



UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

Facultad de Educación

Proyecto de investigación:

Efectos del programa “*Comprender*” en el modo de lectura inferencial de los textos
narrativos y expositivos

Andrés Felipe Londoño Gutiérrez

Asesor: Rubén Darío Hurtado Vergara

Grupo de investigación Calidad educativa y PEI

Universidad de Antioquia

Facultad de Educación

Licenciatura en Pedagogía Infantil

Departamento de Educación Infantil

Medellín, Colombia

2016



Proyecto de investigación:

**Efectos del programa “Comprender” en el modo de lectura inferencial de los textos
narrativos y expositivos**

Resumen:

La Facultad de educación de Universidad de Antioquia, ofrece un programa didáctico para mejorar la comprensión lectora de los niños(as) de preescolar y la básica primaria llamado *Comprender*. El presente trabajo, evaluó los efectos del programa en el modo de lectura inferencial de textos narrativos y expositivos en 38 niños del grado segundo de la Institución Educativa La Asunción. El tipo de investigación es de enfoque mixto. En el cual se utilizan técnicas e instrumentos cuanti y cualitativos para recoger y analizar la información. En el presente texto se da cuenta de las diferentes fases del proceso de investigación relacionados con el objeto de estudio de la misma: la comprensión lectora inferencial.

Contenido

Resumen.....	2
1. Planteamiento del problema.....	4
2. Objetivos.....	6
3. Preguntas de investigación.....	7
4. Estado del arte.....	7
4.1. Comprensión Lectora.....	7
4.2. Modo de lectura Inferencial.....	13



5. Marco teórico.....	16
Facultad de Educación	
5.1. El lugar de la lectura en el mundo actual.....	16
5.2. Comprensión lectora.....	18
5.3. Niveles de comprensión lectora e Inferencia.....	23
5.4. Enseñanza de estrategias de lectura.....	26
5.4.1. Momentos de Lectura.....	28
5.4.1.1. Momento antes de la lectura.....	29
5.4.1.2. Durante la lectura.....	33
5.4.1.2. Después de la lectura.....	35
5.5. Comprensión lectora y tipos de textos.....	37
6. Metodología.....	41
6.1. Tipo de investigación.....	41
6.2. Técnicas, instrumentos y desarrollo de la investigación.....	42
6.3. Población y muestra.....	43
6.4. Procedimiento.....	43
6.5. Plan de análisis.....	44
7.0. Resultados.....	44
7.1. Transformaciones en los niveles de comprensión lectora.....	44
7.2. Grado de satisfacción con el programa comprender.....	50
8.0. Conclusiones.....	53
9.0. Recomendaciones.....	55
10.0. Referencias.....	57
11.0. Anexos.....	60
11.1. Anexo N°1. Proyecto didáctico: “La escuela no siempre fue así”, implementado en la Institución educativa La Asunción.....	60



11.2. Anexo N°2. Prueba de Evaluación Inicial de comprensión lectora, implementada el 18 de octubre del 2016 en el grado segundo de la institución educativa La Asunción del Barrio Santa Cruz de Medellín.....	82
11.3. Anexo N°3. Prueba de Evaluación Final de comprensión lectora, implementada el 3 de noviembre del 2016 en el grado segundo de la institución educativa La Asunción del Barrio Santa Cruz de Medellín.....	85
11.4. Anexo N°4. Escala de satisfacción implementada en el grado segundo de la institución educativa La asunción el 16 de noviembre	88
11.5. Anexo N°5. Diario pedagógico.....	88

1.0. Planteamiento del problema

Evaluar los efectos del programa *Comprender* obedece a la necesidad de todo programa de intervención didáctica por identificar sus alcances y potencialidades, así como de sus posibles debilidades o nuevas rutas de investigación, para garantizar el mayor beneficio de la población a la que va dirigido, en este caso, un grupo de estudiantes de segundo de primaria.

El programa *Comprender* es una propuesta formativa de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia, a través de los Departamentos de Extensión y de Educación Infantil, dirigida a los niños de educación preescolar y básica primaria, centrada en el fortalecimiento de la comprensión lectora como proceso cognitivo, lingüístico y comunicativo desde una perspectiva académica, social y lúdica, y justificada en la relación que existe entre la comprensión lectora y la argumentación en la infancia con la calidad en la educación (Hurtado y Chaverra, 2014).

No es un secreto que los procesos de comprensión de lectura de los escolares colombianos hoy presentan niveles muy bajos, lo cual se evidencia en las pruebas estandarizadas Saber 2011, donde los estudiantes obtuvieron un rendimiento del 55%, en



las competencias interpretativa, argumentativa y propositiva (Rojas, 2015), así como en los niveles de lectura inferencial y crítico-intertextual, en contraste con la lectura literal. Pero

también en la realidad cotidiana de la relación que los niños tienen con la lectura, especialmente, con la lectura de textos expositivos, se ve reflejada esta problemática en la educación nacional, pues la formación temprana se centra en los textos narrativos, que son más familiares para el lector en estructura y contenido, y por tanto implican procesos de menor complejidad cognitiva para generar inferencias y comprender su significado, a diferencia de los textos expositivos, que requiere mayores esfuerzos cognitivos (Pérez, 2005).

Arango y Sosa (2008), indican que entre las dificultades más frecuentes que presentan los escolares para comprender, especialmente textos expositivos y argumentativos, se encuentran el desconocimiento de la superestructura de los textos, así como la identificación de su tesis o idea principal, argumentos y conclusiones. En el caso de los textos argumentativos, igualmente Hurtado (2005), muestra que los estudiantes ubican el tema del texto, pero realizan una colección desarticulada de los detalles, pierden fácilmente el hilo argumental del texto, agregan información no pertinente al texto; en síntesis se trata de la dificultad para jerarquizar la información, construir la red conceptual y mantener la progresión temática del mismo hasta dar cuenta de su significado global y superar así la comprensión fragmentada de los textos.

Esta problemática se encuentra estrechamente relacionada con las prácticas de enseñanza de la lectura que se desarrollan en las instituciones educativas en el contexto colombiano, pues en estas subyace una concepción tradicional de la lectura, que la reduce a la simple codificación o sonorización del código escrito. Dos variables ha olvidado la escuela en la enseñanza de la lectura y la escritura, primero, los procesos psicolingüísticos particulares que aporta cada niño en la construcción de la lengua escrita y la comprensión de textos, y segundo, la función social y comunicativa en contexto que le otorga sentido a ésta durante a su aprendizaje.

Para realizar una lectura crítica de un texto, el lector debe comprenderlo primero, para ello no basta con la información explícita que aparece en el texto, pues el mismo,



posee anáforas, metáforas, ironías, entre otros elementos que no pueden interpretarse

literalmente, sino dentro del contexto que el mismo texto presenta. Los procesos cognitivos que permiten al sujeto identificar estos elementos e interpretarlo de forma adecuada corresponden a un tipo de lectura específico, que dentro de la academia se ha denominado lectura inferencial.

Este tipo de lectura constituye el núcleo de la comprensión, la operación cognitiva que posibilita trascender a niveles de lectura superiores, como el crítico-intertextual; la inferencia permite hallar lo que hay tras lo dicho, desentrañar las conexiones internas no explícitas en el texto (Arango y Sosa, 2008); lo que “implica una reubicación del papel del lector durante el ejercicio de la lectura, pues entra de manera más activa a completar y concluir la información que el texto ofrece tras las líneas” (Cisneros, Olave y Rojas, 2010, p. 17).

Por todo esto, el presente proyecto presenta un análisis de los efectos del programa *Comprender* en el modo de lectura inferencial, necesaria para adquirir la capacidad crítica, así como proponer situaciones didácticas que potencien este modo de lectura, con el fin de superar las dificultades más frecuentes en la lectura de textos expositivos y narrativos de los niños del grado segundo de la institución educativa La Asunción.

2.0. **Objetivos**

-General

- Evaluar los efectos del programa *Comprender* en el modo de lectura inferencial de textos narrativos y expositivos, en niños del grado segundo de la institución educativa La Asunción, para analizar su pertinencia y proponer nuevas rutas de investigación.

Objetivos específicos



- Identificar las transformaciones de la comprensión lectora inferencial de los

Facultad de Educación

niños de segundo grado de la institución educativa La Asunción, a partir de la implementación de una propuesta didáctica desde el programa *Comprender*.

- Evaluar el grado de satisfacción de los niños (as) de la institución educativa La Asunción con el programa *Comprender* una vez implementado.
- Evaluar los vacíos y bondades del programa implementado en busca de nuevas rutas de acción e investigación sobre la lectura inferencial.

3.0. **Pregunta de investigación**

- ¿Cuáles son los efectos del programa *Comprender* en el modo de lectura inferencial en los estudiantes de segundo grado de la IE La Asunción?

4.0. **Estado del Arte**

Para el establecimiento del estado de la cuestión se revisaron publicaciones de estudios a partir de las categorías: *comprensión lectora*, y *el modo de lectura inferencial*. Bajo este criterio de búsqueda se hallaron 19 publicaciones entre el año 2000 y el 2015, que bajo una nueva revisión fue reducido a 10, descartando aquellas cuyo objeto de estudio no se centraba en las categorías de búsqueda específicas.

4.1. **Comprensión Lectora**

En primer lugar los trabajos de Garnica y Valles (2014) ofrecen una primera definición de la lectura como un proceso complejo, que integra diferentes subprocesos y depende del propósito, la intención y el estado de ánimo de quien lee, por lo que existen diferentes lecturas. Este proceso incluye diversos factores, a saber, los procesos cognitivos, la interacción social del lector con el texto, y el contexto que subyace a su alrededor.

En este orden de ideas, plantean que:



Facultad de Educación
cognitivos. Así, para que se entienda lo que dirá un escrito, aportar nuestros conocimientos previos, hacer hipótesis y verificarlas, elaborar inferencias para comprender, construir un significado, etc.” (Cassany, 2006, en Garnica y Valles, 2014, p. 264).

En la investigación: Comprensión lectora de los textos argumentativos en los niños de quinto grado educación básica primaria, de Arango y Sosa (2008) se encuentra una explicación del proceso de transformación que ha tenido el concepto de la lectura. En su rastreo del concepto los autores identifican tres enfoques producidos en el ámbito académico los cuales presentan una concepción y métodos de enseñanza particulares. El primer enfoque, que agrupa todos los métodos llamados tradicionales; es decir, de marcha sintética, en los cuales se parte de las unidades menores hasta conocer todo el complejo sistema lingüístico, como el método alfabético, el método fónico, el método silábico, el método global puro, el método ideo-visual. Sin embargo, como lo muestra García (2015), entre otros investigadores:

“estos métodos, aunque difieren, por ejemplo, en la dirección de cual sentido prima, en el uno el oído y en el otro la vista; subyace en ambos una concepción de la lectura como acto perceptivo – motriz, cuyo fin primordial es la decodificación; aunque sus defensores argumentan que este proceso, de traducción de lo escrito, sería inicialmente, pues luego, habría espacio para el desarrollo de un proceso superior que permite un tipo de lectura comprensiva” (Arango y Sosa, 2008, p. 31).

Posteriormente se generaron nuevas discusiones sobre la significación del lenguaje escrito, dando lugar a la emergencia del segundo enfoque, el psicolingüístico, en el reconocimiento de la responsabilidad del lector, su conocimiento previo, como componente para elaborar los significados que presenta el texto (Arango y Sosa, 2008). En consecuencia, el significado de un texto varía según la interpretación subjetiva de cada individuo.

Actualmente, según los postulados postvigostkyanos, la lengua escrita es reconocida como una construcción sociocultural. Estos aportes corresponden al enfoque sociocultural de la lectura, que implica el reconocimiento del contexto en que un sujeto lee o escribe,



como uno de elementos que componen la comprensión, proceso que presenta algunas

características respecto a su origen social: la existencia de un alguien que configura el discurso; y la relación discurso, autor y lector para la construcción del significado social del proceso” (Arango y Sosa, 2008, p. 35)”.
Facultad de Educación

De estos enfoques se derivan modelos para explicar el proceso de comprensión. Entre ellos se encuentran: el jerárquico o por etapas, donde el problema inicial sería la decodificación del código escrito, y luego vendrá la comprensión (Arango y Sosa, 2008). En oposición, el modelo interactivo, defiende que el significado no se encuentra ni en el lector, ni en el texto, ni en el contexto, sino en la interacción que se produce entre ellos.

Por otro lado, el Modelo de Van Dijk y Kintsch indica que comprender es la macroestructura del texto, lo que demanda del lector el uso de unas macrorreglas, entendidas como procesos de inferencia que permiten reducir, organizar, seleccionar y generalizar la información que presenta el texto (Arango y Sosa, 2008).

La teoría de los esquemas aporta otros elementos para comprender el proceso lector. Los esquemas cognitivos, o esquemas de pensamiento:

“son estructuras representativas de los conceptos genéricos almacenados en la memoria individual (Rumelhart, 1980)... de tal forma que la comprensión lectora se define como el proceso por el cual el lector se involucra en la tarea de hallar la configuración de esquemas que le permitan explicar de forma exitosa el texto que aborda” (Arango y Sosa, 2008, p. 44).

Finalmente el modelo sociocultural, aunque presenta relación con el modelo interactivo, hace énfasis en el reconocimiento de los elementos que aporta el contexto.

Por su parte, Latorre, Ramírez y Navarro, (2007), en su rastreo durante el desarrollo de la investigación: “Estudio psicométrico de los niveles de comprensión de lectura en niños(as) de tercero de primaria”, muestra el bajo nivel de comprensión de lectura de los estudiantes latinoamericanos. Las pruebas Saber, en el contexto colombiano, evidencian que los alumnos de grados terceros a quinto no son capaces de interpretar e integrar ideas



en el texto. También muestra que existe una relación entre las deficiencias de comprensión y la falta de hábito de lectura con el bajo rendimiento académico en lectura, que está por debajo de lo esperado para la etapa de escolarización (Latorre *et al.*, 2007).

Tales resultados concuerdan con los presentados por Rojas (2015) en su revisión de los resultados de los escolares en las pruebas de Estado. Sin embargo, difieren en la valoración de la eficiencia de los estudiantes frente al nivel de comprensión evaluado, literal, inferencial y crítico-intertextual, ya que la aplicación mostró que a nivel general “el desempeño de los sujetos frente a la prueba de comprensión de lectura tiende a presentarse en proporciones iguales en los tres niveles” (p. 28).

En general, las investigaciones muestran un bajo rendimiento en la comprensión lectora a nivel nacional; entre ellas, Betancourt y Muñoz, (2007) plantean que:

“uno de los problemas prioritarios de la enseñanza básica y media a nivel nacional, es que los alumnos y alumnas carecen de una buena comprensión lectora, lo cual es debido a diversos factores, tales como la falta de lectura, el desinterés por la misma y a la vez por los pocos manejos de una metodología clara y específica practicada en el primer ciclo de enseñanza básica” (p. 5).

El factor desinterés por la lectura, aparece también en el rastreo que realizaron Latorre, Ramírez y Navarro, (2007), donde “los expertos señalan que hay relación entre las deficiencias de comprensión y la falta de hábito de lectura con el bajo desempeño académico (...), leen para adquirir conocimiento, dejando evidente que esta no es una práctica placentera, aunque sí necesaria” (p. 21).

Andrés Rojas (2015), en su investigación “Competencias en lenguaje: relación entre la escuela y las pruebas de estado” encuentra que hoy la concepción de lectura en las instituciones supera las preocupaciones por la codificación y adecuada oralización o memorización del texto escrito, y que los profesores de colegios con un nivel superior, en relación a los requerimientos de la evaluación externa, incluyen en sus procesos de formación ejercicios de lectura literal, inferencial y crítico textual (Rojas, 2015).



superiores de comprensión del texto; y de la *relectura*, que le permite al lector aclarar muchos de los interrogantes generados en la discusión (Hurtado, 2005).

Esta estrategia agudiza las habilidades de razonamiento y de investigación de los niños y requiere hábitos de escucha y reflexión. El acto de verbalizar el resultado de la interacción con el texto, permite al lector la toma de conciencia sobre su propio proceso de comprensión y, por tanto, de su aprendizaje. De allí la necesidad de volver varias veces al texto, ya que sólo la relectura permite superar la lectura sensorial y realizar una lectura más conceptual, resolviendo las inquietudes que suceden durante la *discusión* (Hurtado, 2005).

El resumen “consiste en producir, a partir de un texto origen, un escrito que debe cumplir con las obligaciones de ser más breve, informacionalmente fiel y formalmente distinto del texto fuente” (Charolles, en Hurtado, 2005, p. 86). Es una estrategia para mejorar la comprensión lectora en la medida en que, para construirlo, el lector debe releer para seleccionar, generalizar en categorías y jerarquizar la información pertinente, para construir la red de significados que representen y comuniquen lo fundamental del texto fuente (Hurtado, 2005). Señala, además el autor, la necesidad de enseñarla y generar un acompañamiento en su construcción, ya que muchas veces se da por supuesto que los alumnos ya conocen lo que es un resumen, lo cual no resulta tan sencillo.

Por su parte, *las preguntas*, se clasifican según el nivel de lectura que se pretende lograr y determinan un tipo de representación mental relacionada con el proceso de lectura. Las preguntas literales, de poca exigencia cognitiva, buscan la ubicación de la información explícita en el texto. Las de tipo inferencial, exigen al sujeto tareas cognitivas más complejas, tales como captar los índices, las señales y las claves contextuales, que le permiten construir, deducir y concluir significados no expresos en el texto. Y las preguntas crítico textuales, de mayor exigencia cognitiva, implica que el lector tome distancia del texto, y desde sus saberes previos y comprensión del texto, pueda reconocer sus bondades o vacíos conceptuales, decir si le gusta y porqué e identificar la intención comunicativa del autor; así como relacionarlo con otros textos o autores, y crear nuevas redes conceptuales (Hurtado, 2005).



autor ha denominado “los estilos cognitivos” presenten en los niños (as), en relación a cómo unas estrategias didácticas para mejorar la comprensión lectora pueden resultar más agradables y sencillas para los alumnos que otras. Así, demostró que si bien, las tres estrategias son eficientes para mejorar la comprensión lectora,

“se pudo observar, a partir de los resultados de la aplicación de la escala de satisfacción, que evidentemente existe una diferencia significativa a favor del recuento, la discusión y la relectura, como una estrategia, en comparación con la del resumen y las preguntas” (Hurtado, 2005, p. 93).

Por otro lado, a pesar de recomendar la consideración de los estilos cognitivos, advierte que el uso reiterativo de una misma estrategia genera cierto grado de desmotivación en los estudiantes, por lo que la variación de la estrategia resulta recomendable.

En este sentido, sería interesante aplicar nuevamente el estudio sobre el grado de satisfacción que generan cada una de estas estrategias, no por grupos separados, es decir, una estrategia para un grupo, sino variándolas intencionalmente. Quizá, el uso articulado de las estrategias, favorezca el grado de satisfacción del resumen y las preguntas, en cuanto que cada una permite procesos de reelaboración y comprensión de los textos de forma distinta. Si el con el que se trabajó el recuento, la discusión y la relectura hubieran interactuado con las otras dos estrategias, ¿les darían el mismo puntaje de satisfacción del que le dieron los otros dos grupos, y viceversa? Como lo concluye la investigación, el uso reiterativo de una única estrategia tiende a la desmotivación en el aprendizaje, motivo que obligo a los investigadores a ser recursivos para mantener la motivación durante la experimentación.



comprensión lectora denominada *la técnica de las preguntas*, existen tres tipos de preguntas que pueden realizarse, literales, inferenciales y crítico-intertextuales, que implican para el lector diversos niveles de complejidad cognitiva a la hora de generar una respuesta, y que resultan condicionando la forma como cada sujeto concibe y se relaciona con la lectura:

“Los modos de preguntar determinan en gran medida los modos de responder y de leer; los tipos de preguntas que formulan los maestros, antes, durante y después de la lectura van generando en los niños un tipo de representación mental relacionada con el proceso de lectura” (Hurtado, 2005, p. 8).

En efecto, diversas investigaciones identifican tres niveles de comprensión lectora: el nivel literal, el inferencial y crítico-intertextual, presentes también en los Lineamientos Curriculares para el área de Lenguaje en Colombia de 1998 (Arango y Sosa, 2008; Betancourt y Eliash, 2007; Guinea, Almanza y Zubieta, 2012, Hurtado, 2005; Rojas, 2015; Solé, 1996).

El nivel de lectura literal, constituye el nivel más superficial de lectura, pues es donde se establece una primera relación con el texto, e implica el reconocimiento inicial su estructura y características, la exploración del significado semántico de cada palabra. Este nivel de lectura presenta dos variantes o modalidades: la literalidad transcriptiva y la literalidad en modo de paráfrasis, cuya diferencia es que “el sujeto desborda la mera transcripción grafemática y frásica, para hacer una traducción semántica en donde palabras semejantes a las del texto leído ayudan a retener el sentido” (Arango y Sosa, p. 50).

El segundo nivel de lectura, inferencial, desde los Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana (1998) se presenta:

“cuando el lector logra establecer relaciones y asociaciones entre los significados, lo cual conduce a formas dinámicas del pensamiento, como es la construcción de relaciones de implicación, causación, temporalización, espacialización, inclusión, exclusión, agrupación, etc. inherentes a la funcionalidad del pensamiento y constructivos de todo texto” (en Guinea *et al.*, 2012, p. 6).



del proceso de comprensión, el núcleo fundamental de la lectura, llegando a producir información nueva, que no aparece explícitamente en el texto, y que por tanto, implica procesos cognitivos más complejos. Como ellos mismo lo plantean, la lectura inferencial permite:

“hallar lo que hay tras lo dicho, poder desentrañar las conexiones internas no explícitas en el texto resulta de vital importancia a la hora de construir el significado total de éste; en una serie de operaciones inferenciales que trascienden la reconstrucción de la coherencia o lógica textual” (p. 50).

Por su parte, el nivel de lectura crítico-intertextual, implica que el lector asuma una posición crítica, desde la cual emitir juicios de valor sobre el texto sustentados en su saber enciclopédico y la relación que establece entre sus saberes previos y el texto fuente. Al respecto, Arango y Sosa, citan al MEN (1998) que dice:

“el lector activa sus saberes para conjeturar y evaluar aquello que dice el texto e indagar por el modo como lo dice. Tales movimientos de pensamiento conducen a identificar intenciones ideológicas de los textos y de los autores y, en consecuencia, a actualizar las representaciones ideológicas de quien lee” (MEN, 1998 en Arango y Sosa, 2008, p. 51).

De otro lado, la investigación de Latorre, Ramírez y Navarro (2007), “Estudio psicométrico de los niveles de comprensión de lectura en niños(as) de tercero de primaria”, tuvo como objetivo construir y validar una prueba para medir los niveles de comprensión de lectura (literal, inferencial, crítico–intertextual).

Dentro de sus postulados, está la contradicción de los planteamientos de Gibson y Levin (1975), quienes afirman que “las mujeres en los primeros grados de escolaridad obtienen mejores desempeños en la comprensión de lectura en comparación con los hombres” (Latorre *et al.*, 2007, p. 29). Los resultados muestran que evidentemente no existe diferencia en los niveles de comprensión entre los sujetos por género. Aunque sí se evidenció que los niños y niñas presentan un menor desempeño en la lectura inferencial, tanto en colegios públicos como en privados, sin embargo, estas últimas obtuvieron



Finalmente, las autoras concluyen que el contenido que aborda la pregunta lleva a los niños de grado tercero a comprender aspectos locales y globales del texto y a alcanzar el nivel crítico–intertextual.

En este sentido, se plantea la necesidad que docentes y demás profesionales, diseñen e implemente métodos y estrategias didácticas para promover el modo de lectura inferencial, en el sentido de la formación de sujetos que trasciendan su nivel de lectura hacia la crítica.

5.0. Marco teórico

5.1. El lugar de la lectura en el mundo actual

El lugar de la lectura en el mundo actual no es el mismo que ocupaba en la antigüedad por cuanto el contexto es radicalmente diferente. Antes, la lectura era un privilegio de los sujetos de poder, su uso era restringido entre determinadas clases, y representaba el poder de comunicarse entre las distancias, así como de forma precisa, perdurable y hasta secreta. Tal es el poder que la lectura ha tenido a lo largo de la historia, que ante determinados intereses y paradigmas, resultaba amenazante, y por tanto prohibida; como es el caso de la iglesia Católica en sus tiempos de inquisición, donde toda producción literaria que no siguiera su dogma, debía ser quemada y prohibida para evitar la contaminación de las gentes, asesinando a quienes pensaban diferente.

Hoy en cambio, el lenguaje escrito es de uso generalizado a nivel mundial, está presente en la mayoría de interacciones que tenemos cotidianamente, en las tareas que realizamos, en los espacios que habitamos; de hecho, es posible afirmar que hoy día el acceso a la cultura escrita es un derecho fundamental, sin el cual una persona difícilmente podría desempeñarse en el mundo contemporáneo, pues esta falta representa una desventaja a nivel de socialización, competitividad, realización personal, entre otras rutas del



una agenda, celebrar un contacto, enviar una hoja de vida por internet, seguir las instrucciones para armar un nuevo artículo adquirido, conocer la fecha de vencimiento de un alimento, entre otras tantas y miles de tareas cotidianas que realizamos por mediación de la cultura escrita, hacen notar que hoy la lectura no es un privilegio, sino una necesidad (Cassany, 2006).

