

**LA COMPRENSIÓN DE TEXTOS NARRATIVOS EN EL NIVEL INFERENCIAL A
PARTIR DE LA ESTRATEGIA APRENDIZAJE COLABORATIVO**

EVER ARMITH RÚA CARDEÑO

CLAUDIA PATRICIA OCHOA TABORDA

LUIS FERNANDO ACEVEDO SANTAMARÍA

LUZ DARY OCHOA TABORDA

UNIVERSIDAD DE MEDELLÍN

DEPARTAMENTO DE CIENCIAS SOCIALES Y HUMANAS

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN

MEDELLÍN

2018

LA COMPRENSIÓN DE TEXTOS NARRATIVOS EN EL NIVEL INFERENCIAL A
PARTIR DE LA ESTRATEGIA APRENDIZAJE COLABORATIVO



UNIVERSIDAD DE MEDELLÍN

EVER ARMITH RÚA CARDEÑO

CLAUDIA PATRICIA OCHOA TABORDA

LUIS FERNANDO ACEVEDO SANTAMARÍA

LUZ DARY OCHOA TABORDA

Tesis presentada para optar al título de Magister en Educación

Asesora: Doctora Claudia Arcila Rojas

UNIVERSIDAD DE MEDELLÍN

DEPARTAMENTO DE CIENCIAS SOCIALES Y HUMANAS

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN

MEDELLÍN

Nota de aceptación:

Firma del presidente del jurado

Firma del jurado

Firma del jurado

DEDICATORIA

A Dios, padre y dueño de la creación

*A nuestras familias, por su apoyo y comprensión en cada uno de los momentos de esta
experiencia formativa,*

*A todas aquellas personas que en el trasegar de su existencia entregan su vida y sus años,
hacia la formación integral de los niños y niñas colombianas*

AGRADECIMIENTOS

A la Universidad de Medellín, por los valiosos aportes teóricos, conceptuales y prácticos en este proceso de cualificación profesional.

A las Instituciones Educativas Pueblo Nuevo del municipio de Amalfi y Guillermo Aguilar y Villanueva del municipio de Yolombó por los espacios y apoyo en la investigación,

A cada uno de los niños y niñas de los Grado tercero de básica primaria y a la población muestra por su interés y dedicación en cada una de las actividades propuestas y ejecutadas,

Al Tutor Hilderman Cardona y a la Asesora Claudia Arcila por sus aportes reflexivos durante todo el proceso y por mostrarnos la ruta más adecuada para la buena marcha de la investigación

A todas las personas que de una u otra forma estuvieron siempre apoyando y respaldando esta propuesta de investigación

Tabla de contenido

Resumen.....	10
Introducción	13
1. Planteamiento del problema.....	14
1.1. Justificación.....	17
1.2. Objetivo general	20
1.3. Objetivos específicos.....	20
1.4. Antecedentes.....	21
2. Marco referencial (teórico y conceptual)	28
2.1. Categorías	30
2.1.1. Comprensión lectora.....	30
2.1.2. La lectura inferencial	34
2.1.3. Estrategias de lectura	36
2.1.4. Texto narrativo.....	41
2.1.5. Aprendizaje Colaborativo (AC).....	43
3. Marco metodológico	46
3.1. Tipo de investigación	46
3.2. Población.....	48

3.3. Muestra	49
3.4. Tipo de muestreo	50
3.5. Instrumentos de recolección de información.....	50
3.5.1. <i>Análisis documental</i>	50
3.5.2. <i>Encuesta</i>	51
3.5.3. <i>Grupo focal (de enfoque, referencia o discusión)</i>	53
3.5.4. <i>Observación (participante)</i>	54
3.6. Técnicas de registro, análisis y sistematización de la información	55
3.7. Cronograma de actividades	55
3.8. Descripción del proceso de investigación	56
4. Análisis de resultados de la investigación.....	59
4.1. Entrevista exploratoria grupal a padres de familia (Grupo focal)	59
4.2. Encuesta exploratoria grupal a estudiantes.....	60
4.3. Prueba Pretest	60
4.4. Talleres de comprensión lectora	63
4.5. Matriz de resumen y análisis de Diarios de Campo	64
4.6. Comparación de resultados de los talleres de comprensión lectora	75
4.7. Prueba Postest.....	77

5. Conclusiones	81
6. Recomendaciones.....	85
7. Bibliografía y cibergrafía	86
8. Anexos.....	92

Índice de tablas

Tabla 1. Población objeto de estudio	48
Tabla 2. Población muestra	49
Tabla 3. Encuesta a estudiantes.....	52
Tabla 4. Entrevista a padres (Grupo focal)	53
Tabla 5. Resultados encuesta exploratoria a estudiantes.....	60
Tabla 6. Resultados Prueba Pretest	63
Tabla 7. Matriz de resumen y análisis de diarios de campo.....	75
Tabla 8. Resultados prueba Postest	80
Tabla 9. Instrumentos de recolección y análisis de datos	125
Tabla 10. Cronograma de Actividades.....	126
Tabla 11. Rejilla de valoración del AC para el docente.....	129
Tabla 12. Rejilla de evaluación del interés y participación del AC para estudiantes	130

Índice de ilustraciones

Ilustración 1: Síntesis del acto de leer propuesto por Smith (1983)	33
Ilustración 2. Gráfico de comparación de resultados: Talleres de comprensión lectora.....	76
Ilustración 3. Consentimiento informado para padres de familia/acudientes	127
Ilustración 4. Consentimiento informado para estudiantes	128

Índice de anexos

Anexo A. Ejemplo de Ficha Bibliográfica	92
Anexo B. Talleres de Comprensión Lectora	106
Anexo C. Diarios de Campo	115
Anexo D. Fotografías	119
Anexo E. Instrumentos de Recolección y Análisis de Datos	125
Anexo F. Cronograma de Actividades	126
Anexo G. Consentimiento informado (formato empleado para padres y estudiantes)	127
Anexo H. Guías (rejillas) de Registro para la Valoración del AC	129

Resumen

Este trabajo presenta una estrategia de intervención educativa desarrollada con el propósito de fortalecer en los estudiantes del grado tercero, de tres Instituciones Educativas del nordeste antioqueño, sus destrezas en relación con la comprensión lectora en el nivel inferencial a partir del abordaje de textos narrativos (fábulas y cuentos) mediante la propuesta metodológica de Aprendizaje Colaborativo. La estrategia vincula estudiantes, padres de familia y docentes en actividades de análisis y comprensión textual donde se conjugan los pre-saberes y la interacción colectiva a favor de la adquisición de nuevos conocimientos.

Para determinar las acciones conceptuales y metodológicas de la intervención en las cuatro sedes educativas, se parte de la observación de las Pruebas Saber y del Índice Sintético de Calidad Educativa (ISCE) de los años lectivos 2014, 2015 y 2016 y también de los resultados de la prueba de entrada (pretest). Este análisis documental muestra que los estudiantes manifiestan dificultades en la interpretación de la información que no está de manera explícita en los textos escritos, en la comprensión de significados, la identificación de ideas principales y los propósitos del autor, factores que inciden en que haya una mayor identificación de información literal en vez de la inferencial o crítica, impidiendo avances más significativos en la competencia interpretativa.

El método o tipo de investigación es cualitativo porque “involucra preguntas y procedimientos emergentes, datos recolectados típicamente en el entorno de participante, análisis de datos que se construyen inductivamente desde temas específicos a temas generales, y la realización de parte del investigador de interpretaciones del significado de los datos”. (Adaptado

de Creswell, 2009). Este enfoque se convierte en el instrumento fundamental para dar respuesta al interrogante planteado y ratificar, una vez más, que el trabajo de aula o fuera de ella, abordado desde modelos o estrategias colaborativas que vinculen a padres, estudiantes y docentes, realmente contribuyen a la cualificación y fortalecimiento de los procesos pedagógicos.

Palabras Clave: Comprensión lectora, nivel inferencial, estrategias de lectura, texto narrativo, aprendizaje colaborativo.

Abstract

This work presents a strategy of educational intervention developed with the purpose of strengthening in students of the Third Degree, of three Educational Schools of the Northeast region of Antioquia, their skills in relation to reading comprehension at the inferential level from the approach of narrative texts (fables and stories) through the methodological proposal of Collaborative Learning. The strategy links students, parents and teachers in textual analysis and comprehension activities where pre-knowledge and collective interaction are combined in favor of acquiring new knowledge.

To determine the conceptual and methodological actions of the intervention in the four educational centers, the observation of the Knowledge Tests and the Synthetic Index of Educational Quality (ISCE) for the 2014, 2015 and 2016 school years and also the results of the entrance test (pretest). This documentary analysis shows that students manifest difficulties in the interpretation of non-explicit information in written texts, in the understanding of meanings, the identification of main ideas and the author's purposes, factors that influence in there being a

greater identification of literal information instead of inferential or critical, impeding significant advances in interpretive competence.

The method or type of research is qualitative because it "involves questions and emerging procedures, data typically collected in the participant environment, analysis of data is constructed inductively from specific topics to general topics, and the performance of the researcher's interpretations of the meaning of the data ". (Adapted from Creswell, 2009). This approach becomes the fundamental instrument to answer the question posed and ratify, once again, that classroom work or outside it, addressed from models or collaborative strategies that link parents, students and teachers, really contribute to the qualification and strengthening of pedagogical processes.

Key words: Reading comprehension, inferential level, reading strategies, narrative text, collaborative learning.

Introducción

Las exigencias sociales y educativas actuales requieren de personas con elevadas capacidades para abordar y comprender diferentes situaciones del entorno y de la academia, siendo esta última la que más necesita de estudiantes con alta capacidad de reflexión y pensamiento crítico. Al respecto, Kurland (2005) relaciona el pensar críticamente con la razón, la búsqueda de la verdad, la amplitud mental, la capacidad de tener en cuenta todas las posibilidades en el abordaje de un tema o problema.

El objetivo de esta propuesta de investigación subyace en el fortalecimiento de la comprensión lectora en el nivel inferencial en estudiantes del grado tercero de educación básica primaria, desde el abordaje de textos narrativos, a la luz de la estrategia Aprendizaje Colaborativo. Ante esta necesidad, luego del análisis de pruebas del Estado, del ISCE, de una prueba Pretest y de encuestas a estudiantes y padres de familia, se propone una estrategia metodológica con una estructura característica del enfoque cualitativo con la real intención de presentar contribuciones más fidedignas y concretas del contexto.

De este modo, para dar continuidad y fortaleza a la investigación se parte por indagar acerca de los antecedentes y referentes conceptuales y se hace hincapié en categorías y conceptos que son determinantes para el establecimiento de la metodología. En este sentido, el marco teórico permite la interpretación de algunos elementos claves para desarrollar actividades cooperativas entre la triada docente, estudiantes y padres de familia.

Posteriormente, los instrumentos establecidos para la recolección y análisis de la información, así como pruebas pretest y posttest, talleres de comprensión, videograbaciones, el diario de

campo, las fichas de resumen e interpretación y las bitácoras de análisis, entre otros, se convirtieron en herramientas indispensables para la valoración y sistematización de los resultados y alcances de cada uno de los procesos.

Finalmente, la evaluación de los resultados, que inició con la prueba pretest, continuó con el desarrollo de 12 talleres de comprensión y culminó con una prueba final, determinó avances moderadamente significativos en relación con la competencia lectora en el nivel inferencial. Se ratifica así que la vinculación de la familia a los procesos lectores y académicos, además de fomentar el interés por la lectura, influye en que los educandos se interesen más por la ésta y comprendan con más facilidad los textos narrativos y otras tipologías.

1. Planteamiento del problema

Las actuales problemáticas sociales, de orden político, religioso, económico, de la mano con la escasa inversión al sistema educativo colombiano, conllevan sin duda a la expansión de la corrupción, el desempleo, la violencia y reduce las posibilidades de que las personas accedan a la educación.

En las instituciones educativas, a diario son observados estudiantes que desertan de las aulas de clases por asuntos laborales o de pobreza extrema, dificultades en transporte, por ir perdiendo el año lectivo, por estar excedidos en la edad, por acoso escolar, o desinterés hacia las metodologías y/o recursos empleados por del docente. Pese a los diferentes programas y estrategias lideradas por el Estado y el Ministerio de Educación Nacional (en adelante MEN) por hacer de Colombia el país mejor educado de América Latina en 2025, no son suficientes las

inversiones económicas, ni tampoco el esfuerzo y el trabajo de las diferentes secretarías de educación y de Gobierno, para alcanzar exitosamente las metas establecidas.

Al respecto, el periodista y redactor Nicolás Bustamante Hernández en una publicación escrita para el Periódico El Tiempo el 21 de febrero de 2015, expone:

“Pese a los esfuerzos del Gobierno para elevar el nivel educativo de los colombianos, con miras a cumplir el objetivo de ser el país más educado de la región en el 2025, los estudiantes de primaria y secundaria no muestran progresos significativos en su desempeño en las pruebas de lenguaje. Pues así lo demuestran los resultados de las pruebas Saber 3.º, 5.º y 9.º, aplicadas por el Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (ICFES) el año pasado (...)”.

Para presentar casos más concretos, se trae a colación gran parte de la realidad observada en las Instituciones Educativas Pueblo Nuevo del municipio de Amalfi y las I.E. Guillermo Aguilar y Villanueva del municipio de Yolombó, ubicadas en el nordeste antioqueño. En estas, el Índice Sintético de Calidad Educativa (ISCE)¹ de los últimos tres años (2014, 2015 y 2016), arroja que más del 65% de los estudiantes de los grados 3º, 5º y 9º presentan desempeños mínimos e insuficientes en relación con el área de lenguaje.

Lo anterior concuerda con lo expuesto por el psicólogo Miguel de Zubiría (citado por Bustamante, H. 2015) pues piensa que “los bajos niveles de comprensión lectora tienen un

¹ El Índice Sintético de Calidad Educativa - ISCE es la herramienta que nos apoya en el seguimiento del progreso de nuestro colegio. A través de ella, los miembros de la comunidad educativa podrán tener una manera objetiva de identificar cómo estamos y qué caminos podemos emprender para convertir a Colombia en el país mejor educado de Latinoamérica en el 2025. Para hacerlo, es fundamental que podamos determinar las fortalezas con las que contamos y las áreas que tenemos por mejorar. Entenderlo es muy fácil: el Índice es una escala del 1 al 10, siendo 10 el valor más alto que podemos obtener.

impacto directo en el desempeño de los estudiantes en otras materias, porque si no saben leer, no podrán entender, por ejemplo, los problemas matemáticos y las explicaciones de otras clases”

En este orden de ideas, Arnáez Muga (2005), postula la enseñanza de la lengua “en función del uso y del desarrollo de una competencia comunicativa” (p. 16). En este sentido, este autor afirma que la tarea docente, concretamente en el área de lenguaje, ha tenido privilegio por la enseñanza de la gramática, el análisis sintáctico y las taxonomías de clase de palabras, lo que ha demostrado ser insuficiente para el desarrollo de lectores competentes.

Con base en las anteriores teorías y de acuerdo con la observación de la población estudiantil, del *ISCE* y de la aplicación de una prueba pretest para elaborar un diagnóstico o hipótesis de los estudiantes del grado tercero de las tres IE antes mencionadas, se considera necesario el planteamiento del siguiente interrogante, que se convierte en hilo conductor para establecer el diseño y la metodología que conllevan a darle solución y por ende a la investigación:

¿Cómo la estrategia Aprendizaje Colaborativo entre estudiantes, padres de familia y docentes, fortalece la comprensión de textos narrativos en el nivel inferencial en los estudiantes del grado tercero (3^o) de tres Instituciones Educativas del nordeste antioqueño?

En este orden de ideas, se plantean catorce intervenciones pedagógicas con textos narrativos (fábulas y cuentos) exclusivamente y varios encuentros de los grupos focales con padres de familia, a la luz de la estrategia Aprendizaje Colaborativo, como un modelo que aporta virtudes y beneficios a los alumnos, generándoles cuestionamientos socio-cognitivos que conducen a la reestructuración de aprendizajes, la búsqueda de nuevas soluciones y la asimilación de perspectivas diferentes a las propias. También dota a los alumnos de las habilidades sociales y

comunicativas para participar en discusiones y debates eficaces dado que “contribuye a que las producciones de los alumnos sean más ricas; ya que se basan en propuestas y soluciones de sujetos con experiencias y conocimientos distintos y, además, sirve para valorar el trabajo propio y ajeno, así como el de los miembros del equipo del que forman parte. (Johnson, Johnson y Holubec, 1995, p. 6)”.

1.1. Justificación

La enseñanza de la lengua, y consigo la comprensión lectora, ocupan un papel preponderante en el campo educativo en relación con la adquisición de competencias fundamentales para tener éxito en uno o varios campos de desempeño, tanto académico como personal y, en general, para afrontar las exigencias sociales actuales. En este sentido, la familia, la escuela y en especial los docentes, tienen la responsabilidad de encauzar al educando hacia la adquisición de competencias lingüísticas y comunicativas a partir de un proceso donde participan lo psicolingüístico, cognitivo y textual.

De este modo, es sabido que el conocimiento va intrínsecamente ligado a las capacidades cognitiva y metacognitiva adquiridas para comprender y aprender, o sea, que la habilidad para pensar e interactuar en los diversos entornos depende de las funciones mentales y las experiencias socioculturales de cada persona.

Ahora bien, hay que tener muy en cuenta que para entender mejor un texto escrito y un contexto hay que saber leer. Desde esta óptica Smith (1990), expresa que “la responsabilidad del maestro no radica en enseñar a los niños a leer sino en posibilitarles que aprendan a leer” (p. 22). Esto se traduce en que para propiciar dichas habilidades lectoras el docente orientador, desde su contexto o campo de acción, debe hacer uso de unas estrategias que maduren en los estudiantes sus capacidades de apertura a la comprensión.

Lo antes dicho no debe ir aislado de la vinculación de la familia, los compañeros de clase y de los demás docentes desde sus áreas, pues cada acción de acompañamiento lector al alumnado, puede favorecer altamente el desarrollo de nuevas competencias y habilidades en relación con la interpretación y comprensión.

Para esta propuesta de investigación, se parte de las experiencias pedagógicas de cuatro docentes de tres Instituciones Educativas del Nordeste antioqueño en la enseñanza de la lengua castellana con estudiantes de grado tercero de básica primaria. Así pues, a partir del análisis de los antecedentes arrojados por el ISCE de los últimos tres años, la preparación y ejecución de actividades diagnósticas de comprensión lectora (prueba pretest), basadas en la comprensión de un cuento, se encontraron dificultades alarmantes en relación con la interpretación y la comprensión de textos narrativos; entendiéndose éstos como aquellos relatos cortos reales o imaginarios donde el autor cuenta unos hechos que suceden a uno o varios personajes en un lugar y tiempo determinado. Entre estos podemos encontrar fábulas, cuentos, mitos y leyendas.

Se infiere entonces, que los bajos niveles obtenidos por los estudiantes del grado tercero (3°) en las diferentes pruebas de orden local, regional y nacional se relacionan con el desempeño en todas las áreas y asignaturas del conocimiento, especialmente en los resultados en lenguaje, según las mencionadas pruebas estatales, realizadas en los años anteriores y en el presente.

Según el amplio recorrido teórico que se ha abordado hasta el momento, al tema de las dificultades en la comprensión de textos narrativos se le atribuyen factores como: decodificación, pobreza de vocabulario, escaso conocimiento previo sobre un tema, inseguridad para participar, hablar o exponer, implementación de estrategias didácticas inapropiadas por parte del docente, escaso interés o falta de motivación en el abordaje de alguna temática. Adicionalmente, Alves de Mattos (2011), expone algunos factores que influyen en la motivación para el aprendizaje: **La personalidad del profesor** en relación con su expresión, dinamismo, entusiasmo y buen humor; **el material didáctico** utilizado en las clases, como mapas, videos y programas de ordenadores y **las modalidades prácticas de trabajo**: discusión dirigida, grupos de trabajo, competencias, juegos, representaciones teatrales, organización y ejecución de proyectos, exposiciones de trabajos (p. 14).

En este sentido, es apropiado mencionar que las dificultades para establecer inferencias e interpretaciones en el abordaje de alguna tipología textual, en asocio con la personalidad del lector o algún factor externo, hacen eco negativo al momento de presentar pruebas internas y externas, cuyo fin es medir el nivel interpretativo de conocimientos que imparten las Instituciones educativas.

De este modo, se plantea implementar una estrategia de comprensión lectora desde el nivel inferencial basada en el *Aprendizaje Colaborativo*¹ (AC) que permita un mayor acercamiento entre el lector y el texto. Para ello, se necesita de padres dispuestos a apoyar el proceso educativo, de docentes capacitados y del uso adecuado de una serie de insumos y herramientas que faciliten el acceso al conocimiento, a partir de la comprensión de textos narrativos, como punto de partida para el abordaje posterior de otras tipologías textuales.

Así pues, el reto propuesto es fortalecer en los estudiantes las capacidades de comprensión de textos narrativos, haciendo hincapié en el nivel inferencial a través del aprendizaje grupal, colaborativo o cooperativo entre la trílogía: estudiante - padre de familia - docente, con apertura a las posibilidades de mejorar la redacción y argumentación. Adicionalmente, se pretende motivar a los padres a que fortalezcan su sentido de pertenencia y nivel de acompañamiento en la lectura de textos con sus hijos, ello con el fin de estimular a los estudiantes a que sean más receptivos al momento de adentrarse en el mundo real y ficticio que contempla la narración.

Finalmente, es importante resaltar que el maestro como agente activo del proceso educativo, tiene la gratificante labor de liderar acciones encaminadas al mejoramiento de la comprensión y la interpretación lectora. Para ello, la implementación de una estrategia como el AC se convierte en una ruta que favorece la adquisición y el fortalecimiento de habilidades cognitivas a partir de

¹ El Aprendizaje Colaborativo (AC) es un término genérico para referirse a numerosas técnicas de organizar y conducir la instrucción en el aula caracterizadas por el trabajo en grupos pequeños (usualmente 4 a 5 miembros) de alumnos heterogéneos (bajo, medio y alto rendimiento; varones y mujeres; etnias diferentes) para lograr objetivos comunes de aprendizaje (véase e.g., Slavin, 1990; Johnson, & Johnson, 1994). A diferencia del llamado «aprendizaje colaborativo», categoría más amplia que cobija formas de colaboración entre estudiantes no necesariamente estructuradas, incluso informales, el AC tiene lugar cuando existe una estructura definida de la situación de aprendizaje.

acciones fundamentadas en la cooperación, el diálogo y la socialización de saberes, que son características propias del aprendizaje colaborativo.

1.2. Objetivo general

Fortalecer la comprensión lectora en el nivel inferencial a partir de textos narrativos mediante la estrategia Aprendizaje Colaborativo, para el mejoramiento de las experiencias interpretativas en los estudiantes del grado 3° de tres instituciones educativas públicas del nordeste antioqueño.

1.3. Objetivos específicos

Determinar el nivel de comprensión lectora de los estudiantes del grado 3° mediante el análisis de los exámenes de Estado y el desarrollo de una prueba Pretest a partir de un texto narrativo.

Identificar y describir los procesos de acompañamiento de los padres de familia en el abordaje de textos narrativos con sus hijos, a través de su participación en talleres de comprensión lectora en el nivel inferencial y de la técnica grupo focal.

Proponer actividades de comprensión lectora en el nivel inferencial a partir de la implementación de la lectura de fábulas y cuentos entre estudiantes y padres de familia, en torno a la estrategia Aprendizaje Colaborativo.

Analizar los resultados obtenidos de la implementación de la estrategia aprendizaje colaborativo a partir de rúbricas de observación, el diario de campo y los resultados porcentuales de cada taller de comprensión.

1.4. Antecedentes

Para contextualizar esta investigación se hace el estudio de otras tesis de grados, investigaciones y artículos que abordan temáticas en torno a la lectura, la comprensión textual, la estrategia de aprendizaje colaborativo y los textos narrativos. Estas indagaciones y teorías ya realizadas nos han ilustrado en relación con las estrategias, técnicas y acciones que pueden abordarse para el fortalecimiento de la comprensión textual y el desarrollo de la competencia interpretativa en las tres Instituciones Educativas antes mencionadas.

Estos antecedentes que revisamos, si bien no tratan el mismo asunto, ni se refieren a grupos como el que nosotros investigamos, y además sus métodos de abordaje son diferentes, logran identificarse con nuestra propuesta, en especial porque el objetivo principal gira en torno al fortalecimiento de los procesos de comprensión e interpretación textual, desde estrategias con apoyo en las TIC, Secuencias didácticas, talleres, etc. Por ello es que los tomamos como referencia para el abordaje y profundización como antecedentes teórico – conceptuales.

En este orden de ideas, nos permitimos presentar un primer trabajo, de orden nacional denominado “*Proyecto pedagógico mediatizado: espacios de aprendizaje colaborativo con tic en la Institución Bernardo Arias Trujillo de La Virginia Risaralda en grado décimo*”. Las autoras de este proyecto son: Anlly Yaqueline Toro Muñoz, Leidy Patricia Torres Perdomo y Juan David Quintero Figueroa. Este trabajo, de 2013 (Universidad Tecnológica de Pereira) se focalizó en investigar y mostrar la manera en que las TIC, en asociación con la estrategia de aprendizaje colaborativo, se convierten en un puente para favorecer la comprensión lectora y ayudar a reconocer la información en contextos diferentes.

Desde el orden internacional, encontramos el trabajo llamado: “*Aprendizaje cooperativo en primaria: experiencia con alumnos de Necesidades Educativas Especiales (ACNEES)*” de María de la Vega Vaquero Hernández de la Universidad de Valladolid (España), 2013. Este proyecto presenta el aprendizaje cooperativo como una metodología idónea para trabajar con alumnos con necesidades de apoyo educativo y más concretamente con alumnos de necesidades educativas especiales. Para ello, muestra una experiencia educativa basada en el modelo aprendizaje cooperativo. Los resultados obtenidos dan crédito de las virtudes y beneficios que aporta la

estrategia a los alumnos, haciéndolos más competentes, hábiles y con capacidad para valorar mucho más el trabajo propio y ajeno, así como a cada uno de los miembros del equipo del cual forman parte.

En relación con este antecedente, es válido retomar los aportes del profesor César Alberto Collazos, Luis Guerrero y Adriana Vergara (2008), en la investigación “*Aprendizaje Colaborativo: un cambio en el rol del profesor*”. Este artículo expone que en la educación tradicional el profesor ha estado destinado a ser el único responsable del aprendizaje de los estudiantes, definiendo los objetivos del aprendizaje o de las unidades temáticas, diseñando las tareas de aprendizaje y evaluando lo que se ha aprendido por parte de los alumnos. Así mismo, agrega que buen número de investigaciones actuales giran en torno a los modelos colaborativos como mecanismos para mejorar el proceso de enseñanza aprendizaje dentro de las aulas de clase, pero poco se ha mencionado respecto de cómo su implementación generará cambios radicales en el entorno educativo. Finalmente, se pretende mostrar las características más importantes que deben considerarse por parte de los profesores al tratar de utilizar un modelo colaborativo dentro de su ambiente académico.

