en la medida que posibilitan tareas de ubicación, síntesis y razonamiento de la información.

Según estos aspectos, Palincsar & Brown (1984 citado por Solé, 1992) indican algunas de las actividades cognitivas que deben activarse con la lectura:

- Comprender los propósitos explícitos e implícitos de la lectura: supone responder las preguntas ¿qué tengo que leer? ¿por qué/para qué tengo que leerlo?
- Activar y aportar a la lectura los conocimientos previos pertinentes para el contenido del texto: da respuesta a ¿qué sé yo acerca del contenido del texto? ¿qué sé acerca de contenidos afines que me puedan ser útiles? ¿qué otras cosas sé que puedan ayudarme, como información del autor, del género, del tipo de texto, entre otros?
- Identificar la información relevante y esencial: lleva al sujeto a identificar ¿cuál es la información que proporciona el texto y que es necesaria para lograr mi objetivo de lectura? ¿qué informaciones puedo considerar poco relevante por su redundancia o por ser poco pertinente para el propósito que persigo?
- Evaluar el sentido del texto y su compatibilidad con el conocimiento previo: posibilita preguntarse por ¿tiene sentido el texto? ¿las ideas expresadas presenta una coherencia? ¿se relaciona o no con lo que yo pienso, aunque siga una estructura argumental lógica? ¿se entiende lo que se quiere expresar? ¿qué dificultades plantea el texto?
- Revisión y recapitulación periódica del texto: responde a las preguntas ¿qué se pretendía explicar en determinado párrafo o capítulo? ¿cuál es la idea fundamental que puedo extraer de determinado apartado? ¿puedo reconstruir el hilo de los argumentos expuestos? ¿tengo una comprensión adecuada de los mismos?

- Elaborar y probar inferencias de diversos tipos como interpretaciones, hipótesis y predicciones y conclusiones: da respuesta a ¿qué le podría ocurrir a este personaje? ¿cuál podría ser el final de la historia? ¿qué sugeriría yo para solucionar el problema que se plantea? ¿cuál creo yo que sería el significado de esta palabra que me resulta desconocida?

Por otro lado, haciendo alusión al campo metodológico, Baumann (2001), al hablar de la enseñanza de la comprensión lectora, retoma cinco fases que deben tenerse en cuenta al momento de trabajar con los estudiantes:

1. Introducción: explicación de los objetivos perseguidos con la comprensión del texto.
2. Ejemplo: el profesor actúa como modelo en la lectura de un texto, con la finalidad de que los estudiantes comprendan el objetivo de la actividad.
3. Enseñanza directa: el profesor muestra, describe y explica la habilidad que se pretende instruir.
4. Aplicación dirigida por el profesor: la idea es que los estudiantes practiquen lo ejemplificado.
5. Práctica individual: utilizando nuevo material, los estudiantes entrenan de manera independiente la habilidad aprendida.

En relación a lo anterior, Aristizábal (1990) señala que propuestas encaminadas al trabajo con la comprensión lectora deben incluir dentro de sus momentos y actividades elementos como:

- Identificar los objetivos de la lectura.
- Encontrar las ideas centrales.
- Hallar el orden lógico de las ideas.
- Inferir ideas.
- Extraer información explícita e implícita en el texto.
- Encontrar el significado de las palabras en el contexto.
- Interpretar y analizar la información.
- Localizar información específica (scanning).

- Hallar información global en la lectura (skimming).
- Interpretar gráficos, imágenes y/o diagramas.
- Interpretar títulos, subtítulos, símbolos y/o signos.
- Evaluar la lectura.

A partir de lo expuesto anteriormente y partiendo de la idea de que la lectura y los procesos de comprensión lectora no son componentes mecánicos y no son el resultado únicamente de la decodificación de un sistema de signos, se hace alusión por lo tanto, a un modelo de la lectura como proceso transaccional.

Dicho modelo proviene del campo de la literatura, desarrollado por Louise Rosenblatt quien define que entre el lector y el texto surge “una síntesis única” que constituye el significado, el cual es relativo pues depende de las transacciones que se produzcan entre lectores y textos en un contexto específico (Quintana, 2004).

Por consiguiente, Rosenblatt (2002) expone que todo acto de lectura es un acontecimiento o una transacción que involucra a un determinado lector y a un patrón de signos en particular, y a un texto, que ocurre en un momento determinado, dentro de un contexto particular. En lugar de entidades fijas que actúan una sobre la otra, el lector, el texto y el contexto son aspectos de una situación dinámica total. El significado no existe de antemano en el texto o en el lector, sino que se adquiere durante la transacción entre dicha tríada.

Según la autora, la palabra “texto” supone un conjunto de signos capaces de ser interpretados como símbolos verbales. Lejos de poseer ya un significado que puede ser impuesto a todos los lectores, el texto es simplemente marcas sobre papel, un objeto en el ambiente, hasta que algún lector efectúa una transacción con éste. Por su parte, la expresión “lector” implica una transacción con un texto, y el término “texto” implica una transacción con un lector. El “significado” es aquello que sucede durante dicho intercambio. De ahí el equívoco de creerlos entidades separadas y distintas en lugar de factores de una situación global (Rosenblatt, 2002).

Entender la lectura como proceso transaccional supone entonces comprender la tríada lector, texto y contexto, donde no solo entran en juego aspectos de tipo cognitivo (sujeto) y referencial (texto) sino los procesos socioculturales propios del contexto que rodea el proceso de lectura, como también las experiencias afectivas y vivenciales del lector (Quintana, 2004).

La lectura es un proceso (...) de interacción entre escritor, lector, texto y contexto. En este sentido, uno y otro constituyen significados acordes con algunas circunstancias de conocimiento previo, tanto del lenguaje como del tema en sí mismo (Calderón-Ibáñez y Quijano-Peñuela, 2010, p. 36).

De ahí que en la actualidad la comprensión de lectura se visualice bajo una dimensión simbólica, en la que el sujeto interactúa con un texto para producir significados, en un contexto socio-cultural político e histórico. Por lo tanto, es éste “un proceso cognitivo, semiológico, cultural, social e histórico de carácter complejo (...)”, donde se establece una relación entre el texto, el conocimiento, las expectativas y propósitos del lector, en contextos sociales, culturales, políticos e históricos (Álvarez, 2008, p.16).

Dicha postura busca complementar la perspectiva sociolingüística con un enfoque socio-cultural; “en *una visión sociocultural de la lectura* se hace énfasis especial en los *por qué, para qué y qué se lee* como preguntas centrales de comprensión de la práctica lectora” (Álvarez, 2005b). De tal manera que,

Leer se asume como el proceso cognitivo, semiológico, cultural, social e histórico de carácter complejo e interactivo entre el mensaje expuesto en el texto (...) y el conocimiento, las expectativas y los propósitos del lector, dentro de contextos sociales, culturales, políticos e históricos determinados. (Álvarez, 2005b)

En la 14° Jornadas de Bibliotecas Infantiles, Juveniles y Escolares celebrada en España (2006) se concreta que la comprensión de lectura se concibe como un proceso de utilización de claves proporcionadas por el autor en función del propio conocimiento o experiencia previa del lector, en relación a un contexto de lectura que posibilita crear, elaborar e integrar elementos propios del autor, el lector, el texto y el contexto de lectura.

Leer es por lo tanto, dotar de significado todo aquello que se lee; es una interpretación comprensiva de lo que se descubre en la lectura, a partir de la propia realidad del sujeto, de su cultura, del contexto de lectura. Así, se incorpora lo leído al propio esquema del lector, valorando reflexiva y críticamente la información.

2.1.1. Componentes del proceso de comprensión lectora

- El lector: los lectores construyen el significado y pueden llegar a múltiples sentidos a partir del mismo texto, según las características personales y el propósito de cada uno, aun cuando compartan la misma cultura, las mismas experiencias y los mismos conocimientos. “El significado puede variar para cada lector según el momento y los propósitos con que lee el mismo texto (...) los propósitos responden a intereses propios que generan las necesidades de leer y escribir” (Braslavsky, 2005, p.52).

En dicha relación por lo tanto, “el lector, al interactuar con el texto, no fotocopia automáticamente en su mente el significado del mismo, sino que realiza un proceso que lleva su tiempo” (Hurtado, Serna & Sierra, 2001, p. 2).

Hurtado, Serna & Sierra (2001) señalan 4 elementos fundamentales en la forma como el lector logra la comprensión lectora:

- Propósitos: “conciencia que posee el lector de lo que busca al enfrentarse a un texto” (p. 6). Responde al para qué de la lectura.
- Nivel de desarrollo cognitivo: “capacidad del sujeto para asimilar, es decir, para aplicar los esquemas disponibles para resolver los problemas que se le presentan” (p. 7).
- Situación emocional: la realidad afectiva del lector en el momento de la lectura condiciona también la comprensión. “Los significados se construyen a partir de la interacción entre la realidad interior del sujeto que lee y la realidad exterior en la que habita el texto” (p. 7).
- Competencia lingüística: “conocimiento que el lector posee de su lengua, su léxico, su sintaxis, y el modo de utilizarla” (p. 7).

- El contexto: según Guthrie & Taboada (2005) el contexto “promueve el compromiso y la motivación para leer, además de que ofrece múltiples claves para interpretar el contenido del texto” (p. 17).

Dado que los interlocutores: lector y autor, no comparten la situación (o el escenario), ésta “solo puede ser recreada con la reconstrucción del contexto” (Braslavsky, 2005, p.52).

Respecto a este ítem, Hurtado, Serna & Sierra (2001) proponen tres tipos de contextos:

- El textual: “relaciones intratextuales que permiten la delimitación y construcción de un significado” (p. 10-11).
 - El extratextual: “factores como el clima o el espacio físico donde se realiza la lectura” (p. 11) así como también la posición.
 - El psicológico: “hace alusión a la percepción, el temperamento, las actitudes, los conocimientos, las experiencias del lector al enfrentarse a la lectura de cualquier tipo de texto” (p. 11).
- El texto: lo que determina al texto no es la extensión sino la intención comunicativa (Hurtado, Serna & Sierra, 2001).

El tipo de texto genera determinadas expectativas que disponen al lector para la comprensión de distintas variedades discursivas. Su disposición será distinta si se encuentra frente a una historieta, un telegrama, la prensa, un informe científico o una factura.

La intervención del lector en la construcción del significado difiere con el tipo de texto. No es lo mismo si se trata de un texto que presenta objetivamente una información que si se trata de un texto científico donde puede haber interpretaciones diferentes de los datos, o de uno literario donde interviene la imaginación del lector. (Braslavsky, 2005, p.53)

2.1.2. Variables de la comprensión lectora

- Velocidad y eficiencia de la decodificación de palabras y acceso léxico: “si la decodificación no es automática, numerosos recursos se emplean en el reconocimiento de palabras, dejando así una reducida capacidad cognitiva para la comprensión lectora” (Just & Carpenter, 1987 citado por González, 2005, p. 25.).

- Desarrollo del vocabulario: el vocabulario se convierte en una fuente sumamente importante para la comprensión lectora. Beck & McKeown (1991 citado por González, 2005) señalan que ser consiente de palabras nuevas no implica identificar totalmente esas palabras; se requiere entonces de un determinado tiempo “hasta que la representación cognitiva de las palabras nuevas sea lo suficientemente sólida como para afectar a la comprensión del niño” (p. 26).

- Comprensión de la estructura del texto: “supone la integración de las preposiciones contenidas en el texto dentro de una idea global y coherente” (González, 2005, p. 27).

- Elaboración de inferencias: implica dar coherencia al texto identificando los elementos implícitos. El autor menciona dos tipos de inferencias:
 - De coherencia: son necesarias para la comprensión del texto y encierra la integración de los conocimientos previos del lector con la información del texto.
 - Elaborativas: amplían y favorecen la información que se encuentra en el texto; son inferencias complementarias de la comprensión.

- Conocimiento previo: “El conocimiento previo, los recuerdos y las experiencias personales son aspectos fundamentales para la elaboración de algunos tipos de inferencias. Este bagaje de conocimientos será integrado en la representación del significado del texto que el lector construye” (González, 2005, p. 30).

- Autoevaluación y guiado de la comprensión: se define como los cuestionamientos que hace el lector en su proceso “si lo que leen tiene sentido, si están aprendiendo, cuales

son las ideas principales, si están disfrutando de la lectura”, (González, 2005, p. 30) y cuáles son las dificultades que presentan en dicho desarrollo de la misma. Estas habilidades son más estructuradas a medida que los niños y niñas avanzan en su proceso lector y adquieren un modelo mental constituido.

2.1.2.1. Variables modulares de la comprensión lectora

- Experiencia lectora: leer a los niños desde temprana edad es ejercer sobre ellos una experiencia que los llevará a ser lectores en potencia, a desarrollar la comprensión lectora y las habilidades que ésta supone. “Leer a los niños podría acrecentar su interés por la lectura, suscitarles curiosidad y entusiasmo por aprender a leer” (González, 2005, p. 32). Anderson, Wilson & Fielding (1988) y Cipielewski (1992) (citados por González, 2005) en algunas de sus investigaciones han encontrado que a mayor tiempo de exposición a la lectura, por parte de los niños, mayor comprensión lectora.
- Motivación para la lectura: comprende el interés personal por la actividad de lectura. “La motivación tiene un rol importante en la frecuencia de exposición a la palabra impresa, algo que se considera un predictor de la comprensión lectora” (Anderson, et al., 1988; Cunningham & Stanovich, 1991 citado por Gonzáles, 2005, p. 33).

Respecto a este ítem, Solé (1992) señala que para alcanzar el reto que supone la comprensión lectora se debe entender el propósito de la actividad a realizar, se debe encontrar interesante y de alguna forma llamativa e importante, se debe sentir el apoyo y la ayuda de un otro para afrontar el trabajo frente al texto, pues los aspectos motivacionales y afectivos actúan como motor del aprendizaje.

2.1.3. Procesos psicológicos para la comprensión lectora

Los procesos cognitivos y las operaciones implicadas en la comprensión lectora “incluyen el reconocimiento de las palabras y su asociación con conceptos almacenados en la memoria, el desarrollo de ideas significativas, las extracción de conclusiones y la realización entre lo que se lee y lo que ya se sabe” (Vallés 2005, p. 55). Todo esto exige un múltiple trabajo en

el proceso de la información, aspecto que se estructura a medida que el lector adquiere experiencia frente al texto.

2.1.3.1. Procesos psicológicos básicos

2.1.3.1.1. Percepción

Es la que permite que la información textual sea transmitida a las estructuras corticales del cerebro en donde se llevara su posterior procesamiento. La información reunida es producto de los sentidos de la vista, del sistema auditivo o mediante el tacto cuando se hace en código braille. De esta forma “Una correcta discriminación visual, táctil y audivo-fonética contribuirán a lograr una buena comprensión lectora” (Vallés 2005, p. 53).

- **Percepción visual:** interviene en los órganos de la vista mediante los movimientos oculares de sáccadas y fijaciones, que consiste en la realización del deslizamiento de la vista en las palabras de los reglones que se lee, de modo asociativo. En este proceso se produce la focalización visual para identificar periféricamente las letras, sílabas y palabras. Este proceso permite que el ojo humano perciba las palabras.

En la comprensión lectora estos movimientos se realizan secuencialmente; sin embargo, al momento de buscar información de manera arbitraria al fin de encontrar un dato determinado (una fecha, un dato numérico, una palabra, etc.), se realiza un barrido visual.

2.1.3.1.2. Atención

- **Atención selectiva:** supone un esfuerzo de control y de autorregulación de la atención. “El lector debe focalizar su atención en el texto objeto de lectura y rechazar otros estímulos externos o internos que le puedan distraer” (Vallés, 2005, p. 56).
- **Atención secuencial:** Al momento en que el lector hace una lectura continua pone en juego el proceso de análisis y síntesis para ir logrando identificar el significado de lo que lee, logrando con ello extraer las ideas centrales y realizar inferencias.

2.1.3.1.3. Síntesis

Vallés (2005), indica como “Mediante este proceso el lector recapitula, resume y atribuye significado a determinadas unidades lingüísticas para que las palabras leídas se vertebran en una unidad coherente y con significado (comprensión de texto)” (p. 56). Se requiere entonces el proceso de análisis y síntesis ocurra de manera simultánea en el proceso lector, para evitar que ocurran errores de exactitud lectora como omisiones, inversiones, sustituciones, entre otros.

El autor muestra como “Mientras se lee se está produciendo una percepción visual de las letras, se reconoce, se decodifica (correspondencia, letra, guion, sonido)” (Vallés 2005, p. 56), se integran en las sílabas, las palabras las frases y éstas a su vez en el párrafo.

2.1.3.1.4. Memoria

Proceso de almacenamiento que interviene en el proceso de lectura y comprensión.

- **Memoria a corto plazo:** lógica de la lectura a medida que se va leyendo, activando los mecanismos de asociación, secuenciación, linealidad y recuerdo. Se produce un proceso de memoria inmediata al evocar los nuevos contenidos y aspectos del texto, con los datos ya existentes.
- **Memoria a largo plazo:** establece vínculos de significados con conocimientos previos, consolidado así aprendizajes significativos (Ausubel, Novack & Hanesian, 1983 citados por Vallés, 2005) reforzando los esquemas cognitivos archivados en la memoria del sujeto.

Para la comprensión lectora es necesaria la interconexión significativa entre los dos tipos de memoria. La información que se capta llega a la memoria sensorial y pasa a la memoria de trabajo que la almacena en la memoria a corto plazo, pasando luego a la memoria a largo plazo. La memoria de trabajo permite la evocación de los conocimientos previos almacenados en la memoria para realizar las correspondientes inferencias y lograr así una comprensión lectura estructurada (Vallé, 2005).

2.1.3.2. Procesos cognitivos-lingüísticos

En la comprensión lectora se pone en funcionamiento una serie de procesos cognitivos-lingüísticos que tienen un papel determinado. El lector requiere recobrar de su memoria la información semántica y sintáctica, para obtener la información del lenguaje escrito.

2.1.3.2.1. Acceso léxico

Faculta al lector para recuperar información semántica y sintáctica disponible en la memoria a largo plazo. Ítems denominado léxico mental o vocabulario básico personal (Vallés 2005).

2.1.3.2.2. Acceso sintáctico

Permite las interacciones estructurales entre las palabras que constituyen las frases para alcanzar información presente en el texto.

- **Identificación de señales lingüísticas:** orden de la frase, estructura de la palabra, su función sintáctica, prefijos, sufijos, etc.
- **Acceso sintáctico inmediato:** el análisis de las señales lingüísticas se realizan de manera simultánea a la lectura de cada palabra.
- **Memoria de trabajo:** “almacén de interpretaciones sintácticas ambiguas condiciona la integración del sentido del texto que se lee” (Fernández, 2004 citado por Vallés, 2005, p. 58); por lo tanto, a mayor memoria de trabajo mayor comprensión lectora.

2.1.3.2.3. Interpretación semántica

Posibilita la comprensión a partir de “representaciones abstractas formadas por unidades proposicionales, siendo especialmente relevantes las inferencias que debe realizar el lector para comprender, relacionando elementos del texto, tales como proposiciones o frases, y se realizan para atribuir significado cuando no existe evidencia explícita de los mismos o se producen dudas” (Vallés, 2005, p. 52).

Este proceso permite la elaboración de inferencias donde el lector obtiene datos nuevos del texto a partir de sus interpretaciones y de acuerdo al contexto, con el fin de agregar

información a la lectura para que tenga mayor sentido y por ende, exista una mayor comprensión.

2.1.3.3. Procesos afectivos

La lectura, como cualquier otra actividad humana “no está exenta de valoración emocional. En el proceso lector intervienen otros factores que tienen un componente emocional o afectivo. Se trata de los estados de ánimo emociones, sentimientos y demás fenomenología afectiva que la lectura produce en el alumno” (Vallés, 2005, p. 59). Esto lleva a que el sujeto se comporte de determinada manera frente a la lectura o tome decisiones respecto a ella.

Lo que se busca entonces es que la lectura resulte un acto placentero y el lector logre experimentar un estado de ánimo positivo y favorable, sentimiento que está estrechamente relacionado con el termino *fluir* de Csikszentmihalyiel (1998 citado por Vallés, 2005) que se define “como un estado mental y emocional con sensación de gran bienestar y satisfacción que permite una mejor relación de las tareas habituales” (Vallés, 2005, p. 59) olvidándose del tiempo presente, pues la atención está dirigida totalmente a la actividad, en este caso la lectura.

Por lo tanto, para lograr una adecuada comprensión lectora juega un papel fundamental la experiencia afectivo-emocional, lo que logra la puesta en práctica los recursos cognitivos y lingüísticos.

En relación a lo expuesto anteriormente, el autor pone énfasis en el rol del profesor como promotor del desarrollo de esta comprensión lectora; su propuesta de trabajo podrá estimular el desarrollo de capacidades cognitivas en sus estudiantes “al poner en práctica en la lectura procesos como explicar, evaluar, comparar, contrastar, apreciar, informar, clasificar, definir, designar, sustituir, inferir, descubrir, deducir, etc.” (Vallés, 2005, p. 50)

2.2. Habilidades de comprensión lectora

Antes de comenzar este apartado, es pertinente definir lo que alude el término habilidad. Las habilidades son aptitudes de los sujetos que pueden adquirirse y/o reforzarse a través de la práctica. “el desarrollo de habilidades sólo pueden lograrse mediante un entrenamiento que implique disposición, esfuerzo y constancia” (Arredondo, 2006, p. 26).

Por lo tanto, una habilidad supone la capacidad de un determinado sujeto para trasladar conocimientos en acciones (Griffin & Sigh, 1999 citado por Arredondo, 2006). Según Arredondo (2006), como sinónimos de esta palabra se encuentran: arte, aptitud, capacidad, competencia, destreza, técnica, práctica, entre otras.

Una particularidad fundamental de las habilidades consiste en que preparan al sujeto para realizar al mismo tiempo varias operaciones; al combinar varias de ellas se convierte en una totalidad o acción única. Igualmente, éstas se identifican por su flexibilidad pues es posible que al variar las condiciones del medio en el que se desenvuelve el sujeto las habilidades se re-estructuren (Arredondo, 2006).

Como aporte final de Arredondo (2006) al tema de las habilidades, se puede señalar que

Una condición necesaria en las habilidades es que se requiere estrictamente un esfuerzo particular ya sea cognitivo o emocional o su combinación para lograr la meta. En el nivel cognitivo, utiliza la sistematización de las funciones del pensamiento. A nivel emocional, las habilidades expresan siempre el desarrollo y evolución de la personalidad, en donde se observa el deseo de cambio. (p. 26)

En relación a las habilidades de comprensión lectora, Vigostsky (1983, 1984 citado por Solovieva & Quintanar, 2008) incluye la lectura dentro de las funciones psicológicas superiores, al lado de proceso como la memoria, el pensamiento, el lenguaje, pues como forma de comunicación, constituyen un acontecimiento para el desarrollo de la psique humana.

Por tal razón Solovieva & Quintanar (2008) indican que los fenómenos del idioma y del lenguaje se hacen conscientes y se logran analizar a través de la lectura, llevando al sujeto al nivel más alto de meditación de sus procesos psicológicos

La lectura como una compleja actividad mental supone de un supuesto estructural en el cumplimiento de su objetivo principal: la comprensión. En relación a lo anterior y teniendo en cuenta las habilidades del pensamiento y la psicología de la lectura, se puede señalar que la lectura es un proceso complejo que comienza con la función visual: sacudidas; término empleado desde años atrás por autores como Crowder (1985) para explicar el movimiento que hace el ojo a lo largo de las líneas de un texto, en el caso de la lectura. Esta fijación no consiste únicamente en el tiempo en que se obtiene información visual sino en el tiempo en que esta información es procesada por niveles superiores del sistema.

Inicialmente hay un reconocimiento visual de los símbolos y la asociación de los mismos con las palabras para pasar a la relación de estas con las ideas. Pero este primer paso, a pesar de ser un proceso básico, no es mecánico, pues para cumplir los objetivos propuestos, debe existir la conciencia del sujeto para interrelacionar lo observado con lo que hay en su mente: los conocimientos previos y la experiencia. “la información que resulta del paso por el sistema visual se compara con la información almacenada en la memoria, que define las categorías conceptuales posibles” (Crowder 1985, p. 40). Por lo tanto, el estadio de comparación con la memoria en el reconocimiento de patrones, es el primer paso lógico de la lectura; es un proceso elemental que parece automático. Este proceso por consiguiente, exige no sólo la madurez mental y un dominio del lenguaje sino que requiere de la experiencia del sujeto, producto en la interacción con el medio en el que se desenvuelve.

En relación a ello, Vallés (2005) considera que es fundamental en el aprendizaje de los niños y jóvenes en cuanto a la lectura, el desarrollo de habilidades para leer comprensivamente.

Disponer de una adecuada competencia en lectura comprensiva es una garantía para acceder al conocimiento escrito (...) esta competencia es básica para la búsqueda y localización de información en diversidad de textos escritos (...) para resolver

problemas de distinta índole, para interpretar gráficos; analizar datos, mapas, y disfrutar con la lectura, entre otras tareas. (p. 50)

Bajo estos parámetros, Suárez (2008) establece una serie de habilidades y técnicas lectoras indispensables a la hora de desarrollar programas de lectura:

HABILIDAD	TECNICAS
<ul style="list-style-type: none"> - Percepción visual - Agilidad visual - Apoyo visual para la eliminación de elementos distractores. 	<ul style="list-style-type: none"> - Identificación rápida y visión periférica
<ul style="list-style-type: none"> - Localización rápida de datos, ideas y tema 	<ul style="list-style-type: none"> - Lectura de rastreo - Reconocimiento previo
<ul style="list-style-type: none"> - Precisión de datos - Fluidez - Percepción gestáltica 	
<ul style="list-style-type: none"> - Motivación lectora - Retroalimentación - Auto-percepción del logro y análisis de la información 	<ul style="list-style-type: none"> - Cronolectura

Dichas habilidades y técnicas posibilitan, paulatinamente, preparar al lector para enfrentarse a los desafíos que supone leer comprensivamente.

Del mismo modo, Botrán (2008) enumera una serie de habilidades que fundamentan el trabajo de lectura, potenciando los procesos de comprensión de los estudiantes:

- Explicitar objetivos de la lectura.

- Recuperar datos.
- Jerarquizar la información.
- Estructurar acontecimientos de la lectura.
- Resumen y sentido global.
- Realizar predicciones e hipótesis de significado.
- Activar conocimientos previos.
- Relacionar lo conocido y vivido con los leído.
- Realizar todo tipo de inferencias.
- Reconocer estructuras de la lectura.
- Reconocer la intencionalidad del texto
- Reflexionar y valorar el contenido.

Paralelamente, Barone (2006) categoriza estos elementos en ocho grandes grupos, del que se desligan las habilidades que se desarrollan en dichos procesos de comprensión lectora:

- **Habilidades comunicativas:**
 - Comprender comunicaciones orales.
 - Expresarse en forma oral.
- **Habilidades analíticas:**
 - Analizar y resolver situaciones problemáticas.
 - Diferenciar entre información relevante y no relevante.
- **Habilidades generativas:**
 - Realizar inferencias.
 - Elaborar hipótesis.
 - Extraer conclusiones.
- **Habilidades Organizativas:**
 - Establecer comparaciones.
 - Establecer relaciones causa-efecto.
 - Establecer relaciones temporales.

- **Habilidades Evaluativas:**
 - Evaluar ideas y sucesos.
 - Comprobar hipótesis.
- **Habilidades de integración:**
 - Aplicar contenidos aprendidos a situaciones nuevas.
 - Integrar contenidos de diferentes áreas.
- **Habilidades metarreflexivas:**
 - Reflexionar sobre el propio proceso de aprendizaje.
- **Habilidades relacionadas con la autonomía:**
 - Comprender indicaciones.
 - Trabajar independientemente.
 - Revisar y corregir las producciones.

Por su parte, Rosenshine (1980 citado por González, 2005) reconoce un conjunto de subhabilidades que estructuran la comprensión lectora, las cuales se dividen en tres grandes áreas:

1. Localización de detalles: reconocer, parafrasear, encontrar elementos concretos.
2. Habilidades de inferencia simple: comprender palabras por el contexto, reconocer relaciones de causa-efecto, comparaciones y contrastes.
3. Habilidades de inferencia compleja: reconocer la idea principal, sacar conclusiones, predecir resultados.

Los aportes de los diversos autores presentados en este apartado y las habilidades señaladas por los mismos, permitieron a la presente investigación efectuar el estudio, análisis y selección de las habilidades de comprensión lectora y su respectiva clasificación en dos grandes bloques: rastreo y análisis de la información. A continuación se presenta la organización y sistematización de las habilidades desarrolladas en el trabajo de campo de la investigación.

2.2.1. Habilidades de rastreo y análisis de la información

Elosúa, García Madruga, Gómez & López (2012) señalan que existen dos conjuntos de habilidades lectoras: habilidades que tienen que ver con los procesos de descodificación, como la identificación de las palabras en un texto y habilidades que implican procesos de comprensión propiamente, como la realización de inferencias. “A medida que se van automatizando las primeras, se van desarrollando también las segundas, ya que se liberan recursos cognitivos que pueden dedicarse a la comprensión” (Elosúa, García Madruga, Gutiérrez, Luque & Gárate, 2002; García Madruga, Elosúa, Gutiérrez, Luque & Gárate, 1999; Oakhill & Caín, 2007a, 2007b; Oakhill, Caín & Bryant, 2003 citados por Elosúa, García Madruga, Gómez & López, 2012, p. 208).

En esta misma línea, García Madruga (2006 citado por Heit, 2012) expone que existen dos requisitos básicos para el desarrollo de la comprensión lectora:

1. Adquirir y dominar las habilidades de reconocimiento y decodificación de las palabras.
2. Adquirir habilidades de búsqueda y construcción de significados, utilizándolas estratégicamente bajo control cognitivo.

“Ambos requisitos siguen una secuencia evolutiva específicas, ya que las primeras son necesarias para adquirir las segundas” (Heit, 2012, p. 87).

Por lo tanto, podemos dividir y ubicar en dos grandes bloques el conjunto de habilidades de comprensión lectora. Estos bloques están interconectados y bien podría decirse que se presentan de manera sucesiva en el proceso de lectura.

En momento inicial de la lectura se alertan los sentidos: se agudiza la percepción visual, se estimula la memoria auditiva y/o visual, y se pone en juego las destrezas cognitivas que llevan a la formación de determinados procesos mentales (Caparros & Carril, 2006).

En este primer bloque se constituye el reconocimiento de palabras y frases con los signos básicos y las asociaciones instantáneas. En palabras de Eco (1992 citado por Suárez, 2010) supone el reconocimiento del primer nivel de significado del mensaje. “podemos decir que en este nivel detectamos lugares comunes del contenido del texto” (p. 47).

En la presente investigación esta primera categoría recibe el nombre de RASTREO, que bien podría definirse como la extracción de la información de un texto, la cual se realiza generalmente a través de la percepción visual. Este primer momento implica la combinación de procesos de decodificación de un patrón visual: análisis visual, y procesos de acceso al significado almacenado en la memoria del lector. Este primer conjunto hace parte del sistema semántico, “sistema de la memoria a largo plazo en el que se almacenan los conocimientos sobre los significados de las palabras” (Gómez & Vieiro, 2004, p. 22).

Se evidencia entonces que, luego del reconocimiento visual, la información se registra en la memoria; después, tiene lugar un proceso de exploración rápida que termina al poner en relación ésta con las categorías memorizadas.

Las habilidades involucradas en el rastreo de la información posibilitan la identificación de unidades básicas de información para integrarlas a unidades superiores con significado, que según Gómez & Vieiro (2004), son procesos de orden superior que posibilitan asignarle un significado al texto en el contexto de comprensión.

Estos autores indican que en este paso del proceso lector intervienen 4 tipos de información:

- Información estimular: proveniente de los signos lingüísticos gráficos; se identifica el formato fonémico y gráfémico.
- Información léxica: almacenada en la memoria del lector, la cual se activa con el estímulo visual.
- Información contextual lingüística: procedente del texto; facilita el proceso de identificación de las palabras a partir del lugar a función dentro del texto.
- Información contextual extralingüística: procedente de la memoria del lector.

Así, el lector recibe los estímulos, organiza la información, y determina que aspectos son o no relevantes para el proceso. Al percibir las unidades lingüísticas realizan simultáneamente inferencias, “y al hacer uso de la memoria se activan los conocimientos precedentes del acto de leer que el sujeto posee (...) las imágenes, conceptos, entre otros” (Gómez & Vieiro, 2004, p. 28).

En este sentido, Crowder (1985) define que la lectura depende de un proceso de equilibrio entre una representación almacenada en la memoria y la entrada de información sensorial proveniente de la reacción visual ante una configuración escrita. Pero

La lectura no consiste simplemente en transferir información desde la letra impresa hasta la mente del lector sino que también contribuye el almacén de conocimiento del lector. Al leer, aportamos nuestra propia experiencia (...) interpretando y extrapolando a partir del texto. (Crowder, 1985, p. 119)

Por lo tanto, la interpretación supone una asociación entre lo que se lee en el texto, dado el proceso cognitivo del sujeto, su relación con el contexto y la motivación y experiencia personal.

Por otro lado, el segundo de estos dos grandes bloques implica el establecimiento de asociaciones entre los significados del texto para construir relaciones de agrupación, inclusión, causa, efecto y exclusión, que constituyen el sentido de los textos. “En este nivel completamos los vacíos del texto y establecemos la cooperación textual” (Eco, 1992 citado por Suárez, 2010, p. 47).

La lectura supone un desciframiento de signos fonéticos, pero lógicamente, debe trascender esta operación y remontarse a un proceso mental que permita la comprensión de significados que ellos denotan, y más allá todavía, a las connotaciones que tiene el discurso escrito con relación al contexto en el cual se reproduce, como también el impacto que es capaz de producir en otros (contextos) (Cajiao, 2005).

En el presente proceso investigativo este grupo de habilidades recibe el nombre de ANÁLISIS, que corresponde al nivel más profundo, en el que la información se integra con los conocimientos y habilidades del lector; es la organización del pensamiento.

En este nivel se pasa de la comprensión básica del texto a la comprensión de ideas que no son expresadas literalmente en el texto. Según Gómez & Vieiro (2004), este proceso desde el punto de vista cognitivo, es un proceso de alto nivel porque la información pasa a formar parte de la representación mental del significado, dotándola de mayor sentido y coherencia.

Lo anterior justifica entonces la hipótesis de que leer es comprender, y esto supone un proceso de atribución de significado al texto, que implica la intervención activa del lector pues el resultado de la comprensión no sólo es el resultado de la información codificada. Por ello, para una mayor y adecuada comprensión de los textos, los sujetos deben hacer todo tipo de inferencias, las cuales son necesarias para una representación completa del mismo.

En esta misma línea, Molina (2008) señala que a este nivel el sujeto logra establecer una conexión de la información entre los niveles de procesamiento de la información; dicho procesamiento implica la activación y verificación de las estructuras de conocimiento a distintos niveles de abstracción, posibilitando que el lector interprete la información explícita e implícita, realice inferencias, integre y relacione el contenido del texto y se genere unas expectativas.

Si bien, el análisis de la información no sólo permite al lector interpretar información implícita del texto y efectuar inferencias sino también activar los conocimientos previos, reconocer la intencionalidad del texto, realizar predicciones e hipótesis, jerarquizar la información, elaborar resúmenes y reflexiones sobre el contenido del texto, desarrollar estrategias, controlar y regular el proceso lector, entre otras habilidades lectoras.

Las últimas investigaciones en el tema arrojan como la comprensión lectora debe ser abordada desde diversas perspectivas, involucrando múltiples variables que posibiliten

cumplir con la función retroalimentadora propia del lenguaje, “(...) que adquiere su valor más importante cuando ocasiona un impacto en el lector, y en su contexto y no sólo como el desciframiento de un código lingüístico”. (Zuleta, 1995 citado por Latorre, Navarro & Ramírez, 2007, p. 21). De manera que, la lectura posibilita la modificación de estructuras de conocimiento en el lector, por lo que se percibe como una actividad comprensiva compleja, que implica un proceso activo del procesamiento de la información por parte del lector, quien en el acto de leer, efectúa tareas de análisis, síntesis, creación y/o reconstrucción (Gispert, 2001)

En relación a las dos categorías de habilidades: rastreo y análisis, es pertinente señalar que para lograr una comprensión estructurada, sea cual sea el nivel evolutivo en que se realice, requiere disponer de formatos claros, previamente utilizados en contextos comunicativos que sirvan como referencia, puesto que se dificulta la posibilidad de anticipar o realizar predicciones si antes el lector no ha estado en contacto con multiplicidad de textos y portadores (Azzarboni, 2008).

Así mismo la habilidad de construir significados evoluciona con los años; por lo tanto se pueden establecer niveles potenciales de dicha habilidad según la edad cronológica y el grado de escolaridad de los estudiantes (Maldonado, Rodríguez & Sandoval, 2012).

Luego de la lectura y estudio de las habilidades descritas en los apartados anteriores, de la información obtenida en las investigaciones que se sustentan como antecedentes y en relación a los objetivos del presente estudio, se considera pertinente definir el listado de habilidades que se configuraron como las directrices del presente estudio, las cuales se desarrollaron y fomentaron, a partir de diversas actividades y ejercicios, durante las sesiones de trabajo con los niños y niñas participantes del Club de Lectorcitos de la Biblioteca José Félix de Restrepo del municipio de Envigado.

2.2.1.1. Habilidades de rastreo de la información

2.2.1.1.1. Localización rápida de datos, ideas y tema

Primera identificación que hace el lector del texto al que se enfrenta, reconociendo los signos e interpretando el código. Artiles & Jiménez (1990) definen esta habilidad como la capacidad para percibir las diferentes partes de un todo “y recomponerlas entre sí posteriormente” (p. 27)

Henao (2001) señala que es ésta una “capacidad de ubicar e identificar elementos que aparezcan explícitamente en el texto” (p. 51). Este proceso perceptivo posibilita al lector reconocer el texto como representación del lenguaje, como el proceso que permite encontrar el significado de las palabras (Gispert, 2001).

Por su parte, Gispert, (2001) indica que es este es el primer paso del proceso perceptivo de la lectura, que incluye un componente óptico y un componente cognitivo mediante el cual los estímulos gráficos perceptivos visualmente se convierten en unidades con significado. “En la lectura comprensiva, los vocablos son reconocidos y sus significados relacionados para obtener la significación conjunta de las ideas expresadas por el autor del texto” (p. 96). La comprensión lectora permite extraer información a partir de un texto impreso.

2.2.1.1.2. Reconocimiento de la macroestructura y superestructura textual

Son estas estructuras organizativas de los textos; la primera haciendo alusión a la estructura semántica del portador, el contenido; y la segunda es el formato propio de cada tipo de texto, la forma.

Reunidos en una habilidad, éstos posibilitan “captar y utilizar adecuadamente las partes o elementos que configuran el texto, su organización y la trama de sus interrelaciones” (Henao, 2001, p. 51).

Según González (2005) este ítem considera el desarrollo de habilidades como:

- *Identificación de las ideas principales:* elemento primordial en el objetivo de la comprensión lectora. A medida que los niños se entrenan en la lectura se incrementa la habilidad para identificar este tipo de ideas; se evidencia entonces, un cambio en el tipo de información que consideran relevante.
- *Sensibilidad a la estructura jerárquica:* es la identificación y conciencia de la estructura del texto en ideas principales, secundarias y triviales que complementan la información.
- *Comprensión de la estructura lógica del texto:* aumenta con la experiencia del lector al familiarizarse con la variedad textual; se desarrolla por consiguiente, la sensibilidad a las estructuras del texto.

Oller & Serra (2001) expone que “En la mayoría de los textos hay un núcleo de información esencial y otro suplementario. No distinguir entre estos dos tipo de información puede llevar a los alumnos a distorsionar el significado global del texto” (p. 39). Una vez reconocidas estas ideas principales y aquellas que son su complemento, el lector puede jerarquizarlas y sintetizarlas.

Esta misma línea, Echavarría & Gastón (2000 citado por Maldonado, Rodríguez & Sandoval, 2012) señalan que esta habilidad pone énfasis en la construcción del significado, partiendo del supuesto de que todo proceso de comprensión implica la presencia de un lector activo, que aporta al texto sus conocimientos y esquemas previos que tiene consecuencias según el texto de que se trate.

2.2.1.2. Habilidades de análisis de la información

2.2.1.2.1. Realización de predicciones e hipótesis

Proposiciones que establecen relaciones. Implica la formulación de conjeturas, al inicio y durante el proceso de lectura. Se relacionan con la recuperación de información desde la representación del texto en la memoria (Escudero, 2010).

Habilidad que conduce a suponer lo que ocurrirá en el texto en determinado momento: qué sucederá, cómo continua, cuál es el final; gracias al uso de pistas o claves gramaticales, lógicas, culturales y conocimientos previos. “hay que promover las predicciones e hipótesis de los alumnos, hay que dejar que ellos formulen preguntas más que formularlas nosotros” (Solé, 1996, p. 11).

Colomer (1997) señala que “Los procesos de elaboración llevan al lector más allá del texto a través de inferencias y razonamientos no previstos por el autor” (p. 6). Se sitúa en este ámbito la elaboración de predicciones, la construcción de imágenes mentales, la respuesta afectiva, la formulación y comprobación de hipótesis, la integración de la información con los conocimientos del lector y el razonamiento crítico.

Se requiere entonces de lectores que procesen “en varios sentidos la información presente en el texto, aportándole sus conocimientos y experiencia previa, sus hipótesis y su capacidad de inferencia, un lector que permanece activo a lo largo del proceso, enfrentado obstáculos y superándolos de diversas formas (...)” (Solé, 1996, p. 2).

Se busca además de ello que el lector durante el proceso de lectura realice un automonitoreo de sus predicciones, hipótesis e inferencias para lograr una comprensión significativa y crítica de lo que lee. “[el lector] tiene que (...) ir comprobando si sus predicciones son ciertas para poder modificarlas, si es necesario, y plantearse otras nuevas” (Oller & Serra, 2001, p 39).

2.2.1.2.2. Realización de inferencias

Capacidad “para trascender la información explícita del texto descubriendo significaciones ocultas, formulando hipótesis y elaborando conjeturas” (Henao, 2001, p. 51).

Supone ir más allá de la superficie del texto para hacer inferencias acerca de las ideas que no se encuentran explícitamente formuladas en el texto. “(...) constituyen un proceso necesario para la construcción del modelo mental de la situación descrita en el texto” (González, 2005, p.23).

De igual forma, Maldonado, Rodríguez & Sandoval (2012) establecen que las inferencias son procesos constructivos para tratar la información proveniente del texto y aquella almacenada en la memoria. El proceso de inferencias se ha operacionalizado en el instrumento, a través de:

- Deducción de detalles, secuencias y comparaciones a partir de la información explícita.
- Predicción de resultados de la información global o de ciertas partes del texto.
- Parafraseo, analogías y usos literarios.

Según Henao (2001) existen cuatro tareas de lectura para dicha habilidad:

- Inferir que un evento fue la causa del otro.
- En una serie de argumentos, concluir cual es el principal.
- Identificar generalizaciones.
- Describir la relación entre dos personajes.

Según Goodman (1982, citado por Hurtado, Serna & Sierra, 2001) la inferencia es “la facultad para deducir y concluir acerca de aquellos componentes del texto que aparecen implícitos” (p. 5).

La inferencia es un medio poderoso por el cual las personas complementan la información disponible utilizando el conocimiento conceptual y lingüístico y los esquemas que ya poseen. Los lectores utilizan estrategias de inferencia para inferir lo que no está explícito en el texto. Pero también infieren cosas que se harán explícitas más adelante. La inferencia es utilizada para decidir sobre el antecedente de un pronombre, sobre la relación entre caracteres, sobre las preferencias del autor, entre muchas otras cosas. Incluso puede utilizarse la inferencia para decidir lo que el texto debería decir cuando hay un error de imprenta. (Goodman, 1986, p. 21-22)

2.2.1.2.3. Recuperación de datos y activación de conocimientos previos

Habilidad definida como la “capacidad para recordar y emitir palabras, frases y pequeñas narraciones (...). En esta capacidad, están interviniendo los procesos perceptivos de memoria” (Artiles & Jiménez, 1990, p. 28).

Ésta supone la retención de información, así como también los procesos posteriores de evocación gracias a la localización de los datos que se realiza inicialmente en la lectura.

Lerner (1985, citado por Hurtado, Serna & Sierra, 2001) determina que

El conocimiento previo del lector es un factor determinante en el proceso de construcción del significado. Ese “conocimiento previo” está constituido no solamente por lo que el sujeto sabe sobre el tema sino también por su estructura cognoscitiva, es decir, la forma en que está organizado su conocimiento, los instrumentos, de asimilación de que dispone por su competencia lingüística en general y el conocimiento de la lengua en particular. (p. 6-7)

Según Henao (2001) existen unas tareas que desarrollan este proceso de comprensión:

- Identificar información pertinente para un objetivo específico de lectura.
- Buscar ideas específicas.
- Buscar definiciones de palabras o frases.
- Identificar el contexto de un relato.
- Encontrar la oración que enuncia el tema o la idea principal.

Esta habilidad aporta al proceso de construcción de significados en la medida en que implica identificar aspectos formales o de contenidos, establecer relaciones entre la información explícita e implícita, e interpretar el sentido de diferentes partes del texto y su globalidad (Ministerio de Educación de Chile, 2007a citado por Maldonado, Rodríguez & Sandoval, 2012).

El conocimiento previo juega múltiples roles, tales como el apoyo a la capacidad de inferir y de elaborar a partir del texto. Para que sea utilizado positivamente, el conocimiento previo existente debe ser activado. El conocimiento previo no se emplea autónomamente, se requiere de las acciones y la activación para lograr la efectividad del aprendizaje (Guthrie & Taboada, 2005).

Solé (1992) plantea que comprender es atribuir significación, y esa significación sólo puede ser atribuida a partir de lo que ya sabemos, a partir de los conocimientos previos. Para comprender un texto, además de poder descodificarlo, es necesario disponer de algunos conocimientos que permitirán interpretar su contenido.

Es necesario entonces establecer relaciones significativas entre lo que se sabe, se ha experimentado y lo que aporta el texto. Al comprender lo que está escrito se está relacionando información de nuestros esquemas previos con información nueva, lo que posibilita simultáneamente ampliar nuestros conocimientos (Solé, 1992).

2.2.1.2.4. Interpretación de significados de palabras y frases dentro del texto

Interpretación, según Henao (2001), se refiere “al conocimiento de la significación, atributos y funciones básicas de las palabras que integran un texto” (p. 51). “El conocimiento del significado de las palabras es un prerrequisito para la comprensión del texto (...) el reconocimiento de palabras tiene una alta correlación con la adquisición de nuevos conocimientos” (Guthrie & Taboada, 2005, p. 7).

Por lo tanto, la interiorización de las palabras va más allá de obtener su significado y su relación con el contexto. “Se trata de un proceso gradual de aprehensión del significado al que se van añadiendo progresivamente diferentes matices” (González, 2005, p. 26).

Las palabras son más fáciles de percibir en un contexto que en el vacío (...) las palabras no se perciben normalmente de modo aislado, sino que se produce en su medio natural, es decir, en frases significativas. (Crowder 1985, p. 89)

Es bien sabido entonces, gracias a diversos estudios, que aquellos sujetos que presentan un mayor nivel en la comprensión lectora desarrollan un amplio vocabulario, y por ende el hábito de la lectura.

2.2.1.2.5. Resumen y sentido global del texto

Esta habilidad exige al lector centrarse en los contenidos importantes del texto, obligándole a realizar un procesamiento más activo y profundo del mismo. “(...) el resumen exige buscar información, relacionar la información, evaluar la importancia de las ideas y construir una proposición que englobe lo esencial del texto” (Goikoetxea & Pascual, 2003, p. 441).

De esta forma, el sentido global del texto permite conectar información de distintas partes del texto para dar con la idea principal, usando las reglas de selección, generalización y elaboración; es ir más allá del texto: seleccionar, categorizar, priorizar y aplicar, y activar los conocimientos previos (Goikoetxea & Pascual, 2003).

2.2.1.2.6. Reflexión y evaluación del proceso de comprensión lectora

Conjunto de habilidades que “hace referencia a la aptitud del lector para juzgar, evaluar, comparar y reaccionar frente al contenido del texto a la luz de su experiencia, conocimientos, emociones o valores” (Henaó, 2001, p. 52). Permiten “construir una comprensión más específica o más completa del texto, a partir de la integración de los conocimientos y experiencias previas” (Guthrie & Taboada, 2005, p. 19).

