UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

1 8 0 3

Facultad de Educación

ESTRATEGIAS DE LECTURA PARA EL MEJORAMIENTO DE LA COMPRENSIÓN LECTORA EN LA BÁSICA PRIMARIA

EDILIA CORRALES CASTAÑEDA

DIANA CAROLINA MEDINA PÉREZ

ARACELY SUÁREZ PATIÑO

UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

1 8 0 3

UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

FACULTAD DE EDUCACIÓN

PROGRAMA MAESTRÍA PROFUNDIZACIÓN EN EDUCACIÓN

LÍNEA ENSEÑANZA DE LA LENGUA Y LA LITERATURA

SEDE ORIENTE-CARMEN DE VIBORAL

2018

BibLioteca Digital CEDED

UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

Facultad de Educación

ESTRATEGIAS DE LECTURA PARA EL MEJORAMIENTO DE LA COMPRENSIÓN LECTORA EN LA BÁSICA PRIMARIA

EDILIA CORRALES CASTAÑEDA

DIANA CAROLINA MEDINA PÉREZ

ARACELY SUÁREZ PATIÑO

Trabajo de grado para optar por el título de:

Magíster en Educación

Rubén Darío Hurtado Vergara

Asesor

UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

FACULTAD DE EDUCACIÓN

PROGRAMA MAESTRÍA PROFUNDIZACIÓN EN EDUCACIÓN

SEDE ORIENTE-CARMEN DE VIBORAL

2018

UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA
1803
Facultad de Educación

Contenido

		Pág.
Resumen		1
1.	Planteamiento del problema	3
2.	Objetivos	24
2.1.	Objetivo general	24
2.2.	Objetivos específicos	24
3.	Marco conceptual	25
3.1.	Concepto de lectura	25
3.2.	Lectura y Calidad de la educación	28
3.3.	Comprensión lectora	31
3.3.1	Factores que determinan la comprensión.	32
3.3.1.1	Lector.	32
3.3.1.2	Contexto.	34
3.3.1.3	Texto.	35
3.3.2	Tipologías textuales.	36
3.3.3	Niveles de comprensión lectora.	38
3.3.3.1	Nivel literal.	38
3.3.3.2	Reorganización de la información.	38
3.3.3.3	Comprensión Inferencial.	39
3.3.3.4	Lectura Crítica o Juicio Valorativo.	39
3.3.3.5	Apreciación lectora.	40
3.3.4	Dificultades en la comprensión.	40
3.3.4.1	Características del recuerdo.	41
3.3.4.2	Sensibilidad a la estructura textual.	41
3.3.4.3	Detección de anomalías.	42
3.3.4.4	Ordenamiento de los textos.	42
3.4.	Didáctica de la lectura	43
3.4.1	Enseñanza de la lectura .	43

UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA 1803

3.4.2 Conceptualización de estrategia. 46
3.4.3 Estrategias de lectura. 47
3.4.3.1 Estrategias antes de la lectura. 49
3.4.3.2 Estrategias durante la lectura. 51
3.4.3.3 Estrategias después de la lectura: recuento, discusión y relectura.. 51
3.4.4 Implicaciones didácticas en el desarrollo estrategias de lectura. 53
4. Enfoque metodológico 56
4.1. Método mixto 56
4.2. Diseño pre experimental 57
4.3. Contexto de la población y la muestra 57
4.3.1 Institución Educativa La Unión del municipio de Bello. 58
4.3.2 Institución Educativa Josefina Muñoz González sede Baldomero Sanín Cano del municipio de Rionegro. 58
4.4. Fases del proceso de investigación 60
4.4.1 Fase I. Rastreo bibliográfico y acercamiento a la institución educativa. 60
4.4.2 Fase II. Trabajo de campo. 61
4.5. Técnicas e instrumentos de recolección de la información. 62
4.5.1 Prueba de comprensión lectora (Pre test – pos test) 62
4.5.2 Escala de satisfacción 63
4.5.3 La Observación participante y el diario campo 63
4.6. Análisis e interpretación de la información 64
4.6.1 Categoría Estrategias de lectura. 65
4.6.1.1 Subcategoría Estrategias Antes de la lectura. 66
4.6.1.2 Subcategoría Estrategias durante la lectura. 70
4.6.1.3 Subcategoría Estrategias de Recuento. 76
4.6.1.4 Subcategoría Estrategias de Discusión. 80
4.6.1.5 Subcategoría Estrategias de Relectura. 85
4.6.2 Categoría niveles de Comprensión Lectora. 87
4.6.2.1 Subcategoría nivel literal. 88

4.6.2.2 Subcategoría nivel inferencial. 92
4.6.2.3 Subcategoría nivel crítico intertextual. 97
4.6.3 Categoría Dificultades en Comprensión. 100
4.6.3.1 Subcategoría Recuerdo. 101
4.6.3.2 Subcategoría Jerarquización de la Información. 105
4.6.3.3 Subcategoría Atención. 108
4.6.4 Categoría Mediaciones didácticas. 111
4.6.4.1 Subcategoría Interacción Maestro-Estudiante. 111
4.6.4.1.1. Subcategoría El papel de la pregunta. 114
4.6.4.2 Subcategoría Materiales. 116
4.6.4.3 Subcategoría motivación. 121
5. Conclusiones 124
6. Recomendaciones 128
Referencias 129
Anexos 134

UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA
1 8 0 3

Lista de figuras

Pág.

Figura 1. Contexto 60

Figura 2. Estrategias de lectura para el mejoramiento de la comprensión lectora en la básica primaria 64

Figura 3. Escala de satisfacción antes 70

Figura 4. Escala de satisfacción durante 75

Figura 5. Escala de satisfacción recuento 80

Figura 6. Escala de satisfacción discusión 84

Figura 7. Escala de satisfacción relectura 87

Figura 8. Desempeño en el nivel literal en el pre test y el pos test 89

Figura 9. Desempeño en el nivel inferencial en el pre test y el pos test 93

Figura 10. Desempeño en el nivel crítico intertextual en el pre test y el pos test 98

Figura 11. Escala de satisfacción materiales 121

Figura 12. Escala de satisfacción motivación 123

UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA
1 8 0 3

UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA
1803
Facultad de Educación

Lista de anexos

Pág.

Anexo A . Diario de campo Institución Educativa Josefina Muñoz González 134

Anexo B. Diario de campo Institución Educativa La Unión 134

Anexo C. Escala de satisfacción likert 134

Anexo D. Prueba de comprensión lectora pretest-postest 134

Anexo E. Secuencia didáctica. 134

Anexo F. Consentimiento informado 134

UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA
1 8 0 3

Resumen

Lograr la creación de individuos lectores, reflexivos, dinámicos, críticos y especialmente autónomos, donde se propenda por la construcción de nuevos aprendizajes, transformaciones positivas en la sociedad, participación activa y principalmente, que se trabaje en procura de desarrollar habilidades para la vida, debe ser el propósito de formación en las instituciones educativas. De esta manera, la comprensión lectora se convierte en un desafío para trascender y superar múltiples barreras que requieren acciones concretas y prácticas.

La propuesta de investigación pretendió mejorar la comprensión lectora de los estudiantes del grado tercero, en las instituciones educativas La Unión del municipio de Bello y Josefina Muñoz González, sede Baldomero Sanín Cano, del municipio de Rionegro, a través de la aplicación de estrategias de lectura: antes, durante, recuento, discusión y relectura, en los niveles literal, inferencial y crítico intertextual, de modo que se propendiera por la transformación de algunas prácticas escolares, fomentando en los estudiantes el gusto y el placer por la lectura, y contribuyendo de esta manera en la formación de aprendizajes autónomos, dinámicos, significativos y de comprensión.

Esta investigación estuvo orientada a: 1) identificar las dificultades más frecuentes que experimentan los niños de tercero en la comprensión lectora de textos narrativos. 2) identificar las transformaciones generadas en la comprensión de textos narrativos de los niños del grado tercero. 3) evaluar el grado de satisfacción de los estudiantes del grado tercero, con la experimentación de situaciones didácticas basadas en estrategias de comprensión lectora como: el antes, el durante, el recuento, la discusión y la relectura.

El tipo de investigación implementado fue el mixto, se trabajó con datos cuantitativos y cualitativos guiado por un diseño pre experimental.

La intervención didáctica realizada permitió reconocer dificultades frecuentes en la comprensión de lectura de los estudiantes, como el recuerdo, la jerarquización de la información y la atención. De otro lado, se evidenció la efectividad de las estrategias de lectura implementadas en el mejoramiento de la comprensión de textos narrativos y su incidencia en la motivación frente a los procesos de lectura.

Palabras clave. Comprensión lectora, estrategias de lectura, calidad de la educación, dificultades.

Abstract

To achieve the creation of good readers, reflective, dynamic, critical and especially autonomous people, pointing at the construction of new learning, positive transformations in society, active participation and mainly, working to develop skills for life, should be promoted as the purpose of training in educational institutions. In this way, reading comprehension becomes a challenge to transcend and overcome multiple barriers that require concrete and practical actions.

The research proposal aimed at improving the reading comprehension level of third grade students, in the educational institutions: La Unión, located in Bello and Josefina Muñoz González - Baldomero Sanín Cano, located in Rionegro, both of them in Antioquia, through the application of reading strategies such as: before, during, retelling, discussion and rereading, on the literal, inferential and intertextual critical levels, so that the transformation of some school practices would be promoted, igniting in students the joy and pleasure for reading and consequently, contributing to the formation of autonomous, dynamic, meaningful and comprehensive learning.

This research aimed at: 1) Identifying the most frequent difficulties that third graders experience in the reading comprehension of narrative texts. 2) Identifying the transformations generated in the comprehension of narrative texts in third graders. 3) Evaluating the satisfaction level of third graders, with the experimentation of didactic situations based on strategies of reading comprehension such as: before, during, retelling, discussion and rereading.

The type of research implemented was mixed and quantitative and qualitative data was gathered through a pre-experimental design.

The didactic intervention made possible to recognize frequent difficulties in students' reading comprehension, such as memory, the hierarchy of information and attention. On the other hand, the effectiveness of the reading strategies implemented in the improvement of the understanding of narrative texts and their incidence in the motivation regarding the reading processes was evidenced.

Keywords. Reading comprehension, reading strategies, quality of education, difficulties.

1. Planteamiento del problema

Este proyecto está encaminado a la experimentación de las estrategias de lectura: antes, durante, recuento, discusión y relectura. Surge de la necesidad de mejorar la comprensión lectora en los estudiantes de las Instituciones Educativas La Unión del Municipio de Bello y Josefina Muñoz González Sede Baldomero Sanín Cano del Municipio de Rionegro. Dicha propuesta de investigación se realiza en ambas instituciones teniendo en cuenta que la modalidad de profundización de esta maestría, está orientada al desarrollo de proyectos que propendan por la transformación de los contextos y prácticas educativas de los docentes inmersos en el proceso de formación. En este sentido se pretende dar cumplimiento a los requerimientos del Ministerio de Educación Nacional impactando de manera positiva las instituciones mencionadas.

De acuerdo a las realidades observadas en estas instituciones, se ha podido establecer que el bajo nivel de comprensión de lectura es una problemática que afecta el rendimiento académico de los estudiantes en todas las áreas del saber y que además obstaculiza muchos procesos de interpretación de la realidad que lo circunda. Por esta razón, es necesario considerar la experimentación de estrategias que conduzcan al fortalecimiento de esta, a partir del género narrativo como una de las tipologías textuales más trabajada en el grado tercero, que genera agrado y motivación en los estudiantes. Además, por su variedad y riqueza lingüística, dicho texto ofrece herramientas que posibilitan la activación de saberes, la realización de conjeturas y predicciones, así como la elaboración de juicios; aspectos que se consideran agentes de movilización de pensamiento y por consiguiente de la comprensión.

Inicialmente, se presenta una revisión bibliográfica de tesis de posgrado y artículos de revistas indexadas del ámbito internacional y nacional de los últimos quince años. Las investigaciones revisadas, han centrado sus intereses en el área de la comprensión lectora y en algunas estrategias planteadas para fortalecer los niveles de lectura literal, inferencial y crítico, y en cómo los textos narrativos son una vía para el desarrollo de dichos propósitos.

En el ámbito internacional se establecen varios trabajos que a continuación se dan a conocer.

Para comenzar se tiene a Casanny (2004), quien refiere algunas críticas respecto a cómo desde la psicolingüística se ha dejado por fuera de la comprensión de textos el componente

sociocultural. El artículo analiza algunos matices que han adoptado la lectura y la escritura como construcciones sociales en los inicios del siglo XXI. De igual manera, plantea algunos estudios de la comprensión que revelan cómo el significado del texto se ubica en la mente del lector, quien realiza una transacción con los saberes previos y la información proveniente de los textos. De ahí que los lectores críticos dispongan de estrategias que posibilitan comprender la ideología subyacente al texto, situarlo en un contexto sociocultural, y calcular los efectos provocados en el discurso, aspectos que suponen grados exigentes de comprensión y que de acuerdo con este autor, son las armas que deben tener los ciudadanos de hoy y del futuro, ciudadanos que se mueven en un mundo plurilingüe, científico y tecnológico. Pensar la comprensión desde esta perspectiva sociocultural, trae retos a los maestros y exige la puesta en marcha de actividades que posibiliten a través de estrategias de lectura el desarrollo de la comprensión crítica, fomentando así en los estudiantes las competencias necesarias para desenvolverse en el contexto social y cultural al que pertenecen.

En el artículo "Influencia de la motivación y el uso de estrategias en la comprensión lectora" de Hsueh (2007), se expone la relación entre la motivación y la conciencia metacognitiva con la comprensión lectora en alumnos que aprenden el español como segunda lengua. El propósito del estudio fue examinar sí la motivación y el uso de estrategias en la lectura influían en la comprensión. La hipótesis planteada en el estudio fue la siguiente: existe, en efecto, una interacción entre la motivación, el uso de estrategias y la comprensión, ya que la actitud de los alumnos frente a la lectura y su capacidad metacognitiva, pueden ser factores influyentes sobre la comprensión.

Los resultados mostraron relaciones entre las variables que el autor propuso, concluyendo que la motivación ayuda a la comprensión y genera en los estudiantes interés por la participación en actividades pedagógicas. El estudio sugiere para el futuro, que se debería seguir animando a los estudiantes a leer, proporcionando ambientes significativos que motiven su participación y la inmersión positiva en actividades de lectura, aspectos que contribuirían a mejorar los niveles de comprensión literal, inferencial y crítico intertextual.

Monroy y Gómez (2009), realizaron varios estudios de la comprensión lectora en diferentes países y sus resultados, en los que hacen referencia a la evaluación de la comprensión

lectora en el plano internacional. El estudio se centra en la ciudad de México, donde a pesar de la consolidación de planes gubernamentales para promover la lectura en el 2001- 2006, y en particular como política del sector educativo con el programa: «México, un país de lectores», el país está lejos de lograr metas de calidad, dado el resultado de las pruebas PISA, donde México se ubicó en las últimas posiciones.

El estudio realizado concluye principalmente, que es necesario el desarrollo de métodos y estrategias que se adapten a las necesidades del estudiante y de la sociedad, y que estén orientadas al entrenamiento y capacitación del estudiante en la comprensión lectora, como medio para mejorar la calidad académica. Igualmente, se concluye, que mediante el entrenamiento de los alumnos sobre el control del aprendizaje de la comprensión lectora, el modelamiento, la socialización de los procesos cognitivos, la reflexión y la aplicación de diferentes vías de solución y procesos de regulación y control, se pueden lograr niveles más altos de comprensión inferencial y el acceso de los estudiantes a un pensamiento crítico y creativo.

Por su parte Barrientos (2013), en Guatemala, planteó un Programa de Estrategias para desarrollar la Comprensión Lectora en alumnos de la escuela primaria con estudiantes con edades entre los 10 y 11 años que cursaban el cuarto grado de primaria en el Colegio Capouilliez. En este estudio se recomendó el uso de estrategias antes, durante y después de la lectura en diferentes asignaturas de acuerdo al grado y el nivel de los alumnos, teniendo en cuenta el método planteado por los autores Díaz-Barriga y Hernández (2010), quienes consideran la comprensión como actividad crucial en el aprendizaje escolar, según ellos, las actividades de clase y los propósitos de lectura desarrollados en ellas, deben fortalecer la interacción con portadores de texto, además deben ser el vehículo de reflexión de los estudiantes frente al material leído, y la herramienta que potencialice su desempeño académico, aspectos logrados gracias a la comprensión que se tenga de los textos leídos.

El estudio concluye principalmente, que la implementación del programa de estrategias incrementa notablemente la comprensión lectora y tiene una recepción positiva por parte de los estudiantes, aunque en su ejecución inciden las diferencias individuales como el nivel de desarrollo cognitivo, los saberes previos, las competencias lingüísticas y la relación con mundos letrados. Se recomienda que para lograr mejores resultados, el programa se debe llevar a cabo

durante más sesiones, siendo fundamental aprovechar la motivación de los estudiantes en actividades de lectura en las diferentes áreas y así, obtener mejor rendimiento académico. De igual manera, se enfatizó, en continuar capacitando a los maestros en el uso de estrategias de lectura e incluirlas dentro de la planificación de los docentes para verificar su aplicación.

Vásquez (2015), para su tesis de maestría realizó un trabajo en Lima Perú siguiendo los parámetros del programa "Aprendo Jugando", el cual pretendía mejorar la comprensión lectora de textos narrativos con estudiantes del grado segundo de la básica primaria. El estudio muestra que los estudiantes sólo presentaban dificultades a nivel semántico en la comprensión lectora, poniendo de manifiesto como estas falencias repercuten negativamente en diferentes áreas, tal es el caso del razonamiento matemático, las ciencias sociales, entre otras. (Mayor 1995, citado en Vásquez 2005). Esto permite inferir que la lectura está asociada al desempeño escolar y que las dificultades presentadas lesionan aspectos personales que afectan el funcionamiento de los individuos a nivel social.

Después de analizar estos resultados de la investigación se planteó que el programa "Aprendo jugando" se presentó como una forma diferente de desarrollar la comprensión lectora, ya que a través de las estrategias lúdicas se permite una mejor condición para potenciar el aprendizaje de los estudiantes, poniendo en juego los conocimientos previos, activándolos y brindándole el vocabulario que necesita para comprender la lectura y así transferir el aprendizaje a diferentes situaciones. También se demostró que, las estrategias lúdicas son una buena opción para desarrollar los hábitos de lectura con las utilidades que ello conlleva, es decir, que favorezcan el desarrollo cognitivo y emocional de los niños en un proceso de desarrollo integral.

Ahora bien, en el ámbito nacional se pueden destacar varios trabajos con la misma intención de fortalecer la comprensión de lectura, a saber:

Entre las fuentes consultadas se encuentra Buitrago y Vega (2009), quienes se propusieron observar y caracterizar las prácticas de enseñanza de la lectura en nuestro país, para describir y determinar cómo es el rol docente y cuál es su importancia en la forma en que el estudiante asume y construye su proceso lector, donde la comprensión lectora ocupa un lugar privilegiado. La muestra con la que se trabajó estuvo compuesta por niños de varios grados escolares, quienes se caracterizaban por tener un largo período de tiempo con su maestro. Luego

del análisis de resultados, se concluyó que la presencia del maestro como mediador en la lectura es fundamental para transformar el aula en un espacio donde se logren aprendizajes significativos.

Es así como la intervención del maestro adquiere relevancia en el contexto escolar; la práctica pedagógica tiene implicaciones en el desarrollo de habilidades que favorecen el aprendizaje y la comprensión, ya que la forma cómo se desarrollan las prácticas de enseñanza tienen repercusiones en la posición que los estudiantes asumen frente a su proceso de aprendizaje.

De otra parte, el grupo EDAFCO de la Universidad de Ibagué en el año 2010, presentó una revisión de literatura sobre comprensión inferencial de textos narrativos, la forma en que el lector realiza sus aproximaciones iniciales a la lectura, y cómo el desarrollo de inferencias se puede dar desde edades muy tempranas, potenciadas a través de la implementación de diferentes estrategias y del uso de textos narrativos, los cuales posibilitan mayor elaboración inferencial y permiten un encuentro agradable del niño con la lectura. El artículo destaca la importancia de la inferencia en el desarrollo de la comprensión lectora y cómo el nivel inferencial fomenta el pensamiento crítico y autónomo a través de la exploración de mundos posibles. Además, determina la importancia de estudios que aporten conocimientos sobre los funcionamientos cognitivos de alta exigencia involucrados en la comprensión de textos, a fin de prevenir dificultades en etapas posteriores a la niñez.

En esta misma línea se ubica Hurtado (2005), quien llevó a cabo una investigación encaminada a la experimentación de un grupo de estrategias como: el recuento, la discusión y la relectura en el momento del antes y el durante la lectura, el resumen y la técnica de preguntas en niveles literal, inferencial y crítico intertextual, para mejorar la comprensión lectora de textos expositivos en niños y niñas de tercer grado de educación básica primaria de la Institución Educativa San Roberto Belarmino.

La investigación destaca la comprensión lectora como una de las principales problemáticas de la educación y cómo las estrategias para mejorarla se han confundido con mecanismos de evaluación. En cuanto a las técnicas de recuento, discusión y relectura, se destacan respectivamente los siguientes aspectos: inicialmente la posibilidad de interacción con

los textos y su verbalización, que puede ser dirigida hacia unos niveles literales, inferenciales y críticos; posteriormente el intercambio de subjetividades permite la movilización hacia niveles mayores de comprensión, pues provee a los estudiantes de habilidades para razonar, escuchar y reflexionar. Finalmente, la relectura es descrita como una de las técnicas más potencializadoras de la comprensión, ya que permite la reconstrucción de significados de un texto.

Del estudio se concluyó que, a la hora de diseñar e implementar un programa didáctico para mejorar la comprensión lectora se deben contemplar los siguientes aspectos: variables cognitivas y afectivas de los estudiantes, los contextos culturales en los cuales están inmersos y los estilos cognitivos, entendidos como la capacidad de adaptación a una estrategia en particular. El programa no debe centrarse únicamente en una estrategia, ya que genera cansancio y desmotivación en el estudiante.

Asi mismo, Hurtado-Rojas y Ortiz (2012), realizaron un estudio con estudiantes del grado cuarto de los Centros Educativos Salamina –sede Naranjales, del Municipio de Currillo y Teusaquillo -sede Nueva Zelanda del Municipio de Cartagena del Chairá del departamento de Caquetá. El trabajo partió de la realización de un estudio diagnóstico sobre el tema, en el cual se llevó a cabo inicialmente una prueba de comprensión lectora de la fábula como texto narrativo. Los resultados evidenciaron las dificultades de los estudiantes en los tres niveles de comprensión lectora: literal, inferencial y crítico intertextual. Teniendo en cuenta el diagnóstico, se diseñó e implementó la propuesta de intervención basada en una secuencia de clases, finalmente fue evaluada a través de una nueva prueba con características similares a la prueba diagnóstica. El impacto de la intervención didáctica fue comprobado a través de dos pruebas de selección múltiple y tablas de porcentajes para evidenciar el logro alcanzado por los estudiantes. Los resultados demostraron que la utilización de los textos narrativos, en este caso la fábula, constituyen una herramienta adecuada para el mejoramiento de la comprensión lectora en la población objeto de estudio, teniendo en cuenta que su brevedad, fantasía y personificación atribuyen características llamativas para los niños.

Del estudio se concluye, que las dificultades para los estudiantes del grado cuarto de estos centros educativos se originan en la falta de estrategias de los docentes, además de que la interacción con el texto narrativo desde tempranas edades, hace más factible el trabajo de la

comprensión lectora. Asimismo, sugiere que, se involucre más activamente a las familias de los estudiantes, que se haga uso de espacios al aire libre y que se transversalice el uso de la fábula con otras áreas del currículo, teniendo presente la finalidad ética.

Por su parte Castañeda y Tabares (2015), realizaron una investigación para determinar cuál es la incidencia de una secuencia didáctica de enfoque interactivo, empleando las estrategias de lectura antes, durante y después, en la comprensión de textos narrativos con estudiantes de tercero de primaria de la I. E María Auxiliadora de Dosquebradas (Risaralda- Colombia). El estudio se desarrolló mediante un diseño cuasi-experimental, en cuatro fases. En la fase inicial, se hizo la aplicación del pre-test a un grupo de 36 estudiantes con el fin de identificar sus niveles iniciales de comprensión lectora. En la fase de desarrollo, se aplicó una secuencia didáctica diseñada desde el enfoque interactivo planteado por Solé (1992), con el objetivo de mejorar los niveles iniciales de comprensión lectora. En la fase final, se aplicó el pos-test y por último, en la fase de contrastación, se compararon los resultados, lo que les permitió afirmar que se obtuvo una mejoría significativa en la comprensión lectora después de la aplicación de la secuencia didáctica.

En esta investigación se adoptó el uso de una secuencia didáctica, cuyo objetivo fue facilitar a los estudiantes los instrumentos necesarios para que desarrollaran sus capacidades en la comprensión de textos narrativos, específicamente de los cuentos. De los resultados de la investigación se concluyó principalmente que, la secuencia didáctica de enfoque interactivo es una alternativa para transformar las prácticas en el aula y alcanzar aprendizajes significativos, y que a través de su implementación hubo una mejora en el nivel literal, inferencial y crítico.

El estudio sugiere para investigaciones futuras, que los maestros conviertan su práctica en un proceso de investigación permanente. Transversalizar las secuencias a todas las áreas de conocimiento, donde la compresión lectora sea una competencia básica para un buen desempeño en cualquier área del conocimiento y una fuente de transformación personal y social. Finalmente, se recomienda que desde la primera infancia se haga énfasis en la enseñanza de la lectura desde su comprensión y no como mero proceso de decodificación.

Por lo tanto, desde un enfoque interactivo que supone la utilización simultánea del conocimiento del mundo y del texto para construir interpretaciones, se puede dar respuesta a la

problemática de la comprensión lectora, ya que implica la apropiación por parte de los maestros de elementos teóricos y prácticos que conlleven la transformación de las praxis de enseñanza en pro de aprendizajes duraderos y significativos, los cuales pueden ser reflejados en mejores desempeños de los estudiantes en pruebas institucionales y estatales.

Ahora bien, después de haber considerado estos aportes en el campo de la comprensión, es necesario abordar la política pública en torno a ella.

En la Ley General de la Educación artículo 5 numeral 9, se establece como uno de los fines de la educación "El desarrollo de la capacidad crítica, reflexiva y analítica que fortalezca el avance científico y tecnológico nacional, orientado con prioridad al mejoramiento cultural y de la calidad de vida de la población, a la participación en la búsqueda de alternativas de solución a los problemas y al progreso social y económico del país" (p. 8). Esto exige que la escuela centre sus esfuerzos en desarrollar en los estudiantes, una serie de habilidades para razonar eficientemente, hacer juicios cargados de sólida argumentación y tomar decisiones acertadas en la solución de problemas. En concordancia con lo anterior, la lectura se presenta como una mediación para hacer posibles estas pretensiones, ya que el acercamiento a los textos desde diversas finalidades e intencionalidades, puede ampliar las perspectivas sobre la realidad y conducir a la generación de alternativas para su mejoramiento.

En el artículo 21, literal c, se determina como uno de los Objetivos específicos de la educación básica en el ciclo de primaria "El desarrollo de las habilidades comunicativas básicas para leer, comprender, escribir, escuchar, hablar y expresarse correctamente en lengua castellana y también en la lengua materna, en el caso de los grupos étnicos con tradición lingüística propia, así como el fomento de la afición para la lectura" (p. 17). Se reconoce pues, el interés estatal para que los niños se apropien de la lengua; aquí resulta relevante ver cómo se incluye la habilidad para comprender, porque entre las concepciones que tienen los maestros se habla de las cuatro habilidades comunicativas: leer, escribir, hablar y escuchar, pero centrando sus esfuerzos más en las dos primeras. Y aunque se enfatiza en la habilidad de leer, no se orienta adecuadamente el tema de la comprensión, que es un aspecto central en la lectura.

En los Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana se aborda el tema de la comprensión de lectura. En este sentido se reconoce el planteamiento de Lerner (1984) para quien:

> La comprensión es un proceso interactivo en el cual el lector ha de construir una representación organizada y coherente del contenido del texto, relacionando la información del pasaje con los esquemas relativos al conocimiento previo de los niños, bien sean los esquemas relativos al conocimiento específico del contenido del texto (esquema de "ser vivo", de "suelo" de "medios de transporte" etc.), o bien aquellos otros esquemas acerca de la organización general de los textos informativos (textos que "comparan" cosas, objetos; textos que "clasifican" o "enumeran" cosas, etc.). En la medida que los chicos son conscientes de estos esquemas de conocimiento, pueden adoptar estrategias para organizar y estructurar la información con el fin de obtener una representación coherente, ordenada y jerárquica, lo cual posibilita el aprendizaje a partir del texto. (p. 47)

En este elenco suman también, Montenegro y Haché (1997:45), citados por Hurtado en los lineamientos curriculares, quienes se pronuncian acerca de la comprensión en estos términos:

> Concebimos la comprensión de la lectura de un texto como la reconstrucción de su significado a partir de la consideración de pistas contenidas en el texto en cuestión. Dicha reconstrucción se lleva a cabo mediante la ejecución de operaciones mentales que realiza el lector para darles sentido a las pistas encontradas. Se trata de un proceso esencialmente dinámico que quien lee desarrolla a medida que establece conexiones coherentes entre la información que posee en sus estructuras cognoscitivas y la nueva que suministra el texto. (p. 47)

En los planteamientos anteriores, se reconoce la necesidad de tener en cuenta el papel que juegan los estudiantes como lectores, considerando que cada uno de ellos interpreta el mundo de una manera diferente de acuerdo con sus necesidades, intereses, expectativas, conocimientos. En este sentido, es fundamental el rol del maestro como orientador de los procesos de comprensión; él es encargado de generar situaciones que despierten la motivación en los estudiantes, activen

sus saberes y naveguen por los textos con propiedad. Además, le compete ayudar a enfrentar las múltiples dificultades que puedan presentarse en la interacción de estos tres factores.

Consecuentes con lo establecido en los lineamientos curriculares (1998), se estructuran los Estándares Básicos de Competencias del Lenguaje (2006). En ellos se reconoce la necesidad de abordar la actividad lingüística desde dos procesos: la producción y la comprensión. Dentro de este marco se sigue reconociendo que "la comprensión tiene que ver con la búsqueda y reconstrucción del significado y sentido que implica cualquier manifestación lingüística" (p. 21). Dentro de estos procesos se requieren actividades cognitivas básicas como la abstracción, el análisis, la síntesis, la inferencia, la inducción, la deducción, la comparación y la asociación; que aplicados al contexto sociocultural favorecen los procesos de categorización del mundo, de organización de los pensamientos y acciones, y de construcción de la identidad individual y social. Se reivindica aquí el aporte que ofrece la lectura al hombre con respecto a su relación en sociedad.

Cuando en los Estándares se aborda la Pedagogía de la Literatura, se le da especial relevancia a lo fundamental de la comprensión:

> …Al mismo tiempo que se busca el desarrollo del gusto por la lectura, se apunta a que se llegue a leer entre líneas, a ver más allá de lo evidente, para poder así reinterpretar el mundo y, de paso, construir sentidos transformadores de todas las realidades abordadas. Se busca entonces desarrollar en el estudiante, como lector activo y comprometido, la capacidad de formular juicios sustentados acerca de los textos, esto es, interpretarlos y valorarlos en su verdadera dimensión. (p. 25)

Los Estándares están organizados con el fin de responder a cinco factores, a saber: Producción textual, Comprensión e interpretación textual, Literatura, Medios de comunicación y otros sistemas simbólicos, y Ética de la comunicación.

Para el grado tercero en el factor relacionado con la Comprensión e interpretación textual, se espera que los estudiantes, comprendan textos que tienen diferentes formatos y finalidades. Para lo cual se plantean unos subprocesos:

- Leo diferentes clases de textos: manuales, tarjetas, afiches, cartas, periódicos, etc.
- Reconozco la función social de los diversos tipos de textos que leo.

- Identifico silueta o el formato de los textos que leo.
- 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.
- Identifico el propósito comunicativo y la idea global de un texto.
- Elaboro resúmenes y esquemas que dan cuenta del sentido de un texto.
- Comparo textos de acuerdo con sus formatos, temáticas y funciones. (p. 32)

Como se puede apreciar, los anteriores subprocesos tienen un carácter secuencial. Primero van acercando a los estudiantes a diferentes portadores de textos, luego buscan que comprendan su uso dentro de la sociedad, pues ellos deben entender que no sólo se lee en la escuela, también se lee el mundo. Posteriormente plantean el conocimiento de la superestructura de los textos porque es necesario diferenciar sus características y propósitos, ya que esto garantiza su comprensión. Luego se busca conducir al proceso de comprender como tal, reconociendo la importancia de las estrategias de lectura como medio para encontrar significados y sentidos. Finalmente, se propende por el fortalecimiento de la intertextualidad en la medida en que los estudiantes establecen conexiones entre diversos tipos de textos. Se puede plantear entonces, que el Ministerio de Educación Nacional pretende que los estudiantes vayan avanzando de un nivel literal hacia el crítico intertextual.

Todas estas orientaciones emanadas por la Ley, permiten ver planteamientos claros, coherentes y pertinentes sobre lo que se desea lograr en el área de Lenguaje. Vale la pena entonces preguntar ¿por qué no existe una coherencia entre la teoría, lo emanado desde la política pública y las prácticas docentes? ¿Será entonces que este último factor es el responsable de los bajos niveles de comprensión en los estudiantes? Muchas preguntas podrían ser planteadas para abrir la reflexión y el debate en torno a la importancia de la lectura en la escuela, y máxime cuando es un proceso que se evalúa tanto a nivel nacional como internacional, con pruebas que determinan la calidad de la comprensión lectora, tal cual se mencionan a continuación:

Las pruebas PIRLS (Estudio Internacional de Progreso en Comprensión Lectora), se realizan con el objetivo de medir el rendimiento en comprensión lectora de los niños de 4° grado, cuyas edades en promedio son de 9 y 10 años. Dicha prueba se aplica de manera escrita, con

contenidos de textos literarios e informativos, donde intervienen los propósitos de lectura "leer para informarse y aprender" y "leer para disfrutar" y se ponen en juego los procesos cognitivos "obtener información y realizar inferencias" e "Interpretar, integrar y evaluar la información". PIRLS obtiene, además, datos sobre el contexto de los estudiantes y el contexto educativo nacional acerca del aprendizaje de la lectura mediante un cuestionario aplicado a estudiantes, padres de familia, docentes y rector de la institución evaluada con el fin de determinar algunos factores que influyen en los hábitos de lectura, al igual que analizar comparativamente los países, propendiendo por la búsqueda de mejores resultados en un futuro (Instituto Nacional de Evaluación Educativa).

Colombia ha participado en los años 2001 y 2011 en PIRLS, obteniendo un puntaje de 423 y 448 puntos respectivamente, en comprensión lectora; de esta manera se ubica por debajo de la media que equivale a un promedio de 500 puntos, quedando entre los diez países con los menores puntajes y ocupando en este último año, el puesto 39 de las 45 naciones participantes. Los niveles de rendimiento son: superiores (más de 625 puntos), alto (550 y 625), medio (475 y 550), bajo (400 y 475) y muy bajo (inferior a 400); por lo que se puede determinar que Colombia en ambas evaluaciones se ha ubicado en un nivel de rendimiento bajo en comprensión lectora.