Pero si consideramos el mundo capitalista actual, donde las políticas de mercado suelen imponerse sobre los principios de democracia, el lugar de la lectura, trae consigo rasgos propios de la protección frente a la cultura. Cassany (2006), nos ilustra con algunos ejemplos, cómo diferentes discursos actuales son escritos de una forma específica que, ocultando su verdadera intención, logran propósitos diferentes a los que presentan. En efecto, la forma, el sentido y el contenido de un discurso, no son elementos que puedan considerarse a la ligera. El discurso no es neutro, y se encuentra situado en unas condiciones sociales, históricas y políticas particulares, que lo dotan de significado y que, sobre todo, toma significación en cuanto termina influenciando a un sujeto para que piense o actúe de determinada manera. Basta con observar un aviso publicitario, en él no se menciona el producto, ni su calidad, ni elaboración o garantía, sino única y muy someramente al final se presenta la marca del producto ¿Qué vende la publicidad? Ofrece un estilo de vida, una concepción definida del mundo, que busca capturar al lector en una realidad donde aparentemente tal o cual cosa le resulta benéfica, agradable, o incluso necesaria, todo a favor de aquellos que saben utilizar el poder del discurso para la conveniencia de ciertos paradigmas sociales que, muchas veces, no resultan convenientes para la formación de una ciudadanía democrática y de derecho (Arango y Sosa, 2008; Hurtado y Chaverra, 2014; Serrano, 2014).

Igualmente preocupado por los procesos de alfabetización en la infancia, y más precisamente de la alfabetización digital, el profesor Ángel Pérez (Nagusia, 2013), expone el panorama actual que, a diferencia de tiempo atrás donde el acceso a la información era muy limitado, hoy por el contrario parece ilimitado, más aún, dice que los niños están en medio de una “tormenta de información”. Este panorama, que resulta amenazante, por



permanentes y acelerados, pone de manifiesto la necesidad de una educación que le ayude a los niños a hacer un uso adecuado de la información que se les presenta, se precisa de una alfabetización, que le permita a los niños hacer una lectura crítica de la información con la que construyen sus conocimientos y concepciones del mundo.

5.2. Comprensión lectora

“Leer es comprender”, con estas palabras Cassany (2006) sintetiza lo que es el acto lector. Esto indica que leer no solo implica el proceso de decodificación o sonorización del código escrito, sino la comprensión de lo que se lee. Como lo indica Zuleta, (1995) la comprensión lectora “involucra múltiples variables que permiten 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 solo como el desciframiento de un código lingüístico” (en Latorre *et al.*, 2007, p. 21). Por tanto, la comprensión es un acto complejo, en el que intervienen tres variables o actores que la determinan, donde cada uno de ellos aporta diferentes elementos para que la comprensión tenga lugar. Estos actores son el lector, el texto y el contexto.

El texto que se lee, aporta unos elementos a la comprensión, pero el lector también aporta significados a la comprensión de un texto. Un artículo del periódico sobre los procesos de paz en Colombia, no tendrá el mismo significado para un político ultraderechista que para otro izquierdista, para un guerrillero o paramilitar, para un campesino que trabaja la tierra o un archivista que trabaja en el palacio nacional. De acuerdo a los saberes, creencias, destrezas, objetivos, ánimo, etc., del lector, será comprendido el texto. Por eso Cassany (2006) expresa,

“lectores diferentes entienden un texto de manera diversa-o parcialmente diversa- porque aportan datos previos variados, puesto que su experiencia del mundo y los conocimientos acumulados en su memoria también varían. Una misma persona



Vale resaltar la última línea de esta cita que introduce otro de los actores involucrados en el acto lector, el contexto. La lectura que se realiza en la habitación, no es la misma que sucede en la oficina, ya se trate de una novela o un documento de trabajo en ambos escenarios; no es lo mismo si se lee a Mao Tse Tung en un curso universitario, que al interior de un movimiento político. Los objetivos con los que se acercan un lector a un texto, se encuentran situados en un contexto, cuando activa sus mecanismos psicológicos y estrategias de lecturas para comprender, estos obedecen no solo al texto, sino también al contexto en el que el sujeto se desenvuelve, de la misma forma, como el texto y su autor se encuentran situados en un contexto específico, que determina, desde las intenciones, hasta los elementos gramaticales de determinada lengua o comunidad. Las palabras, conceptos, actitudes, creencias y posturas con las que se lee, están determinada por el contexto en que se encuentra.

En consonancia con estos planteamientos se encuentra el surgimiento de los diversos enfoques sobre la lectura que la academia ha construido: el enfoque lingüístico, el psicolingüístico y el socio cultural, cada uno en relación al papel que le otorga a los diferentes elementos de la comprensión, el lector, el texto y el contexto (Arango y Sosa, 2008; Cassany, 2006; Garnica y Valle, 2014; Hurtado y Chaverra, 2014; Latorre et al., 2007).

El enfoque lingüístico, reconoce solamente el nivel gramatical de la lengua escrita, la sonorización del código escrito. El objetivo de esta lectura es la extracción literal del contenido que presenta el texto. Enfatizan en las habilidades viso-motrices, velocidad de lectura, claridad y sonoridad, manejo de las tildes y demás elementos ortográficos, y especialmente la capacidad de memorizar el conocimiento escrito en el texto. Este es el enfoque más tradicional. En él los significados presentados en el texto se consideran neutrales, lo que implica que todo el que lea debe comprender lo mismo que los demás. Como lo explica Cassany (2006):



Facultad de Educación

“Según esta concepción, el significado se aloja en el escrito. Leer es recuperar el valor semántico de cada palabra y relacionarlo con las demás. El contenido surge de la suma del significado de todos sus vocablos y oraciones. Así el significado es único, estable, objetivo e independiente de los lectores y de las condiciones de lectura. Diferentes lectores deberían obtener un mismo significado... puesto que este depende de las acepciones que el diccionario atribuye a las palabras” (p. 25).

Este enfoque de la lectura prevaleció en los sistemas educativos, instaurado en Colombia desde principio del XIX; a pesar de haber adoptado diferentes modelos pedagógicos para su enseñanza, como la pedagogía científica, de Pestalozzi y su método silábico, y posteriormente, la pedagogía activa, con los planteamientos de Declory y su método global. Sin embargo, todos estos métodos obedecían al enfoque lingüístico, por lo que los procesos educativos ponían la comprensión y la función comunicativa del texto en un segundo plano, enfatizando en la codificación y sonorización del código escrito.

El siguiente enfoque, el psicolingüístico, como lo sugiere el término, reconoce la lectura como el conjunto de procesos psicológicos y lingüísticos que un sujeto pone en marcha para comprender el significado de un texto. Los Lineamientos Curriculares del área de Lenguaje (MEN, 1998), presentan una serie de acciones que un lector realiza para comprender un texto tales como el muestreo (selección de palabras e información importante, en desmedro de otra menos importante), predicción e inferencia, aporta también sus propósitos, conocimiento previo, así como su nivel de desarrollo cognitivo, situación emocional y competencias en lenguaje.

Al respecto, Isabel Solé (1996) expresa:

“Esta forma de ver la lectura, acorde con los postulados del constructivismo y del modelo interactivo, cuenta con un lector activo que procesa 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



Facultad de Educación
construyendo una interpretación para lo que lee y que es capaz de recapitular, resumir y ampliar la información que mediante la lectura ha obtenido” (p. 2).

Serrano (2014), al analizar las acciones que un lector realiza para comprender y aprender de la lectura, indica que existen “operaciones cognitivas que el lector pone en juego para tomar conciencia y control sobre las actividades que realiza para interpretar, construir significados y aprender” (p. 104), así como acciones estratégicas, tales como hacer inferencias, otorgar significado a las expresiones y establecer relaciones entre ellas y las circunstancias de enunciación. En tal sentido, el lector activa estrategias de planificación y de comprensión: formulación de expectativas, elaboración de anticipaciones, inferencias y conjeturas, activación de procesos de análisis y síntesis, estrategias de valoración, autorregulación y consolidación de interpretaciones para tomar decisiones sobre el significado, en atención a los objetivos que lo inducen a leer, a las características del género y a las particularidades del texto. Resaltan, además, los objetivos, modos y posturas del lector, como elementos que aporta a la comprensión en tanto determinan los focos de atención en los que se fija el sujeto, discriminando la información que considera pertinente y la que no, y el establecimiento de sus relaciones en el contexto para una comprensión global (Hurtado, 2005).

Todas estas tareas, operaciones y acciones cognitivas que realiza un sujeto para comprender, están condicionadas por los esquemas de pensamiento. Cassany (2006) explica que los esquemas cognitivos o esquemas de pensamiento, son como paquetes de datos, teorías internas, informaciones precedentes, que nos permiten hacer la lectura del texto, acercarnos a él, tomar y construir su significado. Es a partir de nuestros esquemas de pensamiento que entendemos y comprendemos el mundo y el texto, por eso cada lectura es particular, y a un texto pueden atribuírsele diversos significados, según el sujeto que lea y sus saberes previos, entendidos como compuestos de esquemas de pensamiento.

En este sentido, la comprensión se da por la relación o interacción, de los esquemas de pensamiento del lector, su información previa, con la nueva información que presenta el



UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

texto. Estos esquemas no son estáticos sino que sufren transformaciones cuando una información nueva genera un conflicto cognitivo, luego ésta es asimilada, para generar nuevos esquemas o ampliar y complejizar los que ya se poseen. En síntesis, este enfoque defiende la comprensión como una construcción que el lector realiza en la interacción con el texto; la lectura es producto de una relación entre el pensamiento (lector) y el lenguaje (texto), una transacción que altera al lector en sus esquemas de pensamiento, y al texto en cómo es comprendido.

Finalmente, el enfoque socio cultural de la lectura, no solo reconoce el papel del lector, sino también los elementos del contexto que influyen en la comprensión. Cassany (2006), muestra tres formas de participación que toma el contexto en la comprensión de un texto. Primero, “tanto el significado de las palabras como el conocimiento previo que aporta el lector tienen origen social... Quizá las palabras induzcan el significado, quizá el lector utilice sus capacidades inferenciales para construirlo, pero todo procede de la comunidad” (p. 33). Segundo, “el discurso no surge de la nada. Siempre hay alguien detrás. El discurso refleja sus puntos de vista, su visión del mundo. Comprender el discurso es comprender esta visión del mundo” (p. 33). Y tres:

“discurso, autor y lector tampoco son elementos aislados. Los actos de literacidad, las prácticas de lectura y escritura, se dan en ámbitos e instituciones particulares... son piezas de un entramado más complejo, con normas y tradiciones fijadas. Cada acto de literacidad es una práctica social compleja que incluye varios elementos” (p. 34).

En este sentido, desde los planteamientos de Cassany (2006) sobre el enfoque sociocultural, entre mayor conocimiento haya del contexto en que se escribe y se lee un texto, de las condiciones económicas, sociales, políticas, históricas, del autor y su territorio, así como la propia toma de conciencia de estas condiciones por parte del lector, mayor garantía de una verdadera comprensión, sino completa, por lo menos sí crítica.



Facultad de Educación

Los niveles de comprensión de lectura, según Latorre *et al.* (2007) se refieren a

“la manera como el lector se relaciona u opera con el texto que aborda y la forma como interactúa con él para lograr una representación de significado con sus contenidos y los esquemas del lector que lo conduzca a la construcción de un nuevo conocimiento” (p. 21).

Estos modos de lectura, tal y como lo plantean los Lineamientos Curriculares de Lenguaje (MEN, 1998), no se asumen de manera tajante o fraccionada, sino que son categorizados como una opción metodológica para conceptualizar y evaluar la complejidad del proceso lector realizado por los estudiantes en todos los niveles de educación.

El nivel literal, es la acción de retener la letra. Se presenta en dos modalidades, la literalidad transcriptiva y la literalidad en modo de paráfrasis. Representa una tarea cognitiva más bien simple. Como lo indican los Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana (1998):

“En general, las lecturas de primer nivel, o literales, ya sea en el modo de la transcripción o en el modo de la paráfrasis, son lecturas instauradas en el marco del “diccionario” o de los significados “estables” integrados a las estructuras superficiales de los textos” (p. 74).

El siguiente nivel de lectura, el inferencial, implica otro tipo de proceso cognitivo, de mayor complejidad. Una definición de la inferencia, que muestra un poco la complejidad de este proceso cognitivo, e incluso psíquico, la presenta Peirce (1987) en el siguiente fragmento (citado en MEN, 1998):

“No puede haber dudas de que cualquier cosa es un signo de cualquier otra asociada con la primera por semejanza, por contigüidad o por causalidad; tampoco puede



haber duda alguna de que todo signo evoca la cosa significada. En consecuencia, la

Facultad de Educación

asociación de ideas consiste en que un juicio ocasiona otro juicio, del cual es signo.

Ahora bien, esto no es nada más ni nada menos que la inferencia. [...] Hemos visto que el contenido de la conciencia, toda la manifestación fenoménica de la mente, es un signo que proviene de la inferencia [...]; la mente es un signo que se desarrolla de acuerdo con las leyes de la inferencia (p. 75).

En otras palabras, la inferencia en la lectura se presenta cuando el lector establece relaciones y asociaciones de semejanza, contigüidad o causalidad entre los significados que componen el texto. El orden, la forma y el sentido del texto se encuentran tejidos en una red de relaciones significantes, que de manera intencionada (consciente) o inconsciente plasma el autor (Arango y Sosa, 2008); se trata de índices, señales y claves contextuales que le permiten al lector construir, deducir y concluir significados no expresos en el texto (Hurtado, 2005) sin los cuales no se logra comprender el sentido global y específico del texto, ni mucho menos trascender a un nivel crítico de la lectura.

Sóle (1996), plantea una serie de preguntas para favorecer la lectura inferencial y superar la lectura literal tales como “¿Qué querrá decir esta palabra? ¿Cómo puede terminar este texto? ¿Qué le podría pasar a ese personaje? ¿Qué podría haber pasado si en lugar de modificar esa variable en ese experimento hubieran modificado la otra variable que se modificó en el experimento que leí antes? Y añade que este tipo de preguntas inducen al lector a “hacer predicciones, a estar atentos al contenido del texto y nos permiten ir viendo si lo que encontramos en el texto responde a nuestras expectativas, y eso funciona como un control de la comprensión que estamos realizando” (p. 10).

Por último, el nivel de lectura crítica se encuentra relacionado con el reconocimiento de los elementos del contexto en que fue escrito el texto, y del contexto de lectura. Además, implica la valoración del texto, juzgar su plausibilidad, pertinencia, igual que la reconstrucción de su microestructura semántica, o sea, de coherencia global, identificar la superestructura textual, si es cuento, novela, ensayo, etc. (MEN, 1998), los objetivos del autor, sus intenciones, destinatarios, las voces que aparecen y su obra, y



aquellas otras que no aparecen y por qué, cuándo, dónde, para qué, para quién y por qué fue escrito (Casarín, 2006). Según Cortado (2005), entre las acciones que debe realizar un lector crítico se encuentran “reconocer las bondades y vacíos conceptuales del texto, o sea, reconocer los logros o incongruencias temáticas, poder decir si le gusto y porque, identificar la intención comunicativa del autor” (p. 87).

Considerando la importancia de la lectura inferencial, para muchos especialistas representa el núcleo de la comprensión lectora (Arango y Sosa, 2008), pues constituye los procesos cognitivos fundamentales que explican la capacidad de comprensión, ya que “viene a ser un centro articulador o una base mental a partir de la cual se construyen los demás procesos complejos (...). La interacción construida con el texto es a la vez causa y efecto de la producción de inferencias” (Cisneros *et al.*, 2010, p. 13).

Afirmación que encuentra su radical evidencia en tanto la inferencia, como búsqueda de sentido de los textos, genera los vínculos que un lector puede hallar entre lo que lee y sus conocimientos previos. “De allí se desprende que la cantidad de inferencias que realiza un lector está relacionada con la amplitud de su mundo de referencias o saberes previos” (Cisneros *et al.*, 2010, p. 13) Según Cisneros *et al.*, (2010):

“desde modelos interactivos y cooperativos de la enunciación, la inferencia se opone entonces a la referencia análogamente a la oposición entre implicatura y explicatura, y coinciden en proponer como elementos claves en el concepto de inferencia las relaciones mentales posibles entre la información entregada por el texto y los conocimientos previos” (p. 16).

Sin embargo, las inferencias no dependen solamente del bagaje cultural, sino también de la forma como este se relaciona con el contexto, ya que no todos los saberes y elucubraciones de que un sujeto elabora cuando lee resultan pertinentes para la comprensión del texto, sino que pueden desviarlo, si pierden su relación con el contexto. En este sentido, el lugar del lector, como sujeto activo en el proceso de lectura, ubica la inferencia como un proceso metacognitivo que le permite realizar un control del proceso de



Por tanto, como lo plantean las actuales investigaciones sobre la comprensión lectora y los niveles de lectura en los estudiantes de primaria, es necesario diseñar y promover estrategias que impliquen labores de inferencia, considerando el lugar que este modo de lectura ocupa en los procesos de comprensión, y para la trascendencia hacia una lectura de nivel crítico, “pues se admite que la capacidad para generar inferencias puede ser mejorada” (Cisneros *et al.*, 2010, p. 13), aún desde el primer ciclo de escolaridad.

5.4. Enseñanza de estrategias de lectura

“Lo que caracteriza a la mentalidad estratégica es su capacidad para representarse y analizar los problemas, y la flexibilidad para dar con soluciones. De ahí que al enseñar estrategias de comprensión lectora haya que primar la construcción y uso por parte de los alumnos de procedimientos generales que puedan ser transferidos sin mayores dificultades a situaciones de lectura múltiples y variadas. De ahí también que al abordar estos contenidos y al asegurar su aprendizaje significativo contribuyamos al aprendizaje global de niñas y niños, más allá de fomentar sus competencias como lectores” (Solé, 2000, p. 58)

Tantos son los modelos para comprender la comprensión lectora, como para comprender y clasificar las estrategias de lectura. Esto debido a su posible confusión con otros términos como técnica, habilidad, destreza, procedimiento. En este apartado se presenta una conceptualización acerca de qué es una estrategia de lectura, cuál es su lugar en los procesos de comprensión, y cuáles son los elementos propios de una estrategia de lectura que, más allá de un modelo de procesos cerrado, deben ser considerados para la formulación de cualquier propuesta pedagógica o didáctica para mejorar la comprensión lectora en sus distintos niveles de comprensión.



mencionados en el párrafo anterior es el hecho de que se tratan de procedimientos, es decir, implican la regulación de una actividad mediante la realización controlada y ordenada de un conjunto de procesos: seleccionar, evaluar, persistir o abandonar una acciones que conduzcan al cumplimiento de unos objetivos concretos (Valls, 1990, en Solé, 2000). Sin embargo, una diferencia radical en estos procedimientos lo constituye el grado de esfuerzo e implicación cognitiva que se requiere, así como su capacidad de generalización, en función de la complejidad de la tarea y de los objetos perseguidos en el procedimiento.

Es que como lo expresa la cita inicial de este apartado, este tipo de procedimiento amerita un tipo de pensamiento particular, una mentalidad estratégica, cuyos rasgos específicos incluyen la capacidad de representación y flexibilidad para dar solución a problemas generales y que, “aunque no funciona como receta para ordenar la acción, si posibilita avanzar su curso en función de criterios de eficacia” (Solé, 2000, p. 58).

En este sentido, Isabel Solé (2000) ofrece una definición de las estrategias de comprensión lectora como “procedimientos de carácter elevado, que implican la presencia de objetivos que cumplir, la planificación de las acciones que se desencadenan para lograrlo, así como su evaluación y posible cambio” (p. 59)

Una consideración importante que realiza la autora, frente a las implicaciones de esta definición, es que en tanto procedimientos, las estrategias de lectura son en sí mismas contenidos de enseñanza, por tanto, aunque puedan aprenderse, sin la presencia de la enseñanza, difícilmente habrá lugar a la emergencia, desarrollo y uso de procedimientos adecuados, que favorezcan altos niveles de eficiencia en la obtención de los objetivos que guían una lectura. Solé (2005), expresa de manera tajante, que las estrategias de lectura, desde la categoría de procedimiento o contenido, “se enseñan – o no se enseñan- y se aprenden –o no se aprenden” (p. 59).

Sin embargo, el hecho de que una persona no tenga un acercamiento a las estrategias en forma de contenido, no significa que a través de la práctica no llegue a realizar estrategias que le permitan controlar el proceso de comprensión. Pues como lo plantea la misma autora, apoyándose en los trabajos de Palincsar y Brown (1984):



“cuando se posee una habilidad razonable para la decodificación, la comprensión de lo que se lee es producto de tres condiciones: 1) de la claridad y coherencia de los textos... 2) del grado de conocimiento previo del lector... y 3) de las estrategias que este utiliza para intensificar la comprensión y el recuerdo de lo que se lee, así como para detectar y compensar los posibles errores o fallos de comprensión” (Solé, 2000, pp. 60-61).

En este sentido, las estrategias de lectura son inherentes al acto lector ya que este en sí mismo es un acto complejo, cuyo fin, comprender para tal o cual objetivo, implica la realización de acciones cognitivas, que hechas de manera consciente o no, hacen parte de los micro y macroprocesos implícitos en el acto lector, tales como predecir, verificar, inferir, seleccionar y clasificar la información según los objetivos de lectura, entre otros.

Por tanto, la enseñanza de la lectura y de las estrategias para facilitar y mejorar la comprensión, recaen sobre los procesos cognitivos y metacognitivos de orden superior, sobre su realización y ejercitación en el aula. La pregunta que guiará los objetivos de una intervención didáctica de lectura, será por aquello que deben posibilitar o potencializar las distintas estrategias que utiliza un lector. En este sentido, como lo afirma Solé (2000), junto con Palincsar y Brown (1984), las actividades cognitivas que deberán ser activadas o fomentadas mediante las estrategias son, *comprender los propósitos explícitos e implícitos de la lectura*, es decir, qué se va a leer y por qué o para qué vamos a leerlo; *activar y aportar a la lectura los conocimientos previos*, sobre el tipo de texto, género, tema, autor; *dirigir la atención hacia la información esencial*, y seleccionar y desechar en función de los objetivos; *evaluar el texto*, su contenido, coherencia, pertinencia, *comprobar la comprensión*, a través de la recapitulación y la autointerrogación; *elaborar y probar inferencias*, tales como interpretaciones, hipótesis, predicciones y conclusiones; y finalmente, la *revisión y cambio de estrategias*, esto es, evaluar y tomar decisiones frente a los procedimientos realizados, de acuerdo a los logros o dificultades que se pueden generar en la comprensión.

5.4.1. *Momentos de lectura*

Varios autores han propuesto tres momentos presentes en el acto lector, los cuales representan tres oportunidades de intervención didáctica: *antes*, *durante* y *después* de la



lectura. Cada uno de ellos amerita un conjunto de acciones específicas para favorecer la comprensión. Hurtado y Cuaveira, (2014) plantean que:

“Las estrategias antes buscan despertar el interés, crear expectativa frente al contenido del texto, así como también facilitar la predicción, el surgimiento de hipótesis y la anticipación; estas actividades, además, activan el conocimiento previo, focalizan la atención y movilizan procesos creativos e imaginativos. Las estrategias desarrolladas durante la lectura sostienen el interés, focalizan la atención, facilitan los procesos de formulación de hipótesis, predicción e inferencia y mantienen el hilo argumental del texto. Las realizadas después de la lectura tienen como propósito fundamental la reconstrucción del significado global y específico del texto, así como el reconocimiento de su estructura organizativa (superestructura); también habilitan al lector para que dé cuenta de lo que dice el texto y reconstruya sus redes conceptuales” (p.16)

Estos procedimientos, a nivel cognitivo, no se manifiestan de manera segregada, por momentos, puesto que todo el tiempo que se lee, cada que se comprende o se reconoce que no se está comprendiendo, se está poniendo en juego el conocimiento previo, se realizan predicciones e inferencias, así como acciones de recapitulación, selección o desecho de información en función de los objetivos; se trata de micro y macro procesos cognitivos que se realizan de manera indiscriminada, no parcelada ni excluyente, son procesos dinámicos, que se realimentan a sí mismos, en tanto conjunto que constituye los mecanismos psicológicos que permiten la comprensión.

Sin embargo, resulta favorable, como una apuesta metodológica, enseñar y realizar ciertas acciones, que en determinado momento de la lectura, pueden facilitar y hacer más efectiva tanto la comprensión de los textos, como la enseñanza y el aprendizaje de estrategias de lectura.

5.4.1.1. *Momento antes de la lectura*

Una de las condiciones necesarias para emprender la comprensión de un texto, es la existencia de una *motivación*, darle sentido a esta actividad. Esto significa que una



Tres factores afectan estas variables en el lector. El primero implica que la actividad que aquello que se debe hacer represente algún tipo de *reto*, es decir, que la tarea deba representar cierta dificultad para el alumno o la alumna, pero sin que esta resulte aplastante. Esto implica que los desafíos que se planteen, sean consecuentes con las competencias lectoras y el conocimiento previo de los alumnos, y que a su vez, contenga información novedosa para ellos, que puedan confrontar con lo que ya saben e integrarla en sus esquemas de pensamiento.

De allí que entre las situaciones potenciales que motivan a los niños y niñas a la lectura sean aquellas que implican su uso en contextos reales, tales como resolver una duda, resolver un problema o adquirir la información necesaria para determinado proyecto, sin la presión de una audiencia, o simplemente leer para disfrutar, para evadirse (Solé, 2000). De allí también que el niño o la niña necesitan además tener razones suficientes para considerarse capaz de realizar la empresa que ha de realizar, que cuenta con los mecanismos para ellos, o al menos que no obtendrá al finalizar su esfuerzo una humillación o castigo. Como lo expresa la autora “No se puede pedir que tenga ganas leer aquel para quien la lectura se ha convertido un espejo que le devuelve una imagen poco favorable de sí mismo” (Solé, 2000, p. 79).