Guthrie & Taboada, (2005) señalan que existen unas tareas que desarrollan este proceso de comprensión, entre ellas encontramos:

- Discernir el mensaje o tema general del texto.
- Considerar alternativas a las acciones de los personajes.
- Comparar y contrastar información del texto.
- Inferir el ambiente o tono de un relato.
- Interpretar una aplicación de la información del texto al mundo real.

Estos autores exponen como en la valoración “el lector se distancia del texto y lo examina o evalúa con base en su conocimiento del mundo o en lecturas anteriores” (p. 19). Indica además algunas de las tareas de lectura para dicha habilidad:

- Evaluar la probabilidad de que los eventos descritos hayan ocurrido en realidad.
- Describir como el autor inventó un final sorpresivo.
- Juzgar si la información del texto es completa y clara.
- Determinar la perspectiva del autor sobre el tema central.

La reflexión que se da a lo largo de toda la actividad lectora debe poder considerar la información recibida y contrastarla con las ideas previas, haciendo de esta forma los cambios necesarios (Oller & Serra, 2001).

La evaluación por su parte, es definida por Oller & Serra (2001) como un proceso continuo, que debe darse a lo largo de todo el proceso lector, y simultánea con los mecanismos de autorregulación. No estar al tanto de lo que se está leyendo ni evaluar los resultados puede suponer “un aparente avance en la lectura pero no la comprensión de la misma” (p. 41).

2.3. La Biblioteca Pública y los procesos de comprensión lectora

Antes de comenzar este apartado es de suma importancia marcar la diferencia entre la Biblioteca Pública y la Biblioteca Escolar, para pasar posteriormente a desarrollar los elementos característicos de la Biblioteca Pública que son de interés para el presente estudio.

Existe una distinción clara entre Biblioteca Pública y Biblioteca Escolar, pues la primera de éstas vive, en muchos momentos, “una tradición más crítica o, al menos, recorren caminos de acción social distintos; busca una educación más social y una tarea de formación política” (Álvarez, 2005a, p. 165). Mientras que la Biblioteca Escolar es un espacio educativo integrado al proyecto educativo y curricular de los centros.

Álvarez, Castrillón, Muñoz, Osorio & Otálvaro (2010) manifiestan que la Biblioteca Escolar ha de ser el centro y eje de la escuela, sobre el que gire el desarrollo del currículo y el cambio

del sistema educativo. La Biblioteca Escolar está al servicio específicamente de la comunidad educativa y debe favorecer el cumplimiento de todos los objetivos educativos de las Instituciones.

Es un espacio educativo de documentación, información y formación, organizado centralizadamente integrado por recursos bibliográficos, documentales y multimediales, que se ponen a disposición de toda la comunidad escolar para aportar el proceso de enseñanza - aprendizaje y para propiciar el acceso al conocimiento y a la formación permanente. (García, 1998 citado por Álvarez et al., 2010, p. 8)

2.3.1. La Biblioteca Pública como Institución Social y Cultural

El Grupo de Investigación en Biblioteca Pública² (citado por Jaramillo & Montoya, 2005) define la Biblioteca Pública como una Institución de carácter social y cultural, cuya finalidad es permitir que los miembros de una comunidad tengan acceso libre y gratuito a la información, para la satisfacción de necesidades en el plano educativo, informativo, cultural y personal; posibilitando “la construcción y articulación de relaciones democráticas, por medio de servicios y programas (...)” (p. 35).

Orlanda Jaramillo (2013a) en su texto “Biblioteca Pública, Ciudadanía y Educación Social” afirma que la dimensión social y ciudadana de la Biblioteca Pública se establece desde la tríada:

1. Organización (lo que es): tiene como objetivo la creación de estrategias que permitan el acceso a la información y al conocimiento necesario para interactuar como ser social. La Biblioteca Pública le apuesta a la formación de usuarios como sujetos sociales participativos y responsables de su accionar. “En este sentido, la biblioteca pública como organización es una construcción social dinamizada e intencionada, donde tienen lugar prácticas sociales, culturales y educativas que contribuyen al bienestar de los individuos y de la sociedad; es un lugar de encuentro e interacciones” (p. 82).

² Adscrito al centro de investigaciones en Ciencia de la información de la Escuela Interamericana de Bibliotecología. Universidad de Antioquia

2. Las acciones (lo que hace): son actividades sociales planeadas y organizadas con el fin de cumplir los objetivos y la finalidad de la Biblioteca Pública; se traducen en el diseño de ejecución de servicios y programas que buscan responder a las necesidades de la comunidad.
3. Relaciones con los usuarios (lo que debe ser): constituyen los acuerdos entre los asociados y la Biblioteca Pública con el propósito de dinamizar las acciones de ésta, tendientes a interrelaciones, intercambios, articulaciones y desarrollo humano a nivel individual y social.

Al permitir el acceso libre y gratuito a la información, este centro cultural ofrece grandes posibilidades y construye uno de los mejores medios para hacer efectivos los derechos a la educación permanente y a la cultura, consagrados en la Constitución (Yepes, 1997). Los servicios a cargo de la Biblioteca Pública están regulados a favor del usuario y de su derecho a la información, al conocimiento y la cultura. Por lo tanto, estos servicios deben ser de calidad (implica procesos de planeación, acción y control), pertinentes, oportunos y plurales, y garantistas de la diversidad cultural y lingüística (Ley de Bibliotecas Públicas, 2011).

La Biblioteca Pública es una agencia de comunicación, información y conocimiento en la comunidad; como tal, “forma parte del sistema de comunicación de la sociedad y junto con otras instituciones propende por el bienestar y desarrollo educativo, cultural, social (...) del individuo y del colectividad” (Mejía, et al., 1990, p. 19). Por ello, brinda acceso al conocimiento y la información gracias a toda una serie de recursos y servicios que están a disposición de todos los miembros de la comunidad.

En esta línea, Misas (1995) precisa que la biblioteca es una guía fundamental de lectura y aprendizaje, laboratorio y centro de experimentación para todos, centro de recursos pedagógicos, centro de material didáctico y constituye una ayuda imprescindible para el desarrollo académico y socio-cultural de los niños, niñas y jóvenes.

Su misión consiste en buscar una educación individualizada e integral del usuario, en cuyo proceso se advierten objetivos claros y actividades concretas tanto individuales

como colectivas y donde se pretende que el usuario adquiriera un compromiso con su propio desarrollo y es donde el determina su propio ritmo de aprendizaje, según sus intereses, capacidades e iniciativas. (p. 17-18)

Como corolario, la ley de Biblioteca Pública del Ministerio de cultura (2011) señala que la Biblioteca Pública más que ser un centro de preservación del patrimonio bibliográfico, es un centro de consulta al servicio de los usuarios. “es un escenario para la lectura de todo tipo de textos, inclusive audiovisuales; un espacio activo de encuentro de ciudadanos y comunidades en torno a la cultura, la ciencia, la educación, el divertimento y el intercambio universal de conocimiento” (p. 7).

Lo anterior evidencia que hoy por hoy la sociedad trasciende la concepción tradicional de Biblioteca Pública como centro de almacenamiento, conservación y organización de textos, permitiendo de esta forma, que los asistentes a las Bibliotecas intervengan activamente en su proceso de formación.

Por consiguiente, es sustancial que estos centros sociales y culturales adquieran un compromiso fundamental con los usuarios; es preciso que, al ofrecer una multiplicidad de fuentes bibliográficas, se estimule y promueva cambiar el papel del usuario como simple receptor que absorbe el conocimiento de parte de los libros, por el de agente activo en el proceso de consulta y adquisición de conocimiento, empleando diferentes técnicas de búsqueda y recurriendo a diferentes recursos de manera voluntaria; lo cual posibilita desarrollar la independencia y asimilar los conocimientos con un alto grado de autonomía, dado que el usuario se instruye haciendo, actuando, pensando y sintiendo.

2.3.2. La lectura y la Biblioteca Pública

Según Álvarez (2005a), Las Bibliotecas Públicas adquieren tareas de promoción social de la lectura orientadas principalmente al mejoramiento de la inclusión social y política de los sujetos, al desarrollo y acceso a claves de interpretación en la llamada sociedad de la información, al acercamiento a redes de información, al desarrollo y promoción de la

capacidad autoreflexiva y holística de la información y a impulsar el mejoramiento de la calidad de vida.

La Biblioteca Pública desde los programas de lectura, en su compromiso activo con el hombre, se opone a la lectura mecánica, a la lectura obligada y a la lectura restringida en la actividad escolar. “(...) ondear banderas vindicatorias del lector voluntario, comprensivo, autónomo, selectivo, en suma de una manera particular de concebir lo humano con lo diverso, intersubjetivo, abierto” (Álvarez, 2005a, p. 56).

En este sentido, en el estudio titulado “La promoción de lectura en las Bibliotecas Públicas de Medellín” (Álvarez, et al., 2008) se expone una idea del concepto de lectura: *la lectura como práctica de sociabilidad ligada al encuentro de los sujetos*; supone un proceso de construcción, de elaboración colectiva permanente, en el que tiene presencia el sujeto en todas sus dimensiones: biológica, afectiva, cognitiva, comunicativa, valorativa, ética, lúdica, política y cultural.

De ahí que los investigadores determinaran las finalidades de la lectura desde dos ámbitos:

1. Individual: permite al sujeto adquirir conocimientos y desarrollar habilidades de pensamiento y de comunicación que conduce al sujeto a acceder a la información, comunicarse, elaborar conocimientos, interpretar, ampliar sus horizontes mentales y confrontarse culturalmente.
2. Social: en la medida en que el sujeto desarrolla habilidades lectoras, puede desenvolverse con mayor facilidad en el medio, contribuyendo a los procesos culturales y sociales.

La lectura, por tal razón, se considera como una práctica propia del comportamiento social, “involucra tanto el ser lector como actuar como lector o dicho de otra manera, la esfera de lo íntimo y la esfera de lo público” (Álvarez, 2008, p. 27).

Lo anterior apoya el enfoque de la lectura como progreso personal, como participación ciudadana y de avances en el desarrollo social.

Se representa a la lectura como una práctica vinculada con la promoción de la esfera pública, en tanto que construye sujetos ilustrados frente al mundo y su propia realidad personal, individuos capaces de establecer vínculos racionales con el mundo natural y social. (Álvarez, 2005a, p. 173)

La lectura configura la vida o la experiencia en el mundo a partir de los procesos culturales en los que nace y crece el sujeto, bajo los cuales se apropia a lo largo de su existencia por la vía de la socialización; inicialmente en la familia (socialización primaria) y posteriormente en la escuela y demás centros culturales, como la biblioteca (socialización secundaria).

La lectura es por ende, un fenómeno humano y social de insondable impacto, que debe ser considerada como el hecho modular, como la circunstancia generadora de la Biblioteca. “la biblioteca es la única institución social con principios abiertos y democráticos, creada para el lector (...)” (Álvarez, 1992).

Por lo anterior, es como se puede determinar que la Biblioteca Pública es una Institución social que promueve iniciativas de formación de lectores; es un espacio promotor de habilidades de lectura al posibilitar el acercamiento y el acceso a los diversos materiales de lectura (Álvarez, et al., 2008).

De allí la razón de ser de la Biblioteca Pública, cuya misión está encaminada al fomento y promoción de la lectura, y orientada a la formación y consolidación de lectores con una alta competencia en cuanto a comprensión, búsqueda y análisis de la información contenida en los diversos portadores de textos.

2.3.3. La promoción de lectura en la Biblioteca Pública

En pro de alcanzar los objetivos planteados en cuanto a la lectura, surgen los planes de promoción de lectura que permiten diseñar y desarrollar estrategias para fomentar y fortalecer

un comportamiento lector y posicionar libros y prácticas concretas de lectura en la sociedad, designadas a promover el deseo de leer.

La promoción de lectura es por lo tanto, la acción social por excelencia de la biblioteca; es el trabajo de intervención sociocultural que busca generar cambios en los sujetos, en su experiencia, contextos e interacciones. En su dinámica, intenta formar lectores como actores sociales, capaces de responder a los retos de la vida, de la sociedad, la cultura y la política (Álvarez, 1997). Es una estrategia social, cultural y política que opta por ejercer una intervención dirigida a transformar las maneras de percibir, valorar, imaginar y usar la lectura como dimensión cultural (Álvarez, 2008).

Por tal razón, la promoción de la lectura es una acción social que busca acercar a individuos y a la sociedad a la lectura, en aras de transformar sus prácticas y representaciones desde las acciones que puedan realizar diferentes instituciones sociales como la Biblioteca Pública (Álvarez, et al., 2008). Como señala Álvarez, et al. “(...) La promoción de lectura es una práctica social con profundos vínculos en las dinámicas del mundo de la vida y el sistema (...)” (2008, p. 166).

Se puede indicar entonces que la promoción de lectura es un sistema de acciones concretas, planificadas con una intencionalidad, encaminadas a la formación de lectores. Este proceso se materializa en el trabajo con los lectores, en la orientación planificada sobre por qué, para qué y qué leer.

Como señala Álvarez, et al. (2008). “La promoción de la lectura es la mediador entre los lectores y el mundo de la lectura, de los libros que esperan ser redescubiertos permanentemente por nuevos lectores” (p. 183). La promoción de lectura pretende configurar una sociedad lectora, una sociedad que desarrolle la lectura en diferentes dimensiones de la vida íntima, social y política desde la intención y el compromiso de la promoción del ciudadano como lector crítico (Álvarez, et al., 2008).

Es éste un proceso intencional y sistémico mediante el cual se desencadena en el individuo y la sociedad la necesidad de comunicar, conocer y construir a través de la lectura. (Álvarez, 1997). Bajo estos parámetros, Álvarez, et al. (2008) especifican como la biblioteca busca formar dos perfiles de lectores:

- Uno de ellos es formar lectores con habilidades para usar la información desde perspectivas múltiples, críticas y autónomas que le permitan una proyección en el mundo social.
- El segundo perfil está enmarcado en formar lectores “lúcido-placenteros” que vean la lectura como inversión de su tiempo libre, como un espacio divertido y ameno, sujetos que puedan llegar a sentir placer por el acto de leer.

Puede percibirse en consecuencia, que el término promoción de lectura es un concepto amplio que hace referencia a una intervención social y cultural que buscan acercar a los sujetos a la lectura. Es la columna vertebral de las bibliotecas en el ideal de formación de una sociedad lectora; ésta incluye una serie de acciones estructuradas y sistematizadas en pro de la formación de un comportamiento lector, que posibilite a los sujetos interpretar el mundo y asumir una postura crítica y reflexiva frente a él.

2.3.4. La Biblioteca Pública y su sección infantil

La Biblioteca Pública es el lugar indicado para conocer y probar los libros, es el lugar donde los niños pueden “experimentar”, pues se le “propone una escogencia amplia y gratuita, sin intenciones utilitarias o estrictamente pedagógicas” (Machado & Sandroni, 1984, p. 37). La Biblioteca Pública facilita la libre selección del material, promoviendo el contacto agradable con los portadores de texto.

En el Manifiesto de la Unesco (Gómez, 2002) respecto a las sesiones infantiles de las Bibliotecas, se especifica que éstas surgen de la necesidad de crear y consolidar los hábitos de lectura en los niños y niñas desde los primeros años, de brindar posibilidades para su desarrollo personal y estimular su imaginación y creatividad. Ello vincula de manera estrecha

y comprometida a la Biblioteca con el servicio a los usuarios más pequeños y la animación a la lectura.

Por lo tanto, las sesiones Infantiles dentro de la Bibliotecas Públicas tienen como objetivo principal acercar a la lectura a los más pequeños, fomentar la imaginación y el desarrollo personal y humano de los niños y niñas a través de actividades que promuevan el proceso de lectura. “los niños deberían frecuentar la biblioteca desde muy pronto, iniciando un contacto agradable con los libros ilustrados, incluso desde antes de su ingreso a la escuela” (Machado & Sandroni, 1984, p. 39). De esta forma, la Biblioteca posibilita el encuentro entre los niños y las niñas, permitiéndoles “participar activamente en el funcionamiento de aquello que es *su* biblioteca. Sería un lugar de encuentro entre los niños y de una posible apertura del camino de la lectura” (Machado & Sandroni, 1984, p. 39).

Una de las tareas fundamentales de los profesionales de apoyo de las Bibliotecas Públicas para los más pequeños, sería entonces

Ayudar a los lectores a encontrar lo que corresponde a su intereses, sus solicitudes o sus expectativas (...) además, incrustar el libro en la vida cotidiana para que se convierta a la vez en un placer, es un instrumento de referencia y constituya una ampliación de la experiencia personal. (Patte, 1984, p. 110)

De esta forma, uno de los objetivos de este tipo de espacios es formar niños lectores con el ideal de que sean en un futuro “adultos lectores y lectores adultos, puesto que la lectura puede enriquecer toda una vida, pero también por el placer que ellos pueden encontrar allí” (Patte, 1984, p. 112).

Las Bibliotecas Públicas en sus sesiones infantiles, deben diferenciar espacios, servicios, actividades, colecciones, que respondan a las necesidades e intereses de los usuarios según su edad. En este sentido, Machado & Sandroni (1984) señalan que dada la estructura dinámica de la Biblioteca infantil, la variedad de actividades son válidas y necesarias para

convertir este lugar en un espacio lleno de lectorcitos motivados. “el niño iría a la biblioteca atraído por el periodiquito, por los juegos, por la hora del cuento” (p. 39).

Una espacio como estos debe permitir múltiples y muy distintas actividades: mirar cuentos e imágenes, escuchar narraciones, dibujar y colorear, compartir con los padres, hermanos, abuelos o amigos, disfrutar juegos de mesa, buscar libros y llevarlos a casa, conversar con los amigos sobre los descubrimientos realizados, entre muchas otras posibilidades.

De ahí la necesidad e importancia de lograr una organización de los espacios; que estos permitan interacciones ricas y diversas con los demás, con los objetos, con el medio circundante. Debe ser este, un entorno afectivamente seguro y llamativo, convirtiéndose así en fuente de riqueza (Gómez, 2002). La sala infantil de las Bibliotecas Públicas debe ser por lo tanto, acogedora, atrayente y cómoda. El profesional de apoyo ha de esforzarse para que con su organización y decoración se consiga un lugar atractivo, interesante, sugestivo y a veces mágico.

2.3.4.1. Los portadores de texto para niños y niñas

Los textos creados para niños y niñas son “manifestaciones y actividades con propósito lúdico o artístico dirigido al niño, a través de la palabra hablada o escrita” (Sastrías, 1998, p. 15); por lo tanto el cuento, las canciones, rimas, rondas, adivinanzas, juegos de palabras, trabalenguas, juegos dramáticos, leyendas, fábulas y novelas hacen parte de los portadores de texto que pueden y debe ser trabajando en la infancia, y se constituyen como valiosos elementos para tener en cuenta en la ejecución de propuesta de intervención encaminadas a la comprensión lectora. Se debe considerar por ello al juego, como el mejor vehículo para acercar a los niños a la lectura pues éste es un mecanismo pedagógico importante para el aprendizaje y un elemento que acompaña al hombre durante toda la vida.

En este sentido Sastrías (1998) señala que existen diferentes formas de acercar a los niños y niñas a la lectura, en las que no se incluye únicamente el trabajo directo y personal con los libros sino a través de otros medios como la canción, el cuento que se narra o se lee antes de

dormir, la historia contada por la madre que encierra las tradiciones o los valores de su grupo social, los trabalenguas y adivinanzas, las noticias y artículos compartidos en grupo, entre otros que desarrollan actividades psicomotoras e intelectuales.

Cabe señalar entonces que al referirse a portadores de texto para los pequeños lectores, no se hace alusión únicamente a textos literarios sino también a aquellos que involucran elementos argumentativos, expositivos, instruccionales, periodísticos, científicos, entre otros que desarrollen la variedad textual; aspectos que buscan propiciar una comprensión lectora más integral.

Cuando acercamos a los infantes a diversos portadores de texto, se logra un mayor desarrollo de todas las funciones lingüísticas, se aumenta los conocimientos sobre diversos temas y se amplía el mundo de las experiencias; se adquieren por lo tanto, las herramientas necesarias para desarrollar habilidades de comprensión lectora.

Frente a la visión que la mayoría de los niños y niñas tienen sobre la lectura, nos encontramos generalmente que suelen asociarla con el trabajo escolar; por lo tanto, se hace explicable, en cierta medida, el rechazo de los estudiantes de hacer parte del mundo de los libros. Se requiere para ello entonces, “una estrategia adecuada que permita tener un espacio para jugar con la lectura y demostrar a los niños con hechos, que este puede ser una aventura extraordinaria y el mejor antídoto para la soledad y el aburrimiento” (Sastrías, 1998, p. 8).

Objetivos fundamentales de las lecturas para niños y niñas (Sastrías, 1998):

- **Divertir:** las lecturas sirven a los niños y niñas de pasatiempos y les proporcionan placer y entretenimiento.
- **Formar:** las diferentes narraciones ayudan a los pequeños lectores a reconocer los valores éticos y estéticos, a formar juicios críticos y fomentar el gusto por las expresiones artísticas. Los capacita, desarrolla y educa en el ejercicio de lectura.
- **Informar:** orientan y enteran acerca de los diferentes temas que se traten en los relatos

Selección del material para la promoción de la lectura

Hacer una selección adecuada de las lecturas a trabajar con los niños y niñas no es tan sencillo; se deben tener en cuenta “ciertas características para catalogar los libros de acuerdo con la edad e intereses de cada lector en particular, de un grupo de niños más o menos homogéneo, o de otro heterogéneo”. (Sastrías, 1998, p.16)

Características de las lecturas para niños y niñas (Sastrías, 1998):

- **Lenguaje:** debe ser claro, sencillo, conciso; sin que signifique pobreza de lenguaje.
- **Vocabulario:** adecuado a la edad del lector. Es conveniente que se incluyan nuevas palabras para que se amplíe su conocimiento del idioma y se forme su gusto estético.
- **Tema:** divertido, interesante y fácil de comprender. Podrá ser realista, de interés social, mágico, fantástico, didáctico, humorista, de aventuras, de ciencia ficción, entre otros.
- **Extensión:** debe estar de acuerdo con la edad y experiencia del lector.

2.3.4.2. Clubes de lectura para niños y niñas

Uno de los objetivos esenciales de la educación actual es estimular el proceso evolutivo de los pequeños, especialmente en aquellos aspectos relacionados con el proceso de desarrollo de habilidades lectoras, de comprensión y aspectos relacionados con la expresión oral y escrita.

Dichos procesos son unos de los mecanismos más importantes del aprendizaje y, por esta razón, deben ocupar un lugar central en la vida de los niños y niñas, dado que son fundamentales para el desarrollo y el perfeccionamiento del lenguaje; además, son un factor de maduración intelectual y de la vida afectiva.

De ahí la importancia de estimular la lectura y su comprensión, pues las narraciones constituyen el primer acercamiento a la literatura y al placer de la lectura. Cuando se lee una historia a los más pequeños y se estimula a conocer el interesante mundo de la lectura, se está ayudando a formar un lector, pero más todavía, se está ayudando a formar a una persona creativa; a través de la lectura, los niños desarrollan la imaginación, enriquecen el lenguaje

y aprenden a conocer e identificar los valores. Así, la promoción de la lectura resulta significativa en la medida en que las narraciones despierten la fantasía y la creatividad en diferentes ámbitos.

En palabras de Solé (1995)

La lectura no sólo es uno de los instrumentos más poderosos de que disponemos para acceder y apropiarnos de la información; también es un instrumento para el ocio y la diversión, una herramienta lúdica que nos permite explorar mundos diferentes a los nuestros, reales o imaginados; que nos acerca a otras personas y a sus ideas, que nos convierte en exploradores de un universo que construimos en nuestra imaginación. (p. 4)

Espacios como la Biblioteca Pública ofrece grandes posibilidades y se constituye en uno de los mejores medios para alcanzar algunos objetivos encaminadas a la promoción de la lectura y al fomento de lectores críticos, autónomos y universales. La esencia de la promoción y de la animación de la lectura es acercar a un individuo, grupo o comunidad a la lectura, de tal forma que esta sea asumida, no solo como un medio indispensable en la adquisición de conocimientos e información, sino como un espacio que posibilite el asombro y el placer.

Las Bibliotecas Públicas al desarrollar propuestas como los clubes de lectura, buscan que los infantes descubran en el acto de leer la posibilidad de recrearse y transformar su entorno. Estos espacios, de carácter llamativo, pedagógico y lúdico, les permiten a los pequeños lectores conocer el mundo de la realidad y de la fantasía, emocionarse, dejar volar la imaginación y activar sus capacidades comunicativas, lingüísticas y creativas. Además, es una invitación al juego y a la diversión, descubriendo el placer de la interacción en este tipo de actividades con sus pares y mayores, aquellos que colaboran en la dirección de las actividades.

Partiendo del trabajo de Sastrías (1998), se podría concretar entonces que el club de lectura para niños y niñas, es un espacio para el fomento de la lectura de los más pequeños, a partir de actividades previamente planeadas que buscan alcanzar los objetivos de formar niños y niñas lectores.

Según esta autora, los clubes de lectura son

Realmente un tiempo de recreo, en el que debe prevalecer un ambiente de libertad y respeto a los gustos e ideas de cada niño en particular y del grupo en general, por lo que todas las técnicas que se emplean tienen un carácter lúdico, informal y atractivo. (Sastrías, 1998, p. 48)

En esta misma línea Hurtado, Serna & Sierra (2001) definen un club de lectura como

Un tiempo-espacio de interrelación entre un lector, un texto y un contexto, donde el dialogo, la discusión, la pregunta, la creación, el trabajo en grupo, la acción, la conceptualización... como elementos dinamizadores, están al servicio de su principal propósito: la comprensión (p.33). [El trabajo grupal en los clubes de lectura] permite a los integrantes aprender a pensar y a actuar junto con otro, es decir, a copensar y cooperar, [son estos] procesos grupales de intercambio de información (...) activador del pensamiento; juegan un papel de mediación en la construcción de procesos interactivos de aprendizaje y de solución de problemas. (Hurtado, Serna & Sierra, 2001, p. 35)

Es la conjugación del pensar, el hacer y el sentir, en la que convergen la participación y el aprendizaje a través del lenguaje y sus vínculos con la palabra escrita, la oralidad, el gesto, la imagen gráfica y otras formas de expresión (Hurtado, Serna & Sierra, 2001).

Debido a su importancia, es necesario planear cuidadosamente cada una de las narraciones y actividades, puesto que de ellas depende la actitud y formación de los niños y niñas participantes.

2.3.4.2.1. Fases de un Club de lectura para niños y niñas

Para alcanzar los objetivos propuestos para un club de lectura, es necesario contar con unas fases que estructuren el adecuado desarrollo, viabilicen las metas a alcanzar y consoliden el trabajo realizado con los participantes.

Estas fases permitirán gradualmente que los niños y niñas se interesen por todas y cada una de las actividades del club, les guste escuchar lecturas o narraciones, consideren a los libros como parte de su entretenimiento, expresen libremente opiniones acerca de la lectura y de los libros, y empiecen a leer en privado.

Las siguientes fases son propuestas Sastrías (1998) en su libro “Cómo Motivar a los Niños a Leer”.

Primera fase “*Conociendo un poco sobre las lecturas y narraciones*”

El objetivo central de esta fase es familiarizar a los integrantes al mundo de la lectura, a los distintos portadores de texto y tipos de narraciones, como adivinanzas, juegos de palabras, poesía, cuentos en imágenes, lectura de cuentos, fabulas y leyendas, identificar las palabras claves de la narración, conocer el significado de algunas palabras, entre otros.

En el trabajo en bibliotecas, esta fase que bien se podría llamar de preparación, da la posibilidad de habituar a los participantes al espacio cultural, con el fin de que conozcan su organización y funcionamiento, y se sientan motivados a visitarla frecuentemente, no solo para efectuar sus tareas académicas sino para realizar diversas lecturas.

- Lectura en voz alta

Es esta una comunicación directa entre el promotor de lectura y los participantes; requiere de la preparación previa del portador de texto para conservar la belleza del material e imprimirle la fuerza requerida en la interpretación. “Conviene preparar un cuento breve, de acuerdo con la edad y los intereses del auditorio, conocerlo y comprenderlo. No se requiere

memorizar lo que se va a narrar, pero si tendrá que practicar la narración cuantas veces sea necesaria” (Sastrías, 1998, p. 52).

Para llevar a cabo la lectura en voz alta es necesario:

- Dar a conocer la ficha técnica de la lectura: nombre de la narración, tipo (cuento, fabula, leyenda, etc), autor, año, entre otros aspectos.
- Dar vida al cuento a través de movimientos corporales y expresiones faciales.
- Interpretar a los diferentes personajes con cambios de voz.
- Pronunciar con claridad correctamente y llevar un ritmo adecuado de la voz.
- Dirigirse a todos los participantes.

Segunda fase “*El gusto por la lectura*”

Su objetivo principal radica en que además de disfrutar la lectura, se incite al pequeño lector a valorar su calidad estética y literaria y a profundizar en los temas. Sin perder su carácter de juego y diversión deberá llevarse a cabo en un ambiente agradable y cordial.

Para una mejor comprensión de la lectura es importante guiar a los participantes a conocer cómo son los personajes, sus cualidades y defectos, el tiempo y el lugar, el sentido de las palabras, el orden cronológico de los acontecimientos, los detalles aparentemente insignificantes pero que deben tomarse en cuenta, el tema y los valores del cuento, entre otros elementos.

Tercera fase “*La consolidación*”

En esta fase el niño ya deberá interesarse por sí mismo en la lectura privada y voluntaria. Para realizar las actividades se podrán utilizar estrategias antes efectuadas, pero con un grado mayor de dificultad e incluir otras tales como:

- Debates: busca conocer las opiniones de los participantes acerca de las lecturas, los personajes, acontecimientos, entre otros, que pueden generar un debate.
- Lecturas comentadas: con anticipación se hace saber a los niños y niñas que habrá una sesión para comentar el libro que se está trabajando. El día indicado el promotor

comienza efectuando comentarios e ideas sobre el libro, animando a los participantes a dar a conocer los sentimientos que suscitaron con la lectura, los aspectos que llamaron su atención, elementos que nos les haya gustado, qué valores encontró, entre otros aspectos.

- Reseña de libros: permite que los niños y niñas destaquen los puntos principales, resuman la trama y que la reseñen a sus compañeros, quienes pueden participar con la toma de notas y con preguntas al final la intervención del encargado.

2.3.4.3. Lecto-juegos

Martha Sastrías (1998) los define como “la asociación de la literatura en el juego, una actividad innata de los seres humanos, que disfrutan tanto adultos como niños y les sirve para relajarse y expresarse sin inhibiciones” (p. 46).

Según la autora, los lecto- juegos han sido creados para ayudar a la formación de lectores “por lo mismo, podemos considerarlos como juegos propiciadores del interés del niño por la lectura, de la correcta asimilación de esta y de su desarrollo psico intelectual”. (Sastrías, 1998, p. 47) Además de ello, posibilitan la creatividad, estimulan la curiosidad y potencia el espíritu investigador. “(...) son actividades que propician el interés del niño en la lectura de una manera agradable. No son juegos comunes que sirven únicamente para divertirlo o entretenerlo” (Sastrías, 1998, p. 67).

Es primordial por lo tanto, que el mediador conozca el grupo de pequeños con los que se va a trabajar, teniendo claridad frente a sus edades, grado de escolaridad, etapa lectora, intereses y necesidades para el desarrollo de las actividades y la dinámica de trabajo. “el método debe adaptarse a los niños y no los niños al método” (Sastrías, 1998, p. 66).

Este método no es rígido; contrario a ello, es una estrategia flexible que permite adaptar las actividades y ejercicios al grupo de estudiantes, y posibilita al promotor o quien trabaje la lectura en los niños (sea el docente, bibliotecólogo o cualquier profesional dedicado a este fin) adquiera una amplia gama de lecto-juegos, que le servirá para diversos fines y momentos.

Los lecto-juegos pueden y deben ser modificados según las circunstancias particulares de cada grupo, cuidando que cuando se adapte, modifique o invente un nuevo juego [o ejercicio lector] no se pierda de vista el propósito u objetivo principal: que el niño guste de la lectura, se adentre en el contenido del texto para que pueda comprenderlo e interpretarlo, pero sobre todo, que disfrute. (Sastrías, 1998, p. 67)

El propósito principal de este método es permitir que los niños y niñas disfruten y comprendan la lectura; objetivo que lleva implícitamente un sin número de aprendizajes y beneficios para el desarrollo intelectual y social de los lectores. Estos se relacionan principalmente con las emociones, los afectos, la personalidad, la asimilación, la atención, la deducción, la retención y los sentimientos.

Los lecto-juegos están estructurados para realizarse, posterior a la narración efectuada por el mediador, o bien después de la lectura individual de los pequeños. Los lecto-juegos pueden practicarse en el taller de lectura, la biblioteca, el hogar o cualquier otro lugar. Un aspecto importante para el éxito de los lecto-juegos radica en que el profesional que interviene en la actividad debe que conocer ampliamente el portador de texto a trabajar, “(...) es muy difícil transmitir entusiasmo si a uno mismo no le gusta el material que va a presentar” (Sastrías, 1998, p.68).

Una anotación importante que realiza la autora, es tener claridad frente a lo realmente importante al desarrollar un lecto-juego: la lectura; las actividades subyacentes, sean manualidades o juegos, son complementarias a la actividad central; éstas acompañan y apoyan en el desarrollo de habilidades lectoras. “Fácilmente podría convertirse es un taller de lectura, en un taller de actividades manuales, desvirtuándose el concepto original y perdiéndose de antemano los beneficios que se perseguían” (Sastrías, 1998, p. 67).

Actividades y lecto-juegos

Martha Sastrías (1998) presenta una serie de actividades relacionadas con su teoría, encaminadas a la promoción de lectura y la comprensión lectora. Entre estas se encuentran:

- *Actividades de expresión corporal - te lo digo con mi cuerpo, te lo digo con mis gestos:* supone la representación de la idea central de un portador de texto).
- *Juegos de representación dramática:* representación teatral de una lectura efectuada con anterioridad.
- *No es cierto:* identificar los errores y las incoherencias en la narración.
- *Juegos de letras:* todos aquellos ejercicios que involucren palabras y frases específicas del portador de texto para encontrar significados, sinónimos, juegos de palabras, formar nuevas palabras y frases, encontrar series de palabras, entre otros.
- *Sigue la historia:* llevar un orden en determinados acontecimientos, sean historias creadas por el grupo de niños o el recuento de una historia ya trabajada (recuento).
- *Entrevistas:* diseñar y efectuar encuestas y entrevistas a compañeros, amigos o adultos acerca de un tema o un portador de texto.
- *Resúmenes y reseñas - Hoy te lo recomendamos:* los niños expondrán a sus compañeros cuentos, libros o algún portador de texto que hayan trabajado con anterioridad, dando a conocer las ideas centrales, datos del autor, sentimientos que suscito la lectura, una posición frente al tema y el portador de texto como tal, entre otros.

3. RUTA METODOLÓGICA

3.1. Tipo de investigación

Siendo el objeto de estudio de esta investigación, conocer el proceso de desarrollo de habilidades de comprensión lectora: rastreo y análisis de la información en los niños y niñas de la básica primaria asistentes al programa Club de Lectorcitos de la biblioteca José Félix de Restrepo, se planteó como metodología un estudio de corte cualitativo de tipo descriptivo, enmarcado en un estudio de caso.

La metodología cualitativa le otorgó a la presente investigación la posibilidad de describir el fenómeno sometido a análisis; es una investigación dirigida hacia la experiencia de los participantes y se pretendió encontrar cómo se da la dinámica y cómo ocurre el proceso del asunto o problema. En palabras de Galeano (2004) “la investigación social cualitativa a punta a la comprensión de la realidad (...) pone especial énfasis en lo subjetivo y vivencial y en la interacción entre sujetos de la investigación” (p.21).

La posibilidad de insertarse en el contexto del centro cultural de manera cercana, favoreció el capturar relatos, discursos y observaciones sobre la realidad de los participantes; con el objeto de conocer, describir, comprender e interpretar los significados de los momentos, comportamientos, acciones y discursos de los niños y niñas hacia la comprensión lectora.

Se enmarca el estudio en una investigación de corte descriptivo dado que se buscó puntualizar en aspectos característicos de la población sujeto de estudio. De esta forma, se pudo obtener las notas que caracterizaron la realidad estudiada. Según Hernández, Fernández & Baptista (1991) los estudios descriptivos buscan especificar las propiedades importantes de grupos o fenómenos que son sometidos a análisis. Describen diversos aspectos o componentes del fenómeno.

Por consiguiente, se ofrece una descripción sobre las experiencias de los sujetos tal como se presentaron, en el escenario del Club de Lectorcitos, logrando una descripción del contexto

y de los procesos llevados a cabo en el desarrollo de habilidades de comprensión lectora: rastreo y análisis de la información.

El presente proyecto se delimitó en un estudio de caso, puesto que esta estrategia de investigación permitió recoger, organizar y analizar datos del lugar propio donde ocurrieron los acontecimientos, permitiendo un estudio detallado y comprensivo del caso objeto de interés. Según Galeano (2004), el estudio de caso, “al centrarse en la particularidad, pretende construir un saber en torno a ella, al tiempo que recoge en la singularidad una perspectiva privilegiada para el conocimiento de lo social” (p. 69). De esta forma, este tipo de investigación permite unificar la experiencia y la realidad humana en torno a las prácticas y acciones de los seres humanos, centrando “su preocupación en la construcción de un conocimiento que reúna lo individual y lo cultura en un espacio único” (Galeano, 2004, p. 69).

En el contexto de esta investigación, un estudio de casos permitió acercarse a la realidad concreta y detallada; de esta forma, fue posible vincular un espacio cultural como la Biblioteca Pública a los procesos llevados a cabo por los niños y niñas participantes del Club de Lectorcitos en el desarrollo de habilidades de comprensión lectora. Se logró un acercamiento a la descripción e interpretación de determinado comportamiento observado en los participantes, respecto al desarrollo de tales habilidades; identificando los momentos por los que pasaron los niños y niñas en dicho proceso.

3.2. Técnicas

3.2.1. Observación participante

Galeano (2004) define la observación participante como una técnica que “se refiere a la recolección de información que realizan observadores implicados, como investigadores, durante un periodo de tiempo (...) suficiente para observar un grupo: sus interacciones, comportamientos, ritmos, cotidianidades” (p. 35). Son las descripciones detalladas de las acciones, los discursos y el transcurrir cotidiano de un grupo social en determinada situación

o contexto. Se caracteriza por la flexibilidad, antes y durante el proceso real; va sufriendo modificaciones a medida que se está dentro del contexto observado.

En términos de la autora, la observación participante concretamente es una “estrategia interactiva” en la cual, el investigador asume el papel de miembro del grupo, participando de las diversas situaciones y cumpliendo determinadas funciones, mediante técnicas como la entrevista, historias de vida, revisión documental; posteriormente el investigador “analiza e interpreta los hechos o eventos sociales por medio de la confrontación entre las lógicas de los actores y la suya” (p. 35).

La observación participante se utilizó durante el estudio para la recolección de la información, donde se observó el proceso llevado a cabo por la población sujeto de estudio.

3.2.2. Entrevista semi-estructurada

La entrevista es “un instrumento eficaz de gran precisión en la medida que se fundamenta en la interrelación humana, siendo el orden social un orden dialéctico. En concreto, la entrevista proporciona un excelente instrumento heurístico para combinar los enfoque prácticos, analíticos e interpretativos implícitos en todo proceso de comunicar” (Sierra, 1998, 277).

Wolcott (1993) plantea que “entrevistar a un informante es un punto de partida excelente (...). Como cada entrevista ha de completarse y transcribirse (...) el investigador empieza a acumular una cantidad considerable de datos tangibles” (p. 136-137), que se estudian, analizan y se pueden clasificar por temas.

Para la investigación, se diseñó un formato sencillo con unos tópicos que posibilitaron estructurar el momento de la entrevista, con el fin de incluir los diversos elementos necesarios para el desarrollo del análisis de la información; se buscó relacionar estos ítems con los datos obtenidos durante el trabajo de campo. Estos fueron:

- Significado de “leer” y de “lectura”.
- Énfasis en la comprensión lectora.

- Aspectos que intervienen en la lectura.
- Importancia de procesos para el fomento de la lectura en niños y niñas.
- Los niños de la básica primaria frente a la lectura.
- Dificultades comprensión lectora.
- Relación comprensión lectora y éxito escolar.
- Vinculación de la Biblioteca Pública al desarrollo de habilidades de comprensión lectora en sus usuarios más pequeños (niños y niñas de la básica primaria).
- Biblioteca José Félix de Restrepo: actividades para el desarrollo de habilidades de comprensión lectora de los niños y niñas usuarios de la sala infantil.

En consecuencia, se buscó a través de la entrevista semi-estructurada obtener información relevante sobre las ideas y experiencias de los entrevistados sobre la comprensión lectora y la vinculación de la Biblioteca Pública a estos procesos, con el fin de apuntar al objetivo de describir la relación que se establece entre el programa Club de Lectorcitos de la Biblioteca José Félix de Restrepo del municipio de Envigado y el desarrollo de habilidades de comprensión lectora en usuarios de la básica primaria. Inicialmente se efectuó la entrevista a uno de los participantes del Club, posteriormente a un padre de familia de uno de los lectorcitos y a un docente de una Institución Educativa a la que asisten varios participantes, por último se realizó la entrevista al director de la Biblioteca.

Ulterior a la realización de las entrevistas, se realizó en un primer momento un análisis textual que permitió organizar la información por categorías, para posteriormente realizar un análisis relacional donde se contrastaron los elementos encontrados. Seguidamente se efectuó un análisis crítico que permitió hilar los datos; es decir, realizar una interpretación de la información, contrastando la teoría con lo que ocurrió en la realidad: triangulación de la información (Cisterna, 2005). Se llevaron a cabo procesos de reagrupación, de contraste y de análisis de datos a la luz de los objetivos de investigación (Strauss & Corbin, 2002).

3.3. Instrumentos

3.3.1. Bitácora de viaje: “un viaje por la lectura”

Atendiendo a los objetivos de comprender el proceso de desarrollo de habilidades de comprensión lectora y caracterizar las diferencias en dicho proceso según las edades de los participantes, cada uno de los estudiantes diseñó una bitácora en la que quedaron consignados los productos de las diferentes sesiones contempladas en la propuesta, los cuales sirvieron de evidencias para el análisis de la información.

Las bitácoras permanecieron en la biblioteca y se pudo tener las evidencias durante el proceso para analizarlas, estudiarlas y compararlas, en relación a los objetivos de investigación

3.3.2. Diario de campo

Este instrumento fue utilizado durante la realización del proyecto con el fin de rescatar información pertinente y resaltar datos relevantes para los propósitos de identificar la relación que se establece entre el programa Club de Lectorcitos de la biblioteca José Félix de Restrepo y el desarrollo de habilidades de comprensión lectora: rastreo y análisis de la información en los niños y niñas participantes; así como también posibilitó describir el proceso de desarrollo de habilidades de comprensión lectora para el rastreo y análisis de la información, y analizar el papel de la aplicación de estrategias focalizadas en el desarrollo de habilidades de comprensión lectora.

3.3.3. Formatos de observación para la sistematización de la información

Instrumentos que permitieron delimitar la observación, concretamente en aquellos aspectos que fueron de interés para el proyecto. En estos se consignó de manera específica los elementos que se fueron percibiendo en las diferentes sesiones y en cada una de las actividades realizadas, teniendo en cuenta el proceso llevado a cabo en el desarrollo de las habilidades a potenciar: rastreo y análisis de la información, de manera general por el grupo y según los rangos de edades (ver anexo No. 1).

3.4. Programa Club de Lectorcitos

La Biblioteca José Félix de Restrepo es una Institución cultural perteneciente a la Sociedad de Mejoras Públicas de la ciudad de Envigado, entidad sin ánimo de lucro que ha buscado desde sus inicios servir desinteresadamente a la ciudad, siendo promotora de proyectos culturales, educativos y cívicos de Envigado.

La Biblioteca busca desde su quehacer brindar a la comunidad envigadeña, servicios de consulta, investigación y formación integral en las diferentes etapas de su vida, con el fin de contribuir al desarrollo intelectual y social de la persona, para que se convierta en agente transformador de su entorno.

La sala infantil y juvenil, enmarca unos objetivos que apuntan al desarrollo e implementación de procesos para el fomento de la lectura y escritura en niños, niñas y jóvenes, ejecutando programas y actividades encaminadas a identificar y emplear los sistemas de búsqueda de la información, capacitar en el uso adecuado de los materiales bibliográficos, despertar el gusto por la lectura y promover el hábito lector, desarrollar la capacidad de escucha, ampliar los niveles de atención y concentración, incrementar los conocimientos sobre diversos temas y ampliar el mundo de las experiencias; elementos que apuntan al despliegue de habilidades de comprensión lectora y aportan al desarrollo cognitivo de los niños y niñas que la frecuentan, en pro de su éxito escolar y socio-cultural.

El Club de lectorcitos es uno de los programas que se lleva a cabo en la Sala Infantil, con el objetivo de despertar el gusto por la lectura y el interés por la literatura, por medio de narraciones o lecturas de diferentes portadores de texto. Busca a partir de su propuesta de intervención desarrollar habilidades de comprensión lectora, potenciar la capacidad de escuchar en forma apreciativa, incrementar los conocimientos sobre diversos temas y ampliar el mundo de las experiencias.

El Club está encaminado a niños y niñas entre los siete y once años de edad, los cuales inician su proceso de lecto-escritura o se encuentran desarrollando sus habilidades lectoras y el gusto por la lectura.

3.4.1. Objetivos del Club de Lectorcitos

Objetivo general

Despertar el gusto por la lectura y el interés por la literatura por medio de narraciones o lecturas de diferentes portadores de texto.

Objetivos específicos

- Desarrollar la capacidad de escuchar en forma apreciativa.
- Despertar el gusto por la lectura y el conocimiento por los portadores de texto.
- Ampliar la atención y concentración en los niños y niñas.
- Incrementar los conocimientos sobre diversos temas y ampliar el mundo de las experiencias.
- Lograr el desarrollo de valores y virtudes.

3.4.2. Integrantes Club de Lectorcitos

El grupo de infantes que participaron en la investigación estuvo compuesto por 15 integrantes, 6 niños y 9 niñas, en edades comprendidas entre los siete y once años de edad, que se encontraban en la básica primaria en Instituciones Educativas del municipio. Estos usuarios asistieron los sábados para participar en el Club de lectura, en el horario de 10:00 a.m. a 12:00 p.m.

3.4.3. Propuesta de Intervención pedagógica

La propuesta diseñada para el Club de Lectorcitos se convirtió en la base para el trabajo de campo de la presente investigación; se retomaron estrategias, actividades y ejercicios en talleres allí planteados para diseñar cada una de las sesiones de intervención, posibilitando comprender el proceso por los que pasaron los niños y niñas sujetos de estudio en el desarrollo de las habilidades rastreo y análisis de la información, encaminadas a la

comprensión lectora. El proceso no se fragmentó en una prueba pretest y postest que evaluara el estado inicial y final de los participantes, de manera que se buscó que fuera concretamente la propuesta la que definiera los avances en la práctica misma; es decir, se pretendió comprender el proceso de desarrollo de habilidades de comprensión lectora: rastreo y análisis de la información partiendo de una experiencia de lectura como el Club de lectorcitos.

Las actividades definidas para la propuesta, surgieron de los resultados del trabajo de campo en la Sala Infantil de la Biblioteca José Félix de Restrepo: del marco de referencia, del diagnóstico de la Institución, de las observaciones, diarios de campo que de allí surgen, y del análisis de esa información. Así mismo, se respaldaron los datos resultantes de los anteriores elementos con los procesos llevados a cabo en la presente investigación: referentes teóricos y antecedentes investigativos, identificando las habilidades relacionadas con el rastreo y análisis de la información, las dificultades en ese campo y las acciones y tareas que se pueden realizar para el desarrollo de dichas habilidades en niños y niñas.

La propuesta surge de la idea de conferir al lector la máxima importancia en los procesos que implican la comprensión de textos; por lo tanto, sus actividades, ejercicios y tareas fueron pensadas para los niños y niñas sujetos de estudio, en sus intereses, capacidades, gustos, su nivel de motivación, sus conocimientos previos, su edad, grado de escolaridad, entre otros aspectos; situación que lleva a concebir al lector como un sujeto activo en el proceso de comprensión lectora.