Los resultados obtenidos indican que "solamente el 1% de los estudiantes colombianos que participaron en PIRLS 2011 alcanzaron el nivel avanzado en competencia lectora. El 9% obtuvo un puntaje clasificado en el nivel alto, el 28% en nivel medio y el 34% se ubicó en el nivel bajo. El 28% restante no alcanzó los niveles mínimos de competencia lectora (obtuvieron resultados por debajo de 400 puntos), lo cual significa que no han tenido un aprendizaje eficaz del proceso de lectura" (ICFES, 2012, p.19). Haciendo un análisis de los resultados en la pruebas PIRLS, se puede observar un panorama poco favorable para los estudiantes colombianos del grado cuarto, ya que el 62% de quienes presentaron la prueba se encuentran ubicados en un nivel mínimo y por debajo de este, en competencia lectora; donde sólo recuperan y reproducen información explícita del texto, hacen inferencia sencillas, interpretan causas y razones obvias y dan explicaciones simples, utilizan cuadros o subtítulos para localizar la información, y reconocen información donde hay detalles explícitos o si se encuentran sólo al inicio del texto.

Además, Colombia también participó de las pruebas pre-PIRLS diseñadas para medir la suficiencia de los estudiantes en los países con un nivel menor de desarrollo, donde las capacidades de los alumnos no eran suficientes para ser medidas en la escala establecida para PIRLS. Dichas pruebas contaron con textos mas breves y de lectura fácil, donde se hacía menor hincapié en las capacidades lectoras de alto nivel. Colombia obtuvo un puntaje de 576 por encima de los otros dos países participantes (ICFES, 2012).

Los resultados de las pruebas pre-PIRLS, donde la exigencia en las capacidades lectoras no son de un nivel alto y los textos son breves y fáciles de leer, muestran un puntaje muy desfavorable para los estudiantes participantes. Todo esto, confirma un dato preocupante, que indica que los niños del grado 4° en esta nación, leen textos cortos, de sencilla comprensión, con léxico más simple y de fácil acceso a la gramática y a su sintaxis, sólo identifican palabras y frases, interpretan oraciones y párrafos simples, adquieren información, crean inferencias directas y entienden el mensaje general; dicho de otra manera, no hay un avance, ni un crecimiento significativo en el alcance del logro de los estudiantes en comprensión lectora. Se hace necesario entonces, implementar en las aulas de clase, algunas estrategias pedagógicas que propendan por la construcción de saberes autónomos, pertinentes y efectivos, en el desarrollo de pensamiento creativo, dinámico y crítico.

En esta misma línea, los resultados del Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos de la OCDE (PISA), que se presentaron en el año 2009 para evaluar competencias y conocimientos en lectura al igual que la disposición hacia el aprendizaje, ubica a Colombia en el puesto número 52, entre 65 países participantes; lo que la sitúa como una de las naciones con menor capacidad para comprender los textos e interpretarlos; aunque se haya tenido un avance de 9.3% con relación a la prueba de 2003; sólo el 53% de los estudiantes evaluados en este año, tiene una capacidad de comprensión y nivel aceptable en su desempeño. Como lo plantea el análisis correspondiente a este año, dichos resultados comprueban prácticas pedagógicas deficientes y falta de estrategias orientadas a incentivar y motivar la lectura en los estudiantes. (Educacion con calidad, 2010)

La prueba es realizada a estudiantes de 15 años de edad, con el objetivo de conocer las competencias en los estudiantes y determinar de esta manera, las destrezas y el talento en la

resolución de problemas, el control y la exploración de la información y la capacidad para enfrentarse a diversas situaciones en su contexto; igualmente se precisa, qué sabe el estudiante y qué puede hacer como lector. De igual forma, se indagan y reconocen características del contexto familiar, escolar y social donde se desenvuelven los educandos, lo que convierte estas variables en un instrumento esencial a la hora de analizar y valorar los resultados.

La escala para medir los niveles de desempeño en PISA es de 1b (siendo este el desempeño más bajo); el nivel 1a, muestra que un estudiante es capaz de realizar las actividades en dicho nivel, pero no puede avanzar en los otros; el nivel 2 es la base de las competencias mínimas que le permiten participar positiva y productivamente en la sociedad. De esta manera el ICFES (2010), brinda un análisis de los resultados revelando una situación alarmante ya que casi la mitad (47,1%) está por debajo del nivel 2. De este porcentaje, el 29% se ubican en el nivel 1a; el 13.9%, en el 1b. Es importante además, mencionar que el (4,2%) no alcanzan el nivel 1b y que aproximadamente la tercera parte de los estudiantes colombianos (30,6%) se ubica en el nivel 2; el 17,1% está en el 3; sólo el 4,6% alcanza el 4 y apenas el 0,6% llega a los niveles 5 y 6. (p.16)

Según el informe PISA del ICFES (2010), el incremento en el período de 2006 a 2009 en lectura, fue de 28 puntos, lo que representa un aumento anual de 9,3 puntos. Es importante resaltar que aunque hubo un incremento en este período en lectura, todavía sigue siendo muy mínimo, ya que el aumento fue de menos de medio nivel de desempeño y aún se evidencian falencias en lectura y comprensión lectora, en los estudiantes colombianos.

Cabe destacar además, que algunos de los factores contextuales que inciden en los resultados de los estudiantes en lectura, son: la posición socioeconómica que refiere una relación, entre la educación y ocupación de los padres de familia, al igual que la disponibilidad de bienes en el hogar. El análisis realizado por el ICFES (2010), demuestra que existe una correspondencia entre el nivel educativo de los padres, la estabilidad laboral, y el hecho de poseer bienes como el computador, el internet y un espacio de estudio, con escritorios, libros y enciclopedias; todo esto, refleja puntajes más altos de los educandos, que aquellos que carecen de algunos de ellos.

Por otra parte, el Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la calidad de la Educación –LLECE- es el encargado de realizar el Estudio Regional Comparativo y Explicativo (PERCE, SERCE y TERCE), para conocer el desempeño de los estudiantes en el grado tercero

en las áreas de Lenguaje (Lectura y escritura) y Matemáticas. En el grado sexto, se evalúan las mismas áreas, incluyendo Ciencias Naturales. Hasta el momento se ha llevado a cabo el TERCE, Tercer Estudio Regional Comparativo y Explicativo del Aprendizaje aplicado en el año 2013, antecedido por SERCE que fue el segundo estudio en 2006 y PERCE que fue el Primero en 1997.

El objetivo primordial de este estudio comparativo, es conocer la calidad de la educación en el país y orientar con determinación, políticas públicas educativas, con miras a mejorar los procesos educativos. Es por ello, que al igual que en PIRLS y PISA, se aplican pruebas para medir los resultados en el aprendizaje y cuestionarios que precisan las características el contexto para delimitar las condiciones mediante las cuales se dan los aprendizajes, aunque se diferencia de las pruebas PISA, porque LLECE fija los estándares de las pruebas con base en los objetivos educativos de los dieciséis países participantes, a través de un estudio de los currículos de las asignaturas evaluadas. Dicho análisis se constituye para los países que participan, en una manera de contrastar sus currículos y ajustarlos en la medida de sus necesidades. Además, como se cita en OREALC (2013), se realiza con base en el enfoque propuesto por la UNESCO, que propende por el desarrollo de "Habilidades para la vida" (p. 8)

LLECE evalúa procesos generales, procesos relativos a textos específicos y procesos metalingüísticos de la lectura. En Colombia, el 4,94% de los estudiantes del grado 3° se ubican debajo del nivel I, el 23,61% en el I y el 41,78% en el nivel II; (Valdés, y otros, 2008). Se evidencia que en el grado tercero el 65,39% de los estudiantes se ubican en los niveles I y II. Todos estos estudios han ido mostrando una perspectiva poco positiva para el país (MEN, 2011). De esta manera es necesario hacer una reflexión y un análisis muy preciso, sobre la situación actual de la lectura en Colombia ya que el 70.33% de los educandos tienen niveles mínimos de desempeño en lenguaje, lo que representa una proporción muy alta y evidencia una serie de situaciones académicas que deben ser replanteadas.

Cabe mencionar que el puntaje comparativo en lectura del grado tercero entre SERCE con 510,58 y TERCE con 519,10 refleja de alguna manera un aumento de 8,52 puntos que aún sigue siendo insuficiente, porque Colombia continúa siendo clasificada entre las naciones con bajo nivel de desempeño en comprensión lectora, ya que los estudiantes sólo localizan

información en textos breves, discriminan palabras de un solo significado, reconocen reformulaciones simples, y muchos de ellos, no alcanzan a desarrollar ni siquiera estos niveles mínimos de aprendizaje.

Con el propósito de obtener mejores resultados en las diversas pruebas, lograr que los estudiantes disfruten de la lectura y alcanzar niveles adecuados de comprensión lectora se han implementado diversas estrategias a nivel nacional y en cada una de las instituciones educativas, como el Plan Nacional de lectura y escritura, las maratones de lectura, Semana E de la lectura y la escritura y diversas prácticas pedagógicas encaminadas a lograr dichos objetivos. Sin embargo, estas experiencias en la mayoría de los casos se han tomado como una tarea más, generando en los estudiantes tedio por cumplir con ella y el objetivo no trasciende. Por esto, se hace necesario enfocar a los estudiantes en actividades que generen motivación, gusto y placer, con la intención de lograr la movilización en los procesos de comprensión lectora, aprovechando estos espacios de aprendizaje con un propósito claro de aprendizaje, disfrute y comprensión de conceptos que le permitan desenvolverse asertivamente, en diversas situaciones.

La realización de pruebas internas y externas se han convertido de alguna manera en un instrumento medidor de los procesos educativos. A nivel nacional, el Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación –ICFES- es la entidad encargada de realizar las pruebas de Estado para conocer aspectos relacionados con la educación y determinar los factores que influyen en la calidad educativa de los colombianos, con el objetivo de establecer parámetros que contribuyan al mejoramiento de índole formativo. Además el Icfes es quien coordina la participación de los estudiantes en el comparativo de los resultados de pruebas internacionales.

Entre las pruebas externas realizadas a nivel nacional, se tiene el Examen de Estado de la Educación Media, SABER 11; pruebas Saber a estudiantes de 3°, 5°, 7° y 9°. En la competencia comunicativa lectora de las pruebas SABER en el grado 3° se evalúan los componentes: semántico, ¿qué dice del texto?; sintáctico, ¿cómo se organiza el texto? y pragmático ¿cuál es el propósito del texto? Los rangos de los puntajes son: avanzado de 377 -500, satisfactorio 301-376, mínimo 239-300 e insuficiente 100-238.

A nivel nacional, las pruebas Saber en primaria evidencian un desempeño mínimo en el 43% de los estudiantes, lo que les permite sólo la realización de lectura de textos cortos y de

estructura sencilla y un 21% que no alcanzan este nivel y se les dificulta enfrentarse a situaciones comunicativas cotidianas. Además, según una encuesta realizada por el M.E.N. en el año 2006 sobre hábitos de lectura en niños y jovenes entre los de 5 y 17 años, se obtuvieron resultados alarmantes donde un alto porcentaje de estudiantes indicó que "no les gusta leer y que leer es aburrido" (MEN, 2011, p. 6).

Los alumnos que logran sumergirse en el mundo de la lectura, la fantasía, el conocimiento y la diversidad de textos, pueden mejorar sus procesos de comprensión lectora y por ende obtener mayores resultados en las pruebas. Entonces valdría la pena preguntar ¿Qué ha pasado a nivel de los hogares, las instituciones y el entorno social en la formación de individuos lectores? ¿Cómo llegar a fortalecer la lectura como eje primordial en una sociedad que cada día crece a pasos agigantados y necesita de buenos niveles de comprensión lectora para participar de manera crítica y activa dentro de la sociedad? Es esta una oportunidad para iniciar los procesos lectores que han quedado rezagados en la formación de los niños e implementar estrategias efectivas y eficaces en el desarrollo de competencias y habilidades para la vida.

En la Institución Educativa La Unión del municipio de Bello, los puntajes promedios en lenguaje del grado 3° correspondientes a los años 2012 a 2015, son en su orden: 283, 312, 302 y 337; lo que muestra diferencias estadísticamente significativas superiores del 2015 al 2012. Mientras que en la Institución Educativa Josefina Muñoz González los puntajes correspondientes a esos años son: 361, 336, 352 y 325; lo que deja ver una disminución notable de los resultados entre los años 2015 y 2012. Ambas instituciones se encuentran ubicadas en un nivel satisfactorio, no siendo este suficiente, pues el porcentaje de estudiantes que se encuentran en los menores niveles de desempeño es alto; de esta manera se demuestra que los educandos, sólo se enfrentan a textos narrativos e informativos de estructura sencilla, ubicando en el texto señales textuales evidentes, recobran información explícita y local y la comprensión lectora en este nivel se logra, si se presenta información de manera continua; muchos otros no logran contestar preguntas de menor complejidad.

Uno de los instrumentos que permite hacer un análisis y reflexión en las instituciones con toda su comunidad educativa, es el Índice Sintético de Calidad Educativa I.S.C.E, donde se evalúan los componentes de: progreso (cuanto ha mejorado la institución en sus resultados con

respecto al año anterior), desempeño (resultados de las pruebas en relación con el resto del país), eficiencia (cantidad de estudiantes que aprueban el año escolar) y ambiente escolar (como está el ambiente en las aulas de clase).

De esta manera se puede evidenciar en los resultados comparativos del año 2015 y 2016, en el grado tercero en la prueba de Lenguaje, que la Institución Educativa La Unión del municipio de Bello, mejoró notablemente en los resultados y en la Institución Josefina Muñoz González, no se alcanzó la meta y los puntajes bajaron de manera significativa, lo que indica un deceso en los resultados de las pruebas aplicadas a nivel nacional y un aumento de estudiantes en los niveles insuficiente y mínimo, por lo que se hace necesario aplicar estrategias en procura de mejorar las metas de aprendizaje y propender por potenciar la calidad educativa en las instituciones.

En el ámbito institucional, se realizan diversas pruebas en pro de mejorar procesos de comprensión lectora, pero los resultados que se arrojan en los comparativos nacionales e internacionales son insuficientes y dejan entrever una perspectiva poco propicia para las instituciones educativas. Con miras a enriquecer todos estos procesos formativos cabe reflexionar ¿Qué está pasando con las prácticas pedagógicas de los docentes? ¿Será que los procesos de formación lectora se están convirtiendo únicamente en actividades evaluativas? ¿De qué manera se puede aprovechar la política pública del Plan Nacional de Lectura y escritura y el Programa Todos a Aprender, en beneficio de mejorar y reconstruir los procesos de comprensión lectora al interior de las aulas?

Los procesos de lectura deben convertirse en las instituciones, en espacios de placer, goce, disfrute y conocimiento, que busquen mejorar las prácticas pedagógicas y los estudiantes se conviertan en individuos autónomos, críticos y participativos en una sociedad que cada día reclama la lectura como instrumento esencial y favorable en la formación de seres humanos integrales.

Así mismo, se puede observar cómo la evaluación, tanto a nivel interno como externo, se ha convertido en una herramienta indispensable para determinar algunas de las características que influyen en los procesos de aprendizaje de los estudiantes y de esta manera iniciar procesos de mejora en el sistema educativo. Analizar profundamente cada uno de los componentes

evaluativos y los contextos en que surgen dichas situaciones, contribuye a la obtención de datos más aterrizados y concretos en procura de implementar y orientar de manera asertiva, los procesos de lectura y comprensión lectora en los ambientes escolares.

La perspectiva presentada acerca de la lectura y el análisis del contexto escolar, se ven reflejados en las Instituciones Educativas La Unión y Josefina Muñoz González sede Baldomero Sanín Cano, cuyos resultados de los análisis internos, evidencia que el problema principal es la comprensión lectora. Esto se reconoce porque los estudiantes no pasan de un nivel de comprensión literal; el estudiante promedio se le dificulta leer y comprender textos de estructura sencilla, identificar propósitos e intención comunicativa mediante la recuperación de elementos implícitos en el texto. Así mismo, presentan falencias para prever el plan textual y les cuesta proponer el desarrollo de un texto a partir de las especificaciones del tema. Además, no comparan textos presentados en diferentes formatos y con distintas finalidades, para dar cuenta de sus relaciones de contenido.

Después de exponer el panorama investigativo y político respecto a la comprensión de lectura y evidenciar en todos los entes una preocupación por abordar el tema y buscar soluciones para mejorar, también hay que reconocer otros problemas que se circunscriben a múltiples factores a saber: la ausencia de libros en las familias, la carencia de ambientes letrados y portadores de textos en la casa y en la escuela, situaciones que desencadenan la falta de interés y hábitos lectores. Sumado a esto se debe reconocer que las falencias en la comprensión lectora también tienen su origen en las prácticas de enseñanza de la lectura que desarrollan los docentes en las aulas de clase, las cuales en su mayoría van direccionadas al abordaje de elementos gramaticales, sintácticos, y morfológicos de la lengua, dejando de lado elementos semánticos, pragmáticos y el enfoque sociocultural que ha venido otorgándosele a la lectura.

Por otro lado, las prácticas de lectura se han enfocado en el desarrollo de la fluidez, es decir, los esfuerzos se han centrado en el reconocimiento de la estructura superficial del texto, evaluando elementos relacionados con la forma como lee el niño: sílaba por sílaba, palabra por palabra, oración por oración, si respeta signos de puntuación, si se incurre reiteradamente en errores específicos como omisión, repetición, sustitución, inversión o si se tiene una buena velocidad. Al respecto Hurtado y Chaverra (2013) consideran que:

> En esta perspectiva lo fundamental en la lectura es la comprensión y no la velocidad lectora, pues sabemos que cuando se lee para aprender, para construir significados y sentidos, hay que releer el texto tantas veces como sea necesario para poder desentrañar lo que éstos dicen, lo importante no radica en cuántas palabras se lean por minuto sino qué tanto se comprende, es precisamente en esta dirección que nos interesa reivindicar en el proceso lector, la comprensión como la esencia de la lectura. (p.61)

Es así como la comprensión lectora se ha trabajado de manera mecánica abordando la extracción de ideas principales y secundarias, elaboración de resúmenes sin ningún tipo de orientación, el reconocimiento de superestructura de los textos, entre otras actividades; en las que no se tienen en cuenta factores relacionados con el lector, el texto y el contexto, elementos que son esenciales en el proceso de comprensión. Estas prácticas no permiten que el estudiante trascienda y sobrepase el nivel literal para construir un pensamiento crítico y que esté en capacidad de realizar inferencias, proposiciones, interrelaciones con otros textos y análisis de ideologías; factores que conducen a una adecuada comprensión.

Ahora bien, cuando se hace el trabajo de lectura se considera el contenido del texto como el único portador de significados y no se tienen en cuenta los conocimientos previos, las competencias cognitivas y lingüísticas de los estudiantes, sus propósitos como lectores, su situación emocional; elementos que condicionan el acto de comprender. En este sentido Solé (1992) plantea:

> (…) Es imprescindible que el lector encuentre sentido en efectuar el esfuerzo cognitivo que supone leer, lo que exige conocer lo que va a leer, y para qué va a hacerlo; exige además disponer de recursos – conocimiento previo relevante, confianza en las propias posibilidades como lector, disponibilidad de ayudas necesarias, etc.- que permitan abordar la lectura con garantías de éxito; exige también que se sienta motivado y que su interés se mantenga a lo largo de la lectura. Cuando estas condiciones, en algún grado, se encuentran presentes, y si el texto se deja, podemos afirmar que, en algún grado también, el lector podrá comprenderlo. (p. 37)

Es necesario entonces desde esta perspectiva, reevaluar las prácticas de enseñanza que se están desarrollando de tal manera que, el objetivo de la comprensión de lectura se cumpla y se

favorezca la movilización del pensamiento y la construcción de conocimientos que lleven a los estudiantes a discernir, confrontar, criticar, argumentar y proponer. En este sentido, se formarán personas competentes, con una amplia visión del mundo que los conduzca a generar cambios significativos en el medio en el cual se desenvuelven.

En razón de lo anterior se plantea la siguiente pregunta que orienta esta pesquisa:

¿De qué manera el desarrollo de las estrategias de lectura: antes, durante, recuento, discusión y relectura a partir del texto narrativo, contribuyen al mejoramiento de la comprensión lectora en los niños del grado tercero de las instituciones educativas la Unión y Josefina Muñoz González, sede Baldomero Sanín Cano?

Este trabajo de investigación puede ser un aporte valioso para los docentes que se inquietan por desarrollar la comprensión lectora en sus estudiantes y cualificar los procesos de enseñanza y aprendizaje. Para dar solución a dicha pregunta, se plantearon algunos objetivos, que sirven de base para enfocar las estrategias planeadas.

UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA
1 8 0 3

2. Objetivos

2.1. Objetivo general

Analizar la efectividad de las estrategias de lectura: antes, durante, recuento, discusión y relectura en el mejoramiento de la comprensión lectora de textos narrativos con los estudiantes del grado 3° de las Instituciones Educativas La Unión y Josefina Muñoz González sede Baldomero Sanín Cano.

2.2. Objetivos específicos

1. Identificar las dificultades más frecuentes que experimentan los niños de tercero de las dos IE mencionadas en la comprensión lectora de textos narrativos.
2. Identificar las transformaciones generadas en la comprensión de textos narrativos de los niños del grado tercero.
3. Evaluar el grado de satisfacción de los estudiantes del grado tercero, con respecto a la experimentación de situaciones didácticas basadas en estrategias de comprensión lectora como: el antes, el durante, el recuento, la discusión y la relectura.

UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA
1 8 0 3

3. Marco conceptual

3.1. Concepto de lectura

En los inicios de la lectura y la escritura surgieron los jeroglíficos, que se convirtieron en una herramienta de comunicación, la cual podía ser utilizada en líneas o columnas, de manera que sirvieran para difundir información. Más adelante se fue perfeccionando el sistema de escritura, que hoy en día favorece los procesos de comunicación y han permitido que se transmita un legado, de generación en generación.

Como es bien sabido, el lenguaje ha sido desde siempre una herramienta de comunicación, que hace factible la interacción con los otros de acuerdo a un propósito y a una intención comunicativa que subyace la necesidad de entrar en contacto con quienes se convive a diario. En esta manifestación de la lengua, entran en relación un conjunto de símbolos verbales y no verbales, mediante los cuales es posible transmitir un mensaje, formando así, parte activa en contextos socio-culturales, dinámicos y de intercambio de saberes. Al respecto, los estándares básicos de competencias (2006), hacen alusión: "El lenguaje se constituye en una capacidad esencial del ser humano, la cual se caracteriza por poseer un doble valor: uno, subjetivo, y otro, social, resultante de asumir al ser humano desde una doble perspectiva: la individual y la social" (p.18)

En este sentido, la familia, la escuela y la sociedad, son constructoras de conocimientos que consienten la apropiación de la realidad personal, social y cultural de los individuos, gracias al desarrollo de competencias, en tanto que deja percibir cómo el lenguaje se convierte en una herramienta cognitiva y necesaria en la comprensión del entorno inmediato y de los cambios vertiginosos que el mundo actual trae consigo. En esta misma línea, en Leer para comprender, escribir para transformar, Cajiao (2013) afirma: "El diálogo continuo entre la experiencia y las palabras es el que nos permite enriquecer nuestro paso por la vida, comprender a otros y ser entendidos por ellos. Pero se requieren las dos cosas: la realidad y el lenguaje" (p.57). Es así, como el desarrollo de las habilidades básicas forman parte esencial en la vida de todos y cada uno de los individuos para lograr una comunicación asertiva y efectiva, que propenda por actos comunicativos significativos y que evidencien la potenciación de sus competencias en el ámbito de vida sociocultural.

Desde su nacimiento el ser humano entra en contacto con un sinnúmero de signos y símbolos representativos que contienen significados particulares y se convierten en eje esencial en el intercambio de procesos comunicativos accesibles, comprensibles y de aprendizaje. Cajiao (2013) ratifica: "El ser humano, desde su nacimiento, está rodeado de objetos de la naturaleza y de signos que constituyen el universo humano en el cual tendrá que moverse a lo largo de toda su vida" (p.57). Por ende, la escuela como eje articulador de procesos, debe actuar en procura del desarrollo de habilidades para la vida, que sean adquiridas de manera consciente, y puedan ser aplicadas en su entorno.

De esta manera, la lectura debe convertirse en un motor movilizador de pensamiento, en la construcción de procesos significativos y de comprensión. De hecho, Cassany (2006), sostiene que "…Leer es comprender. Para comprender es necesario desarrollar varias destrezas mentales o *procesos cognitivos*: anticipar lo que dirá un escrito, aportar nuestros conocimientos previos, hacer hipótesis y verificarlas, elaborar inferencias para comprender lo que sólo se sugiere, construir un significado" (p.21). Es por ello que la lectura, permite al ser humano relacionarse de manera dinámica y activa con su entorno, interactuar permanentemente con quienes le rodean, avivar saberes ya concebidos, de modo que pueda relacionarse en ambientes de aprendizaje reales, insospechados y placenteros.

Así mismo, Solé (1992) retomando a (Solé, 1987a) define el concepto de leer "Como un proceso de interacción entre el lector y el texto, proceso mediante el cual el primero intenta satisfacer (obtener una información importante para) los objetivos que guían su lectura" (p.17). Para que dicho proceso sea efectivo es indispensable, un lector activo que procese y examine el texto y un objetivo que guie la lectura. Entre los propósitos más frecuentes con los que el lector recurre a texto, se tiene: escapar, tener un espacio de entretenimiento, de goce y disfrute; obtener información precisa para luego ser aplicada en un determinado contexto; seguir pautas, corroborar o rebatir un conocimiento precedente y aprovechar información. Por ende "Los objetivos de lectura son, pues, elementos que hay que tener en cuenta cuando se trata de enseñar a los niños a leer y a comprender". Para concluir la definición de leer, la autora afirma "Leer implica comprender el texto escrito" (p.18)

El desafío que tiene la escuela, para la enseñanza de la lectura, radica en que el educando aprenda a leer desde la diversidad y la significación correctamente. Es decir, crear lectores autónomos, activos y dinámicos, que hacen parte de una sociedad en continuo cambio. Por consiguiente debe tenerse muy claro el concepto de lectura y convertirla en el eje primordial de la educación, utilizando nuevas medidas y estrategias para su enseñanza. En definitiva, que pueda ser utilizada por los estudiantes con diversos propósitos.

Igualmente Hurtado, Serna y Sierra (2001), definen el acto de leer como "…un proceso de construcción de significados a partir de la interacción entre el texto, el contexto y el lector". (p.4). Y conciben una relación entre estos componentes y la comprensión de los contenidos. Cabe resaltar que dicho proceso se logra de acuerdo a las características del lector, al acto de leer y releer, al conocimiento previo y a sus hábitos lectores, de esta manera la comprensión se convierte en eje central del proceso de lectura.

En lo que se refiere a las pruebas internacionales, de las que participa Colombia, las concepciones que tiene sobre el acto de leer son: la lectura para PIRLS, enmarcada en dos propósitos, "leer para informarse y leer para disfrutar", procesos de comprensión de lectura y actitud ante esta (PIRLS-TIMSS, 2012, p.11). Convirtiéndose de esta forma, la lectura, en espacio de goce y disfrute, con unas intenciones claras de aprendizaje, que permitan al educando adquirir habilidades y desarrollar competencias aplicables en su entorno inmediato. En PISA, la lectura está enfocada en "leer para aprender y no en aprender a leer" (Ronderos, Castellanos, López, Quintero, y Ríos, 2010, p.10). En otras palabras, es más que comprender un texto literalmente o decodificarlo; se convierte en la capacidad de un individuo en entender, aprovechar, razonar y comprometerse con los textos, en pro de la consecución de metas, el desarrollo de habilidades y las implicaciones que tiene vivir en una sociedad. Es decir, se entiende la lectura como la destreza del individuo, para hacer de ella una labor funcional, activa y práctica.

Todos estos acercamientos al concepto de lectura, establecen un vínculo unívoco, entre leer como proceso de comprensión y la relación entre el lector, el texto y su contexto, de acuerdo a unos conocimientos previos, a un propósito de lectura claro y definido, al uso de estrategias adecuadas y a la posibilidad de crear ambientes adecuados, que propendan no sólo, por la

adquisición de conocimientos y la realización de actividades evaluativas, sino también, por la motivación y el interés de prácticas de aprendizaje lúdicas, funcionales, pertinentes y eficaces.

Otra estudiosa del tema es Solé (2009), "La lectura intrínsecamente motivada responde en algún grado al deseo o a la necesidad de leer, y posee por ello un componente de experiencia personal que la hace persistente ante las dificultades" (p.57). Solo así podrán enriquecerse las aulas de clase, con estudiantes autónomos, conscientes de su realidad personal y sociocultural, analíticos y críticos de una comunidad que requiere individuos comprometidos.

Para finalizar, es necesaria una lectura bien dirigida, desde la diversidad, como lo señala Cassany (2006), quien invita a la reflexión en torno a los cambios que ha tenido el acto de leer en la época contemporánea. Así mismo lo revalida Urbina (2013), en el libro leer para comprender, escribir para transformar: "Y ya los colombianos estamos aprendiendo a leer en otros códigos y a escribir en otras grafías a fuerza de asomarnos amorosa e inteligentemente a esos otros mundos que nos deparó la historia" (p.90). Esta es la meta, donde tanto docentes como instituciones educativas, propendan por la formación de seres humanos libres, íntegros, capaces de manejar sus limitaciones y competencias, innovadores, comprometidos con sus procesos cognitivos, que desarrollen habilidades y valores, participen de una sociedad y sean capaces de comprender y analizar todo cuanto les rodea.

3.2. Lectura y Calidad de la educación

Mejorar la calidad educativa, ha sido, es y seguirá siendo, un desafío para alcanzar metas de aprendizaje avanzadas y mayores niveles de formación. De esta manera Barrera-Osorio, Maldonado y Rodríguez (2012) ratifican "desde distintas esferas de la sociedad y desde distintos enfoques académicos se ha argumentado que aumentar los niveles de educación y la calidad de la misma es fundamental para lograr objetivos sociales muy diversos" (p.2). Es por ello, que la educación debe trascender al individuo de manera que le permita constituirse como un ser social activo y participativo, conocedor de su entorno, consciente de su propia existencia y en ejercicio de una ciudadanía responsable.

En Colombia, se han implementado diversas políticas educativas de manera que las personas puedan acceder a ella, en igualdad de condiciones, buscando hacer más corta la brecha entre los grupos sociales minoritarios. Participar de la evaluación de pruebas nacionales e

internacionales, ha contribuido de cierta manera a la revisión de los procesos de aprendizaje que se han venido dando y a establecer nuevas propuestas en procura de mejorar, ya que los indicadores dejan ver menores niveles de comprensión lectora comparado con otros países. Son muchas las condiciones que influyen en estos procesos de aprendizaje y en el alcance de los resultados, como lo mencionan Barrera-Osorio et al. (2012):

> …Los conocimientos y competencias de los estudiantes colombianos están distribuidos de forma bastante desigual. Los estudiantes de zona rural tienen peor desempeño que los de las zonas urbanas y los estudiantes de estratos socioeconómicos bajos tienen peores desempeños que los de estratos socioeconómicos altos. Todas estas diferencias son estadísticamente significativas. Un mensaje similar se obtiene al calcular los resultados promedio en estas pruebas por departamentos: la desigualdad entre departamentos también es importante. (p.8)

Por otra parte, los mismos autores afirman: "Las pruebas para evaluar los conocimientos y habilidades de los estudiantes son la columna vertebral de cualquier política para mejorar la calidad de la educación" (p.32). Pero acá es importante reflexionar, ¿qué tipo de evaluación se le está realizando al estudiante, bajo qué condiciones y cuáles son las estrategias que se implementan a nivel educativo para fortalecer los procesos que denotan falencias en los resultados? Vale la pena hacer un alto en el camino y analizar qué se ha hecho, que se está haciendo y de qué manera se pueden transformar algunas prácticas, con miras a alcanzar ambientes de desarrollo favorables para el aprendizaje.

Es así como la lectura entra a formar parte esencial en los procesos de enseñanza-aprendizaje; pero una lectura eficaz, desde la función social que tiene la familia, las instituciones y la sociedad. Lograr sistemas educativos con calidad requiere de engranajes sólidos, donde se favorezca el desarrollo de competencias y habilidades para la vida. Para ello es necesario que niños y niñas estén en igualdad de condiciones de aprendizaje, equidad en los recursos y entornos favorables que converjan en la construcción de una educación con calidad; donde todos los actores de la comunidad educativa sean partícipes de esta maravillosa aventura, llena de constantes aprendizajes, transformaciones y configuren al individuo en protagonista de su propia

historia; una historia de significación, análisis, reflexión y autonomía que le permita leer la vida y su entorno.

La lectura es un instrumento esencial en la adquisición de conocimientos, toda vez que se constituya en parte importante en el desarrollo de pensamiento del ser humano y se practique como una herramienta de goce, placer y disfrute, desde un buen enfoque educativo escolar. Cada vez que las instituciones muestran más compromiso en la ejecución de actividades de lectura que propendan por la comprensión de textos de manera amena, con un propósito de lectura claro y definido, desde la motivación del educando y el ejemplo del docente, con un buen ambiente y bajo unas estrategias que faciliten sus juicios cognitivos, se puede entonces, alcanzar niveles de lectura más altos, con mejores resultados y mayor desarrollo de las competencias.

Mejorar la calidad educativa a través de la lectura es un reto; un gran reto donde todos y cada uno de los seres humanos, deben formar parte activa. Ahí exactamente, es donde la lectura se convierte en la base del aprendizaje; un aprendizaje significativo, que se integre como una herramienta fundamental en la educación de los individuos, divertida, amena, con propósitos definidos y de acercamiento con su contexto social. La tarea de las instituciones es generar espacios lectores que fortalezcan el desarrollo de la creatividad y de pensamiento. De esta manera Reyes (2013), en el texto leer para comprender, escribir para transformar, sostiene:

> El reto fundamental de un maestro es dar de leer y acompañar a sus alumnos a leer, creando, a la vez, un clima de introspección y unas condiciones de diálogo para que, alrededor de cada texto, puedan tejerse las voces, las experiencias y las particularidades de cada niño, de cada niña, de cada joven de carne y hueso, con su nombre y con su historia. (p.69)

Así mismo, la familia y la sociedad, deben consolidarse en entes dinamizadores de procesos de lectura, donde las personas logren privilegiar y potenciar múltiples estrategias que favorezcan aprendizaje de manera consciente, donde todos sean conocedores de sus capacidades y que tengan la posibilidad de promover la exploración y el uso de las diversas manifestaciones del lenguaje en todas y cada una de las disciplinas que lo requieran.

3.3. Comprensión lectora

La comprensión lectora es un componente esencial y núcleo del proceso lector que requiere que sea estudiada y que alrededor de su conceptualización e implicaciones, se desplieguen en las instituciones educativas, las tareas formativas que conlleven a su potencialización y empoderamiento por parte de los estudiantes, para que éstos reconozcan el mundo que les rodea y puedan adquirir nuevos conocimientos que les permita explorar y transformar la realidad que les circunda.

De ahí que, para realizar una construcción teórica, es pertinente mencionar los referentes que establecen la comprensión como una fuente de sentido y significado en las cuales se incluyen Lineamientos curriculares y los postulados de diferentes autores.

Lerner (1984), citado en los Lineamientos Curriculares (1998), destaca como aspecto central en el proceso de educación de los sujetos, la construcción de significados y definen la comprensión como "proceso interactivo en el cual el lector ha de construir una representación organizada y coherente del contenido del texto, relacionando la información del pasaje con los esquemas relativos al conocimiento previo de los niños…" (p.47)

Montenegro y Haché (1997), también citados en los Lineamientos Curriculares, conciben la compresión como un proceso dinámico de reconstrucción de significados de un texto mediante operaciones mentales del lector, a través de las cuales se establece una relación entre sus conocimientos, las estructuras cognoscitivas y la información proporcionada por el texto.

La concepción de estos autores, se acerca a la concepción interactiva de la comprensión, la cual implica la construcción del sentido del texto mediante la interacción con un lector activo que hace uso de sus saberes previos, sus esquemas de conocimiento y su competencia lingüística para tal fin.

