



Posibilidades didácticas de la comprensión lectora de textos expositivos y su efecto en la fluidez escritural de los estudiantes del grado tercero de educación básica primaria en la institución educativa San Fernando del municipio de Amagá (Antioquia) ¹

Jhonathan Stiben Ortíz Pérez

Laura Cristina Vélez Betancur

María Yecenia Arrubla Calle

Trabajo de grado presentado para optar al título de Licenciado en Educación Básica Primaria

Asesor

Rubén Darío Hurtado Vergara, Magíster (MSc) en Psicopedagogía

Universidad de Antioquia

Facultad de Educación

Licenciatura en Educación Básica Primaria

Medellín, Antioquia, Colombia

2023

¹Este proyecto hace parte del macro proyecto de investigación posibilidades didácticas de la comprensión lectora de textos expositivos y su efecto en la fluidez escritural de los estudiantes del grado tercero de educación básica primaria en las instituciones educativas San Fernando y Belisario Betancur.

Cita (Ortíz Pérez, J. S.; Vélez Betancur, L. C.; & Arrubla Calle, M. Y. 2023)

Referencia Ortíz Pérez, J. S.; Vélez Betancur, L. C.; & Arrubla Calle, M. Y. (2023). *Posibilidades didácticas de la comprensión lectora de textos expositivos y su efecto en la fluidez escritural de los estudiantes del grado tercero de educación básica primaria en la institución educativa San Fernando del municipio de Amagá (Antioquia)*. [Trabajo de grado profesional]. Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia.

Estilo APA 7 (2020)



Centro de Documentación Educación

Centro de investigaciones educativas y pedagógicas

Grupo de investigación, calidad de la educación PEI

Repositorio Institucional: <http://bibliotecadigital.udea.edu.co>

Universidad de Antioquia - www.udea.edu.co

El contenido de esta obra corresponde al derecho de expresión de los autores y no compromete el pensamiento institucional de la Universidad de Antioquia ni desata su responsabilidad frente a terceros. Los autores asumen la responsabilidad por los derechos de autor y conexos.

Dedicatoria

A Dios.

A nuestras familias.

A nuestro asesor.

Y nosotros por todo el esfuerzo y compromiso.

Agradecimientos

A nuestras familias que han sido apoyo y motor para nuestros estudios.

A nuestros estudiantes que fueron el motor de búsqueda y ejecución de este proyecto de investigación.

A nuestros compañeros, quienes con esmero y dedicación logramos sacar esta investigación adelante.

A las directivas de la IE San Fernando por todo el apoyo y colaboración durante todo el proceso de realización del proyecto de investigación.

A nuestro asesor de practica Rubén Darío Hurtado Vergara por su apoyo, dedicación e idoneidad para acompañarnos en la construcción del proyecto de investigación.

Tabla de contenido

Resumen	9
Abstract	10
Introducción	11
1. Planteamiento del problema	13
1.1 Antecedentes	16
1.1.1 Antecedentes Internacionales.....	16
1.1.2 Antecedentes Locales.....	18
1.1.3 Antecedentes Legales.....	20
2. Justificación.....	24
3. Objetivos	27
3.1 Objetivo general	27
3.2 Objetivos específicos.....	27
4. Marco teórico	28
4.1 Comprensión de lectura.....	28
4.2 Tipología Textual	30
4.3 Textos expositivos.....	31
4.4 La escritura como producción textual.	32
4.5 Fluidez Escritural	33
4.6 Posibilidades Didácticas.....	35
4.6.1 Recuento, Discusión y Relectura	36
4.6.2 Organizadores Gráficos	37
5. Metodología	39
5.1 Participantes de la investigación	40
5.2 Técnicas e instrumentos de recolección de la información.....	41

6. Resultados	43
6.1 Resultados de las estrategias aplicadas	43
6.2 Análisis de los diarios de campo	50
6.2.1 Motivación hacia la lectura y la escritura.	51
6.2.2 Estrategias didácticas para la comprensión de la lectura y la escritura.	54
6.2.3 Dificultades de comprensión de la lectura y la escritura	56
6.2.4 Papel del maestro en los procesos de comprensión de la lectura.....	59
7. Conclusiones	62
8. Recomendaciones	64
Referencias	65
Anexos.....	¡Error! Marcador no definido.
Anexo 1. Diarios de campo.	¡Error! Marcador no definido.
Anexo 2. Sesiones de trabajo con el semillero.....	¡Error! Marcador no definido.
Anexo 3. Consentimiento informado.	¡Error! Marcador no definido.

Lista de tablas

Tabla 1. Tipos de textos expositivos.	31
Tabla 2. Resultados comprensión lectora.	43
Tabla 3. Resultados de la fluidez escritural.	47
Tabla 4. Estrategias didácticas utilizadas por cada sesión de trabajo.	55

Lista de figuras

Ilustración 1. Momentos de la Investigación.....	39
Ilustración 2. Resultados de la evaluación inicial, de seguimiento y final respecto a la comprensión de lectura.....	45
Ilustración 3. Resultados de la evaluación inicial, de seguimiento y final con relación a la fluidez escritural.....	49

Resumen

El presente trabajo de investigación tuvo como objetivo general implementar posibilidades didácticas para fortalecer la comprensión lectora de los textos expositivos y su efecto en la fluidez escritural de los niños del grado tercero de educación básica primaria en la institución educativa San Fernando del municipio de Amagá-Antioquia, se abordó a través de una metodología de investigación cualitativa y de investigación acción educativa (IAE). Para la recolección de datos, se utilizaron herramientas como la revisión documental, observación participante, construcción de estrategias basadas en las posibilidades didácticas: relectura, recuento, discusión y organizadores gráficos. Los resultados obtenidos evidenciaron una mejora significativa en la comprensión de los textos expositivos a través de las posibilidades didácticas utilizadas en el trabajo desarrollado en el semillero. La implementación de estas estrategias permitió a los estudiantes desarrollar habilidades de lectura como la identificación de ideas principales y secundarias, la inferencia y el análisis crítico del contenido. Además, la implementación de las posibilidades didácticas tuvo un efecto positivo en la fluidez escritural de los niños, ya que les permitió mejorar su capacidad de expresarse de manera clara y coherente. A través de la discusión y el uso de organizadores gráficos, los estudiantes lograron estructurar sus ideas y plasmarlas de forma adecuada en sus escritos. Además, se pudo llegar a la conclusión de que, mediante la implementación de diversas estrategias, los estudiantes de tercer grado de la institución educativa San Fernando lograron adquirir habilidades y competencias relacionadas con el área de humanidades. Específicamente, se observó una mejora significativa en la comprensión lectora y en la fluidez escrita al utilizar textos expositivos durante las intervenciones y el seguimiento realizado en el aula de clases durante las diferentes sesiones llevadas a cabo en el semillero.

Palabras clave: discusión, relectura, recuento, comprensión lectora, fluidez escritural, organizadores gráficos.

Abstract

The main objective of this research project was to implement didactic possibilities to strengthen the reading comprehension of expository texts and their effects on the writing fluency of third-grade students in San Fernando Educational Institution in the municipality of Amagá-Antioquia. It was approached through a qualitative research methodology and educational action research (EAR). Data collection involved tools such as document review, participant observation, and the construction of strategies based on didactic possibilities: rereading, retelling, discussion, and graphic organizers. The obtained results evidenced a significant improvement in the comprehension of expository texts through the didactic possibilities used in the work carried out in the study group. The implementation of these strategies allowed students to develop reading skills such as identifying main and supporting ideas, making inferences, and critically analyzing the content. Additionally, the implementation of didactic possibilities had a positive effect on the writing fluency of the students, as it enabled them to express themselves clearly and coherently. Through discussions and the use of graphic organizers, students were able to structure their ideas and effectively express them in their writings. Furthermore, it was concluded that through the implementation of various strategies, third-grade students at San Fernando Educational Institution acquired skills and competencies related to the humanities area. Specifically, a significant improvement was observed in reading comprehension and writing fluency when using expository texts during the interventions and classroom follow-up conducted in the study group.

Keywords: discussion, rereading, recount, reading comprehension, writing fluency, graphic organizers

Introducción

La comprensión lectora es una habilidad fundamental en el proceso educativo de los estudiantes de educación básica primaria, puesto que les permite entender y analizar diferentes tipos de textos expositivos (TE) que se les presentan en el aula y en su vida cotidiana. En este sentido, la presente investigación se centra en las posibilidades didácticas de la comprensión lectora de los TE y su efecto en la fluidez escritural de los estudiantes del grado tercero de la Institución Educativa San Fernando del municipio de Amagá, Antioquia.

Se exploraron diferentes estrategias pedagógicas como el uso de organizadores gráficos, el recuento, la relectura y la discusión, para determinar su efectividad en la mejora de la comprensión lectora y en el desarrollo de la habilidad de la fluidez escritural en los estudiantes. Asimismo, se analizará el impacto que estas estrategias pueden tener en el rendimiento académico. Por tanto, categorías como la comprensión de lectura, la escritura y su importancia en la fluidez escritural y las posibilidades didácticas fueron las que dieron soporte conceptual al proyecto de investigación. En ese sentido, se han identificado problemas dentro de las habilidades comunicativas como leer y escribir que impiden un desarrollo de competencias desde el área de humanidades.

Es importante resaltar que, esta investigación pertenece al macroproyecto de investigación titulado: Posibilidades didácticas de la comprensión lectora de textos expositivos y su efecto en la fluidez escritural de los estudiantes del grado tercero de educación básica primaria en la institución educativa San Fernando del municipio de Amagá (Antioquia) y la Institución educativa rural Belisario Betancur Cuartas.

Por consiguiente, el presente estudio tiene como objetivo implementar posibilidades didácticas para fortalecer la comprensión lectora de los TE y su efecto en la fluidez escritural de los niños del grado tercero de educación básica primaria en la institución educativa San Fernando del municipio de Amagá-Antioquia. Por tal motivo, se ofrece este proyecto para los docentes y padres de familia interesados en mejorar la comprensión lectora y la fluidez escritural de los estudiantes del grado tercero de educación básica primaria en la Institución Educativa San Fernando, a través de la aplicación de diferentes estrategias pedagógicas y actividades didácticas innovadoras.

En perspectiva de lo anterior, se utilizó una metodología cualitativa en el cual se reconocieron aquellas dificultades en la comprensión de lectura con el fin de utilizar diferentes posibilidades didácticas con la implementación de los textos expositivos. Asimismo, se dispuso de técnicas como la observación participante, las evaluaciones de seguimiento y el análisis de los resultados con el fin de comprender el avance de los estudiantes sobre la comprensión de lectura y su fluidez escritural.

A modo de cierre, se plantean las diferentes conclusiones que el proyecto permitió recopilar permitiendo un acercamiento a la realidad de los estudiantes y como por medio de la implementación de actividades donde se seleccionaban diversos textos expositivos, se proponían actividades de recuento, relectura y el uso de información en organizadores gráficos que permitieron mejorar en las competencias y habilidades de la comprensión de lectura y su fluidez escritural.

1. Planteamiento del problema

En los últimos años, ha habido varios cambios en la enseñanza de la lectoescritura (leer y escribir) en los enfoques, métodos, estrategias y procesos de evaluación. Es así como se aborda una enseñanza sociocultural basada en situaciones comunicativas concretas, auténticas y donde la lectura y la escritura son vistas como situaciones y se promueven acciones intencionales. Hay muchas reflexiones didácticas y educativas basadas en resultados de pruebas externas, como el Programa para la Evaluación Internacional de Estudiantes (PISA) a nivel internacional y SABER a nivel nacional, donde los estudiantes tienen dificultades para comprender más que el texto claramente establecido contenido en el material proporcionado para ellos.

De igual manera la Institución Educativa San Fernando participa en las evaluaciones de medición nacional del Instituto Colombiano para la Evaluación Educativa (ICFES), las pruebas SABER, las cuales se administran en matemática, español y ciencias sociales en los grados 3, 5, 7, 9 y 11 y donde los resultados tampoco son muy satisfactorios, demostrando múltiples dificultades en el proceso de lectura. En este sentido, se reconocen las dificultades asociadas a la comprensión lectora, como el enfoque gramatical en la fragmentación de palabras e información. (López et al., 2011; Vargas, 2015). Por lo tanto, se señala que existen pocos hábitos de lectura, el significado de algunas palabras no es claro, la lectura no está estandarizada y los signos de puntuación no se utilizan correctamente al leer, se evidencia apatía hacia la lectura y en muchos casos no se articula la lectura desde otras áreas del conocimiento dejando dicho trabajo al área de lenguaje.

Por lo anterior, como docentes nos interesa investigar las posibilidades didácticas de la comprensión lectora de textos expositivos, y su efecto en la escritura, específicamente en el componente de la fluidez escritural, en los estudiantes de grado tercero de la institución educativa San Fernando del municipio de Amagá; quienes, al leer y escribir, presentan algunas dificultades que les impiden tener un mejor rendimiento académico. Estas dificultades les afecta en diferentes aspectos, tanto académico, como a nivel personal, que con el tiempo va generando distanciamiento y apatía por la lectura.

Uno de esos obstáculos identificados, es que aun con la experiencia del docente y el proceso de aprendizaje de los estudiantes, en grado tercero de primaria se mantiene la lectura por sílabas; al momento en que los estudiantes de las instituciones objeto de investigación se acercan

al proceso, dicha forma hace parte del mismo, es decir, se parte de un reconocimiento de las letras y posteriormente de las sílabas. Sin embargo, se espera que en este nivel los estudiantes deban trascender de este proceso hacia una lectura comprensiva la cual se va complejizando en cada grado escolar, así mismo, pueden tener un mejor nivel escritural específicamente en la fluidez.

Desde la experiencia profesional y el trabajo realizado con el grupo del grado tercero, se identificaron algunas causas y efectos negativos que alteran el proceso de una buena comprensión lectora y de una escritura a saber: inicialmente los estudiantes cuentan con un nivel bastante regular en lo que respecta a la comprensión lectora impidiendo así la fluidez escritural. Durante algunas prácticas de lectura y escritura, se evidencia que la mayoría de los estudiantes incurren en diferentes errores específicos, como omisiones, repeticiones y sustituciones de letras y palabras, afectando de esta forma la fluidez escritural y la comprensión lectora.

Se observa también que los estudiantes no respetan los signos de puntuación al leer ya sea por desconocimiento o imprecisión de sus usos. De igual manera, aun no escriben dichos signos correctamente, se les dificulta controlar su respiración al leer y se quedan sin aire a mitad de palabras o frases perdiendo la idea de lo que transmite el texto; todo ello sin contar con la entonación. Observamos que leen las oraciones enunciativas, interrogativas y exclamativas de igual manera y que no tienen clara la escritura de los signos que acompañan esta clase de oraciones. Entre las dificultades que los niños presentan en escritura, queremos destacar las que presentan en la fluidez escritural, es decir, problemáticas como: pobreza léxica y conceptual sobre lo que desean comunicar.

La incidencia de la lectura en el desempeño académico es otra de las dificultades identificadas, lo cual concuerda con diversos estudios, que han demostrado que los niños con desempeños bajos en comprensión lectora afectan los aprendizajes de las diferentes áreas del conocimiento, es decir, la comprensión de lectura permea de manera directa e indirecta los procesos de enseñanza y aprendizaje de diversas asignaturas como la química, la biología, la física, las ciencias sociales y en términos generales en el proceso de aprendizaje (García et al., 2018; Santelices, 1990).

Es importante mencionar que otra de las causas que afecta el proceso de comprensión lectora y fluidez escritural es el poco lenguaje que manejan los niños en su contexto, ya que permanecen mucho tiempo solos, es poco lo que interactúan con sus padres o cuidadores,

generando que haya poco contacto directo con textos, libros o cuentos. Es importante reconocer que la fluidez escritural está relacionada con la comprensión de lectura, puesto que a mayor comprensión textual mayor fluidez escritura, en el sentido de facilitar desde lo escrito la reconstrucción de las ideas centrales del texto fuente.

Así mismo, tampoco aprovechan la tecnología como herramienta para fortalecer el proceso de la lectura. Es importante resaltar que los niños no tienen el hábito de elaborar ejercicios de escritura en casa diferentes a los propuestos en la realización de tareas o trabajos extracurriculares. Por otro lado, se evidencia también que el rol del maestro y sus prácticas pedagógicas constituyen una de las dificultades que pueden incidir en el aprendizaje de la lectura y la escritura. Autores como García (2014), el cual expresa que, el papel de intermediario que juegan los docentes en las escuelas es crucial para fortalecer la comprensión lectora de los estudiantes. Tradicionalmente se ha pensado que los problemas relacionados con la comprensión lectora preocupan especialmente al estudiante porque se le ha señalado que no es lector y no aprecia la importancia de esta actividad comunicativa. En estas dificultades, sin embargo, el papel y la responsabilidad del maestro rara vez se cuestionan y se manifiestan en el estudiante.

En palabras de Caldera de Briceño et al., (2010) diversos estudios han mostrado fallas significativas en relación con la comprensión de lectura. De la misma manera, los autores exponen que son pocos los docentes que tienen la iniciativa y el gusto por la lectura, por tal motivo, se percibe dicha habilidad como un proceso difícil, complejo y confuso, pero, sobre todo como una obligación escolar e incluso como un castigo. En ese orden de ideas, la comprensión de lectura queda relegada a una simple función de repetir de manera textual los párrafos que la constituyen (Torres et al., 2022). En este sentido, se consideró importante investigar las posibilidades didácticas de la comprensión lectora de los textos expositivos y su efecto en la escritura, específicamente en la fluidez escritural de los niños del grado tercero.

Pregunta de investigación

¿De qué manera la comprensión lectora de los textos expositivos afecta la fluidez escritural de los niños del grado tercero de educación básica primaria en la institución educativa San Fernando del municipio de Amagá-Antioquia?

1.1 Antecedentes

Para el desarrollo de esta propuesta de investigación en el aula, en la institución educativa San Fernando, fueron necesarios los referentes teóricos que se presentan a continuación y que contribuyen a orientar el problema y la pregunta que motiva este proceso. Para ello se presentan los antecedentes internacionales, nacionales y locales.

