

**Las estrategias de lectura: una apuesta por el mejoramiento de la lectura
Inferencial en textos discontinuos en los estudiantes del grado 3-2 de la Institución
Educativa Miraflores L.E.V.G.**

Diana Patricia Arenas Arenas

Nora Alba Gómez García

Yenís Hoyos Hernández

Cristina Urrego Giraldo

Asesor de Orientación: Jair Hernando Álvarez T.

Asesor Temático: Viviana Gómez Porras

Universidad de Medellín

Facultad de Ciencias Sociales y Humanas

Medellín, Antioquia

2018

Tabla de contenido

| | |
|---------------------------------------|----|
| Índice de tablas | 7 |
| Lista de figuras | 8 |
| Agradecimientos..... | 9 |
| Resumen..... | 10 |
| Abstract..... | 12 |
| 1. Introducción..... | 14 |
| 2. Título del proyecto..... | 19 |
| 3. Planteamiento del problema..... | 20 |
| 4. Justificación..... | 28 |
| 5. Pregunta problematizadora..... | 32 |
| 6. Objetivos..... | 33 |
| 6.1 General..... | 33 |
| 6.2 Específicos..... | 33 |
| 7. Marco de referencias..... | 34 |
| 7.1 Antecedentes..... | 34 |
| 7.2 Antecedentes internacionales..... | 34 |
| 7.3 Antecedentes nacionales..... | 40 |

| | |
|----------------------------------------------------|----|
| 7.4 Antecedentes locales..... | 47 |
| 8. Marco conceptual..... | 52 |
| 8.1 Lectura..... | 53 |
| 8.2 Niveles de lectura..... | 55 |
| 8.2.1 Nivel literal..... | 56 |
| 8.2.1.1 Nivel transcriptivo..... | 56 |
| 8.2.1.2 Parafraseo..... | 56 |
| 8.2.2 Nivel inferencial..... | 57 |
| 8.2.3 Nivel crítico..... | 58 |
| 8.3 Niveles de lectura según PISA..... | 59 |
| 8.4 Estrategias de lectura..... | 60 |
| 8.5 Textos discontinuos..... | 65 |
| 8.6 Secuencia didáctica..... | 67 |
| 9. Marco teórico..... | 71 |
| 9.1 La lectura desde Louise Rosenblatt..... | 71 |
| 9.2 La lectura desde Isabel Solé..... | 73 |
| 9.3 Estrategias de lectura de Kenneth Goodman..... | 77 |
| 9.4 Estrategias de lectura Delia Lerner..... | 80 |
| 9.5 Estrategias de lectura Daniel Cassany..... | 81 |

| | |
|------------------------------------------------------------------|-----|
| 9.6 Estrategias de lectura de Miguel de Zubiría..... | 84 |
| 9.7 Estrategias cognitivas de Irene Gaskins y Thorne Elliot..... | 88 |
| 10. Marco legal..... | 94 |
| 11. Diseño metodológico..... | 97 |
| 11.1 Metodología..... | 97 |
| 11.2 Enfoque..... | 97 |
| 11.3 Tipo de investigación..... | 98 |
| 11.4 Técnicas e instrumentos..... | 99 |
| 11.4.1 Observación participante..... | 100 |
| 11.4.1.1 Diario de campo..... | 100 |
| 11.4.1.2 Lista de control..... | 103 |
| 11.4.2 Prueba estandarizada..... | 104 |
| 11.4.2.1 Prueba de selección múltiple con única respuesta..... | 104 |
| 11.5 Muestra..... | 105 |
| 11.6 Sistema de categorías..... | 105 |
| 11.7 Cronograma..... | 108 |
| 11.8 Descripción de la intervención..... | 109 |
| 11.8.1 Secuencia didáctica..... | 109 |

| | |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| 12. Análisis..... | 113 |
| 12.1 Análisis de prueba inicial..... | 113 |
| 12.1.1 Metodología..... | 113 |
| 12.1.2 Resultados..... | 114 |
| 12.2 Análisis de diario de campo..... | 121 |
| 12.2.1 Uso de la transcripción para repetir ideas y del parafraseo para relacionarlas con otras que den el mismo sentido..... | 122 |
| 12.2.2 Tipos de texto en relación a los tipos de inferencia..... | 123 |
| 12.2.3 El papel de los conocimientos previos en el pensamiento inferencial..... | 125 |
| 12.2.4 Conceptualización de lectura y su influencia en la Comprensión lectora..... | 126 |
| 12.2.5 Las relaciones entre pares y construcción del conocimiento, generan preguntas, acuerdos y desacuerdos..... | 127 |
| 12.2.6 Autocorrección, evaluación y autonomía en la comprensión lectora..... | 129 |
| 12.2.7 Conocimiento sobre tipologías y portadores de texto..... | 131 |
| 12.2.8 Muestreo y elementos paratextuales y su incidencia en la lectura inferencial..... | 132 |

| | |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| 12.2.9 Impacto del uso de las estrategias de lectura en el mejoramiento de la comprensión lectora..... | 134 |
| 12.3 Análisis de lista de control..... | 135 |
| 12.4 Análisis de prueba final..... | 139 |
| 12.5 Comparación de pruebas inicial y final..... | 144 |
| 13. Conclusiones y recomendaciones..... | 149 |
| 13.1 Conclusiones..... | 149 |
| 13.2 Recomendaciones..... | 152 |
| 14. Bibliografía..... | 155 |
| 15. Anexos..... | 165 |
| 15.1 Anexo 1. Formato de diario de campo..... | 165 |
| 15.2 Anexo 2. Lista de control..... | 166 |
| 15.3 Anexo 3. Prueba estandarizada..... | 168 |
| 15.4 Anexo 4. Ejemplos de sesiones implementadas en la secuencia didáctica..... | 180 |
| 15.5 Anexo 5. Ejemplo de diarios de campo realizados..... | 185 |

Lista de tablas

| | |
|-------------------------------------------------------------------|-----|
| Tabla 1. Categorización axial..... | 106 |
| Tabla 2. Cronograma | 108 |
| Tabla 3. Codificación de estudiantes que presentan la prueba..... | 114 |
| Tabla 4. Categorías y subcategorías..... | 122 |
| Tabla 5. Resultado lista de control..... | 136 |

Lista de figuras – Gráficos

| | |
|---------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| Gráfica 1 Comparación de porcentajes según niveles de desempeño, grado tercero..... | 24 |
| Gráfica 2. Aciertos en los niveles de lectura por estudiante en la prueba inicial..... | 116 |
| Grafica 3. Frecuencia en respuestas acertadas por pregunta en prueba inicial..... | 119 |
| Grafica 4. Cumplimiento de ítems observados..... | 138 |
| Grafica 5. Aciertos en los niveles de lectura por estudiante en la prueba final..... | 142 |
| Grafica 6. Frecuencia en respuestas acertadas por pregunta en prueba final..... | 144 |
| Grafica 8. Comparativo de desempeño del nivel inferencial de lectura por estudiante..... | 146 |

Agradecimientos

En primer lugar, agradecemos al Ministerio de Educación Nacional por habernos brindado la oportunidad de realizar la maestría en Educación como el medio para cualificar nuestra labor y llevar al aula de clases los conocimientos adquiridos con la misma. Igualmente, agradecemos a la Universidad de Medellín por ofrecernos el acompañamiento y los conocimientos que contribuyeron con nuestra formación como profesionales de la educación.

A nuestros asesores:

Doctor Jair Hernando Álvarez Torres y Magister Viviana Gómez Porras por sus oportunas asesorías, paciencia y tiempo.

Finalmente, a nuestras familias por el apoyo incondicional en todo este proceso y por ser el motor que nos impulsó hacia el alcance de nuestras metas.

Resumen

La lectura es vital en la cotidianidad de los individuos, tanto por los usos sociales que esta conlleva, como por ser el vehículo mediante el cual se adquiere el saber científico y cultural a partir de la construcción personal que el individuo teje desde las experiencias, intereses y finalidades que establece en su proyecto de vida; en este sentido, la función del maestro en la escuela consiste en hacer acompañamientos mediados por un conjunto de decisiones para la enseñanza, tendentes hacia la formación de hábitos que promuevan y fomenten la cultura del saber donde el aprender- aprender sea el eje rector, lo cual se logra con la implementación de nuevas formas de acceso al conocimiento. En consecuencia, las instituciones educativas deben implementar estrategias didácticas que permitan el desarrollo de la competencia lectora en sus estudiantes, de tal manera que puedan insertarse en una sociedad que necesita cada vez más, individuos que comprendan, analicen, reflexionen e infieran en torno a la información y el conocimiento que se origina día a día. El proyecto “Las estrategias de lectura: una apuesta por el mejoramiento de la lectura inferencial en textos discontinuos en los estudiantes del grado 3^o2 de la Institución Educativa Miraflores Luis Eduardo Valencia García (L.E.V.G).”, que a continuación se presenta, surge como necesidad ante los bajos desempeños de los estudiantes, en los procesos que requieren de la comprensión lectora en las diferentes áreas y en las pruebas internas y externas que presentan. El estudio parte estableciendo la fundamentación teórica que sustenta el proyecto, para lo cual se definen elementos indispensables: la lectura como proceso de transacción del lector con el texto en contexto, dándole sentido desde las necesidades e intereses del mismo; los niveles de lectura que evalúan las pruebas SABER en nuestro país y el concepto de textos discontinuos; se establece, además, la importancia de las estrategias de lectura desde su uso didáctico en el aula, las cuales se constituyen en la herramienta primordial

para mejorar la comprensión en tanto permean las distintas maneras o estilos de aprendizajes que poseen los individuos. Así mismo, se presenta la propuesta de intervención a partir de una secuencia didáctica enfocada en textos discontinuos con la implementación y uso de algunas estrategias de lectura basadas en Solé, Goodman, Lerner, Cassany, Zubiría, Gaskins y Elliot. El proyecto adopta metodología de enfoque cualitativo y recurre a la investigación acción-participativa pues ella exige intervención de la práctica pedagógica con la intención de ocasionar una mejora, lo cual es el objetivo general de la propuesta. El tipo de investigación permitió establecer conceptualizaciones para entender la realidad abordada, las cuales surgieron a partir de las categorías establecidas y las emergentes.

Palabras Claves: lectura, comprensión lectora, estrategias de lectura, textos discontinuos.

Abstract

Reading is vital in the daily life of individuals, both for the social uses that this entails, and for being the vehicle through which scientific and cultural knowledge is acquired from the personal construction that the individual weaves from experiences, interests and purposes that he/she establishes in its life project; In this sense, the role of the teacher in school is to make accompaniments mediated by a set of decisions for teaching, tending towards the formation of habits that promote and encourage the culture of knowledge where learning-learning is the guiding principle, which it is achieved with the implementation of new forms of access to knowledge. Consequently, educational institutions must implement teaching strategies that allow the development of reading competence in their students, so that they can be inserted in a society that needs more and more, individuals who understand, analyze, reflect and infer around the information and the knowledge that originates day by day.

The project "Reading strategies: a commitment to the improvement of inferential reading in discontinuous texts in the students of the 3rd grade of the Miraflores Educational Institution Luis Eduardo Valencia García (LEVG).", Which is presented below, emerges as a need for the low performance of students, in the processes that require reading comprehension in different areas and in the internal and external tests they present. The study starts by establishing the theoretical foundation that underpins the project, for which indispensable elements are defined: reading as a transaction process of the reader with the text in context, giving it meaning from the needs and interests of the same; the reading levels that evaluate the SABER tests in our country and the concept of discontinuous texts; It also establishes the importance of reading strategies from their didactic use in the classroom, which is the primary tool to improve understanding

while permeating the different ways or styles of learning that individuals possess. Likewise, the intervention proposal is presented from a didactic sequence focused on discontinuous texts with the implementation and use of some reading strategies based on Solé, Goodman, Lerner, Cassany, Zubiría, Gaskins and Elliot. The project adopts a qualitative approach methodology and resorts to the action-participatory research because it requires intervention from pedagogical practice with the intention of causing an improvement, which is the general objective of the proposal. The type of research allowed to establish conceptualizations to understand the reality addressed, which arose from the established and emerging categories.

Key words: reading, reading comprehension, reading strategies, discontinuous texts.

1. Introducción

La comprensión lectora juega un papel fundamental en la escuela como herramienta para que los estudiantes tengan acceso al conocimiento y a la cultura, además permite la construcción de significados en un proceso transaccional entre el lector y el texto (Rosenblatt, 1988) en el cual el primero da sentido a la lectura a partir de la interacción con lo escrito y acerca al segundo de múltiples maneras, con diferentes objetivos y activando diversos procesos cognitivos.

Rosenblatt arguye: “Todo acto de lectura es un acontecimiento, o una transacción que implica a un lector en particular y un patrón de signos en particular, un texto, que ocurre en un momento particular y dentro de un contexto particular” (1988, p.4). Entendiendo por texto, aquel conjunto de signos susceptibles de ser interpretados como símbolos verbales, en el que el lector es quien adjudica significado según su interpretación en la transacción con el texto.

En el contexto colombiano, la prueba que evalúa la competencia lectora a los estudiantes, se tiene que esta “explora la forma como los estudiantes leen e interpretan diferentes tipos de textos. Se espera que puedan comprender tanto la información explícita como la implícita en los textos, establecer relaciones entre sus contenidos y lo que saben acerca de un determinado tema, así como realizar inferencias, sacar conclusiones y asumir posiciones argumentadas frente a los mismos” (Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior [ICFE], 2013).

No obstante, el desempeño de los estudiantes de la Institución Educativa Miraflores en actividades que requieren de comprensión lectora muestra bajos resultados. En términos generales, se evidencian dificultades según las pruebas saber de lenguaje para el grado 3° en la elaboración de inferencias y poco acercamiento a la lectura crítica, lo que demuestra que leen la superficie del texto quedándose con la información literal que este aporta, en consecuencia,

hubo descenso en los desempeños de los estudiantes en el componente progreso, según el Índice Sintético de la Calidad Educativa (ISCE) 2016.

De lo anterior surge la preocupación por el mejoramiento del proceso lector de dichos estudiantes, de tal forma que les posibilite una construcción de significado y no la mera decodificación del texto. Considerando que el mejoramiento de la comprensión lectora ha sido ha sido objeto de estudio en diversas investigaciones y que muchas hacen alusión a la necesidad del uso de estrategias en el proceso lector para mejorarlo, surge la pregunta de investigación: ¿De qué manera la implementación de estrategias de lectura mejora la comprensión lectora inferencial de textos discontinuos en los estudiantes del grado 3-2 de la Institución Educativa Miraflores?

La comprensión de lectura debe promoverse a partir de lo cotidiano, como respuesta a las necesidades e intereses de los estudiantes, tomando en consideración su entorno familiar, social y cultural. Una herramienta en este proceso son los textos discontinuos, ya que son los más comunes dentro de su cotidianidad y en los que la información no aparece de modo lineal ni secuencial (Programme for International Student Assessment [PISA], 2011). Estos exigen al lector abstraer los elementos implícitos de la información suministrada para ponerlos en comunicación con sus conocimientos previos; lo que requiere la apropiación de estrategias de lectura que permitan hacer inferencias.

De acuerdo con lo anterior, se plantea como objetivo general mejorar la comprensión lectora en el nivel inferencial, de textos discontinuos a través de la implementación de estrategias de lectura en los estudiantes del grado 3-2 de la Institución Educativa Miraflores.

Para alcanzar lo anteriormente expuesto se considera necesario caracterizar la comprensión lectora de los estudiantes de grado 3-2, implementar las estrategias de lectura en textos discontinuos y evaluar el impacto de la aplicación de dichas estrategias en el mejoramiento de la lectura inferencial de los mismos, dichas intenciones permiten trazar la ruta metodológica que da sentido lógico al proyecto y establece los pasos a seguir.

Para este propósito se hizo un rastreo bibliográfico en torno a la comprensión lectora basada en la implementación de estrategias de lectura, en este proceso se hizo una búsqueda exhaustiva del estado del arte con relación a proyectos y artículos que han abordado el tema en mención, es así como se indagó por los antecedentes y se organizaron desde los más antiguos (año 2007) hasta los más recientes (año 2016) a nivel internacional, nacional y local.

En consecuencia, se adoptan como referentes teóricos a Rosenblatt (1988) y su concepto de la lectura como proceso transaccional, Solé (1992) y los tres momentos en la lectura: antes, durante y después; de Goodman (1982), la activación de saberes previos como la puerta de entrada para abordar un texto y sus estrategias de lectura: el muestreo, la predicción, la inferencia, la confirmación, y la corrección. También se retoman los planteamientos de Lerner (2001), sobre la importancia de enseñar los usos sociales de la lectura desde los quehaceres del lector y el escritor; de Cassany (1997), la lectura como construcción social, además, las estrategias de reconocer, seleccionar, interpretar, inferir, anticipar y retener que permiten mejorar la comprensión lectora y comunicativa. Por su parte, Zubiría (2004), expone la importancia de la enseñanza temprana de la lectoescritura y analiza el proceso de aprendizaje de lectura en el ser humano desde la lectura fonética hasta la metasemántica. Finalmente, se retoman las estrategias cognitivas de Gaskins y Elliot (1999) teniendo en cuenta que en la lectura el que el lector interioriza y valida los mecanismos empleados y los ajusta a sus

esquemas mentales para hacer uso de ellos en otros momentos. Los aportes de estos autores tienen utilidad didáctica en la escuela, pues la implementación de sus postulados y estrategias conllevan a la generación de aprendizajes significativos en los estudiantes a partir de la lectura y atienden al enfoque comunicativo que plantea el Ministerio de Educación Nacional (MEN).

La metodología que se ha seguido para este proyecto tiene un enfoque cualitativo; sin embargo, se usan de manera parcial elementos del enfoque cuantitativo que permiten la recolección de datos para probar hipótesis, con base en la medición numérica y el análisis estadístico (Hernández, Fernández y Baptista, 2014). Teniendo en cuenta que la investigación requería de la intervención directa en una realidad, el tipo de investigación fue la investigación-acción. Para este proyecto, la unidad muestral correspondió al grupo 3-2 de la Institución Educativa Miraflores, la cual está situada en la zona centro oriental de Medellín, comuna 9 y pertenece al núcleo 925.

En concordancia con el enfoque y tipo de investigación, se seleccionó la observación participante como la forma de recolectar la información, en la que se empleó el diario de campo diseñado por el equipo de investigación y se elaboró una rúbrica que se denominó lista de control para dar cuenta del uso de estrategias de lectura y elaboración de inferencias, especialmente en textos discontinuos, la cual fue aplicada en dos momentos: un primer momento al comienzo de la intervención para determinar cómo se encontraban los estudiantes y el segundo, al final de la intervención para determinar si se lograron avances. Se empleó además, una prueba estandarizada de selección múltiple con única respuesta, esta fue retomada de las Pruebas Saber de Lenguaje de los años 2013, 2014 y 2015 y aplicada al inicio y al final de la intervención con el fin de que aportara elementos comparativos frente al progreso o no, de la lectura inferencial en los estudiantes, luego de implementar la intervención.

2. Título de proyecto

Las estrategias de lectura: una apuesta por el mejoramiento de la lectura inferencial en textos discontinuos en los estudiantes del grado 3-2 de la Institución Educativa Miraflores

L.E.V.G.

3. Planteamiento del problema

La lectura es una herramienta o medio que permite a los individuos el acercamiento a la información y al conocimiento. En una sociedad como la actual, en la que cada vez se plasma de manera más rápida la experiencia humana a través de la escritura y por consiguiente, en la que se requiere de la habilidad de comprender lo escrito, la lectura juega un papel primordial en la educación como objeto de estudio y a la vez como herramienta en todas las áreas del conocimiento; por esta razón, las políticas educativas en la mayoría de los países giran en torno a mejorar los desempeños de los estudiantes en la comprensión lectora.

Una de las herramientas que se usa para medir la competencia lectora, es la prueba PISA (Programme for International Student Assessment), la cual además de evaluar la lectura, también mide la competencia matemática y la competencia científica. Según la OCDE (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico), la competencia lectora es entendida como "la capacidad que tiene un individuo de comprender, utilizar y analizar textos escritos con el objeto de alcanzar sus propias metas, desarrollar sus conocimientos, posibilidades y participar en la sociedad" (OCDE, 2002, p. 7)

Los resultados de los desempeños de los estudiantes de Colombia en las pruebas PISA 2012, según reporte dado por el ICFES, fueron de los más bajos en Latinoamérica y aun cuando en las pruebas de 2015 el mismo reporte indica avance con respecto al anterior resultado, estos siguen siendo inferiores a la media, evidenciando falencias en los evaluados al momento de extraer información de un texto, interpretarlo y reflexionar sobre los elementos que lo componen: tanto su contenido como su formato.

Por lo anterior, la preocupación a nivel nacional frente al desempeño de los estudiantes, también se circunscribe al desarrollo de competencias como la lectora y desde los lineamientos

curriculares se fundamenta su importancia para que los individuos interpreten su realidad mediante el acceso a la información, el acercamiento a los conocimientos científicos, culturales y el desarrollo de la capacidad crítica, reflexiva y analítica. Pero se encuentra que la realidad en las aulas se contrasta con estos postulados, no porque no se persigan estos objetivos, pues los currículos escolares están desarrollados entre otras cosas para atender a los fines de la educación en Colombia -retomando lo planteado en el Plan Decenal de Educación 2006-2016: "Fomentar y garantizar el acceso, la construcción y el ejercicio de la cultura escrita como condición para el desarrollo humano, la participación social y ciudadana y el manejo de los elementos tecnológicos que ofrece el entorno" (p. 27)-, sino porque se encuentra que, los desempeños de los estudiantes en aquellas actividades que requieren la construcción de sentido haciendo uso de la lectura, no son los esperados.

En el caso de los estudiantes de la Institución Educativa Miraflores según el histórico presentado por el ICFES para los desempeños de los estudiantes del grado tercer entre los años 2013 y 2016 en la prueba de lenguaje, se evidencia que presentan dificultades en su proceso de lectura, pues no van más allá de la literalidad; es decir, de lo que el escrito expresa en forma textual, incluso a algunos estudiantes se les dificultad localizar y extraer información. Estas falencias les impiden elaborar inferencias, relacionar textos (lectura intertextual) y plantear puntos de vista documentados y sustentados a partir de los mismos. Se encuentra entonces que la comprensión lectora de los estudiantes no es acorde para el grado de escolaridad en el que están inscritos; por consiguiente, no se está cumpliendo con el objetivo de leer, el cual es construir sentido.

A dicha situación contribuyen varios aspectos evidenciados en el Proyecto Educativo Institucional (PEI) según estudio de caracterización de la institución, entre los cuales cabe mencionar:

- Las prácticas docentes están enfocadas en el área de humanidades y en la asignatura de lengua castellana (Lenguaje) desde una perspectiva instrumental, es decir, como herramienta para acceder a información en las diferentes áreas, sin embargo, la lectura debe trascender este primer momento de tal manera que lleve al educando a participar en la comprensión del conocimiento.
- Carencia de hábitos de lectura efectivos en la mayoría del estudiantado e incluso en el profesorado; ya que estos se limitan a un gran interés por el uso del internet como medio de socialización y entretenimiento, desaprovechando este recurso para el acceso al conocimiento y al desarrollo de habilidades que este podría generar.
- Las condiciones socioeconómicas actuales de la población de la institución, pues muchos de los estudiantes no cuentan con un adecuado acompañamiento familiar debido a varios factores como la falta de recursos económicos, escasa formación académica, la calidad del tiempo que los padres dedican a los hijos, desinterés en los procesos formativos, falta de claridad en sus proyectos de vida, ambientes familiares y sociales violentos. Si bien estos aspectos no son determinantes, influyen de manera adversa en los procesos de aprendizaje en la escuela.
- El vacío en la enseñanza, por parte de los docentes, de estrategias de lectura que fomenten la construcción de sentido. Si se tiene en cuenta que los lectores competentes son aquellos que desarrollan un pensamiento estratégico. Al respecto, Valls (1990) plantea:

La estrategia tiene en común con todos los demás procedimientos su utilidad para regular la actividad de las personas, en la medida en que su aplicación permite seleccionar, evaluar, persistir o abandonar determinadas acciones para llegar a conseguir la meta que nos proponemos (citado en Solé, 1992, p.59)

Por ende, lectura es una actividad cognitiva de alto nivel que implica el uso de diversos procesos, el desconocimiento o la carencia en el uso de estrategias genera que los estudiantes no entiendan lo que leen o que no generen alternativas de solución cuando sienten que no están comprendiendo; es decir, no son lectores autónomos.

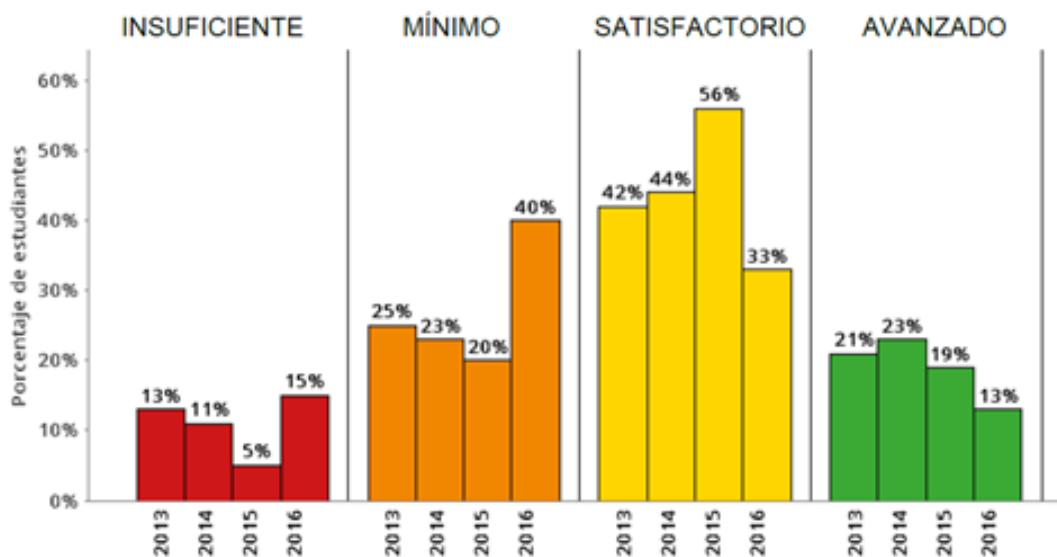
Estos aspectos suscitan un bajo rendimiento académico, no sólo en la asignatura de Lengua Castellana sino en las áreas objeto de evaluación estandarizadas tanto interna como externa que requieren de la lectura como elemento para la interpretación del conocimiento; lo que se refleja en los resultados de las diferentes pruebas estandarizadas que presentan los estudiantes de la institución, como las pruebas SABER, ya que como se ha mencionado, no cuentan con la comprensión lectora pertinente para enfrentarse a diferentes tipos de textos según su grado de escolaridad y teniendo en cuenta el componente semántico donde deberían obtener información tanto explícita como implícita presente en el texto, el componente sintáctico en el que es necesario reconocer estructuras (explícitas e implícitas) y el componente pragmático que exige identificar propósitos explícitos e implícitos del texto.

La prueba de Lenguaje mide lo alcanzado, frente a lo que se espera lograr en su competencia comunicativa, si bien en ésta se tienen dos aspectos, comunicativa escritora y comunicativa lectora, es esta última la que tiene un mayor porcentaje dentro de la prueba con un 67%. Dicha prueba gira alrededor de los niveles de lectura literal, inferencial y crítica, es decir, multinivel. Su complejidad varía según el grado y se espera que los estudiantes avancen progresivamente.

El historial de los resultados en la Pruebas Saber del grado 3° de la Institución Educativa Miraflores de 2013 a 2016 se muestran en la siguiente gráfica:

Gráfica 1

Comparación de porcentajes según niveles de desempeño por año en lenguaje, tercer grado



Recuperado de www.icfesinteractivo.gov.co/ReportesSaber359/historico/reporteHistoricoComparativo.jsp

En la prueba de 3° los estudiantes se encuentran ante textos narrativos e informativos cortos, de estructura sencilla. En el nivel mínimo, los estudiantes requieren de una lectura de tipo literal en cuanto está condicionada a la presentación continua de la información; por consiguiente, en el nivel insuficiente estarían los estudiantes que no alcanzan los elementos de menor complejidad. El nivel satisfactorio corresponde a aquellos estudiantes que identifican la estructura, propósito e intención comunicativa de los textos mediante información explícita e implícita, además del contexto; es decir, mayor complejidad en comprensión lectora. Para alcanzar el nivel avanzado, los estudiantes deben realizar una comprensión global del texto, relacionando partes del contenido para interpretar, inferir y deducir; en textos mixtos, deben reconocer la función de las imágenes en la construcción del sentido global, además recuperar información explícita del texto cuando ésta no se encuentra de manera directa sino mediada por

otra información irrelevante; en síntesis, se trata de una lectura más profunda que en el nivel satisfactorio.

En el histórico del grado 3° se puede apreciar que del año 2013 hasta el 2015 hubo mejoría ya que bajaron los porcentajes de estudiantes en nivel insuficiente y mínimo, aumentando de esta manera los estudiantes en nivel satisfactorio y superior, (con excepción del año 2014 a 2015 donde hubo un leve descenso en relación a los avanzados, sin embargo, la tendencia general fue hacia un mejoramiento en los desempeños).

En oposición a estos resultados, para el año 2016 se evidencia descenso, puesto que se aumentó el porcentaje insuficiente y mínimo en relación a los años anteriores. Los desempeños del año 2016 fueron los más bajos en los últimos años y reflejan resultados preocupantes, pues apareció un aumento hacia los desempeños insuficiente y mínimo; además no se presentó mejoría entre un nivel y otro. Una clara conclusión de esta gráfica, es el descenso en los resultados en el último año, es decir, los estudiantes no estaban mejorando su desempeño en este tipo de pruebas que requieren del uso de la comprensión lectora en contraposición con lo que se esperaría a partir de las prácticas educativas. Esto resulta inquietante porque la mayoría de los estudiantes no demuestran progresos significativos en su comprensión lectora, apartándose de los propósitos de los docentes de fortalecer tal aspecto dada su importancia en el ámbito escolar y social del estudiantado, se puede analizar que las prácticas educativas llevadas a cabo con los estudiantes dentro de la institución en el primer ciclo escolar de básica primaria, del grado 1° a 3°, no están generando un avance en la competencia lectora de los educandos.

Este proyecto enfatiza la importancia de dicho ciclo inicial y tiene presente que la enseñanza de la lectura se da en él a través de lo que se conoce como alfabetización inicial, entendida como el proceso de construcción de conocimiento basado en el significado que el niño da a un símbolo, a partir de su interacción con él. Este significado está sujeto al contexto en el

que se encuentre el símbolo y depende de los factores que intervengan al momento de la interacción. De ahí que el ciclo inicial sea importante en la enseñanza de la lectura por ser el momento en que el niño descubre la posibilidad de representación e interpretación del lenguaje.

Lamentablemente en ocasiones en dicha alfabetización se da prioridad a la enseñanza de la decodificación y no a la construcción de sentido en ambientes comunicativos; de allí que el llamado sea a superar la adquisición de la lectura y la escritura, no como una técnica, sino como una herramienta cultural y social (Ferreiro, 1991), que permita a los estudiantes comprender las funciones de la lengua escrita.

Teniendo en cuenta que al ingresar a la institución los niños están inmersos en un proceso de construcción y comprensión de la lengua escrita y oral, es preciso abordar la lectura desde su realidad, en la cual están rodeados de variedad de textos distintos al que tradicionalmente se trabaja en las aulas, el texto escolar. En la cotidianidad de los estudiantes prevalece la información visual a través de diferentes portadores de texto como los avisos publicitarios, lo que exige otras formas de lectura, aspecto que está presente en las pruebas Saber, las cuales además de incluir textos continuos, presentan diferentes textos discontinuos que recrean situaciones cotidianas.

Por lo anterior, se tiene presente en primer lugar, que, aunque el proceso lector se lleve a cabo en toda la escolaridad, es fundamental que en los primeros grados se sienten las bases para que los estudiantes puedan tener mejores desempeños en las actividades que implican el uso de esta, las cuales permean las diferentes áreas del currículo y además están presentes en su cotidianidad.

En segundo lugar, el trabajo a desarrollar con los estudiantes debe tener en cuenta los diversos portadores de texto conocidos como discontinuo, por su presencia cada vez mayor en el medio. Desde los lineamientos curriculares de Lengua Castellana se plantea la necesidad de

trabajar textos a partir del contexto de tal manera que se haga uso real de la lengua: “ En efecto, la lengua, como los códigos, no se enseña, se aprende; se aprende desde la interacción, en la necesidad del uso, en la práctica y en la participación en contextos auténticos” (1998) y es allí donde los textos discontinuos deben ser incorporados en el aula porque son elementos propios de la cotidianidad de los estudiantes y permiten analizar los diferentes usos o finalidades de cada uno de ellos, haciendo que la lengua sea natural y funcional.

Así también, se debe mencionar que la forma de acercarse a dichos textos es diferente ya que presentan el contenido de manera no lineal y en ocasiones con solo imágenes o gráficas, lo que exige diferentes formas de acercamiento a ellos según su estructura y características y requieren del uso de estrategias de lectura que conlleven a diferente tipo de inferencias, como darle sentido global al texto a partir de sus partes, por ende requieren habilidades y estrategias particulares para ser leídos; debido a que, por lo general, tienen el contenido condensado en poco espacio, lo que implica una mayor lectura inferencial

Por lo antes expuesto y tomando en consideración que “formar en competencias básicas es lo más difícil, porque en ellas se encuentra precisamente el germen de todo ulterior aprendizaje” (Solé, 2012, p.59), para el proyecto es importante la consolidación de los procesos de formación de los estudiantes como lectores críticos y analíticos de diversidad textos, en los que se incluyan los discontinuos e iniciando el trabajo desde los primeros grados de escolaridad. De esta manera se enfoca el trabajo en el grado 3° como forma de establecer las bases del proceso lector y de potenciar la lectura inferencial, para trascender la literalidad del texto.

4. Justificación

La lectura juega un papel fundamental en la escuela ya que esta se constituye en el instrumento para que los estudiantes tengan acceso al conocimiento y a la cultura y se inserten en una sociedad letrada, es por esto que su enseñanza se debe fortalecer a lo largo de la etapa escolar y en general a través de toda la vida.

En este sentido, la lectura como proceso de carácter individual y sociocultural, debe ser desarrollada desde el primer ciclo de enseñanza y durante toda la formación escolar de los estudiantes porque dicho aprendizaje los acompaña a lo largo de la vida. Es evidente que su enseñanza debe ser orientada por un educador que aproveche al máximo las herramientas que tiene disponibles, en un mundo donde leer para aprender algo, no es importante para muchos de los niños que actualmente inician la formación escolar.

Según Duque, Vera y Hernández (2010, p.42), “La principal operación mental que se debe hacer durante la lectura del texto es la inferencia, ya que esta permite llenar esos espacios que quedan a partir de lo explícito en el texto”. Las inferencias están presentes en los estudiantes desde la primera infancia, y es responsabilidad de las personas cercanas (familiares y docentes), fortalecer su aprovechamiento mediante el uso de estrategias, de manera que cuando el niño entre en contacto con un texto explícito o implícito, obtenga la información necesaria para una óptima comprensión del mismo.

La presente investigación tiene como objetivo mejorar el nivel inferencial en la comprensión lectora de los estudiantes del grado 3°, grupo 2 de la Institución Educativa Miraflores “L.E.V.G”. Surge como una necesidad urgente ante la escasa comprensión de los textos que leen los niños; deficiencia que se ve reflejada en las demás áreas del conocimiento y en los desempeños de las actividades en las que deben hacer una lectura a conciencia. Este

resultado también queda en evidencia en las pruebas Saber que realiza el ICFES, para medir los niveles de aprendizaje de los estudiantes al finalizar cada ciclo escolar en los que se espera el logro de indicadores pre-establecidos; en el área de Lenguaje especialmente, deben hacer inferencias, es decir, buscar aquello que no está explícito en el texto, pero que el autor quiere expresar de alguna manera.

Esta investigación propone una serie de estrategias de lectura que buscan mejorar la comprensión haciendo énfasis en el nivel inferencial; como lo plantea Goodman: “Toda lectura es interpretación y lo que el lector es capaz de comprender y aprender a través de la lectura depende fuertemente de lo que el lector conoce y cree antes de la lectura” (Goodman, Goodman, 1982, p.18). Esto quiere decir que, si el estudiante hace uso de sus conocimientos previos antes de leer un texto, guiado obviamente por el docente, es capaz de comprender mejor lo que está escrito.

Es por ello que el trabajo que se lleve a cabo en las instituciones educativas debe propender por la significación, la cual es posible a través de procesos lectores que partan del contexto mismo donde se producen y utilizan los mensajes escritos, en los que se les asigna una función social y pedagógica, de tal manera que la lectura tenga un carácter útil para quien lee, atendiendo, por lo tanto, al sentido de la educación.

De acuerdo con los supuestos planteados, el propósito de esta investigación es mejorar la comprensión lectora, iniciando desde la base de la enseñanza en los niños del primer ciclo; proceso que amerita dos intervenciones por semana, en la que se trabajen estrategias en diferentes tipologías de texto con prevalencia de los discontinuos, porque son más cotidianos para los estudiantes en su etapa inicial.

