

Estrategias de enseñanza y la comprensión lectora*

Teaching strategies and Reading comprehension

MÓNICA PAOLA FRANCO MONTENEGRO**

Corporación Universitaria de la Costa, CUC, Barranquilla, Colombia

Resumen

Esta investigación describe estrategias de enseñanza empleadas por docentes para el desarrollo de comprensión lectora en primer y segundo grado que favorezcan la calidad de la educación y genuino goce por la lectura. Se abordaron posturas conceptuales como, Vieiro, Mialaret en cuanto a lectura comprensiva; Condemarin, sobre aprendizaje escolar. Ausubel, Bruner, Gardner como referente de aprendizaje significativo. Desde el paradigma histórico-hermenéutico el modelo de investigación, propuesto por Cerda (1991), es cualitativo, de tipo descriptivo y utilizó técnicas como grupo focal, entrevistas semiestructuradas y observación. Los resultados evidencian que ambos grados suscitan aprendizaje de representaciones y de proposiciones; y en segundo grado el aprendizaje de conceptos. En cuanto a estrategias que promuevan la motivación, actitud y afecto, se encontró que se presencia menos en primero que en segundo. Concluyendo, los docentes que deben ejecutar estrategias de enseñanza que incrementen participación de discentes en el proceso del desarrollo de comprensión lectora generando espacios de confianza, goce, satisfacción y toma de decisiones sobre sus nociones del texto.

Palabras clave: Comprensión lectora, Aprendizaje significativo, Estrategia de enseñanza.

Abstract

This research describes teaching strategies used by teachers for developing reading comprehension in first and second degree promoting the quality of education and genuine enjoyment of reading. It was taken conceptual postures, Vieiro, Mialaret in the topics of regarding reading comprehension; Condemarin in relation with school learning. Ausubel, Bruner, Gardner as a reference point for significant learning. This investigation take a historic hermeneutic paradigm from the research model proposed by Cerda (1991), is qualitative, descriptive and used techniques such as focus groups, interviews and observation. The results show that both grades and cause learning of representations of propositions, and in second grade learning concepts. As for strategies to promote motivation, attitude and affection, was found to be present at least in that first second. In conclusion, teachers need to implement teaching strategies that will increase pupil participation in the development process of creating reading spaces of confidence, enjoyment, satisfaction and decision making about their notions of the text.

Key words: Reading Comprehension, Significant learning, Teaching strategy.

ARTÍCULO DE INVESTIGACIÓN

RECIBIDO: OCTUBRE DE 2009

ACEPTADO: NOVIEMBRE DE 2009

* * Artículo desarrollado en el marco de la investigación finalizada "Estrategia de enseñanza en el desarrollo de la comprensión lectora de los grados primero y segundo". Articulado a la línea de investigación de Desarrollo Humano del grupo de investigación CES de la Facultad de Psicología.

** Correspondencia: mfranco2@cuc.edu.co



Se ha considerado desde la aparición de la primera escuela formal, que el aprender a leer y escribir es una herramienta básica para la consecución de una comunicación efectiva, puesto que enriquece al individuo al darle un sentido y provee de significado de aquello que se lee y se escribe. De hecho, no es raro revisar documentos en los que afirmen que la lectura comprensiva es un factor determinante para que se presente un efectivo proceso de enseñanza-aprendizaje-evaluación; esto debido a que si no se desarrolla esta competencia, el estudiante estaría desarmado al enfrentarse a actividades académicas y cotidianas que requieran de su capacidad de reconocimiento simbólico, conciencia lingüística, capacidad de comprensión e interpretación y por supuesto de significado contextual.

Se considera tan importante el aprendizaje del lenguaje como la competencia lectora a nivel mundial, que las acciones educativas priman no solo a cumplir con las metas de alfabetización del 100% de la población, sino también la calidad del proceso de lecto-escritura, con el fin de que el individuo desarrolle la capacidad de comprender e interpretar su realidad a través de los múltiples significados que le puede proveer el sistema educativo a partir de la adquisición de conocimientos.

Por ello, la importancia de esta investigación en realizar la descripción de las estrategias de enseñanza que utilizan los docentes para el desarrollo de la comprensión lectora de los niños y niñas de primero y segundo grado de primaria de tres colegios vinculados al núcleo 15 del distrito de Barranquilla. Y para lograrlo, se propuso como objetivos específicos de la misma la indagación de tres aspectos: determinar qué estrategias utiliza el docente para la motivación de

la comprensión lectora, distinguir las estrategias utilizadas por el docente para el desarrollo de actitudes favorables hacia la lectura comprensiva e identificar las estrategias utilizadas por el docente para promover el afecto hacia la lectura comprensiva.