Para afirmar el carácter interactivo de la comprensión, es pertinente retomar a Solé (1992), quien define la comprensión como un proceso interactivo de aprendizaje donde se establece la relación entre una información a priori, con una información que se obtiene del material leído (a posteriori), proceso mediado por un conjunto de estrategias que le permiten informarse y aproximarse a un mundo de significados.

Cassany (2006), concibe la comprensión como un aspecto relevante de la lectura, el cual implica el uso de destrezas como la anticipación, el aporte de conocimientos previos, elaboración y verificación de hipótesis y la elaboración de inferencias. De igual manera, establece que la compresión se da en tres planos: El de las líneas, entre las líneas y detrás de las líneas, haciendo referencia este último, a la comprensión crítica o literacidad crítica.

Autores como Sánchez, García, y Rosales (2010), establecen la comprensión también en tres planos: Comprensión superficial, entendida como la extracción de información e identificación del significado de las palabras para resumir o parafrasear contenidos. La comprensión profunda implica un proceso de interpretación para poder integrar conocimientos, datos del texto y realizar inferencia; mientras la comprensión crítico reflexiva, conlleva procesos de autorregulación que permiten la resolución de dificultades encontradas, obteniendo una visión compleja y reflexiva del texto abordado.

3.3.1 Factores que determinan la comprensión.

De acuerdo con los Lineamientos curriculares del Lengua Castellana "la comprensión lectora está determinada por el lector, el texto y el contexto" (MEN, 1998, p.47). Estos factores también son claramente explicados por Hurtado, Serna y Sierra (2001):

3.3.1.1 Lector.

Entendido este como el sujeto que interactúa con el texto objeto de lectura para procesar la información; el cual pone a disposición elementos que facilitan u obstaculizan la comprensión, como muestreo, predicción, inferencia, verificación y autocorrección; según Goodman (1982) citado por los mismos autores. Definen entonces, las siguientes estrategias cognitivas:

Muestreo: Capacidad para seleccionar información más significativa del texto, está determinado por la existencia de conocimientos previos y competencias cognitivas del lector.

Predicción: Determina la capacidad de anticipación a los contenidos del texto; facilita el planteamiento de hipótesis.

Inferencias: Supone la capacidad crítica para concluir e identificar componentes implícitos. El papel de las inferencias en la comprensión es importante, teniendo en cuenta que estas le permiten al lector hacer uso de estrategias cognitivas y metacognitivas para extraer información no explicita y aproximarse al mundo de significación contendido en el texto.

El siguiente es el concepto de inferencia planteado por Goodman (1982:22), contenido en los Lineamientos de Lengua castellana y que de acuerdo con Cisneros, M; Olave, G y Rojas, J (2003), se rigen todas las instituciones:

> La inferencia es un medio poderoso por el cual las personas complementan la información disponible utilizando el conocimiento conceptual y lingüístico y los esquemas que poseen. Los lectores utilizan estrategias de inferencia para inferir lo que no está explícito en el texto. Pero también infieren cosas que no se harán explícitas más adelante… (p.20)

Verificación y autocorrección: Son estrategias de carácter metacognitivo realizadas por lectores expertos, dichas estrategias se dan de manera consciente y permiten que el lector realice un monitoreo de su proceso de comprensión y resuelva los problemas a los que se ve enfrentado en el proceso de lectura e interpretación.

Para que el lector pueda realizar un proceso de comprensión, debe poseer habilidades y competencias que desempeñan un papel importante en esta tarea. Al respecto, Sánchez, García y Rosales (2010) abordan un conjunto de habilidades retomando una categorización realizada por (Sánchez, García y González, 2007; Sánchez y García, 2009); dichas habilidades son usadas con diferentes textos y bajo diferentes condiciones:

Cuerpo de conocimientos.

Competencia que permite la realización de inferencia y la atribución correcta de roles a las proposiciones presentes en el texto y establecer relaciones adecuadas en él. Esta competencia da cuenta de los conocimientos previos del lector y que de acuerdo con autores como Hurtado et al. (2001), determinan la calidad de las inferencias que se realizan, porque si se está dotado de un amplio abanico de conocimientos se harán mayores y mejores inferencias.

Habilidad para reconocer palabras con precisión y rapidez.

Esta habilidad aunque tiene carácter mecánico, implica la automatización de la codificación en el lector, evitando el uso de recursos cognitivos que conllevan a pensar cómo leer bien las palabras que se le presenta en el texto y dedicará su memoria de trabajo para poner atención a pensar en lo que se lee.

Competencia Retórica

Se refiere a los conocimientos especializados en la organización de textos y en las claves lingüísticas utilizadas en dicha tarea. La competencia retórica, le permite al lector interpretar, detectar y usar recursos textuales y marcadores teóricos que sirven para orientar el proceso de lectura.

Habilidades metacognitivas

Se refieren a la habilidad del lector para establecer propósitos de lectura, para regular su proceso, detectar problemas y establecer soluciones.

Memoria de trabajo

Es la habilidad que tiene el lector para interrelacionar mayor número de procesos y retener mayor número de ideas; dicha habilidad supone fijar más la atención a pensar en lo que lee y no como lo lee, haciendo una adecuada representación mental.

Otros aspectos del lector que influyen en el proceso de comprensión lectora se refieren a los propósitos de lectura, el nivel desarrollo cognitivo, la situación emocional y las competencias lingüísticas. (Alliende, 1982), Citado por Hurtado et al. (2001).

3.3.1.2 Contexto.

El contexto se refiere a todo el ambiente y las condiciones que rodean el acto de lectura. El contexto como lo plantean los Lineamientos de Lengua Castellana, puede estar relacionado con las ideas que se entrelazan en el texto y delimitan la construcción de significados. También, puede relacionarse con el espacio exterior donde se realice la lectura, la posición que se adopte a la hora de leer y el estado anímico del lector.

Hurtado et al. (2001) define tres tipos de contextos:

Textual

El contexto textual hace referencia a las relaciones al interior del texto que delimitan la construcción de significados; es así como este contexto da cuenta de la situación comunicativa contenida en el texto a través de la relación entre palabras y oraciones.

Extratextual

Este contexto determina los factores periféricos que afectan o favorecen la comprensión y están relacionados con el espacio físico y el ambiente que rodea el acto de lectura.

Psicológico

Aspecto interno que se refiere al estado anímico del lector. Con relación a este contexto, los propósitos de lectura del lector pueden ser determinantes, dado que los propósitos definen motivaciones, bien sea para enriquecimiento personal, deleite o búsqueda de información con objetivos planteados; de acuerdo con los propósitos, el contexto psicológico puede variar en la tarea de comprender.

3.3.1.3 Texto.

El texto es un acto comunicativo, en él se depositan las intenciones e ideologías del autor. De acuerdo con los Lineamientos de Lengua Castellana, se retoman las siguientes definiciones:

> Una construcción formal semántico – sintáctica usada en una situación concreta y que nos refiere a un estado de cosas; estructuras funcionales de organización para los constituyentes cuya importancia es socio comunicativa. Constructo teórico abstracto que suele llamarse discurso. (p.76)

En este orden de ideas, Halliday (1982), según los lineamientos, define el texto como: "Forma de conducta social cuyo objetivo es que el significado que constituye el sistema social, pueda ser intercambiado entre sus miembros", el medio de representación e intercambio es la lengua y la codificación de los significados, se materializa a través del texto. (p.76)

Por último, Martínez (1994), citado en los lineamientos y además por Hurtado, Serna y Sierra (2001), afirma que el texto es una relación de proposiciones entrelazadas mediante aspectos formales y explícitos que determinan un significado.

Como se ha mencionado, la comprensión depende en gran medida de la elaboración del material textual, pues el uso de vocabulario técnico, la estructura poco clara de las ideas, además de la poca familiaridad del lector con el material escrito; pueden ser factores del texto que intervienen en la comprensión del mismo, pero es de gran relevancia considerar que el significado global del texto reside en gran medida en el lector quien integra la información recibida a sus esquemas de conocimiento y reconstruye la interpretación de acuerdo con su concepción y propósitos de lectura y de comprensión en un momento dado. Es así como se pone de manifiesto la relación texto, lector y contexto lingüístico, semántico, situacional y emocional que denotan el carácter interactivo de la comprensión.

De acuerdo con Cassany (1993), las reglas que permiten elaborar textos son: la adecuación, la coherencia y la corrección gramatical.

Adecuación: relacionado con la propiedad del texto que determina la variedad, que puede ser dialectal o estándar y el registro; bien sea general, específico, formal, objetivo o subjetivo, los cuales son apropiados a cada situación comunicativa.

Coherencia: Propiedad del texto relacionada con el orden lógico, la estructuración y conexión de la información contenida en el texto.

Corrección gramatical: En este componente se evidencia la aplicación de reglas ortográficas, morfosintácticas y léxicas de la lengua.

El texto además de la adecuación, la coherencia y la corrección gramatical requiere una adecuada disposición espacial, lo que permite visualizar una presentación del texto.

Sobre este asunto también se pronuncian Gil, Mejía y Molina (2014) quienes citan a Belinchón, Rivieré e Igoa, autores que establecen que las variables del texto, son un factor que condicionan el proceso de comprensión, pues de acuerdo con estudios realizados, los textos bien organizados facilitan el proceso macroestructural del mismo, lo cual implica comprender la globalidad del texto. Las variables del texto planteadas por éstos tres autores, están relacionadas con la organización del texto y los señalizadores del texto lingüísticos y no lingüísticos relacionados con implícitos en las imágenes, campos semánticos, macroproposiciones e intenciones, entre otros, que orientan al lector hacia una mayor comprensión.

3.3.2 Tipologías textuales.

Los textos se diferencian entre sí, no solo por su función comunicativa, sino porque además poseen formas discursivas y tipos de construcción y superestructuras que caracterizan el tipo de texto. La superestructura es un esquema que establece el orden global del texto y se compone de una serie de categorías, de hecho cuando se comprende un texto se debe dar cuenta también de una estructura jerárquica del mismo.

A este recorrido acerca del texto se vincula Hurtado et al. (2001) quienes citan a Brewer (1980), para dar a conocer tres tipos de textos: descriptivos, narrativos y expositivos.

El primero, tiene como intención comunicativa describir características físicas de situaciones estáticas pero además, hace referencia a los rasgos morales y psicológicos. A estos

textos descriptivos pertenecen: catálogos de arte, anuncios publicitarios, monólogos, cronografías, prosopografías, retratos, postales, entre otros.

La superestructura de los textos descriptivos relaciona los siguientes elementos: nombre del elemento a describir, características físicas y utilidad.

De otro lado, un texto expositivo es un escrito en prosa, en el cual se presenta información; adquiere características explicativas, en tanto el autor hace uso de explicaciones que permiten que el lector acceda con mayor facilidad a la información presentada. A este tipo de textos pertenecen los artículos científicos, los libros de texto, documentos comunicativos en el mundo laboral, libros especializados, tratados y ensayos. La estructura de los textos expositivos consta principalmente de introducción, desarrollo, párrafos de transición y por último conclusión.

Finalmente, la narrativa se caracteriza por el relato de sucesos reales o imaginarios, que involucra acciones desarrolladas por unos personajes en un espacio y tiempo determinado. Los textos narrativos también son formas globales de la comunicación textual. En primer lugar, con los textos narrativos hacemos referencia a los relatos que se producen en la comunicación cotidiana cuando narramos hechos sucedidos. Además, también apuntan a otros contextos y estructuras como el chiste, los mitos, los cuentos populares, las leyendas, entre otros. Y se tienen narraciones más complejas en el ámbito de la literatura donde se cuenta con cuentos y novelas principalmente.

De acuerdo con Graesser y Goodman, citados por Alonso y del Mar (1985), las narraciones presentan características que hacen de la prosa narrativa un tipo de discurso más fácil de comprender y retener con relación a otras tipologías textuales:

- En las narraciones se describen variaciones nuevas sobre información que ya se conoce.
- La información presentada en la narración, puede ser ficticia; por lo tanto, el lector no tiene que evaluar constantemente la verdad de las afirmaciones con relación al propio conocimiento.
- Los referentes espaciales y temporales son específicos.
- La narración se estructura conceptualmente en una secuencia de eventos entre los que se establece una relación temporal causal que está orientada hacia metas establecidas.

- Los textos narrativos ofrecen mayor seguridad para hacer mayor número de inferencias a diferencia de otros textos.
- La función de los textos narrativos es primordialmente entretener.

Teniendo en cuenta las características de la narración, la construcción del significado está guiado en mayor proporción por los conocimientos, la situación emocional y los propósitos de lectura y no por la estructura proposicional del texto.

3.3.3 Niveles de comprensión lectora.

Teniendo en cuenta la complejidad de la lectura, pues dicho proceso va más allá de la decodificación, existen diferentes modelos y teorías que explican los procesos implicados en la comprensión. Muchas de las teorías concuerdan en afirmar, que dicho proceso se realiza en varios niveles, además de que una adecuada comprensión presupone el paso de los sujetos por los diferentes niveles de comprensión.

Para hacer referencia a los niveles de comprensión, se retoman los de Alliende y Condemarin, citados por Zorrilla, (2005):

3.3.3.1 Nivel literal.

Es el primer nivel de la comprensión. En este nivel el lector pone en juego habilidades para recordar y reconocer principalmente información explícita en el texto pues el lector se enfoca en tareas de reconocimiento, localización y recuerdo de elementos, detalles, personajes y rasgos, ideas principales y secundarias, reconocimiento de relaciones de causa y efecto, recuerdo de fechas, épocas, lugares, entre otros.

A este asunto, conviene tratar de nuevo a Gil et al. (2014), quienes al referirse a este primer nivel, plantean que en él no se trasciende la comprensión de la estructura superficial y exige las siguientes competencias a la hora de abordar un texto: competencia lexical, reconocimiento de los elementos constitutivos de la oración, conocimiento de los elementos cohesivos y conocimiento de los signos de puntuación.

3.3.3.2 Reorganización de la información.

El segundo nivel corresponde a la reorganización de la información, en este nivel el lector reordena las ideas a través de habilidades de clasificación y síntesis; habilidades que suponen la capacidad para:

- Realizar clasificaciones y categorizar personas, objetos, lugares, entre otros.
- Realizar bosquejos para reproducir esquemáticamente el texto.
- Resumir y condensar el texto leído a través de la síntesis y fusión de diversas ideas y hechos en un aspecto relevante.

Los pasos por los dos primeros niveles permiten a través de la obtención de información y reorganización de esta, un grado de comprensión global; pues poner en marcha habilidades de recuerdo, clasificación y síntesis, ratifica la extracción de información que puede ir perfilando el sentido en el texto.

3.3.3.3 Comprensión Inferencial.

El tercer nivel de comprensión, implica que el lector ponga a disposición de la interpretación su experiencia y saber previo para unirla al texto y elaborar conjeturas e hipótesis.

De acuerdo con Gil et al. (2014):

> La comprensión interpretativa o inferencial constituye un nivel avanzado de comprensión de la significación de un texto, razón por la cual trasciende o supera el reconocimiento de la estructura superficial del mismo, es decir, tiene que ver con la estructura profunda: juicios o enunciados que subyacen en el texto. (p. 144)

En el tercer nivel, el lector está en capacidad de realizar inferencias relacionadas con:

- Detalles adicionales que no aparecen en el texto.
- Ideas principales y secundarias y su orden, en el caso en que no lo estén en el texto.
- Características y rasgos de los personajes que no están contempladas en el texto.

En este nivel los conocimientos previos son un factor determinante para el desarrollo de inferencias y la existencia de éstos, implican mayores y mejores inferencias, pues las inferencias dependen de los esquemas de conocimiento y el mundo del lector. A través del tránsito por este nivel, el lector adquiere las competencias necesarias para realizar deducciones de la información no explícita en el texto.

3.3.3.4 Lectura Crítica o Juicio Valorativo.

El cuarto nivel corresponde a la lectura crítica o juicio valorativo del lector, lo cual implica la relación con la realidad, la fantasía y los juicios de valor.

Sobre este aspecto, Gil et al. (2014), plantean que la lectura valorativa y crítica, exige el reconocimiento de las características del contexto en el que se crea el texto y el manejo del nivel superestructural de éstos, es decir; géneros, características y funciones. En este nivel, el lector se ve abocado a la reflexión, para lo cual requiere relacionar la información del texto con la información obtenida en otras fuentes, poniendo en marcha una competencia enciclopédica. Dicha competencia, le permite de igual manera, evaluar, contrastar y valorar la información obtenida con su propio conocimiento.

3.3.3.5 Apreciación lectora.

En el quinto nivel, está relacionado con el impacto psicológico y estético que el texto provoca en el lector. En él, el lector realiza:

- Inferencias sobre relaciones lógicas: motivos, posibilidades, causas psicológicas y causas físicas.
- Inferencias restringidas al texto sobre: relaciones espaciales y temporales, referencias pronominales, ambigüedades léxicas y relaciones entre los elementos de la oración.

Este nivel permite realizar una reflexión sobre la forma del texto, una evaluación crítica y una apreciación de las características textuales.

3.3.4 Dificultades en la comprensión.

Como se ha planteado, la lectura es un medio de aprendizaje en el ámbito social y escolar, pues se convierte en un vehículo de información que facilita el acercamiento e interpretación de otros mundos y contextos. Cuando se aborda la lectura de un texto, se está realizando una tarea cognitiva y compleja. La lectura y su comprensión se conciben entonces como procesos complejos e interactivos que implican la relación simultánea entre los conocimientos del lector y los componentes léxicos, pragmáticos, sintácticos y semánticos del texto para la construcción de significados. Es por ello que las dificultades en la comprensión lectora tienen implicaciones en varias áreas, pues los estudiantes además de ver limitadas sus oportunidades educativas, no encuentran en la lectura el espacio de ocio, esparcimiento y goce que se puede lograr a través de ella.

En torno a las dificultades en la comprensión de lectura, se han realizado diferentes aportes. Una explicación de los sujetos que no usan la lectura con eficacia ha sido brindada por

Frank Smith (1978), citado en Sánchez (1988), quien afirma que muchos comprenden deficientemente porque se centran en cómo leen, es decir su habilidad para reconocer palabras con precisión y rapidez no está bien desarrollada y usan al máximo su espacio mental en el desarrollo de las tareas de lectura de bajo nivel, como el reconocimiento de palabras y la fijación en actividades de decodificación indican la existencia de dificultades en la adquisición de nueva información proporcionada por el texto.

Aquí se vincula de nuevo Sánchez (1988), citando a Smith (1978), quien propone que la lectura comprensiva es una actividad que descansa en el aprovechamiento de redundancias que proporciona el texto y en la capacidad del lector para poner en juego sus conocimientos previos sobre el lenguaje y el mundo.

Las dificultades en la comprensión pueden darse en diferentes categorías:

3.3.4.1 Características del recuerdo.

Loman y Mayer (1983), citados también por Sánchez (1988), describen cómo el recuerdo en sujetos con baja comprensión es carente de organización; pues este, está localizado en la parte inicial y final del texto, característico en la evocación de listas. El recuerdo con estas particularidades implica que se tenga dificultad para resolver problemas en la tarea de lectura que requieran nueva información extraída del texto; lo que quiere decir que no se use de manera creativa la información y se infiera una representación del texto que se aísla de la estructura de conocimientos previos tan útiles en la construcción de nuevos significados. Dicho de otra manera, la dificultad en reconocer la organización que subyace en los textos y usarla para ordenar e inter relacionar dicha información con los conocimientos y planificar el recuerdo, dan cuenta de las deficiencias en estrategias estructurales que deben estar presentes en un adecuado nivel de comprensión.

3.3.4.2 Sensibilidad a la estructura textual.

Aunque los lectores tengan la capacidad para extraer la idea o tema central, la dificultad radica en interpretar el orden de importancia temática de los contenidos textuales y analizar estructuras semánticas.

3.3.4.3 Detección de anomalías.

Esta dificultad está relacionada con el comportamiento de los sujetos ante los textos que presentan anomalías semánticas, es decir que presentan inconsistencias al interior de los fragmentos del texto o incongruencias del texto con relación a los conocimientos poseídos por el lector. La detección de anomalías implica la capacidad de operar de manera flexible ante diferentes tareas de lectura e ir reconociendo en ella dificultades y establecer estrategias o tareas de control que permitan compensar las dificultades encontradas. La capacidad para detectar dificultades es clave en los procesos de autorregulación en el proceso de comprensión.

3.3.4.4 Ordenamiento de los textos.

Al respecto Brown, Day y Jones (1983), citados por Sánchez (1988), consideran que las dificultades radican en la construcción de puntos de encuentro o nodos representacionales intermedios entre la idea fundamental y los detalles del texto lo que hace imposible reconstruir la representación o el mundo de significado que evoca el texto; esos nodos de significado intermedio entre el tema y los detalles se denominan macroestructura textual. Es así, por ejemplo, como en la construcción del resumen, la utilización de estrategias de suprimir a través de una lectura lineal del texto, la estrategia de copiar mediante un ejercicio de individualización donde el sujeto decide qué elemento incluye y finalmente, la copia literal; describe como se presenta el proceso de ordenamiento de texto en sujetos con baja comprensión. Dicho comportamiento demuestra la dificultad para operar con macrorreglas que son operaciones o actividades que les permite derivar el significado global de las proposiciones que componen un texto.

Para hacer referencia al uso de macrorreglas, Sánchez (1988), cita a Kintsch y Van Dijk (1978), y Van Dijk (1980), han distinguido tres macrorreglas que permiten extraer significado global o la macroestructura global: Omisión, generalización e integración. En el uso de la macrorregla de integración o construcción, radican las mayores dificultades en la compresión, pues como lo plantea Van Dijk (1980), el uso de esta no permite una lectura lineal, individual y una copia literal del texto.

Según Barnes, Dennis y Haefele-Kalvaitis (1996) citados por González (2005), los lectores que no disponen de estrategias tendrán dificultades para hacer inferencias y para activar

sus conocimientos previos, debido a que estas, se presentan como facilitadoras de acceso al significado brindándoles a los estudiantes "pistas" para entender el propósito y el sentido del texto.

Otra causa importante son las deficiencias en la decodificación. Para asegurar una buena comprensión lectora y una adecuada velocidad y fluidez es necesario automatizar las reglas de conversión grafema-fonema. Si este no es el caso ocurrirá una sobrecarga en la memoria de trabajo y el lector dedicará sus recursos cognitivos de atención y de procesamiento de la información en identificar las palabras leídas y no en captar el sentido y la estructura del texto. Según Tapia (1995), se debe asegurar la precisión en el reconocimiento de las palabras para lograr comprender un texto.

Y por último, otra causa de gran influencia en las dificultades es leer sin finalidad comprensiva. Esto involucra la actitud del lector y la percepción que tiene sobre lo que es leer, su finalidad y lo que implica este proceso. Dentro de este contexto, algunos estudiantes leen sin tomar en cuenta la finalidad por la cual están leyendo, es decir solo descodifican más no se involucran en la lectura y en su objetivo final. Leer solamente como acto descodificador impide la comprensión (Vallés y Vallés, 2006).

3.4. Didáctica de la lectura

3.4.1 Enseñanza de la lectura .

La comprensión de lectura es una de las necesidades de la escuela, que se constituye en una preocupación fundamental, lo que ha llevado a ampliar las concepciones sobre la misma y experimentar y articular nuevas prácticas para cumplir con este fin. Varias reflexiones acerca de los procesos de la enseñanza y el aprendizaje de la lectura han conducido a establecer que estos deben enmarcarse dentro de un enfoque constructivista orientado a la construcción activa de los conocimientos y el desarrollo de procesos de pensamiento que posibiliten la formación de lectores autónomos y críticos.

Al tema de la comprensión viene ahora, Colomer (1997) quien establece que la condición fundamental para una buena enseñanza de la lectura es la de "otorgarle el sentido de práctica social y cultural que posee, de tal manera que los alumnos entiendan su aprendizaje como un medio de ampliar las posibilidades de comunicación, fruición y acceso al conocimiento" (p.

101). Lo anterior implica visionar la lectura más allá de una práctica propia de la escuela y no como un ejercicio exclusivo del área de Lengua Castellana, ya que la lectura está inmersa en todo el mundo y se requiere en múltiples espacios y situaciones; se lee un afiche publicitario, una receta de cocina, un manual, la biblia, se lee en todas las áreas del currículo escolar. Entonces es indispensable, otorgarle el sentido profundo y amplio a la lectura y orientar adecuadamente su enseñanza.

Con respecto a lo anterior Coll (1990) citado por Solé (1992) a partir de un trabajo de Collins, Brown y Newman (1989, en Coll, 1990), considera que la planificación de la enseñanza debería atender a cuatro dimensiones de manera simultánea: los contenidos que hay que enseñar, los métodos de enseñanza, la secuenciación de los contenidos y la organización social del aula.

Con relación a los contenidos que hay que enseñar se destaca que, en el caso de la comprensión lectora, "se trata de enseñar los procedimientos estratégicos que pueden capacitar a los alumnos para leer de forma autónoma y productiva, es decir, utilizando la lectura para aprender y controlar que ese aprendizaje se realiza" (p. 81). Aquí se pone de relieve el papel de las estrategias para el buen desarrollo de los procesos de lectura y el fin último de estas, que debe ser dotar al estudiante de las herramientas para desenvolverse en situaciones de lectura con propiedad.

Los métodos de enseñanza deben propender por la búsqueda de las situaciones más adecuadas para que los estudiantes construyan sus saberes y tengan la habilidad de aplicarlos en diversas situaciones y contextos. En este aspecto, el maestro debe valerse de todo su saber y creatividad para encaminar adecuadamente a los estudiantes hacia el proceso de comprensión, aplicando constantemente estrategias y metodologías y analizando su efectividad, reevaluándolas, modificándolas, fijando otras nuevas para el alcance de los objetivos propuestos.

La secuenciación de los contenidos es vital dentro de la enseñanza, ya que facilita el aprendizaje de los estudiantes en la medida que establecen relaciones entre ellos. En este aspecto es vital contar siempre con los conocimientos previos, porque de ellos depende la apropiación de los contenidos.

Por último, la organización social en el aula se considera como otro aspecto esencial en la enseñanza de la comprensión lectora, ya que mediante el trabajo conjunto se facilita el

aprendizaje. Aunque la lectura silenciosa e individual es importante, resulta más productiva la interacción de saberes y el conocimiento de las apreciaciones de los otros, para así ampliar las propias.

Todo lo anterior sugiere una adecuada orientación de la enseñanza por parte del profesor. Una enseñanza con propósitos claros y en función del aprendizaje, tal cual lo plantea Solé (1992) cuando dice: "Me parece fundamental la idea de que la buena enseñanza no sólo es la que se sitúa un poco más allá del nivel actual del alumno, sino la que asegura la interiorización de lo que se enseñó y su uso autónomo por parte de aquél" (p. 77)

Con respecto a este pensamiento, se puede reflexionar sobre la idea de que la enseñanza de la lectura en la escuela, ha sido trabajada de una forma muy tradicional, donde el profesor ha establecido los propósitos de lectura y ha aplicado estrategias que no despiertan la motivación, el gusto por la lectura y favorecen poco la comprensión y desarrollo del pensamiento crítico. Ha sido una lectura guiada e impuesta por el profesor enfocada en el reconocimiento de superestructuras textuales y elaboración de resúmenes principalmente, lo que no permite la exploración de múltiples posibilidades. Muchas veces se deja solo al estudiante para que sea él quien enfrente su propio proceso de comprensión y no se ofrecen herramientas que lo guíen y lo ayuden a resolver los problemas que se puedan presentar.

Por lo ya planteado, es esencial reconocer que la enseñanza y aprendizaje de la comprensión de lectura y de otros saberes, es una labor conjunta entre el estudiante y el profesor. Como lo dice Vasco (2011):

> Si aceptamos que el enseñar es complejo, creo que podemos aceptar que igualmente complejo es el aprender. No puede mirarse al maestro, su identidad, su saber, en aislamiento del otro sujeto, que necesariamente entra en la relación con él y comparte su espacio. La escuela carece de sentido sin alumnos y sin el aprender, lo mismo que carece de sentido sin el maestro y sin el enseñar. Me parece que así, como el enseñar es una práctica de saber propia del maestro, también el aprender es una práctica de saber propia del alumno. (P.239)

Sánchez, García, y Rosales (2010), reconocen que, en toda intervención educativa, el profesor además de cuestionarse sobre qué enseñar se debe reflexionar en torno al cómo hacerlo.

En esta perspectiva establece dos alternativas: ayudar a comprender y enseñar a comprender. La primera se enmarca desde la enseñanza implícita en la que el profesor proporciona objetivos de lectura y colabora con la comprensión formulando preguntas para que los estudiantes reconozcan de manera más fácil las ideas importantes, se expongan los saberes previos o se valore el texto.

Enseñar a comprender o enseñanza explícita, van un poco más allá, ya que requieren la enseñanza de estrategias que deben ser practicadas en compañía del docente con una debida orientación, supervisión y corrección. La idea es hacer visible a los estudiantes los procesos que intervienen en la comprensión y dotarlos de la capacidad de discriminar que estrategias son más pertinentes para determinado tipo de texto o situación de lectura, en otras palabras, se trata de que los estudiantes aprendan a controlar su proceso de lectura y su comprensión.

Estas dos alternativas son válidas, pero apuntando a la autonomía del estudiante se podría establecer que lo más adecuado debe ser enseñar a comprender. Sin embargo, el autor establece, que pueden compatibilizarse para alcanzar resultados más significativos en la comprensión.

3.4.2 Conceptualización de estrategia.

A este aspecto aporta de nuevo Solé (1992), ubicando las estrategias en relación a los procedimientos, que en Coll (1987), citado por esta autora son "un conjunto de acciones ordenadas y finalizadas, es decir, dirigidas a la consecución de una meta" (p. 68). Esto supone que las estrategias deben ser pensadas de una manera seria, con una estructura coherente y pertinente, con unos fines específicos que conduzcan al logro de un objetivo determinado. Al respecto Valls (1990), también citado por Solé refiere que la estrategia se asemeja a los procedimientos ya que su aplicación permite seleccionar, evaluar, persistir o abandonar determinadas acciones para llegar al alcance de la meta propuesta.

Esta autora reconoce dos componentes esenciales en las estrategias, la autodirección y el autocontrol. El primero, se refiere a la existencia de un objetivo y a la conciencia de que ese objetivo existe; el segundo tiene que ver con la supervisión y evaluación del propio comportamiento en función de los objetivos y la posibilidad de imprimirle modificaciones cuando sea necesario. En este sentido, no se deben pensar las estrategias como un producto acabado, ya que en el desarrollo de una acción se pueden presentar situaciones que conduzcan a

la supresión o inserción de elementos que propendan por el alcance óptimo de los propósitos establecidos.

López (1999), define estrategia como la "secuencia de actividades intencionadas y deliberadas en las cuales se involucra conscientemente el individuo para lograr las metas que se ha propuesto" (p. 19). Esta conceptualización pone de relieve el papel activo que debe cumplir el individuo en el desarrollo de las estrategias, pues él es quien debe asumir su desarrollo y evaluación con base a los objetivos propuestos determinando su grado de efectividad.

En el ámbito educativo se habla de estrategias de aprendizaje como elementos claves para el estudiante ya que posibilitan la interiorización y asimilación de los conocimientos provenientes del medio externo y le permiten la adquisición de habilidades para la resolución de problemas de diversa índole. Al respecto, Monereo (1990), acogiéndose a diversas formulaciones (Kirby, 1984; Nisbet y Schucksmith, 1986; Nickerson, et al., 1987) define las estrategias de aprendizaje como "comportamientos planificados que seleccionan y organizan mecanismos cognitivos, afectivos y motóricos con el fin de entrenarse a situaciones-problema globales o específicos del aprendizaje" (p. 4).

En este mismo orden, Díaz-Barriga y Hernández (2002), "Una estrategia de aprendizaje es un procedimiento (conjunto de pasos o habilidades) que un alumno adquiere y emplea de forma intencional como instrumento flexible para aprender significativamente y solucionar problemas y demandas académicas (Díaz Barriga, Castañeda y Lule, 1986; Hernández, 1991)" (p. 12).

3.4.3 Estrategias de lectura.

Las estrategias de lectura son herramientas indispensables en la lectura, en tanto permiten orientar el acto de leer, posibilitando su comprensión y al mismo tiempo generando goce y placer por la actividad.

Aquí se tiene presente lo que Solé (1992), ya citada en apartados anteriores, dice de la comprensión:

> …la comprensión depende de otro factor, descrito por Palincsar y Brown (1984): De las estrategias que el lector utiliza para intensificar la comprensión y el recuerdo de lo que lee, así como para detectar y compensar los posibles errores o fallos de comprensión. Estas estrategias son las responsables de que pueda construirse una interpretación para

> el texto y de que el lector sea consciente de qué entiende y qué no entiende, para proceder a solucionar el problema con que se encuentra. (P. 71)

Esta autora instaura una serie de estrategias de comprensión lectora, que son para ella procedimientos de orden elevado caracterizados por la obtención de una meta, no se supeditan a una clase particular de texto o contenido, se adaptan a las situaciones de lectura, conducen al avance en los procesos de lectura y comprensión e implican que el lector tome conciencia sobre ellos. Dichas estrategias se enfocan en tres momentos de la lectura: antes, durante y después, sin embargo reconoce que las estrategias de lectura deben estar presentes a lo largo de toda la actividad. Las estrategias antes de la lectura son las que le permiten dotarse de objetivos de lectura y actualizar los conocimientos previos relevantes; las estrategias durante la lectura son las que permiten establecer inferencias de distinto tipo, revisar y comprobar la propia comprensión mientras se lee y tomar decisiones adecuadas frente a errores o fallos en la comprensión; y las estrategias después de la lectura van dirigidas a recapitular y a extender el conocimiento que mediante la lectura se ha obtenido. De estas estrategias se hablará en el siguiente apartado.

Otra vez interviene Sánchez et al. (2010), para decir que cuando el lector no está logrando el propósito de la comprensión de los textos, debe poseer un repertorio amplio de estrategias para buscar la más adecuada respecto a sus finalidades y a los problemas que posea. Reconoce, que cuando el lector se enfrenta a una dificultad en el nivel de comprensión superficial, debe recurrir a estrategias como intentar leer con más precisión y fluidez, relacionar distintas partes del texto, resumir, parafrasear, operar con la estructura de los textos, utilizar organizadores semánticos, detectar y usar los marcadores discursivos.

Si el texto es un poco más complejo y se desea llegar a su comprensión profunda, se debe hacer uso de estrategias como predecir, visualizar lo expuesto en la lectura, hacerse preguntas, buscar asociaciones entre lo leído y los conocimientos previos, buscar información complementaria, detectar y usar los marcadores discursivos que orientan la construcción de una representación profunda.

Ahora, cuando la finalidad es hacer una valoración crítica y reflexiva del texto, algunas estrategias claves serían revisar el vocabulario, la conexión entre ideas, la claridad de las ideas

importantes, la organización textual, los marcadores discursivos, y valorar si el autor si consigue lo que se propone.

Por su parte Goodman (1982), citada por Hurtado, Serna y Sierra (2001), establece una serie de estrategias cognitivas para sobreponer las dificultades en la comprensión, ellos son el muestreo, la predicción, la inferencia, verificación y autocorrección. El muestreo hace referencia a la forma como opera la mente seleccionando la información relevante y omitiendo otra para construir significados. La predicción es la capacidad de anticiparse a los hechos construyéndose hipótesis sobre el desarrollo y final del texto. Vale reconocerse que la calidad del muestreo y la predicción está determinada por el conocimiento previo y la competencia cognitiva del lector. La inferencia es la capacidad de deducir, es decir, hacer explícita la información que está implícita en el texto. La verificación y autocorrección son estrategias de carácter metacognitivo; a través de la verificación el lector confirma el grado de certeza de sus predicciones o inferencias y a partir de ello se autocorrige. Estas dos últimas no requieren explicitarse ya que operan en la mente.