Los textos discontinuos tienen la ventaja de abundar en el medio y de surgir de situaciones reales de comunicación, como por ejemplo los formularios, los recetarios, los mapas

conceptuales y los infogramas, entre otros. Igualmente, cobran vital importancia para la investigación ya que por su estructura no lineal requieren de la lectura inferencial para la construcción de su significado, el cual se apoya en imágenes, gráficas y en su misma estructura específica; por consiguiente, requieren de un lector más activo que pueda enlazar todos los elementos que presenta el texto.

Al fortalecer la comprensión lectora en el grado tercero, se espera mejorar los bajos desempeños presentados por los estudiantes en las Pruebas Saber de los años anteriores, cuyas falencias son preocupantes para los directivos y docentes de la Institución Educativa Miraflores.

Ahora bien, la enseñanza de la lectura no se puede restringir a un grado determinado ya que es un proceso que se desarrolla y fortalece a lo largo de la vida escolar y social, es importante argumentar la selección del grado tercero para la investigación. Esta obedece en primer lugar, a que en este grado se culmina el ciclo inicial de básica, etapa en la que tiene lugar la alfabetización, base para los futuros aprendizajes de la lengua, en la que se enfatiza el uso del lenguaje para que los posteriores conocimientos mediados por la lectura, sean adquiridos con significatividad y relevancia.

En segundo lugar, se tiene en consideración que, en estos primeros años, los estudiantes adquieren los modelos para acercarse a los textos y cobran valor las estrategias de lectura, pues constituyen una herramienta para abordarlos con miras a la comprensión y a la significación; aquí el lector controla su propio proceso: lo planea, ejecuta y supervisa.

En este orden de ideas se deben potenciar desde los primeros años y a lo largo de toda la escolaridad, procesos de comprensión y comunicación a través de la lectura con experiencias significativas y funcionales que retroalimenten aquellas que ofrece el medio; de tal manera que esta permita al estudiante llevar a cabo aprendizajes, tener acceso al conocimiento y a la

información y desenvolverse con mayor autonomía en una sociedad que necesita cada vez más de personas que reflexionen sobre su realidad.

5. Pregunta problematizadora

¿De qué manera la implementación de estrategias de lectura mejora la comprensión lectora en el nivel inferencial de textos discontinuos en los estudiantes del grado 3-2 de la Institución Educativa Miraflores?

6. Objetivos

6.1. Objetivo General

Mejorar la comprensión lectora en el nivel inferencial de textos discontinuos, a través de la implementación de estrategias de lectura en los estudiantes del grado 3-2 de la Institución Educativa Miraflores.

6.2. Objetivos Específicos

- Caracterizar la comprensión lectora de los estudiantes del grado 3-2.
- Implementar estrategias de lectura en textos discontinuos para el mejoramiento de la lectura inferencial de los estudiantes del grado 3-2.
- Evaluar el impacto de la aplicación de las estrategias de lectura en textos discontinuos en el mejoramiento de la lectura inferencial de los estudiantes del grado 3-2.

7. Marcos de referencia

7.1 Antecedentes

Es evidente que las estrategias de lectura para fortalecer la comprensión en los estudiantes de los diferentes niveles, se han convertido en herramientas que aportan elementos necesarios para lograr este objetivo. Al respecto es mucho lo que se ha indagado, investigado y analizado. Desde hace varias décadas, pedagogos importantes como Ferreiro (1991), Goodman (1982), Solé (1992), Cassany (1997), Gaskins y Elliot (1999), entre otros, han considerado las estrategias de lectura como un conjunto de acciones que se emplean al momento de leer y han realizado estudios enfocados en la necesidad de fortalecer la comprensión lectora desde la educación inicial; orientados no solo al área de Lengua Castellana, sino que transversalizan las diferentes áreas del conocimiento.

Dada la importancia del proceso lector en la formación académica y social de los individuos y teniendo en cuenta que la concepción de lectura y las formas de acceso a la misma han cambiado con el tiempo, el tema de comprensión lectora seguirá siendo objeto de investigaciones, ya que es un proceso individual multinivel que se aprende y se practica durante toda la vida.

Fortalecer la lectura es y ha sido una preocupación permanente, es por eso que las siguientes investigaciones aportan elementos importantes para el presente estudio. En orden cronológico, desde la más antigua, hasta la más reciente, desde el ámbito internacional, nacional y local, se logran documentar las siguientes investigaciones.

7.2 Antecedentes Internacionales.

Betancourt Sáez M. (2007), realizó la investigación titulada “Estrategias didácticas para mejorar la comprensión lectora, en la Escuela Rosalina Pescio Vargas Comuna Peñaflor”.

Universidad Academia de Humanismo Cristiano, Chile, debido al bajo nivel de comprensión lectora de los estudiantes en las pruebas estatales y con el objetivo de “Desarrollar en los profesores la utilización de estrategias para propiciar el desarrollo del pensamiento a través de la lectura comprensiva en sus alumnos, mediante la confección de guías de aprendizaje que sirvan de apoyo al trabajo de comprensión lectora en los alumnos de primer ciclo básico”. Este estudio presenta una metodología participativa e investigativa, el instrumento es el taller dirigido a todos los docentes de primero a cuarto, del área de Lenguaje. Se llevó a cabo en diez sesiones. Con su implementación se evidenció que es necesario reflexionar y replantear las prácticas pedagógicas, para brindarle al estudiante herramientas más efectivas en su proceso de aprendizaje. Esta propuesta no cumple un rol fiscalizador sino de asesoramiento buscando mejorar el quehacer docente.

Soto de la Cruz, A. (2013), con su proyecto de investigación “Estrategias de aprendizaje y comprensión lectora de los estudiantes año 2011”. Universidad San Martín de Porres, Lima-Perú; tenía como objetivo “Precisar en qué medida las estrategias de aprendizaje mejoran la comprensión lectora en los estudiantes de primaria de la I.E 1145 República de Venezuela-Cercado de Lima, durante el año 2011”. Es una investigación de tipo base, es decir un diseño cuasi-experimental. Los instrumentos aplicados fueron el cuestionario y la encuesta para determinar la relación entre estrategias de aprendizaje y comprensión lectora. Se implementaron varias estrategias de enseñanza-aprendizaje cuyos resultados permiten concluir, que estas mejoraron significativamente la comprensión lectora en los siguientes niveles: literal, inferencial y crítico. Se recomienda crear nuevas estrategias que ayuden a mejorar la atención y la activación de la memoria a largo plazo; además de fortalecer todos los ámbitos de lectura, especialmente en el aula aplicando nuevas estrategias, concretamente en el nivel literal y crítico.

Gil Muñoz, M. (2013), en su investigación “Propuesta para trabajar la comprensión lectora a través de la literatura infantil”. Universidad de Valladolid, Segovia-España, tenía como objetivo principal crear una herramienta que ayudara a los niños a mejorar la comprensión lectora, a través de actividades didácticas y motivadoras. En su diseño empleó una metodología basada en el descubrimiento dirigido, para que sean los estudiantes los conocedores de su propio proceso, de esta forma asimilar mejor los posibles errores y valorar más los aciertos. Tras su implementación se determinó que la propuesta debería seguirse efectuando en otros colegios, pues se logró que los niños adquirieran hábitos de lectura. Según la investigadora, esta propuesta se debe llevar a cabo en un ambiente de cordialidad y apoyo constante de la comunidad educativa, pues el estudiante debe tener una motivación para leer, ya que este proceso no funciona bajo presión.

Sánchez Lara, E. F. (2013), presentó la investigación titulada “Proyecto para mejorar la competencia de lectura comprensiva: Escuela Esther Hunneus de Claro de Concepción”. Universidad de Concepción, Chile. Esta tenía como objetivo principal mejorar los niveles de desarrollo de la competencia de comprensión lectora en los estudiantes de primer ciclo básico a través del mejoramiento de su dominio y hábito lector. Surgió en razón a la problemática en evidencia cuando se analizan los informes de preparación de la evaluación SIMCE (Sistema de Medición de la Calidad de la Educación), que es un conjunto de exámenes aplicados en Chile para medir el dominio de los estudiantes en temas del currículo escolar. El diseño metodológico presenta una investigación-acción, en la que se implementaron espacios sistemáticos de reflexión pedagógica, para generar un trabajo interdisciplinario entre los docentes. Después de identificar la problemática se hizo necesario fortalecer el trabajo de los docentes en el aula, especialmente los del primer ciclo. Tras su ejecución se evidenció que es necesario elaborar nuevas estrategias para la lectura comprensiva, nuevas estrategias evaluativas de la comprensión

y nuevas estrategias de promoción y animación lectora. Por lo tanto, el perfeccionamiento docente tiene como propósito dotar de nuevas herramientas a los profesores para que mejoren los niveles en la comprensión lectora e incentiven el placer de leer en sus estudiantes.

Llunitaxi Chela, M E. (2013), en su informe de investigación “Estrategias innovadoras en la comprensión lectora para el desarrollo de enseñanza aprendizaje de los niñ@s de cuarto a séptimo año de educación básica del Centro Educativo Intercultural Bilingüe Humberto Vacas Gómez de la comunidad de Surupogios de la Parroquia Guanujo, Cantón Guaranda, periodo 2012 -2013”. Universidad Estatal de Bolívar, Guaranda, Ecuador; expone que dicha investigación surge “porque los estudiantes no comprenden lo que leen”; se realiza con el objetivo de desarrollar estrategias innovadoras que permitan a los estudiantes desarrollar y mejorar los niveles de comprensión lectora. El diseño metodológico está determinado por la investigación descriptiva bibliográfica de campo y se usaron varios métodos como el inductivo, el deductivo, el analítico y el científico. Las técnicas de recolección de datos fueron la encuesta y la entrevista. Al finalizar la intervención se pudo evidenciar que se logró mejorar la comprensión lectora de los estudiantes; mas, aunque que se obtuvo el resultado esperado, la mayoría de los docentes no aplican las estrategias adecuadas para la edad y el contexto de los alumnos, otros no le dan la importancia suficiente a las estrategias que pueden mejorar la comprensión lectora de los niños. Se recomienda que los docentes se capaciten y mejoren sus prácticas pedagógicas, especialmente en relación con la lectura crítica. Los docentes deben cambiar sus clases rutinarias tradicionales, por clases más didácticas y divertidas, que motiven a los educandos a leer por placer de hacerlo.

Ayala Villegas, J. (2014), desarrolló un proyecto de investigación denominado “La significación en el proceso de comprensión lectora para los alumnos de quinto grado de primaria”. Universidad Pedagógica Nacional, México; el cual tenía como objetivo lograr la

relación entre el texto y el lector, a través de diferentes estrategias que permitieran desarrollar la comprensión lectora para alcanzar la significación e interpretación de textos y favorecer el proceso comunicativo. La propuesta de investigación surge a partir de la problemática detectada en los alumnos del grado quinto de la escuela “Simón Bolívar”, relacionada con la significación en el proceso de comprensión lectora. Se hace necesario intervenir esta problemática mediante un taller de lectura, en el que se proponen unas actividades para ayudar a mejorar la competencia lingüística en los estudiantes. En su diseño metodológico nos muestra una investigación-acción, bajo la metodología cualitativa.

Inicialmente su autor propone que las actividades del taller sean organizadas de forma progresiva, que permitan al estudiante familiarizarse poco a poco con las palabras, las oraciones, los párrafos, que reconozca el texto; lo cual le va a permitir mejorar la comprensión de lo que lee. Después de implementar la propuesta se determina que, si se quiere desarrollar en el alumno un proceso lector óptimo para construir significados, es necesario brindarle una gran variedad de actividades que pongan en juego sus vivencias y las relaciones con los de su entorno. También plantea la importancia del docente y su rol en el proceso de enseñanza-aprendizaje de los estudiantes y la necesidad de seguir implementando talleres de lectura, para crear auténticos lectores.

Carranza Pérez, P. (2014), llevó a cabo la investigación “Estrategias didácticas para desarrollar la comprensión lectora en alumnos de 6° grado de primaria”. Universidad Pedagógica Nacional, Morelia, Michoacán-México; en la que presenta tres objetivos principales: el primero es lograr que los estudiantes lean comprensivamente diversos tipos de texto para satisfacer sus necesidades de información y conocimiento; el segundo conseguir que reflexionen consistentemente sobre las características, funcionamiento y uso del sistema de escritura y el tercero, que identifiquen, analicen y disfruten textos de diversos géneros literarios. La

investigación se efectuó en Escuela Primaria Gildardo Magaña de la capital moreliana, donde se evidenciaba que los alumnos presentaban dificultades para interpretar y leer textos. En su diseño se presenta la investigación-acción, la metodología es cualitativa-cuantitativa y el enfoque es el método dialéctico-crítico. Se inició con un diagnóstico que incluía observación, entrevista, autobiografía, test o pruebas estandarizadas y listas de cotejo. Tras implementar la estrategia, se pudo evidenciar que los alumnos comprendieron la importancia de leer un texto y más cuando se hace por placer, se mejoró la capacidad de inferir desde el nivel de comprensión interpretativo, iniciando con textos elementales hasta llegar a los más complejos. Aumentó la confianza y seguridad de los alumnos para expresar ideas. También se evidenció que era necesario implementar más recursos didácticos, incluir el uso de la tecnología y lecturas más dinámicas e involucrar a los padres de familia en el proceso.

Otero Herrera, K. C. (2014). Con la propuesta de investigación “Actividades pedagógicas para mejorar la comprensión lectora en el primer grado de educación primaria”. Universidad Pedagógica Nacional, Morelia, Michoacán-México; el objetivo principal era crear actividades y estrategias que permitieran mejorar la comprensión lectora, en los niños de primer grado. En su diseño metodológico proponía la investigación-acción, que supone entender la enseñanza como un proceso de continua búsqueda; con un modelo constructivista que es el adecuado para las características de los estudiantes a intervenir. Su autora afirma que: “Los problemas guían la acción, pero lo fundamental en la investigación – acción es la exploración reflexiva que el profesional hace de su quehacer, no tanto por su contribución a la resolución de problemas, como por su capacidad para que cada uno reflexione en torno a su práctica, la planifique y sea capaz de introducir mejoras progresivas”. Se utilizaron varios instrumentos, como la observación, la entrevista, el diario, y los cuestionarios; se adoptó la evaluación cualitativa y cuantitativa. Al finalizar la intervención, cabe destacar que la escasa comprensión

lectora de los estudiantes se debe básicamente a la falta de estrategias que les permitan comprender lo que leen, estas estrategias deben ser bien planeadas de acuerdo con su contexto social y cultural. Se logró el propósito planteado al iniciar la intervención, ya que se mejoró eficazmente la comprensión lectora de los niños, pues lograron utilizar correctamente las estrategias de comprensión lectora.

Moreno Vázquez, Y. B. (2014), con su propuesta “Estrategias curriculares para favorecer la comprensión lectora en el 4º grado de la Escuela Primaria Emiliano Zapata, de la comunidad de la Soledad, municipio de Chavinda, Michoacán”. Universidad Pedagógica Nacional, Morelia, Michoacán-México; su objetivo general era implementar estrategias curriculares para favorecer la comprensión lectora. El diseño metodológico presenta una investigación con dos enfoques, el cualitativo y el cuantitativo, con instrumentos de recolección de datos como la observación, la entrevista, el cuestionario y la encuesta. Tras la implementación de la propuesta se pudo concluir la importancia de la adquisición de hábitos de lectura a temprana edad, con el acompañamiento del docente y la familia. La comprensión de textos necesita indudablemente de estrategias que le permitan al estudiante entender lo que lee. La disposición del grupo en el que se implementó la propuesta fue de vital importancia, para su ejecución e influyó en el mejoramiento de la comprensión lectora. Se concluye, además, que es necesario que se actualicen los planes de estudio en las instituciones educativas, que las estrategias trabajadas en clase sean dinámicas, divertidas, variadas y que se involucre constantemente a los padres de familia.

7.3 Antecedentes Nacionales.

Buitrago Gómez, L. E. Torres, V. L. Hernández Velásquez, R. M. (2009), presentan la investigación “La secuencia didáctica en los proyectos de aula un espacio de interrelación entre

docente y contenido de enseñanza”. Pontificia Universidad Javeriana, Facultad de educación, Bogotá D.C. Este proyecto se plantea como un cuestionamiento en torno a las interrelaciones existentes entre el docente y los contenidos de enseñanza y lo que hace que estos dos elementos sean necesarios en la labor educativa. Se decide implementar el proyecto de aula y la secuencia didáctica en el grado de transición. La investigación se centra en un enfoque cualitativo, el cual permite indagar, profundizar y describir, sin necesidad de comprobar verdades. Los instrumentos de recolección y análisis de datos fueron el diario de campo, el planeador, el video y matrices de trabajo grupal e individual. La investigación es descriptiva, porque permite conocer situaciones particulares del contexto y del entorno social, escolar, etc. Finalmente se concluye que los niveles de integración son muy amplios y ambiguos en la labor educativa, muchas de estas ambivalencias son creadas por el mismo sistema que sólo busca resultados para mostrar dejando de lado el ser. La relación que existe entre los contenidos y el desarrollo del plan de aula está sujeto a unos contenidos, criterios dados por el Ministerio de Educación que desconoce el contexto social donde el docente desempeña su labor.

Rojas Oviedo, I. O. (2009), realizó la investigación “Concepción epistemológica y didáctica de los docentes sobre lectura inferencial”. Universidad del Tolima. La investigación tuvo como objetivo analizar la incidencia del enfoque o concepción epistemológica que el docente tiene de la lectura inferencial, en el proceso didáctico de enseñanza, así como en el desarrollo de procesos cognitivos y metacognitivos, en estudiantes de 5o de primaria. La investigación cualitativa, es de tipo descriptivo bajo el paradigma interpretativo. Es un estudio de carácter cuantitativo en la medida en que se apoya en la estadística básica para la presentación del análisis y los resultados. Con su implementación se pudo concluir que los docentes no tenían fundamentos teóricos que sustentasen su labor en el aula. La mayoría de los docentes enseñaban modelos tradicionales que en realidad no fortalecen la lectura inferencial, ni

se ajustan a la realidad. El taller era la técnica más usada por los docentes en lecturas, cuentos y fábulas sin intención comunicativa; además de la permanencia de métodos tradicionalistas para la enseñanza de la lectura inferencial con pequeñas modificaciones.

Velandia Quiroga, J. (2010). Este proyecto lleva como título “Metacognición y comprensión lectora, la correlación existente entre el uso de las estrategias metacognitivas y el nivel de comprensión lectora”. Universidad de la Salle, Facultad De Educación, Bogotá. D.C. Tiene como objetivo general, establecer la correlación existente entre el uso de las estrategias metacognitivas y el nivel de comprensión lectora de los alumnos de noveno y décimo grado del colegio Casablanca. En la investigación se trabaja el análisis estadístico y la técnica correlacional para datos generales. Para datos más específicos se utilizó econométrica, que permite hallar fundamentos más detallados. La investigación es de tipo descriptivo, en la que primero se miden las variables, luego se formula la hipótesis, posteriormente se aplica la técnica estadística con la que finalmente se demuestra la correlación. Esta investigación demostró que los jóvenes no usan adecuadamente las estrategias, que les ayudan a mejorar la comprensión lectora. En el análisis de los hallazgos se pudo concluir que se obtienen mejores resultados cuando se le pide a los estudiantes hacer una lectura literal del texto, es decir que tienen más capacidad para identificar y extraer información del texto; pero cuando la finalidad de la lectura es hacer inferencias, construir, identificar y generar hipótesis el resultado es totalmente negativo. Esta reflexión concluye con las palabras de Burón (1997): Hay que enseñar cuestionar, cuestionando, a reflexionar, reflexionando y finalmente a comprender, comprendiendo.

Suarez Álvarez, M. J. y Torres Faneite, J. I. (2015), en su propuesta titulada “Implementación de estrategias cognitivas para mejorar los niveles de comprensión lectora en las estudiantes del grado quinto de educación básica primaria del Colegio de Nuestra Señora de la Candelaria”. Universidad de Cartagena en convenio Universidad del Tolima; tuvo como

objetivo general el fortalecimiento de los niveles de comprensión lectora a través de estrategias cognitivas que propiciaran un mejor desempeño académico en las estudiantes. Esta investigación es de carácter descriptivo e interpretativo con un enfoque cualitativo, que parte del contexto natural. Los instrumentos para recoger la información se dan en cuatro momentos: diagnóstico, observación-participante, diseño, intervención y evaluación de resultados. En conclusión, este trabajo les permitió a sus autores descubrir que los mapas conceptuales son una herramienta eficaz en la comprensión de textos e incrementan el desarrollo cognitivo y metacognitivo, de las alumnas. La utilización de imágenes, el parafraseo y la búsqueda del vocabulario desconocido, mejoran el léxico y la verbalización al momento de comprender los textos afrontados; el resumen y las inferencias fortalecen las competencias gramaticales, textuales y lectoras. El rol del docente y la variedad de estrategias que implemente en su quehacer, son importantes para motivar y desarrollar en los estudiantes la capacidad de perfeccionar su proceso de lectura y escritura.

Alaís Grillo, A. Leguizamón Sotto D. V. Sarmiento Ceballos, J. I. (2014). Esta investigación denominada “Mejoramiento de la comprensión lectora en estudiantes de cuarto grado de básica primaria mediante el desarrollo de estrategias cognitivas con el apoyo de un recurso tic”. Universidad de la Sabana, Bogotá. Tenía como objetivo mejorar la comprensión lectora, mediante el desarrollo de estrategias cognitivas con el apoyo de un recurso TIC. Dicha intención surge de la necesidad por “mejorar el nivel de comprensión lectora vinculando las nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), como mecanismo facilitador de los procesos de enseñanza y aprendizaje”. La metodología es investigación-acción educativa. Después de aplicar las estrategias con un grupo de 40 estudiantes se evidenció como los estudiantes, a través del uso de estrategias cognitivas, obtienen importantes beneficios en la comprensión lectora. Los resultados obtenidos dieron cuenta del mejoramiento de las prácticas

pedagógicas, por medio de nuevas estrategias didácticas más ajustadas al contexto socio-cultural de los estudiantes. La propuesta generó impacto en la comunidad, debido a que se incrementó la lectura y el uso de las TIC en el proceso de aprendizaje de los estudiantes. El uso de las TIC le permite al docente mejorar su práctica a través de estrategias innovadoras y actuales para el contexto de los alumnos. Cuando estos tienen la posibilidad de investigar, confrontarse e ir más allá, buscan por sus medios el aprendizaje significativo, siguiendo sus intereses y motivaciones. Para las próximas investigaciones se recomienda la implementación del blog como recurso pedagógico que ofrece amplias ventajas para la educación.

Jiménez Arévalo, E. S. (2015), llevó a cabo la investigación “Estrategias para el mejoramiento de la comprensión lectora en estudiantes de grado décimo en el Gimnasio Pascal”. Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Facultad de Ciencias y Educación, Bogotá D.C. El objetivo general estaba encaminado a solucionar las dificultades encontradas en el aula de clase en relación a los procesos de comprensión de lectura, utilizando como base la metacognición; la cual posibilita un acercamiento a los estudiantes y a sus modos de aprender. Es una investigación descriptiva-cualitativa, que utiliza la observación en el aula como técnica para recoger información. Partiendo del paradigma histórico-hermenéutico, se busca por medio de la investigación y la observación dar respuesta a las dificultades que tienen los jóvenes para comprender lo que leen a conciencia. Los hallazgos permitieron concluir que el uso de estrategias metacognitivas ayuda a mejorar la comprensión de lectura de acuerdo con procesos y ritmos mentales. Es necesario tener en cuenta que las estrategias de lectura deben variar de acuerdo a las necesidades y al contexto económico y socio-cultural de los estudiantes; de igual forma se hace indispensable planificar muy bien las estrategias que se van a implementar en el proceso cognitivo, de aprendizaje y fortalecimiento de la comprensión de lectura. Los docentes

deben enseñar al estudiante a aprender, a conocer su entorno y todo lo que implica el aprendizaje.

Chivatá León, A. C. (2015), su investigación “Ver para leer” propuesta para fortalecer la lectura inferencial de textos icónicos. Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Facultad de Ciencias y Educación. Bogotá D.C.; adoptó como objetivo el fortalecimiento de la lectura inferencial de textos icónicos, en un grupo de estudiantes de grado quinto del Colegio Orlando Fals Borda IED, mediante la implementación de talleres como propuesta didáctica. La investigación es de tipo cualitativo basado en el paradigma interpretativo y con un diseño metodológico de investigación acción en el aula, que permitió demostrar resultados positivos en el fortalecimiento de las habilidades de alfabetización a nivel literal e inferencial en los estudiantes que participaron en el proceso. Los resultados obtenidos durante el desarrollo de la propuesta fueron satisfactorios, porque se mejoró notablemente la comprensión lectora y el reconocimiento del texto como un ente activo en la formación de los estudiantes.

Castañeda Celis, O. C. Villa Grisales, O. (2015), presentan la investigación “Incidencia de las prácticas pedagógicas en el desarrollo de la lectura literal”. Universidad Pedagógica Nacional, Facultad de Educación, Bogotá, D.C. El objetivo de esta, era establecer la incidencia de las prácticas pedagógicas de los maestros en el desarrollo de la lectura literal en los estudiantes de los grados 3° y 5°”. Se llevó a cabo debido a los bajos desempeños en las pruebas SABER de los grados 3° y 5° y que, según el MEN, muestran una falencia en la comprensión lectora. La investigación se ubica en el paradigma interpretativo cualitativo y asume la investigación – acción. Después de implementar la propuesta se llegó a la conclusión que los docentes “desconocen los elementos pedagógicos (identificación transcripción, paráfrasis, coherencia y cohesión), que constituyen la lectura literal en los diferentes tipos de textos”. La práctica pedagógica de la lectura literal está determinada por la formación y actualización del

docente; si este no cuenta con estos conceptos contemporáneos, su práctica no será óptima, ni obtendrá buenos resultados de sus alumnos. La función mediadora del docente en el proceso de enseñanza-aprendizaje es muy importante en el nivel literal, ya que requiere de sus orientaciones todo el tiempo.

Rodríguez Estrada, M. N. Monsalvo De Ortega. M. (2016). Su proyecto “Estrategias didácticas para la comprensión lectora en estudiantes de segundo grado de la básica primaria”. Politécnico Costa Atlántica, Ciencias de la Educación, Maicao, Guajira; tenía como objetivo analizar las estrategias didácticas utilizadas por los docentes para mejorar la comprensión lectora de los estudiantes de básica primaria, en Maicao. La metodología es investigación descriptiva, con un enfoque cualitativo, el instrumento que se utilizó es la encuesta porque permite recoger la información de un grupo en particular y con unas características específicas. Finalmente se pudo concluir que el docente debe recurrir a todas las herramientas que considere necesarias para mejorar la comprensión lectora de sus estudiantes. Se hace necesario planificar muy bien las estrategias que se van a utilizar, de acuerdo con los recursos, el contexto y las características de sus estudiantes. Se reconoce la necesidad de tener docentes críticos-reflexivos, que logren mejorar la comprensión lectora de sus estudiantes a través de actividades cognitivas y metacognitivas, que a su vez fomenten hábitos de lectura en ellos.

Torres Rocha Y. P. (2016), cuya propuesta se titula “La inferencia en la lectura de textos narrativos”. Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Facultad de Ciencias y Educación. Bogotá D.C., tenía como objetivo trabajar procesos cognitivos, como las inferencias, a partir de la lectura de textos narrativos en un grupo de estudiantes de grado primero. En su diseño metodológico, la investigación-acción, se da a través de un enfoque cualitativo, que utiliza la secuencia didáctica como herramienta pedagógica. En la recolección de datos durante el proceso investigativo se utilizaron herramientas como la observación, las grabaciones, las encuestas, y

las entrevistas. Después de implementar la propuesta se pudo concluir que los estudiantes mejoraron sus respuestas al momento de enfrentarse a la lectura de un texto, aunque en algunos estudiantes se evidenciaron ciertos vacíos conceptuales. También se observaron resultados satisfactorios en la comprensión lectora y se pudo determinar que los textos narrativos permiten hacer las inferencias con un aprendizaje más significativo. Se concluye además que la comprensión lectora está unida a la capacidad de hacer inferencias.

Debido al poco manejo de conceptos que poseen los estudiantes, es necesario realizar con ellos actividades orientadas a fortalecer los conocimientos previos, sin dejar de lado su contexto socio cultural. Se evidenció que los niños están en capacidad de hacer inferencias a temprana edad y que dicha capacidad se puede consolidar durante su proceso formativo a lo largo de toda la vida.

7.4 Antecedentes Locales.

Arango Lasprilla, S. C. Sosa Gallego M. (2008), con su investigación “Comprensión lectora de los textos argumentativos en los niños de quinto grado de educación básica primaria”. Universidad de Antioquia, Facultad de educación, Medellín; pretendían el mejoramiento de la comprensión lectora de los textos argumentativos en los niños (as) de quinto grado de educación básica primaria de la Institución Educativa Saúl Londoño Londoño del Municipio de Medellín, a partir del análisis de la superestructura textual. El tipo de investigación es cuasi-experimental, las técnicas utilizadas fueron la señalización, el resumen y las preguntas. Con su implementación se puede concluir que la propuesta mejoró significativamente la comprensión lectora de textos argumentativos, por lo que recomiendan la implementación de la misma, en los niveles iniciales de formación de los niños, además de continuar con investigaciones relacionadas con esta misma temática en un futuro.

Asprilla Sánchez E. (2013), su propuesta se titula “Estrategias para fortalecer los procesos de lectura y escritura en el grado tercero de la Institución Educativa San Fernando”. Fundación Universitaria Católica del Norte. Medellín. El objetivo era identificar las estrategias que se deben implementar en el aula para fortalecer el pleno desarrollo de las competencias de lectura y escritura con el fin de mejorar su proceso de aprendizaje. Presenta en su diseño metodológico un enfoque cualitativo y una investigación cualitativa; como instrumentos para la recolección de datos utilizó la observación directa, el diario de campo y la encuesta.

Después de su ejecución se evidenciaron avances significativos en casi todos los estudiantes, en los siguientes aspectos: producción de textos, expresión oral, la ortografía, fluidez en la lectura, y mayor comprensión. Se recomienda seguir investigando e implementado este tipo de recursos en las instituciones del área metropolitana.

Ramos Gaona, Z. (2013). Esta investigación denominada “La comprensión lectora como una herramienta básica en la enseñanza de las Ciencias Naturales”. Universidad Nacional de Colombia, Facultad de Ciencias, Medellín, Colombia; postula como objetivo aportar al mejoramiento de los niveles de comprensión lectora de textos científicos en el área de Ciencias Naturales, a partir de la aplicación de una estrategia didáctica basada en el planteamiento de preguntas. La población beneficiada fueron los estudiantes del grado octavo de la Institución Educativa Débora Arango Pérez. La investigación tiene un enfoque cualitativo, de nivel descriptivo-cualitativo, se aplica el test que se corresponde con el enfoque experimental y la metodología es mixta con técnicas cualitativas y cuantitativas.

Después de aplicar la estrategia se reflejó una sensible mejoría en todos los niveles de comprensión lectora, siendo más evidente el avance en el nivel literal, seguido en su orden por el nivel inferencial y por último en el nivel crítico. El diagnóstico es clave para observar los cambios y medir los resultados posteriormente. Es de anotar que este tipo de investigación se

lleva a cabo con poblaciones heterogéneas, de distintas condiciones sociales, familiares, económicas e intelectuales, por lo que en algunos casos no se obtienen los resultados esperados.

López Nohava L. M. (2014), desarrolló el proyecto “Intervención pedagógica basada en las competencias lectoras: inferencial y analógica, para el mejoramiento de la comprensión de textos académicos en los estudiantes universitarios de pregrado de la Universidad de Antioquia, Bajo Cauca”. Universidad de Antioquia. Medellín. Propuso como objetivo analizar la influencia de dicha intervención pedagógica basada en las competencias lectoras inferencial y analógica para el mejoramiento de la comprensión de textos académicos en los estudiantes del segundo semestre del programa de Filosofía de la Universidad de Antioquia, Bajo Cauca. El diseño metodológico da cuenta de una investigación cuasi experimental, con un enfoque cuantitativo. Al implementar la propuesta se evidenció que los bajos niveles de comprensión lectora de los estudiantes, persisten desde los inicios de la escolaridad. Esta investigación es solo el primer paso para buscar herramientas que logren mejorar la competencia lectora de los estudiantes en el aula de clase. Es necesario realizar más investigaciones de tipo cuasi experimental que ayuden a mejorar las competencias lectoras de diferentes tipologías textuales en los estudiantes.

Avendaño Tamayo, D. M. (2015). El título de este proyecto es: “Leo, comprendo y con las tic aprendo. Estrategias didácticas para el avance de la comprensión lectora en el nivel inferencial de los estudiantes del tercer grado de la Institución Educativa padre Roberto Arroyave Vélez”. Universidad Pontificia Bolivariana, Medellín. Esta investigación presentaba como objetivo desarrollar estrategias didácticas que potenciaran las competencias para la comprensión lectora en el nivel inferencial, mediante el uso y apropiación de textos hipermediales y con base en el proyecto de aula transversal: “La leche, sus procesos de producción y su impacto en mi entorno”. El diseño metodológico se da a través de una investigación aplicada, con un enfoque mixto, e instrumentos cuantitativos y cualitativos. Al

finalizar la intervención se evidencia el avance en el nivel inferencial de comprensión lectora, lo que favoreció tanto el aprendizaje en otras áreas, como el incremento en su vocabulario. Se observó, además, el agrado de los estudiantes con el proyecto, por su temática actual y su interacción con las tecnologías. Se recomienda dotar de equipos actuales y modernos a las instituciones educativas, ya que su carencia impide el trabajo eficaz de los estudiantes.

Medina Valencia S. P. González Castañeda F. J. Velásquez Hinestroza W. (2016), su investigación se denomina “El taller como estrategia de enseñanza para el fortalecimiento de la habilidad inferencial de textos escritos narrativos en alumnos del grado quinto de la Institución Educativa Simón Bolívar de Itagüí”. Universidad de Medellín. El objetivo principal de esta investigación era fortalecer la habilidad inferencial de textos escritos narrativos, a partir de la implementación de una estrategia de enseñanza (El Taller). La investigación, de tipo mixta, se desarrolló con un diseño de investigación – acción, en la que se utilizó una encuesta para la recolección de datos. A medida que se avanzaba en la implementación de la propuesta los estudiantes realizaban lecturas más profundas, asociaban imágenes y conceptos de manera más acertada. Al finalizar la intervención se pudo concluir que la implementación del taller como estrategia de enseñanza mejoró significativamente la habilidad en el nivel inferencial, el trabajo colaborativo, la participación activa, la autonomía y la responsabilidad de los estudiantes en su proceso académico. Se recomienda la transversalización de las temáticas con el proceso lector en todas las áreas del conocimiento, en las diferentes instituciones educativas, con el fin de mejorar la lectura inferencial. Se recomienda, además mayor capacitación para los docentes respecto a las inferencias, para ser aplicadas desde los primeros años de escolaridad.

Arroyo, V., Fernández, N., Gómez, H., Santos, J., y Valencia, Y. (2016), titulan su propuesta “Fomento de la comprensión crítica a través de la lectura analítica de cuentos como estrategia pedagógica para mejorar la comprensión lectora de los estudiantes de séptimo grado

de la Institución Educativa Rural Churidó Pueblo del municipio de Apartadó, Antioquia”.

Universidad de Medellín, Facultad de Ciencias Sociales y Humanas. Medellín- Antioquia. El objetivo general de esta investigación era mejorar la comprensión lectora de los estudiantes, fomentando la comprensión crítica, a través de la lectura analítica de cuentos como estrategia pedagógica; favoreciendo el progreso en los niveles de desempeño académico. La investigación exploratoria es de tipo cuasi-experimental con dos grupos para intervención, con un enfoque mixto. Tras su implementación se llegó a las siguientes conclusiones: la estrategia de intervención fue efectiva. Los estudiantes aprendieron a establecer propósitos, indagar sobre el autor y reconocer la intencionalidad del escrito. Igualmente se evidenciaron avances en el saber cognitivo. Se recomienda que las Instituciones Educativas traten de mejorar las prácticas de enseñanza para proporcionar un aprendizaje de calidad.

Los antecedentes mencionados, adquieren importancia para la presente investigación porque aportan y proponen elementos relacionados con la temática; además plantean un objetivo afín, que es facilitar herramientas para mejorar la comprensión lectora de los estudiantes en las diferentes instituciones educativas, a través de estrategias que se implementen desde el nivel inicial. Al analizar sus resultados, conclusiones y recomendaciones, se puede evidenciar la viabilidad e importancia de la presente indagación, pues proporcionan fundamentos valiosos en lo referente al problema, la metodología, el enfoque y los instrumentos, entre otros; que se establecen como referentes para futuras investigaciones enfocadas en el mismo campo, también proporcionan al docente herramientas que ayudan a la práctica en el aula y promueven en el estudiante el sentido de responsabilidad con su proceso de aprendizaje.