1.1.1 Antecedentes Internacionales

Prieto et al., (2015) realizaron una encuesta sobre los factores que inciden en la comprensión lectora y la escritura en España. Su propósito es presentar tres estudios sobre las condiciones que intervienen en el aprendizaje de la lectura y la escritura, realizados a través de métodos cualitativos y descriptivos.

Al analizar cada estudio, los investigadores postularon como resultado principal la fuerte relación que existe entre el aprendizaje de la lectura y la escritura, ya que en ambos procesos existe la decodificación, así como en la organización general del texto, lo que posibilita la comprensión del contenido, mejora la comunicación oral. la fluidez y la coherencia organizan los pensamientos. Los autores concluyen que la forma de enseñar a leer y escribir se basa en las estrategias que utilizan los docentes y en el reconocimiento de los conocimientos previos de los alumnos. Esta investigación se relaciona con el presente proyecto en cuanto se considera que aprender a leer y escribir son procesos que van estrechamente relacionados y las diferentes practicas docentes favorecen su efectivo aprendizaje.

Otra encuesta fue realizada en Argentina por De Mier et al. (2015). Los autores realizaron un estudio de las diferentes dificultades de aprendizaje de los alumnos de primero de primaria en la comprensión de textos expositivos, con el objetivo de identificar algunas de las carencias más notorias de este grupo, teniendo en cuenta tanto el proceso cognitivo como los factores textuales. Este objetivo se logró mediante un método cualitativo y un diseño descriptivo comparativo en el que participaron 317 niños, 105 de 2° grado, 105 de 3° grado y 107 de 4° grado de dos colegios públicos de la ciudad de Córdoba (Argentina). Entre sus principales resultados, los autores señalan que una de las barreras para analizar un texto expositivo y permitir su comprensión es la

falta de información y el escaso vocabulario que tienen los estudiantes sobre los temas que leen; para los autores, la amplitud léxica es la clave para hacer una apropiada interpretación de un texto expositivo.

Este planteamiento teórico se relaciona directamente con el presente proyecto, puesto que, la estrategia didáctica a diseñar e implementar está basada en la lectura de textos expositivos, se evidencia la importancia que tiene para los investigadores el análisis de este tipo de textos en la escuela primaria. La lectura sin duda alguna es una habilidad de vital importancia en el desarrollo académico y profesional.

Herrera (2013) llevó a cabo un estudio sobre los diálogos que se establecen en las clases de comprensión de textos en las aulas chilenas, con el propósito de identificar los diversos factores que inciden directamente en la comprensión lectora. La investigación se basó en un enfoque cualitativo y en el método descriptivo-interpretativo, y contó con la participación de docentes de distintas instituciones educativas, cuyos discursos en clase fueron grabados y analizados. Los resultados obtenidos permitieron evaluar el desempeño de los docentes, el cual se relacionó positivamente con el rendimiento académico de sus estudiantes. Sin embargo, se identificó como aspecto a mejorar la fluidez verbal y el rol del docente en la generación de diálogos que motiven a los estudiantes, así como en la orientación para la extracción de la idea principal de un texto y la argumentación. Al igual que en esta investigación, el papel del docente resultó fundamental en la promoción de la comprensión de textos de los estudiantes, haciendo uso de estrategias didácticas y teniendo en cuenta los diferentes factores que intervienen en el desarrollo de las habilidades de comprensión lectora (Gutierrez-Giraldo y Largo-Taborda, 2023; López-Ramirez et al., 2023).

En su investigación titulada "Una ruta para mejorar la comunicación", Gómez (2011) se propone determinar la relación entre la comprensión de lectura y el rendimiento académico en diferentes asignaturas de educación primaria. La investigación se llevó a cabo en la ciudad de Puno, Perú, y utilizó una metodología de diseño experimental con la participación de 898 estudiantes y una muestra de 200 estudiantes, los cuales fueron evaluados con el test de lectura oral Grayl-Gort. Los resultados mostraron que los estudiantes presentaban niveles muy básicos o deficientes en la comprensión lectora, la velocidad y la precisión, lo que afectaba significativamente su desempeño académico en otras asignaturas. Por lo tanto, esta investigación se alinea con una necesidad similar a la abordada en el proyecto de investigación en la institución

San Fernando, ya que ambas tratan de mejorar la comprensión de lectura y superar las dificultades de los estudiantes. La ruta propuesta por Gómez puede ser una estrategia útil para mejorar las habilidades de lectura y, en consecuencia, mejorar el rendimiento académico de los estudiantes.

Viveros (2010) realizó una investigación acerca de cómo la analogía puede ser utilizada como estrategia cognitiva para mejorar la comprensión lectora en textos expositivos. El objetivo principal del estudio fue diseñar una estrategia basada en la implementación de analogías en la lectura para fortalecer la comprensión lectora. El enfoque metodológico utilizado fue descriptivo y cualitativo, y en el estudio participaron 27 estudiantes (14 mujeres y 13 hombres) de cuarto grado en un contexto rural. Los resultados del estudio demostraron que el uso de analogías en la lectura favoreció la comprensión de textos expositivos, especialmente cuando los estudiantes estaban familiarizados con el vocabulario utilizado y eran capaces de relacionarlo con el contenido y el contexto inmediato. Esta investigación es relevante para nuestro proyecto, ya que la estrategia propuesta podría ser un recurso para mejorar la fluidez escritural de los estudiantes de tercer grado en la institución mencionada anteriormente, fomentando una mejor comprensión lectora y, en consecuencia, un mejor rendimiento académico.

1.1.2 Antecedentes Locales

Entre las investigaciones consultadas a nivel nacional, se destaca la realizada por Cortez y Arévalo (2015), quienes estudiaron las dificultades lingüísticas en la lectura en voz alta de niños de grados 1 a 4 en la sede Santo Tomás de la institución educativa municipal Santa Teresita de Catambuco de Pasto. El objetivo de este estudio fue identificar las dificultades específicas que presentaban los niños en la lectura en voz alta. Para ello, se utilizó una metodología cualitativa y descriptiva, en la que participaron 15 estudiantes. Los resultados indicaron que los niños presentaban omisiones, sustituciones, inversiones y silabeo al leer en voz alta. A partir de estos hallazgos, los investigadores propusieron una estrategia socio-pedagógica para solucionar las dificultades identificadas. Esta investigación es relevante para nuestro estudio, ya que subraya la necesidad de diseñar una estrategia pedagógica específica que permita mejorar los niveles de lectura de los estudiantes de tercer grado en la institución educativa San Fernando y aborde las dificultades específicas que presentan.

Bohórquez et al. (2014) realizaron una investigación en la ciudad de Cali para explicar las diferencias entre el desempeño en lectura y la comprensión verbal de niños con y sin retraso lector. La investigación, llevada a cabo mediante una metodología cualitativa y un muestreo no probabilístico, contó con la participación de 20 niños con retraso lector y 20 niños con un desarrollo lector acorde a su edad, de grados segundo y cuarto de primaria en un colegio de estrato socioeconómico bajo. Los niños fueron evaluados con pruebas neuropsicológicas y de comprensión verbal. Los resultados revelaron que la condición socioeconómica y el lenguaje oral influyen en el nivel de comprensión lectora, ya que los niños con una mejor comprensión semántica oral están mejor preparados para comprender lo que leen y darle un sentido y significado. Esta investigación se relaciona con nuestro estudio, ya que también encontramos diferencias en los niveles de desempeño en lectura de los estudiantes de la institución educativa San Fernando, y aunque su condición social es baja, su motivación y desempeño no están determinados por ella, sino por su vocabulario limitado, su baja fluidez verbal y sus dificultades en la decodificación.

En su investigación realizada en Medellín, Colombia, Ramos (2013) se centró en la importancia de la comprensión lectora como herramienta básica en la enseñanza de las ciencias naturales. Su objetivo fue diseñar e implementar una estrategia didáctica basada en preguntas que permitiera mejorar los niveles de comprensión de lectura en estudiantes de octavo grado. La metodología utilizada fue cualitativa con un enfoque descriptivo-explicativo, en la que participaron 32 estudiantes del Colegio Débora Arango Pérez. Se evaluaron sus niveles de desempeño a través de talleres de comprensión lectora a nivel literal, inferencial y crítico. Los investigadores concluyeron que la estrategia implementada tuvo un impacto significativo en la mejora de la comprensión lectora en este grupo de estudiantes. La relación con el presente estudio se enfoca en la importancia del papel de los maestros en el aprendizaje de sus estudiantes, ya que la comprensión se logra mediante la práctica constante de la lectura y la escritura.

Franco (2012) realizó una investigación en la ciudad de Barranquilla para identificar las estrategias utilizadas por los docentes para la enseñanza de la comprensión lectora en los niños de los primeros grados, con el objetivo de proponer acciones que promuevan una actitud favorable hacia la lectura. La metodología utilizada fue el paradigma dialéctico-crítico de tipo holístico y se realizaron actividades de observación participante, entrevista individual y entrevista semiestructurada con docentes y estudiantes de seis instituciones educativas. Los resultados

mostraron que los docentes utilizan el aprendizaje significativo en su práctica pedagógica, pero no hay una articulación con el currículo institucional, por lo que es necesario que se actualicen en el proceso de enseñanza de la comprensión lectora. A partir de estos resultados, el autor diseñó y aplicó un taller con docentes para mejorar su acto pedagógico. En relación con esta investigación, es importante que los docentes de la institución educativa San Fernando se actualicen constantemente para mejorar el aprendizaje de la lectura en los estudiantes de los primeros grados y aumentar los niveles de desempeño académico. La investigación de Franco y otras investigaciones similares han aportado a este proceso en diferentes aspectos teóricos, metodológicos y concluyentes.

En su investigación llevada a cabo en la IED José Antonio Galán de la ciudad de Bogotá, Sepúlveda (2016) se enfocó en analizar los efectos de la implementación de talleres y el uso del libro álbum como herramienta para motivar la lectura en niños de preescolar y su interacción con las familias. Con la participación de 30 estudiantes de transición y 12 padres de familia, se aplicó la metodología cualitativa y el método de investigación acción pedagógica. Los resultados destacan la importancia de la implementación de talleres para motivar a los niños y a sus familias en el proceso de lectura, logrando una actitud positiva hacia la misma. La investigación de Sepúlveda guarda relación con el presente estudio, ya que ambos destacan la importancia de los procesos motivacionales para el aprendizaje y la necesidad de implementar estrategias significativas y divertidas para favorecer una actitud positiva hacia la lectura.

1.1.3 Antecedentes Legales

El Ministerio de Educación Nacional (MEN) con la Ley General de Educación o la Ley 115 de 1994, estipula en el artículo 23 aquellas asignaturas que comprenden las áreas obligatorias y fundamentales que las instituciones educativas deben incluir dentro de su proceso curricular. A continuación, se presentan dichas áreas del conocimiento que se deben articular en los diferentes planes de estudio: ciencias sociales, ciencias naturales y educación ambiental, educación artística, constitución política y democracia; educación en ética y valores; educación religiosa, educación física, recreación y deportes; humanidades, lengua castellana e idiomas extranjeros; tecnología e informática y matemáticas (Duque y Morales, 2021).

En perspectiva de lo anterior se identifican diversas herramientas e insumos que se han diseñado para que los docentes puedan orientar y planificar sus prácticas pedagógicas desde una mirada de calidad y parámetros establecidos por el MEN y el Gobierno Nacional. Por ejemplo:

Derechos Básicos de Aprendizaje: Correspondientes al Ciclo I (Grados 1°,2°,3°) de formación en educación básica primaria:

- Comprende las funciones que cumplen los medios de comunicación propios de su contexto.

Evidencias de aprendizaje:

- Reconoce los usos de los medios de comunicación con los que se relaciona como periódicos, revistas, noticieros, vallas publicitarias, afiches e internet.
- Lee en voz alta los textos que escribe, atendiendo a los cambios de entonación de acuerdo con lo comunicado por los personajes
- Produce textos orales breves de diferente tipo ajustando el volumen, el tono de la voz, los movimientos corporales y los gestos, al tema y a la situación comunicativa.

Evidencias de aprendizaje:

- Participa en comunicaciones orales atendiendo a diferentes propósitos comunicativos: narrar, argumentar, exponer, describir e informar
- Produce textos verbales y no verbales en los que tiene en cuenta aspectos gramaticales y ortográficos.
- Escribe diversos tipos de textos (cartas, afiches, pancartas, plegables, cuentos, entre otros) para expresar sus opiniones frente a una problemática de su entorno local.
- Analiza la información presentada por los diferentes medios de comunicación con los cuales interactúa.

Evidencias de aprendizaje:

- Compara la información presentada por diversos medios de comunicación (como la radio y la televisión) sobre una misma noticia.

- Dialoga sobre el contenido de los textos informativos con claridad y fluidez en la pronunciación.

Por consiguiente, es fundamental reconocer la importancia que tienen los lineamientos curriculares y los Estándares Básicos de Competencia (EBC), en este caso particular los relacionados con el área de lenguaje desde las competencias comunicativa lectora y la comunicativa escritora (Largo-Taborda, Zuluaga-Giraldo et al., 2022; Largo-Taborda, López-Ramirez et al., 2022). Además, se comprende dicho proceso desde los componentes establecidos por el MEN: producción textual, comprensión, literatura, medios de comunicación y ética de la comunicación (Ospina, 2021; Posada y Ángel, 2020). A continuación, se presentan los componentes que son establecidos en los EBC desde las competencias en el área de lenguaje:

- Expreso en forma clara mis ideas y sentimientos, según lo amerite la situación comunicativa.
- Identifico maneras de cómo se formula el inicio y el final de algunas narraciones.
- Describo personas, objetos, lugares, etc., en forma detallada.
- Describo eventos de manera secuencial.
- Leo diferentes clases de textos: manuales, tarjetas, afiches, cartas, periódicos, etc.
- Reconozco los principales elementos constitutivos de un proceso de comunicación.
- Interlocutores, código, canal, texto y situación comunicativa.
- Determino el tema, el posible lector de mi texto y el propósito comunicativo que me lleva a hacerlo.
- Elaboro un plan para organizar mis ideas.
- Elijo el tipo de texto que requiere mi propósito comunicativo.
- Reviso, socializo y corrijo mis escritos, teniendo en cuenta las propuestas de mis compañeros y profesor, y atendiendo algunos aspectos gramaticales (concordancia, tiempos verbales, pronombres) y ortográficos (acentuación, mayúsculas, signos de puntuación).
- Comparo textos de acuerdo con sus formatos, temáticas y funciones.
- Elaboro hipótesis acerca del sentido global de los textos, antes y durante el proceso de lectura; para el efecto, me apoyo en mis conocimientos previos, las imágenes y los títulos.

- Elaboro resúmenes y esquemas que dan cuenta del sentido de un texto.
- Identifico el propósito comunicativo y la idea global de un texto.
- Identifico la silueta o el formato de los textos que leo.
- Leo diferentes clases de textos: manuales, tarjetas, afiches, cartas, periódicos, etc.
- Entiendo el lenguaje empleado en historietas y otros tipos de textos con imágenes fijas.
- Reconozco la temática de caricaturas, tiras cómicas, historietas, anuncios publicitarios y otros medios de expresión gráfica.
- Relaciono gráficas con texto escrito, ya sea completándolas o explicándolas.
- Caracterizo algunos medios de comunicación: radio, televisión, prensa, entre otros.
- Establezco diferencias y semejanzas entre noticieros, telenovelas, anuncios comerciales, dibujos animados, caricaturas, entre otros.
- Identifico la información que emiten los medios de comunicación masiva y la forma de presentarla.
- Identifico los diversos medios de comunicación masiva con los que interactúo.
- Utilizo los medios de comunicación masiva para adquirir información e incorporarla de manera significativa a mis esquemas de conocimiento.
- Establezco semejanzas y diferencias entre quien produce el texto y quien lo Identifico en situaciones comunicativas reales los roles de quien produce y de quien interpreta un texto.

A modo de cierre, con base en los antecedentes recopilados, se pudo identificar qué la comprensión de lectura y sus posibilidades didácticas facilitan de forma significativa procesos de formación enfocados al desarrollo de competencias en el área de humanidades. Asimismo, reconocer cuales son las dificultades de la comprensión textual más frecuentes en los estudiantes, lo cual se convirtió en un insumo importante para el desarrollo de nuestro proyecto de investigación.

2. Justificación

La comprensión lectora es una habilidad fundamental en la educación, ya que permite a los estudiantes interpretar y comprender el significado de los textos que leen. Sin embargo, se ha identificado que muchos estudiantes en el grado tercero de educación básica primaria presentan dificultades en esta habilidad, lo que se traduce en problemas en la escritura y en el rendimiento académico. Por esta razón, se propone la implementación de posibilidades didácticas para fortalecer la comprensión lectora de los textos expositivos y su efecto en la fluidez escritural de los niños del grado tercero de educación básica primaria en la institución educativa San Fernando del municipio de Amagá-Antioquia.

El objetivo general de este proyecto de investigación es implementar posibilidades didácticas para fortalecer la comprensión lectora de los textos expositivos y evaluar su efecto en la fluidez escritural de los niños del grado tercero de educación básica primaria en la institución educativa San Fernando del municipio de Amagá-Antioquia. Se busca diseñar una propuesta didáctica que fortalezca los procesos de comprensión lectora de los textos expositivos, analizar las transformaciones de la comprensión lectora de los estudiantes del grado 3 y su efecto en la fluidez escritural.

La propuesta didáctica se enfocará en el uso de estrategias de comprensión lectora y de escritura, que permitan a los estudiantes identificar la información relevante en los textos expositivos, comprender la información y mejorar la fluidez escritural. Se espera que la implementación de estas posibilidades didácticas tenga un impacto positivo en el desarrollo de las habilidades de comprensión lectora y escritura de los estudiantes del grado tercero, y que estos puedan aplicar lo aprendido en diferentes áreas del conocimiento.

Por consiguiente, este proyecto de investigación tiene una gran importancia para la educación, puesto que busca fortalecer las habilidades de comprensión lectora y escritura de los estudiantes del grado tercero de educación básica primaria en la institución educativa San Fernando del municipio de Amagá-Antioquia. La implementación de posibilidades didácticas permitirá mejorar la calidad educativa, al tiempo que se contribuye al desarrollo de habilidades esenciales en los estudiantes.