En esta misma línea, otro factor que influye en la motivación para leer, se refiere a la vinculación afectiva que el niño o niña establece con la lengua escrita y mediante ella. Al respecto, Solé (2000) insiste en que “en que esta vinculación positiva se establece principalmente cuando el alumno ve que sus profesores, y en general las personas significativas para él, valoran, usan y disfrutan de la lectura y la escritura y, por supuesto, cuando el mismo puede disfrutar de su aprendizaje y su dominio” (p. 79).

De la misma forma, el abordaje pedagógico que se le dé a la lectura y su enseñanza, influye de manera directa en la relación que los educandos establecen con los textos, tanto por la formación de las competencias necesarias, como por los afectos generados en relación a las expectativas, decepciones, logros y fracasos, en fin, los afectos vinculados a



lenguaje escrito. Hurtado (2005) comenta, por ejemplo, que el tipo de pregunta se le plantea a los alumnos antes, durante y después de la lectura, determinan el tipo de relación que se establece con los textos, con lo cual se construye cierta concepción sobre la lectura. Igualmente Solé (2000), junto con Winograd y Smith (1989), advierten los inconvenientes que un enfoque competitivo en las actividades de enseñanza a través de sanciones o premios, pues

“Así como los buenos lectores nos refugiamos en la lectura como modo de evasión y encontramos en ella placer y bienestar, los malos lectores la rehúyen y tienden a evitarla... convertir la lectura en una competición –abierta o encubierta- entre los niños tienden a perjudicar los sentimientos de competencia de los que encuentran mayores problemas, lo que contribuye a su fracaso” (Solé, 2000, p. 78).

Ahora bien, un tercer factor, determinante no solo para la motivación, sino para dar sentido a la lectura, se refiere al *establecimiento de los objetivos* que guiarán la lectura, ya que “los objetivos de la lectura determinan cómo se sitúa un lector, ante ella y cómo controla consecución de dicho objetivo, es decir, la comprensión del texto” (Solé, 2000, p. 80).

Por tanto, de los objetivos se derivan decisiones tales como las estrategias más adecuadas, la activación de esquemas de conocimiento pertinentes, el tipo de información que ha de privilegiarse, el grado de tolerancia frente a la no comprensión de determinados detalles del texto, la permanencia o cambio de acciones cuando aparecen dificultades en la comprensión necesaria para alcanzar los objetivos, en síntesis, determinar los objetivos es pilar para el control del proceso lector.

En este sentido no es lo mismo leer para obtener una información precisa o seguir unas instrucciones, que para aprender o para dar cuenta de lo leído ante un público, ni tampoco es lo mismo cuando se lee para revisar un escrito propio o simplemente por puro placer, solo por mencionar algunos. En cada caso, los intereses, estrategias, motivación, decisiones, en fin, el control de la comprensión del texto, se realiza alrededor de los objetivos que guía la lectura.



tema que trata, favorece que los estudiantes relacionen lo leído con lo que ya conocen o imaginan del tema, así, mediante la confrontación, sucede una transformación en las estructuras de conocimiento, lo cual es consecuencia de la comprensión. De allí se desprende que los saberes previos, que se basan en sus experiencias de vida, sean particulares en cada alumno. De otro lado, el efecto de la confrontación de ideas previas y nuevas aportadas por el texto no necesariamente implica una transformación en sus estructuras de saber, ya que pueden presentar resistencia, a causa de creencias y convicciones generadas en sus experiencias de vida. En este sentido, no se trata de anticipar la información que presenta el texto, sino de indicar su temática, procurando que la relacionen con sus experiencias de vida, con aspectos de su cotidianidad o interés. Como indica Colomer (1997), ahora la pregunta didáctica no es sobre lo que los niños y niñas no saben y se debe enseñar, sino “¿qué saben y cómo puedo ampliarlo o profundizarlo?” (Solé, 2000). Esto le permitirá al alumno ser consciente de aquello que sabe, e identificar aquello que no sabe para su ulterior confrontación.

Esto implica darle al niño la voz para expresar sus ideas frente al tema que se va tratar. Una forma de activar el conocimiento previo pertinente al texto, consiste en ayudarle al alumno a fijarse en las claves, e índices textuales que presenta el texto, como los títulos, los subtítulos, las palabras y frases subrayadas, los numerales desarrollados, así como las ilustraciones que pueda presentar el texto, en los elementos de su superestructura.

De esta manera nos introducimos una cuarta estrategia antes de la lectura, *establecer predicciones sobre el texto*. A diferencia de la activación de saberes previos, las predicciones, como el término lo indica, se refieren a ideas que pueden ser acertadas o imprecisas, pero que están en relación coherente con la información que se obtiene del análisis de los elementos de la superestructura del texto, y con los conocimientos previos que se ponen en juego durante esta actividad. Vale la pena recordar que lanzar predicciones implica una actitud aventurera, donde se arriesga a la formulación de hipótesis y deducciones, lo cual hace necesario un ambiente de confianza, donde el alumno pueda expresarse, arriesgarse, sin sentirse señalado o menospreciado (Solé, 2000). De otro lado, este clima motivará al niño para verificar si sus predicciones fueron acertadas o no a partir



de la lectura del texto. Una consideración más al respecto indica no perderse,

sobreextenderse, o divagar en aspectos que se salgan del tema y del propósito de lectura, pues esto podría generar confusiones en los alumnos, si las predicciones que hagan no cumplen su función de generar hipótesis que puedan ser verificadas o sustituidas durante la lectura.

5.4.1.2. Durante la lectura

Uno de los propósitos que perseguirá los momentos de lectura, será pasar de una lectura dirigida por el profesor, a una lectura autónoma por parte del estudiante. Esto quiere decir, que por un lado, el maestro puede presentarse como modelo, en tanto lleva a los niños y niñas a implicarse en las acciones cognitivas y procedimientos que constituyen las estrategias de lectura. Sin embargo, estas deben pasar a forma parte de la estructura cognitiva del alumno, debe ser un conocimiento y una práctica construidos por él mismo, que le sirve para alcanzar diferentes objetivos en su vida real.

En este sentido, una de las estrategias que pueden aplicarse durante la lectura es denominada por Solé (2000), como *tareas de lectura compartida*. Estas suponen la realización de acciones como a) formular predicciones sobre el texto que se va a leer, b) plantearse preguntas sobre lo que se ha leído, c) aclarar posibles dudas acerca del texto y d) recontar o resumir las ideas del texto. Este conjunto de acciones, que no suceden necesariamente en el orden que han sido mencionadas, conllevan al control del proceso de comprensión del propio lector (Colomer, 1997; Hurtado, 2005; Palincsar y Brown, 1984; Solé, 2000).

La estrategia de tareas de lectura compartida, consiste básicamente en alternar entre el profesor y los alumnos, el lugar de aquel que preside la lectura. La idea es, que quien asuma este rol, controle el proceso lector del grupo, realizando las acciones mencionadas en el párrafo anterior, guiando así la lectura compartida: 3

“Primero, se encarga de hacer un resumen de lo leído y solicita su acuerdo. Puede después pedir aclaraciones o explicaciones sobre determinadas dudas que plantea el texto. Más tarde formula a los niños una o algunas preguntas cuya respuesta hace necesaria la lectura. Tras la actividad, establece sus predicciones sobre lo que queda



Estos pasos no deben considerarse estrictos ni estáticos, por el contrario, de acuerdo a la situación de lectura y a los objetivos, pueden combinarse, intercalarse, o derivar otros microprocesos, en tanto lo que se persigue es la construcción de estrategias adecuadas, que puedan ser utilizadas de manera autónoma en situaciones reales. La idea es que el alumno las interiorice al punto que le sean útiles durante la lectura independiente, cuando lee por placer, o para resolver algún problema.

La lectura independiente, constituye una estrategia que le permite al maestro inducir al alumno a utilizar las estrategias aprendidas en su lectura independiente. Isabel Solé (2000) plantea diferentes estrategias que el maestro puede utilizar, para ayudarle al alumno a controlar su proceso lector, puede por ejemplo, introducir algunas preguntas de predicción, cambiar o dejar espacio en blanco algunas palabras clave, que puedan identificarse en el contexto de la lectura, de manera que hagan conciencia de su comprensión, entre todas las posibilidades que la creatividad del docente pueda generar.

Sin embargo, la autora advierte que este tipo de estrategias deben ser utilizadas con discreción, sin abusar de ellas, pues su objetivo es que el alumno logre usarlas de manera autónoma, a su antojo y de acuerdo a sus necesidades. A demás, una consideración general para los diferentes momentos de lectura, es que entre menos sea interrumpida la actividad cognitiva del lector, más para la atención, la comprensión y la elucubración.

Sin embargo, durante la lectura aparecen situaciones que obligan a decidir si se interrumpe o no la lectura, pues es común que se presenten dificultades en la comprensión, lagunas e interpretaciones equivocadas, ya sea por falta del conocimiento necesario, por el desconocimiento de una palabra, o porque simplemente el texto posea una estructura compleja, poco familiar para el lector.

Este caso puede enseñarse estrategias como deducir el significado de una palabra o sentido de una oración a partir del contexto, aventurarse a una interpretación y comprobar



si se ajusta o no las necesidades de comprensión, o identificar el tipo de texto que está

leyendo, y comprobar si es posible que a lo largo de la lectura, este pueda aclarar las dudas que se presenten. En último caso, si la dificultad persiste, habrá que tomar la decisión de acudir a una fuente externa como el diccionario, el internet, un compañero o el profesor (Solé, 2000).

5.4.1.3. *Después de la lectura*

Las estrategias después de la lectura tienen como objetivo recapitular el contenido del texto, resumirlo y extender el conocimiento a partir de la interacción con él, es decir, afianzar la comprensión y el aprendizaje después del acto lector. Tres estrategias básicas: *la identificación de la idea principal del texto, el resumen y las preguntas*.

Identificar la idea principal, puede ser algo complejo, pues como lo demuestran Cunningham y Moore (1990) no es una cuestión tan sencilla, ya que esta no es necesariamente la misma para todos los lectores, en consonancia con sus objetivos, intereses, necesidades o competencias. Algunos planteamientos como los de Aulls (1990) plantean que para conducir a la identificación de la idea principal, conviene primero identificar el tema, y después la idea principal. Para la primera, la pregunta guía es ¿de qué se trata el texto? Para la idea principal le pregunta en cambio ¿cuál es la idea más importante que el autor quiere explicar del tema? (en Solé, 2000). Sin embargo, responder esta pregunta implica haber elaborado o identificado, y de lo que se trata es de su enseñanza, acompañar a los alumnos en el aprendizaje de esta estrategia.

De otro lado, Isabel Solé considera que no debe omitirse el hecho de que los objetivos de lectura y los conocimientos previos determinan en gran medida lo que el lector considere la idea principal. Van Dijk (1979) distingue la relevancia textual de la contextual, donde la primera considera la importancia de los contenidos del texto en función de lo que el autor pretende resaltar, mientras que la segunda, la relevancia contextual, se refiere a lo que el lector pueda considerar más relevante del texto en función de su atención, intereses, conocimientos, y deseos (Solé, 2000). En este sentido, la autora considera que “la idea principal resulta de la combinación de los objetivos de lectura que guían al lector, de sus conocimientos previos y de la información que el autor quería transmitir mediante sus



escritos” (Solé, 2000, p. 120), lo cual resulta metodológicamente favorable para articular la identificación de la idea principal con la lectura autónoma.

Para enseñar la construcción de la idea principal, Solé (2000) propone una serie de acciones que el maestro puede realizar.

1. Explicar en qué consiste y para qué sirve construir una idea principal.
2. Recordar el propósito de lectura del texto y actualizar los saberes previos al respecto.
3. Señalar el tema, de qué se trata el texto y cómo se puede relacionar con los objetivos y saberes previos.
4. A medida que lee informar a los estudiantes de lo que retiene como importante y por qué, así como de los contenidos menos relevantes y organizar la información en conceptos supraordenados.
5. La idea principal puede presentarse en un párrafo, en diversas oraciones del texto, o implícitas en él. En todo caso, los alumnos deben asistir al maestro en la identificación o construcción la idea principal.

El resumen como lo indica Hurtado (2005), es una estrategia para mejorar la comprensión lectora en la medida en que, para construirlo, el lector debe releer para seleccionar, generalizar en categorías y jerarquizar la información pertinente, para construir la red de significados que representen y comuniquen en un texto nuevo lo fundamental del texto fuente.

En la misma línea, Solé (2000) indica que para enseñar la estrategia del resumen es necesario enseñar a encontrar el tema del párrafo y a identificar la información trivial y repetida para desecharla, así como enseñar a determinar cómo se agrupan las ideas en el párrafo para encontrar formas de englobarla, e identificar una frase-resumen del párrafo, o bien elaborarla.

Por su parte, *las preguntas* como estrategia después de la lectura, pueden clasificarse en tres tipos: literales, inferenciales – piensa y busca- y crítico intertextuales – preguntas de elaboración personal- (Hurtado, 2005; Solé, 2000).



información explícita en el texto. Las de tipo inferencial, exigen al sujeto tareas cognitivas más complejas, tales como captar los índices, las señales y las claves contextuales, que le permiten construir, deducir y concluir significados no expresos en el texto. Y las preguntas crítico textuales, de mayor exigencia cognitiva, implica que el lector tome distancia del texto, y desde sus saberes previos y comprensión del texto, pueda reconocer sus bondades o vacíos conceptuales, decir si le gusta y porqué e identificar la intención comunicativa del autor; así como relacionarlo con otros textos o autores, y crear nuevas redes conceptuales (Hurtado, 2005).

Esta clasificación de preguntas es una propuesta metodológica para su abordaje didáctico como estrategia, y no representan una parcelación en tipos de pensamiento, de forma lineal ni secuencial. De hecho, y esta es la verdadera apuesta, lo que se pretende es lograr niveles de comprensión de mayor exigencia cognitiva, formar en el estudiante la concepción de la lectura como un acto complejo, que le plantea diversos niveles de exigencia de acuerdo a sus objetivos, de manera que al enfrentarse a un texto en la lectura independiente, posea una mirada que supere la mera lectura literal, que reconozca elementos implícitos en el texto, las intenciones del autor, los sarcasmos y falsedades, en fin, lograr una mirada crítica del alumno sobre los textos, y el mundo en general.

5.5. Comprensión lectora y tipos de textos

En este capítulo se revisa la conceptualización alrededor del texto narrativo y expositivo, mostrando las características propias de estos tipos de textos, y sus implicaciones pedagógicas en los procesos de comprensión inferencial.

Existen implicaciones pedagógicas a la hora de diseñar una estrategia didáctica relacionadas con el tipo de texto seleccionado. Como lo indica Pérez (2005), en sus consideraciones sobre la evaluación de la comprensión lectora, “existen grandes diferencias en el comportamiento de los lectores ante un mismo texto, [...] a su vez, la comprensión de un mismo lector varía considerablemente en función del tipo de texto” (p.130). Esto



requeridos para su comprensión. Es decir, las acciones cognitivas efectuadas por un lector frente a una novela, un ensayo o un artículo académico difieren, incluso en el grado de dificultad, lo cual está relacionado con la superestructura particular de cada tipo de texto.

Por esto, Solé (2000) explica que una segunda razón para considerar el tipo de texto que se pretende utilizar como material didáctico, está relacionada con los procesos de predicción e inferencia que se generan para la comprensión de un texto en la interacción que se genera entre las estructuras mentales o saberes previos del lector, con la superestructura del texto y el tipo de información que éste presenta.

De hecho, se afirma que la estructura de los textos narrativos contienen información más familiar para el lector, por lo cual resultan más fáciles de comprender que los textos expositivos. Como lo plantea Pérez (2005):

“Existen evidencias de que la prosa narrativa es mucho más fácil de comprender y retener que la expositiva (Graesser, Hautt-Smith, Cohen y Pyles, 1980). En general, se puede decir que mientras que en la exposición se transmite información nueva y se explican temas también nuevos, en la narración se presentan variaciones nuevas a partir de información ya conocida” (p.130).

En este sentido, un motivo por el cual el texto expositivo requiere un mayor esfuerzo cognitivo para su comprensión tiene que ver precisamente con la capacidad del lector para analizar y adaptar la información nueva a sus esquemas de pensamiento, mientras que en el texto narrativo, por lo general, se asume un componente ficticio, lo que disminuye el esfuerzo de aceptar la veracidad de las afirmaciones en relación al propio conocimiento (Pérez, 2005).

Desde esta perspectiva se plantea la necesidad de diversificar los tipos de textos que se trabajan con los niños y niñas en la enseñanza de la lectura y el ejercicio de la comprensión.

Existen diversas categorías y modelos establecidos por autores, para determinar las tipologías de textos, a partir de ciertas variables en los textos, como su estructura, función, contenido; por ejemplo, “Brinker propone cinco funciones textuales, de las que se derivan



distintos tipos textuales [informativo, de contacto, apelativo, obligatorio, declarativo] con sus correspondientes géneros (Alexopoulou, 2010, p. 5); Adam (1985), por su parte,

clasifica los textos de la siguiente manera: narrativo, caracterizado por llevar un desarrollo cronológico; descriptivo, o sea, describe hechos y objetos; el expositivo, relacionados con el análisis, síntesis y explicación de fenómenos e información de hechos; y los Instructivos-inductivos cuya pretensión es inducir a la acción (Solé, 2000). Del mismo modo, León (2003), toma estas categorías y las adapta según la finalidad, la composición de la estructura y los generos en los que se manifiestan (Cisneros *et al*; 2010, p. 37).

Una clasificación más básica, la presenta Cooper (1990), al agrupar dos tipos de textos. El primero, narrativo, organizados en una secuencia que incluye inicio, intermedio y final, problemas, escenarios, acción y resolución. Los textos expositivos, por el contrario, no tienen una única forma, sino que varían en su superestructura “de acuerdo al tipo de información y los objetivos que se persigan” (Solé, 2000, p. 84). Entre estas estructuras expositivas se encuentran: descriptiva, agrupadora, causal, aclaratoria y comparativa.

Evidentemente son diversas las categorías para las tipologías textuales, sin embargo, una síntesis de los asuntos estructurales que diferencian ambos tipos de textos pueden observarse en la siguiente cita de Pérez (2005):

“La narración se estructura conceptualmente en una secuencia de eventos entre los que se establece una relación temporal, causal o/y orientada hacia metas, mientras que la exposición abunda más en las conceptualizaciones descriptivas. Se realizan más inferencias a partir de los textos narrativos que de los expositivos. Las funciones comunicativas de la narración y de la exposición son principalmente las de entender e informar, respectivamente. Los recursos retóricos que utiliza el escritor para transmitir la información en uno y otro tipo de discurso difieren precisamente porque sirven a distintos propósitos. Los medios para señalar los distintos tipos de relaciones de coherencia juegan un papel más importante en la comprensión de la exposición que en la de la narración.” (p. 30-31).

A partir de lo expuesto, se insiste en la importancia de la implementación de diversos tipos de textos, ya que, por un lado, el conocimiento de las diferentes superestructuras ayuda a predecir, deducir y organizar las ideas presentes en los textos



dentro de un sentido global (macroestructura); y del otro, implican otros procesos de

inferencia, en los esfuerzos cognitivos, que muchas veces la enseñanza centrada en el texto narrativo no aprovecha ni estimula para fortalecer otras habilidades relacionadas con la lectura del texto expositivo y argumentativo. Por eso se concuerda con Cisneros *et al.* (2010) cuando afirma que:

“Esto es importante porque indica que las inferencias motivadas por los textos expositivos representan mayor dificultad para los lectores y, a pesar de ello, la educación media parece insistir más en los textos narrativos (que no son los más recurrentes en la universidad) que en los explicativos y argumentativos (p.39).

Esta falta de familiaridad con los textos expositivos y argumentativos, explica las dificultades tan frecuentes para que los estudiantes, incluso en nivel universitario, logren un nivel de conceptualización avanzado a través de la lectura de textos con estructuras diferentes a la narrativa, tales como ensayos, artículos, proyectos de investigación o libros académicos.

Arango y Sosa (2008) señalan diversos autores como Moeschler (1985), Plantin (1990), Ana Camps y Joaquim Dolz (1995), Alvaro Díaz (1996), que han permitido caracterizar algunas de las dificultades frecuentes en los estudiantes al enfrentarse estos tipos de textos:

“Entre ellas encontramos el no entendimiento de la controversia, ni la posición que representa cada uno de los actores que participan en el proceso, igualmente la incapacidad de identificar los diferentes tipos de argumentos que se dan, razón por las cuales su posición frente a lo leído se vuelve ideológica o fácilmente influenciable” (p. 59).

En este marco, el trabajo de la argumentación a partir de los textos expositivos en las instituciones educativas es fundamental para la formación de lectores competentes, capaces de deducir los propósitos, la superestructura y el tipo de información de determinado tipo de texto, así como de elegir y utilizar las estrategias más pertinentes para su comprensión global, y elaborar una posición desde la cual pueda valorar la información



“Si bien, en muchos de los textos de orden narrativo y expositivo que circulan en el ámbito escolar y extraescolar, es posible encontrar elementos argumentativos, conviene seleccionar y producir aquellos donde la función argumentativa resulta relevante.”(p. 46).

Finalmente, en esta misma línea, autores como Joaquim Dolz y Ana Camps (1995) consideran cuatro tipos de criterios a considerar en una buena selección de textos argumentativos: el interés del contenido temático para el alumno, desde el punto de vista de la motivación; la aceptabilidad del contenido temático, desde el punto de vista ético; la presencia de recursos argumentativos y de características lingüístico - discursivas que se pretende estudiar; y la posibilidad de intervención didáctica sobre el mismo (en Arango y Sosa, 2008)

6.0. Metodología

6.1. Tipo de investigación

La investigación opto por un enfoque de investigación mixto, que implica “un proceso que recolecta, analiza y vincula datos cuantitativos y cualitativos en un mismo estudio para responder a un planteamiento” (Ruiz, Borboa y Rodríguez, 2013, p. 11). Este enfoque de investigación reconoce las propiedades comunes de la investigación cualitativa y cuantitativa, que Ruiz *et al.*, (2013), enumeran de a partir de cinco fases de desarrollo:

“a) Llevan a cabo observación y evaluación de fenómenos b) Establecen suposiciones o ideas como consecuencia de la observación y evaluación realizadas c) Prueban y demuestran el grado en que las suposiciones o ideas tienen fundamento d) Revisan tales suposiciones o ideas sobre la base de las pruebas o del análisis e) Proponen nuevas observaciones y evaluaciones para esclarecer, modificar, cimentar y/o fundamentar las suposiciones o ideas; o incluso para generar otras” (p. 9-10).



En este sentido, se opta por este enfoque investigativo, ya que permite hacer uso de las bondades que presentan la investigación cualitativa y cuantitativa, expresadas en sus diferentes técnicas e instrumentos de evaluación, tales como la cuantificación y graficación estadística de los datos aportados por pruebas tipo Pretest-postet, así como la descripción y registro de datos en diarios de campo que emergen *in situ*, en la situación a partir de la observación participante durante el proceso investigativo.

6.2. Instrumentos y desarrollo de la investigación

Durante la fase inicial se realizaron dos pruebas informales para evaluar el nivel de comprensión lectora inferencial y la fluidez lectora. Para el primer caso, la prueba se basó en la técnica del recuento escrito y la técnica de la preguntas, a partir de la lectura de textos expositivos. De otro lado, para evaluar la fluidez lectora, se utilizó una prueba informal de lectura oral, en la cual se utilizaran las siguientes categorías: Lee: silaba por silaba, palabra por palabra, oración por oración, incurre en errores específicos: Omite, repite, invierte, respeta signos de puntuación, subvocaliza.

Paralelamente, durante el desarrollo de la investigación, se recogieron datos mediante la observación participante, por cuanto “el investigador forma parte activa del grupo observado y asume sus comportamientos” (Ruiz et al., 2013, p. 17), para el análisis del problema en cuestión. Estos datos, tales como: los avances, o no, en materia de lectura inferencial de los estudiantes sobre los que se aplicó el programa, la eficiencia de las estrategias y metodologías aplicadas durante el proceso, el análisis y valoración de las elaboraciones de los alumnos, así como las situaciones específicas, inesperadas, particulares que se presentaron durante las sesiones de trabajo, fueron registrados en el diario de campo, como instrumento para su recolección, con los cuales se realizó análisis de contenido.

Finalmente, todos los datos recogidos, de corte cualitativo y cuantitativo, fueron analizados generando una lectura dialéctica del proceso de intervención didáctica y sus



6.3. Población y muestra

La población estudio de la investigación fueron los niños y niñas del grado segundo de la institución educativa La Asunción ubicada en el barrio Santa Cruz del, comuna 2, del municipio de Medellín.

Dicha institución, tuvo sus inicios en el año 1964, como una fundación religiosa de La Obra Misionera de Jesús y María, para la enseñanza primaria. En el 2002 se unió como sede, junto con la instrucción Arzobispo García, a la institución educativa Ciro Medina, ampliando su cobertura desde preescolar hasta grado 11. Es a partir del 2013 que la Asunción vuelve a ser autónoma, operando en doble jornada, asistiendo alrededor de 600 estudiantes, de estratos 1 y 2, bajo la misión de

“ser líder en la formación y dignificación del ser, que transforme la sociedad y la cultura en el lugar donde se desempeñe, siendo responsable, creativa, abierta al cambio, coherente en su fe, dispuesta a trabajar por una sociedad más honesta, justa y fraterna” (I.E.A, s.f.).

La muestra estuvo compuesta por 38 niños y niñas del grado segundo, cuyas edades están comprendidas entre los siete y ocho años de edad.