8. Marco conceptual

Este texto da a conocer los elementos conceptuales que brindan soporte a este proyecto de investigación, teniendo en cuenta que el conocimiento cobra sentido y valor en cuanto es una conceptualización reflexiva y crítica de la experiencia humana en el mundo. Este capítulo define los elementos que permiten entender el enfoque que se adopta frente a la lectura y la necesidad de la implementación de estrategias para la misma. De esta forma, inicia estableciendo el concepto de lectura, referenciando brevemente los modelos desde los que ésta se ha explicado, hasta llegar a aquel bajo el cual se inscribe la investigación: la lectura como proceso transaccional.

En concordancia con los Lineamientos curriculares de Lengua Castellana del MEN de nuestro país, los cuales conciben la lectura como “...un proceso de construcción de significados a partir de la interacción entre el texto, el contexto y el lector” (1998, p.47), se expone el carácter multinivel del proceso lector, lo que permite entender mejor la visión que sobre la comprensión lectora se asume.

Estos elementos abren paso a las estrategias de lectura, las cuales se constituyen en hipótesis del presente proyecto; por lo tanto, es preciso determinarlas para comprender su importancia en el proceso lector como estrategia didáctica.

De igual manera se da a conocer la necesidad de abordar los textos discontinuos, teniendo en cuenta sus características y la distribución y variedad de los mismos en la cotidianidad de los estudiantes, quienes están en contacto directo con diversos textos de este tipo. Por último, si se considera que la herramienta a través de la cual se hará la intervención en el grupo 3-2 es una secuencia didáctica, resulta fundamental establecer qué es y los elementos que la conforman.

En este proyecto se toman como referentes teóricos a Isabel Solé (1992), Kenneth Goodman (1982), Delia Lerner (2001), Daniel Cassany (1997) y Miguel de Zubiría (2004), por estar en concordancia con sus postulados en torno a la lectura y por manifestar claramente la necesidad de la enseñanza de estrategias para la misma. De igual manera se toman en cuenta las estrategias cognitivas de Gaskins y Elliot (1999); ya que éstas buscan desde el encuentro con el conocimiento, dotarlo de sentido y justamente la elaboración de sentido es el fin último de la lectura.

Para finalizar, se exponen los fundamentos legales que plantean el gobierno y el Ministerio de Educación Nacional, sobre la importancia de la educación en nuestro país, especialmente frente a la asignatura de Lengua Castellana, lo cual permite justificar la pertinencia del proyecto dentro de la escuela.

8.1 Lectura

La lectura ha tenido varias concepciones a lo largo de la historia, según María Eugenia Dubois (1991), en términos generales pueden reconocerse tres enfoques: el primero en el que la lectura es entendida como conjunto de habilidades o como transferencia de información, el segundo concibe la lectura como el resultado de la interacción entre el pensamiento y el lenguaje, y el tercero la plantea como un proceso de transacción entre el lector y el texto.

En el primero se considera el acto de “leer” como comprensión del significado del texto; es decir, como la transferencia de un código escrito en el que se parte de la identificación de unidades mínimas (grafías, palabras, frases), para llegar a unas más complejas (oraciones, texto). Es por lo tanto un proceso ascendente, jerárquico y secuencial que se obtiene a través de la habilidad de decodificación, la cual se fundamenta en el reconocimiento y manejo del código escrito. Podría decirse que la lectura es concebida desde el reconocimiento letra a letra y donde

tiene relevancia el texto. Se habla pues en términos de reproducir lo que dice el texto de tal manera que se limita al mismo, aquí el lector tiene un papel pasivo puesto que se asume que el significado está sólo en el texto y quien lee debe descifrarlo.

En oposición a esta perspectiva, a finales de los años sesenta y partiendo de los adelantos de la Psicolingüística y la Psicología cognitiva, surge un segundo enfoque que señala que la lectura es un proceso interactivo en el cual el lector interactúa con el texto para construir sentido.

Autores como Goodman y Smith comenzaron a formular teorías entorno a la interacción entre el texto y el lector, en la que juega un papel primordial este último y sus conocimientos previos. De tal manera, el lector es el protagonista de dicho proceso, pues se plantea que la lectura depende de los conocimientos previos y de los recursos cognitivos de quien lee. La lectura también es secuencial y jerárquica, pero en sentido contrario, ya que el procesamiento va desde la hipótesis y las anticipaciones previas del lector hacia el texto, el sentido está en la mente del lector al reconstruir el significado del texto a partir de sus conocimientos y experiencias.

Luego en los años ochenta este último enfoque fue ampliado con los aportes de la teoría de la literatura hechos por Louise Rosenblatt, quien plantea la lectura como proceso transaccional entre el lector y el texto en la medida en que el significado surge de la relación recíproca entre la persona que lee y el mensaje impreso. Rosenblatt (1985) hace énfasis en el término transacción "...a fin de enfatizar el circuito dinámico, fluido, el proceso recíproco en el tiempo, la interfusión del lector y el texto en una síntesis única que constituye el significado ya se trate de un informe científico o de un poema" (citado por Dubois 1991, p.16).

Es así como la lectura trasciende al mero desciframiento del signo y además no se centra ni en el texto ni el lector, sino que es una interacción entre ambos de tal manera que se pueda construir el significado; en consecuencia, dicho significado varía de un lector a otro y es mucho más amplio que sólo el mensaje del texto o que los conocimientos previos del lector pues es producto de las transacciones que se den entre éstos dos elementos, lector y texto.

Bajo este nuevo enfoque, son importantes diferentes aspectos que van desde elementos textuales como la estructura del texto, hasta los aportados por el lector como lo son sus conocimientos y esquemas mentales.

8.2 Niveles de lectura.

Del mismo modo que se debe partir de una concepción clara sobre la lectura, desde la cual se percibe como un proceso transaccional entre el lector y el texto (Rosenblatt, 1988) también es pertinente precisar que hay un procesamiento multinivel a la hora de leer. Al respecto, el Ministerio Nacional de Educación, frente a las Pruebas Saber 3° en el documento “Guías Lineamientos para las aplicaciones muestral y censal” del 2016, plantea:

La competencia comunicativa - lectora explora la forma como los estudiantes leen e interpretan diferentes tipos de textos. Se espera que puedan comprender tanto la información explícita como la implícita en los textos, establecer relaciones entre sus contenidos y lo que saben acerca de un determinado tema, así como realizar inferencias, sacar conclusiones y asumir posiciones argumentadas frente a los mismos. (ICFES, 2016, p.21)

De tal manera, la prueba establece la capacidad de los estudiantes para hacer lecturas a nivel literal, inferencial y crítico, y plantea dichos niveles de la siguiente manera:

8.2.1 Nivel literal. Según los Lineamientos curriculares de Lengua Castellana (1998), consiste en identificar estructuras que se encuentran explícitas en el texto, hay una localización e identificación de sus elementos, el lector reconoce las palabras y conceptos clave; podría decirse que se hace en el marco del diccionario o de los significados integrados a las estructuras superficiales de los textos, por ende, se privilegia la función denotativa del lenguaje. Este se puede dividir en dos categorías: literal transcriptivo y la paráfrasis.

8.2.1.1 Nivel transcriptivo. En este se recupera la información explícitamente planteada en el escrito de manera textual a través de la evocación de hechos, datos o reconocimiento de detalles. El reconocimiento puede ser:

- De ideas principales: la idea más importante de un párrafo o del texto.
- De secuencias: identifica el orden de las acciones.
- Por comparación: identifica caracteres, tiempos y lugares explícitos.
- De causa o efecto: identifica razones explícitas de ciertos sucesos o acciones.

Se trata de reproducir la información que el texto suministra de manera explícita y directa. Sin embargo, es de vital importancia porque se le considera como un presupuesto indispensable para poder acceder al universo de las inferencias y de las conjeturas textuales.

8.2.1.2 Parafraseo. Es un nivel que implica más esfuerzo que el literal transcriptivo puesto que ya no se trata sólo de la reproducción literal de la información explícita; sino de una reconstrucción o explicación con otras palabras de lo que el texto dice. En él la información se reorganiza mediante clasificaciones, resúmenes y síntesis en los que se identifican elementos relevantes como las temáticas de lo leído, la idea central y el desarrollo de ideas secundarias. Si bien estos aspectos pueden ser tomados desde un nivel transcriptivo, la diferencia radica principalmente en que el estudiante puede dar esta información mediante sus propias palabras,

es decir, con palabras distintas a las leídas en el texto. La elaboración de una paráfrasis consta de dos pasos:

1. Se identifican las proposiciones que subyacen tras las oraciones que conforman el texto elegido.
2. Con base en la labor anterior, se reconstruye el texto por medio de una versión propia.

En cuanto a estos dos subniveles dentro de la lectura literal, podría decirse que la primera es de carácter fragmentario por centrarse en datos de manera local, mientras que la segunda requiere selección y síntesis de la información, implica por tanto mayor asignación de significado.

Es importante precisar que la lectura literal no debe considerarse mecánica en cuanto comprende el reconocimiento de la estructura base del texto, sin la cual, no puede hacerse otro tipo de lectura más complejo. Es pues, un primer nivel del significado del mensaje.

8.2.2 Nivel inferencial. “En este modo de lectura se explora la posibilidad de relacionar información del texto para dar cuenta de una información que no aparece de manera explícita” (ICFES, 2007, p.24). De esta manera, permite identificar el tipo de texto, llenar espacios vacíos y manifestar supuestos sobre los que está estructurado, identificando diferentes formas de relaciones incluidas en él; aquí se reconocen e interpretan expresiones que se encuentran en sentido figurado, se deduce información, se recrean aspectos del relato en diferentes contextos y se identifican ideas; por lo tanto, involucra la reconstrucción de relaciones de implicación, causación, temporalización, espacialización, inclusión y agrupación, que tienen que ver con el funcionamiento del texto. Exige realizar deducciones, presuposiciones y supone una comprensión global del contenido del texto, así como de la situación de comunicación. Este se divide en cuatro categorías:

- Enunciativas: identifica las relaciones de enunciación de un texto, y resuelve las siguientes inquietudes: ¿Quién habla?, ¿Qué dice?, ¿A quién se dirige?
- Léxicas: reconoce y usa las relaciones que se establecen entre cadenas semánticas a nivel microestructural; va de un término a una frase, de una frase a una oración y de ésta a un párrafo.
- Referenciales: hace uso funcional de los elementos en una progresión temática de un texto, por ejemplo, el uso de pronombres.
- Macroestructurales: selecciona y jerarquiza ideas de un texto en un todo coherente.

Así pues, establecer inferencias requiere un análisis lógico de los elementos del texto para entender aquellos aspectos que no están explicitados en el mismo, en el cual el lector se ve enfrentado a realizar deducciones y supuestos que le permitan tener una verdadera comprensión. Por consiguiente, las inferencias son imprescindibles en la lectura puesto que gran parte del contenido de un texto se presenta entre líneas, es decir, de manera no literal, empleando pistas textuales tales como pronombres, anáforas y catáforas entre otros, para permitir su comprensión.

8.2.3 Nivel crítico. En este nivel se reconocen las relaciones existentes entre los textos y los contextos, estableciendo relaciones de intervención entre el contenido y lo que propone el autor; en otros términos, identifica la postura e intencionalidad de este. Además, ayuda a desarrollar la habilidad de emitir juicios tomando distancia del texto y afrontarlo a partir de los conocimientos previos y las experiencias propias (posición documentada y sustentada); favorece igualmente la identificación de conexiones con otros textos.

Cada uno de estos niveles se usa en mayor o menor medida según el objetivo de la lectura; por consiguiente, se ejercita de diferentes maneras frente a diferentes tipos de texto. Se debe dejar en claro que para que haya una verdadera comprensión lectora se debe estar en

capacidad de pasar por cada uno de ellos. La comprensión plena de un texto requiere poner en juego todos esos niveles, pues están estrechamente relacionados, así que deben ser vistos en su conjunto. Lo que varía, es el grado de exigencia entre un grado escolar y otro. De esta forma, se puede expresar sin lugar a dudas que los estudiantes emplean los diferentes niveles de lectura no importando su edad o grado de escolaridad.

8.3 Niveles de lectura según PISA

Los niveles de lectura establecidos por el MEN de nuestro país, se encuentran en concordancia con los aspectos evaluados en las pruebas PISA (2001), los cuales son los siguientes:

- Acceso y recuperación de la información: tiene que ver con la lectura literal, en la que se obtiene información puntual y precisa que aparece en forma explícita o que permite el uso de la sinonimia, es decir, a modo de parafraseo.
- Integración e interpretación del texto: con el fin de superar el nivel anterior, se hace necesario enlazar una o más partes del texto para la elaboración de inferencias y la creación de un significado más global.
- Reflexión y evaluación sobre la forma y el contenido del texto: este nivel implica que el lector conecte el texto con sus experiencias y conocimientos previos, dicha reflexión se hace ya sea desde el contenido mismo del texto o desde su forma según su función y la intencionalidad del autor.

Analizando los aspectos evaluados por PISA y los establecidos por el MEN, se encuentra que el primer aspecto tiene que ver con el nivel literal, por centrarse en aspectos explícitos o a través de sinónimos que en todo caso no alteran el significado del texto, o sea elementos que se encuentran en su superficie. El segundo aspecto es más complejo y correspondería al nivel

inferencial en cuanto exige una lectura más amplia, ya que requiere la realización de diversos tipos de inferencias que dan cuenta de elementos no explícitos en el texto. El tercer aspecto concierne al nivel de lectura crítica puesto que implica que el lector comprenda totalmente lo que está leyendo, incluye la identificación de posturas y puntos de vista para que de este modo lo pueda relacionar con sus conocimientos y experiencias e ir más allá del texto.

Ahora bien, no basta sólo con conocer los niveles de lectura existentes y que están siendo evaluados a los estudiantes sino se toman medidas al respecto para formarlos como verdaderos lectores, es por esto que brindarles estrategias para comprender los textos es esencial si se quiere mejorar su competencia lectora. Al respecto el MEN es claro cuando estipula en el Módulo de Lectura crítica Saber 11° Saber Pro, que “En particular, mediante las pruebas se busca evidencia de la activación de estrategias transversales de lectura..., que persiguen la adecuación entre el texto, el contexto discursivo y el lector (con sus saberes previos y metas)” (ICFES, 2016, p. 17).

8.4 Estrategias de lectura y su función didáctica

Pensar que en los estudiantes se logren niveles de lectura requiere de la reflexión permanente del docente frente a la manera como aborda los saberes disciplinares para llevarlos a las aulas o lugares donde se construya de manera conjunta el conocimiento. Para ello se hace necesario entonces introducir el concepto de estrategia, entendida como la acción que realiza el maestro con el propósito de facilitar la formación y el aprendizaje de las disciplinas en los estudiantes (Camilloni, 2013). No obstante, una sola acción puede no generar transformación y quedarse en una simple actividad, por ello se piensa en estrategias como el conjunto de decisiones que toma el docente para orientar la enseñanza con el fin de promover aprendizaje en sus alumnos. Se trata de orientaciones generales acerca de cómo enseñar un contenido disciplinar considerando que los alumnos comprendan, por qué y para qué. También se

contemplan las estrategias desde el ámbito pedagógico como “todas aquellas ayudas planteadas por los docentes que se proporcionan a los estudiantes para facilitar un procesamiento más profundo de la información, todos aquellos procedimientos o recursos utilizados por quienes enseñan para promover aprendizajes significativos” (Orellana, 2008, p.15).

En este sentido, se definen las estrategias de acuerdo con el ámbito que abarquen y según la pedagogía humanizadora que centra su atención en el sujeto como ser humano integral, se entienden de la siguiente manera (Camacho et al., 2012):

1. Estrategias cognitivas: permiten desarrollar una serie de acciones encaminadas al aprendizaje significativo de las temáticas en estudio.
2. Estrategias metacognitivas: conducen al estudiante a realizar ejercicios de conciencia del propio saber, a cuestionar lo que se aprende, cómo se aprende, con qué se aprende y su función social.
3. Estrategias lúdicas: facilitan el aprendizaje mediante la interacción agradable, emocional y la aplicación del juego.
4. Estrategias tecnológicas: hoy, en todo proceso de aprendizaje el dominio y aplicación de las tecnologías, hacen competente a cualquier tipo de estudiante.
5. Estrategias socio-afectivas: propician un ambiente agradable de aprendizaje.
6. Estrategias de lectura: conjunto de acciones que se implementan desde la lectura con el fin de transitar entre sus diferentes niveles.

Todas las estrategias anteriores son aplicables en este proyecto de investigación, pero se enfatizará en particular en las últimas pues se espera que con la implementación de las mismas se logren avances en cuanto a desempeños de los estudiantes. Las estrategias de lectura son todas aquellas formas que utiliza el lector para abordar y comprender el texto, puesto que es un

proceso de interacción entre el pensamiento y el lenguaje en el que el lector necesita reconocer las letras, las palabras, las frases, para entender lo que lee.

La comprensión del texto no siempre se logra, es posible, incluso, que se comprenda de manera equivocada. Como habilidad intelectual, comprender implica captar los significados que otros han transmitido mediante sonidos, imágenes, colores y movimientos.

Hablar de estrategias de lectura que permitan al lector comprender lo que lee, no es nada nuevo, pero sigue vigente debido a que es una necesidad urgente en un mundo globalizado, donde predomina lo visual; lo que implica otro tipo de lectura.

Desde temprana edad los niños deben involucrarse en procesos de construcción de sentido, pues constantemente se desenvuelven en actividades que implican usar los textos escritos para el logro de objetivos establecidos. Adquirir una buena comprensión lectora es un proceso que dura toda la vida; para fortalecerlo y consolidarlo se requiere un trabajo constante y sistemático, con diversos tipos de escritos atravesando los diferentes niveles de lectura, es allí donde la implementación de estrategias de lectura cobra relevancia en cuanto permiten intervenir en el proceso lector de los estudiantes. Esta mediación en el ámbito escolar, para mejorar los procesos de comprensión, las configuran a su vez en estrategias didácticas si se entiende por estas todas aquellas acciones planificadas por el docente para ayudar a sus estudiantes a obtener aprendizajes significativos. Díaz y Hernández las precisan como “procedimientos o recursos utilizados por el agente de enseñanza para promover aprendizajes significativos” (1998). Por esta razón, puede decirse que tienen utilidad didáctica en todas las actividades que requieren de la lectura.

En muchas ocasiones las actividades de comprensión lectora en la escuela son confundidas con las de evaluación, de tal manera que es frecuente encontrar al momento de abordar el proceso lector una prueba, la mayoría de veces escrita, aunque también se hacen

diversos tipos de informe oral que indagan por la construcción de sentido que hizo el estudiante, sin intervenir en su proceso lector. No obstante, la función primordial del docente no debería consistir en evaluar resultados como tal, sino en intervenir en el proceso lector de sus estudiantes brindando estrategias de lectura, de tal manera que se logre introducirlo en un mundo lleno de saberes para ser dotados de sentido. En este sentido, y como se ha mencionado, dicha mediación por parte del educador debe propender por brindar a los estudiantes herramientas que les permitan tener aprendizajes significativos, constituyéndolo en un mediador.

Por ello, resulta necesario conocer otras estrategias a las tradicionalmente realizadas en el aula, saberlas implementar y fomentar entre los estudiantes; hay que experimentar con éstas y generar reflexiones producto de la observación. Estas estrategias deben contribuir con la formación de lectores autónomos, con la capacidad de actuar sobre su propio proceso de lectura. El uso de estrategias de lectura permite ser competente en cualquier tipo de texto y es importante que el maestro enfatice en éstas; así se estará colocando la lectura al servicio de la comprensión, en función del sentido y del uso amplio del lenguaje. Así pues, es necesario la implementación de estrategias de comprensión lectora y como lo plantea Isabel Solé (1992) frente al por qué se debe hacer: “En síntesis, porque queremos hacer lectores autónomos, capaces de enfrentarse de manera inteligente a textos de muy distinta índole, la mayoría de las veces distintos de los que se usan cuando se instruye” (1992, p.61).

Se trata de darle al estudiante los elementos básicos para que lea cualquier texto y que su aprendizaje sea significativo. Como ha señalado Valls (1990):

La estrategia tiene en común con todos los demás procedimientos, su utilidad para regular la actividad de las personas, en la medida en que su aplicación permite

seleccionar, evaluar, persistir o abandonar determinadas acciones para llegar a conseguir la meta que nos proponemos (citado en Solé, 1992, p.59).

En consecuencia, la labor de la escuela, representada en la labor del docente, es la enseñanza e implementación de estrategias que le permitan al estudiante (lector) una verdadera comprensión del texto; Solé plantea que “para que el lector pueda comprender, es necesario que el texto en sí se deje comprender y que el lector posea conocimientos adecuados para elaborar una interpretación acerca de él” (1992, p.60). En el mismo sentido Goodman (1995) enfatiza la importancia de la lectura como un acto funcional para lo cual el texto debe presentarse en situaciones significativas.

Desde esta perspectiva las estrategias se constituyen en la forma de intervenir durante el proceso lector para mejorarlo, en el cual el estudiante deja de ser un actor pasivo para convertirse en sujeto de acción. Teniendo en cuenta lo anterior se centra la atención en la enseñanza y utilización de estrategias, dando importancia a las actividades, a los medios, a la forma y la dinámica en que se produce la lectura; son tomadas como un mecanismo de orientación y formación, constituyéndose en una guía del proceso pedagógico.

Las estrategias se ejecutan durante todo el proceso lector con actitud de cambio, ya que se pueden y deben reorientar o retroalimentar mediante ajustes y modificaciones en el mismo. Las estrategias tienen un fin constructivo en el que el lector interioriza y valida los mecanismos empleados y los ajusta a sus esquemas mentales para hacer uso de ellos en otros momentos, son un paso necesario para involucrar al estudiante en su propio proceso lector.

Como se mencionó anteriormente, el maestro en su labor tiene el compromiso de orientar, de conducir a los estudiantes a la utilización de diversas estrategias como las ya mencionadas, lo cual tiene concordancia con los Lineamientos Curriculares de Lengua

Castellana, cuando convocan al maestro como un guía-facilitador que constantemente está en actitud de indagar, de cuestionar, de introducir obstáculos para suscitar desarrollos y elaboraciones discursivas, cognitivas y sociales en los estudiantes; un maestro que suscite el pensamiento estratégico, la administración y economía de recursos cognitivos que permitan el establecimiento de relaciones conceptuales. En otras palabras, los estudiantes requieren de los retos que el maestro les pueda plantear, también de su acompañamiento y orientación, ya que la lectura es un proceso individual con carácter social – cultural que debe ser tomado como un asunto del currículo puesto que es de utilidad en diversos ámbitos.

8.5 Textos discontinuos

En el quehacer educativo, las actividades que el docente ofrezca a sus estudiantes para enriquecer el proceso de aprendizaje deben desarrollarse en contextos con variedad de recursos y materiales, que brinden amplias posibilidades para la interacción social, que sean representativos para las diferentes tareas y problemas en los que los educandos tendrán que aplicar tanto su conocimiento como sus habilidades en el futuro. Por este motivo se deben abordar diferentes tipos de textos, no solo los continuos, que son los más utilizados y conocidos por los docentes y por los alumnos en las instituciones educativas; sino también aprovechar los textos discontinuos que se encuentran en la cotidianidad, que en ocasiones, valga la pena puntualizar, son poco trabajados en clase; por esta razón, es necesario iniciar con este proceso, ya que este tipo de textos favorecen los aprendizajes, pues aunque la información se presenta organizada, no necesariamente es secuenciada ni progresiva. Esto exige un papel más activo en el que “El lector debe apartarse de los datos particulares y, con una visión panorámica extraer la información principal y a su vez sintetizarla” (Acaso, 2015, p.31).

Los textos discontinuos propician la búsqueda e interpretación de la información en forma más global e interrelacionada y favorecen en los estudiantes la adquisición de capacidades para la lectura inferencial; por todo lo mencionado anteriormente, se requiere la implementación en las aulas de clase del uso de estrategias de lectura no lineal. A continuación, se describen algunas variedades de textos discontinuos (OCDE, 2009):

- Imágenes y gráficos: son representaciones icónicas de datos, generalmente se usan en argumentación científica y también en publicaciones periodísticas con el objetivo de presentar visualmente información pública numérica y tabular. El tratamiento de los datos conduce a la elaboración de conclusiones.
- Tableros: son matrices que están organizadas en filas y columnas. Están hechos con base en criterios, por lo que podemos decir que son parte de una estructura de información. Ejemplos: hojas de cálculo, formularios, horarios, etc.
- Diagrama: son textos que suelen acompañar a descripciones técnicas o textos expositivos o instructivos. Es necesario diferenciar los diagramas de proceso a diagramas de flujo. Los primeros responden a la pregunta, ¿cómo se hace?, los segundos, ¿cómo funcionan?
- Mapas: son textos discontinuos que muestran las relaciones geográficas entre diferentes lugares. Hay muchos tipos de mapas. Hay mapas de ruta, que indican distancias, mapas temáticos que indican la relación entre los lugares, así como algunas características sociales o físicas.
- Formularios: son estructuras con formatos precisos. Se usan con el fin de registrar datos precisos, incluyen formatos de respuesta codificados. Algunos ejemplos: encuestas, cuestionarios de migración, etc.

- Imágenes: constituyen textos conformados por signos muy variados: líneas, formas, colores, texturas e iluminación son algunos de estos signos. Cada imagen representa razones de realidad o imaginación y se elabora con una diversidad de propósitos comunicativos. Ejemplo las imágenes publicitarias.
- Carteles, pancartas, llamadas: los llamados textos publicitarios constituyen un rango de posibilidades. En ellos se produce la combinación perfecta entre lingüística y no lingüística. El propósito de estos textos es persuasivo y sus esquemas de elaboración son muy variados.
- Cupones o bonificaciones: son textos que certifican o testifican ciertas posesiones o servicios. Ejemplos típicos son facturas, boletos, comprobantes, etc.
- Certificados: son escritos que adjudican validez según el contrato. Requieren la firma de personas autorizadas y sellos institucionales. Por ejemplo, garantías y certificados.

Este tipo de textos también forma parte de los contenidos curriculares y no curriculares a los que tienen acceso los alumnos, tanto de primaria como de secundaria. Se incluyen como una herramienta fundamental para adquirir diferentes tipos de conocimiento (OCDE, 2006), y fomentar la comprensión lectora especialmente la lectura inferencial; ya que por su estructura no lineal, presentan la información de manera condensada, requieren la constante elaboración de inferencias y permiten diversas formas de acercamiento a su comprensión; en consecuencia, exigen de un lector más activo.

Este tipo de textos están presentes cada vez más en el entorno y la cotidianidad de los estudiantes; por lo tanto, se deben familiarizar con ellos, para que conozcan sus características y funcionalidad y puedan afrontarlos en forma autónoma. Así pues, los textos discontinuos son

indispensables en el aula para que los estudiantes puedan evidenciar la funcionalidad de la lectura donde esta surja de situaciones intencionadas, reales y útiles socialmente.

8.6 Secuencia didáctica

La intervención en un grupo específico exige tomar decisiones sobre la forma de organizar las situaciones de aprendizaje, de tal manera que se estructuren las actividades y estas se articulen al objetivo de la misma. Dentro de las diferentes posibilidades de intervención en el ámbito educativo se encuentran las secuencias didácticas entendidas éstas como “...conjunto de actividades ordenadas, estructuradas y articuladas para la consecución de unos objetivos educativos, que tienen un principio y un final conocidos tanto por el profesorado como por el alumnado” (Zabala, 2002, p.16). Las secuencias didácticas son una serie de actividades propuestas por el docente teniendo en cuenta las necesidades, expectativas, conocimientos previos, contexto sociocultural, etapas del desarrollo, entre otras, del grupo.

Las secuencias didácticas (SD) constituyen una estrategia pedagógica, son un camino trazado por el profesor que busca que el estudiante construya y reconstruya el conocimiento en contextos significativos que involucran cultura. Son una serie de recapitulaciones que mantienen una relación entre sí y favorecen al educando; ya que permiten que éste afronte de manera más dinámica un tema de estudio, al igual que desarrolle una independencia de criterios en él y mejore el componente cognitivo de la producción, información, evaluación y la construcción de nuevas relaciones conceptuales.

La planificación por secuencias didácticas enfatiza la importancia de contar con recursos didácticos adecuados para llevar a cabo actividades que promuevan en los estudiantes la formación de pensamiento autónomo; mediante la construcción de trayectorias que aborden un

tema determinado de forma progresiva, evitando la enseñanza de temas fragmentados y sin una articulación clara.

El seguimiento del conocimiento, debe realizarse dentro de un área temática específica para que el educando se apropie; además evita la tendencia a cubrir una gran cantidad de contenidos inconexos que impiden que éste realmente comprenda.

Al planear, diseñar y desarrollar una secuencia didáctica es importante considerar las nociones que tienen los alumnos en torno a los temas a tratar, sus expectativas e intereses, el tiempo y el número de secuencias pertinentes; de tal forma que se puedan alcanzar los objetivos propuestos. Según Camps (2003), en la construcción de la secuencia didáctica se debe tener en cuenta tres momentos: la preparación, la ejecución y la evaluación.

Igualmente, las actividades de las secuencias didácticas deben tener en cuenta los siguientes aspectos esenciales o propósitos generales (Zabala, 2002):

- Investigar sobre el conocimiento previo de los estudiantes y verificar que su nivel sea apropiado para el desarrollo de nuevos conocimientos.
- Asegurar de que los contenidos sean significativos y funcionales, que representen un reto o desafío aceptable.
- Promover la actividad mental y la construcción de nuevas relaciones conceptuales.
- Estimular la autoestima y el auto concepto.
- Si es posible, permitir la autonomía y la metacognición.

La secuencia didáctica debe conservar una buena organización, un orden específico dentro de un tiempo estipulado, es de gran importancia para el proceso de enseñanza-aprendizaje; ya que

implica una sucesión de saberes, debidamente investigados y verificados. Etapas de la secuencia didáctica:

1. Etapa de apertura (iniciación): en esta etapa se establece el propósito, se indagan los saberes previos y de esta forma poco a poco, el educando se va familiarizando con el tema a tratar durante la lectura.
2. Etapa de desarrollo: durante esta etapa se indaga ampliamente con diferentes actividades que permitan complementar y profundizar el conocimiento sobre el tema elegido.
3. Etapa de cierre: Se resume, se evalúa, se concluye y se hacen precisiones, de manera que el conocimiento adquirido sea lo más claro y conciso posible.

9. Marco teórico

Desde los Lineamientos Curriculares para la enseñanza del castellano, se plantea la necesidad de llevar a cabo acciones en la escuela que permitan la construcción de significado a partir de la interpretación de códigos y símbolos históricos, sociales y culturales. Es por ello que, al hablar de comprensión de lectura en particular, necesariamente se tienen que mencionar procesos de significación.

La función de la lectura como fuente fundamental de conocimiento, de interacción y construcción de una identidad (individual y colectiva), implica que se asuma desde todos los saberes, los proyectos y actividades que se lleven a cabo en las instituciones educativas, para aprovecharla al máximo y con ella, contribuir a la formación integral de los educandos y a su autonomía; de tal manera que puedan desenvolverse con más garantías en una sociedad letrada que cambia vertiginosamente con los desarrollos científicos y tecnológicos. Por consiguiente, la lectura se constituye en la conexión que posibilita en los estudiantes, la adquisición y producción de conocimientos en forma independiente.

En correspondencia con esta concepción, desde el informe PISA, se plantea la lectura como “La capacidad de comprender, emplear y elaborar una amplia variedad de tipos de texto con el fin de alcanzar las metas propias, desarrollar el conocimiento y el potencial personal y participar en la sociedad” (OCDE, 2006, p. 7). Así pues, este rol que se atribuye a la lectura juega un papel primordial en la formación de ciudadanos dinámicos; y se aleja de la noción transmisionista en la cual el lector sólo recibe la información que le aporta el texto; en contraste, propende por uno que participa activamente de un intercambio que le permite la construcción de sentido. Al respecto conviene citar a los autores que fundamentan el proyecto investigativo:

9.1 La lectura desde Louise Rosenblatt

Para Rosenblatt (1988), una palabra adquiere sentido para el lector según el contexto en que se emplee el texto. La autora insta el término transacción para explicar la interacción no fragmentada entre el conocedor, el conocimiento y lo conocido, donde cada elemento condiciona y es condicionado para darle sentido a lo leído.

El lenguaje transaccional está íntimamente ligado a la comprensión del lenguaje y por lo tanto a la interpretación que el conocedor hace frente a la lectura. En palabras de Rosenblatt, “La tríada del modelo de Peirce sustenta el lenguaje, sin lugar a dudas, en las transacciones de cada ser humano con su mundo” (1988). El lenguaje resulta de la internalización que un ser humano gesta al entrar en transacción con el medio en el que se desenvuelve.

En una conversación, el texto puede ser interpretado de manera diferente por cada uno de los participantes en la misma. La transacción a través de un texto incluye el habla, la escritura y la lectura; es importante quién habla, qué escribe y qué se lee.

Para Rosenblatt, “Todo acto de lectura es un acontecimiento, o una transacción que implica a un lector en particular y un patrón de signos en particular, un texto, que ocurre en un momento particular y dentro de un contexto particular” (1988). Entendiendo por texto, aquel conjunto de signos capaces de ser interpretado como símbolos verbales, en los que el lector es quien adjudica significado según su interpretación en la transacción con el texto. La lectura exige reciprocidad transaccional entre el conocedor, el conocimiento y lo conocido. El conocedor tendrá una percepción de lo conocido dependiendo de sus intereses, necesidades y expectativas.

El lector en el proceso transaccional de lectura necesariamente requiere un objetivo que previamente ha seleccionado, sin ello, la lectura no tendría significado y el proceso perdería

intencionalidad, esta función determina el para qué se hace la lectura, es decir, la intencionalidad de la misma. Por su parte, la función estética en el acto transaccional de la lectura evoca sentimientos, vivencias y experiencias que despiertan con la misma; el lector encuentra en la lectura elementos que vive y experimenta en su vida cotidiana, que lo llevan a identificar y relacionar en el contexto lo que el texto y el autor le transmiten de forma intencional, de acuerdo con la interpretación personal que se hace del mismo. En este sentido, la implementación de estrategias de lectura en las diferentes áreas del conocimiento ayuda a que los estudiantes adquieran mayores habilidades tanto cognitivas como cognoscitivas para avanzar en su proceso lector.

9.2 La lectura desde Isabel Solé

Por su parte Solé plantea que leer es un proceso mediante el cual el lector intenta satisfacer los objetivos que guían su lectura, por tanto, el significado del texto se construye por parte del lector. En esa interacción, el lector se acerca al texto de tal manera que va construyendo significados de modo personal. En esta interpretación de la lectura se deben tener en cuenta varios aspectos: el primero de ellos es que no se debe concebir esta actividad como una simple decodificación o desciframiento de un código escrito. Lamentablemente desde el aprendizaje tradicional se cree que la relación entre la lengua oral y la lengua escrita es la de una simple traducción de los signos orales, con lo que se asume la lectura como un proceso en el que el lector oraliza algo que está impreso en un texto. En segunda instancia, es importante mencionar la presencia de un lector, quien es el que finalmente construye significado.

Vista así la lectura, ya no es un proceso centrado exclusivamente en el texto, sino que abre espacio a este segundo elemento: el lector. La nueva conceptualización de lectura implica también una nueva forma de ver el papel del lector; "Formar lectores equivale a formar

ciudadanos que puedan elegir la lectura para una variedad de propósitos, que sepan qué leer y cómo hacerlo, que puedan utilizarla para transformar la información en conocimiento" (Solé, 2012 p.43).

Un tercer aspecto y que tiene que ver con la labor de la escuela representada en la labor del docente, es la utilización, por parte del lector, de estrategias que le permitan una verdadera comprensión del texto; enseñar tales estrategias es la función del docente.

En concordancia con lo anterior, es de suma importancia partir de la concepción de lectura "...el problema de la enseñanza de la lectura en la escuela no se sitúa a nivel del método que la asegura, sino en la conceptualización misma de lo que esta es, de cómo la valoran los equipos de profesores..." (Solé, 1992, p.28). Partir de la conceptualización de la lectura y el lugar primordial que ocupa en la escuela, es la base para plantear estrategias en el aula que permitan superar los desempeños de los estudiantes en su ámbito escolar, pero más importante aún, para su participación activa en la sociedad como usuarios de la cultura escrita.

Es así, como la intervención pedagógica frente a la enseñanza de la lectura no debe limitarse a un grado o nivel en específico. En el pasado se consideraba que correspondía a los primeros años de escolaridad por una concepción que se limitaba a la adquisición del código escrito (decodificación), en cambio, dicha intervención debe ser pensada como hilo conductor de toda la formación de los estudiantes, dada la relevancia de las actividades que implican lectura en el transcurso de la vida escolar y social.