Las habilidades que se pretendieron desarrollar no se registraron de manera fragmentada ni se presentaron en forma desarticulada; sin embargo, cada ejercicio y actividad apuntó a fomentar en mayor grado algunas de éstas. Todas las habilidades se trabajaron conjuntamente y se agruparon a medida que el lector se ejercitaba en su proceso e iba adquiriendo hábitos y destrezas lectoras (ver ejemplo planeación, [anexo No. 2](#)). Dichas habilidades se convirtieron en los indicadores a observar en cada una de las sesiones de intervención. Éstas son:

RASTREO DE LA INFORMACIÓN	- Localización rápida de datos, ideas y tema
	- Reconocimiento de la macroestructura y superestructura de los textos
ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN	- Realización de predicciones e hipótesis
	- Realización de inferencias
	- Recuperación de datos y activación de conocimientos previos
	- Interpretación del significado de palabras dentro del texto
	- Resumen y sentido global del texto
	- Reflexión y evaluación del contenido

Teniendo en cuenta lo anterior, se desarrollaron tres fases en las cuales se tuvo en cuenta el fomento de algunas habilidades de comprensión lectora: rastreo y análisis de la información, según el nivel, el objetivo, y el tipo de actividad. A continuación se describe grosso modo, algunos elementos propios de cada una de éstas.

Fase inicial “Viajemos al mundo de los textos”: Goodman (1980a; 1980b citado por Morales, Rincón & Romero, 2005), establece que el lector, gracias a la oportunidad de relacionarse con diversos textos, reconstruye el significado través de una interacción con el texto, pues “la lectura es un juego de adivinanzas psicolingüístico complejo” (p. 198) que requiere el uso de los conocimientos previos del lector, de sus experiencias y su capacidad para efectuar predicciones, anticipaciones y reconstrucciones. En este sentido, “el significado no reside en lo impreso, sino que ha de ser aportado por el lector” (p. 198).

Esta primera fase buscó, por consiguiente, que los lectorcitos efectuaran un recorrido por el camino de la lectura, a través de portadores de texto conocidos por ellos y abordados en otros

espacios como la Escuela y el hogar, permitiéndoles afinar su manejo y conocimiento sobre los mismos.

Fase intermedia “lectu-divertido”: permitir que los estudiantes se acerquen a textos poco familiares para ellos, posibilita, según Greimas (1983 citado por Morales, Rincón & Romero, 2005), que se desarrollen “una serie de competencias relativas a los distintos tipos de textos, lo cual le permitirá transaccionar con el texto, construir un significado coherente” (p. 200) que lleve al sujeto, paulatinamente, a superar los obstáculos y dificultades que se le presenten al enfrentarse a algún tipo de texto.

Por tal razón, el propósito de este segundo momento de la intervención pedagógica permitió acercar a los lectorcitos a otros portadores de texto no familiares para ellos y/o poco trabajados. Así, se demuestra que diseñar propuestas encaminadas a ayudar, impulsar y motivar un comportamiento lector, favorece, en palabras de Petit (2001 citado por Morales, Rincón & Romero, 2005), el introducir a los niños y niñas “a una mayor familiaridad y a una mayor naturalidad en el acercamiento a los textos escritos. Es transmitir pasiones, curiosidades (...). Es proponer al lector múltiples ocasiones de encuentros y de hallazgos” (p. 201). Es difundir la idea que es posible acceder a diversos textos literarios y no literarios, y encontrar en todos no sólo la magia, como en los cuentos e historietas, sino también información valiosa para la vida del sujeto.

Fase final “Jugando a ser un experto”: como señala Rosenblatt (2002), una persona se hace lectora sólo cuando se establece la transacción con el texto, no antes; por ello, se requiere del contacto directo y detallado con los diversos portadores de texto.

En relación a esto, Goodman (1986), expone que trabajar con los niños y niñas diversos portadores de texto, desarrolla en ellos destrezas en cuanto a la comprensión, tales como: identificar y seleccionar las pistas adecuadas para cumplir un objetivo determinado en la lectura; ampliar su campo de conocimientos para activar dichos aprendizajes en otros momentos; anticiparse y deducir posibles situaciones dentro del texto; relaciona lo que

encuentra con lo que ya conoce; hacer predicciones a partir de la información; volver a lo leído para confirmar, apoyar una idea, o buscar más pistas para dar solución a un enigma; emplear el contexto para probar la pertinencia semántica y gramatical; hacer inferencias a partir de la información que ha construido; entre otras, que estructuran el proceso de comprensión lectora de los sujetos.

Por esta razón, en esta fase se pretendió que los lectorcitos pudieran acercarse a portadores de texto de mayor complejidad lingüística, fomentando el trabajo con aquellas lecturas poco familiares para los estudiantes, dando paso, de igual forma, al desarrollo de habilidades para el manejo y comprensión de diversos tipo de textos.

La comprensión de los textos abordados durante las tres fases, se contrastó con la producción textual de los participantes, cuando al crear nuevos textos, a partir de los existentes, reflejaron el dominio de las superestructuras y macroestructuras textuales; visibilizando que a mayor experiencia mayor nivel de detalle y apropiación en su producción.

FASE	SESIÓN	PORTADOR DE TEXTO
FASE INICIAL “Viajemos al mundo de los textos”	No. 1 y No. 2	Cuento
	No. 3	Canción
	No. 4	Historieta
FASE INTERMEDIA “lectu-divertido”	No. 5 y No. 6	Texto dramático
	No. 7	Instructivo
	No. 8	Instructivo: receta
	No. 9	Carta
	No. 10	Relato histórico
FASE FINAL “Jugando a ser un experto”	No. 11 y No. 12	Noticia
	No. 13 y No.14	Artículo

Se efectuó una sesión de trabajo por semana, de dos horas cada una, aproximadamente, siendo 14 sesiones en total para 9 portadores de texto.

Apuntando al objetivo de conocer el papel de la variedad textual en el desarrollo de habilidades de comprensión lectora, se considera pertinente exponer de manera sucinta el término portadores de texto.

3.4.3.1. Portadores de texto

Los seres humanos necesitan transmitir unos mensajes y organizarlos de una manera definida y estable para que sean reconocibles y cumplan con los objetivos de la comunicación. Es así como surgen los textos. “No puede pensarse la comunicación sin pensar en los textos, porque la comunicación se realiza o se concreta a través de ellos” (Actis, 2006, p. 15).

Se puede señalar entonces que el texto es una “Unidad lingüística comunicativa que concreta una actividad verbal de carácter social, en la que la intención del hablante produce un cierre semántico-comunicativo, de modo que el texto es autónomo”. Un portador de texto es por lo tanto, el soporte material del texto (Azzarboni, 2008, p. 39).

De esta forma “Como hablantes y escritores (escritores no en un sentido literario, sino como alguien que escribe), todos los hombres conocen de modo intuitivo qué son los textos, porque día a día se comunican a través de ellos” (Actis, 2006, p. 15).

¿Qué es entonces un portador de texto?

- Es todo aquello que puede ser leído o transmitido.
- Es una unidad de lenguaje coherente.
- Se construye a partir de un sistema de signos
- Posee intención comunicativa.
- La comunicación es producida por uno o por varios emisores:
 - ✓ Los hablantes, en el caso de los textos orales.
 - ✓ Los escritores, en el caso de los textos escritos.

- Posee carácter social, ya que nuestra práctica de producir textos (hablar y escribir) y de recepcionarlos (escuchar y leer) se produce por medio de la relación que establecemos con otras personas.

Según Kaufman & Rodríguez (1993) se puede hablar de 7 tipos de textos comunes en el entorno escolar:

1. Textos literarios	<ul style="list-style-type: none"> - Cuento - Novela - Poema - Obra de teatro
2. Textos periodísticos	<ul style="list-style-type: none"> - Noticia - Artículo de opinión - Reportaje - Entrevista
3. Textos de información científica	<ul style="list-style-type: none"> - Definición - Nota de enciclopedia - Informe de experimentos - Monografía - Biografía - Relato histórico
4. Textos instrucciones	<ul style="list-style-type: none"> - Receta - Instructivo
5. Textos epistolares	<ul style="list-style-type: none"> - Carta - Solicitud
6. Textos humorísticos	<ul style="list-style-type: none"> - Historieta
7. Textos publicitarios	<ul style="list-style-type: none"> - Avisos - Folleto - Afiche

En este sentido, la comprensión lectora supone la habilidad de leer una variedad de textos literarios y no literarios de diversa complejidad, propósitos, estructuras y modalidades discursivas (Ministerio de Educación de Chile, 2007a citado por Maldonado, Rodríguez & Sandoval, 2012).

3.5. Plan de análisis

La metodología cualitativa, propone una amplia gama de posibilidades al momento de analizar la información recogida y sistematizada; para efectos de este estudio, se efectuó un momento descriptivo, luego un momento analítico-comprensivo y finalmente uno crítico de los datos obtenidos.

Con el fin de organizar y sistematizar la información, se estructuraron los datos en un esquema expositivo, definido por Sabino (1998) como un elemento ordenador que permite clarificar los contenidos de los diferentes instrumentos de recolección de la información.

Fue éste una guía, un hilo conductor que buscó armonizar los diferentes elementos del momento de análisis; permitió obtener una clave para ir incorporando diversas informaciones e ideas que se presentaron al momento de organizar los datos. “un esquema es valioso en la medida en que posee una sólida lógica interior y una cobertura completa de los puntos a tratar” (Sabino, 1998, p. 133). Éste posibilitó por lo tanto, configurar las secciones que hicieron parte de los capítulos del análisis de los datos que prefiguran el índice general del trabajo de investigación.

Para clasificar los datos en el esquema expositivo se tuvo en cuenta los niveles de datos propuestos por Echavarría (2008):

1. Antes de organizar los datos se tuvo la información proveniente de las fuentes e instrumentos de recolección de la información; se buscó por consiguiente, la correspondencia entre lo que contenían los datos y lo que ocurrió en la realidad.

2. Paso seguido, al ir paulatinamente vaciando los datos en el esquema se produjeron algunas transformaciones sobre los conocimientos. “Por un lado, pueden seleccionar alguna parte de todo lo que recolecta, pero además ordena o pasa en limpio todo su material, con la cual construye datos de nivel II” (Echavarría, 2008, p. 22).
3. En este segundo nivel se lograron obtener algunas inferencias; situación que se fue transformando al momento en que se comenzó a identificar palabras claves y agregar no sólo comentarios sino pequeños análisis. “En esta fase el investigador ya no trata de lograr un parecido a la realidad, sino que directamente va produciendo interpretaciones de ella” (Echavarría, 2008, p. 23).
4. En el nivel IV se comenzó a jerarquizar la información: se eliminaron algunas partes poco relevantes y a seleccionar aquellas claves para el análisis; esto requirió una lectura minuciosa de los datos del esquema. Se efectuó un reordenamiento de la selección del nivel III empezando a evidenciarse mayor coherencia y cohesión entre las proposiciones.
5. El último nivel correspondió a la formación de matrices y redes que le dieron sentido al texto, respondiendo a los objetivos de investigación. En este nivel se efectuó el análisis crítico de los datos, que supuso la interpretación de la información, correlacionando la teoría con lo que ocurrió en la realidad.

En este nivel se llevó a cabo el proceso de triangulación de los datos, definida por Cisterna (2005) como la “acción de reunión y cruce dialéctico de toda la información pertinente al objeto de estudio surgida de una investigación por medio de los instrumentos correspondientes, y que en esencia constituye el corpus de resultados de la investigación” (p. 68). Por ello, se dice que la triangulación es un proceso de reagrupación que permiten contrastar y analizar los datos, a la luz de los objetivos (Strauss & Corbin, 2002).

Se efectuó por lo tanto, la comprensión de la realidad estudiada, en correspondencia con la teoría, la práctica y la voz del investigador.

Estos momentos permitieron estructurar la información proveniente de las distintas técnicas e instrumentos, y dieron paso al análisis de resultados, el cual se fundamenta en tres artículos investigativos que buscaron dar respuesta a los objetivos del estudio.

4. ANALISIS DE RESULTADOS

4.1. Capítulo No. 1

4.1.1. La Biblioteca Pública como centro cultural y su papel en los procesos de comprensión lectora

La presente reflexión investigativa consta de dos momentos fundamentales que dan forma y sentido al cuerpo de trabajo. En un primer momento se hace un acercamiento a la categoría: Biblioteca Pública y su Sala especializada para niños y niñas, y la vinculación de este centro cultural a los procesos de comprensión lectora. En un segundo momento se profundiza en el desarrollo de habilidades de comprensión lectora en el programa Club de lectorcitos de la Biblioteca José Félix de Restrepo del municipio de Envigado. Durante el artículo se puntualizan elementos de la correspondencia entre estos centros culturales, los Clubes de lectura y los procesos de comprensión lectora, en relación con los resultados obtenidos en el trabajo de campo y los aportes de las entrevistas y observaciones efectuadas.

El trabajo en la Biblioteca Pública y la experiencia en la promoción de lectura a los usuarios más pequeños ha gestado en el docente investigador la inquietud y el desafío de ocuparse de los procesos de comprensión lectora de los niños y niñas, a través de programas y actividades que aporten no sólo a los procesos de lectura de diversos portadores de texto en la consolidación de lectores, sino a la formación personal y social de estos pequeños asistentes del centro cultural.

La Biblioteca Pública, entendida como escenario de acceso al conocimiento, presenta un espacio apropiado para brindar a los primeros lectores las herramientas para aproximarse a la cultura y a la sociedad, gracias a los espacios que puedan abrirse para la integración con diversos textos, no sólo libros o material impreso, porque se habla de diferentes portadores de texto que llevan a que el conocimiento sea cada vez más universal. Sin embargo, la importancia radica en cómo educar y qué programas diseñar y ejecutar para una mejor comprensión lectora. Surge entonces la pregunta: ¿cómo se logra vincular la Biblioteca Pública desde su Sala Infantil, a los procesos de comprensión lectora de sus usuarios más

pequeños y qué elementos deben tenerse en cuenta para llevar a cabo intervenciones que aporten al desarrollo de habilidades de comprensión lectora?, pregunta que busca entonces responder a uno de los objetivos de la presente investigación de establecer la relación entre el programa Club de Lectorcitos de la Biblioteca Pública José Félix de Restrepo del municipio de Envigado y el desarrollo de habilidades de comprensión lectora en niños y niñas de la básica primaria.

4.1.1.1. Más allá de la comprensión de lectura: un compromiso de la Sala Infantil de la Biblioteca Pública

Las nuevas corrientes sociales consideran la Biblioteca Pública como “una institución social y política promotora del desarrollo social y de la participación ciudadana” (Álvarez, 2005a, p. 13). Por ser considerada una Institución Social cumple el papel de “promover y facilitar el acceso libre y gratuito a la información, la cultura y al conocimiento, como también una forma de brindar a la población una alternativa educativa, cultural y de ocupación del tiempo libre” (Jaramillo, 2013b, p 72). Por lo tanto, como agencia de comunicación, información y conocimiento, ofrece una serie de recursos y servicios que están a disposición de todos los miembros de la comunidad; sus intervenciones parten de la selección, adquisición, organización y difusión de la información a través de la promoción y animación a la lectura, y el fomento y divulgación de la cultura.

Las Directrices IFLA/UNESCO para el desarrollo del servicio de Bibliotecas Públicas (2001) señalan que estos centros culturales desde el momento mismo de su creación tienen la responsabilidad de respaldar el proceso de aprendizaje de la lectura de los niños y niñas; deben crear y organizar espacios y programas especiales, que les permitan a estos usuarios conocer la Biblioteca Pública y disfrutar de los portadores de texto y actividades, porque los libros y el acto de leer constituyen los pilares del aprendizaje y la difusión del conocimiento.

En este sentido, "Al proveerse de una amplia gama de materiales y actividades, las bibliotecas públicas proporcionan a los niños la oportunidad de experimentar el disfrute de la lectura y la emoción de descubrir el conocimiento y las creaciones de la imaginación (...). A los niños

debe estimulárseles a usar la biblioteca desde temprana edad ya que así, probablemente, permanecerán siendo usuarios en el futuro” (IFLA/UNESCO, 2001, p. 45). Así lo entiende el docente entrevistado cuando afirma

Creo que es indispensable más espacios para el fomento a la lectura, que se creen esos lugares como bibliotecas (...) para que ellos vean la lectura como algo natural y que hace parte de su medio, que le aprendan a tomar amor, para ir paulatinamente pues, creando en ellos mejores procesos de comprensión, análisis, reflexión y pues que sean críticos (...). (Entrevista No. 3, jueves 17 de octubre 2013)

Surgen entonces espacios dedicados a los infantes, los cuales se convierten en “Colmenas de diversas actividades que le permiten [a niños y niñas] tener vivencias tan interesantes y variadas como para ayudarlo a madurar intelectualmente” (Hurtado, 1986, p. 14); estimulando además el desarrollo emocional, social y cultural.

La Sala infantil es, por lo tanto, un espacio cuyos servicios especializados están dirigidos a los lectores más pequeños. Enmarca unos fines educativos, formativos y recreativos, donde a través de las diversas actividades se estimula el gusto por la lectura: por placer o por deseo de conocimiento. “Para el niño la sala infantil es el lugar donde se siente animado a participar en actividades que despiertan curiosidad intelectual, originalidad y espíritu constructivo; por medio de ellas logra manifestarse, realizarse y desenvolver sus pensamientos y deseos” (Hurtado, 1986, p. 13).

Este tipo de espacios permiten el acceso de los estudiantes a la información y a la literatura en general, ampliando en todo sentido el horizonte conceptual y cultural. Buscan estimular en los infantes el acto de leer, a fin de desarrollar habilidades de comprensión lectora que los transforme en lectores asiduos, y les permita desenvolverse activamente en la sociedad.

Por tal motivo, la misión de la Sala Infantil está encaminada al fomento y promoción de la lectura, y orientada a la formación y consolidación de lectores con una alta competencia en cuanto a la búsqueda y análisis de la información contenida en los diversos portadores de

texto. Saber leer y desarrollar habilidades de comprensión constituyen una capacidad en sí misma y son la base de otras actitudes vitales (Calderon-Ibañez & Quijano-Peñuela, 2010).

Puede afirmarse, entonces, que uno de los contextos principales donde se debe desarrollar la comprensión lectora de los niños y niñas es la Sala Infantil de la Biblioteca Pública; pero una lectura con sentido y no únicamente enfatizar en que lean un determinado número de libros y exponer estadísticamente la cifra de los textos de lectura en circulación. Al respecto, el docente entrevistado precisó

Las bibliotecas deben tener pues presente que no es sólo que la gente vaya y preste libros, y más con los niños, que se haga ese asesoramiento de la lectura, que el niño pueda contar lo que leyó, que pueda dar su punto de vista, que lo corrijan si está equivocado (...) es como asesorarlos si van por buen camino en la comprensión de lo que leyeron; que les incentiven el leer, que conozcan muchas cosas que en la Escuela es difícil... (...). (Entrevista No. 3, jueves 17 de octubre 2013)

Cabe señalar que al hablar de comprensión lectora se hace referencia al acto de leer y a lo que éste supone. Por ello, es importante tener claridad que leer es un medio para adquirir información, es una acción que permite construir significados. El acto de leer debe ser entendido como la capacidad que tienen los sujetos para comunicarse e intercambiar información con su comunidad. Es un proceso central de “interacción entre el lector, el texto y el contexto, todo lo que resulta en un proceso dinámico, interactivo y altamente intencionado por parte del sujeto” (Parodi, 2010, p. 51). Como lo expresa uno de los participantes del proyecto, (...) “leer es comprender bien lo que leo, o entender la información que hay en un texto, una lectura (...) saber todo, que uno pueda hablar fácil de lo que leyó... que aprenda pues lo que uno lee” (Participante Club, entrevista No. 1, sábado 10 de agosto 2013).

Bajo esta concepción, leer no es sólo un acto de decodificación lexicosintáctica, a pesar de la importancia de este proceso, sino que también incluye una serie de procesos de orden psicosociolingüísticos relacionados con situaciones comunicativas del contexto de la lectura;

por cuanto cada texto se escribe en un determinado contexto con un fin particular, y cada texto es leído en un contexto específico con objetivos determinados (Parodi, 2010).

(...) decodificar un sinnúmero de signos, pero esta decodificación debe hacerse de manera consciente, comprendiendo cada una de las palabras, significados e ideas que se van formando con la lectura de estos signos, es como decir, pues que es la leer es la unión de poder codificar los símbolos y poder interpretarlos de manera consciente. (Docente, entrevista No. 3, jueves 17 de octubre 2013)

El acto de leer, interpretado desde estos parámetros, supone formar lectores con alta competencia en cuanto a la comprensión; por ello, es fundamental desarrollar habilidades relacionadas con el procesamiento de datos, que incrementen, como lo señala Vallés (2005), la capacidad de seleccionar la información, analizarla, sintetizarla, clasificarla, diferenciar lo relevante de lo irrelevante, esquematizar la información y almacenarla en su memoria a largo plazo, para posteriormente hacer uso de sus conocimientos previos; aspectos que se estructuran a medida que el lector adquiere experiencia frente al texto; producto de su disposición y de las mediaciones de los sujetos que hacen parte de su entorno. Como se especifica en una de las entrevistas: “[con la comprensión lectora se desarrolla] la concentración, la atención, cosas que son importantes para que comprendan lo que lean (...)” (Padre de familia, entrevista No. 2, sábado 28 de septiembre 2013).

Esto muestra por consiguiente, que leer se enseña, e igualmente se enseña a comprender lo que se lee. A través de diversas actividades se puede guiar a los niños y niñas a interactuar con el libro, con sus personajes, situaciones, historias y con la vida misma del autor. Y en algún momento dado, mirarse a sí mismo y al medio que lo envuelve, desarrollando habilidades que les permitan descubrir el sentido y el significado de lo que se lee, extrayendo elementos fundamentales para el análisis y reflexión, que les permita una argumentación estructurada de sus ideas frente a lo leído.

[Leer se define] como la capacidad de reflexionar sobre un texto escrito, es decir la comunicación que se establece entre el autor y la persona que está leyendo el libro, o entre el autor y el niño, que es el caso que tenemos en este momento (...) y así intenta

descubrir a partir de todo este tipo de interactuar, la idea que quiere dar el escritor, o el propósito que quiere dar el autor del libro. (Director Biblioteca, entrevista No. 4, miércoles 20 de noviembre 2013)

Leer es por lo tanto, una oportunidad que se instaura en el tiempo y reúne un lector específico, con un texto determinado y unas circunstancias particulares, que dan paso a una relación recíproca, a un circuito dinámico, a un proceso transaccional (Rosenblatt, 2002).

En este sentido, la Biblioteca Pública como centro cultural, permite fortalecer el puente entre el lector y el texto, para lograr una sólida relación y una adecuada comprensión lectora. Respecto a esta relación, Hurtado (2012) expone que en la perspectiva sociocultural el enfoque de la lectura que defiende la triada lector, texto y contexto en la comprensión de significados y sentidos, considera que “en los procesos de enseñanza (...), se deben abordar en forma equitativa estos tres factores que determinan la comprensión textual (...) donde aparece con cierta fuerza el rol de los contextos, como condicionadores de la comprensión” (p. 11). El autor argumenta que en esta propuesta sociocultural, la lectura no se limita a una experiencia individual sino que se pasa a considerar como una práctica social, dado que el sujeto al llevar a cabo los procesos de lectura comprende unos significados, adopta un rol y unas posturas y participa en una determinada organización de la comunidad, porque se requiere más que el conocimiento lingüístico de los signos y el desarrollo de procesos cognitivos (Cassany y Aliagas, 2009 citado en Hurtado, 2012). En este sentido, Londoño y Soler (2009 citado en Hurtado, 2012) aducen que para dominar la lectura es necesario que ésta se transforme en cultura, en la manera de ver y comportarse en el mundo. Por ello, la Biblioteca Pública en su objetivo de desarrollar procesos de comprensión lectora posibilita el acceso a la información y al conocimiento de la cultura, y de la sociedad a la que se pertenece.

Bajo esta línea, la lectura es considerada un constructo socio-cultural, porque la práctica lectora se vincula especialmente con el entorno social del aprendiz. Entender la lectura como

artefacto cultural³ supone por lo tanto, admitir que en la lectura, el lector se transforma y transformar el entorno, y que el contexto apoya a dicha transformación. Como lo expresa uno de los entrevistados (...) “leer es como cultivar el alma, es aprender, es entender lo que leo porque pues... sólo la palabra leer ocupa muchos campos (...)” (Padre de familia, entrevista No. 2, sábado 28 de septiembre 2013).

Tomasello (s.f., citado en Villar, 2003) afirma que el lenguaje se convierte “en una herramienta fundamental en la aparición de habilidades y competencias fundamentales (...)” (p. 84). En concordancia con el trabajo llevado a cabo en la Biblioteca Pública este autor expone que “La lectoescritura (...) o incluso en lenguaje serían (...) buenos ejemplos de habilidades cognitivas de naturaleza sociocultural, que encuentra su fundamento en procesos de evolución e historia cultural (...)”. (p. 91).

Por esta razón, el mecanismo esencial con el que cuentan los sujetos para desenvolverse en el universo simbólico de la cultura, no es otro que la lectura, en la medida en que

(...) cubre en una forma compleja la capacidad de desciframiento del conjunto semiótico a través del cual esa cultura transporta sus significados, los códigos de comportamiento, los mecanismos de relación humana y organización social, los valores éticos y religiosos y las prácticas cotidianas que rigen la satisfacción de las necesidades básicas. (Cajiao, 2005, p. 53)

La lectura es por consiguiente, un proceso fundamental que no sólo informa y comunica, sino que permite identificar los fenómenos de la existencia humana y del mundo, generando la posibilidad de conocimiento para explicar, reconstruir o transformar la realidad.

La Biblioteca Pública como mediadora de este circuito dinámico: lector-texto-contexto, debe motivar con mayor fuerza y empuje la participación de los miembros de su comunidad, con el fin de consolidar esta triada social. Para cumplir dicho propósito, es primordial comenzar

³ Definido así por Cassany (citado por Hurtado, 2012)

por los usuarios más pequeños; por lo tanto, a través de los diferentes programas y actividades creados desde la Sala Infantil, corresponde despertar el gusto y el interés de los niños y niñas por el mundo de las letras, del lenguaje, de aquel un universo inimaginable.

No basta entonces con preocuparse de que los niños y jóvenes sean capaces de leer un texto; se debe ir más allá, se debe buscar en este sentido el goce por la lectura y el compartir con otras prácticas. Cuando se comparte la experiencia de la lectura como se comparte un momento especial o un objeto querido, cuando la experiencia de leer se prolonga al tiempo libre, cuando se aprende a leer en grupo y también en la intimidad y el silencio, se accede realmente al universo de lo escrito.

(...) incentivar el trabajo en equipo, el trabajo en grupo (...) si se lee en grupo (...) ellos se van a motivar (...) si se lee en grupo, que va a hacer? el niño va a querer después de que salga de clases, en la casa va a seguir leyendo el libro. (Docente, entrevista No. 3, jueves 17 de octubre 2013)



Fotografía 1
Actividad de ambientación

La lectura siempre tiene un fin, un propósito, no ocurre en el vacío; este propósito está influido por variables motivacionales, como son el interés y el conocimiento previo. El objetivo del lector, previo a la lectura, puede estar externamente impuesto o ser internamente generado. (González, 2005). Con respecto a este tema, el entrevistado No. 3, señaló

[En la lectura intervienen algunos elementos] (...) primero creo que es la disposición, deben darse la oportunidad de conocer la lectura, de acercarse al texto escrito para conocer este mundo, disfrutarlo y sacarle el mejor provecho. Creo que esto va de la mano con el ejemplo y la motivación que reciba del medio, principalmente la familia y la Escuela. [Asimismo, intervienen] (...) aspectos de tipo comportamental como la motivación y el entusiasmo y aspectos sociales como el acompañamiento y motivación de los adultos que rodean al menor. (Docente, jueves 17 de octubre 2013)

Por ello, la lectura como cualquier otra actividad humana, no está exenta de valoración emocional. “En el proceso lector intervienen otros factores que tienen un componente emocional o afectivo. Se trata de los estados de ánimo, emociones, sentimientos y demás fenomenología afectiva que la lectura produce en el alumno” (Vallés, 2005 p. 59). Esto lleva a que el sujeto se comporte de determinada manera frente a la lectura o tome decisiones respecto a ella.

El ideal entonces es que la lectura resulte un acto placentero y el lector logre experimentar un estado de ánimo positivo y favorable frente al texto. “La motivación tiene un rol importante en la frecuencia de exposición a la palabra impresa, algo que se considera un predictor de la comprensión lectora”. (Anderson, Wilson y Fielding, 1988; Cunningham y Stanovich, 1991 citados en Gonzáles, 2005, p. 33.)

Como corolario, se puede afirmar que la Biblioteca Pública aporta al proceso de alfabetización de los más pequeños en la medida en que impulsa y guía a los infantes al despliegue de habilidades de lectura, incentiva la adquisición de conocimientos y los procesos de socialización en general. Bajo estos parámetros, la Biblioteca Pública forma parte de un nuevo sistema pedagógico que tiende a complementar las lecciones recibidas en la Escuela, y de esta manera prepara lectores con habilidades de comprensión altamente estructuradas, gracias a los diversos programas y actividades de animación y promoción de lectura, a la posibilidad de contar con espacios de lectura libre de diversos portadores de

texto, y a su finalidad principal de incentivar, motivar y promocionar a los niños y niñas al hábito de la lectura. Así lo manifestó el padre de familia entrevistado

(...) las bibliotecas son unos sitios muy importantes para los niños y la lectura... (...) las actividades de la biblioteca la animan más a leer y eso le ayuda a las cosas del colegio [a la participante del Club]. Y no sólo con la lectura de cuentos sino con todo lo que les pongan a leer, es como un entrenamiento para que aprendan a comprender lo que leen. (Entrevista No. 2, sábado 28 de septiembre 2013)

Por lo anterior, y gracias a la experiencia del trabajo de campo, se puede concluir que las Salas Infantiles son espacios para el encuentro, la comunicación, la información, la socialización, el diálogo, la cultura, el aprendizaje, el conocimiento de la sociedad y la diversión.

(...) crear el gusto por la lectura de una forma divertida y agradable (...) la Sala infantil una forma de divertirse, de recrearse, de informarse libremente, sin tener ningún tipo de imposición (...) actividades muy lúdicas que desarrollan habilidades lectoras y comprensivas (...). (Director Biblioteca, entrevista No. 4, miércoles 20 de noviembre 2013)

Como cierre de este primer momento, se señala que la Sala Infantil de la Biblioteca Pública cumple un papel fundamental en los procesos de comprensión lectora de los usuarios más pequeños, pues su función y responsabilidad no se debe quedar en el acto de promocionar la lectura como tal, sino brindar las herramientas para alcanzar niveles altos de comprensión, de descubrimiento del sentido de los textos, identificación de los objetivos y elementos fundamentales del portador, análisis de la información extraída y reflexión sobre la misma.

4.1.1.2. El Club de lectura para niños y niñas, un aporte social de la Biblioteca Pública a los usuarios más pequeños

La Sala Infantil de la Biblioteca Pública se logra vincular a los procesos de comprensión lectora de los usuarios más pequeños, en tanto enmarca y traza unos objetivos que apuntan al desarrollo e implementación de procesos para el fomento de la lectura y escritura en niños,

niñas y jóvenes, ejecutando programas y actividades como los son los Clubes de lectura. Estos bien podrían definirse como un programa que surge como instrumento para impulsar la cohesión social, en la medida en que fomentan la lectura, incrementan el nivel cultural de los usuarios, sirviendo como lugar de encuentro de la comunidad.

Un Club de lectura se convierte en un espacio dinámico de actividades participativas que busca formar lectores ávidos, más por convicción que por obligación escolar. “En estos encuentros los niños viven toda una participación: se comunican de manera perfectamente espontánea: sus preguntas, sus entusiasmos, sus conocimientos y sus experiencias” (Patte, 1978, p. 167).

Durante la jornada de bibliotecas infantiles, juveniles y escolares (1999) se llegó a la conclusión de que el Club de lectura de la biblioteca infantil surge de la unión de dos intereses complementarios: el grupo de niños y jóvenes interesados en participar en actividades de lectura, y un equipo de bibliotecarios que a través de las actividades de promoción de lectura, incentiven la formación de lectores cohesionados y habilidosos

En tales condiciones, un Club de lectura es una excelente manera de incitar a la lectura y promover el amor por los libros entre niños y niñas; de esta forma entran en contacto con los diversos portadores de texto de una forma más amena, lúdica y llamativa. En los Clubes de lectura los participantes conocen autores y géneros nuevos en profundidad, desarrollan un espíritu crítico, además de cultivar la imaginación, socializar, hablar en público, perfeccionar la expresión oral y escrita, ampliar su vocabulario y desarrollar habilidades de comprensión lectora que les posibilita construir significados y reconstruir el mundo de las letras. Frente a este tópico el Entrevistado No. 4 expresa

(...) desde la Sala infantil (...) creando Clubes de lectura, me parece muy importante (...), se hacen tantas actividades lúdicas tantas actividades manuales, tantas actividades que entren más al niño al mundo de la lectura, es una forma que la biblioteca puede aportar a estos niños. (Director Biblioteca, miércoles 20 de noviembre 2013)

Es así como las Salas Infantiles ofrecen grandes posibilidades y se constituye en uno de los mejores medios para alcanzar algunos objetivos encaminadas a la promoción de la lectura y al fomento de lectores críticos, autónomos y universales. La esencia de la promoción y de la animación de la lectura es acercar a niños y niñas a la lectura, de tal forma que ésta sea asumida, no sólo como un medio indispensable en la adquisición de conocimientos e información, sino como un espacio que posibilite el asombro y el placer. Un aspecto importante respecto a este tópico es resaltado por el docente entrevistado

(...) Es difícil para la Escuela cumplir todos los objetivos ella sola, se necesitan de... esta clase de (...) convenios, vinculaciones... que la Escuela trabaje con la sociedad, que los niños puedan ver la lectura como un elemento de nuestra sociedad. (...) estas Instituciones no trabajen aisladas (...) mantengan en contacto con las bibliotecas públicas (...) para trabajar unidos por una misma causa (...). (Docente, entrevista No. 3, jueves 17 de octubre 2013)

Bajo estas directrices, la Biblioteca José Félix de Restrepo del municipio de Envigado, a través de su Sala Infantil y de su propuesta “Club de Lectorcitos” busca que los infantes descubran en el acto de la lectura la posibilidad de recrearse y transformar su entorno. Para ello crea un espacio llamativo, pedagógico y lúdico que les permita a los pequeños lectores conocer el mundo de la realidad y de la fantasía, emocionarse, dejar volar la imaginación y activar sus capacidades comunicativas, lingüísticas y creativas. Adicionalmente, este espacio los invita a jugar y divertirse, descubriendo el placer que otorga el juego en grupos y la interacción con sus pares y mayores, que colaboran en la dirección de las actividades.

El Club de Lectorcitos está dirigido a niños y niñas que inician su proceso de lectura y escritura o se encuentran desarrollando sus habilidades y el gusto por la lectura. Dicho programa busca despertar o continuar con el interés generado en los pequeños por la lectura, mediante narraciones o lecturas de diversos portadores de texto. Encara unos objetivos que apuntan a capacitar en el uso adecuado de los materiales bibliográficos, a despertar el gusto por la lectura y promover el hábito lector; desarrollar la capacidad de escuchar en forma apreciativa, aumentar el nivel de atención y concentración, incrementar los conocimientos

sobre diversos temas, ampliar el mundo de las experiencias y lograr el desarrollo de valores y virtudes; elementos que apuntan al despliegue de habilidades de comprensión lectora y aportan al desarrollo cognitivo de los niños y niñas que la frecuentan, en pro de su éxito escolar y socio-cultural. Así lo afirma uno de los entrevistados

[La creación de este tipo de espacios en la Biblioteca José Félix de Restrepo es] muy importante porque genera [en los participantes] desde una muy temprana edad un conocimiento que le ayuda a desarrollar su creatividad, su inteligencia, su forma de interpretar textos, le da una gran capacidad de concentración, y esto le va a permitir que en un futuro cuando lea textos más científicos, más avanzados, le sean entendibles con mayor facilidad. Que le guste leer. (Director Biblioteca, entrevista No. 4, miércoles 20 de noviembre 2013)

La Sala Infantil de la Biblioteca José Félix de Restrepo del municipio de Envigado como medio que permitió el cumplimiento del trabajo de campo del presente proyecto de investigación, a través de la ejecución y puesta en marcha de la propuesta de intervención, proporcionó los elementos necesarios para establecer la relación entre El Club de Lectorcitos y el desarrollo de habilidades de comprensión lectora en niños y niñas de la básica primaria. Dicha concomitancia estuvo mediada por el desarrollo del proceso lector de los participantes y el despliegue de sus capacidades lectoras, gracias a la posibilidad de permitir a los infantes el disfrute de la lectura individual y colectiva, y del acercamiento a diversos portadores de texto.

En concordancia, la propuesta del Club de lectorcitos permitió el desarrollo de destrezas para comprender, interpretar, reconstruir, valorar y evaluar un texto; así como habilidades para realizar inferencias, predicciones, identificar las ideas principales y los propósitos de la lectura; posibilitó además promover valores como la tolerancia, el respeto a la palabra y a las ideas; a fomentar la creatividad y el pensamiento crítico; a incentivar la participación en otras actividades culturales y literarias y a propiciar un espacio para conversar, debatir, aprender y valorar las ideas de los demás.

Vemos entonces que el trabajo efectuado en el Club de Lectorcitos de la Biblioteca José

Félix de Restrepo posibilitó, en palabras del director del centro cultural

Crear el gusto por la lectura de una forma divertida y agradable, no de una forma impuesta, crea más expectativas en el niño (...) los niños han encontrado en la Sala infantil una forma de divertirse, de recrearse, de informarse libremente (...) todo lo que tiene que ver con el fomento a la lectura, las horas del cuento, las manualidades, el cuento manual con el que se trabaja, el cuento individual, el cuento por grupos pequeños, los mismos niños leyéndole a otros niños; entonces son actividades muy lúdicas que desarrollan habilidades lectoras y comprensivas que es lo más importante (...) los niños salen de la biblioteca (...) le cuentan a los papás que fue lo que hicieron dentro de la biblioteca, y me gusta mucho, porque la Sala infantil fuera de que se hace fomento a la lectura, como parte de este amor por la lectura, se integra con otras actividades, como: el cine, como es una obra de teatro, una obra de títeres, como es la visita de diferentes personajes, con diferentes profesiones, que cuentan desde su profesión como ven las cosas, entonces los niños van creando una expectativa muy grande, la mente se les abre demasiado y ya van a querer indagar más sobre todas esas cosas, y lo mejor de todo este proyecto, desde la Sala infantil, es que los niños desde esa edad se van formando una idea de lo que quieran hacer, o lo que quieren ser en su futuro, eso de que depende? Del buen ejemplo que se da desde la Sala infantil (...) del buen ejemplo de los diferentes profesionales que visitan la Sala infantil (...). (Director Biblioteca, entrevista No. 4, miércoles 20 de noviembre 2013)

Respecto a estos aportes del programa Club de lectorcitos al desarrollo de habilidades de comprensión lectora, los padres de familia igualmente evidenciaron los avances de los chicos frente al proceso; una madre de familia considera que

(...) las bibliotecas son unos sitios muy importantes para los niños y la lectura... pues por ejemplo con [su hija] las actividades de la biblioteca la animan más a leer y eso le ayuda a las cosas del colegio. Y no sólo con la lectura de cuentos sino con todo lo que les pongan a leer, es como un entrenamiento para que aprendan a comprender lo que leen, a que sean pues... como habilidosos y pilosos para la lectura, que se concentren,

que entiendan y que digan lo que piensan, pues opinen. (Padre de familia, entrevista No. 2, sábado 28 de septiembre 2013)

De igual forma, una docente de una Institución a la que asisten dos participantes del Club, afirma sobre la experiencia en el trabajo con estas dos estudiantes

(...) se les ve que les gusta la lectura y que todo ha sido producto del incentivo que reciben fuera de la Escuela. Son súper pilosas, conocen muy bien los portadores de texto, participan, hasta hay una de ellas que es mi monitora en el área de español. La otra ha despegado más, se le ve el avance desde principio de año, estar en el Club le ha ayudado mucho... mmmm... la veo que comprende más las lecturas y trabaja muy bien. La que te digo que es mi monitora esa desde hace rato ha sido así. (Docente, entrevista No. 3, jueves 17 de octubre 2013)



*Fotografía 2
Entrega de diplomas
Finalización del proyecto*

En este orden de ideas, un elemento de suma importancia en el desarrollo de habilidades de comprensión lectora y que fue uno de los aspectos que respaldó la puesta en marcha del presente proyecto, es la evaluación de la lectura.

La intención del proyecto de investigación del Club de Lectorcitos supone sustituir la concepción de evaluación como un fin, como un método para identificar únicamente el estado

inicial y final de los niños y niñas sobre la comprensión lectora, sino tener en cuenta el avance y el proceso de desarrollo de las habilidades de comprensión lectora: rastreo y análisis de la información en los participantes.

Es tan generalizada la idea de la evaluación como un fin, que así lo hizo saber uno de los entrevistados

(...) la evaluación siempre va a ser una cosa que asusta mucho, y más a los niños... eh... pues, veo que las cosas a veces son como para el momento y ya, y les preguntas cosas de un libro y ya, y yo creo que se pueden hacer muchas cosas para que el profesor mire eso de cómo fue que comprendieron lo que leyeron. (Padre de familia, entrevista No. 2, sábado 28 de septiembre 2013)

La evaluación de la lectura está dada principalmente por el desarrollo de una serie de preguntas que remiten a un estudio literal del texto y no a una reflexión y análisis, elementos que darían paso a la argumentación y permiten aprendizajes significativos, mostrando una verdadera lectura y una comprensión del portador de texto trabajado. Como especifica uno de los participantes del Club en relación a la evaluación de lectura en la Escuela: "(...) respondemos preguntas, hacemos resúmenes (...)" (Entrevista No. 1, sábado 10 de agosto 2013).

Por lo tanto, en el Club de lectorcitos se consideró la evaluación de la lectura como un acompañamiento que brindó a sus pequeños usuarios las herramientas necesarias para desenvolverse en el medio, para formarse e identificarse como lector y descubrir el mundo de posibilidades que subyacen a la lectura.

La Sala Infantil logra estos objetivos a través del diseño y ejecución de actividades que motivan la lectura, que atraen a los niños al mundo de las letras, despierta en ellos el interés y fomenta el desarrollo de habilidades; aspecto que es corroborado por el docente entrevistado cuando dice

(...) es bien conocido en el medio esto de la evaluación como un proceso, uno lo escucha mucho ahora en todas las reuniones e investigaciones que se hacen al respecto, pero eso a veces se queda en el papel y no se sabe lo importante que es esto para los procesos de los niños... no se debe tener en cuenta sólo un momento específico de esos procesos sino todo la evolución y proceso... pues no es como mirar un punto del camino sino todo... para poder darle las verdaderas oportunidad a los chicos. Así debe ser la evaluación también de los procesos de comprensión, que sean más amplios, no solamente ponerlos a leer algo y que saquen los personajes y que cuente lo que paso sino ir más allá; estas cosas son importantes porque hacen parte de los textos y uno mira si entendieron realmente, pero uno les debe ir enseñando a los niños a ir más allá, a tener la oportunidad de pensar, reflexionar y dar sus puntos de vista frente a los textos y las lecturas que se hace... pues, la evaluación debe ser como algo paulatino, no de un momento sino que la evaluación también les enseñe cosas a los niños. (Docente, entrevista No. 3, jueves 17 de octubre 2013)

Fueron por consiguiente, las mismas actividades y ejercicios la que permitieron evaluar los aprendizajes y alcances de los participantes frente al trabajo llevado a cabo. Conocer esta experiencia no se logró en un solo momento, se requirió del estudio y análisis de cada uno de los mismos a lo largo de la propuesta. Así, la evaluación de la comprensión lectora fue entendida como un proceso y no únicamente por los productos adquiridos en un determinado momento; éstos apoyaron y aportaron al proceso, pero se constituyeron como un medio y no como un fin. Respecto al ítem mencionado, uno de los entrevistados expone

(...) los libros que leen los niños, son libros impuestos no son libros que sean con un fin o para recrearse o informarse, pero de una manera más creativa (...) siempre han sido como libros impuesto (...) después de haber leído el libro les hacen una evaluación, entonces que hace el niño, el niño lee para la inmediatez, lee para responder unas preguntas: ¿de quién era el principito?, ¿quiénes eran los autores?, ¿cuál era el tiempo?, ¿cuál era el argumento?; en fin, para eso estudian. Después de un mes o dos meses le preguntan al mismo niño si se leyó el principito y no le va a decir absolutamente nada, porque no hizo una lectura comprensiva sino que estudio para la

inmediatez, para el trabajo o para sacar una buena nota; no estudió o no lo leyó simplemente para que le aportara algo en la vida. (Director Biblioteca, entrevista No. 4, miércoles 20 de noviembre 2013)

Se evidencia entonces, que el proceso de comprensión lectora requiere de unos momentos y de un tipo de guía que oriente al lector menos experto a adquirir y desarrollar una serie de destrezas que le posibiliten gradualmente ser un lector más hábil. Esta necesidad y el concepto de interacción, surge de las teorías socioculturales y de su mayor exponente, Vigotsky, quien determina que mediante la guía y el apoyo de un experto, de un par más capaz, los niños y niñas logran realizar tareas que superan sus propias destrezas y conocimientos, y a medida que van adquiriendo los nuevos elementos, el apoyo se puede y debe ir minimizando (Villar, 2003).

En términos de Vigotsky, esta mediación es llamada Zona de Desarrollo próximo, definida en palabras del autor como

La distancia entre el nivel real de desarrollo (alcanzado por el niño), determinado por la capacidad de resolver de manera independiente un problema, y el nivel de desarrollo potencial determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración de otro compañero más capaz. (Vigotsky, 1979, p. 132)

Con relación al aprendizaje e inclusión al mundo del lenguaje, las interacciones con los adultos y con los pares más avanzados tienen un papel relevante en los procesos de lectura y comprensión. Como lo señala en el entrevistado No. 2 frente a la correlación entre el investigador y los chicos del Club, a partir de propuesta pedagógica: “(...) me parece muy bueno pues es una ayuda, pues ante todo me parece primordial ese acompañamiento y que a ella [su hija, participante del Club] le guste leer” (Padre de familia, entrevista No. 2, sábado 28 de septiembre 2013).

En esta línea, Guillermo Briones (2010) establece que,

El aprendizaje de la lectura y la escritura se logra a través de ejemplos de usos relevantes del lenguaje y con la creación de contextos sociales en los cuales el niño, de manera activa, pueda aprender a usar el lenguaje de modo tal que encuentre el sentido y el significado de las actividades pedagógicas en las cuales participa. Por otro lado, los juegos desempeñan un papel importante en la activación de la zona de desarrollo próximo (p.5-6).

Asimismo, este autor explica como Vigotsky “llama la atención que a la zona de desarrollo próximo no se llega mediante la práctica de ejercicios mecánicos, aislados, atomizando una cierta materia de conocimiento” (p. 6). A nivel académico, esta mediación supone por lo tanto, de un programa planeado y programado por expertos, donde se diseñen y ejecuten un sinnúmero de actividades y ejercicios para dicho fin; donde se tenga en cuenta el grado de escolaridad, edad, posibilidades e intereses de los participantes, como también que sea un proceso paulatino y en continuo avance.

En este sentido, es de suma importancia reconocer que para lograr los fines y objetivos señalados en el presente análisis, se debe contar con profesionales idóneos, capacitados, creativos y novedosos. Quien está a cargo de una Sala infantil y del diseño y ejecución de sus programas, debe ser un profesional con conocimientos especiales en literatura infantil, pedagogía y psicología; pues es éste quien influye positivamente en la formación de hábitos de lectura y fomenta en las actividades que realiza, el desarrollo de habilidades lectoras, con el fin de fortalecer los procesos de comprensión de lectura. Debe ser un sujeto preparado, con experiencia profesional en el área, que ame su trabajo, que tenga una excelente relación con los lectorcitos, que sea un ejemplo y un motivador, debe conocer muy bien el material dispuesto en la Sala infantil, debe ser un excelente guía para acompañar a los chicos en el proceso, debe ser disciplinado y dedicado para planear y ejecutar rigurosamente todas las actividades.

Los profesionales en esta área deben ser sujetos de acción, que con responsabilidad asuman el papel de conducir a otros a gozar el placer de la lectura; debe estar motivado de antemano para la gran aventura de leer. Deben estar capacitados en la puesta en práctica de estrategias de desarrollo de la comprensión lectora, debe tener amplio conocimiento sobre el marco conceptual de las funciones de la lectura, sobre el desarrollo de habilidades lectoras y su evaluación.