Los criterios de selección sobre la población, aunque fueron aleatorios, en tanto dependieron de los convenios interinstitucionales para llevar a cabo la investigación, la selección del grupo obedeció a que fueran alumnos del grado segundo, ya que en esta línea de investigación se adelantan otras investigaciones en los grados de primaria restantes.

6.4. Proceso a seguir en la experiencia



Comprender, La experiencia se desarrolló en 16 sesiones, de las cuales la primera y la última se destinaron para realizar un proceso de evaluación y seguimiento de los procesos de la comprensión lectora.

Cada uno de los encuentros se realizó semanalmente en una duración de 2 horas, para cada grupo por nivel, y están guiados por una sesión correspondiente a un proyecto, que será la metodología de trabajo.

6.5. Plan de análisis:

Utilización de los referentes teóricos relacionados con el enfoque sociocultural de la

	Evaluación Inicial	Evaluación Final
--	--------------------	------------------

comprensión lectora, índices estadísticos como frecuencias y porcentajes entre otros, y el análisis de contenido de los diarios de campo a partir de la construcción de categorías

7.0. Resultados

A continuación se presentan las tablas y gráficas, de las pruebas inicial y final de comprensión lectora, así como lo datos arrojados por la escala de satisfacción con el programa comprender, en los y las estudiantes de segundo grado de la institución educativa La Asunción, del barrio Santa Cruz del municipio de Medellín.

1 8 0 3

7.1. Transformaciones en los niveles de comprensión lectora

Tabla No. 1. Evaluación inicial (18/04/2016) y final (03/11/2016) de la comprensión lectora de los estudiantes del grado segundo de la IE La Asunción, del barrio Santa Cruz del municipio de Medellín



UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

		Aciertos	%	%	Aciertos	%	%
Facultad de Educación				Acumulado	EF		Acumulado
Preguntas literales	1	13	34,2%	42.9%	31	81,5%	66.6%
	2	14	46,6%		27	71%	
	3	22	73,3%		18	47,3%	
Preguntas inferenciales	4	12	31,5%	30.7%	27	71%	60.5%
	5	13	34,2%		26	68,4%	
	6	10	26,3%		16	42,1%	
Crítica	7	16	42,1%	44.6%	20	52,6%	54.3%
	8	11	28,9%		16	42,1%	
	9	24	68,5%		26	68,4%	

n: Tamaño de la muestra: 38 estudiantes de segundo grado

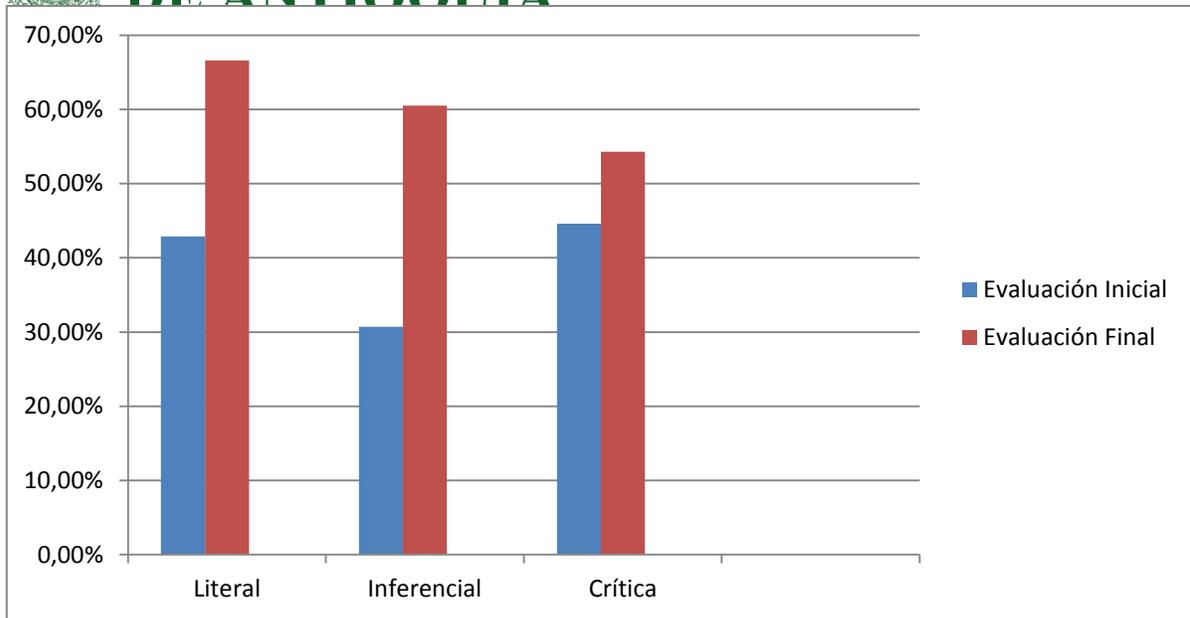
EI: Evaluación inicial

EF: Evaluación final

Grafico No.1. Evaluación inicial (18/04/2016) y final (03/11/2016) de la comprensión lectora a través de la técnica de preguntas de los estudiantes del grado segundo de la IE La Asunción, del barrio Santa Cruz del municipio de Medellín.

UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

1 8 0 3



n: Tamaño de muestra: 38 estudiantes

Como se puede observar en la tabla y grafica No.1 los datos arrojados por la evaluación inicial y final en la prueba de comprensión lectora a partir de preguntas de selección múltiple de tipo literal, inferencial y crítico, es posible afirmar que los estudiantes que participaron en el programa obtuvieron un mayor número de respuestas correctas, lo cual evidencia una cualificación de la comprensión lectora, gracias a la implementación del programa *Comprender*. En el nivel literal, la prueba inicial mostró un porcentaje de aciertos equivalente al 42.9%, el cual se incrementó en la evaluación final al 66.6%; esto es un aumento del 23.7% en el rendimiento frente a las preguntas que requerían ubicar y seleccionar la información requerida.

De otro lado, las preguntas de nivel inferencial, es decir, aquellas cuya respuesta implicaba la comprensión de elementos no explícitos en el texto, y que es el objeto central de este proyecto de investigación; en la prueba inicial se encontró un resultado del 30.7 % de respuestas correctas, las cuales en la evaluación final se ubicaron 60.5 %, es decir, un incremento del 29.8 %. Es de resaltar que, el mayor incremento en respuestas correctas se generó en la lectura inferencial en relación a la lectura literal y critica. Sin embargo, los resultados fueron positivos en tanto cada uno de los niveles de lectura presentó un incremento en la evaluación final.



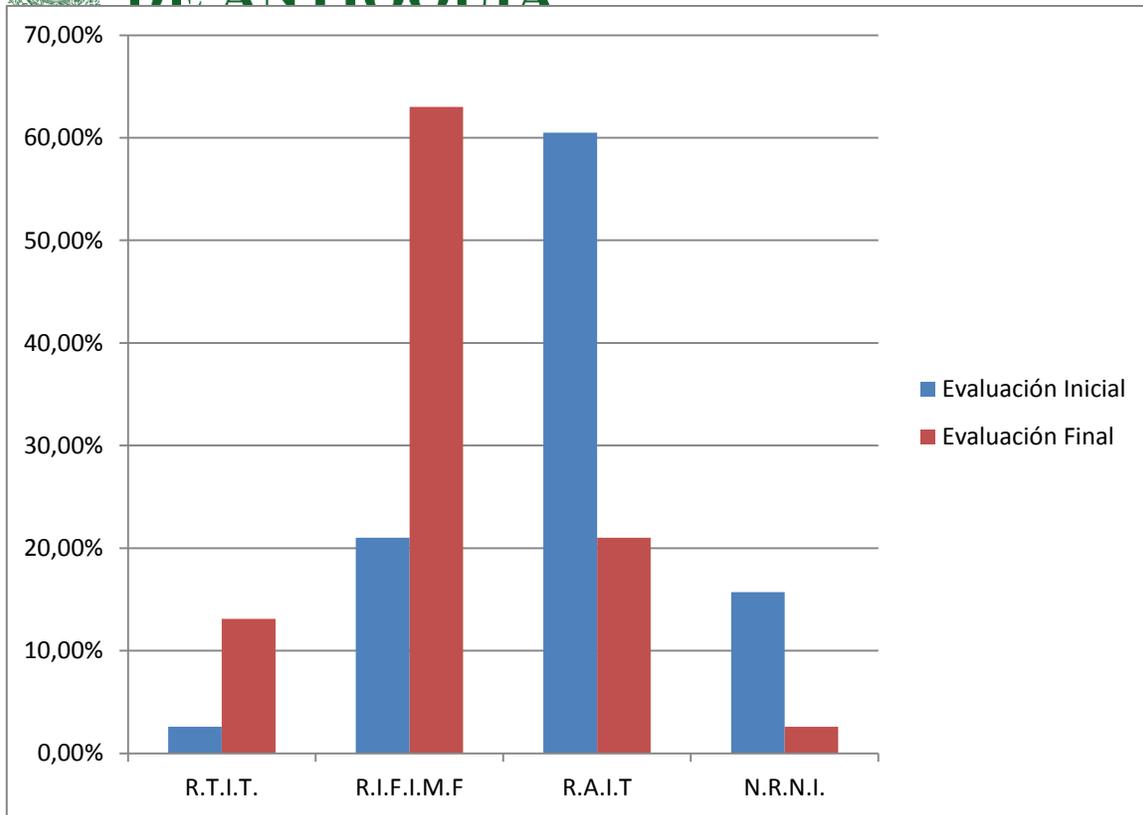
prueba inicial el rendimiento fue de 44.6 %, y en la final de 54.3%. Este nivel de lectura implica para el lector, asumir una posición frente al texto leído a partir de su conocimiento previo, reconocer en él sus vacíos y bondades.

Tabla No 2. Evaluación inicial (18/04/2016) y final (03/11/2016) de la comprensión lectora (a través de la técnica del recuento) de los estudiantes delo grado segundo de la IE La Asunción, del barrio Santa Cruz del municipio de Medellín

Categorías	Evaluación Inicial		Evaluación Final		Diferencia en porcentaje
	Frecuencia	%	Frecuencia	%	
Reconstruye todas las ideas del texto fuente	1	2,6 %	5	13,1 %	10,5%
Reconstruye en forma fragmentada ideas del comienzo, el medio o el final del texto fuente	8	21%	24	63%	42%
Reconstruye algunas de las ideas del inicio, el medio o el final del texto fuente.	23	60,5 %	8	21%	39,5%
No reconstruye ninguna de las ideas del texto fuente.	6	15,7 %	1	2,6 %	13,1%

n: Tamaño de la muestra: 38 estudiantes de segundo grado

Grafico No. 2. . Evaluación inicial (18/04/2016) y final (03/11/2016) de la comprensión lectora (a través de la técnica del recuento) de los estudiantes delo grado segundo de la IE La Asunción, del barrio Santa Cruz del municipio de Medellín



R.T.I.T: Reconstruye todas las ideas del texto fuente

R.I.F.I.M.F: Reconstruye ideas fragmentadamente (del inicio, el medio y el final del texto fuente).

R.A.I.T: Reconstruye algunas ideas (del inicio, del medio o del final) del texto fuente

N.R.N.I: No reconstruye ninguna de las ideas del texto fuente.

n: Tamaño de muestra: 38

Respecto de la prueba que implicó la elaboración de un recuento escrito, como puede observarse en la tabla No 2, en la prueba inicial, únicamente un (1) estudiante logro reconstruir todas las ideas del texto, dando cuenta de la comprensión de su sentido global. Luego, 8 de ellos, correspondiente al 21% del grupo, reconstruyeron algunas ideas en forma fragmentada, del inicio, del medio o del final, dando cuenta del sentido del texto.

Por otro lado, la mayoría de estudiantes, correspondientes al 60,5% del grupo, no lograron dar cuenta del sentido global del texto, a pesar de haber reconstruido algunas de sus ideas del inicio, del medio o del final. Entre las dificultades en la elaboración del



Facultad de Educación
desarticuladas, entre las cuales, algunas pertenecían a ideas centrales del texto y otras no; además se presentó la introducción de ideas no pertinentes al texto, emitidas como juicios sobre los personajes, opiniones derivadas del contenido de las imágenes, o experiencias propias.

Finalmente, en la evaluación inicial hubo 6 alumnos (15,7%) que no lograron dar cuenta de la lectura, en tanto no reconstruyeron ninguna de las ideas del texto ni de su sentido global. Estas producciones se constituyeron en algunas palabras y frases inconclusas y desarticuladas, copiadas literalmente del texto original, así como por la introducción de ideas no pertinentes al texto. En tres (3) de las producciones de esta categoría de análisis, se hizo evidente dificultades para el aprendizaje de la lengua escrita, pertenecientes a la etapa de la hipótesis silábico-alfabética, de la teoría psicogenética de Ferreiro y Teberosky (1979).

En la prueba final, estos valores se transformaron positivamente, observándose un mayor grado de calidad en la producción de los recuentos. De esta manera 5 de los recuentos lograron reconstruir todas las ideas del texto fuente, o sea, el 13,1% de la muestra pudo dar cuenta de una comprensión global del texto, lo que representa un aumento del 10,5% en este nivel de elaboración del texto, respecto de la prueba inicial.

Luego, también hubo un cambio de posición de la mayoría de recuentos hacia la categoría de la reconstrucción en forma fragmentada de ideas del comienzo, el medio o el final texto fuente, con un porcentaje del 63%, lo que es un aumento del 42% en este nivel de elaboración del recuento, el cual supone una comprensión del sentido del texto.

En consecuencia con la categoría anterior, disminuyó la cantidad de estudiantes que únicamente lograron reconstruir algunas ideas del inicio, del medio o del final, sin lograr una comprensión global del texto de un 60,5% al 21%.

Similarmente hubo una reducción significativa en el número de textos que no reconstruyen ninguna de las ideas del texto ni su sentido, pues únicamente un (1) estudiante, con dificultades para el aprendizaje de la lengua escrita no logro dar cuenta de estos aspectos, lo que significa una reducción del 13,% en relación a la prueba inicial. Es de



anotar que este caso, fue uno de los que en la prueba inicial presento dificultades en el aprendizaje de la lengua escrita, en el sentido de no haber accedido aún a la convencionalidad del código escrito.

7.2. Grado de satisfacción con el Programa Comprender

Tabla No. 3. Datos arrojados en la escala de satisfacción con el programa *Comprender* realizada el 16 de noviembre de 2016 con el grado segundo de la institución educativa La Asunción, del barrio Santa Cruz del municipio de Medellín.

Items Indicadores de satisfacción	Totalmente de acuerdo		De acuerdo en parte		Desacuerdo en parte		Totalmente en desacuerdo	
	Frecuencia	%	Frecuencia	%	frecuencia	%	frecuencia	%
	1	21	70%	7	23,3%	1	3,7%	1
2	22	73,3%	3	10%	4	13,3%	1	3,7%
3	22	73,3%	5	16,6%	3	10%	0	0%
4	20	66,6%	7	23,3%	1	3,7%	4	13,3%
5	19	63,3%	5	16,6%	4	13,3%	2	6,6%
6	21	70%	8	26,6%	0	0%	1	3,7%
7	23	76,6%	5	16,6%	1	3,7%	1	3,7%
8	10	33,3%	7	23,3%	7	23,3%	6	20%
9	15	50%	9	30%	3	10%	3	10%
10	22	73,3%	3	10%	4	13,3%	1	3,7%
11	25	83,3%	3	10%	1	3,7%	1	3,7%



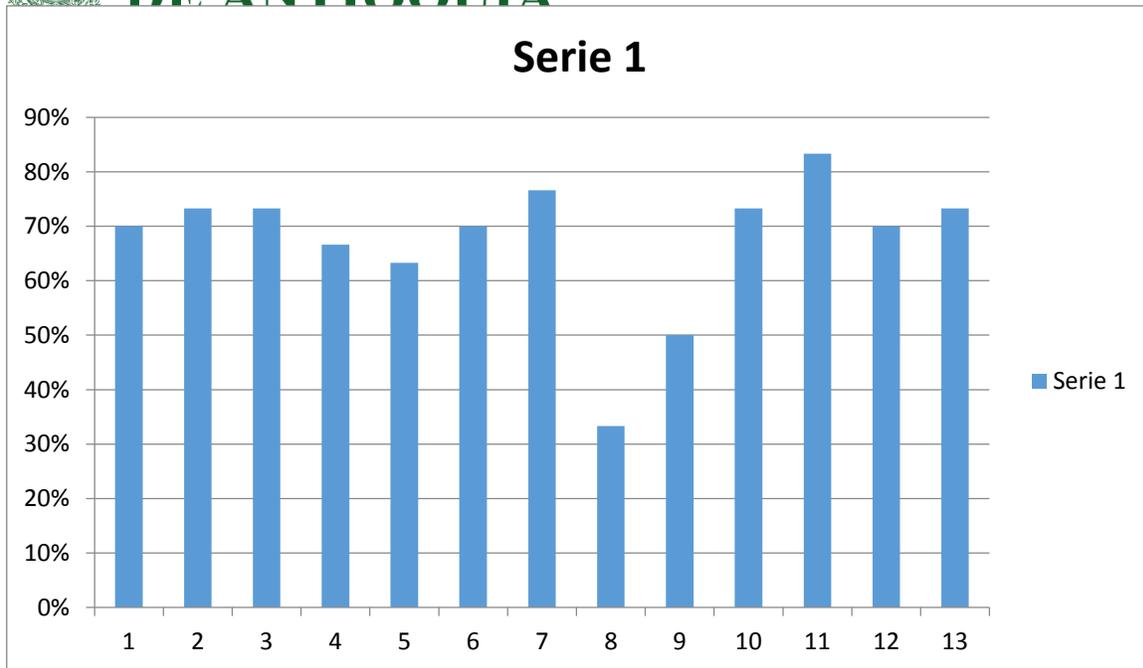
12	21	70%	4	13,3%	1	3,7%	4	13,3%
Facultad de Educación								
13	22	73,3%	8	26,6%	0	0%	0	0%

n: Tamaño de muestra:30

Indicadores de satisfacción

1. Me gustaron los textos que leímos sobre en el desarrollo del programa Comprender
2. Las preguntas que me hacían los profesores antes de leer los textos me ayudaron a comprenderlos
3. Cuando no entiendo un texto, releerlo me ayuda a comprenderlo.
4. Me siento contento cuando sé que vamos a trabajar sobre el programa Comprender
5. Formular ideas sobre lo que un texto puede decir, me ayuda entenderlo más fácilmente.
6. El programa Comprender cumplió mis expectativas de aprendizaje
7. Siento que el programa me ayudo a mejorar mi comprensión lectora
8. Las actividades realizadas durante el programa fueron muy difíciles de resolver.
9. El programa me ayudo a comprender ideas que no son observables en el texto.
10. Discutir después de leer los textos me ayudo a comprenderlos mejor
11. Me gustaría que el programa continuara en el grado tercero.
12. Después de asistir al programa Comprender siento que me gusta más leer
13. Compartir con mis compañeros lo que entendí de los texto me ayudo a comprenderlos mejor.

Gráfica No.3. Datos arrojados en la escala de satisfacción con el programa *Comprender* realizada el 16 de noviembre de 2016 con el grado segundo de la institución educativa La Asunción, del barrio Santa Cruz del municipio de Medellín.



Indicadores de satisfacción

1. Me gustaron los textos que leímos sobre en el desarrollo del programa Comprender
2. Las preguntas que me hacían los profesores antes de leer los textos me ayudaron a comprenderlos
3. Cuando no entiendo un texto, releerlo me ayuda a comprenderlo.
4. Me siento contento cuando sé que vamos a trabajar sobre el programa Comprender
5. Formular ideas sobre lo que un texto puede decir, me ayuda entenderlo más fácilmente.
6. El programa Comprender cumplió mis expectativas de aprendizaje
7. Siento que el programa me ayudo a mejorar mi comprensión lectora
8. Las actividades realizadas durante el programa fueron muy difíciles de resolver.
9. El programa me ayudo a comprender ideas que no son observables en el texto.
10. Discutir después de leer los textos me ayudo a comprenderlos mejor
11. Me gustaría que el programa continuara en el grado tercero.
12. Después de asistir al programa Comprender siento que me gusta más leer
13. Compartir con mis compañeros lo que entendí de los texto me ayudo a comprenderlos mejor.

n: Tamaño de muestra:30



Facultad de Educación

Como se puede observar en la tabla y gráfica No. 3 existe un nivel de satisfacción con el programa *Comprender* superior al 65%, es decir a los estudiantes les agrado las diversas estrategias didácticas utilizadas en él; incluso podemos observar que la mayoría de los indicadores muestra una satisfacción superior al 70%, en lo referido tanto a los materiales de lectura y las estrategias utilizadas (ítems 1, 2, 3, 5, 10 y 13) como de gusto por el programa y la lectura (Ítems 4, 6, 7, 11 y 12).

Por su parte, los ítems 8 y 9, presentan cierta particularidad, en el primer caso, lo referido a la dificultad de las actividades del programa obtuvo un puntaje más equilibrado, de 10 a 6 entre las opciones de respuesta, lo cual puede explicarse por las diversas habilidades lectoescriturales de los y las estudiantes, o la asociación espontánea del término dificultad con valores positivos o negativos. De otro lado, el ítem 9, que indaga por las actividades que implicaban inferencia, obtuvo una puntuación del 50%, quizá, también, debido a la dificultad que puede significar hacer conciencia de este proceso cognitivo en la comprensión lectora; en este sentido se consideran positivos los datos reflejados en la tabla.

Vale la pena explicar que aunque el tamaño de la muestra con la cual se desarrolló el programa es de treinta y ocho (38) estudiantes, en esta escala de satisfacción fue menor (30), debido a que se realizó en la última jornada del calendario académico, en el cual algunos estudiantes son exonerados de asistir a dicha semana por su buen desempeño académico.

8.0. Conclusiones

En concordancia con los datos arrojados a partir del análisis de los datos cuantitativos y cualitativos recogidos y analizados en esta investigación, y con los objetivos y preguntas de investigación propuestos, se concluye que:

- Los efectos del programa *Comprender* son positivos en tanto movilizaron los procesos de comprensión lectora en el modo de lectura inferencial en los estudiantes del grado segundo de la institución educativa la Asunción desde un rendimiento del 30,7% al 60,5%. Igualmente, los niveles de lectura literal y crítica presentaron un



Facultad de Educación
cuantificación en su proceso de comprensión lectora en todos sus niveles, en la prueba final, respecto de la inicial, y mayormente en aquel correspondiente al objeto de investigación: la inferencia

- Entre las dificultades más frecuentes que se presentaron en los estudiantes del grado segundo de la institución educativa *La Asunción* para comprender los textos narrativos y expositivos, se encontraron la lectura fragmentada de ideas del inicio, del medio y del final del texto, sin reconocer las relaciones conceptuales entre ellas, para la construcción de un hilo argumental que permita la comprensión de su significado global. De esta manera, al indagar por su comprensión al inicio del programa, la mayoría de niños y niñas lograban dar cuenta de algunas de las ideas del texto, así como del tema de la lectura, pero sin lograr la elaboración ordenada, jerárquica de las diferentes ideas del texto fuente, ni la comprensión de su significado global. Además, introducían esquemas de pensamiento no pertinentes a la lectura.

Sin embargo, como indican los datos obtenidos con las diferentes técnicas e instrumentos utilizados en esta investigación, se observó que los y las estudiantes, al finalizar el curso, aprendieron diferentes estrategias de lectura, como la formulación de preguntas al texto, la discusión y la relectura, la lectura de los títulos, subtítulos, imágenes e índices y claves contextuales que aparecen en los textos para formular hipótesis, deducciones, inferencias, favoreciendo la cualificación de su proceso de comprensión lectora en todos los niveles. Igualmente se redujeron algunos errores en los recuentos escritos de las y los alumnos, como la desarticulación de frases e ideas, el abuso de conectores, y la inclusión de esquemas no pertinentes al texto.

- Por otro lado, a partir de los datos obtenidos en la escala de satisfacción, es posible afirmar que el programa *Comprender* implementado en el grado segundo de la institución educativa *La Asunción* tiene un rango de satisfacción superior al 65%. Esto indica que materiales de lectura didácticos pertinentes, implementados desde



en estrategias de comprensión lectora como las preguntas, el recuento, la discusión y la relectura, no solo favorecen los procesos de comprensión en todos sus niveles de lectura, sino que además resultan agradables para los niños, motivándolos a la lectura.

9.0. Recomendaciones

En la actualidad, Colombia atraviesa por procesos políticos, económicos y culturales decisivos, que invitan a toda la población, y especialmente a la comunidad educativa, a tomar una posición crítica frente a las decisiones que se están tomando día a día en la construcción de nación. En este sentido, nunca será suficiente recomendar la lectura como un medio para la construcción de una ciudadanía democrática y crítica. Por tanto, se recomienda a la población estudiada, Institución educativa *La Asunción*, que continúe con sus esfuerzos por mejorar la comprensión lectora de sus estudiantes a partir de la implementación de programas basados en una perspectiva social, lúdica y crítica, como el programa *Comprender*. Puesto que como se pudo constatar en la presente investigación, a través del programa *Comprender* con el grado segundo de la mencionada institución, la enseñanza y aprendizaje de estrategias de comprensión lectora concretas, en ambientes lúdicos, teatrales, artísticos, participativos, favorecen significativamente la comprensión lectora de los niños y niñas en todos sus niveles, literal, inferencial y crítico.

Sin embargo, de la claridad conceptual y metodológica del docente dependen la calidad de la enseñanza y aprendizaje de las diferentes estrategias de comprensión lectora. Por lo que se recomienda incluir en los procesos de formación docente que adelanta la institución, elementos para la conceptualización y ejercitación de las estrategias referenciadas en este texto. De esta manera se garantiza un proceso de cualificación continuo dentro de la comunidad escolar.