Para la categoría de *la comprensión lectora*, surge un primer antecedente de orden internacional; este es un proyecto titulado “Plan lector: una propuesta para potenciar la comprensión lectora en niños y niñas del distrito de Villa María del Triunfo en alianza con la asociación ATOCONGO.”, elaborado por Elisa Matilde Díaz Ubillús del Instituto Pedagógico Nacional Monterrico, Lima – Perú en 2007. Este proyecto, surgió con el fin de dar respuesta positiva a las deficiencias observadas en comprensión lectora en los niños y las niñas, evidenciadas en las pruebas nacionales e internacionales. Con el programa fueron intervenidos 200 docentes y 5670 estudiantes de ocho instituciones educativas a nivel de educación primaria. Para lo cual se organizaron diversas acciones como; diagnóstico participativo, talleres de perfeccionamiento docente, monitores y visita en las aulas, lectura con padres de familia y concurso de lecturas, entre otras.

Como un segundo antecedente, se presenta el proyecto titulado “*Dificultades de comprensión lectora: evaluación e intervención psicoeducativa de un caso*”, del profesor Raúl Tárraga

Mínguez de la Universidad de Valencia, España, en el año 2000. Aquí el autor expone el proceso de evaluación inicial, intervención y evaluación final de un caso de dificultades de comprensión lectora de una alumna de 2º curso. La intervención psicoeducativa se fundamentó en el mejoramiento de los procesos sintácticos y semánticos, pues fueron las áreas que la evaluación mostró más afectadas. Los resultados revelaron un leve progreso en los índices generales de comprensión lectora y en los procesos sintácticos en particular.

Otros referentes encontrados de orden Nacional fueron: *“Fortalecimiento de la comprensión lectora a partir del texto narrativo-fábula”* Este fue un Trabajo de grado presentado por Mayerli Hurtado Rojas y Rosalba Ortiz Cárdenas, estudiantes de Licenciatura en Lengua Castellana y Literatura, de la Universidad de la Amazonía. Florencia - Caquetá 2012. Esta investigación propuso diseñar e implementar una secuencia didáctica de clases tendiente a fortalecer la comprensión lectora a partir del texto narrativo fábula, en los estudiantes del grado cuarto.

Al interpretar el alcance de esta investigación, podemos retomar que el proyecto que se menciona tiene elementos comunes con el nuestro, dado que se enfoca también en la comprensión lectora de textos narrativos, asimismo, en uno de los objetivos específicos se plantea diseñar estrategias didácticas que permitan superar las dificultades en comprensión lectora a partir del texto narrativo. La conclusión a la que arriba ese proyecto es la necesidad, por parte de los docentes, de implementar estrategias con metodologías activas al leer las fábulas, como lo puede ser por ejemplo el juego entre la personificación y la oralidad, entre otras.

Asimismo, nos encontramos con el proyecto *“Fortalecimiento de la comprensión lectora de textos expositivos en los estudiantes del grado cuarto de la Institución Educativa Ángel Ricardo Acosta”*. Trabajo de la autoría de Barrera Escarpeta y Moreno de la Universidad de la Amazonía, en Florencia Caquetá, 2012. Dicha propuesta, pretende un mayor involucramiento institucional en los problemas concretos del aula de clases, es decir, en esas relaciones que entre la enseñanza y el aprendizaje resultan tan determinantes a la hora de medir los avances en el mejoramiento de la calidad del servicio que allí se ofrece. En este sentido, intenta mejorar el desarrollo de la comprensión lectora de textos expositivos.

La experiencia incide altamente en lo social, en tanto que tiene en cuenta las expectativas de la comunidad sobre la calidad del servicio educativo, esto es que el desarrollo de esta propuesta, al incidir en el nivel de comprensión lectora de los estudiantes del grado cuarto, optimiza los procesos de comunicación e interacción social y ello incurre notoriamente en el mejoramiento de la calidad de su aprendizaje y por supuesto, pone de relieve el hecho que el centro educativo y sus docentes se empeñen en el aumento de la calidad del servicio que desde allí se ofrece a la comunidad local.

Debido a la problemática que se presenta en nuestras escuelas en cuanto a la comprensión lectora nos identificamos con el anterior proyecto, porque coincidimos en que ambos nos dirigimos hacia el diseño e implementación de una estrategia de lectura que permita fortalecer los procesos frente a la interpretación de textos desde el apoyo e implementación de diversas actividades.

Como antecedente local se tiene el proyecto “Diseño y experimentación de una estrategia didáctica en el área de lenguaje apoyada en las TIC, para cualificar los procesos de enseñanza y aprendizaje en la Escuela Nueva” de María E. Monsalve Upegui y Mónica Alejandra Franco Velásquez (2008). Este proyecto se fundamenta en que la lectura es un proceso de construcción de significados que se logra a través de la interacción entre el texto, el contexto y el lector, influyendo de manera amplia durante el proceso de comprensión. Para ello, se apoyan mucho en las teorías de Goodman (1982) para resaltar que “la lectura es definida como un proceso en la cual se involucra el pensamiento y el lenguaje en continuas transacciones cuando el lector trata de tener sentido a partir del texto impreso”.

De otro lado Solé (1992) señala el proceso de lectura como “una relación de interacción entre el lector y el texto, en el que ambos son importantes, pero en la que manda el lector” (p. 7); es un proceso mediante el cual el primero intenta satisfacer (obtener una información pertinente para) los objetivos que guían su lectura”. Con base en los anteriores enfoques, se hacen evidentes las significativas contribuciones de este proyecto al nuestro, pues toma como punto de referencia a Isabel Solé, autora que aporta elementos teóricos muy amplios en relación con la implementación de estrategias que favorecen la comprensión de la lectura.

Otro referente es el proyecto nominado “Comprensión lectora de los textos argumentativos en los niños de poblaciones vulnerables escolarizados en quinto grado de educación básica” de Esmeralda Rocío Caballero Escorcia de la Universidad de Antioquia, año 2008.

La propuesta está focalizada en el mejoramiento de la comprensión de textos narrativos a través de actividades de reconocimiento de los tipos de textos y su estructura, con el objetivo de que el educando aprenda a resumir, tome conciencia frente al texto, reconozca los argumentos y fortalezca su parte argumentativa. Adicionalmente, se finaliza concluyendo que la implementación de actividades de conocimiento de la superestructura y tipología textual, la adecuada selección de los textos, la formulación de preguntas y los resúmenes, entre otras, son el fundamento para desarrollar competencia de comprensión textual de textos argumentativos o cualquier otro.

Para finalizar, se aborda el trabajo de las docentes investigadoras Margarita Velasco Blandón y Luisa Fernanda Tabares Restrepo (2015), titulado “*La comprensión de textos narrativos: implementación de una secuencia didáctica de enfoque comunicativo, con estudiantes de grado segundo*”, aquí las autoras buscan determinar la incidencia de la implementación de una secuencia didáctica a partir de los textos narrativos en el grado segundo. Según las investigadoras, con este trabajo lograron un progreso importante en la comprensión lectora de los estudiantes, en los diferentes planos del texto narrativo y también en los diversos aspectos que forman parte del contexto comunicativo, lo que puede deberse a la implementación de la secuencia didáctica en la comprensión lectora.

Ahora bien, a propósito de los anteriores hallazgos, se resalta que cada uno de estos tienen estrecha relación con nuestro proyecto “**La comprensión de textos narrativos en el nivel inferencial a partir de la estrategia Aprendizaje Colaborativo**”, en el sentido en que todos ellos se interesan por fortalecer la comprensión textual y los procesos de aprendizaje a partir de la implementación de métodos, técnicas y herramientas fundamentadas en el trabajo grupal o cooperativo. Sin embargo, el producto agregado que tiene nuestra estrategia es la necesaria vinculación o fortalecimiento del acompañamiento en los procesos educativos, no solo de los compañeros de clases y los docentes, pues en esta ocasión los padres de familia se convertirán en

actores activos que son vinculados necesariamente a los procesos de lectura y comprensión textual de los estudiantes del grado tercero.

Al agregar otros referentes acerca de la lectura, sabemos que enseñar a leer y, en especial, hacer que el lector adopte gusto por la lectura, además de una postura crítica frente al texto escrito, es una tarea que podría parecer muy sencilla pero no lo es, ya que este proceso de desarrollo de destrezas y pensamiento consciente y crítico debe ir ligado a unos cimientos conceptuales y psicolingüísticos que son ofrecidos inicialmente por la familia, durante los años previos a la escolarización y que se continúan en la escuela, cuando el educando entra a ser actor protagónico del sistema educativo, ya sea estatal o privado.

Al respecto, una idea que se relaciona con lo anteriormente dicho es lo expuesto por Sanabria y Sánchez (2009) al plantear que, “entre más se asciende en la escala educativa más se lee por motivación propia y por gusto” (citado por Velasco y Tabares, p. 15). Lo que nos indica que algunos rasgos de calidad de la lectura están asociados al mayor nivel educativo. Sin embargo, las pruebas masivas de evaluación de la comprensión lectora realizadas por el Estado colombiano desde finales de la década del noventa han puesto de manifiesto los problemas de interpretación textual de los niños y jóvenes en el sistema escolar.

De modo paralelo, Hurtado (2005) expone que en las prácticas pedagógicas es muy común que se opte por pedirle resúmenes a los estudiantes sin un acompañamiento para la construcción del mismo; aspecto que sin duda confunde la enseñanza. Así pues, asegura que las dificultades en comprensión van asociadas al hecho de que la mayor parte de los alumnos “se limitan a sonorizar lo escrito, pero no a comprender” (p. 2).

Adicionalmente, sobre el tema de la lectura en Colombia en la educación básica primaria, Hurtado (1998) dice que “esta era concebida como una simple labor de mecanización y asociación de fonemas y grafemas, especialmente en los grados 1° y 2° y se pensaba que la comprensión sólo se puede desarrollar en los tres últimos grados de primaria”. (Citado en Hurtado, 2005, p. 4)

Hasta ahora, se entiende que existen muchos factores asociados al bajo rendimiento educativo de los educandos en relación con la comprensión textual, que van ligados al poco acompañamiento de la familia, las prácticas de aula o metodologías inadecuadas, entre otros. Sin embargo, también es cierto que así no haya un acompañamiento familiar o prácticas de aula apropiadas a las necesidades particulares y contextuales del alumnado; con enseñanza de técnicas para comprender mejor, desarrollo de actividades cooperativas en el aula y otras acciones como tertulias literarias ocasionales, los avances con seguridad podrán ser más significativos.

Así pues, al focalizar nuevamente la esencia y desarrollo de este proyecto, luego de esbozar algunos antecedentes, se hace necesario hacer una profundización más extensa de los elementos y características del tema: la comprensión de textos narrativos en el nivel inferencial, desde la implementación de la estrategia aprendizaje colaborativo con padres y estudiantes. Por lo tanto, se decidió tomar como informantes primarios al 100% de la población estudiada: 25 alumnos de los grados tercero de básica primaria. Con este grupo se desarrollaron actividades de comprensión asociadas a la lectura inferencial bajo el acompañamiento ocasional de padres y los mismos compañeros de grupo.

El proceso de investigación estuvo fundamentado en la evaluación de los alcances y la pertinencia de las intervenciones diseñadas. Para ello, fue llevado a cabo un diagnóstico inicial a partir de un cuento, donde se midió la capacidad de comprensión en el nivel de inferencial; luego se realizaron las diferentes intervenciones, más adelante expuestas, y finalmente se aplicó una prueba evaluativa o de salida. La prueba diagnóstica se elaboró a partir del análisis de los siguientes elementos:

- Idea global o principal.
- Tema (texto literario corto).
- Rasgos o características de los personajes.
- Preguntas de orden interpretativo y argumentativo en relación con el texto.
- Propósito del autor.
- Conclusiones (apreciación).

Es de entender que, en la Educación Básica, por ejemplo, el alumno es motivado desde los primeros grados a una lectura crítica, la cual mediante comprobaciones escritas u orales puede el docente ir haciendo los ajustes necesarios o impulsarlo a la fase siguiente. El objetivo es dejar que el estudiante establezca una conexión entre sus conocimientos previos y el texto, por lo tanto, esta debe ser significativa y adaptada a sus intereses y necesidades. (Alliende y Condemarín, 1986, en Solé, M, 2004, p. 49).

En síntesis, estos autores consideran que para tener una mayor comprensión inferencial se debe tener dominio de ciertas destrezas de comprensión basadas en los conocimientos iniciales y la capacidad de sintetizar, los cuales servirán de puente conector hacia la adquisición de nuevos conocimientos.

Dicho esto, en el transcurso de esta propuesta se implementaron actividades en torno a la estrategia Aprendizaje Colaborativo y al final se ejecutó otra prueba de comprensión textual en el nivel inferencial, con el fin de analizar y comparar el nivel de apropiación y alcance de la intervención.

Se espera entonces, mediante la presentación de los resultados de la estrategia implementada y las reflexiones realizadas, hacer un aporte significativo a las prácticas de enseñanza actuales, en relación con la lectura en su nivel inferencial. Lo más relevante ha sido que la mayor parte de la estrategia se basó en el Aprendizaje Colaborativo, mediante la vinculación de docentes, estudiantes y padres de familia a las actividades de comprensión textual en el nivel inferencial.

2. Marco referencial (teórico y conceptual)

Inicialmente, se hace necesario abordar un poco de historia para entender la importancia de la estrategia Aprendizaje Colaborativo durante los procesos de aprendizaje. Para empezar, el filósofo romano Séneca abogaba por el aprendizaje cooperativo, afirmando que “El que enseña, aprende dos veces”. Del mismo modo, Johann Amos Comenius (1592-1679) creía que los alumnos obtenían muchos beneficios si les enseñaban a otros alumnos y los otros les enseñaban a

ellos. A fines del siglo XVIII, Joseph Lancaster y Andrew Bell hicieron un amplio uso de los grupos de aprendizaje cooperativo en Inglaterra y la idea llegó hasta los Estados Unidos cuando se abrió una escuela lancasteriana en la ciudad de Nueva York, en 1806. (Citado por David W. Johnson y Roger J. Johnson, 2009, p. 14)

En este sentido, las prácticas cooperativas son abordadas desde tiempos remotos como una manera de enriquecer los conocimientos desde de la acción simple de compartir con el otro lo que se sabe, a partir del establecimiento de diálogos donde se socialicen y se confronten experiencias, teorías, hipótesis, proposiciones o algún tipo de saber.

Si bien es cierto, la mayor parte de las investigaciones realizadas acerca de un tema en particular se inclinan por describir el desempeño e impacto de las técnicas y metodologías llevadas a cabo en el transcurso de las mismas, para nuestro caso específico, todo lo anterior va focalizado en medir el alcance de la estrategia Aprendizaje Colaborativo que es el hilo conductor de las actividades desarrolladas para el fortalecimiento de la comprensión de textos narrativos; haciendo énfasis en el nivel inferencial.

Es así como se parte del estudio amplio y minucioso de fundamentos y referentes teóricos que giran en torno a las categorías: *comprensión lectora, nivel inferencial, estrategias de lectura, texto narrativo y aprendizaje colaborativo*. Adicionalmente, se hace énfasis en el acto de leer y la lectura desde el nivel inferencial, entre otras variables y subcategorías que se relacionan con la propuesta investigativa.

En este orden de ideas, mediante la implementación de una metodología basada en el aprendizaje colaborativo, con la participación de estudiantes y la vinculación de los padres de familia al proceso de aprendizaje, se busca fortalecer el grado de comprensión de fábulas y cuentos en su nivel inferencial. Esta no es una tarea fácil, entendiendo que muchos de los padres de familia no se encuentran en un nivel educativo promedio, pues algunos escasamente saben leer y escribir. No obstante, el estudio no se centrará en revelar qué tanto saben o conocen los padres en cuanto a temas académicos, sino más bien en la disposición para participar de lecturas y de ciertos análisis e inferencias textuales con sus hijos y, adicionalmente, de los grupos de

discusión entre sus semejantes y docentes, con miras a debatir situaciones que favorezcan los procesos de aprendizaje de sus congéneres.

Dicho esto, se hace necesario fundamentar la parte conceptual y metodológica, a partir de la citación de un selecto engranaje de soportes conceptuales de docentes, pedagogos, psicólogos, filósofos, investigadores, entre otros teóricos, que aportan desde sus experiencias e investigaciones elementos que nutren cada una de las categorías, subcategorías, técnicas y unidades de análisis de las experiencias.

2.1. Categorías

2.1.1. Comprensión lectora

En el desarrollo de esta investigación se entendió la comprensión lectora como un proceso mental donde el lector analiza e interpreta un texto escrito o icónico, un entorno real, ficticio o a sí mismo para elaborar sus propios conceptos. En este proceso mental se conjugan los intereses, conceptos previos, espacio social y cultural y la capacidad cognitiva y analítica del lector; factores determinantes para que se dé un proceso motor con posibilidades de nuevo conocimiento.

Así las cosas, se entiende que la comprensión lectora está circundada por un representativo número de factores y funciones de orden cognitivo, lingüístico, social y cultural, que la convierten en un proceso complejo y particular.

Para iniciar, en palabras de Galo Guerrero (2003), durante el proceso de interpretación lectora un lector debe asumir una actitud creadora que lo convierta en un interpretador, un descifrador de la escritura, para lograr percibir lo oculto (pp. 57-59). Esto quiere decir que el proceso de comprensión implica siempre la construcción de un sentido nuevo, cuyo epicentro es la materialización de nuevos conceptos, ideologías o perspectivas que pasan a ser consecuentes con los preconceptos conservando la misma ruta u otra con sentido opuesto. Dicho esto, una lectura

comprensiva abarca la comprensión de la idea del autor para ser materializada en aprendizajes significativos.

Se entiende que la comprensión del lenguaje escrito en la escuela es uno de los factores más incidentes para que se presente el fracaso escolar. Para Escudero, González y Martínez (2009), el fracaso escolar conlleva a la exclusión educativa y “opera sometiendo a los estudiantes a determinadas operaciones de etiquetaje y clasificación, así como a un sistema de atribuciones y responsabilidades que según el cual el fracaso se debe, básicamente, a sujetos «incapaces» de lograr el éxito” (p. 52.).

Con referencia a la cita anterior, se entiende que el fracaso escolar puede llegar a causar muchos daños psicológicos en el estudiante, afectar drásticamente su continuidad en el estudio o la exclusión de éste en diversos grupos o espacios donde se socializa. Es aquí donde la educación actual debe preocuparse por la manera de abordar y hacer seguimiento a cada uno de los actores educativos que hacen parte del fracaso escolar, con el propósito de no afectar en el normal desarrollo de su personalidad.

Blaslavsky (2005), indica que hay dos clases de comprensión: pasiva y activa. En la primera el lector extrae de manera literal el pensamiento del autor y solo se convierte en un reproductor de la voz y del pensamiento del autor; para el caso de la segunda, se produce un intercambio de ideas entre el lector y el autor a través del texto, y el lector alcanza a llegar más lejos para elaborar significados nuevos (pp. 50-51).

A manera de síntesis, el proceso de recepción, interpretación y comprensión de información escrita depende de muchos factores internos (mentales, emocionales) y externos (contexto o entorno). Cabe entonces mencionar que en los primeros años de inmersión del niño o adolescente hacia la lectura, se debe tener muy en cuenta la tipología textual, el contexto y las estrategias para abordar el discurso, proyectándose así a la adquisición de una comprensión más abierta y activa.

2.1.1.1. El acto de leer

Se entiende el proceso de lectura como una interacción de los sentidos, especialmente el visual, con un determinado texto (escrito, ícono, símbolo, señal...), para producir una extracción de información de lo leído.

Sobre el acto de leer, el periodista Juan Varela expone: “leer es encontrarse con el otro. Donde sea, como sea. Adentrarse en las palabras es entrar en ti, en ellos y en nosotros (p. 130). Esto quiere decir que la relación entre el lector y el autor del texto, digamos escrito, siempre va a tener un carácter muy profundo y directo a pesar de no ser personal. Pues el escritor presenta una propuesta o punto de vista y la tarea del lector se fundamentará en acercarse a ella para establecer sus propias inferencias y conclusiones.

Asimismo, Goodman (1984), decía que “la lectura supone la interacción de procesos que se fundamentan en los conocimientos previos y de otros basados en los textos”. (Citado en Cairney, 1990, p. 29)

De este modo, el Ministerio de Educación Nacional, en los Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana (1998, p.47), comparte un concepto de lectura:

Leer es un proceso de construcción de significados a partir de la interacción entre el texto, el contexto y el lector. El significado, a diferencia de lo que sostenía el modelo perceptivo motriz de la lectura, no está sólo en el texto, tampoco en el contexto ni en el lector, sino en la interacción de los tres factores, que son los que, juntos, determinan la comprensión. 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 (Lerner, 1984).

Así las cosas, este andamiaje de propuestas y argumentos en relación con lector y el proceso de comprensión, describen que para que haya una verdadera comprensión e interpretación de lo leído, a la luz de integración y aprehensión de conocimientos, se necesita de determinados factores funcionales de la persona y otros externos, que son mediatizados de acuerdo a las necesidades y capacidades propias para crear nuevos conceptos y conocimientos.

Smith, F. (1983), condensa el acto de leer en el siguiente esquema: (Citado en Riofrio, T. R. 2012).

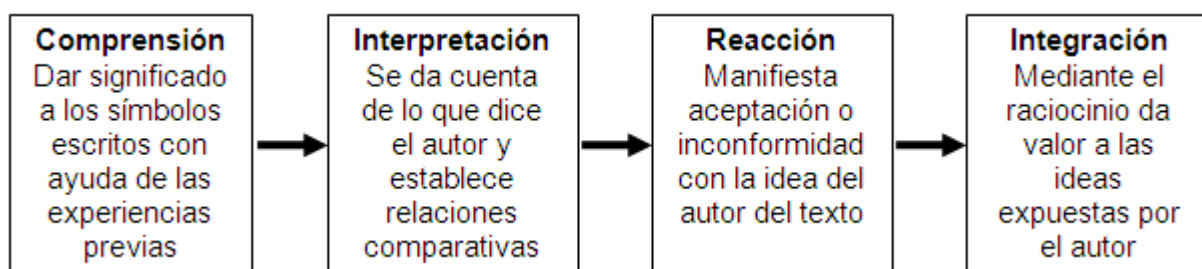


Ilustración 1: Síntesis del acto de leer propuesto por Smith (1983)

El anterior consolidado del proceso lector muestra claramente las cuatro etapas por las cuales pasa una lectura para que llegue a propiciar una comprensión y se convierta en un conocimiento nuevo. Se entiende entonces que el primer proceso es de contacto con el objeto y aquí juega un papel muy importante los conocimientos previos que tiene el lector; en el segundo proceso se efectúa una relación comparativa entre lo que se sabe y lo expresado por el autor; Para un tercer momento se aceptan o refutan las propuestas del autor y, finalmente, en el último proceso, nominado integración, ya se establecen las inferencias y se da la valoración necesaria al texto para producirse nuevos esquemas por parte del lector.

En palabras de Cassany (2006), leer es una práctica sociocultural, que consiste en analizar y decodificar la grafías. También es comprender (visión moderna y científica). Asimismo, este autor presenta una división de la lectura en tres planos:

Las líneas: comprender el significado literal (la suma del significado semántico de todas sus palabras); **Entre líneas:** es lo que se deduce de las palabras, las inferencias, las presuposiciones, la ironía, los dobles sentidos, etc. **Detrás de las líneas:** está la ideología, el punto de vista, la intención y la argumentación apunta el autor. Comprender este tipo de texto es hacer una lectura crítica, con comprensión crítica o literacidad crítica. (pp. 52-62).

En conclusión, es irrefutable que la lectura debe concebirse como un acto de placer y de libertad, ya que si se aborda como una acción impuesta no va a despertar en el lector ese gusto por la lectura y, en este sentido, no va a generar los resultados de comprensión esperados. Así pues, para iniciar a los infantes o adolescentes en la lectura, ya sea desde medios impresos o en pantalla (electrónicos), deben tenerse en cuenta los gustos, los medios y las necesidades del lector como punto de partida para acercarlo certeramente a las diversas tipologías textuales.

2.1.2. La lectura inferencial

A través de los años se ha sabido que el ICFES, como empresa encargada de organizar y aplicar procedimientos en relación con la evaluación de la calidad de la educación, tiene entre sus funciones diseñar y administrar un banco de preguntas de orden interpretativo, argumentativo y propositivo. En este sentido, adopta tres niveles de lectura y de la comprensión lectora. Con base en ellas elabora las pruebas de evaluación del lenguaje y de otras áreas o materias de estudio. Son ellos: *el nivel literal, el nivel inferencial y nivel crítico intertextual*.

Pérez A. (2006) explica que el primer nivel está relacionado con la información explícita del texto y comprende procesos de observación, comparación, relación, clasificación, orden, análisis, síntesis y evaluación; el segundo nivel de lectura y comprensión lectora se relaciona con el establecimiento de relaciones entre el contenido del texto y sus conocimientos previos, a través de diferentes tipos de inferencias, entre ellas las *inductivas* y las *deductivas*. Y en el tercer nivel el lector establece relaciones de analogía y emite juicios de valor, originando una lectura interpretativa. (Citado en Rojas Oviedo, p.7).

En cuanto al nivel de lectura inferencial, al evaluar la dimensión textual (¿Qué dice?, ¿Cómo lo dice?), se consideran estas competencias: la identificación del significado y la temática global del texto (macro estructura, coherencia, progresión temática); la inferencia del tipo de texto, su estructura y el tipo de información; los mecanismos de textualización que se usan: conectores, pronombres, signos de puntuación y unidades de significado, entre otros; inferencia de conclusiones que no están dichas expresamente; utilización de saberes enciclopédicos que hacen parte de los conocimientos previos del lector (ICFES, p. 26).

Ahora bien, para comprender un texto existe una asociación de varios elementos. En este sentido, Solé (1996) indica que comprender implica atribuir significado a lo nuevo, relacionándolo con lo que ya poseíamos (p.6).

Así pues, los lectores emplean elementos y estrategias ya antes mencionados, entre otros, para comprender lo que leen. A propósito, Goodman (1982) indica que “la inferencia es un medio poderoso por el cual las personas complementan la información disponible utilizando el conocimiento conceptual y lingüístico y los esquemas que ya poseen” (citado en Ferreiro y Gómez, 2002, p. 21).