Aprendizaje significativo y comprensión lectora

En el entorno educativo, es innegable descartar la posibilidad que desde el nacimiento los sujetos tienen contacto con los otros, desarrollando un nivel de comunicación primitivo (señas, gestos, grafos) que le posibilita reconocer a través de la escucha atenta junto a la percepción visual, la información necesaria para motivarlo a aprender el sistema estructurado de la lengua escrita y hablada.

Frente a esta situación, Condemarin (1978) señala, que los niños al llegar con una base de experiencias orales y auditivas, constituyen los cimientos para sus procesos de comprensión de significados a través de la lectura, siendo de gran utilidad para que el educador prepare sus materiales introductorios a la comprensión de la lectura y proporcionar a los niños experiencias creativas paralelas a la lectura, o alentadas por la lectura (p. 349).

Pero, ¿qué se entiende por lectura? Conceptualmente, Vieiro (2004) afirma que la lectura “está considerada como una actividad instrumental básica de crucial importancia para el individuo que mediatiza cualquier tipo de aprendizaje llevado a cabo a través del formato escrito. En este sentido la lectura no puede ser entendida como la simple adquisición de códigos gráficos, sino que se trata de la capacidad de elaboración y utilización de la lengua escrita” (p. 155).



Precisamente al retomar la postura de Ausubel (1980) sobre el aprendizaje significativo, donde la esencia del proceso reside en que ideas expresadas simbólicamente son relacionadas de modo no arbitrario, sino sustancial (no al pie de la letra) con lo que el estudiante ya sabe (pp. 55-63). Advierte que el proceso de aprendizaje de la lectura depende del dominio previo del lenguaje hablado, y también de que tal dominio sirve como medio para percibir el significado potencial de los mensajes escritos (pp. 90-92).

Además, diferencia los tipos de aprendizaje significativo del cual dependen todos los demás aprendizajes: Aprendizaje de representaciones: consiste en hacerse del significado de símbolos solos o de lo que estos representan; aprendizaje de proposiciones que se ocupa de captar los significados de las ideas expresadas por grupo de palabras combinadas en proposiciones u oraciones; y aprendizaje de conceptos, el cual consiste en aprender cuáles son los atributos de criterio (para distinguirlo o identificarlo), el cual relaciona palabras con la estructura cognoscitiva, para producir un significado genérico nuevo pero unitario.

Lo anterior conduce a que el docente no construya de cero y mucho menos dejar el conocimiento del estudiante a su propia merced; por el contrario procura dar valor a los conocimientos de los estudiantes para crear en ellos cimientos necesarios en la construcción significativa de nuevos conceptos.

Justamente, cuando se habla en estos términos, aparece lo que se denomina en pedagogía, las estrategias de enseñanza, las cuales hacen referencia a todos los procedimientos y recursos que el docente utiliza para promover el apren-

dizaje significativo intentando dar respuestas a las diferentes situaciones educativas en uno o un grupo de educandos. Por supuesto el docente debe seleccionar, estructurar y darle la secuencia adecuada a los contenidos de las asignaturas para facilitar y orientar el aprendizaje significativo (Carreño, 2008).

El logro de lo anteriormente expresado, puede materializarse si se apoya en ciertas estrategias que incluyan la sensibilización del estudiante frente a la temática a tratar en el aula de clase antes, durante y después de la lectura, a saber: la *motivación*, crear expectativa y curiosidad por la actividad lectora; las *actitudes*, constituyendo el clima de aprendizaje que permite que el estudiante enfrente de manera adecuada la actividad lectora, en este sentido la toma del texto para leer, la postura, la entonación y la relación del texto con lo cotidiano le proporciona mayor seguridad al enfrentarse a esta tarea; y el *afecto*, en cuanto a generar situaciones donde la finalidad sea la recompensa que genera la satisfacción de participar de las actividades lectoras y despertar emociones de alegría que alimente positivamente el autoconcepto y la autoestima.

Ciertamente, si retomamos la postura del Ministerio de Educación Nacional frente a los estándares básicos de competencias del lenguaje, consideran que el papel del docente es importante en la medida que se percibe como un mediador en la formación de individuos capaces de interactuar y reconocer, al relacionarse con otros y consigo mismo, como interlocutores capaces de producir y comprender significados.

Con base en lo expresado en párrafos anteriores, referente al tema de interés en esta investigación, en Latinoamérica, Mabel Conde-

marin (2001) en su texto *Poder de Leer*, propone 19 estrategias, que aunque por muchos años se han tomado como sugerencia dentro del ámbito educativo, ella considera que son favorables para el desarrollo de una comprensión lectora. Y deja claro, que estas estrategias se pueden ir adaptando progresivamente desde los primeros años escolares hasta los cursos superiores.