Por tal motivo, implementar estrategias como el recuento, la discusión, y la relectura permiten que los estudiantes fortalezcan habilidades y competencias lectoras fundamentales para

la consolidación de estudiantes capaces de entender texto, interpretar, analizar y comprender las ideas que expresan los autores en las diferentes narrativas. En ese sentido, la comprensión de lectura es una habilidad esencial para el aprendizaje y el desarrollo de los individuos en todos los niveles educativos y en la vida diaria. La capacidad de comprender lo que se lee permite a los individuos procesar y entender información, lo que a su vez facilita la toma de decisiones, la resolución de problemas y el éxito en diversos ámbitos de la vida.

La importancia de la comprensión de lectura ha sido ampliamente estudiada y reconocida en la literatura académica. En un estudio de Snow et al. (2002), se encontró que la comprensión de lectura es un predictor significativo del éxito académico posterior, incluso más allá de las habilidades de decodificación y ortografía. Además, la comprensión de lectura también está relacionada con la capacidad de escritura, porque el conocimiento adquirido a través de la lectura puede ser utilizado para mejorar la expresión escrita (Graham & Herbert, 2010).

La comprensión de lectura también es importante para la vida diaria de los individuos, ya que les permite tomar decisiones informadas sobre temas importantes como la salud, las finanzas y la política. Un estudio de Kirsch et al. (2002) encontró que los individuos con niveles bajos de comprensión de lectura tienen más probabilidades de tener problemas de salud, estar desempleados y tener bajos ingresos.

Por lo tanto, es esencial que se preste atención a la enseñanza y el desarrollo de la comprensión de lectura en todos los niveles educativos. Los educadores pueden utilizar diversas estrategias y técnicas para mejorar la comprensión de lectura de los estudiantes, como la enseñanza explícita de habilidades de comprensión, el modelado de estrategias de lectura y la práctica de la lectura de diferentes tipos de textos (National Institute of Child Health and Human Development, 2000). Por consiguiente, la comprensión de lectura es una habilidad fundamental que afecta el éxito académico y la calidad de vida de los individuos. Por lo tanto, es esencial que se preste atención a su enseñanza y desarrollo en todos los niveles educativos.

La relación entre la comprensión de lectura y la fluidez escritural es estrecha y fundamental en el proceso de adquisición y desarrollo de habilidades lingüísticas. La comprensión de lectura implica la capacidad de entender y reconstruir los significados de un texto escrito, mientras que la fluidez escritural se refiere a la riqueza y calidad de las ideas que se expresan por escrito de manera fluida y coherente. La comprensión de lectura es un componente esencial en el desarrollo de la fluidez escritural. Cuando una persona tiene una buena

comprensión de lectura, es capaz de procesar la información de manera efectiva, identificar las ideas principales, hacer conexiones y comprender la estructura y el propósito del texto.

A su vez, la fluidez escritural se ve beneficiada por una sólida comprensión de lectura. Cuando se entiende lo que se lee, se adquiere un mayor vocabulario, se mejora la estructura gramatical y se desarrolla una mayor conciencia de las convenciones escritas. Todo esto contribuye a una mayor facilidad y fluidez al expresarse por escrito. Una buena comprensión de lectura también ayuda a organizar y articular ideas de manera coherente, lo que se refleja en la fluidez y claridad de la escritura. Además, la comprensión de lectura y la fluidez escritural se retroalimentan mutuamente. A medida que se mejora la comprensión de lectura, se adquiere un mayor bagaje de conocimientos y se desarrolla una mayor capacidad para expresarse por escrito. A su vez, la práctica de la escritura mejora la comprensión de lectura al permitir la aplicación de estrategias de lectura, como la anticipación, la inferencia y la síntesis, que son fundamentales para comprender y analizar textos.

En resumen, la comprensión de lectura y la fluidez escritural están intrínsecamente relacionadas y se fortalecen mutuamente. Ambas habilidades son esenciales para el desarrollo de la comunicación efectiva y el dominio del lenguaje. Al fomentar la comprensión de lectura, se sientan las bases para una escritura fluida y coherente, mientras que la práctica de la escritura mejora la comprensión de lectura al aplicar estrategias de lectura y desarrollar un mayor dominio del lenguaje escrito.

3. Objetivos

3.1 Objetivo general

Implementar posibilidades didácticas para fortalecer la comprensión lectora de los textos expositivos y su efecto en la fluidez escritural de los niños del grado tercero de educación básica primaria en la institución educativa San Fernando del municipio de Amagá-Antioquia.

3.2 Objetivos específicos

- Diseñar una propuesta didáctica que fortalezca los procesos de comprensión de lectora de los textos expositivos, en los estudiantes del grado tercero de educación básica primaria en la institución educativa San Fernando del municipio de Amagá- Antioquia.
- Analizar las transformaciones de la comprensión lectora de los textos expositivos de los estudiantes del grado 3 y sus efectos en la fluidez escritural.

4. Marco teórico

4.1 Comprensión de lectura

Los seres humanos requieren de diferentes símbolos, signos y señales para llevar a cabo procesos de comunicación. Dichas señales con el paso del tiempo se han transformado y adaptado a las necesidades y requerimientos de la población con el fin de suplir las exigencias del mundo actual. En ese sentido, los seres humanos requieren comunicar y expresar ideas mediante los procesos de escritura y que a su vez pueden ser comprendidos y transmitidos por la lectura.

En perspectiva de lo anterior, la lectura debe tener un propósito, es decir, permitir que los estudiantes o "lectores" comprendan completamente lo que están leyendo, que puedan interpretar y analizar las intenciones del autor. En este nivel, a partir del título de cada texto, se debe llevar al niño a considerar e identificar el contenido de lectura sugerida. En diversas ocasiones, la lectura es un ejercicio restringido a la separación de lenguas (humanidades), pero es necesario mejorar la calidad de la educación para que se pueda relacionar e interiorizar el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Por ello, se busca promover el desarrollo de la comprensión de lectura a partir de estrategias de aprendizaje que permita que los estudiantes puedan desarrollar habilidades de comprensión con base en el uso de lecturas y actividades que promuevan un pensamiento crítico. En esa perspectiva autores como García (2015), Suárez et al. (2015), Navarrete y Vargas (2015), Largo-Taborda et al., (2022a), Valencia et al. (2016) y Valenzuela (2018) proponen estrategias de este tipo con el propósito y la intención de fortalecer habilidades y competencias centradas en la comprensión lectora, reconociendo su importancia en diferentes áreas del conocimiento y de esta forma lograr que los estudiantes puedan visualizar la lectura de una manera más interesante. Es importante recalcar que la lectura no es sólo el resultado de juntar letras y formar palabras; Porque requiere de procesos metacognitivos como señala Valenzuela (2018):

(...) si se entiende a la lectura y la escritura como competencias habilitantes en el contexto de la educación superior (y en cualquier tipo de contexto), la metacognición se convierte en una pieza fundamental y necesaria, ya que es un proceso esencial en la autorregulación y en el desarrollo de las funciones ejecutivas, acciones requeridas y valoradas en el mundo académico y profesional (2018, p. 72).

Por consiguiente, las estrategias relacionadas con la lectura implican actividades mentales con las cuales el estudiante se convierte en el responsable de la construcción de procesos lectores claros y precisos, como lo exponen Muñoz y Ocaña (2016): “las actividades metacognitivas son los mecanismos autorregulatorios que utiliza un sujeto durante la resolución de un problema o al enfrentarse a una tarea” (2016, p. 226), es decir, de dicha manera se relaciona con el acto de leer. En palabras de Sucerquia y López (2016) la comprensión de lectura se define como:

(...) como un proceso en la construcción de significados a partir de su interacción con el texto, el contexto y el lector, que conllevan a determinar la comprensión para aprender a comprender, primero se deben desarrollar habilidades para despertar en el alumno la capacidad para comprender lo que lee y lo que escribe, teniendo en cuenta que, desde su incursión en el mundo social, el niño realiza diferentes tipos de lecturas (p. 29).

El desarrollo de la competencia lectora debe orientarse a explicar el contexto en el que se encuentran los alumnos. Además, los estudiantes deben cumplir con sus roles como seres sociales, es decir, expresar y comunicar un mensaje a través de diversas formas de expresión oral o escrita. Arrieta et al. (2015) indica que: “(...) el autor es quien elabora la información a partir de una intención y unos propósitos determinados, y el lector es quien decodifica la información a partir de unos significados locales y globales introducidos en el texto” (2015, p. 39).

Otro componente indispensable sobre la comprensión de lectura, es la importancia que ésta viene adquiriendo en diversos escenarios de la sociedad, puesto que, desde el escenario educativo, la lectura permea todos los procesos formativos, tal como lo argumentan Gutiérrez-Giraldo y Largo-Taborda (2023): “es imprescindible el desarrollo del pensamiento crítico en los estudiantes y, sobre todo, de su comprensión lectora, de modo que se contribuya a mejorar la calidad de la educación” (p. 117). En perspectiva de lo anterior, los autores exponen que al no llevarse a cabo un desarrollo de la lectura en las aulas de clase perjudica la carencia de vocabulario, la falta de ortografía y sobre todo aspectos como la baja comprensión de lectura.

Por tal motivo, se resalta la importancia que tiene la lectura puesto que ésta permite que los niños, niñas, jóvenes y adultos pueden comprender los diversos niveles de un texto, así como el desarrollo de habilidades y competencias en relación con la lectura. Por consiguiente, la comprensión de lectura requiere de un trabajo permanente y constante en el cual se puedan presentar herramientas, actividades y estrategias que promuevan dichas competencias lectoras.

4.2 Tipología Textual

Loureda (2003) menciona que la actividad relacionada con la lingüística y en particular la idea del lenguaje en la comunicación constituye un proceso que implica codificar y descodificar información. En ese sentido, tanto el oyente como el hablante están limitados, puesto que ellos deben componer e interpretar diferentes oraciones a través de un método tradicional, los cuales permiten asignar significado a los mensajes que se comunican. Asimismo, la necesidad de clasificar los textos no es algo nuevo tal como lo aborda Loureda (2003):

El interés por la clasificación de los discursos no es nuevo. Hay dos milenios y medio de reflexión sobre los tipos de texto. La Retórica propuso un primer modelo para el análisis del hablar mediante textos. A grandes rasgos, es el primer momento en el que se estudia la determinación del uso del lenguaje por una situación dada y siempre con referencia a los elementos de esa situación, a saber: el hablante, el oyente, el objeto de que se trata (p. 55).

La tipología textual ha sido, sin duda alguna, una parte fundamental en la lingüística puesto que allí se requiere de procesos enfocados a presentar al lector diversos momentos y características, encausadas a mostrar la intensión del autor y que de esta manera el lector pueda comprender aquello que está leyendo, es decir, se requiere de una articulación entre el autor y el lector. En dicho panorama, Adam (1992-2005) es reiterativo al afirmar que la mayoría de los textos son heterogéneos y que no son netamente puros porque un texto se concibe como un conjunto de varias secuencias entre los diferentes tipos de textos los cuales se van alternando. En perspectiva de lo anterior, Werlich (1975) propone una tipología que estaba basada en diversas estructuras cognitivas:

A partir de la combinación de la dimensión cognitiva (“modos de abordar la realidad”) con la dimensión lingüística (“modos de representar la realidad”) reconoce la existencia de cinco tipos textuales básicos que pone en relación con las operaciones cognitivas y que denomina bases textuales (Citado en Alexopoulou, 2010, p. 5).

Alexopoulou (2010), los tipos de textos se clasifican como se muestra en la tabla 1.

Tabla 1.*Tipos de textos expositivos.*

Tipos de textos	Descripción
Descriptivo	Relacionada con la percepción del espacio.
Narrativo	Relacionada con la percepción del tiempo.
Expositivos	Explica representaciones conceptuales (sintéticas o analíticas).
Argumentativo	Expresa una toma de posición o un juicio de valor.
Instructivo	Indica acciones para el comportamiento del hablante.

Fuente: elaboración. Adaptado de Alexopoulou (2010).

Por último, Sánchez (2017) argumenta que: “la organización de los textos en función de una serie de criterios comunes se considera básico en la enseñanza de los recursos necesarios para alcanzar con éxito la función comunicativa” (p. 122). Por lo tanto, identificar, reconocer e implementar los tipos de textos permite que el autor pueda mostrar su argumento y que el lector pueda comprender la intención que se desea mostrar para cada texto con base en lo que se quiere comunicar.

4.3 Textos expositivos

Como se mencionó anteriormente, los tipos de textos son un insumo fundamental para apoyar y mejorar la comprensión de lectura. En palabras de Irrazábal y Saux (2005) indica que:

El tipo de texto ha sido una variable ampliamente estudiada en los últimos años; la mayoría de los estudios se centraron en el género narrativo, por considerarse que es el tipo de discurso más habitual para el lector. Sin embargo, los textos expositivos son una fuente importante de transmisión de información científica en nuestra sociedad, ampliamente usados en el ámbito escolar y académico (p. 34).

En perspectiva de lo anterior y considerando lo expuesto por Paradiso (1996), uno de los propósitos de los procesos de enseñanza y aprendizaje que se da en la escuela es lograr que los estudiantes puedan comprender aquellas ideas y mensajes que se transmiten en los textos, independientemente al soporte o estructura del texto. Los textos expositivos toman sentido

porque tienen la posibilidad de reconocer y articular diversos procesos cognitivos a la hora de realizar actividades relacionadas con el lenguaje y la comunicación (Paradiso, 1996).

En ese orden de ideas, “es necesario desarrollar estudios sobre la producción de textos expositivos y argumentativos, puesto que las distintas carreras universitarias están demandando a sus estudiantes a producir estos tipos de textos, no sólo como *trabajo de grado* sino como parte de las evaluaciones parciales de las asignaturas” (Morales y Ilich, 2004, p. 334). Por tal motivo, los textos expositivos se utilizan en diferentes contextos educativos con el fin de fortalecer y mejorar la comprensión lectora a través de actividades y estrategias de aprendizaje. Velásquez (2002), señala que la producción textual (específicamente los textos expositivos) es un área fundamental para el sector educativo y en especial para la investigación en dicha área.

El texto expositivo en términos generales puede definirse como aquel texto escrito en prosa que brinda y proporciona información, datos y resultados sobre un tema. Con base a lo anterior, los textos expositivos permiten incorporar elementos y herramientas explicativas, directivos y narrativas (Ramos, 1998). Otro aspecto a reconocer para el caso del texto expositivo, es poder ubicarlo dentro del paradigma de los géneros escriturales (Ramos, 1996). Allí se señalan las funciones del lenguaje puesto que este es el insumo principal del texto como signo lingüístico. “Entre las funciones del lenguaje, a base del rasgo informativo del texto expositivo, podría señalarse que este tipo de texto está dominado por la función referencial, también denominada representativa” (Ramos, 1996, p. 1).

4.4 La escritura como producción textual.

La escritura como producción textual requiere de diversos parámetros y lineamientos que permiten generar y crear textos que cuenten con estructuras adecuadas y coherentes, que permita al lector reconocer la intencionalidad que se desea compartir. En ese sentido, Torres-Perdomo (2002) argumenta que:

El docente debe tener un conocimiento teórico que le permita comprender la naturaleza del estudiante. Este fundamento es fuente para abordar, sin mucha dificultad, todo lo que tenga inherencia con el aprendizaje de la lectura y la escritura, como aspectos básicos para enfrentar el resto del aprendizaje. Ese conocimiento le posibilita la comprensión del proceso evolutivo del niño o de la niña, del joven y hasta del adulto porque en cada etapa o estadio existen necesidades,

intereses, expectativas, entre otros, que se vinculan con los principios que rigen la construcción del conocimiento en general, y de la lectura y de la escritura en particular (p. 7).

En relación con el párrafo anterior, se puede observar que el docente juega un papel indispensable a la hora de introducir la escritura en el proceso de enseñanza y aprendizaje con el fin de promover el conocimiento. Por lo tanto, la escritura se convierte en una posibilidad de creación donde el estudiante explora nuevos espacios, ambientes o tiempos y con dicha información puede construir un relato desde sus saberes, es decir, comienza una nueva etapa con el fin de ir evolucionando con el paso del tiempo y que nutre desde su experiencia para producción desde su sentir unos pensamientos.

Un parámetro importante a reconocer dentro de los textos expositivos es el componente de la composición escrita, es decir, en palabras de Cassany (2009), quien define la composición escrita como las: “(...) corrientes de expresión escrita, redacción o escritura, para poner énfasis en la idea de construcción o proceso de elaboración del texto (p. 47), es decir, la composición escrita permite que se vinculen diversos momentos a la hora de generar una producción textual. En perspectiva de lo anterior, se resalta que la composición escrita requiere de 3 momentos o pasos para lograr su objetivo, en primera instancia se debe pensar en la planificación, luego se pasa a la textualización y, por último, se debe llevar a cabo una revisión que permita verificar la validez de lo que se escribió (Cassany, 2009; Cumming y Riazi, 2000).

Asimismo, diversos autores abordan la importancia de la composición escrita y la calidad de los textos a partir de la intención y de los argumentos que puedan hacer parte del proceso de la construcción textual. Por ejemplo, para Castelló y Monereo (1996), la composición escrita se compone de 3 niveles: elaborar, organizar y controlar; Scardamalia y Bereiter (1992), plantean dos modelos relacionados con la composición escrita como “decir y transformar el conocimiento” en los cuales se establecen diversos lineamientos relacionados con dicho proceso. En ese sentido, la composición escrita depende de factores como el nivel educativo, el contexto, la edad y la relación con las experiencias (Chaverra, et al., 2022).

4.5 Fluidez Escritural

Los seres humanos tienen la habilidad y cualidad de comunicar todo aquello que piensan, sienten y visualizan. Dicha habilidad permite que las personas puedan entablar y establecer relaciones con otras personas por medio de la transmisión de mensajes escritos, orales y por gestos. En ese sentido, se reconoce la importancia que tiene el uso adecuado de las palabras considerando el contexto y la intención del mensaje que se desea enviar. Sin embargo, existen diversos aspectos que impiden que se dé una buena comunicación o una adecuada transmisión de un mensaje, es decir, la escritura es considerada como una de las habilidades comunicativas indispensables como parte de un proceso social en el cual se encuentra inmerso el sujeto y que con el paso del tiempo se nutren con la experiencia y el aprendizaje a medida que se avanza en los diferentes niveles de escolaridad (Hurtado Vergara et al., 2016).