Del mismo modo, León (2003) expresa que las inferencias ejercen un papel imprescindible en la comprensión e interpretación de cualquier discurso oral o escrito. (citado en Cisneros, Olave y Rojas, 2013, p. 27).

Para Cisneros, Olave y Rojas (2010), la cantidad de inferencias que realiza un lector está relacionada con la amplitud de su mundo de referencias o saberes previos; sin embargo, una gran cantidad de esos saberes no garantiza la realización mínima de inferencias necesarias para comprender un texto (p.15)

De lo anterior se deduce que la comprensión en el nivel inferencial se convierte en un factor fundamental para entender lo que se lee; para que ésta se facilite juega un papel importante los conocimientos previos del lector, que son adquiridos no sólo en la escuela, sino también en el contexto familiar y social donde el sujeto interacciona.

Paralelamente, Pérez Abril, M. (2003) entiende la inferencia como “la capacidad de obtener información o establecer conclusiones que no están dichas de manera explícita en el texto, o en la situación de comunicación” (p. 41).

Al respecto, se entiende que las inferencias son comprendidas como destrezas intelectuales que permiten al lector la extracción de información no literal o que no está dicha de manera explícita en el texto y son aprovechadas para elaborar nuevos conceptos y esquemas.

En suma, acerca del proceso de interacción proporcionado en la enseñanza, se dice que:

Un estudio sobre las concepciones epistemológicas que tienen los docentes, en relación con la lectura comprensiva, necesariamente hace referencia a las teorías y problemas sobre el conocimiento implícito en las prácticas pedagógicas que ellos ponen en marcha al enseñar la lectura. Es decir, se alude a las teorías de la lectura y de la enseñanza que subyacen en el acto pedagógico; conocimientos sensibles, conocimientos conceptuales y conocimientos científicos estructurados, que se manifiestan en el aula, porque “los problemas que suscita una teoría de la lectura y de la enseñanza no pueden desligarse de una toma de posición epistemológica”. (Navarro, 2004, en Rojas Oviedo, 2013, p. 8).

Por último, Martínez Solís (2002) presenta aportes muy interesantes en relación con la comprensión de lo que otro escribe. De este modo, aborda el texto escrito como un enunciado; un escenario interpretativo de lo real, una metáfora que se transforma de acuerdo a los sentidos, actitud predictiva y respuestas activas del lector. (pp. 22 -23).

Al respecto se considera que la autora concibe las inferencias como enunciados, que son sometidos a diferentes interpretaciones dependiendo del tipo de lector, de las capacidades del mismo y de su manera de percibir la intención comunicativa del autor del texto.

2.1.3. Estrategias de lectura

Para entender mejor este concepto es menester abordar primeramente los términos *estrategia* y *lectura* de manera independiente para facilitar su comprensión.

Según George Morrissey (1996) el término estrategia suele utilizarse para describir cómo lograr algo. De este modo percibe la estrategia como aquello donde se dirige una empresa en el futuro en vez de como llegar ahí (Citado en Castillo, 2012). Este autor indica, además, que para cumplir una misión se debe tener presente la “planeación a largo plazo y la planeación táctica”.

Es decir, la estrategia se convierte en el hilo conductor que guiará el conjunto de acciones previamente diseñadas para avanzar y así llegar a la consecución de un objetivo. Por ejemplo, para el desarrollo de una clase hay que pensar en el espacio, los tiempos, los insumos o herramientas, las primeras acciones, las que continúan y en lo que se utilizará para el cierre, sin obviar los posibles altercados; pues, para éstos también se deberá pensar en un plan de apoyo o acción auxiliar.

También, Valls (1990) afirma que las estrategias “son sospechas inteligentes y arriesgadas acerca del camino más adecuado que hay que tomar” (citado por Solé, 1996). En particular, esta autora construye su propia definición o explicación de estrategia con el fin de concebir sus principales características, a partir de la interpretación de los aportes de otros autores, sus experiencias y análisis. De esta manera añade:

(...) Esta es otra característica de las estrategias: tomamos decisiones en función de unos objetivos. Por ello, tanto la presencia de un objetivo, **la autodirección**, - que no es solo presencia de ese objetivo, sino conciencia de que ese objetivo existe-, como el **autocontrol**, - la capacidad de supervisar o controlar la propia acción para ver si la acción efectivamente nos conduce a los objetivos que nos hemos propuesto- son componentes fundamentales de las estrategias. (Solé, 1996, p. 8)

Evidentemente, acerca del análisis de las características de *las estrategias*, se puede esbozar que éstas deben tener un objetivo muy preciso, el cual debe ser constantemente inspeccionado para que no haya lugar a un desvío de la ruta, minimizando así el riesgo del no alcance de la meta.

Haciendo énfasis en el tema de las estrategias lectoras, es sabido que en las últimas décadas diversas disciplinas, como las ciencias del lenguaje o la psicología cognitiva, han hecho aportaciones teóricas tan relevantes que han modificado radicalmente los planteamientos acerca

de su enseñanza y aprendizaje. Así las cosas, Navarro (2008) y Vidal (2009) exponen que para la adquisición de estrategias lectoras se requiere que los maestros enseñen a sus alumnos una serie de actividades y claves que deben llevar a cabo antes, durante y después de la lectura. De hecho, dan a conocer algunas propuestas o estrategias lectoras muy claras y precisas:

Antes de la lectura debemos fijar claramente los objetivos, determinar el por qué y para qué se va a realizar dicha lectura. Esta actividad va a permitir abordar la lectura de una manera más significativa al tener claro la finalidad de la misma. Otra de las claves a tener en cuenta es la de hacer predicciones previas a la lectura que permitirá desarrollar una serie de expectativas que se irán verificando a lo largo de la misma. Es importante destacar que la formulación de hipótesis está directamente relacionada con los conocimientos previos del lector. (Navarro, 2008 y Vidal, 2009, Citado en Matesanz, M., 2012)

En relación con este trabajo de investigación, se hace énfasis en el *proceso de lectura* y es abordado especialmente desde las estrategias más convenientes para la promoción de la misma, con fines de elevar en los estudiantes la capacidad de comprender los textos escritos en un nivel inferencial. En efecto, es menester insistir en la necesidad de fomentar hábitos lectores en los infantes desde sus inicios o primeros acercamientos con la lectura.

En efecto, Pérez A. (2004) afirma:

Los niños desde sus primeros años deben vivir verdaderas experiencias de lectura ligadas a su universo de expectativas, emociones y gustos. Por tanto, el maestro debe diseñar contextos de lectura, para que los estudiantes vivan experiencias con diversos tipos de textos, en especial de literatura infantil y que estén relacionados con el contexto sociocultural en el cual ellos están inmersos. (Citado en Velasco, M. y Tabares, L., 2015, p.35)

En este sentido, sobre el acto lector Isabel Solé (1992) en su libro *Estrategias de Lectura*, se refiere al proceso de la *lectura* como un proceso interactivo mediante el cual se comprende el lenguaje escrito. En esta comprensión intervienen el texto (su forma y contenido) y el lector (expectativas y conocimientos previos). El lector necesita manejar con soltura habilidades de decodificación y aporta al texto sus propios objetivos, ideas y experiencias previas. El lector aplica un proceso permanente de predicción e inferencia, apoyado en la información que aporta

el texto y su propio conocimiento; además, va confirmando o rechazando las predicciones e inferencias que hace a medida que va leyendo.

Como se ha señalado con anterioridad, existen múltiples estrategias que facilitan la lectura de textos y, en consecuencia, el aprendizaje. Sin embargo, Solé (1996) nos habla de que mejor “hablemos de **leer para aprender** cuando la finalidad que perseguimos explícitamente es la de ampliar los contenidos que poseemos mediante la lectura y la comprensión de un texto determinado”.

Sobre el proceso de comprensión, Solé (1996) afirma que este debe darse de manera autónoma, sin convertirse en un problema para el lector, e insiste en tres condiciones:

La primera hace referencia a la claridad o coherencia del contenido de los textos, de que su estructura resulte familiar y conocida y de que su léxico, su sintaxis y su cohesión interna tengan un nivel aceptable. La segunda condición depende del grado en que el conocimiento previo que posee el lector sea pertinente para el contenido del texto, lo que no quiere decir que el lector sepa todo el contenido del texto, sino que sepa todo lo necesario para poder comprender el contenido. Finalmente, la tercera condición hace referencia a las estrategias que el lector utiliza para intensificar la comprensión y el recuerdo de lo que se lee, así como para detectar y compensar los posibles errores o fallos en la comprensión (p.12).

La propuesta anterior hace alusión al saber escoger los tipos de textos y contenidos, así como lo importante de tener unos conocimientos primarios del tema y que el léxico y la temática del mismo sea moderado en cuanto a la exigencia. Por consiguiente, para Solé (1993) la lectura debe ser un trabajo recíproco (compartido) con intercambio de roles, saber del conocimiento previo del chico y permitir que éste conozca cuál es su conocimiento previo sobre el tema, formular preguntas a los chicos antes, durante y después de la lectura, abrir espacios para elaborar resúmenes, síntesis del texto e hipótesis, orientar a la identificación de las ideas principales, permitir que se elaboren sus propias preguntas.

Es de recordar que si las estrategias no son bien abordadas y empleadas por parte del docente o el estudiante (lector) entonces conllevarán posiblemente al “repasso de la información y la

memorización ... porque uno puede memorizar incluso lo que no entiende, mientras que no puede elaborar, ni categorizar, ni organizar lo que no entiende” (Solé, 1996, p. 17).

Por otra parte, volviendo al tema de la importancia de las preguntas o los interrogantes en el proceso lector, es de recordar que se pueden elaborar preguntas para dar respuestas *literales, inferenciales o críticas*, pero que la importancia de éstas radica principalmente en la incidencia de las mismas para introducir temáticas, identificar conceptos previos, elaborar predicciones, hacer que se evoquen otros textos ya leídos, entre otras características.

En este orden de ideas, sobre el rol de los interrogantes en relación con el lenguaje y la comprensión, se retoma a Paulo Freire (1986) en su libro “Hacia una pedagogía de la pregunta”. En este expone que la primera cosa que debe aprender todo aquel que enseña es aprender a preguntar; que esta acción no debe ser un hecho sólo intelectual, sino que hay que vivir la pregunta, la indagación, la curiosidad en los alumnos, e ir creando en ellos el hábito, como virtud, de preguntar. (pp. 56-57).

Los anteriores postulados tienen una gran relevancia en las aulas de clases, pues si el docente trabaja por despertar o alimentar ese espíritu curioso y de investigadores en los educandos, va a ser más fácil la producción de nuevo conocimiento, lo cual va ligado al interés por la lectura y esta a su vez llevará a los lectores a saciar las dudas y, mejor aún, a ir despertando nuevos interrogantes. En adición, Freire (1986) ratifica:

Para un educador en esta posición no hay preguntas bobas ni respuestas definitivas. Un educador que no castra la curiosidad del educando, que se inserta en el acto de conocer, jamás es irrespetuoso con pregunta alguna. Porque, asimismo cuando la pregunta para él pueda parecer ingenua, mal formulada, no siempre lo es para quien la hace. En tal caso, el papel del educador, lejos de ser el que ironiza al educando, es de ayudarlo a rehacer la pregunta con lo que el educando aprende, en la práctica, como preguntar mejor. (p. 56)

Por otra parte, Faúndez, A. (1985), afirma que las preguntas deben partir de la cotidianidad, de nuestro origen, iniciar con preguntas simples sobre lo corpóreo. Al respecto tiene mucho sentido esta afirmación pues a los chicos de hoy día les encanta hablar de sus experiencias, de su

contexto y esta es una oportunidad y punto de partida para adentrar al estudiante en ese mundo de la investigación. (Citado en Freire,1986, p.60).

De este modo, para los docentes y las demás personas formadoras de lectores y escritores competentes, resulta fundamental ser conscientes de los procesos personales de lectura; haciéndose indispensable reflexionar en torno a lo que se hace, desde la experiencia individual, paso a paso: así será más fácil compartir la experiencia con los estudiantes, ayudarlos a resolver problemas y guiarlos de manera efectiva para facilitarles el camino en la comprensión de textos. No hay que olvidar que el lenguaje debe explorarse, tocarse y ser jugado para poder digerirse.

2.1.4. Texto narrativo

Al abordar la narración desde un concepto más personal, se puede entender simplemente como la expresión de hechos ocurridos a través de la historia en un tiempo o espacio determinados y que pueden ser reales o fantásticos.

En palabras de Calsamiglia y Tusón (2012), “la narración es una forma tan íntimamente instaurada en nuestra manera de comprender el mundo, de acercarnos a lo que no conocemos y de dar cuenta de lo que ya sabemos que domina sobre otras formas más «distantes» u «objetivas» ...” (p. 260)

Al respecto, se puede concebir la narración como una manifestación cultural que permite a las personas tener comunicación con el entorno a través de los relatos de hechos pasados o presentes. Del mismo modo, una de las características principales del lenguaje en la narrativa es que le permite al autor o lector jugar con lo real e ilusorio mediante la activación de las capacidades para explorar, crear e imaginar, para así transportarse a otros mundos o espacios producto de la mente y la percepción.

Históricamente, las narraciones han permitido al ser humano informar, entretenerse, divertirse y hasta provocar al cambio o desarrollo de acciones e ideologías. De esta manera, históricamente

“el ser humano ha recurrido a la narración cuando ha necesitado explicar los orígenes de su grupo – a través de los relatos «de orígenes» o de las cosmogonías – o cuando ha necesitado explicarse a sí mismo o a los otros – a través de las narraciones (auto) biográficas –. Los mitos, las leyendas, los poemas épicos o los cantares de gesta no son sino maneras de contarnos los orígenes del mundo, de intentar abordar lo incomprensible...El cuento popular forma parte de la tradición de todos los pueblos; primero oral; luego recogido a través de la escritura, este género, así como las fábulas, las parábolas, las rondallas o las historietas, ha sido y sigue siendo una de las fuentes primeras y principales del disfrute infantil y de la persona adulta”. (Calsamiglia y Tusón, 2012, p. 260).

En este apartado, vale decir que toda manifestación oral relatada o escrita a través de la historia hace parte de las vivencias y manifestaciones propias de diversas culturas; las cuales han permitido entretener y disfrutar en diferentes espacios y grupos sociales, a la vez que se comparten relatos con un sentido real o ficticio.

Al mismo tiempo, la narrativa desde un sentido más técnico, en palabras de Valles, J. (2008) cubre dos acepciones básicas:

“en primera instancia, el género natural o fundamental, el modo textual que, junto a otros tipos discursivos básicos como la lírica o la dramática, constituye desde la antigüedad –con numerosas vacilaciones, indefiniciones y redefiniciones- la estructura tripartita de los géneros literarios; el segundo término, el discurso marcado y caracterizado por el acto de relatar, de contar (“decir o escribir una historia o cómo ha ocurrido cierto suceso”, afirma de narrar el Diccionario de Uso de Moliner). p.11.

En palabras de Calsamiglia y Tusón (2012), la narración aparece en el ámbito académico para «instruir deleitando» (p. 261). Esto quiere decir que el uso de los textos narrativos en las aulas de clases, tales como los cuentos, fábulas, mitos, leyendas e historietas, entre otros, facilitan la enseñanza o introducción de cualquier tema con mayor disfrute.

Ahora bien, en relación con la **estructura interna de la secuencia narrativa**, Calsamiglia y Tusón, 2012, citan a Adam (1992) para poder distinguir cinco constituyentes básicos.

1. **Temporalidad:** existe una sucesión de acontecimientos en un tiempo que transcurre, que avanza.

2. **Unidad temática:** esta unidad se garantiza por, al menos, un Sujeto-Actor, ya sea animado o inanimado, individual o colectivo, agente o paciente.
3. **Transformación:** los estados o predicados cambian, por ejemplo, de tristeza a alegría. De desgracia a felicidad, de plenitud a vacío, de pobreza a riqueza, etc.
4. **Unidad de acción:** existe un proceso integrador. A partir de una situación inicial se llega a una situación final a través del proceso de transformación.
5. **Causalidad:** hay «intriga», que se crea a través de las relaciones causales entre los acontecimientos. (p.262)

Los anteriores elementos son partes fundamentales de la estructura y desarrollo de toda narración. Así pues, si no se cuenta con un espacio y tiempo, un tema en torno al cual se darán una serie de acontecimientos y una entidad real o ficticia que se desenvuelva secuencialmente en el desarrollo de unos hechos, la historia quedará con vacíos y no despertará el entusiasmo y el placer característico de la narrativa. De esta manera, es competencia de la familia y la escuela brindar unas condiciones óptimas de recursos y espacios donde el niño, como lector en formación, adquiera un interés muy marcado por la lectura, favoreciendo su aprendizaje y capacidades de comprensión e interpretación textual.

En torno a todo lo dicho sobre la narración, durante este proyecto se hace uso de los textos narrativos, especialmente de los cuentos y fábulas, ya que son los textos más llamativos y adecuados para aplicar las estrategias de comprensión lectora desde el nivel inferencial en los estudiantes del grado tercero.

2.1.5. Aprendizaje Colaborativo (AC)

El aprendizaje colaborativo es definido por Johnson (1993) como el uso instruccional de pequeños grupos de forma tal que los estudiantes trabajen juntos para maximizar su propio aprendizaje y el de los demás (citado por Collazos, C. y Mendoza, J. 2006, p. 2). Igualmente, entre las principales características de la estrategia está que los estudiantes trabajan colaborando. Además, Este tipo de aprendizaje no se opone al trabajo individual, ya que puede observarse

como una estrategia complementaria que fortalece el desarrollo global del alumno (Collazos, C. y Mendoza, J. 2006, p. 2).

En relación con esta estrategia o técnica de aprendizaje, Collazos, C. (2006) cita a Johnson (1987) y Slavin (1983), para decir, entre otras cosas, que (...) se requiere fomentar este tipo de interacción y qué mejor que la interdependencia positiva para transformar un grupo de trabajo en un equipo de trabajo que persigue unos objetivos comunes y que lucha por alcanzarlos de forma colaborativa (p. 6). Ahora bien, entre los planteamientos más contextualizados de este modelo de aprendizaje cabe anotar lo siguiente:

El aprendizaje colaborativo es uno de los modelos de aprendizaje que, a pesar de haberse planteado desde hace un largo tiempo, nuevamente comienza a utilizarse dentro del aula de clases. No obstante, su auge y la diversidad de estudios que demuestran los beneficios de este método, es muy poco lo que se sabe respecto a cómo puede llevarse a cabo dentro del aula de clases y qué elementos deben considerarse para su implementación. (Collazos y Mendoza, 2006, p.1)

Al respecto, se puede aseverar que estos autores plantean que, para incrementar la efectividad de este modelo de aprendizaje, dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje, es necesario que los roles, tanto de los profesores como de los estudiantes, se modifiquen de modo que involucren una participación más activa y reveladora que se traduzca en verdaderas experiencias de conocimiento y aprendizaje conjunto.

Las experiencias han demostrado que actualmente se encuentran muchos estudiantes inclinados al aprendizaje autónomo o que están inmersos en éste por diversos factores, los cuales pueden ser: ideologías o tendencias al aislamiento, comportamientos egocentristas o de antipatía hacia los demás, facilidades para acceder a entornos virtuales de aprendizaje sin necesitar de la compañía del otro, prácticas de educación magistral (tradicional) y/o sin abordaje de experiencias cooperativas dentro del aula, entre otros.

Por lo antes mencionado, es que la educación del siglo XXI necesita repensar en la inevitable necesidad de adquirir aprendizajes mediante la interacción con el otro y del uso de prácticas pedagógicas cooperativas dentro de las escuelas. Pues, si bien es cierto que no todos los

estudiantes se inclinan por aprender mediante el intercambio de experiencias, conocimientos y puntos de vista, es menester de la familia y principalmente de la escuela proponer espacios cooperativos donde el docente orientador prepare y lleve a las aulas de clases una propuesta de lecciones cooperativas diarias, dirigidas al trabajo entre grupos y subgrupos, con tendencias objetivas a la adquisición de aprendizajes más significativos desde la colectividad.

En este orden de ideas, para que el aprendizaje cooperativo funcione, cada lección llevada a las prácticas pedagógicas debe tener presente los siguientes componentes básicos de la cooperación:

1. Utilizar las lecciones y los programas de estudio y cursos que tienen actualmente, y estructurarlos de una manera cooperativa;
2. Adaptar las necesidades de aprendizaje cooperativo a las necesidades de instrucción circunstancias, programas de estudio, temas de estudio y estudiantes singulares, y
3. Diagnosticar los problemas que pueden tener algunos estudiantes al trabajar juntos, e intervenir con el fin de acrecentar la eficacia de los grupos de aprendizaje para estudiantes (Johnson, Johnson y Holubec, 1995, p. 5).

En este sentido, es comprensible que el docente debe planear cada acción pedagógica con antelación y tener constante vigilancia, control y seguimiento de las necesidades y fortalezas individuales de los estudiantes y de cada subgrupo cooperativo, como base para direccionar aprendizajes desde las diferencias. Del mismo modo, cada acción por parte del maestro debe ir encauzada al desarrollo y despertar de los talentos del alumnado, a la vez que se dan los procesos de interacción social para producir aprendizaje personal y del colectivo.

Finalmente, es de recordar que esta investigación se fundamentó el trabajo cooperativo de tres actores principales: docente, estudiante y padre de familia. Cada uno de estos tuvo tareas y roles primordiales para configurar los procesos de adquisición de conocimiento. De esta manera se pudo conformar que en la actualidad hay que abonar esfuerzos para que cada vez más la escuela y la familia busquen la manera y las estrategias para que se fortalezca la participación de todos los actores en relación con la formación personal e intelectual de los niños y jóvenes que estén inmersos o no en el sistema de educación Estatal.

3. Marco metodológico

3.1. Tipo de investigación

El paradigma de investigación, llamado también enfoque de investigación (Creswell, 2007) o metodologías de investigación (Mertens, 1998), proporciona la dirección específica para los procedimientos en la metodología de la investigación. (Citado por Creswell, 2009, p. 9)

Para esta investigación, según la finalidad se concibe como aplicada porque es práctica – empírica. En relación con la fuente de datos es documental y de Campo, porque se apoya en teorías, observaciones e información obtenida en el campo o población intervenida.

Su enfoque es de un método cualitativo¹ porque utiliza la recolección de datos sin medición numérica para descubrir o afinar preguntas de investigación en el proceso de interpretación (Hernández, Fernández y Baptista, 2010, p. 9).

Si bien, se recolectan y analizan datos relacionados con los antecedentes y la problemática (Resultados pruebas de Estado, ISCE), pruebas de entrada, entrevistas y pruebas de salida, también se construyen análisis, interpretaciones e informes de manera inductiva con el fin de transmitir la complejidad de la situación convocada.

Con base en los aportes de Hernández et al. (2010), para esta investigación se optó por utilizar el enfoque cualitativo con el fin de realizar una exploración y descripción, y luego generar perspectivas teóricas. Se emplearon métodos de recolección de datos no estandarizados ni

¹ **La investigación de método cualitativo** es un recurso para explorar y entender el significado que los individuos o grupos le asignan a problemas sociales o humanos. El proceso de investigación involucra preguntas y procedimientos emergentes, datos recolectados típicamente en el entorno de participante, análisis de datos que se construyen inductivamente desde temas específicos a temas generales, y la realización de parte del investigador de interpretaciones del significado de los datos. (Adaptado de Creswell, 2007, p. 2).

completamente predeterminados. Además, la recolección de datos se fundamentó en las perspectivas y los puntos de vista de los participantes (estudiantes, padres de familia y docentes) (p. 9).

Por consiguiente, se partió la necesidad de fortalecer la comprensión lectora desde el nivel inferencial, implementando la estrategia Aprendizaje Colaborativo, para así optimizar los indicadores iniciales. La fase del análisis de procedimientos y datos permitió una mejor comprensión de los fenómenos estudiados. Dicho de otra manera, la propuesta se fundamentó en concienciar a la comunidad educativa sobre las posibles dificultades que presentan los estudiantes en relación con el abordaje y la comprensión de textos escritos y también vincular a los padres de familia a los procesos de lectura para hacerlos actores más activos.

Con base en el método cualitativo esta investigación se propone relevar la información en los siguientes pasos:

En primer momento se hará recolección de información o datos de entrada mediante la aplicación de encuestas y entrevistas en profundidad a la población intervenida.

Para un segundo momento se hará un análisis de los datos recolectados del ICFES, la prueba pretest, las encuestas a estudiantes, entrevistas a padres mediante la estrategia grupo focal con el fin de identificar las dificultades y fortalezas de los estudiantes frente a la comprensión textual.

En tercer lugar, se desarrollará una serie de intervenciones o actividades prácticas con los estudiantes del grado tercero de cada una de las cuatro sedes educativas intervenidas; estrategia que será fundamentada en el trabajo grupal o colaborativo y que contará con el apoyo de los padres de familia y/o acudientes. Esta es la fase cualitativa. Aquí harán observación participante y no participante, tanto con los estudiantes como con los padres.

Para una fase posterior, se legitimarán los datos o información de entrada, extrayendo conclusiones que serán usadas para destacar los alcances o impacto de la investigación.

Finalmente se hará una división de los procedimientos de carácter cualitativo y cuantitativo para ser configurados e integrados durante los procesos de interpretación de los resultados.

En atención a las cuatro fases o cierres intermedios de la investigación como lo son la formulación, diseño, ejecución y cierre (Quintana, A y Montgomery, W. 2006), a continuación, nos permitimos desglosar de manera más amplia los instrumentos y momentos a implementar durante el diseño metodológico de esta investigación.

3.2. Población

La población es definida como conjunto de personas que directa o indirectamente se van a ver relacionadas con el proyecto. Para este caso se desarrolló una intervención con la población de estudiantes y padres de familia del grado tercero donde cada uno de los cuatro docentes responsables de este proyecto desarrolla sus labores docentes.

Es así como se contó con la siguiente población total, la cual estuvo presta a variaciones durante el año 2017 por motivos de traslados, ingresos de estudiantes nuevos, deserciones, entre otros.

Municipio	Institución educativa	Número de estudiantes Grado 3°	Número de docentes de Lenguaje Grado 3°	Número de padres de familia/acudientes.
Amalfi	I. E. Pueblo Nuevo y sedes anexas	149	18	86
Yolombó	I. E.R. Guillermo Aguilar y sedes anexas	86	10	64
Yolombó	I. E. R. Villanueva y sedes anexas	103	12	80
Total		340	40	230

Tabla 1. Población objeto de estudio

Es de mencionar que el anterior esbozo de la población no se traduce en la muestra total en la cual fue ejecutada la propuesta.