Teniendo en cuenta los planteamientos de Solé (1992) sobre la labor docente reflejada en la enseñanza de estrategias de lectura, esta autora presenta las siguientes:

1. Las que permiten dotarse de objetivos concretos de lectura y aportar a ella los conocimientos previos relevantes:

- a) Comprender los propósitos explícitos e implícitos de la lectura.
 - b) Activar y aportar a la lectura los conocimientos previos pertinentes para el contenido de que se trate.
2. Las que permiten establecer inferencias de distinto tipo, revisar y comprobar la propia comprensión mientras se lee y tomar medidas ante errores o dificultades para comprender:
- c) Elaborar y probar inferencias de diverso tipo, como interpretaciones, hipótesis y predicciones y conclusiones.
 - d) Comprobar continuamente si la comprensión tiene lugar mediante la revisión y recapitulación periódica y la auto interrogación.
 - e) Evaluar la consistencia interna del contenido que expresa el texto y su compatibilidad con el conocimiento previo y con lo que dicta el "sentido común".
3. Las dirigidas a identificar el núcleo, sintetizar, y eventualmente, resumir y ampliar el conocimiento obtenido mediante la lectura:
- f) Dirigir la atención a lo que resulta fundamental en detrimento de lo que puede parecer trivial (en función de los propósitos que uno persigue).
- Eventualmente: g) elaborar resúmenes y síntesis que conduzcan a la transformación del conocimiento (que integran la aportación del lector, quien mediante el proceso de lectura/redacción puede elaborar con mayor profundidad los conocimientos adquiridos y atribuirles significado propio); por oposición a resúmenes que se limitan a decir el conocimiento de otro con menos palabras.

Acudiendo a los planteamientos de Solé (1992) se tiene que, en primer lugar, para que haya significación, el lector debe tener un objetivo que guíe su lectura, partiendo del supuesto de

que en esta se busca satisfacer una necesidad con lo cual se crea un interés por la misma. Igualmente, para que se dé la construcción de sentido del texto se requiere la utilización de los conocimientos previos del lector. Tal como se plantea desde el aprendizaje significativo, los nuevos conocimientos se vinculan estrechamente con lo que ya se conoce. Cuando se está ante un texto, el lector aporta saberes previos y una manera en particular para interactuar con el texto, buscando cumplir con determinados objetivos y teniendo muy claro que no se lee de la misma forma un aviso del periódico como se lee un cuento. Si el niño encuentra en la lectura el sentido de la comunicación, comprenderá desde luego que ella implica poner en juego todo lo que es y sabe sobre un tema que se lea, es decir, entenderá que él es un sujeto activo en el proceso lector ya que designará significados a lo que trae implícito el mensaje o el autor.

Un segundo elemento tiene que ver con la predicción y la inferencia. Solé (1992) postula que “las predicciones se basan en establecer en establecer hipótesis ajustadas y razonables sobre lo que va a encontrarse en el texto, apoyándose en la interpretación que va haciendo del texto, los conocimientos previos y la experiencia del lector” (p. 121). La inferencia se puede definir como la capacidad de deducir informaciones, relaciones y analogías no explícitas en el texto (Cassany, 1997). Frente a la lectura Solé (1992) propone un proceso de autoevaluación, al que se refiere como proceso de metacognición: capacidad de reflexionar sobre el propio conocimiento y la forma como es adquirido para poder establecer estrategias con el fin de mejorar las acciones que se llevan a cabo en la aprehensión de dicho conocimiento. Se debe concientizar a los estudiantes de que la lectura es una constante construcción de inferencias y que cuando no se cumplen, tienen la posibilidad de revisar su propio proceso lector para replantearse nuevas inferencias o darse cuenta de las dificultades que presentan al leer; además que pueden hacer uso de diferentes medios para aclarar sus dudas como lo es el consultar con el docente o en textos.

Un tercer aspecto se orienta a la elaboración de resúmenes, mapas conceptuales, mapas mentales, cuadros sinópticos, reseñas, entre otros; en los que se reconocen los elementos más importantes del texto y se omite la información innecesaria, con el fin de reconocer las ideas principales e interactuar con el texto y su autor en lo que este quiere expresar. Luego se le atribuye significado personal y se identifica la concordancia de éste con el objetivo de lectura que guió el proceso; lo que favorece, además, la transformación de los esquemas conceptuales iniciales a partir de los nuevos elementos que aporta el texto. La comprensión se vincula entonces estrechamente, con la visión que cada uno tiene del mundo y de sí mismo, por lo tanto, ante un mismo texto, no se puede pretender una interpretación única.

9.3 Estrategias de lectura de Kenneth Goodman

En afinidad con los postulados de Solé, Goodman (1995), expone que, para que haya una verdadera comprensión, la lectura debe tener sentido para quien lee, al igual que todos los actos comunicativos que se llevan a cabo. El sentido entonces, se construye desde una situación real y no artificial, en otras palabras, debe presentarse de manera natural de modo que se integre al conocimiento que se tiene sobre el mundo.

De acuerdo con lo anterior, la lectura no debe ser abordada como una imposición sino como una oportunidad para aprender, entretenerse, informarse o cualquier fin que despierte una necesidad en el lector. En este punto emerge la relevancia de las estrategias de lectura, por tener en cuenta que la comprensión lectora es un proceso de construcción de sentido por parte del lector como proceso; no es un resultado en sí sino el camino que se recorre para llegar a este, para ello el lector toma decisiones que guían su proceso en cada momento, por ejemplo, cuando se da cuenta que no está logrando una verdadera comprensión debe recurrir a diversas

estrategias para redireccionar su proceso y se apropia de su paso por el texto para construir sentido.

Goodman (1982) plantea al igual que Solé, la activación de saberes previos como la puerta de entrada para abordar un texto, además postula las siguientes estrategias:

- Muestreo: el texto contiene una serie de índices que permiten su comprensión, sin embargo, está cargado de información que podría resultar innecesaria para el objetivo de lectura. El muestreo se concibe como un acercamiento al texto para seleccionar los índices textuales que son útiles y descartar aquellos que no lo son.
- Predicción: los lectores hacen predicciones de lo que vendrá a continuación mientras leen, a partir de la información que brinda el texto; por ejemplo, puede hacerse una idea del final de una situación presente en el mismo. Cuando esta predicción no se cumple, como lectores competentes se evalúa por qué no se cumplió, así que el proceso lector no se constituye solo en un resultado asertivo sino en la capacidad de tomar decisiones en cada momento para lograr la construcción de sentido.
- Inferencia: esta permite deducir aquello que no es explícito en el texto y también lo que luego se hará explícito en él. Para Goodman:

La inferencia es utilizada para decidir sobre el antecedente de un pronombre, sobre la relación entre caracteres y las preferencias del autor, entre muchas otras cosas. Incluso puede utilizarse para concluir lo que el texto debería decir cuando hay un error de imprenta. Las estrategias de inferencia son tan utilizadas que rara vez los lectores recuerdan exactamente si un aspecto dado del texto estaba explícito o implícito (1982, p.22).

- Confirmación: el proceso de lectura requiere en todo momento la confirmación de predicciones e inferencias. Un lector competente puede darse cuenta cuando fue asertivo en dichas predicciones e inferencias, pero igualmente tomar decisiones cuando esto no sucede. Este elemento es de vital importancia para que haya un proceso autónomo en la lectura, de lo contrario se solicitaría una intervención externa, por ejemplo, la ayuda del docente o de un par en el caso de la escuela, para comprobar dichas predicciones e inferencias.
- Corrección: teniendo en cuenta el proceso descrito en las estrategias anteriores, cuando no se cumplen las predicciones e inferencias elaboradas durante la lectura, el lector actúa para elaborar predicciones e inferencias alternativas, es decir, redirige su proceso.

Es claro como el proceso de lectura es un proceso activo y para que haya una verdadera construcción de significado el lector debe actuar de manera inteligente frente a su proceso; por consiguiente, la función del docente debe orientarse hacia este acompañamiento efectivo en el que guía a los estudiantes hacia el uso de estrategias que le permitan dotar de sentido el texto.

Siendo así, es pertinente resaltar que para el presente estudio es de suma importancia ir más allá de la fluidez y de los elementos meramente gramaticales, para dar paso a lo que constituye el verdadero sentido de la comprensión lectora: la construcción de significado a partir de la interacción con el texto; en un proceso de elaboración de sentido y relación de éste con el bagaje personal que se tiene sobre el mundo, en el cual, el estudiante es autorregulador de su proceso. Este último aspecto, es de vital importancia ya que, en numerosas situaciones en la escuela, quien regula el proceso lector es el docente; en consecuencia, cuando el estudiante debe enfrentarse a un texto sin alguien que esté determinando sus aciertos o desaciertos, y más aun

estableciendo alternativas ante estos últimos, su desempeño en actividades que implican el uso de la lectura no es el que se esperaría de acuerdo a su edad y grado de escolaridad.

9.4 Estrategias de lectura Delia Lerner

Otra autora que destaca la importancia de las estrategias de lectura, es Delia Lerner; para ella, leer:

...es adentrarse en otros mundos posibles, es indagar sobre la realidad para comprenderla mejor, es distanciarse del texto y asumir una postura crítica frente a lo que se dice y lo que se quiere decir, es sacar carta de ciudadanía en el mundo de la lectura escrita” (2001, p.118).

Según Lerner, el maestro asume el rol de intérprete para que los alumnos lean a través de él, leer para dar sentido (2001). Con este objetivo, además de enseñarles a los estudiantes su apropiación, se deben seguir las siguientes pautas:

- Establecer propósitos del lector.
- Hacer lectura silenciosa.
- Respetar la naturaleza de la práctica social de lectura.
- Tener en cuenta los procesos constructivos de los niños.
- Enlazar los objetivos institucionales con los objetivos personales.
- Conciliar entre la práctica social del maestro y la del alumno.
- Transformar la distribución del maestro y del alumno en relación con la lectura.

Lerner, Solé y Goodman convergen en que la activación de saberes previos es el punto de partida para acercarse al texto. Lerner (2001), además propone las siguientes estrategias:

- Releer y tomar apuntes de conceptos fundamentales.

- Tomar apuntes de la información recogida.
- Anotar referencias.
- Elaborar resúmenes.
- Jerarquizar la información.
- Sustituir expresiones propias de la oralidad por otras que resulten más adecuadas.
- Verificar y hacer correcciones o autocorrecciones.

En claro entonces, que el rol que el docente cumple frente a los procesos de lectura, debe encaminarse hacia la enseñanza de estrategias que favorezcan habilidades para la comprensión lectora en las cuales, el estudiante se acerque desde sus intereses y necesidades para darle significado al texto, hasta habituarse a la práctica social y a la apropiación progresiva de la misma.

9.5 Estrategias de lectura Daniel Cassany

Cassany se suscribe al concepto de lectura como interacción entre lector, texto y contexto y da relevancia a éste último. Teniendo en cuenta que la lectura es una construcción social y que es cambiante por diversos de motivos -como el formato en que están los textos y los espacios donde son utilizados-, esto supone, a su vez, un nuevo tipo de lector que requiere unas estrategias específicas para enfrentarse a nuevos contextos de lectura.

En consideración a la enorme circulación de información, a la cambiante variedad textual, se hace necesario enseñar estrategias que posibiliten llevar a cabo una lectura más crítica; que permita hacer inferencias y evaluar lo que se lee, teniendo en cuenta el contexto en que el texto fue generado. (Cassany, Luna y Sanz, 1997).

Cassany et.al proponen una serie de estrategias que permiten mejorar la comprensión lectora y comunicativa que se usa para descifrar no solo mensajes orales, sino también, para alcanzar una lectura más clara. Estos elementos, que a continuación se describen, hacen que el texto sea interpretado y comprendido en su totalidad.

- Reconocer: expresar lo que previamente se conoce del tema, de acuerdo con el título, la presentación, la portada, palabras, expresiones, etc. Es ubicar al lector en el tiempo y espacio del texto, también se puede realizar a través de una lluvia de ideas con palabras claves.
- Seleccionar: identificar ideas principales, contexto, palabras claves, conectores, trama; esta estrategia lleva al lector a indagar, a ir más allá de lo establecido en el texto, también le permite identificar las palabras desconocidas y su relevancia en la lectura.
- Interpretar: el lector se ve obligado a tomar una posición frente al texto y lo que este propone, a darle una estructura sintáctica a cada palabra y a cada frase; otorgando un orden de importancia a cada una.
- Inferir: de acuerdo con lo escuchado y analizado en la estrategia anterior, el oyente se ve transportado a un contexto, una situación particular, una historia (real o ficticia), ya está en capacidad de deducir lo que plantea el texto con más claridad, según los códigos verbales y no verbales, como gestos, movimientos, expresiones, tono, etc.
- Anticipar: en el transcurso de la lectura se puede anticipar lo que va a suceder. De acuerdo con lo establecido en el paso anterior, ya se puede vislumbrar la intencionalidad del autor; teniendo en cuenta opiniones, palabras, ideas, el contenido y la estructura del discurso.

- Retener: son los aprendizajes significativos, las conclusiones, lo que el oyente puede guardar en su memoria a corto y largo plazo, según la importancia de cada uno. Estos aprendizajes se convierten en enseñanzas que el docente (normalmente) orienta cuando despeja dudas y aclara inquietudes, es dar por terminada una lectura con la convicción de que se logró el objetivo propuesto al inicio.

En concordancia con lo anterior, Cassany (2006) plantea 22 técnicas de lectura que la fomentan y permiten realizarla con mayor profundidad, de estas se toman las siguientes por converger con los anteriores autores y por concordar con el propósito de la presente investigación:

- El propósito o la intención: cuando se escribe o se habla, se busca un beneficio.
¿Cuál será la verdadera intención del autor?
- Descubre las conexiones: ¿dónde se sitúa el texto?, ¿cuándo?, ¿a quién se refiere?, ¿qué menciona? Identifica las referencias del texto a la realidad. El aquí, ayer, nosotros, etc.
- Halla las palabras disfrazadas: prestar atención a la manera de utilizar el lenguaje.
¿Hay algún vocablo particular?, ¿alguna palabra adquiere un significado diferente al corriente?, ¿hay metáforas, comparaciones, sentidos figurados? ¿Hay ironía o humor?, ¿sarcasmo o parodia?
- Analiza la jerarquía informativa: ¿cuáles son los datos destacados y los que se presentan como detalle?, ¿los datos centrales y los marginales?, ¿los indiscutibles y los matizados? las interpretaciones.

- Define tus propósitos: ¿qué buscas en el texto?, ¿por qué lo lees?, ¿qué esperas encontrar en él? Al terminar la lectura, pregúntate: ¿lo he conseguido?, ¿cómo?, ¿por qué?
- Acuerdos y desacuerdos: relea el texto oración por oración y compara lo que tú crees. ¿Estás de acuerdo o no con el autor? ¿Por qué?
- En resumen... ¿cuál es la impresión general, teniendo en cuenta todas sus varias posibles interpretaciones? ¿qué efecto causa en su conjunto?

Las anteriores estrategias están en concordancia con los autores mencionados al proponer un lector activo que constantemente se cuestione con respecto a lo leído, al igual que frente a su proceso de lectura y aporte en dicho proceso sus experiencias, conocimientos e ideas previas que le van a permitir identificar y comprender las ideas no explícitas en el texto, pero que están ahí para ser interpretadas.

9.6 Estrategias de lectura de Miguel de Zubiría.

Miguel de Zubiría (2004) plantea un modelo educativo enfocado en la enseñanza temprana de la lectoescritura, analiza el proceso de aprendizaje de lectura en el ser humano; en el que, para ser un buen lector, se debe pasar por los siguientes estados o etapas:

- Lectura fonética: es la etapa inicial en el proceso lector, en la que se aprende a leer y a transformar símbolos en palabras, algunos lo logran con facilidad, pero se quedan ahí.
- Decodificación primaria: en esta etapa se pretende comprender el significado de las palabras, es decir, identificar los conceptos de cada término, en la estructura que compone una oración. Dicho de otra forma, la decodificación primaria se relaciona estrechamente con el léxico y la recuperación lexical. Posee cierto grado de dificultad

para el lector cuando observa un término desconocido; cuando esto sucede se pueden usar los siguientes elementos para descubrir el significado del término que desconoce:

La contextualización: se trata de buscar el significado de la palabra que se desconoce, según el contexto o estructura que forma la frase.

La sinonimia: el lector hace uso de los sinónimos que coinciden con el significado de la palabra desconocida, buscando los más parecidos o semejantes que se han mencionado antes de ella (anáfora) o que se mencionarán después (catáfora) en el texto.

La radicación: es el proceso en el cual, por medio de la decodificación primaria, se busca descomponer la palabra desconocida sin descuidar los elementos que la componen.

- Decodificación secundaria: ya no se trata solo de palabras sino de frases y oraciones completas. Es identificar ideas secundarias, parafrasear, identificar verbos, y demás elementos que componen la oración en una lectura más profunda. Se refutan los argumentos con afirmaciones o negaciones. En esta etapa se deben tener en cuenta los siguientes mecanismos decodificadores:

La puntuación: cuando se trata de leer para comprender, los signos de puntuación cobran mayor importancia, porque indican donde comienza y donde termina una oración, de igual forma permite identificar la estructura, importancia y extensión de cada frase.

La pronominalización: como se trata de una lectura de más relevancia, es necesario conocer y saber ubicar los pronombres con el significado de algo que ya se ha mencionado antes. El uso de éstos nos permite evitar repeticiones y darle variedad al texto.

La inferencia proposicional: se trata de encontrar las proposiciones contenidas en las oraciones. Teniendo en cuenta que una proposición hace referencia a una construcción lógica compuesta por dos nociones unidas por un verbo.

- La decodificación terciaria: en esta etapa ya se logra identificar la estructura semántica del texto, es decir las ideas principales e identificar la intencionalidad del autor, utilizando conectores, causales, temporales, de implicación, o de equivalencia, en estrecha relación con las ideas fundamentales, es posible hacer esquemas que den cuenta de lo aprendido, con palabras claves. Este aprendizaje se almacena en la memoria a largo plazo como herramienta de conocimiento para realizar tareas intelectuales posteriores.
Lectura categorial: esta etapa aplica para los ensayos, que son escritos de un nivel más elevado, es decir, la estructura argumentativa del texto, este tipo de lectura exige una secuencia de cinco pasos:
Identificar las ideas principales del ensayo (decodificación terciaria)
Reconocer y resaltar las macroproposiciones principales (análisis elemental)
Analizar e identificar la tesis del ensayo, al igual que las demás ideas y las proposiciones que la hacen posible.
Verificar de forma analítica la tesis y confrontarla con posiciones contrarias.
Releer el ensayo, para descifrar la estructura o el mensaje implícito en el texto, su macroestructural y orden categorial de sus ideas.
- Lectura metasemántica: En esta etapa se busca contrastar o poner en concordancia el texto leído con los siguientes aspectos o facetas externas al texto: el autor, el contexto y los argumentos. Es decir, verificar las ideas expuestas en el escrito con otros autores que han escrito sobre lo mismo.

Estos postulados son pertinentes en esta investigación, debido a la forma en la que los estudiantes del grado 3º, se acercaron a la lectura inicial: el método silábico-fonético; lo que se debe tomar en consideración para partir desde allí, en la propuesta de intervención.

En conclusión, Cassany y Zubiría coinciden al afirmar que las estrategias de lectura bien orientadas, no solamente son un excelente recurso didáctico en el aula, sino que, en definitiva, proporcionan la labor diaria del docente. Además, con la práctica se convierten en hábitos y éstos a su vez en concepciones gramaticales fundamentales, para una buena comprensión lectora, que es lo que se busca lograr con su implementación en los niveles iniciales.

Ambos autores proponen un trabajo bien planeado, organizado, y estructurado, sin desconocer el contexto social y cultural en el cual se desenvuelve el lector. El docente debe estar bien documentado para orientar de forma auténtica el ejercicio de comprensión lectora. “La programación de aula es la propuesta fragmentada en unidades de trabajo y temporizada, que tiene en cuenta todos los elementos necesarios para la intervención directa en el aula, con un maestro, unos alumnos, un tiempo, un espacio, unos materiales.” (Cassany, 1997, p. 69).

Del conocimiento de los elementos anteriormente expuestos, va a depender el éxito de la aplicación de las estrategias para leer y comprender, esto implica para el docente indagar sobre los tipos de lectura que prefiere el lector, las habilidades y los ritmos de cada estudiante, las orientaciones, el desarrollo, la planeación y valoración de la actividad, antes, durante y después de la lectura. Dicho de otra manera, la óptima planeación de las estrategias, depende básicamente del orientador, quien controla la forma, motiva a los estudiantes y los prepara para el texto que van a leer, explica claramente lo que se va a realizar, el tiempo estipulado, despeja dudas y permite la participación de la gran mayoría. No solo se busca mejorar la habilidad lectora, sino, que se busca lograr que el educando sea capaz de llevar y aplicar a la realidad cotidiana el conocimiento que va adquiriendo con las estrategias. Se pretende que reconozca en su entorno la posibilidad de practicar la lectura como una necesidad escolar, social, familiar y personal; que implica un aprendizaje significativo, una herramienta con la que puede

perfeccionar la expresión verbal, adquirir nuevos conceptos, relacionarse con los demás con mayor facilidad, escribir correctamente, mejorar la escucha y mejorar la atención.

9.7 Estrategias cognitivas de Irene Gaskins y Thorne Elliot.

Para Gaskins y Elliot (1999), aprender a leer es un proceso de construcción de sentido del texto por parte del aprendiz, quién hace uso de los conocimientos almacenados en su memoria a corto, mediano y largo plazo, dependiendo del contexto social donde se adquieren estos saberes.

Al momento de incentivar este proceso de interacción entre el lector y el texto, toma importancia para quien determina que saberes, contenidos y estrategias se van a enseñar, el hecho de que se conozcan los ritmos de aprendizaje de cada estudiante; la forma como los aprendices se apropian de estos procesos y la manera en que entrelazan lo cognitivo y lo cognoscitivo a partir de las estrategias de enseñanza.

Gaskins y Elliot (1999) plantean, además que “las estrategias cognitivas ayudan a los estudiantes a lograr las metas de su empresa cognitiva, las estrategias metacognitivas le ofrecen información sobre el avance hacia sus metas” (p. 87-88). Según estas autoras, las estrategias son instrumentos de gran importancia para aprender, fortalecer y mejorar la comprensión lectora.

Desde la teoría, las estrategias se clasifican en tres momentos: un primer momento en el que el estudiante recuerda qué sabe sobre el texto, en el segundo relaciona lo que sabe con el texto y en el tercero clasifica y ordena la información para avanzar en su proceso de aprendizaje.

Las estrategias cognitivas requieren de procesos mentales como retomar información, analizar, clasificar, y confirmar lo que se lee; además de inferir, proyectar, revisar y evaluar la acción planeada desde el principio, con la ayuda del docente u orientador. De esta forma el

estudiante puede hacer su proceso lector con los elementos suministrados antes, durante y después de la lectura, para luego despejar dudas e inquietudes si es necesario.

Según Gaskins y Elliot (1999), leer implica una construcción con sentido, que depende de un buen proceso de enseñanza-aprendizaje, y para ello proponen las siguientes estrategias:

- *Explorar*: es examinar de manera superficial la estructura externa del texto, mediante un proceso mental que implica observar rápidamente la portada, el título del texto, las imágenes, la introducción, es decir hojearlo simplemente, sin ninguna profundidad y hacer un recuento de lo que se visualiza a simple vista.

Acceder al conocimiento previo: es pensar, recordar y relacionar la información obtenida en la fase de búsqueda. Al identificar el tema y el contexto, el alumno se forma una representación mental con más precisión que en la fase anterior, en la que sólo observó; aquí ya debe hacer un análisis más profundo, que tenga relación con el conocimiento que posee almacenado en su memoria, porque lo ha visto, leído u observado en algún lugar, y sabe con certeza que es válido para la interpretación que está haciendo en ese momento específico.

Predecir, formular hipótesis y/o planear objetivos: aquí el estudiante se arriesga a intuir que pasará en el texto, según la lectura que ha hecho mientras exploraba el material y trae a su memoria lo que sabe sobre el mismo. Además, establece el orden jerárquico de la información recibida y analizada, de acuerdo con lo que ya está en capacidad de realizar por sus propios medios, para realizar una lectura más asertiva.

- *Comparar*: relaciona la información que posee desde sus vivencias y experiencias personales, con la que acaba de adquirir y hace comparaciones específicas con diferencias y similitudes entre ambos saberes sin alejarse del contexto ni de la

intencionalidad del autor, sin suposiciones; es más verídico en sus apreciaciones y se arriesga con la certeza del saber que posee.

- *Crear imágenes mentales*: para llegar allí, cobra importancia la imaginación y la habilidad del estudiante para crear esquemas mentales con la información que recibe y la que él posee con antelación, estas imágenes pueden estar inmersas en los conocimientos previos, de esta forma es más fácil para quien lee hacer una estructura mental y relacionar la información con lo que se tiene y lo que se pretende alcanzar.
- *Hacer inferencias*: se trata de retomar hechos particulares de la información que se enseñó, relacionarlos con el que se acaba de adquirir, con las creencias que ya se tienen para llegar al conocimiento; explorando todos los puntos de referencia que sean necesarios.
- *Generar preguntas y pedir aclaraciones*: las preguntas que se dan a partir del texto, se pueden responder de forma inmediata, durante o después de leer el texto, pero, que deben ser aclaradas con precisión, con absoluta responsabilidad, para que no generen ambigüedades, ni den lugar a suposiciones, hechos irreales y poco relevantes, para el propósito que se planteó en un inicio.
- *Seleccionar ideas importantes*: reconocer e identificar la idea central de la historia, es decir, la trama, las ideas principales y secundarias, los personajes, el espacio y el tiempo; para llegar a realizar construcciones de los párrafos más relevantes, en una lectura hecha a conciencia, autónoma y con los elementos adecuados para la misma.
- *Parafrasear o resumir*: expresar con sus propias palabras lo más importante del texto, sin repetir ideas, categorizándolas de acuerdo al orden establecido en la lectura; iniciar con palabras claves que lo lleven a construir frases que van desde lo simple a lo

complejo, construcciones en las que se evidencia el proceso de mejoramiento lector paso a paso y con la orientación de los docentes encargados.

- *Monitorear el avance/logro de objetivo*: identificar las falencias y las fortalezas, antes, durante y después del proceso de lectura; retomar las preguntas de ser necesario, indagar hasta corroborar las predicciones, haciendo énfasis en los elementos propuestos para la lectura al inicio de la misma, con la finalidad de llegar a un óptimo aprendizaje.

Revisar, evaluar y confirmar: es el proceso final o actividad de cierre, en el cual el docente y el estudiante revisan, analizan, clasifican y procesan la información; hacen aclaraciones, despejan dudas e inquietudes, retoman información y verifican la veracidad de la misma; teniendo en cuenta la intencionalidad, el texto y el contexto que dio lugar al análisis que arroja el resultado y que esté en relación con el propósito que se planteó al inicio de la lectura.

Al implementar el uso de estrategias cognitivas y metacognitivas antes, durante y después de la lectura, se pretende no solo captar la atención de los estudiantes, sino, concentrarlos y enseñarles a elaborar mapas mentales con la información más trascendental, que les permita hacer construcciones orales, escritas y autónomas con significado, en la cual se relacionen e interactúen el lector con el texto y el contexto.

Las autoras, pensando en que los docentes logren mejores procesos de pensamiento en los estudiantes, sugieren que incorporen en sus prácticas pedagógicas las siguientes estrategias:

- Elección de temas: que respondan a necesidades reales de los estudiantes.

El educador en ocasiones por ocuparse por otros aspectos que no son tan necesarios dentro del aula, descuida lo que sí lo es; en el proceso de comprensión de la lectura, el

texto debe responder a las expectativas del grupo; según sus carencias, debe orientarse hacia la solución de problemas reales que presenten los aprendices, en la lectura.

- Involucrar al personal: es necesario que toda la comunidad educativa esté comprometida en este proceso de aprendizaje; que se realice una planificación adecuada del programa y de las actividades a realizar para el mejoramiento de la lectura y que se aplique a toda la comunidad la misma estrategia con el fin de obtener los mejores resultados.
- Ayudar a los docentes a adquirir conocimientos: es necesario que los educadores estén en constante renovación de sus conocimientos, actualizándose y estudiando para innovar en este proceso de enseñanza. De igual forma se requiere de un guía que tome la iniciativa para la ejecución de las actividades propuestas, en las que se fomente la colaboración activa y se motive la investigación.
- Creación de entorno seguro para expresar preocupaciones y un apoyo permanente: organizar un ambiente seguro en el que se puedan expresar las diferentes inquietudes sin ningún temor ante cualquier dificultad que se pueda presentar en la cotidianidad del ambiente escolar; teniendo en cuenta que algunas propuestas de cambio demandan tiempo y seguimiento permanente, pero que pueden llevar a una transformación positiva para la institución a partir de la implementación de clases dinámicas, objetivas que enriquezcan este proceso de aprendizaje.
- Dejar momentos para reflexionar y renovarse: es necesario dentro de la planificación de las actividades, cocrear un tiempo para revisar, analizar y reorganizar las actividades propuestas; evaluar si son eficaces y qué se debe mejorar por el bien de la escuela, su comunidad y su entorno.

Estas estrategias fueron pensadas por las autoras para que los docentes las adapten a sus prácticas cotidianas, ya que, con éstas, se mejoran los procesos de pensamiento y los procesos cognitivos de los estudiantes. Para ello se invita al docente a que adopte un cambio de actitud hacia el logro de metas y transformación en el ambiente escolar, que contribuyan con los objetivos propuestos por el bien de cada uno de los educandos y del entorno escolar.

10. Marco legal

La lectura como herramienta fundamental que permite el acceso al conocimiento y a la cultura escrita se constituye en la base para que los individuos puedan tener mayores oportunidades y desempeños en los diferentes ámbitos en los que se desenvuelven; además se configura como pilar de las políticas educativas de nuestro país que instituyen la lectura como un garante para que sus ciudadanos obtengan las competencias necesarias que les faciliten desenvolverse con autonomía y aportar a sus comunidades, por consiguiente a su nación.

En Colombia "la educación es un derecho de la persona y un servicio público que tiene una función social: con ella se busca el acceso al conocimiento, a la ciencia, a la técnica, y a los demás bienes y valores de la cultura" (Constitución política de Colombia, 1991, p. 78). Tal como se plantea desde la Constitución Política de Colombia de 1991 en su artículo 67, la educación tiene una función social, con ésta el individuo logra no sólo su enriquecimiento intelectual sino además personal. Su importancia radica en la medida que permite el pleno desarrollo de las personas, de los grupos y del país. En Ley General de Educación, en el artículo primero, se plantea la educación como "un proceso de formación permanente, personal, cultural y social que se fundamenta en una concepción integral de la persona humana, de su dignidad, de sus derechos y deberes" (Ley 115 de 1994)

En el caso de Lengua Castellana, como asignación de formación obligatoria (Ley 115, art. 23), el ser humano está inmerso en el lenguaje; incluso desde antes de nacer, aprende a reconocer los sonidos que de forma ambigua le llegan, luego asimila los vocablos que expresan las personas que lo rodean y aprende la comunicación y el lenguaje de forma empírica repitiendo lo que escucha. El Ministerio de Educación, hace énfasis en dicho aprendizaje en los Lineamientos curriculares y sugiere entre los objetivos específicos para el área de lenguaje: "El

desarrollo de las habilidades comunicativas básicas para leer, comprender, escribir, escuchar, hablar y expresarse correctamente en lengua castellana y también en la lengua materna” (Ley 115, art. 21, literal c, p. 26). Así mismo entre los fines de la educación (Ley 115, art. 5), se plantea buscar la formación integral de la persona mediante la adquisición y la generación de los conocimientos científicos y técnicos, la apropiación de hábitos intelectuales adecuados para el desarrollo del saber, el acceso a la información, la ciencia, la técnica y demás bienes y valores de la cultura, el fomento de la investigación y el estímulo a la creación artística en sus diferentes manifestaciones y el desarrollo de la capacidad crítica, reflexiva y analítica (p.10).

Dentro del área de Lengua Castellana, como se propone desde los Lineamientos curriculares, el trabajo que se lleve a cabo debe propender hacia la significación, la cual es posible a través de procesos como leer, escribir, hablar y escuchar, a los cuales también se les debe asignar una función social y pedagógica para atender al sentido de la educación. Al respecto, uno de los objetivos de la educación básica (Ley 115, art. 20, pág.26), es justamente desarrollar habilidades comunicativas para leer, comprender, escribir, escuchar, hablar y expresarse correctamente (literal b).

Existen otros objetivos específicos para el nivel de básica, entre los cuales están el desarrollo de la capacidad para apreciar y utilizar la lengua como medio de expresión estética (literal d), y la adquisición de habilidades para desempeñarse con autonomía en la sociedad (literal ñ, p.27). Así mismo los estándares en Lengua Castellana (2003) indican lo mínimo que el estudiante debe saber y ser capaz de hacer para el ejercicio de la ciudadanía, el trabajo y la realización personal.

Teniendo en cuenta que la propuesta de investigación va dirigida al grado tercero, es conveniente mencionar que los estándares de Lengua Castellana (2003) para tal grado se basan

en las cuatro habilidades comunicativas: leer, comprender, escuchar y hablar, de manera que el estudiante pueda comprender e interpretar señales, símbolos y textos, explorar la literatura y comunicar sus sentimientos y apreciaciones del mundo que lo rodea.

También es importante hacer referencia a algunos indicadores de logro para este grado (constituidos por la Resolución 2343 de 1996), con los cuales se enmarca la intención de esta propuesta, al exponer que la construcción de sentido es el principal objetivo del área de Lengua Castellana. Estos son:

- Reconoce en algunos de sus actos de comunicación cotidiana procesos de pensamiento y competencias cognitivas como el análisis, la síntesis, la definición y relaciones como parte - todo, causa- consecuencia, problema-solución.
- Imagina situaciones y plantea hipótesis como estrategias previas a la lectura e interpretación de textos.
- Interpreta y analiza textos sencillos y reconoce diferentes elementos significativos en los mismos.
- Utiliza significativamente la lectura, la escritura y la imagen con fines lúdicos, estéticos y prácticos.
- Comprende y disfruta de cuentos, mitos, leyendas, retahílas como producciones de la cultura.

Todos estos elementos señalan como el enfoque del área de Lengua Castellana tiene en cuenta la capacidad de convertir la experiencia humana en significación, ya que, a partir de la realidad, es como el niño construye una visión del mundo, cognitiva, afectiva, comunicativa y estéticamente.

11. Marco metodológico

11.1 Metodología

Por diseño metodológico se entiende una serie de descripciones que dan cuenta de la manera como se ejecuta el proyecto, en este caso, se hace énfasis acerca del enfoque, las técnicas, instrumentos e intervención de la investigación que son acordes a la misma, donde se busca mejorar una realidad: el desempeño de los estudiantes del grado 3-2 de la Institución Educativa Miraflores, en el nivel inferencial. Para transformar dicha realidad, se plantea la implementación de estrategias de lectura en textos discontinuos a través de una secuencia didáctica.

A continuación, se hace descripción de cada uno de los elementos que se emplearon para intervenir al grupo 3-2 de la Institución Educativa Miraflores durante 10 semanas entre el primer y segundo periodo del año 2018.

11.2 Enfoque

El trabajo se centra en el enfoque cualitativo puesto que utiliza la recolección y análisis de datos para afinar las preguntas de investigación o revelar nuevas interrogantes en el proceso de interpretación (Hernández et al., 2014); además, este describe una serie de factores que influyen en el proceso de aprendizaje de los educandos y explora de manera sistemática los conocimientos y valores que comparten los mismos, en un determinado contexto espacial y temporal. (Bonilla y Rodríguez, 1979).

Se elige este enfoque, debido a que explora e interpreta el significado social, establece relaciones cercanas que enlazan de manera inductiva los conceptos para comprender los ejes que orientan el comportamiento, usando una estrategia totalmente construida por los miembros de una sociedad que detalla los datos observados con la aplicación de la misma.

No obstante, se usan de manera parcial del enfoque cuantitativo -que utiliza la recolección de datos para el análisis estadístico- y en el caso particular del proyecto en mención, sirve para comparar los desempeños de los estudiantes en la prueba inicial y en la final de la intervención, lo anterior empleando técnicas como la prueba estandarizada, la tabulación de información para llegar a la interpretación luego del análisis de las gráficas que arrojen los datos obtenidos; con el fin de establecer pautas de comportamiento...(Hernández et al., 2014). Además, el uso combinado de técnicas de recolección y análisis de información aumenta su validez.

Agregado a lo anterior, “toda existencia o fenómeno tiene atributos cuantitativos y cualitativos, toda interpretación de datos implica consideraciones cualitativas porque expresa juicios y valoraciones del investigador, [...] así como los datos cuantitativos se basan en juicios cualitativos y cualquier dato cualitativo puede describirse y manipularse matemáticamente” (Páramo, 2011, p. 30).

11.3 Tipo de investigación

En la investigación cualitativa se presentan diferentes tipos, entre ellos la investigación-acción, la cual será utilizada en este trabajo ya que permite captar la percepción de los miembros de un grupo de su realidad social. En concordancia con Lomax (1990), quien define la investigación-acción como “una intervención en la práctica profesional con la intención de ocasionar una mejora” o en palabras de Páramo (2011), conocer la realidad como condición para transformarla. La investigación-acción interpreta la situación desde el punto de vista de los actores, integra las creencias, las intenciones, los principios y valores del sujeto; esta significación subjetiva es lo que hace inteligible al investigador “lo que ocurre.”