Facultad de Educación
evidente un elemento clave para el éxito del proyecto: el componente lúdico y artístico. No es objeto de esta investigación ahondar en la relación existente entre la lúdica y el arte con la enseñanza de la comprensión lectora. Sin embargo fue evidente el papel de estos elementos en dos aspectos. Primero, en la motivación que genera en los niños el participar de la creación de ambientes imaginarios, lúdicos, expresivos y dramáticos, lo cual favorece la participación del grupo, con un elevado nivel de atención al acto lector.

Segundo, los diferentes escenarios y elementos didácticos, construidos con los niños y niñas desde el juego, la participación y el arte, mantuvieron un nivel tan elevado de atención, que fácilmente lograban dar cuenta de las preguntas y actividades realizadas a lo largo de la implementación del proyecto, haciéndose evidente la adquisición de nuevos conceptos a partir de la lectura, así como la formación de cierta relación con la lectura, que supera el nivel literal para buscar más allá, en los índices y claves contextuales que la situación didáctica ofrece.

En este sentido, se abre la pregunta por la relación entre los ambientes de aprendizajes con enfoque lúdico y artístico y la comprensión lectora inferencial. ¿Cómo influyen el juego y el arte en los procesos de comprensión lectora a nivel inferencial? ¿Son el arte y la lúdica un camino para motivar a la lectura? ¿El acto lector es un acto lúdico?



10.0. Referencias

- ✓ Alexopoulou, A. (2010). Tipología textual y comprensión lectora en E/LE. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada* (10) 9. Recuperado el 26 de Arbil del 2017 en https://www.nebrija.com/revista-linguistica/files/articulosPDF/articulo_530b646902516.pdf
- ✓ Arango, S. & Sosa, M. (2008) *Comprensión lectora de los textos argumentativos en los niños de quinto grado educación básica primaria* (Tesis de maestría) Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia.
- ✓ Betancourt, M. & Eliash, A. (2007). *Proyecto Estrategias didácticas para mejorar la Comprensión Lectora, en la Escuela Rosalina Pescio Vargas Comuna Peñaflor*. Chile: Universidad Académica de Humanismo Cristiano. Recuperado el 3 de mayo de 2016 en <http://bibliotecadigital.academia.cl/bitstream/handle/123456789/548/Tesis%20tpeb549.pdf?sequence=1>
- ✓ Cassany, D. (2006). *Tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea*. Barcelona: Editorial Anagrama.
- ✓ Centro de Escritura Javeriano. *Normas APA*. Recuperado el 08 de junio de 2016 en http://www.uagraria.edu.ec/documentos/trabajos_titulacion/2016/Normas-APA-6a-actualizada.pdf
- ✓ Cisneros, M; Olave, G. & Rojas, I. (2010). *La inferencia en la comprensión lectora: De la teoría a la práctica en la Educación Superior*. Pereira: Universidad Tecnológica de Pereira.



UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

García, O. (2015). Las pedagogías de la lectura en Colombia: Una revisión de

estudios que se enfocan en el texto escolar durante la primera mitad del siglo XX.

Lenguaje, 43-1(15), 85- 110.

- ✓ Guinea, M., Almanza, J. & Zubieta, F. (2012). *Cualificación de comprensión lectora desde el nivel inferencial en el primer ciclo*. Universidad Minuto de Dios. Recuperado el 19 de mayo de 2016, en http://repository.uniminuto.edu:8080/jspui/bitstream/10656/2409/1/TELEC_Guinea_MarthaPatricia_2012.pdf
- ✓ Flórez, R. y Medina, M. (2011). Desarrollo de habilidades de escritura convencional a través de prácticas sociales evolutivamente apropiadas. *Lenguaje*, 39-1(11). 113-138.
- ✓ Garnica, N. y González, B. Una aproximación a los fundamentos de evaluación de la comprensión de lectura en sordos. El caso Venezolano. *Lenguaje*, 42-1 (14). 259-288.
- ✓ Hurtado, M. & Ortiz, R. (2012) *Fortalecimiento de la comprensión lectora a partir del texto narrativo fábula* (Tesis de pregrado) Universidad de la Amazonia, Florencia, Colombia.
- ✓ Hurtado, R. (2005). El recuento, el resumen y las preguntas. Estrategias didácticas para mejorar la comprensión lectora. *Lenguaje*, 33 (05). 77-96.
- ✓ Hurtado, R. y Chaverra, D. (2013). *Enseñanza de la argumentación en la infancia*. Medellín: Universidad de Antioquia.



- ✓ Latorre, D. Ramírez, N. & Navarro, R. (2007) El estudio psicométrico de los niveles de comprensión de lectura en niños(as) de tercero de primaria. *Educación y Ciencia*, 10 (07). 19-32.
- ✓ Ministerio de Educación Nacional. (1998). *Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana*. Santa Fe de Bogotá, D.C. Recuperado en http://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-339975_recurso_6.pdf
- ✓ Nagusia, B. (2013). *Prácticas educativas relevantes en la era digital. Una nueva pedagogía para la escuela.* Ángel Pérez Gómez. De <https://www.youtube.com/watch?v=AkOludDPJSg>
- ✓ Rojas, R. (2015). Competencias en lenguaje: relaciones entre escuela y pruebas de estado. *Lenguaje*, 43-1 (15). 159-185.
- ✓ Ruiz, M., Barboa, M. & Rodriguez, J. (2013). El enfoque mixto de investigación en los estudios fiscales. *Revista Académica de Investigación*, 13 (13). Recuperado de <http://www.eumed.net/rev/tlatemoani/13/estudios-fiscales.pdf>
- ✓ Serrano, E. (2014). La lectura, la escritura y el Pensamiento. Fundamentación epistémica e implicaciones pedagógicas. *Lenguaje*, 42-1 (14). 97-122
- ✓ Solé, I. (1996). *Estrategias de comprensión de lectura*. Texto correspondiente a la conferencia dictada el 19 de julio de 1996, en el marco del Curso de Especialización en Lectura y Escritura, organizado por Lectura y Vida / Asociación Internacional de Lectura. Recuperado el 15 de mayo de 2016, en <http://media.utp.edu.co/referencias->



- ✓ Solé, I. (2000). *Estrategias de lectura*.

Barcelona: Editorial Grao.

11.0. Anexos

11.1. Anexo N°1. Proyecto didáctico: “La escuela no siempre fue así”, implementado en la Institución educativa La Asunción.

A continuación, se presenta una propuesta pedagógico-didáctica basada en los elementos expuestos alrededor de las estrategias de lectura y su enseñanza. Cada una de las sesiones se encuentra dividida en los momentos descritos, antes, durante y después de la lectura. La propuesta pedagógico-didáctica pretende ser una muestra de las diversas posibilidades que ofrecen las estrategias de lectura para motivar al niño y a la niña a la lectura, y mejorar su comprensión en diferentes niveles, a partir de su uso, enseñanza y aprendizaje.

Proyecto didáctico: “La escuela no siempre fue así”.

Introducción

La escuela no siempre fue así es un proyecto que propone a los niños un viaje a través de diferentes lugares y épocas de la historia de la humanidad alrededor de la escuela, ese lugar que ellos ocupan la mayor parte de su tiempo, un lugar construido específicamente para ellos, con determinados fines, promesas, procesos, propios de nuestro momento histórico actual.



Sin embargo, la escuela no siempre fue así; las condiciones políticas, sociales, culturales, de cada época y lugar construyen un cuerpo de conocimiento que permite comprender de manera más crítica y profunda nuestra realidad actual, el lugar que ocupamos en el mundo y hacia donde deseamos encaminar nuestro rumbo.

En este sentido el proyecto se propuso, a través de la mediación didáctica que ofrece la lectura, realizar un conjunto de actividades donde los niños aumentarán sus conocimientos o nociones históricas y políticas, creando escenarios que faciliten la lectura inferencial, es decir, trascendiendo la mera lectura literal, para promover el pensamiento y la lectura crítica.

De esta manera se propendió generar en los niños y niñas del grado segundo experiencias de aprendizaje, tanto en el área del saber histórico, político y cultural, como para el desarrollo del pensamiento y la lectura inferencial, con el fin de aportar mediante la educación de las infancias a la construcción de una sociedad más sabia, crítica y justa.

SESION N°1

LA ESCUELA NO SIEMPRE FUE ASÍ

Propósito: generar un primer acercamiento al desarrollo del proyecto, a partir de una lectura introductoria acompañada de actividades antes, durante y después de la lectura, favorables para el pensamiento y la lectura inferencial.

Descripción: Texto informativo:

La escuela no siempre fue así. 1 8 0 3

Llegas a tu escuela después de un buen desayuno y, al entrar al aula, descubres que tus compañeros son todos varones, el maestro es el boticario que vive cerca de tu casa y tu mejor amigo lleva colgado un cartel que dice “travieso”. Te sientas en un pupitre duro e



incomodo mientras, desde su tarima, el maestro indica que escribas con un palito sobre una tablilla de arcilla lo que va a decir en latín... ¿Qué haces?

Copias lo que hace tu compañero, mientras ruegas que alguien te despierte y se termine esa pesadilla.

Piensas que se trata de una broma de tus amigos y te desternillas de la risa.

Buscas refugio en el aula de al lado, donde te toca aprender aritmética con la ayuda de un extraño artefacto.

Protestas porque nunca llega el recreo y te mandan a “conversar” con el encargado del látigo.

Aunque te cueste creerlo, las escuelas no existen desde siempre ni fueron siempre como son ahora. Tampoco se les dio siempre la misma importancia ni fueron siempre lugares pensados para que los niños se sintieran cómodos. Hubo épocas que funcionaron en cobertizos húmedos y sombríos y en otras que se las construía cual si fueran palacios; hubo escuelas para unos poquísimos alumnos y escuelas que tenían un maestro para quinientos niños. Hubo tiempos en los que no había patios ni recreos, los varones estaban separados de las niñas, y los alumnos rebeldes o lo más lentos eran duramente castigados.

Cierra tus cuadernos, deja tu tarea para otro día y prepárate para descubrir que la escuela no siempre fue así.

Momento antes de la lectura:

Afuera del salón se realizan las siguientes preguntas: ¿Cómo es la escuela? ¿Qué se utiliza cuando uno está en la escuela? ¿Qué tiene? ¿Quiénes van a la escuela? ¿Para qué se va a la escuela? ¿Qué se enseña en la escuela? ¿Hay muchas o pocas escuelas? ¿Todas son iguales, o son diferentes?

Luego se les invita a entrar al salón, que ha sido transformado en una máquina del tiempo. Para entrar es necesario formar dos filas, donde cada niño y niña se sostenga fuertemente del otro por la cintura. Detrás cada fila, estaremos los profesores, igualmente sostenidos del último niño o niña, generando resistencia a la marcha de las filas, como si nos absorbiera un



UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

agujero negro, y si alguno se suelta queda por fuera de la máquina y perdido en el tiempo.

Se acaba la resistencia cuando se haya cerrado la puerta.

Preparación del escenario. Tablas de plastilina o arcilla en las mesas. Disfraz de boticario (bata, bozo pintado y guantes de látex). En el tablero escrito el texto: “Filioli commentario : disciplinam non Semper” “La escuela no siempre fue así”. Látigo colgado (palo con cuerda en su extremo).

Se toma el látigo y ordena:

-Repitan después de mí: “Filioli commentario : disciplinam non Semper” (tres veces).

Luego se hace una bienvenida o presentación del proyecto, informando a los niños acerca de lo que veremos en él, preguntando sobre sus expectativas o inquietudes.

Momento durante la lectura:

Se realiza una lectura en voz alta del texto. Durante este momento se hacen preguntas y comentarios aclarando términos desconocidos, y profundizando en la reflexión a través de preguntas que favorezcan la comprensión global y específica del texto, tales como:

¿Qué es un boticario? ¿Por qué palillos y arcilla? ¿Qué es latín? ¿Las mujeres, las niñas?

Los niños contarán con la proyección del texto (escaneado), o impreso.

¿Qué harías tú? ¿Qué harías tú? ¿Qué harías tú?

Momento después de la lectura:

Se entrega una hoja con preguntas de tipo inferencial y crítico. Tipo selección múltiple. Las respuestas de los niños serán registradas en las tablillas de arcilla. No se trata de una evaluación, sino de utilizar las preguntas para generar una discusión que implique inferir información no explícita en el texto. Será resuelta primero en parejas, y luego se confrontarán las respuestas de manera grupal.



Facultad de Educación

Finalmente, cada niño va a imaginar una escuela diferente. Del futuro, del pasado, del presente, como lo imaginen. Y van a escribir como sería un día normalmente en esa escuela. La idea es que los niños exploten su imaginación en relación a los elementos leídos en el texto. Se aplican las mismas preguntas del momento antes de la lectura, pero sobre la escuela inventada. Si se desea dibujar, también.

Preguntas:

1. La frase “*descubres que todos tus compañeros son varones*”, quiere decir:
 - a. Todos son adultos
 - b. Todos son niños y no hay ninguna niña
 - c. Tanto niñas como niños son varones.

2. El cartel que dice “*travieso*”, indica:
 - a. El nombre del niño
 - b. Que el niño ganó un concurso de travesura
 - c. Que el niño fue castigado por mala conducta

3. De acuerdo con la información del texto, puede afirmarse que:
 - a. Anteriormente no se escribía
 - b. Se escribía con cuadernos y lápiz
 - c. Se escribía sobre una tablilla de arcilla con palitos

4. La palabra “*pesadilla*”, indica:
 - a. Que la persona estaba dormida
 - b. Que la persona siente angustia ante la situación
 - c. Que la persona está soñando que lo atraparon haciendo trampa en el examen.

5. De acuerdo con la información que aparece en el texto:



UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

a. La persona se encuentra en clase de lenguaje y no sabe latín

b. La persona está en clase de aritmética y no sabe latín

c. La persona aprende latín con un artefacto extraño

6. La palabra “*conversar*” aparece entre comillas porque:

a. A la persona le gusta mucho conversar

b. Cuando dice conversar se refiere a otra cosa

c. La persona está gritando

7. El autor resalta la palabra *siempre* porque:

a. No conoce otra palabra mejor

b. Pretende enfatizar que las cosas no siempre fueron así

c. Cuando dice siempre se refiere a otra cosa

8. La frase que mejor describe la infraestructura de las escuelas del pasado es:

a. Hubo épocas que funcionaron en cobertizos húmedos y otras que se las construían cual si fueran palacios.

b. Hubo escuelas para unos poquísimos alumnos y escuelas que tenían un maestro para quinientos alumnos.

c. Los varones estaban separados de las niñas.

9. El objetivo del texto es:

a. Informar sobre la escuela en el pasado

b. Narrar una historia del pasado

c. Que los niños le tengan miedo al señor del látigo

1 8 0 3

Sesión 2

LAS PRIMERAS ESCUELAS



Facultad de Educación

Propósito: Promover el interés de las niñas y los niños hacia la lectura, promoviendo la comprensión lectora y la producción escritural.

Descripción: Texto informativo:

Las primeras escuelas

Como podrás imaginar, en las primeras épocas de la humanidad, los niños no iban a la escuela. Pero esto no significa que no aprendieran nada: participando de las actividades de los adultos, aprendían a cazar, a fabricar herramientas, a encender fuego, a venerar a sus dioses y a la Naturaleza, a reconocer los peligros.

Tuvieron que pasar muchos siglos para que los niños empezaran a ser educados “a propósito” por los mayores. Por supuesto, cada pueblo eligió la manera de hacerlo según sus creencias y costumbres: dónde y a quiénes, qué y cómo, cuánto y cuándo. Así que hubo modelos para todos los gustos...

Sólo los niños de la clase alta Sumeria iban a la escuela de escribas. A la cabeza estaba el “padre de la escuela” y el “gran hermano” les daba clase a los “hijos de la escuela”. El gran hermano escribía sobre tablillas de arcilla, que luego los hijos de la escuela copiaban. Los más avanzados escribían mediante el dictado. Además del gran hermano, estaban el maestro de dibujo y el maestro de sumerio. Había también vigilantes encargados de controlar la asistencia y el comportamiento, y un encargado del látigo, del que no hace falta aclarar de qué se ocupaba.

Para los antiguos egipcios, la educación era una cuestión de suma importancia. Los niños empezaban yendo a la “casa de instrucción”, donde aprendían los dones: lengua, escritura y religión. Copiaban y recitaban de memoria los textos que les daba su maestro, que hablaban de moralidad y urbanidad, y daban recomendaciones y consejos.

Los mexicas pertenecientes a la nobleza (los pipiltin) estudiaban en el Calmecac, donde practicaban deportes y aprendían rituales, interpretación del calendario, canto, poesía y



artes militares. Los hijos de los funcionarios aprendían administración y gobierno, y los

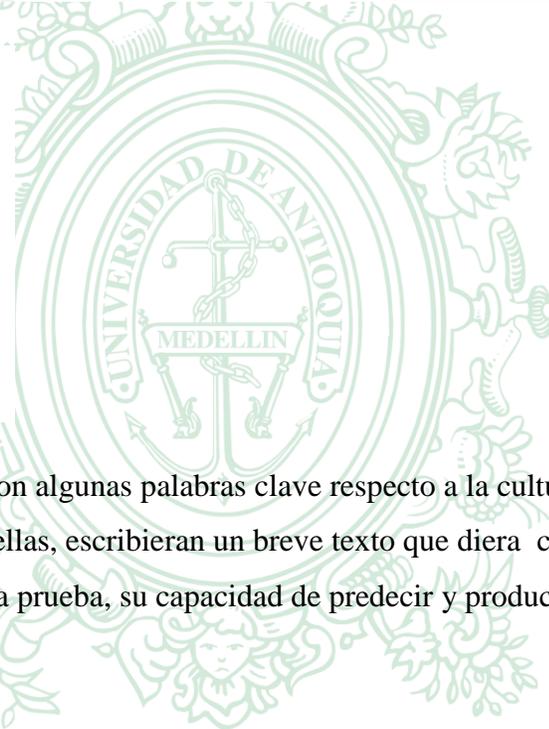
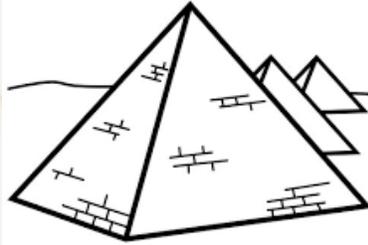
hijos de los sacerdotes seguían los pasos de sus padres estudiando religión. Los niños de las familias comunes iban al Tepochcalli –que en náhuatl quiere decir “casa de los jóvenes”- a aprender fundamentalmente a usar las armas, además de formarse en los oficios de agricultor, pastor, artesano.

A la escuela india sólo podían ir los niños blancos (pertenecientes a las castas superiores). Allí aprendían religión, lectura, escritura y aritmética. Las clases se daban al aire libre, y los niños empezaban escribiendo en la arena para luego hacerlo sobre las hojas de plátano. En las clases de aritmética aprendían a sumar, restar, multiplicar y dividir. El maestro se ocupaba de todos y cada uno de sus alumnos como si fueran sus propios hijos. Se creía que era un dios hecho hombre y su vida estaba muy reglada: a los cuarenta años debían casarse y formar una familia y, de anciano, estaba obligado a abandonar todo y a recluírse en el bosque para dedicarse a la meditación y el yoga. ¡Vaya retiro!

Momento antes de la lectura:

Se dio inicio al encuentro, proponiendo como pregunta central: ¿cómo creen que fueron las primeras escuelas alrededor del mundo? A partir de los comentarios de las niñas y los niños, se escribieron en el tablero las ideas relevantes, para compararlas una vez se haya abordado el texto central.

Acto seguido, se hizo la invitación a las niñas y los niños para que viajaran a través del tiempo a conocer algunas de las primeras culturas y para ello se organizarán en 4 grupos, de acuerdo a las diferentes culturas que se abordarán en el texto, a saber, sumerios, egipcios, mexicas e indios. En una bolsa, estarán las imágenes de una tablilla de arcilla (sumerios), una pirámide (antiguos egipcios), un guerrero (mexicas o aztecas) y una imagen alusiva al yoga (indios), que servirán para organizar los 4 grupos.



A cada grupo, se le entregaron algunas palabras clave respecto a la cultura que les correspondió, para que con ellas, escribieran un breve texto que diera cuenta de cómo era dicha escuela, poniendo así a prueba, su capacidad de predecir y producir hipótesis.

Palabras clave:

- Sumerios: padre de la escuela, hijos de la escuela, gran hermano, tablas de arcilla, dictado, látigo.
- Antiguos egipcios: educación, casa de instrucción, dones, lengua, escritura, religión, memoria.
- Mexicas: nobleza, Calmecac, artes militares, sacerdotes, casa de los jóvenes, familias comunes, agricultor, pastor, artesano.
- Indios: niños blancos, aire libre, arena, hojas de plátano, maestro, hijos, dios hecho hombre, meditación, yoga.

Un representante de cada grupo, compartió sus producciones con sus demás compañeras y compañeros.



Facultad de Educación

Por parejas, se entregó el texto “*Las primeras escuelas*”, para que las niñas y los niños lo leyeran entre ellos. Posteriormente, se les invitó a leerlo en voz alta de manera simultánea, practicando así su fluidez lectora.

Una vez leído el texto, se realizaron las comparaciones entre las ideas retomadas inicialmente en el tablero y después, con el texto que cada grupo tuvo la oportunidad de producir.

Momento después de la lectura:

Finalmente, se propuso el juego de “alcanza la estrella” para premiar a la escuela más atenta, de tal manera que aquella niña o niño que respondiera , ganará un punto para el grupo al que pertenecía. Las preguntas fueron abiertas.

¿Por qué anteriormente las niñas y los niños no iban a la escuela?

¿Cómo aprendían anteriormente las niñas y los niños?

Si comparas tu escuela con la de los sumerios, ¿quién hace el papel del “gran hermano”?

¿Cuál era el papel que cumplía el encargado del látigo en la escuela sumeria?

¿Por qué eran llamados “dones” a lo que aprendían en la escuela egipcia?

¿Cuáles eran los tipos de estudiante que había en la sociedad de los mexicas?

¿Qué aprendían de igual forma los de la nobleza y las familias comunes?

¿Cómo era la estructura de la escuela india?

¿Cómo era la vida del maestro indio?

¿Qué utilizaban los sumerios y los indios para escribir? ¿utilizaban los mismo?



UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

Finalmente, después para cerrar la sesión, se les preguntó a las niñas y los niños en cuál

escuela les hubiese gustado estudiar en las épocas pasadas y por qué, con esta pregunta se cerró el encuentro con sus reflexiones.

Sesión N°3

TODOS A LA ESCUELA

Propósito: mejorar en los niños y niñas la comprensión lectora, especialmente a nivel inferencial, a partir de actividades lúdicas.

Materiales:

Puntero.

Revolcón de ideas (Bolsa con frases)

4 pliegos de papel.

Colores para pintar

Preguntas, acertijos y textos impresos.

Descripción: Texto informativo:

Todos a la escuela

A fines del siglo XVIII hubo dos revoluciones que cambiaron drásticamente la historia del mundo. Por un lado, la Revolución Francesa, que estableció que todas las personas eran iguales ante la ley y, por lo tanto, tenían los mismos derechos. Por otro lado, la revolución industrial, que convirtió a los trabajadores en personas muy necesarias, para hacer funcionar las industrias. Las ciudades se llenaron de familias campesinas, que venían a trabajar, y entonces la relación entre pobres y ricos empezó a cambiar.

Por supuesto, la educación no estuvo alejada de todos estos asuntos. Desde hacía tiempo, se venía discutiendo la idea de que todos pudieran ir a la escuela... y estos cambios dieron el



golpe de gracia para que la educación para todos fuera una realidad. Un poco porque las ideas de igualdad y libertad se exigían, y otro poco porque era indispensable organizar, dar órdenes y hacer cumplir reglamentos.

¿Y cómo hacemos con tantos niños?

En Inglaterra un tal Joseph Lancaster fundó una escuela a la cual podían concurrir cientos de niños. Era un enorme cobertizo, sin divisiones, donde había un único maestro. ¡Uno solo para enseñarle a tantos! En realidad el maestro solo enseñaba a los monitores, que eran los mejores alumnos y - los más grandes - de la escuela, los monitores a su vez, eran los encargados de enseñar a los otros niños, que se dividían en otros grupos de diez, sin importar la edad, según lo que sabía de cada una de las materias que se dictaban: lectura, escritura, aritmética y religión.

La escuela de Lancaster fue un exitazo: era barata, y educaba a miles de alumnos, y para tener una no se necesitaba más que un cobertizo, un maestro y unos pocos muebles. Así que pronto aparecieron por todos lados escuelas lancasterianas por todos lados, dentro y fuera de Inglaterra. A los pocos años, el método llegó a América donde también hizo furor.

El maestro marcaba las lecciones y daba indicaciones con la voz, palmadas, campanillas y carteles. Los monitores interpretaban las señales y se las comunicaban a los niños.

Cuando los niños finalizaban el trabajo que les encomendaba el monitor, los ayudantes (otros alumnos) corregían el trabajo. Los alumnos se movían al otro lado del salón, para recibir las clases de otro monitor.

El orden era superestricto y era controlado por los inspectores, que eran alumnos avanzados a los que les gustaba mucho mandar. Su tarea era controlar que los niños entraran formados y, sobre todo, castigar, premiar, y mantener al maestro informado de la conducta de cada niño.