3.3. Muestra

Dado que nuestro universo de estudio abarca una población muy extensa, es materialmente imposible relevar la información en cada uno de los casos, por lo que tomamos una muestra de la misma que puede ser o no representativa del total. Por tanto, se optó por intervenir solo la población de estudiantes de grado tercero (3°) donde cada uno de los cuatro docentes investigadores desarrollamos nuestras prácticas pedagógicas. Esto facilita el acceso directo y desarrollo más eficiente de la intervención.

En este sentido, la muestra tomada fue de 25 estudiantes del grado tercero de las cuatro sedes educativas oficiales del nordeste antioqueño, especificados de la siguiente forma:

Municipio	Institución educativa	Muestra
Amalfi	I. E. Pueblo Nuevo, sede Raquel Santamaría A.	6
Yolombó	I. E.R Guillermo Aguilar	6
Yolombó	I. E. R. Guillermo Aguilar, sede Antonia Santos	7
Yolombó	I. E. R. Villanueva, sede Las Blancas	6
Total		25

Tabla 2. Población muestra

El criterio de selección para la muestra está dado por: a) que el estudiante curse el grado tercero en alguna de las sedes anteriormente mencionadas, y por: b) que el grado donde cursa el estudiante sea uno de los cuales el investigador tiene acceso para realizar sus intervenciones pedagógicas.

Los estudiantes y los padres de familia que harán parte de la estrategia de aprendizaje cooperativo participarán de un conjunto de actividades grupales que permitirán fortalecer los procesos de aprendizaje en relación con la comprensión lectora.

3.4. Tipo de muestreo

En esta propuesta investigativa se utiliza un muestreo No Probabilístico, debido a que la escogencia de los sujetos no depende de una selección aleatoria, sino del propósito y de las cualidades que tiene la población participante. Así pues, el muestreo es intencional en relación con el grado, la población y las personas que directamente harán parte de la propuesta investigativa (estudiantes y docentes del grado tercero 3°, padres de familia), los cuales tendrán un rol determinante en la ejecución de todas las acciones.

3.5. Instrumentos de recolección de información

Consideramos que los instrumentos más pertinentes para guiar nuestra investigación son los siguientes:

3.5.1. Análisis documental

Según Solís Hernández (2003), el análisis documental es la operación que consiste en seleccionar ideas informativamente relevantes de un documento, a fin de expresar su contenido sin ambigüedades para recuperar la información contenida en él (Citado en Peña Vera y Pirela Morillo, 2007, p. 5 / 60).

Esta técnica de revisión y análisis de información se abordó con el fin de revisar los antecedentes, tales como las pruebas SABER de los años 2014, 2015 y 2016. Así pues, se recurrió a esta fuente de información con el fin de tener un esbozo y caracterización, previamente, al desarrollo de la propuesta. Asimismo, se tuvo muy en cuenta el análisis hecho en el diagnóstico, prueba de entrada (Pretest) y los hallazgos encontrados en las hojas de vida o fichas observadoras o de seguimiento de los estudiantes, así como los historiales de los docentes anteriores, en relación con sus planeaciones, prácticas y reflexiones elaboradas sobre los estudiantes. Finalmente, la aplicación de este instrumento sirvió de insumo para el planteamiento de unas conclusiones y análisis más aproximado a la realidad.

3.5.2. Encuesta

La encuesta es entendida como una herramienta o instrumento aplicado para obtener información de un foco de estudio. Kerlinger (1983) la aborda como un modo de valoración de poblaciones enteras mediante el análisis de muestras representativas de la misma. Y Garza (1988) agrega que la investigación por encuesta “se caracteriza por la recopilación de testimonios, orales o escritos, provocados y dirigidos con el propósito de averiguar hechos, opiniones actitudes,” (Citado por Ávila Baray, 2006, p. 53).

Las encuestas aplicadas a estudiantes y padres de familia, paralelamente a la prueba pretest, se orientaron a relevar información que facilitó la creación de un esbozo para identificar situaciones y concepciones sobre la percepción del trabajo académico, el acompañamiento entre padres y estudiantes y los gustos o preferencias en relación con el abordaje de textos escritos.

En consecuencia, la encuesta realizada a los padres de familia, tipo conversatorio, desde la técnica e instrumento grupo focal, fue desarrollada a partir de preguntas, basadas en la participación y el diálogo. Además, durante el proceso surgieron otros temas e inquietudes, que son comunes del momento, siendo aprovechados para nuevos interrogantes sin cambiar el hilo conductor del propósito planteado. De esta manera, se hace necesario una ampliación de la información más adelante.

Ahora bien, cabe mencionar que tanto las encuestas, entrevistas, talleres de comprensión textual con preguntas, prueba pretest y postest, entre otros formatos que aportan a la estructura y desarrollo del proyecto, fueron seleccionados y diseñados por los docentes investigadores responsables del mismo y contaron con la validación de la asesora del proyecto y del tutor de los talleres de línea.

<i>Entrevista a padres de Familia - Grupo Focal.</i>	<i>Preguntas abiertas y cerradas.</i>
1. ¿Sabes leer y escribir? Sí_____ No_____	
2. ¿Cuál fue su último grado de escolaridad alcanzado?	_____
3. ¿Le gusta leer libros? Sí_____ no_____ ¿por qué?	_____
¿Qué clases de libros o textos te gusta leer? ¿por qué?	_____
4. ¿Acompaña a su hijo en sus lecturas?	_____
5. ¿Por qué es importante leer con tu hijo? ¿Crees que esto lo motiva más para aprender?	_____
6. ¿Qué tipo de textos (fábulas, cuentos, historietas, científicos, noticias...) has leído con su hijo?	_____
7. ¿Acostumbra leer los libros antes de leerlos a su hijo? ¿con qué finalidad?	_____
8. ¿Cuentan con un espacio y momentos destinados a la lectura con su hijo?	_____
9. ¿Le colaboras a tu hijo en la realización de las tareas escolares? ¿cómo?	_____
10. ¿Considera que colaborarle a tu hijo en la realización de las tareas escolares puede conllevar a mejores aprendizajes y resultados? ¿por qué?	_____

Tabla 3. Encuesta a estudiantes

Del mismo modo fue aplicado el siguiente instrumento, tipo encuesta, a los estudiantes del grado tercero, siendo el mismo para cada uno de los grupos (grado 3°) de las cuatro sedes educativas intervenidas. De hecho, fueron implementadas otras encuestas a los estudiantes en el transcurso de las actividades de intervención con el propósito de observar y registrar el grado de satisfacción, inquietudes o sugerencias en relación con el trabajo colaborativo y los avances obtenidos.

Encuesta a estudiantes (Preguntas cerradas)				
PREGUNTAS	Siempre	Casi siempre	Algunas veces	Nunca
1. ¿Consideras que la lectura es una obligación?				
2. ¿Te gusta hablar de libros o de tus lecturas con otros estudiantes?				
3. ¿Disfrutas leer textos narrativos como cuentos y fábulas?				
4. ¿Dedicas espacio para la lectura en tu tiempo libre?				
5. ¿En tu hogar, toda tu familia demuestra una actitud positiva frente a la lectura?				
6. ¿Utilizas diferentes mecanismos a la hora de leer un texto narrativo, como cambiar las voces, leer en compañía de otras personas, ver videos, lecturas desde el celular, tableta o portátil, escuchar audios, hacer dramatizados, entre otros?				

Tabla 4. Entrevista a padres (Grupo focal)

Se realizó monitoreo de todo el proceso desde las encuestas, entrevistas, prueba pretest, actividades literarias y prueba postest, lo que nos permitió evaluar en tiempo real la pertinencia de las acciones y sus alcances a partir de la estrategia Aprendizaje colaborativo y sus alcances.

3.5.3. Grupo focal (de enfoque, referencia o discusión)

Esta técnica se aplicó con el fin de crear grupos de discusión entre docente y padres de familia, cuya intención, en nuestra investigación se centró en generar un espacio donde se compartiese información importante en torno a la participación y al acompañamiento de los congéneres en los procesos lectores de los estudiantes del grado tercero, para crear así un abanico de opiniones que conlleven a la construcción de consensos que faciliten el desarrollo de los fines y objetivos de esta propuesta investigativa.

Para Martínez Miguélez (1996) El grupo focal de discusión es “focal” porque focaliza su atención e interés en un tema específico de estudio e investigación que le es propio, por estar cercano a su pensar y sentir; y es de “discusión” porque realiza su principal trabajo de búsqueda por medio de la interacción discursiva y la contrastación de las opiniones de sus miembros (p.1)

En este sentido, Morgan (1998) determina que el grupo focal es una importante técnica de investigación cualitativa y de observación participativa, a partir del cual se permite compartir experiencias e intereses a través del diálogo y las entrevistas, permitiendo así el enriquecimiento del colectivo participante. (Citado por Martínez Miguélez, 1994, p. 3).

3.5.4. Observación (participante)

La observación como técnica o estrategia metodológica permite a esta investigación la apertura de espacios de relación entre el investigador, la problemática y los actores sociales, permitiendo la recolección de datos que posteriormente serán analizados, descritos y tabulados.

Se tiene entonces que entre los procesos de observación se halla la *observación participante*, caracterizada por ser una técnica de investigación cualitativa utilizada generalmente en estudios etnográficos, de manera individual o combinada con otras técnicas, como la entrevista, las viñetas o los documentos personales (Creswell, 2007; Hammersley y Atkinson, 2007, citado en Fàbregues y Paré, 2016, p. 25).

También Jupp (2006) afirma que (...) “sus particularidades la convierten en una técnica cercana a la investigación etnográfica: la recogida de datos incluye la participación del investigador en la vida cotidiana de los informantes dentro de su entorno natural”. (Citado en Fàbregues y Paré, 2016, p. 25).

Para el caso de este proyecto, se hizo observación durante el transcurso de todo el proceso, siendo considerada como una de las técnicas más importantes ya que permite la identificación de factores, acciones y resultados que propiciaron el posterior análisis y registro de los datos e hipótesis que surgieran mediante la aplicación de fichas, bitácoras y diarios de campo.

En efecto, esta técnica va enlazada y materializada especialmente en el diario de campo, ya que como dice Ong, Walter J. (1982) la escritura en este medio permite la reestructura de la conciencia y una organización mental de lo que quiere plasmar. “Sin la escritura, el pensamiento escolarizado no pensaría ni podría pensar como lo hace, no sólo cuando está ocupado en escribir, sino incluso normalmente cuando articula dos pensamientos de manera oral. (...) la escritura ha transformado la conciencia humana”. (p. 8).

3.6. Técnicas de registro, análisis y sistematización de la información

De acuerdo al tipo de enfoque cualitativo que emplea esta investigación, las descripciones y registros se harán de acuerdo a las observaciones, percepciones y datos recolectados a través del análisis documental, las encuestas, grupos de discusión y la observación.

Es de mencionar que las acciones fueron preparadas y ejecutadas tomando como base cada una de las categorías seleccionadas para recabar la información (aprendizaje colaborativo, estrategias de lectura, texto narrativo, comprensión lectora y nivel inferencial), convirtiéndose, de esa manera, en la brújula que determinó la ruta del día a día.

Finalmente, los insumos más significativos nos llevaron a consolidación del producto final, fueron tabulados a partir de los análisis de las encuestas, entrevistas, prueba de entrada y de salida y la bitácora de análisis de los diarios de campo, para dar paso a la generación de las conclusiones de la investigación.

3.7. Cronograma de actividades

Es un esquema pone en conocimiento la manera jerárquica y secuencial en la que fue abordada y desarrollada cada una de las acciones semanales y mensuales desarrolladas desde el principio hasta el final de la propuesta investigativa.

3.8. Descripción del proceso de investigación

Este proyecto parte de la observación de resultados y procesos educativos llevados a cabo en tres Instituciones Educativas: la I. E. Pueblo Nuevo del municipio de Amalfi y las I.E.R. Guillermo Aguilar y Villanueva del municipio de Yolombó. En consecuencia, cada uno de los cuatro docentes investigadores desarrolló su propio diagnóstico o descripción de grupo y a partir de estos se elaboró un solo producto tipo hipótesis. Así pues, se desarrolla un planteamiento del problema teniendo también como base el análisis del desempeño de los estudiantes en las pruebas saber en el área de Lenguaje de los tres últimos años. En estos resultados arrojados por el ISCE se percibe que más del 65% de los estudiantes del grado 3° de las cuatro sedes educativas presentan dificultades en relación con las competencias básicas en lenguaje. Por esto, se determinó focalizar el trabajo a razón de dar una respuesta al interrogante inicial (pregunta de investigación).

Hecho esto, se planteó un objetivo general y cuatro específicos, los cuales se convierten en la ruta para desarrollar cada una de las actividades posteriores, como lo son el marco teórico, el diseño metodológico, los instrumentos y productos a utilizar para diseñar y sistematizar la información, entre otros.

Posteriormente, se hizo una búsqueda y revisión de antecedentes y se continúa con un rastreo minucioso de las categorías: *Comprensión lectora, nivel inferencial, estrategias de lectura, texto narrativo y aprendizaje colaborativo*.

Durante esta búsqueda, que gira en torno al fortalecimiento del Marco referencial (teórico y conceptual), acerca de la categoría **comprensión lectora**, se abordan autores como Blaslavsky (2005) que habla de la comprensión activa y pasiva; Goodman (1984), afronta la lectura como una interacción de procesos que parten de los conocimientos previos del lector y (Lerner, 1984) se focaliza en las representaciones mentales que posibilitan un nuevo aprendizaje desde el texto.

En lo concerniente al **nivel inferencial**, se tuvieron en cuenta los aportes de Cisneros, Giohanny y Rojas (2010), los cuales afirman que “la inferencia viene a ser un centro articulador

o una base mental a partir de la cual construyen los demás procesos complejos: previo a la elaboración conceptual se presenta la reconstrucción de lo no explicitado en el texto” (p.13). Asimismo, Pérez A. (2006), posiciona las inferencias en un segundo nivel de comprensión y destaca dos tipos: *inductivas* y las *deductivas*.

En la categoría **estrategias de lectura**, se encuentran aportes muy valiosos de Pérez Abril y Roa Casas (2010) que exponen la importancia de que se vivan verdaderas experiencias de lectura en los primeros años del niño, diseñar contextos de lectura con diversos tipos de textos y en especial con literatura infantil (p.73). También Isabel Solé (1992) habla del proceso de lectura como un proceso interactivo, a través del cual se deben aplicar momentos para el análisis de la forma y contenido del texto, ahondar en los conocimientos previos, establecer expectativas sobre el texto, predicciones, inferencias, con el fin de favorecer la comprensión y evaluación. Adicionalmente, en su libro *estrategias de lectura*, la autora hace hincapié en los momentos del *antes, durante y después de la lectura*, espacios determinantes para fortalecer las competencias lectoras, especialmente en el nivel inferencial.

Ahora bien, aunque del **texto narrativo** se halló más que todo elementos de corte gramatical, se destacan los aportes de Calsamiglia y Tusón (2012), que mencionan los elementos que integran una narración y cómo usarlos para leer, comprender y construir textos narrativos.

En relación con el **aprendizaje colaborativo** sobresalen los aportes de autores como los hermanos Johnson y Johnson (1992) y Collazos, C.(2006), los cuales lo abordan como una estrategia fundamental para el trabajo académico entre la comunidad educativa; estrategia o modelo de aprendizaje caracterizado por el trabajo mediante la conformación de grupos cooperativos, que posibilita que sus integrantes se brinden unos a otros el apoyo, la ayuda, el aliento y el respaldo que cada uno de ellos necesita para tener un buen rendimiento escolar.

Todo este trasegar de ideas, teorías y conceptos llevaron al desarrollo de 12 intervenciones (talleres) de comprensión lectora; de los cuales unos fueron desarrollados con padres y estudiantes y los demás sólo entre estudiantes, bajo dirección permanente de un docente facilitador.

También hubo prueba pretest y posttest, que sirvieron de contraste para establecer conclusiones del producto o conclusiones de la investigación.

El diseño metodológico o enfoque de la investigación, se fundamentó a partir de los aportes de Creswell (2007), concluyéndose la propuesta con una finalidad **aplicada**, la cual, según la fuente de datos, la concibe como **documental y de campo** y la convierte finalmente en un enfoque **cualitativo**.

En relación con los instrumentos o herramientas empleados para la recolección y análisis de datos se listan los siguientes:

- Análisis Pruebas Saber (Años: 2014-2015-2016).
- Prueba pre-test y Post-test a estudiantes mediante un cuento. Ambas pruebas fueron aplicadas a los 25 estudiantes de las cuatro sedes educativas, grado 3°, al principio y al final del proceso y tuvo objetivo analizar y evaluar el antes y después de la aplicación de la propuesta metodológica. Se describen rasgos más detallados de los resultados en las conclusiones de la sistematización de la experiencia.
- Talleres de comprensión de cuentos y fábulas entre estudiante - padre de familia; estudiante – estudiante. Esta fue una dinámica, de tipo *observación participante*, que sirvió para establecer muchas de las pautas relevantes del proceso. Constó de 12 actividades de comprensión lectora en el nivel inferencial, de fábulas y cuentos, las cuales fueron desarrolladas colaborativamente entre los estudiantes y padres de familia.
- Fotografías de las actividades desarrolladas entre estudiantes y padres estudiantes.
- Diario de campo, donde se llevó un registro escrito de las observaciones y momentos más relevantes de los talleres de comprensión lectora. Estos después fueron condensados en rejillas, quedando un solo producto por cada actividad, taller o secuencia aplicada.
- Videograbaciones de los encuentros del grupo focal, con padres de familia.
- Cuestionario con preguntas abiertas y cerradas a estudiantes acerca de su relación con la lectura y la vinculación de sus familiares a éstas.
- Bitácora de análisis. Estas tablas e informes de registro sirvieron para sustraer más fácilmente las conclusiones y productos finales.

- Fichas (rúbricas o guías) de resumen, seguimiento, evaluación e interpretación de las experiencias.

Cada uno de los instrumentos anteriores van asociados a las categorías, la metodología empleada y el proceso de recolección y el análisis de datos; a su vez van hilados al cumplimiento de los objetivos específicos, pues estos son en última instancia los que ayudan a mediar el alcance de la propuesta y permiten consolidar las conclusiones o resultados finales.

4. Análisis de resultados de la investigación

4.1. Entrevista exploratoria grupal a padres de familia (Grupo focal)

Para el primer encuentro del **grupo focal** con padres de familia, se traza un objetivo principal: identificar el grado de acompañamiento que tienen los padres con sus hijos respecto de la realización de las tareas escolares y las lecturas en los tiempos libres. La entrevista es individual/grupal, el registro se realiza mediante una grabación y de allí surge que aproximadamente un **80%** de los padres/acudientes declaran no haber culminado al menos sus estudios de educación básica primaria, tener escasos conocimientos en lectura y escaso conocimiento para la realización de operaciones matemáticas básicas; asimismo, casi un **30 %** de los padres lee eventualmente algún periódico, revista, receta o libros de los que cuentan en casa, el **40%** lee con sus hijos, ya sea de las tareas escolares o los textos que hay en casa y tratan de buscar los ambientes para hacerlo, un **55 %** acompaña y ayuda a los chicos a realizar las tareas o tratan de buscar otro familiar, vecino o recurso virtual que les ayude, el **65%** dice corregir a sus hijos cuando leen mal o pronuncian inapropiadamente ciertas palabras y un **15%** dice sentarse ocasionalmente a leer con su hijo textos de los que cuentan en casa, como los obsequiados por la Fundación “Secretos para Contar”, revistas, donaciones de particulares o periódicos. Finalmente, un **95%** considera muy importante estar más pendientes de las tareas de sus hijos, de que lean más a menudo y de lo importante que es que ellos se sienten a leer con ellos para que se adquiera más amor por la lectura y se comprenda un poco más.

4.2. Encuesta exploratoria grupal a estudiantes

Se aplicó encuesta individual con preguntas cerradas a los 25 estudiantes, como actividad exploratoria de entrada, la cual permitió evidenciar que: la lectura es muy importante para casi el 50% de los encuestados; a un porcentaje similar de estudiantes les gusta hablar de libros y los disfrutan; también el 44% coincide en que dedican tiempo a la lectura en su tiempo libre y, en promedio, la mayor parte de los miembros de la familia muestran empatía hacia la lectura, aunque aproximadamente el 60% de ellos leen en cualquier espacio o momento, pues no hay rutinas o áreas preestablecidos para tal ejercicio. (Ver Tabla 5).

PREGUNTAS	Siempre	Casi siempre	Algunas veces	Nunca	Total Estudiantes Encuestados
1. ¿Consideras que la lectura es una obligación?	5 (20%)	3 (12%)	5 (20%)	12 (48%)	25
2. ¿Te gusta hablar de libros o de tus lecturas con otros estudiantes?	0 (0%)	3 (12%)	13 (52%)	9 (36%)	
3. ¿Disfrutas leer textos narrativos como cuentos y fábulas?	12 (48%)	7 (28%)	6 (24%)	0 (0%)	
4. ¿Dedicas espacio para la lectura en tu tiempo libre?	4 (16%)	6 (24%)	11 (44%)	4 (16%)	
5. ¿En tu hogar, toda tu familia demuestra una actitud positiva frente a la lectura?	8 (32%)	7 (28%)	7 (28%)	3 (12%)	
6. ¿Utilizas diferentes mecanismos a la hora de leer un texto narrativo, como cambiar las voces, leer en compañía de otras personas, ver videos, escuchar audios, hacer dramatizados, entre otros?	5 (20%)	7 (28%)	10 (40%)	3 (12%)	

Tabla 5. Resultados encuesta exploratoria a estudiantes

4.3. Prueba Pretest

Durante todo el proceso de la experiencia fueron desarrolladas diversas actividades con estudiantes; distribuidas en ocho cuentos, cinco fábulas y un texto científico, para un total de 14

talleres, orientados bajo la estrategia Aprendizaje Colaborativo, excepto la prueba de entrada (pretest) y la prueba de salida (postest) que se aplicaron de manera individual.

Pues bien, la prueba pretest aplicada al inicio de la intervención a cada uno de los estudiantes de la población objeto de estudio, tuvo una buena acogida, aunque y arrojó resultados que evidencian cierto grado de dificultades en la comprensión. A continuación, se presenta la estructura y resultados de la prueba aplicada.

Prueba Pretest Nivel de lectura: Inferencial Fecha: _____
Nombre: _____ Grado: Tercero (3°)

Lee el siguiente cuento. Luego selecciona una de las respuestas más acertadas a cada pregunta.

Choco encuentra una mamá (Keiko Kasza)

Choco era un pájaro muy pequeño que vivía a solas. Tenía muchas ganas de conseguir una mamá, pero ¿quién podría serlo? Un día decidió ir a buscar una. Primero se encontró con la señora Jirafa. —Señora Jirafa— dijo. —Usted es amarilla como yo. ¿Es usted mi mamá? —Lo siento—suspiró la jirafa—pero yo no tengo alas como tú. Choco se encontró después con la señora Pingüino. —Señora Pingüino—dijo. —Usted tiene alas como yo. ¿Será que usted es mi mamá? —Lo siento—suspiró la señora Pingüino, pero mis mejillas no son grandes y redondas como las tuyas. Choco se encontró luego con la señora Morsa. —Señora Morsa—exclamó. —Sus mejillas son grandes y redondas como las mías. ¿Es usted mi mamá? —Mira—gruñó la señora Morsa—mis pies no tienen rayas como los tuyos, así que: ¡No me molestes! Choco buscó por todas partes, pero no pudo encontrar una madre que se le pareciera. Cuando Choco vio a la señora Oso recogiendo manzanas supo que ella no podría ser su mamá. No había ningún parecido entre él y la señora Oso. Choco se sintió tan triste que comenzó a llorar. — ¡Mamá, mamá! ¡Necesito una mamá! La señora Oso se acercó corriendo para averiguar qué le estaba pasando. Después de haber escuchado la historia de Choco, suspiró: — ¿En qué reconocerías a tu madre? —Ay...estoy seguro de que ella me abrazaría—dijo Choco entre sollozos. — ¿Ah sí? —preguntó la señora Oso. Y lo abrazó con mucha fuerza. —Sí, estoy seguro de que ella también me besaría. — ¿Ah sí? —preguntó la señora Oso. Y alzándolo le dio un beso muy largo. —Sí. Y

estoy seguro de que me cantarían una canción y me alegraría el día. — ¿Ah sí? —preguntó la señora Oso. Entonces cantaron y bailaron. Después de descansar un rato la señora Oso le dijo a Choco: —Choco, tal vez yo podría ser tu mamá. — ¿Tú? —preguntó Choco—pero si tú no eres amarilla, además no tienes alas ni mejillas grandes y redondas. Tus pies tampoco son como los míos. — ¡Qué barbaridad! —dijo la señora Oso—me imagino lo graciosa que me vería. A Choco también le pareció que se vería muy graciosa. —Bueno—dijo la señora Oso—mis hijos me están esperando en casa. Te invito a comer un pedazo de pastel de manzana. ¿Quieres venir? La idea de comer pastel de manzana le pareció excelente a Choco. Tan pronto como llegaron, los hijos de la señora Oso salieron a recibirlos. —Choco, te presento a Hipo, a Coco y a Chanchi. Yo soy su madre. El olor agradable del pastel de manzana y el dulce sonido de las risas llenaron la casa de la señora Oso. Después de aquella pequeña fiesta, la señora Oso abrazó a todos sus hijos con un fuerte y caluroso abrazo y “Choco se sintió muy feliz de que su madre fuera tal y como era”.

Responde las siguientes preguntas

1. Otro título acorde al contexto del cuento podría ser:
 - a. La jirafa astuta.
 - b. Choco encuentra un hogar.
 - c. Choco encuentra su verdadera familia.
2. ¿Por qué Choco después de ir donde varios animales en busca de su madre, dudó en acercarse a la señora Oso?
 - a. Porque vio que no tenía alas, ni mejillas grandes, ni pies con rayas y además temía volver a ser rechazado.
 - b. Porque la vio muy grande y de mal genio.
 - c. Porque le encantaba llorar para llamar la atención.
3. ¿Qué entiendes de la expresión “Choco se sintió muy feliz de que su madre fuera tal y como era”?
 - a. Que a Choco le encantaba la manera de ser de mamá osa, a pesar de ser físicamente diferente a él.
 - b. Que a Choco sólo le interesaba tener una mamá cualquiera, así no lo tratara bien.
 - c. Que a Choco le encantó jugar con sus hermanos Hipo, Chanchi y Coco.
4. ¿Por qué crees que mamá oso completó ya cuatro hijos diferentes a ella?
 - a. Porque le encanta tener hijos para engordarlos y luego comérselos.
 - b. Porque los trata bien el primer día y luego los maltrata.
 - c. Porque es de muy buen corazón, amable y buena madre y le encanta ayudar a los animalitos huérfanos o solitarios.