Por tal razón, los promotores de lectura o profesionales dentro de estos centros culturales, deben tener en cuenta al momento de establecer las actividades, dos objetivos fundamentales de la lectura para niños: divertir y formar⁴; tener asimismo claridad sobre el material de trabajo seleccionado, el cual debe contar con un lenguaje claro, sencillo y conciso; además de un vocabulario adecuado a la edad del lector, sin que esto quiera decir que no se puedan incluir nuevas palabras para ampliar el léxico. Igualmente se deben seleccionar portadores de texto con temas divertidos e interesantes, que capten la atención de los participantes, y que su extensión sea acorde con la edad del lector.

En conclusión, el profesional encargado de la sala infantil debe despertar el interés de los participantes, suscitando la necesidad de saber, de informarse y de investigar; en otras palabras, es quien incentiva el aprendizaje, fomenta el hábito y el gusto por la lectura y logra que el lector se valga de ella como elemento más efectivo para su desarrollo personal, social y cultural.

Gracias a este proceso investigativo, puede inferirse entonces que la lectura y los procesos de comprensión lectora son construcciones culturales que requieren de diversas Instituciones Sociales que acompañen a los lectorcitos en su proceso de aprendizaje. Por lo tanto, la familia y la Escuela, como principales centros de socialización, deben gestar la conciencia y formar el hábito de asistencia a la Biblioteca Pública para lograr consolidar, no sólo en los niños y

⁴ Sastrías en su texto Como motivar a los niños a leer, incluye uno más, denominado informar; este supone orientar sobre los temas trabajados en los portadores de texto; no solo formar en habilidades sino en contenidos, aportando así a que los niños y niñas adquieran un bagaje conceptual y temático.

niñas, sino también en los padres y docentes, la concepción de lectura asumida en el trabajo de investigación, y de esta forma acercar en mayor medida a los infantes al mundo del lenguaje; proceso iniciado en dichos espacios de socialización primaria.

Partiendo de los aportes del Club de lectorcitos a los procesos del lenguaje y al desarrollo de habilidades de comprensión lectora de los usuarios más pequeños, se itera que debe fomentarse su participación en las Bibliotecas Públicas, para que el trabajo frente a la lectura adquiera un carácter integrador que pueda garantizar el fin de la promoción de la lectura: la comprensión. La práctica misma permite definir entonces que este tipo de espacios desarrollan habilidades para acceder al mundo del conocimiento, a la cultura, para preparar al aprendizaje de múltiples saberes.

Esto supone que la lectura comprensiva aporta a los diversos procesos, es una tarea para la vida y no una cuestión de inmediatez; no hace referencia únicamente a cuestiones académicas. Se evidencia entonces que la lectura se debe realizar con un fin específico, tiene unos objetivos claros que deben ser identificados y especificados por el lector; pero esa lectura debe trascender, no debe ser momentánea sino que debe apuntar a construir sentidos.

Puede afirmarse entonces que el fin último de la promoción de lectura y de los programas de la Biblioteca Pública frente al proceso lector de los participantes, es lograr el desarrollo de habilidades de comprensión lectora, las cuales guardan relación con la capacidad de rescatar lo principal del texto, de hacerse preguntas sobre la lectura y su proceso lector, de analizar la información, de argumentar lo que lee, de ser críticos y reflexivos, de ir más allá de lo que se ve; porque leer es más que decodificar; leer es comprender, interpretar, crear.

De las anteriores elucubraciones surge la ambición de trazar unas metas y objetivos claros tendientes a diseñar estrategias que conduzcan a desentrañar, parafraseando a Álvarez (2008) la tremenda institucionalización de la lectura alrededor de la escuela y la biblioteca, intentando la ciudadanización de la lectura, traspasando los límites de tales instituciones, promoviendo la lectura como condición de vida en sociedad y cultura. La aspiración mayor

es, en últimas, que la lectura traspase las fronteras y sea parte de los sujetos, de su interacción con el mundo, de sus posibilidades sociales y culturales y de formación como persona, como sujeto y como individuo.

4.2. Capítulo No. 2

4.2.1. Rastreo y análisis de la información, habilidades fundamentales en el desarrollo de los procesos de comprensión lectora

En el estudio del desarrollo de habilidades de comprensión lectora se hace necesario examinar las diversas dimensiones del ser humano que inciden en el resultado final del proceso. Una de ellas está referida a los factores de tipo cognitivo, vitales para lograr una interpretación sólida y estructurada de los diferentes portadores de texto.

La finalidad de las presentes elucubraciones fue realizar un aporte a los procesos de comprensión lectora desde el ámbito cognitivo, a partir de la implementación de la propuesta de intervención diseñada en el Club de lectorcitos de la Sala Infantil, con el fin de vincular la Biblioteca Pública al proceso de desarrollo de habilidades de comprensión lectora en sus usuarios más pequeños.

Para la exploración de estas unidades categoriales se tuvieron en cuenta diversos instrumentos para la recolección de la información, tales como el diario de campo, los trabajos de los participantes condensados en la bitácora: *un viaje por la lectura* y los formatos de observación para la sistematización de la información; instrumentos investigativos y testimoniales del proceso de intervención. Las referencias utilizadas para sustentar las unidades de análisis estuvieron constituidas por extractos textuales de dichos instrumentos y responden a las actuaciones de los participantes, a la voz del investigador y al soporte teórico de algunos autores.

Bajo estos parámetros, el estudio intentó responder a la pregunta ¿qué pasa en la mente del sujeto lector?, cuestionamiento que fue dilucidado a partir del análisis del objetivo del proyecto de investigación: comprender el proceso de desarrollo de habilidades de

comprensión lectora: rastreo y análisis de la información en los niños y niñas de la básica primaria que asistieron al programa Club de Lectorcitos y la caracterización de las diferencias que se establecen en dicho proceso según las edades de los participantes.



Fotografía 3
Bitácoras: un viaje por la lectura

En este orden de ideas, puede aseverarse que en el desarrollo del proceso lector intervienen diversas operaciones mentales, lo que supone que es necesario contar con un cerebro estructurado que permita al sujeto la actividad de comprender lo que lee; en consecuencia, Parodi (2010) argumenta que se requiere de un órgano cuyas neuronas hayan alcanzado su madurez para especializarse ante determinados estímulos y realizar de forma efectiva el proceso de sinapsis respectivo; conexiones que posibilitarán más adelante los recuerdos, las evocaciones, la interpretación y la perdurabilidad de la información.

Basándose en la maduración cerebral, López-Escribano (2009) concluye que el proceso lector

(...) depende de la habilidad del cerebro para conectar e integrar diferentes fuentes de información, específicamente, visual y auditiva, lingüística y conceptual. Esta

integración está ligada a la maduración de cada una de estas áreas en el cerebro y a la velocidad con que cada una de ellas puede conectarse con las otras. (p. 64)

La lectura es la capacidad humana que precisa de un trabajo conjunto entre diversas áreas del cerebro, y que supone la puesta en marcha de una serie de funciones cerebrales para dotar de significado todo lo que se lee y permitir elaborar una representación coherente de esta información, tal y como se puede observar en la ilustración 1.



El niño ingresa al medio de la lectura reconociendo el todo, pues inicialmente tiene un acercamiento a la narración, al libro, al cuento; situación que ocurre en el hemisferio derecho que le permite escuchar, comprender y expresar emociones frente a la lectura; dentro del proceso de aprendizaje identifica las partes: letras, palabras y sílabas; y posteriormente establece su combinación, gracias al hemisferio izquierdo y su especialidad en el lenguaje. La lectura es un proceso complejo en el que se involucran factores como la “percepción y discriminación de formas y sonidos; la asociación de sonidos con la apariencia física de las letras, y significados con grupos de palabras; la atención, la memoria y factores visuales y motores” (López-Escribano, 2009, p. 66).

Así las cosas, el proceso lector es posible, gracias a unos mecanismos, operaciones y funciones cerebrales, que según Vallés (2005) permiten “(...) el reconocimiento de las palabras y su asociación con conceptos almacenados en la memoria, el desarrollo de ideas significativas, las extracción de conclusiones y la realización entre lo que se lee y lo que ya se sabe” (p. 55). Se infiere de lo anterior que la lectura es un proceso que requiere de una conexión neuronal amplia y articulada que posibilite constituir la forma como el sujeto procesa la información y la extrae del mundo que le rodea. “Todo lo que está oyendo [y viendo el lector] lo está transformando y lo está organizando dentro de su propio cerebro” (Director Biblioteca. Entrevista No. 4. Miércoles 20 de noviembre 2013).

La comprensión lectora, por tanto, pone en funcionamiento una serie de procesos cognitivos-lingüísticos que cumplen un papel específico. Se requiere de un acceso léxico que permita al lector recuperar información semántica y sintáctica disponible en la memoria a largo plazo; de un acceso sintáctico que posibilite las interacciones estructurales entre las palabras que constituyen las frases para alcanzar información presente en el texto, y de la interpretación semántica que facilita la comprensión de representaciones abstractas, atribuyéndole significado, cuando no existe evidencia explícita de los mismos, o cuando existen dudas (Vallés, 2005). Dicha comprensión lectora es producto de un conjunto de procesos mentales que interactúan entre sí, permitiendo consolidar la lectura como la capacidad de actuar sobre

estímulos concretos, situaciones o representaciones mentales para generar acciones determinadas.

Todo esto exige un arduo trabajo en el procesamiento de la información, aspecto que se estructura a medida que el lector adquiere experiencia frente al texto; experiencia que se logra a través de la participación en programas especializados como los Clubes de lectura, en los que no sólo se busca que los participantes le tomen amor a la lectura, sino que desarrollen un sinnúmero de habilidades de comprensión lectora que les permita acceder al mundo de las letras.

Dicha experiencia supone además el desarrollo y fomento de unas destrezas lectoras que posibiliten, según los ítems propuestos en el texto, involucrarse en el mundo del lenguaje, comprender lo que es leer y lo que esto representa; incrementar los niveles de motivación lectora y despertar gusto y fascinación por la lectura; adquirir un alto nivel de comprensión, interpretación, análisis y argumentación de los portadores de texto trabajados; desarrollar procesos de percepción, atención, síntesis, memoria; aspectos que aportan al proceso lector y a la vida del sujeto como integrante activo de una cultura y de una sociedad.

4.2.1.1. Habilidades de rastreo de la información

Luego de examinar los procesos cognitivos llevados a cabo por el sujeto lector, se describe de manera puntual cada una de las habilidades que hicieron parte del proyecto, las cuales fueron desarrolladas en cada una de las actividades y ejercicios presentados en la propuesta de intervención pedagógica. Complementario a ello, se elaboró un esquema que sintetiza el proceso en tres pasos, que muestra de manera general y secuencial el desarrollo de cada una de las habilidades. Asimismo, se presenta una descripción de las diferencias evidenciadas según las edades de los participantes; el grupo de lectorcitos se dividió en tres niveles según la edad y grado de escolaridad de los participantes (nivel 1, nivel 2 y nivel 3).

4.2.1.1.1. Localización rápida de datos, ideas y tema

El proceso del desarrollo de habilidades de comprensión lectora comienza por el grupo de habilidades denominadas rastreo de la información, las cuales posibilitan la identificación de unidades básicas de información para integrarlas a unidades superiores con significado.

Estas habilidades implican identificar y reconocer elementos dentro de un texto: detalles, ideas principales, secuencias de relaciones causa-efecto, rasgos de personajes, características de situaciones específicas, entre otros; componentes, principalmente de carácter explícito y de comprensión literal, que se configuran como una puerta de entrada para enfrentarse de manera estructurada a los textos.

A partir de los elementos pertenecientes a dicha habilidad, la propuesta de intervención pedagógica apuntó a direccionar actividades que posibilitaran a los estudiantes reconocer, discriminar e interpretar la información de los textos para asociarlos a las experiencias previas; asimismo se buscó que los chicos logaran hacer un reconocimiento de los temas abordados en los portadores de texto y los detalles allí presentes.

Todas las actividades de la propuesta potenciaban en cierta medida esta habilidad, pues los indicadores de observación definidos para evidenciar el desarrollo de cada una de las habilidades, se relacionaban directamente con localizar datos, ideas y el tema en general de los diversos portadores de texto. Entre estos, definidos en los protocolos de observación, se encontraban:

- Identificación de las ideas centrales del texto.
- Jerarquización de la información.
- Diferenciación de datos relevantes e irrelevantes.
- Evocación de conocimientos previos.
- Identificación y contextualización del significado de las palabras.
- Establecimiento de relaciones entre las ideas.
- Reconocimiento de relaciones de causalidad entre las distintas partes del texto.

Acercase a un texto determinado pone en juego los aspectos mencionados, necesarios sin duda para activar procesos que potencien las diversas habilidades de comprensión lectora, no sólo aquellas definidas como *de rastreo* de la información sino también las *de análisis*, pues esta habilidad: localización rápida de datos, ideas y el tema general de las lecturas, es la puerta de entrada al proceso de comprensión lectora, donde a partir de la percepción visual se logra la identificación de unidades básicas de información y se da paso al proceso de análisis visual y de acceso al significado almacenado en la memoria del lector. Por esta razón, todo programa encaminado al desarrollo de habilidades de comprensión lectora debe iniciar desde este punto, dado que extraer información de determinado texto implica, no sólo decodificar el signo lingüístico, sino además, explorar en todo sentido el portador de texto trabajado para dar una respuesta sobre el mismo.

Una de las primeras actividades que apuntó al desarrollo de esta habilidad hizo parte de las actividades de la sesión del portador de texto: el cuento. Los participantes debían trabajar sobre una historia cuyos párrafos se encontraban en desorden y luego de una lectura minuciosa, ordenarlas a fin de lograr una articulación coherente. Este ejercicio llevó a los participantes a efectuar asociaciones entre lo que percibían y lo que conocían sobre el portador: el cuento debe tener un inicio, que explica quiénes son los personajes, dónde suceden los hechos, cuándo ocurren y por qué; un nudo, donde se presenta el conflicto o el problema de la historia; y un desenlace, que es la parte donde se da la solución al problema y donde finaliza la narración. A partir de estas unidades los chicos debían fijar su atención en el orden en que se presentaban los hechos e identificar la verdadera secuencia lógica.

Se pudo observar que los chicos que leyeron con detenimiento, que realizaron comparaciones entre los párrafos, que unieron los fragmentos buscando la coherencia y la cohesión de la información y que leyeron en repetidas ocasiones lo que iban realizando, fueron quienes lograron articular el cuento siguiendo una continuidad lógica, cómo se prueba en la siguiente evidencia:

Portador de texto: el cuento	
El siguiente participante, que se encuentra en el nivel 3, le dio un orden coherente a los párrafos para formar el rompecuentos.	
CUENTO ORIGINAL	ORDENAMIENTO DE PÁRRAFOS
<p>La primera vez que Pompilia se asomó al río y vio lo largo que tenía el cuello, no le hizo ninguna gracia; "este río no es buen espejo", se dijo." Me miraré en la laguna, que tiene el agua más tranquila".</p> <p>Y antes de que el sol brillara demasiado, Pompilia corrió a la laguna para mirarse bien. Allí comprobó que nada había cambiado: su cuello parecía una larga vara con una cabecita en la punta.</p> <p>Nuestra jirafa quedó muy mal impresionada; observaba de reojo cuanto animal le cruzaba cerca, deseando que alguno se le pareciera, y no los halló más que en su propia familia.</p> <p>"¿Y si pruebo a encogerme un poco? A lo mejor así el defecto se notará menos", pensó ella. Pero el resultado fue peor, porque se le hizo una joroba. "Seguiré probando", suspiró muy bajito Pompilia. "Tengo que seguir probado".</p> <p>Por muchos meses la joven jirafa sufrió calladamente lo que ella creía un terrible defecto. Estaba tan desconsolada que hasta quiso ser como la rana Camelia, que parecía una botija.</p> <p>Pasó un largo tiempo sin que Pompilia dejara de pensar en lo mismo, pero sin hallarle remedio. Ella crecía, se estiraba y –a la vez- también crecía su cuello, que siguió mostrando una pequeña cabeza y cuernitos muy graciosos, como dos caramelos.</p> <p>Esta vez, la pequeña jirafa fue a vivir a una cueva, decidida a salir sólo durante la noche; pero como Pompilia era tímida, en cuanto se vio sola en la oscuridad, echó a correr y se acurrucó junto a su mamá.</p> <p>...Cansada de su secreta lucha, un día entendió que con negarse a ser como era, sólo conseguía estar siempre triste y arrinconada. Por eso Pompilia hizo así: compró veinte metros de cintas de diferentes colores y se llenó de lazos el larguísimo cuello para que todos la miraran. ¡Y resultó que Pompilia se veía muy linda!</p>	<p>La primera vez que Pompilia se asomó al río y vio lo largo que tenía el cuello, no le hizo ninguna gracia; "este río no es buen espejo", se dijo." Me miraré en la laguna, que tiene el agua más tranquila".</p> <p>Y antes de que el sol brillara demasiado, Pompilia corrió a la laguna para mirarse bien. Allí comprobó que nada había cambiado: su cuello parecía una larga vara con una cabecita en la punta.</p> <p>Nuestra jirafa quedó muy mal impresionada; observaba de reojo cuanto animal le cruzaba cerca, deseando que alguno se le pareciera, y no los halló más que en su propia familia.</p> <p>Por muchos meses la joven jirafa sufrió calladamente lo que ella creía un terrible defecto. Estaba tan desconsolada que hasta quiso ser como la rana Camelia, que parecía una botija.</p> <p>Pasó un largo tiempo sin que Pompilia dejara de pensar en lo mismo, pero sin hallarle remedio. Ella crecía, se estiraba y –a la vez- también crecía su cuello, que siguió mostrando una pequeña cabeza y cuernitos muy graciosos, como dos caramelos.</p> <p>"¿Y si pruebo a encogerme un poco? A lo mejor así el defecto se notará menos", pensó ella. Pero el resultado fue peor, porque se le hizo una joroba. "Seguiré probando", suspiró muy bajito Pompilia. "Tengo que seguir probado".</p> <p>Esta vez, la pequeña jirafa fue a vivir a una cueva, decidida a salir sólo durante la noche; pero como Pompilia era tímida, en cuanto se vio sola en la oscuridad, echó a correr y se acurrucó junto a su mamá.</p> <p>...Cansada de su secreta lucha, un día entendió que con negarse a ser como era, sólo conseguía estar siempre triste y arrinconada. Por eso Pompilia hizo así: compró veinte metros de cintas de diferentes colores y se llenó de lazos el larguísimo cuello para que todos la miraran. ¡Y resultó que Pompilia se veía muy linda!</p>
El orden dado por el estudiante muestra una secuencia lógica. A pesar de los cambios efectuados, no se altera la esencia del cuento.	

Evidencia 1
Actividad portador de texto: el cuento. Sesión No. 1
Participante Nivel 3

Gracias a los resultados obtenidos en el proceso de investigación, se logró dilucidar que la lectura no constituye únicamente la decodificación de unos signos lingüísticos, pues se corroboró que a medida que los lectorcitos se conectaban visualmente con el texto (percepción visual), reconocían e integraban dichos signos para formar una secuencia de análisis que le daba un significado a las letras, palabras y frases, permitiendo de esta manera identificar el sentido global de la lectura efectuada. Por lo tanto, lo que se buscó con cada

una de las actividades diseñadas para la propuesta fue que en la decodificación visual el lector lograra percibir y reconocer la palabra escrita como una unidad global.

Otra de las actividades que buscó fomentar esta habilidad de localizar y reconocer datos e ideas dentro de un texto, consistía en que los lectorcitos identificaran una secuencia de palabras que los llevaran a seguir paso a paso unas indicaciones sobre el portador de texto: el instructivo. Cada participante recibió un formato con una información y unas indicaciones donde se explicaba cómo armar un juego, qué fichas contenía éste, cuál era su objetivo y cómo se lleva a cabo. De manera general se observó que los participantes de los tres niveles (nivel 1, nivel 2 y nivel 3) comprendieron los primeros pasos a seguir para elaborar el juego: recortar el tablero, las fichas y las monedas; doblar el tablero según las marcas en el cartón, separar en bolsitas las fichas y las monedas; y decorar la bolsa para guardar el juego. Este primer instructivo fue comprendido a cabalidad por los niños y niñas y no se requirió apoyo para efectuar las acciones.

Luego de completar las primeras acciones (organizar el juego de mesa) y armar los equipos para comenzar las partidas (por niveles), se dio paso a leer y comprender el instructivo con el objetivo y las reglas del juego. Se evidenciaron algunas características especiales en cada uno de los grupos de trabajo; éstas se detallarán posteriormente en la caracterización según los rangos de edad (niveles).



Como se ha mencionado a lo largo de la investigación, en el desarrollo de las habilidades de rastreo y análisis de la información juegan un papel preponderante los procesos psicológicos básicos, los cuales fundamentan la comprensión lectora, en la medida en que posibilitan dotar de significado todo lo que se lee y elaborar una representación coherente de la información. Bajo estas premisas puede relacionarse el desarrollo de la habilidad aquí analizada con los procesos atencionales del lector.

Según Parodi (2010), la atención es un proceso mental que permite aprender a usar diversos signos, dado que no se memoriza y analiza aquello a lo que no se le presta atención. La atención es la capacidad humana que permite al sujeto concentrarse, focalizar su interés en un determinado elemento. Este estado de conciencia posibilitó que los niños y niñas pusieran especial cuidado a las actividades propuestas para desarrollar aspectos claves de la habilidad en cuestión. De esta forma, lograr que los participantes atendieran a las actividades, les permitió ordenar los estímulos percibidos y las ideas del texto, para posteriormente procesar y analizar la información.

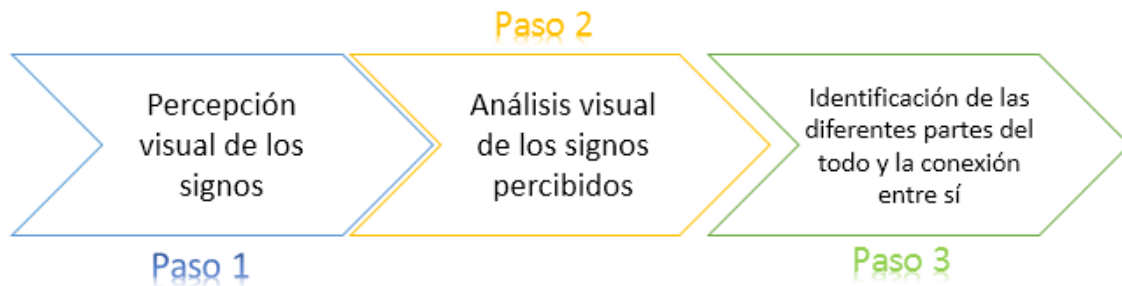


Ilustración 2
Línea de tiempo
Localización rápida de datos, ideas y tema.

Caracterización según los rangos de edad.

Nivel 1.

En este primer nivel se encuentran los niños y niñas de los grados primero y segundo de primaria en edades comprendidas entre los 7 y 8 años edad. Durante las distintas sesiones se mostraron como un grupo entusiasta y dispuesto a trabajar; en general, preguntaban con facilidad ante una duda y buscaban en todo momento cumplir con los objetivos de las actividades.

En cuanto al desarrollo de esta primera habilidad, se identificó en los primeros trabajos condensados en la bitácora: *un viaje por la lectura*, poca información de los textos trabajados. En la forma de realizar los ejercicios se percibió que identificaban menos detalles, dado que eran poco minuciosos para extraer los datos. Estas situaciones revelaron que este grupo era el menos perceptivo; cualidad propia de la edad de los participantes, pues en este nivel están comenzando a consolidar el proceso atencional, rasgo que se obtiene con los años y con la experiencia del sujeto en actividades que requieran de un tiempo mayor de trabajo y concentración.

Portador de texto: el cuento	
El participante, que se encuentra en el nivel 1, selección ideas de cada uno de los párrafos para efectuar la "síntesis" de la lectura; a continuación sólo se presenten algunos de estos.	
La primera vez que Pompilia se asomó al río y vio lo largo que tenía el cuello, no le hizo ninguna gracia; "este río no es buen espejo", se dijo. "Me miraré en la laguna, que tiene el agua más tranquila".	La primera vez que Pompilia se asomó al río y vio que tenía el cuello como muy largo se puso muy triste.
Y antes de que el sol brillara demasiado, Pompilia corrió a la laguna para mirarse bien. Allí comprobó que nada había cambiado: su cuello parecía una larga vara con una cabecita en la punta.	Se fue para la laguna y allí también vio que tenía el cuello como una larga vara con una cabecita en la punta.
"¿Y si pruebo a encogerme un poco? A lo mejor así el defecto se notará menos", pensó ella. Pero el resultado fue peor, porque se le hizo una joroba. "Seguiré probando", suspiró muy bajito Pompilia. "Tengo que seguir probando".	Y si pruebo a encogerme un poco le dio una grande joroba. Siguió probando y suspiraba.
Esta vez, la pequeña jirafa fue a vivir a una cueva, decidida a salir sólo durante la noche; pero como Pompilia era tímida, en cuanto se vio sola en la oscuridad, echó a correr y se acurrucó junto a su mamá.	Se fue a vivir a una cueva solitaria pero le dio mucho miedo porque está oscuro y solo y se fue para donde su mamá.
...Cansada de su secreta lucha, un día entendió que con negarse a ser como era, sólo conseguía estar siempre triste y arrinconada. Por eso Pompilia hizo así: compró veinte metros de cintas de diferentes colores y se llenó de lazos el larguísimo cuello para que todos la miraran. ¡Y resultó que Pompilia se veía muy linda!	Estaba muy cansada y triste. Por eso Pompilia hizo así: se compró veinte metros de cintas de diferentes colores y se llenó de lazos el larguísimo cuello para que todos la miraran. ¡Y resultó que Pompilia se veía muy linda!

Evidencia 2
Actividad portador de texto: el cuento. Sesión No. 1
Participante Nivel 1

Por tal motivo, la capacidad de atención del sujeto lector en esta edad es menor, lo que lleva a que identifiquen menos detalles e ideas dentro de un texto, omitan elementos importantes o agreguen otros no tan significativos; sin embargo, no puede aseverarse que esos pocos detalles registrados no se constituyan como elementos fundamentales de las lecturas, ni permitan realizar análisis y dar respuesta a situaciones en relación a los textos. Son estos

primeros avances los que van estructurando una comprensión lectora, dándole pequeñas herramientas al lector para que gane experiencia valiosa para el proceso y explore elementos que necesitará más adelante.

Generalmente este progreso no lo logra el sujeto por sí sólo, requiere de apoyo y del fomento de una serie de destrezas que le permitan perfeccionarse en la marcha. Por consiguiente, para incrementar el nivel atencional y por ende aportar al desarrollo de esta habilidad, es necesario diseñar actividades que faciliten a los niños y niñas centrar su atención y focalizar su interés, para reforzar los estímulos y lograr mayores grados de percepción que permita a los lectores identificar más detalles, elementos fundamentales y secuencias de acontecimientos que conecten los elementos del texto en una unidad.

Uno de los ejercicios que permitió evidenciar estos avances fue el trabajo con el portador de texto: el instructivo. Se observa cómo los chicos a partir de una actividad de su interés como es el juego, logran percibir cada uno de los detalles de los instructivos para cumplir con el objetivo de la sesión. A continuación se presenta un fragmento del diario de campo donde se muestra el proceso del segundo momento del instructivo: las reglas del juego.

Portador de texto: el instructivo
Observaciones sobre el proceso de la actividad
Participantes nivel 1
<ul style="list-style-type: none"> • De los tres equipos fue éste el que más se demoró para comenzar la partida. Tuvieron que leer en varias ocasiones el instructivo para identificar que debían seleccionar de los jugadores un banquero, quien sería el encargado de manejar las monedas del juego. • El banquero entregó las monedas indicadas a cada jugador y entre todos seleccionaron el color de la ficha que identificaría a cada jugador. • Iniciaron sin ninguna dificultad el juego, lanzaban los dados en el turno correspondiente, avanzaban en las casillas y en general cumplían las instrucciones allí especificadas. • Algunos lectorcitos presentaron dificultades en casillas que tenían doble indicación como en la casilla No. 10: <i>has ganado 5 monedas pero has perdido 2 en el camino, devuélvete hasta la casilla No. 8</i>. Los chicos pedían al banco las 5 monedas sin descontar las 2 perdidas y/o no comprendían que debían devolverse a la casilla No. 8. Así mismo, el banquero en ocasiones no comprendía tales situaciones y no entregaba las monedas correspondientes. • En su mayoría los participantes comprendieron las indicaciones del juego; no obstante, llegar a la meta implicó al investigador explicar en varias ocasiones que no habían ganado pues no tenían las 30 monedas que indicaba el juego como requisito para ganar y debían devolverse tantas veces fuera necesario hasta conseguir las 30 monedas y estar en la última casilla del juego.

Evidencia 3

Fragmento diario de campo.

Actividad portador de texto: el instructivo. Sesión No. 7

Participantes Nivel 1

Nivel 2.

Los participantes de este nivel se encontraban entre los 8 y 9 años edad y cursaban los grados tercero y cuarto de primaria. Gracias al desarrollo de la propuesta y a los resultados obtenidos durante las sesiones, este grupo se denominó de transición, pues se encontraban en una etapa intermedia donde se notaban mayores niveles de comprensión en comparación con los chicos del nivel, 1 pero no lograban aún estructurar las habilidades como los estudiantes del nivel 3.

En sus producciones se percibe que los participantes fueron más explícitos en dar a conocer las ideas y explicar los datos pertenecientes a los textos trabajados. Podría decirse que su nivel de percepción ha aumentado en comparación a sus pares de menor edad, como también su capacidad de atención; ésta se prolonga por espacios mayores de tiempo, lo que les permite ser más conscientes del texto y su contenido, identificar mayor número de detalles y particularidades y ser más reflexivos al enfrentarse a los diversos portadores de texto.

Para indicar el proceso de esta habilidad en los distintos niveles, se presenta el fragmento del diario de campo de la sesión del instructivo, correspondiente a este grupo, donde se analiza la partida y los comportamientos de los participantes el transcurso del ejercicio.

Portador de texto: el instructivo
Observaciones sobre el proceso de la actividad
Participantes nivel 2
<ul style="list-style-type: none"> • Comenzaron de manera más rápida que los chicos del grupo del nivel 1. Seleccionaron el banquero y repartieron tanto las monedas como las fichas que identificaría a cada jugador. • Lanzaban los dados respetando los turnos y seguían las indicaciones de las casillas. • Sólo se presentó un caso en el que un participante no comprendió la doble indicación: la casilla No. 9 señalaba que el jugador había gastado en el parque de diversiones más de lo que había ganado en las máquinas, por lo tanto, debía pagar al banco 4 monedas y el dinero restante debía pagarlo devolviéndose hasta la casilla de inicio. El chico tampoco entendió que debía pagar esas cuatro monedas y sólo puso su ficho en la casilla de partida, el banquero le cobró las monedas y se le tuvo que explicar el por qué. • Realizaron algunas preguntas respecto a la casilla que da por terminado el juego, pero en general comprendieron que debían tener las 30 monedas requeridas.

Evidencia 4
Fragmento diario de campo.
Actividad portador de texto: el instructivo. Sesión No. 7
Participantes Nivel 2

Se confirma con los resultados del juego que este grupo de estudiantes se encuentran en un nivel medio: una transición entre los primeros pasos en el desarrollo de habilidades de comprensión lectora y la estructuración de las mismas, puesto que los lectorcitos identifican con mayor facilidad secuencias de hechos y perciben los procesos requeridos para cumplir los objetivos.

Nivel 3.

A este nivel pertenecen los niños y niñas del grado quinto de primaria, en edades comprendidas entre los 10 y 11 años edad. Haciendo alarde de ser los mayores del grupo, la mayoría de los estudiantes se mostraron con una actitud participativa y de interés; se preocupaban constantemente por realizar los ejercicios correctamente y en varias ocasiones ayudaban a sus compañeras de menor edad.

Durante el desarrollo de la propuesta de intervención pedagógica se observó que los chicos fueron alcanzando mayores niveles de percepción al enfrentarse al portador de texto; centraban su atención con mayor facilidad en los elementos requeridos para dar respuestas a las actividades propuestas. En los trabajos reunidos en la bitácora: *un viaje por la lectura* y en los apuntes del diario de campo, se advierten procesos de creación de significados donde en los textos y actividades se establecen relaciones entre las ideas, hay una recepción activa de la información y un control sobre los ejercicios.

Siguiendo el mismo ejemplo registrado en el análisis de esta habilidad, se presenta el fragmento del diario de campo concerniente a este nivel de participación, donde los lectorcitos lograron el reconocimiento y evocación de elementos dentro del texto trabajado, la identificación de las ideas principales y las secuencias de los acontecimientos.

Portador de texto: el instructivo
Observaciones sobre el proceso de la actividad
Participantes nivel 3
<ul style="list-style-type: none"> • Leyeron de forma grupal las reglas del juego. Desde un comienzo le preguntaron al investigador si estaban en lo correcto respecto a bajo qué condiciones se ganaba el juego, demostrando en sus argumentos que comprendieron las reglas expresadas en el instructivo. • Avanzaron por cada una de las casillas siguiendo las observaciones, entregando o recibiendo las monedas según cada uno de los casos. • No sólo obtuvieron un primer ganador para el juego sino que todos finalizaron la partida, asignándose posiciones de llegada.



Evidencia 5
Fragmento diario de campo.
Actividad portador de texto: el instructivo. Sesión No. 7
Participantes Nivel 3

Uno de los objetivos del diseño y puesta en marcha de este tipo de propuestas es el despliegue de aprendizajes significativos, dado que con el desarrollo de habilidades de comprensión lectora se busca consolidar la experiencia del lector frente a diversos portadores de texto para que cambie su forma de ver y de enfrentarse a la lectura, para que vaya más allá de las letras impresas, que entienda y aporte a los contextos de lectura; en definitiva, para que la vida del sujeto no sea la misma luego de emprender un proceso lector.

4.2.1.1.2. Reconocimiento de la macroestructura y superestructura textual

Identificar los componentes y la intencionalidad de un texto supone revisar globalmente su contenido, para forjarse una idea del mismo a través de la observación de títulos, subtítulos, subrayado de palabras, imágenes, mapas, entre otras claves. Con el desarrollo de esta habilidad, se busca por lo tanto, crear un panorama general sobre el texto, que permita identificar la superestructura y la macroestructura del mismo. Al tener claridad sobre estos elementos, el lector, de manera más eficiente, podrá identificar cuáles son y cómo están ordenadas las ideas dentro del texto, y reconocer los propósitos de la lectura.

Es pertinente subrayar, en consonancia con Van Dijk (citado por Paradiso, 2001), que la macroestructura, como carácter esencial del texto, es responsable de que se logre una coherencia entre las ideas. El reconocimiento de la macroestructura permite al lector reducir el texto a las partes más importantes, “(...) expresión estructural de la ‘idea principal’” (Paradiso, 2001, p. 10). Por su parte, la superestructura es considerada como un nivel de mayor abstracción que se concreta en una secuencia; es una representación en la mente del lector de un esqueleto global de la estructura del texto. De esta forma, la superestructura lleva a encontrar un esquema mental preformado, que sea adecuado a determinado texto. “La superestructura textual tiene cierto isomorfismo con los esquemas cognoscitivos del sujeto que construye un texto” (Paradiso, 2001, p. 8)

Uno de los objetivos de la propuesta fue acercar a niños y niñas a la variedad textual, donde, mediante actividades de promoción de lectura, tuvieran la oportunidad de acercarse a diferentes portadores de texto y lograran conocer sus características y particularidades, para alcanzar de esta manera niveles altos de comprensión; no sólo en portadores de texto conocidos y trabajados por los estudiantes, sino avanzar a otras estructuras que serán de gran utilidad en su proceso lector.

Durante una de las sesiones de trabajo se efectuó un ejercicio con el portador de texto: la canción; para identificar las partes que componen este tipo de estructura se realizó un juego: la culebrita.



Fotografía 5
Juego: la culebrita
Portador de texto: la canción. Sesión No. 3

Los participantes debían avanzar por cada una de las bases del juego de la culebra, de la cabeza a la cola, pasando por diversas pruebas donde respondieron preguntas y puntualizaron elementos acerca del portador de texto y su familiaridad con éste. Dentro de estos elementos se encontraron:

- ¿Qué es una canción?
- ¿De qué partes está compuesta una canción?
- ¿Cómo se llaman los párrafos que componen una canción?
- ¿Cómo se llama el párrafo que más se repite en la canción?

- ¿Sabes qué significa la palabra *bis*?
- ¿Qué es un cancionero?

Muchos de estos aspectos eran identificados por los lectorcitos; indicaron qué era, cómo era y qué elementos contenía el portador de texto, mostrando con ello conocimiento de la superestructura de la canción. No obstante, los estudiantes requirieron ejemplificaciones que les permitieran relacionar lo teórico con el aspecto práctico de este portador; situación que posibilitó que se mostraran más competentes al enfrentarse a ulteriores actividades.

Luego de este ejercicio se trabajó sobre una canción específica, que fue elegida por los lectorcitos. Luego de cantarla en repetidas ocasiones con ayuda del karaoke, los niños y niñas recibieron la hoja de la bitácora para realizar un ejercicio de identificación de la organización y componentes del texto. Debían demostrar la comprensión del portador, reemplazando palabras dentro de la canción, sin cambiar su sentido, y apuntado al mensaje central.

Portador de texto: la canción

Se presentan algunos párrafos de la canción trabajada, en los que se señalan las palabras a cambiar y las opciones para elegir la alternativa más adecuada, según el tema y sentido del portador.

Modifica la canción...

MONA LISA

<p>Bebe hoy me <u>levanté</u>¹ con <u>ganas</u>² de volverte a enamorar Amor Mi corazón <u>destaparé</u>³ Y aunque suene muy cursi Para que nunca lo olvides Hoy voy a recordarte que</p> <p>Me <u>encanta</u>⁴ tu sonrisa Mona lisa! Tiene algo que <u>hipnotiza</u>⁵ Me hechiza Me encanta tu mirada Tu cara enamorada Y el sabor de tu boca Cuando te beso Cuando te besol</p> <p>Hey niña <u>bonita</u>⁶ Mi cielo mi sol mi brisa Mi estrella mi princesita Tienes todo lo que un hombre <u>necesita</u>⁷ Labios de miel Ojos de luna Delicia y dulzura en tu cuerpo y tu piel Y lo mejor de todo Baby Es que eres Toda Para mí Toda para mí</p> <p>Pues tuu tuuu...</p>	<p>Tienes algo en ti Que no sé que me <u>enloquece</u>⁸ Tuu tuuu... Has despertado en mí El deseo que no desaparece</p> <p>Contigo <u>descubrí</u>⁹ Que la soltería no es tan <u>genial</u>¹⁰ como parece Nunca olvides mi vida que...</p> <p>Me encanta tu sonrisa Mona lisa! Tiene algo que hipnotiza Me hechiza Me <u>encanta</u>¹¹ tu mirada Tu cara enamorada Y el sabor de tu boca Cuando te beso Cuando te besol</p>
---	---

¹ Empliné dorminé desperté
² miedo deseos afán
³ Desnudaré deslumbraré exhibiré
⁴ Deslumbra gusta enamora
⁵ Domina fascina adormece
⁶ preciosa diosa coqueta
⁷ Desea sueña precisa
⁸ Seduce asusta enamora
⁹ Aprendí imaginé soñé
¹⁰ Fácil buena triste
¹¹ Fascina enloquece sonroja

Se observa que los cambios efectuados por el participante se relacionan estrechamente con el tema de la canción. A pesar de no haber elegido todas las opciones correctas, los cambios efectuados no modifican el sentido del portador.

Evidencia 6
Actividad portador de texto: la canción. Sesión No. 3
Participante Nivel 2

Este tipo de ejercicios muestra que al identificar el propósito del texto y la macroestructura y superestructura del portador, el lector está en la capacidad de discriminar las partes que componen el todo, manifestar el sentido global del contenido y el propósito del mismo; mostrando con ello un proceso de abstracción del significado de las ideas.

De esta manera, luego de un trabajo continuo y del entrenamiento de los participantes durante la ejecución de la propuesta, se comprueba que esta habilidad fue intensificando la comprensión inferencial, en tanto que los lectorcitos lograron ir más allá de aspectos literales del texto, identificando sentidos implícitos del mismo; en palabras de Gispert (2001), dicha comprensión logra, en cierta medida, deducir e interpretar las intenciones y propósitos del texto, las ideas y las aseveraciones que allí se registran.

Lo anterior puede corroborarse con los resultados obtenidos en la actividad realizada sobre las características y componentes del portador de texto: la carta. Para cumplir el objetivo de la sesión se realizó la dinámica: cartas de memoria, en la que las fichas del juego contenían partes y unidades del portador a trabajar. Una vez cumplida la intención del juego, se unieron algunas fichas para formar una carta completa y observar el todo que componían las partes; durante esta fase se cuestionó a los participantes de la siguiente manera:

Portador de texto: la carta	
Tanto al inicio como al final del ejercicio, se efectuaron algunas preguntas generales sobre la carta	
¿Qué es una carta?	<ul style="list-style-type: none"> • "es... una cosa que uno escribe a otra persona cuando no están ahí cerquita, o pues para pedir algo" (participante nivel 1) • "Es un escrito que uno hace para otra persona para contarle algo o cuando uno necesita algo" (participante nivel 2) • "Es un texto que envía un mensaje a otra persona. Tiene un emisor y receptor. Y tiene lugar y fecha" (participante nivel 3)
¿Qué elementos componen una carta?	<ul style="list-style-type: none"> • "En una hoja uno saluda y pone el mensaje y después escribe el nombre de uno" (participante nivel 1) • "Primero uno hace un saludo a quien le va a escribir, escribe la carta, se despide y le pone la fecha" (participante nivel 2) • "Quién la escribe, para quién es la carta y ya lo que uno le dice" (participante nivel 3)
¿Cómo sabemos que un determinado escrito es una carta?	<ul style="list-style-type: none"> • "Ahí mismo se porque lo saludan a uno y le cuenta algo a uno y tiene los nombres y la fecha" (participante nivel 1) • "Tiene los nombres, la fecha y lo que dice la carta así organizado como debe ser" (participante nivel 2) • "Porque tiene una forma organizada con el emisor, el receptor, la fecha y el escrito. Se saludan y se despiden" (participante nivel 3)
¿Es necesario al redactar una carta que ésta contenga todos los elementos de su estructura?	<ul style="list-style-type: none"> • "Si, porque queda como una carta sino no lo sería" (participante nivel 1) • "Si, porque así se sabe que dice y quien la escribió, ah... y la fecha" (participante nivel 2) • "Si, porque si no, no sería una carta y podría ser una nota o algo así. Uno tiene que saber a quién le va a escribir la carta, lo que le va a escribir y firmarla"(participante nivel 3)
¿Por qué la carta debe tener una estructura específica?	<ul style="list-style-type: none"> • "Para uno saber que es una carta y entenderla" (participante nivel 1) • "Pues para que sea una carta, si, pues...para que esté ordenada" (participante nivel 2) • "Porque todos los textos tienen que tener unos pasos para uno entenderlos y saber cómo hacerlos" (participante nivel 3)
¿Para qué nos sirve conocer cómo está organizada la carta y qué elementos la componen?	<ul style="list-style-type: none"> • "Para que cuando uno tenga una [carta] poder saber que eso es una carta. También cuando uno tenga que hacer una carta saber cómo es que se hace una" (participante nivel 1) • "Por qué es necesario saber lo que es, pues el texto, y saber quién escribe el mensaje y para quién es" (participante nivel 2) • "Para saber que la lectura que uno tiene es una carta y entender bien que es lo que dice y porque se lo dicen, y saber bien cuando uno vaya a hacer una" (participante nivel 3)
Los niños y niñas a través de la actividad, aprendieron que la identificación de la estructura de los portadores de texto les permite tener una mirada global de la lectura que se realiza, posibilitándoles comprender el contenido general, los propósitos, ideas principales, organización de la información y la coherencia entre las ideas; elementos que les serán útiles al momento de enfrentarse nuevamente a un texto que responda a la misma superestructura textual.	

Evidencia 7

Transcripción audio.

Actividad portador de texto: la carta. Sesión No. 9

Participantes de todos los Niveles

En tales condiciones, los trabajos efectuados por los niños y niñas muestran que identificar la estructura del texto permite atribuirle significado a los hechos con los que el lector se encuentra, interpretándolos dentro de un marco conceptual que será activado posteriormente en otra experiencia de aprendizaje, luego de un proceso de interpretación e interiorización. De esta forma, la organización del texto permite una mejor comprensión de su significado, conservando esa información en la memoria del lector.

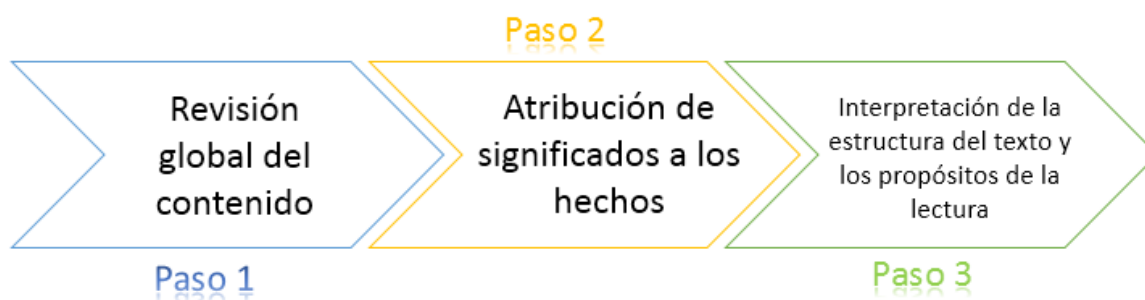


Ilustración 3
Línea de tiempo
Reconocimiento de la macroestructura y superestructura textual

Caracterización según los rangos de edad.

Una adecuada comprensión de los textos depende, en gran medida, de la identificación de ciertos segmentos que hacen parte de la estructura y organización interna del portador. Con las actividades diseñadas para la propuesta pedagógica se buscó que los chicos reconocieran la configuración global de los portadores, puesto que al enfocar la atención, se percibe la escena visual como un todo compuesto por unas partes ordenadas de manera coherente según un tipo específico de estructura; identificar esta totalidad posibilitó posteriormente seccionar en diversas partes el todo, para pasar de un análisis global a uno específico.

En cada uno de los niveles, el proceso de desarrollo de esta habilidad se llevó a cabo de manera secuencial; es decir, a medida que la propuesta avanzaba, se trabajaron distintos portadores de texto, lo que condujo al discernimiento de nuevas estructuras textuales, que suministraron las herramientas para que los lectorcitos obtuvieran un conocimiento

conceptual del portador; conocimiento necesario para enfrentarse de manera estratégica, en cualquier momento, a los diversos textos.

Nivel 1.

Con relación a este tópico, se estableció, en la actividad con el portador de texto: el cuento, que a partir de una estructura conocida por los niños y niñas se les puede instruir para trabajar con estructuras textuales de mayor complejidad:

Portador de texto: el cuento	
A partir de una estructura sencilla y de un portador conocido por los lectorcitos, se buscó que identificaran y comprendieran la superestructura del texto: inicio, nudo y desenlace.	
<p>Apareamiento</p> <p>LA GALLINA DE LOS HUEVOS DE ORO</p>	<p>Y resulta que un día, trabajando en el campo y lamentándose de su suerte, le apareció un duende y le dijo: -Buen hombre, he oído tus lamentaciones. Toma esta gallina que pone un huevo de oro- así entonces el labrador metió la gallinita en una cestita para venderla en la ciudad, pero como se desató una tormenta tuvo que regresar a casa.</p>
<p>Inicio</p>	<p>Estando bajo su techo pensó que podría matar a la gallina para poder coger todos los huevos que había en su interior. Cuando la mató, no tenía nada en su interior era igual que las demás.</p>
<p>Nudo</p>	<p>Érase un labrador, tan pobre que ni siquiera poseía una vaca. Era el más pobre y desdichado de toda la aldea, y a diario se quejaba de su condición.</p>
<p>Desenlace</p>	
La mayoría de los participantes lograron cumplir con el objetivo de la actividad, mostrando con ello el conocimiento conceptual del portador de texto.	

Puede asegurarse que para conocer un tipo de texto, es menester la práctica en el manejo de los mismos. Se deben fortalecer unas aptitudes básicas a partir del acercamiento a los diversos portadores que posibiliten el paso a niveles superiores. Se adquieren destrezas y se aprenda a conducir las cuando se participa activamente en el trabajo con los diversos portadores de textos y sus superestructuras.