3.4.3.1 Estrategias antes de la lectura.

Con las estrategias que se trabajan en esta primera fase de la lectura se pretende que los estudiantes se familiaricen con lo que van a leer y se despierte su interés y motivación para que se garantice la comprensión. Es por ello que el maestro debe acudir a ellas y orientarlas de manera adecuada, de tal forma, que la actividad de lectura tenga éxito.

Al respecto Hurtado et al. (2001), establecen algunas estrategias, a saber:

> Desde el mismo título del texto y de sus imágenes, se puede invitar a los niños (as) a escribir o hablar sobre el posible contenido del texto; también se puede trabajar con los comentarios previos, por ejemplo, si se les va a leer un cuento sobre leones, antes de leerlo, se establece un diálogo con los niños sobre los leones, ¿qué saben sobre estos animales?, ¿dónde viven?, ¿qué comen? etcétera. Otra actividad es la de leer pequeños comentarios sobre el texto, por ejemplo, reseñas; además se pueden presentar videos alusivos al tema de la lectura. (p. 63)

Aquí vale la pena volver a los aportes de Solé (1992), quien establece como estrategias antes de la lectura: la motivación hacia ella, la fijación de objetivos de lectura, revisión y

actualización del conocimiento previo, establecer predicciones sobre el texto y generar preguntas frente a él.

Inicialmente se reconoce la importancia de generar motivación en los estudiantes para aprender a leer y que del mismo modo, esta motivación esté presente en el maestro para enseñar a hacerlo. Se debe generar placer y no establecerla como una tarea más para obtener una calificación, la idea es que sea una actividad significativa y enriquecedora para los niños que esté dotada de sentido y que ellos la encuentren atractiva e interesante, de esta manera van estableciendo relaciones afectivas con la lengua escrita.

También es esencial que se establezcan objetivos de lectura. La autora cita a Brown (1984), para quien "los objetivos de lectura determinan cómo se sitúa un lector ante ella y cómo controla la consecución de dicho objetivo, es decir, la comprensión" (p. 92). Es pues vital, tener un propósito que oriente la lectura para que se convierta en una actividad intencional y productiva. Se establece que cuando se lee se hace con diferentes finalidades como por ejemplo obtener una información precisa o de carácter general, seguir unas instrucciones, aprender sobre un tema de interés, para revisar un escrito propio, para comunicar un texto a un auditorio, practicar una lectura en voz alta, dar cuenta de lo que se ha comprendido o simplemente se lee por placer.

Aquí resulta oportuno activar el conocimiento previo, porque este posibilita la construcción de un significado en torno a lo que se lee. Se plantean algunas maneras de impulsar dicho conocimiento, como dar información general sobre lo que se va a leer, ayudar a los alumnos a fijarse en determinados aspectos del texto que pueden contribuir a movilizar su pensamiento y animarlos a que expongan lo que conocen del tema.

Otro aspecto importante es establecer predicciones sobre el texto, ya que aumenta la motivación y permiten que el estudiante esté atento para verificar el grado de certeza de sus aportes. Esto puede hacerse con base en el título, los subtítulos, las imágenes, la superestructura.

Promover las preguntas de los alumnos acerca del texto es la última estrategia que la autora plantea en esta fase antes de la lectura; establece que cuando los estudiantes elaboran preguntas sobre los textos toman conciencia sobre lo que saben de ellos y a partir de allí se proponen objetivos que guíen la lectura.

3.4.3.2 Estrategias durante la lectura.

Otra vez son citados Hurtado et al. (2001), en tanto establecen que cuando se llega a este momento debe suspenderse la lectura e incitar al niño a la predicción y además solicitarle dar cuenta de lo comprendido para poder tomar control del proceso de comprensión. De esta manera se estará velando porque al terminar de leer el texto, el lector tenga la suficiente claridad sobre su lectura y haya cumplido con los propósitos fijados. Al respecto Bofarull (2001) establece que:

> Este segundo grupo de estrategias permite hacer inferencias (predicciones, interpretaciones, conclusiones, etc.) y comprobar y revisar el proceso de comprensión mientras lee (¿Qué quiere decir esto?, ¡No lo entiendo!) y tomar medidas ante los errores… Hay que decir que estas estrategias son un tipo de procedimientos que no se pueden automatizar, ya que es necesario razonar y tomar decisiones en cada situación concreta. (p. 137)

Para hacer efectivo este proceso, esta autora propone hacer uso de las señales semánticas, léxicas, sintácticas y gráficas, verificar hipótesis, plantearse otras nuevas, y si existe algún error reflexionar para encontrar su causa y utilizar recursos como el diccionario para aclarar términos desconocidos.

En congruencia con lo anterior, vuelve Solé (1992), para decir que la lectura es un proceso constante de emisión y verificación de predicciones que llevan a la construcción de la comprensión del texto. Los alumnos deben seleccionar marcas e índices, formular hipótesis, construir interpretaciones y tomar consciencia de que todo esto es fundamental para obtener unos objetivos. En este espacio la autora reconoce la importancia de lo que ella denomina, "*tareas de lectura compartida"* (p. 120) en las que se busca que la responsabilidad sea conjunta entre el profesor y los alumnos y donde se trabaje en torno al ciclo: leer, resumir, solicitar aclaraciones y predecir.

3.4.3.3 Estrategias después de la lectura: recuento, discusión y relectura..

Este último tipo de estrategias posibilitan dar cuenta del sentido global y especifico del texto, esto se puede lograr al resumirlo, hacer esquemas, mapas conceptuales, entre otros.

Sobre este aspecto, Bofarull (2001), establece que en este punto el alumno debe ser capaz de identificar el tema, la idea principal, hacer una comprensión literal, interpretativa y profunda,

y hacer un resumen coherente. Para lograrlo, el estudiante deberá hacer uso de las macrorreglas, es decir, omisión y supresión, sustitución, selección y elaboración.

Sigue aquí Solé (1992), considerando que es necesario trabajar en torno a la enseñanza de la idea principal, el resumen, y formular y responder preguntas.

Otras estrategias para este momento, se pueden desarrollar algunas como el recuento la discusión y la relectura, que a continuación se detallan.

La técnica del recuento, según Hurtado et al. (2001), "es una estrategia que facilita la reconstrucción del significado del texto. Después de leído, se invita a los niños (as) a hablar sobre lo que comprendieron, lo cual permite que expresen los resultados de su interacción con el texto" (p. 69). Este aspecto es muy importante porque se pueden constatar los resultados de la lectura para evaluar el grado de comprensión de los estudiantes, en ella es vital proporcionarles confianza para que puedan expresar con libertad y sin temores sus apreciaciones.

A partir de este ejercicio emana la técnica de la discusión, conceptualizada por estos mismos autores como "una actividad lingüística y cognitiva que permite mejorar la comprensión lectora, pues esta implica un intercambio de ideas que exige el ejercicio de la argumentación, donde cada sujeto expone sus argumentos entorno a un tema" (p. 69). En este sentido podría decirse, que la discusión es una estrategia que potencia el pensamiento crítico, porque cada estudiante debe estar en la capacidad de defender con argumentos sólidos sus opiniones con relación a la de los demás y en este devenir, evaluar la consistencia de estas opiniones y reconfigurarlas.

La discusión posibilita el intercambio de ideas, la conciencia de los errores en la comprensión y la aclaración de los mismos, el reconocimiento de las formas de aprender, entender y pensar de los demás. Es importante su aplicación en el aula porque también favorece actitudes de escucha, tolerancia, empatía, diálogo, cooperación, entre otros. Esta estrategia exige un acompañamiento continuo y compromiso del docente por ser el encargado de orientar las preguntas y generar situaciones de crítica y reflexión.

Un *modelo de enseñanza recíproca* establecido por Palincsar y Brown (1984), citadas por Solé (1992), reconoce la importancia de la discusión, en la medida que se hacen preguntas, se aclaran dudas, se resume y se suscitan predicciones en torno a un fragmento, todo esto

propiciando el trabajo colaborativo, participando por turnos en la discusión y favoreciendo la comprensión.

Ahora bien, después de generarse la discusión alrededor de la lectura y encontrarse con ciertas dudas se hace uso de la relectura como medio para aclararlas. Puede orientarse a partir de otras preguntas que les permita a los lectores resolver y ampliar las cuestiones suscitadas en el texto. Se debe volver sobre el texto las veces que sean necesarias, como garante de la comprensión; con esta estrategia se puede sacar mayor provecho a los textos y así tener un mejor conocimiento global sobre ellos. Sobre este asunto Hurtado et al. (2001), ya citados en apartados anteriores, precisan que:

> La relectura es una de las estrategias más potentes para mejorar la comprensión de la lectura, y con ella se logra reconstruir el significado de un texto. Es claro, además, que un texto de estudio debe leerse varias veces, para de esta manera dar cuenta sobre su contenido de forma cada vez más rigurosa. Al respecto Lerner se pregunta: "¿Cómo ayudar al niño a comprender mejor lo que ha comprendido originalmente? La respuesta es muy simple: discutiendo y recorriendo al texto para aclarar dudas y superar los conflictos". (1.985, 13) Sólo la relectura permite superar la lectura sensorial y realizar una lectura más conceptual. Luego de la primera relectura se repite el ciclo de discusión y relectura, tantas veces como sea necesario para comprender el texto. (p. 74)

Como se puede apreciar el recuento, la discusión y la relectura tienen un carácter cíclico y no deben trabajarse como estrategias independientes. Una adecuada orientación de esta estrategia posibilitará la construcción de redes conceptuales y la comprensión de los textos.

3.4.4 Implicaciones didácticas en el desarrollo estrategias de lectura.

La idea del trabajo con las estrategias no es que los estudiantes cuenten con una cantidad exhaustiva de estrategias, sino que exista un mayor control por parte de ellos y sepan utilizarlas en diferentes situaciones y con diferentes tipos de textos. Es así, como se busca la generación de lectores dotados de autonomía que sean capaces de guiar su proceso de comprensión, que puedan cuestionar sus conocimientos y reconstruirlos, que establezcan relaciones entre lo que leen y puedan transferir sus saberes a otros contextos.

López, G y Arciniegas, E (2003) establecen que:

En cuanto a las estrategias, no se trata de establecer una lista detallada de éstas para que sean utilizadas en cada situación de lectura, sino más bien de mostrar que cada situación de lectura es particular y solamente el propósito de lectura, el tipo de texto y los conocimientos previos son los que determinan qué estrategias son más adecuadas para conseguir las metas propuestas. Se requiere entonces el trabajo con diversos tipos de textos, diversos propósitos, en situaciones específicas de lectura para probar la efectividad de dichas estrategias. Por otra parte no se puede lograr que los estudiantes asuman sus propios procesos con el solo hecho de pedirles que utilicen estrategias, sino, más bien, de enseñarles cómo usarlas, partiendo de una explicación clara, precisa y completa de lo que son y mostrándoles su uso adecuado, haciendo claridad sobre en qué circunstancias y por qué razones su uso es pertinente (p. 121)

En este mismo sentido, Solé (1992), establece que:

Las estrategias que vamos a enseñar deben permitir al alumno la planificación de la tarea general de lectura y su propia ubicación -motivación, disponibilidad- ante ella; facilitarán la comprobación, la revisión y el control de lo que se lee, y la toma de decisiones adecuada en función de los objetivos que se persigan. (p. 73)

Palincsar y Brown (1984), citadas por Solé (1992), sugieren una serie de actividades que deberán ser activadas o fomentadas mediante las estrategias como: Comprender los propósitos explícitos e implícitos de la lectura, activar y aportar a la lectura los conocimientos previos pertinentes para el contenido de que se trate, dirigir la atención a lo que resulta fundamental en detrimento de lo que puede parecer trivial, evaluar la consistencia interna del contenido que expresa el texto y su compatibilidad con el conocimiento previo, comprobar continuamente si la comprensión tiene lugar mediante la revisión y recapitulación periódica y la auto interrogación, y por último elaborar y probar inferencias de diverso tipo, como interpretaciones, hipótesis y predicciones y conclusiones.

Aquí cabe aclarar que al momento de trabajar con estrategias, se propenda continuamente por el desarrollo de estas actividades para que el propósito de la comprensión se cumpla. Esto debido a que, en muchos casos, a la hora de orientar la enseñanza no se sabe exactamente qué es

lo que se quiere que el alumno aprenda y se llevan a cabo acciones aisladas que no cumplen con los propósitos que se persiguen.

Con respecto a lo anterior Coll (1990), citado por Solé (1992), reconoce que en el caso de la comprensión lectora "se trata de enseñar los procedimientos estratégicos que pueden capacitar a los alumnos para leer de forma autónoma y productiva, es decir, utilizando la lectura para aprender y controlar que ese aprendizaje se realiza" (p. 82). Aquí se pone de relieve el papel de las estrategias para el buen desarrollo de los procesos de lectura y el fin último de estas, es que deben dotar al estudiante de las herramientas para desenvolverse en situaciones de lectura con propiedad.

En este caso, el papel del maestro en la orientación de estrategias es esencial tal cual lo refieren Palincsar y Brown (1984), nuevamente citados por esta misma autora:

> Incluso cuando los alumnos son instruidos en estrategias de comprensión lectora tienen muchos problemas para generalizar y transferir los conocimientos aprendidos. La causa se encuentra en el hecho de que en los programas tradicionales el alumno es un participante pasivo que responde a la enseñanza, que actúa y hace lo que se le pide, pero que no comprende su sentido; en nuestras palabras, diríamos que no aprende significativamente -no puede atribuir un significado a- lo que se le enseña, y por lo tanto ese aprendizaje no va a ser funcional -útil para diversos contextos y necesidades. (p. 81)

Es función entonces del maestro, proponer actividades contextualizadas en las que los estudiantes obtengan logros y cambios cognitivos en su estructura de pensamiento, promoviendo la reflexión sobre lo que se lee y aprendiendo sobre cómo se lee; actividades que se convierten en la base de un comportamiento estratégico y propio de lectores expertos.

En general, todo el trabajo que se desarrolle con relación a la comprensión lectora, debe estar direccionado a formar lectores con suficiente autonomía, para aplicar las estrategias enseñadas y así sobrepasar los obstáculos que subyacen a lo largo de la lectura. De esta manera, el estudiante aumentará la confianza para enfrentarse a cualquier tipo de texto y con ello, su motivación para el acercamiento a la lectura, convirtiéndolo en un hábito que le genera gusto y placer.

4. Enfoque metodológico

En la investigación sobre experimentación de estrategias didácticas para mejorar la comprensión lectora a través de los textos narrativos en los niños del grado 3°, se desarrolló un modelo mixto, en el que se trabajó con la recolección y el análisis de datos cuantitativos y cualitativos, guiada por un diseño pre experimental.

4.1. Método mixto

El propósito de este estudio mixto es obtener, datos cualitativos y cuantitativos con el objetivo de realizar un comparativo entre ellos y poder dar respuesta al planteamiento del problema y los objetivos de la investigación.

En el campo educativo, el método mixto, se ha convertido en una herramienta investigativa, que se inclina por el acopio, estudio e interpretación de datos; donde se integran consecuentemente los métodos cuantitativos y cualitativos; de manera que se infieren y deducen conclusiones de ambas técnicas. Al respecto Hernandez-Sampieri, Fernández, y Baptista (2014), citan a Hernández-Sampieri y Mendoza (2008), quienes afirman:

> Los métodos mixtos representan un conjunto de procesos sistemáticos, empíricos y críticos de investigación e implican la recolección y el análisis de datos cuantitativos y cualitativos, así como su integración y discusión conjunta, para realizar inferencias producto de toda la información recabada (metainferencias) y lograr un mayor entendimiento del fenómeno bajo estudio. (p.534)

De igual manera, Hernandez-Sampieri et al. (2014), refieren a Chen (2006) quienes precisan el método mixto como "la integración sistemática de los métodos cuantitativo y cualitativo en un solo estudio con el fin de obtener una "fotografía" más completa del fenómeno" (p.534). Por lo que se pueden unir ambos métodos y mantener su organización inicial con lo que denomina Chen "forma pura de los métodos mixtos" o puede realizarse algunos cambios, "forma modificada de los métodos mixtos".

Los métodos mixtos hacen uso de diversos tipos de datos cualitativos y cuantitativos, de los que podrían mencionarse algunos como: evidencias verbales, de símbolos, visuales, numéricas, entre otros; que ayudan a determinar y comprender fundamentos probabilísticos,

guiados por un propósito. Dicho método está fundamentado en el pragmatismo, como disposición filosófica y metodológica.

Es importante reconocer, según Hernandez-Sampieri et al. (2014), la afirmación de Hernandez-Sampieri (2014) quien expresa: "La meta de la investigación mixta no es reemplazar a la investigación cuantitativa ni a la investigación cualitativa, sino utilizar las fortalezas de ambos tipos de indagación, combinándolas y tratando de minimizar sus debilidades potenciales" (p.532). Por ello, se pretende realizar una investigación que además de arrojar datos cuantitativos, cualifique los sujetos y los procesos que se llevan a cabo, para determinar si las estrategias aplicadas son eficaces en el fortalecimiento de la comprensión lectora.

4.2. Diseño pre experimental

El diseño de la propuesta es pre experimental; ya que se optó por establecer el efecto de la experimentación de un grupo de estrategias en dos grupos del grado tercero de las Instituciones Educativas La Unión del municipio de Bello y Baldomero Sanín Cano del municipio de Rionegro; donde ambos grupos son experimentales y no se tiene grupo control; eso implica que, para este caso, los resultados no se comparan con otro grupo.

El diseño pre experimental facilita la experimentación de estrategias con modalidad de aplicación de pre test y post test, en los grupos experimentales. El pre test como una prueba previa a la aplicación de estrategias y el post test al terminar la aplicación, con el fin de establecer posibles avances con la intervención realizada. Es así como el diseño pre experimental permite tener una referencia del nivel inicial de los grupos en comprensión lectora, antes de la aplicación de las estrategias y hay un seguimiento de los grupos a través del post test realizado al finalizar la intervención, aspecto que permite evaluar la efectividad de la aplicación del grupo de estrategias.

Este diseño contribuye al acercamiento al problema de investigación, a la validación de la hipótesis planteada en el proyecto y facilita develar estudios posteriores en el campo estudiado.

4.3. Contexto de la población y la muestra

En cuanto a la población objeto de estudio fueron seleccionados estudiantes del grado tercero de los municipios de Bello y Rionegro, atendiendo a los siguientes criterios:

- ✓ Los estudiantes de este grado ya han accedido al código escrito, es decir, leen y escriben convencionalmente. Esta condición de alfabetización es un factor relevante, que facilita la experimentación de las estrategias durante la ejecución del proyecto.
- ✓ Los contextos socioculturales de los grupos en las instituciones son similares, ya que ambas instituciones son de carácter oficial, las edades de los estudiantes oscilan entre 8 y 11 años y en ambos grupos se observan ambientes familiares con poca estimulación para los procesos de lectura, además del escaso acompañamiento en procesos de aprendizaje.
- ✓ El bajo desempeño en Pruebas Saber que se mide precisamente en el grado tercero, evidencia la necesidad de fortalecer los procesos de comprensión lectora y contribuir a su mejoramiento.

La muestra fueron 73 estudiantes, de grupos naturales establecidos en ambas instituciones distribuidos de la siguiente manera: 38 estudiantes de la Institución Educativa La Unión del municipio de Bello y 35 de la Institución Educativa Josefina Muñoz González sede Baldomero Sanín cano del municipio de Rionegro. Dichas instituciones son caracterizadas a continuación:

4.3.1 Institución Educativa La Unión del municipio de Bello.

La institución Educativa la Unión, está ubicada en la zona rural del municipio de Bello; ofrece sus servicios en los niveles de Preescolar, Básica Primaria, Secundaria y Media técnica en cuatro sedes: Hato viejo, La Meneses, Cuartas y la sede principal, siendo esta última el espacio de desarrollo del proyecto. Esta sede cuenta con 305 estudiantes, en las jornadas mañana y tarde. El grado tercero tiene 38 estudiantes que oscilan entre los ocho y diez años de edad, pertenecientes en su gran mayoría a un estrato socioeconómico 1 y 2, la generalidad de los niños(as) son hijos de mayordomos y amas de casa, con bajo nivel de escolaridad, factor que incide en los procesos académicos y que evidencia ambientes poco estimulantes para las actividades de lectura y escritura.

4.3.2 Institución Educativa Josefina Muñoz González sede Baldomero Sanín Cano del municipio de Rionegro.

La Institución Educativa Josefina muñoz González, es una institución de carácter oficial ubicada en la zona urbana del municipio de Rionegro. Ofrece los niveles de Educación Preescolar, Básica, Media Académica diurna y nocturna y Media Técnica en las Especialidades

de Comercio, Salud, Mercadotecnia y profundización en lenguas Modernas. Las sedes que forman parte de la institución son: La sede Principal, Liborio Mejía, y Baldomero Sanín Cano.

El modelo Educativo es "Integrador Transformacional" mediante el cual se pretende liderar procesos de cambio positivos en los educandos, teniendo en cuenta la diversidad a la vez que se ofrece educación con calidad.

La sede cuenta con 1050 estudiantes desde el grado preescolar hasta octavo. Los estudiantes pertenecen a un estrato socio-económico 1, 2 ó 3, prevaleciendo en nuestra institución un estrato medio. Los 29 grupos de la sede Baldomero, 3 de preescolar, 19 de básica primaria, 3 grados sexto, 3 de séptimo y 1 de octavo; desarrollan sus actividades escolares en una estructura física amplia

En algunos casos se tienen familias disfuncionales en las que la madre o el padre, están ausentes y en las que se presentan problemas de drogadicción o alcoholismo, por parte de algunos de sus miembros; por ello muchas veces, la comunicación entre padres e hijos es poca.

Debido al trabajo de los padres, algunos niños permanecen solos en sus casas; tiempo durante el cual, manifiestan hacer uso de los medios de comunicación y/o entretenimiento, sin ningún tipo de orientación. La falta de control y la inadecuada utilización del "tiempo libre" en algunos de ellos, les ha llevado a descuidar su formación y adquirir estilos de vida pocos saludables, por lo que se hace necesario desde la escuela, brindar a los niños espacios de reflexión, valoración, conocimiento y socialización de manera activa; donde se generen procesos de cambio positivos en los educandos.

UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA
1 8 0 3



Figura 1. Contexto

4.4. Fases del proceso de investigación

4.4.1 Fase I. Rastreo bibliográfico y acercamiento a la institución educativa.

En esta fase inicial, se realizó una búsqueda bibliográfica con el objetivo de conocer algunas investigaciones y posiciones de autores respecto a la comprensión lectora, los niveles y las estrategias que pueden ser aplicadas, con miras a mejorar los procesos escolares de aprendizaje y a la obtención de mejores resultados en la realización de pruebas internas y externas. Además, una lectura investigativa para determinar algunos conceptos relevantes que sirvieran como sustento a la propuesta de investigación. También se logró construir el estado de arte y el marco conceptual, a través de la intertextualidad, la correspondencia entre los conceptos y la posición de varios autores con relación a una determinada concepción.

El acercamiento a la comunidad educativa, se realizó mediante diálogo permanente con rector, coordinador, docentes de la jornada y reunión con padres de familia y estudiantes de los grupos. Igualmente se obtuvo un consentimiento informado donde, tanto padres de familia como estudiantes, expresaron voluntariamente su cooperación en el desarrollo de la propuesta investigativa. Todos ellos fueron informados del planteamiento del problema, los objetivos, los beneficios y las posibles dificultades. Ver anexo F

4.4.2 Fase II. Trabajo de campo.

En la segunda fase se planearon y desarrollaron varias acciones, de acuerdo a los objetivos del trabajo de profundización.

Un instrumento cuantitativo fue la realización del test – pos test. Se elaboró un posible diseño del instrumento y se realizó una prueba piloto en el mes de noviembre del 2016 con los niños que cursaban el grado tercero. Los estudiantes contaron con una hora para su desarrollo, se presentó como una actividad normal de clase dentro del área de Lengua Castellana, se precisó que no era una actividad evaluativa pero que deberían resolverla de una manera seria. Tras la aplicación, se observaron dificultades relacionadas con la extensión de la prueba y algunos términos en las preguntas que no eran lo suficientemente claros. Teniendo en cuenta estas falencias y las recomendaciones del asesor, la prueba fue modificada.

El tratamiento o experimentación de la propuesta didáctica para mejorar la comprensión lectora, tuvo una duración de cuatro meses. Comenzó con la aplicación del pre test el 11 de Julio del 2017 con el fin de conocer el estado inicial de la comprensión lectora de los niños(as). Se designó una hora dentro del área de Lengua Castellana, se explicó la importancia de leer muy bien el texto, analizar cada pregunta y realizar las relecturas necesarias de acuerdo a su experiencia con el texto. Finalizada la prueba los estudiantes no manifestaron dificultades y se llevó a cabo dentro del tiempo establecido.

Una semana más tarde, se inició la ejecución de la secuencia didáctica con el propósito de movilizar la comprensión lectora en los niveles literal, inferencial y crítico intertextual a partir del desarrollo de las estrategias: antes, durante, recuento, discusión y relectura, de las cuales se analizaría su efectividad.

La secuencia didáctica constó de cuatro proyectos, cada uno de ellos abarcó 5 sesiones donde se desarrollaban las estrategias a partir de diferentes textos narrativos. Se llevaron a cabo dos sesiones semanalmente y cada sesión tenía una duración aproximada de 1:45 minutos.

Durante su ejecución en la Institución Educativa La Unión se presentaron dificultades relacionadas con el lugar, teniendo en cuenta que el aula de audiovisuales es un espacio usado por las dos jornadas y otros agentes que requirieron su uso sin previa reservación. Además, los ajustes continuos al cronograma institucional en los meses de octubre y noviembre ocasionaron cambios en la periodicidad de aplicación, reduciendo algunas veces al trabajo de una sesión semanal.

Posteriormente, el 16 de Noviembre se aplicó el pos-test o evaluación del estado final relativo de la comprensión lectora para poder de esta forma, establecer las transformaciones en los niños, así como la efectividad de las estrategias de lectura utilizadas. Igualmente tuvo una duración de una hora. Alrededor de tres estudiantes manifestaron que ya habían realizado la prueba, pero fueron receptivos en su ejecución.

Al finalizar la implementación de la propuesta didáctica el 17 de noviembre, se aplicó una escala Likert con el propósito de evaluar el grado de satisfacción de los estudiantes con la experimentación de las situaciones didácticas.

4.5. Técnicas e instrumentos de recolección de la información.

4.5.1 Prueba de comprensión lectora (Pre test – pos test)

Este instrumento se diseñó con el fin de responder a uno de los objetivos específicos: identificar las dificultades más frecuentes que experimentan los niños de tercero en la comprensión lectora de textos narrativos**.** En él se presentó un texto narrativo y a continuación 12 preguntas; nueve de ellas de selección múltiple: tres literales, tres inferenciales y tres crítico-intertextuales. Las dos siguientes, relacionadas con el vocabulario del texto, es decir, si fue de su conocimiento y en caso negativo, las palabras que fueron difíciles de comprender. Y por último, una para conocer si fue necesaria la relectura del texto y en caso de ser afirmativo, el número de veces que se realizó. Ver anexo D.

4.5.2 Escala de satisfacción

A partir de este instrumento se buscó evaluar el grado de satisfacción de los estudiantes con la propuesta didáctica. Se diseñó una escala Likert que constó de 13 ítems con tres rangos de valor: siempre (3), casi siempre (2) y nunca (1) y se formularon dos enunciados negativos. Dentro de ella se establecieron varias sub escalas para el posterior análisis categorial, allí los enunciados relacionados con cada una de las estrategias: antes, durante, recuento, discusión, relectura además con la motivación y los materiales. Ver anexo C.

4.5.3 La Observación participante y el diario campo

La observación participante fue una técnica cualitativa aplicada en nuestro proyecto con el fin de responder a los dos primeros objetivos: identificar las dificultades más frecuentes que experimentan los niños de tercero en la comprensión lectora de textos narrativos e identificar las transformaciones generadas en la comprensión de textos narrativos a través de la experimentación de las estrategias de lecturas.

Una bondad de esta técnica según Sandoval (1996), es la preocupación por realizar su tarea desde "adentro" de las realidades humanas, es decir, siendo actores activos del proceso, viviendo cada momento frente a frente y comprendiendo lo que acontece. Está caracterizada por una estrategia flexible de apertura y cierre para definir el problema de investigación con referencia a la vida de las personas; puede comenzar con un problema general y definir más tarde a través de la observación participante un escenario apropiado, o se puede comenzar con un escenario humano y generar problemas para el estudio a través de la observación participante. Según lo anterior, podemos reconocer, que la ruta de nuestra investigación se relacionó más con esta última metodología; establecimos una muestra de estudiantes del grado tercero y se pudo identificar un problema real relacionado con las falencias en comprensión lectora, se diseñó la propuesta de intervención didáctica, y a través de la observación participante (además de otras técnicas cuantitativas) se pudieron conocer otras situaciones alternas que inciden en la dificultad y que se convirtieron en categorías de análisis.

La observación participante permitió una comprensión holística de la realidad dentro de las aulas de clases, a partir de la implementación de las estrategias de lectura, se procuró siempre la objetividad y la precisión en la descripción de todos los sucesos, que fueron plasmados en el

diario de campo. Dicho diario se constituyó en una óptima herramienta para sistematizar las prácticas investigativas, según Bonilla y Rodríguez citados por Martínez (2007):

> El diario de campo debe permitirle al investigador un monitoreo permanente del proceso de observación. Puede ser especialmente útil [...] al investigador, en él se toma nota de aspectos que considere importantes para organizar, analizar e interpretar la información que está recogiendo. (p.77)

En el diario de campo se describieron de manera detallada las experiencias vivenciadas en cada una de las sesiones de intervención didáctica y se acompañaron de algunas reflexiones sobre situaciones particulares. A partir de él, se realizó el análisis de contenido estableciendo categorías y subcategorías.

4.6. Análisis e interpretación de la información

El análisis e interpretación de la información se realizó a partir del análisis de categorías y subcategorías que se relacionan en el siguiente mapa conceptual.



Figura 2. Estrategias de lectura para el mejoramiento de la comprensión lectora en la básica primaria

Para realizar el análisis de tipo cuantitativo se utilizó la prueba t student, donde inicialmente se compararon los puntajes del test y el pos test para calcular la diferencia en las puntuaciones de las pruebas para cada sujeto. Después de hallar las diferencias entre la prueba inicial y la final, se emparejaron tales diferencias de cada uno de los grupos experimentales, para encontrar la diferencia entre medias. Se analizaron también de esta manera, las sub escalas correspondientes a los niveles: literal, inferencial y crítico intertextual.

En cuanto a la escala de satisfacción, se hizo un análisis de los datos emitidos en las encuestas realizadas a los estudiantes, los cuales estan representados por la media aritmética de cada institución. De esta manera es posible afirmar, que tanto las estrategias de lectura aplicadas durante el desarrollo de la propuesta de investigación, como los materiales y la motivación, fueron altamente significativos. La I.E. La Unión obtuvo una de 2,7 equivalente a un 90% y la I.E.Josefina Muñoz González alcanzó una de 2,8 equivalente a un 93% de satisfacción.

Para el análisis cualitativo se utilizó la técnica de análisis de contenido de los diarios de campo, en donde a partir de un proceso juicioso de observación, se registraron las voces y actitudes de los estudiantes durante la intervención, además de las reflexiones de las docentes participantes. En el análisis, todas las categorías se nutrieron de los elementos incorporados en dichos diarios.

4.6.1 Categoría Estrategias de lectura.

Las estrategias de lectura, son herramientas que facilitan el desarrollo de habilidades metacognitivas al momento de abordar un texto, ya que permiten interrelacionar objetivos claros y concretos, el conocimiento previo del educando y la motivación. Solé (1992), define las estrategias de comprensión lectora como “procedimientos de carácter elevado, que implican la presencia de objetivos que cumplir, la planificación de las acciones que se desencadenan para lograrlos, así como su evaluación y posible cambio” (p.70). Por ende, dichas estrategias, contribuyen no sólo al desarrollo de diversas habilidades para la vida, sino también a trascender otras posibilidades de pensamiento que den significado y sentido a diversos sucesos dentro de un mundo real o imaginario y fantasioso.

¿Leer? Sí. Pero leer con objetivos claros, propósitos definidos, teniendo en cuenta el conocimiento previo del educando. Leer en voz alta, silenciosa, de manera individual o grupal.

Leer acompañados de familia, maestros o pares. Leer desde los sucesos más reales del entorno inmediato, hasta llegar a profundizar en diversos sueños, fantasías, ilusiones, desafíos y aventuras inimaginables. Leer para comprender.

De esta manera, esta propuesta investigativa se desarrolló mediante la aplicación de unas secuencias didácticas, previamente elaboradas alrededor de cuatro ejes temáticos denominados: "El valor del ser y la ética, en el hacer cotidiano y la convivencia con los demás, en el disfrute de textos narrativos". "Los textos narrativos y su comprensión en procesos de comunicación". "¡Del juego a las normas. Jugando con la literatura!". y "Los seres vivos, protección y cuidado del medio ambiente y de tu cuerpo. ¡Vívelo con la magia de la lectura!"

En consecuencia con lo anterior, cada uno de los textos narrativos trabajados en las aulas se eligió cuidadosamente, para que respondieran a la temática y facilitaran el desarrollo de estrategias de lectura en torno a temas como: Valores, procesos de comunicación asertiva, el juego y la norma y el medio ambiente.

Junto a lo anterior, se hizo necesaria una lectura guiada que contribuyera a la transformación de las prácticas educativas mediante la aplicación de diversas estrategias propuestas en este proyecto de investigación, como son: El antes, durante, recuento, discusión y relectura. Por lo tanto, dichas estrategias se han convertido para este proyecto en herramientas fundamentales y ejes de transformación, encaminadas a la consecución de metas claras y concretas como la adquisición de conocimientos, el reconocimiento del entorno y la comprensión de los textos leídos de manera clara, asertiva y funcional.

El análisis de los resultados de las estrategias de lectura aplicadas en el proyecto de investigación se realizó teniendo en cuenta los efectos visualizados en los estudiantes a través de las reflexiones expresadas en los diarios de campo y el análisis de las escalas de valoración de las dos instituciones educativas intervenidas a través de las secuencias didácticas.

4.6.1.1 Subcategoría Estrategias Antes de la lectura.

Leer debe convertirse en una experiencia única que trascienda corazones, que evoque sentimientos, que cultive experiencias y sobre todo que permita construir y reconstruir vida desde lo más íntimo de cada ser humano hasta las experiencias más enriquecedoras de la

existencia. Por lo tanto, la estimulación que se hace previa a la lectura es primordial para lograr la motivación del educando.

Las estrategias antes de la lectura, contribuyen a establecer un diálogo con el niño, desde los títulos, palabras, imágenes o proposiciones de un texto, generando inquietud y deseos de conocer que puede suceder en una historia en particular. Hurtado, Serna y Sierra (2001), establecen "Desde el mismo título del texto y de sus imágenes, se puede invitar a los niños (as) a escribir o hablar sobre el posible contenido del texto; también se puede trabajar con los comentarios previos…" (p.63). Por consiguiente, se hace necesario ir al rescate de un amplio número de eventos que contribuyan a una verdadera motivación intrínseca, donde cada uno de los estudiantes adquiera hábitos lectores, originando aprendizajes significativos que trasciendan y superen el simple hecho de leer por leer.

En consecuencia con ello, las estrategias aplicadas antes de iniciar la lectura de los textos narrativos, con los estudiantes del grado 3° de las instituciones educativas La Unión del municipio de Bello y Josefina Muñoz González del municipio de Rionegro, atrapan la atención de los niños y niñas, convirtiéndose en un espacio de participación activa, dinámica y vivencial, donde tienen la posibilidad de expresar ideas, pensamientos y vivencias desde sucesos reales, sus conocimientos previos o todo aquello que nace de su imaginación y creatividad.