Para Villalobos (2018) la fluidez escritural es uno de los criterios que permiten analizar el progreso o déficit del proceso escritural en los estudiantes. En ese sentido, el autor argumenta que la fluidez escritural se define como: “el componente que define la producción de un texto como un proceso creativo de generación de ideas. El término fluidez se refiere a la soltura, creatividad y profundidad de las ideas desarrolladas” (Hurtado, et al., 2013, p. 20). Considerando lo anterior, la fluidez escritural es un ítem que permite identificar las falencias que pueden tener los estudiantes a la hora de comunicar o expresar una idea.

Al respecto, Defior (1996) nos dice que aprender a escribir significa no solo redactar palabras, sino también escribir textos, porque la función real de la escritura es transmitir información escrita. Hayes (2006) hace referencia a la memoria operativa como factor básico en la actividad de los procesos cognitivos involucrados en la escritura. De acuerdo a las referencias anteriores se considera a la escritura como un proceso que se adquiere por medio del aprendizaje, requiere la capacidad de organizar y expresar ideas e implica la habilidad de escribir palabras, frases y textos, alcanzando una adecuada competencia escritora de forma fluida. Para complementar lo trabajado en los párrafos anteriores, se reconoce lo expuesto por Mestre, et al., (2003) quienes expresan que:

Aprender a escribir implica, pues, crear una red de relaciones con los demás a través del uso del lenguaje escrito; las exigencias que las situaciones plantean llevan a la necesidad de adquisición de conocimientos en la interacción con el profesor, con los compañeros, con el entorno natural y social (p. 14).

En perspectiva de lo anterior, la fluidez escritural requiere de un seguimiento y de lineamientos que exigen una construcción en conjunto, es decir, una articulación entre docente, estudiantes y el contexto. Asimismo, los autores plantean que la exigencia de escribir es compleja, sobre todo si se enseñan por separada cada una de las habilidades que son necesarias para dicho proceso y allí se reconoce que el aprendizaje se dará de una forma más fácil en la actividad global de escribir (Mestre, et al., 2003). “La enseñanza de los procesos de composición escrita se basó en primer lugar en los denominados modelos de etapas cuya finalidad era ofrecer a los aprendices pautas y estrategias para llevar a cabo de forma adecuada los subprocesos de planificación, escritura y revisión” (p. 21).

Para consolidar los procesos de fluidez escritural, confluyen una serie de condiciones de vital importancia como la coherencia, la ilación, los modelos y representaciones mentales con el propósito de mejorar las características que permiten que los estudiantes, desde básica primaria, puedan expresar y manifestar sus ideas de manera organizada y que responda a las necesidades y expectativas de la comunidad educativa.

4.6 Posibilidades Didácticas

Para favorecer la comprensión lectora desde los textos expositivos se requiere del análisis de aquellas posibilidades didácticas que se pueden dar dentro del proceso formativo que el docente puede favorecer en las aulas de clase. Por tal motivo, es fundamental comprender y analizar las opciones que tiene el docente para construir espacios de reflexión y de acercamiento para mejorar la comprensión lectora por medio de diversas estrategias y actividades con base en la intencionalidad educativa que se quiere fortalecer (Largo-Taborda; Gutierrez-Giraldo, et al., 2022; Largo-Taborda; López López, et al., 2022).

En perspectiva de lo anterior, se reconoce la relevancia que tiene para los procesos de producción textual y de composición escrita la implementación de estrategias didácticas relacionadas con la escritura. En palabras de Solé (1992), las estrategias didácticas consisten en un conjunto de actividades que se desarrollan con el propósito de promover y facilitar el almacenamiento, el uso y la adquisición de información, pero que a su vez se relacionan con procesos de metacognición, es decir, con aquella habilidad de poder conocer el propio conocimiento, donde se puede planificar, evaluar y modificar aquella acción que se está

realizando, en este caso particular la escritura. Considerando lo expuesto por Castellanos y Castro (2017) las estrategias didácticas pueden concebirse como:

(...) procedimientos o arreglos utilizados por el docente en forma flexible y estratégica, para promover la mayor cantidad y calidad de aprendizajes significativos en los estudiantes, por lo que es necesario que el profesor domine las secuencias de acciones e incluso sus técnicas, además de requerir conocimientos sobre cómo y cuándo aplicarlas flexiblemente (p. 76).

En ese sentido, se señalan diferentes aspectos que posibilitan los procesos pedagógicos y didácticos encausados a promover la comprensión lectora de los textos expositivos y de esta forma evaluar la incidencia que esta tiene en la escritura de los estudiantes. Para el desarrollo del proyecto se toman como punto de partida las siguientes posibilidades didácticas: primero: recuento, discusión y relectura, segundo: organizadores gráficos.

4.6.1 Recuento, Discusión y Relectura

En palabras de Hurtado (2005), una de las estrategias que permiten mejorar la comprensión de lectura es el recuento, la discusión y la lectura. En primera instancia el recuento lo define como una estrategia que permite dar cuenta del resultado de la interacción entre el niño y el texto, sin ningún tipo de pregunta a priori que condicione su modo de leer, pues los modos de preguntar determinan en gran medida los modos de leer” (p. 82), es decir, en esta instancia el niño o niña puede expresar y manifestar su primer acercamiento a la lectura sin ningún tipo de condicionamiento. En ese sentido, el niño tiene la posibilidad de explicar y contar aquello que le dejó el texto después de leerlo.

Para el caso de la discusión, se hace necesario el intercambio de ideas y de aquellos argumentos que surgen una vez se hace la lectura con el fin de posibilitar nuevas miradas y perspectivas del texto, es decir, la discusión: “facilita, a partir del intercambio de subjetividades, acceder a niveles superiores de comprensión del texto en estudio y la relectura le permite al lector aclarar muchos de los interrogantes generados en la discusión, así como una mejor comprensión del texto” (Hurtado, 2005, p. 83).

Al final, la relectura es: “una de las estrategias más potentes para mejorar la comprensión de la lectura” (Hurtado, 2005, p. 83). Lo anterior, debido a que permite analizar e identificar aquellos significados que tiene el texto. Por otro lado, si se desea comprender un texto de manera

precisa y rigurosa, es allí donde la relectura juega un papel fundamental para que el lector pueda dar cuenta de aquello que expresa el autor en su escrito.

4.6.2 Organizadores Gráficos

Otra de las posibilidades didácticas que permiten mejorar la comprensión de lectura son los organizadores gráficos, esto debido a que el lector tiene la posibilidad de expresar las ideas extraídas del texto de otra manera, es decir, el niño o niña debe ubicar, jerarquizar y resumir aquellas ideas que fueron construidas en el texto después de leer, discutir y releer. Para Viteri y Loayza (2015) expresan que los organizadores gráficos:

(...) identifican como técnicas visuales para representar el conocimiento; estos métodos se utilizan para percibir, asimilar, memorizar y proyectar la información de los textos que exigen un rol participativo del estudiante en la construcción del conocimiento. Podemos decir que son estrategias aplicadas por talentosos estudiantes y también por aquellos que se les dificulta aprender, estas estrategias incluyen imágenes visuales, así como palabras para expresar las ideas propuestas (p. 5).

En perspectiva de lo anterior, los organizadores gráficos se convierten en una herramienta que permite la representación de la información a través de gráficas, redes o conectores una vez se terminará de leer el texto (Munayco, 2018). Con el uso de este tipo de estrategias, los estudiantes se convierten en sujetos activos de su proceso formativo, puesto que permite el desarrollo de habilidades y competencias porque el estudiante debe analizar, comprender y diseñar el organizador gráfico utilizando la información necesaria para resumir y sintetizar los datos que se pueden extraer del texto leído. “El uso continuo de estas herramientas nos lleva a desarrollar habilidades y destrezas, que nos son muy útiles por ejemplo cuando queremos presentar un resumen de algún contenido que estamos revisando, o cuando recolectamos y organizamos información sobre un proyecto” (p. 5).

Otro aspecto importante, en relación con los organizadores gráficos, como lo exponen Mora (2017): “Los organizadores permiten al profesor concentrar la información relevante y al estudiante poder visualizarla, lo que promueve una “retroalimentación” significativa. En clase el profesor utiliza al organizador como recurso didáctico, en tanto que el estudiante como *apunte*, sustituyendo al dictado y al copiado” (p. 2). Por tanto, los organizadores gráficos son una

herramienta con gran versatilidad y que le brinda al docente la capacidad de adaptar una temática con el fin de potenciar diversas habilidades tales como: permite que los estudiantes puedan desarrollar un pensamiento crítico y analítico, permite la construcción de conocimiento al generar redes y relaciones entre los conceptos que se están organizando, facilita la comprensión del vocabulario, favorece la clasificación, categorización y relación entre conceptos y además permite momentos de creatividad a la hora de diseñar el organizador gráfico (Sowa. 2019).

Con base en lo expuesto anteriormente, las posibilidades didácticas deben ser adaptadas por el docente e incluirlas en las aulas de clase con el fin de aprovechar los espacios de reflexión y que todos los niños y niñas puedan participar utilizando argumentos claros y precisos, Por tal motivo, la educación en lengua castellana debe estar permeada por acciones y actividades enfocadas a fortalecer la comprensión de lectura, no solo desde el área sino desde todas las asignaturas, debido a que en todas se deben leer e interpretar textos propios de cada materia.

5. Metodología

Para desarrollar el trabajo de grado y lograr sus objetivos, se requirieron actividades que describieran y analizaran los contextos educativos, por lo que se propuso un estudio cualitativo a través del cual se pudieran identificar recomendaciones educativas relevantes que ayudaran a mejorar la calidad de la educación.

Cerda (2008) y Hernández et al., (2014) expresa que la investigación cualitativa es un proceso inductivo que permite la interpretación del contexto a partir de los resultados producidos por las técnicas y herramientas seleccionadas, y también es iterativa e insistente en tanto requiere de la identificación del comportamiento y actitudes de los sujetos que forman parte del proceso de aprendizaje. Por lo tanto, la investigación cualitativa tiene como objetivo comprender aquellos fenómenos que componen y permean los temas típicos de investigación desde la perspectiva de los individuos, especialmente su comportamiento cotidiano.

En palabras de Hernández et al., (2014) una investigación cualitativa es descriptiva porque: “Intenta precisar la naturaleza, características, personas, grupos, comunidades, procesos, objetos o perfiles de cualquier otro fenómeno que necesite ser analizado” (p. 98). Por otro lado, permite identificar con precisión estas dimensiones o perspectivas de fenómenos, comunidades, contextos, territorios, situaciones o eventos para comprender a los sujetos e individuos que forman parte de un territorio por medio de la investigación antes mencionada (Duque, 2020; Duque y Largo, 2021; Hurtado, 2020). En la ilustración 1, se presentan los momentos que permitieron el proceso investigativo.

Ilustración 1.

Momentos de la Investigación.



Fuente: Elaboración propia.

En perspectiva de lo anterior, el tipo de investigación seleccionada fue la Investigación-Acción Educativa (IAE), lo anterior, considerando aspectos propios de la práctica pedagógica y la necesidad de llevar a cabo procesos de transformación en el contexto educativo y en especial de las aulas de clase. En este sentido Restrepo (2004) considera con relación a la IAE: “Si se hace de manera sistemática y rigurosa, constituye un proceso de investigación sobre la práctica en el laboratorio de las aulas. El tipo de investigación que pretende sistematizar este proceso individual en el docente, que investiga a la vez que enseña” (p. 47).

Asimismo, los problemas y dificultades que se evidencian en las aulas de clase, por medio del diálogo de los docentes sobre sus prácticas pedagógicas buscan ser resueltas. “Para resolver estas tensiones, los docentes, apoyados en colegas de experiencia, tienen que abordar la contextualización de su práctica” (Restrepo, et al., 2004, p. 51). Por tanto, la IAE permite un acercamiento a cambios y procesos que permiten innovar, transformar y progresar en los procesos educativos por medio de la investigación que realiza el docente desde su propia práctica y desde el reconocimiento del contexto inmediato (Restrepo, et al., 2004). En esta dirección la Investigación-acción educativa, se convierte en una posibilidad para que los maestros investiguen sus prácticas de enseñanza y en ese sentido puedan construir conocimiento.

5.1 Participantes de la investigación

Amagá es un municipio de la República de Colombia, situado en la subregión Suroeste del departamento de Antioquia. Limita al norte con el municipio de Angelópolis, al sur con los municipios de Fredonia y Venecia, al oriente con el municipio de Caldas y al occidente con el municipio de Titiribí. Su cabecera municipal está a 36 km de Medellín. La actividad económica más relevante del municipio, es la minería, sustento principal para las familias.

En dicho municipio se encuentra la institución educativa San Fernando, La I.E. San Fernando es una institución educativa de carácter oficial, mixto, conformada por cinco sedes (Alejandro Toro, Maní de las Casas, Pueblito de los Sánchez, Cañaveral San José, y Colegio San Fernando) 2 urbanas y 3 rurales, ubicada en el municipio de Amagá – Antioquia, que ofrece el servicio educativo formal regular y, educación de adultos, con modelos educativos: tradicional y flexibles (Escuela Nueva, Post Primaria, Media Rural, Aceleración del aprendizaje) en los niveles

de Preescolar, Básica y Media Académica y Técnica en especialidad Comercial en convenio con el SENA.

La investigación se llevó a cabo en la institución educativa san Fernando, con el grado tercero de la básica primaria, el grupo está conformado por treinta estudiantes, de los cuales 18 son niñas y 12 son niños, sus edades oscilan entre los 7 y los 9 años. Dicha población está compuesta por niños mestizos, afrodescendientes y de nacionalidad venezolana, sus estratos socioeconómicos varían en los niveles 1 y 2, los acudientes se desempeñan en labores como la minería, la agricultura, la construcción, vendedores independientes, amas de casa, entre otros.

Para la implementación de la propuesta, se conformó el semillero con los estudiantes de tercer grado que desearan participar, este funcionó los días sábados de 9:00 am a 12:00 pm, asistimos los tres docentes en formación. Durante la semana se complementaron algunas actividades que se realizaron al interior del semillero.

5.2 Técnicas e instrumentos de recolección de la información

La evaluación es un factor importante de la investigación ya que nos da la posibilidad de identificar debilidades y fortalezas en cada uno de los procesos, para la evaluación del proceso de comprensión de lectura se utilizó la técnica del recuento escrito, ésta nos dio la posibilidad de saber cómo asimilan los estudiantes las ideas que transmite el texto y su capacidad de expresarlas, lo cual se utilizó a través del recuento escrito, es decir una vez los niños leyeron dos veces los textos expositivos: *Los dinosaurios* y *Los ciervos se desafían*. Se les pidió escribir con sus palabras lo entendido del texto. Los recuentos fueron analizados, teniendo en cuenta las siguientes categorías, sugeridas por Hurtado y Chaverra (2016):

- Reconstruye todas las ideas centrales del texto.
- No reconstruye ninguna de las ideas centrales del texto.
- Reconstruye las ideas del inicio del texto.
- Reconstruye las ideas del medio del texto.
- Reconstruye las ideas del final del texto.
- Reconstruye de manera fragmentada las ideas del inicio medio y final del texto.

La evaluación realizada sobre la comprensión lectora se llevó a cabo en 3 momentos diferentes durante las sesiones de intervención en los encuentros del semillero: Un primer momento permitió identificar el nivel con el que llegaron los estudiantes en las categorías comprensión de lectura y fluidez escritural. En la tabla 2, se muestran los resultados en cada uno de los momentos evaluados, para el momento 1, se llevó a cabo el diagnóstico, en el momento 2 se evaluó el proceso una vez experimentadas durante varias sesiones las estrategias didácticas y, por último, se muestran los resultados una vez terminada el acompañamiento en el semillero con los estudiantes mediante las diferentes estrategias didácticas, como el recuento, la discusión, la relectura y los organizadores gráficos.

La fluidez escritural se evaluó también con el mismo recuento escrito teniendo en cuenta las siguientes categorías: La riqueza y creatividad de las ideas lo cual se operacionalizó así:

- Produce una idea
- Produce dos ideas
- Produce tres ideas
- Produce más de tres ideas.

Una de las técnicas para la recolección de la información fue la observación participante, como parte de la implementación de las actividades propuestas en cada sesión del semillero, en ese sentido, se llevó a cabo el seguimiento del proceso de los estudiantes registrando los avances que tuvieron mediante la intervención pedagógica en los diarios de campo, los cuales se analizaron a partir de las siguientes categorías: motivación hacia la lectura y la escritura, estrategias didácticas para la comprensión de la lectura y la escritura, dificultades de comprensión de lectura y la escritura, papel del maestro en los procesos de comprensión de lectura.

6. Resultados

En el siguiente apartado se presentan cada uno de los resultados obtenidos una vez aplicadas las diferentes estrategias didácticas seleccionadas por los investigadores con el fin de alcanzar el objetivo general: Implementar posibilidades didácticas para fortalecer la comprensión lectora de los textos expositivos y su efecto en la fluidez escritural de los niños del grado tercero de educación básica primaria en la institución educativa San Fernando del municipio de Amagá (Antioquia).

6.1 Resultados de las estrategias aplicadas

A continuación, se presentan los resultados alcanzados en el proceso investigativo. En primera instancia se presentan los resultados obtenidos en los tres momentos en los cuales se realizó la evaluación de la comprensión lectora y la fluidez escritural.

En ese sentido, se indica la frecuencia con la cual los estudiantes dan respuesta a cada una de las categorías evaluadas de la comprensión lectora (Tabla 2) y la fluidez escritural (Tabla 3). Asimismo, se expresan los porcentajes a los cuales corresponden cada uno de los datos de las frecuencias que arrojan los hallazgos de la implementación de las estrategias del recuento, la discusión, la relectura y el uso de los organizadores gráficos con los textos expositivos.