5. ¿Crees que Choco acompañó fácilmente a mamá oso a su casa porque:
- Le brindó abrazos, besos, jugó con él y además lo invitó a comer pastel.
 - Tenía un gran parecido a la mamá que él buscaba.
 - Porqué quería conocer a los hijos de la señora oso.
 - Porque tenía muchísima hambre y quería comer pastel.

La siguiente tabla revela el resultado de los aciertos y desaciertos de la prueba Postest aplicada a los 25 estudiantes del grado 3°.

PREGUNTA N°	OPCIONES DE RESPUESTA				ACIERTOS	DESACIERTOS
	A	B	C	D		
1	5	12	8	0	12 (48%)	13 (52%)
2	16	4	5	0	16 (64%)	9 (36%)
3	13	7	5	0	13 (52%)	12 (48%)
4	7	1	17	0	17 (68%)	8 (32%)
5	14	3	7	1	14 (56%)	11 (44%)

Tabla 6. Resultados Prueba Pretest

Como se puede evidenciar en la Tabla nro. 6, que resume los resultados de la actividad de comprensión lectora realizada a los 25 estudiantes evaluados en la prueba pretest, sólo hubo un 42% de aciertos en las respuestas y que el 52% restantes fueron errores o desaciertos en relación con las preguntas realizadas. Esto revela que, de los enunciados planteados para medir la comprensión lectora en el nivel inferencial, se respondieron acertadamente aproximadamente solo dos de los cinco cuestionamientos, considerándose un alcance de aciertos considerablemente bajo para esta prueba.

4.4. Talleres de comprensión lectora

Posteriormente, se continuó con la fase de aplicación de 12 secuencias (talleres) en el marco del fortalecimiento de la comprensión lectora, focalizados exclusivamente en el nivel inferencial. Estas tipologías textuales se seleccionaron teniendo en cuenta que el contenido o tema se ajustara a las edades y gustos, que los personajes e ilustraciones llamaran la atención, que fueran textos cortos y tuvieran un lenguaje cotidiano ajustado al nivel de desarrollo de los estudiantes.

De esta manera se abordaron seis cuentos, cinco fábulas y un texto científico, cuyos títulos y autores se mencionan a continuación.

- Actividad nro. 2. Cuento: El hipopótamo cantor (Pedro Pablo Sacristán).
- Actividad nro. 3. Fábula: El armadillo y el león (Luis de la peña).
- Actividad nro. 4. Cuento: El pingüino y el canguro (Pedro Pablo Sacristán).
- Actividad nro. 5. Fábula: Tía pulga se incomoda con el calor (Manuel Zapata Olivella).
- Actividad nro. 6. Fábula: El zorro y la cigüeña (La Fontaine).
- Actividad nro. 7. Fábula: Los viajeros y el oso (Esopo).
- Actividad nro. 8. Fábula: El lobo y el cordero (La Fontaine).
- Actividad nro. 9. Cuento: Una mascota inesperada (Antonio Moreno Paniagua).
- Actividad nro. 10. Cuento: El león que no sabía escribir (Martin Baltscheit).
- Actividad nro. 11. Cuento: El tigre y el ratón (Keiko Kasza).
- Actividad nro. 12. Cuento: El caminante de los pies gigantes (Gloria Morales Veyra).
- Actividad nro. 13. Texto científico: ¿Cómo funciona un traje espacial? (Curiosidades del mundo. Tomo I. Santiago de Chile, 2009).

Los anteriores textos se trabajaron a partir del trabajo colaborativo entre estudiantes, contándose también con el acompañamiento de padres de familia y acudientes durante cinco de los talleres.

Los resúmenes de las clases y de los diarios de campo analizados pueden ser observados a continuación.

4.5. Matriz de resumen y análisis de Diarios de Campo

Se considera pertinente presentar a continuación un esbozo narrativo y reflexivo de las 14 actividades de intervención de campo desarrolladas por los docentes, incluyéndose los datos básicos del desarrollo de la prueba pretest y postest. En total fueron 56 diarios desarrollados entre los cuatro docentes investigadores, resumidos y agrupados por éstos en solo 14; número que es igual al de las actividades planteadas.

Grado: Tercero (3°)		Área: Lengua Castellana			
Nivel de lectura: Inferencial					
Fecha	Texto/ Actividad	Descripción	Análisis/ observaciones	Porcentaje de acierto en la evaluación (nivel inferencial)	Porcentaje de desaciertos en la evaluación (nivel inferencial)
04/05/2017	Prueba pretest. Actividad nro. 1. Cuento “Choco encuentra una mamá” (Keiko Kasza).	Se les explica a los estudiantes la metodología de la actividad de comprensión lectora en relación con la estructura del texto y manera de seleccionar las respuestas en la parte final o evaluación. Esta primera actividad se hace de manera individual.	Los estudiantes se vieron muy atraídos por el cuento y las imágenes que traía. Algunos leyeron hasta dos veces el texto y mostraron seguridad al momento de responder. No les dio dificultad entender la metodología o estructura de la evaluación, fundamentada en un 80% en el análisis y comprensión en el nivel inferencial. Durante esta primera actividad los aciertos en relación con la comprensión apenas alcanzaron un 58%. Promedio que se proyecta elevarse paulatinamente	58%	42%

			durante cada sesión o actividad.		
05/05/2017	Actividad nro. 2. Cuento: El hipopótamo cantor (Pedro Pablo Sacristán)	<p>La actividad se desarrolla entre padres y estudiantes, bajo la dirección del docente.</p> <p>Se hace entrega de las principales imágenes o escenas del cuento para ser ordenadas secuencialmente entre padres e hijos. Posteriormente algunos socializan.</p> <p>Posteriormente se presenta la secuencia original del cuento haciendo uso recursos TIC y posteriormente entre padres y estudiantes hacen lectura y evaluación del cuento completo.</p>	<p>Los padres de familia fueron citados para esta primera actividad, con el fin de acompañar a sus hijos durante el proceso de lectura y comprensión de la fábula o cuento.</p> <p>Se notó mucho entusiasmo por parte de los educandos durante la actividad, pudiéndose aseverar que pocas veces los padres hacen tal cosa con sus hijos.</p> <p>Los niños demostraban mucha alegría al ver a sus hijos participar. Hubo lecturas compartidas y la evaluación también fue conjunta. Al final hubo un buen promedio de aciertos en la parte de la evaluación.</p>	67%	33%
17/05/2017	Actividad nro. 3. Fábula: El armadillo y	<p>La actividad se prepara para ser desarrollada entre estudiantes, disfrazándose una parte de</p>	<p>Los niños se notaron muy contentos al disfrazarse y hacer de león o armadillo durante</p>	60%	40%

	el león (Luis de la Peña)	<p>estudiantes de leones y la otra de armadillos.</p> <p>Se hace lectura compartida, diciendo cada animal la parte que le corresponde intervenir y al final la evaluación o actividad de comprensión se desarrolla mediante cuestionario desarrollado por parejas de estudiantes.</p>	<p>la lectura de la fábula.</p> <p>Toda la actividad se desarrolló con estudiantes disfrazados y al final el porcentaje de comprensión fue bueno.</p> <p>Aunque en la evaluación escrita no les fue tan bien, en las intervenciones o cuestionarios (conversatorio) hechos entre estudiantes y docente se notó una comprensión muy alta.</p>		
23/05/2017	<p>Actividad nro. 4.</p> <p>Cuento: El pingüino y el canguro (Pedro Pablo Sacristán)</p>	<p>Se hace entrega se cuento de manera escrita a manera de rompecabezas para organizarlo y socializarlo.</p> <p>La lectura será grupal y el cuestionario lo solucionará cada estudiante con su acudiente.</p> <p>Finalmente se hace conversatorio para destacar valores y acciones destacadas.</p>	<p>Este cuento corto se prestó para una comprensión muy buena en los estudiantes.</p> <p>Se viene observando que el dueto padres e hijos incrementa notoriamente el interés por la lectura.</p> <p>Al final, en el diálogo con los padres se considera muy importante que se hagan lecturas compartidas eventualmente, especialmente textos como estos que trabajan</p>	72%	28%

			valores y promueven la formación personal.		
19/07/2017	<p>Actividad nro. 5. Fábula: Tía pulga se incomoda con el calor (Manuel Zapata Olivella)</p>	<p>Se plantea una serie de preguntas para exploración los conocimientos previos acerca de las pulgas y otros animales que son parásitos o que pueden afectar la salud de otro ser.</p> <p>Luego se procede a realizarse la lectura de la fábula en grupos de dos y tres integrantes y se culmina la actividad</p>	<p>Durante el proceso de comprensión se percibe agrado en el diálogo previo al abordaje de la historia y un buen nivel de conocimiento en relación con los pre-saberes de los alumnos, cualidades identificadas en la manera en que los subgrupos acomodaron los hechos de una manera lógica y los relacionaron con la historia al momento de solucionar la evaluación.</p>	72%	28%
17/08/2017	<p>Actividad nro. 6. Fábula: El zorro y la cigüeña (La Fontaine)</p>	<p>Se hace proyección de la fábula haciendo uso de los medios TIC (Video Beam, Computador y reproductor de audio).</p> <p>Se entrega actividad en medio físico (escrita) para que se haga nueva lectura y el análisis inferencial del texto.</p>	<p>La comprensión de ese texto fue muy buena, aunque hay que abonarle aumento de la comprensión a las ayudas TIC empleadas durante el taller.</p> <p>Es una de las actividades que hasta el momento arroja un mayor alcance en el nivel de comprensión.</p>	77%	23%

		Al final se socializa la actividad evaluativa, para hacer realimentación si es necesario.			
23/08/2017	Actividad nro. 7. Fábula: Los viajeros y el oso (Esopo)	<p>Esta actividad fue diseñada para ser desarrollada entre padres y estudiantes. Los padres son citados a trabajar con sus hijos mediante una estrategia de lectura cooperativa a campo abierto.</p> <p>La lectura se debe hacer imitando voces de personajes y al final se desarrolla taller de comprensión compuesto por cinco preguntas.</p>	<p>Los padres y los estudiantes demostraron más adaptación a la estrategia de aprendizaje cooperativo.</p> <p>El hecho de desarrollarse la actividad al aire libre motivó la participación de todos y lo más importante es que tanto los padres como los estudiantes trataron de imitar las voces de los personajes.</p> <p>En la evaluación fueron observados muy buenos resultados en cuanto a la comprensión del texto.</p>	73%	27%
05/09/2017	Actividad nro. 8. Fábula: El lobo y el cordero (La Fontaine)	Esta sesión se inicia realizándose preguntas previas motivantes acerca de los personajes y los ambientes. Primero la lee el docente haciendo juego con su voz	Esta fábula, a pesar de estar escrita en verso, fue de muy fácil abordaje, teniendo en cuenta la importancia de las acciones motivadoras por parte del docente	71%	29%

		<p>para dar vida a cada personaje.</p> <p>Se entrega a cada grupo las hojas con la fábula la cual tiene imágenes de apoyo y se solicita realizar las cuestiones del final.</p> <p>Por último, se hace conversatorio y socialización de la evaluación.</p>	<p>durante el proceso de prelectura, durante y después de la misma.</p> <p>Los estudiantes se mostraron muy concentrados al momento del docente interrogarlos y recitar la fábula, acciones que favorecieron la comprensión y resolución de la prueba final, obteniéndose un buen promedio en la evaluación.</p>		
11/09/2017	<p>Actividad nro. 9. Cuento: Una mascota inesperada (Antonio Moreno Paniagua)</p>	<p>La propuesta inicial es abrir un conversatorio entre padres, docente y estudiantes acerca de los osos, explorándose acerca de lo que saben de ellos, o qué hacer si de pronto se encontraran uno o los fuera a atacar.</p> <p>Se entrega texto apoyado con imágenes, para ser leído y luego solucionar las preguntas de comprensión del final.</p>	<p>El acompañamiento de los padres para esta sesión fue muy bueno.</p> <p>El trabajo sobre valores y la amistad durante esta clase es una experiencia que ayuda a fomentar las buenas relaciones entre los educandos y la comunidad educativa en general.</p>	69%	31%

			En conclusión, se puede decir que el nivel de la comprensión si ha mejorado en los estudiantes del grado tercero y no solo es evidente en el área de lenguaje o en textos narrativos sino también en las demás áreas.		
17/09/2017	Actividad nro. 10 Cuento: El león que no sabía escribir (Martin Baltscheit)	Entre padres e hijos deben sacar el nombre de un animal el cual deben dibujar, describir y luego socializar. Uno de los padres de familia narra el cuento de unas diapositivas y posteriormente se responde al cuestionario por parejas de padre e hijo, evaluando el nivel inferencial.	Se demostró mucho interés por la lectura, en especial durante el momento en el que un padre de familia demostró su habilidad para recitar el cuento, dando a conocer muy buen dominio corporal y vocal, situación que cautivó a los presentes. La actividad motivó a comprender mejor el cuento, pues la inclusión y participación de la familia como apoyo a la estrategia Aprendizaje Colaborativo es una acción que debe fortalecerse	63%	37%

			más en el quehacer educativo y pasar a imponerse como un modelo a seguir en otros Centros e Instituciones educativas como estrategia motivante a la lectura y el aprendizaje.		
20/09/2017	Actividad nro. 11. Cuento: El tigre y el ratón (Keiko Kasza)	<p>La actividad se planea para ser trabajada con el acompañamiento de padres de familia.</p> <p>En primer lugar, se presenta la fábula de manera audiovisual, entregándose a cada pareja (estudiante y padre) el computador con el cuento para ser escuchado.</p> <p>Finalmente, se entrega hoja con preguntas y opciones de respuesta (selección múltiple, única respuesta) para ser desarrollada por los subgrupos. Al final algunos socializan las preguntas y respuestas.</p>	<p>En esta ocasión se continuó con la ayuda de la tecnología, para lo cual el hecho de que cada padre se sentara con su hijo a escuchar el cuento y resolver las preguntas demostró ser un insumo fundamental que ayudó a comprender el texto y su intención comunicativa.</p> <p>En el proceso de evaluación y socialización del taller de comprensión fue demostrado una vez más las buenas intenciones de los padres en acompañar a los educandos en su proceso formativo y a la vez que aprenden de ellos y de cada una de</p>	69%	31%

			las actividades propuesta en las clases.		
18/10/2017	<p>Actividad nro. 12. Cuento: El caminante de los pies gigantes (Gloria Morales Veyra)</p>	<p>Se inicia con diálogo exploratorio mediante preguntas en relación con el tema.</p> <p>Se continúa con la presentación del texto mediante prueba imágenes para que ellos construyan la historia sin conocer el texto original.</p> <p>Finalmente, se conforman subgrupos y es desarrollada la evaluación mediante taller de comprensión por parejas.</p>	<p>Esta última propuesta de texto narrativo fue muy interesante en la manera en que se abordó, permitiendo que los estudiantes construyeran entre ellos una historia diferente a la original.</p> <p>El proceso de lectura por parejas o tríos estuvo muy ordenado e incluyente.</p> <p>La evaluación también arrojó buenos resultados y permitió reivindicar la importancia de aprender conjuntamente, reconociendo la importancia del otro para el proceso de aprendizaje.</p>	66%	34%
23/10/2017	<p>Actividad nro. 13. Texto científico: ¿Cómo funciona un traje espacial? (<i>Curiosidades</i>)</p>	<p>Se dice a los educandos que se va a trabajar un texto no literario. Se presenta para ser leído de manera individual y posteriormente se conforman subgrupos de dos y tres integrantes para hacer una</p>	<p>Se propone otra clase de textos. Para este caso un texto de orden científico (argumentativo) con el fin de que el educando se introduzca también en otros ambientes no literarios, para</p>	58%	42%

	<p><i>del mundo.</i> Tomo I. Santiago de Chile, 2009)</p>	<p>nueva lectura conjunta. Finalmente, se entrega test para desarrollarse individualmente.</p>	<p>conocer de ciencia y cultura.</p> <p>La combinación entre lo individual y cooperativo es importante hacerlo ocasionalmente en el aula de clases, con el fin de identificar deficiencia o fortalezas personales de una manera más fácil.</p> <p>El nivel de comprensión con este texto bajó un poco en relación con los talleres de comprensión desarrollados anteriormente.</p>		
25/10/2017	<p>Prueba postest. Actividad nro. 14. Cuento: Mi día de suerte (Keiko Kasza)</p>	<p>La prueba se planea para ser desarrollada de manera individual.</p> <p>Los estudiantes estarán haciendo sus lecturas de manera personal y así mismo desarrollan los cuestionarios sin recibir ayuda del compañero.</p>	<p>Para esta prueba final se notó más capacidad de comprensión y seguridad para entrar en comunicación con el texto.</p> <p>Los resultados fueron mejores en relación con la prueba inicial.</p> <p>El aumento de un 17% entre la prueba Pretest y la Postest da muestra de la adquisición de un nivel de comprensión lectora más</p>	75%	25%

			<p>amplio. Claro está que hay que entender que ya transcurrieron aproximadamente cinco meses desde que se desarrolló la prueba inicial y de cierta manera por cuestiones de edad y de trabajo en otras áreas y otros temas, los conocimientos deben aflorar.</p>		
--	--	--	--	--	--

Tabla 7. Matriz de resumen y análisis de diarios de campo

Finalmente, los análisis elaborados de cada una de las actividades desarrolladas con estudiantes y padres muestran resultados positivos en relación con la adquisición de competencias interpretativas, en la medida que se ejecutaron cada uno de los talleres de comprensión lectora en el marco del fortalecimiento del nivel inferencial. No obstante, Se observa también que el acompañamiento o trabajo cooperativo y colaborativo es un poco complejo y debe hacerse mucho seguimiento para que dé los frutos esperados de un verdadero trabajo y aprendizaje en conjunto.

4.6. Comparación de resultados de los talleres de comprensión lectora

Pues bien, a continuación se presenta el esquema comparativo de todos los talleres de comprensión lectora presentados dentro y fuera de las aulas de clase con estudiantes y entre padres y estudiantes.

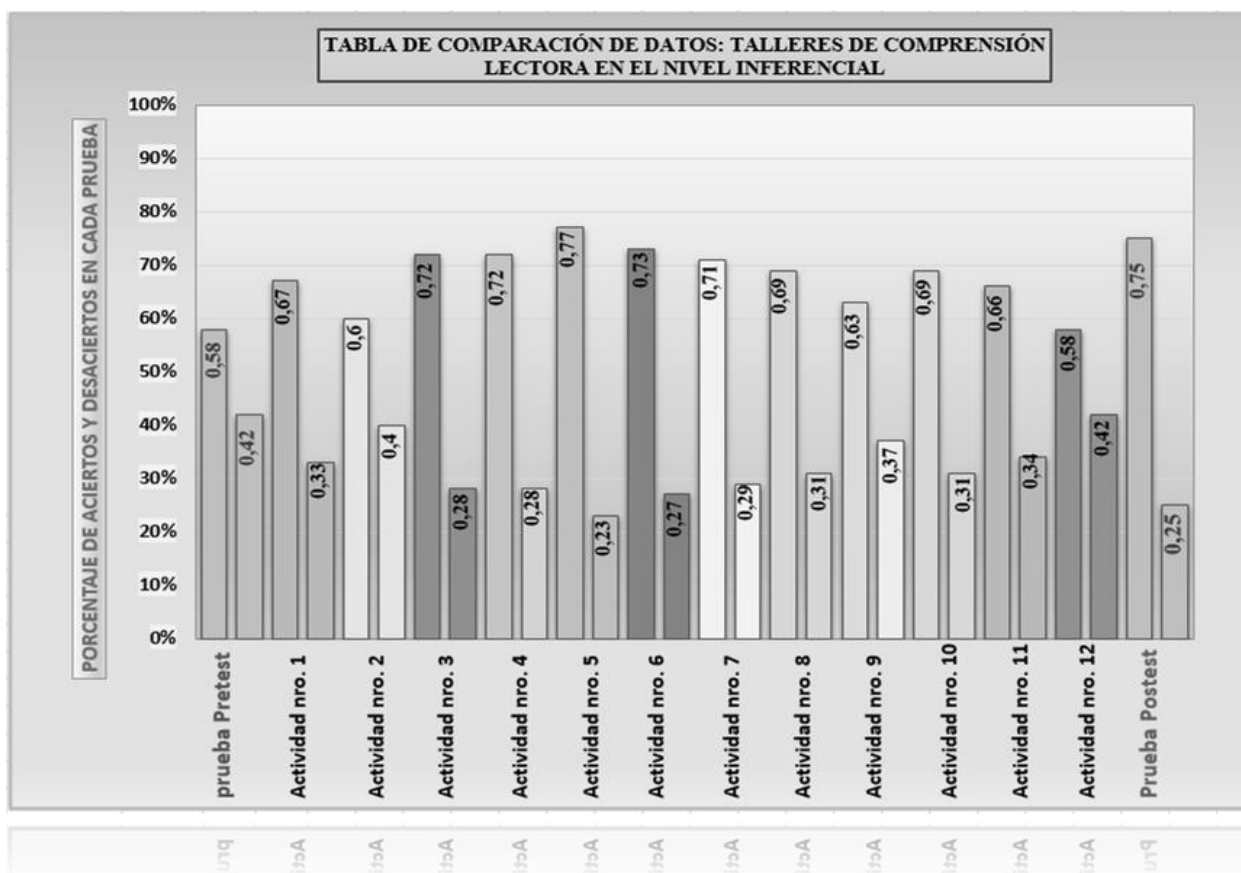


Ilustración 2. Gráfico de comparación de resultados: Talleres de comprensión lectora

Se presenta en la Ilustración nro. 2, la cual muestra que partir del segundo taller de comprensión se marcaron avances muy alentadores para el proyecto, que hablan por sí solos e informan que las dificultades para pasar de la comprensión literal a la inferencial no es una brecha difícil de cruzar, si se trabaja de la mano con metodología y recursos pertinentes; ajustados a las necesidades de un grupo y las características de los participantes.

Pues bien, las actividades 2, 4, 7, 10 y 11 abordadas desde el trabajo colaborativo entre padres y estudiantes evidencian una comprensión acertada, a la hora de responder los cuestionarios, con un porcentaje de 67% de favorabilidad. Paralelamente, las pruebas nro. 3, 5, 6, 8, 9, 12 y 13 desarrolladas entre estudiantes evidenciaron un porcentaje de positivo cercano al 69%.

Esto lleva a concluir que la movilización de información o procesos mentales se dan más fluidamente cuando hay un compañero haciendo parte de un proceso lector o de aprendizaje. De hecho, los estudiantes manifestaron más entusiasmo cuando abordaron textos en compañía de sus padres y fueron desarrollados los talleres de interpretación textual de manera colectiva. Esto llevó a compartir ideas y puntos de vista diferentes con relación a la temática expuesta.

Es preciso informar que las conclusiones de las 12 intervenciones aplicadas a estudiantes (talleres de comprensión de cuentos y fábulas), se extrajeron mediante el uso de rúbricas, bitácoras y diarios de campo contruidos por el equipo de docentes investigadores. Cada una las lecturas contaron con actividades de sensibilización acompañadas de interrogantes para identificar conocimientos previos de los estudiantes acerca de cada una de las temáticas, diálogos colectivos con presencia de estudiantes, padres y acudientes y explicaciones de la metodología de trabajo para resolver las preguntas al final de los textos.

4.7. Prueba Postest

Finalmente, se presentó una prueba postest de cierre de la propuesta a todos los 25 estudiantes que participaron de la prueba inicial (pretest), con la intención de observar los avances o retrocesos en relación con la propuesta.

Esta conservó la misma estructura de la primera prueba, presentándose también un cuento que fue del mismo autor del texto presentado en la prueba de entrada.

A continuación, se muestra la prueba desarrollada al final, cuento titulado: Mi día de suerte, autoría de Keiko Kasza.

Prueba Postest *Nivel de lectura: Inferencial* **Fecha:** _____
 Nombre: _____ Grado: Tercero (3°)

Lee el siguiente cuento. Luego selecciona una de las respuestas más acertadas a cada pregunta.

Cuento: Mi día de suerte. keiko kasza.

Un día, un hambriento zorro se preparaba para cazar su cena. Mientras se limaba sus garras, lo sorprendió un golpe en la puerta.

- ¡Oye, conejo! -gritó alguien desde afuera—. ¿Estás en casa?

— "¿Conejo? ", pensó el zorro. "Si hubiera algún conejo aquí", ya lo habría comido en el desayuno".

— Cuando el zorro abrió la puerta, vio allí a un delicioso cerdito.

— ¡Oh, no! —gritó el cerdito. — ¡Oh, sí! —exclamó el zorro—. Has venido al lugar indicado. Y en seguida agarró al cerdito y lo arrastró adentro.



— ¡Este debe ser mi día de suerte! —exclamó el zorro—. ¿Qué tan seguido viene la cena a tocar a nuestra puerta?

El cerdito pataleaba y chillaba. — ¡Déjame ir! ¡Déjame ir!

— Lo siento, amigo —dijo el zorro—. Esta no es una cena cualquiera. Es cerdo al horno. ¡Mi preferida! Ahora, instálate en la lata para hornear.

Era inútil resistirse. — Está bien —suspiró el cerdito — Lo haré.

Pero hay algo que debes hacer antes. — ¿Qué cosa? gruñó el zorro. — Bueno, soy un cerdo, lo sabes. Estoy sucio. ¿No deberías lavarme primero? Es apenas una idea, señor Zorro.

— "Hmmm...", se dijo el zorro a sí mismo. "Está sucio, sin duda alguna".

Así que el zorro se puso a trabajar. Encendió la hoguera. Cargó el agua hasta su casa.

Y, finalmente, le dio al cerdito un buen baño.

— ¡Eres fantástico para refregar! —dijo el cerdito.

— Listo —dijo el zorro—. Eres el cerdito más limpio de toda la región. ¡Ahora, quédate quieto!



— Está bien —suspiró el cerdito—. Lo haré. Pero...

— ¿Pero qué? -gruñó el zorro. — Bueno, como puedes ver, soy un pequeño cerdito. ¿No deberías engordarme un poco para tener más carne? Es apenas una idea, señor Zorro.

— "Hmmm...", se dijo el zorro a sí mismo. "Ciertamente es bastante pequeño".

—Así que el zorro se puso a trabajar. Horneó unas galletas.

Y, finalmente, le dio al cerdito una magnífica cena.

