

Información Importante

La Universidad de La Sabana informa que el(los) autor(es) ha(n) autorizado a usuarios internos y externos de la institución a consultar el contenido de este documento a través del Catálogo en línea de la Biblioteca y el Repositorio Institucional en la página Web de la Biblioteca, así como en las redes de información del país y del exterior con las cuales tenga convenio la Universidad de La Sabana.

Se permite la consulta a los usuarios interesados en el contenido de este documento para todos los usos que tengan finalidad académica, nunca para usos comerciales, siempre y cuando mediante la correspondiente cita bibliográfica se le de crédito al documento y a su autor.

De conformidad con lo establecido en el artículo 30 de la Ley 23 de 1982 y el artículo 11 de la Decisión Andina 351 de 1993, La Universidad de La Sabana informa que los derechos sobre los documentos son propiedad de los autores y tienen sobre su obra, entre otros, los derechos morales a que hacen referencia los mencionados artículos.

BIBLIOTECA OCTAVIO ARIZMENDI POSADA
UNIVERSIDAD DE LA SABANA
Chía - Cundinamarca

SER LECTOR EXPERTO: UN RETO DESDE LA COMPRENSIÓN LECTORA

CARMEN ELIZABET BETANCOURT

AYDEÉ BLANCO VILLAMIL

ESPERANZA RODRÍGUEZ MORENO

UNIVERSIDAD DE LA SABANA

FACULTAD DE EDUCACIÓN

MAESTRÍA EN PEDAGOGÍA

JUNIO DE 2016

SER LECTOR EXPERTO: UN RETO DESDE LA COMPRENSIÓN LECTORA

CARMEN ELIZABET BETANCOURT

AYDEÉ BLANCO VILLAMIL

ESPERANZA RODRÍGUEZ MORENO

ASESORA
ANDREA CAROLINA CUBILLOS MORENO

UNIVERSIDAD DE LA SABANA
FACULTAD DE EDUCACIÓN
MAESTRÍA EN PEDAGOGÍA
JUNIO DE 2016

AGRADECIMIENTOS

A Dios, por darnos la vida y la oportunidad de trabajar cada día con esmero y dedicación en la construcción de nuestro proyecto de vida.

A nuestras familias por el apoyo incondicional en nuestro crecimiento personal, profesional y por aceptar tantas ausencias en esta etapa de formación.

A la Secretaria de Educación Distrital (SED), por incentivar la formación de maestros y maestras de la ciudad capital, con el programa “Maestros Empoderados con Bienestar y Mejor Formación”.

A la Universidad de la Sabana por ser un claustro abierto a nuevos aprendizajes y experiencias académicas.

A los docentes que nos acompañaron en este proceso, quienes con su dedicación y compromiso cultivaron en nosotros el amor por la profesión docente.

A nuestra Asesora, Carolina Cubillos por sus aportes significativos, tiempo y acompañamiento en esta etapa profesional.

A nuestros estudiantes que demostraron siempre interés y entusiasmo para participar en la presente investigación y construir sus conocimientos desde los aportes de las docentes.

DEDICATORIAS

A Dios, por la oportunidad de este proyecto y por colocar en mi camino a mis dos valiosas compañeras de tesis, quienes me aportaron crecimiento personal y académico.

A la memoria de mi madre, quien partió antes de verme alcanzar este logro; que es más suyo que mío.
Forjó mi camino y me dirigió por el sendero correcto.

A mis hijos: el disfrute de mi vida y la razón para seguir luchando.

A mi esposo quien aguardó con paciencia y comprensión la culminación de este proyecto.

Aydeé

A Dios, por permitirme utilizar los talentos y habilidades que puso en mis manos para crecer como persona y profesional.

A mis hijos, quienes son la motivación para cumplir mis metas cada día.

A mi esposo por su acompañamiento y comprensión en esta experiencia profesional.