A continuación se enlistarán las estrategias que esta autora propone, a saber: rodear al niño, tempranamente, de un ambiente letrado; realizar experiencias de lecturas compartidas; contar y leer cuentos alternadamente; jugar a leer; aprendizaje del código; leer en forma independiente y/o con apoyo; contar con criterios para seleccionar las lecturas de los estudiantes según el interés y el propósito de la lectura; trabajar sobre las cuatro dimensiones de la competencia lectora: precisión, fluidez, estrategias de automonitoreo y autocorrección y comprensión; lecturas en voz alta; enseñar destrezas de comprensión a nivel explícito antes, durante y después de la lectura; efectuar dramatizaciones; leer contenidos pertenecientes a las distintas áreas de estudio; discutir sobre libros; efectuar foros, debates y paneles; realizar talleres permanentes de escritura; aplicar el programa de lectura silenciosa; realizar entrevistas de lectura; implementar una biblioteca de aula; y establecer alianzas con la familia.

Metodología

Esta investigación se realizó desde el paradigma histórico-hermenéutico y el modelo de investigación fue de tipo cualitativo, los cuales permitieron reconocer en la situación educativa los elementos que intervienen en el proceso de aprendizaje de la competencia lectora y su arti-

culación con las estrategias de enseñanza para el desarrollo de la comprensión lectora.

Participantes

La población participante del estudio estuvo conformada por 8 docentes titulados y 320 estudiantes entre los 6 y 8 años de edad, ubicados en tres instituciones educativas vinculadas al núcleo 15 del distrito de la ciudad de Barranquilla. Estas instituciones ofrecen su servicio educativo a residentes de barrios, según estratificación de la ciudad, 1, 2 y 3.

La muestra fue de tipo intencional o razonada, y por ello la peculiaridad de los sujetos que participan de la investigación, puesto que en el caso de los docentes fueron designados por la Secretaría de Educación para que laboren en estas instituciones; y en el caso de los estudiantes, todos aquellos matriculados en primer y segundo grado de primaria.

Sin embargo, luego de la observación realizada en el aula de clases, se seleccionaron seis estudiantes de cada curso, donde tres por apreciación del docente consideraba que poseían competencias lectoras adecuadas al nivel académico y los otros tres no. Estos participaron de la entrevista de grupo focal, para comprobar si las estrategias de enseñanza en el desarrollo de la comprensión lectora se estaban realizando como los docentes afirmaban en la entrevista. El número de estudiantes que participaron de este taller fue de 42 estudiantes, agrupados por cursos en cada institución educativa.

Instrumentos

Precisamente, para la recolección de información se optó por la entrevista individual a docentes, entrevista de grupo focal a estudiantes



utilizando un guión general de preguntas y la observación participante un formato de registro en el aula de clases.

La entrevista dirigida a docentes se caracterizaba por tener preguntas abiertas relacionadas a las estrategias de enseñanza y las tres dimensiones, motivación, actitudes y afecto, que favorecen la enseñanza de la comprensión lectora. Por su parte, la entrevista de grupo focal dirigida a los estudiantes de primero y segundo grado, se caracterizó por preguntas abiertas y la realización de talleres en tres sesiones con lecturas cortas, lenguaje familiar, personajes fantasiosos y de estructura simple, para identificar los pasos del proceso lector según la metodología de enseñanza del docente y la relación existente en cuanto a la presencia de los factores que favorecen la comprensión lectora.

Por su parte, el registro de la observación participante se realizó en tres sesiones educativas donde se trabajó la actividad lectora, para identificar las estrategias de enseñanza que suscitan el aprendizaje significativo para el desarrollo de la comprensión lectora.

Con base en la información y los constructos teóricos abordados en la investigación se tomaron las siguientes categorías:

- *Aprendizaje*, desde lo significativo. Ausubel (1980), afirma que las ideas expresadas simbólicamente son relacionadas de modo no arbitrario, sino sustancial (no al pie de la letra) con lo que el estudiante ya sabe. En esta categoría, se tuvo en cuenta los tres tipos de aprendizaje: de *representaciones*, de *proposiciones* y de *conceptos*.
- *Enseñanza*, retomando la definición de la

obra de Océano, grupo editorial (1998), es considerada como las estrategias que el docente utiliza para promover el aprendizaje significativo en uno o el grupo de educandos mediante el diseño de unas condiciones y uso de material pedagógico adecuado. Para ello, se emplean estrategias de enseñanza antes, durante y después de la lectura acompañadas por la *motivación*, entendida como la movilización, de la curiosidad, el interés por la tarea y al realizar la lectura; por *actitudes* frente a la actividad lectora, tales como, tomar el texto, la postura para leer, realizar la entonación adecuada teniendo en cuenta los signos de puntuación y la relación del texto con lo cotidiano; y los *afectos* suscitados por los comentarios que el docente manifieste durante la actividad lectora que favorezcan el disfrute de la lectura, el sentirse alegre por leer y la recompensa que genera la satisfacción de participar de la misma.