Además, permiten el desarrollo de actitudes que orientan y guían la realización de anticipaciones, predicciones e inferencias. Es a través de esta estrategia, que se estimula a los estudiantes para que realicen pronósticos sobre el contenido de los textos, hagan inferencias frente a diversos detalles y planteen hipótesis de causa efecto; además de incitarlos a recrear posibles interacciones de los personajes. Es importante resaltar, que aunque desconocen el texto, y dichos sucesos no se han dado, todo ello les estimula a mantener el contacto con el desarrollo de la narración de manera que puedan ir verificando las predicciones realizadas.

Así mismo, se convierte en una herramienta de incitación antes de la lectura, ya que beneficia la predicción y permite la activación de saberes en la medida en que evoca información y activa sus conocimientos previos, con el objetivo de realizar mejores y mayores inferencias. Los símbolos iconográficos generan sensaciones y estimulan la capacidad creativa desde el asombro, el descubrimiento, la imaginación y la fantasía.

Simón expresa: Profe es que a partir de una imagen se pueden crear cosas diferentes y salen muchas historias y son como diferentes. –La profe le responde: Claro Simón, así es; mira todo lo que han dicho sus compañeros y si cada uno en este momento escribiera tendríamos 35 historias. Muy buen aporte". (Tomado Diario de campo. I.E. Josefina Muñoz González. Cuento "Una cena elegante" Julio 25 de 2017. p. 35).

La profesora dice: entonces, ¿de qué tratará esta historia? Andrea responde: puede ser que la bruja se conoce con un monstruo y se hacen enemigos. (Tomado Diario de campo. I.E. La Unión. Leyenda "La madremonte" octubre 26 de 2017. p. 107).

Permitir la intervención del educando antes de leer el cuento, deja vislumbrar la importancia de implementar espacios donde la imaginación y la fantasía juegan un papel fundamental en la creación de nuevas historias, obteniendo de ellos un gran número de ideas y textos innovadores, además de transformarse en una herramienta fundamental y funcional donde los estudiantes no sólo ven y describen la situación, sino que hacen interrelación con su entorno familiar y social.

Por lo anterior, el momento antes de la lectura, se convierte en un espacio clave, ya que los motiva y les genera cierta inquietud por saber qué va a suceder dentro del texto narrativo, asociando imágenes con situaciones vividas dentro de su experiencia personal. Además de abrir espacios de diálogo e intercambio de posiciones, opiniones o sentimientos.

(…) Si profe, mi mamá como es de regañona que sólo se queda callada cuando se duerme, a mí me gusta más la escuela y a veces viene por mi antes y yo le digo que la profe no me deja porque no he acabado la tarea.

- La profe dice: ¿Cuando eso sucede y sientes que tu madre está enojada en casa, te desconcentras fácilmente en el colegio? -Manuela dice: Si a veces piensa porque son justos con uno (porque no son justos con uno). (Tomado Diario de campo. I.E. Josefina Muñoz González. Cuento "Tío lobo" Julio 6 de 2017. p. 5)

Las participaciones de los educandos, evidencian un paralelo entre la información, la correspondencia con el contexto y la exploración de saberes. Por ende, toda actividad de lectura debe tener una intencionalidad clara, donde la mediación del docente juegue un papel fundamental. Esta forma de preparar al estudiante antes de enfrentarse al texto escrito y con toda

la riqueza que va a encontrar en él, le permitirá de alguna manera confrontarse a sí mismo con todo aquello, que desde su imaginación y creatividad puede explorar en su ser.

Aquí, cabe resaltar la importancia que tiene esta estrategia antes de empezar a leer el texto, como una forma de examinar y exaltar todo aquello que desde lo más profundo del educando surge como representación de lo que en esencia es capaz de comunicar, a partir de su léxico, recuerdo imaginación y experiencia. Un ejemplo de ello es cuando se intentó definir el concepto de "Grave" antes de empezar a leer uno de los cuentos…

> El estudiante José Daniel dice: -Profe grave, cuando yo me partí los dientes montando en bicicleta. En ese momento la profe le pregunta: ¿Y por qué eso te parece grave? Él responde: Porque uno queda muy feo sin dientes y mi mamá se preocupó mucho. (Tomado Diario de campo. I.E. Josefina Muñoz González. Cuento "Algo muy grave va a suceder en este pueblo" agosto 8 de 2017. p. 42).
>
> Juan José agrega: Algo grave es el fin del mundo o un tsunami y Sebastián señala: un meteorito. (Tomado Diario de campo. I.E. La Unión. Cuento "Algo muy grave va a suceder en este pueblo" agosto 2 de 2017. p. 37).

El conocimiento previo del educando y la contextualización de la experiencia vivida, le permiten conceptualizar la palabra haciendo uso de recuerdos almacenados en su memoria.

Por ende, resulta de suma importancia, lograr que los educandos se motiven antes de la lectura y que del mismo modo, esta motivación sea parte de la labor del maestro. La idea es que sea una actividad significativa y enriquecedora para los niños, que esté dotada de sentido y que ellos la encuentren atractiva e interesante; de manera que establezcan relaciones afectivas y perennes con la lengua escrita. En el texto leer para comprender, escribir para transformar, López (2013), menciona: "Que los estudiantes aprendan dentro de una práctica que les significa…". (p.23).

Fue precisamente de esa manera, que las estrategias antes de la lectura, favorecieron la motivación de los educandos, expresaron agrado por las preguntas para anticipar el contenido de los textos y se realizaron diversas actividades para potenciar la predisposición a los contenidos de la lectura. Esto se evidencia en la gráfica que se presenta a continuación, según los datos

extraídos de la escala de satisfacción, donde la $\bar{X}$ de la I.E. La Unión es de 2,8 y la $\bar{X}$ I.E. Josefina Muñoz González es de 2,7.



ANTES	
I.E. LA UNION	**I.E.J.M.G.**
$\bar{X}$= 2.8	$\bar{X}$=2.7

Figura 3. Escala de satisfacción antes

Lo que indica que el 93 % de los estudiantes de la I.E. La Unión y el 90 % de la es I.E. Josefina Muñoz González quedaron altamente satisfechos con las estrategias aplicadas antes de la lectura.

4.6.1.2 Subcategoría Estrategias durante la lectura.

El arte de leer debe convertirse en una experiencia única e inigualable que permite trascender mundos desconocidos, realizar los viajes más extraordinarios, navegar mares sin fin y además, vislumbrar los misterios que la vida envuelve. El acto de leer se transforma en una experiencia inigualable, cuando se tienen objetivos claros y se motiva al educando para ello; de lo contrario, se puede convertir en una tarea más, donde sólo el tedio y la apatía, se vuelven cómplices del abandono y el desencanto. La voz del docente cuando lee, debe atrapar al lector ávido de conocimiento, que encuentra en aquel texto narrativo, los mensajes más recónditos de amor y odio, de guerra y paz, de existencia y muerte, que cualquier escrito literario puede ostentar.

Elegir un buen texto narrativo y planear varias pausas con preguntas claras y concisas durante la lectura, es otra estrategia fundamental para identificar en los educandos todo aquello

que les ha sido de fácil comprensión o las dudas que se les viene presentando. Como lo afirma Hurtado et al. (2001):

> Es recomendable suspender esta e invitar al niño a predecir en forma verbal o por escrito el final del texto o solicitarle a los niños que den cuenta de lo comprendido hasta el momento, es decir una actividad que nos permita tomar consciencia de nuestro proceso de comprensión y de esta forma poder controlarlo (p.63).

Concretamente, saber qué tanto se ha interpretado el texto y qué dificultades se tienen, se convierte en una oportunidad única para mejorar la interacción entre el lector, el texto y el interlocutor.

Durante la lectura, la estrategia de leer en voz alta, de manera adecuada, con buena fluidez y entonación, por parte del docente, permite atrapar la atención del lector; además de provocar en él, nuevas posibilidades para prever posibles sucesos dentro de la historia. Como lo menciona Pérez Abril (2013), en el texto leer para comprender, escribir para transformar, "Mucha lectura de literatura en voz alta en los inicios de la escolaridad, pues a través de las voces de otros, que recorren las páginas, el niño se irá enterando de la existencia de otros mundos, otras alegrías, otras expectativas, otros modos de ser, otras angustias" (p.109). Generar un sinnúmero de sinsabores, de recuerdos, de posibilidades, de intereses y de temores; debe ser la tarea de quien relata con su voz, los más furtivos tesoros que guarda el texto.

De esta manera, mantener la atención de quien escucha e intervenir en el momento pertinente; se convierten en herramientas esenciales que facilitan, mejoran y controlan los procesos de comprensión lectora.

Al inicio de la aplicación de las secuencias didácticas, las pausas realizadas durante la lectura, estaban guiadas por unas preguntas que permitían dar cuenta de las predicciones imaginadas y la comprensión que los educandos tenían sobre el texto. La participación de los niños en algunos casos, se hacía con cierto temor a equivocarse y en otros se notaba desenvolvimiento y seguridad en las respuestas orales que compartían con sus compañeros. A medida que se fue avanzando en la aplicación de las mismas o cuando se realizaba algún tipo de pausa, los educandos levantaban la mano para compartir sus apreciaciones, sin que se realizara ningún tipo de pregunta por parte de la docente.

Como resultado de varias mediaciones, los estudiantes se apoderaron de la dinámica de intervención aplicada en las secuencias y empezaron a realizar aportes como se muestra en el siguiente razonamiento: Al efectuar la primera pausa del texto, los niños levantan la mano y desean expresar diversas apreciaciones de lo escuchado.

> -La profe les dice: ¿Bueno niños y por qué hacen esos comentarios si aún no se las ha hecho ninguna pregunta? –Daniela inmediatamente responde: Ah no profe, ya sabemos que puede que usted pregunte eso que escuchamos y también porque siempre que estamos leyendo con usted podemos decir lo que entendemos cuando estamos leyendo. (Tomado Diario de campo. I.E. Josefina Muñoz González. Cuento "El viejo árbol" Octubre 31 de 2017. p. 107).
>
> El video inicia hasta la primera pausa y se repite para una mejor comprensión. Al terminar Miguel Ángel expresa: profe si es como más o menos lo que yo dije. La profesora asiente con su cabeza… (Tomado Diario de campo. I.E. La Unión. Leyenda "La madremonte" Octubre 26 de 2017. p. 108)

Estas participaciones de los niños, dejan entrever cómo su imaginación juega un papel fundamental y hasta qué punto se han habituado a los momentos de lectura, ya que se anticipan a lo que el docente les va a pedir. Siempre se muestran activos, realizando aportes pertinentes y acordes a los sucesos de la historia.

Mantener la motivación e interés de los niños frente a la lectura del texto narrativo, mediante preguntas, pausas dirigidas, actividades lúdicas y de la mano del docente; contribuye a que los educandos participen de manera dinámica y permanente. Es por ello, que para los estudiantes, es de suma importancia ser escuchados, saber si sus predicciones se cumplen y estar al tanto de que han comprendido; este momento de lectura se convierte en eje fundamental de atención, concentración y percepción.

> Al finalizar la historia, los niños dicen: "Si tenía razón Manuela que dijo que puede que la gente se vaya". (Tomado Diario de campo. I.E. Josefina Muñoz González. Cuento "Algo muy grave va a suceder en este pueblo" Agosto 8 de 2017. p. 43).

Los estudiantes verifican las hipótesis realizadas y manifiestan satisfacción: - Juan José: ¡Vio, es que sí, yo tenía razón! (Tomado Diario de campo. I.E. La Unión. Cuento "El león que no sabía escribir" Agosto 12 de 2017. p. 49)

La elección de un texto narrativo debe hacerse de manera cuidadosa, que conecte al educando en la medida que pueda encontrarse identificado con diversas sensaciones y emociones; muchas de las lecturas atrapan su atención, desconciertan, motivan, alegran, confunden, intrigan, fascinan o aburren.

En un momento de la lectura Jhon Alexander hace un movimiento con su cabeza. –La profe le pregunta: Jhon ¿Por qué haces ese gesto como si no te gustara la historia? - El responde: "No profe es que todos se quejan, pero de los demás. Siempre tienen algo que decir del otro". (Tomado Diario de campo. I.E. Josefina Muñoz González. Fábula "La Mochila" Julio 18 de 2017. p. 28).

Manuela expresa: Los defectos de nosotros no los decimos y los guardamos como en una mochila y los de los demás si los decimos. (Tomado Diario de campo. I.E. La Unión. Fábula "La Mochila" Julio 21 de 2017. p. 26).

Estas apreciaciones llevan consigo algunas implicaciones éticas bajo las cuales muchos de los estudiantes han sido educados, donde se les ha inculcado el respeto por la forma de ser de los demás y por ende conocerse primero así mismos. En este punto, demuestran que identificaron la idea central del texto, comprendieron lo que allí estaba sucediendo y contextualizaron su aporte en un propósito de formación personal, de esta manera la intención del autor de querer dejar una reflexión es lograda.

Al terminar de leer uno de los cuentos, los niños manifestaron que les había gustado, aunque no esperaban el final. La clave está en cautivar a los estudiantes con cuentos que conecten sensaciones de amor, odio, tristeza, alegría, traición, miedo y placer durante la lectura de un buen texto narrativo.

Por lo que inmediatamente Jhony dijo: "Yo pensé que todos se habían muerto, como habían sido tan egoístas con el pez perro, no pensé que los iba ayudar y es que solo criticaban y criticaban al pez perro por cómo era". Además, les llamó mucho la atención que los peces sobrevivieran ayudados por el pez que más odiaban. (Tomado Diario de

campo. I.E. Josefina Muñoz González. Cuento "Los dientes de leche del pez perro" Agosto 17 de 2017. p. 63).

Aquí, es importante resaltar cómo el acto de leer, se torna en una construcción permanente de hipótesis, que permite verificarlas, predecir otras, revisar el proceso de comprensión de quien escucha y dar cuenta de errores para corregirlos. Esto se evidencia en algunas participaciones durante una pausa realizada en la lectura.

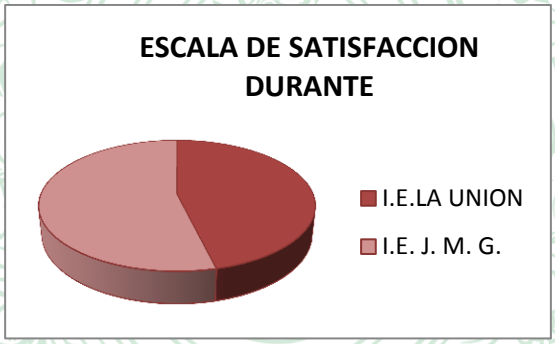
> Samuel dice: Latoso que le gusta mucho la leche. A lo que Cristina le dice: No, no, recuerde bien lo que nos leyó la profe, eso es ser muy necio y cansón, que puede que no se quede quieto Como Julieta. (Tomado Diario de campo. I.E. Josefina Muñoz González. Cuento "Julieta estate quieta" Septiembre 5 de 2017. p. 76).
>
> María Alejandra hace un interrogante: Profesora, pero, ¿el caballo si comió, el cabía en el hueco?...Para confirmar lo dicho por los estudiantes, la profesora lee nuevamente la nota.
>
> En la imagen final que aparecen todos satisfechos, entonces María Alejandra manifiesta: Ah, el caballo no estuvo comiendo. El comentario de María Alejandra permite afirmar que se hace verificación de acontecimientos y resuelve el interrogante que se había planteado. (Tomado Diario de campo. I.E. La Unión. Cuento "Una cena elegante" Julio 25 de 2017. p. 31).
>
> … Alexander dijo: Profe nada de lo que dijeron se cumplió en lo que el rey de los Elfos quería, pero con eso que dijeron, sirve para crear otros cuentos. (Tomado Diario de campo. I.E. Josefina Muñoz González. Cuento "Los enanos carpinteros" Noviembre 15 de 2017. p. 131).

Todo esto se logra a medida que se avanza en la lectura del texto, se trabaja con el otro, se da espacio a la participación y se hace un buen acompañamiento con objetivos claros y definidos.

El maestro entonces, se vuelve un mediador que escucha, da la palabra y dirige el desarrollo de las preguntas para que los estudiantes no pierdan la atención. Es quien permite contemplar la posibilidad de crear un mundo diferente a través de sus pensamientos de ilusión y ensueño. Es quien guía, sostiene y acompaña este maravilloso mundo de la lectura

convirtiéndose en un vínculo indisoluble entre el texto y aquellos que desean construir conocimiento comprendiendo los enigmas de la vida.

Los resultados arrojados en la escala de valoración referida a las estrategias aplicadas durante la lectura, evidenciaron la satisfacción de los educandos al intervenir en las pausas realizadas para predecir, inferir y verificar. Todo esto permite valorar, de manera positiva las actividades realizadas y se alcanza a vislumbrar su efectividad. Los resultados de la escala de satisfacción presentan una $\bar{X}$ de la I.E. La Unión de 2,4 y la $\bar{X}$ I.E. Josefina Muñoz González de 2,8.



DURANTE	
I.E. LA UNION	**I.E.J.M.G.**
$\bar{X}$= 2.4	$\bar{X}$=2.8

Figura 4. Escala de satisfacción durante

Con estos resultados se puede afirmar, que el porcentaje de satisfacción en ambas instituciones es muy significativo, ya que en la I.E. La Unión el 80 % de los estudiantes manifiestan que les agradó y en la I.E. Josefina Muñoz González el 93%. En esta última institución se evidencia que la acogida por parte de los estudiantes fue más relevante.

Queda claro entonces, que el docente que lee debe mantener la atención de los niños mediante preguntas o actividades que generan expectativas. Además, es conveniente tener un propósito de lectura claro y no desconocer el contexto en que los niños se desenvuelven, porque

muchas de las respuestas que dan, apuntan a situaciones de vida. Uno de los ejes primordiales debe ser la participación desde el conocimiento previo del educando.

4.6.1.3 Subcategoría Estrategias de Recuento.

Muchas son las historias que transitan por la vida, que embriagan corazones, que trascienden barreras, que contagian tristezas, que recrean pasiones, que evocan recuerdos. Son tantos los relatos que acompañan el diario vivir, que es necesario que se vuelvan a decir; para no olvidarlos, para entenderlos, para ser escuchados por alguien y sobre todo para comprenderlos.

El recuento es una estrategia de lectura que permite volver a narrar un texto, recordando detalles, relatando hechos, describiendo situaciones y rememorando aspectos esenciales que forman parte de un todo. Se convierte en un soporte que permite identificar qué tanto han comprendido los estudiantes y qué dificultades han encontrado a lo largo de la lectura. En cuanto al recuento, Hurtado et al. (2001) considera, "es una estrategia que facilita la reconstrucción del significado del texto. Después de leído, se invita a los niños (as) a hablar sobre lo que comprendieron, lo cual permite que expresen los resultados de su interacción con el texto" (p. 69).

Volver a contar la historia y reconstruir los hechos, se hace mucho más cómodo para aquellas personas que se les facilita hablar en público y que tienen la oportunidad de expresarse sin temor a equivocarse. Para aquellos otros niños que muestran cierto grado de timidez se les hace más difícil, aun siendo conscientes de lo que entendieron. Por lo tanto, se hace necesario implementar diversas estrategias dentro de la secuencia didáctica que faciliten la motivación para que los niños hablen y no se sientan cohibidos, por lo que se les pregunta: ¿Qué opinan de lo que dijo el compañero? ¿Estás de acuerdo? ¿Crees que le faltó algo? ¿Qué le complementarías?

Al momento de hacer el recuento, aunque los niños conmemoran muchos detalles, otros son olvidados; ya que se les dificulta recordar el texto por completo. Se nota que recogen con facilidad aspectos relevantes que forman parte de la estructura del texto, como el inicio, el nudo y el desenlace. En algunas narraciones se olvidaban pormenores, por lo que los estudiantes se colaboraban entre ellos, ya que todos estaban pendientes y a la expectativa.

Por ello, cuando cristina dijo "Que al otro día cuando David llegó de estudiar", inmediatamente es refutado por simón que dice "Profe en el cuento no decía que David

había ido a estudiar". -Los demás niños dicen: "Si profe, él no fue a estudiar". (Tomado Diario de campo. I.E. Josefina Muñoz González. Cuento "Viaje al planeta Flint" Noviembre 7 de 2017. p. 117).

La brevedad de algunos cuentos facilita la participación de los niños en el recuento, en otros, se hace necesario mantener la atención de ellos utilizando ayudas visuales que faciliten el hecho de volver a contar la historia. Por ende, a medida que se iba leyendo se elaboraban algunos cuadros que contenían datos muy específicos como: nombres de los personajes, que hacían, su función dentro del texto y otros sucesos que ayudaran a recordar fácilmente.

NOMBRE DEL PERSONAJE	**SOLUCION**
PIU (Lagarto)	Esconderse en el agujero del baobab
KUMI (Murciélago)	Te acuestas y te retuerces y dices que te duele la barriga
CROPE (Araña)	Busca el cofre de la sabiduría
KU-KUT (pintada)	Lee la placa que está debajo del cofre

(Tomado Diario de campo. I.E. Josefina Muñoz González. Cuento "Tibilí el niño que no quería ir a la escuela" Septiembre7 de 2017. p. 84)

En ese momento Cristian expresó: "¿Profe, yo quiero hacerlo pero nos deja mirar del cuadro para recordar más fácilmente, es que hay nombres como enredaos y que a uno se le olvidan?" (Tomado Diario de campo. I.E. Josefina Muñoz González. Cuento "Guillermo Jorge Manuel José" Agosto 22 de 2017. p. 71).

Dicho elemento, ayudó de manera positiva para darle secuencia y orden a la historia, ya que tenía ciertos detalles difíciles de recordar. Además de lograr mayor participación y coherencia para alcanzar el objetivo propuesto.

Tomar nota cuando se hace la lectura facilita la realización del recuento. Por lo tanto, es importante educar a los estudiantes en la utilización de técnicas de estudio, que les permita recordar o memorizar datos importantes, para que puedan ser aprovechados de manera adecuada cuando relatan, analizan, reconocen o comprenden el contenido de un texto.

La profesora dice: muy bien miren que lo que escribimos mientras leíamos nos ayuda a recordar mejor lo que pasa en los cuentos, lo que realizamos se llaman tramas y ustedes

lo pueden utilizar con diferentes lecturas que hagan para comprenderlas mejor. (Tomado Diario de campo. I.E. La Unión. Cuento "Tibilí el niño que no quería ir a la escuela" Septiembre 6 de 2017. p. 71).

Para mantener el hilo de la historia y tratar de dar cuenta de los sucesos de modo más confiable, el trabajo colaborativo en el recuento, se convierte en una herramienta útil, ya que contribuye a enriquecer todos y cada uno de los aspectos contenidos en el texto narrativo. Por ende, puede ser una buena propuesta para lograr que los niños recuerden detalles, confronten sus dificultades y se obtengan procesos de aprendizaje más efectivos; además, de permitirles conmemorar con exactitud acontecimientos del texto leído. De esta manera el trabajo por pares o en equipos, se constituye en una herramienta efectiva de reconstrucción que facilita la cooperación en caso de olvidar o agregar relatos que no corresponden.

Manuela: La buscaron por todas partes, de la bodega al buzón, la mamá asustada, abrieron la puerta, pero no me acuerdo de qué. - Juan José preciado le recuerda el término: Del closet. Manuela continúa después de que Juan José le recuerda. (Tomado Diario de campo. I.E. La Unión. Cuento "Julieta estate quieta" Agosto 30 de 2017. p. 66).

Algunos estudiantes, muestran habilidades y expresiones propias del género dramático, lo cual debe ser aprovechado dentro del género narrativo como un espacio de recreación, esparcimiento y goce; a la vez que puede servir, para que todos estén más atentos a los sucesos y detalles de la historia. Para el recuento de unas historias, algunos niños actuaron tratando de imitar las voces de los personajes riendo, llorando o cantando. De esta manera, la clase se va convirtiendo en un espacio de diversión y participación, donde todos disfrutan de escuchar a sus compañeros hablando de forma diferente, ya que deben cambiar aspectos en el tono de la voz, en sus gestos y movimientos.

–Dilan se encontraba en un rincón del salón y no paraba de reír. -La profe le pregunta ¿Dilan qué es tan gracioso? Él responde: Profe, es muy chistoso escuchar el cuento así, me parece divertido (risas). (Tomado Diario de campo. I.E. Josefina Muñoz González. Cuento guajiro. "El conejo y el mapurite" Julio 11 de 2017. p. 15).

Este recuento es un espacio donde las voces de los niños cobran vida y por consiguiente se transforma en un ambiente activo y significativo de comunicación, ya que muchos de ellos,

tienen facilidad para transmitir ideas de manera creativa e innovadora. La tarea del docente es contribuir para que estas expresiones no se silencien, por el contrario, deben fortalecerse las habilidades artísticas y las capacidades innatas, que muchas veces se van perdiendo con el pasar de los años y que sirven para innovar mediaciones didácticas dentro del aula.

El recuento se va convirtiendo en un elemento esencial dentro de los momentos de lectura, ya que les permite recordar, compartir y participar. Es en este espacio, donde las palabras del educando cobran vida porque empieza a enunciar los diversos acontecimientos, contenidos y la información del texto. Se puede determinar hasta qué punto se ha comprendido el texto y qué tan necesario se hace releer para aclarar los relatos.

Para el momento del recuento, los educandos tenían claro que al final de la aplicación de la secuencia, se hacía la relectura del texto, como una forma de verificar, aclarar y asimilar situaciones que generan inquietud y controversia, como se evidencia en una de las participaciones de los educandos.

> Daniela dice: "Puede que cuando la profe lo vuelva a leer nos acordamos, esperemos y verás" (Tomado Diario de campo. I.E. Josefina Muñoz González. Cuento "Tibilí el niño que no quería ir a la escuela" Septiembre 7 de 2017. p. 84).

Sí es posible fomentar actividades de recuento con los estudiantes y motivarlos para que sean ellos quienes pidan hacerlo, ya que en la escala de valoración expresan que les gusta volver a contar la historia, participar y ser escuchados. En las actividades de recuento, la I.E. La Unión presenta una $\bar{X}$ de 2,6 al igual que la I.E. Josefina Muñoz González; lo que permite deducir que en ambas instituciones el 86% de los estudiantes manifiestan que fue de su agrado.



RECUENTO	
I.E. LA UNION	**I.E.J.M.G.**
$\bar{X}$= 2.6	$\bar{X}$=2.6

Figura 5. Escala de satisfacción recuento

Para concluir, la realización del recuento como estrategia de lectura, contribuye a verificar la comprensión que se tiene del texto leído, identificando el tema y relatando detalles acerca de sucesos literales, inferenciales y crítico intertextuales de la narración.

4.6.1.4 Subcategoría Estrategias de Discusión.

Son incontables las lecturas con las que el ser humano se enfrenta a lo largo de su vida, que van y vienen, que se van tejiendo con el pasar de los años. Muchas de ellas, pasan desapercibidas, otras son olvidadas con facilidad, unas cuantas atrapan la atención del lector y muchas otras dejan huellas imborrables, que trascienden y logran tocar la esencia misma del sujeto, por lo que se convierte en una experiencia extraordinaria. Como lo menciona Pérez Abril (2013), en leer para comprender, escribir para transformar, "Interesa más bien que al leer el sujeto quede con un sabor, con el aroma resultante de haber vivido una experiencia estética, como quien llega de un viaje inolvidable… Esas son las huellas que forman al lector" (p.110). Por ello, se hace necesaria una búsqueda incesante de textos literarios que conquisten al lector.

Es este momento de la discusión, el que permite alcanzar otros niveles de comprensión de manera que se puede cualificar, qué tanto ha comprendido el educando. Requiere un diálogo constante de saberes sobre el texto leído relacionando diversos puntos de vista. Hurtado et al. (2001) afirma que es "Una actividad lingüística y cognitiva que permite mejorar la comprensión lectora, pues ésta implica un intercambio de ideas que exige el ejercicio de la argumentación, donde cada sujeto expone sus argumentos en torno a un tema" (p. 69). Por lo dicho, demanda que el texto sea significativo, que genere aciertos e incompatibilidades de manera que interactúe tanto el conocimiento previo, con las experiencias vividas y el mensaje que el autor quiere transmitir.

La discusión se promueve alrededor de unas preguntas, que favorecen el análisis del comportamiento de los personajes y sucesos del texto, relacionado con aspectos relevantes sobre

el ser y la ética de los estudiantes del grupo, en su cotidianidad y en la convivencia con los demás, mediante el disfrute de los textos narrativos.

> –José Daniel participa diciendo: La venganza nunca es buena, mata el alma y la envenena. La profe le dijo: ¡Qué bien! … Si profe. Mi mamá me enseñó eso y siempre lo repite porque no debo hacer mal a nadie. (Tomado Diario de campo. I.E. Josefina Muñoz González. Cuento guajiro "El conejo y el mapurite" julio 11 de 2017. p. 16).
>
> ¿Cuáles son los antivalores más sobresalientes del conejo? Juan José dice: la mentira porque era engañoso. Miguel Ángel comenta: si uno crece puede llevarlo una mentira a la cárcel. (Tomado Diario de campo. I.E. La Unión. Cuento guajiro "El conejo y el mapurite" julio 14 de 2017. p. 14).

Existen diversos textos narrativos que permiten hacer reflexiones acerca de algunos valores y antivalores que se pueden tener en numerosas situaciones, evidenciadas dentro de las aulas de clase, en las familias o en el barrio.

> –Tomas: Profe es que no podemos confiar en los que dicen mentiras porque nos meten en problemas. -La profe les pregunta: ¿Les ha sucedido alguna vez? -Tomas contesta: Si cuando le dice a la profe que yo le pegué o que le hice algo y no es así. (Tomado Diario de campo. I.E. Josefina Muñoz González. Cuento "Tío lobo" Julio 6 de 2017. p. 7).
>
> Abogado: Pinocho se acusa de decirle mentiras a la gente.
>
> La profesora induce la actividad a través de preguntas que facilitan la participación: Que dicen los testigos. - Testigo (Giomara): Soy testigo porque dice mentiras y nosotros no decimos mentiras, ¿entonces por qué nos hace eso a nosotros? (Tomado Diario de campo. I.E. La Unión. Cuento "Pinocho el astuto" Julio 18 de 2017. p. 20).

De las expresiones enunciadas, cabe resaltar además, la importancia del uso de refranes como una tradición popular que enseña valores a los niños y transmiten mensajes aplicables a su vida. Por ejemplo, en una de las discusiones, los niños analizan el comportamiento de un personaje que ha generado situaciones de engaño.

En el momento de la discusión se hace un análisis detallado de los sucesos del cuento, criticando el comportamiento de los personajes y compartiendo puntos de vista de un tema en particular. Además de evidenciar claramente ciertas actitudes de los niños con respecto a la

forma de obrar de algunos personajes, según unos patrones de comportamiento inculcados en el hogar y la escuela, como ejes cruciales en la formación integral. Conviene resaltar algunas posiciones de los educandos:

> -Manuela expresa, que la mamá de Carmela debió haberla castigado por su mal comportamiento y llevarla donde el lobo para que pidiera disculpas. (Tomado Diario de campo. I.E. Josefina Muñoz González. Cuento "Tío lobo" Julio 6 de 2017. p. 8).

Todas estas apreciaciones evidencian cómo los niños identifican claramente aspectos esenciales que les dejan saber si actúan de manera correcta e incorrecta. Incluso de acuerdo a las vivencias de cada uno, son ellos quienes critican la manera de proceder de sus compañeros.

> -Daniela dice que ese castigo se lo merecía y que muy bien que el lobo se la comió para que no volviera a hacer eso nunca. En esta discusión, -Juan José dice: Pero si se la come. ¿Cómo va a aprender de las cosas malas que hizo? -Daniela: Ah pues pa que hizo las cosas malas y dejó al lobo sin comida. -Manuela interrumpe diciendo: Pues hizo algo malo, pero se podía perdonar. ¿A uno le gustaría que lo perdonaran si no hace las cosas bien? -Varios niños dicen: Si. (Tomado Diario de campo. I.E. Josefina Muñoz González. Cuento "Tío lobo" Julio 6 de 2017. p. 8).

La discusión realizada a través del tribunal de Pinocho se convirtió en un dispositivo muy efectivo para mantener la atención de los educandos. Cada uno de los niños, se apoderaron de los papeles, representando los personajes de la historia y convirtiéndolos en un espacio de intercambio de posiciones; a través de la argumentación. Puede entonces, dicho tribunal, convertirse en una herramienta positiva en el aula cuando se presentan situaciones que deben ser corregidas a tiempo.

> La profesora dice: Yo acuso a Pinocho porque chantajeaba a los trabajadores.
>
> Abogado defensor: Pinocho no tuvo la culpa, él solo quería ser rico.
>
> Juan Gabriel dice: Él es muy mentiroso.
>
> Daniela: Él no tiene la culpa. - María Alejandra: él quería ser rico.
>
> Profesora: Él quería ser rico pero hizo sentir mal a los trabajadores.

Felipe (abogado defensor de trabajadores) dice: Él si es culpable porque pudo ser rico siendo honrado. (Tomado Diario de campo. I.E. La Unión. Cuento "Pinocho el astuto" Julio 18 de 2017. p. 21).

El análisis que los estudiantes realizan en el momento de la discusión, sobre los textos literarios trabajados, deja entrever su capacidad para inferir y confrontar vicisitudes de la vida real, su entorno inmediato y hechos aplicables a su diario vivir. Por ello, se dan cuenta que muchas veces no tienen capacidad de escucha y hacen poco uso de buenos modales; lo que interfiere en una sana convivencia. Cabe resaltar, que aunque son conscientes de ello y que aunque reconocen sucesos que van en contra de una buena comunicación; muchos de ellos continúan haciéndolo, ya que algunas veces actúan de acuerdo al momento o a sucesos vividos en su entorno; por lo tanto, se hace necesario fortalecer procesos de formación, que se conviertan en prácticas frecuentes de actitudes positivas.

Jhon: Que no hay que criticar a los demás cuando uno mismo tiene los errores de ellos. José Daniel: Mirar los defectos de uno antes de mirar los de los otros. Daniela: Corregir primero las cosas malas que tenemos. Manuela: Mirar nuestra mochila que tenemos atrás, antes de mirar la de los demás. (Tomado Diario de campo. I.E. Josefina Muñoz González. Fabula "La mochila" Julio 18 de 2017. p. 30).

Al leer sin un propósito claro y sin ningún tipo de motivación, se dificulta la percepción de detalles, se pierden aspectos relevantes del texto y la comprensión del mismo. Por ende, el momento de la discusión, conlleva al educando a contextualizar los temas leídos y encuentra herramientas que les ayudan a comprender el texto. Cuando se discute, los niños que no participan, tienen la posibilidad de aclarar sus dudas con respecto al tema al escuchar las posiciones de los demás. Es un espacio de diálogo e intercambio de ideas y pensamientos, además de permitir la comprensión del texto ya que las reflexiones hechas por los educandos desde sus vivencias cotidianas, se relacionan directamente con el tema trabajado en el texto narrativo.

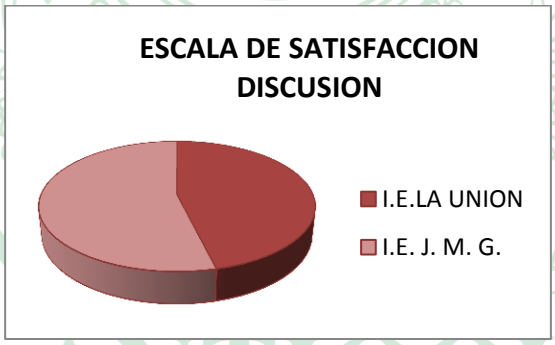
–Daniela: No se imitan cuando es grosero, maleducao e inrrespetuoso (maleducado e irrespetuoso). -Profe: ¿Qué aprendizaje o moraleja te deja la fábula? –Andrés Julián: Que debemos compartir todo y necesitamos de los amigos. –Sara: Es que estar solo es maluco.