Esperanza

A Dios, por haberme dado sabiduría, luz y entendimiento en cada una de las etapas de este proyecto.
A mi hijo, por haber sacrificado su tiempo, darme voz de aliento en los momentos difíciles y apoyarme siempre.

A mis padres, hermanas y sobrina, porque siempre estuvieron pendientes del proceso y me apoyaron con sus oraciones.

Elizabet

TABLA DE CONTENIDO

INTRODUCCIÓN.....	12
PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA.....	15
JUSTIFICACIÓN.....	18
PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN.....	21
OBJETIVOS.....	21
MARCO TEÓRICO.....	23
ESTADO DEL ARTE.....	23
REFERENTES TEÓRICOS.....	30
METODOLOGÍA.....	55
TIPO DE ESTUDIO, DISEÑO Y PROCEDIMIENTO.....	55
POBLACIÓN.....	56
CATEGORÍAS DE ANÁLISIS.....	61
INSTRUMENTOS.....	65
RESULTADOS Y HALLAZGOS.....	89
CONCLUSIONES.....	127
RECOMENDACIONES.....	141
REFLEXIÓN PEDAGÓGICA.....	142
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	145
ANEXOS.....	155

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. Categorías de Análisis.....	62
Tabla 2. Análisis cualitativo prueba inicial Alfredo Iriarte.....	70
Tabla 3. Análisis descriptivo prueba inicial Alfredo Iriarte.....	71
Tabla 4. Análisis cualitativo prueba inicial Carlos Pizarro.....	74
Tabla 5. Análisis descriptivo prueba inicial Carlos Pizarro.....	76
Tabla 6. Análisis cualitativo prueba inicial Nicolás Buenaventura.....	80
Tabla 7. Análisis descriptivo prueba inicial Nicolás Buenaventura.....	81
Tabla 8. Observaciones significativas de las intervenciones.....	89
Tabla 9. Análisis descriptivo prueba final Alfredo Iriarte.....	107
Tabla 10. Análisis descriptivo prueba final Carlos Pizarro.....	108
Tabla 11. Análisis descriptivo final Nicolás Buenaventura.....	110
Tabla 12. Análisis cualitativo prueba final Alfredo Iriarte.....	114
Tabla 13. Análisis cualitativo prueba final Carlos Pizarro.....	115
Tabla 14. Análisis cualitativo prueba final Nicolás Buenaventura.....	117
Tabla 15. Comparación prueba diagnóstica y final. Alfredo Iriarte.....	120
Tabla 16. Comparación prueba diagnóstica y final Carlos Pizarro.....	120
Tabla 17. Comparación prueba diagnóstica y final Nicolás Buenaventura.....	121

ÍNDICE DE GRÁFICAS

Figura 1. Comparación prueba inicial, nivel literal.....	83
Figura 2. Comparación prueba inicial, nivel inferencial.....	83
Figura 3. Comparación prueba inicial, nivel crítico.....	84
Figura 4. Dibujo realizado por un estudiante.....	97
Figura 5. Dibujo realizado por un estudiante.....	97
Figura 6. Dibujo de un estudiante representado el término “pila”.....	97
Figura 7. Comparación prueba final, nivel literal.....	118
Figura 8. Comparación prueba final, nivel Inferencial.....	119
Figura 9. Comparación prueba final, nivel crítico.....	119
Figura 10. Análisis comparativo prueba diagnóstica y final, nivel literal.....	122
Figura 11. Análisis comparativo prueba diagnóstica y final, nivel inferencial.....	124
Figura 12. Análisis comparativo prueba diagnóstica y final, nivel crítico.....	126