Resultados y Discusión

Las situaciones educativas referentes a la actividad lectora se analizaron a la luz de las propuestas teóricas de Ausubel (1980) y Mabel Condemarin (2001), en cuanto a aprendizaje significativo y estrategias de enseñanza.

Los participantes frente a la situación educativa estudiada, manifestaron lo siguiente:

- En cuanto a la primera categoría, *aprendizaje significativo*, se puede afirmar que el *aprendizaje de representaciones*, en primer y segundo grado en las tres instituciones promueve el reconocimiento de los grafemas, sus combinaciones, su pronunciación y su ubicación en las palabras. Y esto es coherente con el

momento cognitivo de los niños y el propósito de alfabetización del Sistema Nacional Colombiano.

- Concerniente al *aprendizaje de proposiciones*, en dos de las instituciones que participaron de la investigación, se ejecutan actividades lectoras que conducen a los discentes a captar los significados de ideas escritas expresadas en oraciones y explicarlas a otros. Justamente este tipo de destreza está asociada al incremento de su vocabulario a medida que va ascendiendo en su desarrollo evolutivo. Por el contrario, si no se suscita este tipo de aprendizaje, a futuro influirá en la capacidad lectora del estudiante, ya que cada vez que enfrente un texto se le dificultará situarlo en otros contextos más cercanos a su realidad, más cotidianos a su entorno social y por ende que no estaría realizando una lectura comprensiva propiamente dicha.
- De igual manera, el *aprendizaje de conceptos* se desarrolla en las mismas dos instituciones, una vez que los estudiantes son capaces de identificar los atributos que distinguen una palabra en particular dentro del texto y esta es relacionada con la estructura cognoscitiva para producir un significado genérico nuevo pero unitario. Precisamente este nuevo aprendizaje le proporciona herramientas para elaborar documentos escritos y sostener conversaciones con adultos, que se caracterizan por construcciones gramaticales más estructuradas; en otras palabras, el niño o niña es capaz de organizar las palabras dentro de una oración teniendo en cuenta las reglas y los principios que rigen el uso del lenguaje.

De manera opuesta, en la tercera institución, el aprendizaje de proposiciones y de conceptos

no se relaciona con el lenguaje escrito, sino que se asimila desde el lenguaje hablado y se queda en este nivel. En este sentido, el no relacionar las palabras que aparecen en una misma oración escrita, genera en el estudiante la dificultad de conceptualizar; y su reflejo en la comprensión lectora se denota cuando el niño o niña en grados superiores se le dificulte entender la idea global del texto.

Al hacer referencia a la segunda categoría, uso de *estrategias de enseñanza* por parte de los docentes para el desarrollo de la comprensión lectora se determinó para el primer grado, que:

- Los docentes no utilizan estrategias que motiven antes de la lectura. Durante la lectura las estrategias tienen como finalidad la verificación de la atención del estudiante ante el momento lector; verificación de reconocimiento de símbolos, grafemas, fonemas; y después de la lectura incluyen la realización de dibujos aprovechando la fascinación de los estudiantes por este tipo de actividades que promueve la imaginación.
- No es favorable el desarrollo de actitudes hacia la lectura comprensiva, ya que se preocupan durante la actividad lectora por mantener la disciplina. Y este factor, la disciplina según Condemarin (2001), puede estar determinado por la tendencia del adulto al comunicarse con los niños de manera imperativa, que en últimas marcan significativamente el rendimiento de la lectura a futuro.
- Para promover el afecto hacia la lectura comprensiva, las tareas complementarias recurren al interés de los niños por realizar actividades lúdicas y artísticas durante y después de la lectura.