Nivel 2.

Los tres niveles mostraron un avance lineal en la identificación de la organización y los componentes del texto; a medida que avanzaba la propuesta salieron a flote marcadas diferencias entre los niveles 1 y 3; en este último se apreciaron procesos de abstracción mayor (ver nivel 3). Quedó claro entonces que el nivel intermedio prepara a los lectorcitos para pasar, de la identificación de la estructura general del portador, a la correspondencia entre los elementos del texto, a las relaciones de causa-efecto entre los sucesos, y a las comparaciones y reordenamiento de secuencias.

Portador de texto: el cuento			
Una vez leído el cuento, los participantes, de manera grupal, debieron responder algunas preguntas sobre el contenido del texto y otras referidas a elementos de la estructura textual del portador trabajado. A continuación se detallan algunas respuestas sobre este último aspecto.			
	Participantes nivel No. 1	Participantes nivel No. 2	Participantes nivel No. 3
¿Cuál de las partes es más importante? ¿Por qué?	"mmm... pues... el inicio es muy importante pero... todas son importantes porque o si no queda como mocho"	"Pues todas porque juntas hacen el cuento completo"	"Todas son importantes para que el cuento tenga un sentido, pues se entienda"
¿Qué pasaría si suprimimos alguna de las partes?	"No se va a entender"	"No estaría completo y así no se entendería bien, no se entendería todo"	"Quedaría incompleto el cuento, puede que se entienda pero quedaría faltando algo"
¿Qué pasaría si invertimos las partes del texto?	"eee... pues queda desordenado y uno no entiende lo que dice"	"Queda como un rompecabezas mal hecho, como el rompecabezas que hicimos que tenía que estar ordenado"	"Jajaja. Sí, como cuando el rompecuentos. Pero puede que se entienda pero tienen que quedar bien organizadas las partes porque no se puede empezar por el final sin saber que paso al principio o que no se explique después. Como nos dijiste tú, al poner las partes tienen que quedar organizadas bien para que se entienda, para que quede... ¿lógico? [sí, lógico]"
A pesar de que las respuestas siguen una misma línea, se observa, en las diferencias de edad, mayores niveles de abstracción que permiten pasar de la globalidad del contenido del portador a la realización de una conexión entre los elementos del texto.			

Evidencia 9
Transcripción audio.
Actividad portador de texto: el cuento. Sesión No. 2
Participantes de todos los Niveles

Nivel 3.

Durante el trabajo de campo los participantes de este nivel desarrollaron habilidades para identificar elementos propios dentro de un texto, reconocer situaciones y generar relaciones entre las ideas y las expresiones del texto, bien fueran explícitas o implícitas.

Portador de texto: la noticia		
La noticia titulada "No hay donde botar más basura" presentaba una información precisa sobre el crecimiento de las basuras en el mundo, y señalaba que cada vez era más complicado encontrar un lugar para desecharla; situación que justifica los altos niveles de contaminación de nuestros tiempos.		
A partir del juego: siguiendo las pistas, los lectorcitos debían responder a cada una de las señales para dar cuenta de la noticia trabajada. Al comenzar el juego se realizó la explicación de las pistas; así mismo, éstas se encontraban en el tablero: Quién (implicados), Cómo (el proceso), Por qué (causas), Dónde (lugar donde ocurren los hechos) y Cuándo (fecha, hora o momento histórico)		
	Participantes Nivel 1	Participantes Nivel 3
Solución de pistas	QUIÉN: "las basuras" CÓMO: "hay mucha basura y ya no cabe y no hay donde botarla" POR QUÉ: "se está contaminando la naturaleza" DÓNDE: "en el mundo" CUÁNDO: "en este momento"	QUIÉN: "las basuras y la gente que contamina" CÓMO: "la gente hace mucha basura y ya no hay donde botarla" POR QUÉ: "botamos mucha basura y eso contamina el planeta" DÓNDE: "en todo nuestro planeta" CUÁNDO: "ya hace años y ahora, que hay mucha basura"
¿Qué nos dice la noticia?	"Que hay que cuidar la naturaleza y no tirar basura porque ya no hay donde botarla, hay mucha basura y eso contamina"	"La noticia nos muestra que hay mucha contaminación porque hay mucha basura y no hay donde botarla. La noticia nos enseña sobre la naturaleza, para que no le hagamos daño porque la estamos acabando. Eso nos quiere decir la noticia y yo también digo eso porque estamos acabando con la naturaleza y no reciclamos. Debemos reciclar para utilizar eso que nos sirve y así botamos menos basura"
En ambos casos se observa que los lectorcitos identifican, en cada una de las pistas, el tema central del portador; de igual forma, deducen que dado el alto índice de basuras, se está afectando la naturaleza en general. El participante del Nivel 3 infiere otro tipo de elementos que lleva a que su última respuesta avance hacia niveles superiores, puesto que se observa una solución al planteamiento de la noticia, que no se contemplaba literalmente en el texto y que lo llevó a activar sus conocimientos sobre el tema y a reflexionar sobre los mismos.		

Evidencia 10
Transcripción audio. Apartado evidencia 22
Actividad portador de texto: la noticia. Sesión No. 11
Participantes Niveles 1 y 3

Este logro también es producto de la estrategia focalizada del empleo de la variedad textual, donde se desarrollaron habilidades durante los distintos momentos de la propuesta, a través del trabajo con los diversos portadores de texto; situación que permitió que al culminar las sesiones, los participantes lograran identificar los objetivos de la lectura, analizaran los datos y sus implicaciones, conocieran la finalidad del texto, al reconocer la función comunicativa de su estructura; y dar un indicio de juicios de valor, a pesar de la complejidad textual de los portadores.

Se concluye que el reconocimiento de la macroestructura y superestructura en los portadores de texto, permite al lector comprender el modo en que están organizadas y expuestas las ideas dentro de un texto, y, por tanto, favorece los procesos de comprensión y posibilita la selección de la información, su organización, elaboración y almacenamiento, para hacer uso de ella en otros contextos de aprendizaje. Este análisis se detallará más ampliamente en el siguiente acápite investigativo, que responde al objetivo de conocer el papel de la variedad textual en el desarrollo de habilidades de comprensión lectora.

4.2.1.2. Habilidades de análisis de la información

4.2.1.2.1. Realización de predicciones e hipótesis

Esta habilidad, entendida como un grado mayor de abstracción de la lectura, está caracterizada por la anticipación de elementos dentro de un texto. El desarrollo de tal habilidad conduce al sujeto, como lo señalan Salvador & Gutiérrez (2005), a adquirir la capacidad de pronosticar lo que vendrá posteriormente en el texto, a partir de lo que sabe sobre el tema, de lo que ya ha leído o sobre la estructura del texto. Estas hipótesis se validan confrontando las representaciones mentales con el texto y su intencionalidad.

Con el desarrollo de esta habilidad se comienza a efectuar un trabajo que posibilita la organización del pensamiento, trascendiendo el plano puramente literal; se ingresa al grupo de habilidades denominadas de análisis de la información, que supone un nivel superior en la representación mental del significado para dotar de mayor sentido y coherencia la información.

En consecuencia, el lector establece con el texto una relación en la que involucra aspectos personales, asociativos e imaginativos, mediante los cuales el sujeto, según indica Mejía (1992), estructura unos esquemas cognoscitivos que le permiten plantearse hipótesis y expectativas respecto a la información de la lectura y a su proceso lector, captando por lo tanto, significados lingüísticos producto de las interacciones con el texto y el contexto de lectura.

Desarrollar esta habilidad en el grupo de trabajo implicó que los lectorcitos reconstruyeran el significado deducido en el texto, relacionándolo con su experiencia lectora y con el tema objeto de lectura. Con el incremento y práctica de este tipo de habilidades se logró que en los ejercicios y en las producciones, los participantes enfocaran su atención en detalles de la lectura, en patrones y secuencias, predijeran determinadas situaciones, verificaran sus predicciones y llegaran a conclusiones.

En un primer momento los lectorcitos no se atrevieron a lanzar ideas e hipótesis con respecto a los textos abordados; pero cuando se les suministraron las explicaciones y los ejemplos correspondientes a la sesión, mostraron mayor seguridad para realizar predicciones, en tanto que de modo grupal construyeron hipótesis a partir de los títulos, imágenes y apartados de la lectura, e intentaron comprobar las hipótesis y evaluar los resultados.



Fotografía 6

Actividad grupal: realización de predicción e hipótesis.

Estrategias de lectura

Portador de texto: el cuento. Sesión No. 2

Estas actividades posibilitaron que posteriormente en las respuestas y producciones individuales, se observaran acercamientos a la lectura y a su contenido, gracias a la realización de anticipaciones; como se infiere de una actividad de la sesión No. 2, donde los niños y niñas a partir de algunas estrategias de lectura debían predecir determinados elementos del portador de texto a trabajar.

Portador de texto: el cuento		
A partir de una estructura sencilla y de un portador conocido por los lectorcitos, se buscó que efectuaran predicciones acerca de su contenido. Inicialmente sólo se presentó el título, luego la portada y así sucesivamente se iban añadiendo más elementos del texto a la actividad. La siguiente evidencia es de uno de los participantes del nivel 2.		
Preguntas	Predicciones	Comprobación de hipótesis
A partir del título del cuento: ¿Sobre qué va a tratar la historia?	"Sobre una niña que es bonita"	"Si trato de una niña que era muy bonita porque era muy negrita y hermosa"
A partir de la portada: ¿Sobre qué va a tratar la historia?	"De una niña que era negrita y un conejo que se vuelven amigos y que van al mar"	"Si es la niña negrita y el conejo, y si sale el mar, viven allá pero no se van de paseo"
Antes de comenzar a leer: ¿Cómo te imaginas que será el protagonista de esta historia?	"Es una niña muy querida que le gusta ir al mar y que es amiga de un conejo"	"Es una niña querida pero no sabe porque es negrita entonces embolata al conejo diciéndole cosas que no son"
¿Qué pasará durante la historia?	"Que se vuelven amigos y se van a vivir al mar"	"Qué el conejo vive enamorado de esa negrita y quiere ser negrito, pero no se vuelve así sino que tiene hijitos negritos"
¿Cómo hará el conejo para volverse negro?	"Se pinta el pelo"	"Pues intentó muchas cosas que le dijo la niña pero no se puso negrito para siempre"
Luego de leer algunas partes del cuento: ¿Será que sí se vuelven amigos el conejo y la niña?	"Si y ella ya no le dice más mentiras"	"La mamá de la negrita era la que sabía porque ella era negrita y él se busca una coneja negra para tener conejitos negritos, y luego se vuelven muy amigos"
Antes de terminar la lectura: ¿Cómo termina la historia?	"Que el conejo se vuelve negro"	"El conejo se casa con la conejita negra y tienen bebés y una es negrita y la niña la quiere mucho y todos se vuelven amigos"
¿Se han cumplido estas predicciones?: "pues, (ríe) en algunas cosas me equivoqué pero en otras no.		
¿Qué diferencias hay entre lo previsto al principio y lo que realmente dice el texto?: pues yo pensé que iban para el mar y ellos como que vivían allá, y no eran pues muy amigos pero a lo último sí. ¿Y, qué más?: que el conejo no se volvió negro sino que se enamoró de una conejita negra y tuvieron una conejita negrita como la niña. Eso no lo dije yo [no lo predijo].		
Se observa que gracias a la lectura detallada, al acompañamiento y a la estrategia de pregunta se logra una construcción del texto por parte del lector; en un principio se generan unas ideas y expectativas de la lectura, y luego relacionan dichas predicciones con el texto.		

Evidencia 11
Transcripción audio.
Actividad portador de texto: El cuento. Sesión No. 2
Participante Nivel 2

Con el avance de la propuesta y el desarrollo de habilidades, los participantes fueron logrando consolidar de manera articulada sus predicciones, tomando consciencia de importantes detalles, necesarios para tener en cuenta al momento de realizar anticipaciones.

Un elemento que favoreció el desarrollo de esta habilidad fue comprender que cuando se hacen predicciones pueden correrse algunos riesgos, puesto que hacer una predicción no implica una exactitud en lo que se expresa; anticiparse a una lectura supone tener en cuenta muchos aspectos, lo que, dada la gama de posibilidades, no ofrece, inexorablemente, certeza frente a tal predicción. Los lectorcitos advirtieron que es menester realizar una lectura detallada y comprensiva que posibilite verificar las hipótesis iniciales; aspecto expresado por un participante en una de las actividades, como se subraya en la evidencia No. 12.

Portador de texto: texto dramático	
Durante el trabajo con el portador de texto, se fueron estructurando ideas, conclusiones y se lanzaron preguntas relacionadas con el tema, el tipo de texto y elementos claves del desarrollo de algunas habilidades. Llama la atención del investigador el diálogo suscitado con uno de los participantes del Nivel No. 3 acerca de la realización de predicciones.	
Participante	"Es que uno puede pensar una cosa al ver una lectura, uno se imagina cosas de lo que se va a tratar porque el título le da a uno ideas o los dibujitos, y con eso uno se imagina más o menos; como cuando uno va a ver una película, que uno más o menos cree que va a ver pero puede que sea así o salga con unas cosas diferentes..."
Investigador	Entonces... ¿qué pasa con lo que te imaginas, cómo compruebas esas predicciones?
Participante	"Pues uno tiene que mirar bien, como dices tú: aprender a leer las imágenes y las pistas misteriosas que nos da el texto. Entonces uno debe ser cuidadoso y mirar bien, y luego leer bien para mirar si las cosas eran como uno se las imaginaba. Y eso luego le queda a uno más fácil cuando lee otro cuento u otra lectura"
No se lanzaron directamente preguntas a los estudiantes; la situación anterior ocurrió en el transcurso del ejercicio, y fue el estudiante quien a través de la dinámica expuso sus ideas sobre el trabajo efectuado. El investigador se interesó en ahondar acerca de las reflexiones del participante.	

A través de las actividades, los lectorcitos comprendieron que se realizan predicciones e hipótesis a partir de la información que el texto va proporcionando, de la situación o contexto de lectura y de la experiencia con los textos. Igualmente comprobaron que si las hipótesis anticipadas son coherentes con la información presentada en el texto, o si en el proceso de verificación se corrigen las ideas erróneas, se logra más fácilmente integrar la información a sus conocimientos, para continuar construyendo un significado global del texto y trasladar dicho aprendizaje a otras experiencias de lectura.

En palabras de Gispert (2001), una vez realizada la identificación y comprobación de las hipótesis se activan en la mente del lector unos esquemas de conocimiento que originan unas expectativas sobre el contenido del texto, anticipándose a la información del mismo.

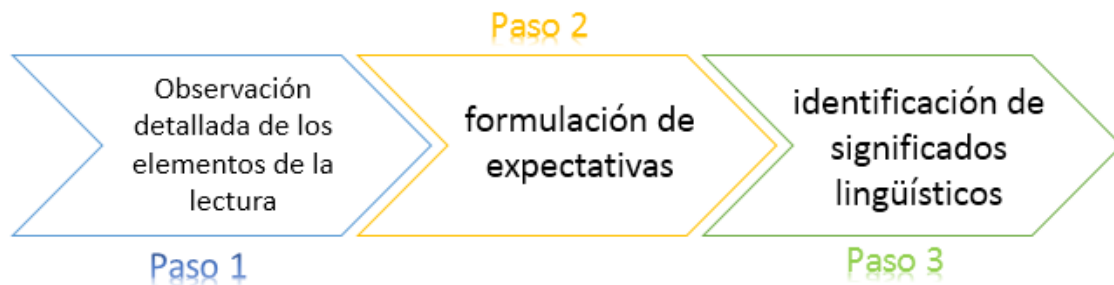



Ilustración 4
Línea de tiempo
Realización de predicciones e hipótesis

Caracterización según los rangos de edad.

Nivel 1.

Las predicciones fomentan en los niños y niñas la imaginación, a través de la anticipación de situaciones que requieren fortalecer las expectativas respecto a la información de la lectura. Los lectorcitos de este nivel mostraron capacidad inventiva para imaginar situaciones dentro

de las lecturas; a pesar de ello, fue necesario con la práctica y ejercicios de las diferentes sesiones, ayudarlos a concretar las ideas y que éstas tuvieran estrecha relación con las pistas entregadas por el portador de texto.

Paralelo sesión No. 2 – sesión No. 9			
Portador de texto: el cuento. "Niña Bonita"		Portador de texto: la carta	
Preguntas	Predicciones	Preguntas	Predicciones
A partir del título del cuento: ¿Sobre qué va a tratar la historia?	"De una niña bonita (ríe)"	A partir del saludo y encabezado de la carta: ¿Qué le va a contar Carol a su madre?	"Que está feliz en ese país donde está estudiando"
A partir de la portada: ¿Sobre qué va a tratar la historia?	"De una niña que era negrita y un conejo muy tierno y la niña era la dueña del conejo y se querían mucho"	¿Por qué ha sido una linda experiencia estar estudiando en otro país?	"porque ha aprendido mucho y yo creo que a hablar chino también porque la muchacha está en Pekín-China"
Antes de comenzar a leer: ¿Cómo te imaginas que será el protagonista de esta historia?	"Pues es la niña y es muy linda, y le gusta mucho pasar con el conejo porque en la casa se lo quieren comer"	¿Por qué ha sido duro para ella acostumbrarse a la comida?	"Porque allá comen muy raro"
¿Qué pasará durante la historia?	"Que la niña salva al conejo porque como los conejos se los comen, en la casa se lo quieren comer"	¿Qué se puede decir de la fotografía que le envió a su mamá?	"Que está muy feliz y que conoce mucha gente"
Luego de leer algunas partes del cuento: ¿Cómo hará el conejo para volverse negro?	"La niña lo pinta"		
Antes de terminar la lectura: ¿Cómo termina esta historia?	"el conejo tiene que buscar magia para volverse negrito"		

Evidencia 13

Transcripción audio.

Portador de texto: paralelo cuento- carta. Sesiones No.2 y 9

Participante Nivel 1


En la sesión No. 2, a pesar de dar algunas pistas importantes, y luego de leer elementos claves de la lectura, se observaron predicciones muy amplias y poco relacionadas con el portador. En la última pregunta, por ejemplo, luego de leer: *la niña ya iba a ponerse a inventar algo de unos fríjoles negros, cuando su madre, que era una mulata linda y risueña, dijo: ningún secreto, encantos de una abuela negra que ella tenía. Ahí el conejo, que era bobito pero no tonto, se dio cuenta que...*, a pesar de entregar este elemento, la participante augura que el conejo para volverse negro necesita de magia.

Contrario a ello, en una sesión más avanzada de la propuesta (sesión No.9), se reconoce que la participante concreta más las ideas y tiene en cuenta componentes claves del portador para dar sus respuestas; así, supone que la chica ha conocido mucha gente y tiene nuevos amigos por la fotografía anexada a la carta.

Nivel 2.

Como se ha venido señalando en el desarrollo de esta habilidad, es por medio de las predicciones que el lector se atreve a anticipar lo que puede ocurrir en el texto, dando un primer paso en su lectura; con ello, logra identificar la estructura y el propósito de la misma. Vemos cómo los chicos a medida que se enfrentaron a los diferentes portadores de texto, fueron ampliando su capacidad de suponer lo que iría ocurriendo y confirmaron las ideas creadas en torno a la lectura; aspectos que lograron construir gradualmente una interpretación que los acercó a una comprensión del portador de texto.

Validación de estos procesos, en una de las sesiones de trabajo y como estrategia para presentar a los participantes el portador de texto correspondiente, se efectuó el juego de artes adivinatorias donde los chicos, a través de la dinámica del turbante, debían anticiparse a elementos del texto. Cada estudiante, en su turno de juego, se ponía el turbante adivinador y a partir de las fichas de trabajo debía dar una respuesta según la situación presentada; dentro de la ficha se daban pistas para que los lectorcitos comprobaran sus hipótesis. Así se constataron algunas de los comportamientos en la dinámica de juego de los chicos de este nivel.

Portador de texto: texto dramático		
	Situación - hipótesis	Pistas - comprobación
 Participantes Nivel 2	<ul style="list-style-type: none"> ¿Crees que puede aparecer otro personaje en la obra llamada: los pequeños osos? <ul style="list-style-type: none"> – “Sí, pero deben salir los pequeños ositos” 	<ul style="list-style-type: none"> Ésta es una historia sobre la amistad donde los ositos siempre habían sido amigos y tenían una amiga muy especial, una amiga no-oso <ul style="list-style-type: none"> – “Sí, hay otro personaje pero los ositos son los más importantes”
	¿Qué puedes decir de la obra a partir de esta imagen? – “Que trata de un duende que corre” 	<ul style="list-style-type: none"> Acotación: (Se abre el telón y aparece en escena un duende caminando muy apurado por todo el escenario mirando su reloj) <ul style="list-style-type: none"> – “Ah... el duende estaba corriendo porque tenía afán y por eso miraba el reloj”
Es evidente que se logra la construcción de predicciones en la medida en que se establecen hipótesis precisas en relación a la información que se va encontrando en el texto.		

Evidencia 14
Fragmento diario de campo.
Portador de texto: texto dramático. Sesión No. 5
Participante Nivel 2

Nivel 3.

Continuando con el ejemplo de la evidencia anterior, pudo establecerse que no existe una diferencia significativa entre los niveles 1 y 3 de una sesión avanzada; no obstante, los chicos del nivel 3 tienen más en cuenta las señales de los textos para efectuar las predicciones, pues no basta con dejar volar la imaginación, sino que se hace necesaria la generación de expectativas en torno a la lectura.

Portador de texto: texto dramático		
	Situación - hipótesis	Pistas - comprobación
Participantes Nivel 1	<ul style="list-style-type: none"> En la pista de la historia: los pequeños osos, se habla de una amiga no-oso ¿a qué se refiere el autor? – “Pues que la amiga no se llamaba oso” Yo, el rey, ordeno que todos los perros del mundo tengan derecho a: ir de viaje con sus amos, a participar en carreras y concursos, a dormir en cojines, a comer en plato, a jugar con pelotas, a que los bañen, los cepillen y los traten con cariño. ¿Por qué el rey ordena esto? – “Porque la gente maltrata a los perritos y mucha gente no los quiere”. 	<ul style="list-style-type: none"> La amiga no-oso es una hermosa mariposa – “(ríe) no se llamaba oso porque era una mariposa (ríe) dijo no-oso porque es una mariposa” Rey: hago entrega de este importante documento a los perros para que sus derechos sean respetados. Perro líder: (dirigiéndose a los otros perros): es un honor informarles que en este papel están escritos nuestros privilegios. – “Si, en el cuento la gente estaba irrespetando a los perritos [irrespetando] (ríe) irrespetando a los perros”
Participantes Nivel 3	<ul style="list-style-type: none"> Había una vez un conejo que corría velozmente seguido de dos perros. De su madriguera salió rápidamente un compañero del conejo y le dijo: _____ – “¿Por qué corres?” ¿De qué tratará la obra titulada: <i>La otra historia de Caperucita Roja</i>? – “Cuentan una nueva historia del cuento que ya nos sabemos” 	<ul style="list-style-type: none"> Los perros eran animales de caza que perseguían conejos para que su amo comiera y vendiera su carne. Los conejos son animales muy solidarios y colaboradores – “Entonces no le preguntó nada sino que lo ayudó... [el investigador le repite: el compañero del conejo le dijo: _____] ven a mi madriguera para que no te pase nada” Narrador: seguro que todos vosotros conocéis el famoso cuento de Caperucita Roja, y seguro que os dio pena la pobre Caperucita, devorada por el lobo... pues nos han engañado a todos... realmente no sucedió así y yo os contaré que pasó realmente... – “(ríe) si, una nueva... eh (piensa) [versión] si, versión del cuento de Caperucita”
<p>En el siguiente fragmento de la sesión de trabajo se demuestra que el conocimiento de los portadores de texto y la práctica en el desarrollo de habilidades de comprensión lectora, concretamente la realización de predicciones e hipótesis, permite consolidar la capacidad constructiva del lector, puesto que efectuar anticipaciones y validar estas hipótesis posibilita que continuamente se confronten las ideas recreadas por el lector y se verifiquen las enseñanzas que ofrece el propio texto, consolidando la experiencia del proceso lector.</p>		

Evidencia 15

Portador de texto: texto dramático. Sesión No. 5
Participantes Niveles 1 y 3

El proceso de lectura, se itera, debe permitir que el lector verifique las hipótesis planteadas al comienzo de la lectura, lo que conduce a que se creen nuevas predicciones a partir de la información que se obtiene mientras se avanza en la lectura (Gispert, 2001).

Por lo tanto, la habilidad de predicción y la construcción de hipótesis aportan al desarrollo del pensamiento divergente; probabilístico que se concreta en la verificación de los supuestos que parten del establecimiento del nivel de significación, posibilitando reconocer aciertos y desaciertos, identificar omisiones, validar precisiones, corroborar inexactitudes y complementar la información para una mayor comprensión de los textos.

4.2.1.2.2. Realización de inferencias

La habilidad para realizar inferencias parte de la capacidad del lector de activar el conocimiento previo, aquél que está ya almacenado, y utilizar toda esta información para organizar e interpretar los nuevos datos provenientes de la lectura efectuada. “Las inferencias completan constructivamente el mensaje recibido, mediante la adición de elementos semánticos no explícitos, pero consistentes con el contexto de comunicación y con los propios conocimientos previos del lector” (Escudero, 2010, p. 2).

Por tal razón, inferir supone identificar y deducir la información no visual del texto a través de un contexto de lectura. A pesar de ser un elemento que cotidianamente emplea el sujeto al enfrentarse a un portador de texto, se advierte la necesidad de fortalecer este tipo de habilidad, que se constituye como un aspecto básico en los procesos de comprensión, en la medida en que realizar inferencias lleva a unir dos fragmentos de información en una edificación nueva; como señala Gutiérrez & Salvador (2005), el lector construye cadenas de inferencia extrapolándose a nuevas situaciones.

Desarrollar esta habilidad de comprensión lectora, perteneciente al grupo de análisis de la información, posibilitó a los participantes acercarse a una interpretación y comprensión coherente de los portadores de texto trabajados, llevándolos a alcanzar un nivel de re-creación del texto abordado. Con la propuesta de intervención del Club de lectorcitos se buscó fortalecer propiedades y particularidades de dicha habilidad, para que los lectores logaran usar ideas e informaciones explícitas en un texto, con el propósito de elaborar un conjunto de conjeturas a partir de lo leído. Se fomentaron pensamientos que fueran más allá del texto como tal, al efectuar inferencias de detalles, ideas principales, secuencias de relaciones causa-efecto, rasgos de personajes, entre otros, que estructuraron un nivel de comprensión lectora.

Trabajar este ítem implicó que los niños y niñas se hicieran conscientes de que la comprensión no se agota en el texto, sino que trasciende a un sentido interno que posibilita una lectura profunda. Un claro ejemplo de ello fue al trabajar el portador de texto: la receta.

En un momento específico de la sesión se efectuaron algunas preguntas donde los niños y niñas debían inferir aspectos que no se especificaron en la elaboración del plato de comida.

Portador de texto: la receta "pizza"	
Respuestas de los participantes respecto a las preguntas de la actividad No. 1 de la sesión	
¿Qué requerimientos previos se necesitan para comenzar la receta?	<ul style="list-style-type: none"> • "Como los niños se pueden quemar decirle a la mamá o a la abuelita o un mayor que le ayuden para que no se vaya a quemar o a cortar" (participante nivel 1) • "Saber que receta va a hacer para saber que necesita" (participante nivel 2) • "Se necesitan unos ingredientes y las cosas para hacer la receta [utensilios de cocina]" (participante nivel 3)
¿Qué pasa si añadimos más de algunos de los ingredientes que dice en la receta; se altera mucho o poco el resultado?	<ul style="list-style-type: none"> • "No queda como dice la receta porque queda con más de ese ingrediente" (participante nivel 1) • "Si cambia... pero un poquito no más" (participante nivel 2) • "Uno le puede echar un poquito más de algunos pero no mucho... no le puede echar de todos más porque hay unos ingredientes que deben ser así como dice ahí en la receta" (participante nivel 3)
¿La albahaca por cual ingrediente se podría reemplazarse?	<ul style="list-style-type: none"> • "Por otra de esas maticas que sepan rico" (participante nivel 1) • "Por cebolla o jamón y piña y queda hawaiana" (participante nivel 2) • "pues por cualquier cosa de las que le echan a la pizza: jamón, tocineta, maicitos, los honguitos... pues depende del nombre de la pizza que vaya a hacer" (participante nivel 3)
Entonces ¿Qué otros elementos podrían añadirse sin alterar mucho la receta?	<ul style="list-style-type: none"> • Respuesta grupal Depende del tipo de pizza: piña, jamón, maicitos, champiñones, tocineta, pepperoni...

Evidencia 16

Transcripción audio.

Actividad portador de texto: la receta. Sesión No. 8

Participantes de todos los Niveles

Otro ejercicio que permitió el desarrollo de la presente habilidad consistió en entregar a cada estudiante un conjunto de varios ingredientes; los chicos debían inferir a que receta pertenecían los ingredientes y cuál era el orden correspondiente de éstos para la elaboración de la receta. Por otra parte, y en función de inferir los significados y dar sentido a las palabras y frases ambiguas dentro de un texto, se realizaron actividades tales como apareamiento de

palabras con sus significados y ubicar en los espacios en blanco del texto las palabras correspondientes, aquéllas que se relacionaran y dieran sentido a las oraciones.

Este tipo de ejercicios permitió ir estructurando de manera gradual en los lectorcitos, una representación mental de los portadores de texto trabajados, posibilitando con la práctica el ir más allá de elementos de tipo literal, pues la comprensión lectora se encuentra bajo el control de procesos inferenciales de orden superior. De manera que se buscó que los participantes aprendieran a poner sobre la mesa lo que leen y su interpretación, a fin de tener una visión más amplia de su proceso lector y poder de esta manera, aportar con ideas propias.

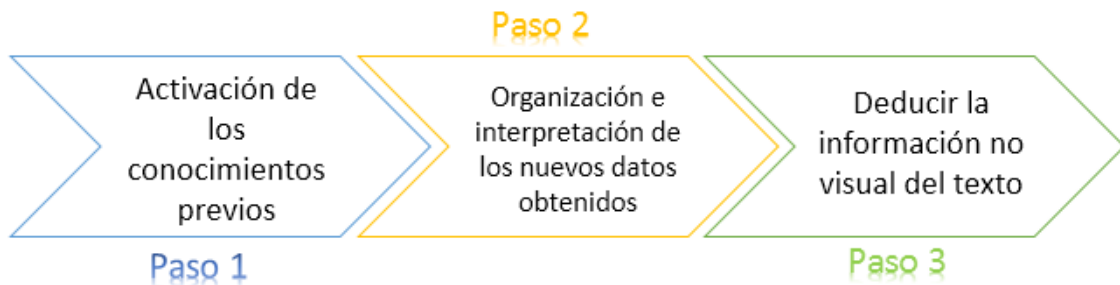


Ilustración 5
Línea de tiempo
Realización de inferencias

Caracterización según los rangos de edad.

Nivel 1.

La comprensión lectora es un proceso complejo; requiere de realizar inferencias sobre el significado que se establece frente a un texto en determinado contexto. Los niños y niñas del grado primero y segundo, se encontraron en una etapa inicial en dicho proceso, dado que desde el comienzo se les dificultaba relacionar la información nueva con los conocimientos que poseían frente a determinado tema, y articular todos estos datos para presentar por sí solos las deducciones requeridas en el trabajo con los diversos portadores de texto.

Fue necesario incentivar la realización de inferencias a partir de las diferentes actividades; se requirió ejemplificar en varias ocasiones cómo debía realizarse los ejercicios para cumplir los objetivos especificados, estimulando a los participantes para que posteriormente

realizaran de manera individual cada uno de los puntos de las sesiones correspondientes al desarrollo de dicha habilidad.



Fotografía 7
Actividad historieta. Sesión No. 4

Luego de varias sesiones de trabajo se pusieron de manifiesto algunos avances de los chicos de este primer nivel. En algunas actividades se observaron elementos no textuales, producto de las conexiones efectuadas entre los datos nuevos provenientes de las lecturas realizadas y los conocimientos adquiridos previamente; progreso que les permitió responder a elementos implícitos de los textos, tal y como se presente en el siguiente ejercicio, donde a partir de una historieta incompleta se debían deducir las situaciones a las que se enfrentaban los personajes y responder a una serie de interrogantes:

Portador de texto: la historieta	
Respuestas de los participantes respecto a las preguntas de la actividad de la sesión	
¿Cuál es el tema de la historieta?	De que los gatos son mas listos que los perros-que son mas listos que los humanos-que deben ser mimados-que son un regalo para la Humanidad y deben ser adorados.
¿Cuál es la idea principal? ¿Qué pasa en la historieta?	que Jhon le lee un periodico a garfie y el se lo imagina que Jhon le dijo que los gatos son credulos que no pueden imaginar que yo este inventando esto
¿Dónde ocurren los hechos?	En la casa
¿Cómo termina la historia? ¿Cuál es el final?	Que garfie le daña el periodico por que le da rabia

Evidencia 17
Ejercicio portador de texto: la historieta. Sesión No. 4
Participante Nivel 1

Nivel 2.

En los participantes de este nivel, que ha sido llamado de transición, se lograron mayores avances que en los de menor edad; inicialmente se atrevieron a inferir algunos datos requeridos para cumplir las actividades, trayendo a colación conocimientos previos y poniéndolos en juego para relacionar los datos correspondientes; avances que son producto del desarrollo de la propuesta, la cual ayudó a niños y niñas a superar las dificultades y a potenciar los elementos ya adquiridos en el fomento de la habilidad para realizar inferencias. La evidencia No. 16, puede constatar respuestas claras y relacionadas con aspectos implícitos y explícitos del portador de texto abordado.

Nivel 3.

Avanzar en esta habilidad supone construir de forma activa significados, interpretar los vacíos que presentan los textos y realizar las deducciones respectivas; estos elementos no ocurren en el vacío sino que se adquieren a partir de un contexto determinado que aporta a la comprensión de lo que el sujeto está leyendo.

Los estudiantes que estaban en un grado académico superior presentaron, gracias a la propuesta de intervención, un incremento significativo de las destrezas relacionadas con las inferencias: lograron, en mayor grado que sus demás compañeros, efectuar algunas relaciones lógicas o semánticas entre las proposiciones o sucesos contenidos en el texto, que se les dificultaron al inicio de la propuesta; sin embargo, los chicos de este nivel, desde un inicio, profundizaron en más detalles en comparación a sus compañeros, y se acercaron aún más en la elaboración de conclusiones sobre los textos. Respecto a estas últimas, en las composiciones finales se observaron mayores abstracciones, lo que les permitió elaborar deducciones más estructuradas.

En la última actividad correspondiente al portador de texto: la noticia, se puede observar que los participantes lograron inferir los elementos requeridos; sin embargo, los de mayor edad realizaron inferencias estructuradas y sus respuestas fueron más completas, denotando el proceso señalado en la línea de tiempo de la presente habilidad (ver [ilustración No. 5](#)).

Portador de texto: la noticia	
Respuestas de los participantes respecto a las preguntas de la actividad de la sesión	
¿Cuál es la idea principal de la noticia?	que las islas galapagos dependen de la supervivencia de las tortugas gigantes
¿El título tiene relación con la noticia? Si - no ¿por qué?	Si porque las islas galapagos depende de las tortugas en toces se podria decir que las van a rescatar
¿Hay alguna información que le sobra al texto, qué no corresponde a la noticia?	Si hay un parrafo inconforme que habla de los relampagos
El párrafo final del texto no sería el indicado para terminar la noticia, ¿cuál crees tú que podría ser el final?	que cuidemos mas a las tortugas gigantes que ya sabemos, que son once especies que son el simbolo del archipiélago y que con los años se ha ido disminuyendo 250 mil a solo 20 mil ejemplares. ¡Cuidemos de ellas!

Portador de texto: la noticia	
Respuestas de los participantes respecto a las preguntas de la actividad de la sesión	
¿Cuál es la idea principal de la noticia?	las tortugas que estaban en peligro
¿El título tiene relación con la noticia? Si – no ¿por qué?	si, sobre unas tortugas
¿Hay alguna información que le sobra al texto, qué no corresponde a la noticia?	si el Relampago.
El párrafo final del texto no sería el indicado para terminar la noticia, ¿cuál crees tú que podría ser el final?	Como le fue al señor salvando las tortugas

Evidencia 18

Comparación entre niveles

Ejercicio portador de texto: la noticia. Sesión No. 12

Participante nivel 3 (arriba)

Participante nivel 2 (abajo)

4.2.1.2.3. Recuperación de datos y activación de conocimientos previos

En términos generales, la recuperación de datos “es el proceso por el cual el conocimiento adquirido se rescata de la memoria permanente, activándose en el momento o situación requerida por la cognición y la acción humana” (Rivas, 2008, p.233). Este proceso de activación se efectúa generalmente de manera implícita, en las distintas actividades que se realizan cotidianamente; sin embargo, dicho proceso cobra fuerza e implica mayor esfuerzo cuando la recuperación se hace de manera consciente, puesto que se convierte en una

actividad en la que el sujeto hace pleno uso de sus conocimientos y facultades; se requiere, por lo tanto, de condiciones específicas para recordar determinados saberes o activar datos previamente adquiridos, momento en el que intervienen los diversos procesos cognitivos que desarrollan y fortalecen destrezas en los sujetos.

Habilidad que adquiere vital importancia en la comprensión lectora, dado que constantemente se busca rescatar de la memoria información proveniente de un portador de texto; así, el sujeto hace uso de su memoria para evocar hechos e ideas claramente planteados en una lectura; se recuerdan detalles, ideas principales, secuencias, significados, relaciones causa-efecto, rasgos característicos, entre otros, para dar cuenta de nuevos procesos y desafíos, cuando el lector se enfrenta a los portadores textos. Se reitera, entonces, que recuperar datos de un texto leído, permite dar a conocer la comprensión implícita y explícita de un texto y da cuenta de cuál fue el nivel de comprensión adquirido, y cómo se procesaron los datos recibidos.

A medida que se lee un texto, se realizan análisis semánticos de palabras y frases, donde se establecen relaciones recíprocas entre la información entrante y la almacenada, de donde surgen suposiciones o hipótesis que se van verificando a medida que se progresa en la lectura, conducentes a la comprensión del significado y elaboración de nuevas representaciones mentales. (Elosua, García Madruga, Garate, Gutiérrez & Luque, 1999, citado por Rivas, 2008).

En consecuencia, la memoria hace posible la comparación de la representación mental con los mensajes provenientes del exterior. La memoria no sólo cumple la función del reconocimiento del signo, sino que permite una serie de procesos cognitivos de orden superior (integrar, comparar, generalizar, inferir, deducir) que posibilitan el desarrollo de la capacidad de seleccionar la información que se quiere integrar, enriqueciendo y modificando de este modo el conocimiento previo (Parodi, 2010).

En la investigación se constató que los lectores hábiles centraron su atención en recursos cognitivos de orden superior, los cuales suponen niveles más complejos y sustanciales del proceso de comprensión del significado e interpretación de un texto; como lo señala Rivas (2008) “las operaciones de su memoria de trabajo se concentran en el proceso controlado, voluntario y consciente de comprensión del significado” (Rivas, 2008, p.177). Por ello, el sistema de memoria permitió a los niños y niñas almacenar datos para luego procesarlos, analizarlos e interpretarlos, como medio que ayudó y fortaleció los procesos de comprensión lectora.

La recuperación y activación de conocimientos previos requiere, como se mencionó en precedente párrafo, que el sujeto analice detalles, informes y acciones recientes para rescatar de su memoria aquéllos necesarios y pertinentes para cumplir con determinados objetivos. Dicha recuperación puede darse a partir de la evocación de datos almacenados en la memoria, en una situación de aprendizaje anterior, y en el recuerdo de elementos de una lectura en un momento y actividad específica; ésta, sin duda, pasará a ser información almacenada en la memoria, que puede ser recuperada ulteriormente.

Como claro testimonio del mencionado aspecto, pudo corroborarse que en un comienzo algunos lectorcitos no fueron capaces de establecer conexiones con su propia experiencia, presentando por ello algunas dificultades; motivo por el cual, las situaciones y hechos en algunos momentos, se tornaron confusos para ellos. Al avanzar la propuesta, superaron tales obstáculos, lo que posibilitó la adquisición de un nivel de entendimiento que se consolidó como un importante soporte para el aprendizaje.

En una de las últimas sesiones se trabajó en el portador de texto: relato histórico; se practicaron algunos ejercicios, que culminaron con un conversatorio sobre aspectos relacionados con el tipo de texto trabajado.

Portador de texto: relato histórico	
Luego de trabajar de manera individual la lectura correspondiente al portador de texto: relato histórico, y de recordar los elementos y la estructura propia, se pidió a los niños y niñas que respondieran algunas preguntas acerca del contenido	
¿De qué trata la historia?	<ul style="list-style-type: none"> • "De cuando Jesús nació que no había donde entonces nació en un pesebre y fueron los Reyes Magos allá" (participante nivel 1) • "Del nacimiento del niño Jesús en un pesebre y la visita de los Reyes Magos" (participante nivel 2) • "La historia que nos leíste es sobre el nacimiento del niño Jesús, nos cuenta sobre lo que tuvieron que pasar María y José, que el niño nació en un pesebre y luego allá llegaron los Reyes Magos" (participante nivel 3)
¿Qué le dijo el ángel a María?	<ul style="list-style-type: none"> • "Que iba a quedar embarazada de" (participante nivel 1) • "Que iba a tener un hijo de Dios" (participante nivel 2) • "Que era la elegida de Dios para tener a su hijo" (participante nivel 3)
María le dijo a José que estaba esperando un hijo de...	<ul style="list-style-type: none"> • "mmm..." (participante nivel 1) • "De Dios" (participante nivel 2) • "Del Espíritu Santo que era Dios" (participante nivel 3)
¿Por qué emprendieron María y José el viaje hacia Belén?	<ul style="list-style-type: none"> • "Porque el emperador los mandó a Belén" (participante nivel 1) • "Porque el Emperador los mandó a donde nacieron" (participante nivel 2) • "El emperador Cesar dijo que tenían que irse para sus ciudades de nacimiento entonces como José era de Belén les tocó viajar para allá" (participante nivel 3)
¿Por qué María y José tuvieron que hospedarse en un Establo?	<ul style="list-style-type: none"> • "Porque había mucha gente y no había donde dormir" (participante nivel 1) • "Porque había llegado mucha gente y no había hospedaje entonces el establo fue lo primero que vieron para descansar porque María estaba agotada por el embarazo y no podía más" (participante nivel 2) • "Había mucha gente en Belén y las casas para dormir estaban todas ocupadas, entonces en el camino encontraron un establo cómodo para pasar la noche porque María estaba muy cansada" (participante nivel 3)
¿Por qué los Reyes Magos llegaron a Belén?	<ul style="list-style-type: none"> • "Porque las estrellas les dijeron que había nacido el hijo de Dios" (participante nivel 1) • "Al mirar a las estrellas se dieron cuenta que había nacido el hijo de Dios y siguieron una estrella hasta que se encontraron con Jesús en el pesebre" (participante nivel 2) • "Yo escuché una vez que ellos eran unos estudiosos de las estrellas entonces se dieron cuenta que había nacido el mesías y persiguieron la estrella hasta Belén" (participante nivel 3)
¿Cuántos eran los Reyes Magos?	<ul style="list-style-type: none"> • "Tres" (participante nivel 1) • "Ella [señalando a su compañera del Nivel 3] dice que más de tres jiji" (participante nivel 2) • "En lo que yo escuché dicen que no saben cuántos eran pero que la historia dijo que eran 3: Melchor, Gaspar y Baltasar, y que no se sabe si eran Reyes que eran más como astrónomos" (participante nivel 3)
¿Qué le ofrecieron los Reyes Magos al niño nacido?	<ul style="list-style-type: none"> • "Inciencio, Mirra y Oro" (participante nivel 1) • "Inciencio, Mirra y Oro" (participante nivel 2) • "Pues dicen que Inciencio, Mirra y Oro" (participante nivel 3)
¿Qué elementos nuevos encontraste en el relato en relación a la historia que ya conocías?	<ul style="list-style-type: none"> • "Qué se habían ido para Belén porque el Emperador los mandó" (participante nivel 1) • "Nuevo... (piensa) que se fueron para Belén porque se tenían que ir para sus lugares de nacimiento y que estuvieron en un establo porque no encontraron más donde descansar" (participante nivel 2) • "Que se fueron de Nazareth para Belén porque el Emperador Cesar dio la orden de viajar a sus lugares de nacimiento" (participante nivel 3)
¿Qué elementos nuevos faltaron en este relato en relación a la historia que ya conocías?	<ul style="list-style-type: none"> • "Nada... todo así" (participante nivel 1) • "Lo que le dijo María al ángel que uno dice en las novenas de diciembre: ¡He aquí la esclava del Señor. Que se haga su palabra!, algo así... (ríe)" (participante nivel 2) • "Pues aunque en toda parte sale lo de los tres Reyes Magos y que eran Melchor, Gaspar y Baltasar, yo había escuchado que no eran Reyes y que no sabían cuántos eran, que no eran tres" (participante nivel 3)
Se puede advertir que las preguntas no apuntan únicamente a dar respuestas literales a partir del contenido del texto, sino que además los lectorcitos, relacionaron información almacenada en su memoria con nuevos datos encontrados en el relato.	

Evidencia 19
Fragmento diario de campo.
Actividad portador de texto: relato histórico. Sesión No. 10
Participantes de todos los Niveles

Se resalta que los chicos consiguieron evocar datos de un texto específico abordado en la misma sesión de trabajo, con el fin de recuperar información precisa y oportuna para cumplir con el propósito del ejercicio; de igual forma, relacionaron conocimientos previos con los elementos del relato histórico para completar sus respuestas. Se intentó por consiguiente, que durante este tipo de actividades, los estudiantes consiguieran una comprensión profunda, no sólo literal y superficial, de los textos abordados.



Fotografía 8
Actividad Relato histórico. Sesión No. 10

Seguidamente se hace un recuento de algunas sesiones donde los chicos a través de diálogos espontáneos, lograron comunicar la relación entre la información procesada, analizada y memorizada, producto de actividades efectuadas en sesiones anteriores, y los nuevos datos o situaciones a las que se enfrentaban posteriormente.

Portador de texto	Participantes	Momentos de las sesiones	Fragmentos de diálogos
El cuento	Nivel No. 2	Al efectuar preguntas sobre el contenido y estructura del texto	"Queda como un rompecabezas mal hecho, como el rompecabezas que hicimos que tenía que estar ordenado"
	Nivel No. 3		"(...) Como nos dijiste tú, al poner las partes tienen que quedar organizadas bien para que se entienda, para que quede... ¿lógico? [sí, lógico]"
La historieta	Nivel No. 1	Al corregir un ejemplo en el que no existía correspondencia entre las imágenes y los textos (diálogos)	"Es que si uno no mira bien los dibujitos y trata de saber que dice las imágenes es muy difícil. Como dice la profe y hicimos en la historieta grande, uno tiene que, como adivinar que está diciendo y haciendo el muñequitos de los dibujos"
El texto dramático	Nivel No. 3	Reflexión del participante sobre la realización de predicciones	"Pues uno tiene que mirar bien, como dices tú: aprender a leer las imágenes y las pistas misteriosas que nos da el texto. Entonces uno debe ser cuidadoso y mirar bien, y luego leer bien para mirar si las cosas eran como uno se las imaginaba. Y eso luego le queda a uno más fácil cuando lee otro cuento u otra lectura"
La carta	Nivel No. 1	Al llevar a cabo las estrategias de lectura en la presentación del portador	"Así como lo hicimos la clase pasada, debemos leer bien, mirar y tratar de saber que nos está diciendo la lectura y cuando terminamos sabemos si lo que nos imaginamos era así o no, y ya uno mira si era como uno decía"
El artículo	Nivel No. 2	Al recordar el portador trabajado en la sesión anterior	"Eso no es un artículo porque el que lo escribió está contando algo y ya, y no está, pues como con sus palabras y lo que piensa [dando su opinión] ajá. La última clase vimos eso, y también cuando jugamos con las noticias"
En las respuestas de los participantes se percibe que lograron trasladar aprendizajes ya interiorizados a nuevas situaciones presentadas en sesiones posteriores. Una información analizada y almacenada marca ciertos caminos en las nuevas situaciones de aprendizaje.			