(Tomado Diario de campo. I.E. Josefina Muñoz González. Cuento "Los cocodrilos copiones" Septiembre 28 de 2017. p. 97).

-Profe: ¿Están de acuerdo con que los animales estén encerrados? -Los niños gritan que no. -Sofía dice: Por mi casa hay una señora que tiene 10 pajaritos encerrados. -¿Eso está bien? - les dice la profe. -Nooo. -Gritan los niños. (Tomado Diario de campo. I.E. Josefina Muñoz González. Cuento "La jungla en casa" Noviembre 9 de 2017. p. 122).

Discusiones como estas, ofrecen a los educandos la posibilidad de interrelacionar sus palabras con el texto y el contexto de manera que sus aportes se constituyen en argumentos claros y precisos de lo que piensan de acuerdo a la situación propuesta. Además, su expresión oral y la escucha activa, generan el desarrollo de competencias comunicativas de manera asertiva y reflexiva en situaciones de vida reales.

La escala de satisfacción evidencia que los estudiantes de la I.E. Josefina Muñoz González disfrutaban de participar de las actividades de recuento con un porcentaje representativo del 93% equivalente a una media de 2,8. En la I.E. La Unión, también se evidenció disfrute de este momento aunque en un porcentaje menor con respecto a la otra institución, siendo este del 80% y representado en una media de 2,4.



DISCUSIÓN	
I.E. LA UNION	**I.E.J.M.G.**
$\bar{X}$= 2.4	$\bar{X}$=2.8

Figura 6. Escala de satisfacción discusión

4.6.1.5 Subcategoría Estrategias de Relectura.

Escuchar una historia, leerla, releerla, volver tras esas líneas confusas, abstractas, que dejaron dudas, que generaron desconcierto, que no quedaron claras o que tal vez, se olvidaron. Releer para encontrar detalles, para trastocar ideas, para seleccionar, para analizar, para criticar, para aclarar, para disuadir y sobre todo, releer para comprender y aprender.

La relectura permite volver al texto y desentrañar todo aquello que no quedó claro cuando se hizo por primera vez, ayuda a identificar ideas o temas relevantes y permite contrastar hipótesis y verificar hechos. Al respecto Hurtado et al. (2001) considera que

> La relectura es una de las estrategias más potentes para mejorar la comprensión de la lectura, y con ella se logra reconstruir el significado de un texto. Es claro, además, que un texto de estudio debe leerse varias veces, para de esta manera dar cuenta sobre su contenido de forma cada vez más rigurosa. (p.74)

Asimilar contenidos, enfrentarse a nuevos detalles y comprobar hechos, se hace fácil cuando la relectura empieza a formar parte de la vida del educando y es consciente de las múltiples fortalezas y habilidades de comprensión necesarias para fortalecer procesos de aprendizaje significativos.

Al terminar de releer uno de los textos narrativos los niños expresan algunas ideas que no les habían quedado claras con la lectura inicial.

> - Simón expresó: O sea profe que Júpiter prometió mejorarles sus defectos y ellos no aprovecharon, porque no saben escuchar. - Profe: Muy bien Simón ¿Será que no escuchar es algo que nos pasa mucho? – Todos contestan: Si profe. -José Daniel: Y por eso no entendemos bien lo que nos dicen... (Tomado Diario de campo. I.E. Josefina Muñoz González. Fábula “La Mochila” Julio 18 de 2017. p. 31).

Esta relectura les permitió darse cuenta que la escucha activa, es un elemento fundamental para comprender, no solo los textos leídos, sino también todo aquello que las demás personas les quieren transmitir. Es importante generar diversas actividades y sensaciones para que haya mayor motivación, desde permitir la participación con la lectura del texto al unísono, hasta la movilización del pensamiento, cuando el educando pregunta que pasó después con algunos personajes.

José Daniel dijo: “profe yo no me acordaba de todas esas cosas que pasaron en el cuento, ahora si entiendo porque usted dice que releer es bueno” (Tomado Diario de campo. I.E. Josefina Muñoz González. Cuento “Guillermo Jorge Manuel José” Agosto 22 de 2017. p. 72).

Al momento de terminar la relectura de esta secuencia didáctica, -Dilan pregunta: ¿Profe que pasó con la mamá de Carmela? (Tomado Diario de campo. I.E. Josefina Muñoz González. Cuento “Tío lobo” Julio 6 de 2017. p. 9).

Durante la actividad, se les recuerda que hay que releer el texto narrativo las veces que sea necesario, para que el tema y el contenido de este, les sea claro y puedan encontrar nuevos detalles y enseñanzas del mismo; aspectos que no se identifican al leer la historia una sola vez, mucho menos, cuando es extensa. Además de facilitar la comprensión de los textos, permitir la intertextualidad y aclarar contenidos del texto.

Cuando se iba a iniciar la relectura los niños ya la estaban pidiendo. “Profe lea el cuento otra vez”. (Tomado Diario de campo. I.E. Josefina Muñoz González. Cuento “Los dientes de leche del pez perro” Agosto 17 de 2017. p. 66).

Se nota entre los estudiantes participantes, gran disposición para escuchar la relectura del cuento, conocer qué otras cosas sucedieron en el texto y de las cuales no se habían percatado inicialmente para luego contar en el grupo. Es un momento anhelado por los niños, porque ya saben que al releer, pueden escuchar aspectos que inicialmente no habían advertido, lo que les permite participar con nuevos aportes.

-Daniela: Profe si vio que Mariana dijo que cocodrilo flotaba en el río y no era así, mire que en la lectura dice que se encontró un tronco flotando y se había montado en él. (Tomado Diario de campo. I.E. Josefina Muñoz González. Cuento “Los cocodrilos copiones” Septiembre 28 de 2017. p. 98).

La relectura como eje primordial para reconstruir significados, se evidencia en uno de los análisis realizados por los estudiantes.

-Dilan: Pero donde dice los cocodrilos se apiñaron en la montaña, entonces eso como que significa que se montaron uno sobre otro, porque así se ve la imagen. –La profe le responde: Muy bien Dilan la definición la encontraste en el mismo cuento observando

bien la imagen. (Tomado Diario de campo. I.E. Josefina Muñoz González. Cuento "Los cocodrilos copiones" Septiembre 28 de 2017. p. 98).

La escala de satisfacción permite hacer un análisis del goce y disfrute de los niños al momento de hacer la relectura dentro de las secuencias didácticas. Al evaluar este aspecto en ambas instituciones, se obtienen resultados muy positivos que evidencian que a los niños les gustó el trabajo realizado. En la I.E. La Unión, la $\bar{X}$ es de 2.7 equivalente al 90% y en I.E. Josefina Muñoz González, la $\bar{X}$ es de 2.9 equivalente al 96%



RELECTURA	
I.E. LA UNION	**I.E.J.M.G.**
$\bar{X}$= 2.7	$\bar{X}$=2.9

Figura 7. Escala de satisfacción relectura

4.6.2 Categoría niveles de Comprensión Lectora.

La comprensión lectora más allá de poseer un potencial formativo que asegura el éxito en diferentes áreas del conocimiento en el contexto escolar, es el vehículo de apropiación de la cultura a través del desarrollo del pensamiento y de la imaginación; es así como el trasegar por los niveles de comprensión lectora, asegura lectores competentes y críticos.

Subcategorías: Nivel literal, Nivel inferencial y Nivel crítico

Para analizar las subcategorías: nivel literal, nivel inferencial y nivel crítico de la comprensión lectora en los estudiantes del grado tercero de las Instituciones educativas La Unión del municipio de Bello y Baldomero Sanín Cano del municipio de Rionegro, se tuvieron en

cuenta como referente los resultados arrojados en el pre test y el post test, los cuales constituyen una prueba de comprensión lectora, el cuadro comparativo de medias en los tres niveles en ambas instituciones y observaciones registradas en los diarios de campo.

4.6.2.1 Subcategoría nivel literal.

El nivel literal se sitúa en la recuperación de la información explícita del texto. En dicho nivel, el reconocimiento y el recuerdo juegan un papel primordial; pues es a través de este que los estudiantes identifican elementos del contenido y pueden encontrar en la lectura los datos necesarios para dar cuenta de él. Además, la acción de reproducir de memoria hechos, lugares, información relacionada con los personajes, entre otros aspectos; les permite dar respuestas en ausencia del texto. Es así como el nivel de comprensión literal supone hallar información localizada en el escrito relacionada con la percepción de detalles, ideas principales, secuencias, rasgos de causa y efecto y rasgos de personajes.

El nivel literal de comprensión lectora fue evaluado en las tres preguntas iniciales del pre test y del post test, referidas a la identificación de detalles, incidentes, lugares y el reconocimiento de causa y efecto que atañen a las consecuencias de las acciones de los personajes.

Los resultados de los grupos experimentales en el pre test y post test; así como los cuadros comparativos de medias de las instituciones se presentan a continuación:

CUADROS COMPARATIVOS DE MEDIAS POR NIVELES

Institución Educativa La unión

PRE TEST $\bar{X}$= 5.7			**POS TEST $\bar{X}$= 6.9**		
LITERAL	**INFERENCIAL**	**CRITICO INTERTEXTUAL**	**LITERAL**	**INFERENCIAL**	**CRITICO INTERTEXTUAL**
$\bar{X}$= 1.9	$\bar{X}$= 1.7	$\bar{X}$= 2.1	$\bar{X}$= 2.4	$\bar{X}$= 2.1	$\bar{X}$= 2.4

Institución Educativa Josefina Muñoz González sede Baldomero Sanín Cano.

PRE TEST $\bar{X}$= 5.8			POS TEST $\bar{X}$= 6.8		
LITERAL	**INFERENCIAL**	**CRITICO INTERTEXTUAL**	**LITERAL**	**INFERENCIAL**	**CRITICO INTERTEXTUAL**
$\bar{X}$= 2.0	$\bar{X}$= 1.7	$\bar{X}$= 2.1	$\bar{X}$= 2.4	$\bar{X}$= 2.2	$\bar{X}$= 2.3

CUADROS DE DESEMPEÑOS EN EL NIVEL LITERAL

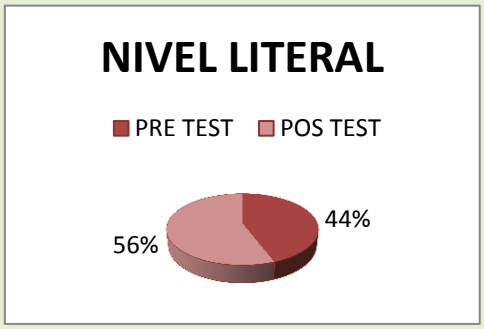
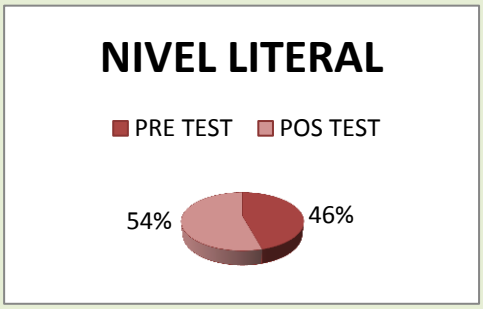
I. E. LA UNIÓN	I.E.J.M.G. SEDE BALDOMERO SANIN CANO
	

Figura 8. Desempeño en el nivel literal en el pre test y el pos test

Este análisis muestra, que los grupos experimentales de ambas instituciones mejoraron su nivel de comprensión literal, ya que a partir de las intervenciones, el post test arroja un resultado más alto con relación al pre test realizado antes de desarrollar las secuencias didácticas.

Con relación a la aplicación del pre test, el desempeño en este nivel fue mayor en la Institución Baldomero Sanín Cano; pero se evidencia que en la institución Educativa la Unión, la aplicación de estrategias para fortalecer este nivel fue altamente efectiva, teniendo en cuenta que el desempeño en el post test es superior al desempeño en el pre test.

En el caso de la Institución Educativa La unión, se observan avances en un 12%, mientras en la Institución Educativa Baldomero Sanín Cano, el avance es del 8%. Aspecto que explica el aumento en la media de este nivel en ambas instituciones de la siguiente manera:

Institución Educativa La Unión 0.5 unidades

Institución Educativa Baldomero Sanín Cano 0.4.

Además de la mejoría que se observa cuantitativamente, se puede apreciar en ambas instituciones, un avance cualitativo demostrado en el aumento de estudiantes con mayor número de respuestas acertadas en el post test con relación a la aplicación del pre test; debido a que en la Institución Educativa La Unión, aproximadamente se triplica el número de estudiantes con las preguntas de tipo literal respondidas correctamente, pasando de 7 a 24 estudiantes; mientras que en la Institución Educativa Baldomero Sanín Cano se incrementa en 7 estudiantes pasando de 15 a 22.

El desempeño de los estudiantes desde un nivel literal de la comprensión, también es analizado a través de los registros de los diarios de campo de ambas instituciones.

En este nivel, el reconocimiento de detalles resulta ser un aspecto de gran facilidad para los estudiantes, pues el recuerdo de los nombres de los personajes, así como la identificación de lugares y hechos presentados fue recurrente a la hora de reproducir información explícita relacionada con dichos elementos.

> (..)Profesora: ¿Cómo se llaman los hermanos? - Juan responde la pregunta de la profesora de manera acertada: Salustiano y Flor. (Tomado Diario de campo. I.E. La Unión. Cuento "Julieta estate quieta" Agosto 30 de 2017. p.65)
>
> Daniel: Están en el acuario. A lo que Cristina le responde: Pero no pertenece ahí. No ve que en el cuento decían que son de las quebradas y los ríos. (Tomado Diario de campo. I.E. Josefina Muñoz González. Cuento "Los dientes de leche del pez perro" Agosto 17 de 2017. p. 62).

La respuesta de Daniel da cuenta de cómo el estudiante usa sus aprendizajes para realizar sus aportes, como lo plantea Goodman (1982) "Los lectores utilizan todo su conocimiento disponible y sus esquemas para predecir lo que vendrá en el texto y su significado" (p.21). Si bien, el caso anterior no permite la predicción, es importante observar como el esquema de conocimiento del que dispone es usado para sustentar una posición.

De igual manera, el reconocimiento de secuencias como aspecto inherente a la comprensión literal, da cuenta de la identificación que hacen los estudiantes del orden de las acciones o sucesos de la narración y se logra percibir, que se les facilita en narraciones cortas. Los textos narrativos, si bien no se reproducen de manera fiel, porque en muchas ocasiones se

recurrió a la elaboración de lista de acciones, pueden ser reconocidas en el parafraseo que los estudiantes realizan a través de sus recuentos.

> (…) Inicia el recuento Elkin: La mamá dice: Julieta estate quieta! - Andrea dice: así no empieza, ella estaba dando comida a Salustiano, entonces le dice que se quede quieta. - Felipe: Le sacaron el gas. - Juan José: después lo bañaron. - Tatiana: Flor estaba haciendo pasteles de harina y miel, le pego a la ventana. Sara: Cogió una lana y la enredó. - Giomara: La hermanita le dice: Latosa ¡estate quieta! - Juan José: Entonces dijo: ¡no más, me voy! Y se fue a un escondite. Tomado Diario de campo. I.E. La Unión. Cuento "Julieta estate quieta" Agosto 30 de 2017. p.65).

De acuerdo con la extensión y complejidad de los textos, las secuencias no son recordadas de manera exacta, ni son evidenciadas en la elaboración como lista que los estudiantes hacen, pues el texto relaciona y entrelaza proposiciones para determinar un significado (Martínez,1994). En este orden de ideas, se hace necesario recurrir a herramientas como las tramas, para favorecer el recuerdo de secuencia de acciones y eventos de las narraciones.

> Isabela inicia el recuento diciendo: Era una niña llamada Carmela, su mamá le pidió que le llevara algo al lobo. - Isabela olvida sucesos iniciales; es entonces cuando Andrea dice: - A Isabela se le olvidó decir que la niña no estaba poniendo atención en la escuela.
>
> Felipe agrega: A Alejandra se le olvidó que no le habían dado ningún dulce, Felipe continúa el recuento y dice: la profesora no estaba dando dulces sino buñuelos; pero ella le dijo a la mamá que no había recibido dulces, entonces ella se fue donde tío lobo.
>
> (…) Alejandra interrumpe para decirle a Felipe: Antes la mamá le dice que iba a hacer buñuelos, que fuera a donde Tío Lobo para que le prestara donde freírlos. (Tomado Diario de campo. I.E. La Unión. Cuento "Tío lobo" Julio 11 de 2017. p. 6)

En el ejemplo anterior, los estudiantes han realizado el recuento alterando el orden de las acciones presentadas hasta ahora; esto es indicio que a nivel literal se les está dificultando el reconocimiento de secuencias, cuando se hace uso de narraciones extensas y ricas en eventos.

El recuerdo de la información relacionada con lugares y personajes, se facilita gracias al uso de materiales que son empleados en las actividades durante la lectura y que agregan valor

significativo al proceso de comprensión; ya que en ausencia del texto, se convierten en un agente evocador para dar cuenta del mismo; de ahí la importancia de potenciar el recuerdo de detalles, a través de la asociación con imágenes y otras estrategias lúdicas.

> (…) Daniela cuenta la historia hasta el momento que dice que quería escribir una carta y detiene su recuento, al parecer olvida detalles. Profesora: ¿Quién le escribió primero la carta? - Daniela: El buscó varios; profe pero no sé… Los estudiantes apoyan su recuento en el cuadro realizado por la profesora. (Tomado Diario de campo. I.E. La Unión. Cuento "El león que no sabía escribir" Agosto 12 de 2017. p. 49).

PERSONAJE	**ESCRITO**
Mono	Trepar árboles y le ofreció plátanos.
Hipopótamo	Nadar y bucear en busca de algas.
Escarabajo	Arrastrarse bajo la tierra y le ofrece estiércol
Jirafa	El cocodrilo se la comió.
Cocodrilo	Invitó a la leona a comer un poco de jirafa.
Buitre	La invitó a volar y comer carroña.

> (Tomado Diario de campo. I.E. Josefina Muñoz González. Cuento "El león que no sabía escribir" Agosto 15 de 2017. p. 56)

Consecuente con estos resultados, conviene tener en cuenta que si bien el nivel literal supone la localización de información explícita, no se puede asegurar el éxito total de los estudiantes en dicho nivel; puesto que existen factores relacionados como: la motivación, el conocimiento previo, la atención, el ambiente, el reconocimiento de vocabulario y la apropiación de estrategias de relectura, que determinan la ejecución de habilidades esenciales en la comprensión literal.

4.6.2.2 Subcategoría nivel inferencial.

En este nivel los estudiantes pueden inferir el orden, detalles adicionales, rasgos y características de personajes y lugares, elementos y situaciones no expresadas explícitamente. Pueden predecir escenarios y aproximarse al contenido de las narraciones. Por lo tanto, estas conductas suponen el uso experiencias y saberes previos para enriquecer las conjeturas e inferencias que se hacen.

Las preguntas de tipo inferencial corresponden a tres preguntas en el pre test y post test, relacionadas con inferencia de causa y efecto, rasgos de personajes y correspondencia de secuencias.

Las siguientes gráficas muestran el desempeño en este nivel en el test y el post test de los grupos experimentales en las instituciones educativas

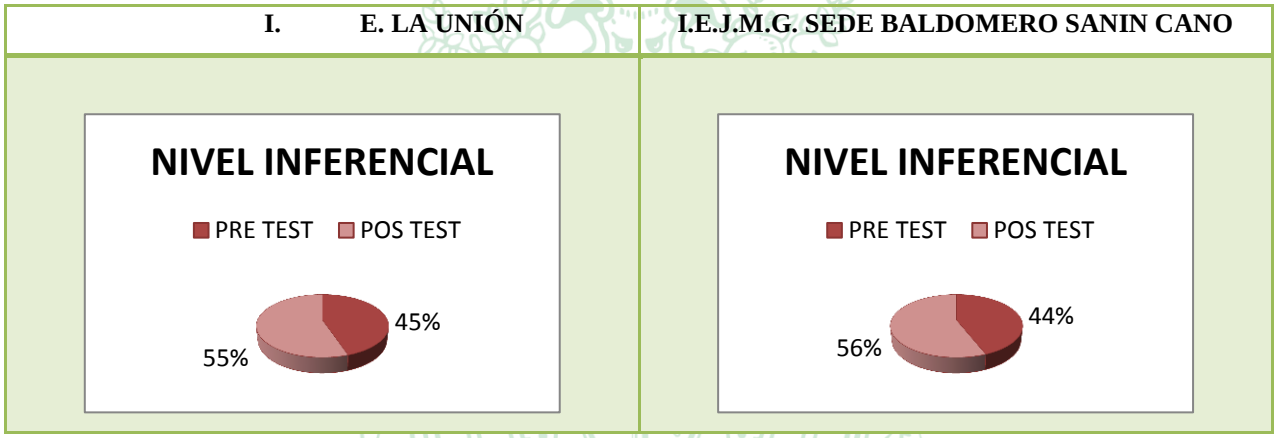


Figura 9. Desempeño en el nivel inferencial en el pre test y el pos test

Ambos grupos experimentales mostraron mejoría en dicho nivel. La Institución Educativa La Unión registra un aumento del 10% y la Institución Educativa Baldomero Sanín Cano registra el 12%; este aspecto también se evidencia en la comparación de medias. La Institución Educativa La Unión aumenta en 0.4 unidades y la Institución Educativa Baldomero Sanín Cano 0.5 unidades.

Lo anterior, implica el aumento en el número de estudiantes que deducen información implícita con mayor facilidad, con relación a la aplicación del pre test. El incremento de estudiantes que responden acertadamente las preguntas del nivel inferencial es de 8 educandos en la Institución Educativa la Unión y 6 en la Institución Educativa Baldomero Sanín Cano.

Desde el punto de vista inferencial, es importante resaltar, que ambos grupos registraron desempeños más altos con relación a los niveles literales y críticos. A través de la realización de las secuencias se pudo observar la comodidad de los estudiantes en dicho nivel, evidenciada aún más, cuando los niños pudieron hacer relaciones con narraciones conocidas usando sus saberes previos. La correlación con otras narraciones o portadores de texto, proveen un bagaje y un esquema de pensamiento que es utilizado, para predecir lo que diría la historia, como podría

continuar, que problemas o situaciones de desequilibrio podrían presentarse y por consiguiente, inferían situaciones no expresadas en forma explícita. Es así como en la comprensión inferencial, el lector establece conexiones entre el texto y su experiencia para llevar a cabo conjeturas e hipótesis que en gran medida están sujetas al conocimiento que se tiene del mundo que lo rodea (Zorrilla, 2005).

> (…) La profesora pregunta: ¿Qué es algo que es mágico? ¿Qué podrá hacer? - Juan José: Que tiene poderes, puede dar frutos mágicos. - Gabriel: Puede ser que tenga zapatos mágicos, así pasa en otra lectura. - Daniela: Es mágico como una película que vi que se ponen una capa y los transporta a otros lugares. Los estudiantes hacen relaciones con otros textos escritos o videos con los que han tenido contacto anteriormente. (Tomado Diario de campo. I.E. La Unión. Cuento "El árbol mágico" Septiembre 14 de 2017. p. 75).
>
> (…) Se nota intertextualidad porque los niños relacionaron el cuento de "Pinocho el astuto" con el de "Tío Lobo" diciendo que Pinocho era mentiroso y que Carmela era mentirosa y tramposa. (Tomado Diario de campo. I.E. Josefina Muñoz González. Cuento "Pinocho el astuto" Julio 13 y 14 de 2017. p. 23).

La movilización de inferencias a través del desarrollo de las secuencias fue muy importante; pues mediante las preguntas de las docentes se pudo incrementar la imaginación y se activaron los conocimientos previos, aspectos que llevaron a deducir y plantear hipótesis por parte de los estudiantes. Es entonces, como un amplio conocimiento previo y la familiaridad con contenidos, posibilitan la realización de diferentes inferencias relacionadas con las características físicas y psicológicas de los personajes, incluso su ubicación espacial, entre otros aspectos (Escudero y León, 2007). A continuación, se registra un ejemplo:

> (…) La profesora interroga: ¿qué piensan que puede hacer Tibilí para evitar ir a la escuela? Juan José Preciado dice que se hace el enfermo, Giomara que le dice a la mamá que él ya sabe muchas cosas, Miguel Ángelo que no va porque se le burlan por ser moreno, frente a lo que Juan José Preciado comenta: yo soy moreno y no pasa nada. La profesora propone una nueva situación para generar inferencias: si su mamá lo envía a la escuela y no le cree las excusas que inventó ¿Qué podría hacer él? Andrea responde: él se

devuelve y le dice a su mamá que en la escuela le pasó algo. Juan Gabriel señala: se vuela. Isabela aporta: se va para donde un amigo y llega a la misma hora a su casa. (Tomado Diario de campo. I.E. La Unión. Cuento "Tibilí el niño que no quería ir a la escuela" Septiembre 6 de 2017. p.70).

(…) Andrea recibe la palabra Conejo. Andrea dice: Tiene dientes grandes, son blancos, peludos, saltan, comen zanahoria, viven en madrigueras y tienen orejas grandes.

La profesora pregunta: ¿De qué habló Andrea? - Todos: del conejo.

La profesora dice: La narración de hoy hablará de un conejo. ¿Qué puede pasar en una historia con un conejo? - Manuela: Puede que la historia tenga que ver con las palabras que se vieron, que el conejo esté en Halloween y se disfrace. - Esteban: Que el conejo era de otro dueño y se fue al sembrado de otro señor a robar zanahoria y le saquen una escopeta. (Tomado Diario de campo. I.E. La Unión. Cuento "El conejo Bermejo" Septiembre 28 de 2017. p. 86).

A través de las estrategias realizadas durante la lectura, los estudiantes pueden establecer inferencias de causa y efecto frente a situaciones de desarrollo de las narraciones; analizan los comportamientos que pueden desencadenar acciones en los personajes y proporcionan desde su sentir, información que para el momento de la predicción está implícita; y que con el trasegar en la lectura pueden o no aparecer; pero que con sus inferencias, hacen aportes relevantes que aunque no subyacen en todas las ocasiones en el texto, lo enriquecen. Aquí es pertinente evidenciar el aporte de Escudero y León (2007) cuando plantean: "Aprendemos causalidad descubriendo que se da la ocurrencia entre causa y los efectos en el mundo real" (p.7)

(…) Profesora. ¿Qué pasa con los peces que cayeron? - Elkin: Los cambian de lugar y vuelven a hacer lo mismo. - Isabela: Nadie los encuentra porque se mueren. -Alejandra: El pez perro no se ahoga y los otros sí. - Andrea: Se mueren y se los comen. - Miguel: Como el pez no tiene malos sentimientos los recoge y los pone en otro acuario. - Felipe: Como es perro, tiene fuerza en la boca, entonces los coge y los hecha a la canilla.

Manuela: Mientras el agua de la pecera no baje, no se mueren, después sí. (Tomado Diario de campo. I.E. La Unión. Cuento "Los dientes de leche del pez perro" Agosto 15 de 2017. p. 54).

La información suministrada en una parte del texto, una imagen o una palabra, se convierten en una herramienta potenciadora de inferencias frente a los personajes de la narración; gracias a estos elementos, los estudiantes logran inferir acciones o rasgos de los personajes.

> (…) La profesora pregunta: ¿Cómo se hizo el solo? - Esneider: Se hizo con madera. - Felipe: El solo se martillaba. - Andrea: Otro lo hizo. Juan José: ¿Cómo se iba a meter el solo a una máquina? (Tomado Diario de campo. I.E. La Unión. Cuento "Pinocho el astuto" Julio 18 de 2017. p. 19).

El anterior fragmento evidencia como Juan José hace una reflexión en torno a las posibilidades de acción del personaje.

> (…) Continúa la lectura hasta la imagen del escarabajo, entonces la profesora pregunta: ¿Qué le escribe el escarabajo? - Sebastián: Saludos y que quiere conocerla y llevarla a pasear. - Yorman: Le dice que quiere pasar la tarde debajo de la tierra con ella. -Vicky: Que si quiere pelotearse con él en la manga. - Tatiana: La invita a cenar. - Juan José: le puede explicar que hace él con el popo y la invita a comérselo… (Tomado Diario de campo. I.E. La Unión. Cuento "El león que no sabía escribir" Agosto 12 de 2017. p. 49).

Las conjeturas que los estudiantes realizan, son herramientas importantes que permiten observar la capacidad para inferir detalles adicionales, que si bien no se contempla la enunciación de situaciones y eventos, otorgan la seguridad de que son elementos que pudieron ser incluidos por el autor en las narraciones para dar mayor claridad, enriquecerlas, hacerlas más interesantes o ilustrativas.

> (…) Pinocho: Yo le quería dejar una herencia a mis hijos.
> -Xiomara: Si ni siquiera tiene hijos. (Tomado Diario de campo. I.E. La Unión. Cuento "Pinocho el astuto" Julio 18 de 2017. p. 21).

La participación de Xiomara evidencia la capacidad de los estudiantes para inferir detalles que no son explícitos y que se deducen a través del discurso y de las acciones de los personajes.

> (..)Profe: ¿Qué tipo de aves ayudaron al pajarito? Inmediatamente Daniela dice: Palomas, patos, gallinazos. Por lo que se les pregunta a los otros niños: - ¿Si fueron esos

animales o cuáles no? – Mariana dijo: Gallinazos no. –Kevin: Patos no. –Dilan: Sinsontes, colibríes.

La profe les pregunta: ¿Por qué algunos dicen que patos y gallinazos no y Daniela insiste en que sí? … – Daniela que se muestra con muchas ganas de participar dice: "Profe si dijeron que otras aves, puede que si hayan patos y gallinazos, porque esas también son aves" –La profe les dice a los niños: ¿Les parece bien el aporte de la compañera? – Ellos dicen: "Si profe" -Bueno Daniela. -Dice la profe- Excelente aporte, no necesariamente tenemos que hablar de lo que escuchemos, ya que podemos ir más allá del texto. (Tomado Diario de campo. I.E. Josefina Muñoz González. Cuento "El viejo árbol" Octubre 31 p. 108).

Los cuentos cortos y que generan expectativas a los sucesos que allí se dan, permiten una mayor participación de los estudiantes, contribuyen a generar interrogantes o actitudes de desconcierto y se interrelacionan de manera fácil con el contexto. Además, algunos educandos realizan aportes muy acertados a nivel inferencial como cuando se menciona la palabra "Aves" y ellos se imaginan cualquier animal que este clasificado en esta especie, así no hayan sido mencionadas en el texto; tal es el caso del aporte realizado por la estudiante Daniela: "Otras aves: patos y gallinazos".

El desarrollo de inferencias en los textos narrativos en los estudiantes del grado tercero es un elemento que está presente y que resulta de gran agrado; pues dada su edad, tienen una gran imaginación que les facilita ir más allá de los acontecimientos y deducir información implícita.

4.6.2.3 Subcategoría nivel crítico intertextual.

Este nivel requiere que los estudiantes establezcan una diferencia entre lo que corresponde a la fantasía del autor y la realidad del texto a través del juicio que hacen del mismo, de igual manera les permite hacer una apreciación y juzgamiento frente a las actitudes de los personajes, el impacto que el texto produce en ellos y las relaciones con otras narraciones.

Las preguntas en el nivel crítico corresponden en el pre test y el post test a preguntas relacionadas con juicios de valor, apreciación e intertextualidad.

Las gráficas representan el desempeño en el pre test y el post test de los grupos experimentales de ambas instituciones en el nivel crítico.

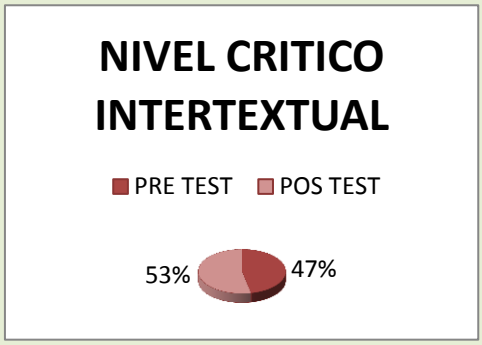
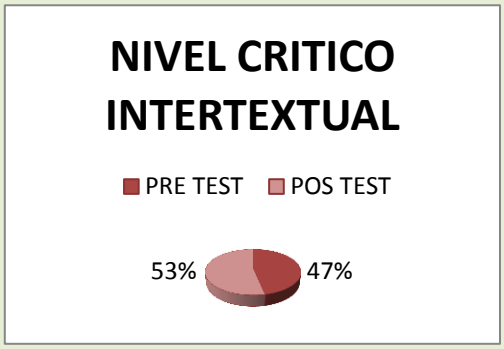
I. E. LA UNIÓN	I.E.J.M.G. SEDE BALDOMERO SANIN CANO
	

Figura 10. Desempeño en el nivel crítico intertextual en el pre test y el pos test

Este análisis muestra que ambos grupos experimentales de las instituciones educativas La Unión y Baldomero Sanín Cano, presentan un avance del 4% en dicho nivel, siendo este, el de menor crecimiento con relación al post test y con relación a los niveles literal e inferencial.

Dentro de los resultados, se presentan diferencias con relación a las medias teniendo en cuenta que el número de estudiantes varía en las dos instituciones; mientras la Institución Educativa La unión aumenta en 0.2 unidades, la Institución Educativa Baldomero Sanín Cano aumenta en 0.3 unidades.

Igualmente, se registra un incremento en 7 estudiantes que responden el mayor número de preguntas en este nivel en ambos grupos experimentales. El nivel crítico intertextual en ambas instituciones registra menor crecimiento con relación a los niveles literales e inferenciales; sin embargo, es importante resaltar el avance en este nivel teniendo en cuenta su grado de complejidad, ya que se observa que los estudiantes establecen relaciones con otros textos o narraciones que conocen, pueden hacer conexiones entre acciones similares de los personajes y desenlaces que pueden presentarse como se evidencia a continuación:

> (…) Continúa la lectura y la profesora pregunta: ¿Qué olvidó tapar? Todos los niños a coro dicen: La chimenea. Se escuchan voces de algunos niños que dicen: Los lobos entran por las chimeneas. Kevin manifiesta: Sí, en los tres cerditos el lobo entra por la chimenea. Sara dice: Cuando él se mete por la chimenea le ponen agua caliente y él se

quema (Tomado Diario de campo. I.E. La Unión. Cuento "Tío Lobo" Julio 11 de 2017. p. 5).

El relato anterior muestra la relación que los niños hacen con otras historias e intentan hacer las inferencias desde sucesos que ocurren en otras narraciones, siendo estas parte de su experiencia y saber previo y cómo la interacción con otras narraciones empiezan a hacer parte de la experiencia de los niños y de sus saberes previos, los cuales son utilizados para hacer juicios de valor y apreciaciones del texto, aspectos que son de gran relevancia dentro de la comprensión crítica. Aquí se reivindica, que los juicios de valor suponen la relación que hace el lector con la información del texto, sus conocimientos, otras fuentes y el contraste que se hace entre estos elementos para reflexionar. (Zorrilla, 2005)

Para los niños participantes resulta menos complejo emitir juicios frente al comportamiento de los personajes, lo hacen desde su pensamiento infantil; pero sus reflexiones no carecen de argumentos válidos y están en capacidad de calificar actitudes de los personajes con libertad.

(…) Profesora: ¿A quién le gustó como termina el cuento? - Kevin dice: se la comió por mentirosa. - Felipe: es una lección para que los niños se den cuenta que no deben decir mentiras. - Giomara: Eso nos da una enseñanza a los niños.

Alejandra: Muestra desconcierto y dice: No le dio una oportunidad a Carmela y todos merecemos una segunda oportunidad. (Tomado Diario de campo. I.E. La Unión. Cuento "Tío Lobo" Julio 11 de 2017. p. 6).