En cuanto al grado segundo se puede determinar, que:

- Las estrategias más utilizadas por los docentes para motivar a los estudiantes antes de la lectura son aquellas que generan en ellos la creación de hipótesis a partir de la lectura del título del texto; durante la lectura la verificación de la atención de los estudiantes a través de preguntas sobre los hechos del texto, los personajes y preguntas para verificar el reconocimiento del tipo de texto, partes del texto y sus posibles finales; y después de la lectura hacen uso de estrategias dirigidas a fomentar la expresión oral, escrita o artística que evidencian la capacidad del discente para realizar resumen y síntesis del texto leído; así como la lectura de otros textos.
- A excepción de una de las docentes en este grado, en las instituciones educativas se hacen uso de estrategias que promueven un clima de aprendizaje que genera en los discentes confianza al enfrentarse a la actividad lectora, considerando que poseen los elementos adecuados para realizar no solo la lectura en voz alta con la postura y entonación adecuadas, sino que le encuentra sentido dentro de su cotidianidad.
- Las docentes durante los tres momentos de la lectura, persisten en fomentar un ambiente de confianza para que el estudiante disfrute de la hora lectora dentro y fuera del aula de clase, favoreciendo de esta manera el afecto hacia la comprensión lectora.

Estas situaciones académicas analizadas a la luz de los aportes conceptuales de Condemarin (2001) en cuanto a las estrategias de enseñanza utilizadas por los docentes para la motivación de

la comprensión lectora, se asevera que estos recurren cada uno a su manera, a actividades que favorecen la relación de propias experiencias con habilidades del pensamiento como la predicción, recuerdo, entendimiento, composición y creación a través de la movilización de la imaginación en los estudiantes; con el fin de crear diferentes significados a partir de las palabras e ilustraciones plasmadas en un papel, de la escucha de un relato con un tono de voz y entonación que expresan emociones y acciones dentro de una historia, y la producción de otras formas de producción de la realidad.

Respecto a las estrategias utilizadas por los docentes para el desarrollo de actitudes favorables hacia la lectura comprensiva, se puede afirmar que el insistir en ella puede desarrollar el hábito de la lectura y por ende debe ser trabajado, inclusive, desde el primer grado. Y a medida que se cree un ambiente de aprendizaje adecuado para el proceso lector, el interés del estudiante será por esta actividad y no por realizar otras que puedan crear indisciplina en el aula de clase.

Desde Condemarin, definitivamente lo rescatable para cada caso, sería el esfuerzo del docente para que los estudiantes dominen el lenguaje escrito y descubran que pueden descifrar significativamente un medio de comunicación que a futuro es importante para su desempeño escolar, y por ello su alegría y el incremento de su autoestima.

Conclusiones

Es preciso señalar que la percepción sobre el uso de las estrategias en las tres instituciones,



supone un desconocimiento de las docentes hacia la propuesta pedagógica que señala Mabel Condemarin mencionadas en el marco teórico de esta investigación; de hecho las actividades que realizan en el aula de clase es porque ellas consideran que son apropiadas para generar una comprensión lectora en los estudiantes.

Al retomar la propuesta de Mabel Condemarin (2001) acerca de las estrategias de enseñanza que se utilizan para el desarrollo de la comprensión lectora, se evidenció que las docentes desarrollan actividades que suscitan el aprendizaje de representaciones a través del reconocimiento de grafemas, sus posibles combinaciones y su pronunciación. Para promover el aprendizaje de proposiciones, las docentes de primer grado emplean las estrategias de leer con apoyo del docente, jugar a leer, selección de lecturas teniendo en cuenta el interés del niño y el propósito de la lectura, leer en voz alta, tanto el docente como los estudiantes y realizar talleres permanentes de escritura y realizar preguntas de la lectura. Las docentes de segundo grado, además de las estrategias que se realizan en el grado anterior, ejecutan actividades tales como: contar y leer cuentos con sus propias palabras; realizan experiencias de lecturas compartidas, discuten sobre las lecturas generando debates y aplican la lectura silenciosa.

Y para favorecer el aprendizaje de conceptos en los grados segundos en dos de las instituciones, se hace uso de las estrategias del contar los cuentos con sus propias palabras sin perder el sentido del mismo sin alejarse de la idea principal; estrategias que favorecen el automonitoreo y autocorrección para comprender la lectura; y talleres permanentes de escritura, comprobando el nuevo vocabulario y sus posibles concep-

tualizaciones teniendo en cuenta el sentido dentro del texto.

Con respecto al objetivo que indagaba sobre determinar las estrategias utilizadas por los docentes asociadas a la movilización de la curiosidad de los estudiantes ante la actividad lectora y el interés por lograr entender lo leído, se encontró que no se ambienta físicamente el aula de clases *antes de iniciar la lectura* por no disminuir el tiempo dedicado a la misma. Esto implica, que se está perdiendo un elemento valioso que hace parte de la naturaleza del ser humano y por ende de la actividad lectora: la estimulación de los sentidos para generar procesos de aprendizaje.