—¡Eres un cocinero fantástico! —dijo el cerdito.

—Listo —dijo el zorro—. Ahora eres el cerdito más gordo de toda la región. ¡Entonces, entra al horno! —Está bien —suspiró el cerdito—. Lo haré. Pero... —¿Qué? ¿Qué? ¿Qué? —gritó el zorro.

—Bueno, debes saber que yo soy un cerdo muy trabajador. Mi carne es increíblemente dura. ¿No deberías masajearme primero para tener un asado más tierno? Es apenas una idea, señor Zorro. — “Hmmm...”, se dijo a sí mismo el zorro. "Yo prefiero comer un asado tierno".



Así que el zorro se puso a trabajar.

El zorro apretaba al cerdito y le daba suaves golpes desde la cabeza hasta los pies. —¡Eres un fantástico masajista! —dijo el cerdo.

—Pero... —continuó el cerdito— he trabajado muy duro últimamente. Mi espalda está horriblemente tensa. ¿Podrías presionar con un poco más de fuerza, señor Zorro? Un poco hacia la derecha, por favor... Así es, muy bien... Ahora, un poco hacia la izquierda.

—Señor Zorro, ¿estás ahí”?

—Pero el señor Zorro ya no lo escuchaba. Se había quedado dormido, exhausto por todo el trabajo. No podía ni levantar un dedo, y mucho menos una lata para hornear. —Pobre señor Zorro —suspiró el cerdito. Ha tenido un día muy ocupado. En seguida, el más limpio, más gordo y más tierno de todos los cerditos de la región tomó el resto de las galletas y se fue a su casa.



—¡Qué baño! ¡Qué cena! ¡Qué masaje! —exclamó el cerdito-. ¡Este debe ser mi día de suerte!

— Cuando llegó a su cabaña, el cerdito se acomodó frente a su cálida chimenea. —Veamos —dijo, revisando su libreta de direcciones-. ¿A quién visitaré después?

Responde las siguientes preguntas con base en el cuento: Mi día de suerte (Keiko Kasza)

1. ¿Cuál de los siguientes nombres puede reemplazar al título del cuento, sin salirse de la idea?

- A. El cerdito astuto
 B. Mi día de sol
 C. Instrucciones para darse un baño, una cena y un masaje gratis.
2. ¿Por qué consideras que el cerdito al llegar a la casa del zorro preguntaba por el amigo conejo y no por el propio zorro?
- A. Pues realmente esta era la casa del conejo, pero ya el zorro se lo había comido.
 B. Porque el cerdito era muy astuto y esto hacía parte de su plan.
 C. Porque quería tener un día divertido con sus amigos.
3. ¿Qué situaciones llevaron a que el zorro se quedara dormido?
- A. Ya era hora de dormir y había entrado la noche.
 B. Quedó muy agotado por todas las atenciones que le hizo al cerdito.
 C. Se puso de acuerdo con el cerdito para tomar una siesta juntos antes de comérselo.
4. El cerdito puso al zorro a bañarlo, cocinarle y masajearlo con la intención de:
- A. Quería que el zorro lo preparara bien antes de cocinar un apetitoso cerdo al horno.
 B. Ganar tiempo y que el zorro se cansara para poder escapar.
 C. Abusar de la confianza y amistad de su amigo el zorro.
5. Cuando el zorro dice a sí mismo "**Yo prefiero comer un asado tierno**", con esto quiere manifestar que desea:
- A. Disfrutar de una carne dura y maltratada por los masajes.
 B. Comerse un cerdito más pequeño.
 C. Preparar al cerdo con los masajes para que su carne esté más suave, blanda y deliciosa al momento de devorarlo.

La siguiente tabla muestra el resultado final de los aciertos y desaciertos de los 25 estudiantes al presentar la prueba Postest.

PREGUNTA N°	OPCIONES DE RESPUESTA			ACIERTOS	DESACIERTOS
	A	B	C		
1	22	1	2	22 (88%)	3 (12%)
2	3	18	4	18 (72%)	7 (28%)
3	6	16	3	16 (64%)	9 (36%)
4	2	21	2	21 (84%)	4 (16%)
5	6	2	17	17 (68%)	8 (32%)

Tabla 8. Resultados prueba Postest

En esta prueba final se observa con gran satisfacción que los resultados fueron muy positivos, permitiendo evidenciar que hubo un fortalecimiento en los procesos de interpretación de los textos narrativos en su nivel inferencial. Así pues, para la presentación de esta prueba final los estudiantes se mostraron un poco más seguros y fortalecidos en el reconocimiento y extracción de información no explícita o literal.

5. Conclusiones

Dado el proceso de categorización y análisis de la información obtenida de esta investigación y haciendo uso confiable de los datos obtenidos de las encuestas, entrevistas, talleres de comprensión, diarios de campo, grupos de discusión, entre otros, se permite, en primera instancia, concluir que el interés por el abordaje de textos narrativos y otros afines, por los estudiantes del grado tercero, se incrementó significativamente, sin importar el formato o la presentación de estos.

Los estudiantes empezaron a mostrar más interés por la lectura cuando se hizo uso de los diálogos con interrogantes, ayudas impresas y recursos TIC. Estos elementos y estrategias preparadas en el marco del aprendizaje colaborativo, facilitaron el desarrollo de los momentos del antes, durante y después de la lectura.

Haciendo una comparación de la prueba Pretest y Posttest y de las actividades de comprensión de fábulas y cuentos en el nivel inferencial, el promedio de aciertos, en la realización de lecturas, análisis, reflexiones y evaluaciones grupales, empezó a mejorar en la medida que se fueron desarrollando cada una de las actividades cooperativas (talleres de comprensión). De este modo, se observó que el diálogo y las estrechas relaciones entre estudiantes y padres de familia y estudiantes, fueron puntos aliados para leer y comprender mejor.

En relación con la estrategia AC que invita al grupo y al individuo a interrogarse, opinar, debatir, compartir criterios, ideologías y pensamientos, como principio de un aprendizaje más

significativo, durante el trabajo realizado hubo respuestas muy positivas en estos aspectos. Pues fue observado que se disminuye la timidez, se opina más en las clases y se fortalece la capacidad del estudiante para participar de preguntas y cuestionarse a sí mismo. Sin embargo, sobre estos aspectos en mención, tiene mucha correspondencia la aseveración expuesta por Faúndez, A. (1985) cuando enfatiza en que:

“La educación es una educación de respuestas, en lugar de ser una educación de preguntas. Una educación de preguntas es la única educación creativa apta para estimular la capacidad humana de asombrarse, de responder a su asombro y de resolver sus verdaderos problemas esenciales, existenciales, y el propio conocimiento. (Citado en Freire, 1986, p. 60).

En línea con esta visión de la educación, las intervenciones, clases, talleres o como se desee llamar, desarrolladas a partir de interrogantes para poner a prueba los conocimientos previos y la capacidad de establecer conjeturas sobre los textos narrativos, hicieron eco positivo en cuanto al buen desarrollo del aprendizaje colaborativo. Nuestra intención fue despertar en los estudiantes del grado 3° la capacidad de interrogación e investigación; como acciones esenciales para adentrarse en la comprensión textual y solucionar más fácil las situaciones académicas que fueron propuestas y también las cotidianas.

En cuanto a la participación de los padres en el proceso de abordaje y comprensión de textos narrativos con sus hijos; entre los aciertos más importantes observados se encuentran: el aumento de la confianza y el acercamiento entre congéneres y la seguridad en sí mismos, al igual que la responsabilidad, el liderazgo y el sentido de pertenencia; acciones que al final influyeron en el fortalecimiento de los niveles de comprensión textual en el nivel inferencial. Del mismo modo hay que destacar la buena participación de la mayor parte de los padres y madres tanto en los talleres de comprensión lectora como en los grupos focales. De hecho, es muy importante evocar la participación de una de las madres de la IE Villa Nueva, del municipio de Yolombó, pues entre sus aportes más significativos, dice que (...) “Sin importar el tipo de actividad que realicemos, lo importante es que, aunque seamos sólo dos o tres padres o familias vamos a llegar a un mismo objetivo, el cual dejará experiencias, enseñanzas y una unión más fuerte como familia”.

Las prácticas lectoras desarrolladas con textos narrativos y otras tipologías, entre padres e hijos, fueron experiencias que dejaron marcadas unas pautas nuevas en las escuelas rurales del municipio de Yolombó y Amalfi, donde se ejecutó el proyecto; pues a través de los talleres de comprensión se logró reivindicar el ambiente familiar como el contexto más apropiado para iniciar a los chicos en gusto e interés por el hábito lector. De hecho, una de las actividades que más sacó de la rutina de las aulas a los educandos fue la lectura a campo abierto con sus padres. En este espacio se evidenció una motivación diferente, por influencia del ambiente natural y las sensaciones de libertad que produce el contacto con la naturaleza.

Otro hallazgo de este trabajo fue la valorización del ambiente natural, que se puso en valor como agente motivador, trasladando el aprendizaje a un contexto más real, natural y haciéndolo más significativo. En este entorno, fue notorio el aumento de la motivación de los chicos y chicas en cada lectura una de las lecturas realizadas, dejándose claro que la dinámica de aprendizaje colaborativo a campo abierto es una estrategia que permite aprendizajes más concretos, más interactivos y por lo tanto más eficaces.

El trabajo bajo la técnica de los grupos de discusión (grupo focal) con padres y docentes, sirvió para revelar posturas, necesidades y problemáticas, además de conocer un poco mejor los momentos y espacios de acompañamiento de los padres hacia sus hijos. Asimismo, los momentos de discusión, de los que habla Martínez Miguélez (2004), realmente han permitido el desarrollo de espacios de interacción discursiva y de contrastación de las opiniones de los padres y docentes, todo en dirección a planear y acompañar procesos que tienen que ver con el aprendizaje y la formación en competencias de los educandos.

El desarrollo de los talleres de comprensión ha servido para que en la actualidad los estudiantes tiendan a interesarse más por la lectura desde medios impresos o tecnológicos, evidenciándose una mejoría en la comprensión y argumentación de los textos narrativos y otras tipologías textuales.

En este sentido, de acuerdo a los resultados del Pretest y del Postest se puede decir que la propuesta de intervención contribuyó de manera significativa en el fortalecimiento de la comprensión lectora en el nivel inferencial. Así pues, de un porcentaje de aciertos del 58% en la

prueba de entrada, se pasó al 75% en la prueba de salida, después de la realización de las diferentes actividades y talleres de aplicación de interpretación textual.

En este orden de ideas, se evidencia que hubo un mejoramiento de la situación problema objeto de estudio y por tanto se considera haber cumplido con el propósito y con los objetivos estipulados a través de la propuesta de intervención.

Los docentes u orientadores de las clases basadas en el trabajo cooperativo siempre deben preparar las actividades con antelación, tener listo el material de trabajo, estar pendientes de que la participación sea colectiva y que haya fomento del respeto por la palabra entre los miembros de cada grupo.

Cada uno de los anteriores planteamientos presentados a manera de producto y conclusión ofrecen a los docentes y a la comunidad educativa en general posibilidades de analizar, sacar sus propias conclusiones y convertirlas en oportunidades para abordar prácticas pedagógicas de manera más colaborativa e involucrando más a los padres de familia. Pues, la adquisición de saberes de manera conjunta, dialogada y armónica influye en el alcance de aprendizajes más significativos.

De este proceso investigativo, cabe destacar que hubo algunas dificultades que no fueron favorables para el logro de avances más significativos en cada una de las actividades. Entre estas, se puede mencionar que no todos los padres participaron de cada uno de los talleres, prefiriendo, en algunas ocasiones mandar en reemplazo a un hijo mayor o vecino; y algunos padres no participaban de las lecturas conjuntas, prefiriendo solo escuchar; esto por temor a equivocarse o por su escasa fluidez lectora.

Finalmente, se concluye este sumario de aportes teóricos, metodológicos y resultados de la investigación, mediante la presentación de una frase que identifica la razón de ser del trabajo colaborativo y que en última instancia motiva al alcance mancomunado de un logro, objetivo, meta o reto:

El logro depende "de nosotros" y no exclusivamente "de mí", ya que siempre es el producto de muchas cabezas y muchas manos. J. W. Atkinson

6. Recomendaciones

Las siguientes recomendaciones están enfocadas en la estrategia Aprendizaje Colaborativo, con el fin de fortalecer las prácticas pedagógicas de aula en relación con la comprensión lectora de textos narrativos.

La calidad del ejercicio docente parte de una planeación de clases fundamentada en la adquisición de aprendizajes significativos por parte de los estudiantes. Del mismo modo debe tenerse presente la permanente comunicación con los padres de familia o acudientes de los educandos, con el fin de convertirlos también en agentes activos y participantes en ejercicio de los procesos formativos y en especial de aquellos relacionados con el despertar o fortalecer en el niño el interés por la lectura desde los primeros años y/o grados de escolarización, como punto de partida para formar buenos lectores y desarrollar ampliamente las capacidades cognitivas de interpretación y argumentación.

Los docentes deben planear actividades de lectura no solamente para ser desarrolladas dentro de las aulas de clase, sino también en diversos ambientes naturales, los cuales facilitan el entendimiento e incitan a la imaginación y la creatividad. Durante nuestra experiencia pudimos corroborar que la paz y la tranquilidad que proporciona la naturaleza promueven a la formación de aprendices activos y dinámicos y más felices.

Las instituciones educativas deben adaptar a su Proyecto Educativo Institucional (*PEI*), estrategias de aprendizaje colaborativo, es decir, que en las planeaciones, planes y proyectos de aula se fortalezca el aprendizaje grupal y se vincule a los padres de familia y, por qué no, a todos los docentes en los diferentes procesos formativos encauzados a la generación de cambios comportamentales y de formación académica.

Se recomienda a futuros investigadores que aborden temas afines a la comprensión lectora en el nivel inferencial y el aprendizaje colaborativo, que tengan en cuenta esta investigación como un referente que puede servir para establecer hipótesis de los posibles alcances y desaciertos de una intervención teórico – práctica, desarrollada con la participación de los principales actores de la comunidad educativa (estudiantes, docentes y padres de familia).

Es imprescindible considerar que el aprendizaje colaborativo, ya sea abordado como un modelo o estrategia dentro de las aulas de clases o fuera de ellas, no son la única o más adecuada herramienta para conseguir un fin, pues todo puede depender de un contexto social, recursos o capacidades a desarrollar en los alumnos. En este sentido, cada temática abordada debe tener los fines y objetivos tan claros que permitan escoger, de acuerdo a la población o entorno, cuáles pueden ser las mejores condiciones metodológicas más favorables para acceder a determinados conocimientos.

Finalmente, es importante crear una comunidad académica reflexiva de los diferentes procesos que se llevan a cabo en las Instituciones Educativas y con ello continuar el análisis del tema expuesto en esta investigación. Del mismo lado, esto podría darse mediante la conformación de la Mesa de Trabajo del área de Lengua Castellana para rediseñar los planes de estudio y generar propuestas creativas e innovadoras de enseñanza, didáctica y evaluación, con miras a fortalecer el nivel interpretativo de los estudiantes no sólo de textos narrativos sino de diferentes tipos de textos.

7. Bibliografía y cibergrafía

Alves de Mattos, L. (2011). Compendio de didáctica general. Didáctica general Intensivo.

Disponible en:

<https://didacticapep.wikispaces.com/file/view/didactica+de+alves+de+matto.pdf>

Arnáez Muga, P. (2005). Propuesta para enseñar gramática en las clases de lengua. *Lingua Americana*, IX.

Ávila Baray, H. L. (2006). Introducción a la metodología de la investigación. Baray CD. Cuauhtemoc, Chihuahua, México. Edición electrónica. Disponible en: www.eumed.net/libros/2006/203/

Blaslavsky, B. (2005). Enseñar a entender lo que se lee: La alfabetización en la familia y en la escuela. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Bustamante, N. (2015, 21 de febrero). Comprensión de lectura de los estudiantes colombianos. Niños colombianos pasan raspando en habilidad lectora. Disponible en: <http://www.eltiempo.com/archivo/documento/CMS-15283357>

Cairney, T. H. (1990). Enseñanza de la comprensión lectora. Madrid: Ediciones Morata, S.A.

Calsamiglia, H. y Tusón, A. (2012). Las cosas del decir. Manual de Análisis del Discurso. 3ª edición. Barcelona. Editorial Ariel Letras.

Cassany, D. (2006). Tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea. Editorial Anagrama. Barcelona.

Castillo, F. (2012, 14 de marzo). El Concepto de Estrategia. Disponible en: <http://blog.pucp.edu.pe/blog/freddycastillo/2012/03/14/el-concepto-de-estrategia/>

Chartier, R y Manguel, A. (diciembre de 2006). LEER. Revista Texturas N° 1. ISSN: 1887 – 3669. Disponible en: <https://books.google.com.co/books?id=LAvnAgAAQBAJ>

Cisneros E., Mireya., Olave A. Giohanny y Rojas G., Irene. (2013). Alfabetización académica y lectura inferencial. 1ra. Ed. Bogotá: Ecoe Ediciones.

Cisneros E., Mireya; Olave A., Giohanny y Rojas G., Irene (2010). La inferencia en la comprensión lectora: De la teoría a la práctica en la Educación Superior. Pereira: Universidad Tecnológica de Pereira. Publiprint Ltda. C.C La Popa Dosquebradas. ISBN: 978-958-722-054-4.

Collazos, C., Guerrero, L. y Vergara, A. (2008). Aprendizaje colaborativo: un cambio el rol del docente. Disponible en:

http://sgpwe.izt.uam.mx/files/users/virtuami/file/Apren_colaborativo_nuevos_rols.pdf

Collazos, César A. y Mendoza, Jair. (2006). Cómo aprovechar el "aprendizaje colaborativo" en el aula. Print version ISSN 0123-1294. Educación y Educadores, 2006, Volumen 9, Número 2, pp. 61-76. Disponible en: <http://www.scielo.org.co/pdf/eded/v9n2/v9n2a06.pdf>

Creswell, J. (2009). Research Design. Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches. Los Ángeles: University of Nebraska-Lincoln, Sage.

Escudero, J., González, M. y Martínez, B. (2009). El fracaso escolar como exclusión educativa: comprensión, políticas y prácticas. Revista Iberoamericana de Educación. N.º 50. pp. 41-64.

Fàbregues, Sergi y Paré, Marie H. (2016). El grupo de discusión y la observación participante en psicología. Editorial UOC. ISBN: 978-84-9116-327-5.

Ferreiro, E y Gómez Palacio, M. (2002). Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura. Buenos Aires. Siglo XXI editores. Disponible en:

<https://books.google.com.co/books?isbn=9682316006>

Freire, Paulo. (1986). Hacia una pedagogía de la pregunta: Conversaciones con Antonio Faúndez. Buenos Aires. Ediciones la aurora.

Garza, A. (1988). Manual de Técnicas de Investigación para Estudiantes de Ciencias Sociales, 7ª. reimp., Ed. Harla, México. Disponible en: <http://www.eumed.net/libros-gratis/2006c/203/2e.htm>

Guerrero, G. (septiembre de 2003). Las ventajas de saber leer. Editorial de la Universidad Técnica Particular de Loja, Ecuador. Disponible en:

[file:///C:/Users/USUARIO/Downloads/las%20ventajas%20de%20saber%20leer%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/USUARIO/Downloads/las%20ventajas%20de%20saber%20leer%20(1).pdf)

Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C. y Baptista Lucio, M. (2010). Metodología de la investigación. Quinta edición. McGraw-Hill / Interamericana Editores, S.A. de C.V. México D. F. ISBN: 978-607-15-0291-9.

Hurtado Vergara, R. D. (noviembre de 2005). El recuento, el resumen y las preguntas: estrategias didácticas para mejorar la comprensión de lectura. Lenguaje N°33. Disponible en:
<http://bibliotecadigital.univalle.edu.co/bitstream/10893/2761/1/Rev.%20Lenguaje33,p.75-92,2005.pdf>

Johnson, David W y Johnson, Roger J. (1999). Aprender juntos y solos. Grupo Editorial Aique. Buenos Aires. Disponible en: <http://www.terras.edu.ar/biblioteca/30/30JOHNSON-David-JOHNSON-Roger-Apendice.pdf>

Johnson, David W., Johnson, Roger T. y Holubec, Edythe J. (1995). Los nuevos círculos de aprendizaje: cooperación en el salón de clases y en la escuela. Alejandría, Virginia, EE.UU. Publicaciones ASCD.

Kurland D. J. (26 de abril de 2005). Lectura crítica versus pensamiento crítico. Ediciones simbióticas. Disponible en:
http://www.bvs.sld.cu/revistas/mciego/alfin_2012/alfin_folder/2012%20Unidad%205/Bibliograf%EDas/Lect%20B%El%20sicas/Lectura_basica_7._Lectura_critica_versus_pensamiento_critico.pdf

Martínez Miguélez, M. (2004). Los grupos focales de discusión como método de investigación. Disponible en: <http://prof.usb.ve/miguelm/gruposfocales.html>

Martínez Solís, M. C. (2002). Estrategias de lectura y escritura de textos. Perspectivas teóricas y talleres. Universidad del Valle. Cali, Colombia. ISBN: 958-670-202-2.

Matesanz, M. (2012). La lectura en la educación primaria: marco teórico y propuesta de intervención. Disponible en: <https://uvadoc.uva.es/bitstream/10324/1474/1/TFG-B.97.pdf>

Ministerio de Educación Nacional. Serie lineamientos curriculares. (1998). Disponible en:
https://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-339975_recurso_6.pdf

Ong, Walter J. (1982). Oralidad y escritura. Tecnología de la palabra. Traducción de Angélica Scherp. Fondo de cultura económica. México. Disponible en:
http://www.terras.edu.ar/biblioteca/2/NT_Ong_Unidad_2.pdf

Peña Vera, T. y Pirela Morillo, J. (2007). La complejidad del análisis documental. Información, cultura y sociedad. No. 16 (2007). pp. 55-81. Universidad de Buenos Aires. Facultad de Filosofía y Letras. Instituto de Investigaciones. Bibliotecológicas (INIBI), ISSN: 1514-8327. Disponible en: <http://www.scielo.org.ar/pdf/ics/n16/n16a04.pdf>

Pérez Abril, M. y Roa Casas, C. (2010). Herramienta para la vida: hablar, leer y escribir para comprender el mundo. Bogotá. Editorial Kimpres Ltda. Disponible en:
https://www.redacademica.edu.co/archivos/redacademica/colegios/escuela_ciudad_escuela/lectura/modulos_cerlac/ciclo_1_cerlalc.pdf

Pérez Abril, M. (2003). Leer y escribir en la escuela: Algunos escenarios pedagógicos y didácticos para la reflexión. Editor: ICFES. Bogotá.

Pérez, A. M. (2006). La lectura en la escuela: resultados de la investigación: Hábitos de lectura y consumo del libro en Colombia. E, R.: Fundalectura y Ministerio de Cultura.

Quintana, A. y Montgomery, W. (2006). Metodología de Investigación Científica Cualitativa. Lima: UNM SM. (Eds.).

Riofrio T., R. (9 de agosto de 2012). Estrategias para promover la lectura comprensiva. Disponible en:
http://www.monografias.com/usuario/perfiles/rafael_riofrio_tacuri/monografias

Rojas Oviedo, Indira O. (Julio de 2013). Concepción epistemológica y didáctica de los docentes sobre lectura inferencial. Revista virtual de la Red Iberoamericana de Pedagogía – REDIPE

(versión 825 de julio de 2013). ISSN 2256-1536. Disponible en:

https://www.mineducacion.gov.co/cvn/1665/articles-325050_archivo_pdf_1.pdf

Smith, F. (1990). Para darle sentido a la lectura. Madrid: Antonio Machado Libros.

Solé de Castillo, Maira. (2004). La taxonomía de Barret: una alternativa para la evaluación lectora. Departamento de Educación, Humanidades y Artes. Universidad Nacional Experimental de Guayana, Ciudad Bolívar – Venezuela. Disponible en: https://educrea.cl/wp-content/uploads/2018/01/DOC1-taxonomia_de_barret.pdf

Solé, Isabel. (19 de julio de 1996). Estrategias de comprensión de la lectura. Lectura y vida. Revista latinoamericana de lectura. Año 17. Diciembre de 1996. 4.

Solé, Isabel. (1992). Estrategias de lectura. Barcelona: Graó/ICE.

Solé, M. (2007). Consideraciones didácticas para la aplicación de estrategias de lectura. Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación", 7 (3), 0.

Solís Hernández, I. A. (2003). El análisis documental como eslabón para la recuperación de información y los servicios.

Valles, J. (2008). Teoría de la narrativa. Una perspectiva sistemática. Iberoamericana Veluert.

Velasco B, M. y Tabares R., Luisa. (2015). La comprensión de textos narrativos: implementación de una secuencia didáctica de enfoque comunicativo, con estudiantes de grado segundo. Universidad Tecnológica de Pereira.

Velasco Blandón, M. y Tabares Restrepo, L. (2015). “La comprensión de textos narrativos: implementación de una secuencia didáctica de enfoque comunicativo, con estudiantes de grado segundo”. Tesis de Maestría presentada en la Universidad Tecnológica de Pereira.

8. Anexos

Anexo A. Ejemplo de Ficha Bibliográfica

Este es un ejercicio exploratorio muy significativo que se focaliza en la búsqueda de autores y obras que puedan aportar a la investigación en sus primeras fases.

A continuación, se hace la presentación de una de las cuatro fichas elaboradas al principio del proyecto, que sirvió de ruta para acercarnos a otros textos y autores y solidificar la propuesta investigativa.

					FICHA N°: 1	
LIBRO COMPLETO :	ARTÍCULO DE REVISTA: X	CAPÍTULO DE LIBRO:	MEMORIA S:	DOCUMENTO TELEMÁTICO:	TESIS:	DOCUMENTO INTERNO:
AUTOR: Isabel Solé						
TÍTULO Y SUBTÍTULO DE LA OBRA/REVISTA: Lectura y Vida / Asociación Internacional de Lectura						
TÍTULO DEL CAPÍTULO: Estrategias de comprensión de la lectura.						
EDICIÓN: Cuadernos de Pedagogía, vol. 216, 25-27.						

LUGAR DE LA EDICIÓN: Universidad Nacional de la Plata (Argentina)

EDITORIAL: Lectura y Vida. Revista Latinoamericana de Lectura. ISSN 2307 - 9630

AÑO: 2004

NÚM. DE PÁGINAS DE LA OBRA (PÁGS. DEL CAPÍTULO): 20

SERIE O COLECCIÓN Y NÚMERO: 216, 25-27.