Tabla 2.

Resultados comprensión lectora.

Resultados de la comprensión de lectura	Momento #1 (agosto 27 de 2022) Participantes 25		Momento # 2 (octubre 22 de 2022) Participantes 25		Momento # 3 (noviembre 19 de 2022) Participantes 25	
	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
No reconstruye ninguna de las ideas centrales del texto.	8	32%	3	12%	1	4%
Reconstruye las ideas del inicio del texto.	5	20%	5	20%	3	12%

Reconstruye las ideas del medio del texto.	5	20%	5	20%	3	12%
Reconstruye las ideas del final del texto.	3	12%	2	8%	5	20%
Reconstruye de manera fragmentada las ideas del inicio, medio y final del texto.	2	8%	3	12%	4	16%
Reconstruye todas las ideas centrales del texto.	2	8%	7	28%	9	36%

Fuente: Categorías sugeridas por Hurtado y Chaverra (2016)

En perspectiva de lo anterior, se tienen en cuenta 6 aspectos relacionados con la comprensión de lectura así: no reconstruye ninguna de las ideas del texto fuente, reconstruye las ideas del comienzo, del medio o del final del texto fuente, reconstruye en forma fragmentada las ideas del texto, correspondientes al comienzo, medio y final, por último, reconstruye todas las ideas del texto fuente. En ese sentido, al realizar la evaluación de la comprensión lectora en el momento uno, es decir al iniciar la implementación de las estrategias didácticas se pudo identificar que el 32% de los estudiantes que realizaron la actividad inicial no reconstruyen ninguna de las ideas que se plasman en el texto, tal como lo menciona Hurtado-Vergara (2005): “Los maestros de los diferentes niveles de educación coinciden en manifestar las dificultades de los alumnos para entender lo que leen” (p. 81), es decir, “estos se limitan a sonorizar lo escrito, pero no a comprender” (p. 81), y solo 2 estudiantes, que corresponde al 8% de logran reconstruir todas las ideas del texto.

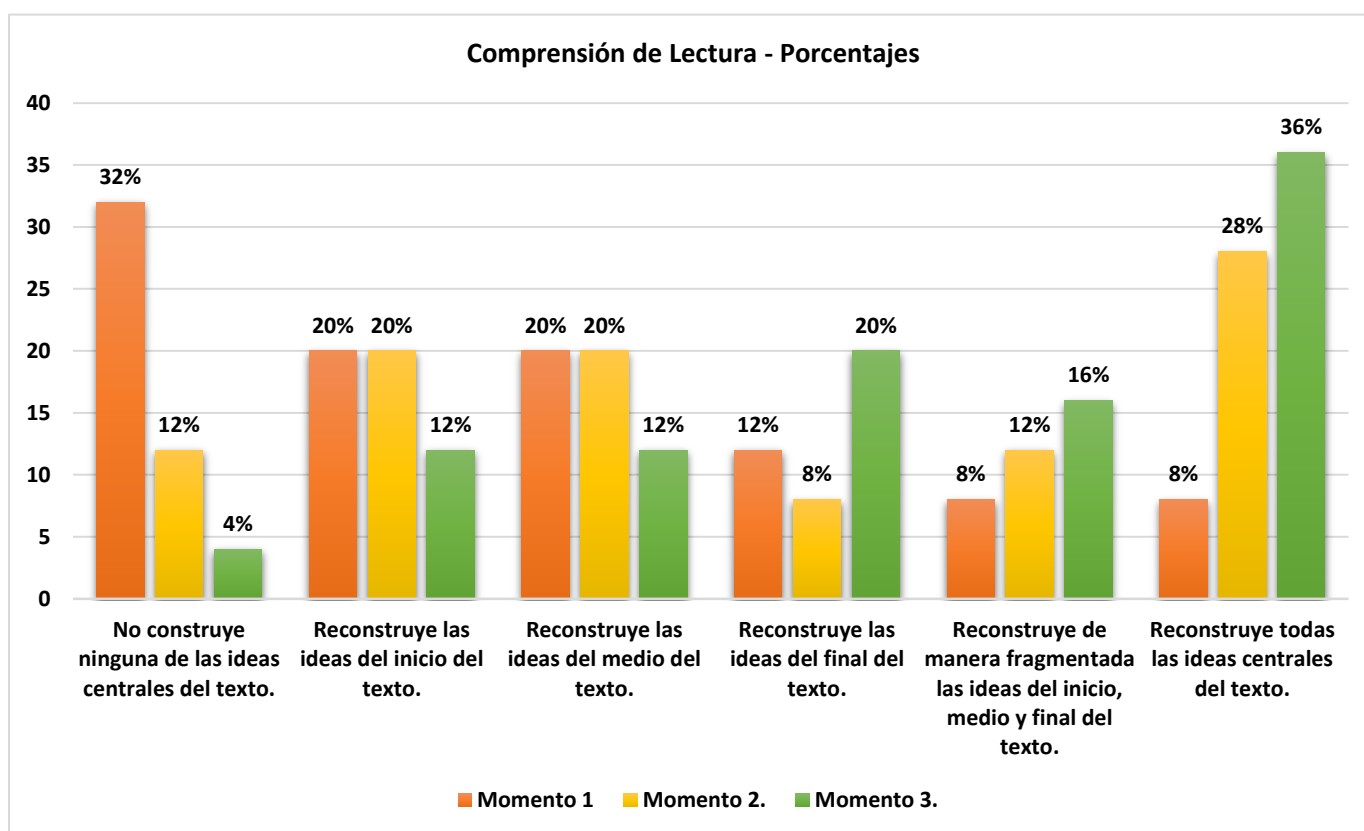
Considerando los resultados que arrojó el primer momento se puede evidenciar que la habilidad de comprensión lectora presenta falencias en cuanto que los estudiantes no retienen información o no recuerdan que fue lo que se leyó, es decir, solo realizan la lectura como un ejercicio netamente mecánico, de relación letra-sonido. Por tanto, es indispensable fortalecer la comprensión de lectura mediante la implementación de estrategias que exijan a los estudiantes leer comprensivamente, con el fin de mejorar dicha capacidad del pensamiento.

Por tanto, se evidencia una necesidad de promover en las aulas de clase el desarrollo de la comprensión de lectura como parte de los procesos de enseñanza y aprendizaje desde diversas

perspectivas y áreas del conocimiento. Por ese motivo, al revisar el momento 2, se recalca el cambio que se presentó una vez aplicadas las estrategias del recuento, la discusión y la relectura como mecanismos de participación en torno a mejorar la comprensión de lectura y, por otro lado, el uso de organizadores gráficos posibilitó reconstrucción de ideas del texto que se está analizando. En la ilustración 2, se presentan los resultados de la evaluación inicial, seguimiento y la evaluación final.

Ilustración 2.

Resultados de la evaluación inicial, de seguimiento y final respecto a la comprensión de lectura.



Fuente: las categorías de análisis son retomadas de Hurtado & Chaverra (2016)

Al analizar los resultados del momento 2, se puede identificar que el 12% de los 25 estudiantes logran reconstruir de manera fragmentada las ideas del texto en el comienzo, medio y final; y en el momento tres el 36% de los 25 estudiantes reconstruyen todas las ideas del texto fuente. En ese sentido, se pudo reconocer el avance de los estudiantes al pasar de un 8% en el

momento uno, a un 36% en el momento 3, logrando una comprensión de lectura de todas las ideas centrales del texto.

En ese sentido, se reconoce que las actividades propuestas en el semillero permitieron reducir del 32% en el momento 1 a un 4% en el momento 3, en dicho ejercicio, lo cual indica que se generó un cambio en cuanto a la comprensión lectora.

Con base en los resultados obtenidos, para el momento 1 se evidenció que el 20% de los estudiantes reconstruyen ideas del inicio del texto, al igual que el 20% de los estudiantes lo hacen con las ideas ubicadas en la mitad del texto y, por último, el 12% lo hacen con aquellas ideas que se encuentran al final del texto. Al comparar los resultados para el momento 2, se mantienen los porcentajes del 20% tanto para la reconstrucción de aquellas ideas ubicadas en el inicio y mitad del texto. Para el caso de las ideas ubicadas en el final se evidencia una disminución del 12% al 8%. En el momento 3, se muestra que los porcentajes que corresponden al ejercicio de reconstruir las ideas para el inicio y la mitad del texto bajan a un 12% respectivamente y el 20% lo hacen para aquellas ideas localizadas en el final del texto.

En la ilustración 2, se evidencia además que la categoría: Reconstruye de manera fragmentada las ideas del inicio, medio y final del texto presenta un aumento desde el momento 1 al cierre de la intervención pedagógica, en dicho caso en particular se muestra que el aumento se da desde el 8% hasta el 16% para el momento 3. Desde dicha perspectiva, el uso del recuento, la discusión y la relectura permitieron que los estudiantes pudieran comprender lo que leyeron, puesto que realizaron un ejercicio de lectura con cuidado y con una intensión pedagógica que no se limita al simple hecho de solo leer como decodificar las letras en sonidos, es decir, en el caso del recuento: “permite dar cuenta del resultado de la interacción entre el niño y el texto, sin ningún tipo de preguntas a priori que condicione su modo de leer, pues los modos de preguntar determinan en gran medida los modos de leer” (Hurtado-Vergara, 2005, p. 82). Al utilizar el recuento, los estudiantes lograron interiorizar lo que leyeron y poco a poco le fueron dando un sentido a cada palabra para darle un significado de forma global.

Para el caso de la discusión, Hurtado-Vergara (2005) expresa que dicha habilidad facilita: “a partir del intercambio de subjetividades, acceder a niveles superiores de comprensión del texto en estudio” (p. 83). En perspectiva de lo anterior, la discusión proporciona espacios donde los estudiantes logran intercambiar ideas sobre el texto promoviendo la creación de oraciones que tienen su génesis en la comprensión de la lectura previa realizada. Por último, la relectura es una

de las estrategias y actividades que posibilitan mejorar en la comprensión de la lectura porque permite que se puedan construir significados del texto que está siendo parte del análisis. Asimismo, es indispensable pensar que un texto debe leerse en repetidas ocasiones con el fin de darse cuenta de aquello que el autor quiere expresar y reconocer el contenido de forma más rigurosa (Hurtado-Vergara, 2005).

Para lo que concierne a la fluidez escritural, se presentan los resultados en la tabla 3. Allí se muestran cada una de las categorías consideradas en el reconocimiento de dicha habilidad comunicativa, a su vez, se presenta la frecuencia con la cual los estudiantes dan muestra de dicho parámetro y su respectivo porcentaje. Se presentan tanto los hallazgos del momento uno o evaluación inicial y del momento dos y tres la que se constituye como la evaluación final.

Tabla 3.

Resultados de la fluidez escritural.

Fluidez escritural: Riqueza y calidad de las ideas	Momento #1 (agosto 27 de 2022) Participantes 25		Momento # 2 (octubre 22 de 2022) Participantes 25		Momento # 3 (noviembre 19 de 2022) Participantes 25	
	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
No construye ninguna idea.	6	24%	2	8%	1	4%
Construye una idea.	9	36%	4	16%	1	4%
Construye dos ideas.	8	32%	11	44%	13	52%

Construye tres o más ideas.	2	8%	8	32%	10	40%
-----------------------------	---	-----------	---	------------	----	------------

Fuente: Elaboración propia.

En concordancia con lo anterior, se tienen en cuenta 4 aspectos relacionados con la fluidez escritural, la cual se fundamenta en la riqueza y calidad de las ideas de la siguiente manera: no construye ninguna idea, construye una idea, construye dos ideas y logra construir tres o más ideas. En el momento 1, al revisar los resultados se pudo identificar que el 36% de los estudiantes alcanzan solo a construir una idea, mientras que el 24% restantes no construye ni una idea. En dicho panorama solo el 40% de los estudiantes alcanzan a construir dos, tres o más ideas.

Para Gómez-Porras, et al., (2007) uno de los aspectos fundamentales dentro de los procesos de lectura y escritura es la fluidez escritural: “Dentro de las propiedades que caracteriza un buen texto se pueden mencionar: la coherencia, la cohesión, la fluidez escritural, la variedad lexical, la superestructura textual y la economía del lenguaje (p. 143). Por ende, mejorar la fluidez escritural es un punto clave para asegurar el éxito en la construcción de un buen texto. Asimismo, los autores identificaron que son constantes los procesos de transcripción de la información, la copia de textos de manera textual de las fuentes consultadas, no hay profundización a la hora de realizar un escrito dejando solo visibles las ideas previas sobre el tema y también se reconoce la poca organización de las ideas y bajos niveles de fluidez escritural.

Por consiguiente, el fortalecimiento de la fluidez escritural es una competencia indispensable a la hora de generar textos y promover la riqueza y calidad de las ideas que se quieren expresar. Para Pedraza, et al., (2017): “[...] lenguaje oral y escrito son habilidades fundamentales de la comunicación en los seres humanos, su papel en la apropiación de la cultura e incorporación del individuo a la sociedad, constituye un instrumento clave del proceso educativo (p. 600). Como se puede observar, el desarrollo de habilidades como la fluidez escritural es indispensable para asegurar que los estudiantes sean parte del desarrollo de la sociedad, es decir, puedan estar inmersos en los diversos procesos que se adelantan en el día a día, en el sentido que pueden comunicar con soltura y calidad sus puntos de vista.

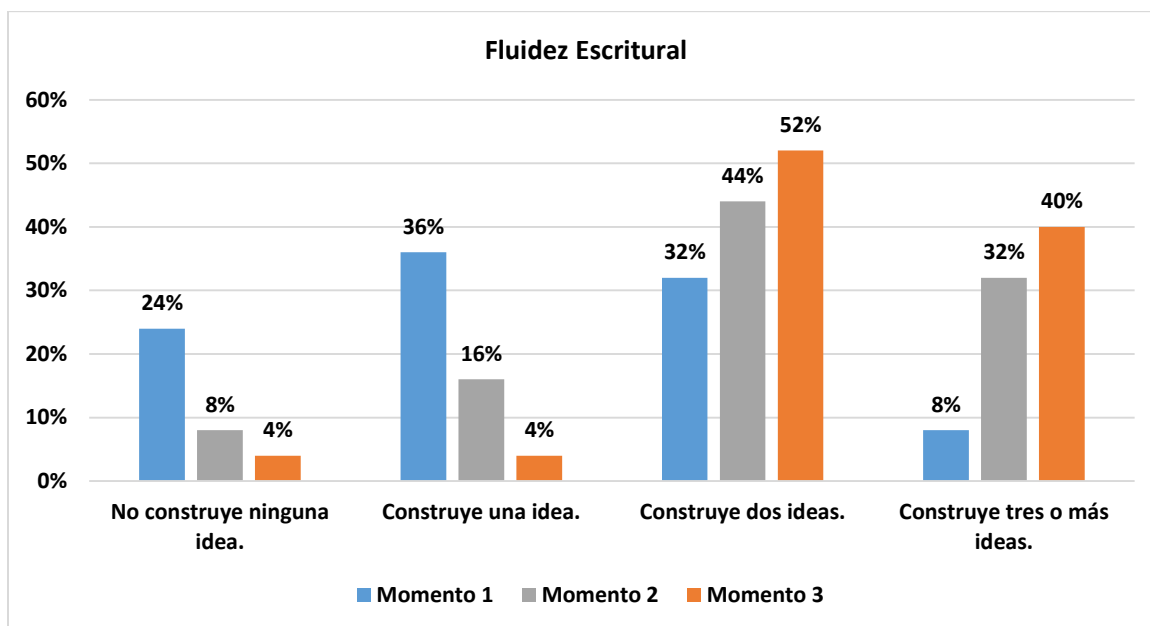
Otro aspecto a reconocer, es el uso de los organizadores gráficos a la hora de construir ideas, puesto que allí los estudiantes deben extraer la información más relevante y plasmarla en los diferentes esquemas en los cuales quieran articular sus ideas y sus pensamientos. En palabras de Bravo (2014), los organizadores gráficos cuando son:

Utilizados como estrategias didácticas, los organizadores gráficos son muy útiles para la adquisición del conocimiento de una manera significativa. Se trata de estrategias divergentes complejas, pues incluyen tanto palabras como imágenes visuales, siendo así efectivos para diferentes alumnos, desde aquellos estudiantes talentosos hasta los que tienen dificultades de aprendizaje (p. 42).

En la ilustración 3, se muestra el comparativo entre la evaluación inicial, de seguimiento y final, una vez aplicadas las estrategias didácticas propuestas en el proceso metodológico, es decir, el recuento, la discusión, la relectura y la implementación de los organizadores gráficos como una forma de plasmar las ideas y la información que se construye de los diversos textos expositivos que fueron usados en el trabajo de campo con los 25 estudiantes que fueron parte del semillero y que se vincularon a la investigación relacionada con la comprensión de lectura de los textos expositivos y la fluidez escritural.

Ilustración 3.

Resultados de la evaluación inicial, de seguimiento y final con relación a la fluidez escritural.



Fuente: elaboración propia.

Como se observa en la figura anterior, se evidencia una tendencia positiva, es decir, creciente en la generación de ideas una vez realizada la lectura del texto. Esto se hace visible en la ilustración 3, se pasó de 24% de los estudiantes en el momento 1, para reducirlo a un 4% en el momento tres. Para el caso de la última categoría se incrementó el número de estudiantes pasando de 8% en el momento uno al 40% en el momento tres en la categoría: construir tres o más ideas. Por otro lado, se pasó de un 4% a un 40% de aquellos estudiantes que no construían ninguna de las ideas y los que lograron construir tres o más ideas entre la evaluación inicial y la final luego de realizar la intervención pedagógica mediante las estrategias presentadas anteriormente.

Es importante recalcar, que un 52% de los estudiantes que participaron del proyecto que estaban vinculados al semillero lograron construir dos ideas una vez realizado el ejercicio formativo, es decir, se aumentó del 32% en el momento uno al 52% en el momento tres, posterior a la implementación de las estrategias didácticas centradas en el recuento, la discusión, la relectura y el uso de organizadores gráficos.