De igual manera *durante la lectura*, algunas docentes no hacen uso de estrategias tales como la dramatización, lectura compartida, lectura en silencio, lectura en voz alta, lectura de forma independiente y debates, esenciales en la verificación no solo del reconocimiento de los grafemas y sus combinaciones, sino también de la manera como se apropia de la historia.

En consecuencia se puede advertir que *después de la lectura*, estas docentes no utilicen otras estrategias diferentes a los dibujos. Sin embargo, la peculiaridad, es que las docentes de segundo grado, además de dibujo motivan la realización de resúmenes orales y escritos, excluyendo otro tipo de ejercicios mentales, como: esquemas conceptuales y organizadores.

Concerniente al objetivo que buscaba distinguir las estrategias utilizadas por los docentes para el desarrollo de actitudes favorables hacia la lectura comprensiva, las docentes de primer grado solo se enfocan en el propósito inicial de



esta etapa y esto se lleva a cabo durante la lectura, siendo el reconocimiento de grafemas y sus combinaciones, y la relación grafema-morfema. En otras palabras, no utilizan estrategias más complejas y estructuradas para suscitar en los niños otro tipo de ejercicios mentales que favorezcan la comprensión de los textos.

Opuesto a esto, las docentes del segundo grado disponen del mayor número de estrategias para lograr niveles adecuados de comprensión antes, durante y después de la lectura, tales como: antes de la lectura el contar y leer cuentos traídos de sus casas, seleccionar cuentos que partan del interés del estudiante y cumpla con los propósitos de la lectura; durante la lectura compartir la lectura, leer en voz alta, discutir sobre las situaciones presentes en la historia y respetar los criterios de los otros, aplicar la lectura silenciosa; y después de la lectura, generar debates para cambiar el final del cuento, realizar talleres permanentes de escritura, fomentar la lectura independiente.

Cabe anotar que lo anteriormente expresado no aplica a la realidad de una de las instituciones que participan de la investigación, en la cual se observó que el clima de aprendizaje no posibilita actitudes positivas hacia la lectura comprensiva.

Referente al objetivo que buscaba identificar estrategias utilizadas por los docentes para promover el afecto hacia la lectura comprensiva, se puede aseverar que en dos de las instituciones donde se promueve y se favorece tanto la motivación como la actitud positiva hacia la lectura, los estudiantes participan de la actividad con mayor entusiasmo, y las estrategias que desarrollan son las siguientes: contar y leer cuentos elegidos algunas veces por los estudiantes, discutir hipó-

tesis sobre las posibles historias que se desprenden del título; durante la lectura, leer en voz alta tratando de imitar los gestos de los personajes, invitar a los estudiantes a efectuar dramatizaciones; y después de la lectura, realizar talleres de lectura permanente donde con sus propias palabras relaten lo sucedido, cambien el final o los personajes, o que de forma independiente busquen otras lecturas de su agrado.

En relación a la otra institución educativa, se advierte que los estudiantes no disfrutaban el propósito de la actividad lectora, y esto se evidencia en el comportamiento que estos asumen durante la misma. Al identificar cuáles eran las estrategias utilizadas por el docente se listan las siguientes: durante la lectura lee en voz alta, realiza preguntas sobre el texto leído y realiza experiencias de lecturas compartidas entre los mismos estudiantes; después de la lectura genera espacios de debate para proponer finales diferentes y para que expresen con sus propias palabras lo escuchado del cuento.

En conclusión, es evidente entonces, que la práctica de estrategias de enseñanza por los docentes en el aula de clase persuade la manera como el estudiante puede asumir la actividad lectora. Por lo anterior, esta investigación debe ser considerada un pretexto para el abordaje de este fenómeno a través de procesos investigativos que se interesen por describir, profundizar y contrastar información relevante que apunte a que el docente ejecute estrategias de enseñanza con el fin de incrementar no solo la participación de los discentes en el proceso del desarrollo de la comprensión lectora, sino que genere espacios de confianza en el aula de clase, donde el estudiante goce y experimente satisfacción

personal al enfrentarse a la actividad lectora, tomando decisiones sobre sus propias nociones del texto.

Por ello se sugiere, continuar indagando en otras instituciones sobre este fenómeno, a través de un diagnóstico de reconocimiento de las estrategias de enseñanza que apuntan al aprendizaje significativo de la competencia lectora por parte de los docentes del distrito de Barranquilla, para desarrollar programas psico-educativos que apunten a un mayor conocimiento y uso de las estrategias propuestas por Mabel Condemarin (2001) que ya se han tomado como referente en el sistema educativo chileno.