Evidencia 20
Fragmentos del diario de campo.
Recuento varios portadores
Participantes de todos los Niveles

En la recuperación de datos de las actividades reseñadas, los estudiantes precisaron recordar pormenores acerca de las explicaciones y ejemplos proporcionados sobre los portadores de texto abordados: su estructura y contenido, para relacionar dichos recuerdos con detalles y circunstancias recientes y con los nuevos elementos de actividades subyacentes, pues como señala Solé (1996) utilizar información que fue construida, organizada y categorizada, se convierte en un soporte para nuevos aprendizajes.

Gracias al trabajo realizado con los estudiantes del Club, pudo establecerse que los enunciados provenientes del texto se organizan y categorizan en la mente del lector, para

posteriormente permitir su recuperación y uso en acciones que lo requieran. Se enfatiza que la comprensión lectora, como parte del proceso del conocimiento, precisa de la experiencia y los aprendizajes del sujeto para hacer una interpretación de acuerdo con sus propios esquemas; de ahí que constantemente se plantee que el lector es quien recrea el texto; por lo tanto, el autor le da un sentido a su mensaje y quien lo recibe hace su propia interpretación de éste, de acuerdo a la comprensión de la nueva información que recibe y a los esquemas que ya posee; allí, el contexto de lectura juega un papel preponderante.

La habilidad a que se ha hecho referencia aporta a la comprensión lectora en general y respalda la efectividad de la propuesta; los lectorcitos lograron pasar de una comprensión literal a una inferencial, dando pasos hacia un nivel alto de comprensión; en sus trabajos y en las acciones ejecutadas durante las actividades, se percibieron cambios significativos en lo concerniente a la actitud y aptitud frente a los portadores de texto; denotaron mayor confianza y soltura al enfrentarse a las lecturas y al momento de efectuar los ejercicios propuestos, gracias a la experiencia adquirida en el proceso.

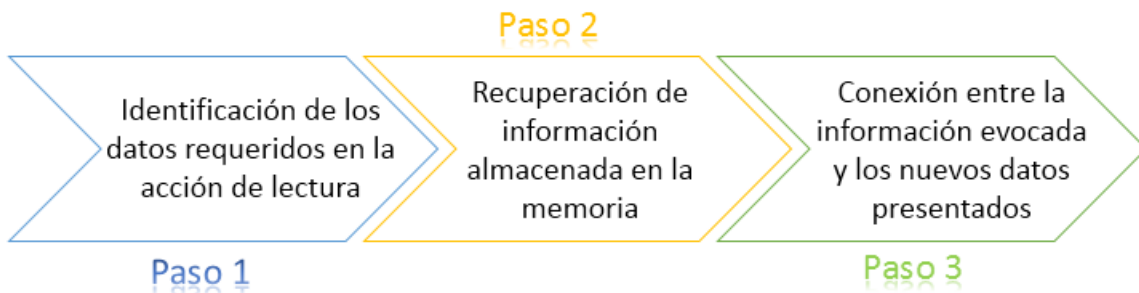


Ilustración 6
Línea de tiempo
Recuperación de datos y activación de conocimiento previos

Caracterización según los rangos de edad.

Nivel 1.

Como en todas las habilidades de rastreo y análisis de la información, se requirió de la práctica para desarrollar en los lectorcitos destrezas específicas que les permitiera enfrentarse de manera exitosa a los diversos portadores de texto. En el momento inicial de la presente

propuesta pedagógica, dado que aún no se habían realizado muchas explicaciones y ejercicios, algunos niños y niñas de este nivel presentaron dificultades para rescatar de su memoria elementos importantes para dar cuenta de las actividades propuestas.

Portador de texto: la historieta	
Luego de trabajar varias actividades en torno al portador, se propuso un juego que tenía por objetivo aclarar dudas respecto a la estructura del texto y/o afianzar los aprendizajes sobre el mismo. Al finalizar se pidió a los chicos que, de manera individual, respondieran algunos interrogantes. A continuación se detalla el ejercicio de un participante del Nivel 1	
Historieta: Condorito tiene un taller de computadores y un cliente llama para pedirle que le ayude con un problema que tiene en su equipo. Condorito le hace varias preguntas pero el señor no sabe de qué le habla el personaje. Condorito termina el cuadro diciendo: llévalo de vuelta al lugar que lo compraste (¿para qué?) para que devuelvas el equipo y les digas que eres demasiado tonto para tener un computador.	
¿De qué trata el portador de texto?	De un señor que le pregunta cosas a Condorito
¿Por qué el señor le hace tantas preguntas a Condorito?	Porque son amigos
¿El señor logra comprender las explicaciones de Condorito?	Algunas
¿Cómo termina la historieta?	que el señor se va de para atrás y dice flo!
En el transcurso de la actividad, el estudiante pide explicación sobre la última pregunta. Luego de dar su respuesta, que se registra en el cuadro, se le orienta para que observe nuevamente la imagen; esta es la segunda respuesta a la pregunta:	
Por que con dori to esta bravo	

Evidencia 21
Fragmento diario de campo.
Actividad portador de texto: la historieta. Sesión No. 4
Participante Nivel 1

Con la evidencia anterior y el análisis de los demás trabajos se contempla que inicialmente era necesario motivar a los niños y niñas para dar respuesta a los ejercicios planteados; se

requirió de constantes ejemplificaciones para cumplir con los objetivos señalados para cada una de las sesiones. Nótese el avance en trabajos referenciados en la [evidencia No. 6](#) del portador de texto: la canción, [evidencia No. 10](#) del portador de texto: la noticia, [evidencia No. 12](#) del portador de texto: texto dramático, [evidencia No.16](#) del portador de texto: la receta, entre otras; donde se observa la asociación de conocimientos, que supone que los participantes llevaran a cabo un proceso de transferencia de la información aprendida y almacenada, a la nueva, proveniente de los textos.

Con un fragmento de la evidencia No. 10 se pone de manifiesto el logro obtenido por los participantes, al realizar asociaciones entre los distintos datos y conocimientos previos y nuevos, estableciendo diversas conexiones que les permitió interpretar, con sólidos argumentos, los textos abordados en la propuesta.

Portador de texto: la noticia		
La noticia que titulaba: “No hay donde botar más basura” presentaba una información precisa sobre el crecimiento de las basuras en el mundo, y señalaba que cada vez era más complicado encontrar un lugar para desecharla; situación que justifica los altos niveles de contaminación de nuestros tiempos.		
	Participantes Nivel 1	Participantes Nivel 3
¿Qué nos dice la noticia?	“Que hay que cuidar la naturaleza y no tirar basura porque ya no hay donde botarla, hay mucha basura y eso contamina”	“La noticia nos muestra que hay mucha contaminación porque hay mucha basura y no hay donde botarla. La noticia nos enseña sobre la naturaleza, para que no le hagamos daño porque la estamos acabando. Eso nos quiere decir la noticia y yo también digo eso porque estamos acabando con la naturaleza y no reciclamos. Debemos reciclar para utilizar eso que nos sirve y así botamos menos basura”
En ambos casos se observa que los lectorcitos deducen que dado el alto índice de basuras, se está afectando la naturaleza en general. El participante del Nivel 3 infiere otro tipo de elementos que lleva a que su última respuesta avance hacia niveles superiores, puesto que se observa una solución al planteamiento de la noticia, que no se contemplaba literalmente en el texto, y lo llevó a activar sus conocimientos sobre el tema y a reflexionar sobre los mismos		

Evidencia 22
Fragmento diario de campo.
Actividad portador de texto: la noticia. Sesión No. 11
Participantes Niveles 1 y 3

Nivel 2.

La experiencia con los diferentes portadores de texto permitió percibir un incremento en los niveles de destrezas para recordar datos y hechos de las lecturas trabajadas, así como para interpretar e integrar ideas con experiencias y conocimientos previos, luego de participar en las diferentes actividades de la propuesta de intervención.

Portador de texto: el artículo	
En la última actividad correspondiente al portador de texto: el artículo (sesión No. 14), se llevó a cabo un ejercicio donde se entregaron formatos correspondientes a diferentes portadores de texto. Los estudiantes debían elegir, entre todas las estructuras, cuáles pertenecían al portador de texto abordado en la sesión.	
De las estructuras ¿cuáles corresponden al portador de texto: el artículo?	La 1, la 3 y la 5
¿Por qué los formatos anteriores pertenecen al portador de texto: el artículo? ¿Qué estructura deben contener?	<p>Porque presentan un tema, hablan de el organizado y se ve la opinión del que lo escribió</p> <p>Estructura: título introducción desarrollo conclusión</p>
¿La estructura No. 2 es un artículo? Si – no ¿por qué?	No, porque es un cuento y se cuenta una historia y no es un artículo porque el cuento tiene inicio, nudo y desenlace
¿La estructura No. 4 es un artículo? Si – no ¿por qué?	No este es una obra de teatro y tiene diálogos y es como para hacer una obra y no dice una opinión como en el artículo

Evidencia 23

Actividad portador de texto: El artículo. Sesión No. 14
Participante Nivel 2

En esta representación se puede comprobar que uno de los grandes progresos del trabajo con los lectorcitos fue el procesamiento constructivo de los datos trabajados, tanto en el conocimiento y ejercitación de los portadores de texto, como en los temas abordados.

Nivel 3.

Como se ha venido señalando en la descripción de la presente habilidad, una lectura comprensiva supone un procesamiento profundo de los datos almacenados en la memoria del lector, gracias al análisis previo, para luego ser utilizada en diversos contextos. Como señala Solé (1996) “Adquirir, almacenar y utilizar la información alude a la posibilidad de construir significados sobre ella, de organizarla y categorizarla, lo que favorece la memorización comprensiva de esa información y su funcionalidad” (Solé, 1996, p. 3)

Portador de texto: la canción			
Luego de varias actividades con estas canciones, se pidió a los estudiantes agregar otra estrofa según la temática de la canción. Se transcribe la respuesta de un participante del Nivel 3.			
Estrofas	La tarara	Vamos a contar mentiras	Tengo, tengo, tengo
Estrofa 1	Tiene la tarara Un vestido blanco Que solo se pone En el jueves Santo	Ahora que estamos reunidos, ahora que estamos reunidos, vamos a contar mentiras, tralará, vamos a contar mentiras, tralará, Vamos a contar mentiras.	Tengo, tengo, tengo. Tú no tienes nada. Tengo tres ovejas en una cabaña.
Estrofa 2	Tiene la tarara Un cesto de frutas Que si se las pido Me las da maduras	Por el mar corren las liebres, por el mar corren las liebres, por el monte las sardinas, tralará, por el monte las sardinas, tralará, por el monte las sardinas	Una me da leche, otra me da lana, y otra me mantiene toda la semana.
Estrofa creada (formato audio- transcripción)	Tiene la tarara Un perrito muy tierno Que ladra suavemente Y esto todo bonito	Por el cielo anda el gato, por el cielo anda el gato, por el lago las gaviotas, tralará, por el lago las gaviotas, tralará, por el lago las gaviotas.	Tengo, tengo, tengo. Tú no tienes nada. Tengo tres cangrejos en una playa.
Los estudiantes lograron un proceso constructivo en la medida en que sistematizaron, ordenaron, e interpretaron la información para recuperar posteriormente los significados requeridos.			

Evidencia 24

Transcripción audio

Actividad portador de texto: la canción. Sesión No. 3

Participante Nivel 3

El estudiante de este nivel emplea una información ya procesada y almacenada para crear nuevas ideas con sentido, según el objetivo que se pretendía alcanzar con el ejercicio; se distinguió por una mayor abstracción de las ideas a partir de unos datos conocidos, aspecto

que le permitió crear unidades coherentes. Condiciones que también se ponen de relieve en las evidencias [No. 19](#) y [No. 20](#) de la presente habilidad, donde existió una excelente participación de los niños y niñas de este nivel, al aportar y tener ideas para crear nuevos textos; potenciando su producción textual, enriqueciéndose como lectores y escritores activos.

4.2.1.2.4. Interpretación de significados de palabras y frases dentro del texto

A lo largo del presente análisis se ha planteado que leer comprensivamente comienza con el reconocimiento de las palabras dentro de un texto, estableciendo conexiones entre los signos gracias a los esquemas mentales que posee el lector; de esta manera, se logra asignarle significados al texto en el contexto de comprensión. Siendo estos elementos la base del proceso, hay muchos otros aspectos que intervienen en dicha fase, pues la lectura no se queda únicamente en una decodificación lexicosintáctica, sino que la información procesada por el lector se integra a sus conocimientos y habilidades; con el reconocimiento del signo se avanza a procesos de organización del pensamiento.

El lector nuevamente requiere de la habilidad para descifrar los significados de algunas palabras dentro del texto que se comprende; en este ciclo ya se ha iniciado el proceso de análisis, por lo que se requiere identificar la idea a la que hace alusión determinada palabra, partiendo del contexto que la define.

Se concreta por lo tanto, que conocer el significado de las palabras dentro de un texto supone una relación directa tanto con el nivel semántico del lenguaje como también con el sintáctico “por cuanto el significado deriva también del orden y de la secuencia lingüística en la que se encuentra la palabra” (Gutiérrez & Salvador, 2005, p. 32). Al tener acceso al léxico de un determinado texto, se permite un aumento gradual en el repertorio y vocabulario de los niños y niñas, lo que implica la comprensión de la información proveniente de los textos y la expresión clara de ideas en diversos contextos de lectura.

En el siguiente ejemplo podemos observar el proceso de tres de los participantes del Club, en una actividad inicial de la propuesta y en una actividad de las últimas sesiones de intervención. Se transcriben elementos de la evolución de los estudiantes en dos momentos del trabajo de campo, evidenciando cómo logran reconocer el valor de las palabras dentro de un texto, al mismo tiempo que identifican la importancia del contexto para la comprensión de elementos específicos dentro de una lectura.

Portadores de texto: la canción y la noticia		
Paralelo entre una actividad inicial de la propuesta y una actividad final, con la participación de los tres Niveles. Se observa un primer y segundo momento en la evolución y avance de los lectorcitos en dicha habilidad.		
Primera parte		
Preguntas	Momento de la propuesta	
	Primer momento	Segundo momento
	Nivel 1	
¿Qué haces para saber el significado de una palabra en un texto?	"Pues la busco en el diccionario" [¿Y luego qué haces?]" "Pues busco lo que significa y ya sé que dice"	"Primero miro si me dicen que es ahí en la lectura"
¿Cómo aparece el significado de esas palabras en el texto?	"Se busca en el diccionario"	"Las explican en cualquier momento"
¿Qué significa la palabra _____ en el portador de texto?	A veces llega la lluvia Para limpiar las heridas A veces solo una gota Puede vencer la <u>sequía</u> Sequía: (busca en el diccionario) "Largo periodo de tiempo seco"	Entre las tortugas que quedan vivas en las Islas Galápagos se encuentre una <u>veterana</u> que era una cría en la época en que Charles Darwin's realizó su famosa visita (1835). Las tortugas gigantes son los vertebrados que viven más años Veterana: "no se... ahí dice que dura mucho, ¿no?" (busca en el diccionario) de edad y experiencia en un oficio
Entonces... ¿cómo relacionas esto con el texto?	"Que él le dice que no ha llovido"	"Pues, que es vieja, pero cómo así que un oficio" [*]
¿Qué pasa con estas palabras nuevas que aprendes?	"Uno aprende cosas nuevas"	"Aprendemos cosas que luego nos sirven"
*se le explica por separado la situación, y finalizada la actividad se recuerda que es necesario saber elegir en un diccionario el significado correcto de una palabra en un contexto de lectura determinado.		

Segunda parte			
Preguntas	Momento de la propuesta		
	Primer momento	Segundo momento	Segundo momento
	Nivel 2		Nivel 3
¿Qué haces para saber el significado de una palabra en un texto?	"Utilizo el diccionario"	"Uno lee bien y si no entiende la busca en el diccionario"	"La puedo mirar en el diccionario o mirar si ahí [señala los textos] explican que es"
¿Cómo aparece el significado de esas palabras en el texto?	"Pues sale la palabra difícil y si uno no entiende la busca"	"Aparece la palabra y más abajo pueden decir que es"	"Puede aparecer en las lecturas que es, si uno no entiende bien la busca en el diccionario"
¿Qué significa la palabra _____ en el portador de texto? (ver cuadro anterior)	Sequía: (busca en el diccionario) "falta de lluvia durante un largo periodo de tiempo"	Veterana "Que es muy vieja y dura muchos años"	Sequía "que sin agua hay sequedad, pues seco"
Entonces... ¿cómo relacionas esto con el texto? (ver cuadro anterior)	"Él habla de gotas de agua y después de sequía, entonces ahí ya no hay agua"	"Que esa palabra tiene que ver con que duran muchos años"	"Que si hay agua le cura las heridas y si hay agua ya no hay sequedad, eh! sequía"
¿Qué pasa con estas palabras nuevas que aprendes?	"Aprendemos nuevas palabras"	"Que las palabras que nos salen nuevas y no conocimos, ya luego sabemos que son y las entendemos"	"Uno sabe más palabras nuevas y esas le sirven después"
			"Leo bien por los lados de esa palabra a ver si me la explican, depende del tema que lea"
			"En las lecturas muchas veces se explican las palabras más abajo, dependen del... (duda) contexto"
			Veterana "que es vieja, pues dicen que las tortugas gigantes son los vertebrados que viven más años"
			"Que hay una tortuga que es muy veterana y era chiquita en 1835, entonces ha vivido mucho porque las tortugas es un vertebrado que dura muchos años"
			"Uno aprende mucho nuevas palabras y si después le salen en otra parte uno ya sabe que es y no tiene que buscar en el diccionario"

Evidencia 25
Transcripción audio
Actividad portador de texto: la canción y la noticia. Sesiones No. 3 y 12
Participantes de todos los Niveles

Es ésta, una clara muestra del desarrollo de la presente habilidad en los lectorcitos, tanto entre niveles como a partir de los avance durante el trabajo de campo. Esta evidencia es valiosa para el análisis investigativo, pues es una pequeña prueba de la eficacia de la propuesta de investigación pedagógica y del proyecto en general.

Son significativos los progresos, tanto en la forma de proceder como en las respuestas que brindan; se advierte en el cuadro la soltura de los participantes para expresar ideas, teniendo en cuenta los aprendizajes adquiridos en diversas sesiones y actividades.

Así mismo, los niños y niñas logran gradualmente identificar el diccionario como una herramienta importante para examinar el significado de una palabra de un texto; sin embargo, posteriormente, gracias a las explicaciones, ejemplificaciones y actividades llevadas a cabo, logran descifrar que el contexto juega un papel fundamental en la comprensión lectora, puesto que gracias a un examen detallado del texto se puede reconocer el significado de una palabra según el contexto de lectura, lo que se conoce como claves contextuales, que han sido detalladas a lo largo de texto, las cuales se condensan a través de los sinónimos, antónimos, definiciones, palabras concomitantes, entre otras, que permiten deducir el significado de las palabras, usándolas para la comprensión del texto.

Progreso, tanto más valioso, cuanto que la identificación del significado de las palabras es un proceso mediante el cual el sujeto reconoce y otorga significados a dichas proposiciones, para llegar a un verdadero conocimiento de las mismas. Cabe resaltar por lo tanto, la importancia de la práctica lectora para desarrollar las habilidades de reconocimiento de palabras y acceso léxico, para el fomento de recursos cognitivos destinados a la construcción de significados de textos (Heit, 2012).

De lo anterior se puede colegir entonces, que al identificar el significado de las palabras dentro de un texto se produce un reconocimiento de determinados signos, gracias a la conexión con los esquemas mentales donde se almacena una especie de diccionario que se activa al momento de enfrentarse al texto. “Lo que tiene que ocurrir, es encontrar la relación

entre el signo escrito (significante) y una representación mental que el sujeto tiene (significado). Este diccionario se denomina lexicón” (Paradiso, 2007, p. 94), el cual es un conocimiento individual en relación con el vocabulario común para determinada lengua.

En el proceso llevado a cabo durante el trabajo de práctica, se advierte que dotar de significado la información recibida implica el desarrollo de diversos procesos cognitivos que incluyen, como lo señala Escudero (2010) la decodificación de la palabra, el acceso léxico, el procesamiento sintáctico, distintos niveles de representación mental, la realización de múltiples inferencias que conectan conocimiento implícito del lector (su conocimiento previo), y las actividades subyacentes a la lectura.

Portador de texto: Relato histórico	
Luego de leer el relato y de trabajar en diversas actividades sobre el portador, se entregó a cada estudiante un apareamiento con el que se pretendía observar la conexión ejecutada entre las palabras abordadas en la lectura y su significado correspondiente.	
<p><u>d</u> Comprometido</p> <p><u>e</u> Establo</p> <p><u>Q</u> Descendiente</p> <p><u>F</u> Hospedaje</p> <p><u>C</u> Adoraron</p> <p><u>b</u> Pesebre</p>	<p>a. Persona que procede de otra</p> <p>b. Cajón donde se echa la comida a los animales de campo</p> <p>c. Reverenciaron a un ser que consideraron divino</p> <p>d. Que es responsable de una promesa</p> <p>e. Lugar donde come y descansa el ganado</p> <p>f. Alojamiento que se le da a una persona</p>
Se observa que las actividades realizadas en torno al portador les permitieron a los estudiantes identificar el significado de las palabras del texto. Los lectorcitos lograron comprender que a pesar de que el significado de las palabras sea ambiguo, es el mismo contexto de lectura que ayuda a dar un sentido a las palabras y frases. Algunas de estas palabras guardaban una estrecha relación entre sí, de acuerdo al significado; fue gracias a las explicaciones y ejercicios, que los participantes trataron de darle un sentido a las proposiciones a partir de la propia lectura, teniendo en cuenta pistas que el mismo texto arrojaba.	

Pudo notarse que desarrollar la habilidad para interpretar los significados de las palabras dentro de un determinado texto, permitió que los lectorcitos gradualmente aprendieran a leer las pistas contextuales y a tener un conocimiento general de la lectura, lo que los llevó a inferir, en la mayoría de los casos, el significado de las palabras a partir del contexto, de los conocimientos previos y la experiencia de niños y niñas frente en su proceso lector. De esta manera, queda claro que el lector, al enfrentarse al texto, elabora hipótesis sobre los posibles significados de las palabras a partir del contexto, alcanzando así el sentido global del texto.

Como corolario, se puede afirmar que el fomento de esta habilidad permite que el lector adquiriera cierta destreza y velocidad al momento de enfrentarse a los portadores de texto, puesto que comprende que no es necesario conocer el significado del 100% de las palabras dentro de una lectura, dado que el mismo texto ofrece unas pistas para deducir su significado. En esta línea, los niños y niñas aprenden a identificar las palabras claves, es decir, aquellas cuyo significado debe conocerse, porque son las que aportan información importante y significativa acerca del contenido.

Se demuestra que los resultados obtenidos durante el trabajo de campo, son equivalentes a los elementos propuestos por Cassany (2007 citado por Maqueo, 2004) en relación con al camino emprendido por los lectores para identificar el sentido de las palabras. Así, señala que los lectores, al captar el significado del texto, deben manejar tres elementos fundamentales, siendo el primero la comprensión de la estructura gramatical de la frase; el segundo, poseer un conocimiento o experiencias previas que permitan conocer el contenido del texto; y el tercero, ser capaz de plantear hipótesis sobre las palabras faltantes, las que luego son comprobadas o verificadas.

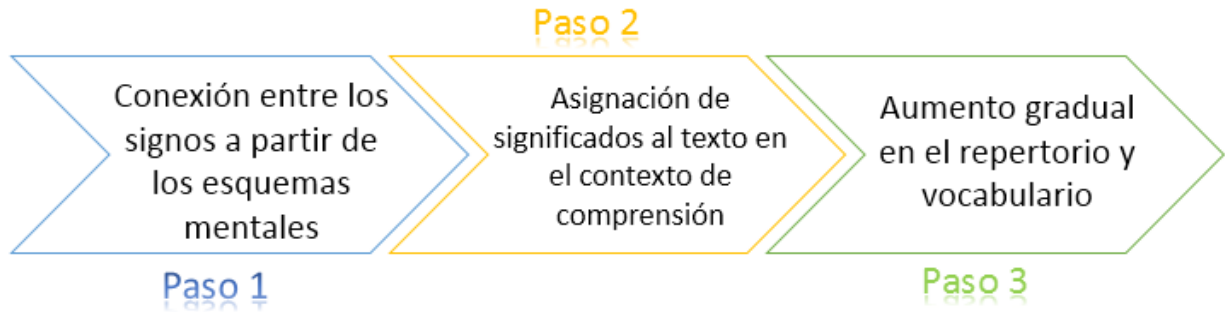


Ilustración 7
Línea de tiempo
Interpretación del significado de palabras dentro del texto.

Caracterización según los rangos de edad.

Nivel 1.

Una de las actividades de la sesión No.10 consistió en encontrar las parejas correspondientes entre la definición de un término y el significado de una palabra subrayada dentro de una frase. El objetivo era que los chicos identificaran cuál definición correspondía a la palabra seleccionada de una frase, en relación con el sentido global de la misma. Los términos hacían parte de un texto abordado como ejemplo del portador correspondiente a la sesión de trabajo, donde se habían aclarado las dudas respecto a las palabras que dificultaron la lectura.

Portador de texto: Relato histórico	
Algunas fichas del juego de memoria. Unir las parejas correspondientes: definición – significado	
¡Dejen de hablar <u>cháchara</u> ! Estoy cansado de oírlas.	Conservación chistosa y sin sentido. Parloteo
¡Despabila! Debes estar alerta...	Despertar. Estar atento y animado
Iba a llegar tarde. Tomo su vaso y bebí el contenido de una bocanada.	Cantidad de cualquier líquido que se toma o se arroja por la boca de una vez
No podías faltar mamá con tus recurrentes pullas... lo sé, ya me lo has dicho varias veces...	Dicho con el que indirectamente se llama la atención a alguien
Allí nos encontrábamos, en los predios que alguna vez pertenecieron a mis abuelos...	Finca, tierra, propiedad, campo
<p>Durante el juego los niños y niñas iban tomando de a dos fichas intentando armar las parejas correspondientes. A continuación se transcriben algunos diálogos del grupo de participantes del Nivel 1:</p> <p>Niño 1: (toma la ficha. Lee: dicho con el que indirectamente se llama la atención a alguien. Toma la segunda ficha: ¡Dejen de hablar <u>cháchara</u>! Estoy cansado de oírlas) si, estas son</p> <p>Investigador: ¿estás seguro?</p> <p>Niño 2: no... yo creo que no... cháchara es otra cosa...</p> <p>Niño 1: si, no, no es esa...</p> <p>Investigador: recuerda donde quedaron esas dos para cuando luego encuentres sus parejas.</p> <p>Luego de varios turnos se vuelve a sacar la ficha que contenía la palabra <u>cháchara</u></p> <p>Niño 3: (lee: ¡Dejen de hablar <u>cháchara</u>! Estoy cansado de oírlas) la pareja es esa, allí está (toma la ficha correspondiente y lee: Conversación chistosa y sin sentido. Parloteo) esa es porque en la lectura el señor estaba bravo con sus hijas porque estaban hablando mucho y haciendo bulla, riéndose.</p> <p>Investigador: muy bien</p> <p>Continúa el otro jugador</p> <p>Niño 4: (toma una ficha y lee: Allí nos encontrábamos, en los <u>predios</u> que alguna vez pertenecieron a mis abuelos...(posteriormente busca su pareja, que sabía el lugar en el que se encontraba)</p> <p>Investigador: ¿estás seguro?</p> <p>Niño 4: si, porque el personaje recuerda triste la finca adonde iba en las vacaciones y que era de sus abuelos.</p>	

Evidencia 27

Fragmento diario de campo

Actividad portador de texto: relato histórico. Sesión No. 10

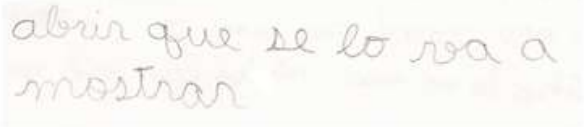
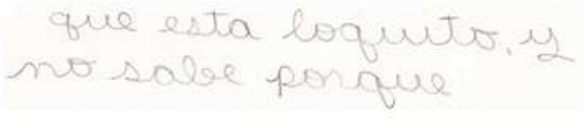
Participante Nivel 1

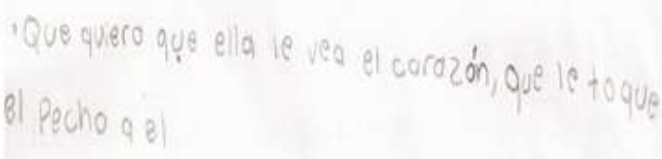


Esta actividad permitió a los estudiantes establecer diferentes tipos de relaciones entre los significados de palabras para aportar al sentido de las oraciones, de los párrafos y del texto en general. Así mismo, resulta claro que potenciar este tipo de habilidades posibilita la integración de las nuevas palabras aprendidas a los conocimientos ya almacenados y procesados por el lector, para luego ser utilizadas en otras actividades de lectura; lo que genera aprendizajes significativos en la medida en que logran extrapolar conocimientos adquiridos a nuevas situaciones de aprendizajes.



Fotografía 9
Juego de karaoke. Sesión No. 3

Fue posible evidenciar este avance en la mayoría de los participantes; no obstante, en los lectorcitos de este nivel se percibió un incremento en el progreso, pues en las primeras sesiones, según puede notarse en varias evidencias y descripciones de las distintas habilidades desarrolladas durante el proyecto, estos niños y niñas eran temerosos al enfrentarse a los textos, se limitaban para hacer predicciones, dar juicios y señalar hipótesis respecto a elementos dentro de las lecturas, y específicamente se confundían con las primeras actividades relacionadas con esta habilidad, tal como se advierte en la siguiente muestra.

Portador de texto: la canción	
<p>Como actividad complementaria del portador trabajado, se explica a los participantes el uso del diccionario y se enfatiza en la búsqueda de las definiciones correctas de las palabras según el contexto de lectura; por lo que se debe revisar cuál de los significados se ajusta a la palabra y el sentido global de la frase y del texto. A continuación se presenta un fragmento de las respuestas de un participante del Nivel 1 y del Nivel 3 en unas de los ejercicios de cierre de la sesión.</p>	
Preguntas	Participante Nivel 1
<p>Definiciones de destaparé:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Abrir – quitar la tapa • Exhibir – mostrar – dar a conocer <p>Canción: "Mi corazón <u>destaparé</u> Y aunque suene muy cursi"</p> <p>¿Cuál de las definiciones se acomoda más a la canción?</p>	
<p>Definiciones: enloquecer</p> <ul style="list-style-type: none"> • Chiflarse - trastornarse • Encantar – seducir - fascinar, <p>Canción: "Tienes algo en ti Que no sé qué me <u>enloquece</u> Tuu tuuu... Has despertado en mí El deseo que no desaparece"</p> <p>¿Cuál de las definiciones se acomoda más a la canción?</p>	

Preguntas	Participante Nivel 3
<p>Definiciones de destaparé:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Abrir – quitar la tapa • Exhibir – mostrar – dar a conocer <p>Canción: "Mi corazón <u>destaparé</u> Y aunque suene muy cursi"</p> <p>¿Qué significado tiene la palabra subrayada en la canción?</p>	 <p>Antes de entregar la hoja, a un lado de su respuesta complementa con:</p> 
<p>Definiciones: enloquecer</p> <ul style="list-style-type: none"> • Chiflarse - trastornarse • Encantar – seducir - fascinar, <p>Canción: "Tienes algo en ti Que no sé qué me <u>enloquece</u> Tuu tuuu... Has despertado en mí El deseo que no desaparece"</p> <p>¿Qué significado tiene la palabra subrayada en la canción?</p>	

Entre estos dos estudiantes se ven diferencias al inicio de la propuesta. Los chicos del nivel 3 eran más resueltos y decididos al dar sus respuestas, sin que esto significara que las soluciones brindadas fueran las más correctas, pero era evidente que tenían una idea general del significado. Por el hecho de arriesgarse a expresar sus ideas se acercaban al objetivo; comenzaban de esta forma a cuestionar sus respuestas y a dar diversas soluciones en la búsqueda de aciertos. En algunas de las actividades muchos de los chicos emplearon como estrategia de aprendizaje el ensayo-error, que les permitió posteriormente ser más exactos en las respuestas.

Nivel 2.

Gracias a la teoría que respalda la investigación y los resultados obtenidos en el trabajo de campo con los chicos, se ha corroborado que para interpretar el significado y sentido de un texto no es suficiente conocer la definición de cada uno de los términos que integran una lectura o investigar el significado de aquellas palabras que desconocemos por completo; es preciso reconocer la conexión correspondiente entre las distintas expresiones dentro del texto, como se pone de relieve en el siguiente ejemplo, a través de uno de los estudiantes de este nivel.

Portador de texto: la carta
<p>Los estudiantes debían llenar los espacios en blanco con palabras que se ajustaran al sentido del texto. El objetivo era que lograran identificar las claves contextuales que permitieran identificar las palabras ocultas. A medida que los estudiantes completaban la carta, se lanzaron preguntas acerca de sus respuestas.</p>
<p>Medellín, 3 de octubre de 2013</p>
<p>Querida Juanita</p> <p>Por fin tengo tiempo para <u>Escribirte</u>¹, he tenido una semana muy ocupada y apenas tengo la oportunidad, aunque lo he tenido pendiente. Te he <u>Extrañado</u>² mucho, sabes que siempre te llevo en mi corazón.</p> <p>Nuestras últimas <u>Vacaciones</u>³ fueron increíbles, conocer otro país nuevo para las dos fue maravilloso. Tengo varias <u>Cositas</u>⁴ en mi escritorio y cada vez que las veo recuerdo lo bien que la pasamos. Ojala próximamente podamos <u>Estemos</u>⁵ juntas</p> <p>Cuéntame cómo va todo. Como está tu mamá y tú hermana. Mándale <u>Saludes</u>⁶ de mi parte.</p> <p>Espero recibir <u>Noticias</u>⁷ tuyas</p> <p>Te <u>Quiero</u>⁸ mucho</p> <p>Camila</p>
Participante Nivel 2
<p>Claves contextuales:</p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿Por qué pusiste la palabra <i>extrañado</i> en el numeral 2? "porque como dice que la lleva en el corazón entonces es porque la piensa" • ¿Por qué pusiste la palabra <i>cositas</i> en el numeral 4? "dice que <i>cada vez que las veo recuerdo lo bien que la pasamos</i>, y las tiene en el escritorio" • ¿Qué de esas cosas crees que puede tener en el escritorio y que le recuerdan a ella? "cositas que trae uno de pasear, caracolitos y esas cosas" • ¿Por qué pusiste la palabra <i>estemos</i> en el numeral 5? "como hablan de que fueron a otro país a conocer entonces quiere volver a ir a otro" <ul style="list-style-type: none"> ○ Pero suena raro como la pusiste... léela nuevamente (lee la oración) ○ ¿Cómo queda mejor esa palabra? "estar, cierto?" ○ Si, muy bien... • ¿Por qué pusiste la palabra <i>noticias</i> en el numeral 7? "porque le pregunta que <i>cómo va todo</i>"

Evidencia 29
Actividad portador de texto: la carta. Sesión No. 9
Participantes nivel 2

Como se ha venido mencionando durante el presente análisis, este grupo se constituyó como el nivel intermedio de avances; es decir, en muchos de sus trabajos se observa una transición en relación a los otros dos niveles y al progreso en el desarrollo de las habilidades de comprensión lectora, gracias al aporte de la propuesta. Puede identificarse en esta evidencia,

algunos elementos que no guardan relación con el texto, pero en general existe cierta coherencia entre las palabras agregadas.

Con este tipo de actividades se buscó que los lectorcitos lograran integrar la información aislada que proporcionan las palabras, al contexto de lectura, estableciendo relaciones complementarias entre los elementos del texto. Dicha relación parte de las claves contextuales, como se mencionó anteriormente, son las que ayudan a orientar y concretar las funciones de determinadas palabras dentro del texto. Por lo tanto, los estudiantes lograron identificar que la información explícita en el texto se constituye, de igual forma, como un elemento fundamental, una guía para acceder a los significados e ideas sobre los cuales no se definen directamente en los textos.

Nivel 3.

Se resalta que los participantes entran en una etapa de perfeccionamiento de su lenguaje, desarrollando una serie de destrezas que aportan al proceso de comprensión lectora. De esta forma, los chicos de este nivel al entrar en contacto con una propuesta de intervención pedagógica, afinan aquellos elementos básicos de su proceso de lectura y comienzan a completar los esquemas con habilidades y sub-habilidades que los llevan por el camino de convertirse en lectores con una alta competencia en cuanto a la comprensión.

Evidencias presentadas durante el capítulo de análisis, donde se da a conocer el proceso de desarrollo de las diversas habilidades de comprensión lectora en el trabajo con los participantes de este nivel, muestran que en el avance de la propuesta de intervención los estudiantes lograron comprender que interpretar el significado de las palabras dentro del texto supone el desarrollo de procesos inferenciales en los que el lector deduce de acuerdo a la información proveniente del texto y sus conocimientos previos, la definición de las palabras y su relación en torno a la red del texto, al contexto de lectura; es preciso entonces, integrar el significado de las distintas proposiciones que conforman el texto. Se puede citar la [evidencia No.15](#) del portador de texto: texto dramático, [No.10](#) del portador de texto: la noticia, entre otras, por citar algunas.

Un aspecto, que dada su importancia en el desarrollo de esta habilidad vale la pena subrayar, es que la mayoría de participantes de este nivel en las diferentes actividades y ejercicios realizados durante la propuesta, expresaron la importancia de identificar palabras dentro de un texto sin el uso exclusivo del diccionario, para el logro del incremento de su léxico y como apertura a nuevas situaciones de aprendizaje, logrando consolidar su proceso de comprensión lectora. Aspecto que se vislumbra en la [evidencia No. 25](#) en el apartado final del recuento del ejercicio del participante de este nivel.

4.2.1.2.5. Resumen y sentido global del texto

Las actividades y ejercicios de la propuesta llevaron a los participantes a elaborar un trabajo de síntesis y reconstrucción de las lecturas realizadas, lo que permitió al investigador evidenciar la comprensión de los portadores de texto por parte de los lectorcitos; el desarrollo de la misma permitió ir superando la repetición mecánica y memorística del significado literal al que éstos estaban acostumbrados.



Fotografía 10
Juego: rompe-cuento. Sesión No. 1

En el ejercicio que se muestra a continuación, quedó en claro que al inicio los chicos hacían los resúmenes uniendo diversas ideas, sin identificar las más relevantes para dar cuenta de la globalidad de la lectura.

Portador de texto: el cuento
Resumen del texto abordado en la sesión
<p>La primera vez que Pompilia se asomó al río y vio que tenía el cuello como muy largo se puso muy triste.</p> <p>Se fue para la laguna y allí también vio que tenía el cuello como una larga vara con una cabesita en la punta</p> <p>Y si prueba a encogerme un poco le dio una grande jaroba. Siguió probando y suspiraba</p> <p>Se fue a vivir a una cueva solitaria pero le dio mucho miedo porque está oscuro y solo y se fue para donde sumaría</p> <p>Ella sufrió mucho calladamente y quería ser como la Rana camelia que era pequeña y regordeta</p> <p>Estaba muy cansada y triste. Por eso Pompilia hizo así: se compró veinte metros de cintas de diferente colores y se llenó de lazos el larguísimo cuello para que todos la miraran. ¡Y resultó que Pompilia se veía muy linda!</p>

Evidencia 30
Ejercicio portador de texto: el cuento. Sesión No. 1
Participante Nivel 1

No obstante, aunque el resumen es un ejercicio que los estudiantes llevan a cabo durante las actividades escolares, algunos no lograron efectuar una síntesis global de los textos trabajados; se limitaron a transcribir apartados de los portadores, sin verificar si éstos contenían la idea central del texto, dejando de lado aspectos significativos que debían hacer parte del compendio en cuestión.

Trabajar esta habilidad con los participantes hizo posible que realizaran una síntesis de ideas principales y relevantes, que evidenciaran el sentido global del texto. Con tal fin, se les

estimuló a leer minuciosamente los textos, a reconocer el tipo de portador y su estructura, a localizar las ideas principales y secundarias (jerarquizar las ideas); y, al momento de efectuar la síntesis propiamente tal, se les instruyó para que tuvieran especial cuidado en no cambiar la esencia ni el sentido del texto.

Pudo comprobarse que el desarrollo de esta habilidad supone condensar las ideas emanadas de un texto, relacionadas con el conocimiento y subjetividades del lector. Como señalan Gutiérrez & Salvador (2005), la comprensión global atiende a la jerarquización de las ideas contenidas en el texto, en relación con la macroestructura del portador.

Los ejercicios de práctica brindaron elementos valiosos para la realización de resúmenes; tal ocurrió en el trabajo con el portador de texto: la noticia. Para dar a conocer las características de éste y efectuar el ejercicio de síntesis, se expuso en el tablero de trabajo cada una de las partes del texto con su explicación respectiva. A medida que se avanzaba en el ejercicio se trabajaron algunas estrategias lectoras: muestreo, predicción e inferencia, y se ahondó en el tema de la noticia a través de preguntas, que permitieran dar claridad sobre el tipo de estructura y los elementos importantes que de ella subyacen, para construir la idea global del tema en cuestión.

Portador de texto: noticia	
Respuestas de los participantes respecto a las preguntas de una de las actividades de la sesión	
¿De qué nos habla la noticia?	<ul style="list-style-type: none"> • "Hay un agua que es como gelatina y se la echan a las plantas para que estén mojadas siempre".(participante nivel 1) • "Se inventaron un agua como gelatina que se pega a las plantas y las moja lentamente" (participante nivel 2) • "Como hay lugares muy calientes y allá hay poca agua se inventaron un agua en gel que se pega a los cultivos y dura más, pues se seca menos rápido".(participante nivel 3)
¿Qué desencadena la trama de la noticia?	<ul style="list-style-type: none"> • "Que como hace mucho calor los cultivos se secan entonces no tiene agua" (participante nivel 1) • "Donde siembran hace mucho calor y se secan los cultivos y ellos necesitan agua" (participante nivel 2) • "Con la contaminación se calientan la tierra y se secan los cultivos y falta el agua para regarlos" (participante nivel 3)
¿Cuáles fueron las consecuencias de la creación del sistema de riego?	<ul style="list-style-type: none"> • "Que no se dañaran las plantas y así se las podían comer".(participante nivel 1) • "Con el agua así no se queman las cosas que se cultivan y las pueden vender".(participante nivel 2) • "Con este invento no se pierden los cultivos, los pueden vender y comérselos frescos".(participante nivel 3)
¿Qué se puede decir del desenlace de esta noticia?	<ul style="list-style-type: none"> • "Que muy bueno que no se dañen las cosas que se cultivan".(participante nivel 1) • "Muy inteligente el que creo eso porque así no se queman las plantas con el calor".(participante nivel 2) • "Un invento muy importante porque como la tierra se calienta entonces eso puede servir para muchas partes y no solo para allá en México".(participante nivel 3)

Evidencia 31

Transcripción audio.

Actividad portador de texto: la noticia. Sesión No. 11

Participantes de todos los Niveles

Este trabajo en equipo posibilitó más adelante efectuar un trabajo individual sobre la síntesis de un artículo, en la que los participantes se mostraron dispuestos y capacitados para hallar las ideas centrales del texto, y con ellas elaborar un pequeño texto en forma de epítome que diera cuenta de la globalidad del portador trabajado. Para dicho fin, la mayoría de los participantes subrayaron los elementos principales del artículo; estrategia que les permitió elaborar posteriormente el resumen que se pedía en el ejercicio.

Adicionalmente, un elemento importante que se comprobó durante la puesta en marcha de la propuesta, es que para ejercitar a los chicos en la elaboración de resúmenes se debe acercarse inicialmente a textos cortos para que con la práctica vayan logrando identificar las ideas que tienen mayor peso en una lectura y aquellas que son poco relevantes. A medida que logran

mayores desempeños en textos cortos se puede ir gradualmente presentando textos más largos y de estructuras textuales más complejas.

Por lo tanto, conocer la estructura del texto y familiarizarse con estas, a través de diversas actividades y ejercicios, permite adquirir mayor destreza para sintetizar y reconstruir los elementos del texto.

La práctica permitió confirmar que el resumen y el sentido global del texto tiene su fundamento en la puesta en marcha de habilidades tales como memoria, atención, asociación mental, pensamiento reflexivo, conocimiento del contenido del texto, estrategias de comprensión y control consciente de la interpretación textual, como lo exponen Gutiérrez & Salvador (2005).

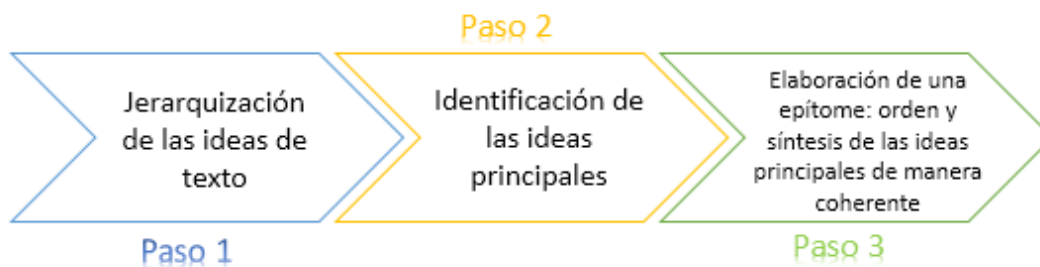


Ilustración 8
Línea de tiempo
Resumen y sentido global del texto

Caracterización según los rangos de edad.

Nivel 1.

Los niños que se ubicaron en este nivel presentaron algunas dificultades para diferenciar las ideas principales; a pesar de reconocer muchas de estas, en sus producciones le dieron la categoría de principal a muchas que no correspondían, lo que los llevó a incluir en los resúmenes elementos no necesarios para el sentido global. Aspecto que se ve claramente en la [evidencia No. 30](#) de la presente habilidad.

En general, los trabajos presentaron claridad y se reconocía el tema general sobre el que se trabajaba, pero la omisión de elementos claves llevó a que las producciones no fueran completas y se incluyeran datos no pertinentes para el objetivo del desarrollo de la habilidad. Durante el transcurso de la propuesta y con el desarrollo de otras habilidades de comprensión lectora, los chicos lograron obtener significativos progresos sobre la jerarquización de las ideas en un texto, y lo que significaba agruparlas para dar cuenta del sentido global del portador. En sus últimas producciones denotaron un gran avance en la mencionada jerarquización, pero sus textos continuaron presentando omisiones importantes de datos indispensables para dar cuenta del sentido global del portador trabajado.

A partir del ejemplo citado anteriormente (evidencia No. 30) que corresponde a un ejercicio de las primeras sesiones de un participante del nivel 1, se pueden comparar los resultados con las producciones de últimos momentos de la propuesta, donde se mostró que los chicos respondieron al contenido del portador a partir de la ponderación de las ideas, que condujo a la identificación de planteamientos principales; proceso que les permitió elaborar, de manera ordenada y sintetizada, un resumen que reflejara el sentido global del texto trabajado.

Portador de texto: el artículo

Como actividad final de la sesión, se les pide a los participantes que realicen un resumen de la noticia trabajada. A continuación se anexa la producción de uno de los pequeños del nivel 1

apartir de materiales reciclable se hace la moda como: camisas, bolsos y chancas. Son empresas que fabrican moda reciclando cosas que ya no se usan. Se preocupan por el medio ambiente se preocupan por el medio ambiente para que no se acade.

Evidencia 32

Actividad de resumen

Portador de texto: el artículo. Sesión No. 13

Participante nivel 1

Nivel 2.

En un primer momento los estudiantes de este nivel fallaron en la integración de los contenidos, pero a diferencia de los del primer nivel, lograron en menor tiempo identificar que muchas de las ideas que señalaron inicialmente como principales no pertenecían a dicho grupo, lo que les facilitó de manera más ágil priorizar las ideas para sintetizar el contenido. En los resúmenes se observan niveles básicos de reorganización de acuerdo con la interpretación del lector, aunque la mayoría de ideas aparecen en el mismo orden secuencial del texto.

Nivel 3.

Los estudiantes de este grupo lograron suprimir datos de menor importancia y seleccionar aquellas proposiciones relevantes y evidentes para el sentido global del texto. Existió en los

trabajos mayor grado de organización, las ideas están en diferentes secuencias del texto, ordenándolas según la síntesis de las ideas principales.