A modo de cierre, se logró evidenciar un cambio en los procesos de relacionados con la comprensión lectora y la fluidez escritural puesto que en ambos casos los estudiantes presentaron mejoría con base en las características y parámetros que fueron evaluados. Es importante recalcar que entre la evaluación inicial y la final se llevó a la cabo un ejercicio académico con los estudiantes que hicieron parte del semillero donde se usaron diversos textos expositivos para aplicar estrategias como los organizadores gráficos y las que hacían referencia al recuento, la discusión y la relectura.

6.2 Análisis de los diarios de campo

En el apartado que se presenta a continuación, se muestran los resultados de la información recolectada gracias a los instrumentos utilizados en el proyecto de investigación, como es el caso de los diarios de campo, los cuales fueron analizados teniendo en cuenta 4 categorías a priori: Motivación hacía la lectura y la escritura, estrategias didácticas para la comprensión de los procesos de lectura y escritura, las dificultades de comprensión de la lectura y la escritura y el papel del maestro en los procesos de comprensión de la lectura.

6.2.1 Motivación hacia la lectura y la escritura.

La educación es sin duda alguna, el pilar del desarrollo para la sociedad. Lo anterior, considerando que se requiere de profesionales que cuenten con competencias y habilidades para dar respuesta a las necesidades y expectativas del territorio, es decir, que puedan generar impacto en su contexto. Por tal motivo, el escenario educativo esta permeado por la motivación o interés que tenga el estudiante por el tema o ejercicio propuesto, en ese caso particular, los procesos de lectura y escritura.

La motivación juega un papel indispensable en el ejercicio educativo, puesto que los estudiantes requieren de interés para lograr estar conectados con la clase y aquellas actividades que el docente disponga para lograr una participación adecuada y coherente con el tema que se esté desarrollando. Por ejemplo, para López Muñoz (2004), la motivación en el aula de clase, es una parte fundamental para que los niños, niñas y jóvenes puedan estar en sincronía con el docente y de esta manera se generen espacios donde se pueda aprender es ambos sentidos, es decir, se pueda llevar a cabo un aprendizaje significativo. Asimismo, el autor indica que:

Ni podemos ni debemos considerar que el alumno se halle naturalmente motivado para su esfuerzo de aprendizaje, y menos aun cuando el sistema educativo nos presenta una incoordinación obligatoria de todos los sujetos durante un periodo de tiempo amplio y definido, que funciona al margen del deseo e interés del individuo en formación (p. 95).

Como se puede reconocer, la motivación es una característica que, aun siendo propia de los seres humanos, no se encuentra en todas las actividades o ejercicios que se puedan llevar a cabo en los diferentes momentos en los que se pueda encontrar el ser humano, y lo mismo sucede en las aulas de clase. No obstante, el docente tendrá la posibilidad de promover o intervenir su entorno de forma tal que pueda aumentar o disminuir la motivación en la escuela. Por ende, los procesos de enseñanza y aprendizaje se ven permeados por el método o la manera como los docentes puedan transmitir su conocimiento hacía los estudiantes.

Con base en lo anterior, se resalta el valor que tiene para la lectura y la escritura el estar motivado, no todos aprenden o enseñan con la misma disposición e interés; lo mismo sucede con los procesos lectores y escriturales, no todos tienen las mismas afinidades ni los mismos gustos, pero si pueden poseer la misma motivación. Para complementar lo expuesto anteriormente,

fueron diversos los aportes que proporcionaron los docentes en relación con la motivación desde la mirada de la lectura y la escritura. Para iniciar este recorrido, se tendrán en cuenta aquellas intervenciones de los docentes y estudiantes participantes del proyecto dieron cuenta de las categorías analizadas. Por tanto, al revisar el aporte de las posibilidades didácticas diario de campo (**PDDC1**) se muestra que:

Se da inicio a la primera sesión de práctica pedagógica el sábado 27 de agosto con 25 estudiantes asistentes. Los docentes en formación invitan a los estudiantes a realizar una mesa redonda en el aula de clase para iniciar con la actividad de motivación, la cual consistía en presentarnos, expresando el nombre completo, edad y algunos gustos, para este primer momento los niños y niñas se observaban un poco tímidos.

En perspectiva de lo anterior, la motivación es una cualidad que es intrínseca de los seres humanos y por tan motivo, se requiere de estrategias y acciones que permitan aumentar el interés y la confianza antes de empezar con un abordaje hacía la lectura o la escritura. Como se muestra en el fragmento anterior, realizamos ejercicios en el primer momento de la clase con el fin de identificar y reconocer a los estudiantes y de esta forma lograr que la inseguridad o miedo a participar se disminuyera o desapareciera. Desde ese primer acercamiento, se logró captar la atención de los niños y niñas para el desarrollo la intervención pedagógica. En palabras de López Muñoz (2004):

Ni la indiferencia ni la angustia pueden ser considerados niveles deseables de motivación. Precisamos llegar a una aproximación válida al llamado nivel óptimo: ni tan reducido que no otorgue eficacia al proceso, ni dotado de un nivel tan excesivo que prime la angustia sobre la tensión superadora de unas metas que suponen estímulo y motivación (p. 98).

Por consiguiente, la motivación es un factor determinante a la hora de abordar los espacios educativos, allí el docente tendrá un papel clave para que dicha característica se pueda dar de manera equilibrada (López Muñoz, 2004) y se pueda llevar a cabo el proceso de enseñanza y aprendizaje hacía la perspectiva de los objetivos que se ha propuesto para la clase. Por ejemplo, si los estudiantes demuestran el interés por la clase y por aquellas actividades o estrategias que el profesor usa para incentivar el aprendizaje, tanto de la lectura como de la escritura, se pueden dar casos como los que expone el **PDDC4**:

Al finalizar, les aplaudimos sus exposiciones, y les pedimos pegar en un espacio del salón, las carteleras con cinta que llevamos los maestros en formación, el profesor Jonathan les ayudo a pegar algunas un poco más altas. Esta actividad nos deja con buena línea y satisfacción, ya que se ven mejoras en aquellos niños que ya

se animan participar y escribir un poco más como en el caso de un niño de 8 años, quien normalmente se encuentra distraído y sin motivación, piensa más en el juego que en el tema como tal de clase, por eso hoy le felicitamos por su mejoría.

En palabras de Bonetto & Calderón (2014): “sin duda la motivación, es uno de los aspectos esenciales sobre los que recae la atención a la hora de analizar el aprendizaje. Pensada ésta desde la perspectiva tanto de docentes que enseñan, como de alumnos que aprenden” (p. 20). Por esta razón, tanto docentes como estudiantes requieren estar motivados para lograr un mayor eficacia y eficiencia en los procesos educativos, en especial a la hora de enseñar a leer y a escribir (Hernández y Gonzalez, 2015). Asimismo, autores como Bono y Huertas manifiestan que la motivación no es un problema netamente de los estudiantes, sino que los docentes tienen una responsabilidad en dicha característica:

[...] decir que en los alumnos hay falta de motivación sería un poco exagerado. Más bien se podría pensar que los estudiantes no es que no están motivados, sino que lo están por cosas distintas que lo que le proponen sus profesores (p. 6).

En ese sentido, las actividades, estrategias o acciones pedagógicas que el docente pueda llevar al aula de clase, se convertirán en una posibilidad para que la motivación pueda aparecer o desaparecer hacia el tema que se quiere abordar. Considerando dicha premisa, los docentes contamos con espacios como el semillero donde los niños y niñas, encontraban allí momentos de esparcimiento y diversión enfocado al desarrollo de habilidades para la comprensión de textos expositivos y la fluidez escritural. Por tal motivo, cada docente planeaba una a una las diferentes sesiones presentando siempre 3 momentos: inicial, central y final. La motivación se ubicaba en cada uno de los 3 momentos dispuestos para el desarrollo de la clase, pero se presentaba con mayor énfasis en el momento 1. Retomando a Márquez y Abúndez (2015):

La motivación del estudiante en el aula es una matriz importante al influir en comportamientos, intereses y actitudes, mismos que impactan de manera directa en el proceso de enseñanza – aprendizaje. El docente debe rescatar pautas de acción que incorporan la motivación como un aspecto crítico de su práctica centrando la atención en el conocimiento y aplicación de estrategias para promover actitudes positivas hacia el aprendizaje, ofreciendo al estudiante oportunidades de elección y autodeterminación, así como el fomento a la motivación por logro (p. 1).

6.2.2 Estrategias didácticas para la comprensión de la lectura y la escritura.

En relación con el uso de estrategias didácticas para mejorar la comprensión de lectura Fumero (2009) argumenta que estas son:

[...] las encargadas de procesar los contenidos de enseñanza y procedimientos elevados, que van a constituir lo cognitivo y lo metacognitivo en el individuo. De este modo, aplicar estrategias de comprensión requiere que prevalezca la construcción y el uso de los procedimientos para que puedan ser transferidos sin mayor dificultad en situaciones de lectura variada, para asegurar el aprendizaje significativo. (p. 56).

En perspectiva de lo mencionado anteriormente, las estrategias didácticas permiten a los docentes planear la forma como se realiza la intervención en el grupo considerando las condiciones, características y cualidades de los estudiantes, así como el grado escolar que están cursando. Por ende, se debe seleccionar de manera adecuada el tipo de trabajo o actividades que se vayan a desarrollar. Asimismo, es fundamental que se dé valor a lo que los estudiantes van construyendo a medida que se van aplicando varias estrategias, de esta forma el estudiante podrá dar cuenta de su avance y de su progreso con el paso del tiempo. De esta manera lo indica el **PDDC1**:

Se finaliza la clase con la socialización de lo escrito por cada uno de los estudiantes, los docentes leímos nuevamente el texto: *Los dinosaurios*, para que los estudiantes recordaran sobre que trataba el texto, ya que la relectura es: “una de las estrategias más potentes para mejorar la comprensión de la lectura” (Hurtado, 2005, p. 83). Lo anterior, debido a que permite analizar e identificar aquellos significados que tiene el texto, permitiendo al lector dar cuenta de aquello que expresa el autor en su escrito.

Retomando a Fumero (2009), el autor presenta la importancia que tiene reconocer el grupo en el cual se van a llevar a cabo las actividades o acciones pedagógicas en pro de mejorar la comprensión de lectura: “Una vez que se conocieron los intereses y necesidades de los estudiantes y la complejidad de canalizar los niveles (...), se procedió a planificar las estrategias didácticas que se ejecutaron durante un mes” (p. 60). Siempre considerando al estudiante como sujeto activo del proceso formativo: “Luego, en común acuerdo con el grupo, se diseñó un cuerpo de estrategias didácticas para la comprensión de textos” (p. 60).

En la tabla 4, se presentan cada una de las sesiones y las estrategias que se abordaron con los niños y niñas que hicieron parte del semillero y con quienes se desarrolló el proyecto. Como se mencionó anteriormente, cada sesión contaba con 3 momentos los cuales fueron planeados y revisados con anterioridad con el fin de cumplir con cada uno de los objetivos de aprendizajes propuestos dentro del proceso formativo, de esta manera se buscaba acercar a los estudiantes al desarrollo de habilidades enfocadas al mejoramiento de la comprensión lectora de textos expositivos y la fluidez escritural.

Tabla 4.

Estrategias didácticas utilizadas por cada sesión de trabajo.

SESIÓN	PROPÓSITO
1- evaluación del estado inicial de la comprensión lectora y la fluidez escritural (Evaluación 1)	Identificar el nivel de comprensión lectora de textos expositivos y fluidez escritural de los estudiantes del grado 3° de la institución educativa San Fernando.
2-Animales del mundo: mamíferos El lobo	Implementar el recuento como posibilidad didáctica para mejorar la comprensión lectora de textos expositivos y la fluidez escritural de los estudiantes del grado 3°
3 – Los ciervos se desafían	Implementar la relectura como posibilidad didáctica para mejorar la comprensión lectora de textos expositivos y la fluidez escritural de los estudiantes del grado 3°
4 y 5 - Aprendiendo del virus	Construir ideas a partir de las vivencias, conocimientos previos y lecturas, fortaleciendo la comprensión y fluidez escritural de los estudiantes del grado 3 de la institución educativa San Fernando.
6 - Aprendamos sobre mapas conceptuales	Implementar el mapa conceptual como herramienta de aprendizaje para organizar y comprender las ideas de un texto expositivo de manera clara.
7- Evaluación del estado de seguimiento de la comprensión lectora y la fluidez escritural. (Evaluación 2)	Identificar el nivel de comprensión lectora de textos expositivos y fluidez escritural de los estudiantes del grado 3° de la institución educativa San Fernando.
8- Organizadores gráficos	Implementar los organizadores gráficos como herramienta de aprendizaje para comprender las ideas de un texto expositivo de manera clara.
9-El oso polar	Fortalecer la comprensión lectora de textos expositivos por medio de organizadores gráficos, facilitando a su vez la fluidez escritural.
10- Evaluación del estado final de la comprensión lectora y la fluidez escritural. (Evaluación 3)	Identificar el nivel de comprensión lectora de textos expositivo y fluidez escritural de los estudiantes del grado 3° de la institución educativa San Fernando.

Fuente: elaboración propia.

6.2.3 Dificultades de comprensión de la lectura y la escritura

Durante el proceso de implementación de las estrategias didácticas en cada una de las sesiones del semillero, se pudo identificar que los estudiantes presentaban algunas falencias y dificultades al momento de iniciar con el proceso de la comunicación, la lectura y la escritura. Para iniciar el análisis de la siguiente categoría, se tiene en cuenta el relato del **PDDC1**:

Algunos estudiantes escribieron sin ninguna dificultad sus ideas, otros se demoraron un poco más en escribir lo entendido, algunos estudiantes les preguntaban a sus compañeros que le ayudaran que escribir en el cuaderno.

Como se mostró en las tablas 2 y 3, los resultados del momento 1 presentaban que los estudiantes se ubicaban en los niveles 2 y 3, es decir, no construían ideas ni presentaban fluidez a la hora de realizar actividades escriturales. Por ejemplo, varios estudiantes manifestaron algunos problemas y percances en sus actividades, como se registró en el **PCDC1**:

- Daniel Marín Marín, 8 años: “Profe yo leí y no entendí nada, nada”
- Salomé Gómez Quintero, 8 años: “Profe yo entendí todo lo que decía la lectura y ya lo escribí”
- Emiliana Muñoz Sánchez, 9 años: “Profe no entendí este cuento y lo leí cuatro veces”
- María José Arrubla Rojas, 8 años: “Profe solo me acuerdo de la primera parte”
- Ismael Salazar, 8 años: “Profe yo no sé leer esta historia, pero a mí me gustan los dinosaurios como estos”
- Samanta Puerta Posada, 9 años: “Profe yo entendí muy bien la lectura sobre los dinosaurios”
- Emmanuel Arrubla Rueda, 9 años: “Profe ¿Qué significa Tiranosaurio Rex?”

Como se observa en los relatos anteriores, los niños y niñas manifestaron en un primer momento dificultades para comprender la lectura, hacían ejercicios de relectura en diversas ocasiones sin tener éxito en la comprensión y análisis de los documentos seleccionados para el desarrollo de las actividades. A pesar de ser lecturas que motivaban a los estudiantes, a la hora de preguntar sobre las ideas que surgen del texto expositivo, mostraron dificultades y falencias a la hora de expresar las ideas de manera oral y escrita. No obstante, los docentes dentro del acompañamiento realizamos revisión, corrección y retroalimentación de los ejercicios trabajados en el semillero. Lo cual quedó registrado en el **PDDC1**:

Los docentes en formación fuimos resolviendo las inquietudes, dudas y preguntas que manifestaban los estudiantes, por ejemplo, iniciábamos algunas ideas del texto para que ellos recordaran y pudieran completarlas, esta estrategia funcionó, nos dimos cuenta que si recordaban el texto cuando ayudábamos con algunas ideas.

En ese sentido, se reconoce la importancia que tiene el seguimiento y acompañamiento docente como parte del proceso formativo, sobre todo cuando los estudiantes manifiestan poca comprensión sobre las actividades que se están realizando, eso permite que las dudas puedan

resolverse *in situ*, y el docente tenga la posibilidad de construir espacios de reflexión en torno al desarrollo de competencias y habilidades, tal como lo expresa Salazar y Marqués (2012):

[...] se han definido políticas educacionales que tienen como prioridad introducir los acompañamientos al aula como una alternativa cierta para mejorar constructivamente la calidad de las prácticas de los docentes. Para lograr esta meta, se requiere implementar programas de acompañamiento que se incorporen a los Proyectos Educativos Institucionales (p. 11).

La formación de maestros, permite que los estudiantes en práctica pedagógica, en línea con su proceso formativo y su participación en el aula construyan poco a poco diversas estrategias que les permita analizar e intervenir las realidades de los contextos en los cuales está inmerso, puesto que reconocen, identifican y se apropian de las dificultades y problemáticas que se pueden encontrar en las aulas de clase, pero sobre todo les brinda la posibilidad de afianzar competencias y habilidades para proponer soluciones antes las situaciones problemas. En palabras de Silva, et al., (2013), se identifica que:

[...] incluir en la estrategia de asesoría, espacios que permitieran validar los conocimientos que la escuela poseía y la capacidad de los docentes de generar conocimientos desde sus prácticas y, al mismo tiempo, incorporar instancias para validar las competencias (...) en la práctica (p. 246).

Es imperante que los docentes en formación puedan proporcionar espacios y herramientas que posibilitem el diálogo con los estudiantes en pro de su proceso formativo. En ese caso particular, se reconocen dificultades en las habilidades lecto-escritoras para su posterior intervención pedagógica mediante las posibilidades didácticas, en relación con estrategias como el recuento, la discusión y la relectura, así como los organizadores gráficos. Revisando las anotaciones del **PDDC3**, se presentan situaciones como:

- María José por ejemplo menciona “profe mi tío tenía uno de esos en la casa y era muy juguetón”, el profe Jhonathan aclaró la duda de niña explicándole lo que es un animal silvestre y un animal doméstico.
- (...) mientras todos estaban concentrados iban surgiendo algunas preguntas sobre palabras desconocidas para ellos, en este caso tuvimos la intervención de Génesis quien preguntó “profes ¿Qué es un harén?” A lo cual la profe Laura le contestó: “es un grupo de animales en este caso ciervos que dependen de un macho dominante que en ocasiones es desafiado por otro más joven que se quiere quedar con todas las hembras y así garantizar su descendencia” quedando clara esta parte los estudiantes continuaron con la lectura.