Los alumnos formaban un semicírculo alrededor del poste que les correspondía: el que más sabía en un extremo, el que menos, en el otro punto. El monitor colgaba láminas con letras, sílabas o palabras, y luego señalaba con un puntero, alumno por alumno, para que cada uno



leyera. Si alguno se equivocaba y era corregido por uno que sabía menos, tenían que intercambiar sus lugares.

Facultad de Educación

Las escuelas Lancasterianas eran para hombre o para mujeres. Ellas tenían, además, clases de costura, en las que se enseñaba a cocer, bordar, zurcir y otras cosas que las mujeres tenían que saber.

Momento antes de la lectura

Escenario: Puntero. Escritorios divididos en cuatro secciones.

1. Afuera del Salón. Preguntas para activar saberes previos: ¿Qué diferencia las escuelas nuevas del pasado? ¿Quiénes enseñan en la escuela de ahora, y quienes en la del pasado? ¿Cómo escribían, que utilizaban? ¿Todos los niños han podido ir siempre a la escuela? ¿Cuándo creen que todos los niños tuvieron la posibilidad de acceder a la escuela, cómo o por qué?

Se realizó el juego de la máquina del tiempo para entrar al salón, la cabeza de la fila tira hacia adentro y la cola hacia afuera.

2. Se eligen los monitores: se indica que los monitores serán aquellos niños que lean duro y fluido, porque son los que enseñaran lo que enseña el maestro. Cada grupo elige uno.

La maestra cooperadora servirá de inspectora.

Durante la lectura:

Los alumnos estuvieron ubicados en las secciones. En cada una de estas, habrá un estudiante elegido (Monitor) por los demás, pertenecientes a cada sector, que leyeron después del profesor, el texto, y luego la leyeron los demás alumnos, para ejercitar la fluidez lectora. Así se realizó una primera lectura del texto. Después de cada párrafo se preguntó por las palabras extrañas o lo que no hayan comprendido.



Facultad de Educación Momento después de la lectura:

Los estudiantes se enfrentaron a un desafío planteado en cuatro fases para avanzar de sección y completar todos los desafíos. Se eligió un estudiante para cada sección, que dirigía el desafío (ayudantes).

Primera sección: Acertijos.

“Si a otro nivel quieres pasar, los tres acertijos debes completar”

1. No tendré mucho mando, pero mando que te mando, pues por causa mía el maestro sabrá de ti, y entonces te daré tu castigo o tu regalo ¿Quién soy?
2. Todos son iguales, antes y después de mí, aunque antes y después de mí, haya en el mundo haya desigualdad ¿qué soy?
3. Hoy en la escuela me enseñaron a servir el té porque soy: ¿?

Segunda sección: piscina de frases.

Los niños separaron las frases correctas de las falsas

Frases correctas	Frases falsas
Soy un monitor y recibo las lecciones directamente del maestro	Soy un ayudante y le enseño al monitor para que enseñe a los alumnos
El maestro solo enseña a unos cuantos estudiantes personalmente, no a todos los niños.	El profesor conoce muy bien a todos los estudiantes
Como hoy me fue mejor que a Carlos, vamos a cambiar de lugar.	Como hoy me fue muy mal en la lección, me pondrán en el último puesto del restaurante



UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

El modelo de la escuela se expandió a otros lugares del mundo Facultad de Educación	La escuela Lancaster quebró por falta de dinero
Dentro de la escuela, unos estudiantes tenían mayor autoridad que otros.	Todos los estudiantes eran tratados por igual

Tercera sección: dibujando la escuela.

Los niños deberán hacer un dibujo colectivo sobre un pliego de papel. Este deberá contener la siguiente información: Infraestructura. Roles. Instrumentos del maestro.

Cuarta sección: lectura visual.

Con base a la imagen que presenta el texto responda:

¿Qué objetos se utilizaban para estudiar y enseñar y para qué se usaban?

¿Cómo es la personalidad del maestro, y de los demás personajes?

¿Cuáles podría ser los estudiantes mayores y cuales los menores?

UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

Sesión N°4

CONTRATO

Propósito: mejorar en los niños y niñas la comprensión lectora, especialmente a nivel inferencial, mediante conocimiento de diversas tipologías textuales, como el contrato.

Materiales:

Descripción: Texto expositivo:

¿Pueden enseñar las mujeres?

La idea de que las mujeres fueran maestras causó un verdadero alboroto. Hasta el año 1900, muchos creían que las mujeres no estaban capacitadas para realizar tareas en las que se tuviera que pensar o tomar decisiones, como enseñar, votar u opinar. Una vez se aceptó la idea, de que ellas también podían ser maestras, se les exigió más y más. En algunos lugares de Estados Unidos, por ejemplo, antes de empezar a trabajar, debían firmar un contrato en el que se indicaba claramente qué podían hacer y qué no.

Sí crees que no podía ser muy grave, aquí tiene una muestra del que se firmaba en la ciudad de Payson, en 1923.

Continúa en anexo n°1

Momento antes de la lectura:

1. Inicialmente se entregó a los niños un pequeño contrato (*anexo n°2*), que fue leído en grupo y cada niño firmó. Con esto se pretendió realizar una explicación y acercamiento a la tipología textual y su función social. Preguntas problematizadoras:

¿Qué es un contrato y para qué sirve? ¿Qué pasa si se incumple un contrato? ¿Qué clase de contratos conocemos? ¿Todos los contratos son justos?

1 8 0 3

2. Seguidamente se activaron sus saberes previos con la pregunta abierta: ¿Cómo era la escuela en otros tiempos? ¿Quiénes enseñaban en las escuelas antes? ¿Cómo es ahora?



UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

Luego se realizarán preguntas sobre las relaciones de género con preguntas como: En sus casas ¿Quién trabaja, mamá, papá, los dos? ¿Qué hacen los papás y que hacen las mamás? ¿Cómo era esto en el pasado, con sus abuelos? ¿El hombre y la mujer difieren en sus capacidades intelectuales, sociales, físicas, emocionales? ¿Es mejor un maestro o una maestra?

Se realizó la discusión escribiendo en el tablero las ideas generales de los niños y niñas.

Durante la lectura:

Se realizó primero una lectura en voz alta del texto introductorio al contrato en voz alta, procurando dar contexto a la lectura del mismo, en relación al desarrollo del proyecto la escuela no siempre fue así.

Una vez se hubo generado una comprensión del texto y su contexto, según el criterio del docente, se invitó a los niños a predecir los términos del contrato según lo que se conversó sobre el tema del género y las claves contextuales que presenta el texto. Estos términos fueron escritos en el tablero, de lado de sus concepciones.

Seguidamente se procedió a realizar una lectura del contrato entre una maestra y un consejo de educación y de la escuela en 1923. Luego se invitó a hacer otra la lectura de cada término, realizando un análisis crítico preguntando a los niños cuál creían que es la razón de los términos y si están de acuerdo con ellos.

Momento después de la lectura:

Se solicitó a los estudiantes que escribieran un pequeño texto, en el que expusieran su posición frente a los términos del contrato de la maestra. Algunas preguntas que guiaron la escritura: ¿Qué piensas sobre el contrato entre la maestra y el consejo de educación? ¿Te parecen justos los términos? ¿Qué es lo más molesto del contrato, lo que menos te gusta? ¿La maestra debería aceptar o no? ¿Por qué?



UNITED STATES OF AMERICA

CITY OF PAYSON, SS.

Este es un acuerdo entre la señorita **Mary Williams**, y **el Consejo de Educación y la Escuela**, por el cual la señorita **Mary Williams** acuerda impartir clases por un periodo de ocho meses a partir del 1 de septiembre de 1923.

La señorita acuerda:

1. No casarse. Este contrato quedará automáticamente anulado y sin efecto, si la maestra se casa.
2. No andar en compañía de hombres.
3. Estar en su casa entre las ocho de la tarde y las seis de la mañana, a menos que sea por atender una función escolar.
4. No pasearse por las heladerías de la ciudad.
5. No abandonar la ciudad bajo ningún concepto, sin el permiso del presidente del Consejo de Delegados.
6. No fumar cigarrillos. Este contrato quedará automáticamente anulado y sin efecto si se encontrara a la maestra fumando.
7. No beber cerveza, vino, ni whisky. Este contrato quedará automáticamente anulado y sin efecto si se encontrara a la maestra bebiendo.
8. No viajar en ningún coche o automóvil con ningún hombre, excepto su hermano o su padre.
9. No vestir ropas de colores brillantes.
10. No teñirse el cabello.
11. Usar al menos dos enaguas.
12. No usar vestidos que queden a más de cinco centímetros por encima de los tobillos.
13. Mantener limpia el aula:
 - a. Barrer el suelo del aula al menos una vez al día.
 - b. Fregar el suelo del aula al menos una vez por semana con agua caliente y jabón.
 - c. Encender el fuego a las siete, de modo que la habitación este caliente, cuando lleguen los niños.
 - d. Limpiar la pizarra una vez al día.
14. No usar polvos faciales, no maquillarse ni pintarse los labios.



Medellín, 19 de septiembre de 2016

Institución Educativa La Asunción



Contrato Pedagógico

Este es un *convenio* entre el profesor *Andrés Felipe Londoño Gutiérrez*, identificado con el número de cedula 1128435465, y la (el) estudiante _____ identificado con el número de tarjeta de identidad _____, mediante el cual se acuerda entre ambas partes, el cumplimiento de los siguientes términos:

1. Respetarse, tolerarse y apoyarse mutuamente.
2. Enseñar y aprender *estrategias de lectura* para mejorar la comprensión lectora.
3. Expresar todas las inquietudes, ideas y propuestas pertinentes que surjan de la reflexión en clase.
4. Escuchar con atención y respeto todas las inquietudes, ideas y propuestas pertinentes que sean expresadas durante la clase.
5. Planear, ejecutar y disfrutar juntos, de la fiesta “por la escuela del pasado”, como un proyecto en equipo.
6. Obedecer y dar cumplimiento a:
 - a. Las normas generales de la institución educativa La Asunción.
 - b. Los acuerdos y compromisos adquiridos por las partes durante los encuentros escolares.

Firma de las partes:

Profesor

Estudiante



Sesión 5

Tres latigazos y dos palmadas

Propósito

Fomentar la comprensión lectora como movilizadora de la escritura y la argumentación, generando reflexiones en torno al tema de la escuela en el pasado.

Materiales:

Imágenes de algunos castigos.

Hojas de block

Lectura: Tres látigos y dos palmadas

Descripción: Texto expositivo:

Tres látigos y dos palmadas

Durante muchos siglos, si te portabas mal en la escuela podías pasarla horrible: nada de ir a hablar con la directora, nada de pedir disculpas, nada de reflexionar sobre tus actos...

Los métodos que usaban los maestros para disciplinarte eran muy distintos: te golpeaban con palmetas o látigos, te obligaban a quedarte parado en formas muy incómodas (con los brazos en cruz o con un libro sobre la cabeza) o a arrodillarte sobre una regla o sobre granos de maíz. Si decías “malas palabras”, debías permanecer con la boca llena de agua o lavarte la lengua con jabón; si hablabas mucho, te ponían una lengua de trapo o, directamente, te amordazaban. Y si hacías algo grave, te inmovilizaban con un cepo, te encerraban dentro de un cajón, te ponían un taragallo (una plancha pesada que se colgaba del pecho), unas cormas (unas tablas que se ponían en los pies) o te metían en el saco (un comodísimo chaleco del que salía una soga con la que te colgaban del techo).



UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

Una vez más, los cambios empezaron en la mitad del siglo XIX, cuando las leyes

prohibieron el uso de los castigos corporales. De todas maneras, en muchas escuelas se siguieron usando por muchos años más, aunque un poco “suavizados”: te pegaban con la regla en la punta de los dedos, te dejaban parado en un rincón del aula o te obligaban a quedarte en la escuela hasta varias horas después del horario de salida. ¡Menudos métodos!

Momento antes de la lectura

Para dar inicio a la sesión, se dispondrán en el tablero imágenes alusivas a la temática del encuentro, a saber, un cepo, un látigo, una palmeta y un docente con una regla en su mano. A partir de las imágenes, se les preguntará a las niñas y los niños:

¿Qué creen que tienen que ver estas imágenes con la escuela?

¿Qué es para ti un castigo?

¿Qué saben acerca de la manera como castigaban a las niñas y los niños anteriormente en la escuela?

¿En la escuela se castiga actualmente? ¿Cómo?

Las respuestas de las niñas y los niños serán retomadas en el tablero.

Momento durante la lectura

Se entregó una fotocopia del texto por parejas, de tal manera que las niñas y los niños pudieran leerlo entre ellos. Posteriormente, se realizó la lectura colectiva del texto, realizando preguntas que permitieran constatar la comprensión y mantener el interés en la lectura.

Acto seguido, se contrastó la lectura con las predicciones que realizaron las niñas y los niños antes de la lectura.

Momento después de la lectura



En este momento del encuentro, se organizó a las niñas y los niños en grupos de

aproximadamente 4 miembros, proponiéndoles que viajaran al al pasado a recibir una clase como era anteriormente. Para ello, se dispusieron algunos castigos como: maíz en suelo para arrodillarse, permanecer con la boca llena de agua por un tiempo determinado, taparles la boca con un pañuelo y pararse en un rincón durante unos minutos.

Para dar desarrollo a la situación, se realizaron algunas preguntas de orden literal, inferencial y argumentativas, de tal manera que si las niñas y los niños no respondían bien, debían someterse a algún castigo.

- Menciona al menos 5 métodos que se usaban para castigar a las niñas y los niños en la escuela.
- ¿Cuándo cambiaron los castigos en la escuela?
- ¿A qué se refiere el texto cuando menciona que podías pasarla horrible en la escuela?
- ¿Qué significa que algunos métodos de disciplina se “suavizaron”?
- ¿Cuál método te parecía más horrible y por qué? Menciona al menos tres razones.
- ¿Por qué crees que debían lavarse la lengua con jabón al decir malas palabras?
- ¿Por qué crees que se prohibieron los castigos en la escuela?
- ¿Por qué consideras que castigaban a las niñas y los niños anteriormente en la escuela?
- Si tú fueras un maestro o maestra de la escuela de antes, ¿cuál castigo utilizarías más y por qué?
- Si tú fueras un maestro o maestra de la escuela de antes, ¿cuál castigo utilizarías menos y por qué?
- ¿Cuál método de los que menciona el texto utilizarías actualmente? ¿Por qué?

Finalmente, con la intención de promocionar la escritura, se les propuso a las niñas y los niños responder en una hoja de block la siguiente pregunta:



Facultad de Educación

A modo de cierre, se dialogará con las niñas y los niños acerca de sus apreciaciones frente a la sesión.

11.2. Anexo N° 2. Prueba de Evaluación Inicial de comprensión lectora, implementada el 18 de abril del 2016 en el grado segundo de la institución educativa La Asunción del Barrio Santa Cruz de Medellín.

Objetivo

Realizar un diagnóstico sobre las concepciones sobre la lectura y la escritura y el proceso de comprensión lectora, de las niñas y los niños del grado segundo de la Institución Educativa La Asunción, a partir de diferentes instrumentos.

Instrumento 1: Prueba de selección múltiple

De acuerdo con el texto. “El agua”, responde las siguientes preguntas, señalando con una X la respuesta que consideres acertada:

1. De acuerdo con el texto, el agua es importante porque:
 - a) Si no tomamos agua, podemos deshidratarnos.
 - b) Los seres vivos tienen vida gracias a ella.
 - c) Con ella podemos realizar todas las actividades del día.
 - d) Cubre gran parte de la tierra.

2. El ciclo del agua comienza cuando:
 - a) Las gotas de agua se convierten en copos de nieve.
 - b) El viento empuja las nubes hacia las montañas.
 - c) El sol evapora el agua hacia la atmósfera.
 - d) El agua se congela y cae en forma de granizo.

3. Cuando llueve mucho, una de las consecuencias es que:
 - a) Los ríos crecen y causan inundaciones
 - b) Nos da mucho frío por la lluvia.
 - c) Hay muchos accidentes automovilísticos.
 - d) Hay grandes sequías.



4. En el texto, la palabra precipitaciones, se refiere a:
- Gotas de agua muy frías
 - El granizo
 - Agujeros que llamamos pozos
 - Lluvias
5. Hay mayor cantidad de lluvias cerca de los océanos porque:
- Allí hay mayor cantidad de agua que el sol puede evaporar.
 - Hay mucha agua debajo del suelo.
 - Las personas cavan muchos pozos.
 - A veces pasan varios meses sin llover.
6. Un lugar donde podemos encontrar el agua es:
- Siempre en el mismo sitio.
 - En nuestras casas.
 - Las nubes que se forman por la acción del sol
 - En las zonas áridas.
7. El contenido del texto es importante porque:
- Informa cómo ocurre el ciclo del agua.
 - Habla de los lugares en donde podemos encontrar agua.
 - Muestra diferentes tipos de lluvias.
 - Indica que podemos encontrar agua en el suelo.
8. La intención del autor del texto es:
- Dar a conocer los lugares en donde llueve mucho.
 - Informar acerca del ciclo del agua y las consecuencias del mismo.
 - Mostrar qué pasa con el agua cuando hace frío.
 - Hablar acerca de las precipitaciones.
9. Uno de los elementos más importantes de la Tierra es el agua. Otro elemento que es indispensable para vida es:
- El oxígeno, porque nos permite obtener energía al respirar.
 - El Sol porque ayuda a evaporar el agua.
 - El viento, porque nos ayuda a mantenernos frescos.
 - La sombra, porque nos protege de los rayos del Sol.



Facultad de Educación

El agua es uno de los elementos más importantes de la Tierra: de hecho, cubre las tres cuartas partes de nuestro planeta y, sin agua, ningún ser vivo podría vivir.

La cantidad total de agua en la Tierra es, más o menos, siempre la misma, pero no está siempre en el mismo sitio. La mayor parte del agua está en los mares y océanos, en los ríos y los lagos, pero también hay agua por debajo del suelo: de allí la sacamos los hombres, cavando agujeros que llamamos pozos.

Con el calor del sol, el agua se evapora y asciende por la atmósfera: al llegar a cierta altura, con el frío, el vapor se vuelve a condensar en gotitas de agua, formando así las nubes.

Esas nubes se desplazan, empujadas por el viento. Si llegan a algún lugar más frío (por ejemplo, si una montaña les obliga a subir aún más alto) o si las gotitas, al juntarse, aumentan demasiado su volumen, se produce la lluvia: las gotas caen al suelo.

Si la capa de aire donde llega la nube es muy fría, las gotitas de agua se cristalizan en copos de nieve. A veces, entre la nube y el suelo se cuele una capa de aire helado: las gotas de agua que caen de la nube, al cruzar ese aire tan frío, se congelan y caen en forma de granizo.

Al caer al suelo, el agua de la lluvia o de la nieve, cuando ésta se derrite, va resbalando o se filtra dentro del suelo, siempre hacia abajo. De esta forma, a través de los ríos el agua vuelve al mar y el ciclo vuelve a empezar.

Las mayores **precipitaciones** se producen en torno al Ecuador y en las zonas templadas cercanas a los océanos, pero hay zonas donde apenas llueve: son zonas áridas.

No siempre llueve de la misma forma: hay lloviznas, chubascos, aguaceros, trombas de agua y tampoco llueve igual todos los años: a veces pasan varios meses sin llover, es la sequía. Otras veces llueve tanto que los ríos se desbordan y provocan inundaciones.

Recuperado de: http://salonhogar.net/Salones/Espanol/4-6/Redactar_texto_expositivo.htm

Recuento.

Escribe, con tus propias palabras, lo que entendiste del texto “El agua”.



11.3. Anexo N°3. Prueba de Evaluación Final de comprensión lectora, implementada el 3 de noviembre del 2016 en el grado segundo de la institución educativa La Asunción del Barrio Santa Cruz de Medellín.

Prueba evaluativa de comprensión lectora para grado segundo

Fecha:

Nombre:

Matemáticas y otras delicias.

En la edad media, la matemática era asunto de comerciantes, mercaderes y constructores. Por eso, los niños que aprendían matemáticas eran, justamente, los hijos de los comerciantes, los mercaderes y los constructores. Comenzaban a los nueve o diez años, cuando ya sabían leer palabras. Primero, aprendían los números y hacer cuentas. Después, longitudes, pesos y medidas. Al final – a los once o doce años - aprendían cuestiones relacionadas con el uso del dinero. Luego de esa educación, ya estaban listos para trabajar como sus padres.

En el siglo XIX, con la organización de la escuela, la matemática dejó de ser una “especialidad” y paso a deleitar a todos los niños por igual. Se sumaron la geometría, la resolución de problemas, las tablas de multiplicar, los compases, las escuadras, los transportadores...

Y a fines de ese mismo siglo se agregaron las Ciencias naturales, las Ciencias sociales, la Formación civil y ciudadana, la Educación física, el Dibujo y otras tantas cosas que seguramente aprendes en tu escuela. ¿Cuál es tu preferida?



Facultad de Educación

En base al texto “Las matemáticas y otras delicias”, responda las siguientes preguntas, señalando con una X la respuesta que considere acertada

1. ¿Quiénes aprendían matemática en la edad media?
 - a. Los obreros, campesinos y artistas
 - b. Todos, porque todos tenían el mismo derecho
 - c. Los hijos de los comerciantes, los mercaderes y los constructores.
2. ¿A qué edad comenzaban los niños a estudiar matemáticas?
 - a. A los once o doce años cuando ya sabían leer y escribir
 - b. A los nueve o diez años cuando ya sabían leer palabras
 - c. A los siete u ocho años cuando ya sabían leer palabras
3. A finales del siglo XIX se agregaron otras materias a la escuela, como:
 - a. La música, el canto y el teatro.
 - b. Las tablas de multiplicar, los compases y las escuadras.
 - c. Ciencias naturales, ciencias sociales, dibujo, entre otras.
4. ¿Para qué aprendían los niños cuestiones relacionadas con el dinero?
 - a. Para poder trabajar como sus padres
 - b. Para hacer la compras del hogar
 - c. Para aprender más matemáticas
5. ¿Para que usaban las matemáticas los constructores?
 - a. Para presumir de sabelotodo
 - b. Para que sus construcciones fueran precisas y estables
 - c. Solamente para contar dinero
6. Cuando el autor dice que la matemática dejó de ser una “*especialidad*”, se refiere a que:
 - a. La matemática era un asunto exclusivo de los comerciantes, mercaderes y constructores.
 - b. Las matemáticas dejaron de ser especiales



Facultad de Educación

7. Cuando el autor utiliza la palabra *deleitar* para referirse a las matemáticas, quiere decir que:

- a. Las matemáticas son muy malucas
- b. Las matemáticas son muy importantes
- c. Las matemáticas son divertidas y placenteras

8. El título “Matemáticas y otras delicias” es adecuado porque el texto se refiere a:

- a. Que antes la matemática era un asunto de algunos profesionales, pero cuando se organiza la escuela, la matemática pasa a *deleitar* a todos los niños y niñas, juntos con otras materias que vemos hoy.
- b. Que es muy importante aprender matemáticas, porque son necesarias para contar y muchas cosas más.
- c. Que todas las materias que se enseñan en la escuela son una delicia.

9. Según lo leído en este y otros textos anteriores, durante el siglo XIX ocurrieron varios hechos históricos que cambiaron la forma de vida de los niños y niñas de todo el mundo, tales como:

- a. La Declaración de los derechos del niño, incluida la Educación; la Organización de la escuela, la Prohibición de los castigos corporales, y se acepta que las mujeres también podían ser maestras.
- b. Los antiguos egipcios usaron papel para escribir, los mexicas aprendieron a usar las armas, los indios escribieron en arena y los sumerios en tablas de arcilla.
- c. A los niños que se portaron mal los castigaron con látigo, y a los que se portaron bien les dieron tenis nuevo.

Recuento.

Escribe, con tus propias palabras, lo que entendiste del texto “Matemáticas y otras delicias”.



11.4. Anexo N°4. Escala de satisfacción implementada en el grado segundo de la institución educativa La asunción el 16 de noviembre

Proyecto de investigación: Efectos del programa “Comprender” en el modo de lectura inferencial de los textos narrativos y expositivos

Escala de satisfacción frente al programa Comprender implementado en el grado segundo de la Institución Educativa la Asunción

Fecha: 16 de noviembre de 2016

Nombre: _____

Introducción

Escriba con una X en una de las cuatro casillas que encuentra al final de cada frase, según Usted esté en: Desacuerdo total, Desacuerdo en parte, De acuerdo en parte, o Totalmente de acuerdo con el contenido de la frase.

1. Me gustaron los textos que leímos sobre en el desarrollo del programa Comprender
- () Totalmente de acuerdo.
- () De acuerdo en parte.
- () Desacuerdo en parte.
- () Totalmente en desacuerdo.
2. Las preguntas que me hacían los profesores antes de leer los textos me ayudaron a comprenderlos
- () Totalmente de acuerdo.



() **Facultad de Educación**
De acuerdo en parte.

() Totalmente en desacuerdo.

3. Cuando no entiendo un texto, releerlo me ayuda a comprenderlo.

() Totalmente de acuerdo.

() De acuerdo en parte.

() Desacuerdo en parte.

() Totalmente en desacuerdo.

4. Me siento contento cuando sé que vamos a trabajar sobre el programa Comprender

() Totalmente de acuerdo.

() De acuerdo en parte.

() Desacuerdo en parte.

() Totalmente en desacuerdo.

5. Formular ideas sobre lo que un texto puede decir, me ayuda entenderlo más fácilmente.

() Totalmente de acuerdo.

() De acuerdo en parte.

() Desacuerdo en parte.

() Totalmente en desacuerdo.

1 8 0 3

6. El programa Comprender cumplió mis expectativas de aprendizaje

() Totalmente de acuerdo.

() De acuerdo en parte.



() **Facultad de Educación**
() Totalmente en desacuerdo.