Portador de texto: el artículo	
Como actividad final de la sesión, se les pide a los participantes que realicen un resumen de la noticia trabajada. A continuación se anexa la producción de uno de los chicos del nivel 3	
<p style="text-align: center;"><i>Artículo</i></p> <p style="text-align: center;">Moda reciclada y con estilo</p> <p>Desde botellas de plástico, redes de pesca, neumáticos o café. Todo vale. Materiales que no tienen nada en común y que, sin embargo, comparten un mismo resultado final: con ellos, por ser <u>material reciclable</u> se puede <u>producir moda</u>: camisetas, chancas, bolsos, bañadores y abrigos. Moda hecha, literalmente, con elementos de desechos urbanos.</p> <p>Esta es la propuesta de EcoAlf, una marca madrileña de ropa y complementos que se crea a partir de la premisa de que los recursos naturales son limitados y que se ha convertido en una de las muchas opciones de <u>moda sostenible</u> que ofrece actualmente la capital.</p> <p>Materiales reciclados, ecológicos o transformados son las características de una serie de locales que no quieren dejarse llevar por la <u>superficialidad del mundo</u> de las pasarelas, sino que son empresas que se <u>preocupan por el medio ambiente</u>.</p> <p>"Consumimos cinco veces lo que da tiempo a producir", asegura Alfonso Pérez, responsable de diseño y gestión EcoAlf. "¿Por qué no usar lo que ya se ha desechado? Aquello que no utilizamos".</p> <p>El proyecto que ha desarrollado esta marca es único, ya que a partir de residuos logran producir diseños que nada tienen que ver con lo que eran antes del proceso. Así, las chancas están hechas de neumáticos, los bañadores de redes de pesca y los bolsos de botellas de plástico.</p> <p>Los inspiradores de este proyecto sostienen que la mentalidad ha cambiado y que los españoles ya no consumen al ritmo frenético de hace muy pocos años. "Significaría matar poco a poco al mundo y esto tiene que cambiar".</p>	<p style="text-align: center;"><i>¿Y qué nos dice el texto?</i></p> <p>Nos dice que podemos producir moda con material reciclable. Esta propuesta es de EcoAlf de moda sostenible. Ellos no se quieren dejar llevar por la superficialidad y se preocupa por el medio ambiente. Aseguran que consumimos mucho más de lo que se produce. Por que no podemos permitir que el mundo se muera.</p>

Evidencia 33

*Portador de texto: el artículo. Sesión No. 13
Identificación de ideas principales (izquierda)
Elaboración de resumen (derecha)
Participante Nivel 3*

Se observa desde un principio que la experiencia en la elaboración de resúmenes, dado su grado académico, les permitió corregir con mayor facilidad los errores en que incurrieron al reunir las ideas, logrando, luego de las explicaciones y ejercicios, identificar y agrupar las proposiciones principales en un texto resumen; en consecuencia, el desarrollo de la propuesta les hizo tomar conciencia sobre sus dificultades, consolidando así destrezas necesarias para esta habilidad.

Aunque se advirtieron logros importantes en el avance de la propuesta, es ésta una de las habilidades de mayor dificultad, pues los estudiantes de los tres niveles requirieron constante

apoyo debido a su inseguridad frente a las premisas que iban construyendo; les costó agrupar las ideas que se encontraban bajo el mismo orden y sentido: ideas principales que daban cuenta del mismo aspecto, lo que llevó a que en los resúmenes incurrieran en constantes repeticiones.

4.2.1.2.6. Reflexión y evaluación del proceso de comprensión lectora

Ser un lector activo exige asumir una postura frente a los contenidos del texto; lo cual supone el desarrollo de un pensamiento analítico que posibilite la revisión continua del texto y la valoración de las ideas que se expresan en el mismo. El pensamiento crítico y reflexivo requiere no sólo que el lector participe activamente en la construcción y reconstrucción de los significados del texto, sino que también asuma una postura, edifique sus propios pensamientos a partir de lo señalado en el texto y sea capaz de evaluar su contenido (Parodi, 2010).

Según Díaz & Hernández (2002) para avanzar en su proceso de comprensión lectora, el sujeto debe estructurar e interiorizar una secuencia cíclica donde evalúe constantemente su proceder y los resultados de sus producciones, identifique los principales problemas, plantee posibles soluciones y reevalúe nuevamente los cambios en el proceso. Los autores señalan que los ejercicios reflexivos continuos de autorrevisión y revisión compartida constituyen algunas actividades apropiadas para desarrollar esta habilidad. En la misma línea, González (2005) establece que existe una relación entre la autoevaluación y la comprensión guiada, y la fase final de la comprensión lectora; relación que bien podría definirse como la construcción de un modelo mental.

Esta habilidad busca, como lo presenta Solé (1996), cumplir una función formativa que permite “ayudar a aprender” a través de la continua reflexión, en el que los aprendizajes se reevalúen de manera periódica como parte del proceso. Es de suma importancia, por lo tanto, hacer un balance, ajustar, reforzar, proyectar nuevas tareas, intervenir sobre el aprendizaje del proceso; en suma, es necesaria la retroalimentación permanente del mismo.

Con la implementación de la propuesta pedagógica para el desarrollo de las habilidades de comprensión lectora: rastreo y análisis de la información, los participantes alcanzaron una comprensión crítica del texto, la cual supone procesos de valoración sobre las ideas leídas. Gispert (2001) indica que “este nivel supone deducir implicaciones, obtener generalizaciones, especular acerca de las consecuencias, distinguir entre hechos y opiniones, entre lo real e imaginario, y elaborar juicios críticos sobre las fuentes, la credibilidad y la competencia del autor” (p. 97). En conclusión, bien podría decirse que esta habilidad es un proceso de análisis y de acción; una participación activa del proceso de lectura.

Para ejemplificar lo anterior, se cita nuevamente la evidencia No. 22 de la sesión 11, donde a partir de un ejercicio sobre la noticia los chicos debían responder a la pregunta: ¿qué nos dice el portador de texto? Haciendo uso de sus conocimientos previos y de la habilidad para identificar el contenido y la estructura del portador, los lectorcitos lograron recordar y evocar datos y hechos de las lecturas, para interpretar e integrar ideas con sus experiencias, y reflexionar y opinar sobre el tema abordado.

Portador de texto: la noticia		
La noticia que titulaba: “No hay donde botar más basura” presentaba una información precisa sobre el crecimiento de las basuras en el mundo, y señalaba que cada vez era más complicado encontrar un lugar para desecharla; situación que justifica los altos niveles de contaminación de nuestros tiempos.		
	Participantes Nivel 1	Participantes Nivel 3
¿Qué nos dice la noticia?	“Que hay que cuidar la naturaleza y no tirar basura porque ya no hay donde botarla, hay mucha basura y eso contamina”	“La noticia nos muestra que hay mucha contaminación porque hay mucha basura y no hay donde botarla. La noticia nos enseña sobre la naturaleza, para que no le hagamos daño porque la estamos acabando. Eso nos quiere decir la noticia y yo también digo eso porque estamos acabando con la naturaleza y no reciclamos. Debemos reciclar para utilizar eso que nos sirve y así botamos menos basura”
En ambos casos se observa que los lectorcitos deducen que dado el alto índice de basuras, se está afectando la naturaleza en general. El participante del Nivel 3 infiere otro tipo de elementos que lleva a que su última respuesta avance hacia niveles superiores, puesto que se observa una solución al planteamiento de la noticia, que no se contemplaba literalmente en el texto, y lo llevó a activar sus conocimientos sobre el tema y a reflexionar sobre los mismos		

El lectorcito del Nivel 3 que participa en el análisis de esta evidencia, infiere otro tipo de elementos que permiten avances significativos en su última respuesta, dado que no solamente hace alusión a aspectos literales del texto, sino que moviliza el empleo de sus conocimientos sobre el tema y posibilita una reflexión sobre la situación expuesta.

Esto permite afirmar que además de evaluar y reflexionar sobre los momentos posteriores a la realización de las acciones, es vital explorar los conocimientos previos que se tienen sobre el tema y sobre el portador a abordar, para tener presente la información adicional necesaria para cumplir los objetivos de la lectura. Durante el proceso, el sujeto va evaluando y comparando, a medida que interactúa con el texto, a la luz de sus conocimientos previos.

Sobre este punto, es pertinente realizar un paréntesis: la evidencia anterior es un claro ejemplo de cómo durante el proyecto se buscó integrar el trabajo con las distintas habilidades abordadas en las sesiones de trabajo; cada uno de los ejercicios apuntaba al fomento de varias de aquéllas, lo que respalda la justificación de la propuesta pedagógica de no registrar de manera fragmentada ni desarticulada las habilidades que se pretendieron desarrollar. Por el contrario, en una sola sesión se buscó efectuar varias actividades que sirvieron para fomentar y potenciar las habilidades de rastreo y análisis de la información. Así, la sesión No. 11 sirvió de soporte para el análisis de las habilidades: reconocimiento de la macroestructura y superestructura de los textos, recuperación de datos y activación de conocimientos previos y la presente: reflexión y evaluación del proceso de comprensión lectora.

Portador de texto: texto dramático	
La actividad sobre la que surge este ejercicio evaluativo consistió en trabajar una obra de manera grupal, luego de haber realizado la lectura colectiva; los equipos debían realizarle modificaciones a la obra original y presentársela al resto de compañeros.	
¿Qué cambios presentados por el equipo contrario te llamó más la atención y por qué?	Fue casi igual lo que más me llamó la atención fue el pez por que fue muy charro y hizo el papel de pez muy bueno
¿En relación a la obra original, qué sucede si se cambia la problemática central de la historia?	La historia no tendría sentido
¿Qué puede decirse de la historia si el personaje cambia de actitud?	No sería el mismo cuento y no tendría sentido
¿Qué pasa si se omiten elementos principales de la historia?	se cambiaría la obra
¿Cuáles fueron los cambios más importantes realizados por el equipo contrario?	Los cambios más importantes fueron que partieron el pez a la mitad
¿Cómo te pareció el trabajo realizado por tu equipo?	Muy bueno, nos quedó creativa la obra
¿Cómo fue tu participación?	Bien, trabajé bien con los demás Ayudé en todo.
¿Qué fue lo más difícil de trabajar en grupo?	A veces ponemos de acuerdo y otros que no les gusta trabajar
¿Cómo podrían mejorar aquellos aspectos negativos en el trabajo en grupo?	que todos nos digamos que vamos a trabajar

Evidencia 35

Actividad portador de texto: texto dramático. Sesión No. 6
Participante Nivel 3

A partir del ejercicio anterior se refuerza la idea de que la lectura ofrece la posibilidad de detenerse y reflexionar acerca de una historia o tema, de considerar qué relación guarda con la vida del lector y enfrentarse a determinadas opciones para una mejor comprensión. De esta forma, los lectorcitos lograron organizar y regular la información requerida para su proceso de lectura, adquiriendo elementos que desarrollaron una alta competencia lectora; ésta, más que niveles de interpretación, se concibe como el resultado de la valoración personal de los datos, intenciones, informaciones que el texto ha presentado y que el contexto ha enmarcado.

En términos generales, esta habilidad fue un aspecto exigente de la propuesta, excelente para promover el proceso lector de los participantes, pues el autocontrol y la capacidad de supervisar o controlar la propia acción para comprobar los objetivos, son componentes fundamentales para que los estudiantes aprendan, sean conscientes de su aprendizaje y puedan ir modificando sus acciones para alcanzar los propósitos en el ámbito de la construcción del conocimiento, como lo señala Solé (1996).

Un valioso aporte que recoge los elementos abordados en el estudio de la presente habilidad, es la contribución del trabajo de Monson (1989), quien señala que dentro del proceso de comprensión lectora se puede hablar de dos tipos de reacciones; una, de tipo interpretativo, en la que los lectores reflexionan acerca de lo que han encontrado en los textos, deducen tras algún aprendizaje diversas situaciones y generan ideas acerca de acontecimientos que la trama no explicita, pero que son necesarias para explicar algún hecho. “Este tipo de reacciones crea la base para las aproximaciones literarias, más analíticas, que habrán de desarrollarse en el futuro” (p. 78). Y otra, de índole crítica, en la que el sujeto adquiere la capacidad de evaluar una historia y considerar si el texto es a su juicio interesante. Tal reacción permite a los infantes comenzar a formular juicios acerca de los portadores de texto, en lo concerniente al disfrute y expectativas generados con la lectura en cuestión. “La reflexión guiada a temprana edad puede constituir una base inestimable para el estudio literario futuro. Ciertamente, ayudará al alumno a desarrollar sus habilidades” y a incorporar el hábito de asistir a la biblioteca hasta la adultez. (p. 79).



Fotografía 11
Actividad portador de texto: la noticia. Sesión No. 11

Puede resaltarse que el desarrollo de este tipo de habilidades aporta al proceso de comprensión lectora de los estudiantes, en la medida en que los prepara para enfrentarse a los diferentes textos; permite la representación del significado de la lectura; posibilita evaluar la veracidad de las predicciones e hipótesis planteadas en la lectura; fomenta actitudes y valores importantes para el presente y futuro dentro de su proceso lector; considera los objetivos y características de los textos; deriva conclusiones sobre el texto leído; propicia aprendizajes autónomos, autocríticos y de autoevaluación de las funciones de la comunicación; desarrolla una lectura crítica que sugiere una valoración subjetiva y objetiva de la lectura; entre otros aspectos vitales, que dan paso al fomento de otras habilidades de comprensión lectora.

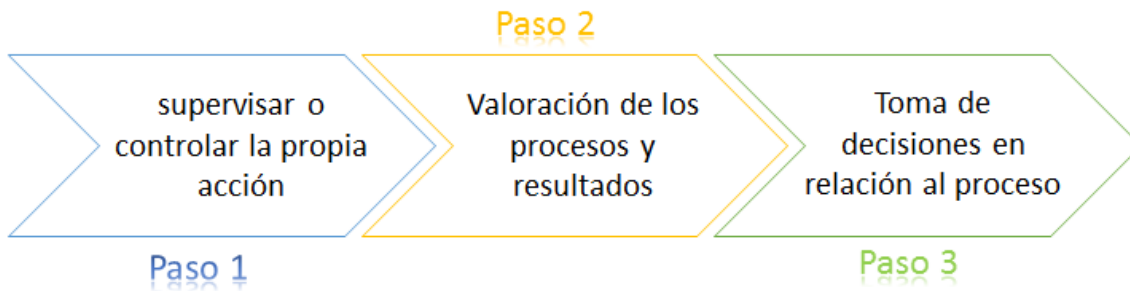
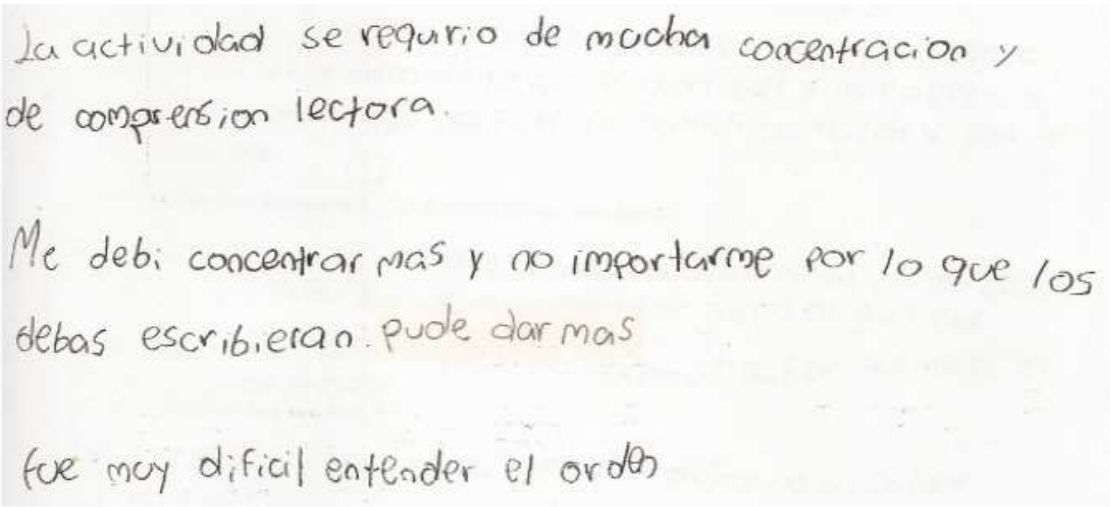


Ilustración 9
Línea de tiempo
Reflexión y evaluación sobre el proceso de comprensión lectora

Caracterización según los rangos de edad.

Nivel 1.

Conocer y controlar la tarea efectuada y el tema trabajado son dos elementos fundamentales de esta habilidad; le permiten al sujeto lector valorar y considerar elementos dentro del proceso.

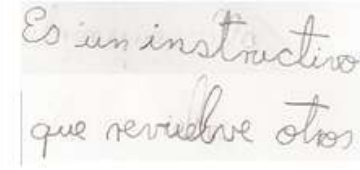
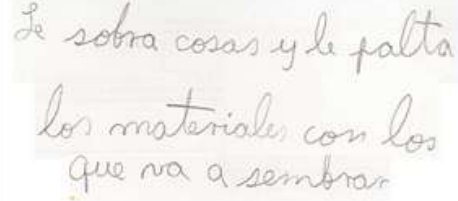
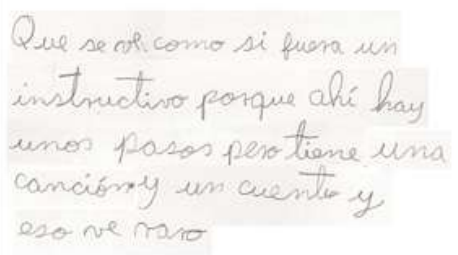
Portador de texto: el artículo
<p>Luego de realizar las distintas actividades programadas para el portador de texto, se continúa con el momento de la evaluación, donde se buscó que los participantes expusieran ideas sobre el trabajo llevado a cabo y su respectivo desempeño.</p>

<p>En el trabajo del participante se advierte una valoración y una comprensión de los procesos, así como una reflexión en lo que respecta a su proceder; el lectorcito emite su opinión y logra confrontar el accionar con su experiencia personal.</p>

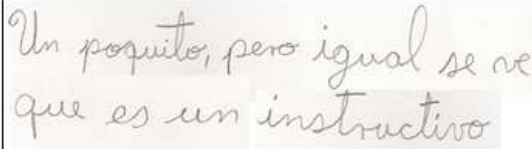
Durante las distintas sesiones se buscó que los estudiantes apreciaran y evaluaran la estructura y el contenido del texto en relación con su experiencia lectora, conocimientos, emociones y nuevos aprendizajes. El objetivo de desarrollar esta habilidad era permitir que los lectorcitos tuvieran un momento para reflexionar y valorar las distintas actividades y su desempeño en las mismas, así como considerar alternativas o posibles acciones a seguir en el proceso, opinar sobre la información y reflexionar sobre las aplicaciones de los temas y portadores de texto abordados.

Nivel 2.

Uno de los ejercicios diseñados para fomentar procesos de reflexión y análisis, consistió en determinar la utilidad de un texto en el cumplimiento de un propósito específico. En la sesión No. 7 se entregó a los chicos un texto con unas preguntas que apuntaban a la estructura del portador y a evaluar si éste cumplía los objetivos del tipo de texto.

Portador de texto: el instructivo	
Se les entregó a los participantes de manera individual el texto con las preguntas correspondientes, para luego ser socializadas con el grupo. Se trabaja sobre las respuestas de uno de los participantes del Nivel 2; se transcriben algunas respuestas de chicos de varios niveles.	
<p>1. Coloca aproximadamente 3 tazas de tierra en una maceta. 2. Humedece la tierra con una pequeña cantidad de agua. Mezcla ligeramente la tierra con tus manos.</p>	<p>En el cielo tengo amigas, otras gotas, mis vecinas, y si estamos apretadas empezamos a empujar hasta que alguna se anima a volar. Yo me tiro como lluvia por el tobogán, arco iris tobogán.</p>
<p>Canción del agua Yo soy el agua y no uso paraguas porque mojada estoy. Si me congelo ya no me muevo y si hace calor me derrito y me voy y subo como vapor.</p>	
<p>3. Añade, aproximadamente, 2 cucharadas de tierra en cada taza del cartón de huevos y presiona con cuidado hacia abajo con tus manos. 4. Y por último, coloca el cartón en un lugar soleado hasta que las semillas echen raíces y broten</p>	
<p>Érase una vez un niño que vivía en una casa rodeada de un gran jardín. Los árboles y las flores del jardín eran amigos. Un día su madre le dio un puñado de semillas y le dijo: -Vamos al jardín a sembrar estas semillas en la tierra. Si las cuidamos mucho y con la ayuda de todos los amigos, veremos cómo crecen. Los primeros ayudantes serán las hadas de la lluvia que cantarán: -¡Ya es hora de despertar! Luego vendrán las hadas de la tierra y ayudarán a las raíces para que crezcan y se arraiguen con fuerza. Luego vendrán las hadas del viento, jugarán con las hojas y ayudarán a las plantas a crecer hacia el sol. Y al fin un día las plantas notarán que algo brilla en sus capullos, abrirán sus pétalos y ¿a quién verán? ¡al sol! El niño llevó las semillas al jardín y las plantó en la tierra. Las cuidó con mucho cariño, y juntos, las plantas y el niño, rectos y fuertes crecieron.</p>	
<p>5. Luego debes coloca 3 semillas encima de la tierra de cada taza y cúbreelas con 1 cucharada de tierra, y riegalas bien.</p>	

Preguntas	Ficha de respuestas	Socialización
¿Qué tipo de portador de texto se presenta?		Participante Nivel 3: "parece un instructivo pero tiene de otros textos" P. Nivel 1: "le sobran cosas que son" Investigador: ¿cuáles? P. Nivel 1: "el cuento y la canción"
¿Falta algún elemento importante en el portador?		P. Nivel 1: "las cosas que necesita para sembrar" P. Nivel 3: "los materiales que salen al principio, los que uno va a utilizar"
¿Encuentras alguna irregularidad en el texto?		P. Nivel 3: "también que el paso No. 4 y 5 están al revés primero va lo que le pone las semillas y después lo que se pone al sol para que las semillas crezcan". (los participantes que no se dieron cuenta en su momento, reconocen esta irregularidad) P. Nivel 2 (participante sobre el que se analiza la ficha de respuestas): "ah! Yo no puse eso en mi ficha... y... están al revés, me faltó eso... sí..." P. Nivel 1: "Yo veo (pide que le muestren el instructivo) ah sí... (ríe) yo no me di cuenta"

¿Estas irregularidades cambian la estructura del portador?		P. Nivel 1: "no mucho, se entiende" P. Nivel 3: "que le metan un cuento y una canción no me parece, pero ya si lo cambia y daña es lo que está al revés lo del paso No. 4 y 5" P. Nivel 2 (participante sobre el que se analiza la ficha de respuestas): "sí, eso de los pasos 4 y 5 si lo hace raro"
Se observa por parte del estudiante del Nivel 2 un reconocimiento de los portadores de texto trabajados, identificando las inconsistencias y los elementos propios del portador. Se resalta la evaluación que efectúa tanto de sus conocimientos sobre el portador, como también sobre su proceso; se percibe que valora su trabajo y reflexiona sobre una omisión que tuvo en su hoja de respuestas. De igual forma, los demás participantes reflexionaron y evaluaron la actividad llevada a cabo.		

Se pone de relieve que el participante sobre el que se hace el análisis, está en capacidad de identificar que el texto del ejercicio no responde a los requerimientos del tipo de portador y presentaba algunos componentes que modificaban la estructura, lo que podría dar lugar a confusiones. El grupo en general expresó sus puntos de vista y planteó ideas sobre cómo creían que debía estar organizada la información para cumplir los requisitos del portador.

De igual forma, esta evidencia logra ejemplificar un elemento vital para el desarrollo de esta habilidad y es la confrontación de los estudiantes sobre los trabajos efectuados; situación que les permite generar una reflexión sobre las producciones, con el propósito de controlar y auto-monitorear los procesos de aprendizaje; la confrontación es fuente de información y de conflicto cognitivo, que posibilita el intercambio de subjetividades (Hurtado, 2010). En palabras de Solé (s.f.), este proceso es un instrumento de carácter pedagógico y regulador, tanto para los docentes como para los estudiantes, “permite al profesor regular la enseñanza, así como a los alumnos les posibilita aprender a regular su propio aprendizaje” (p. 3).

Nivel 3.

Como se mencionó en anteriores párrafos, el desarrollo de esta habilidad involucra una serie de pasos y procesos, que concatenados, dispone a los participantes para la comprensión y tratamiento de los portadores de texto abordados. Uno de estos elementos es el referido al contraste entre la información contenida en las lecturas y los conocimientos del lector, punto en el que se hizo necesario, a través de la propuesta y sus actividades, que los participantes fueran incrementando su capacidad de identificar ideas específicas dentro del texto y contrastarla con datos y conocimientos previos. Proceso que se vislumbra en las evidencias: [No. 7](#) del portador de texto: la carta; [No. 12](#) del portador de texto: texto dramático; [No. 20](#) donde se incluyen varios portadores de texto; [No. 25](#) del portador de texto: la canción y la noticia; y las evidencias [No. 35](#) (portador de texto: texto dramático) y [No. 37](#) (portador de texto: instructivo) de este apartado. Como se aprecia en los distintos ejercicios, se motivó a

los estudiantes a que complementaran y reforzaran la información requerida, que dieran un punto de vista sobre diversos aspectos y plantearan posibles soluciones a las situaciones señaladas.

Como corolario, reflexionar y evaluar el trabajo fue una experiencia valiosa para el desarrollo de la propuesta, tomando en consideración que los participantes lograron tener conciencia sobre su proceso y su forma de proceder; inquietándose por sus sentimientos frente a sus propias producciones y frente a los aprendizajes en general. Se pretendió fomentar esta habilidad con el fin de que los lectorcitos supervisaran su proceso de lectura, comprobaran si se estaban cumpliendo los objetivos, identificaran las dificultades encontradas y tomaran decisiones pertinentes y acertadas.



Fotografía 12
Actividad texto dramático. Sesión No. 6

Al mismo tiempo que se tomaron en consideración los diferentes niveles de los participantes, se tuvo cuidado de que no se convirtieran en simples receptores de la información; motivo por el cual se persiguió en todo momento un papel activo por parte de aquéllos, intentando que en su acercamiento al portador, realizaran una transacción, un intercambio, una reflexión

y análisis de la lectura, para, de esa manera, aportar los instrumentos necesarios con el propósito de obtener una comprensión estructurada de dichos textos.

Al finalizar la descripción de las habilidades, se puede señalar que los avances más significativos de los participantes al culminar la intervención pedagógica, giraron en torno a:

- El reconocimiento de detalles, que supone localizar e identificar hechos como personajes, situaciones específicas, el lugar donde ocurren los hechos, entre otros.
- La identificación de planteamientos principales donde se requiere situar las ideas fundamentales explícitas en el texto.
- La asociación de conceptos que posibilita conectar las ideas.
- El reconocimiento de secuencias, donde se localiza y recuerda el orden de acciones planteadas en un trozo seleccionado.
- La relación que se establece entre lo que se lee y lo que ya se sabe.
- La elaboración de conclusiones que da una idea del sentido del texto.

Si los participantes no comprendían algún elemento del texto, realizaron acciones tales como:

- Leer nuevamente para identificar la incoherencia.
- Indagar por la parte del texto que les permitiera orientar la comprensión.
- Buscar explicaciones alternativas.
- Continuar la lectura con el fin de encontrar más adelante la claridad que precisaban.
- Buscar explicaciones con el investigador o con sus pares para despejar las dudas.

A pesar de esta generalización, es preciso establecer que cada lector se enfrenta a la lectura con una multiplicidad de experiencias diferenciales, las cuales influyen en la manera de reaccionar ante lo que lee; esto podría llamarse reacción personal, lo que indica una correspondencia de su experiencia con elementos de la nueva información, lo cual supone un compromiso emocional y afectivo importante en el proceso lector. “La interpretación y la capacidad de reaccionar afectivamente conforman el núcleo de las experiencias de lectura significativas y provechosas” (Monson, 1989, p. 78).

Se corrobora, pues, la necesidad de promover lectores activos, creadores de significados; de fomentar procesos que permitan reconocer al lector como constructor de sentidos a partir de su realidad interna y externa, porque es claro que lo que se lee no está únicamente en el texto, sino en la cabeza del sujeto y en su interacción con el contexto en el que lee.

El proceso de investigación, las descripciones y el análisis presentado, permiten puntualizar que la sucesión de eventos y rasgos propios del desarrollo cognitivo del sujeto lector, ostenta un carácter flexible, no sigue un orden lineal y rígido; por el contrario, es un proceso en secuencia cíclica que marca diversos sentidos, donde el sujeto, independiente del nivel en el que se encuentre, al desarrollar una serie de habilidades gracias a actividades y ejercicios que fomenten y estructuren niveles altos de comprensión, en algún momento deberá devolverse en el ciclo para fortalecer ciertas características y consolidar otras que posiblemente hayan quedado inconclusas, para poder continuar así el proceso de comprensión lectora que se ha iniciado; como no lo muestra la ilustración 10.

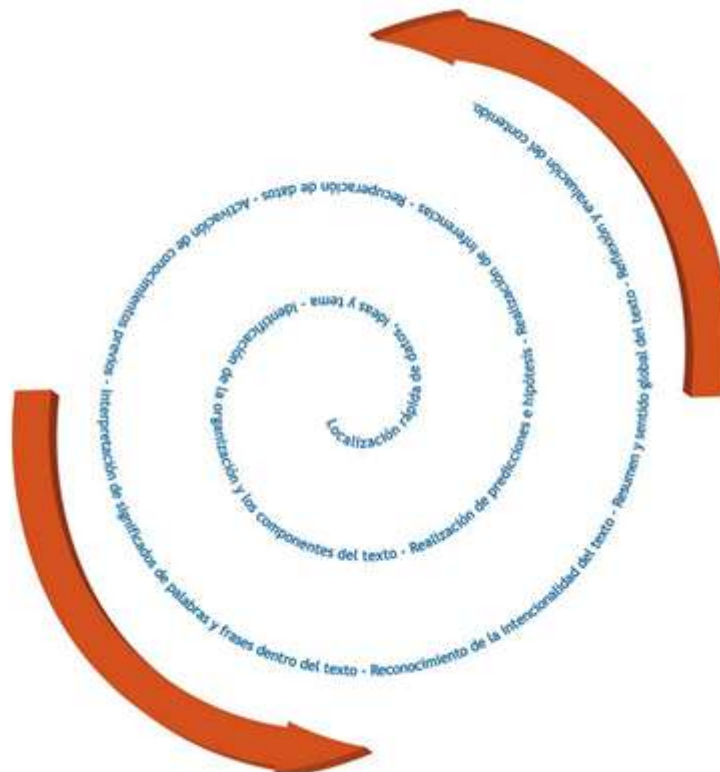


Ilustración 10
Proceso cíclico y continuo que se lleva a cabo durante el desarrollo de habilidades de comprensión lectora: rastreo y análisis de la información

Debe intentarse, por consiguiente, que todos los procesos se efectúen de manera consciente, a fin de que los procedimientos realizados no se conviertan en mera sucesión de hechos sin conexión, porque de esa manera se desvirtuarían las prácticas lectoras para un aprendizaje significativo.

El desarrollo de habilidades de comprensión lectora hizo un considerable aporte a los procesos de construcción del conocimiento, al estructurar las prácticas lectoras de los participantes en esquemas que pueden ser activadas en otras experiencias de aprendizaje.

Paralelamente, y sin que implique contradicción alguna frente a los argumentos iniciales, es pertinente aducir que, gracias al resultado de algunas investigaciones y prácticas de tipo científico y educativo, se ha comprobado que los circuitos neuronales si bien son necesarios, no son suficientes para consolidar aprendizajes; a este respecto, el trabajo de campo, las notas y el análisis resultante del proceso investigativo, han ratificado la idea de que los diferentes tipos de experiencias ofrecidas por el ambiente son fundamentales para lograr dichas conexiones neuronales y garantizar su funcionalidad.

En esta línea, Ortiz (2004) distingue dos tipos de variables de desarrollo: las condiciones genéticas denominadas epigenéticas, y la influencia de los agentes y factores externos denominada sociocinética. “Tenemos un cerebro plástico, apto para aprender cuantas veces sea necesario siempre y cuando se den las condiciones genéticas y ambientales para ello” (Campos, 2010, p. 12).

Se desprende de lo anterior que las conexiones neuronales que posibilitan el proceso de la lectura dependen en gran parte de la maduración cerebral; pero los procesos educativos,

motivacionales y la estimulación cumplen un papel preponderante. López-Escribano (2009) destaca que

(...) el desarrollo [de la lectura] depende de los genes y las neuronas en el cerebro pero también de las experiencias de aprendizaje del cerebro al interactuar con el ambiente físico y con otros cerebros en nuestro entorno social y cultural. (p. 63)

La propuesta de intervención pedagógica desarrollada dentro del Club de lectorcitos, que sirvió de base al trabajo de campo de la presente investigación, se fundamenta por los parámetros ya señalados, con acciones que apuntaron a claros objetivos de gestiones educativas que aportaron significativamente a los procesos de aprendizaje y desarrollo de habilidades lectoras en los participantes, mediante el fortalecimiento de aptitudes, capacidades e intereses.

Estos programas ponen a disposición de los participantes mecanismos que les permiten de una manera atractiva, innovadora, novedosa y creativa, beneficiarse de los propósitos bajo los cuales fueron diseñados. Por tal razón, los procesos de enseñanza de la lectura no deben tomarse “como efectos de simples influencias de los genes o del ambiente, sino como el resultado de los procesos sociales” (Ortiz, 2004, p. 15). En lo concerniente a este tópico, el docente entrevistado expone que en los procesos de comprensión lectora “también [intervienen] aspectos de tipo comportamental como la motivación y el entusiasmo y aspectos sociales como el acompañamiento y motivación de los adultos que rodean al menor” (Entrevista No. 3. Jueves 17 de octubre 2013)

4.3. Capítulo No. 3

4.3.1. El papel de la variedad textual en el desarrollo de habilidades de comprensión lectora

La comprensión lectora definida como una característica distintiva de la competencia humana, concierne al esfuerzo por encontrar significado a lo que vemos, oímos, sentimos o pensamos en lo referente a un portador de texto; esfuerzo que se establece como un proceso

constructivo, en el que la información proveniente del exterior se conecta con los esquemas mentales que posee el sujeto, a partir de un contexto determinado (Escudero, 2010).

Consiste entonces, en establecer la relación entre lo que señala el texto y los conocimientos del lector, incluyendo sus propósitos y expectativas al iniciar la lectura. Esto hace posible aceptar la información que se recibe, continuar con la lectura e iniciar estrategias de comprobación cuando se comete algún tipo de error o cuando hay un vacío en el proceso. “La comprensión [lectora] es un concepto complejo, manifestación multidimensional de una capacidad general, de tipo cognitivo e intelectual” (Aarón, 1995b citado por Gutiérrez & Salvador, 2005, p. 13).

Aseveraciones que impiden que el sujeto se limite a ser un receptor pasivo; por el contrario, en el transcurso de la lectura debe asumir un rol activo, donde se muestre como un lector dinámico, integrador, que focaliza y valora la información para incorporarla a su estructura mental; posición que le permite reconstruir el significado del texto, basándose en las competencias lingüísticas adquiridas y en su experiencia lectora. Cuando el lector domina el texto es capaz de recordar lo que ha leído, suplir los elementos que no se le entregaron, anticipar hechos y modalidades lingüísticas y realizar juicios críticos a los contenidos, gracias a que la comprensión lectora es un proceso eficaz y analítico que lleva a establecer conexiones coherentes entre la información que obtiene de los textos, y los datos que ya posee.



Fotografía 13
Bitácoras: un viaje por la lectura

La comprensión lectora, por lo tanto, es la construcción del significado del texto, de conformidad con los conocimientos y experiencias del lector, partiendo del contexto de lectura; en dicho proceso emplea diversas destrezas para realizar la interpretación de la información, tales como reconocer y nombrar conceptos e ideas fundamentales, determinar significados globales, efectuar predicciones e inferencias, formular interrogantes acerca del contenido, retener información, describir las relaciones entre los elementos del texto, entre otras, que posibiliten introducir aptitudes encaminadas a formar lectores competentes.

De allí que se hable de habilidades de comprensión lectora; ellas pretenden preparar al sujeto en el desarrollo de operaciones relacionadas con la apropiación de un texto; estas aptitudes se adquieren y/o consolidan mediante un trabajo continuo, estructurado y constante, que implica un esfuerzo cognitivo en la sistematización de las funciones del pensamiento lector. Como indica Vallés (2005), leer comprensivamente supone disponer de una adecuada competencia interpretativa de los diferentes textos en la búsqueda, localización, razonamiento y análisis correspondiente de la información.

Por consiguiente, los mayores logros de la comprensión lectora giran en torno a la búsqueda y construcción de significados, y a dotar de sentido y coherencia la información procesada, para recordar y aplicar el conocimiento adquirido a nuevas situaciones de aprendizaje; habilidades que surgen a partir del reconocimiento e interpretación de la organización y los componentes del texto. De manera que la comprensión lectora está estrechamente relacionada con la toma de consciencia sobre la sucesión temática del texto, la identificación de las relaciones jerárquicas entre las ideas y el conocimiento de la organización formal y textual de los portadores. El reconocer cómo se relacionan entre sí las ideas hace posible develar la lógica del texto y articular los significados que de allí subyacen.

Las anteriores lucubraciones son respaldadas por otras investigaciones sobre el tema (Fuente, 2009; Gómez, 2007; Henao, 2001), las cuales han arrojado resultados concluyentes sobre las dificultades referidas a la interpretación de los textos; los estudios ponen de manifiesto que el desconocimiento del esquema textual restringe los procesos de comprensión. Los estudiantes con un limitado acceso al trabajo con diversidad de textos, muestran un bajo desempeño en lo tocante a la comprensión lectora de textos literarios y no literarios, y no precisamente por constituir ellos una lectura destinada a los adultos; no es difícil encontrar esta clase de textos con una redacción semejante a la literatura infantil en cuanto a la sintaxis; sino porque no se reconoce la riqueza de este tipo de textos para desarrollar habilidades de comprensión lectora.

Partiendo de estos supuestos, el proyecto de investigación se interesó por ejecutar, con el grupo de participantes del Club de lectorcitos de la Biblioteca José Félix de Restrepo del municipio de Envigado, una propuesta de intervención pedagógica diseñada en el trabajo con diversos portadores de texto. Por lo tanto, uno de sus objetivos de estudio en relación con esta materia, fue analizar el papel de la variedad textual en el desarrollo de habilidades de comprensión lectora.

Elementos propios del análisis de este objetivo fueron incluidos en los demás informes investigativos; se hizo necesario abordar aspectos de este ítem para estructurar y dar

continuidad al estudio de los demás objetivos, dado que, como se ha venido señalando a lo largo del análisis de resultados, la variedad textual cimienta la propuesta de intervención del trabajo de campo.

En el capítulo: *rastreo y análisis de la información, habilidades fundamentales en el desarrollo de los procesos de comprensión lectora*, se describió minuciosamente el proceso de desarrollo de los participantes del proyecto en la habilidad *Reconocimiento de la macroestructura y superestructura textual*, de manera general para el grupo de trabajo e identificando las diferencias que se detectaron en niños y niñas, según su edad cronológica. Esta habilidad está estrechamente relacionada con la variedad textual en los procesos de comprensión lectora, por lo que el contenido de este capítulo complementó la información para responder a los planteamientos anteriores.

4.3.1.1. Los portadores de texto como mediadores de la comprensión lectora

Los niños y niñas de hoy se enfrentan a una multiplicidad de canales emisores, verbales y no verbales, que aspiran a divertir o a brindar determinada información. “A partir de tales experiencias, los niños adquieren una vivencia del mundo que les rodea y comienzan a elaborar un cúmulo de certezas en que más tarde habrán de apoyarse para responder a las exigencias que les plantea la vida” (Mc Cleenathan, 1989, p. 9). En tales condiciones, surge la necesidad de acercar a los infantes al mundo de posibilidades que ofrecen los portadores de texto al mundo del conocimiento, brindándoles herramientas para desenvolverse en la sociedad, para conocer su cultura y vivir en ella; permitirles que dialoguen con el texto, que lo disfruten, valoren y hagan de la lectura un hábito y un estilo de vida. “La clave para generar lectores entusiastas radica en informar a los niños del espectro de libros disponibles y en ayudarles a reconocer y ampliar sus intereses de lectura” (Mc Cleenathan 1989, p. 11). Debe posibilitárseles el desarrollo de habilidades de comprensión lectora que fortalezcan sus capacidades de reflexión, análisis y pensamiento crítico.

¿Pero, qué se entiende por portadores de texto? Bien podrían definírseles como aquellos materiales escritos, de uso frecuente en la sociedad; son soporte de textos que tienen distintas estructuras y contenidos, y responden a una lógica particular. Son, como lo señala Parodi (2010), la materialización lingüística de un propósito comunicativo a partir de una organización estructural.

Es indispensable que niños y niñas conozcan la lógica de los textos e identifiquen las estructuras que la componen, a fin de desarrollar una competencia comunicativa que aporte a su formación como lectores idóneos; por esta razón, acercarlos a los diversos portadores de texto, les permite identificar los propósitos que se persiguen y conocer las diversas formas de organizar la información. El lector debe poseer competencia textual, que es el sistema implícito de reglas interiorizadas, dentro de la cual existe un modelo denominado gramática textual, que es la descripción formal de las estructuras textuales (Gutiérrez & Salvador, 2005).

En los estudios sobre los procesos de comprensión lectora, se reitera que el contacto directo y frecuente con los textos contribuye al desarrollo de habilidades, proporcionando al mismo tiempo, la comprensión y conocimiento de la información circundante. Según Bernárdez (1982, citado por Gutiérrez & Salvador, 2005, p. 17), los portadores de texto son unidades lingüísticas con una intención comunicativa básica “producto de la actividad verbal humana, que posee siempre carácter social; está caracterizado por un cierre semántico y comunicativo, así como por su coherencia profunda y superficial, debido a la intención (comunicativa) del hablante y a su estructuración mediante dos conjuntos de reglas: las propias del nivel textual y las del sistema de la lengua” (p. 17)

La importancia de desarrollar actividades que permitan a los niños y niñas conocer y trabajar diferentes portadores de texto, parte de la premisa de que en la sociedad de la información y la comunicación, el principal medio de difusión de la cultura y del conocimiento social, continúa siendo el texto escrito en sus diversos formatos: libro, revista, periódico, carta, folleto, mapa, plano, avisos publicitarios, vallas, etiquetas, etcétera, a pesar de la enorme

expansión del medio audiovisual. De ahí que en la escuela, la mayor parte de los procesos de enseñanza-aprendizaje se desarrollen mediante el empleo de medios escritos: libros de texto, libros de lectura, cuentos, diccionarios, enciclopedias, carteleras, murales, periódicos escolares, entre otros. En síntesis, gran parte de los conocimientos se adquiere primordialmente con el recurso de medios escritos; aprender entonces, supone la comprensión e interpretación de textos, argumentando lo aprendido. El texto escrito y el saber leer son cuestiones propias del mundo en el que se desenvuelve el sujeto; deben potenciarse a través de diferentes planes y proyectos, dado el vertiginoso acceso a la información en la sociedad actual; los portadores de texto, constituyen, en esta medida, un elemento básico de la existencia humana.

Conocer y ocuparse de los diferentes portadores de texto otorga la posibilidad de desarrollar la función comunicativa en los estudiantes, familiarizarse con la estructura textual y el formato adecuado del texto, de acuerdo con el contenido que quiere expresar. El conocimiento y la identificación de la estructura del texto facultan al lector para comprender el modo en que el autor ha organizado y expuesto sus ideas, así como para seleccionar la información, organizarla, elaborarla y guardarla en su memoria a largo plazo.

Por el contrario, gran parte del material al que los niños y niñas están expuestos, son narraciones literarias propias para la audiencia infantil; eventualmente, aprenden a leerlas, comprenderlas y responder los interrogantes que se formulen; esta práctica influye día tras día en el desempeño de los chicos en los procesos de comprensión lectora. Dicho modelo debe reestructurarse, pues la accesibilidad a textos múltiples y diversificados brinda diferentes posibilidades al sujeto, y desarrolla habilidades altamente estructuradas que aportan a su proceso de comprensión y lo perfila como un lector calificado y un productor de textos pertinente.

Como corolario, el trabajo de campo corrobora la afirmación de que el conocimiento y aprendizaje sobre los esquemas textuales, teniendo constante acercamiento a los diversos portadores de texto, proporciona a los primeros lectores saber cuáles son los objetivos de la

lectura, cómo se relacionan las ideas, cómo se logra la continuidad del tema y cuáles son los planteamientos principales. Por ende, se puede inferir del trabajo realizado, que el requisito esencial para adquirir competencia en la lengua escrita, es aprender la forma en la que se estructuran los distintos tipos de texto.

Ampliar el horizonte dentro de la lectura sirvió para fomentar la percepción que los participantes tenían acerca de la lectura, edificando su auto-concepto como sujeto lector. Las experiencias gratificantes de lectura contribuyeron al desarrollo de dicha autoimagen y de actitudes positivas hacia la lectura, posibilitando de esta forma el desarrollo de las habilidades lectoras delimitadas para el estudio. Las experiencias favorables surgieron de la promoción de múltiples actividades de lectura, en la que los infantes tuvieron la oportunidad de conocer, trabajar, aprender y disfrutar de diferentes portadores de texto.

4.3.1.2. Una propuesta de intervención pedagógica cimentada en la variedad textual

El acercamiento de los estudiantes a diversos tipos de texto desarrolla en ellos niveles altos de aprendizaje; se integran experiencias y conocimientos relacionados con habilidades lingüísticas, poniendo en funcionamiento todas las dimensiones del sistema comunicativo; se amplía el dominio de la variedad textual, que denota un índice superior de su nivel cultural y social; y permite acrecentar su campo perceptivo y enriquecer su experiencia (Gutiérrez & Salvador, 2005).

Para que los niños y niñas enfrenten un texto escrito con éxito, es menester que pongan en funcionamiento una serie de conocimientos de tipo lingüístico y contextual relacionados con la clase de texto que están leyendo. En consecuencia, se justifica el diseño y puesta en marcha de propuestas de intervención pedagógica orientadas al desarrollo de habilidades de comprensión lectora y al trabajo con diferentes portadores de texto, en la medida en que la variedad textual es un conocimiento determinante y dinamizador que sustenta la comprensión lectora; contribuye a la apropiación de la estructura y del conjunto de componentes propios de un determinado texto, sus características e intencionalidad.

Surge entonces el siguiente cuestionamiento: ¿por qué desarrollar este tipo de propuestas en la Biblioteca Pública? De allí lo valioso del proyecto de investigación, pues la idea desde el comienzo del proceso fue aportar a los procesos de comprensión lectora de los niños y niñas de la comunidad a la que se pertenece. La Biblioteca Pública, como espacio cultural portador de información importante para la sociedad, debe crear estrategias que contribuyan a los procesos de alfabetización de los ciudadanos más pequeños. Por lo tanto, la Biblioteca José Félix de Restrepo del municipio de Envigado desde su Sala Infantil y a través del programa Club de Lectorcitos, buscó edificar entre la Biblioteca Pública, la Escuela y demás espacios sociales donde los niños y niñas se desenvuelven, un puente en el desarrollo de habilidades de comprensión lectora, y aportar significativamente a los procesos de indagación en curso en el Departamento de Antioquia sobre experiencias no escolares de formación de lectores.

Con dicho propósito, el Club de Lectorcitos buscó despertar en sus participantes amor por la lectura, desplegando, por medio de su propuesta de intervención pedagógica, el desarrollo de habilidades de comprensión lectora que les permitiera a los niños y niñas enfrentarse de manera exitosa a los diversos portadores de texto y lograran extrapolar los conocimientos adquiridos a nuevas situaciones de aprendizaje, dentro y fuera de la Biblioteca y la Escuela.

La propuesta pedagógica referida buscó generar en los participantes motivación, búsqueda de sentido, inducción al descubrimiento y desarrollo del pensamiento autónomo y divergente. Pensar, narrar, elegir, inventar, actuar y cantar, son algunas de las actividades dinámicas que hicieron parte de esta propuesta; así, el mencionado proyecto de lectura estuvo cargado de una alta dosis lúdica, que condujo a los participantes a jugar en una nueva temporalidad subjetiva y vital creada para las distintas situaciones; fue un espacio para el entretenimiento, la diversión y el aprendizaje, pues el juego exigió a los niños entusiasmo, motivación, concentración, atención, memoria, por medio de situaciones placenteras que les permitió construir universos de imaginación y fantasía, proyectados a las relaciones del lenguaje. Por consiguiente, la propuesta diseñada para el Club de lectorcitos permitió la conexión de los juegos lingüísticos con la realidad, pues la lúdica del lenguaje textual, más allá de ser una

actividad amena, se constituye en una auténtica fuente de conocimiento humano, más aún para propuestas encaminadas al desarrollo de habilidades de comprensión lectora.