La intervención pensada como elemento fundamental de la investigación, implica una indagación disciplinada y de esta forma desencadena el descubrimiento de nuevos conceptos; ya que con ella las personas trabajan con la intención de mejorar sus propias prácticas que no solo tienen importancia teórica para el avance del conocimiento en el campo social, sino que ante todo conducen al enriquecimiento de la praxis; puesto que con la práctica investigativa se genera una capacidad de transformación en la acción e interacción durante y después del proceso.

La investigación- acción es el modo de sistematizar y hacer colectiva tal reflexión y se encamina al establecimiento de grupos de aprendizaje permanente, empeñados en la mejora progresiva de las propias prácticas y en la solución de problemas educativos concretos (Páramo, 2011, p. 30), en ella se empieza con ciclos de planificación, acción, observación y reflexión, avanzando hacia problemas de más envergadura.

Partiendo del tipo de investigación-acción, se capta el conocimiento, el significado y las interpretaciones que comparten los individuos de la realidad vista, a partir de la lógica y del sentir de sus protagonistas. La investigación-acción es un poderoso mecanismo para reconstruir las prácticas, ya que con ella se toman decisiones en cuanto a la planificación, el desarrollo y la ejecución; allí se define una población, se establece una muestra, se recolecta información, se procesan los datos y se analizan mediante interpretaciones para obtener resultados desde de la aplicación de ciertas técnicas como la observación participante, la prueba estandarizada y la secuencia didáctica.

11.4 Técnicas e Instrumentos

Se abordarán dos técnicas, cada de ellas con su respectivo instrumento.

11.4.1 Observación participante. Es una forma de recolección de información en la que se detectan las situaciones en que se expresan y generan los universos culturales y sociales que en su compleja estructuración y variedad puede ser emergente y cambiante.

Esta técnica utiliza la percepción y la experiencia directa de las investigadoras como garante de la confiabilidad de los datos obtenidos. La experiencia y la testificación son fuente del conocimiento, por ello la observación y la participación están en función de los hallazgos encontrados durante el avance del proceso investigativo, que desde el interior de las realidades con respecto al desempeño de los estudiantes del grupo intervenido aporta los elementos que permiten comprender los aspectos que repercuten en dicho desempeño.

La observación se ocupa de la sistematización controlada de todo lo que acontece en torno al observador. Por su parte, participar desempeñándose como un integrante de la comunidad investigada aporta la experiencia vivida por el observador - investigador creando fiabilidad en los datos obtenidos; para esta técnica se usará como instrumento de recolección de información, el diario de campo.

11.4.1.1 Diario de campo. Es un instrumento que sigue una foliación. En él, se registran los acontecimientos que dan cuenta de lo observado en el grupo intervenido, de acuerdo con los datos que arrojan los niños; allí se especifican todas aquellas particularidades y se escriben exactamente igual a lo que aportan los observados. Estas particularidades dan cuenta de los elementos que conllevan a las categorías establecidas y/o emergentes en el proyecto de investigación.

El diario de campo en su registro sesión tras sesión, detalla de manera más objetiva el contexto donde se desarrolla la acción, es decir, donde se evidencia la situación problema;

entonces, se describen con sentido investigativo las relaciones entre el contexto y la cotidianidad de los sujetos intervenidos, permite sistematizar la práctica investigativa, mejorarla, enriquecerla y transformarla. Con el diario de campo el investigador hace monitoreo permanente de lo observado; como es un registro anecdótico continuo y acumulativo de todo lo acontecido durante la investigación. El investigador en su proceso secuencial, toma nota de los aspectos importantes que dan cuenta de las categorías establecidas en su proyecto y las organiza, analiza e interpreta según la información recogida, teniendo en cuenta aspectos que se visualicen y que no se establecieron a priori, estos aspectos se llamarán aspectos emergentes siempre que aparezcan de manera regular en la observación (Bonilla y Rodríguez, 1997, p. 248).

Como instrumento de soporte en una investigación, el diario de campo permite llevar un registro de lo que se espera lograr, lo que se está logrando y lo que queda pendiente por alcanzar. El registro de lo que ocurre en una intervención pedagógica es precisamente lo que le da elementos al investigador para verificar la utilidad de su experiencia; consignar lo que acontece permite identificar aspectos que probablemente no se pronosticaron.

Teniendo en cuenta que la escritura hace parte del proceso de aprendizaje e implica imparcialidad y observación atenta de lo que ocurre en el aula; después de registrar lo que sucede en cada intervención, el investigador o investigadores hacen un análisis reflexivo e interpretativo de los momentos más importantes en relación con el objeto de estudio. Como lo plantean Bonilla y Rodríguez :“el diario de campo debe permitirle al investigador un monitoreo permanente del proceso de observación” (1997, p. 129), proceso que evidencia y particulariza la contribución de los participantes, sus cuestionamientos, anécdotas, relatos e inquietudes respecto al tema propuesto para la temática a trabajar; por eso se hace indispensable “observar, con sentido de indagación científica, que implica focalizar la atención de manera intencional sobre

algunos segmentos de la realidad que se estudia, tratando de capturar sus elementos constitutivos y la manera cómo interactúan entre sí” (1997, p.118).

Todos los detalles, aunque no lo parezcan, son importantes en el diario de campo como registro anecdótico. En un proceso social que implica idiosincrasias y multiplicidades, finalmente arroja no sólo lo que se espera hallar, sino una serie de categorías emergentes, que van surgiendo en el transcurso de la intervención, categorías que pueden generar cambios relevantes en la investigación o aspectos a tener en cuenta en proyectos futuros.

Martínez (2007), expone que “el diario de campo es uno de los instrumentos que día a día posibilita sistematizar las prácticas investigativas; además, permite mejorarlas, enriquecerlas y transformarlas”, transformaciones que hacen parte de las experiencias del ser humano y más en el ámbito escolar, donde nada es inmutable, al contrario, todo está en constante movimiento por múltiples factores, como la población que va y viene, el mismo sistema escolar y las características del sector en relación con el contexto social-cultural. De acuerdo a lo anteriormente expuesto, se diseña el formato para el diario de campo atendiendo a:

Descripción: en ésta se realiza una reseña detallada de lo que pasó en la sesión. Se toma nota de la forma más objetiva posible de los elementos, las relaciones y situaciones que tienen que ver con la investigación de manera directa o indirecta, es decir, aquellos aspectos que se esperaban en la planeación y aquellos que fueron emergiendo con la ejecución.

Análisis: aquí se examina el por qué pasó lo descrito anteriormente, es decir, se dan razones a partir de la fundamentación teórica del proyecto para comprender cómo funcionan los elementos, situaciones y relaciones encontrados en la sesión.

Reflexión: en este apartado, se piensa en torno a qué hacer con lo sucedido, para lo cual se requiere interpretar y comprender los hechos acontecidos en la sesión para ponerlos a conversar con la teoría y los objetivos de la investigación. (Ver anexo 1).

En esta investigación, el diario de campo se convirtió en un instrumento pedagógico, en donde se registró la descripción, el análisis, la valoración y la reflexión del proceso de aprendizaje de los estudiantes durante la intervención. En este instrumento de reflexión se consignó todo lo que ocurrió durante la actividad, realizando observaciones relevantes para el grupo de investigadoras que permitieron conocer la realidad de los estudiantes y analizar de manera crítica sobre los aspectos emergentes. En el diario de campo se hizo un registro minucioso de todo lo acontecido en el aula y que se pudo interpretar en forma cualitativa es decir, mediante descripciones, éste fue un instrumento fundamental y decisivo en el proceso de intervención y se configuró en un soporte documental y personal.

11.4.1.2 Lista de control. Es un instrumento estructurado que se usa en la investigación, para el registro de la presencia o ausencia de acciones, conductas, rasgos, características o cualidades a través de una serie de ítems observables en los individuos; en este sentido es de carácter dicotómico y para la presente investigación se emplean las alternativas “sí” y “no”.

La lista de control fue diseñada por el equipo de investigadoras para dar cuenta del uso de estrategias utilizadas por los estudiantes en su proceso lector. Para su elaboración se tomaron en cuenta los planteamientos de los autores que sustentan la actual propuesta de trabajo, fue evaluada y validada por un docente experto en la temática de investigación (Ver anexo 2). Para efectos de la investigación, la mencionada lista de control, se ejecutará en dos momentos: al comienzo de la intervención, con el fin de evidenciar el estado de los estudiantes en ese momento y al final de la misma para determinar si hubo mejoría o decaimiento. Se aplicará a 6

estudiantes que hayan obtenido los desempeños más bajos por debajo de media, según resultados de la prueba inicial. Con estos estudiantes se hará un trabajo personalizado de observación, luego de implementar las estrategias de lectura en las diferentes sesiones de la secuencia didáctica a partir de lecturas concretas en las que se pueda determinar el uso y la apropiación de las mismas.

11.4.2 Prueba estandarizada. Esta técnica permite la recolección de información a través de una serie de ítems discriminatorios con diferentes niveles de dificultad; permite evaluar y medir aspectos como los conocimientos y las habilidades. Se basa en la objetividad, fiabilidad y validez, a partir de criterios estadísticos que permiten la generalización de resultados desde el análisis de las variables que se relacionen y que son medibles según la tendencia central hacia la cual giran los datos.

11.4.2.1 Prueba de selección múltiple con única respuesta. Está compuesta de 22 preguntas a partir de textos continuos y discontinuos que dan cuenta de la comprensión lectora en los niveles literal e inferencial. Para su validez, esta se adaptó de las pruebas censales saber ICFES, 2013,2014, 2015 y 2016 para el primer ciclo escolar de educación básica en Lenguaje y es una técnica del enfoque cuantitativo; para efectos de la investigación, se aplicó sólo al inicio y al final de la intervención, con el fin de que aporte elementos comparativos frente al progreso o retroceso de la lectura inferencial en los estudiantes, luego de implementar la intervención (Ver anexo 3).

Una vez aplicada la prueba inicial y la prueba final, se definen las variables inherentes a la propuesta a saber: código del estudiantes y número de acierto de preguntas del nivel literal o nivel inferencial, con las cuales se ordenan las respuestas obtenidas de los niños del grupo intervenido, en una tabla de frecuencias para posteriormente elaborar las gráficas que son el

instrumento de medición y que dieron cuenta de lo alcanzado en cada momento de su aplicación.

Los sujetos observados se codifican, con el objetivo de evitar la referencia directa a sus nombres y así, evitar molestias en la comunidad en la que se hace la intervención. La codificación fue uno de los elementos de análisis según los resultados que aparecen en las gráficas.

11.5 Muestra

Para este proyecto, la unidad muestral corresponde al grupo 3-2 de la Institución Educativa Miraflores, la cual está situada en la zona centro oriental de Medellín, comuna 9, perteneciente al núcleo 925. El grupo está conformado por 38 estudiantes, de los cuales, 4 son venezolanos, 4 presentan necesidades educativas especiales, 3 en extra edad, 2 de hogares sustitutos y algunos repitentes. Se elige este grupo por facilidad de tiempos para la intervención ya que una de las investigadoras está como maestra titular en una de las áreas; además, el grupo tiene profesorado y se concertó con varios de los docentes del profesorado para contar con el tiempo de sus clases adecuándolo al desarrollo de la propuesta.

Entre las problemáticas más frecuentes que se percibieron según estudio institucional de caracterización, están las carencias afectivas, el poco acompañamiento familiar y escasos ingresos económicos para solventar las necesidades básicas. En el aspecto académico, los estudiantes de este grupo presentaron pocos hábitos de estudio, con bajos desempeños en actividades que requieren de la lectura según el histórico presentado por el ICFES para los desempeños de los estudiantes del grado tercer entre los años 2013 y 2016.

11.6 Sistema de categorías

Según Strauss y Corbin (2002) “Las categorías son conceptos derivados de los datos que representan fenómenos...Los fenómenos son ideas analíticas pertinentes que emergen de nuestros datos” (p. 124). En concordancia con lo anterior, la categorización permite que una vez recopilados los datos, éstos se puedan simplificar a partir del análisis de los mismos extrayendo las regularidades, es decir, aquellos elementos que resultan relevantes y significativos con relación a la investigación. Dicha categorización conlleva a conceptualizaciones que permiten entender la realidad abordada. A continuación, se presenta la categorización de la investigación:

Tabla 1 Categorización axial

| CATEGORIZACIÓN | | | | | | |
|------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Tema de investigación | Problema de investigación | Pregunta de investigación | Objetivo general | Objetivos específicos | Categorías | Subcategorías |
| Comprensión de lectura | Bajos desempeños en la comprensión lectora reflejada en el rendimiento académico interno y en | ¿De qué manera la enseñanza de estrategias de lectura mejora la comprensión lectora | Mejorar la comprensión lectora inferencial de textos discontinuos a través de la enseñanza de | Caracterizar la comprensión lectora de los estudiantes del grado 3-2 de la Institución Educativa Miraflores. | Lectura literal | 1. Uso de la transcripción para repetir ideas y del parafraseo para relacionarlas con otras que den el mismo sentido |
| | | | | Implementar las estrategias de lectura en textos discontinuos para el mejoramiento de la lectura inferencial de los | Lectura inferencial | 2. Tipos de texto y Tipos de inferencia. |
| | | | | | Estrategias | 3. El papel de los conocimientos previos en el pensamiento inferencial 4. Conceptualización de lectura y su influencia en la comprensión |

| | | | | | | |
|--|----------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| | las pruebas externas | inferencial de textos discontinuos en los estudiantes del grado 3-2 de la Institución Educativa Miraflores? | estrategias de lectura en los estudiantes del grado 3-2 de la Institución Educativa Miraflores | estudiantes del grado 3-2 de la Institución Educativa Miraflores. | de lectura | lectora |
| | | | | | Estrategias de enseñanza | 5. Las relaciones entre pares y construcción del conocimiento, generar preguntas, acuerdos y desacuerdos 6. Autocorrección, evaluación y autonomía en la comprensión lectora 7. Conocimiento sobre tipologías y portadores de texto 8. Muestreo y elementos paratextuales y su incidencia en la lectura inferencial |
| | | | | Evaluar el impacto de la aplicación de las estrategias de lectura en textos discontinuos en el mejoramiento de la lectura inferencial de los estudiantes del grado 3-2 de la Institución Educativa Miraflores. | Prueba final | 9. Impacto del uso de las estrategias de lectura en el mejoramiento de la comprensión lectora. Impacto de la intervención en la aprehensión de la lectura inferencial. |

Tabla de elaboración propia del equipo de investigación

11. 7 Cronograma

En la siguiente tabla se presenta la manera como se distribuyó el tiempo en la construcción y ejecución del presente proyecto.

Tabla 2. Cronograma

| Etapas | Fecha |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Exploración: <ul style="list-style-type: none"> - Identificación del problema - Elaboración del planteamiento del problema (pregunta problematizadora, descripción del problema, objetivos y justificación). - Exploración de la literatura: construcción del marco teórico y estado del conocimiento. | <ul style="list-style-type: none"> - Semestre I de la Maestría, agosto a diciembre 2016. - Semestre II de la maestría, febrero a junio de 2017 |
| Elaboración de diseño metodológico: <ul style="list-style-type: none"> - Definición de enfoque, tipo de investigación, población y muestra, técnicas e instrumentos. - Elaboración de lista de control, secuencia didáctica y prueba estandarizada. | <ul style="list-style-type: none"> - Semestre III de maestría, agosto a diciembre de 2017. |
| Ejecución: <ul style="list-style-type: none"> - Aplicación prueba diagnóstica y análisis de la información recolectada. - Implementación de secuencia didáctica (lista de control). - Aplicación de prueba final. | Semestre IV de maestría: <ul style="list-style-type: none"> - Febrero 22 del año 2018. - Febrero a abril del año 2018. - Abril 24 de 2018 |
| Análisis de resultados: | <ul style="list-style-type: none"> - Abril a Junio del año 2018. |

Tabla de elaboración propia del equipo de investigación

11.8 Descripción de la intervención

11.8.1 Secuencia didáctica. Entendida como “una ruta de acciones diseñadas para alcanzar los propósitos de la enseñanza” (Buitrago, Torres y Hernández, 2009, p. 15), se orientó hacia la enseñanza de estrategias de lectura en los niveles literal e inferencial en los estudiantes del grado tercero de la Institución Educativa Miraflores, a partir de contenidos específicos de las Ciencias Naturales y del uso de textos discontinuos, ya que estos son los más cercanos a la cotidianidad de los aprendices y como no presentan con una estructura lineal, exigen al lector, tomar decisiones en torno a la manera como se hace la interpretación de la información suministrada en ellos; así, el lector debe hacer uso de estrategias que le permitan establecer relaciones para acercarse a su comprensión.

Teniendo en cuenta que la secuencia didáctica debe partir de los intereses y expectativas de los estudiantes, se seleccionó el tema de los animales aprovechando la experiencia de una visita al zoológico.

Inicialmente se pensó implementar la intervención en 10 sesiones; sin embargo, en el desarrollo de la misma, se hizo necesario omitir la última ya que varias de estas requirieron más tiempo de lo planeado.

Durante el desarrollo de la secuencia didáctica se hizo énfasis en las estrategias de lectura fundamentadas en Rosenblatt, Solé, Goodman, Lerner, Cassany, Zubiría, Gaskins y Thorne Elliot, por ser los autores que fundamentan la investigación,

En las sesiones las investigadoras trabajaron las siguientes estrategias: establecer el objetivo o propósito de lectura, activación de conocimientos previos, muestreo, formular

predicciones, generar preguntas, verificación, confirmación y corrección (Ver anexo 4). A continuación, se describirán brevemente cada una de las sesiones:

En la sesión uno se presenta la propuesta a los estudiantes, el objetivo de la misma y se indaga por sus conocimientos previos a través de un pequeño taller y de una actividad interactiva de la página www.cerebriti.com, con relación a la temática. En esta sesión se trabajan las inferencias léxicas.

En la sesión dos se recuerda el trabajo realizado con la página web para activar conocimientos previos, luego se les enseña cómo leer un mapa conceptual haciendo uso de los elementos que lo componen para reconocer la estructura, aquí se trabajan inferencias léxicas y macroestructurales, además se aplica la lista de control.

En la sesión tres se aborda un formulario para reconocer la información que allí se presenta, realizando inferencias léxicas, referenciales y enunciativas.

En la sesión cuatro se trabaja con un infograma, se aborda la forma de leerlo con el uso de elementos paratextuales como las gráficas y los colores; se trabajan las inferencias léxicas y macroestructurales.

En la sesión cinco se abordan las recomendaciones del zoológico, se trata de reconocer quien suministra las instrucciones, a quienes van dirigidas y qué se pretende con ellas; de esta manera se ejercitan las inferencias enunciativas.

En la sesión seis, se completa un mapa conceptual utilizando información del esquema de la sesión 2 y del infograma de la sesión cuatro. Se practican las inferencias léxicas y macroestructurales.

En la sesión siete, se construye un menú a partir de las lecturas de cuatro menús que requieren el uso de inferencias léxicas.

En la sesión ocho se hace lectura comentada del cuento: “La vaca que puso un huevo”, para contrastar la información que brinda el infograma con lo narrado en el cuento, aquí se hace necesario el uso de inferencias léxicas y macroestructurales.

En la sesión nueve, se hace lectura del libro “El zoológico” de Anthony Browne, el trabajo con el texto es de carácter individual ya que los estudiantes deben dar cuenta de la forma en que abordan la lectura para hacer registro en la lista de control; se trabajan todas las inferencias (enunciativas, léxicas, referenciales y macroestructurales).

En cada una de las sesiones anteriores, además de las estrategias de lectura desarrolladas, se hace uso del modelamiento como estrategia para abordar los textos discontinuos con lo que se contribuye al desarrollo de las diferentes inferencias. Un modelado es una referencia o programa sistemático que se sigue con respecto a la solución de un asunto en particular; según sea el área de interés aparece entonces un modelado o modelación que da cuenta de la esencia que se quiere recrear de la situación en cuestión (Cornejo, 2002).

Para el caso de la comprensión lectora, la modelación se inscribe en una de las maneras o experiencias didácticas que se idea el docente para acercarse a interactuar (interactuar) con el educando y que en palabras de Cornejo (2002) corresponde a la reflexión en voz alta que realiza el profesor ante los alumnos, a medida que lee un texto. En la propuesta esta estrategia se usó para dar pistas de la manera como se podía aproximar a la lectura de infogramas entre otros textos discontinuos.

En cada una de las sesiones descritas, intervinieron las cuatro investigadoras, dos de ellas dirigían la sesión y las otras dos hacían el registro de lo observado. Hubo rotación de las

funciones de las investigadoras con el fin de precisar consistencias en lo observado, validarlo de manera objetiva y aumentar la confiabilidad.

12. Análisis de resultados

12.1 Análisis de prueba inicial

Anualmente, el Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (ICFES), realiza pruebas estandarizadas (Pruebas Saber), para determinar el índice sintético de la calidad de la educación en todas las instituciones educativas del país. Según los resultados de las Pruebas Saber 3° de la Institución Educativa Miraflores, en los últimos cinco años los niveles de lectura inferencial en los estudiantes van en declive (según resultados ICFES 2017, Colombia aprende), razón por la cual se hace necesario tomar acciones correctivas, que permitan un mejoramiento progresivo en la comprensión lectora de los estudiantes en los diferentes niveles, que se refleje en su desempeño en pruebas internas y externas; a partir de la interpretación de textos continuos y discontinuos.

12.1.1 Metodología. Para contrastar el informe del ICFES, y caracterizar los desempeños de los estudiantes, se realizó una prueba diagnóstica estandarizada (Ver datos sobre prueba estandarizada en la página 15 y el anexo 3 de la página 149) con textos continuos y discontinuos, conformada por 22 preguntas de las cuales 9 son de tipo literal y el resto de tipo inferencial. Esta se adaptó eligiendo algunas preguntas censales del año 2013 y 2014 de las que publica el ICFES como preguntas liberadas, es decir, que el ICFES hace públicas en su banco de preguntas de simulacros y se aplicó en el grado 3° grupo 2, a 33 de los 38 estudiantes del mismo; ya que los 5 estudiantes restantes no se presentaron a la institución el día de la aplicación de la prueba. Por ello, en adelante, estos 33 estudiantes serán quienes representen la población de estudio.

En la prueba estandarizada, las preguntas: 1,2,3,7,8,10,11,13, y 15 evalúan el nivel literal de comprensión de lectura. Las preguntas 4,5,6,9,12,14,16,17,18,19,20,21 y 22 evalúan el nivel inferencial.

12.1.2 Resultados. Los resultados de la prueba se presentan en la gráfica que aparece a continuación. En ella, las variables que intervienen, están dispuestas así: en el eje vertical, se relacionan las variables: aciertos en lectura literal (L.L), identificado con color azul y aciertos en lectura inferencial (L.I.), identificado con color naranja. En el eje horizontal, se relaciona el código asignado al nombre de los estudiantes que presentaron la prueba, relación que aparece en la siguiente tabla:

Tabla 3. Codificación de estudiantes que presentan la prueba¹

| Tabla # 3 | |
|-----------|-------------------------------|
| Código | Nombre del estudiante |
| 1 | Samuel Arenas Arango |
| 2 | Kewi Virginia Baquero |
| 3 | Tomás Bedoya García |
| 4 | Isabella Blandón Córdoba |
| 5 | Estefany Castaño Torres |
| 6 | Ana María Chavarría Chavarría |
| 7 | Alan Chaves González |
| 8 | Simón Chica Tamayo |
| 9 | Jarumy Gabriela Contreras |

¹ Se contó con el consentimiento informado y firmado de los padres de familia o acudientes de los estudiantes referenciados (Ver anexo 6 página 170).

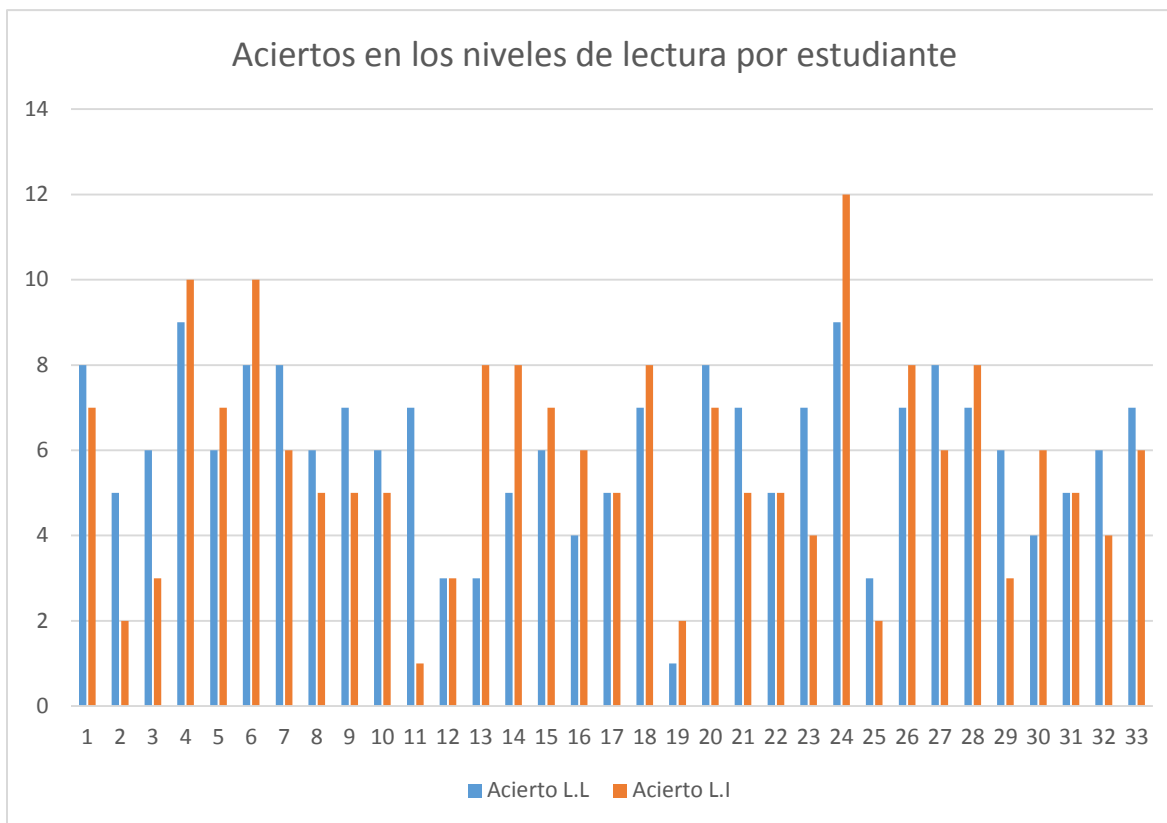
| | |
|----|----------------------------------|
| 10 | Sadith Yelena Corredor Torres |
| 11 | Darwin Donado Madarriaga |
| 12 | Sara Gallego Mendoza |
| 13 | Johany Susei Guerrero Rocha |
| 14 | Jerónimo Jaramillo Soto |
| 15 | Luten Tatiana Jurado Ortiz |
| 16 | Kelly Yasira Largacha Murillo |
| 17 | Ana Sofía Lora Pineda |
| 18 | Simón Andrés Machado Vanegas |
| 19 | Yeiber Antonio Magallanes Cuenta |
| 20 | Juan Esteban Marín Osorio |
| 21 | Matías Martínez Londoño |
| 22 | Eyler Egny Misely Gómez |
| 23 | Mailen Alejandra Múnera Botía |
| 24 | Mariana Ortíz Mendoza |
| 25 | Luciana Ramos Iburguen |
| 26 | Ashley Tamara Restrepo Holguín |
| 27 | María Paula Restrepo Zapata |
| 28 | Jasson Rivas Restrepo |
| 29 | Rowley Yansairet Ruiz Urbaez |
| 30 | Adriana Lisbanis Vásquez Tapias |
| 31 | Juan José Velásquez Martínez |
| 32 | Valentina Villegas Zapata |

33

Emmanuel Zapata Cifuentes

Tabla de elaboración propia del equipo de investigación

Gráfica 2. Acierto en los niveles de lectura por estudiante en prueba inicial



Gráfica de elaboración propia del equipo de investigación.

Nótese que los datos en la gráfica 3, no son uniformes, debido a ello se hace necesario calcular la media (promedio) de la prueba, esta corresponde al cociente entre la sumatoria de respuestas correctas por niño en cada una de las variables y el total de participantes en ella; en este caso servirá como indicador para comparar como están respondiendo los mismos frente a la comprensión lectora en cuanto a la variable nivel literal y a la variable nivel inferencial.

Esto sería: $\bar{x} = \frac{\sum x}{n}$, donde x representa las respuestas acertadas por cada niño y n representa el total de niños que presentaron la prueba.

Se tomará \bar{X}_1 , para determinar la media de la variable nivel literal y

\bar{X}_2 , para determinar la media de la variable nivel inferencial, así:

$$\bar{X}_1 = \frac{8x4 + 5x5 + 6x6 + 9x2 + 8x3 + 7x8 + 3x2 + 4x2 + 1}{33} = 6,24$$

Lo que indica que en promedio los estudiantes responden 6,24 preguntas de manera acertada de las 9 que se evaluaron en el nivel literal. Lo que representa el 69% de acierto.

$$\bar{X}_2 = \frac{7x4 + 2x3 + 3x3 + 10x2 + 6x5 + 5x7 + 1 + 8x5 + 4x2 + 12}{33} = 5,72$$

Significa que en promedio los estudiantes responden 5,72 preguntas de manera acertada de las 13 que se evaluaron en el nivel inferencial. Lo que representa el 44% de aciertos.

Ahora para determinar a cuáles estudiantes se les hará seguimiento con la lista de control, se tomarán aquellos que hayan quedado por debajo de la media en ambos niveles de lectura. Se vuelve a la gráfica y se encuentra lo siguiente:

En el nivel literal se tiene los siguientes códigos: 2,3,5,8,10,12,13,14,15,16,17,19,22,25,29,30,31 y 32. Y en el nivel inferencial, se tiene: 2,3,8,9,10,11,12,17,19,21,22,24,25,29 y 32.

De lo anterior se obtiene que los estudiantes seleccionados, serán aquellos cuyos códigos son: 2, 3, 8,10,12, 19,22, 25,29 y 32. 10 en total, quienes presentaron dificultades en la prueba inicial, tanto en el nivel literal -lectura superficial del texto, comprensión de significado local de sus componentes y la función frente a la estructura de una oración o de un párrafo-, como en el nivel inferencial -comprensión global del contenido del texto, reconocimiento de las intenciones comunicativas que subyacen al mismo, así como el interlocutor y el auditorio al que va dirigido-. En este nivel también se ponen de manifiesto los saberes con los que cuenta el

lector en relación con el tema que trata el texto, además de identificar su tipología y la explicación del funcionamiento de algunos fenómenos lingüísticos.

En el gráfico anterior se evidencia, además, como los estudiantes relacionados con los códigos: 1,4,6,20,24,26 y 28, están por encima de la media de ambas variables, lo que permite afirmar que éstos cumplen de manera satisfactoria con los niveles literal e inferencial de lectura, expuestos en el párrafo anterior.

A continuación, se presenta la gráfica 4, “Frecuencia en respuestas acertadas por pregunta, la cual relaciona al número de estudiantes que responde de manera acertada (eje vertical) cada una de las 22 preguntas (eje horizontal). Con esta se pretende determinar, en cuales preguntas hubo mayor nivel de dificultad e indicar las posibles causas.

Gráfica 3. Frecuencia en respuestas acertadas por pregunta.



Gráfica de elaboración propia del equipo de investigación.

Se requiere entonces recurrir a la media para identificar cuáles preguntas quedan por debajo de la misma y de ese modo dar respuesta a los factores que pudieron intervenir frente al hallazgo.

Esto sería: $\bar{x} = \frac{\sum x}{n}$, donde **x** representa las respuestas acertadas por cada niño y **n** representa el total de niños que presentaron la prueba. Así:

$$\bar{x} = \frac{\sum x}{n} = \frac{25x2+15+30+24+19x2+14+21x2+16+22+20+18x3+11x2+9+10+7+23}{33} = 12$$

La media es 12, lo que indica que las preguntas que se encuentran por debajo de este valor, fueron de difícil comprensión para los estudiantes y por ello las respuestas no fueron acertadas. Según el cálculo y de acuerdo con lo que muestra la gráfica, las preguntas en que los estudiantes presentaron dificultades son:

- 9,14 y16, en ellas el lector debe reconocer las intenciones comunicativas que subyacen al texto.
- 18 y 19 en estas, el lector debe reconocer, al interlocutor y al auditorio al que va dirigido el texto.
- 21 aquí, el lector debe hacer una comprensión global del contenido del texto y relacionar sus saberes con el tema del mismo. Como se describió anteriormente, corresponden al nivel de lectura inferencial. Además, las preguntas 9, 14, 16, 18,19 y 21 se referían a textos discontinuos, los que en adelante se implementarán en la intervención, con el fin de familiarizar a los educandos con su presentación y mejorar la lectura de ellos mediante el uso de estrategias.

Al iniciar la prueba, sólo se indica a los estudiantes que deben leer y observar las imágenes del texto y a partir de esto, responder las preguntas; lo deben hacer de manera ordenada, marcando la prueba con el nombre.

Durante la prueba algunos estudiantes piden acompañamiento de las investigadoras para interpretar algunas preguntas. Presentaron dificultades al momento de interpretar las imágenes y la historieta en las preguntas 6 y 7; igualmente muchos preguntaron, lo que debían hacer en las preguntas 9 y 10, porque no alcanzaban a comprender lo interrogado allí, estas preguntas daban cuenta de la intención comunicativa del autor en el nivel inferencial correspondiente a lo enunciativo y a lo transcriptivo del nivel literal, respectivamente.

Las preguntas 12,13 y 20 evaluaban las relaciones léxicas y macroestructurales dentro del nivel inferencial de lectura; aquí los estudiantes presentaron dificultad ya que se evidencia omisión de lectura de las instrucciones para responderlos.

La mayoría de los estudiantes del grupo hace lectura silenciosa y aunque no están habituados a la lectura de textos discontinuos presentan buena disposición para la comprensión, de los mismos.

Como categoría emergente, se identifican 4 niños venezolanos, que han emigrado a la ciudad debido a la situación política de su país. Uno de los estudiantes, entregó el examen en tiempo record, o sea que lo realizó en cuestión de 10 minutos; se encuentra que, efectivamente frente a la parte literal en la comprensión de lectura da cuenta de los aspectos transcriptivo y de parafraseo que caracteriza el nivel, pero en la parte inferencial presenta dificultades para extraer información al comparar dos textos e identificar la comprensión global del contenido de los mismos. Se percibió, además una niña en espera de que sus compañeros respondieran, para ella copiar la misma respuesta, para evitar que se repitiera la situación, se le cambió de lugar y se le pidió responder su prueba sin mirar la de los demás; dicha sugerencia le molestó y por unos cuantos minutos suspendió su actividad, pero cuando observó que la mayoría ya estaba terminando, decidió continuar con su prueba. Esta categoría emerge se usó como elemento

introdutorio al momento de iniciar el desarrollo de otras actividades, es decir, se dio instrucciones claras y precisas para evitar este tipo de distractores y cuando se volvió a presentar se tomó como elemento de análisis referente a la motivación del estudiante frente a su proceso de aprendizaje.

12.2 Análisis de diario de campo (Ver anexo 5)

El diario de campo como instrumento de observación permitió describir, analizar y reflexionar las categorías establecidas que conllevaron a la extracción de las siguientes subcategorías:

Tabla 4. Categorías y subcategorías

| Categoría | <i>Subcategoría</i> |
|------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Lectura Literal | 1. Uso de la transcripción para repetir ideas y del parafraseo para relacionarlas con otras que dan el mismo sentido. |
| Lectura Inferencial | 2. Tipos de texto en relación a los tipos de inferencia. 3. El papel de los conocimientos previos en el pensamiento inferencial. 4. Conceptualización de lectura y su influencia en la comprensión lectora. |
| Estrategias de lectura | 5. Las relaciones entre pares y construcción del conocimiento, generan preguntas, acuerdos y desacuerdos. |
| Estrategias de | 6. Autocorrección, evaluación y autonomía en la comprensión |

| | |
|---------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| enseñanza | lectora. |
| Textos discontinuos | 7. Conocimiento sobre tipologías y portadores de texto. 8. Muestreo y elementos paratextuales y su incidencia en la lectura inferencial. |
| Prueba final | 9. Impacto del uso de las estrategias de lectura en el mejoramiento de la comprensión lectora. |

Tabla de elaboración propia del equipo de investigación

Las anteriores subcategorías emergieron durante el análisis de los datos recolectados. A continuación se presenta la interpretación realizada por las investigadoras:

12.2.1 Uso de la transcripción para repetir ideas y del parafraseo para relacionarlas con otras que transmiten el mismo sentido. *Entendida la transcripción como retención de elementos locales, fragmentación del texto, identificación de eventos, objetos y sujetos, se tiene un primer referente directo del texto y el parafraseo como un acercamiento desde la comprensión de significado a partir de la selección y síntesis de los elementos que se encuentran en él.*

Con la realización de la prueba inicial se encontró que 22 de los 33 estudiantes evaluados, extraían información puntual de diferentes textos continuos y discontinuos, por lo que se corroboraron los resultados nacionales de los estudiantes de la institución en las pruebas Saber para el grado 3°; esto indica que realizan una lectura superficial del texto a partir de la comprensión del significado local de sus componentes, de su función frente a la estructura de una oración o de un párrafo, mediante la transcripción o el parafraseo (sinonimia).