La discusión como estrategia formativa, fortalece los avances en el nivel crítico; pues a través de ella, se permite que los estudiantes manifiesten sus reacciones frente a las actitudes de los personajes y a situaciones de conflicto; de igual manera, que exterioricen sus apreciaciones; evidenciándose de este modo el impacto que las narraciones pueden tener en ellos como lectores.

(…) Profesora: ¿La actitud del pez que decía que se tiraran era positiva o negativa? - Xiomara: negativa porque él no creía en el otro. - Felipe: Negativa, mire que estaba diciendo cosas del otro a sus espaldas. (Tomado Diario de campo. I.E. La Unión. Cuento "Los dientes de leche del pez perro" Agosto 15 de 2017. p. 55).

(…) Al finalizar Miguel concluye: A Julieta deberían ponerla a hacer destinos y cosas, que se ocupe para que no haga tantos daños en la casa. (Tomado Diario de campo. I.E. La Unión. Cuento "Julieta estate quieta" Agosto 30 de 2017. p. 67).

(…) Finalmente la profesora pregunta ¿Por qué esta fábula se llama la mochila? Andrea dice: porque allá debemos guardar los defectos. Manuela expresa: porque los defectos de nosotros no los decimos y los guardamos como en una mochila y los de los demás si los decimos. Esta reflexión pone de manifiesto la capacidad crítica de la estudiante (Tomado Diario de campo. I.E. La Unión. Cuento "La mochila" Julio 21 de 2017. p. 26).

La capacidad de elaborar juicios de realidad o fantasía, muestra cómo el pensamiento infantil no es ajeno a la capacidad para valorar situaciones y reflexionar, pensando de manera lógica de acuerdo con su cotidianidad y con los saberes previos que posee; los estudiantes logran descentrar su imaginación aportando discusión y análisis racional frente a elementos que corresponden a la fantasía.

(…) Elkin levanta la mano para decir: No entendimos la parte en que se le cayeron los dientes y aquí con Esteban pensamos ¿cómo masticaría la sobrina? (Tomado Diario de campo. I.E. La Unión. Cuento Tío lobo" Julio 11 de 2017. p. 7).

Por lo anterior resulta importante favorecer a través de estrategias de lectura, la curiosidad, la capacidad exploratoria y potenciar el análisis y reflexión en los estudiantes; todo ello permitirá que se movilice el pensamiento y se adquieran herramientas necesarias para acceder a la comprensión crítica.

4.6.3 Categoría Dificultades en Comprensión.

Los textos narrativos han sido privilegiados en la básica primaria dada su primacía sobre otras tipologías, su uso se hace extensivo especialmente en los grados iniciales, incluyendo el grado tercero. A pesar de que los estudiantes se encuentran familiarizados con ellos, en el desarrollo de la secuencia para la aplicación de estrategias antes, durante, recuento, discusión y relectura usando el texto narrativo para mejorar la comprensión lectora, se observaron dificultades que inciden en la comprensión, relacionadas con el recuerdo, jerarquización de la información y la atención. Estas dificultades constituyen subcategorías de análisis que a continuación se dan a conocer.

4.6.3.1 Subcategoría Recuerdo.

El recuerdo es una habilidad de la memoria esencial en la extracción de la información y en la realización del recuento de los textos, pues es a través de este, que se facilita la reproducción minuciosa de situaciones, hechos y lugares. A través del recuerdo que hacen los estudiantes logran dar cuenta del texto y darle sentido, alcanzando niveles de comprensión cada vez más avanzados.

En los grados experimentales de las Instituciones educativas Baldomero Sanín Cano del municipio de Rionegro y La Unión del municipio de Bello, las dificultades observadas con relación al recuerdo, están relacionadas con varios aspectos:

- Los estudiantes se centran en el recuerdo de detalles iniciales y finales del texto

El siguiente es un ejemplo del recuerdo sesgado en una situación, sin tener en cuenta elementos iniciales en el recuento:

> (…) Sara: Pregunta a sus compañeros: ¿Por dónde íbamos? En coro algunos toman la palabra. Sara continúa: "Se fue a casa de tío lobo y el lobo le dijo: eso sabe a boñiga, eso sabe a orín de perro y probó y se quebró la dentadura".
>
> Danny dice: Se le olvidó una parte porque antes a ella se le ocurrió la idea de hacer bolitas y llenarla de agua. (Tomado Diario de campo. I.E. La unión. Cuento: "Tío Lobo" Julio 11 de 2017. p. 6).

- Centran su evocación en la descripción que se hace de los personajes.

A continuación se evidencia como el recuerdo se centra en detalles relacionados con descripciones de los personajes.

> (…) Inicia Isabela: Los peces estaban asustados por un pez perro.
>
> Juan José: le estaban creciendo unos dientes de leche. - Andrea los otros tenían escamas de muchos colores. (Tomado Diario de campo. I.E. La unión. Cuento: "Los dientes de leche del pez perro" Agosto 15 de 2017. p. 54).

A través de las actividades desarrolladas, se observa cómo los estudiantes elaboran listas de elementos que no se relacionan para dar cuenta de manera coherente de la narración; es decir, no tienen en cuenta situaciones iniciales, situaciones del problema o conflicto y situaciones finales o de solución. Lo anterior evidencia lo establecido por Loman y Mayer (1983), citados

por Sánchez (1988), cuando explican que el recuerdo carente de organización está localizado en la parte inicial o final del texto, siendo una característica de la evocación en lista.

> (…) Profesora: Miremos que decía la nota; ¿alguien que me cuente nuevamente lo que decía? - Sebastián dice: Que quedaron llenos que muchas gracias. Que no deje sola la casa. María Alejandra: La nota decía: Muchas gracias por la comida. - Sara García: También dice perdón por comernos la comida.
>
> (…) Sebastián: A él se le olvidó que en su madriguera tenía raíces y comida. Ángelo: Que era en un hueco oscuro y solo. Gabriel: Apartado en lugar del bosque. Los estudiantes elaboran una lista de elementos, algunos no son copia del texto leído. (Tomado Diario de campo. I.E. La unión. Cuento: "Una cena elegante" Julio 25 de 2017. p. 31).

La calidad del recuerdo de los estudiantes se evidencia en la calidad del recuento; cuando se da una adecuada jerarquización de las ideas y de situaciones iniciales, intermedias y finales que les permite dar cuenta de los sucesos en forma ordenada y coherente. Existe una relación entre el recuerdo y la jerarquización de la información, dado que la dificultad de los niños para ordenar información se evidencia en una inapropiada planificación del recuerdo.

El siguiente es un ejemplo de que la estudiante planifica su recuerdo y de esta manera, su recuento, da cuenta de jerarquización de información de acuerdo a los sucesos acaecidos.

> (…) Xiomara: No profe, con el topo él se quería comer un taco, ya cuando se encontró con la rata fue donde imaginó comiéndosela en una hamburguesa, pero la rata también se le voló. (Tomado Diario de campo. I.E. La unión. Cuento: "Una cena elegante" Julio 25 de 2017. p. 31).
>
> El siguiente es un ejemplo de una inapropiada planificación del recuerdo
>
> (…) La profesora saca al frente cuatro estudiantes para hacer el recuento:
>
> Andrés: Que un tejón vivía en una madriguera y salió a pasear y se imaginó comiéndose una hamburguesa. Sebastián: A él se le olvidó que en su madriguera tenía raíces y comida. Ángelo: Que era en un hueco oscuro y solo. Gabriel: Apartado en lugar del bosque.

El comentario de Andrés da cuenta de que la jerarquización del texto no está clara y que sus recuerdos se centran en la parte inicial y en detalles, no da cuenta de elementos de la superestructura.

Profesora: ¿Y se comió esa comida? - Andrés: Ah sí, no, a él no le gustaba lo que tenía allá y… (El estudiante guarda silencio y no sabe con qué continuar)

(…) Kevin continúa diciendo: Luego vio el conejo y se lo imaginó en una banana, pero también se le voló porque como son tan rápidos. - Xiomara dice: El último fue el caballo y ése le dio una patada que lo mando a un hueco. Kevin: A Xiomara se le olvidó decir que el caballo estaba bravo y le dijo: ¡qué risa que se lo quería comer! Andrés: Xiomara no dijo que el cayó, fue a la madriguera que era de él y se le habían comido lo que tenía. (Tomado Diario de campo. I.E. La unión. Cuento: "Una cena elegante" Julio 25 de 2017. p.31).

El recuerdo también es una dificultad que estuvo presente a la hora de los estudiantes realizar inferencias, evidenciado este aspecto en que en algunas ocasiones no logran activar conocimientos previos que pueden servirles para construir significados.

(…) Kevin recibe el sombrero y la palabra asignada es postre de fresas. Kevin guarda silencio y algunos compañeros piden a la profesora oportunidad para ayudarle. La profesora manifiesta que él es capaz de hablar del tema y le hace preguntas:

¿Cómo sabe? Él se queda callado. - Profesora: ¿Es dulce, acido, salado, maluco? - Kevin: Sabe rico, tiene fresas dulces. Profesora: ¿Qué más? - Kevin se queda pensativo y mira a sus compañeros buscando otras palabras y dice: Grande. (Tomado Diario de campo. I.E. La unión. Cuento: "El conejo Bermejo" Septiembre 28 de 2017. p. 85).

Todas estas evidencias dejan ver la importancia de facilitar el recuerdo en los estudiantes a partir de imágenes, palabras y otros elementos que potencien la evocación de la información. Durante la aplicación de las estrategias, el uso de tramas y palabras claves del texto quedaron establecidas como herramientas de apoyo, las cuales aportaron en la calidad del mismo. De igual manera, el proceso de relectura es una estrategia que facilita el recuerdo de la información presentada, ya que contribuye a la remembranza de detalles y es una oportunidad para obtener datos que se olvidaron en el momento del recuento.

(…) “Para hacer el recuento, los niños que salieron al frente, hicieron uso de las palabras de los animales que se encontraban en orden en el tablero; de esta manera, se hizo más fácil el recuento. Además, los niños que estaban sentados, ayudaban diciendo: “así no es, le faltó esto…” (Tomado Diario de campo. I.E. Josefina Muñoz González. Cuento: “La mochila” Julio 18 de 2017. p. 30).

(…) Miguel. Pero tiene que decir los recuerdos: una marioneta, una pelota, las conchas, el huevo y la medalla.

Entonces con la medalla recordó el hermano que se fue a la guerra, los huevos que recogía en el patio de su tía, la marioneta a la hermana menor que la hizo reír con la boca con avena, las conchas cuando se fue al mar y usaba botas y la pelota con la que conoció al niño. Y la señora se sentía feliz. (Tomado Diario de campo. I.E. La Unión. Cuento Guillermo Jorge Manuel José. Agosto 24. p. 60).

En este recuento fue fácil dar cuenta del contenido de la historia ya que se pudieron ayudar de la trama que construyeron como actividad durante la lectura. Esto muestra lo conveniente que es enseñarles a los estudiantes el uso de esta estrategia como una posibilidad para comprender mejor los eventos y detalles de los textos y como medio que facilita la activación del recuerdo. Es así, como dichas herramientas de apoyo, contribuyen de manera positiva en el recuerdo y recuento de los estudiantes, pues facilitan que le den orden y secuencia a las narraciones, especialmente cuando son largas y tienen ciertos detalles difíciles de recordar.

(…) ¿Profe, yo quiero hacerlo pero nos deja mirar del cuadro para recordar más fácilmente, es que hay nombres como enredaos y que a uno se le olvidan?” Mariana, Isabela, Cristina y Simón también pidieron hacerlo. (Tomado Diario de campo. I.E. Josefina Muñoz González. Cuento “Guillermo Jorge Manuel José. Agosto 22. p.71).

Queda claro que, el recuerdo es un factor importante en la comprensión lectora que debe ser potenciado desde las estrategias antes, a través de: preguntas, presentación de imágenes, palabras claves y en las estrategias durante y después, mediante el uso de tramas y diversas herramientas con alto valor significativo para lograr la motivación e interés de los estudiantes; aspectos necesarios para la fijación y selección de la información presentada en las narraciones.

4.6.3.2 Subcategoría Jerarquización de la Información.

Otra de las dificultades que presentaron los estudiantes, tuvo que ver con que no daban cuenta de los sucesos de una historia en el orden de los hechos, lo que resultaba perjudicial en el proceso de lectura ya que se creaban vacíos en la comprensión. Reconstruir lo leído o escuchado de manera lógica y secuencial es una de las habilidades que debe adquirirse ya que como lo plantea Hurtado (2016), "Es precisamente esta labor de jerarquización de la información la que le permite al lector construir una representación mental organizada del contenido del texto, facilitándole de esta forma su almacenamiento en la memoria a largo plazo, así como una comunicación oral y escrita clara y coherente" (p. 55). Aunque muchos de los estudiantes tienen una buena capacidad para reconocer en los textos narrativos personajes, lugares, tiempo, la situación problema o el suceso final; la dificultad radica en establecer el orden adecuado de los hechos cuando hacen un recuento o resumen de ellos.

Fue muy común observar en las primeras sesiones como los estudiantes cuando hacían un recuento olvidaban elementos que podían ser relevantes en las historias y que no permitían la comprensión global de las mismas. Esto puede asociarse a varios factores como la falta de atención, baja capacidad de recuerdo o desconocimiento de la superestructura textual. Dichos hechos se vieron reflejados en algunas situaciones de clase:

> (…) Continúan el recuento Isabela y Xiomara, cuando Xiomara está haciendo en recuento, Juan José levanta la mano y dice:
>
> Juan José: Se le olvidó, porque cuando le dijeron que se la iban a comer, salió corriendo y le dijo a la mamá y ella tapó todo. Elkin: se le olvidó cuando se fue llorando. Felipe continúa el recuento hasta el final y dice para terminar: "Ya estoy acá y ¡plumm!, se la comió. Sebastián dice: Se le tiró en voladora como un gato a un ratón.
>
> Profesora: ¿Qué no contamos de la historia? - Manuela se remite a los detalles iniciales de la descripción: La niña tenía el pelo como fresa y muy alborotado.
>
> Profesora agrega: Eso lo dijimos antes de iniciar la lectura.
>
> Xiomara: No dijimos que estaba en la cocina, tampoco cuando el lobo se ponía todos los elementos. Ángelo: no dijimos cuando mordió el pan. Miguel Ángel: Se nos olvidó hacer

la voz como el lobo. (Tomado Diario de campo. I.E. La Unión Cuento "Tío Lobo" Julio 11 de 2017. p. 6).

En este fragmento se percibe con facilidad el desorden en que los estudiantes enuncian los hechos, olvidan demasiados detalles del desarrollo de la historia y se remiten inmediatamente al final. La intervención de la docente es necesaria para reconstruirla e ir al rescate de esos sucesos que darán un sentido completo a la narración y que permitirán comprender la razón de su desenlace.

(…) Para el recuento se pide que pase al frente un estudiante de cada equipo.

Inicia Elkin: Había una vez el rey Elfo. La profesora pregunta: ¿Así inicia la historia? Andrea: No, en un palacio vivían unos enanos que eran los mejores carpinteros. El rey los llamo para pedirles un favor. Miguel: A ella se le olvidó que les dijo que hicieran sillas.

Los estudiantes interrumpen a Miguel para decirle: No, ahí no va eso. (Tomado Diario de campo. I.E. La Unión Cuento "Los enanos carpinteros" Noviembre 3 de 2017. p. 113).

También se evidencia, que los estudiantes no precisan el inicio de la narración para reconocer los personajes principales, el lugar y tiempo de los hechos sino que introducen inmediatamente la situación problemática. Y además, que quizá, por falta de concentración, enuncian un suceso que no corresponde al orden lógico de la historia.

Es tarea fundamental, fortalecer la atención en los momentos de lectura, activar el recuerdo y desarrollar habilidades para que los educandos puedan apropiarse de la superestructura de diferentes clases de textos, y a partir de ese conocimiento comprendan con mayor facilidad el sentido global de lo que leen.

Resulta además satisfactorio, reconocer que en el transcurso de la intervención los estudiantes fueron mejorando en la jerarquización de la información; cada vez eran más conscientes de no olvidar detalles y de seguir el hilo conductor. Se podía apreciar que prestaban demasiada atención a sus compañeros en el momento del recuento para hacer las precisiones de lo que olvidaban o de los sucesos que no enunciaban de manera lógica atendiendo al orden de las historias.

Luis Esteban: había un árbol muy viejo y los señores no le echaban agua. Alejandra: se le olvidó que se le montó un pajarito. Yorman: el árbol estaba triste porque no tenía hojas ni

frutos… Manuela: a Yorman se le olvido que él se estaba lamentando. María Alejandra: los niños se trepaban en él. Sara Giraldo: los pajaritos todos los días le llevaban agua hasta que tuvo mucho y se dobló.

¡No, todavía no! Dicen varios estudiantes. Se puede observar como los estudiantes son conscientes del orden de los sucesos y sienten la necesidad de aclararlo.

Xiomara: iban a hacer una fiesta y él dijo que no. Giomara: porque lo dañaban, y llego una paloma y no la dejo hacer su nido…

El anterior recuento, indica que los estudiantes omiten muchos sucesos o los enuncian de forma desordenada, sin embargo hay estudiantes que están atentos para aclarar lo que no sucedió, incluir los detalles que los demás olvidan, ubicar los hechos en el momento que corresponden. (Tomado Diario de campo. I.E. La Unión Cuento "El viejo árbol" Octubre 4 de 2017. p. 93).

Con estas evidencias se puede decir, que los estudiantes están adquiriendo autocontrol en los procesos de lectura y a su vez, desarrollando procesos metacognitivos que les permite ser conscientes de los errores y fallos en la comprensión, lo que los lleva a buscar estrategias para solucionar los problemas a los que se enfrentan. En este caso en particular, los educandos se esfuerzan por no omitir sucesos relevantes, ya que comprenden que su ausencia puede causar lagunas en su comprensión. Así entonces, cuando sea necesario enfrentarse a diversas situaciones de lectura en forma individual, serán capaces de interrogarse sobre sus procesos de pensamiento, aprenderán a realizar relecturas para recuperar información o aclarar sucesos, establecerán generalizaciones y conexiones con sus saberes previos y otros acontecimientos, para apropiarse de lo leído y poder transferirlo a contextos distintos.

En los diarios de campo, las profesoras fueron registrando además, los avances en este aspecto:

(…) Juan David: Se llama los cocodrilos copiones. Había un cocodrilo que no le gustaba que lo persiguieran. Felipe: se fue para el lodo y lo siguieron. Se fue para la laguna y sintió ruidos. Andrea: vio que lo persiguieron y se fue a la montaña. Felipe: se le olvidó que estaban tan entretenidos que no lo vieron. Manuela: estaba solo en la montaña, se estaba oscureciendo y estaban los cocodrilos arriba…

En este recuento los estudiantes olvidaron algunos detalles del texto pero en general enuncian sucesos iniciales, intermedios y finales. Dan cuenta de los sucesos relevantes y se comprende el contenido del cuento. (Tomado Diario de campo. I.E. La Unión Cuento "Los cocodrilos copiones" Septiembre 21 de 2017. p. 81)

También se pudo analizar, que cuando se utilizan algunas técnicas durante la lectura, como la toma de notas y la elaboración de tramas, los estudiantes dan cuenta de una forma más completa de las diversas historias, aspecto que como se mencionó en la categoría anterior, favoreció también el recuerdo.

4.6.3.3 Subcategoría Atención.

La atención es un proceso que tiene gran incidencia en la comprensión lectora porque es a través de esta, que los estudiantes logran centrarse en una tarea de lectura, fijar su concentración en los detalles presentados para seleccionarlos e incorporarlos en su memoria de trabajo, usándolos posteriormente como parte de sus saberes previos y como material importante para ser recordado. De esta manera, son capaces de dar cuenta de un texto, construir significados en torno a él y asumir una posición justificada a través del análisis, la valoración, la argumentación y la reflexión.

La atención en la experimentación de estrategias antes, durante, recuento, discusión y relectura, estuvo siempre ligada al interés, disposición y motivación de los estudiantes por las actividades planteadas. Así mismo, se evidencian factores de tipo ambiental relacionados con el momento del desarrollo de las secuencias, materiales y espacios utilizados; también con características textuales, que de una u otra forma, intervienen en los procesos de atención y percepción de la información.

Aspectos relacionados con el empleo de espacios inadecuados o elementos de tipo visual o auditivo que no resultan ser claros para los estudiantes, desvían su atención hacia otros estímulos e interfieren en el hilo conductor que ellos tienen de la narración. Esto hace que no logren seleccionar información ni apropiarse de ella, y por ende, no interpreten el texto ni den cuenta del mismo.

(…) Los niños estuvieron muy atentos y prestaron mucha atención al recuento, analizando muy bien cada una de las cosas que decían sus compañeros, aunque les dio

mucha dificultad hacer el recuento de la historia. Entonces se les pregunta a que se debe la dificultad y ellos responden:

-Profe: –Jhonny: porque no la entendí bien. –Daniela. Porque no pusimos atención. –Mariana: yo no recordé tanto porque casi no estaba prestando atención. -Cristina por estar elevada y porque no se escuchaba bien. (Tomado Diario de campo. I.E. Josefina Muñoz González. Cuento "La madremonte" Noviembre 14 de 2017. p. 127).

Un factor que influye en la atención de los estudiantes de grados iniciales, en este caso del grado tercero, es la elección del texto; ya que dependiendo de sus características pueden atrapar el interés de los niños, logrando la concentración en las actividades, o por el contrario producen fatiga e incurren en centrar su interés en otros aspectos diferentes a los procesos de lectura que se están trabajando.

(…) Como conclusión de este recuento de la lectura "Pinocho el astuto", es que este tipo de textos para niños del grado tercero se hacen complicados.

Los niños están acostumbrados a trabajar con cuentos que solo tienen un final y algunos de ellos crean otro posible.

Este tipo de cuentos puede ser desarrollado con niños de otros grados o que solo se trabaje un final por día, pero no todo a la vez. La comprensión del texto fue clara solo hasta antes de iniciar los finales. (Tomado Diario de campo. I.E. Josefina Muñoz González. Cuento "Pinocho el astuto" Julio 13 y 14 de 2017. p. 22).

Los grupos experimentales aunque no son numerosos, presentan características particulares relacionadas con edades y procesos académicos que les confiere heterogeneidad; aspecto que disminuye la capacidad de atención de los estudiantes y obstaculiza el avance significativo en los procesos de aprendizaje de las diferentes áreas del conocimiento.

"(…) La profesora dice: voy a peguntarles a los que están a mi izquierda (que están un poco dispersos), por ejemplo Samuel ¿Quién se reconoce como el mayor depredador de la naturaleza? Él dice: el lobo y todos ríen y contestan al tiempo: el Hombre" (Tomado Diario de campo. I.E. La Unión. Cuento "La madre monte". Octubre 26 de 2017. p. 108).

"(…) ¿Qué descubrió? Interroga la profesora: Elkin responde: una buena lección para ir al colegio. Giomara dice: que ya quiere ir a la escuela para leer y pueden mostrar el futuro

lo que será. Juan José Preciado comenta: se le estaban burlando las pintadas, un comentario que no tiene nada que ver con lo la pregunta realizada y que pone de manifiesto la falta de atención y concentración. La profesora le realiza el comentario y le sugiere al grupo en general evitar las distracciones". (Tomado Diario de campo. I.E. La Unión. Cuento "Tibilí el niño que no quería ir a la escuela". Septiembre 6 de 2017. p. 71).

La participación de los estudiantes deja ver la falta de atención y concentración durante la aplicación de varias secuencias, situación que es recurrente en algunas ocasiones y que interfiere en el proceso de apropiación de detalles e información a la hora de hacer inferencias, establecer relaciones entre saberes previos y las narraciones presentadas; así como en la elaboración de recuentos.

A través de la aplicación de las estrategias, los estudiantes adquirieron algunos hábitos, normas e incorporaron ciertos mecanismos de autocontrol para centrar su atención, poder obtener aprendizajes y llevar a cabo tareas de lectura.

Cabe anotar que aunque la atención es un factor que tiene incidencia negativa en el proceso de comprensión cuando no está presente, se observó un avance significativo en los grupos experimentales a medida que evolucionaba la aplicación de las secuencias y la experimentación de estrategias; las cuales deben ser implementadas en las aulas de clase para movilizar y cualificar la comprensión en los estudiantes.

(…) Al terminar un nuevo fragmento la profesora pregunta ¿Por qué se enojó el árbol? Miguel Ángelo dice: porque iban a hacer una fiesta. Sara agrega: y el árbol dijo no, no, no. Miguel Ángel que estaba prestando bastante atención tanto a la historia como al comentario de la compañera le discute: él no le dijo que no, no, no a los pajaritos si hacían la fiesta, eso no pasó así. (Tomado Diario de campo. I.E. La Unión. Cuento "El Viejo árbol. Octubre 4 de 2017. p. 92).

(…) Los niños se mostraban atentos para participar y disfrutaron del cuento hasta el final, con la intención de darse cuenta, si aquello que habían imaginado si se cumpliría. (Tomado Diario de campo. I.E. Josefina Muñoz González. Cuento "El Conejo y el mapurite. Julio 11 de 2017. p. 15).

En el momento durante la lectura, las pausas que se realizaron fueron esenciales para fijar la atención y mantener la concentración de los niños, pues estaban atentos para mirar si sus predicciones se llevaban a cabo en la narración y cuando coincidían en ellas, expresaban satisfacción.

> (…) Isabella: "Si vio, como yo dije". Y en otros donde sus compañeros habían estado muy atentos y decían: "Si profe, eso ya lo habían dicho" (Tomado Diario de campo. I.E. Josefina Muñoz González. Cuento "El Conejo y el mapurite. Julio 11 de 2017. p. 15).

Es importante favorecer la atención a través del desarrollo de actividades donde los estudiantes tengan la posibilidad de relacionar aprendizajes con su cotidianidad e intereses particulares y de interactuar con sus compañeros a través del trabajo colaborativo. Es así, como el contexto escolar debe ser generador de creatividad, espacios lúdicos y el uso de recursos concretos y tecnológicos; ya que la motivación es un elemento inherente en la obtención de la atención.

En este orden de ideas, el rol del maestro es primordial para direccionar y potenciar la atención a través del desarrollo de estrategias pedagógicas que faciliten la concentración y fijación en tareas de lectura que movilicen procesos de comprensión, que persigan objetivos claros y alcanzables acordes con las características de los educandos y sus posibilidades de acción.

4.6.4 Categoría Mediaciones didácticas.

La interacción entre los sujetos de la enseñanza y el aprendizaje es fundamental para orientar el acto educativo hacia los fines que se pretenden. Además se debe considerar todas las acciones organizadas de carácter didáctico que se tienen en cuenta con la finalidad de promover y facilitar procesos de aprendizajes recíprocos de los participantes. En este sentido, se hace un análisis de la interacción maestro-estudiante y dentro de ella, el papel que cumple la pregunta, la incidencia de los materiales en el desarrollo de la propuesta y por último la motivación que se generó con la aplicación de las estrategias de lectura.

4.6.4.1 Subcategoría Interacción Maestro-Estudiante.

Definitivamente el papel del docente es fundamental a la hora de leer. No debe convertirse en una tarea más, ni en leer por leer y mucho menos en una actividad de tedio

> o aburrimiento; sino más bien en una oportunidad de explorar los tesoros escondidos, las ideas que surgen y el desarrollo de la creatividad, mediante una buena motivación y planeación de la actividad, donde uno de los ejes primordiales sea la participación desde el conocimiento previo del educando. (Tomado Diario de campo. I.E Josefina Muñoz González. Cuento "El árbol mágico" Septiembre 19 de 2017. p. 90)

El éxito de las actividades de lectura dentro del aula, depende en gran parte del papel que el maestro desempeñe durante la misma, de su capacidad de motivar y acompañar los procesos, de su creatividad para propiciar situaciones llamativas y del tacto que genere para llevar a los estudiantes a ser conscientes de sus errores y superarlos. Los maestros deben ser profundos conocedores de estrategias, que permitan mejorar procesos de comprensión lectora y conviertan al educando en protagonista de un aprendizaje autónomo, creativo y crítico.

Dubrovsky (2004) citado por Sosa (2016):

> Al referirse a los apoyos que brindan los docentes en sus interacciones con los estudiantes para el desarrollo de la autonomía, señala que estos se instrumentan de forma significativa a través de varias acciones claves dentro de las cuales están: el otorgar pistas, la explicitación de la tarea concreta que deben realizar, la orientación para que por sí solo el estudiante construya respuesta a sus preguntas y la explicitación del sentido de la lectura y la escritura como prácticas sociales, permitiendo que estos se perciban como lectores y productores de textos, erigiéndose como participantes activos de la cultura lectoescrita en contextos comunicativos determinados (p.43).

En la intervención con las estrategias de lectura las docentes desempeñaron un papel crucial para propender por la comprensión:

> (…) Continúa Juan José: Bueno el lloraba y llegó a la casa y le dijo a la mamá, entonces ella le enseñó un truco. - Profesora: ¿Cuál truco?
>
> Esteban: Que los mirara a los ojos, que los escuchara y que hiciera la seña de silencio cuando los otros hablaran.
>
> Profesora dice: Entonces al otro día...y deja inconclusa la oración para que la estudiante continúe con el recuento, la intervención de la docente es una estrategia adecuada para

incentivar el recuento. (Tomado Diario de campo. I.E. La Unión El conejo Bermejo. Septiembre 28 de 2017. p. 87).

(…) En esta actividad fue difícil para los estudiantes recordar los nombres exactos de los personajes pero en general supieron dar cuenta de quienes se estaba hablando, las rimas fueron una gran ayuda para ellos y la intervención de la profesora fue necesaria para ayudar a los procesos de comprensión. (Tomado Diario de campo. I.E. La Unión. Cuento "Guillermo Jorge Manuel José". Agosto 24 de 2017. p. 59).

En todos los estudiantes se percibían actitudes diferentes frente a la lectura; algunos se concentraban y participaban constantemente respondiendo preguntas, otros escuchaban pero no se interesaban por dar a conocer sus puntos de vista o inquietudes, otros tantos por momentos permanecían desconcentrados o indiferentes. Por ende, el maestro debe estar atento a todas estas situaciones asegurándose de cumplir su papel de guía, orientador y mediador.

(…) Los gestos de los estudiantes durante la lectura de un texto, pueden generar en el docente o la persona que lee, situaciones de inquietud acerca de qué tanto le puede o no gustar un texto a un niño. Es importante sacar un espacio y preguntar en el momento de leer que les sucede. En el caso específico de este cuento, se hizo una pausa y Jhon expresó: "Me parece que se quejan mucho de los demás. (Tomado Diario de campo. I.E Josefina Muñoz González. Fábula "La mochila" Julio 18 de 2017. p. 29)

Algunas actividades de lectura que se desarrollaron permitieron el reconocimiento de varias concepciones e ideas que tienen los estudiantes, de las cuales se deben generar reflexiones que permitan mejorar ciertas prácticas en la escuela. La siguiente situación es un ejemplo de ello:

"(…) Bueno, -dice la profe y con respecto a algo que escuche ahorita: - ¿Cómo es una clase aburrida? -Santiago: Pues como que es maluca. -Manuela: O porque la profe dicta mucho. -Mariana: O nos regañan mucho, y copiamos y no podemos ir al baño. -Juan José: Es como todo lo mismo. -La profe les dice, niños: ¿Cómo podemos hacer una clase divertida? -Kevin: Cuando hacemos cosas diferentes y me gusta que leamos.

Con respecto a estas apreciaciones de los niños, cabe analizar y hacer una pausa, para mirar el papel de nosotros como docentes en las aulas y determinar de qué manera estamos contribuyendo para que las clases se conviertan en un espacio de copia y

transcripción o en un momento de creación, motivación, autonomía y trabajo en equipo; donde se permita desarrollar el pensamiento y las habilidades de los educandos. Además de hacer una reflexión sobre lo que está sucediendo en los hogares con respecto al cuidado que se le debe prestar a los niños en cuanto al uso de las nuevas tecnologías. (Tomado Diario de campo. I.E Josefina Muñoz González. Cuento "Tío lobo" Julio 6 de 2017. p. 8)

Los docentes pues, deben convertirse en acompañantes de los procesos vividos por los estudiantes, por lo que deben generar ambientes significativos que lleven a auténticas experiencias con la lectura.

4.6.4.1.1. Subcategoría El papel de la pregunta.

Un elemento que durante la intervención fue de gran relevancia en la relación maestro alumno, fue la pregunta. Dicha estrategia es muy utilizada en las clases, tanto en forma oral como escrita; usualmente se atribuye a la evaluación para constatar lo que se ha comprendido o recuerda de los textos que se leen. En este caso, permitió orientar todos los momentos de la lectura, ya que las preguntas planteadas por las docentes permitieron activar los conocimientos previos de los estudiantes, establecer hipótesis y predicciones, contrastarlas con los sucesos reales, ayudar a recapitular los hechos, conectar ideas y generar debate y reflexiones en torno a diversas situaciones. A continuación se ilustran algunos ejemplos:

Algunas de tipo literal que requerían volver sobre el texto:

(…) Profe: ¿Cómo se llama el personaje principal de la historia? – los niños contestan Tejón. -Profe ¿Dónde vive? –María José: En la madriguera

- Profe: ¿Qué tiene en su madriguera? – Daniela: Comida. -Manuela: Tiene zanahorias.

–José Daniel: Manzanas lombrices y raíces. (Tomado Diario de campo. I.E Josefina Muñoz González. Cuento "Una Cena elegante" Julio 25 de 2017. P. 35)

Otras para generar predicciones:

-Profe: ¿Qué le pueden decir a Cocodrilo, cuando lo vean? –Mariana: Que ellos quieren divertirse como él. -Thomas: Que debe compartir con todos y no ser egoísta.

-Profe: ¿Cómo reaccionará cocodrilo si los compañeros llegan a la laguna pantanosa? – Sara: Pues se ve como que es muy egoísta y se va a enojar y se va porque no le gusta que

lo sigan y es aburrido.

En una tercera pausa se les pregunta a los niños ¿Qué pasará con los cocodrilos cuando no vean a Cocodrilo? –María Fernanda: Ahí mismo van y lo buscan. – Samuel: Lo persiguen. -Andrés: Se van a preguntar que se hizo. –Kevin: Lo buscan. La profe les dice bueno niños y ¿Para dónde se irá Cocodrilo? (Tomado Diario de campo. I.E Josefina Muñoz González. Cuento "los cocodrilos copiones" Septiembre 28 de 2017. pág. 96)

Otras que ponían en juego la imaginación de los niños para crear nuevas historias

(…) Para que los niños creen la narración de atrás hacia adelante, ayudados por su imaginación y creatividad es necesario el acompañamiento del docente, que con algunas preguntas claves, engancha el hilo de la historia. (Tomado Diario de campo. I.E Josefina Muñoz González. Cuento "Una cena elegante" 25 de julio de 2017. p. 35)

Algunas que permitían dar a conocer la opinión de los estudiantes

(…) Un nuevo cuestionamiento ¿La venganza es buena? María Alejandra dice: no es buena, pero él lo hizo porque quería quitarle sus tabacos. Giomara explica: para que sienta como es de bueno que lo engañen. Daniela dice: mala porque le echo pipi y eso no se hace, gas. Felipe opina: pero todos merecemos una oportunidad. (Tomado Diario de campo. I.E. La Unión. Cuento guajiro. Categoría Mitos y leyendas "El conejo y el mapurite" Julio 14 de 2017. p. 14).

Otras para establecer conexiones con conocimientos y experiencias previas.

(…) La profesora pregunta: ¿Qué nos puedes decir de lo que haces en Halloween? - Samuel: Salí con mi papá a pedir dulces. - Profesora: ¿se disfrazó? - Samuel: No

Profesora: ¿Viste gente disfrazada? - Samuel: Sí.

Profesora: ¿De qué? - Samuel: de hombre araña, la mujer maravilla, ratón, princesas.