4.3.1.2.1. Fases de la propuesta de intervención pedagógica

Como se ha venido señalando a lo largo del presente trabajo de investigación, la propuesta de intervención pedagógica estuvo conformada por tres fases; a continuación se describen elementos surgidos en la práctica, en cada una de estas.

FASE INICIAL “Viajemos al mundo de los textos”

Cuando el texto presentó una estructura lingüística morfosintáctica, lexical y semántica en un nivel de complejidad sencillo, los participantes presentaron menos problemas para globalizar la información, para hacer inferencias, para establecer relaciones, analizar los datos e interpretar la información; situación que se fundamenta en que la estructura de los portadores de textos abordados en esta primera fase, eran conocidas por los niños y niñas, y trabajados con mayor periodicidad.

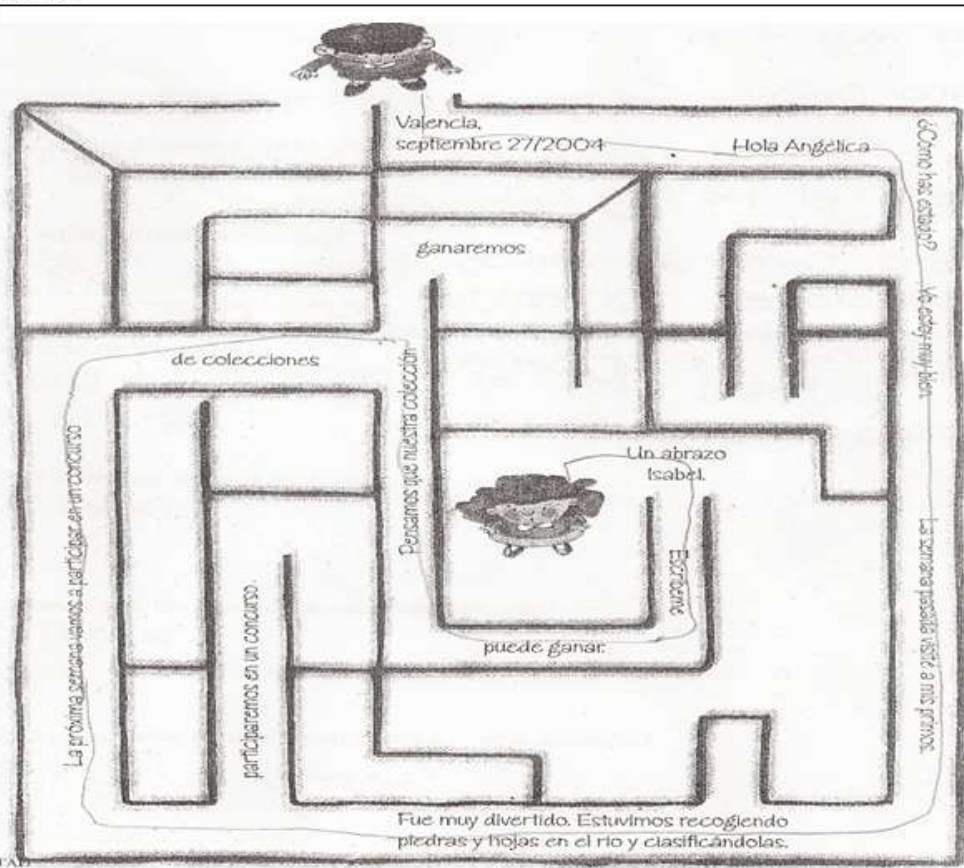
Por manera que, presentar menores dificultades durante el trabajo con los portadores de texto en el momento inicial de la propuesta, radica en que son portadores de texto de uso cotidiano y por ende más conocidos por los niños y niñas, lo que los llevó a mostrar mayor confianza y un adecuado manejo de las lecturas en las diferentes actividades; se comprobaron mayores destrezas, dados sus conocimientos y experiencias frente a los tipos de texto, pues como argumentan Díaz & Hernández (2002), “El conocimiento que el lector posee sobre las distintas superestructuras textuales puede contribuir significativamente a mejorar la comprensión (influye incluso en la construcción de la macroestructura) y en el recuerdo del texto” (p. 54).



Fotografía 14
Actividad portador de texto: el artículo. Sesión No. 13

Portador de texto: la carta

Organizar las oraciones que aparecen en un laberinto para encontrar la carta oculta



Valencia,
septiembre 27/2004

Hola Angelica

¿Cómo has estado?

Me está muy bien

La semana pasada visité a mis primos

ganaremos

de colecciones

La próxima semana vamos a participar en un concurso

participaremos en un concurso

Pensamos que nuestra colección

Un abrazo
Isabel

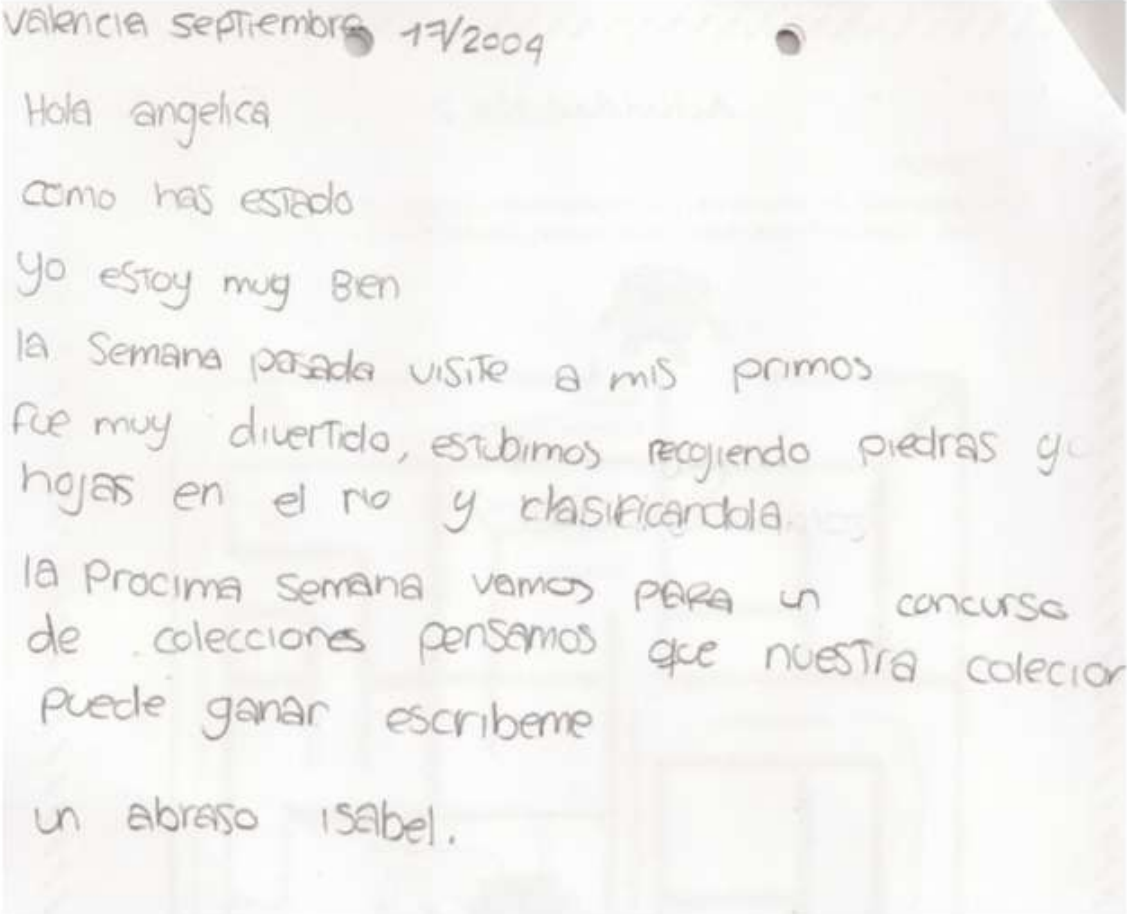
Estamos

puede ganar

Fue muy divertido. Estuvimos recogiendo piedras y hojas en el río y clasificándolas.

Portador de texto: la carta

Transcribir la carta descifrada en el laberinto



Valencia Septiembre 17/2009

Hola angelica

como has estado

Yo estoy muy Bien

la semana pasada visite a mis primos
fue muy divertido, estuvimos recogiendo piedras y
hojas en el rio y clasificandola.

la proxima semana vamos para un concurso
de colecciones pensamos que nuestra coleccion
puede ganar escribeme

un abrazo Isabel.

Evidencia 38

Portador de texto: la carta. Sesión No. 9

Participante Nivel 1

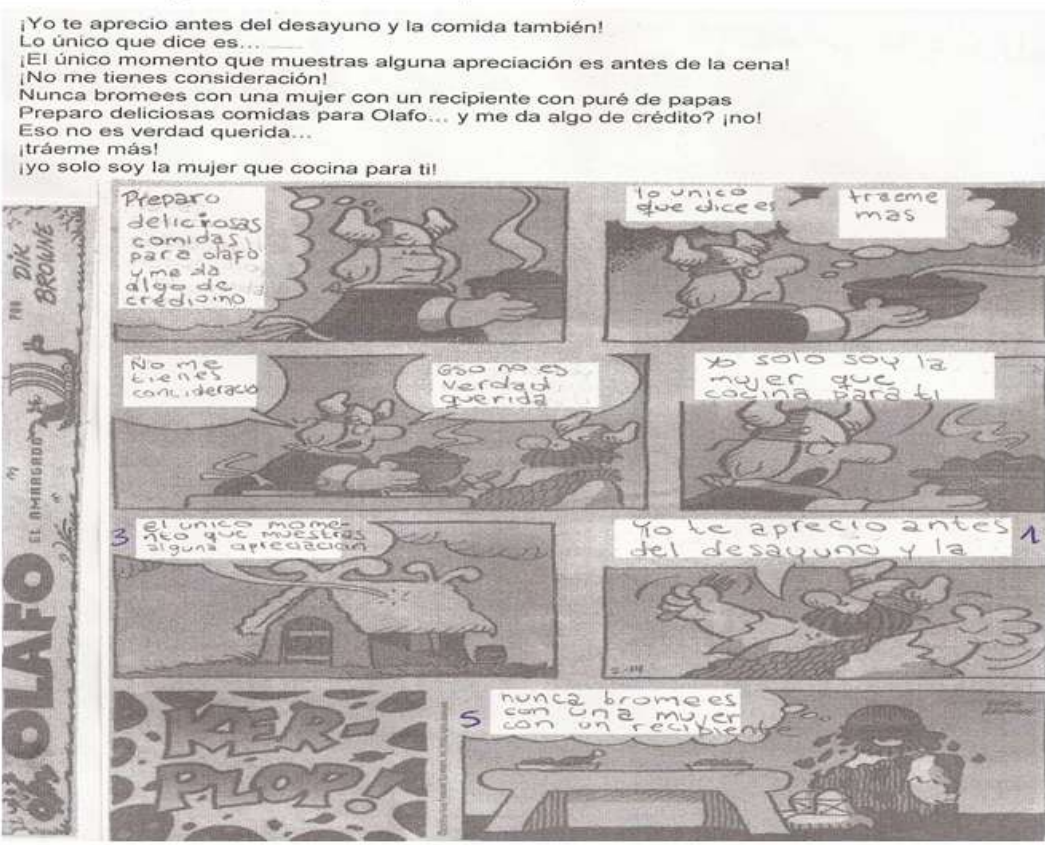
FASE INTERMEDIA “lectu-divertido”

Tomando en consideración que el nivel de complejidad de los portadores de texto en esta etapa fue incrementándose, se hicieron evidentes las dificultades en los participantes; sin embargo, las explicaciones de los portadores en cada una de las sesiones y las habilidades desarrolladas durante la propuesta, hicieron posible, a medida que se conocían y se trabajaban los tipos de estructuras textuales, la superación de los problemas de comprensión que se presentaron en un comienzo.

Una de las estrategias que resultó eficiente en la propuesta, fue la exposición de cada uno de los portadores; durante las sesiones correspondientes al trabajo con un nuevo portador, se ponía de presente a los participantes, de manera llamativa, la estructura del texto (videos, presentaciones de power point, ejemplificaciones, carteleras, entre otros), dándoles oportunidad de conocer la superestructura, las características y los elementos propios de cada texto, haciendo posible su acercamiento y familiaridad con los mismos, antes de dar inicio a las actividades, de modo que se les facilitara el manejo de los textos y su desempeño durante las sesiones.

Portador de texto: la historieta

Ubicar los diálogos en los espacios correspondiente para formar una historia con sentido



Preparo deliciosas comidas para olafo y me da algo de crédito no

lo unico que dice es tráeme mas

No me tienes consideración

Eso no es verdad querida

yo solo soy la mujer que cocina para ti

el unico momento que muestras alguna apreciación

Yo te aprecio antes del desayuno y la

Nunca bromees con una mujer con un recipiente

Evidencia 39
Portador de texto: la historieta. Sesión No. 4
Participante Nivel 2

FASE FINAL “Jugando a ser un experto”

La estructura lingüística de los portadores de texto presentó no sólo niveles superiores de complejidad lingüística, sino que eran poco conocidos por los participantes, lo que hizo necesario ofrecer explicaciones detalladas de los mismos y presentar ejemplos para aclarar el tipo de texto según sus características.

A pesar de estos elementos puntuales y que para los niños y niñas trabajar los textos representó mayor esfuerzo, se evidenciaron avances y aprendizajes significativos, en la medida en que algunos estuvieron en capacidad de interpretar datos, analizar la información, identificar los objetivos de la lectura y reconocer las particularidades del portador; gracias a que adicionalmente, en el segundo momento de la propuesta, se tuvo la oportunidad de conocer y acercarse a estructuras textuales complejas, donde, acudiendo a las distintas actividades, se preparó a los participantes para enfrentarse a este último momento.




Fotografía 15

Actividad portador de texto: la noticia. Sesión No. 12

Portador de texto: la noticia

Organizar los párrafos según corresponda y construir las partes faltantes para completar para la noticia

El rescate de las tortugas gigantes de Galápagos



Las islas galápagos depende de la supervivencia de las tortugas gigantes, cuya población, con los años, ha reducido de 250 mil a solo 20 mil ejemplares

El turismo y, en gran medida, la economía de las ecuatorianas Islas Galápagos dependen de la supervivencia de las tortugas gigantes, once especies que son el símbolo del archipiélago y cuya población, con los años, se ha reducido de 250 mil a solo 20 mil ejemplares.

Franklin Chicaiza, cuidador del centro de crianza Jacinto Gordillo, en la isla de San Cristóbal, lo sabe bien y dedica todos sus desvelos al cuidado de estos animales, a los que alimenta, observa y hasta cuenta cada día para asegurarse de que no falta ninguno.

"El objetivo de este centro es preservar la población de tortugas y también que la comunidad isleña conozca y aprecie lo que tiene", un patrimonio que "hay que ayudar a proteger para la presente y las futuras generaciones", comentó a Efe Chicaiza.

Pero sin el apoyo de los habitantes del archipiélago no sería posible aumentar la población de tortugas. "Antes, los pescadores y otras gentes se comían las tortugas. Unos treinta años atrás se comía fritada de tortuga, se hacía aceite de tortuga, pero hoy la gente es consciente de que hay que proteger la flora y la fauna, porque de ello depende el turismo", comenta.

El número de especies de tortuga en la islas ha descendido, con el paso del tiempo, de catorce a once, según datos del Parque Nacional Galápagos, que supervisa los programas de crianza y reproducción de Cerro Colorado y de otras "galapagueras" situadas en la isla de Santa Cruz, en la isla Isabela, en Isla Floreana y en otras instalaciones de la institución.

La captura y la depredación por parte del hombre, las erupciones volcánicas y la depredación por perros, cerdos y ratas han ido mermando poco a poco la población de los quelonios.

Evidencia 40
Portador de texto: la noticia. Sesión No. 11
Participante Nivel 3

Según las consideraciones que anteceden, se resalta que, propuestas pedagógicas encaminadas al desarrollo de habilidades comprensión lectora, bajo la directriz de la variedad textual, posibilita que los sujetos adquieran herramientas para rastrear y analizar la información en pro de la comprensión e interpretación de los datos. Los participantes, al entrar en contacto con los diversos portadores de texto, tienen la posibilidad de ampliar su

percepción y de familiarizarse con las diversas estructuras, desvaneciendo poco a poco las barreras de la complejidad textual y accediendo a mayores niveles de comprensión lectora.

Todo ello lleva a plantear que es posible cambiar y reestructurar el referente sobre el proceso de comprensión: a mayor complejidad lingüística, menor comprensión y a menor complejidad, mayor índice de comprensión. En consecuencia, acercar a los infantes a la variedad textual permite reducir la dificultad lingüística de los textos, gracias a los procesos de percepción del desarrollo del pensamiento lógico-verbal y abstracto, y de operaciones inferenciales y deductivas; sobre las que se fundamentan las propuestas de intervención pedagógica encaminadas al desarrollo de habilidades de comprensión lectora.

Por consiguiente, el conocimiento y la experiencia incrementan y fomentan las habilidades y destrezas en el asunto de que se trate, a fortiori, en los procesos de comprensión lectora, como lo corrobora el trabajo de campo; puesto que se ha evidenciado que se es poco habilidoso, generalmente, en aquéllas actividades desconocidas o poco desarrolladas por el sujeto.

5. CONCLUSIONES

- La Biblioteca Pública, como parte integrante de un nuevo sistema pedagógico social, complementario de la escuela, juega un papel preponderante en el desarrollo de habilidades lectoras, a través de planes y programas encaminados a incentivar la adquisición de conocimientos y el hábito de la lectura libre de diversos portadores de texto. Para tal efecto, la Sala Infantil con su Club de Lectura cumple la función y responsabilidad socio-cultural de ofrecer las herramientas para alcanzar niveles altos de comprensión, de descubrimiento del sentido de los textos, identificación de los objetivos y elementos fundamentales del portador, análisis de la información extraída y reflexión sobre la misma. Por consiguiente, se constituyen éstos, en espacios para el encuentro, la comunicación, la información, la socialización, el diálogo, la cultura, el aprendizaje y la diversión, razón por la cual debe fomentarse la participación de las Bibliotecas Públicas en los procesos de promoción de lectura, para formar lectores ávidos y competentes.
- La lectura no constituye únicamente la decodificación de unos signos lingüísticos; en el proceso de lectura el sujeto reconoce e integra los signos para formar una secuencia de análisis que le da un significado a las letras, palabras y frases, permitiendo de esta manera identificar el sentido global de la lectura efectuada.
- El desarrollo de habilidades de comprensión lectora: rastreo y análisis de la información, es la puerta de entrada a la obtención, por parte de los estudiantes, de una lectura con sentido reflexivo y crítico. Al fomentar habilidades que proporcionen una lectura atenta, minuciosa, activa y consciente, que posibilite interpretar el significado de las palabras dentro del texto, que potencie el pensamiento reflexivo y crítico -entre otros aspectos vitales para el proceso lector- viabiliza el avance de procesos inferenciales en los que el lector deduce, de acuerdo a la información proveniente del texto y sus conocimientos previos, la definición de las palabras y su relación en torno a la red del texto, al contexto de lectura.
- La promoción del desarrollo de habilidades de comprensión lectora: rastreo y análisis de la información, parte de un proceso cíclico y complementario, pues al ocuparse de alguna de aquéllas, simultáneamente se está impulsando otra habilidad; es un trabajo recurrente,

sucesivo y constante, donde el sujeto retrocede el curso de la comprensión lectora para afianzar, corregir falencias y fortalecer aspectos tales como la precisión en la búsqueda de datos, la elaboración de interpretaciones, hipótesis, predicciones, conclusiones y reflexiones, todos ellos necesarios para continuar el proceso.

- A fin de que los lectores no se conviertan en meros receptores de la información, en una propuesta de intervención pedagógica que tienda a incrementar sus habilidades de comprensión lectora, es menester obrar con cautela e incentivarlos a que asuman un rol activo en el proceso, donde se revelen como individuos diligentes, capaces de integrar los nuevos datos con su estructura mental, fundamentándose en las competencias lingüísticas adquiridas y en su experiencia lectora.
- El desarrollo de habilidades de comprensión lectora está supeditado a las nociones y conceptos que los promotores y/o docentes posean sobre el proceso lector, lo cual suscita las acciones pedagógicas implementadas en el trabajo de campo. Suponer la lectura como un mero proceso de extracción de ideas y significados dentro de un escrito, orienta a los estudiantes hacia una comprensión literal de los portadores de texto; por el contrario, si se contempla la lectura como un proceso constructivo, se diseñarán propuestas de intervención pedagógica encaminadas a identificar la estructura de los textos, a formular cuestionamientos, a deducir diversos elementos dentro del mismo, a usar las pistas gramaticales, a elaborar inferencias, a recuperar datos, a efectuar conexiones entre la nueva información y los conocimientos previos, a identificar los objetivos de la lectura, a reaccionar, evaluar y reflexionar frente a los portadores de texto, entre otras habilidades de lectura.
- Gracias a los procesos de percepción del desarrollo del pensamiento lógico-verbal y abstracto y de operaciones inferenciales y deductivas -identificación de las ideas, reconocimientos de la estructura textual, identificación del sentido global, elaboración de hipótesis y predicciones y reflexión y evaluación de los procesos- se obtiene una reducción de la dificultad lingüística de los textos en los infantes, quienes por esa razón se tornan diestros en el manejo de la multiplicidad textual. Así, puede reestructurarse, con el diseño y puesta en marcha de propuestas de intervención pedagógica encaminadas al desarrollo de habilidades de comprensión lectora, el referente sobre el proceso de

comprensión, en lo concerniente a la relación: complejidad lingüística-comprensión lectora; elementos que, de acuerdo con los resultados obtenidos en la investigación, no son directamente proporcionales.

- Para una idónea competencia comunicativa, los lectorcitos deben aprender la lógica de los textos e identificar las estructuras que la componen, condiciones que se logran a través de su acercamiento a los diversos portadores de texto
- Los procesos psicológicos básicos –percepción, atención, memoria- que son la base de la comprensión lectora, pues hacen posible clarificar el significado de lo escrito y construir una representación concordante con la información, cumplen una función vital en el desarrollo de las habilidades de rastreo y análisis de la información, en tanto posibilitan la búsqueda, localización y procesamiento de los datos, la representación de significados, la activación de conocimientos previos, el análisis, la síntesis, la lectura de símbolos, el florecimiento de la imaginación, la creación y la reflexión, entre otros.
- El desarrollo de la comprensión bajo la directriz de la variedad textual, no sólo aporta al perfeccionamiento de habilidades lectoras, sino que también genera aportes significativos al nivel conceptual y cultural de los sujetos.

6. RECOMENDACIONES

- Seguir realizando investigaciones que enriquezca el quehacer desde las aulas y las Bibliotecas; creando un marco conceptual que fortalezca los procesos y señalando la forma más adecuada de intervención, los procesos metodológicos y prácticos en la promoción de lectura y el desarrollo de habilidades de comprensión lectora.
- En las Instituciones Educativas diseñar planes y crear espacios para implementar proyectos de este corte desde las distintas áreas, para la promoción de lectura y el desarrollo de habilidades de comprensión lectora.
- En las bibliotecas diseñar propuestas de este tipo para crear lazos más sólidos entre las Instituciones Educativas y la Biblioteca Pública, y poder trabajar mancomunadamente en la formación de lectores con una alta competencia en cuanto a la comprensión.
- En las alcaldías, especialmente para el área metropolitana de Medellín y la subregión con su propuesta de parques bibliotecas, invertir recursos en fortalecer un sistema de bibliotecas con funciones sociales y culturales que vindique la promoción de lectura y el desarrollo de habilidades de comprensión lectora.

7. REFERENCIAS

- Actis, B. (2006). *Cómo promover la lectura*. Buenos Aires: Longseller.
- Álvarez, D. (1992). Algunas ideas para promocionar integralmente la lectura desde la biblioteca. *Revista Interamericana de Bibliotecología*, 15(2), 25-35.
- Álvarez, D. (1997). La promoción de la lectura como trabajo bibliotecario de carácter sociocultural. *Revista Interamericana de Bibliotecología*, 20(1), 47-60.
- Álvarez, D. (2005a). Ciudadanía y Lectura: retos y perspectivas para la Biblioteca Pública en América Latina. En D. Álvarez, O. Jaramillo & M. Montoya (comp.), *Biblioteca Pública y Lectura Pública*. Medellín: Universidad de Antioquia. Escuela Interamericana de Bibliotecología.
- Álvarez, D. (2005b). Lectura y formación ciudadana. Un estudio aplicado a la escuela de animación juvenil. Medellín, Colombia. *Revista Interamericana de Bibliotecología*, 28(1), 147-167.
- Álvarez, D. (dir.). (2008). *De leer. Un viaje por la promoción de lectura*. Medellín: Universidad de Antioquia. Escuela Interamericana de Bibliotecología.

Álvarez, D. Giraldo, Y. N. Gómez, M. Guerra, L. M. Melgar, L. M. & Ocampo, N. Y.

(2008). La promoción de lectura en las bibliotecas públicas de Medellín. *Revista Interamericana de Bibliotecología*, (31)1, 161-205.

Álvarez, D. Castrillón, S. Muñoz, H. Osorio, K & Otálvaro, D. (2010). Biblioteca Escolar y currículo 1. Serie vitrina pedagógica. Medellín: Universidad de Antioquia. Escuela Interamericana de Bibliotecología.

Aristizábal, A. (1990). *Comprensión de lectura para la universidad*. Medellín: Impresiones Quirama.

Arredondo, M. C. (2006). *Habilidades básicas para aprender a pensar*. México: Trillas.

Artiles, C. & Jiménez, J. (1990). Factores predictivos del éxito en el aprendizaje de la lectoescritura. *Infancia y Aprendizaje*, (49), 21-36.

Azzerboni, D. (2008). Alfabetización inicial. Diferentes perspectivas. En *Alfabetización inicial.0 a 5 La educación en los primeros años*. Buenos Aires: Novedades Educativas.

Barone, L. R. (2006). *Cómo desarrollar la inteligencia y promover capacidades*. [CD-ROM]. Bogotá: Editorial Cultura Internacional.

- Baumann, J. F. (2001). La enseñanza directa de la habilidad de comprensión de la idea principal. En Baumann J. F. (Ed). *La comprensión lectora: como trabajar la idea principal en el aula*. España: Antonio Machado Libros.
- Botrán, A. (2008). Una Metodología para el Desarrollo de la Competencia Lectora. *Alcalá Educa. Alcalá de Guadaira (Sevilla), septiembre*, 1-8. Recuperado de <http://www.complejoideal.com/module/sites/ideal/galerias/alcalaEduca/descargas/encuentroProfesorado/TallerA/LECTURAEFICAZ.pdf>
- Braslavsky, B. (2003). ¿Qué se entiende por Alfabetización?. *Lectura y Vida. Revista Latinoamericana de Lectura. Buenos Aires*, 2 (24), 6-21.
- Briones, G. (2010). *La Teoría Sociohistórica de la Educación de Lev Vigotsky*. Recuperado de <http://es.scribd.com/doc/153729763/Lev-Vigotsky-Usach>
- Bustamante, G. & Jurado F. (1995). *Los procesos de la lectura. Hacia la producción interactiva de los sentidos*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Cajiao, F. (2005) *Instrumentos para escribir el mundo: escritura, lectura y política en el universo escolar*. Bogotá: Magisterio.
- Calderón-Ibáñez, A. & Quijano-Peñuela, J. (2010). Características de la comprensión lectora en estudiantes universitarios. *Estudios Socio-Jurídicos*, 12(1), 337-364.

Campos, A, L. (2010). Neuroeducación: uniendo las neurociencias y la educación en la búsqueda del desarrollo humano. *La Educación. Revista Digital*. Organización de los Estados Americanos. No. 143. Pág. 1-14.

Caparrós, M. & Carril, I. (2006). *Leer*. México: Trillas.

Cisterna, F. (2005). *Categorización y triangulación como procesos de validación del conocimiento en investigación cualitativa*. Extraído el 3 de octubre de 2012 de <http://fespinoz.mayo.uson.mx/categorizacion%20y%20trinagulacio%C3%B3n.pdf>

Colomer, T. (1997). La enseñanza y el aprendizaje de la comprensión lectora. *Signos. Teoría y práctica de la educación*, 20, pp. 6-15 Recuperado de http://www.quadernsdigitals.net/index.php?accionMenu=hemeroteca.VisualizaArticuloIU.visualiza&articulo_id=683

Crowder, R. G. (1985). *Psicología de la lectura*. Madrid: Alianza Editorial.

Díaz, F. & Hernández G. (2002). Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista. México: McGraw-Hill. Recuperado de <http://jeffreydiaz.files.wordpress.com/2008/08/estrategias-docentes-para-un-aprendizaje-significativo.pdf>

Elosúa, García Madruga, Gómez & López (2012). Habilidades lectoras y rendimiento académico en 3° y 6° de Primaria: aspectos evolutivos y educativos. *Revista de Psicología*, 33(02), 2007-218.

Escobar, F. (2004). La Educación preescolar un derecho que tiene la infancia a participar en situaciones educativas que sirvan para impulsar su desarrollo integral. *Acción Pedagógica*, 2, (13). 136-141.

Escudero, I. (2010). Las inferencias en la comprensión lectora: una ventana hacia los procesos cognitivos en segundas lenguas. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada*, 7(4), pp.1-32 Recuperado de http://www.nebrija.com/revista-linguistica/revista-linguistica-nebrija7/articulos_n7/articulo_referencia.pdf

Flórez, R., Mondragón, S. P., Pérez, C. & Torrado, M. C. (2003). Explorando la metacognición: evidencia en actividades de lectura y escritura en niños y niñas de 5 a 10 años de edad. *Revista Colombiana de Psicología*, 12, 85-98.

Fuentes, L. I. (2009). Diagnóstico de comprensión lectora en educación básica de Villarica y Loncoche, Chile. *Perfiles Educativos*, 125 (31), 23-37.

Galeano, M. E. (2004). *Estrategias de investigación social cualitativa: el giro de la mirada*. Medellín: La Carreta.

Giraldo, Y. N. & Álvarez, D. (2009). Propuesta de un observatorio para la promoción de la lectura en Colombia. *Revista Interamericana de Bibliotecología*, 32(2), 287-309.

Gispert, C. (2001). *Lectura y memorización*. España: Editorial Océano.

Goikoetxea, E. & Pascual, G. (2003). Resumen y formulación de preguntas: efectos sobre la comprensión lectora. *Infancia y Aprendizaje*, 4 (26), 439-450.

Gómez, J. A. (2002). *Gestión de Bibliotecas*. España: DM.

Gómez, I. & Vieiro, P. (2004). *Psicología de la lectura*. Madrid: Pearson Educación

Gómez, M. T. (2007). Mediación para la comprensión lectura en escuelas rurales de San Gil, Santander, Colombia. *Revista Docencia Universitaria*. (18), 189-205.

González, M. T. (2005). Comprensión Lectora en niños: morfosintaxis y prosodia en acción. Investigación. España: Universidad de Granada. Facultad de Psicología Evolutiva y de la Educación. Recuperado de <http://hera.ugr.es/tesisugr/15808932.pdf>

Goodman, K. (1986). El proceso de lectura: Consideraciones a través de las lenguas y del desarrollo. En Ferreiro, E. & Gómez, M. (1986). *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura*. México: Siglo XXI editores.

Guthrie, J. & Taboada, A. (2005). La lectura en materia de contenido: lo que sabemos y lo que necesitamos saber. *Lectura y vida: revista latinoamericana de lectura*, 26(1), 6-13.

Gutiérrez, R. & Salvador, F. (2005). *Atención al alumnado con dificultades en lectura y escritura*. España: Ediciones Aljibe.

Heit, I. (2012). Estrategias metacognitivas de comprensión lectora y eficacia en la Asignatura Lengua y Literatura. *Revista de Psicología*, 8(15), 79-96.

Henao, O. (2001). Competencias lectoras de los alumnos de educación básica primaria: una evaluación en escuelas públicas de Medellín. *Revista Interamericana de Bibliotecología*, 1 (16), 45-67.

Hernández, R., Fernández, C. & Baptista, P. (1991). *Metodología de la Investigación*. México: McGraw-Hill Interamericana.

Hurtado, J. (1986). *Salas infantiles de lectura*. Colombia: Instituto Tolimense de Cultura.

Hurtado, R. D., Serna D. & Sierra, L. (2001). *Lectura con sentido: estrategias para mejorar la comprensión textual*. Colombia: Escuela Normal Superior María Auxiliadora de Copacabana.

Hurtado, R. D. (2010). La confrontación pautada: una estrategia didáctica para dinamizar los procesos de construcción de la lectura y la escritura en los niños de educación preescolar y básica primaria. D. Chaverra, N. Caro, M. L. Echavarría, T. M. Gallego, O. Herrera, R. Hurtado,... L. A. Restrepo (Coordinadora). *La Lectura y la escritura como prácticas discursivas* (p.13-26). Medellín: Universidad de Antioquia, Facultad de Educación

Hurtado, R. D. (2012, noviembre). *Leer para argumentar en el preescolar y la escuela primaria*. Ponencia presentada en el IX Encuentro Regional sobre Enseñanza de la Lectura y la Escritura, Medellín, Colombia.

IFLA/UNESCO (2001). *Directrices para el desarrollo del servicio de bibliotecas públicas*. Federación Internacional de Asociaciones de Bibliotecarios y Bibliotecas. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001246/124654s.pdf>

Jaramillo, O. & Montoya, M. (2005). Revisión del concepto de Biblioteca Pública. En D. Álvarez, o. Jaramillo & M. Montoya (comp.), *Biblioteca Pública y Lectura Pública*. Medellín: Universidad de Antioquia. Escuela Interamericana de Bibliotecología.

Jaramillo, O. (2013a). *Biblioteca Pública, Ciudadanía y Educación Social*. Buenos Aires: Alfagrama.

Jaramillo, O. (2013b). Contribución de la Biblioteca Pública al desarrollo social. En D.

Álvarez, O. Jaramillo & M. Montoya (comp.), *Biblioteca Pública y Lectura Pública*.

Medellín: Universidad de Antioquia. Escuela Interamericana de Bibliotecología.

Jornadas de Bibliotecas Infantiles, Juveniles y Escolares. (2006). *Leer con sentido o el*

sentido de leer: las bibliotecas y el desarrollo de competencias lectoras en los niños

y jóvenes de hoy. España: Fundación German Sánchez Ruipérez.

Kaufman, A. M. & Rodríguez, M. E. (1993). *La Escuela y los textos*. Buenos Aires: Editorial

Santillana.

Latorre, D., Navarro, C. & Ramírez, N. (2007). Estudio psicométrico de los niveles de

comprensión de lectura en niños(as) de tercero de primaria. *Educación y ciencia*, (10),

19-32.

López-Escribano, C. (2009). Aportaciones de la Neurociencia al Aprendizaje Educativo.

Aula Revista de Pedagogía de la Universidad de Salamanca, 15, 48-77.

Machado, L. R. & Sandroni, L. C. (1984). *El niño y el libro. Guía práctica de estímulo a la*

lectura. Colombia: procultura S.A., Cerlal & Editorial Kapelusz.

Maldonado, A., Rodríguez, P. & Sandoval, F. (2012). Comprensión lectora en la formación inicial docente: estudiantes de educación general básica en una universidad del Consejo de Rectores. *Folios*, (35), 33-47.

Maqueo, A. M. (2004). *Lenguaje, aprendizaje y enseñanza: el enfoque comunicativo. De la teoría a la práctica*. México: Limusa.

Mejía, M., León, B. & Becerra, L. A. (1990). *La biblioteca pública*. Bogotá: Instituto Colombiano de Cultura. Biblioteca Nacional de Colombia.

Mejía, L. (1992). Aproximación a un modelo interactivo de lectura. *Lingüística y Literatura*, 13, (21), 130-138.

Ministerio de cultura (2011). *La ley de biblioteca pública*. Recuperado de <http://www.mincultura.gov.co/?idcategoria=39013>

Misas, L. (1995). *La Biblioteca: una aventura*. Medellín: Editorial Universidad de Antioquia. Escuela Interamericana de Bibliotecología. Centro de investigaciones en ciencia de la información CICINF.

Molina, S. (2008). La lectura. Volumen I. *Psicopedagogía de la lengua escrita*. Madrid: Editorial EOS.

Monson, D. & Mc.Clenathan, D. (comp.). (1989). *Crear lectores activos: propuestas para los padres, maestros y bibliotecarios*. España: Visor distribuciones.

Monson, D. (1989). Rastreado en un libro y más allá de él: las reacciones ante la literatura. En D, Monson & D, Mc.Clenathan. (comp.), *Crear lectores activos: propuestas para los padres, maestros y bibliotecarios* (pp. 77-83). España: Visor distribuciones.

Morales, A. Rincón, A. & Romero, J. (2005) Consideraciones pedagógicas para la promoción de la lectura dentro y fuera de la Escuela. *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales (Venezuela)*, 10, 195-218. Recuperado de http://www.oei.es/fomentolectura/consideraciones_pedagogicas_promocion_lectura_escuela.pdf

Nole, B., Quispe, C. & Ynafuku, J. (2004). Influencia de la asistencia a la biblioteca en la comprensión lectora de niños de 7 a 8 años de edad. *Revista Biblios*, 17 Año 5, 60-72. Recuperado de http://eprints.rclis.org/5458/1/2004_012.pdf

Oller, C. & Serra, J. (2001). Estrategias lectoras y comprensión del texto en la enseñanza obligatoria. En Bofarull, M. T., Cerezo, M., Gil, R., Jolibert, J., Martinez, G., Oller, C., Pipkin, M., Quintanal, J., Serra, J., Solé, I., Soliva, M., Teberosky, A., Tolchinsky, L. & Vidal, E. (2001). *Comprensión lectora: el uso de la lengua como procedimiento*. Barcelona: Editorial Graó.

Ortiz, P. (2004). Desarrollo formativo de la actividad psíquica personal. *Paediatrica* 6 (1), 29-41.

Parodi, G. (ed.). (2010). *Saber leer*. Bogotá: Aguilar.

Paradiso, J.C. (2001). Memoria, esquemas cognoscitivos y comprensión. En A. Sánchez & M.S. Beato. (cord.), *Psicología de la memoria. Ámbitos aplicados* (pp. 47-65). Madrid: Alianza Editorial.

Paradiso, J.C. (2007). Textos y Cognición. Estudio científico, estrategias de abordaje y didáctica de los textos. Enfoque cognitivo. Recuperado de http://www.quadernsdigitals.net/index.php?accionMenu=hemeroteca.VisualizaArticuloIU.visualiza&articulo_id=9829

Patte, G. (1984). *Si nos dejaran leer. Los niños y las bibliotecas*. Colombia: procultura S.A., Cerlal & Editorial Kapelusz.

Quintana, H. E. (2004). *Comprensión Lectora*. Recuperado de http://www.espaciologopedico.com/revista/articulo/498/la_ensenanza_de_la_comprension_lectora.html

Restrepo, B. (2003). Aportes de la investigación-acción educativa a la hipótesis del maestro

investigador: evidencias y obstáculos. [Versión electrónica]. *Revista Educación y Educadores. Cundinamarca – Colombia*, (6), 91-104.

Rivas, M. (2008). *Procesos cognitivos y aprendizaje significativo*. España: comunidad de

Madrid. Subdirección general de Inspección Educativa. Recuperado de <http://www.madrid.org/cs/Satellite?blobcol=urldata&blobheader=application%2Fpdf&blobheadertype=ContentDisposition&blobheadervalue1=filename%3DProcesos+cognitivos+y+aprendizaje+significativo+MRivas.pdf&blobkey=id&blobtable=MungoBlobs&blobwhere=1220443509976&ssbinary=true>

Rosenblatt, L. M. (2002). *La literatura como explotación*. México: Fondo de Cultura Económica.

Sastrías, M. (1998). *Cómo motivar a los niños a leer: lecto-juegos y algo más*. Envigado: Susaeta.

Sierra, F. (1998). Función y sentido de la entrevista cualitativa en investigación social. En: J. Galindo, *Técnicas de investigación en sociedad, cultura y comunicación*. México: Addison Wesley.

Solé, I. (1992). *Estrategias de lectura*. Barcelona: Editorial Grao.

Solé, I. (1995). El placer de leer. *Lectura y vida. Revista latinoamericana de lectura*, año 16 (3), 1-8. Recuperado de http://www.oei.es/fomentolectura/placer_leer_sole.pdf

Solé, I. (1996). Estrategias de comprensión lectora. *Lectura y Vida. Revista latinoamericana de lectura*. Recuperado de http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a17n4/17_04_Sole.pdf/view

Solé, I. (s.f.). *Evaluar lectura y escritura: algunas características de las prácticas de evaluación innovadora*. Recuperado de http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a22n4/22_04_Sole.pdf/view

Solovievia, Y. & Quintanar, L. (2008). *Enseñanza de la lectura. Método práctico para la formación lectora*. México: Trillas.

Suárez, A. (2008). *Las prácticas de lectura en la escuela. Habilidades y estrategias*. Recuperado de http://www.alonsoquijano.org/cursos2004/cursos%202005/promocion_lectura/ponencia/Ponencia%20Curso%20Almer%EDa.%20Versi%F3n%20Red.pdf

Suárez, M. L. (2010). Los aprendizajes de la lectura. En R. Noguera, M. Uribe & B. González (comp.), *Estrategias de lectura: cómo enfrentar con éxito la vida académica*. Bogotá: Universidad Sergio Arboleda.

Vallés, A. (2005). Comprensión lectora y procesos psicológicos. *Revista Virtual Liberabit*.

Lima Perú. 11, 49-61. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/686/68601107.pdf>

Vigotsky (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. España: Editorial Crítica.

Villar, F. (2003). *Nuevas perspectivas socioculturales en Educación*. Extraído de http://personales.ya.com/fvillar/principal/pdf/proyecto/cap_09_nuevos_culturales.pdf f.

Yepes, L. B. (1997). *La promoción de lectura. Conceptos, materiales y autores*. Medellín: Editorial Comfenalco.

Zaidi, L. (1989). Del programa básico de lectura a la biblioteca. En D, Monson & D, Mc.Clenathan. (comp.), *Crear lectores activos: propuestas para los padres, maestros y bibliotecarios* (pp. 51-57). España: Visor distribuciones.

8. ANEXOS

1. FORMATOS DE OBSERVACIÓN PARA LA SISTEMATIZACIÓN DE LA INFORMACIÓN

Protocolo de observación por sesión - REGISTRO GENERAL

SESION - PORTADOR DE TEXTO	MOMENTO DE LA ESTRATEGIA	HABILIDADES A PROMOVER	INDICADORES EN OBSERVACIÓN	DESCRIPCIÓN
Sesión No.				



SESION - PORTADOR DE TEXTO	MOMENTO DE LA ESTRATEGIA	HABILIDADES A PROMOVER	INDICADORES EN OBSERVACIÓN	DESCRIPCIÓN
Sesión No. 1 Cuento	Bitácora de viaje: socialización grupal	- Recuperación de datos	- Identificación de las ideas centrales del texto - Jerarquización que se realiza de la información y la diferenciación de datos relevantes e irrelevante	
		- Reflexión y evaluación del contenido	- Valoración del contenido	
	Lecto-juego: <i>di por qué.</i>	- Recuperación de datos	- Identificación de las ideas centrales del texto - Jerarquización que se realiza de la información y la diferenciación de datos relevantes e irrelevante	
		- Reflexión y evaluación del contenido	- Valoración del contenido	



Rango de Edad: _____ Grado escolar: _____

SESION - PORTADOR DE TEXTO	MOMENTO DE LA ESTRATEGIA	HABILIDADES A PROMOVER	INDICADORES EN OBSERVACIÓN	DESCRIPCIÓN
Sesión No.				Nivel de participación: Logros: Elementos susceptibles de promover:
				Nivel de participación: Logros: Elementos susceptibles de promover:
				Nivel de participación: Logros: Elementos susceptibles de promover:
				Nivel de participación: Logros: Elementos susceptibles de promover:

Rango de Edad: _____ Grado escolar: _____

SESION - PORTADOR DE TEXTO	MOMENTO DE LA ESTRATEGIA	HABILIDADES A PROMOVER	INDICADORES EN OBSERVACIÓN	DESCRIPCIÓN
Sesión No. 1 Cuento	Bitácora de viaje: hoja de secuencia	- Localización rápida de datos, ideas y tema	- Identificación de las ideas centrales del texto - Jerarquización que se realiza de la información y la diferenciación de datos relevantes e irrelevante	Nivel de participación: Logros: Elementos susceptibles de promover:
		- Identificación de la organización y los componentes del texto	- Identificación de las ideas centrales del texto - Jerarquización que se realiza de la información y la diferenciación de datos relevantes e irrelevante	Nivel de participación: Logros: Elementos susceptibles de promover:
	Socialización: registro auto-evaluación	- Recuperación de datos	- Identificación de las ideas centrales del texto - Jerarquización que se realiza de la información y la diferenciación de datos relevantes e irrelevante	Nivel de participación: Logros: Elementos susceptibles de promover:



		- Reflexión y evaluación del contenido	- Valoración del contenido	Nivel de participación: Logros: Elementos susceptibles de promover:
--	--	--	----------------------------	--

2. PLANEACIONES

PROPUESTA DE INTERVENCIÓN PEDAGÓGICA

Ejemplo *sesión No. 1*

SESION - PORTADOR DE TEXTO	SECUENCIACIÓN DE LA ESTRATEGIA	HABILIDADES A PROMOVER
<p style="text-align: center;">Sesión No. 1</p> <p>Cuento: narración corta que desarrolla un conflicto hasta su resolución. Generalmente posee una sola intriga y permite una lectura completa sin interrupciones (Actis, 2006).</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Se realizará una exposición del tipo de portadores de texto para dar a conocer sus características y componentes. 2. Cada participante recibirá en hojas apartes los párrafos que componen el cuento a trabajar. Deben leer cada una de las partes y tratar de ordenar de manera lógica y secuencial. Para la bitácora de viaje se debe ordenar el texto en las hojas correspondientes apoyando la información con imágenes que hacen parte del álbum No. 1 de la bitácora. 3. socialización: se elaborará el contenido de los párrafos en fichas grandes y visibles para ubicar en el tablero. Se irá acordando en el grupo el orden correcto para la secuencia del cuento. En una hoja 	<ul style="list-style-type: none"> - Localización rápida de datos, ideas y tema - Identificación de la organización y los componentes del texto - Recuperación de datos - Reflexión y evaluación del contenido
		INDICADORES EN OBSERVACIÓN
		<ul style="list-style-type: none"> - Identificación de las ideas centrales del texto - Jerarquización que se realiza de la información y la diferenciación de datos relevantes e irrelevante - Valoración del contenido
PROPÓSITO DE LA ESTRATEGIA		EVALUACIÓN



<ul style="list-style-type: none"> - Reconocer las características del portador texto. - Identificar la organización y componentes del cuento trabajado - Evaluar y valorar el contenido del texto 	<p>para la bitácora, cada participante evaluará sus resultados y reflexionará sobre su proceso.</p> <p>4. Lecto-juego: <i>di por qué.</i></p> <p>Preparación: elaborar tarjetas, según el número de participantes, en las que señalan situaciones tomadas del cuento (las cuales además indican un color específico) y otras tarjetas donde se nombran algunos colores.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ubicar en el suelo marcas de diversos colores junto a las tarjetas de situaciones. <p>Desarrollo: los participantes caminan por el espacio al ritmo de la música</p> <ul style="list-style-type: none"> • Al dar la señal se ubican en una de las marcas de colores del suelo. • La coordinadora saca una ficha de colores. El niño o niña al que le corresponde dicho color es quien toma la ficha de situaciones y presenta el caso, el color que señala la ficha indica el participante que responde el <i>porqué</i> de dicha situación. 	<ul style="list-style-type: none"> - Se tomará atenta nota de cada una de las actividades y situaciones subyacentes - Se analizará de la bitácora de viaje la manera como los participantes organizaron la secuencia de párrafos para dar sentido al cuento, y su proceso de auto-evaluación.
RECURSOS MATERIALES		
<ul style="list-style-type: none"> - Material visual y físico para exponer el portador de texto - Hojas con los párrafos del cuento - Bitácora de viaje: hojas para organizar párrafos e imágenes del álbum - Fichas grandes con los párrafos para trabajar en el tablero - Tarjetas con situaciones y colores - Tizas de colores - Pegamento - Colores 		