Con la implementación de la secuencia didáctica, en la cual se trabajaban diferentes estrategias de lectura en textos discontinuos, se enfatizó en que los estudiantes trascendieran el uso de la sinonimia para expresar las ideas y avanzaran hacia la lectura inferencial de manera que la construcción de significados fuera el vehículo transformador de los conocimientos previos.

Al comparar los resultados de la prueba inicial con los resultados de la prueba final, se encuentra que hubo un descenso en los desempeños en este nivel (literal), debido a que sólo 14 de los estudiantes evaluados logran lo descrito en el párrafo anterior.

No obstante, con el seguimiento de los instrumentos de observación (lista de control y diario de campo), se evidenció que los estudiantes sí logran extraer información explícita en los diferentes textos abordados, observándose mayor apropiación del parafraseo; ya que pasan de responder de manera precisa lo correspondiente al nivel literal transcriptivo, en el que solo copiaban las ideas sin darle sentido a la lectura -hecho evidenciado en la primera prueba-; a ser capaces de significar lo leído apoyados en elementos básicos obtenidos en las diferentes sesiones de la secuencia didáctica, en la que se implementaron estrategias de lectura -hecho que se demostró en la segunda prueba-. Esto les permitió trascender los procedimientos en sí mismos y dirigirlos a la regulación de su proceso, para seleccionar, evaluar, persistir o abandonar, algunas acciones que impedían el logro de sus metas.

12.2.2 Tipos de texto en relación a los tipos de inferencia. *Entendida como la relación entre la información que ofrecen los textos continuos y discontinuos y la capacidad que tiene el estudiante para hacer uso de esta en la elaboración de diversas inferencias, es decir, extraer información implícita a partir de los elementos explícitos, trascendiendo así al parafraseo.*

Se empieza el trabajo con los niños usando textos informativos y narrativos, este tipo de textos aporta elementos claves para el proceso lector en los que se identificaran aspectos relevantes como ideas principales, representación del lenguaje, características y relaciones en el texto; además del inicio, el nudo y el desenlace. Estos elementos claves son relacionados con sus saberes previos para entretejer nuevos conocimientos que trasciendan lo transcriptivo del nivel literal haciendo uso de la sinonimia para dar cuenta de la comprensión y apropiación de las ideas referidas en los textos.

A medida que se avanzaba con la intervención se introducía otro tipo de textos en los que se exigía dar razones de la comprensión de los mismos; ahí los niños debían recurrir tanto a la identificación de elementos claves del texto, como a la extracción de ideas no explícitas, para dar cuenta de la comprensión en la lectura realizada. De este modo se pudo evidenciar como con textos descriptivos se enlazaban ideas en las que había que identificar quién hablaba, que decía y a quién lo decía, con lo cual se referenciaban inferencias enunciativas. En otros casos era necesario enlazar ideas básicas de un párrafo estableciendo relaciones léxicas; con estas formar un todo coherente y llegar a la macroestructura del texto, la que a su vez necesitaba de elementos referenciales para encontrar sentido en lo leído. El uso de textos discontinuos durante la intervención, exigía que los estudiantes necesariamente trascendieran el nivel literal ya que, con estos, no se sigue una secuencia lineal y al lector se le obliga a ir más allá de lo expuesto, haciendo uso de estrategias lectoras que le dan coherencia y sentido a lo que se lee.

Finalizada la intervención los estudiantes eran capaces de predecir acontecimientos dentro de la lectura, dar razones del comportamiento de algunos personajes, describir lugares, animales y objetos con relación a lo narrado o expuesto, además de defender o rechazar ideas

con respecto a lo leído al relacionarlo con experiencias cotidianas, es decir, los niños avanzaron hacía el nivel de comprensión crítico.

12.2.3 El papel de los conocimientos previos en el pensamiento inferencial. *Se entiende por conocimiento previo la información que el estudiante conserva guardada en su memoria, a través de experiencias y/o vivencias relacionadas con el tema propuesto; así mismo, el pensamiento inferencial hace referencia a la capacidad de comprender aquello que no está explícito en el texto, para lo cual hace uso del conocimiento previo.*

Al inicio de la intervención se observa en los niños una gran disposición para expresar sus conocimientos sobre un contenido, pero al mismo tiempo se evidencia que sus saberes son limitados y que es necesario brindarles acompañamiento para que lleguen a la respuesta pertinente según el tema abordado. También en algunas ocasiones dudaban al expresar sus ideas por temor a hacer el ridículo, sus aportes se tornaban repetitivos y en ellos no había coherencia al relacionar el texto con el contexto.

En el transcurso de la intervención no sólo se apropiaron de los conceptos al identificar la idea principal del texto y la intencionalidad del mismo (al recordar que en algún lado lo observaron y de inmediato hicieron la relación), sino que a medida que avanzaba la secuencia se volvieron más autónomos e independientes, solicitaban aclaraciones cuando no entendían o dudaban sobre sus apreciaciones, incluso ya tomaban la iniciativa para recordar, narrar anécdotas sobre sus experiencias y relacionar el tema con sus vivencias. Además reconocían la importancia de leer para aprender, bastaba con mencionar una palabra para que ellos ya la identificaran y la correlacionaran con su entorno escolar, familiar y social.

Al final de la intervención los saberes previos y las inferencias trabajadas se habían convertido en un aprendizaje significativo, identificaban y relacionaban el título del tema propuesto con palabras claves, clasificaban y jerarquizaban las ideas haciendo énfasis en lo que se les había mencionado en las sesiones inmediatamente anteriores, reconocían esquemas sencillos y representaciones graficas que también ofrecían información en la que se podía vislumbrar algún contenido; el aprendizaje, por lo tanto se volvió más coherente, válido y acorde a la realidad del niño que inicia un proceso con el que se pretende romper una estructura preestablecida para darle espacio a una nueva forma de lectura más reflexiva, sensata y eficaz.

12.2.4 Conceptualización de lectura y su influencia en la comprensión lectora. *La lectura se ha entendido como una actividad que realiza el ser humano, que le permite conocer una serie de símbolos visuales, decodificarlos y reconocerlos en una secuencia de contenido lógico. Sin embargo, esta concepción se queda corta, pues pospone la construcción de sentido. La lectura, es ante todo un proceso cognitivo en el que el lector dota de sentido al texto, haciendo uso de sus conocimientos previos y de relaciones contextuales, entre otros. Se lee para entender, comprender y encontrarle sentido a lo que se sabe en relación con lo que se busca.*

Cuando se da inicio a la propuesta de investigación, se logra evidenciar que los niños decodifican lentamente, algunos con dificultad, se tardan un buen rato reconociendo las letras, repasando mentalmente como suenan o que quiere decir. Para otros es más fácil, interpretan el texto, su intencionalidad, hacia quien va dirigido y ya identifican relaciones entre diferentes textos además de complementar información en otros que lo requieran para darle significado.

A medida que se avanza con la intervención, se logra un ligero adelanto con algunos estudiantes que ya relacionan el texto con el entorno, plantean hipótesis, hacen predicciones, aunque necesiten constantemente de la aprobación de la docente o de sus compañeros, para establecer la veracidad de sus conjeturas; comprenden e identifican la interacción entre quien dirige la lectura, con los oyentes y se atreven incluso a leer para sus compañeros. Aunque ellos establecen su propio ritmo de aprendizaje, su concepción de lectura está muy relacionada con la visión que cada uno tiene del mundo que lo rodea y de sí mismo.

Finalizando las sesiones, cabe resaltar que muchos estudiantes ya logran identificar por sí solos la información relevante del texto, reconocen palabras que dan a entender el contenido y relacionan la información con otros textos. Son notables las aproximaciones al texto, al reconocer la intencionalidad de los colores y las flechas en un mapa conceptual; no fue sencillo para algunos, pero, la mayoría lograron elaborar inferencias en textos que exigen una interpretación más minuciosa con imágenes, gráficos e ilustraciones, destacando palabras y frases que ayudan a darle sentido, expresión y relevancia al texto.

12.2.5 Las relaciones entre pares y construcción del conocimiento, generan preguntas, acuerdos y desacuerdos. *La relación entre pares es entendida como trabajo colaborativo, en la que los niños con más habilidades ayudan en el aprendizaje a aquellos que presentan falencias en el mismo; es decir, co-crean, con la finalidad de llegar a la construcción colectiva del conocimiento, a partir de su interacción con el medio físico y social y que dependerá del desarrollo de sus capacidades.*

Aunque para los niños relacionarse es algo espontáneo y logran con facilidad interactuar, al inicio de esta sesión se mostraban reacios a participar. El temor a equivocarse y hacer el

ridículo, no les permitía despejar inquietudes. Con el trabajo en grupo, se evidenció cierta competencia, pronto se identificaron líderes que manipulaban a los otros de acuerdo a sus intereses, generaban falsas expectativas y creaban inseguridades en los que se atrevían a elaborar sus propios conceptos. En sintonía con lo anterior, se hizo pertinente reforzar en los educandos, la idea que el error hace parte del aprendizaje, que nadie es dueño del saber absoluto, que es necesario preguntar cuando algo se desconoce, establecer acuerdos, pautas y normas de convivencia que permitan el desarrollo de habilidades y capacidades que todos poseen y que pueden potencializar, si trabajan conjuntamente para lograr ese propósito.

Respecto a esto cabe anotar, que si se trata de construir con los estudiantes aprendizaje significativo, la forma de relacionarse con el otro se convierte en una herramienta fundamental; puesto que en la medida en que el otro aporte sus ideas y estas se escuchen, interpreten y discutan, se logra una fusión entre ellas que culmina con la elaboración conjunta de las ideas de los participantes del grupo y de ese modo se ha co-creado para el bienestar y el crecimiento del mismo; es decir, juntos se han encaminado en una misma dirección, siendo ésta una muestra de lo que significa el trabajo colaborativo.

Se hace énfasis a los niños, que mediante el trabajo colaborativo se facilita la construcción del conocimiento, debido a su carácter de ayuda mutua y esfuerzo mancomunado; en este, se acompaña al otro siendo puente entre sus temores y el saber, además de apoyo en la superación de los miedos para transformarlos en esfuerzos y empeños. En consecuencia, se requiere de cordialidad entre los estudiantes, especialmente en la discusión y el intercambio de opiniones en la cual, la conversación juega un papel fundamental para la construcción en conjunto de las ideas principales y secundarias de la lectura.

12.2.6 Autocorrección, evaluación y autonomía en la comprensión lectora.

Entendida la autocorrección y la evaluación como capacidades del estudiante para regular su proceso de lectura en el que pueda darse cuenta de sus aciertos y desaciertos en la comprensión, actuando ante estos últimos para superar las dificultades, de tal manera que controle su lectura, es decir, actúa con autonomía.

En el inicio de las sesiones se pudo observar que los estudiantes no actuaban con autonomía en su proceso lector; por lo tanto, no tomaban decisiones frente a la lectura, limitándose a decodificar el texto y a realizar la actividad planteada por la docente orientadora.

En este mismo sentido, varios estudiantes recurrían todo el tiempo a la docente y/o sus compañeros para pedir aprobación de su comprensión, en otras palabras, no evaluaban por sí mismos si habían logrado entender el texto en los términos que la actividad lo exigía; por consiguiente, tampoco podían actuar cuando había vacíos en la comprensión, en la medida que no se daban cuenta de estos. Aquellos quienes podían percibir que no estaban comprendiendo, no se percataban de la posibilidad de intervenir en su proceso para realizar nuevas acciones que les permitieran construir el significado del texto; ya que su percepción de la lectura los limitaba a los resultados y no al proceso en sí.

Con la aplicación de estrategias de lectura sesión tras sesión, se acentuó en los estudiantes la posibilidad de equivocarse, con el fin principalmente, de que se dieran cuenta que cuando se lee no siempre se cumplen con los objetivos iniciales de lectura; las hipótesis no son las adecuadas, no se logran inferir significados y en general no se logra construir todo el sentido del texto. Con la implementación de las estrategias de lectura, se espera que los estudiantes actúen con independencia al momento de leer y eviten la constante aprobación de otras personas en su proceso lector; es decir para desarrollar la autonomía. Igualmente, se hacían

socializaciones de lo que cada uno había o no comprendido, pero sin propósitos punitivos, como otorgar una calificación en términos de aciertos y desaciertos; sino con el fin de que cada uno analizara qué hizo para comprender y/o por qué no comprendió, lo cual es esencial en el pensamiento estratégico, tal como lo requiere la lectura. Situación que se identificó en la intervención como categoría emergente y que se usa para reflexionar acerca del proceso de aprendizaje de los estudiantes como elemento clave para afianzar la comprensión lectora, esto es, usar el error y la equivocación como posibilidad de mejoramiento al requerir que en el estudiante se generen alternativas de corrección (autocorrección).

Al finalizar la intervención, se puede percibir que la mayoría de los estudiantes ya no recurren a la docente o sus pares para solicitar confirmación, sino para compartir lo que comprendieron y/o pedir aclaraciones. Esto significa un gran avance en la medida en que son conscientes de cuando no están comprendiendo, lo cual es necesario pues la lectura es como un juego de adivinanzas donde se busca encontrar sentidos para construir un significado propio partiendo del texto.

En este sentido, ha cambiado la percepción de los estudiantes frente a la equivocación como objeto de sanciones o señalamientos y la acogen como una posibilidad que permite actuar en el proceso lector para superar las dificultades. Si bien los estudiantes aún no tienen la suficiente autonomía, puesto que deben ser guiados en la utilización de estrategias, se ha avanzado hacia la misma en el sentido que la mayoría puede darse cuenta cuando no está comprendiendo el texto.

12.2.7 Conocimiento sobre tipologías y portadores de texto.

En la escuela se deben abordar no solo las diversas tipologías textuales, sino además los portadores en los cuales estas se plasman; dado que así se logra relacionar el contexto con la escuela, de tal manera que la lectura sea vista como útil y parte de la vida cotidiana por su función social.

Inicialmente se evidencia la poca relación que tenían los estudiantes con diversos portadores de texto, incluso con los que hacían parte del ambiente escolar, como los infogramas. En razón de esto, los textos discontinuos entre ellos infogramas y mapas conceptuales, presentaban dificultad para su lectura, pues los niños no sabían cómo leerlos. Una de las razones consistía que en clase se trabajaban textos continuos con mayor regularidad, aunque los estudiantes mostraban mejor desempeño con portadores de texto discontinuo de los que tenían más conciencia, es decir, que reconocían como un texto, por ejemplo, el formulario. En este sentido, había una concepción de la lectura guiada a la presentación del texto en relación a las palabras; por esta razón aquellos con elementos como gráficas e imágenes, eran limitados a su comprensión solo por la parte escrita. Incluso en el caso de textos continuos como los cuentos que eran más comunes para ellos, su lectura se restringía en ocasiones a la parte escrita.

El trabajo con diferentes portadores de texto, principalmente los discontinuos, fue dirigido para que los estudiantes se familiarizaran más con ellos y tomaran conciencia de su utilidad; ya que a pesar de haber visto algunos en el contexto escolar y social parecidos a los abordados, como en el caso de los infogramas, los estudiantes no los asociaban como medio para comunicar algo.

Una vez se les presentaban dichos textos a los estudiantes, la docente orientadora permitía su exploración, para luego analizar con el grupo la mejor forma de leerlos y así obtener su comprensión, actuando además como modelo, al mostrar a los estudiantes la manera de

utilizar los elementos propios de cada portador de texto que permitían guiar la lectura; como gráficas, flechas (en el caso del mapa conceptual), y aquellos que servían para ampliar o ejemplificar la información (imágenes en el infograma); así como elementos comunes a los textos continuos que indicaban por ejemplo el título y los subtítulos con componentes llamativos, entre ellos la ubicación, tamaño y color de la letra.

Esto permitió que los estudiantes retomaran los portadores de texto discontinuos para obtener información, la mayoría de los estudiantes utilizando los aspectos mostrados por la docente orientadora en las primeras sesiones, de tal manera que comprendieron su función como elementos que guían la lectura, la amplían y ejemplifican; pues la lectura es una actividad que debe ser funcional y vivencial.

12.2.8 Muestreo y elementos paratextuales y su incidencia en la lectura inferencial.

El muestreo es entendido como el primer contacto directo con el texto, guiado por el objetivo de lectura, para identificar los elementos paratextuales que permitan descartar información innecesaria y centrar la atención en los aspectos importantes; de tal manera que hace ahorro de recursos cognitivos al igual que se hace con las inferencias, en cuanto son atajos para llegar al significado, haciendo más eficaz la lectura.

La mayoría de estudiantes al comienzo de la intervención hacían algo parecido al muestreo, pasaban una mirada rápida al texto. Sin embargo, muchos lo hacían para hacerse una idea de su extensión y en menor medida para enfocar la atención en los aspectos que interesaban en relación al objetivo de lectura planteado. Los elementos paratextuales eran pasados por alto en cuanto a su importancia y utilidad dentro del texto y mucho menos como índices que guiaran la lectura; de tal manera, al momento de hacer inferencias pocos recurrían a estos para facilitar su comprensión y se quedaban con un significado incompleto o confuso, porque justamente los

elementos paratextuales estaban allí por algo: para dar el sentido al texto, ampliarlo, ejemplificarlo e incluso contrastarlo como en el caso del título de la historieta “La vaca que puso un huevo”.

Con la intervención se llevó a los estudiantes a hacer uso del muestreo como una especie de lupa que permitía enfocar la información a partir de los elementos paratextuales, los títulos, imágenes y gráficos. Así pues, a pesar de que en ocasiones se abordara el mismo texto en diferentes sesiones, en cada una se establecía un propósito en relación con lo que se quería que los niños aprendieran y esto permitía que ellos orientaran su atención disminuyendo la carga cognitiva para tener una lectura más eficaz.

Es evidente que para mejorar la comprensión inferencial de los estudiantes, se les deben brindar estrategias que les permitan tener un contacto más profundo y reflexivo con el texto, en el que empleen los elementos que este contiene para su mayor comprensión; debido a que muchos están verdaderamente contenidos no solo en la parte escrita como las oraciones, sino principalmente en la relación entre estas y la comprensión global del mismo.

En el caso de los textos discontinuos, dicha comprensión global es fundamental debido a la forma como presentan la información, en la cual son importantes elementos como las gráficas; por consiguiente, el muestreo es necesario en la medida que permite al estudiante un primer acercamiento al texto, guiado por el objetivo de lectura y por los componentes paratextuales.

De esta manera, al finalizar la intervención se pudo percibir que la mayoría de los estudiantes actuaba con mayor desenvolvimiento al abordar un texto, guiándose, para hacer el muestreo, por aspectos como las palabras claves y las identificaban, por ejemplo, en los encabezados. Así demostraban entender la función de los elementos paratextuales,

principalmente de los títulos y subtítulos, los cuales están muy presentes en textos discontinuos como los mapas conceptuales e infogramas. Estos presentan otra forma de organizar la información, pero al igual que los textos continuos entrañan elementos que permiten su comprensión. Así pues, es de vital importancia que los estudiantes tomen conciencia de los elementos paratextuales que trae el texto, con el fin de hacer un verdadero uso del muestreo como estrategia de lectura.

12.2.9 Impacto del uso de las estrategias de lectura en el mejoramiento de la comprensión lectora. *Entendida la comprensión lectora como proceso transaccional en el que se usan estrategias de lectura al momento de abordar los textos, de manera que haya construcción de significado por parte del lector, trascendiendo diferentes niveles de alcance.*

Cuando se inicia la intervención con el grupo, se evidencia que algunos estudiantes no utilizaban estrategias de lectura y se limitaban a decodificar el texto. Aunque en otros se observó la relectura, fue evidente, sin embargo, que los estudiantes en general no eran conscientes del uso de estrategias para leer, por lo tanto, no las usaban.

Con la implementación de la propuesta, se evidenció que paso a paso los estudiantes, se fueron apropiando de las estrategias y las incorporaron de modo que, hacia parte de las lecturas realizadas. Una tras otra, las sesiones daban cada vez más elementos para que los educandos se empoderaran de las mismas y las hicieran parte de su proceso lector.

Al finalizar la intervención, la mayoría de los estudiantes, haciendo uso de su proceso lector autónomo, daba cuenta de la intención de la lectura, en los aportes individuales que proporcionaban en las plenarias. Ahora la comprensión hacía parte del entramado transaccional que nutre al concepto de lectura.

Se espera que en los estudiantes con quienes se ejecutó la secuencia didáctica, se demuestre una mejor comprensión lectora tanto en su vida académica y cotidiana, como en las evaluaciones internas y externas que afronten.

12.3 Análisis de la lista de control

Con este instrumento se pretende evaluar el uso de estrategias de lectura y elaboración de inferencias, como parte del proyecto que busca mejorar la lectura inferencial de los estudiantes del grado 3-2 de la Institución Educativa Miraflores a través del uso de dichas estrategias en textos discontinuos.

Como se mencionó en la metodología, la lista de control se aplicó a seis estudiantes del grupo 3-2 que se seleccionaron con los resultados de la aplicación de la prueba inicial. Esta se llevó a cabo en dos momentos: al inicio y al final de la intervención.

La siguiente tabla muestra resultados en cuanto a la cantidad de estudiantes de entre los seis seleccionados, que cumplían o no con el ítem indicado.

Tabla 5. Resultado, lista de control

| ITEM | MOMENTO INICIAL | | MOMENTO FINAL | |
|----------------------------------------------------------------|-----------------|----|---------------|----|
| | SI | NO | SI | NO |
| Verbaliza el propósito de la lectura. | 2 | 4 | 6 | 0 |
| Realiza una mirada rápida a todo el texto. | 6 | 0 | 6 | 0 |
| Realiza predicciones a partir del título, imágenes y gráficas. | 1 | 5 | 5 | 1 |

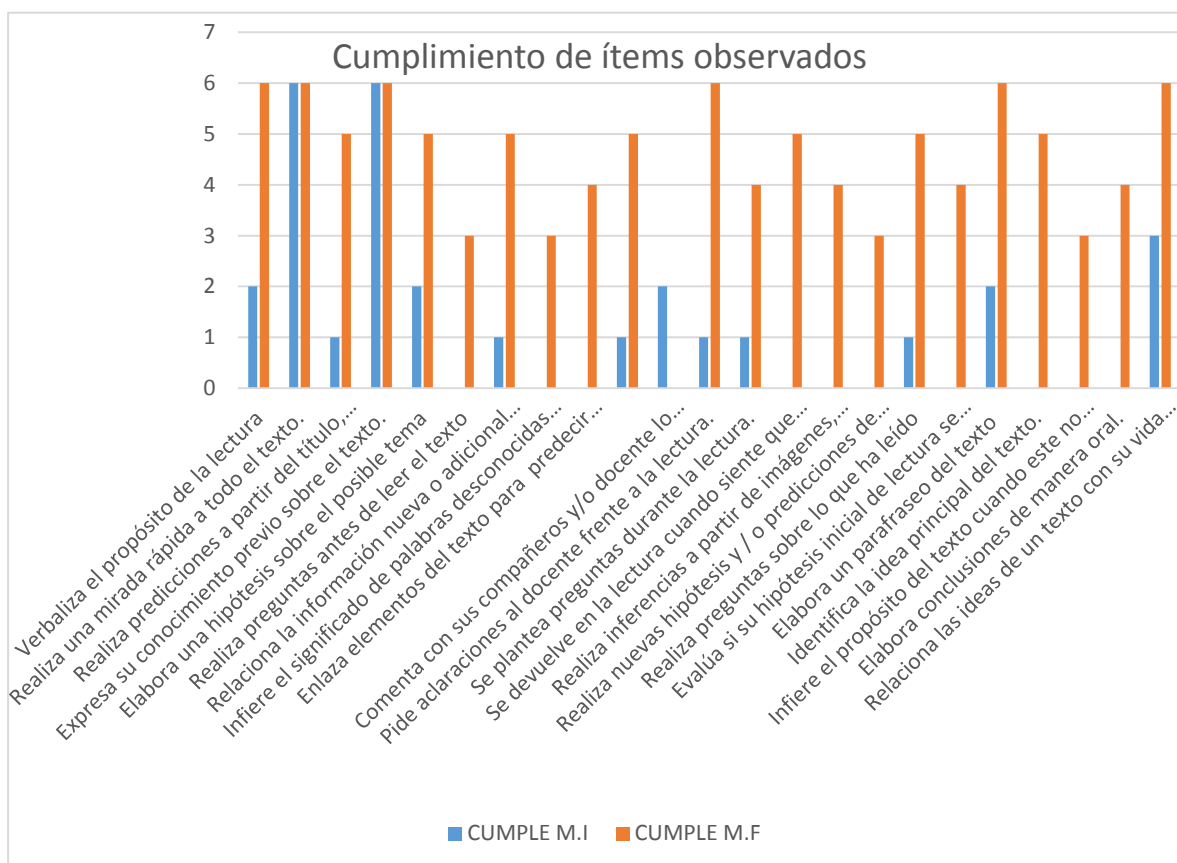
| | | | | |
|--------------------------------------------------------------------------------------------|---|---|---|---|
| Expresa su conocimiento previo sobre el texto. | 6 | 0 | 6 | 0 |
| Elabora una hipótesis sobre el posible tema. | 2 | 4 | 5 | 1 |
| Realiza preguntas antes de leer el texto. | 0 | 6 | 3 | 3 |
| Relaciona la información nueva o adicional con su conocimiento previo. | 1 | 5 | 5 | 1 |
| Infiere el significado de palabras desconocidas a partir del texto. | 0 | 6 | 3 | 3 |
| Enlaza elementos del texto para predecir acontecimientos. | 0 | 6 | 4 | 2 |
| Realiza predicciones a partir de las imágenes, esquemas y/o gráficas del texto. | 1 | 5 | 5 | 1 |
| Comenta con sus compañeros y/o docente lo que va leyendo. | 2 | 4 | 6 | 0 |
| Pide aclaraciones al docente frente a la lectura. | 1 | 5 | 4 | 2 |
| Se plantea preguntas durante la lectura. | 1 | 5 | 4 | 2 |
| Se devuelve en la lectura cuando siente que no está comprendiendo. | 0 | 6 | 5 | 1 |
| Realiza inferencias a partir de imágenes, gráficas y/o esquemas. | 0 | 6 | 4 | 2 |
| Realiza nuevas hipótesis y / o predicciones de lectura cuando no se cumplen las iniciales. | 0 | 6 | 3 | 3 |

| | | | | |
|--------------------------------------------------------------------------------|----------|----------|----------|----------|
| Realiza preguntas sobre lo que ha leído. | 1 | 5 | 5 | 1 |
| Evalúa si su hipótesis inicial de lectura se cumple. | 0 | 6 | 4 | 2 |
| Elabora un parafraseo del texto. | 2 | 4 | 6 | 0 |
| Identifica la idea principal del texto. | 0 | 6 | 5 | 1 |
| Infiere el propósito del texto cuando este no se presenta de manera explícita. | 0 | 6 | 3 | 3 |
| Elabora conclusiones de manera oral. | 0 | 6 | 4 | 2 |
| Relaciona las ideas de un texto con su vida cotidiana. | 3 | 3 | 6 | 0 |

Tabla de elaboración propia del equipo de investigación.

A continuación, la gráfica “cumplimiento de ítems observados”, muestra los resultados obtenidos en los dos momentos de observación. En ella, el eje horizontal da cuenta de cada uno de los ítems observados en los dos momentos, acorde a su cumplimiento. El color azul indica el cumplimiento del ítem en el momento inicial (cumple M.I) y el color naranja corresponde al cumplimiento del ítem en el momento final (cumple M. F), además el eje vertical evidencia la cantidad de estudiantes a quienes se les hizo seguimiento.

Gráfica 4. Cumplimiento de ítems observados



Gráfica de elaboración propia del equipo de investigación.

Seguidamente, se describe lo que se evidenció luego de analizar la lista de control en cada estudiante tanto en la tabla como en la gráfica:

En el primer momento los seis estudiantes daban una mirada rápida del texto, solo con la intención de contar las páginas del documento y luego expresaban sus conocimientos previos sobre los textos. La mitad de los observados, relacionaban las ideas de los textos con su vida cotidiana. Los demás ítems expuestos, no los realizaban o muy pocos los hacían, como lo muestra la gráfica.

Al finalizar la intervención, en el segundo momento, además de dar una mirada rápida al texto para tener una idea general de este y expresar sus ideas previas sobre el mismo, se alcanza un avance significativo respecto a la verbalización del propósito de la lectura, la realización de

predicciones a partir del título, imágenes y gráficas, elaboración de hipótesis sobre el posible tema, relación de la información nueva o adicional con su conocimiento previo, ejecución de predicciones a partir de imágenes, esquemas y/o gráficas del texto, comentarios con sus compañeros y/o docente sobre lo que se va leyendo, devolución en la lectura cuando sienten que no están comprendiendo, indagación sobre lo que han leído, elaboración de paráfrasis, identificación de la idea principal y relación de las ideas del texto con su vida cotidiana. En los demás ítems, aunque hubo avance, este no fue relevante. De esta forma se demuestra, que la implementación de estrategias de lectura favorece el proceso lector de los educandos.

Los resultados de la lista de control muestran avances significativos en el uso de estrategias de lectura por parte de los seis estudiantes observados; permite además examinar la forma en que los estudiantes realizan pruebas estandarizadas, puesto que son múltiples los factores que intervienen para que los resultados de las mismas sean objetivos o no. En el caso de la presente investigación se observó que la disposición de los estudiantes frente a esta, genera que algunos no la realicen de manera consciente, en cambio, lo hagan de manera rápida limitándose a decodificar el texto y en algunos casos a responder los ítems sin tener en cuenta la lectura, lo cual repercutió al momento de presentar la prueba estandarizada y en algunos alumnos se evidenció retroceso.

12.4 Análisis de la prueba final

Se aplicó la misma prueba, en este caso, los estudiantes ya habían sido intervenidos durante 8 semanas con diferentes estrategias de lectura.

Se recuerda que la prueba se construyó, eligiendo preguntas de las liberadas por el ICFES durante los años 2013, 2014, 2015 y 2016 de las Pruebas Saber 3°, en las que se evalúan los desempeños de los estudiantes del primer ciclo escolar. En ellas se da cuenta de la

comprensión lectora en la competencia comunicativa para el área de Humanidades en Lengua Castellana. Esta prueba consta de 22 preguntas de las cuales, 9 corresponden al nivel literal, en ellas, los ítems 1,3,10,13 y 15 dan cuenta del aspecto transcriptivo y los ítems 2, 7, 8 y 11, corresponden al parafraseo. El resto de las preguntas indagan por el nivel inferencial, así: los ítems 4 y 18, correspondían a inferencias enunciativas. Los ítems 5, 12, 14,16 19 y 20 dan cuenta de inferencias léxicas. Los ítems 5, 6, 9, 16, 21 y 22 se refieren a las inferencias macroestructurales.

Al empezar la prueba, 12 niños, se mostraban algo inquietos por la influencia de uno de sus compañeros que los incitó a que no la presentaran debido a que ya la habían hecho antes, esto llevó a que fuera necesario llamar al orden con la explicación precisa de nuevo, del porqué se debía volver a realizar la misma prueba. La prueba la presentaron 28 estudiantes del grupo de los cuales 27 la habían resuelto la primera vez.

Después de 20 minutos, los 12 estudiantes que habían desestabilizado al grupo al inicio, entregaron, luego de otros 20 minutos empezaron los otros estudiantes a entregar sus evaluaciones, así continuaron hasta que pasada una hora sólo faltaba una niña por entregar.

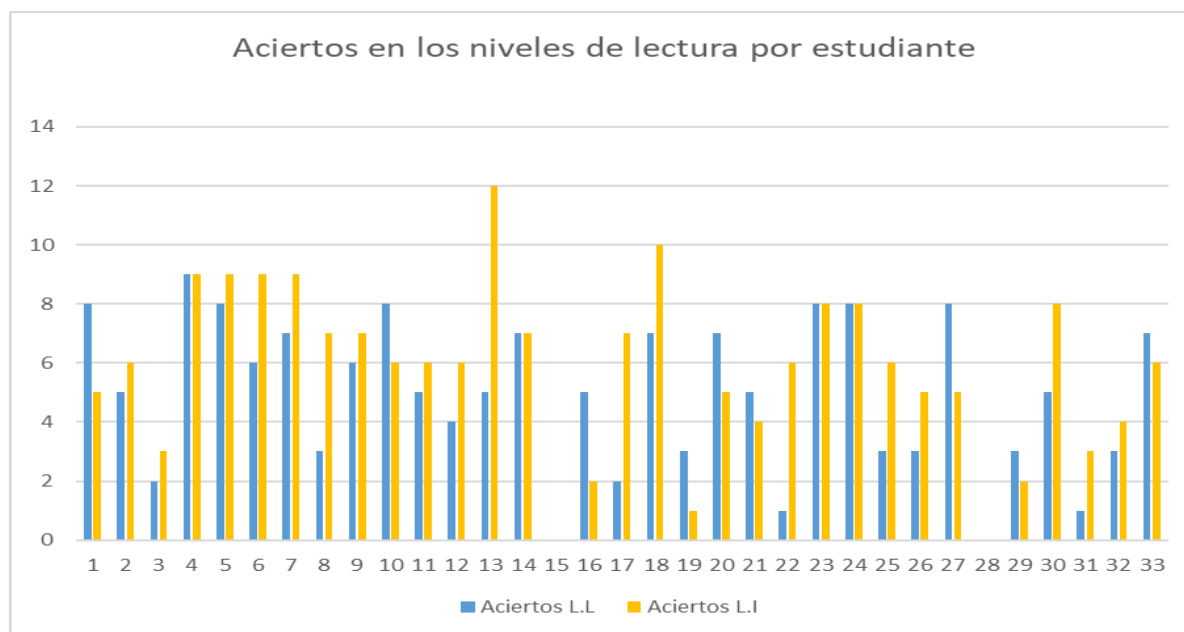
En relación con los postulados de ICFES (2007), se evidenció que los 12 niños que entregaron primero:

- Hacían lectura rápida y optaban por responder sin volverse sobre lo que se preguntaba haciendo referencia a bajos niveles de lectura literal.
- No relacionaban las imágenes con las preguntas a responder
- No atendían al parafraseo donde era necesario

- Cuando las imágenes relacionaban dos situaciones, para ellos era un conflicto, ya que no usaban relaciones léxicas.

La gráfica que se presenta a continuación, muestra el desempeño de los 33 estudiantes que desarrollaron la prueba y que se ha llamado “Aciertos en los niveles de lectura por estudiante”.

Gráfica 5. Aciertos en los niveles de lectura por estudiante en prueba final



Gráfica de elaboración propia del equipo de investigación.

Nótese que la gráfica relaciona el número de preguntas en el eje vertical, diferenciando las 9 correspondientes al nivel de lectura literal (L.L.) en color azul, de las 13 referidas al nivel de lectura inferencial (L.I.), con color amarillo y en el eje horizontal el código que relaciona el nombre de los estudiantes que presentaron la prueba.

Al revisar la prueba se encontró que:

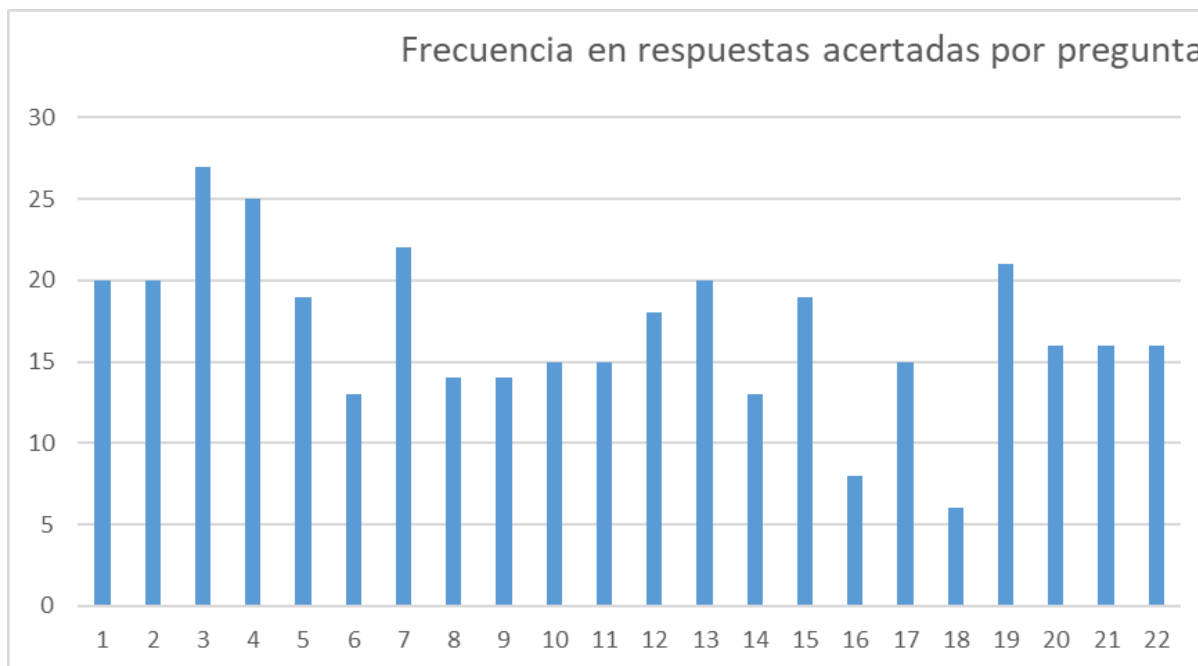
Era necesario convocar a 6 estudiantes que no estuvieron presentes en esta prueba para que la realizaran en otra fecha ya que hicieron parte del grupo en la presentación de la prueba inicial.