ÍNDICE DE ANEXOS

Anexo 1. Consentimiento informado.....	155
Anexo 2. Diseño diario de campo.....	156
Anexo 3. Criterios de evaluación de los componentes de comprensión lectora.....	157
Anexo 4. Prueba diagnóstica colegio Alfredo Iriarte.....	160
Anexo 5. Prueba diagnóstica Carlos Pizarro Leongómez.....	163
Anexo 6. Prueba diagnóstica colegio Nicolás Buenaventura.....	169
Anexo 7. Escala valoración prueba diagnóstica y final colegio Alfredo Iriarte.....	173
Anexo 8. Escala valoración prueba diagnóstica y final colegio Carlos Pizarro y prueba final Nicolás Buenaventura.....	173
Anexo 9. Escala valoración prueba diagnóstica colegio Nicolás Buenaventura.....	173
Anexo 10. Modelo de la primera unidad didáctica.....	174
Anexo 11. Rúbrica autoevaluación EPC.....	192
Anexo 12. Rúbrica coevaluación EPC.....	192
Anexo 13. Link primera triangulación.....	193
Anexo 14. Link segunda triangulación.....	193
Anexo 15. Link tercera triangulación.....	193
Anexo 16. Prueba final colegio Alfredo Iriarte.....	194
Anexo 17 prueba final Carlos Pizarro y Nicolás Buenaventura.....	197
Anexo 18. Cronograma.....	204

RESUMEN

La presente investigación, denominada ser lector experto: un reto desde la comprensión lectora, se realizó en Bogotá en tres instituciones distritales, en los Ciclos I y II. Su objetivo es establecer de qué manera los niveles de comprensión lectora: literal, inferencial y crítico, se fortalecen a partir de una estrategia que contempla las habilidades: prelectoras, mientras se lee y poslectoras.

El interés surge de una necesidad evidenciada en los bajos resultados de los estudiantes en pruebas: SABER, OCDE, PISA y dificultades de aula. Está fundamentada sobre las bases teóricas de Alfonso & Sánchez, Solé, Smith & Dahl.

El enfoque de esta investigación es mixto, con un alcance descriptivo de corte investigación acción educativa.

Los resultados evidencian un aumento significativo del desempeño en los niveles de comprensión antes mencionados; los estudiantes activan conocimientos previos a través de la estrategia, basada en el marco de la Enseñanza Para la Comprensión; utilizan los aportes del texto para formular y verificar hipótesis por asociación y relación de la información logrando tomar postura crítica con argumentos válidos, favoreciendo los procesos de metacognición. Esta experiencia permitió valorar las expresiones e interpretaciones de los estudiantes reconociendo la importancia de favorecer el desarrollo de habilidades de comprensión lectora para lograr un mejor desempeño.

De acuerdo a los hallazgos es necesario continuar fortaleciendo las habilidades que permiten llegar a síntesis claras y coherentes.

Palabras Claves: Habilidades de Comprensión Lectora, Lectura, Estrategias Didácticas, Niveles de Lectura, Enseñanza para la Comprensión.

ABSTRACT

The present research, titled : being expert reading, a challenge from reading comprehension, took place in three public schools in cycle I and II. Its objective is to establish in what way the reading comprehension levels: literal, inferential and critical, strengthen each other from a strategy that consider prereadings skills (during the construction) and posreadings ones.

The importance come up taking into account the students´ low performance in SABER, OECD and PISA assessment and the difficulties seen inside the classroom; all this information is based on Alfonso & Sánchez, Solé, Smith & Dahl theories.

The outcomes show a significant performance in the preceding reading levels; students prompt their previous knowledge based on the teaching for the understanding frame ; they use the contributions of the text in order to verify hypothesis by associating and relating information, so they assume a critical position with a clear point of view taking advantage of the metacognition processes.

This study is focused on a mixed method research, with a descriptive and educational action approach, where allowed us to recognize the students´ ideas and interpretations in order to support the development of reading comprehension skills for achieving a better performance.

Finally, according to the results, it is important to continue working on the skills that permit to reach clear and logical synthesis.

Key Words: Reading comprehension skills, reading, didactic strategies, reading levels, teaching for understanding EPC.