LOCALIZADOR DE LA OBRA: <http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar>

CORREO ELECTRÓNICO DEL AUTOR: isoleg@ub.edu

URL: http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a17n4/17_04_Sole.pdf

FICHA REALIZADA POR: Ever Armith Rúa Cardeño (estudiante de Maestría en Educación – Universidad de Medellín)

Biografía completa: Isabel Solé Gallart es profesora del Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación de la Universidad de Barcelona, donde imparte asignaturas relacionadas con psicología de la educación y la intervención psicopedagógica. Sus tareas de investigación se vinculan al estudio de los procesos educativos, especialmente en la enseñanza y el aprendizaje de la lectura y su evaluación. (Isabel Solé, 2011).

Conceptualización: Este artículo inicialmente esboza que el medio más poderoso que tienen los seres humanos para informarse y aprender es, precisamente, el texto escrito. Así pues, es sabido que la lectura

Descriptor:

<p>aparte de transmitir conocimientos es un medio para el disfrute, la transmisión de emociones y el transporte a otros espacios reales y ficticios.</p> <p>Asimismo, se habla de un paso gigante que debe dar el lector hacia el texto y es, precisamente, el de aprender a leer y a leer para aprender. Si bien es cierto que para leer y comprender se necesitan de unos esquemas y conocimientos previos del lector acerca el tema o foco de estudio, también es muy pertinente destacar que en torno al proceso de adquisición de significado nuevo entra a jugar un papel protagónico el interés del lector y las estrategias de aprendizaje utilizadas para abordar el texto.</p> <p>El docente tiene la tarea de desarrollar el interés por la lectura en los alumnos, a partir del abordaje de lecturas atractivas y motivadoras; pero también debe enseñar estrategias para aprender a elaborar y organizar aprendizaje de los textos escritos y, en este sentido, se practique de manera permanente la evaluación formativa, cuyo fin sea facilitarle al lector o estudiante las herramientas que le permitan resumir, sintetizar y extraer ideas principales de un texto para que finalmente se aprenda a realizar lecturas autónomas que se consoliden en el hecho de aprender a aprender.</p>	
<p>Identificación de conceptos:</p> <p>Estrategias de aprendizaje: Secuencias de procedimientos o actividades que se realizan con el fin de facilitar la adquisición, el almacenamiento y la utilización de la información (Pozo (1990), Danserau (1985), Nisbett y Shucksmith (1987)).</p>	<p>Aprender a aprender.</p> <p>Estrategias de aprendizaje.</p> <p>Estrategias de lectura.</p>

<p>Estrategias de lectura: Las estrategias de lectura son todas aquellas tácticas espontáneas que utiliza el lector para abordar y comprender el texto.</p> <p>Todo lector debe utilizar estrategias para hacer frente a los diferentes portadores, esto se da a través de acciones de muestreo para seleccionar elementos que permitan realizar anticipaciones, como prever cuál es el contenido del texto.</p> <p>A continuación, detallaremos algunas de éstas, las que fueron extraídas del Documento de Actualización Curricular de Lengua para E.G.B:</p> <p>Intentar dar significado a todos los datos, facilitando la comprensión sobre el sentido del texto. Luego estos datos podrán ser confrontados mediante la lectura.</p> <p>Realizar una primera lectura silenciosa.</p> <p>Releer lo textos las veces que se requiera.</p> <p>Descubrir o anticipar el significado de las palabras desconocidas que aparezcan (en caso necesario, utilizar el diccionario).</p> <p>El lector irá variando las estrategias según el tipo de texto (informativo, narrativo, etc.) son éstas, las que le permitirán ejercer un control sobre su propia lectura y asegurarse que tenga sentido.</p>	<p>Texto escrito.</p> <p>Aprendizaje significativo.</p> <p>Evaluación formativa.</p>
--	--

Pensamos que “... Es necesario ayudar al niño cuando lee a utilizar estas estrategias, planteándole situaciones de lectura centradas en la comprensión más que en la ejercitación, facilitándole textos significativos que den respuesta a sus problemas, le planteen interrogantes y permitan que disfrute del placer de leer...”

Para concluir, consideramos que es importante que la escuela favorezca y promueva situaciones de lectura significativas, y no ficticias a las que el niño no pueda adaptar al uso social de la lectura en el ámbito extraescolar.

Texto escrito:

El texto escrito es aquel que se produce con letras, es decir con representaciones gráficas que han de conocer el receptor y el emisor. El texto escrito tiene un carácter sustitutivo del texto oral en su origen, pero ha evolucionado hacia sus propias características y finalidades.

Algunos de los rasgos más importantes del texto escrito son:

Emisor y receptor no interaccionan.

Se dice por lo tanto que es una comunicación diferida. Puesto que los participantes no deben estar en el mismo espacio ni tiempo. Esto hace que el mensaje deba ser planificado e incluir todos los matices e interpretaciones.

Los mensajes perduran en el tiempo.

La perdurabilidad hace del texto escrito un mensaje más cuidado y seleccionado. Lo escrito sólo puede corregirse una vez ha sido leído por el receptor. Por eso se buscan fórmulas comprensibles y denotativas.

El texto se rige por la escritura que tiene carácter normativo.

Mucho más que el texto oral, el texto escrito debe ceñirse a la norma lingüística: ortográfica, gramatical...etc.

Tiene función socializadora.

Su carácter perdurable y su ajuste a la norma convierten al texto escrito en el medio ideal para expresar aquellos valores, ideas, etc. necesarias para la convivencia de un grupo o sociedad.

Tiene una estructura cerrada y emplea sintaxis compleja.

Su grado de elaboración le lleva a la utilización de un vocabulario preciso, una sintaxis compleja, conectores, conjunciones, etc.

Aprendizaje significativo: Aprendizaje significativo es el proceso a través del cual una nueva información (un nuevo conocimiento) se relaciona de manera no arbitraria y sustantiva (no-litera) con la estructura cognitiva de la persona que aprende. En el curso del aprendizaje significativo, el significado lógico del material de aprendizaje se transforma en significado psicológico para el sujeto. Para Ausubel

(1963, p. 58), el aprendizaje significativo es el mecanismo humano, por excelencia, para adquirir y almacenar la inmensa cantidad de ideas e informaciones representadas en cualquier campo de conocimiento.

Evaluación formativa:

De acuerdo con Allal (1980, pág. 4), “el término evaluación formativa se refiere al tipo de evaluación empleada por el docente con el fin de adaptar su acción pedagógica a los procesos y los problemas de aprendizaje observados en los alumnos. En este sentido tiene una función de regulación de los medios de formación del sistema educativo. Se proponen tres etapas de la evaluación formativa: recogida de informaciones relativas a los progresos y dificultades de aprendizaje del alumno; interpretación de estos datos y diagnóstico de los factores que causan las dificultades; y adaptación de las actividades educativas”.

Según Buscà, Pintor, Martínez, & Peire (2010), la evaluación formativa, tiene como objetivo ser una actividad de aprendizaje fundamental y no sólo un medio de calificación y control de la actividad del alumnado. Dos de los puntos más importantes para tener en cuenta cuando se quiere estructurar una evaluación formativa son:

- Los procedimientos e instrumentos.
- La participación del estudiante.

Es vital considerar que integrar la evaluación en el proceso de enseñanza-aprendizaje, hace de ella una actividad significativa, que exige centrarse en el estudiante. La evaluación formativa, debe establecer unas

condiciones previas como la asistencia y la participación activa de los estudiantes en las sesiones de clase programadas.

Otro tipo de requisitos tiene que ver con el formato, la calidad y la profundidad de las actividades de evaluación a realizar por el alumnado, así como con la entrega de trabajos dentro de los plazos estipulados. Este último aspecto es de suma importancia, puesto que, al tratarse de una modalidad de evaluación formativa, el cumplimiento de estos plazos permitirá al profesor y a los alumnos disponer del tiempo necesario para que, antes de su calificación, su trabajo sea revisado y adecuado o mejorado en el caso de no alcanzar el mínimo exigido.

Un elemento importante en la evaluación formativa lo constituye la retroalimentación o feedback que el docente suministra de manera específica, concreta y oportuna al estudiante sobre su desempeño. Esta retroalimentación incrementa la probabilidad de un buen aprendizaje y les suministra a los estudiantes detalles sobre los aspectos a mejorar. De acuerdo con Fink (2003), una retroalimentación de alta calidad debe tener las siguientes características:

- Frecuente: Brindar la retroalimentación diaria, semanalmente, o con la máxima frecuencia que le sea posible.
- Inmediata: Obtener la retroalimentación de parte de sus alumnos tan pronto como le sea posible.
- Discriminatoria: Aclarar bien las diferencias entre trabajos deficientes, aceptables y excepcionales.

<ul style="list-style-type: none"> • Leal: Mantener una empatía mientras se brinda la retroalimentación a los estudiantes. <p>Para Buscà, Pintor, Martínez, & Peire (2010), la evaluación formativa promueve las siguientes competencias personales en los alumnos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Los ayuda en la toma de conciencia de su propio proceso de aprendizaje, • En su crecimiento personal en términos de autoconocimiento y madurez, • Al fomento de la reflexión crítica; • Le ayuda a que valoren más el esfuerzo, el trabajo, la dedicación y el compromiso, • Se incrementa el grado de autonomía y participación en el propio aprendizaje, • Le ayuda a que consiga una mayor calidad del aprendizaje, y a que estructure mejor sus conocimientos. 	
<p>Preguntas centrales:</p> <p>A partir de la lectura del artículo de Isabel Solé, “Estrategias de comprensión de la lectura”, surgen varios interrogantes que sin duda dan cabida a seguir investigando acerca del tema. las preguntas son:</p>	

<p>¿Qué importancia tienen otros medios o formas de comunicación aparte del escrito para favorecer los procesos de comunicación? ¿Cuáles son los más relevantes? y ¿cómo utilizarlos?</p> <p>¿Qué estrategias se les pueden dar a los padres de familia o acompañantes de los aprendices, para que acompañen o incentiven a los infantes en ese despertar o interés por la lectura?</p> <p>¿Cuáles pueden ser las estrategias más precisas para lograr que los lectores principiantes logren esa capacidad de autocontrol y disciplina con el fin de acercarse a toda clase de textos escritos y desarrollar competencias lectoras?</p>	
<p>Argumento central: La autora Isabel Solé Gallart, en su texto “Estrategias de comprensión de la lectura” cita al autor Ausubel, con el fin de explicar algunos elementos que encierran los procesos de comprensión textual, diciendo: “Si comprendemos lo que está escrito es porque podemos ir relacionándolo con cosas que ya conocíamos e ir integrando la información nueva en nuestros esquemas previos; ello permite no sólo comprender, sino también ampliar, quizás, nuestros conocimientos. Sin embargo, no comprendemos sólo porque disponemos de conocimientos previos y porque nos mostramos activos relacionando, comparando... etc. Comprendemos también porque el texto se deja comprender, es decir, porque el texto en sí posee una cierta estructura, sigue una cierta lógica, en una palabra, porque es comprensible” Ausubel (1976).</p>	

<p>Con esta cita se quiere decir que en el proceso lector es muy importante tener en cuenta los conocimientos previos con los que llega el educando a la escuela. En este sentido, saber seleccionar el tipo de texto de acuerdo a la edad y desarrollo del infante es también vital durante el proceso de aprendizaje.</p> <p>Así pues, Solé establece una estrecha relación entre el empleo de una perspectiva constructivista durante el proceso de comprensión y del mismo modo establece la importancia de practicar la evaluación formativa. “Toda la secuencia de evaluación formadora, en realidad, lo que pretende es que el alumno aprenda, sea consciente de su aprendizaje y pueda ir él mismo modificando sus acciones para lograr sus propósitos en el ámbito de la construcción del conocimiento” Nunziati (1990).</p> <p>Finalmente, se observa que Solé apoya sus aportes en autores muy importantes que soportan su investigación, esto con el propósito de brindar a los lectores y en especial a los docentes cierta variedad de posibilidades metodológicas al momento de orientar los procesos lectores de manera estratégica y amena.</p>	
<p>Reflexión: Al momento de terminar esta ficha comprendo más la importancia de los aportes tan significativos de Solé, que sin duda están encauzados a que cada orientador, docente, educador o como se quiera llamar a cualquier persona que dirija procesos educativos, reestructure la manera metodológica y estratégica en que viene abordando la praxis pedagógica.</p> <p>El texto habla de estrategias de lectura, evaluación formativa, constructivismo y de otros términos y sus acepciones, de los cuales muchos lectores pueden discrepar. No obstante, lo más importante para este caso es que se comprenda el fin único y es el de informar acerca de una serie de estrategias de lectura. Acciones como interrogarse sobre su fin u objetivo acerca del abordaje de un texto determinado, hacerse preguntas,</p>	

interrumpir el texto si no lo entiende, releer, hacer pausas durante la lectura, subrayar, hacer resúmenes y síntesis, leer en voz alta, buscar espacios adecuados para leer, tener a la mano medios de consulta, entre otras, son algunas de las estrategias o recursos que un lector o docente puede tener en cuenta al momento de orientar procesos de aprendizaje.

Así pues, la esencia del conocimiento inferencial en relación con el texto escrito subyace en acciones que más allá de ser metacognitivas tienen que ver con el ambiente que enclaustra al aprendiz. Es allí donde los agentes que intervienen en cada proceso evolutivo deben tener sumo cuidado al momento de abordar un texto o de realizar determinada acción correctiva durante el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Los docentes del momento tienen en sus manos el poder de reconstruir o desdeñar con una sola acción la personalidad, los sueños y hasta el futuro de un educando. Así mismo debemos tener presente que antes que educar para el saber, el hacer y el saber hacer se debe enfatizar en la parte axiológica, ya que esa parte valorativa y moralizante es la que da los principios para formar verdaderos seres humanos que les guste aprender a partir de las vivencias y el trabajo colaborativo.

Observaciones generales:

Es evidente que, aunque la autora plantee o haya hecho una recapitulación de estrategias para fomentar el interés por la lectura y la comprensión, muchas no servirán de nada sin un acompañamiento calificado y oportuno para con ese ente en formación, que necesita del apoyo y acompañamiento permanente durante todo el proceso de desarrollo y adquisición de competencias para la vida.

Si bien es cierto, en un proceso de enseñanza aprendizaje pueden retomarse variedad de metodologías, estrategias, didácticas y recursos para educar, también es claro que cada educando es un mundo diferente y por lo tanto necesita de un trato y del empleo de acciones diferentes, pues sabemos que no todos aprenden a la vez y de la misma manera. Es allí donde entra a jugar un papel fundamental las inteligencias múltiples y de la mano los intereses de cada ser en formación.

Otras citas y autores de interés que propone el autor:

Adam, J.M. (1985) “Réflexion linguistique sur les types de textes et de compétences en lecture.” En L’orientation scolaire et professionnelle, 14, 4, 293-304.

Ausubel, D.P.; J.P. Novak y H. Hanesian (1976) Psicología educativa: un punto de vista cognoscitivo. México, Trillas.

Cooper, J.D. (1990) Cómo mejorar la comprensión lectora. Madrid, Visor/Aprendizaje.

Danserau, D.F. (1985) “Learning Strategy Skills.” En J. W Segal y otros (eds.) Thinking and Learning Skills. Vol. I. Hillsdale, N.J, Erlbaum.

Kaufman, A. M. y M. E. Rodríguez, (1993) La escuela y los textos. Buenos Aires, Santillana.

Nisbett, J. y J. Schucksmith (1987) Estrategias de aprendizaje. Madrid, Santillana.

Nunziati, G. (1990) “Pour construire un dispositif d’évaluation formative.” Cahiers Pédagogiques, 280, 47-64.

- Palincsar, A.S. y A.L. Brown (1984) "Reciprocal teaching of comprehension-fostering and comprehension-monitoring activities." En *Cognition and Instruction*, 1, 117-175.
- Pearson, D.P. y M.C. Gallagher (1983) "The Instruction of Reading Comprehension." En *Contemporary Educational Psychology*, 8, 317-344.
- Pennac, D. (1993) *Como una novela*. Madrid, Alfaguara.
- Pozo, J. I. (1990) "Estrategias de aprendizaje." En C. Coll; J. Palacios y A. Marchesi (eds.) *Desarrollo psicológico y educación II. Psicología de la Educación*. Madrid, Alianza, 199-221.
- Solé I. (1992) *Estrategias de lectura*. Barcelona, Graó/ICE.
- Valls, E. (1993) *Los procedimientos: aprendizaje, enseñanza y evaluación*. Barcelona, ICE/Horsori.

Anexo B. Talleres de Comprensión Lectora

Los siguientes son dos ejemplos de dos de las 12 clases (talleres de comprensión lectora) desarrolladas con los estudiantes, en el marco de la estrategia Aprendizaje Colaborativo.

Actividad nro. 2. Cuento: El hipopótamo cantor (Pedro Pablo Sacristán).

CLASE Nro. 2 Fecha: _____

Nivel de lectura: Inferencial

Área: Lenguaje

Grado: 3°

Tema: Interpretación de cuentos cortos en su nivel inferencial.

Objetivo: Valorar el nivel de comprensión textual que pueden alcanzar los estudiantes cuando realizan un taller de lectura en compañía de sus padres.

Estándar:

- Comprendo textos que tienen diferentes formatos y finalidades.

Competencias:

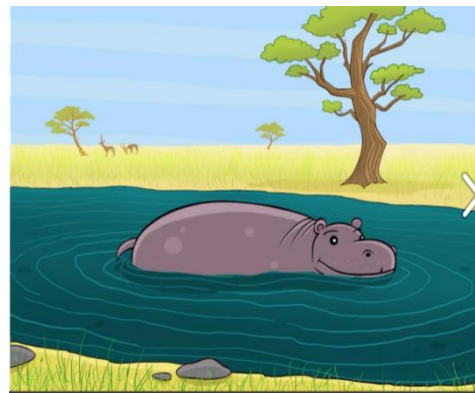
- Leo diferentes clases de textos: manuales, tarjetas, afiches, cartas, periódicos, etc.
- Reconozco la función social de los diversos tipos de textos que leo.
- Identifico la silueta o el formato de los textos que leo.
- Elaboro hipótesis acerca del sentido global de los textos, antes y durante el proceso 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.

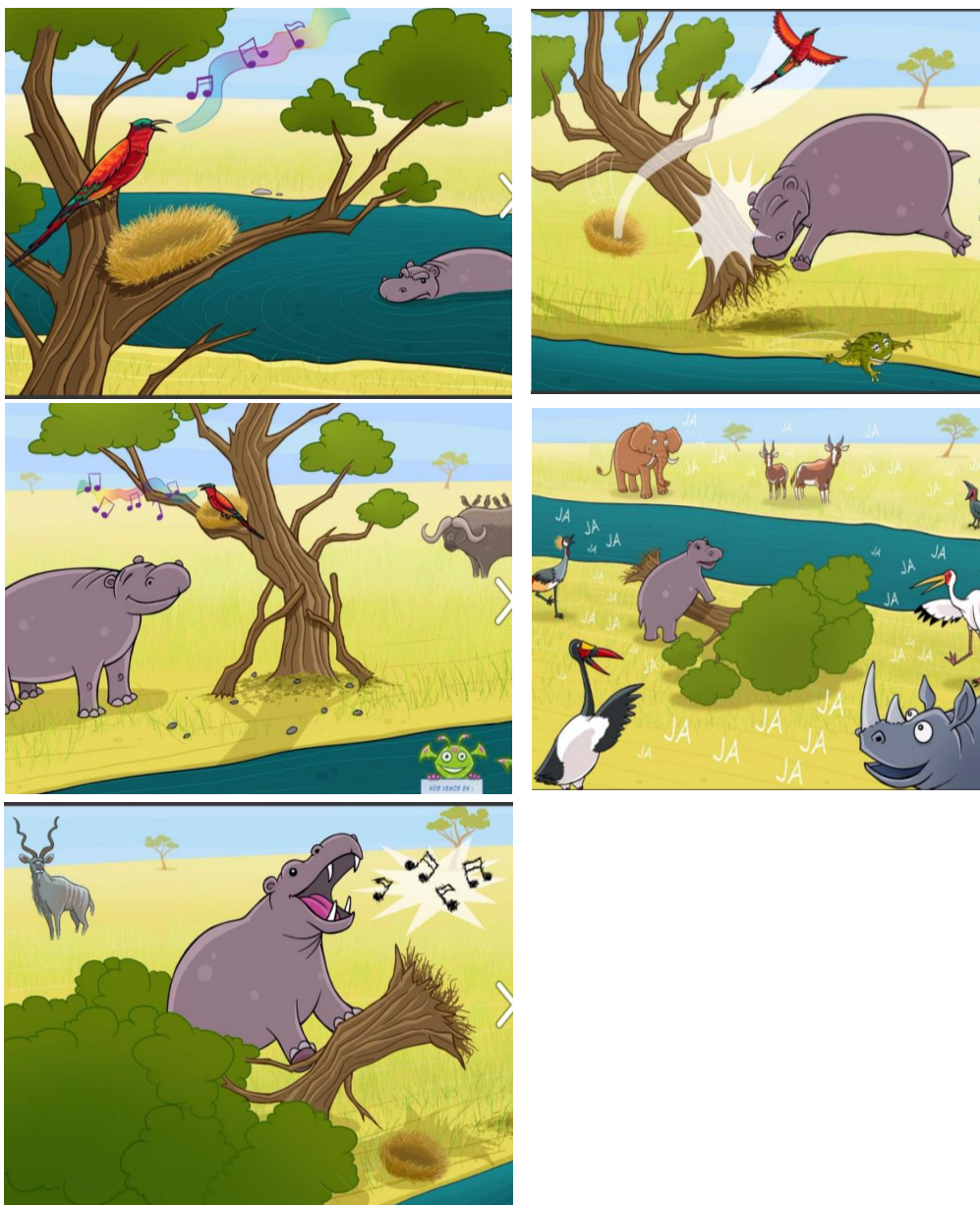
DBA:

- Reconoce qué son sinónimos y antónimos y los usa en textos orales y escritos.
- Lee y explica el mensaje principal de un texto escrito o un gráfico.
- Identifica las partes de un texto que ayudan a su comprensión.
- Identifico los personajes principales de una historia y las acciones que cada uno realiza.
- Reconoce la estructura de un texto y lo cuenta con sus propias palabras siguiendo la secuencia de la historia.

MOMENTO DE EXPLORACIÓN:

A cada subgrupo de estudiante y padre de familia se le hará entrega del cuento en forma gráfica para que lo organice en el orden lógico que padre e hijo consideren. Luego saldrán a pegarlo en el tablero y exponerlo ante el grupo y a la vez relatarán lo que creen que sucede en la secuencia en relación al orden sugerido.





MOMENTO DE ESTRUCTURACIÓN:

Se hará la proyección audiovisual del cuento haciendo uso del video beam y otros recursos TIC. Al finalizar el cuento se volverá a leer de manera conjunta y posteriormente se desarrollará un conversatorio para resaltar momentos importantes del cuento, valores y antivalores que se destacan, entre otros.

Link: <https://www.youtube.com/watch?v=N6wjD4WLZ7g>

EL HIPOPÓTAMO CANTOR

Érase una vez un hipopótamo que vivía en un río, junto a un gran árbol solitario. Un día, anidó un pájaro en el árbol, y los cantos y el volar del pájaro despertaron en el hipopótamo tanta envidia que no podía pensar en otra cosa, lamentándose diariamente por ser un hipopótamo, a pesar de las palabras del pájaro, que le contaba la suerte que tenía de ser tan grande y nadar tan bien.

Finalmente se animó a salir del río dispuesto a subir al árbol, encaramarse en una rama, y ponerse a cantar. Pero al intentar subir al árbol, comprobó que no tenía alas, ni garras para trepar, ni podía saltar, y al ver que no conseguía su objetivo, se lanzó rabioso a dar golpes al árbol, hasta que lo derribó.

Entonces, triunfante, se puso sobre las hojas del suelo, y comenzó a cantar. Pero los hipopótamos tampoco pueden cantar, así que de su boca salieron horrorosos sonidos, y todos los animales acudieron a burlarse del hipopótamo envidioso que cantaba posado en una rama de un árbol que estaba en el suelo.

Y pasó tanta vergüenza, que decidió no volver a lamentar ser hipopótamo, y arrepentido por haber derribado el árbol, dedicó toda su fuerza a volver a levantarlo, replantarlo y cuidarlo hasta que se recuperó totalmente.

Pedro Pablo Sacristán

Responde las siguientes preguntas

(Preguntas de selección múltiple con única respuesta)

1. ¿En el cuento, la palabra **envidioso** puede ser reemplazada por cuál de los siguientes pares de palabras?
 - a. Rabioso o intolerante
 - b. Codicioso o ambicioso

c. Noble o generoso

2. Con la expresión subrayada **“no podía pensar en otra cosa”** el autor quiere hacer referencia

- a. Los deseos del hipopótamo de estar en el río.
- b. La envidia que despertaba en el hipopótamo la manera en que el pájaro volaba y cantaba.
- c. El tamaño del hipopótamo y su manera de nadar tan bien.

3. ¿Cuál consideres que era la intención del pájaro cuando le hablaba al hipopótamo acerca de **la suerte que tenía de ser tan grande y nadar tan bien?**

- a. Demostrar desprecio hacia el hipopótamo.
- b. Hacer que el hipopótamo se lamentara más por no poder volar ni cantar.
- c. Tranquilizar al hipopótamo para que valorara aprendiera a valorar las cualidades que poseía.

4. Se puede deducir que las principales cualidades del hipopótamo son:

- a. Buen cantor, hábil para trepar y muy veloz.
- b. Tolerante, respetuoso y amante de la naturaleza.
- c. Fuerte, buen nadador y de temperamento fuerte.

5. La enseñanza más acertada que deja el cuento puede ser:

- a. Todos tenemos diferentes cualidades y potencialidades que hay que valorar.
- b. La envidia hay que manifestarla en público sin importar las consecuencias o el daño a los demás.
- c. Si somos iguales a los demás eso nos hace más grandes y nos ayuda a ser mejores personas.

Actividad nro. 5. Fábula: Tía pulga se incomoda con el calor (Manuel Zapata Olivella).

CLASE Nro. 5 Fecha: _____

Nivel de lectura: Inferencial

Área: Lenguaje

Grado: 3°

Tema: Interpretación de cuentos cortos en su nivel inferencial.

Objetivo: Valorar el nivel de comprensión textual de los estudiantes en el nivel inferencial, mediante la realización de actividades colaborativas entre estudiantes.

Estándar:

- Comprendo textos que tienen diferentes formatos y finalidades.

Competencias:

- Leo diferentes clases de textos: manuales, tarjetas, afiches, cartas, periódicos, etc.
- Reconozco la función social de los diversos tipos de textos que leo.
- Identifico la 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.
- Comparo textos de acuerdo con sus formatos, temáticas y funciones.