Referencias

- Amestoy, Margarita (2001). La investigación sobre el desarrollo y la enseñanza de las habilidades de pensamiento. Conferencia magistral presentada en el VI Congreso Nacional de Investigación Educativa. Evento organizado por el Consejo Mexicano de Investigación Educativa Manzanillo, Colima, México. *Revista Electrónica de Investigación Educativa* 4. Extraído desde <http://redie.uabc.mx/vol4no1/contenido-amestoy.html>
- Ausubel, David (1980). *Psicología educativa. Un punto de vista cognoscitivo*. Editorial Trillas, S. A. 55-63.
- Ausubel, David (1963). *The psychology of meaningful verbal learning*. New York: Grune & Statton. p. 58.
- Brunner, Jerome (1991). *Actos de significado*. Madrid: Alianza Psicología. p. 78.
- Brunner, Jerome (1997). *La educación, puerta de la cultura*. Madrid: Visor, S. A. pp. 33, 37, 38.
- Cabrera Castro, Clara; Silva Lavalle, Liliana y Silvera, Shirly (1999). *La lectura como alternativa pedagógica para el mejoramiento del proceso lecto-escritor en niños de tercero de básica primaria en el Gimnasio Pequeños Gigantes de Soledad-Atlántico*. Trabajo de grado para obtención del título de Especialización en Estudios Pedagógicos. Barranquilla: Corporación Universitaria de la Costa. Departamento de Posgrados. 110.
- Carreño, Inés (2008). *Metodologías del aprendizaje*. Editorial Cultural. pp. 53-55, 124, 388.
- Cerda, Hugo (2000). *Los elementos de la investigación*. Santa Fe de Bogotá: Editorial El Búho Ltda. pp. 73, 74, 307.
- Coll, César; Palacios, Jesús y Marchesi, Álvaro (1993). *Desarrollo psicológico y educación*. Madrid: Alianza Editorial. p. 322.
- Colomer, Teresa. *La enseñanza de la lectura*. Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura de la Universidad Autónoma de Barcelona. Extraído desde http://www.plataforma.ceparbellacoin.org/moodle/file.php/5/doc/la_enseanza_de_la_lectura_Teresa_Colomer.pdf
- Condemarin, Mabel (2001). *El poder de leer*. Edición especial para el Programa de las 900 escuelas. Chile: División de Educación General Ministerio de Educación República de Chile. pp. 21-65.
- Condemarin, Mabel; Chadwick, Mariana y Milicic, Neva (1978). *Madurez escolar: Manual de evaluación y desarrollo de las funciones básicas para el aprendizaje escolar*. Chile: Editorial Andrés Bello. pp. 13, 15-28, 349.

- Craig, Grace y Woolfolk, Anita (1990). *Manual de Psicología y desarrollo educativo*. Tomo IV. México: Editorial Prentice-Hall. p. 329.
- Craig, Grace y Woolfolk, Anita (1990). *Manual de Psicología y desarrollo educativo*. Tomo III. México: Editorial Prentice-Hall. p. 21.
- Escobar, Marlene. (2000). *El proceso lecto-escrito como generador del aprendizaje significativo*. Trabajo de grado para la obtención del título de Especialización en Estudios Pedagógicos. Barranquilla: Corporación Universitaria de la Costa. Departamento de Posgrados. p. 165.
- Estándares básicos de competencias en lenguaje, matemáticas, ciencias y ciudadanas (2006). *Estándares Básicos de Competencias de Lenguaje*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional. República de Colombia. pp. 11, 12, 20-30.
- Gardner, Howard (2005). *Las cinco mentes del futuro. Un ensayo educativo*. España: Paidós. p. 19.
- Goodman, Kennett (1992). El proceso de lectura: Consideraciones a través de las lenguas y del desarrollo. En: Ferreiro, E. y Gómez Palacio, M. comps. *Nuevas perspectivas sobre el proceso de lectura y escritura*. México: S. XXI.
- Graves, Michael F. (2008). Un marco para facilitar la comprensión de lectura. En: III Congreso Internacional de Educar, llamado lecto-escritura, estrategias que funcionan (14-17, enero: Concepción, Santiago y Viña del Mar). Chile: Educar, 23 diapositivas, color.
- Guía de estrategias metacognitivas para desarrollar la comprensión lectora (2006). Ministerio de Educación Nacional República del Perú. p. 25.
- Henson T., Kenneth; Eller F., Ben (2000). *Psicología educativa para la enseñanza eficaz*. Ciudad de México: International Thompson Editores S.A. p. 67.
- Hernández Domínguez, Hilda Beatriz (2000). *Estrategias metodológicas para el desarrollo de la comprensión lectora en estudiantes de cuarto grado del Centro de Educación Básica N° 83 del distrito de Barranquilla*. Trabajo de grado para Especialización en Estudios Pedagógicos. Barranquilla: Corporación Universitaria de la Costa. Departamento de Posgrados. 102.
- Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior, ICFES. Referente a la categorización de las instituciones a nivel nacional. Extraído desde http://w3.icfes.gov.co:8080/planteles/inc_list_mun.asp?dpto=08&mun=08001&periodo=2008&ref=1&button=Encontrar.
- Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior, ICFES. (2007). Sobre las Pruebas Saber y de Estado: Una mirada a su fundamentación y orientación de los instrumentos en lenguaje. Marco teórico de la prueba de lenguaje. Bogotá: Icfes. Extraído desde http://web.icfes.gov.co/web/index.php?option=com_docman&task=doc_view&gid=1p.196.
- Lectura y escritura con sentido y significado (2007). *Al Tablero*. El periódico de un país que educa que se educa. N° 40, Marzo-mayo 2007. Extraído desde <http://www.Mineducación.gov.co/1621/article-122251.html>.
- Ley General de Educación. Ley 115 de 1994. Bogotá D.C. Colombia.
- Mardones, J.M. (1991). *Filosofía de las ciencias humanas y sociales*. Santafé de Bogotá: Editorial Anthropos. p. 370.