INTRODUCCIÓN

Esta investigación pretende establecer la incidencia de las habilidades: prelectoras, mientras se lee y poslectoras para favorecer los niveles de comprensión lectora: literal, inferencial y crítico, basándose teóricamente en la propuesta de Alfonso & Sánchez (2009), teniendo en cuenta que la práctica de la lectura a través de estrategias pertinentes conduce a mejorar aprendizajes y a una adecuada interpretación de la realidad, ya que el estudiante las puede utilizar en forma consciente y autónoma en la construcción de la comprensión de un texto.

Considerando, que el proceso de comprensión lectora es uno de los aspectos más relevantes en las actividades de la vida escolar, ya que facilita la construcción de aprendizajes significativos, es prioritario atender las dificultades que emergen desde las intervenciones en el aula que suelen convertirse en una problemática e influye notoriamente en el desempeño académico de los estudiantes. Bien afirma Solé (1992) “que la lectura en la escuela es uno de los medios más importantes para la consecución de nuevos aprendizajes” (p.31).

Las pruebas nacionales e internacionales PISA (2009 – 2014) y SABER para grado tercero (2014) reflejan el bajo nivel de comprensión lectora que tienen los estudiantes porque no logran entender e interpretar adecuadamente lo que leen. Estos resultados exigen, entonces intervenir con actividades orientadas a la enseñanza sistemática de estrategias y habilidades que les permitan progresivamente llegar a un nivel de lectores expertos. Así mismo, las prácticas en el aula permiten identificar dificultades y obstáculos que los estudiantes enfrentan en el proceso lector.

Este ejercicio investigativo propone fortalecer las habilidades de comprensión lectora a través del diseño e implementación de una estrategia en el aula basada en el marco de la EPC (Enseñanza para la Comprensión) que permita establecer su incidencia en los niveles literal, inferencial y crítico usando textos narrativos y más puntualmente el cuento, en tres instituciones distritales de Bogotá con estudiantes que pertenecen a los ciclos I y II de básica primaria. Al mismo tiempo

permite hacer reflexiones sobre implicaciones de prácticas pedagógicas innovadoras basadas en la investigación.

A continuación se describen los apartados que aparecen en el documento:

Inicialmente, se exponen referentes teóricos relacionados con el acto de leer, los modelos de lectura y comprensión lectora. Posteriormente, se abordan los niveles de lectura literal, inferencial y crítico, así mismo se describen las habilidades que resultan necesarias para que los estudiantes enfrenten con éxito el proceso de comprensión lectora en las fases prelectoras, mientras se lee y poslectoras; y se describen características de los textos narrativos que serán la herramienta que se va a utilizar en la enseñanza de dichas habilidades.

Por último se habla de la estrategia metodológica que se va a emplear en la enseñanza de las habilidades que consistirá en el diseño de unidades didácticas basadas en el marco de la enseñanza para la comprensión.

El enfoque de esta investigación es mixto, de alcance descriptivo y su diseño es la investigación acción. En cuanto a la población, se han seleccionado tres instituciones educativas distritales: Alfredo Iriarte ciclo I, Nicolás Buenaventura y Carlos Pizarro Leongómez, ciclo II, en cada una de las cuales se tomó una muestra aleatoria de diez estudiantes por curso, cuyas edades oscilan entre los 6 y los 11 años. En el documento también se describen las categorías de análisis que permitirán diseñar y aplicar las estrategias para el fortalecimiento de habilidades de comprensión lectora.

Para la valoración inicial y final se aplicaron pruebas de comprensión lectora estandarizadas, previa autorización de los autores. Estas pruebas tenían como finalidad conocer el nivel de comprensión lectora de los estudiantes que conformaban la muestra aleatoria.

Finalmente, se establece la relación por medio del análisis e interpretación de la prueba diagnóstica y la de salida dando como conclusión general que al fortalecer las habilidades de comprensión lectora usando como estrategia la enseñanza para la comprensión se pueden favorecer los niveles mencionados.