Las preguntas son una herramienta pedagógica esencial que potencian la participación e inducen anticipaciones, inferencias y recuerdos en los estudiantes, lo cual enriquece su comprensión. (Tomado Diario de campo. I.E. La Unión. El conejo Bermejo. Septiembre 28 de 2017. p. 85)

Es importante plantear preguntas claras, con un vocabulario comprensible para que sean fácilmente entendidas y los estudiantes puedan encontrar una respuesta acertada. En uno de los diarios se generó una reflexión en torno a este asunto:

> …Kevin escoge otra pregunta ¿Qué tipo de relación existe entre plantas y animales: ¿beneficiosa para ambos o para uno solo, perjudicial...? el no entiende muy bien la pregunta y la profesora se la reformula ¿de qué le sirven las plantas a los animales y los animales a las plantas? Él dice: las plantas le ayudan a la naturaleza, para que los animales se alimenten. Felipe agrega: los animales con el popo abonan el suelo para que crezcan las plantas. Juan José Preciado añade: las plantas dan frutos y el animal se los come. Con respecto a esta situación se puede reflexionar sobre la importancia de plantear preguntas que sean de fácil comprensión para los estudiantes, ya que en muchas ocasiones ellos no ofrecen sus respuestas no porque no tengan los conocimientos suficientes sino porque no entendieron el enunciado. (Tomado Diario de campo. I.E. La Unión. Cuento: "El viejo árbol". Octubre 4 de 2017. p. 94)

Tras las intervenciones de los estudiantes participantes, se pudo comprender la importancia de la pregunta constante y pertinente que movilice el pensamiento. Una pregunta que desentrañe lo más profundo de los textos, preguntas de comprensión, de análisis, de síntesis o evaluación. Así mismo como el maestro orienta las preguntas, debe enseñarles a los estudiantes que los buenos lectores se acostumbran a hacerse preguntas permanentemente y a buscar sus respuestas dentro de los textos para garantizar procesos de comprensión.

4.6.4.2 Subcategoría Materiales.

Muchos de nuestros estudiantes sienten apatía por el acto de leer y escribir, porque no se les proporcionan los materiales de lectura apropiados para ello. Es necesario brindar diversidad de textos con diferentes propósitos de lectura y escritura, donde no se sientan atrapados en la rutina que un mismo tipo de texto les ofrece, sino que naveguen por mares de aventuras, imaginación, conocimiento que otros textos, les pueden dar.

Dentro de la superestructura narrativa desarrollada en esta intervención se abordaron cuentos, fábulas, mitos y leyendas con el propósito de que los educandos exploraran otras posibilidades y características de los textos. Los estudiantes del grado tercero, han aprendido

elementos claves de dichos textos, hecho que se vio reflejado en una discusión previa a la lectura en la cual se pudo comprender la diferencia entre mito y leyenda:

> (…) Prosiguiendo la profesora lanza una nueva pregunta: ¿Qué tipo de historia se dará a conocer: cuento, fábula, leyenda, mito…? Andrea responde: es una leyenda porque es un monstruo, Miguel Ángel señala: es un mito o leyenda porque tiene piel de reptil, a lo que Juan Gabriel añade: es una leyenda porque ¿cómo va a vivir una persona lagartija? María Alejandra expresa: puede ser un mito porque puede explicar el origen de ese personaje y Andrea interviene nuevamente diciendo: es una historia que da miedo pero como el hombre cambia la leyenda ya no es verdadera, Giomara complementa: si, a la gente le gusta meterle miedo a los demás. (Tomado Diario de campo. I.E. La Unión Leyenda "La Madremonte" Octubre 26 de 2017. p. 107).

En otra ocasión, al abordar una fábula, también se reconocieron sus elementos característicos:

> (…) La profesora les pregunta: ¿recuerdan las características de una fábula? Manuela dice: es una historia donde casi siempre los personajes son animales y deja una enseñanza. O moraleja, agrega Felipe. Muy bien, responde la profesora. (Tomado Diario de campo. I.E. La Unión Fábula "La mochila" Julio 21 de 2017. p. 25).

Resulta indispensable que los estudiantes se apropien de la superestructura narrativa, además de otras tipologías, y que reconozcan las particularidades de las clases de textos que se circunscriben a ella. Así entonces, sabrán que los textos narrativos relatan acciones en el tiempo y se organizan en una secuencia que incluye un inicio, un desarrollo y un final.

El espacio donde se lleva a cabo la actividad de lectura, es otro factor que incide en su éxito o fracaso. En esta intervención se hizo uso de varios lugares para crear ambientes diferentes y motivantes: las aulas de cómputo y bilingüismo, las aulas de clase y la biblioteca. Sin embargo, en ocasiones las condiciones de lectura a raíz de los espacios utilizados no posibilitaron el buen desarrollo de las estrategias y causaron dificultades en la comprensión de textos.

> La sesión del día de hoy se desarrolla dentro del aula de clase haciendo uso de un computador portátil para proyectar el video ya que el aula de bilingüismo fue ocupada sin previo aviso. No fue lo ideal porque el sonido no era el mejor y la imagen no era tan

grande, lo que ocasionó que estuvieran quejándose continuamente porque no veían bien o no escuchaban.

(…) Se continúa el video hasta el final, siendo necesario repetirlo en dos ocasiones por la calidad del sonido. Se debe centrar la atención de los estudiantes ya que se encentran un poco dispersos por la actividad anterior y por la ubicación que deben tener para que todos alcancen a verlo. Miguel dice: así es muy maluco no se alcanza a entender. (Tomado Diario de campo. I.E. La Unión Leyenda "La Madremonte" Octubre 26 de 2017. p. 107)

Ahora bien, durante las sesiones se utilizaron diversidad de materiales con el fin de generar motivación, propiciar la participación de los alumnos, incitar a la imaginación y la creatividad, propender por el desarrollo y ampliación de conocimientos y conducir a la comprensión lectora. En la mayoría de ellas, se acudió al uso de la tecnología, con videos o diapositivas de los textos narrativos y se diseñaron y aplicaron algunos juegos. Estas posibilidades audiovisuales permitieron despertar el interés y la motivación:

(…) El video se comienza a proyectar y todos observan con atención, se sienten atraídos por la voz del narrador que es diferente a la voz de la profesora que es la que es escuchada frecuentemente. (Tomado Diario de campo. I.E. La Unión Cuento "El viejo árbol" Octubre 4 de 2017. p. 91).

(…) Se dio inicio al momento antes de la lectura usando la aplicación de cuadernia, con la que los niños jugaron ahorcado para encontrar el título del cuento. Se mostraron muy activos y motivados en la realización de esta actividad. Al tercer intento lograron adivinar el título e hicieron algunos aportes acerca de lo que podría suceder en el cuento a partir del título. (Tomado Diario de campo. I.E. Josefina Muñoz González. Cuento: "El león que no sabía escribir" Agosto 15 de 2017. p. 55).

Para el momento actual de la educación, las TICS se han convertido en una herramienta de entretenimiento, ocio, juego, aprendizaje y sobre todo como lo menciona Cassany (2006) (Leer en pantalla. Literacidad electrónica) … Aprovechar las TIC como recurso de enseñanza y motivación hacia la lectura, es fundamental para hacer de los aprendizajes, espacios interactivos que posibilitan la participación activa del niño y fortalecen de manera amena y significativa procesos divertidos de la lectura mediante el diseño y aplicación de estrategias virtuales.

Además del material audiovisual, también se recurrió a los libros como material de lectura invaluable. No debe negarse a los estudiantes el contacto con los libros ya que ellos ofrecen múltiples posibilidades para ampliar los conocimientos y comprensión del mundo a partir de la realidad y la fantasía. Los estudiantes deben manipularlos, descifrar sus mensajes, deleitarse con las ilustraciones, sentir el papel en sus manos, disfrutarlos…

> Se comienza la lectura, esta vez no se hace uso de material audiovisual, la profesora tiene un libro que contiene la historia con las imágenes, lo hace con buena entonación, uso adecuado de los signos de puntuación y hace énfasis a las voces de los protagonistas, factor que llama profundamente su atención y los mantiene motivados. (Tomado Diario de campo. I.E. La Unión Cuento guajiro. Categoría Mitos y leyendas "El conejo y el mapurite" Julio 14 de 2017. p. 13).

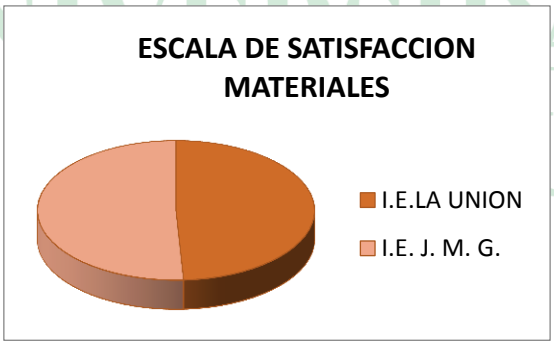
Las imágenes que los estudiantes podían observar tanto de los medios audiovisuales como de los libros impresos, favorecían significativamente el proceso de lectura y ayudaban a construir representaciones mentales más certeras de lo que escuchaban. Dichas imágenes, permitían que la imaginación y la fantasía de los niños atraparan detalles que a simple vista podrían pasar desapercibidos por un adulto. Además, permiten generar inferencias, predicciones o llegar a conclusiones que el texto por sí solo no les ofrecería.

> (…) La relectura del cuento les permitió a los niños aclarar sucesos. En este momento descubrieron varios detalles que se les olvidó en el recuento de la historia. Además, les gustaron mucho las imágenes porque a través de ellas observaron las zanahorias y se dieron cuenta de que quien escribió la nota para el tejón fue el topo. Ambas percepciones se dieron a partir de la observación de los dibujos ya que dichos datos, no estaban escritos.
>
> Saber que los niños utilizaron también las imágenes para leer la historia y darse cuenta de pormenores que no estaban escritos, fue algo muy particular, porque esto demuestra que los símbolos iconográficos complementan referentes en las narraciones que pueden ser fácilmente percibidos por ellos. (Tomado Diario de campo. I.E. Josefina Muñoz González. Cuento "Una cena elegante" Julio 25 de 2017. p. 38)

El uso de otros materiales didácticos fue necesario para dinamizar los momentos de lectura, como: carteles, sopas de letras, rótulos, tarjetas o paquetes chilenos que ayudaban a orientar procesos lectores. Aquí varios ejemplos de ello:

> (…) Se continúa con la proyección del video. Al pausarlo la profesora propone elaborar una trama para relacionar el amigo, la rima y lo que le dijo cada uno de ellos sobre lo que era la memoria, para ello usa como material de apoyo unos rótulos que los estudiantes deben ir pegando. (Tomado Diario de campo. I.E. La Unión Cuento "Guillermo Jorge Manuel José" 24 de agosto. p. 59)
>
> (…) En el tablero se pega un cartel con una sopa de letras que contiene las palabras claves. No tardan mucho en encontrarlas, la profesora va haciendo un listado en el tablero, cuando terminan pide que las lean y piensen en el posible contenido de la historia. Surgen las siguientes hipótesis:
>
> María Alejandra: un oso con ojos muy grandes.
>
> Daniela: y ese oso era muy feo
>
> Sebastián: ese oso tiene la espalda agachada y carga una mochila en la espalda. (Tomado Diario de campo. I.E. La Unión Fabula "La Mochila" Julio 21 de 2017. P. 25)

Al evaluar la satisfacción de los estudiantes con todos los materiales empleados se reconoce que fueron de su total agrado; en la I. E La Unión la $\bar{X}$ fue de 2.8 equivalente al 94% y en la I.E Josefina Muñoz González la $\bar{X}$ fue de 2.9 equivalente al 96%.



MATERIALES	
I.E. LA UNION	**I.E.J.M.G.**
$\bar{X}$= 2.8	$\bar{X}$=2.9

Figura 11. Escala de satisfacción materiales

4.6.4.3 Subcategoría motivación.

La mayoría de los especialistas coinciden en definir la motivación como un conjunto de procesos implicados en la actividad, dirección y persistencia de la conducta (McClelland, 1989; Beltrán, 1993; Montico, 2004). La motivación es el conjunto de estados y procesos internos de la persona que despiertan, dirigen y sostienen una actividad determinada. Este concepto implica que un alumno motivado: (1) convierte su interés por estudiar en acciones concretas; (2) dirige sus estudios hacia metas determinadas; y (3) sostiene sus estudios en una forma tal que con esfuerzo y persistencia alcanza las metas. (Definición tomada de la investigación "Influencia de la Motivación y el uso de Estrategias en la Comprensión Lectora", (Hsueh, 2007))

La motivación es un elemento fundamental en cualquier actividad humana, nadie disfruta de lo que no le gusta, y esto sucede también con la lectura. Cuando hay motivación frente a ella se aprovecha y se aprende, para llegar a ser un lector crítico y comprometido. Los estudiantes motivados se sienten atraídos por conocer estrategias de lectura que permitan mejorar su comprensión y lograr sus propósitos.

Durante la intervención se diseñaron diversas actividades para acompañar las estrategias de lectura, buscando generar interés y motivación de los estudiantes, de tal manera que se sintieran seducidos por ella. La respuesta generada fue la esperada como se puede evidenciar en los siguientes relatos:

> (…) La actividad anterior a la lectura, consiste en el juego del paquete chileno, la profesora explica que comenzará a decir "tingo, tingo, tingo…" y cuando diga TANGO, se para el juego y quien quede con el paquete chileno lo destapa y lee una frase. Los estudiantes manifiestan un alto nivel de motivación y disposición frente a esta actividad. (Tomado Diario de campo. I.E. La Unión. Cuento "La sopa de letras y los problemas de comunicación" Agosto 8 de 2017. p.43)

> (…) La profesora da inicio a las actividades antes con un juego del ahorcado, para ello se divide el grupo en cuatro equipos las palabras que componen el ahorcado son las siguientes: Enanitos, carpinteros, rey, Elfo, seres mágicos, dinero, sillas, árboles, mendigos. Al realizar el juego los estudiantes se muestran ansiosos por participar e indicar la palabra correcta, al finalizar el juego, todos leen en coro las palabras. (Tomado Diario de campo. I.E. La Unión. Cuento "Los enanos carpinteros". Noviembre 3 de 2017. p. 112)

Los estudiantes constantemente fueron inquietados con preguntas que los condujeran sigilosamente por los textos. Ellos se sentían especialmente motivados cuando contrastaban sus predicciones y estas coincidían con la historia, cuando debían participar de las actividades de recuento y cuando se valoraban sus opiniones en los espacios de discusión. Además cuando sabían que se iba a desarrollar en la sala de cómputo o en el aula de bilingüismo porque el material audiovisual llama más su atención. Todos estos factores incidieron en la comprensión de cada uno de los textos trabajados y despertaron en ellos el interés por la lectura que se estaba perdiendo por el escaso contacto que estaban teniendo con ella.

Otro factor que incidió en los altos niveles de motivación fue el hecho de que estos espacios no traían consigo el peso de la evaluación. La mayoría de los estudiantes asocian la lectura al aburrimiento por el cumplimiento del deber: el informe que se debe entregar o la sustentación que se debe hacer. Este fue un espacio más amigable, caracterizado por la interacción, la conversación, el diálogo, la motivación, el dinamismo, la pregunta y la variedad de estrategias, como aspectos primordiales para favorecer los procesos de comprensión.

En la escala de satisfacción aplicada a los estudiantes algunos ítems estaban relacionados con el asunto de la motivación. Los resultados en ambas instituciones fueron muy positivos, lo que permite concluir que toda la intervención fue de su total agrado. Al realizar el análisis se establece que en ambas instituciones la $\bar{X}$ fue de 2.9 equivalente al 96% de satisfacción.



MOTIVACIÓN	
I.E. LA UNION	**I.E.J.M.G.**
$\bar{X}$= 2.9	$\bar{X}$=2.9

Figura 12. Escala de satisfacción motivación

Los estudiantes se sintieron muy a gusto con la intervención didáctica, no sólo estas cifras numéricas lo demuestran, sino también los comentarios que realizaron:

> Se cuenta a los niños que esta es la última sesión del proyecto y se les agradece por su buena participación. Los niños se muestran agradecidos y expresan que fue muy bueno, que les gustó y que si el otro año se podría continuar. (Tomado Diario de campo. I.E. La Unión. Cuento "Los enanitos carpinteros". Noviembre 3 de 2017. p. 115)

UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA
1 8 0 3

5. Conclusiones

Después de haber implementado un programa de experimentación de estrategias de lectura: antes, durante, recuento, discusión y relectura para mejorar la comprensión lectora de los textos narrativos en los estudiantes del grado tercero de las Instituciones educativas Baldomero Sanín Cano del municipio de Rionegro y La Unión del municipio de Bello; los resultados obtenidos permiten formular las siguientes conclusiones:

- ✓ Las estrategias de lectura: antes, durante, recuento, discusión y relectura inciden positivamente en el mejoramiento de la comprensión lectora de los textos narrativos en los estudiantes del grado tercero
- ✓ Al finalizar la intervención se pudo evidenciar un alto grado de satisfacción en los estudiantes con la aplicación de las estrategias de lectura: antes, durante, recuento, discusión y relectura. Este hecho deja claro que las estrategias implementadas son generadoras de motivación e interés, a la vez que ayudan a mejorar la comprensión lectora.
- ✓ A través de la aplicación de las estrategias de lectura: antes, durante, recuento, discusión y relectura, los estudiantes adquirieron algunos hábitos de lectura e incorporaron algunos mecanismos de autocontrol para centrar su atención, poder obtener aprendizajes y llevar a cabo tareas de lectura.
- ✓ Las estrategias antes de la lectura, favorecieron la motivación de los educandos, ya que expresaron que les agradó que les hicieran preguntas para anticipar el contenido de los textos y se realizaran diversas actividades para potenciar la predisposición a los contenidos de la lectura.
- ✓ Las estrategias de lectura: antes, durante, recuento, discusión y relectura; favorecen la motivación, anticipación de contenidos, predisposición a la escucha activa, mejoran la interacción entre el lector, el texto y el contexto, activan la participación y sobre todo permiten la movilización de pensamiento.
- ✓ Las estrategias de lectura antes de iniciar el abordaje de textos narrativos son una herramienta potencializadora de motivación y se convierten en un dispositivo para captar la atención y generar predicciones e inferencias frente al contenido de los textos.

- ✓ El recuento como estrategia facilita la transformación en ambientes activos y significativos de comunicación, siendo un soporte que le permite al docente monitorear el proceso de comprensión, y al estudiante le provee elementos que facilitan el recuerdo y la evocación de secuencias y detalles que contribuyen dar cuenta de un texto propiciando la comprensión del mismo.
- ✓ La realización del recuento, la discusión y la relectura, como estrategias de lectura contribuyen a verificar la comprensión que se tiene del texto leído, identificando el tema y relatando detalles acerca de sucesos literales, inferenciales y crítico intertextuales de la narración.
- ✓ La discusión como estrategia posibilita la movilización a un nivel de comprensión crítica, pues a través del diálogo constante de saberes, la contextualización de los temas leídos, el establecimiento de juicios de valor frente a los conflictos y actitudes de los personajes y la relación con otros portadores de texto; los estudiantes pueden acceder a otros niveles de comprensión en tanto están en capacidad de poner de manifiesto el impacto que la narración tiene en ellos como lectores.
- ✓ Las estrategias de recuento y relectura generaron en los estudiantes motivación y, además, cualificaron su comprensión lectora, ya que disfrutaron realizando aportes y reconstruyendo las narraciones. Al releer pueden escuchar aspectos que inicialmente habían pasado por alto, lo cual les posibilita realizar mayores y mejores aportes, a la vez que comprenden mejor los textos.
- ✓ Las dificultades para la comprensión de los textos narrativos de los estudiantes del grado tercero están relacionadas con el recuerdo, el cual se evidenció en la poca activación de saberes previos, en la focalización en detalles iniciales y finales del texto, en la elaboración de listas sin tener en cuenta situaciones iniciales, situaciones de conflicto y situaciones finales aspecto que les impide realizar una comprensión globalizada del texto.
- ✓ La intervención realizada permite evidenciar transformaciones de los estudiantes relacionados con la capacidad de elaborar juicios de realidad, aspecto que deja ver como el pensamiento infantil no es ajeno a la capacidad para valorar situaciones y reflexionar a través de una descentralización de su imaginación logrando aportar elementos de discusión y análisis.

- ✓ La ejecución de la secuencia didáctica logró una predisposición y apertura de los estudiantes a la vivencia de los momentos de lectura planteados; ya que se anticipan a lo que el docente les va a pedir. Siempre se muestran activos, realizando aportes pertinentes y acordes a los sucesos de la historia.
- ✓ La movilización de inferencias a través del desarrollo de las secuencias fue muy importante, pues mediante las preguntas planteadas se pudo incrementar la imaginación y se activaron los conocimientos previos, aspectos que llevaron al desarrollo de inferencia y planteamiento de hipótesis por parte de los estudiantes.
- ✓ El desarrollo de inferencias en los textos narrativos en los estudiantes del grado tercero es un elemento que está presente y que resulta de gran agrado, pues dada su edad, tienen una gran imaginación que les facilita ir más allá de los acontecimientos y deducir información implícita.
- ✓ El desarrollo de inferencias en los textos narrativos en los estudiantes del grado es un aspecto que enriquece las predicciones e hipótesis permitiendo la deducción de información implícita y el enriquecimiento de los textos abordados con sus aportes.
- ✓ En la comprensión literal, el reconocimiento de secuencias relacionadas con el orden de las acciones y sucesos de la narración, son aspectos que están presente en los recuentos que los estudiantes realizan y son más observadas en el abordaje de narraciones cortas.
- ✓ En el transcurso de la intervención la jerarquización de la información mostró avances, pues se evidenciaba cada vez más conciencia para no olvidar detalles, seguir el hilo conductor y ofrecer detalles relevantes obviados por los compañeros en el momento del recuento; esto demuestra la adquisición de procesos metacognitivos que les orienta en la búsqueda de estrategias para reorientar fallos en la comprensión.
- ✓ La falta de situaciones de lectura en el aula, además del escaso o nulo uso de estrategias, generaron que, en las secuencias iniciales, los estudiantes realizaran aportes ligados a niveles literales y se les dificultara un juicio crítico de los eventos y situaciones presentadas en las narraciones.
- ✓ A partir de la aplicación de las estrategias, se percibió un avance en el nivel crítico intertextual, ya que se observó una mayor capacidad en los estudiantes para establecer relaciones

con otros textos o narraciones que conocían, para hacer conexiones entre acciones similares de los personajes y desenlaces que podían presentarse en el transcurso de los textos y presentar su opinión frente a ellos.

- ✓ El papel de la pregunta en el desarrollo de las secuencias constituyó una ventana para el desarrollo de inferencias, predicciones, recapitulaciones y fue un elemento relevante para captar la atención de los estudiantes y generar reflexión movilizando la comprensión.
- ✓ Durante el proceso investigativo se presentaron algunas dificultades: la limitación en el tiempo fue un aspecto que impidió que se abordaran otros sentidos y se escucharan otras voces de estudiantes que pudieran realizar aportes importantes para la discusión y reflexión frente a las temáticas.
- ✓ De otro lado, los espacios físicos utilizados para el desarrollo de las secuencias didácticas, en ocasiones resultaron inapropiados y generaron dispersión desviando la atención de los estudiantes.
- ✓ En otro sentido, algunos textos seleccionados en algunas secuencias didácticas fueron inadecuados, teniendo en cuenta que la extensión de los mismos dificultaba su recuerdo, jerarquización y recuento.

UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA
1 8 0 3

6. Recomendaciones

De acuerdo con los resultados arrojados por el presente estudio, se precisan las siguientes recomendaciones, las cuales, se espera, se tengan en cuenta para estudios posteriores:

- ✓ El avance significativo en los procesos de atención y comprensión en los grupos experimentales, a medida que evolucionaba la aplicación de la secuencia y la experimentación de estrategias es un aspecto que indica que debe continuarse con su implementación para movilizar y cualificar la comprensión de los estudiantes.
- ✓ Es importante que de acuerdo con la extensión y complejidad de los textos se recurra a herramientas como las tramas, imágenes, palabras clave y otros recursos lúdicos para favorecer el recuerdo de secuencias de acciones y eventos lo que permitirá superar dificultades de la comprensión relacionadas con el recuerdo, la elaboración de listas y la jerarquización de la información.
- ✓ En el desarrollo de intervenciones didácticas orientadas al mejoramiento de la comprensión lectora, se deben tener en cuenta espacios adecuados que eviten la desviación de la atención de los estudiantes a otros estímulos, eso contribuiría a que los estudiantes conserven el hilo conductor de las narraciones y puedan dar cuenta de los mismos, movilizando proceso de comprensión.
- ✓ Propender por la adquisición de hábitos lectores en el aula, con estrategias de lectura: antes, durante, recuento, discusión y relectura; no solo en el área de lengua castellana, sino en todas las demás áreas del conocimiento, que posibiliten la obtención de aprendizajes significativos.
- ✓ La planeación y aplicación de estrategias de lectura requiere de la elección meticulosa de los textos narrativos, idear pausas con preguntas claras y concisas durante la lectura, de manera que se tenga la posibilidad de conocer qué tanto se ha entendido el texto, y qué dificultades se tienen.
- ✓ Flexibilizar tiempos y espacios para que las estrategias de lectura se conviertan en un eje de reflexión y práctica continua en las aulas, logrando así mayor coherencia con la intención didáctica que se tiene.

Referencias

Al día con las noticias. (11 de Diciembre de 2010). Mineducación. Recuperado el 6 de Agosto de 2016, de http://www.mineducacion.gov.co/observatorio/1722/article-258441.html

Alonso, J; y del Mar Mateos, M. (1985). Comprensión lectora: modelos, entrenamiento y evaluación. Infancia y aprendizaje, 8(31-32), 5-19.

Alonso Tapia, J. (1995). "La evaluación de la comprensión lectora", en Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura, 5, pp. 63-78

Aristizábal, C. P. D., Márquez, Á. V. V., & Gutiérrez, A. P. H. (2010). Comprensión inferencial de textos narrativos en primeros lectores: una revisión de la literatura. Ocnos: Revista de estudios sobre lectura, (6), 35-44.

Barrera-Osorio, F., Maldonado, D., & Rodríguez, C. (2012). Calidad de la educación básica y media en Colombia: diagnóstico y propuestas (No. 010078).

Barrientos Contreras, M. I. (Junio de 2013). Recuperado el 15 de Agosto de 2016, Recuperado de http://biblio3.url.edu.gt/Tesario/2013/05/84/Barrientos-Marla.pdf

Bofarull, M. T. (2001). Comprensión lectora: el uso de la lengua como procedimiento. Graó.

Buitrago Ramírez, M., & Vega Castro, J. (2009). Características de las prácticas para la enseñanza de la lectura en las aulas de clase de los colegios Colombo Florida Bilingüe y San Bartolomé la Merced (Master's thesis, Facultad de Educación).

Cassany, D. (1993). Describir el escribir. Barcelona, Ed. Paidos.

Cassany, D. (2004). Explorando las necesidades actuales de comprensión. Aproximaciones a la comprensión crítica. Lectura y vida. 2004; año XXV (2): 6–23.

Cassany, D. (2006). Tras las líneas: sobre la lectura contemporánea.

Castañeda Garcés, R. A., & Tabares Henao, A. M. (2015). Secuencia didáctica de enfoque interactivo para comprender textos narrativos en tercero primaria (Tesis de postgrado). Universidad Tecnológica, Pereira, Colombia.

Cisneros, M; Olave, G y Rojas, J. (2003). Alfabetización académica y lectura inferencial. Bogotá. Eco edición.

Colombia. Ministerio de Educación Nacional. (2011). Recuperado el 3 de Agosto de 2016, Recuperado de http://www.colombiaaprende.edu.co/html/micrositios/1752/articles-317417_base_pnl.pdf

Colombia. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. (2012). Recuperado el 8 de Agosto de 2016, Recuperado de http://www.mecd.gob.es/dctm/inee/internacional/pirlstimss2011vol1.pdf?documentId=0901e72b8146f0ca

Colomer, T. (1997). La enseñanza y el aprendizaje de la comprensión lectora. Revista Signos, 20, 6-15.

Curriculares, L. (1998). Ministerio de Educación nacional. Santa Fe de Bogotá DC.

De Educación, L. G. (1994). Ley 115 de 1994. Constitución Política de Colombia.

Díaz-Barriga Arceo, F., & Hernández Rojas, G. (2002). Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista. *2ª. ed.) México: McGraw Hill*.

Díaz-Barriga, A. y Hernández, G. (2010). Estrategias Docentes para un Aprendizaje Significativo (3ra ed.). México, D.F.: McGraw-Hill.

Educación con calidad. (11 de diciembre de 2010). Pruebas Pisa 2009 revelaron importantes deficiencias en educación colombiana. Al día con las noticias.

Escudero, I., & León, J. A. (2007). Procesos inferenciales en la comprensión del discurso escrito: Infuencia de la estructura del texto en los procesos de comprensión. Revista signos, 40(64), 311-336.

Gil, M. G. A; Mejía, A. A. M; & Molina, A. G. (2014). Pensamiento y palabra: pensar, argumentar, hablar, leer y escribir. Universidad Tecnológica de Pereira, Facultad de Ciencias de la Educación.

González Trujillo, M. D. C. (2005). Comprensión lectora en niños: Morfosintaxis y Prosodia en Acción.

Goodman, K. (1982). El proceso de lectura: consideraciones a través de las lenguas y del desarrollo. Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura, 13, 28.

Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2006). Metodología de la investigación (Vol. 3). México: McGraw-Hill.

Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2014). Metodología de la investigación. Sexta Edición. Editorial Mc Graw Hill. México. 2014• Hernández, R. Metodología de la Investigación. 6a Edición, Mc Graw Hill, México.

Hsueh, L. L. (2007). Influencia de la motivación y el uso de estrategias en la comprensión lectora. Lectura y vida: Revista latinoamericana de lectura, 28(3), 32.

Hurtado, M., & Ortiz, R. (2012). Fortalecimiento de la comprensión lectora a partir del texto narrativo fábula (Doctoral dissertation, Tesis de grado). Universidad de la Amazonia. Caquetá, Colombia).

Hurtado, R. D., Serna, D. M., & Sierra, L. M. (2001). Lectura con sentido: Estrategias pedagógicas para mejorar la comprensión textual. Copacabana: Escuela Normal Superior María Auxiliadora, 106.

Hurtado Vergara, R. D. (2005). El recuento, el resumen y las preguntas: estrategias didácticas para mejorar la comprensión de lectura. Lenguaje, 33.

Hurtado, R y Chaverra , F (2013), "Conceptualización de las habilidades comunicativas. Lectura, escritura, habla y escucha. En: Werner, H" Didáctica De La Lengua ¿Oralidad, Literacidad y El Espacio (Inter) Cultural. Alemania: ed Universidad pedagógica de Freiburg , v. , p.55 - 68 1 ,2013

Hurtado Vergara, R. D. C., Chaverra Fernández, D. I., Restrepo Calderón, L. A., Caro Torres, N. D. J., & Jiménez Rendón, B. A. (2016). Enseñanza de la lectura y la escritura en la educación preescolar y primaria.

ICFES. (2012). www.icfes.gov.co. Recuperado el 8 de Agosto de 2016, Recuperado de: http://cerlalc.org/curso_didactica/doc/ciclo_uno/Informe_Colombia_PIRLS.pdf

ICFES. (Diciembre de 2010). Colombia PISA en 2009. Síntesis de resultados. Recuperado el 10 de Agosto de 2016, Recuperado de: http://portal.icfes.s3.amazonaws.com/datos/Colombia%20en%20PISA%202009%20Sintesis%20de%20resultados.pdf

Instituto Nacional de Evaluación Educativa. (s.f.). Recuperado el 7 de Agosto de 2016, de http://www.mecd.gob.es/inee/estudios/pirls.html

López, Y., Muñoz Urueta, L. J., Cajiao , F., Reyes , Y., Burgos Cantor, R., Urbina Rangel, F., y otros. (2013). Leer para comprender, escribir para transformar. Mineducación. Bogotá.

López, G., & Arciniegas, E. (2003). El uso de estrategias metacognitivas en la comprensión de textos escritos. Revista Lenguaje, 31, 118-141.

López, G. S. (1999). Los profesores universitarios y la lectura: hacia la búsqueda de lectores autónomos.

Martínez, L. (2007). La observación y el diario de campo en la definición de un tema de investigación. Revista perfiles libertadores, 4, 73-80.

Martínez, M. C. (1994). Instrumentos de análisis del discurso escrito: cohesión, coherencia y estructura semántica de los textos expositivos. Universidad del Valle. Facultad de Humanidades. Departamento de Geografía.

Ministerio de Educación Nacional. (2006). Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje, Matemáticas, Ciencias y Ciudadanas.

Mesa, M. R. P., & Amaya, G. F. (2011). Acerca del saber pedagógico: una aproximación desde el pensamiento de Eloísa Vasco Montoya. *Revista Colombiana de Educación*, (61), 221-251

Monereo, C. (1990). Las estrategias de aprendizaje en la educación formal: enseñar a pensar y sobre el pensar. Infancia y aprendizaje, 13(50), 3-25.

Monroy Romero, J. A., & Gómez López, B. E. (2009). Comprensión lectora. Revista Mexicana de Orientación Educativa, 6(16), 37-42.

Montenegro, L., & Haché, A. (1997). Una propuesta para el desarrollo de estrategias de comprensión lectora: Tiempo de Lectura. Los procesos de lectura y escritura, 43-56.

Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe. (2013). Recuperado el 12 de Agosto de 2016, de http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002275/227501s.pdf

Ronderos, N., Castellanos, M., López, C., Quintero, L. A., & Rios, H. L. (2010). Colombia en pisa 2009. Síntesis de resultados. línea], disponible en http://www. icfes. gov. co/pisa/phocadownload/pisa2009/infome_pisa_2009. pdf, recuperado, 9.

Sánchez, E; García, R; & Rosales, J. (2010). La lectura en el aula. Qué se hace, qué se debe hacer y qué se puede hacer. Barcelona: Graó.

Sánchez Miguel, E. (1993). Los textos expositivos: estrategias para su mejor comprensión. Aula XXI.

Sánchez, Emilio. (1988). Aprender a leer y leer para aprender: Características el escolar con pobre capacidad de comprensión. Infancia y aprendizaje, 11(44), 35-57.

Sandoval, C. (1996). Programa de especialización en teoría, métodos y técnicas de investigación social: investigación cualitativa. *Recuperado de http://sapiens. ya. com/metcualum/sandoval. pdf*.

Solé, Isabel. (1992). Estrategias de lectura. Grao Barcelona.

Solé, I. (2009). Motivación y lectura. *Aula de innovación educativa*, *179*, 56-59.

Valdés, H., Treviño, E., Acevedo, C. G., Castro, M., Carrillo, S., Costilla , R., . . . Pardo, C. (Junio de 2008). Recuperado el 12 de Agosto de 2016, de http://unesdoc.unesco.org/images/0016/001606/160659S.pdf

Valles Arandiga, A., & Vallés Tortosa, C. (2006). Comprensión lectora y estudio. Intervención psicopedagógica. España. Editorial Promolibro.

Vásquez Baldeón, R. V. (2015). Efectos del programa" Aprendo jugando" para la mejora de la comprensión lectora de textos narrativos en niños de segundo grado de primaria del colegio Lord Byron.

Zorrilla, M. J. P. (2005). Evaluación de la comprensión lectora: dificultades y limitaciones. Revista de educación, 126, 128.

UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA
1 8 0 3

Anexos

Anexo A . Diario de campo Institución Educativa Josefina Muñoz González

Anexo B. Diario de campo Institución Educativa La Unión

Anexo C. Escala de satisfacción likert

Anexo D. Prueba de comprensión lectora pretest-postest

Anexo E. Secuencia didáctica.

Anexo F. Consentimiento informado

Nota para abrir archivos dar doble click en la palabra anexo.

UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA
1 8 0 3