- Mialaset, Gustavo (1978). *El aprendizaje de la lectura*. Madrid: Marcova. p. 8.
- Mialert, Gaston (1972). *El aprendizaje de la lectura*. Madrid: Ediciones Marova-Fax. 149.
- Mullis, Ana et al. (2006). *Estudio Internacional de Progresos en Comprensión Lectora PIRLS 2006*. Marcos teóricos y especificaciones de evaluación. Segunda Edición. Asociación Internacional para la Evaluación del Rendimiento Educativo (IEA), Ámsterdam, Países Bajos: INECSE Ministerio de Educación y Ciencia. Publicado en español por acuerdo con la IEA. p. 7.
- Pérez M., José (1983). *Método "Esperanza". La lectura y escritura en la educación especial*. Madrid: Ciencias de la Educación Preescolar y Especial, S.A. pp. 20, 21.
- Piaget, Jean (1959). *La lógica del aprendizaje*. 1a. ed. París: Editorial Crítica. p. 28.
- Plan Decenal de Educación. Extraído desde <http://www.plandecenal.edu.co/html/1726/article-158430.html>.
- Psicología infantil y juvenil (1998). Barcelona España: Océano Editorial, S. A. pp. 232, 590.
- República de Colombia. Consejo Nacional de Política Económica y Social (2008). Documento Conpes 3527. Departamento Nacional de Planeación Política Nacional de Competitividad y Productividad. Bogotá D.C.
- República de Colombia. Plan Nacional de Desarrollo 2006-2010.
- Ruiz de la Rosa, Luisa María (2000). La práctica pedagógica en el aula y su incidencia en la comprensión lectora. Trabajo de grado para la obtención del título de Especialización en Estudios Pedagógicos. Barranquilla: Corporación Universitaria de la Costa. Posgrados. p. 173.
- Sandoval, Carlos (1996). *Investigación cualitativa*. Santa Fe de Bogotá: Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior, ICFES. pp. 123, 127.
- Santrock, Jhon W. (2002). *Psicología de la educación*. México: Editorial McGraw-Hill. pp. 43, 77, 318.
- Stenart, Daniel (1970). *La psicología de la comunicación*. Argentina: Editorial Paidós.
- Tamayo T., Mario (1999). *Serie aprender a investigar. Módulo 2: La investigación*. Santa Fe de Bogotá: Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior, ICFES. pp. 56, 57.
- Tamayo T., Mario (1999). *Serie aprender a investigar. Módulo 3: Recolección de la Información*. Santa Fe de Bogotá: Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior, ICFES. p. 68.
- Vargas, Jorge Enrique (2006). Educación, desarrollo y equidad social. En: *Concertación Ecuador, propuestas para el desarrollo*. Módulo IV inclusión social, equidad y sostenibilidad ambiental (11 al 15 de septiembre, 2006. Ecuador). Banco Central del Ecuador. Extraído desde <http://www.bce.fin.ec/concertacion/conferencias/resumen-Vargas2006-09-12.pdf>.
- Vasco M., Eloísa (2001). *Maestros, alumnos y saberes*. Santafé de Bogotá. Cooperativa Editorial Magisterio. pp. 29, 30.
- Vieiro I., Pilar y Gómez V., Isabel. (2004). *Psicología de la lectura: procesos, teorías y aplicaciones instruccionales*. Madrid, España: Pearson Educación, S. A. p. 155.