Los 12 estudiantes que entregaron la prueba pasados los primeros 20 minutos no obtuvieron desempeños satisfactorios en ningunos de los niveles de lectura evaluados; es decir, no tuvieron buena comprensión de lectura debido a que no extraían elementos explícitos de ella, en cuanto a la transcripción ni al parafraseo y por lo tanto, no trascendieron al nivel inferencial en el que se pedía que identificaran elementos implícitos a partir: del descubrimiento del enunciador, enunciado y enunciatario, establecimientos de relaciones léxicas entre palabras y oraciones y de la jerarquización de las ideas para la conformación del texto en contexto.

Los 19 estudiantes restantes del grupo de 31 que presentaron la prueba, alcanzaron resultados satisfactorios en cuanto al nivel literal ya que dieron cuenta de lo transcriptivo y del parafraseo en las preguntas que indagaban por ello. En el nivel inferencial, se observa un avance, ya que dieron cuenta de las relaciones entre cadenas semánticas, hicieron uso funcional de los elementos en una progresión temática, identificaron las relaciones de enunciación y jerarquizaron ideas del texto en un todo coherente.

A continuación, se presenta la gráfica titulada “Frecuencia en aciertos por pregunta”, esta, muestra el número de estudiantes que responde de manera acertada cada una de las 22 preguntas que conformaban la prueba, en ella se pretende leer, en cuales de los ítems hubo menores aciertos, para profundizar en el porqué de tal situación. Léase, en el eje vertical de la gráfica, el número de estudiantes que aciertan cada pregunta y en el eje horizontal de la misma, el número correspondiente a cada pregunta.

Grafica 6. Frecuencia en aciertos por pregunta en prueba final



Gráfica de elaboración propia del equipo de investigación

Al detallar la gráfica, se evidencia que las preguntas con menor número de aciertos son:

- Preguntas 6 y 9: estas corresponden al nivel inferencial de la comprensión de lectura que da cuenta del aspecto macroestructural de un texto, en contexto, esto es, inferir ideas principales no incluidas explícitamente; identificar y especificar la situación o lo que se pretende conseguir a partir del texto y suprimir la información poco importante. La gráfica indica que sólo 12 de los 31 estudiantes evaluados demuestran esto en la pregunta 6 y 14 estudiantes de los 31 evaluados lo evidencian en la pregunta 9.
- Pregunta 8: esta es una pregunta de comprensión de lectura en el nivel literal que indaga por elementos referidos a la sinonimia, es decir, el estudiante debe hacer uso del parafraseo para dar a conocer una idea que presentaba el texto de manera explícita. La información que ofrece la gráfica es que sólo 14 de los 31 estudiantes tienen habilidad para ello.

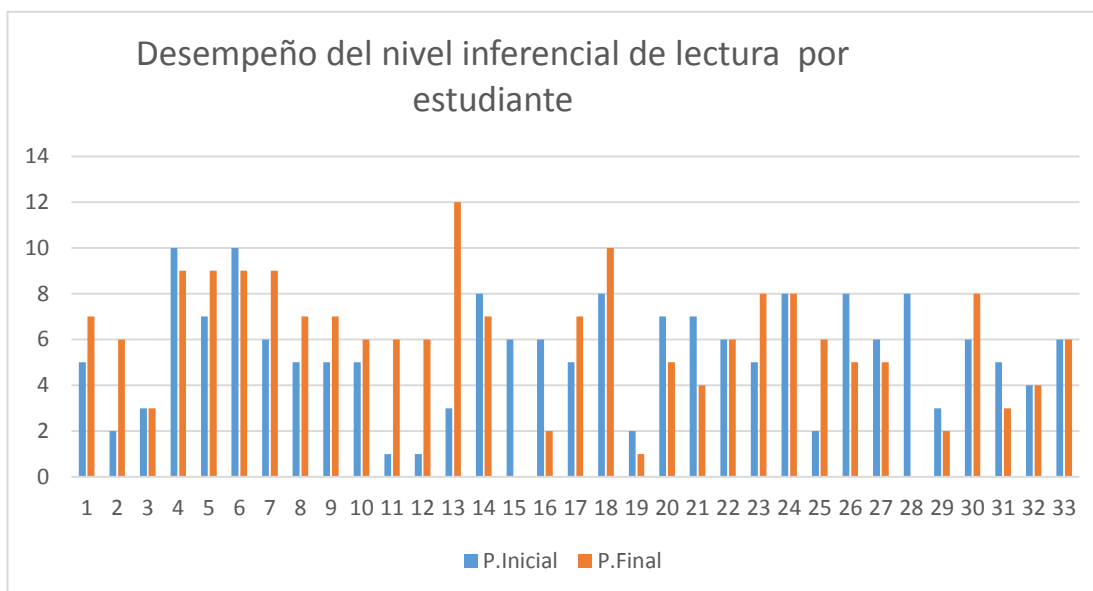
- Pregunta 14: en esta se manifiestan las relaciones léxicas establecidas en el texto, identificar el texto a partir de deducciones implícitas y comprender relaciones entre líneas; sólo 12 de los 31 estudiantes evaluados se destacan en este aspecto.
- Preguntas 16 y 18: establecen relación entre dos textos para encontrar elementos comunes que permitan la comparación e indagan por la hipertextualidad; corresponden al análisis que se hace después de la lectura, en torno a la identificación y comparación de atributos para establecer semejanzas y diferencias. La gráfica informa que sólo 8 y 6 estudiantes respectivamente, de los 31 evaluados, dan cuenta de este aspecto al leer textos discontinuos.

12.5 Comparación de pruebas inicial y final

Respondiendo al tercer objetivo planteado en la investigación, en seguida se comparan los resultados de los 33 estudiantes que presentaron la prueba en su fase inicial y final.

Con la gráfica 6 “Desempeño del nivel inferencial de lectura por estudiante”, se pretende presentar el impacto que produjo en los estudiantes del grupo intervenido, la implementación de las estrategias de lectura al leer textos tanto continuos como discontinuos, referentes a la temática de los animales en Ciencias Naturales. Esta, en el eje horizontal relaciona el código asociado al nombre de los estudiantes con los desempeños de los mismos en el eje vertical, en el nivel inferencial de comprensión de lectura tanto en la prueba inicial (P. Inicial) color azul, como en la prueba final (P. Final) color naranja.

Grafica 7. Comparativo de desempeño del nivel inferencial de lectura por estudiante



Gráfica de elaboración propia del equipo de investigación.

El desempeño por estudiante aparece en las barras de los dos colores. De este modo, en 15 niños (Niño 1, niño 2, niño 5, niño 7, niño 8, niño 9, niño 10, niño 11, niño 12, niño 13, niño 17, niño 18, niño 23, niño 25, y niño 30), se evidencia progreso. Esto quiere decir que, tras la intervención, estos estudiantes abordan los textos atendiendo a las relaciones que se pueden establecer entre las ideas centrales -como elemento fundamental dentro de la lectura que presenta el texto o como inferencia de la información común suministrada en las oraciones de los párrafos-, con las experiencias vividas en su entorno.

Lo anterior indica que la intervención impacta en los estudiantes, en tanto estos han modificado la manera como abordan la lectura en los diferentes textos presentados. Ahora los alumnos se detienen a analizar lo que se pregunta, buscan pistas, se devuelven a leer, indagan sobre palabras desconocidas, relacionan los conceptos previos con los nuevos conocimientos, se

autorregulan y son conscientes de que leer es un acto individual que requiere dar sentido a lo leído en relación con sus vivencias.

Según la gráfica, hubo 5 niños (Niño 3, niño 22, niño 24, niño 32 y niño 33), en los que la intervención reafirmó sus procesos de lectura ya que según la información que proporciona la misma no hubo modificación en su desempeño en las pruebas.

En 11 niños los resultados se modificaron de manera negativa; esto se debe a que, en ellos, la predisposición frente a la presentación de la prueba influyó, llevándolos a que hicieran lectura rápida y optaran por responder sin volver sobre lo que se preguntaba, no relacionaron las imágenes con las preguntas, desatendieron al parafraseo cuando era necesario y no usaron relaciones léxicas en la lectura de imágenes que relacionaban dos situaciones distintas. Esto se infiere de la observación del desarrollo de la prueba, del registro en el diario de campo y del contraste con el resultado de la prueba final.

En el caso del estudiante que incita a la no presentación de la prueba, se observa que en particular ejerce liderazgo en el grupo.

Revisando la media de resultados para el desempeño en la lectura inferencial en cada una de las pruebas, se puede mostrar cual fue la tendencia en el desempeño de los estudiantes en las mismas. Téngase presente que para calcular la media se halla el cociente entre la sumatoria de datos y el número total de ellos, según la siguiente relación: $\bar{x} = \frac{\sum x}{n}$ donde \mathbf{x} representa las respuestas acertadas por cada niño y \mathbf{n} representa el total de niños que presentaron la prueba. Para efectos de comprensión en el presente análisis, se llamará \bar{X}_1 a la media de la prueba inicial y \bar{X}_2 a la media de la prueba final. Obténgase entonces estos cálculos, así:

$$\bar{X}_1 = \frac{7x4 + 2x3 + 3x3 + 10x2 + 6x5 + 5x7 + 1 + 8x5 + 4x2 + 12}{33} = 5,72$$

Lo anterior, indica que en promedio los estudiantes responden 5,72 preguntas de manera acertada de las 13 que se evaluaron en el nivel inferencial, lo que representa el 44% de aciertos en la primera prueba.

$$\bar{X}_2 = \frac{25 + 19 + 13x2 + 14 + 18 + 8 + 15 + 6 + 21 + 16x3}{31} = 6,45$$

De tal forma que en promedio, los estudiantes responden 6,45 preguntas de manera acertada de las 13 que se evaluaron en el nivel inferencial, lo que corresponde el 49,6% de aciertos en la prueba final.

Como la prueba es la misma, al comparar los aciertos de cada estudiante en las 13 preguntas que evalúan el nivel inferencial de comprensión de lectura, hubo un aumento del 5,6% en el desempeño en esta segunda prueba.

Tras el análisis del trabajo realizado y en correspondencia con lo expuesto en el párrafo anterior, se puede decir que si se hace un trabajo secuencial durante un intervalo mayor de tiempo con los estudiantes en el que se enseñen diversas estrategias de lectura, se lograrán evidenciar mayores logros en cuanto a la comprensión de lectura, trascendiendo el nivel literal mostrado por los estudiantes en los resultados de las pruebas externas.

Es evidente que la enseñanza de estrategias de lectura, favorece en los niños el desarrollo de habilidades para la búsqueda de pistas, sentidos ocultos, relaciones y enlaces, que encierran las palabras, las oraciones, los párrafos, las imágenes y las gráficas; elementos proclives para trascender el nivel literal de lectura hacia el nivel inferencial. En consecuencia, se espera el progreso de los estudiantes en tres asuntos básicos de su vida académica y cotidiana: en primer

lugar, la optimización de su comprensión lectora; en segundo lugar, la reconstrucción de sus conocimientos previos con los nuevos que adquiere en el proceso y finalmente una mayor autonomía cognitiva.

13. Conclusiones y recomendaciones

13.1 Conclusiones

El proyecto se enfocó en la implementación y uso de estrategias de lectura, como herramienta didáctica, para que los estudiantes del grado 3-2 de la Institución Educativa Miraflores mejoraran su comprensión de lectura en el nivel inferencial de textos discontinuos. En la intervención se pudo observar que el concepto de lectura del lector es decisivo para su comprensión. Con respecto a esto, los estudiantes del grupo intervenido se enfocaban en la decodificación del texto y para ellos era importante la exactitud de las palabras al manifestar lo leído y así concluir en un informe literal transcriptivo. En estrecha relación a este concepto, la evaluación en el proceso lector se restringía en términos de aciertos y desaciertos, es decir, se limitaba a la valoración del resultado de la lectura, más no al proceso en sí de la misma; en relación a la forma como se abordaba el texto y a las estrategias empleadas.

Además, se observó que no se autocorregían cuando se percataban que no estaban comprendiendo, por tener una apreciación del error o la equivocación como algo para ser juzgado, en lugar de ser una alerta para tomar correctivos al respecto, como el planteamiento de nuevas hipótesis; así pues, los estudiantes no regulaban su propio proceso lector, de allí que fueran tan dependientes de la docente o de sus pares.

Así mismo, los conceptos de lectura y evaluación, estaban ligados a la velocidad para leer, lo que generaba competencia entre los estudiantes por ver quién terminaba de primero una lectura; con ello los resultados de pruebas estandarizadas se veían afectados por estas percepciones que los estudiantes tenían de la lectura, de la función de las pruebas que la evalúan (como la aplicada en el momento inicial) y de su importancia en la evaluación de su proceso

lector. Así pues, se pudo apreciar que las dificultades en la comprensión lectora que arrojan pruebas estandarizadas como las pruebas Saber, dependían en parte de lo que significaba leer para los estudiantes; lo que como se ha mencionado antes, se trata de decodificar el texto de manera rápida y la evaluación consistía en repetir lo que éste decía del modo más exacto, es decir, la comprensión se limitaba al nivel de la literalidad.

La implementación de estrategias de lectura, desde su función didáctica, permitió a la mayoría de estudiantes superar la concepción acerca de la lectura como mera decodificación, dando paso a una más amplia que contempla un lector con un rol más activo, es decir, siendo autónomos en su proceso lector. De esta manera los niños pudieron leer con más atención, activar sus conocimientos previos, establecer un objetivo de lectura, formular predicciones, generar acuerdos y desacuerdos, detenerse y devolverse en la lectura, realizar preguntas acerca de lo leído y replantearse nuevas hipótesis; con el fin de ser más autónomos al momento de leer los textos y obtener información de los mismos. Además de que hubo mayor parafraseo, los estudiantes se arriesgaron a la elaboración de inferencias de diferente índole apoyándose en los elementos textuales y paratextuales. Por esta razón se puede decir que se evidenció la autonomía como categoría emergente que surgió con la intervención.

También se analizó que inicialmente la lectura de textos discontinuos era compleja para los estudiantes, por el poco uso que se hacía de estos en las clases a pesar de estar presentes en el entorno escolar y social de los mismos. De igual manera se limitaban a la parte escrita sin tener presentes los elementos paratextuales que servían para guiar la lectura, ampliarla y ejemplificarla. Una vez se trabajó el modelamiento por parte de las docentes investigadoras, se cumplió un rol importante en la introyección de estrategias de lectura, ya que esa primera muestra impactaba favorablemente el proceso lector debido a que trazaba una ruta que favorecía

el acercamiento a los textos. Los textos discontinuos permiten hacer un trabajo funcional con la lectura dado que son del contexto inmediato de los estudiantes y por ende coherentes con su entorno social; de esta manera se pueden generar aprendizajes significativos al relacionar lo que se quiere enseñar con las experiencias de los estudiantes y con su medio.

En este sentido, es importante la experiencia que los estudiantes tengan con este tipo de textos, pues la elaboración de inferencias depende de los conocimientos previos que se tienen a la hora de leer. Además de lo mencionado, es innegable que este tipo de textos son pertinentes para trabajar la lectura inferencial, ya que, por su contenido conciso, además de apoyarse en pistas textuales como la ubicación, el color de las palabras y las imágenes; exigen un mayor análisis de sus componentes y asociación de ideas; dicho de otra manera, requieren un lector más activo que no se quede en la literalidad y en cambio realice una lectura más profunda.

Del mismo modo que se empleó el modelamiento como estrategia didáctica para acercarse a un texto, el trabajo colaborativo se constituyó en una herramienta de mediación para que los estudiantes con más dificultades al momento de comprender, contaran con el apoyo de sus compañeros, para ser guiados en torno a la manera más acorde para aproximarse al texto. Esto facilitó aún más la retroalimentación, en consecuencia, se logra cambiar la percepción de las dificultades como errores que deben ser señalados, para transformarlas en posibilidades al momento de leer y que pueden ser superados redireccionando el proceso lector. Así pues, se avanzó en relación al concepto de la lectura como competición y en cambio se planteó como una oportunidad de aprender con el apoyo de otros, tanto del docente como de los compañeros.

En definitiva, con la implementación de las estrategias de lectura en textos discontinuos, para el mejoramiento de la lectura inferencial, se supera el nivel literal, hacia la elaboración de diversos tipos de inferencias, en el cual se observa que los estudiantes que hacen uso de

estrategias realizan lecturas menos superficiales; establecen relaciones implícitas, deducen aspectos no explicitados, elaboran conclusiones y en general dotan de sentido global al texto para poder comprender las partes y su función dentro del mismo, jerarquizan e identifican las ideas importantes, relacionan imágenes con los conceptos y el contexto, en síntesis, todo lo que hace que sea mejor la comprensión lectora.

Por lo anterior, se puede decir que las estrategias de lectura constituyen el camino para acercarse a la comprensión de cualquier tipo de texto, incluyendo los discontinuos, de manera autónoma; la regularidad en su enseñanza constituye una herramienta fundamental para mejorar la comprensión lectora y permear el aprendizaje de manera que se puedan adquirir conocimientos en las diferentes áreas del currículo.

13.2 Recomendaciones

La lectura como herramienta de aprendizaje se constituye en elemento fundamental en la escuela, es por esto que se requiere considerar el mejoramiento y fortalecimiento de la misma como labor primordial en las prácticas docentes en la Institución Educativa Miraflores.

Teniendo en cuenta los hallazgos de la investigación se recomienda:

- A las directivas de la Institución Educativa Miraflores: orientar el trabajo de todos sus docentes hacia la implementación directa y explícita de las estrategias de lectura; para lo cual se debe partir inicialmente de la valoración de la lectura que tiene la comunidad educativa y por ende la función de dichas estrategias en el proceso lector. Se debe realizar un trabajo orientado a la lectura como construcción de significado y no al mero desciframiento de palabras, oraciones y párrafos, ya que dicha apreciación está muy interiorizada en los estudiantes por la forma en que se ha abordado la lectura, desconociendo el carácter multinivel de la misma y que es un proceso constante que requiere de la ejercitación durante toda la escolaridad y a través de toda la vida.

Igualmente, hacer seguimiento a la comprensión de lectura de los estudiantes del grupo 3-2, eso sugiere que, de manera institucional, se realicen actividades que den cuenta de la lectura. En la actualidad ninguna de las integrantes del grupo de investigación acompaña en ninguna cátedra al grupo intervenido, no obstante, se puede enlazar alguna actividad con la docente de las áreas de Ciencias Naturales o Humanidades, con el fin de evidenciar que tan significativo fue para el grupo la intervención con las estrategias de lectura o buscar otros momentos como actos cívicos, en los que los estudiantes den cuenta de la comprensión de alguna lectura en particular; en otros términos, que en el diálogo con los estudiantes se puedan evidenciar rastros de inferencias enunciativas, referenciales, léxicas y macroestructurales que fueron objeto de estudio en el grupo intervenido.

- A los docentes de la institución: fomentar el uso de las estrategias de lectura en todas las clases en las que se haga uso de esta de manera significativa, con el fin de que se avance del primer grado de significación, es decir, del literal, hacia uno más profundo que pueda dotar de verdadero sentido al texto y poderlo relacionar de manera substancial con los esquemas de quien lee. Implementar estrategias de lectura con frecuencia va a permitir resultados más óptimos en los niveles inferencial y crítico; ya que según las pruebas externas que presentan los estudiantes, son los niveles en los que se observan más dificultades. Las estrategias son esenciales en la medida que permitirán a los estudiantes establecer interrogantes ante el texto en relación a sus propósitos de lectura, plantear hipótesis, comprobarlas o refutarlas y tomar decisiones ante las dificultades de comprensión, es decir, regular su lectura para que se conviertan en lectores autónomos.

- A nivel institucional es necesario que las directivas y docentes replanteen el papel de las pruebas estandarizadas en el proceso lector para que sean una herramienta de mejoramiento;

para lo cual se debe partir de la percepción que éstos y los estudiantes tienen de la misma, de manera tal que sean empleadas como una forma de evaluación del propio proceso en la que se puedan utilizar los resultados como retroalimentación. Asimismo, tener presentes factores como el tiempo, la estructura de la prueba, el contenido y el contexto de la aplicación ya que influyen en los resultados de la misma.

Bibliografía

- Acaso M. (2009). *El Lenguaje Visual*. Barcelona. España. Editorial Paidós Ibérica, S.A.
- Alaís Grillo, A. Leguizamón Sotto D. V. Sarmiento Ceballos, J. I. (2014). *Mejoramiento de la comprensión lectora en estudiantes de cuarto grado de básica primaria mediante el desarrollo de estrategias cognitivas con el apoyo de un recurso tic*. Tesis de grado. Universidad de la Sabana, Bogotá. Colombia.
- Álvarez, D. (2008). *La promoción de la lectura en las bibliotecas públicas de Medellín*. Revista Interamericana de Bibliotecología. p. 161-205.
- Arango Lasprilla, S. C. Sosa Gallego M. (2008). *Comprensión lectora de los textos argumentativos en los niños de quinto grado de educación básica primaria*. Tesis de grado. Universidad de Antioquia, Facultad de educación, Medellín. Colombia.
- Arroyo Pineda V. Fernández Díaz N. E. Gómez Cavadia H. Santos J. E. Valencia Caicedo Y. Y. (2016). *Fomento de la comprensión crítica a través de la lectura analítica de cuentos como estrategia pedagógica para mejorar la comprensión lectora de los estudiantes de séptimo grado de la Institución Educativa Rural Churidó Pueblo del municipio de Apartadó, Antioquia*. Universidad de Medellín, Facultad de Ciencias Sociales y Humanas. Medellín. Antioquia. Colombia.
- Asprilla Sánchez E. (2013). *Estrategias para fortalecer los procesos de lectura y escritura en el grado tercero de la Institución Educativa San Fernando*. Tesis de grado. Fundación Universitaria Católica del Norte. Medellín. Colombia.
- Avendaño Tamayo, D. M. (2015). *Leo, comprendo y con las tic aprendo. Estrategias didácticas para el avance de la comprensión lectora en el nivel inferencial de los estudiantes del*

- tercer grado de la Institución Educativa padre Roberto Arroyave Vélez*". Tesis de grado. Universidad Pontificia Bolivariana. Medellín. Colombia.
- Ayala Villegas, J. (2014). *La significación en el proceso de comprensión lectora para los alumnos de quinto grado de primaria*. Tesis de grado. Universidad Pedagógica Nacional. México.
- Betancourt Sáez M. (2007). *Estrategias didácticas para mejorar la comprensión lectora, en la Escuela Rosalina Pescio Vargas Comuna Peñaflor*. Tesis de grado. Universidad Academia de Humanismo Cristiano. Chile
- Bautista, C.N. (2011). *Proceso de la investigación cualitativa. Epistemología, metodología y aplicaciones*. México. D.F: Editorial Manual Moderno.
- Bonilla E. Rodríguez S, P. (1997). *Más allá de los métodos. La investigación en Ciencias Sociales*. Colombia: Editorial Norma.
- Buitrago Gómez, L. E. Torres, V. L. Hernández Velásquez, R. M. (2009). *La secuencia didáctica en los proyectos de aula un espacio de interrelación entre docente y contenido de enseñanza*. Tesis de grado. Pontificia Universidad Javeriana. Facultad de Educación. Bogotá D.C. Colombia.
- Camilloni, A. (2013). *"Las metáforas conceptuales en el discurso pedagógico"*. Conferencia de apertura de las VII Jornadas Nacionales sobre la Formación del Profesorado: "Narrativa(s), Práctica(s) e Investigación(es)". Mar del Plata. 12, 13 y 14 de septiembre.
- Camps, A. (2003). *Secuencias didácticas para aprender a escribir. Serie didáctica de la lengua y la literatura*. Barcelona: Editorial Grao.
- Canales, M. (2006). *Metodologías de investigación social*. Santiago de Chile: Lom Ediciones.
- Cano, A. y Luna, F. (2011). *PISA: comprensión lectora I. Marco y análisis de los*

- ítems. Recuperado de: <http://www.isei-st/pub/itemsliberados/lectura2011>
- Carranza Pérez, P. (2014). *Estrategias didácticas para desarrollar la comprensión lectora en alumnos de 6º grado de primaria*. Tesis de grado. Universidad Pedagógica Nacional, Morelia, Michoacán-México.
- Cassany, D. (2006) *Tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea*. Barcelona: Anagrama.
- Cassany, D., Luna M. y Sanz, G. (1997). *Enseñar lengua*. Barcelona: Editorial Graó.
- Castañeda Celis, O. C. Villa Grisales, O. (2015). *Incidencia de las prácticas pedagógicas en el desarrollo de la lectura literal*. Tesis de grado. Universidad Pedagógica Nacional. Facultad de Educación. Bogotá. Colombia.
- Chivatá León, A. C. (2015). “*Ver para leer*” *propuesta para fortalecer la lectura inferencial de textos icónicos*. Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Facultad de Ciencias y Educación. Bogotá. Colombia.
- Cornejo F., Tilma (2002). *Modelamiento metacognitivo: un aprendizaje de estrategias para la comprensión de lectura*. Horizontes Educativos [en línea] ISSN 0717-2141
Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=97917885009>
- De Zubiría, S. M. (2004). *Teoría de las seis lecturas*. Fundación Alberto Merani.
- Díaz B., F. y Hernández R., G. (1998). *Estrategias de enseñanza para la promoción de aprendizajes significativos*. En: *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una Interpretación constructivista*. Recuperado de <https://www.uv.mx/dgdaie/files/2012/11/PPP-DC-Diaz-Barriga-Estrategias-de-ensenanza.pdf>
- Dubois, M. E. (1991). *El proceso de la lectura: De la teoría a la práctica*. Buenos Aires: Aique Grupo Editor S. A.

- Duque., C., Vera., Á., y Hernández., A. (2010). *Comprensión inferencial de textos narrativos en primeros lectores: una versión de literatura*. Ocnos; Revista de Estudios sobre Lectura, núm. 6, 2010, p.p.35-44. Universidad de Castilla-La Mancha. Cuenca-España.
- Elliot, J. (1990-2000). *La investigación-acción en educación*. Madrid: Ediciones Morata, S.L.
- Ferreiro, E. (1991). “El aprendizaje y la enseñanza del lenguaje escrito”. En: Sobre el aprendizaje del lenguaje escrito... y temas aledaños. México: Paidós.
- Freire, P. (2005). *Cartas a quien pretende enseñar*. México: Siglo veintiuno Editores.
- Galeano, M. (2004). *Diseño de proyectos en la investigación cualitativa*. Medellín: Fondo editorial Eafit.
- Gaskins, I., y Elliot, T. (1999). *Como enseñar estrategias cognitivas en la escuela*. Barcelona: Paidós.
- Gil, M., (2013). *Propuesta para trabajar la comprensión lectora a través de la literatura infantil. (Tesis de pregrado)*. Universidad de Valladolid, Segovia-España.
- Goodman, K. (1982). *El proceso de lectura: consideraciones a través de las lenguas y del desarrollo*. En: *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura*. México: Siglo Veintiuno.
- Goodman, K. (1995). *El lenguaje integral*. Argentina: Aique.
- Hernández, R., Fernández, C., y Baptista, M. (2014). *Metodología de la investigación*. México: McGraw-Hill interamericana de México, S.A. de C.V.
- Icfes. (2007). *Sobre las pruebas saber y de estado: una mirada a su fundamentación y orientación de los instrumentos en lenguaje*. Recuperado

- de: http://paidagogos.co/pdf/marcoteorico_lenguaje.pdf
- Icfes. (2013). *Saber 3º, 5º y 9º 2013. Cuadernillo de prueba. Lenguaje Grado 3º*. Recuperado de: http://paidagogos.co/pdf/marcoteorico_lenguaje.pdf
- Icfes. (2014). *Saber 3º, 5º y 9º 2014. Cuadernillo de prueba. Lenguaje Grado 3º*. Recuperado de: http://paidagogos.co/pdf/marcoteorico_lenguaje.pdf
- Icfes. (2015). *Saber 3º, 5º y 9º 2015. Cuadernillo de prueba. Lenguaje Grado 3º*. Recuperado de: http://paidagogos.co/pdf/marcoteorico_lenguaje.pdf
- Icfes. (2016). *Módulo de Lectura crítica Saber 11º Saber Pro*. Recuperado de <http://acreditacion.unillanos.edu.co/contenido/CapacitacionDocente2018IP>
- Icfes. (2016). *Guía 3º. Lineamientos para las aplicaciones muestral y censal*. Recuperado de: <http://www2.icfes.gov.co/item/2186-guias-de-preguntas-saber-3-5-y-9>
- Jiménez Arévalo, E. S. (2015). *Estrategias para el mejoramiento de la comprensión lectora en estudiantes de grado décimo en el Gimnasio Pascal*. Tesis de grado. Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Facultad de Ciencias y Educación. Bogotá. Colombia.
- Lerner, Delia (2001). *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario*. México, D.F. México.
- Lomax, P. (1990). *Managing Staff Development in Schools*. Clevedon, Reino Unido: Multilingual Matters
- Londoño, L., Ramírez, L., Londoño, C., Fernández, S., Vélez, E. (2009). *Diario de campo y cuaderno clínico*. Revista Electrónica de Psicología Social «Poiésis».
- López Nohava L. M. (2014). *Intervención pedagógica basada en las competencias lectoras: inferencial y analógica, para el mejoramiento de la comprensión de textos académicos*

- en los estudiantes universitarios de pregrado de la Universidad de Antioquia, Bajo Cauca.* Tesis de grado. Universidad de Antioquia. Medellín. Colombia.
- Llunitaxi Chela, M E. (2013). *Estrategias innovadoras en la comprensión lectora para el desarrollo de enseñanza aprendizaje de los niñ@s de cuarto a séptimo año de educación básica del Centro Educativo Intercultural Bilingüe Humberto Vacas Gómez de la comunidad de Surupogios de la Parroquia Guanujo, Cantón Guaranda, periodo 2012 -2013.* Tesis de grado. Universidad Estatal de Bolívar. Guaranda. Ecuador.
- Madero, I. (2011). *El proceso de comprensión lectora en alumnos de tercero de secundaria. (Tesis Doctoral en Educación).* Revista Mexicana de Investigación Educativa, 18(56). Guadalajara-México.
- Martínez. L. (2007) *La Observación y el Diario de Campo en la Definición de un Tema de Investigación. Perfiles libertadores, 1, 73-80.*
- Matesanz M. (2012). *La lectura en la educación primaria: marco teórico y propuesta de intervención. (Tesis de pregrado).* Universidad de Valladolid, España.
- Medina Valencia S. P. González Castañeda F. J. Velásquez Hinestroza W. (2016). *El taller como estrategia de enseñanza para el fortalecimiento de la habilidad inferencial de textos escritos narrativos en alumnos del grado quinto de la Institución Educativa Simón Bolívar de Itagüí.* Tesis de grado. Universidad de Medellín. Medellín. Colombia.
- Ministerio de Educación Nacional. (1998). *Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana.* Recuperado de: <http://cms.colombiaaprende.edu.co>
- Ministerio de Educación de Uruguay. (2017). *Sistema de evaluación de aprendizaje. Las estrategias de lectura en los textos discontinuos.* SEA; Revista de estudios sobre lectura, p.p. 3-12.

- Moreno Vázquez, Y. B. (2014). *Estrategias curriculares para favorecer la comprensión lectora en el 4º grado de la Escuela Primaria Emiliano Zapata, de la comunidad de la Soledad, municipio de Chavinda, Michoacán*. Tesis de grado. Universidad Pedagógica Nacional, Morelia, Michoacán-México.
- OCDE. (2002 - 2006). *El programa PISA de la OCDE qué es y para qué sirve*. México: Santillana. Recuperado de <https://www.oecd.org>
- OCDE PISA y Gobierno Vasco. (2011). *PISA: COMPRENSIÓN LECTORA I. Marco y análisis de los ítems. Proyecto de Evaluación Internacional del alumnado de 15 años*. Bilbo: Instituto Vasco de Evaluación e Investigación Educativa. Recuperado de http://www.isei-ivei.net/cast/pub/itemsliberados/lectura2011/lectura_PISA2009completo.pdf
- Orellana, A. (2008). *Estrategias en Educación*. Venezuela. Ediciones Mc. Graw Hill.
- Otero Herrera, K. C. (2014). *Actividades pedagógicas para mejorar la comprensión lectora en el primer grado de educación primaria*. Tesis de grado. Universidad Pedagógica Nacional, Morelia, Michoacán-México.
- Páramo, P. (2011). *La investigación en Ciencias Sociales: Estrategias de investigación*. Bogotá. Colombia.
- Peña G, J. (2000). *Las estrategias de lectura: Su utilización en el aula*. Universidad de los Andes Mérida. Venezuela, Educere, vol. 4, núm. 11.
- Pérez, M.; Roa, C. (2012). *Referentes para la didáctica del lenguaje en el primer ciclo*. Bogotá: Secretaría de Educación Distrital.
- Pisa. (2011). *Comprensión lectora*. Recuperado de. <http://www.isei-ivei.net>
- Quintana, A. (2006). *Metodología de Investigación Científica Cualitativa*. In Quintana, A. y Montgomery, W. (Ed.). *Psicología: Tópicos de actualidad*

(pp. 47-84). Lima: UNMSM.

Quintana, A., Montgomery, W. (2006). *Psicología: Tópicos de actualidad*. Lima: UNMSM.

Ramos Gaona, Z. (2013). *La comprensión lectora como una herramienta básica en la enseñanza de las Ciencias Naturales*. Tesis de grado. Universidad Nacional de Colombia, Facultad de Ciencias, Medellín, Colombia.

Rodríguez Estrada, M. N. Monsalvo De Ortega, M. (2016). *Estrategias didácticas para la comprensión lectora en estudiantes de segundo grado de la básica primaria*. Tesis de grado. Politécnico Costa Atlántica. Ciencias de la Educación. Maicao. Colombia.

Rojas L., Dora E. (2013). *La lectura de textos multimodales en el contexto de proyectos de aprendizaje en la escuela primaria*. Tesis doctoral. Barcelona. España.

Rojas Oviedo, I. O. (2009). *Concepción epistemológica y didáctica de los docentes sobre lectura inferencial*. Tesis de grado. Universidad del Tolima. Ibagué. Colombia.

Rosenblatt, L.M. (1988). *El modelo transaccional: La teoría transaccional de la lectura y la escritura*. En: *Textos en contexto 1. Los procesos de lectura y escritura*. Argentina: Lectura y vida. Recuperado de:

https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&cad=rja&uact=8&ved=2ahUKEwj71eyC3arhAhXjg-AKHeMwCrgQFjAAegQIBRAC&url=https%3A%2F%2Flecturayescrituraunrn.files.wordpress.com%2F2013%2F08%2Funidad-1-complementaria-roseblatt.pdf&usg=AOvVaw29cKi5T_c4B3kzcv5vmD8T

Sánchez, E. (2013) *Proyecto para mejorar la competencia de lectura comprensiva: Escuela Esther Hunneus de Claro de Concepción*. (Tesis de Maestría).

- Universidad de Concepción, Chile.
- Santiago, Á., Castillo M., Morales, D. (2007). *Estrategias y enseñanza-aprendizaje de la lectura*. Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá, D.C.
- Sanz, M. (2005). *Lectura en el proyecto PISA*. Revista de Educación.
- Solé, I. (1992). *Estrategias de lectura*. Barcelona, España: Grao.
- Solé, I. (2012, junio). *Competencia lectora y aprendizaje*. *Revista Iberoamericana de Educación*. Recuperado de <http://www.oei.es/historico/org35.htm>
- Soto de la Cruz, A. (2013). *Estrategias de aprendizaje y comprensión lectora de los estudiantes año 2011*. Tesis de grado. Universidad San Martín de Porres, Lima. Perú.
- Strauss, A., Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa*. Universidad de Antioquia: Medellín.
- Suarez Álvarez, M. J. y Torres Faneite, J. I. (2015). *Implementación de estrategias cognitivas para mejorar los niveles de comprensión lectora en las estudiantes del grado quinto de educación básica primaria del Colegio de Nuestra Señora de la Candelaria*. Tesis de grado. Universidad de Cartagena. Colombia.
- Torres Rocha Y. P. (2016). *La inferencia en la lectura de textos narrativos*. Tesis de grado. Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Facultad de Ciencias y Educación. Bogotá D.C. Colombia.
- Usuga, X., Saldaña, S. (2015). *Análisis del comic como texto discontinuo a través del modelo didáctico de María Acoso. (Tesis de pregrado)*. Corporación Universitaria Minuto de Dios, Bogotá D.C.
- Velandia Quiroga, J. (2010). *Metacognición y comprensión lectora, la correlación existente entre el uso de las estrategias metacognitivas y el nivel de comprensión lectora*. Tesis de grado. Universidad de la Salle. Facultad De Educación. Bogotá. D.C. Colombia.