7. Siento que el programa me ayudo a mejorar mi comprensión lectora

() Totalmente de acuerdo.

() De acuerdo en parte.

() Desacuerdo en parte.

() Totalmente en desacuerdo.

8. Las actividades realizadas durante el programa fueron muy difíciles de resolver.

() Totalmente de acuerdo.

() De acuerdo en parte.

() Desacuerdo en parte.

() Totalmente en desacuerdo.

9. El programa me ayudo a comprender ideas que no son observables en el texto.

() Totalmente de acuerdo.

() De acuerdo en parte.

() Desacuerdo en parte.

() Totalmente en desacuerdo.

1 8 0 3

10. Discutir después de leer los textos me ayudo a comprenderlos mejor

() Totalmente de acuerdo.

() De acuerdo en parte.

() Desacuerdo en parte.



11. Me gustaría que el programa continuara en el grado tercero.

() Totalmente de acuerdo.

() De acuerdo en parte.

() Desacuerdo en parte.

() Totalmente en desacuerdo.

12. Después de asistir al programa Comprender siento que me gusta más leer

() Totalmente de acuerdo.

() De acuerdo en parte.

() Desacuerdo en parte.

() Totalmente en desacuerdo.

13. Compartir con mis compañeros lo que entendí de los texto me ayudo a comprenderlos mejor.

() Totalmente de acuerdo.

() De acuerdo en parte.

() Desacuerdo en parte.

() Totalmente en desacuerdo.

11.5. Anexo N°5. Diario pedagógico

Sesión #1

El desarrollo de las sesiones fueron planeadas dentro de un micropoyecto pedagógico, de tres sesiones, en las que en base a un texto se realizan actividades antes, durante, y después de la lectura para mejorar la comprensión.



En esta primera sesión se trabajó alrededor del texto narrativo “Los Ríos Tristes”, con estrategias antes, durante y después de la lectura para su comprensión.

Antes de la lectura se utilizaron imágenes impresas relativas al texto, colgadas en la pared, del lado de la estrategia de las preguntas y la discusión, para activar sus saberes previos, y realizar inferencias y predicciones del texto.

Los niños y niñas levantan la mano para responder, este orden necesita ser controlado por el maestro, de lo contrario, fácilmente se pierde. En este sentido, el ambiente permite que las intervenciones de los niños(as) sean escuchadas entre ellos. Se plantearon preguntas como ¿De qué creen que se trata?, ¿por qué se pondría triste un río?, ¿qué ríos conocemos y cómo son?, ¿para qué nos sirven los ríos? Los niños hicieron predicciones en base a las imágenes, tales como el derrumbe de las casas, los ríos de los peces contaminados, gente que tira basura, niños jugando, muchas casas, mujeres lavando ropa; entre otras alusiones no pertinentes al texto (todavía no leído), pero deducidas de las imágenes, como la historia de un pececito, familias paseando, y otras más. También nombraron elementos de su localidad como el río Medellín y las quebradas de sus barrios. ¿Podemos tomar de esa agua? - *No!* Respondieron... *porque está sucia, porque nos enfermamos, porque está contaminada.*

Posteriormente se procede a la lectura en voz alta del cuento, que además fue proyectado en Video beam al lado de las imágenes impresas con las que se trabajó al inicio. Durante la lectura surgieron preguntas como ¿Qué significa “laderas”? Inicialmente los niños (as) se mostraron ignorantes del término, expresando, por ejemplo, que significa muy bonito, entre otras inferencias no pertinentes al texto. Sin embargo, al señalarles la imagen de una montaña con dos “ríos en sus laderas” (Imagen 1.), un niño expuso la referencia a los lados, información con la que otros (as) estudiantes elaboraron la deducción del término, señalando la imagen y sus dos ríos a los lados.

Se preguntó por qué la gente de la montaña era feliz, a lo que respondieron aspectos como nadar, lavar, y la referencia directa del texto, “*el agua daba la vida a aquellos pueblos*”. Propuse la pregunta por la relación que existe entre este fragmento, y el texto sobre el agua y su ciclo vital, utilizado para la evaluación inicial del grupo. Los niños (as) referencian el agua. Yo preciso con la pregunta, ¿Qué pasaría si no hubiera agua? “*Nos morimos*”, fue su respuesta en general. Volví a pregunta por la relación entre los textos, ante lo que indicaron que la gente vivía feliz porque tenía agua para lavar, bañarse, tomar, no deshidratarse...



Imagen 1. “Montaña con dos ríos en sus laderas”.

También se observó que relacionan el texto con sus esquemas de conocimiento. Cuando apareció la palabra *inundaciones*, indicaron algunos derrumbes, inundaciones y congestiones creadas por las lluvias en exceso. Así como la retención de información, a través de preguntas literales como ¿Por qué las mujeres se convirtieron en las guardianas del agua? Y ¿Qué hicieron los hombres cuando vieron que la lluvia había destrozado las cabañas?

Una vez leído el texto, se procedió a la construcción de un recuento grupal. Se observó que a nivel general, fue necesario inducir el recuento a través de preguntas: ¿cómo empieza la historia? ¿Por qué esto o lo otro? La elaboración del recuento a este ritmo fue fluida. Sin embargo, hubo algunos que no conservaban el orden de los hechos, y en otros casos adicionaron información que no aparecía en el texto. Vale decir, que si bien el recuento grupal, como estrategia metodológica, favorece la lectura del texto, especialmente para aquellos que aún no poseen la lengua escrita a nivel convencional, no permite una valoración clara de la comprensión individual o grupal de un texto; al punto de parecer necesario el trabajo uno a uno, acompañar mediante la inducción al recuento para su construcción. Algunos niños (as) participan más que otros, y también hay quienes no participan, por diversos motivos: desinterés, falta de comprensión, dificultad para retener la información, entre otras posibles causas.

Después de la lectura, los alumnos respondieron una serie de preguntas, para ganar pequeños fragmentos del texto (en gotas de agua de cartulina), pegados en el tablero; los niños dijeron que parecían llorando. Con estas pistas, los chicos (as) construyeron un recuento escrito de manera grupal; para lo cual fue necesario salir del salón al corredor.



UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

Facultad de Educación

Frente a esta metodología, se presentaron problemas entre los subgrupos para organizarse. Discutían por la posesión, lectura y escritura del texto; además no lograban recoger la participación de todos, y otros se dispersaban; se presentaban realidades y conflictos de ego. Esto se debe a que los subgrupos fueron numerosos, de ocho estudiantes aproximadamente, y no fueron previstas tales contingencias, que hubieran podido mitigarse con una instrucción inicial adecuada. Sin embargo, algunos de los subgrupos idearon estrategias para organizarse, como elegir un líder, leer cada uno un párrafo, ideas que yo recogí y transmití a los demás grupos.

Los recuentos en general, recogieron varias (no todas) de las ideas centrales y específicas del texto, conservando la línea temática, pero con faltas de cohesión. A demás incluyeron reflexiones personales, que no se habían solicitado en el escrito.

Sesión 2

Durante esta sesión se trabajó alrededor del texto “Pinocho el astuto”, con actividades antes, durante y después de la lectura.

Inicialmente se realizó una activación de los saberes previos mediante preguntas como ¿de qué creen que se trata esta historia?, ¿el personaje de esta historia será igual al personaje de la historia de conocemos?, ¿qué tendrá de diferente este pinocho?, ¿qué es ser astuto?, ¿ser astuto es bueno o malo?, ¿de qué material está hecho Pinocho?, ¿para qué usamos la madera?, ¿la madera es importante en nuestras vidas?, ¿qué cosas de madera usamos frecuentemente?...

Los niños dijeron que conocían a Pinocho, que le crece la nariz, pero que debía ser otro, porque era *el astuto*, o sea, *inteligente, avisado*. Relacionaron la madera con los diferentes objetos que usan: sillas, pupitre, mesa, etc.

Se procedió con la lectura del cuento en voz alta. Durante, se realizaron preguntas de recapitulación, predicción e inferencia. Los niños respondieron adecuadamente a las preguntas como ¿Qué cosas diferentes tenía este Pinocho? ¿Qué cosas iguales tiene el Pinocho de la historia con el que conocemos? ¿Por qué Pinocho no sentía dolor? ¿Cuál fue la primera mentira que dijo Pinocho? ¿En qué comenzó a trabajar Pinocho? ¿Qué creen que hizo Pinocho para continuar diciendo mentiras? ¿Pinocho podría tener problemas por lo que estaba haciendo? ¿Cuál Pinocho te parece mejor, este o el que ya conocías? Sus respuestas señalaban las diferencias de los personajes, tales como el ser astuto, no *llorón*, inteligente, no bobo, que aprovechaba la madera, para venderla y hacer cosas, muebles, sillas, etc.

Al finalizar esta lectura, se solicitó a los niños organizarse en seis equipos. Cada uno, recibió un final diferente del cuento. El objetivo era comprender el texto y realizar una representación teatral del mismo, incluyendo el final que cada equipo lograra construir en base al texto fuente. Se recurrió a la misma metodología de organización anterior, pero nuevamente se presentaron las dificultades sobre la posesión del texto, quién lo lee, como



organizarse. Luego de que se dieron estas instrucciones, se realizó otra lectura del cuento en voz alta y fluida del cuento.

Facultad de Educación

Sin embargo, se evidencian diferencias de nivel de organización en los equipos, mostrando un orden, un plan, unos roles. Se presentaron además, preguntas comunes sobre la posibilidad de escribir, a lo que se les respondía que podían escribir si lo deseaban, pero que lo importante era representarlo. En este sentido también preguntaron sobre que significa representarlo, la profesora Laura les recordó una actividad semejante que habían realizado antes, lo que sirvió para que los niños comprendieran la tarea. Sin embargo, esta falta de claridad frente a la representación teatral no fue prevista, así como el nivel de sus habilidades teatrales.

Entonces, los niños debían organizarse, leer los finales, construir la historia, elaborar un guión, seleccionar unos personajes y ensayar. Para esto se les concedió alrededor de 30 minutos. Debido a las dificultades descritas, y el límite del tiempo, los grupos no lograron construir una representación que diera cuenta del texto leído. A pesar de que un par de los equipos, supuestamente se habían preparado, no lograron realizar efectivamente la actividad. Cuando salieron al escenario se mostraron tímidos, sin guión ni acciones preparadas. Es preciso reflexionar sobre la pertinencia de este tipo de actividad, considerando las dificultades metodológicas que ha presentado, así como la pertinencia y puntualidad de las instrucciones y modos de organización del tiempo y el espacio.

Se observa una constante que emerge, y es el uso de las estrategias para mejorar la comprensión lectora confundidas con métodos evaluativos. Al momento de realizar la representación, los niños (as) se encontraron en una situación penosa, con sus manos atrás y sus espaldas pegadas al tablero, mientras la profesora les decía “¡que se despeguen que el tablero no se va a caer!”; los guiones, no clara ni definitivamente construidos, a falta de tiempo, de organización, de comprensión; las risas nerviosas, y miradas pánicas, sus vocecillas no audibles, susurrando “*hágale pues*”, “*usted era pinocho*”, “*no, era él*”, “*que hago*”, “*que digo*”; todo ello, muestra como la actividad, en lugar de haber favorecido una experiencia agradable, de exitosa comprensión, puso a los niños en una situación penosa, en la que no supieron responder.

Al reflexionar un poco más, la actividad hubiera favorecido el proceso como acompañamiento y no como evaluación, si se hubiera garantizado la adecuada elaboración del guión, los personajes, acciones y tiempos que cada acto necesitara. Esto hubiera implicado relegar el factor tiempo debajo del proceso, es decir, salirse de lo programado, dedicarle el tiempo y la atención que fuera necesaria para que cada equipo lograra la elaboración, con un acompañamiento adecuado. A pesar de mis esfuerzos por acompañar y resolver todas las preguntas y dificultades que emergían en los seis grupos conformados, no puede decirse que haya sido satisfactorio.

Se replantea la pertinencia de los textos utilizados hasta el momento, debido a que el nivel de fluidez y comprensión de lectura de los niños (as), a nivel general es bajo, lo que implica largos periodos de tiempo para que todos los niños y niñas puedan leer los textos. Si bien algunos (as) tienen mayores destrezas en este sentido, hay tres casos específicos, que por el



contrario, no alcanzas los niveles básicos de convencionalidad. A demás, se precisa incorporar en las planeaciones estrategias que permitan integrar el trabajo de aquellos con dificultades en la convencionalidad de la lectura y la escritura. Por tanto, una de las consideraciones es la utilización de textos más cortos, de máximo un cuartilla. A demás de trabajar con grupos más pequeños, parejas, e individual, al tiempo que se procura la integración y la discusión de las ideas entre el grupo.

Sesión Tres.

Antes de iniciar la sesión, el grupo realizo como parte de un proyecto institucional, la elección de un niño o una niña que representara el grupo. Llama la atención como el grupo eligió a Carlos para representarlos en un asunto institucional, diferente a la representación estudiantil, pero que implica las mismas exigencia académicas y disciplinares. Llama sobre todo, que la mayoría de los niños, a excepción de dos que votaron por sus compañeras, botaran por Carlos, mientras que las niñas se dividieron entre sus amigas candidatas. Carlos es descrito por la profesora como un *“niño muy inteligente y muy bonito, pero muy necio, a pesar de que es manejable”*. Yo comparto lo que dicho por la profesora, y diría que su popularidad se debe a que los niños también le reconocen estas características, como alguien inteligente, pero que representa algo de rebeldía.

Durante esta sesión se trabajó el texto *“el país con el des-adelante”*. Antes de la lectura se realizaron preguntas como: *¿De qué creen que se trata la historia?, ¿qué se les viene a la mente al leer el título?, ¿cómo será ese país?, ¿qué significa el prefijo “des”?, ¿Qué palabras conocen que comiencen con “des”?, ¿qué problemas aparecerán en la historia?* Respondieron *se trata de un país con el des-adelante ¿eso qué quiere decir?* Los niños (as) levantaron los hombros en señal de no saber. Les pregunte por el prefijo des, y volvieron a levantar los hombros y devolviéndome la pregunta. Escribí la palabra, prefijo en el tablero, y subraye la división pre-fijo, preguntando que palabras conocen que empiecen por des. *Desarrollo*, otra *–dije–, descontaminación*. Que es lo contrario de *descontaminación, contaminación*. O sea que el prefijo des, indica deshacer algo, corregirlo, devolverlo.

Luego se solicitó a los niños (as) que organizados en quipos de cuatro, sin levantarse de los puestos, es decir, con sus vecinos, discutieran sobre las preguntas formuladas *¿de qué creen que se trate del cuento? ¿Qué palabras conocen con el prefijo des?* Yo pasaba por los puestos, observando que realizaran lo que solicitado y respondiendo preguntas; casi todas estas eran *¿esta palabra se puede?*, a nivel general los niños (as) se interesaron más por las palabras con des, que por la historia, donde procure aclarar el sentido del prefijo des, ya que emergían palabras como *desarrollo, despedida*, cuyo “des”, no es un prefijo.. Durante este tiempo sonó el timbre para el descanso.

Cuando los niños regresaron, inicie con las preguntas de lo que habían discutido. Sobre las hipótesis de la historia construida por los niños, se observa que señalan un país, y luego añaden ideas como, *donde todos eran muy felices, jugaban*; incluso tomaron ideas del texto anteriormente trabajado: *había mucha agua y los niños jugaban allá*. Otros añadieron en



UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

Facultad de Educación
sus hipótesis palabras con el prefijo des: *en ese país, descontaminaron los ríos y las calles; o, desarmaron las casas y dormían en la yerba.* Frente a las palabras con des, los niños (as) encontraron *descontaminación, desarmar, desayunar, despejar, desmanchar.*

Durante la lectura aparecían cuatro palabras claves del texto: desnavaja, desperchero, desfotografía, y descañon. Cada una representa un párrafo. De esta manera se realizaron preguntas de inferencia, predicción, y recapitulación. Los niños (as) se mostraron interesados por la lectura, quienes expresaron sorpresa y risa.

Finalmente, después de una relectura, se indicó a los niños (as) que escribieran un recuento escrito del texto, recordándoles que no se trata de enumerar las ideas, sino de reescribir el cuento, con sus propias palabras, según lo haya entendido, de manera coherente, pues en ejercicios anteriores, escribieron una lista de oraciones que empezaban por “*yo entendí que...*”.

Frente a los resultados, se evidenció una mayor elaboración de los recuentos, conservando la línea temática del texto fuente, y sus ideas principales. Sin embargo, se presentaron dificultades frecuentes para articular las oraciones, así como para incorporar adecuadamente las ideas específicas o complementarias del texto fuente; además, se introdujeron algunas reflexiones e ideas propias de los alumnos, que a pesar de su lógica, resultan no permitentes para el recuento.

Para concluir esta sesión, se entregó a los niños una “desbomba” (figura de bomba en cartulina) para que rápidamente escribieran cinco palabras con el prefijo des, y que sirvieran para ayudar al planeta. De esta manera los niños escribieron palabra como *descubrir cosas nuevas, descontaminar el mundo, desmentir, descansar, deslumbrar, despedir, descomponer, desaseo, desplazamiento, desconocido, y deslimitate*, de las cuales si bien todas tienen el prefijo des, no todas entran en la lógica de ayudar al planeta. De otro lado, aparecieron palabras inventadas como *desdiscriminar, despaz, desrecolectar, desviolencia*, producto de la interacción que establecieron con el texto.

DIARIO PEDAGÓGICO: Proyecto “La escuela no siempre fue así”

29 de Septiembre de 2016; 12:45- 3:15

Primera sesión

1 8 0 3

Descripción de la situación:

Inicialmente los estudiantes entraron al aula, y siguiendo el orden de lo regular, bajan las sillas de las mesas y se ubican en sus asientos. Luego de escuchar las instrucciones por los parlantes de la directora, se dio a los niños la instrucción de salir del salón. Laura, salió con ellos, y les formuló preguntas para activar sus saberes previos, alrededor de la escuela, sus



elementos, las personas que asisten, etc. Entre tanto, ubiqué en las mesas, unas tablillas hechas de cartón, cubiertas por una capa delgada de plastilina, las cuales representaban tablillas de arcilla, elemento alusivo al texto que se trabajó durante la sesión.

Salí al encuentro de l@s alumn@s, y los invite a conocer la escuela del pasado, a viajar a través del tiempo, pues yo había convertido el salón en una máquina del tiempo. Para ingresar –les di la instrucción- nos tomamos de la cintura para que ninguno se despegara porque podría quedar perdido en el tiempo. Fue una actividad que buscaba anclar su actitud lúdica al significante de la escuela del pasado. Para l@s niñ@s fue divertido y favoreció su interés y expectativas sobre lo venidero.

A mí me trago el tiempo, por lo que me quede fuera del salón. Previamente, había sacado una bolsa que contenía una bata, unos guantes de latex y un gorro protector de cabello, con los que me disfrace de boticario, otro de los elementos del texto. Abrí la puerta fuertemente, entré al salón, y volví a cerrarla con firmeza. Los niños gritaron emocionados, gritos de terror, de risa, de euforia. Me dirigí al frente del salón y les di la bienvenida a la escuela del pasado, pero la euforia no permitía que se dispusieran a escuchar. Tomé el látigo, y lo batí gritando: ¡Silencio! Gritos fueron su respuesta. Conté: ¡uno! – gritos-; ¡dos! –menos gritos, y mas sonrisas -; ¡tres!, y el silencio se hizo, acompañado de sonrisas y murmullos imperceptibles.

Me dirigí al tablero donde estaba escrito: “Filioli commentario : disciplinam non Semper”. Repitan después de mí –fue la instrucción –: “Filioli commentario : disciplinam non Semper”. Repetimos de nuevo. Nuevamente les presente el proyecto, y los invite a leer el texto: “La escuela no siempre fue así”.

Inicie con la lectura, en vos alta, indicando que siguieran la lectura en la copia del texto que tenían. Intervine para aclarar palabras como boticario, cobertizo, latín, a través de preguntas y comparaciones con elementos de su contexto, como el farmacéutico, y las materias que aprendían en el colegio. Luego de una primera lectura colectiva, con pausas, preguntas, explicaciones, se realizó otra lectura colectiva al unísono, con el propósito de ejercitar su fluidez lectora.

A continuación se les entrego a los niños y niñas una hoja por pareja, que contenía nueve preguntas de selección múltiple, de tipo inferencial, es decir, cuya respuesta implica hallar información deducible del texto, no explícita, haciendo uso de sus esquemas de pensamiento, y saberes previos. Las respuestas, debían ser escritas sobre “las tablillas tablillas de arcillas”.

Se realizó primero por parejas. Durante su desarrollo se realizó un trabajo de acompañamiento a los alumnos que lo solicitaban. En el acompañamiento se consideró que no solo se necesita un tiempo y unos procesos para la comprensión del texto, sino otros particulares para la comprensión de las preguntas y su solución.

Una vez registradas todas las respuestas procedimos a hacer una solución grupal del taller. Para ello se indicó que las respuestas correctas las señalaran con un chulito (, y las malas



con una X; antes su interrogación se les confirmo que no iba a calificarse, solo se iba a ser lectura de su nivel de comprensión.

Para la solución de las preguntas se procedió con su lectura por parte de alguno de los o las estudiantes, luego preguntaba por su respuesta, y seguidamente se consultaba con el grupo si había otra respuesta. Cada intervención debía ser argumentada, aunque en esta solicitud algunos niños terminaban mudos. Se hacía reiterativo el hecho de que los niños y niñas levantaban la mano para participar sin haber resuelto la pregunta, sin haber leído. Entonces se le permitía el tiempo suficiente para leer y dar una justificación a su respuesta. De esta manera, la dinámica de la discusión iba dirigida por las respuestas de los estudiantes. Así cuando uno daba una respuesta acertada o no, se le preguntaba al grupo que otras respuestas dieron. Al justificarlas se encontraban los errores de comprensión, asociados a la dificultad para asociar las ideas locales, con el contexto global del texto, así como una lectura inicialmente superficial, que la confusión entre los significados de la pregunta y su adecuada asociación al texto.

Sin embargo, es posible afirmar que el componente motivacional, preámbulo de la lectura, favoreció el interés de los niños por resolver las preguntas de manera adecuada. De esta manera, se presentó que solo una pareja no resolvió los ejercicios, a juicio del observador, por distracción y conflictos entre compañeras de trabajo. De resto, realizo el ejercicio con una asertividad de 7/9, en promedio.

Observaciones sobre la pregunta problematizadora – evidencias

Durante el desarrollo en parejas de las preguntas, algunos niños y niñas se acercaron para comprender algunas reiterativamente, entre ellas las preguntas 4, 5 y 6:

4. La palabra “pesadilla”, indica:
 - a. Que la persona estaba dormida
 - b. Que la persona siente angustia ante la situación
 - c. Que la persona está soñando que lo atraparon haciendo trampa en el examen.
5. De acuerdo con la información que aparece en el texto:
 - a. La persona se encuentra en clase de lenguaje y no sabe latín
 - b. La persona está en clase de aritmética y no sabe latín
 - c. La persona aprende latín con un artefacto extraño
6. La palabra “conversar” aparece entre comillas porque:



- b. **Facultad de Educación**
Cuando dice conversar se refiere a otra cosa
- c. La persona está gritando

Este tipo de preguntas, exigían una lectura del texto en el contexto que presentaba, lo que representa cierta dificultad para muchos niños y niñas; de allí que su lectura ameritara el acompañamiento del docente, que hiciera visible los posibles caminos a la solución. Uno de estos caminos fue localizar aquella información referida al problema, comprender la pregunta y confrontarla con el texto. Este ejercicio, que implicaba la localización y relectura de diversos elementos contextuales del texto, mantuvo la atención de los consultantes en una actividad cognitiva que presencié: yo esperaba que lograsen su lectura, y conversábamos buscando la comprensión del texto, al realizar la confrontación mediante la oralización del texto y de su comprensión. Entonces, me decían la supuesta respuesta, que evidenciaba una lectura desarticulada de los elementos del texto. Invitaba y acompañaba a la relectura, y mediante su oralización, reconocían la falta en su respuesta. Por ejemplo, en la pregunta 4, una niña respondió inicialmente la respuesta c, asociando los términos de la oración aisladamente de la pregunta, es decir, *“porque aquí dice: “le copias a tu compañero mientras ruegas porque alguien te despierte de esta pesadilla”*, entonces está dormido. Le propuse entonces realizar otra lectura, donde previamente dice: *¿qué haces?* Seguidamente, el texto plantea varias hipótesis entre las que se encuentra la frase que la niña localizo e interpreto. Al realizar esta lectura, se pudo identificar la función del texto leído por ella, dentro de la macro estructura textual, donde se hacía claro su significado en relación a los demás elementos del contexto. Sin embargo, una vez descarto la idea del sueño, le costaba la asociación al término angustia; ante esta hipótesis le dije: *“por ejemplo: si yo llego a un examen y no me se la respuesta, y yo digo, ojala esto fuera una pesadilla...”* *“Ah, entonces es la b”, porque el niño no sabía y iba a perder el examen -respondió.*

Igualmente en la solución grupal de las preguntas, se enfatizó el trabajo sobre la relectura, la argumentación y la contra argumentación. De nuevo se observó la diferencia de dificultad entre las inferencias que obligaban a una lectura en contexto, integrando los elementos locales con el sentido global del texto, que aquellas basadas fundamentalmente en sus conocimientos previos. A demás, se evidencia la necesidad de trabajar alrededor del reconocimiento de las superestructuras textuales, de manera que puedan establecer una primera relación con los textos que favorezca su comprensión.