En perspectiva de los relatos presentados anteriormente, se identificaron algunas dificultades en los niños y niñas que hacen parte del semillero, tales como: dificultad para leer, desconocimiento de diversos conceptos, poca relación con algunos textos seleccionados y temor a la hora de preguntar o participar. Asimismo, autores como Escribano y Bermejo (2005) señalan algunas dificultades como decodificación, reconocimiento de palabras y recuento; por otro lado, Pérez (2005) identifica algunas dificultades tales como: “(...) las habilidades de producción o destrezas necesarias para la expresión de ideas y la organización de la información almacenada en la memoria” (p. 133).

6.2.4 Papel del maestro en los procesos de comprensión de la lectura

Los procesos de enseñanza y aprendizaje requieren de planeación, ajustes y adaptaciones que tengan en cuenta el contexto y los sujetos que harán parte de la formación. Por tal motivo, se identificaron en los relatos y en las diferentes sesiones desarrolladas con los estudiantes que hicieron parte del semillero, aspectos indispensables donde el docente juega un rol fundamental para asegurar el desarrollo de la comprensión de lectura a través de posibilidades didácticas como fueron los organizadores gráficos y estrategias como el recuento, la discusión y la relectura.

Otros aspectos a considerar, es el acompañamiento y seguimiento pedagógico que se daba en cada sesión. Al identificar las dificultades o situaciones problemas que presentaban los niños y niñas en relación con la comprensión de lectura, el docente era el encargado de guiar el proceso formativo y de proporcionar las indicaciones o parámetros necesarios para cumplir con los objetivos educativos propuestos en el trabajo en clase. Por ejemplo, en el **PDDC1** se recalca que:

Los docentes en formación fuimos resolviendo las inquietudes, dudas y preguntas que manifestaban los estudiantes, por ejemplo, iniciábamos algunas ideas del texto para que ellos recordaran y pudieran completarlas, esta estrategia funcionó, nos dimos cuenta que si recordaban el texto cuando ayudábamos con algunas ideas.

Como se puede observar, es imperante que el docente sea el mediador e intermediario en el desarrollo de las competencias necesarias para mejorar la comprensión de lectura, puesto que no es simplemente aplicar las estrategias didácticas con el fin de posibilitar las habilidades de lectura y escritura. Con base en lo anterior, desde la lectura de **PDDC3**, se identifica que:

Los maestros en formación dieron la instrucción de la forma más clara posible, para que los niños y niñas iniciaran a leer, mientras todos estaban concentrados iban surgiendo algunas preguntas sobre palabras desconocidas para ellos, en este caso tuvimos la intervención de Génesis quien preguntó “profes ¿Qué es un harén?” A lo cual la profe Laura le contestó: “es un grupo de animales en este caso ciervos que dependen de un macho dominante que en ocasiones es desafiado por otro más joven que se quiere quedar con todas las hembras y así garantizar su descendencia” quedando clara esta parte los estudiantes continuaron con la lectura, algunos debieron releer ya que no entendían muy bien la exposición del texto, por tal motivo los maestros en formación debimos intervenir y leer párrafo por párrafo en voz alta, para aclarar directamente las dudas que fueran surgiendo.

Al brindar las instrucciones, considerando el nivel y el grado en el que se encuentran los estudiantes, permitió que los niños y niñas pudieran llevar a cabo las actividades y las tareas enfocadas para el desarrollo de la comprensión de lectura. En ese sentido, los docentes son un factor fundamental para que los estudiantes puedan aprender y aplicar las herramientas y estrategias proporcionadas en las aulas de clase, a través de las posibilidades didácticas con el fin de adquirir, desarrollar y fortalecer las habilidades propias de para la comprensión de lectura. En ese sentido, desde la lectura y aportes de los niños se recalca la necesidad del docente en el aula de clase, como se evidencia en **PDDC4**:

Efectivamente no les tomó mucho tiempo terminar y armar la figura, empezaron a darse cuenta que se trataba de una imagen curiosa, algunos decían diferentes cosas sobre ella, por ejemplo:

María José Saldarriaga de 8 años dijo: profe, eso parece un monstruo.

Daniel Marín de 8 años dijo: profe no, eso es una célula.

Sofía Morales de 8 años estaba más ansiosa, y dijo: ay no profe, yo no sé, díganos que es eso pues.

Juan José de 8 años dijo: profe ya sé, esa es la imagen de la corona virus, tiene cara de malo.

En concordancia con lo anterior, al realizar la lectura de los relatos y aportes realizados por los docentes en cada sesión, se reconoce la necesidad de estar al tanto de las dificultades y avances que puedan tener los estudiantes a medida que se van realizando actividades. Lo anterior, promueve la motivación e interés por continuar mejorando y aprendiendo con base en su progreso, así se pone en manifiesto en el **PDDC5**:

Como no les pedimos materiales para hacer esta tarea a los niños, dado que cuentan con pocos recursos, las carteleras las hicieron en hojas de bloc, en parejas, usaron sus colores y marcadores para representar lo comprendido del texto empelando las palabras claves, alguna de las frases más resaltantes fue la que hicieron María José y Jostin ambos de 8 años, que decía: “cuido mi salud y cuido el planeta”

Al finalizar, les aplaudimos sus exposiciones, y les pedimos pegar en un espacio del salón, las carteleras con cinta que llevamos los maestros en formación, el profesor Jonathan les ayudo a pegar algunas un poco más altas.

Esta actividad nos deja con buena línea y satisfacción, ya que se ven mejoras en aquellos niños que ya se animan participar y escribir un poco más como en el caso de Daniel Marín de 8 años, quien normalmente se encuentra distraído y sin motivación, piensa más en el juego que en el tema como tal de clase, por eso hoy le felicitamos por su mejoría.

7. Conclusiones

Una vez implementada la propuesta didáctica se pudo evidenciar que las estrategias didácticas centradas en el recuento, la discusión, la relectura y los organizadores gráficos permitieron mejorar la comprensión lectora de los textos expositivos en los estudiantes del grado tercero, lo cual a su vez contribuyó con la cualificación de la fluidez escritural de los estudiantes, es decir, los estudiantes tenían más ideas para escribir lo que facilitaba su producción textual.

Se pudo concluir además que, las diferentes estrategias propuestas permitieron que los estudiantes de grado tercero de la institución educativa San Fernando, alcanzaran competencias propias del área de humanidades, es decir, se mejoraron diversos aspectos de la comprensión lectora y la fluidez escritural desde el uso de los textos expositivos mediante cada una de las intervenciones y el seguimiento del trabajo realizado en el aula de clase en las diferentes sesiones desarrolladas en el semillero.

Por otro lado, los resultados permitieron evidenciar los cambios que se dieron en la manera como los estudiantes de grado tercero alcanzaron los objetivos de aprendizaje propuestos en la intervención didáctica mediante las posibilidades didácticas con los textos expositivos, lo anterior, desde la perspectiva de la comprensión lectora y la fluidez estructural. En ese sentido, se resalta que las herramientas y las estrategias propuestas permitieron progreso en los estudiantes en la comprensión lectora de textos expositivos y la fluidez escritural en cuanto a la riqueza y calidad de las ideas.

La comprensión lectora es un proceso complejo que implica la capacidad de interpretar, comprender y utilizar la información que se encuentra en los textos, y es esencial para el desarrollo de habilidades cognitivas y la adquisición de conocimientos, por tanto, el uso de las estrategias didácticas utilizadas en este proyecto posibilitaron un escenario innovador en las aulas de clase que transformó los procesos educativos en pro de un aprendizaje que pueda ser de utilidad para los estudiantes.

El diseño de esta propuesta didáctica debe tener en cuenta las características individuales de los estudiantes, así como el contexto educativo en el que se desenvuelven. La inclusión de estrategias pedagógicas innovadoras y creativas que promuevan la participación activa de los estudiantes en su propio proceso de aprendizaje puede ser una herramienta eficaz para mejorar la comprensión lectora. Además, la consolidación de espacios como el semillero y el uso de

materiales didácticos adecuados pueden contribuir a enriquecer el proceso de enseñanza y aprendizaje.

8. Recomendaciones

Como parte de la propuesta educativa, se recomienda en primera instancia replicar el trabajo realizado en otros grados de básica primaria con el fin de continuar desarrollando habilidades enfocadas a la comprensión de lectura y la fluidez escritural desde el uso de los textos expositivos. Asimismo, se requiere aplicar el recuento, la discusión, la relectura y los organizadores gráficos en diferentes momentos del año lectivo para fortalecer y analizar de forma permanente dicha competencia.

Por otro lado, es de vital importancia utilizar otras estrategias educativas enfocadas al desarrollo de la comprensión de lectura y la fluidez escritural por medio de los textos expositivos implementando diversas posibilidades didácticas con el fin de contribuir a la formación en dicha área del conocimiento. Para tal caso, se recomienda el uso de diferentes tipos de textos, diferentes géneros literarios y distintos momentos de la clase con el fin de implementar una estructura dinámica y cambiante en el entorno escolar en relación con la lectura.

Es importante que los docentes trabajen diferentes tipos de textos en el aula para que los estudiantes puedan tener una mayor variedad de recursos que les permitan adquirir nuevas habilidades de comprensión lectora. Los textos expositivos son importantes, pero también se pueden incluir textos narrativos, descriptivos, instructivos, entre otros. Se debe trabajar la relación entre la lectura y la escritura, ya que ambas habilidades están estrechamente relacionadas. Al trabajar la escritura, se puede ayudar a los estudiantes a comprender mejor lo que leen, ya que les permite procesar la información de manera más profunda.

Es recomendable que la comprensión y producción textual se trabajen en todas las áreas del currículo, no solo en las clases de lenguaje. Los estudiantes se enfrentan a diferentes textos en todas las materias y es importante que puedan comprenderlos y producir textos efectivos en todas ellas. Para que estos cambios sean efectivos, es necesario que haya un compromiso por parte de todos los profesores de la institución educativa San Fernando. El trabajo interdisciplinario es esencial para fortalecer la enseñanza de la comprensión lectora y garantizar que los estudiantes tengan las herramientas necesarias para tener éxito en su vida académica y personal.

Referencias

- Adam, J. M. (1992). *Les textes: types et prototypes. Récit, description, argumentation, explication et dialogue*. Paris : Nathan.
- Adam, J. M. (2005). *La linguistique textuelle. Introduction à l'analyse textuelle des discours*. Paris, Armand-Colin.
- Alexopoulou, A. (2011). Tipología textual y comprensión lectora en E/LE. *Revista Nebrija De Lingüística Aplicada a La Enseñanza De Lenguas*, 5(9), 102–113. <https://revistas.nebrija.com/revista-linguistica/article/view/158>.
- Belluschi, J. C. F., Barreyro, J. P., & Jaichenco, V. (2017). Niveles de fluidez lectora y comprensión de textos. Traslaciones: *Revista Latinoamericana de Lectura y Escritura*, 4(8), 163-186. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6895480>.
- Benítez Lima, M. G., Barajas Villarruel, J. I., & Hernández Uresti, I. N. (2014). Efecto de la aplicación de una estrategia de comprensión de lectura en un entorno virtual. *Revista electrónica de investigación educativa*, 16(3), 71-87.
- Bonetto, V. A.; & Calderón, L. L. (2014) La importancia de atender a la motivación en el aula. *PsicoPediaHoy*, 16(1), 1-20. <http://hdl.handle.net/11336/33856>.
- Bono, A., & Huertas, J. A. (2004). ¿Qué metas eligen los estudiantes universitarios para aprender en el aula? Un estudio sobre la motivación situada. *Revista Cronía*, 5(1), 1-17.
- Bravo Sandoval, L. C. (2014). *Los Organizadores Gráficos Como Estrategia Didáctica Para El Desarrollo Del Pensamiento Creativo En Los Estudiantes Del Sexto Grado De La IE 16173 Del Distrito De Santa Rosa De La Provincia De Jaén En El Año 2014*. (Tesis de maestría, Universidad Nacional de Cajamarca). Repositorio Institucional UNC. <http://hdl.handle.net/20.500.14074/1822>.
- Caldera de Briceño, R., Escalante de Urrecheaga, D., & Terán de Serrentino, M. (2010). Práctica pedagógica de la lectura y formación docente. *Revista de pedagogía*, 31(88), 15-38. http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext [HYPERLINK "http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0798-97922010000100002"&](http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0798-97922010000100002) [HYPERLINK "http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0798-97922010000100002"](http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0798-97922010000100002)

- Cassany, D. (2009). La composición escrita en E/LE. *MarcoELE: revista de didáctica del español como lengua extranjera*, (9): 47–66. https://repositori.upf.edu/bitstream/handle/10230/22837/cassany_composicion.pdf?seque.
- Castellanos Santiago, E. del R., & Castro Capitillo, J. J. (2017). Estrategias Didácticas para mejorar la Lectura y la Escritura. *Revista Scientific*, 2(6), 74–91. <https://doi.org/10.29394/scientific.issn.2542-2987.2017.2.6.4.74-91>.
- Castelló, M., & Monereo, C. (1996). Un estudio empírico sobre la enseñanza y el aprendizaje de estrategias para la composición escrita de textos argumentativos. *Infancia y Aprendizaje*, 19(74), 39–55. <https://doi.org/10.1174/021037096763000772>.
- Chaverra Fernández, D. I., Calle-Álvarez, G. Y., Hurtado Vergara, R. D., & Bolívar Buriticá, W. A. (2022). A Review of Research on Academic Writing for the Creation of an Online Writing Center in Higher Education. *Íkala, Revista De Lenguaje Y Cultura*, 27(1), 224–247. <https://doi.org/10.17533/udea.ikala.v27n1a11>.
- Cumming, A., & Riazi, A. (2000). Building models of adult second-language writing instruction. *Learning and Instruction*, 10(1), 55–71. [https://doi.org/10.1016/s0959-4752\(99\)00018-3](https://doi.org/10.1016/s0959-4752(99)00018-3).
- De Mier, M. V., Amado, B., & Benítez, M. E. (2015). Dificultades en la comprensión de textos expositivos en niños de los primeros grados de la escuela primaria. *Psykhé (Santiago)*, 24(2), 1-13. <http://dx.doi.org/10.7764/psykhe.24.2.708>.
- Defior, S. (1996). *Las dificultades de aprendizaje: un enfoque cognitivo*. Archidona: Aljibe
- Duque Cardona, V. (2020). *El Aprendizaje Basado en Problemas para el desarrollo de competencias científicas de los estudiantes de grado quinto del Instituto Universitario de Caldas-Manizales*. (Tesis de pregrado, Universidad Católica de Manizales) Repositorio Institucional UCM. <http://hdl.handle.net/10839/3036>.
- Duque Morales, Á., & Colorado Mesa, C. M. (2021). *Fortalecimiento en la comprensión de las funciones químicas inorgánicas utilizando exelearning como estrategia educativa*. (Tesis de pregrado, Universidad Católica de Manizales) Repositorio Institucional UCM. <https://repositorio.ucm.edu.co/handle/10839/3548>.
- Duque, M. I. O., Giraldo, J. I. Z., Montoya, L. S., Taborda, W. A. L., & Posada, J. A. G. (2022). Acompañamiento pedagógico mediante el clown educador como oportunidad de transformación: seguimiento, clown y educación. *Plumilla Educativa*, 30(2), 143-192. <https://doi.org/10.30554/pe.2.4748.2022>.

- Duque-Cardona, V., & Largo-Taborda, W. A. (2021). Desarrollo de las competencias científicas mediante la implementación del aprendizaje basado en problemas (ABP) en los estudiantes de grado quinto del instituto universitario de caldas (Manizales). *Panorama*, 15(28), 143–156. <https://doi.org/10.15765/pnrm.v15i28.1821>.
- Eliash Muñoz, A., y Betancourt Sáez, M. (2007). *Estrategias didácticas para mejorar la comprensión lectora, en la Escuela Rosalina Pescio Vargas, comuna Peñaflores* (Tesis de pregrado, Universidad academia de humanismo cristiano). Repositorio Institucional Academia. <http://bibliotecadigital.academia.cl/xmlui/handle/123456789/548>.
- Escribano, C. L., & Bermejo, V. S. (2005). Nuevos aportes a la intervención en las dificultades de lectura. *Universitas Psychologica*, 4(1), 13-22. <https://www.redalyc.org/pdf/647/64740102>.
- Escurre, M. (2003). Comprensión de lectura y velocidad lectora en alumnos de sexto grado de primaria de centros educativos estatales y no estatales de Lima. *Persona*, (6), 99-134. <https://www.redalyc.org/pdf/1471/147118110006>.
- Fumero, F. (2009). Estrategias didácticas para la comprensión de textos. Una propuesta de investigación acción participativa en el aula. *Investigación y postgrado*, 24(1), 046-073. http://ve.scielo.org/scielo.php?pid=S1316-00872009000100003&script=sci_arttext.
- García, S. M. (2014). Rol mediador docente en la comprensión de textos. *Enunciación*, 19(2), 252-267. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5016208>.
- García-García, M. Á., Arévalo-Duarte, M. A., & Hernández-Suárez, C. A. (2018). La comprensión lectora y el rendimiento escolar. *Cuadernos de Lingüística Hispánica*, (32), 155-174. http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext [HYPERLINK "http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0121-053X2018000200155"&](http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0121-053X2018000200155) [HYPERLINK "http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0121-053X2018000200155"](http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0121-053X2018000200155).
- Gómez Porras, V., Alzate Franco, D. C., Vargas Holguín, D. L., Marín López, N. A., González Pérez, J., Puerta, V. G., & Ramírez Salazar, D. A. (2016). Estudio y caracterización del proceso de composición escrita de textos expositivos hipermediales en niños con capacidades excepcionales. *Revista Educación Y Pedagogía*, 19(47). <https://revistas.udea.edu.co/index.php/revistaeyp/article/view/325244>.