DBA:

- Reconoce qué son sinónimos y antónimos y los usa en textos orales y escritos.
- Lee y explica el mensaje principal de un texto escrito o un gráfico.

- Identifica las partes de un texto que ayudan a su comprensión.
- Identifico los personajes principales de una historia y las acciones que cada uno realiza.
- Reconoce la estructura de un texto y lo cuenta con sus propias palabras siguiendo la secuencia de la historia.

Momento de exploración:

Se hace una valoración de los conocimientos previos de los estudiantes, haciéndoles preguntas acerca de las pulgas como las siguientes:

- ¿Cuáles son las principales características?
- ¿Dónde habitan y de qué se alimentan?
- ¿De qué animales no se pueden alimentar y por qué?
- ¿Qué tipos de pieles son serán sus favoritas?

Momento de estructuración:

Se explicará los momentos de la actividad. Diciendo que luego de la lectura de la fábula deberán responder a cinco preguntas y cada una tiene 4 opciones de respuesta, de las cuales sólo seleccionarán una, o sea la que consideren más acertada.

Momento de valoración:

Se hará entrega de una copia de la fábula y sus respectivas preguntas a cada pareja de estudiantes.

Durante el desarrollo de la actividad de comprensión el docente valorará que se hagan al menos dos lecturas de la misma, leyendo primero un estudiante y finalmente el otro. Para que posteriormente se responda seleccionando de manera correcta la respuesta seleccionada por los estudiantes.

Lee el siguiente relato. Luego responde las preguntas del final.

TÍA PULGA SE INCOMODA CON EL CALOR



A los pocos minutos de haber entrado en el coliseo, Tía Pulga protestaba:

— ¡Aquí hace mucho calor! Debieron hacer la reunión en Bogotá.

— Tamalameque tiene sus molestias, Tía Pulga, pero para todo hay un remedio. La dejaremos entrar a los palcos de animales de tierra fría.

— Allí junto a Tía Foca y Tía Morsa. ¿No le parece buena compañía?

Pulga se removió inquieta sin saber qué responder, pero al fin dijo al conejo en voz baja:

— Tienen el pellejo duro. Ya he probado y no he podido meterle el diente. Me moriría de hambre sin poderles sacar una gota de sangre.

Conejo le aconsejó:

— pero allí también está el Oso Polar que tiene la piel blanda.

— Ya le he probado la sangre y sabe a diablo. Entonces dijo el conejo:

— Allí tienes al Hombre, también es un palco con aire acondicionado.

A pulga le pareció bien aquella sugerencia y dando grandes saltos, de gradería en gradería, se metió en el palco del hombre, pues de todas las sangres, era la de éste la que más le gustaba.

«A muchos gustos, pocas satisfacciones»

Manuel Zapata Olivella

Teniendo en cuenta el anterior texto, responda las siguientes preguntas:

(Preguntas de selección múltiple con única respuesta)

1. Esta historia el autor la clasifica como una fábula porque

- a. trata de un pueblo imaginario
- b. hay mucha pretensión de Tía Pulga
- c. sus personajes son animales y deja una enseñanza
- d. los animales se divierten y comparten

2. La historia leída trata especialmente de:

- a. Las pretensiones de Tía Pulga
- b. La intranquilidad de Tío Conejo
- c. Las incomodidades de Tía Pulga
- d. Las molestias de Tamalameque

3. Del texto leído la enseñanza o moraleja del final, que dice: “*A muchos gustos, pocas satisfacciones*” quiere enseñarnos que:

- a. el que mucho escoge siempre se va a llevar lo mejor.
- b. el que mucho escoge o es muy inseguro para elegir puede llegar a disfrutar menos.
- c. debemos ser resignados y conformistas en todos los aspectos de la vida.
- d. todas las personas somos iguales y pensamos cosas muy similares.

4. En la expresión: *Tamalameque tiene sus molestias, Tía Pulga, pero para todo hay un remedio...* Los términos subrayados en el texto pueden ser reemplazados por cuáles de los siguientes pares de palabras sin que cambie el sentido del texto.

- a. irritaciones/además
- b. desengaños/por el contrario
- c. disgustos/sin embargo

d. placeres/también

5. La expresión «*Debieron hacer la reunión en Bogotá*», ¿en qué tiempo verbal está representada?

- a. Presente
- b. futuro
- c. Pasado
- d. presente continuo (progresivo).

Anexo C. Diarios de Campo

A continuación, se hace la presentación de algunos ejemplos de dos diarios de campo, de los catorce que fueron desarrollados grupalmente por los docentes, luego de la realización de cada clase o propuesta de intervención del proyecto.

Clase: n°4

Fecha: 23 de mayo de 2017.

Lugar: _____

Participantes: Padres de familia, estudiantes y docente.

Actividad: Cuento: El pingüino y el canguro (Pedro Pablo Sacristán). Se da inicio a la cuarta actividad de comprensión lectora en el nivel inferencial, contando con la asistencia de cinco padres de familia y seis estudiantes del grado 3° de básica primaria.

Desarrollo:

Se inicia con la explicación a los padres de familia de los fundamentos y objetivos del proyecto y en especial del trabajo cooperativo en las clases, como estrategia para fortalecer los procesos académicos y especialmente de comprensión lectora.

En primera instancia, los padres de familia manifiestan su apoyo frente a la propuesta investigativa, donde se pretende que a través del aprendizaje cooperativo los estudiantes puedan mejorar su nivel académico y de interpretación en el área de Lengua Castellana.

Así pues, se inicia el trabajo socializando los momentos de la clase, sus objetivos y las principales actividades a desarrollar durante la sesión. Luego se ubica a cada estudiante con su padre de familia y se pasa al momento de exploración, donde cada subgrupo de estudiante y padre de familia recibe el cuento “El pingüino y el canguro” de Pedro Pablo Sacristán, en forma de rompecabezas para ser organizado lógicamente, según consideren ambos.

Posteriormente, salen y socializan el texto, según el orden establecido por cada pareja, observándose buena coherencia al momento de presentarse y socializarse el orden propuesto a los párrafos.

Para este momento de la propuesta se pudo observar que muchos subgrupos de trabajo se esforzaron por hacer un buen trabajo, pero aun así se les dificultó un poco presentar en un 100% el orden lógico del cuento, por desconocimiento del mismo u otros factores, como pueden ser:

- Pocos hábitos de lectura de ambas partes.
- Algunos padres de familia no saben leer o su nivel de académico o formativo es bajo.
- Falta de comunicación o carencia de confianza entre las partes al momento de ponerse de acuerdo y elegir una respuesta.

Seguidamente, se pasa al momento de estructuración donde se hace una proyección audiovisual del cuento con el fin de que los grupos de trabajo identifiquen el orden correcto del rompecabezas del cuento. Además, se estableció un conversatorio con el fin de resaltar

momentos importantes del cuento, valores y antivalores que se destacan, destacándose la buena participación de los estudiantes y padres de familia. Posteriormente, se les hizo entrega del cuento en medio físico para que padres e hijos hicieran nuevamente el proceso de interpretación.

En este orden de ideas, se continúa con el momento de valoración donde a cada padre e hijo se le hace entrega de una actividad evaluativa con el fin de medir el nivel de comprensión del cuento en el nivel inferencial.

Al ser socializada dicha actividad y evaluada se pudo observar buenos resultados en cuanto a la comprensión de la lectura, pues indudablemente la estrategia de aprendizaje colaborativo que se ha venido implementando ha permitido, no solo mejorar los resultados en el área de lengua castellana sino, además, fortalecer los vínculos entre padres e hijos.

Teniendo en cuenta que la lectura es un proceso interactivo, es de reconocer la importancia de incorporar a cada acción lectora determinadas estrategias que faciliten su abordaje, interpretación y la resolución de las situaciones presentadas en el texto.

Por esto, a partir de las estrategias de lectura propuestas por los cuatro docentes de las tres Instituciones Educativas del Nordeste Antioqueño, se desea resignificar que el “aprendizaje cooperativo”, debe ser implementado como una estrategia de trabajo no solo para estudiantes, sino también entre estos y sus padres, como componente requerido en la actualidad y desde siempre para mediatizar el interés por la lectura y el aprendizaje.

Para terminar la jornada, se hace un conversatorio con los padres de familia de manera independiente mediante la estrategia grupo focal, donde se dialoga acerca de la importancia de trabajar cooperativamente dentro y fuera de las aulas de clases y los padres coinciden en aportes relacionados con su rol dentro de los procesos escolares para incentivar a los estudiantes e hijos al aprendizaje y el abordaje habitual de los textos narrativos y otros.

FECHA: 17 de agosto de 2017

Lugar: _____

Clase nro. 10.

Participantes: Padres de familia, estudiantes y docente.

Actividad: Cuento: El león que no sabía escribir (Martin Baltscheit).

Desarrollo:

Al inicio de la clase padres e hijos se reúnen nuevamente en otra actividad para hacer en esta ocasión la lectura e interpretación del cuento “**El león que no sabía escribir**”, mediante el análisis de preguntas de selección múltiple en el nivel inferencial. Para ello, se organizan en parejas, padre (madre) e hijo(a). Un participante extrae de un cofre un papel, en el cual estaba escrito el nombre de un animal. Este animal lo dibujaron, describieron y luego fue socializado el trabajo.

Se continuó con la lectura del cuento “el león que no sabía escribir”, que fue presentado mediante diapositivas y narrado por uno de los padres. Posteriormente a todos los grupos se les dio el mismo cuento para que lo leyeran nuevamente por equipo (padre e hijo).

Fue observado que la resolución de los interrogantes por los padres e hijos se facilitó porque ya había sido escuchado de manera muy agradable.

En esta clase los padres de familia y estudiantes demostraron que les agrada leer, les gusta escuchar y compartir este tipo de lecturas, además se tuvo la oportunidad de apreciar la habilidad que poseen muchos padres o miembros de la comunidad educativa para narrar historias, y demostrar sus habilidades de expresión corporal, tonos y cambio de voces, elementos muy apropiados para facilitar la comprensión y el interés por la lectura.

Además, se tuvo una experiencia agradable de trabajo colaborativo, en donde los padres tuvieron una influencia positiva en la comprensión que hicieron los chicos y chicas del cuento, se pudo observar motivación, participación, respeto por la palabra del otro, deseos de ayudarse y apoyarse mutuamente.

La participación de los padres en el proceso formativo de los estudiantes es un factor que viene arrojando resultados muy positivos, convirtiéndose en una acción determinante para estimular el trabajo en las aulas, en el hogar y despertar el interés por el abordaje habitual del texto escrito.

Al respecto, Sánchez (2013) expone que la escuela debe facilitar la participación de las familias y fomentar aspectos que den lugar a que dicha inclusión se produzca, ya que juega un papel fundamental y tiene en su poder la llave para lograrlo. Se comparte esta idea, con la indudable intención de que cada día más centros e instituciones educativas involucren más a los padres de familia o acudientes en los procesos lectores y de aprendizaje en general.

Finalmente, aunque es entendido que este proyecto le apuesta al aprendizaje colaborativo, otra de sus intenciones es estrechar más los lazos de amistad dentro de los núcleos familiares, mediante el desarrollo de cada una de las actividades conjuntas, desarrolladas entre los alumnos en compañía de sus padres o persona responsable, avanzando así en el fortalecimiento de la comprensión lectora en los diferentes niveles de lectura, especialmente en el inferencial, el cual es supremamente importante para el análisis y desarrollo de pruebas escritas presentadas a nivel institucional, regional y nacional por los estudiantes.

Anexo D. Fotografías

Estas fotografías muestran algunos de los momentos vivenciados y disfrutados de todo el proceso y que dan muestra de un trabajo planeado y desarrollado con fines investigativos; con miras a mejorar cada una de las prácticas pedagógicas y los procesos formativos en general desarrollados al interior de las instituciones educativas donde tuvo lugar la intervención.



Fecha: 04/05/2017

Actividad: Prueba Pretest.

Cuento: Choco encuentra una mamá (Keiko Kasza).

Lugar: IE Pueblo Nuevo, sede Raquel Santamaría A.

Tomada por: Ever Armith Rúa Cardeño



Fecha: 17/09/2017.

Actividad: Cuento: El hipopótamo cantor (Pedro Pablo Sacristán).

Lugar: Balneario La Portada. (Yolombó).

Tomada por: Luz Dary Ochoa Taborda.



Fecha: 17/09/2017

Actividad: Cuento: El hipopótamo cantor (Pedro Pablo Sacristán).

Lugar: IE Pueblo Nuevo, sede Raque Santamaría A.

Tomada por: Ever Armith Rúa Cardeño.



Fecha: 23/05/2017.

Actividad: Cuento: El pingüino y el canguro (Pedro Pablo Sacristán).

Lugar: IE Guillermo Aguilar, sede Alfonso López.

Tomada por: Luis Fernando Acevedo Santamaría.



Fecha: 19/07/2017.

Actividad: Fábula: Tía pulga se incomoda con el calor (Manuel Zapata Olivella).

Lugar: IE Pueblo Nuevo, sede Raque Santamaría A.

Tomada por: Karen Jaramillo González (estudiante grado 4°).



Fecha: 19/07/2017.

Actividad: Encuesta Acerca de la participación en la estrategia Aprendizaje Colaborativo

Tomada por: Ever Armith Rúa Cardeño

Lugar: IE Pueblo Nuevo, sede Raque Santamaría A.



Fecha: 17/09/2017.

Actividad: Cuento: El león que no sabía escribir (Martin Baltscheit).

Tomada por: Luz Dary Ochoa Taborda

Lugar: IE Villanueva, (mpio. de Yolombó).



Fecha: 17/05/2017.

Actividad: Fábula: El armadillo y el león (Luis de la Peña)

Lugar: IE Pueblo Nuevo, sede Raque Santamaría A.

Tomadas por: Maryori Alejandra González Jaramillo.

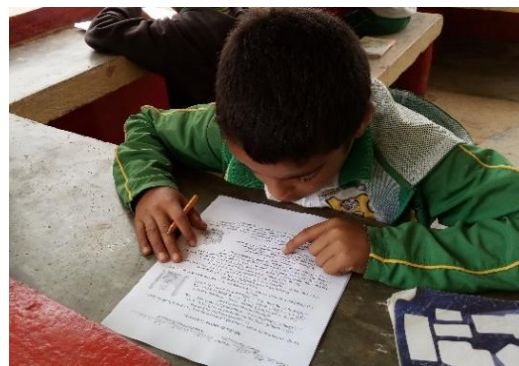


Fecha: 20/09/2017.

Actividad: Cuento: El tigre y el ratón (Keiko Kasza).

Lugar: IE Pueblo Nuevo, sede Raquel Santamaría A.

Tomada por: Ever Armith Rúa Cardeño.



Fecha: 25/10/2017

Actividad: Prueba Postest.

Cuento: Mi día de suerte (Keiko Kasza).

Lugar: IE Pueblo Nuevo, sede Raquel Santamaría A.

Tomadas por: Ever Armith Rúa Cardeño.

Anexo E. Instrumentos de Recolección y Análisis de Datos

La siguiente tabla presenta de manera detallada las técnicas e instrumentos de recolección y análisis de datos empleados durante todo el proceso de intervención de la propuesta.

Técnicas o estrategias de recolección de datos	Instrumentos de análisis
Análisis documental (de contenido) (Aplicado antes, durante y al final de la investigación)	<ul style="list-style-type: none"> • Observación de pruebas Saber (Años: 2014-2015-2016). • Prueba pre-test y Post-test a estudiantes mediante un cuento. • Talleres de comprensión de cuentos y fábulas entre estudiante - padre de familia; estudiante – estudiante. • Análisis descriptivo.
Encuesta	<ul style="list-style-type: none"> • Cuestionario con preguntas abiertas y cerradas a estudiantes. • Bitácora de análisis.
Grupo focal (de enfoque/referencia/discusión)	<ul style="list-style-type: none"> • Ficha de preguntas (guía para el conversatorio). • Grabaciones. • Diario de campo. • Bitácora de análisis. • Ficha.
Observación participante	<ul style="list-style-type: none"> • Diario de campo. • Matriz de resumen y análisis de Diarios de Campo • Bitácora de análisis. • Ficha

Tabla 9. Instrumentos de recolección y análisis de datos

Anexo F. Cronograma de Actividades

La siguiente tabla hace referencia al cronograma de actividades, que direccionó cada uno de los momentos y fechas preestablecidos para el desarrollo, aplicación y socialización de la investigación.

Cronograma de Actividades											
Actividades (Sem. 3 y 4 - 2016)	Feb.	Mar.	Abr.	May.	Jun.	Jul.	Ago.	Sep.	Oct.	Nov.	Dic.
Planteamiento del problema	X	X									
Análisis documental		X	X								
Revisión bibliográfica			X	X							
Elaboración del anteproyecto (Título, problema, justificación...)			X	X							
Entrega de avances del anteproyecto				X							
Sustentación del anteproyecto					X						
Diseño metodológico							X	X			
Marco teórico								X	X	X	
Esquema tentativo (plan de trabajo)								X			
Entrega de avances al asesor								X			
Sustentación de la propuesta											X
Actividades (Sem. 3 y 4 2017)	Feb.	Mar.	Abr.	May.	Jun.	Jul.	Ago.	Sep.	Oct.	Nov.	Dic.
Revisión de fuentes bibliográficas	X	X	X	X							
Elaboración y aplicación de encuestas y entrevistas		X						X			
Ejecución de la propuesta investigativa		X	X	X	X	X	X	X			
Análisis parcial de la información			X	X	X			X	X		
Sistematización de la información				X	X			X	X		
Presentación avances de Investigación al asesor		X	X	X	X				X		
Sustentación de la propuesta					X						
Conclusión de la investigación									X		
Redacción del informe final								X	X	X	
Entrega de informe final a la Universidad										X	
Presentación y sustentación de la tesis										X	X

Tabla 10. Cronograma de Actividades

Anexo G. Consentimiento informado (formato empleado para padres y estudiantes)

Consentimiento Informado para Participantes de Investigación

El propósito de esta ficha de consentimiento es proveer a los participantes en esta investigación con una clara explicación de la naturaleza de la misma, así como de su rol en ella como participantes.

La presente investigación es conducida por los docentes investigadores EVER ARMITH RUA CARDEÑO, CLAUDIA PATRICIA OCHOA TABORDA, LUZ DARY OCHOA TABORDA Y LUIS FERNANDO ACEVEDO SANTAMARÍA, de la Universidad de MEDELLÍN. La meta de este estudio es Fortalecer la comprensión lectora desde el nivel inferencial en los estudiantes del grado tercero a partir de la estrategia "Aprendizaje Colaborativo"

Si usted accede a participar en este estudio, se le pedirá responder preguntas en una entrevista (o completar una encuesta, o lo que fuera según el caso). Esto tomará aproximadamente 10 minutos de su tiempo. Lo que conversemos durante estas sesiones se grabará, de modo que el investigador pueda transcribir después las ideas que usted haya expresado.

La participación en este estudio es estrictamente voluntaria. La información que se recoja será confidencial y no se usará para ningún otro propósito fuera de los de esta investigación. Sus respuestas al cuestionario y a la entrevista serán codificadas usando un número de identificación y por lo tanto, serán anónimas. Una vez transcritas las entrevistas, los cassettes con las grabaciones se destruirán.

Si tiene alguna duda sobre este proyecto, puede hacer preguntas en cualquier momento durante su participación en él. Igualmente, puede retirarse del proyecto en cualquier momento sin que eso lo perjudique en ninguna forma. Si alguna de las preguntas durante la entrevista le parecen incómodas, tiene usted el derecho de hacérselo saber al investigador o de no responderlas.

Desde ya le agradecemos su participación.

Acepto participar voluntariamente en esta investigación, conducida por los docentes investigadores EVER ARMITH RUA CARDEÑO, CLAUDIA PATRICIA OCHOA TABORDA, LUZ DARY OCHOA TABORDA Y LUIS FERNANDO ACEVEDO SANTAMARÍA. He sido informado (a) de que la meta de este estudio es Fortalecer la comprensión lectora desde el nivel inferencial en los estudiantes del grado tercero a partir de la estrategia "Aprendizaje Colaborativo"

Me han indicado también que tendré que responder cuestionarios y preguntas en una entrevista, lo cual tomará aproximadamente 10 minutos.

Reconozco que la información que yo proveo en el curso de esta investigación es estrictamente confidencial y no será usada para ningún otro propósito fuera de los de este estudio sin mi consentimiento. He sido informado de que puedo hacer preguntas sobre el proyecto en cualquier momento y que puedo retirarme del mismo cuando así lo decida, sin que esto acarree perjuicio alguno para mi persona. De tener preguntas sobre mi participación en este estudio, puedo contactar a la asesora del proyecto Doctora CLAUDIA ARCILA al teléfono 3054216696.

Entiendo que una copia de esta ficha de consentimiento me será entregada, y que puedo pedir información sobre los resultados de este estudio cuando éste haya concluido. Para esto, puedo contactar a la asesora del proyecto Doctora CLAUDIA ARCILA al teléfono anteriormente mencionado.

Yoide Perez.

Nombre del Participante
(en letras de imprenta)

Yoide Perez
Firma del Participante:

Fecha: 03 de Mayo de 2017

Ilustración 3. Consentimiento informado para padres de familia/acudientes

Consentimiento Informado para Participantes de Investigación

El propósito de esta ficha de consentimiento es proveer a los participantes en esta investigación con una clara explicación de la naturaleza de la misma, así como de su rol en ella como participantes.

La presente investigación es conducida por los docentes investigadores EVER ARMITH RUA CARDEÑO, CLAUDIA PATRICIA OCHOA TABORDA, LUZ DARY OCHOA TABORDA Y LUIS FERNANDO ACEVEDO SANTAMARÍA, de la Universidad de MEDELLÍN. La meta de este estudio es Fortalecer la comprensión lectora desde el nivel inferencial en los estudiantes del grado tercero a partir de la estrategia "Aprendizaje Colaborativo"

Si usted accede a participar en este estudio, se le pedirá responder preguntas en una entrevista (o completar una encuesta, o lo que fuera según el caso). Esto tomará aproximadamente 10 minutos de su tiempo. Lo que conversemos durante estas sesiones se grabará, de modo que el investigador pueda transcribir después las ideas que usted haya expresado.

La participación en este estudio es estrictamente voluntaria. La información que se recoja será confidencial y no se usará para ningún otro propósito fuera de los de esta investigación. Sus respuestas al cuestionario y a la entrevista serán codificadas usando un número de identificación y por lo tanto, serán anónimas. Una vez transcritas las entrevistas, los cassettes con las grabaciones se destruirán.

Si tiene alguna duda sobre este proyecto, puede hacer preguntas en cualquier momento durante su participación en él. Igualmente, puede retirarse del proyecto en cualquier momento sin que eso lo perjudique en ninguna forma. Si alguna de las preguntas durante la entrevista le parecen incómodas, tiene usted el derecho de hacérselo saber al investigador o de no responderlas.

Desde ya le agradecemos su participación.

Acepto participar voluntariamente en esta investigación, conducida por los docentes investigadores EVER ARMITH RUA CARDEÑO, CLAUDIA PATRICIA OCHOA TABORDA, LUZ DARY OCHOA TABORDA Y LUIS FERNANDO ACEVEDO SANTAMARÍA. He sido informado (a) de que la meta de este estudio es Fortalecer la comprensión lectora desde el nivel inferencial en los estudiantes del grado tercero a partir de la estrategia "Aprendizaje Colaborativo"

Me han indicado también que tendré que responder cuestionarios y preguntas en una entrevista, lo cual tomará aproximadamente 10 minutos.

Reconozco que la información que yo provea en el curso de esta investigación es estrictamente confidencial y no será usada para ningún otro propósito fuera de los de este estudio sin mi consentimiento. He sido informado de que puedo hacer preguntas sobre el proyecto en cualquier momento y que puedo retirarme del mismo cuando así lo decida, sin que esto acarree perjuicio alguno para mi persona. De tener preguntas sobre mi participación en este estudio, puedo contactar a la asesora del proyecto Doctora CLAUDIA ARCILA al teléfono 3054216696.

Entiendo que una copia de esta ficha de consentimiento me será entregada, y que puedo pedir información sobre los resultados de este estudio cuando éste haya concluido. Para esto, puedo contactar a la asesora del proyecto Doctora CLAUDIA ARCILA al teléfono anteriormente mencionado.

Herney Alvarez Pérez
Nombre del Participante
(en letras de imprenta)

Herney Alvarez P
Firma del Participante:

Fecha: 03 de Mayo de 2017

Ilustración 4. Consentimiento informado para estudiantes

Anexo H. Guías (rejillas) de Registro para la Valoración del AC

La siguiente rejilla se ha empleado para hacer seguimiento al trabajo cooperativo en cada una de las actividades desarrolladas entre estudiantes y padres y estudiantes.

ESCALA DE VALORACIÓN NUMÉRICA (LIKERT) DEL APRENDIZAJE COOPERATIVO PARA EL INSTRUCTOR (DOCENTE)				
ÁREA/ASIGNATURA: _____ FECHA: _____ HORA: _____				
Valora: 1 (nunca) al 4 (siempre) si el alumno cumple con las siguientes normas cuando trabaja en equipo.				
Presta atención al docente siempre que se le requiere.	1	2	3	4
Mantiene el nivel de ruido adecuado.				
Participa en la realización de la tarea.				
Respeto las distintas dinámicas de trabajo (exposiciones, asamblea, trabajo individual, pareja, equipo).				
Realiza las tareas propuestas en el tiempo establecido.				
Cuando necesita ayuda acude a los compañeros/as antes que al docente.				
Ante una petición de ayuda, deja de hacer otras cosas y se pone ayudar.				
Ayuda a sus compañeros/as dando pistas, intentando no dar la respuesta.				
Respeto el turno de la palabra.				
Cumple con el rol que le corresponde y respeta el de sus compañeros/as.				

Tabla 11. Rejilla de valoración del AC para el docente

Esta otra rejilla fue entregada a los estudiantes en el intermedio y al final de la propuesta, para que allí ellos evaluaran su interés y nivel de participación en las actividades cooperativas implementadas en las clases.

ÁREA/ASIGNATURA: _____ FECHA: _____			
ESTUDIANTE: _____			
	SÍ	NO	A/V
Levanto la mano para hablar			
Controlo el nivel de voz			
Pido ayuda al compañero antes que al profesor			
Soy ordenado			
Termina las tereas a tiempo			
Participo en las tareas			
Ayudo a mi compañero			
Mantengo silencio y trabajo			
Cumplo con mi función			
Cumplo con el papel encomendado			

Tabla 12. Rejilla de evaluación del interés y participación del AC para estudiantes