Al final esta parte de esta actividad, los niños salieron al descanso. Cuando regresaron, su tarea fue escribir acerca de una escuela, del pasado, o del futuro, o del presente, pero una escuela propia, inventada, soñada; le pondrían nombre, y dirían que se hace, que se aprende, quien enseña, quien aprende, quienes van, en fin, cómo sería un día en esa escuela. En este punto, a pesar del buen desempeño en general, es decir, que la mayoría lograba imaginar y escribir, algunos presentaron dificultad para expresar su creatividad. Decían que no sabían, cuando se les preguntaba que querían en su escuela, si les gustaba tal y como era,



o que le cambiarían. Uno de ellos, parecía esperar una respuesta de lo que hacer, una regla que limitara su creatividad. Al final, logre anclarlo a mencionar lo que tiene la escuela. De esta manera inicio su relato.

Finalmente se interrogo por la opinión y sensación de los niños frente a las actividades realizadas, el tema de la escuela no siempre fue así, en fin, cómo les había parecido la sesión. Su respuesta fue muy positiva y efusiva, y solicitaron seguir aprendiendo más del tema. Me despedí y les prometí volver con más lecturas y actividades.

Dinámica grupal-relaciones entre pares

Previo a la entrada de los niños al aula, quise bajar sus sillas y ubicar en ellas las “tablillas de arcilla” en sus pupitres. Laura estaba esperando a que yo terminara de organizar el salón para darles entrada; por espejo de la puerta, me vio bajando las sillas, y me cuestiono, diciendo: “deje que los niños las bajen”. En esto se evidencia el aspecto del orden en los tiempos de la escuela, los cuales favorecen la estructuración de la conducta y su control.

Por otro lado, durante el desarrollo de las actividades, se hacía necesario, además del acompañamiento en la comprensión de la lectura, cierta vigilancia que insistiera en la solución de la actividad, especialmente en aquellos casos donde los niños tienen dificultades para la lectura, o en su relación emocional/motivacional frente a ella. Sin embargo, en general se observó una actividad centrada en la lectura y la relectura.

Análisis e interpretación:

Montessori: el orden, estructurante del yo y la adaptación al ambiente.

Acompañamiento del docente o adulto que apoye al alumno en lo que se le puede servir, para jalonar su desarrollo. Zona de desarrollo próximo, Vigotsky.

Modelo de comprensión de lectura, de Van Dijk, superestructura textual.

Descripción de la situación:

Luego de socializar la agenda escolar de la semana, la profesora Laura inicio la sesión realizando preguntas para activar los saberes previos de los niños, respecto de la escuela del



pasado, los cuales iba escribiendo en el tablero para su posterior confrontación.

Sorpresivamente para mí, los niños aludieron a gran cantidad de elementos aprendidos a partir de la primera sesión; entre ellos: a) solamente iban los niños, b) eran muy grandes, como palacios, c) y también pequeñas d) castigaban con un látigo, e) enseñaban aritmética, f) y también latín, g) escribían en arcilla, h) castigaban con un látigo... Entre otras que no alcanzo a mencionar.

A partir de allí la profesora les hizo la invitación “a viajar en el tiempo, para conocer cómo era la escuela en otras culturas en el pasado”. Recorrió los puestos de los estudiantes con una bolsa, que contenía 38 papelillos, cada uno con una imagen: tabla de arcilla, pirámide, guerrero azteca o yoga, que representaba alguna de las cuatro culturas que se trabajaron en la sesión, sumerios, egipcios, mexicas e indios respectivamente.

Los niños y niñas se emocionaron con las imágenes que a cada uno le salió, y empezaron a compararse entre ellos, a juntarse, moverse y susurrar. La profesora invito a inferir a que cultura o escuela del pasado correspondía cada símbolo. Identificaron rápidamente la pirámide: “eso es una pirámide”... “está en el desierto, por allá donde están los... donde estaba la momia”... refirió una de las estudiantes, respondiendo las preguntas de la profesora. Otra alumna indico que “esta imagen es de yoga”... de eso para relajarse, para meditar... esa es la palabra”... Otro: “es un guerrero, que pelea... parece un indio...”, “indígena sí, sí” agrego ante la intervención de la profesora, quien explico la diferencia entre indio e indígena, respecto a su lugar de origen, la India, o nativos americanos. La tabla de arcilla también fue identificada, pero no tenían el conocimiento de una cultura específica, por lo que la profesora explico que se trataba del país de sumeria, en África.

Acto seguido la profesora indico que cada grupo eligiera un representante para recoger unas palabras claves, presentes en el texto “Las primeras escuelas”, porque con ellas, deberían construir un texto, sobre como creen que era dicha escuela. Las tomaron y salieron fuera del salón, según la instrucción de la profesora, se sentaron y dedicaron a escribir un texto con las palabras que les correspondió. Los niños y niñas realizaban consultas sobre algunas palabras que no comprendían, tales como dones, Calmecac, agricultor, lengua, entre otras; además, consultas de aprobación sobre lo que habían escrito y sobre cómo proceder. En respuesta, se procuraba explicar un significado de la palabra, relacionándolos con diferentes situaciones comunes en la cotidianidad. Frente a sus producciones, había diferencia en la eficiencia del trabajo de los grupos. De esta manera a uno de ellos hubo recordarles que un texto no se compone de oración sueltas que empiezan por “que”, es decir, “que escribían en tablas de arcillas y que los castigaban con un látigo si se soportaban mal, y que...”. A demás hubo necesidad de intervenir para que se coordinaran en grupo.

Terminó un equipo, y otro, pero los otros dos no habían logrado organizarse bien ni producir un texto suficiente. Se les dio un poco más de tiempo y finalmente entraron al salón. Cada equipo saco un representante para leer el texto producido con las palabras claves. Hubo uno en especial, que presento cohesión y coherencia, así como una adecuada interpretación de los términos, con inferencias y predicciones favorables a la comprensión del texto. El segundo grupo, también logro un texto más o menos coherente, pues se



UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

presentó la desarticulación de algunas ideas, debido al uso inadecuado de conectores y la capacidad para jerarquizar la información. El tercer grupo, a pesar de no haber generado un texto coherente, donde sus oraciones tuvieran un hilo conductor, sí presentaron inferencias y predicciones que favorecerían la comprensión del texto, por lo que la profesora aprobó el texto producido. El último grupo, no logro la construcción de un texto, solo escribieron tres frases desarticuladas, entre ellas, y en sí mismas.

Seguidamente, se procedió con la lectura en voz baja por parejas del texto “Las escuelas del pasado”. Los niños estuvieron realizando su lectura en silencio. Algunos discutieron por la posesión del texto. Cuando todos lo hubieron leído, se realizó otra lectura en voz alta de manera grupal, con lo que se ejercitó la fluidez lectora.

Finalizada la lectura se procedió a realizar una comparación con las ideas previas de los niños sobre la escuela del pasado registradas en el tablero al iniciar la sesión. Aquí los estudiantes incluyeron nuevas ideas tomadas del texto leído, lo que supone una ampliación de sus saberes previos.

Seguidamente se procedió con el juego “alcancen la estrella”. De cada equipo se elegía una persona que pasaba al frente, tomaba una estrella y respondía la pregunta. Se otorgaba un punto al equipo al que perteneciera y yo registraba los puntos en el tablero. Las preguntas que se realizaron presentaron diferentes tipos de inferencia, en tanto implicaban comparaciones, motivos, razones, que si bien se encontraban en el texto, exigían primero comprender la pregunta, encontrar la relación con el texto, para lo cual se les permitía la relectura, y luego, la elaboración de una respuesta a partir de lo comprendido.

Las preguntas que se realizaron fueron:

¿Por qué anteriormente las niñas y los niños no iban a la escuela? ¿Cómo aprendían anteriormente las niñas y los niños? Si comparas tu escuela con la de los sumerios, ¿quién hace el papel del “gran hermano”? ¿Cuál era el papel que cumplía el encargado del látigo en la escuela sumeria? ¿Por qué eran llamados “dones” a lo que aprendían en la escuela egipcia? ¿Cuáles eran los tipos de estudiante que había en la sociedad de los mexicanos? ¿Qué aprendían de igual forma los de la nobleza y las familias comunes? ¿Cómo era la estructura de la escuela india? ¿Cómo era la vida del maestro indio? ¿Qué utilizaban los sumerios y los indios para escribir? ¿Utilizaban el mismo?

En este sentido, la elaboración de las respuestas a las preguntas implicó un ejercicio cognitivo complejo, de gran dificultad para muchos de los que salieron a responder, a pesar de que solo una de estas no llegó a ser respondida con satisfacción.

Por ejemplo, para responder ¿qué aprendían de igual forma los de la nobleza y las familias comunes? el requisito era comparar dos fragmentos del texto donde se encontraban términos *artes militares* y *aprender fundamentalmente a usar las armas*. Ante la dificultad para responder la pregunta la profesora sugirió la relectura del texto, en la parte donde hablan de la nobleza y de las familias comunes. Así se



Facultad de Educación

Durante la activación de los saberes previos los estudiantes rescataron gran cantidad de información del texto trabajado la sesión anterior. Practicante y cooperadora cruzamos miradas de satisfacción, que luego expresamos en palabra: “Ellos están muy contentos con esto de la escuela del pasado, vea todo lo que aprendieron”, comento la profesora.

Debo decir que esta experiencia fue bastante significativa porque durante los diferentes semestres, en las prácticas tempranas, siempre hubo gran dificultad para observar algún aprendizaje, e incluso planear y ejecutar una estrategia de enseñanza. En este caso, la evidencia muestra que cuando los niños se encuentran motivados hacia la actividad que se realice, los resultados serán más favorables en el aprendizaje. Esto implica que en la situación didáctica, haya lugar para la lúdica, que no es necesariamente un juego. De otro lado, el material de lectura resulto muy agradable a los niños, se presenta en un lenguaje claro para ellos, y al tiempo representan cierto gran de dificultad; en esta medida se entiende que la lectura es un acto complejo, que presenta un objetivo, que en este caso es comprender para aprender de la escuela del pasado, en el marco del microproyecto didáctico. Junto con estos elementos, las actividades de inferencia y predicción realizadas a través de los recursos didácticos implementados, tales como el disfraz, las tablillas de arcilla, y las preguntas, favorecieron el anclaje de los significados específicos del texto, a partir de los cuales es posible la reconstrucción global del texto, o una conclusión o idea principal, que suponen una comprensión. En este sentido, es de resaltar la relación que existe entre el material y estrategias didácticas usadas por el profesor, con los resultados de la intervención, es decir, con la comprensión de los textos.

Sobre la pregunta problematizadora

Esto se vio reflejado nuevamente en esta sesión, cuando la profesora Laura, apoyada en palabras claves como recurso didáctico, llevo a los niños a producir inferencias y predicciones que les ayudaron a comprender el texto. Por ejemplo, durante este ejercicio el grupo uno pregunto qué significa Calmecac, a lo que sugerí que tratándose de una palabra tan extraña, podían darle el significado que más les pareciera. Luego, durante la lectura, una niña de este grupo, la cual resalta entre los demás compañeros y compañeras por sus grandes capacidades lingüísticas, sociales, afectivas y cognitivas, dijo: “Ay profe, yo pensé que Calmecac era una persona, por eso dije que era el capitán de los guerreros, pero ahora ya sé que es como se llamaba la escuela donde ellos iban a estudiar”. Esta expresión, es una muestra de cómo los procesos de inferencia y predicción favorecen la comprensión de los textos, en la medida que demanda del lector una actitud activa en la construcción de significado; estos significados construidos previamente, permite que nos fijemos en determinados elementos del texto, para poder comprobar si nuestra hipótesis era adecuada o no, confrontación que redundo en la comprensión de los textos.

Sin embargo me pregunto porque no le expliqué el significado, a lo que refería el termino, que es un lugar donde se educa, un tipo de escuela de esta cultura, si lo sabía, si ella me lo



UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

había preguntado. Creo que no lo hice porque esperaba que pudiera generar un proceso de inferencia, aunque no correspondiera con el significado real, pero que fuera coherente en la producción del texto; además, porque pensé que si le daba el significado, el ejercicio de predicción carecería de sentido.

Otra observación importante es el carácter evaluativo o explicativo con que se abordan las sesiones. Como lo señalan Hurtado y Solé, muchas veces estos procesos se confunden. En este caso, resulta evidente como la presentación de lo producido por los grupos significo para ellos una prueba. Se les ofreció palabras claves para la producción de un texto, y a pesar del esfuerzo por generar un acompañamiento efectivo, no se logró garantizar el éxito en la producción de los grupos, quienes se valieron de sus propios saberes y procederes. De allí que en el momento de la presentación del texto, los niños y niñas que salieron al frente, se vieron ante una situación de presión psicológica, propia de las actividades evaluativas.

Entre los errores comunes que se encontraron esta la construcción de textos escritos que presentaran coherencia y cohesión. Antes la solicitud de construir un resumen, o dar cuenta del texto a través de un recuento escrito u oral, se presentaban un conjunto de ideas desarticuladas de diversos elementos del texto, sin generar algún tipo de discriminación en la información, y sin articular ni ordenar las ideas obtenidas en este.

Análisis e interpretación

Isabel Solé: motivación, reto, desafío alcanzable, que los niños se sientan capaces de hacerlo.

Tercera Sesión

5 de septiembre de 2016

Descripción de la situación:

Cuando los niños llegaron y formaron la fila para entrar al salón, este se encontraba dividido en cuatro secciones y en el tablero escrito “Escuela Lancasteriana” con el propósito de llevar a cabo las actividades planteadas para la sesión.

Afuera se realizaron preguntas para activar los saberes previos tales como ¿Qué diferencia las escuelas nuevas del pasado? ¿Quiénes enseñan en la escuela de ahora, y quienes en la del pasado? ¿Cómo escribían, que utilizaban? ¿Todos los niños han podido ir siempre a la escuela? ¿Cuándo creen que todos los niños tuvieron la posibilidad de acceder a la escuela, cómo o por qué?

Los niños y niñas aludieron nuevamente a gran cantidad de elementos de las sesiones anteriores, como el látigo que se usaba para castigar, que era en cobertizos, escribían en



UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

tablas de arcilla y en hojas de plátano con palillos. Señalaron que antes no había descansos y que ahora sí, y que las niñas no podían ir y ahora sí.

Después de esto se hizo la simulación de la máquina del tiempo sobre el salón tomados por la cintura y haciendo resistencia para entrar; esta vez ingresando por filas para evitar tumultos, la profesora los ubicaba en una sección del aula, evitando el tumulto de la primera sesión.

Cuando todos entramos, hice el papel de maestro bravo, experimentado en la clase anterior, recibiendo también en esta ocasión gritos, sonrisas, murmullos... Indique silencio, y los niños y niñas hicieron silencio. Les di la bienvenida a la escuela Lancasteriana, “la escuela del pasado que conoceremos en esta ocasión”. “La escuela qué”, pregunté, indicando con el dedo que leyeran. Así procedieron, leyendo al unísono “escuela Lancasteriana”.

Explique que en la escuela lancasteriana el único que enseña no es el profesor, sino que este elige otros monitores para que le ayuden a dar clase. Por tanto, elegí dos niños y dos niñas, con habilidades de lectura adecuados para que el resto del grupo pudiera escuchar y comprender, y les indique que se ubicaran en las cuatro esquinas del salón. También repartieron una copia del texto a los demás compañeros.

En este este escenario iniciamos la lectura. Yo leía en voz alta un párrafo, luego los monitores lo hacían también, y el resto de los alumnos seguía la lectura del en silencio. Yo realizaba cortas intervenciones con el fin de aclarar algunos términos, hacer recapitulaciones o formular preguntas. Luego, se concedió un tiempo para la lectura individual, aclarando que de la comprensión del texto iba a depender la resolución de las actividades que traía preparadas.

Finalizada la lectura, pregunte por los diferentes roles de los estudiantes en el texto. Ellos indicaron los monitores y los ayudantes, así como sus funciones. De allí elegí cuatro monitores, indicando que ellos debían coordinar las actividades a realizar en cada sección del salón, a su vez, los grupos debían rotar cuando terminaran la actividad. Las bases fueron: preguntas de acertijos, descramación de oraciones falsas y verdaderas, preguntas sobre el contenido gráfico del texto y un dibujo colectivo de la escuela Lancaster.

Inicialmente, pasé por las áreas del salón entregando el material didáctico y dando las instrucciones sobre su resolución. Luego, lo recorrí observando el desarrollo de las actividades, y respondiendo a las solicitudes de los grupos. De esta manera pude observar cómo procedieron los alumnos en la realización de las diversas actividades, que los llevaron a un ejercicio de relectura, de comprensión inferencial y de organización grupal. Por ejemplo, en la sección de los acertijos, me preguntaron me preguntaron qué debían hacer. Resolver el acertijo. Por ejemplo, el primero: “No tendré mucho mando, pero mando que te mando, pues por causa mía el maestro sabrá de ti, y entonces te daré tu castigo o tu regalo ¿Quién soy?”. Les pregunté a quien creen que se refiere la frase. Respondieron con silencio. Señale la frase “por causa mía el maestro sabrá de ti, ¿Quién era el responsable de informar de la conducta de los niños al maestro? Uno respondió al azar, los monitores, solicite una corrección y otra dijo que ellos enseñaban. Asentí. Entonces una niña expresó:



“Ah, entonces toca volver a leer, ¿cierto?”, y luego otro, lo reafirmo mirándome con un gesto de obviedad: “pues claro, toca volver a leer para saber quién es”, lo que aprobé con un gesto a la mirada sonriente de James. Y me fui para otra sección. Digamos, el grupo con la tarea de discriminar frases verdaderas de falsas. Allí la “ayudante”, me pidió que le explicara a las niñas que no hay que pegar las frases en el cuaderno, sino separarlas. Lo reafirme y su respuesta fue ¿Cómo así? Por ejemplo –indiqué– la frase “Soy un ayudante y le enseño al monitor para que le enseñe a los alumno”, ¿es correcta o falsa? Dijo verdadera, a lo que respondí con un gesto de desaprobación. ¿Quién enseñaba a los monitores? O ¿Cuál era la función de los ayudantes? La invite a la relectura del párrafo que contenía la información. Tras su lectura ella dijo: “El profesor le enseña a los monitores, y ellos a los alumnos; entonces es incorrecta”.

El tercer grupo, en cambio presento dificultades en la forma de proceder ya que su tarea era la respuesta de tres preguntas a partir de la lectura de la imagen del texto, que sólo poseían uno. Sin embargo, cuando asistí a su llamado, me dijeron: “No ya. Es que estábamos pensando cómo hacer el trabajo porque solo hay libro y, pues todos necesitamos hacer la actividad. Pero ya dijimos que mejor el monitor va a tenerlo y respondemos las preguntas entre todos... ¿si podemos hacerlo así?” Yo afirmé que estaba de acuerdo. Otro niño añadió, “porque también pensamos que cada uno podía tenerlo y responder las preguntas y luego dárselo a otro; pero dijimos que mejor así”. Tras una próxima observación, me consultaron “¿Así Andrés?”. La pregunta era sobre los implementos utilizados que utilizaban para enseñar y estudiar. Al leer lo escrito, pude encontrar varios elementos, sin embargo aún faltaban algunos. Ante mi respuesta, dijeron: “Entonces tenemos que seguir leyendo para encontrar todas las cosas”. El cuarto grupo también solicito claridad sobre la actividad, preguntando si cada uno podía dibujar en una parte del papel. Les recordé que era un dibujo en grupo, y que debían dar cuenta de los aspectos solicitados, infraestructura, roles e instrumentos usados por el maestro para enseñar.

Bajo esta dinámica funcionaba la sesión hasta que el tiempo trascurría no se logra

Descripción de la sesión:

Durante la sesión se trabajó un tipo de texto formal, el contrato, con el propósito de, por un lado, dar a conocer esta tipología textual, su función social, y por supuesto, de favorecer la comprensión lectora. Específicamente, se realizó un contrato entre los y las estudiantes con el profesor, como lo muestra la imagen, para luego leer el contrato, texto base de la sesión.



Con esto se pretendió varios objetivos. Primero, generar una aproximación a esta tipología textual, no solo para conocerla, sino para facilitar la comprensión del texto central que se trabajara esta ocasión: un contrato entre una maestra y el consejo de educación de la escuela, en la ciudad de Payson, Estados Unidos, en 1923. Segundo, para que a partir de la lectura, explicación, acuerdo y firma del contrato, se produjera una implicación de los alumnos en un asunto social de este tipo, formal, donde ambas partes asumían un compromiso, una responsabilidad y corresponsabilidad. En este sentido, a la lectura de cada punto del contrato se preguntaba si estaban de acuerdo o no. Finalmente, los estudiantes lo firmaron y lo recogí.

Seguidamente se solicitó a los y las estudiantes que recordarán como era la escuela en el pasado, con lo cual se despertaron muchos de sus -ahora- saberes, en relación a este objeto de estudio histórico: la escuela. Llama la atención, que a pesar de que en la sesión anterior no logro completarse el ciclo de actividades programadas, para finalmente realizar una sola de ellas a nivel grupal, los y las estudiantes incluyeron datos e ideas provenientes de aquella sesión. Esto es muestra del lugar de la lectura en el aprendizaje y la experiencia significa, la cual en sí misma, puede fácilmente, cuando se realiza una comprensión, generar este tipo de resultados en la configuración de la mente del lector. Como se describe en la sesión anterior, aunque las actividades post-lectura, no se llevaron a cabo en su totalidad, la parte central del trabajo se desarrolló sobre la actividad lectora, así como de la ambientación y roles asumidos por los estudiantes.

Después de haber hecho esta introducción al tema del proyecto, les pedí que me hablaran acerca de los roles asumidos por sus padres y madres, abuelos y abuelas, para despertar sus ideas acerca de los conflictos de género; aunque anuncie también que inicialmente esto parece no tener mucho que ver con las escuela en el pasado, ya verían que sí. Las preguntas que guiaron la discusión fueron: En sus casas ¿Quién trabaja: mamá, papá, los dos? ¿Qué hacen los papás y que hacen las mamás? ¿Cómo era esto en el pasado, con sus abuelos? ¿El hombre y la mujer difieren en sus capacidades intelectuales, sociales, físicas, emocionales? ¿Es mejor un maestro o una maestra?

Las respuestas fueron escritas en el tablero:

1. Trabajan los dos, o sólo el papa en algunos casos.
2. Las mamás trabajan en sus casas, y lo papas en los trabajos.
3. Antes el abuelo era el que trabajaba, porque el hombre tiene que llevar la comida a la casa.
4. Los hombres son más fuertes que las mujeres.
5. Los hombres y las mujeres tienen la misma inteligencia.
6. Mejor una profesora – comenta Melany – porque con ella puede compartir cosas de mujeres, como el peinado, la ropa...
7. No importa si es profesor o profesora, lo importante es aprender.
8. Los hombres y las mujeres tienen los mismos derechos.



UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

Luego de esta discusión, se procedió a la lectura un texto introductorio al contrato, en el que se indica el momento y las circunstancias históricas del mismo, marcada por un desprecio y sometimiento del hombre sobre la mujer. Durante esta lectura en voz alta, por parte del docente, se procedió inicialmente con una lectura de corrido, para luego hacer otra de manera reflexiva, donde se invitaba a los estudiantes a dar su opinión sobre lo leído.

Seguidamente se les pidió que imaginaran, según lo leído y discutido, como creen que serían los términos del contrato entre la profesora y la escuela en el pasado. Ellos dijeron que:

1. El contrato podía determinar que el hombre es superior a la mujer
2. Que las mujeres podían hacer más cosas que los hombres
3. Que se le preguntaba a la profesora si estaba de acuerdo o no.
4. Que hay unas cosas que los hombres podían hacer y que las mujeres no.

Dinámicas grupales- Hechos significativos:

Para repartir y entregar los documentos de lectura y trabajos escritos solicite a diferentes niños y niñas que me ayudarán. Entre ellos elegí a José Miguel, quien presenta dificultades para descodificar el código escrito, como una estrategia para incluirlo desde esta forma de participación en la actividad, puesto que durante las sesiones se le observado destruido del objeto texto, posiblemente, gracias a esta dificultad. Sin embargo, durante la actividad de lectura individual, se le sorprendió en repetidas ocasiones concentrado en el texto, señalándolo, oralizándolo y preguntado a su compañero, además de un actitud activa durante las discusiones que se presentaron en la clase. Su actitud, coincidía con la de quien quiere saber, para encontrar una respuesta, para no quedarse atrás y conocer.

Los y las demás estudiantes, también levantaban las manos agitándolas, gemían y suplicaban porque se les permitiera recoger y entregar los textos, así como por leer los apartados de la lectura.

Reflexión docente:

Ha llegado el momento de expresar la mayor satisfacción que pueda imaginarse el lector, cuando ve que el aprendizaje es posible, y que se tienen las facultades para realizar el acto de enseñanza. Debo decir, que la realidad ha superado mis expectativas, y esta experiencia que me atraviesa el cuerpo, el alma, la voz, la letra y la garganta, me da la confianza para sostenerme en un aula, con la certeza de posibilidad. A demás, porque pensar, planear, escribir, hablar, actuar, todo lo que durante esta práctica se ha generado, constituyen para mi cual andamio, una básica estructura que me permite avanzar un poco más, y que poco a poco dejara de ser andamio para convertirse en firmes escalas, luego en edificio, o quizá una montaña.

Es que la experiencia de aprendizaje significativo en el aula, atraviesa tanto al profeor como al alumno. Para mí, durante estos días, he asistido al nacimiento de una luz en el alma



UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

de un niño o una niña, no se quien, no sé cómo, pero es una luz que me ilumina y me
alienta a mi modo.

Facultad de Educación



UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

1 8 0 3



**UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA**

Facultad de Educación



**UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA**

1 8 0 3