Van Dijk, T. (1980). *Estructuras y funciones del discurso. Una introducción interdisciplinaria a la lingüística del texto y a los estudios del discurso.*

México: Siglo XXI, Editores.

Van Dijk, T. (1992). *La ciencia del texto.* Barcelona, España. Ediciones Paidós.

Zabala, A. (2002). *La práctica educativa. Cómo enseñar.* Barcelona, España.

Anexos**Anexo 1. Formato de diario de campo****SESIÓN ____****Fecha:****Hora:****Lugar:****Docente orientadora:****Docentes observadoras:****DESCRIPCIÓN** (¿qué pasó?)**Actividad de apertura:****Actividad de desarrollo:****Actividad de cierre:****ANÁLISIS:** (¿por qué pasó?)**REFLEXIÓN:** (¿qué se puede hacer con lo que pasó?)

Palabras Claves:

Anexo 2. Lista de control

Código del estudiante ____

| ITEM | MOMENTO INICIAL | | MOMENTO FINAL | |
|------------------------------------------------------------------------|-----------------|----|---------------|----|
| | SI | NO | SI | NO |
| Verbaliza el propósito de la lectura | | | | |
| Da una mirada rápida a todo el texto. | | | | |
| Realiza predicciones a partir del título, imágenes y gráficas | | | | |
| Expresa su conocimiento previo sobre el texto. | | | | |
| Elabora una hipótesis sobre el posible tema. | | | | |
| Realiza preguntas antes de leer el texto. | | | | |
| Relaciona la información nueva o adicional con su conocimiento previo. | | | | |
| Infiere el significado de palabras desconocidas a partir del texto. | | | | |
| Enlaza elementos del texto para predecir acontecimientos. | | | | |

| | | | | |
|--------------------------------------------------------------------------------------------|--|--|--|--|
| Realiza predicciones a partir de las imágenes, esquemas y/o gráficas del texto. | | | | |
| Comenta con sus compañeros y/o docente lo que va leyendo. | | | | |
| Pide aclaraciones al docente frente a la lectura. | | | | |
| Se plantea preguntas durante la lectura. | | | | |
| Se devuelve en la lectura cuando siente que no está comprendiendo. | | | | |
| Realiza inferencias a partir de imágenes, gráficas y /o esquemas. | | | | |
| Realiza nuevas hipótesis y / o predicciones de lectura cuando no se cumplen las iniciales. | | | | |
| Realiza preguntas sobre lo que ha leído. | | | | |
| Evalúa si su hipótesis inicial de lectura se cumple. | | | | |
| Elabora un parafraseo del texto. | | | | |
| Identifica la idea principal del texto. | | | | |
| Infiere el propósito del texto cuando este no se presenta de manera explícita. | | | | |
| Elabora conclusiones de manera oral. | | | | |
| Relaciona las ideas de un texto con su vida cotidiana. | | | | |

Anexo 3. Prueba estandarizada

Prueba estandarizada Grado 3°

Nombre: _____

Grupo: _____ Fecha: _____

RESPONDE LAS PREGUNTAS 1 Y 2 A PARTIR DE LA LECTURA DEL SIGUIENTE**TEXTO:****EL GATO GOLOSO**

Estaba una pastora
cuidando un rebañito,
con leche de sus cabras
se fue a hacer un quesito.

Un gato la miraba
con ojos golositos,
“si tú metes la pata
te doy con un palito”.

El gato la metió
y la pastora le pegó;
fue a confesarle su falta
a su padre Pablito.

Perdóname padre
pues le pegué a un
gatico,
“de castigo te pongo
que le des un besito”.

El beso se lo dio
Y la canción se acabó



1. Según el texto, si el gato mete la pata, la pastora:

- A. Le da un besito.
- B. Lo manda con Pablito.
- C. Le pega con un palito.
- D. Lo mira con ojos golositos.

2. El título **El gato goloso** se relaciona con:

- A. La sanción del papá de darle un besito.
- B. La advertencia de la pastora de pegarle.
- C. El deseo de la pastora de hacer queso.
- D. El deseo del gato de tomarse la leche.

RESPONDE LAS PREGUNTAS 3 A 5 A PARTIR DE LA LECTURA DEL SIGUIENTE

TEXTO:

Una mañana en el granero el caballo y el gallo intentaban decidir a cuál de ellos quería más el granjero y a cuál consideraba el mejor.

El odioso gallo dijo: -Yo soy el más querido por el amo porque soy muy colorido y me encargo de despertarlo muy temprano en las mañanas con mi hermoso canto-.

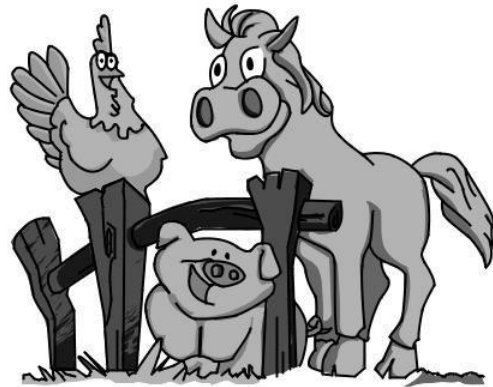
El caballo furioso le respondió:

-Yo soy muy veloz y lo transporto a todos los lugares de esta granja con mi trote elegante.

El cerdo, quien permanecía tranquilo en el mismo lugar, les dijo:

-Amigos caballo y gallo, no se desesperen ni discutan más; miren, yo no sé cantar, no madrugo, no puedo cargar al amo porque soy muy pequeño, solo como y me revuelco en el lodo, pero una tarde en la que me encontraba enfermo el granjero me llevó a la casa, me puso junto a la chimenea y me frotó la panza hasta que me sentí mejor; esto me hace pensar que no somos más queridos por hacer más cosas, o por ser más bellos, **simplemente somos queridos porque alguien elije querernos tal y como somos.**

Ana Maribel Mejía M



3. Los personajes que se encontraban en el granero eran:
 - A. El gallo, el gato y el cerdo.
 - B. El granjero, el toro y el caballo.
 - C. El gallo, el caballo y el cerdo.
 - D. El granjero, el gato y el caballo.

4. En la historia, ¿qué personaje le deja una enseñanza a los demás?
 - A. El granjero.
 - B. El caballo.
 - C. El cerdo.
 - D. El gallo.

5. En la historia, el cerdo estaba tranquilo porque:

- A. Ya sabía lo que pensaba el granjero.
- B. Era mayor que el gallo y que el caballo.
- C. Ya tenía ganas de revolcarse en el lodo.
- D. Era el animal que mandaba en la granja

RESPONDE LAS PREGUNTAS 6 Y 7 A PARTIR DE LA HISTORIETA:



6. En el cuadro 1, la forma como se presentan los personajes permite afirmar que:

- A. Wipo le encanta estudiar.
- B. Los niños y los animales son amigos.
- C. Wamba es la mejor amiga de Wipo.
- D. Los niños inventan excusas para no jugar.

7. En el cuadro 7, Wipo está:

- A. preparándose para ir a nadar.
- B. Leyendo sobre medicina.
- C. Estudiando para un examen.
- D. Evitando jugar con Wamba.

RESPONDE LAS PREGUNTAS 8 Y 9 A PARTIR DEL AFICHE:



8. ¿Qué hace el afiche?


- A. Explica cómo bañarse las manos.
- B. Informa sobre cuándo es importante recordar bañarse las manos.
- C. Explica cómo se puede disfrutar del lavado de las manos.
- D. Informa en qué lugares se deben bañar las manos.

9. ¿Para qué utilizarías el afiche anterior?

- A. Para crear hábitos de aseo.
- B. Para ayudar a cuidar los parques.
- C. Para enseñar a utilizar el baño.
- D. Para recomendar un producto de aseo.

RESPONDE LAS PREGUNTAS 10 Y 11 A PARTIR DEL SIGUIENTE TEXTO:

La higiene en LOS PIES




Al estar poco ventilados se acumula en los pies el sudor que provoca la aparición de infecciones y mal olor. Por eso, debes lavarlos a diario, principalmente después del ejercicio físico.

Si tus pies sudan mucho lo que puedes hacer primero es lavarlos y secarlos muy bien, luego aplicar un talco desodorante; esto evitará el mal olor y también los mantendrá frescos.

El aseo de las uñas evita la presencia de hongos. La limpieza y el corte de las uñas debes hacerla después de lavar los pies, esto evita las infecciones.

Luego del aseo, puedes aplicar un poquito de aceite para evitar la resequedad.



10. Según el texto, para evitar el mal olor de los pies es necesario:

- A. Primero hacer ejercicio y luego lavar los pies.
- B. Primero cortar las uñas y después lavar los pies.
- C. Primero lavar los pies y secarlos, luego aplicar talco.
- D. Primero asear los pies y luego aplicar aceite.

11. ¿De qué trata el texto “La higiene de los pies”?

- A. De cómo se produce el mal olor en los pies.
- B. De qué produce los hongos en las uñas.
- C. De cuáles son las principales infecciones.
- D. De cómo mantener nuestros pies aseados.

Compara los dos textos



La higiene en LOS PIES



Al estar poco ventilados se acumula en los pies el sudor que provoca la aparición de infecciones y mal olor. Por eso, Debes lavarlos a diario, principalmente después del ejercicio físico.

Si tus pies sudan mucho lo que puedes hacer primero es lavarlos y secarlos muy bien, luego aplicar un talco desodorante; esto evitará el mal olor y también los mantendrá frescos.

El aseo de las uñas evita la presencia de hongos. La limpieza y el corte de las uñas debes hacerla después de lavar los pies, esto evita las infecciones.

Luego del aseo, puedes aplicar un poquito de aceite para evitar la resequedad.

12. ¿En qué se parecen los dos textos?

- A. En los dos se vende un producto.
- B. En los dos se habla del aseo personal.
- C. En los dos se habla de las manos.
- D. En los dos se cuenta una historia.

RESPONDE LAS PREGUNTAS 13 Y 14 A PARTIR DE LA SIGUIENTE SITUACIÓN:



13. ¿Cuál es la razón por la que los estudiantes no le prestan el lápiz a su compañero?

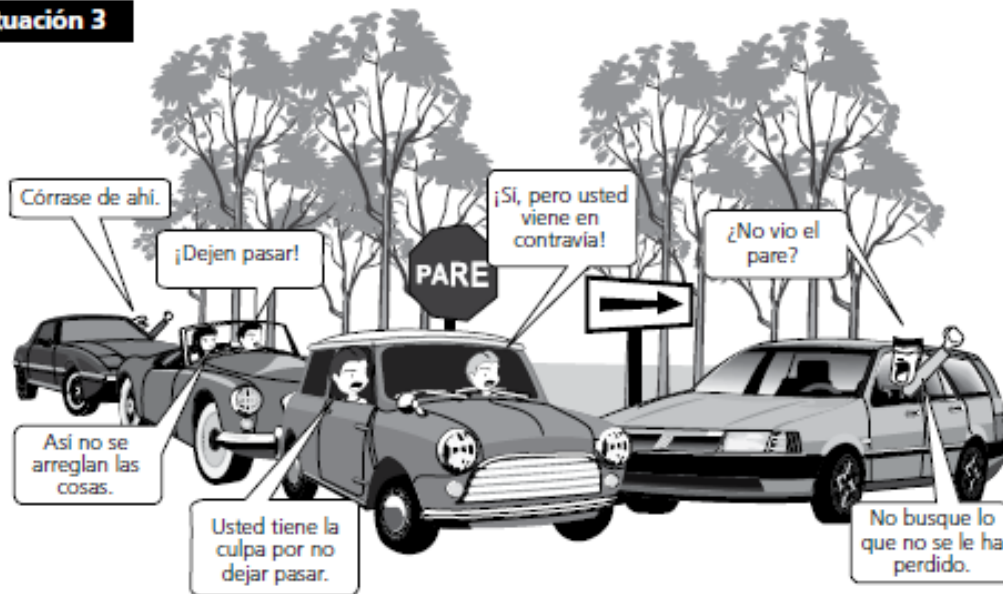
- A. Porque los estudiantes no tienen lápices.
- B. Porque el profesor no los deja prestar sus útiles.
- C. Porque el estudiante se lleva las cosas.
- D. Porque el estudiante tal vez dañe el lápiz.

14. Cuando el niño dice “profesor, necesito un lápiz, pero no me lo prestan”, está

- A. Explicando un punto.
- B. Exponiendo una queja.
- C. Presentando una excusa.
- D. Solicitando una disculpa.

RESPONDE LA PREGUNTA 15 A PARTIR DE LA SIGUIENTE SITUACIÓN:

Situación 3



15. Para que se acabe la discusión, uno de los participantes en la situación dice:

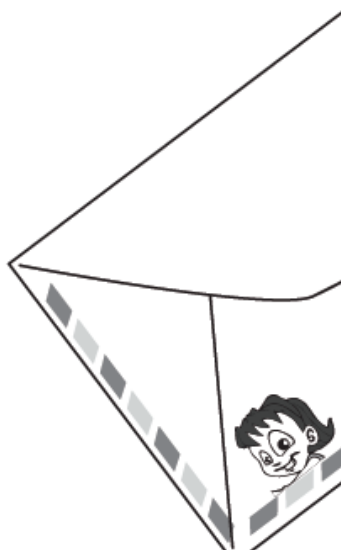
- A. “Usted tiene la culpa por no dejar pasar”.
- B. “No busque lo que no se le ha perdido”.
- C. “Córrase de ahí”.
- D. “Así no se arreglan las cosas”.

COMPARA LA SITUACIÓN 2 Y 3:

16. ¿Qué muestran en común los participantes en la situación 2 y en la situación 3?

- A. La falta de cordialidad entre los participantes.
- B. La escasa comunicación entre los participantes.
- C. La falta de astucia de los participantes.
- D. La poca fortaleza de los participantes.

RESPONDE LAS PREGUNTAS 17 Y 18 A PARTIR DEL SIGUIENTE TEXTO:



Santa Marta, marzo 18 de 2012

Hola, familia:

Mi hermano Juan dice que el nuevo colegio es muy aburrido. Para mí no es así, pues allí he encontrado muchos amigos, pero lo que más me llama la atención es la cantidad de actividades que programa el colegio para los alumnos.

Por ejemplo, la semana pasada fue la inauguración de los juegos deportivos. Les cuento que mi equipo de fútbol fue el campeón. La premiación será el sábado entrante.

La próxima semana tendremos una salida ecológica al río Guachaca, para hablar sobre el medio ambiente. ¿Cierto que este colegio es chévere?

Bueno, quiero decirles que los extraño mucho y que ya pronto estaré con ustedes, saludos.

Juanita

17. ¿Cuáles son las partes del texto que escribió Juanita?

- A. Saludo-desarrollo-despedida.
- B. Inicio-nudo-desenlace.
- C. Pregunta-respuesta.
- D. Afirmación-explicación.

18. ¿En cuál de las siguientes cartas escribirías una carta como la escribió Juanita?

- A. Para expresar un sentimiento.
- B. Para solicitar información.
- C. Para dar una autorización.
- D. Para hacer una invitación.

RESPONDE LAS PREGUNTAS 19 Y 20 A PARTIR DEL SIGUIENTE AFICHE:



19. ¿De qué se informa en el afiche?

- A. De un encuentro deportivo.
- B. De un evento cultural.
- C. De una campaña política.
- D. De una labor social.

20. ¿Qué representa la decoración en el afiche?

- A. Un escenario teatral.
- B. Un espectáculo de circo.
- C. Una fiesta de disfraces.
- D. Una presentación de títeres

COMPARA LOS TEXTOS Y RESPONDE LAS PREUNTAS 21 Y 22:



| | |
|---------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 1. Llena los siguientes datos: | 2. Dale el siguiente dinero a tu profesor: |
| Nombre _____ Dirección _____ Teléfono _____ | GRAN RIFA Organiza el Comité de Padres de Familia C.D.L. PARTICIPA Y GANA Se rifará: • Una cobija. • Una vejilla. • Un pollo asado. • Un regalo sorpresa. Valor \$ 5.000 Se realizará en el auditorio del colegio el 20 de febrero. |
| No. 00004 | No. 00004 |

21. ¿En qué se parecen el afiche y la boleta de la rifa?

- A. En los dos se busca la participación de la gente.
- B. En los dos se vende un producto.
- C. En los dos se enuncia un festival.
- D. En los dos los organizadores son los niños.

22. ¿Qué debes hacer para participar en la rifa?

- A. Escribir mis datos personales y pagar el valor de la boleta.
- B. Pagar el valor de la boleta y seleccionar uno de los premios.
- C. Organizar la venta de boletas y escribir mis datos personales.
- D. Memorizar el número de boleta y seleccionar uno de los premios.

Anexo 4. Ejemplos de sesiones implementadas en la secuencia didáctica

| SESIÓN 2 |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p>Estrategias a desarrollar:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Establecer el objetivo o propósito de lectura. - Activación de conocimientos previos. - Muestreo - Formular predicciones. - Generar preguntas. - Verificación, confirmación y corrección |

NOTA: Para trabajar inferencias léxicas y macroestructurales.

Actividades de apertura:

Recordando lo observado en el zoológico y en la sesión anterior, además de las recomendaciones del trabajo colaborativo, se hará un conversatorio donde compartirán qué son para ellos los animales.

A continuación, se les dará el título del texto a trabajar en la clase, el cual es “Clasificación de los animales”. Se les pedirá que aporten de manera oral las ideas e inquietudes que les surgen con respecto a este y digan su hipótesis sobre lo que creen que va a tratar el texto.

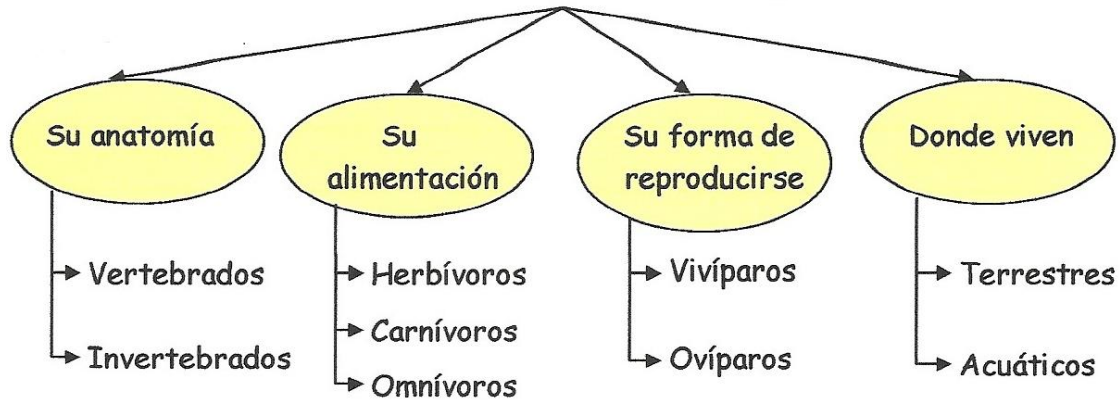
Actividades de desarrollo:

Luego se les invitará a que observen y lean el siguiente esquema (a cada uno se le entregará una fotocopia del mismo):

IMAGEN 1

CLASIFICACIÓN DE LOS ANIMALES

Podemos clasificar a los animales según...



Una vez concluida la lectura individual, se les invitará a expresar lo que entendieron y cómo hicieron para leerlo, además que den a conocer preguntas de lo que no comprendieron, estas se socializarán con la posibilidad de que haya respuesta por parte de algún niño en cuyo caso se les dirá que se tomará nota de dicha contestación y en las próximas sesiones se harán lecturas para encontrar soluciones a sus interrogantes y/o compararlas con las que ellos dan en esta sesión.

Luego la docente indicará cómo leería el texto (modelamiento) y por qué (jerarquización de las ideas), para concluir con la construcción de una interpretación general (responsabilidad compartida de lectura) y lograr así que los niños establezcan comparaciones entre sus predicciones en relación a lo que dice el texto.

Actividades de Cierre:

También se pasará a plasmar en un mapeo sociocultural lo que los niños han aportado sobre el tema y la lectura y que no aparece en ella, tal como lo plantea Cassany.

En sus cuadernos harán un paralelo así: (comparación)

| | | | |
|-----------------------------------------|----|------------------------------------|------------------|
| Lo que dice el texto sobre los animales | Lo | que sabemos sobre los animales que | no dice el texto |
|-----------------------------------------|----|------------------------------------|------------------|

SESIÓN 7

Estrategias a desarrollar:

- Establecer el objetivo o propósito de lectura.
- Activación de conocimientos previos.
- Generar preguntas.
- Acuerdos y desacuerdos, confirmación
- Elaboración de inferencias

NOTA: para trabajar inferencias léxicas

Actividades de apertura:

Se iniciará la sesión retomando el mapa conceptual y diciéndole a los estudiantes que para esta clase interesará la clasificación según la alimentación, y se les pedirá que escriban de manera individual el objetivo de la lectura, luego se socializarán para escoger el que sea más pertinente, debatiendo el por qué.

A continuación, se hacen preguntas como: ¿Quién sabe cómo es un menú?, ¿dónde han visto un menú?, ¿qué recuerdan de éste?, ¿qué lleva un menú?, ¿para qué sirve un menú?; con ello se evidencia que conocimientos poseen los chicos sobre el tipo de texto que se trabajará.

Actividades de desarrollo:

A través de un conversatorio se indagará sobre lo que los estudiantes saben acerca de un menú, finalmente se concluye qué es. Se organizan en 8 equipos, a cada uno de éstos se le entregará uno

de los siguientes menús:

Menú n°1

Si tus dientes son de leche, desaprovecha este bufete...

- Sopa de venado
- Costillas con miel y nueces
- Sangría de limón}
- Postre de hígado

Menú n°2

Para estómagos resistentes aquí está este...

- Consomé de sangre añeja
- Carroña añeja en su salsa
- Ensalada de tripas secas
- Jugo natural con las aguas que dejaron los animales que pasaron.

Menú n°3

Para la figura mantener lo vegetariano has de comer ...

- Sopa de espinacas
- Arroz de alpiste con tortas de ajonjolí
- Jugo de zanahoria con melaza

Menú n°4

Un delicioso plato para que comas como un ...

- Exquisita agua masa con trozos de carne
 - Cuido a base de vegetales
 - Malteada de lodo
- Y luego no digas que no te damos de todo...

Los estudiantes leerán el menú asignado, lo analizarán y relacionarán con uno de estos animales:

- Conejo
- Tigre
- Gallinazo
- Cerdo

Luego se pondrá en común la selección de cada equipo y se precisará que elementos de la lectura los llevó a esta relación.

Actividad de cierre:

Se les pedirá retomar la información del mapa conceptual (imagen 1) y del infograma (imagen 2) para que identifiquen la clasificación de los animales según su alimentación, y establezcan semejanzas y diferencias entre estos dos textos.

La docente les solicitará subrayar en el menú la palabra clave que se relaciona con uno de los siguientes grupos: herbívoros, carroñeros, omnívoros y carnívoros, para que hagan inferencias y den el significado a estas y así poner título al menú: ejemplo, menú para carroñero. Si es necesario la docente hace precisiones y observaciones pertinentes.

Anexo 5. Ejemplo de diarios de campo realizados

SESION 6

Fecha: Abril 03 de 2018

Hora: 12:30 a 1:30 p.m.

Lugar: I.E. Miraflores

Docente orientadora: Cristina Urrego

Docentes observadoras: Nora Gómez y Yenís Hoyos

DESCRIPCIÓN (¿qué pasó?)

Actividad de apertura

Durante esta sesión se trabajan las siguientes estrategias:

- Establecer el objetivo o propósito de lectura.
- Activación de conocimientos previos.
- Muestreo y selección.
- Interrogantes, dudas y aclaraciones.
- Acuerdos y desacuerdos, confirmación
- Elaboración de inferencias.

Con el desarrollo de la sesión se busca trabajar las inferencias léxicas (cadenas semánticas) y macroestructurales (jerarquización de ideas).

Actividad de apertura:

Para comenzar se recuerda lo trabajado en la sesión número 4 con respecto a la clasificación de los animales según su anatomía, donde demuestran estar en sintonía con la clase pues hay mucha participación y en los aportes que hacen se aprecia que recuerdan lo abordado en dicha sesión, de esta forma se les pide retomar el mapa conceptual para ver cómo se clasifican según este aspecto, donde hacen muestreo y la mayoría identifican fácilmente lo que se les está preguntando. A continuación, se hace una lluvia de ideas que permite la activación de conocimientos previos y aparecen varias hipótesis sobre lo que son vertebrados e invertebrados, la docente no actúa aprobando o desaprobando dichas hipótesis a pesar de que parecen estar a la espera de esto, sino que invita a los estudiantes a leer el infograma trabajado en la sesión 4 y encontrar allí la respuesta. Algunos se

muestran apáticos por leer los textos pues expresan que ya los han abordado, donde es necesario aclararles que en esta ocasión es con el objetivo de diferenciar los vertebrados de invertebrados.

Actividad de desarrollo

Se organizan en grupos de tres para leer el infograma y analizar en éste la clasificación de los animales haciendo énfasis en las palabras sobre las que interesa leer, donde algunos levantan la mano y expresan que buscar sobre los vertebrados e invertebrados.

Una vez ellos mismos determinan lo que van a leer, se ponen en la tarea de hacerlo en sus respectivos equipos, donde algunos recuerdan la forma de leer el infograma siguiendo indicaciones visuales del texto tales como las flechas y los colores, tal como se trabajó con ellos en la sesión 4, éstos toman el liderazgo de su grupo para ayudarles a sus compañeros a leer el infograma con respecto a lo que interesa para la clase. Casi todos los niños leen varias veces el infograma.

Varios de los equipos presentan dificultad para hacer lectura del texto, lo cual es más visible cuando se les entrega un taller que deben responder a partir del mismo con preguntas como ¿qué son los vertebrados y cuáles animales pertenecen a este grupo?, donde se evidencia que se muestran confundidos e incluso que algunos responden de manera improvisada, ante este hecho la docente se dirige a dichos equipos para orientarlos sobre la lectura del texto con preguntas como: ¿dónde están las palabras que nos interesa estudiar?, ¿qué color tienen?, y en el árbol ¿dónde se aprecian estos colores?, de esta manera la mayoría logra dar respuesta a las preguntas y corregir por sí mismos las que tienen luego de darse cuenta de sus equivocaciones, al respecto algunos de ellos expresan

que tenían la respuesta correcta pero la borraron porque sus compañeros les dijeron que estaba mal. Sólo algunos no logran acercarse al texto con las pistas que el mismo les ofrece y que la docente les ayuda a ver.

Luego se socializa el taller, donde algunos dan respuestas literales transcriptivas, por ejemplo: “Los vertebrados son los que tienen columna vertebral” tal como lo dice el infograma, en cambio otros lo parafrasean.

También se pone en común la forma como cada equipo lee el texto y los elementos que les indican cómo hacerlo, entre los comentarios surgen expresiones como: “yo identifiqué la respuesta por el color del árbol y la flecha que son del mismo color”, esta retroalimentación permite que algunos que aún continúan con respuestas erróneas puedan corregirlas. De igual manera, los niños observan si su hipótesis inicial acerca del tema se cumple, varios logran recurrir al texto para explicar el por qué. No surgen burlas ante quienes inicialmente habían dado hipótesis equívocas.

La respuesta a la pregunta ¿qué es la columna vertebral? es construida entre todos, algunos se habían adelantado a su significado al relacionarla con que los vertebrados no tienen huesos, entre los elementos que permiten dicha construcción puede estar sus conocimientos previos, pero también el hecho de las imágenes que acompañan el texto las cuales permiten hacer esta inferencia.

Debido a la cantidad de tiempo invertido en esta primera parte, no se concluye la sesión, quedando pendiente para terminar el día siguiente.

Actividad de cierre

En este día, se les plantea a los niños que construirán un mapa conceptual teniendo como modelo el que han venido trabajando, para lo cual se hacen preguntas que permiten determinar los elementos que lo componen y su función, tales como: ¿qué elementos observan en el mapa conceptual?, ¿cuáles se destacan más?, ¿por qué?, al respecto algunos estudiantes hacen apreciaciones pertinentes como: “Se destaca porque es el título”, “las flechas indican hacia donde seguir”, permitiendo observar que recuerdan una sesión donde la docente les mostró cómo leer el mapa, así que rápidamente se puede pasar a construir su propio mapa conceptual donde se les dice que lo harán a partir del infograma teniendo en cuenta el tema tratado el día anterior. Esta actividad se hace de manera individual, puesto que en equipos se distraen y además para mirar la comprensión que cada uno hace del infograma, el cual se les entrega nuevamente.

Al igual que en el día de ayer, en varios se evidencia inseguridad en sus respuestas porque recurren a sus compañeros más cercanos para pedir su opinión, algunos preguntan a la docente, por ejemplo: “¿aquí debe ir el título porque es más grande?” Uno de los niños sorprende porque ante la confusión de una de sus compañeras no le da la respuesta a su inquietud, sino que le hace preguntas para orientarla a encontrarla por ella misma, tal como lo hace la docente con otros niños.

Con la construcción del mapa conceptual se evidencia que la mayoría de manera individual logra identificar el tema de la clase en el infograma en relación a la secuencia didáctica (subtema) y además jerarquizar las ideas de éste al respecto. En la sesión sólo algunos logran establecer inferencias léxicas en cuanto a encontrar relación entre cadenas semánticas (vertebrados, vertebras, columna) y plantear otras que tienen consonancia

como “huesos”.

ANÁLISIS: (¿Por qué pasó?)

Con la aplicación de la sesión se puede evidenciar que la mayoría de los estudiantes hacen uso de estrategias como la relectura, el muestreo donde identifican los aspectos a leer según el tema a abordar en la clase, basándose en las palabras claves, en éste caso vertebrado e invertebrado. Además de que varios hacen uso los elementos paratextuales tales como los títulos, subtítulos y gráficas, los cuales les permiten hacer inferencias léxicas y macroestructurales en la clase a partir del infograma. Los elementos de este texto discontinuo facilitan la comprensión para los estudiantes que están atentos a estos, donde hacen uso de ellos para orientar la forma de leerlo, a pesar de ser un texto un tanto cargado en términos de información, el muestreo les permite centrar su atención y extraer del texto lo que les interesa, para lo cual es importante el establecimiento del objetivo de lectura (objetivo de la clase).

Al respecto, este cumple no sólo la función de enfocar la lectura de manera que el lector seleccione aspectos y descarte otros entorno a su objetivo de lectura, sino además de dotar de significado el acto de leer, al respecto, en el momento inicial de la sesión varios estudiantes manifiestan su desinterés por leer los dos textos, mapa conceptual e infograma, al considerar que ya se habían leído, en este caso la docente precisa el objetivo para esta sesión con el fin de hacerlos ver que se aborda con un propósito específico. De allí que sea tan importante que los estudiantes sepan desde el inicio el propósito de la lectura que han de realizar pues de lo contrario no tendrá sentido para ellos, y cuando se trabajen las mismas lecturas es necesario hacerles comprender cómo el mismo texto puede ser

abordado con diferentes fines, así pues, no se trata de llenar las clases de muchas lecturas sino de sacarle el máximo provecho a las que se hagan.

Con respecto a la elaboración de hipótesis, cada vez los niños se acercan más a construir unas que surjan de sus experiencias y conocimientos previos, pues antes había mucha participación, pero en ocasiones algunos lo hacían más con el afán de ser escuchados y no porque se plantearan postulados ante lo que iban a leer.

No obstante, en la sesión se evidencia que para muchos estudiantes es muy importante la corroboración externa, es decir, la que viene de parte del docente y sus compañeros, por lo que no emplean el texto para darse cuenta de sus aciertos y desaciertos de comprensión y de esta manera no activan estrategias que les permitan replantear sus hipótesis, predicciones e inferencias cuando éstas no son las adecuadas. En el mismo sentido, las dudas no surgen como estrategia para indagar el texto, sino para pedir corroboración a alguien. Si bien es importante el trabajo entre pares, los estudiantes deben ser conscientes que se recurre al otro como modelo, además para ampliar o poner en común los acuerdos y desacuerdos, pero primero debe haber una construcción propia que surja de la interacción con el texto y en la cual es válido tener inquietudes ante lo leído pues es muestra de que se está en un proceso activo, de tal manera podrán ser más autónomos y no necesitarán ser dependientes de un compañero o de la docente para encontrar sentido ante lo leído.

Un aspecto llamativo frente al trabajo entre pares, es que en la sesión hay un niño que ayuda a su compañera orientándola con preguntas tal como lo ha hecho la docente, así pues, no actúa dando respuestas a esta niña sino que la ayuda a encontrar por ella misma los elementos textuales que le permitirán encontrar lo que busca, lo cual muestra como la

docente ha servido de modelo para dicho estudiante.

Con el desarrollo de la sesión se evidencia progreso en la elaboración de inferencias macroestructurales, donde el mapa conceptual surge como una herramienta pertinente para ser trabajada con los niños de este grado, dado que los niños son muy visuales, de la misma manera que se ha visto con el infograma, (ambos textos discontinuos) donde hay presencia de muchos elementos gráficos que han facilitado y ampliado la comprensión del texto.

REFLEXIÓN: (¿Qué se puede hacer con lo que pasó?)

Algunos estudiantes reclaman el sentido de la lectura, aspecto que no había sido dado inicialmente o por lo menos no se había especificado, así que quienes hacen dicha reclamación demuestran la necesidad de en todo momento partir del objetivo de lectura el cual debe hacerse explícito para ellos, de esta manera ellos pueden entender su importancia. Se escucha entre maestros que los estudiantes “leen por leer”, pero es justamente porque como docentes en ocasiones no se establecen propósitos antes de iniciar una lectura. Dichos propósitos son conocidos por los docentes pero no siempre por quien debe realizar la lectura, así que no sólo se generan dificultades en la comprensión al no partir de una guía, es decir, el objetivo de lectura, una especie de lupa que permite centrar la atención y hacer la lectura de determinada manera, pues al leer se hace por diferentes motivos y estos influyen en la forma de abordar el texto, sino que además genera desmotivación, lo cual hace que se pase de manera superficial por el texto sin dar sentido a la actividad.

En el mismo sentido, otro aspecto que se debe mejorar, tiene que ver con promover entre

los estudiantes la elaboración de interrogantes antes, durante y después, ya que aún se evidencia en ellos que sus inquietudes tienen más que ver con la aprobación de las respuestas que van encontrando, pero a partir de preguntas elaboradas por la docente, lo cual también es importante porque da un modelo a los niños de cómo abordar un texto, por ejemplo en el momento inicial, antes de la lectura, permite a los niños darse cuenta qué saben y qué no saben; sin embargo, poco a poco se les debe ir acostumbrando a elaborar sus propios interrogantes, ya que sería muy ingenuo pensar que cuando se lee no surgen dudas frente a lo que se lee, y es allí, con la elaboración de interrogantes que quien lee puede apropiarse de su propio proceso y activar diferentes estrategias que le permitan encontrar soluciones como la relectura. A la par con este aspecto, se debe trabajar la inseguridad de los estudiantes de tal manera que se den cuenta que la lectura es una oportunidad de indagar al texto, donde la aprobación se la den ellos mismos cuando sientan que comprendieron, pero para llegar a este punto se les debe hacer conscientes que en el proceso se generan inquietudes y no está mal hecho el tenerlas, todo lo contrario, dan cuenta del grado de interacción con el texto, tal como sucede en una conversación, donde a pesar de estar cara a cara con el interlocutor en ocasiones se hace necesario pedir aclaraciones. Al respecto, sirve el hecho de que la docente no toma la palabra para aprobar si las hipótesis son correctas o no, como “dueña de la verdad”, no se dan respuestas sino que se crea la curiosidad y/o necesidad por leer y corroborar.

Un avance que se ha visto con el desarrollo de la sesión es el hecho de que cuando algunas hipótesis no son las correctas, no surgen en el grupo burlas como antes y además muchos pueden darse cuenta por qué su hipótesis no es la adecuada, donde necesariamente deben estar atentos a la lectura para dicha corroboración. De esta forma, se aborda la lectura

como un proceso en el cual se parte de unas ideas, unas apreciaciones entorno a lo que se va a leer y a medida que se va leyendo y al finalizar la lectura, se constatan o se replantean.

Los aciertos y desaciertos en el desarrollo de la sesión permiten constatar que el trabajo que se lleve a cabo con la lectura debe estar dirigido a desarrollar la autonomía de los estudiantes, para que por sí mismos puedan reconocer si lograron comprender y más importante aún tomar medidas al respecto cuando no comprenden, un verdadero lector es pues quien monitorea su propio proceso y actúa ante este.

Palabras Claves:

Desmotivación-objetivo de lectura

Muestreo y elementos paratextuales y su incidencia en la lectura inferencial

Las relaciones entre pares y construcción del conocimiento (modelamiento)

Autocorrección, evaluación y autonomía en la comprensión lectora (Elaboración de interrogantes vs inseguridad, falsa concepción de lectura)