- Graham, S., & Herbert, M. A. (2010). Writing to read: A meta-analysis of the impact of writing and writing instruction on reading. *Harvard Educational Review*, 81(4), 710-744.
- Gutiérrez-Giraldo, M. M., & Largo-Taborda, W. A. (2023). La comprensión lectora mediada por tic: una estrategia para potenciar la proyección social. En *Innovación Educativa: Reflexiones y desafíos de las prácticas con uso de las TIC* (1.a ed., Vol. 1, pp. 111-131). Centro Editorial Universidad Católica de Manizales. <https://www.ucm.edu.co/innovacion-educativa-reflexiones-y-desafios-de-las-practicas-con-uso-de-las-tic/>.
- Hurtado Vergara, R. D. (2005). El recuento, el resumen y las preguntas. Estrategias didácticas para mejorar la comprensión lectora. *Lenguaje*, 33, 79–96. <https://doi.org/10.25100/lenguaje.v33i0.4825>.
- Hurtado Vergara, R. D. (2013). Regulación metacognitiva y composición escrita: su relación con la calidad de educación en la educación básica primaria. *Uni-pluriversidad*, 13(2), 35-43. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7580397>.
- Hurtado Vergara, R. D., Chaverra Fernández, D. I., Restrepo Calderón, L. A., Jiménez Rendón, B. A., Gallego Betancur, T. M., Caro Torres, N. D. J. & Sosa Gallego, M. (2016). *Enseñanza de la lectura y la escritura en la educación preescolar y primaria* (1.a ed.). L Vieco S.A.S. <http://ayura.udea.edu.co:8080/jspui/bitstream/123456789/2416/1/Ense%20c3%20blanza%20de%20la%20lectura%20y%20la%20escritura%20en%20la%20educaci%20n%20preescolar%20y%20la%20primaria>.
- Hurtado Vergara, R. D., Restrepo Calderón, L. A., Herrera Cano, O., & Gómez, V. (2005). *Desarrollo de la regulación metacognitiva durante la producción textual, en niñas y niños de quinto grado de educación básica*. Informe de Investigación. Universidad de Antioquia. <http://hdl.handle.net/10495/25379>.
- Hurtado Vinasco, K. S. (2020). *Fortaleciendo el proceso de regulación metacognitiva utilizando la guía de interaprendizaje para la enseñanza del cuidado del medio ambiente*. (Tesis de pregrado, Universidad Católica de Manizales) Repositorio Institucional UCM. <http://hdl.handle.net/10839/3033>.
- Irrazábal, N., & Saux, G. I. (2005). *Comprensión de textos expositivos: memoria y estrategias lectoras*. Universidad de Buenos Aires.

- Kirsch, I., Jungeblut, A., Jenkins, L., & Kolstad, A. (2002). *Adult literacy in America: A first look at the results of the National Adult Literacy Survey (NALS)*. National Center for Education Statistics.
- Largo Taborda, W. A., Zuluaga-Giraldo, J. I., López Ramírez, M. X., & Grajales Ospina, Y. F. (2022). Enseñanza de la química mediada por TIC: Un cambio de paradigma en una educación en emergencia: Array. *Revista Interamericana De Investigación Educación Y Pedagogía RIIEP*, 15(2). <https://doi.org/10.15332/25005421.6527>.
- Largo-Taborda, W. A., Gutiérrez-Giraldo, M. M., & Hurtado Vinasco, K. S. (2022a). Los proyectos tecnológicos y el cuidado del medio ambiente: una mirada desde la proyección social. En *La investigación científica en diversas ciencias* (1.a ed., Vol. 15, pp. 270–289). Editorial EIDEC. <https://doi.org/10.34893/o5438-7720-2889-r>.
- Largo-Taborda, W. A., López López, A. J., Flórez Estrada, J. F., López Ramírez, M. X., & Gutiérrez Giraldo., M. M. (2022). La relación entre la práctica docente en las escuelas normales superiores del departamento de caldas y los resultados de las pruebas saber 11. En *La investigación científica en diversas ciencias*. (1.a ed., Vol. 15, pp. 241–269). Editorial EIDEC. <https://doi.org/10.34893/o5438-7720-2889-r>.
- Largo-Taborda, W. A., López-Ramírez, M. X., Guzmán Buendía, E. M., & Posada Hincapié, C. A. (2022). Colombia y una educación en emergencia: innovación, pandemia y TIC. *Actualidades Pedagógicas*, 1(78), 3. <https://doi.org/10.19052/ap.vol1.iss78.3>.
- Lizcano Jiménez, E. (2018). *La dramatización como estrategia pedagógica para fortalecer la comprensión lectora de textos narrativos en el nivel inferencial en el grado quinto de educación básica primaria sede El Carmen Trocha C.* (Tesis de maestría, Universidad del Cauca) Repositorio Institucional Unicauca. <http://repositorio.unicauca.edu.co:8080/xmlui/handle/123456789/1146>.
- López Muñoz, L. (2004). La motivación en el aula. *Pulso: revista de educación*, (27), 95-110. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1104735>.
- López, A. A., Roperó, J., & Peralta, J. C. (2011). Estudio de validez del examen de Estado Saber 11 de inglés. *Folios*, (34), 77-91. http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext [HYPERLINK "http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0123-48702011000200007"&](http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0123-48702011000200007) [HYPERLINK](#)

["http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0123-48702011000200007"](http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0123-48702011000200007)[pid=S0123-48702011000200007](http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0123-48702011000200007).

López-Ramírez, M. X., Gutiérrez-Giraldo, M. M., & Largo-Taborda, W. A. (2023). Caracterización de las prácticas pedagógicas con tic en las licenciaturas en educación de la universidad católica de Manizales. En *Innovación Educativa: Reflexiones y desafíos de las prácticas con uso de las TIC* (1.a ed., Vol. 1, pp. 40-59). Centro Editorial Universidad Católica de Manizales. <https://www.ucm.edu.co/innovacion-educativa-reflexiones-y-desafios-de-las-practic-as-con-uso-de-las-tic/>.

Loureda Lamas, Ó. (2003). *Introducción a la tipología textual*. Arco Libros.

Márquez Hernández, M. L., & Abúndez González, M. A. (2015). La motivación en el aula: estrategia esencial para mejorar el aprendizaje en la escuela primaria. *Cuadernos de educación y desarrollo*, 55, 1-10. <https://www.eumed.net/rev/atlante/2015/01/motivacion-aula>.

Maya Rico, L. M. (2011). Una práctica de lectura crítica con los estudiantes de la Universidad de Medellín. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, (34), 162-193. <https://revistavirtual.ucn.edu.co/index.php/RevistaUCN/article/view/334>.

Mestre, D. J., Casas, F. N., Aran, F. R. I., Boyé, G. O., Laínez, A. M. M., Gubern, M. M., Seix, R. T. I., Gonzalo, R. C., España, S. J., Canal, U. M. I., Santasusana, V. M., Hernando, Z. F., Martínez, C. T., Cotteron, J. & Mundó, C. A. I. (2003). *Secuencias didácticas para aprender a escribir* (GRAO - CASTELLANO no 187) (1.a ed.). Graó.

Monroy Romero, J. A., & Gómez López, B. E. (2009). Comprensión lectora. *Revista Mexicana de Orientación Educativa*, 6(16), 37-42. http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext [HYPERLINK "http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-75272009000100008"&](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-75272009000100008) [HYPERLINK "http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-75272009000100008"](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-75272009000100008)[pid=S1665-75272009000100008](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-75272009000100008).

Mora, G. D. (2017). *Organizadores gráficos para dinamizar la clase*. ResearchGate. [https://www.researchgate.net/publication/360159129 Organizadores graficos para dinamizar la clase](https://www.researchgate.net/publication/360159129_Organizadores_graficos_para_dinamizar_la_clase).

- Morales, O. A., & Ilich, E. (2004). Análisis de textos expositivos producidos por estudiantes universitarios desde la perspectiva lingüística discursiva. *Educere*, 8(26),333-345. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35602607>.
- Munayco Medina, A. (2018). Influencia de los organizadores gráficos en la comprensión lectora de textos expositivos y argumentativos. *Comuni@ cción*, 9(1), 05-13. <http://www.scielo.org.pe/scielo.php?pid=S2219-71682018000100001> [HYPERLINK](#)
["http://www.scielo.org.pe/scielo.php?pid=S2219-71682018000100001&script=sci_arttext&tlng=pt"](http://www.scielo.org.pe/scielo.php?pid=S2219-71682018000100001&script=sci_arttext&tlng=pt) [HYPERLINK](#)
["http://www.scielo.org.pe/scielo.php?pid=S2219-71682018000100001&script=sci_arttext&tlng=pt"script=sci_arttext](http://www.scielo.org.pe/scielo.php?pid=S2219-71682018000100001&script=sci_arttext&tlng=pt) [HYPERLINK](#)
["http://www.scielo.org.pe/scielo.php?pid=S2219-71682018000100001&script=sci_arttext&tlng=pt"&](http://www.scielo.org.pe/scielo.php?pid=S2219-71682018000100001&script=sci_arttext&tlng=pt) [HYPERLINK](#)
["http://www.scielo.org.pe/scielo.php?pid=S2219-71682018000100001&script=sci_arttext&tlng=pt"](http://www.scielo.org.pe/scielo.php?pid=S2219-71682018000100001&script=sci_arttext&tlng=pt) [HYPERLINK](#)
- National Institute of Child Health and Human Development. (2000). *Report of the National Reading Panel. Teaching children to read: An evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction*. U.S. Department of Health and Human Services.
- Ospina Chica, M., & Londoño Vásquez, D. A. (2015). La cultura escrita en el Instituto Tecnológico Metropolitano de Medellín: Un estudio de caso. *Zona Próxima*, (23), 31-48. <http://dx.doi.org/10.14482/zp.22.5832>.
- Ospina Pérez, M. (2021). *Fortalecimiento de la argumentación en los estudiantes del CLEI 5 mediante la aplicación de laboratorios virtuales con implementos caseros en el área química*. (Tesis de pregrado, Universidad Católica de Manizales) Repositorio Institucional UCM. <https://repositorio.ucm.edu.co/handle/10839/3437>.
- Paradiso, J. C. (1996) Comprensión de textos expositivos. Estrategias para el aula. *Anales de Psicología / Annals of Psychology*, 12(2), 167–177. <https://revistas.um.es/analesps/article/view/30531>.
- Pedraza Becerra, F. Y., Prieto, S. M. P., & Rojas, I. (2019). Las narraciones de la vida cotidiana para abrir caminos hacia la escritura. *Educación Y Ciencia*, (22), 599-613. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7982108>.

- Perdomo, M. E. T. (2002). *La escritura y su importancia en la construcción del conocimiento*. Universidad de los Andes-Trujillo, Venezuela.
- Pérez Zorrilla, M. J. (2005). Evaluación de la comprensión lectora: dificultades y limitaciones. *Revista de educación*, 121-138. <http://hdl.handle.net/11162/68785>.
- Posada Hincapié, C. A., & Ángel García, A. M. (2020). *Fortalecimiento de las competencias científicas en el área de ciencias naturales mediante la implementación de estrategias usando el DUA*. (Tesis de pregrado, Universidad Católica de Manizales) Repositorio Institucional UCM. <https://repositorio.ucm.edu.co/handle/10839/3436>.
- Prieto, T. L., Fradejas, M. D. A. C., & Rodríguez, S. S. (2015). Factores que influyen en el aprendizaje de la comprensión lectora y de la composición escrita: tres estudios realizados en aulas de Educación Infantil y Educación Primaria. *Investigaciones sobre Lectura*, (3), 67-82. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5085468>.
- Ramos Gaona, Z. (2013). *La comprensión lectora como una herramienta básica en la enseñanza de las ciencias naturales*. (Tesis de maestría, Universidad de Antioquia) Repositorio Institucional UdeA. <https://repositorio.unal.edu.co/handle/unal/21022>.
- Ramos, M. (1998). El texto expositivo: posibles estrategias para su enseñanza. *Revista de Educación de Puerto Rico (REduca)*, (12), 12-24.
- Restrepo Betancur, L. F. (2020). Tipo de lectura que prefieren los universitarios de Ciencias de la Salud en Medellín, Colombia. *Revista Habanera de Ciencias Médicas*, 19(6). <http://scielo.sld.cu/scielo.php?pid=S1729-519X2020000700017> [HYPERLINK](#)
["http://scielo.sld.cu/scielo.php?pid=S1729-519X2020000700017&script=sci_arttext&tlng=pt"&](http://scielo.sld.cu/scielo.php?pid=S1729-519X2020000700017&script=sci_arttext&tlng=pt) [HYPERLINK](#)
["http://scielo.sld.cu/scielo.php?pid=S1729-519X2020000700017&script=sci_arttext&tlng=pt"](http://scielo.sld.cu/scielo.php?pid=S1729-519X2020000700017&script=sci_arttext&tlng=pt) [HYPERLINK](#)
["http://scielo.sld.cu/scielo.php?pid=S1729-519X2020000700017&script=sci_arttext&tlng=pt"&](http://scielo.sld.cu/scielo.php?pid=S1729-519X2020000700017&script=sci_arttext&tlng=pt) [HYPERLINK](#)
["http://scielo.sld.cu/scielo.php?pid=S1729-519X2020000700017&script=sci_arttext&tlng=pt"](http://scielo.sld.cu/scielo.php?pid=S1729-519X2020000700017&script=sci_arttext&tlng=pt) [HYPERLINK](#)
- Restrepo Gómez, B., (2004). La investigación-acción educativa y la construcción de saber pedagógico. *Educación y Educadores*, (7),45-55. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=83400706>.

- Restrepo Gómez, B., Puerta de Duque, M., Valencia Jaramillo, A., Perdomo de Vera, E., Moreno Monsalve, L. I., Hincapié Gil, Z., & Arango Vásquez, C. (2004). *Investigación-acción educativa: una estrategia de transformación de la práctica pedagógica de los maestros*. Santillana, Colciencias; Medellín: Adecopria, Escuela de Pedagogía.
- Salazar Ascencio, J., & Marques Rosa, M. D. L. L. (2012). Acompañamiento al aula: una estrategia para la mejora del trabajo pedagógico. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 5(1), 10-20. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4523822>.
- Sánchez Trigo, E. (2017). Tipologías textuales y traducción. *TRANS. Revista De Traductología*, (6), 121-133. <https://doi.org/10.24310/TRANS.2002.v0i6.2931>.
- Santelices, L. (1990). La comprensión de lectura en textos de Ciencias Naturales. *Enseñanza de las ciencias: revista de investigación y experiencias didácticas*, 59-64. <https://raco.cat/index.php/Ensenanza/article/view/51293>.
- Scardamalia, M. & Bereiter, C. (1992). Dos modelos explicativos de composición escrita. *Infancia y aprendizaje*, 58, pp. 43 – 64. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=48395>.
- Silva-Peña, I., Labra, I. S., & Sandoval, A. (2013). Modelo de asesoría a escuelas centrado en el acompañamiento docente. *Cadernos de Pesquisa*, 43, 240-255. <https://doi.org/10.1590/S0100-15742013000100012>.
- Snow, C. E., Burns, M. S., & Griffin, P. (Eds.). (2002). *Preventing reading difficulties in young children*. National Academies Press.
- Solé, I. (1992) Estrategias de comprensión de la lectura. *Cuadernos de pedagogía*, 216, 25-27. http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a17n4/17_04_Sole.
- Sowa Flores, S. T. (2019). Organizadores gráficos y la construcción del pensamiento crítico. En *ResearchGate*. https://www.researchgate.net/publication/332950907_ORGANIZADORES_GRAFICOS_Y_LA_CONSTRUCCION_DEL_PENSAMIENTO_CRITICO.
- Tapia Martínez, I. (2016). *La dramatización como recurso educativo: Un estudio para la mejora de los procesos elaborados de comprensión lectora*. (Tesis de Maestría, Universidad Pública de Navarra). Repositorio Institucional UPNA. <https://hdl.handle.net/2454/21394>.
- Torres Calzadilla, Z. L., Alzuri Barrueta, N. S., & López Rodríguez del Rey, M. M. (2022). El estímulo a la motivación por la lectura en el proceso de formación inicial docente

- universitaria. *Revista Universidad y Sociedad*, 14(1), 584-588.
http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext [HYPERLINK](#)
["http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2218-36202022000100584"&](http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2218-36202022000100584)
[HYPERLINK "http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2218-36202022000100584"](http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2218-36202022000100584)
- Vargas Franco, A. (2015). Literacidad crítica y literacidades digitales: ¿una relación necesaria? (Una aproximación a un marco teórico para la lectura crítica. *Folios*, (42), 139-160.
http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext [HYPERLINK](#)
["http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0123-48702015000200010"&](http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0123-48702015000200010)
[HYPERLINK "http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0123-48702015000200010"](http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0123-48702015000200010)
- Velásquez, N. (2002). Estudio de la organización textual y la cohesión en la producción del tipo de texto “registro de la evolución de enfermería” por parte de estudiantes de Educación Superior. Universidad de los Andes.
- Villa Calle, Y. (2018). *Texto y pretextos para mejorar la comprensión lectora: aplicación de estrategias cognitivo-discursivas para fortalecer la comprensión lectora con estudiantes de grado séptimo en la institución educativa Fe y Alegría la Cima, de la ciudad de Medellín*. (Tesis de pregrado, Universidad de Medellín). Repositorio Institucional UdeM.
<http://hdl.handle.net/11407/4966>.
- Villalobos Villegas, F. (2018). *Estrategias Didácticas para la Producción de Textos Literarios, en estudiantes del Primero de Secundaria. Centro Rural de Formación en Alternancia-Soritor, 2015*. (Tesis de Maestría, Universidad Nacional Pedro Ruiz Gallo). Repositorio Institucional UNPRG. <https://hdl.handle.net/20.500.12893/6278>.
- Villegas Soto, J. E. (2003). *Camino al texto escrito: proyecto de práctica docente profesional*. (Tesis de pregrado, Universidad de Antioquia). Repositorio Institucional UdeA.
<http://hdl.handle.net/123456789/976>.
- Viteri, F., & Loayza, G. A. (2015). El uso de organizadores gráficos en el proceso de enseñanza-aprendizaje. *Revista Atlante: Cuadernos de Educación y Desarrollo*, 20(1), 2-14.