Entre los resultados se evidencia un aumento significativo del desempeño en los niveles de comprensión lectora, ya que los estudiantes lograron activar conocimientos previos y utilizar los aportes del texto para formular y verificar hipótesis a través de asociación y relación de la información. Así mismo, lograron asumir una postura crítica sustentada en argumentos válidos. Este proceso permitió valorar las expresiones e interpretaciones de los estudiantes intervenidos y reconocer la importancia de favorecer el desarrollo de habilidades de comprensión lectora para lograr un mejor desempeño.

Este ejercicio investigativo les permitió a las investigadoras hacer una reflexión en cuanto a la temática abordada y todas las acciones que se pueden adelantar en la enseñanza y aprendizaje de la comprensión lectora, y también en el enriquecimiento pedagógico que supone tomar una actitud de acción constante para resolver situaciones pedagógicas que fortalezcan la calidad educativa de las instituciones.

1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

1.1 ANTECEDENTES

Teniendo en cuenta que la lectura es una herramienta básica para el aprendizaje en el aula y que el docente debe aprovecharla para lograr aprendizajes significativos en los estudiantes, resulta interesante para las investigadoras conocer y profundizar en las habilidades y estrategias que se requieren para leer bien; es decir para poder interactuar con el texto y encontrar el sentido de lo que se lee.

De acuerdo con los análisis estadísticos, Colombia ocupó el último lugar en las pruebas de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) que mide la capacidad de los participantes para resolver problemas de la vida real. Este test consistió en una prueba optativa del informe del Programa Internacional para la Evaluación de Estudiantes, PISA (2014); donde se evaluó lectura y matemáticas.

En el análisis de las pruebas PISA (2009) se encontró que el 43% de los estudiantes realizan una comprensión fragmentaria de los textos que leen, reconocen las palabras incluidas en un texto, pero no consiguen determinar por qué se dice lo que se dice o para qué se dice.

De igual manera en las Pruebas Saber 3°, realizadas en los colegios objetos de investigación para el año 2014, y de acuerdo con el análisis de resultados presentados por el MEN e Icfes, los estudiantes se ubican en un nivel satisfactorio en la competencia comunicativa-lectora, correspondiente este componente al área de lenguaje; pero, desde luego, es siempre deseable que puedan responder con una probabilidad superior al 50% y de acuerdo con la guía de interpretación de resultados. Para esto, es necesario leer frecuentemente textos que incrementen el contenido de la enciclopedia personal de los estudiantes, realizar actividades orientadas a lograr que los contenidos sean significativos para responder preguntas y resolver problemas.

Además, se deben tener en cuenta los lineamientos curriculares emitidos por el Ministerio de Educación Nacional (MEN), los cuales hacen referencia a la importancia del manejo de

competencias que posibiliten el desarrollo cultural, científico y el fortalecimiento del esquema conceptual teniendo como base para lograr estos propósitos, la correcta comprensión lectora, ya que esta es el centro del proceso lector y partir de él surge el de creación. Ligado a los lineamientos están los derechos básicos de aprendizaje, que en el caso de esta investigación son los correspondientes a lenguaje, encaminados a desarrollar habilidades de comprensión.

De acuerdo con las estadísticas descritas en los párrafos anteriores y con lo que el MEN quiere lograr, es primordial dar respuesta a las necesidades encontradas en la comprensión lectora, por lo tanto se han generado diferentes estrategias al interior de las instituciones. Es el caso del colegio Carlos Pizarro Leongómez, una de las instituciones objeto de la presente investigación, donde en el año 2012 surge el proyecto “Los colores de Pombo” como alternativa para aquellos estudiantes que no han logrado avanzar y consolidar, de acuerdo con su grado de escolaridad la lectura, escritura y oralidad.

En estos estudiantes es común observar bajo desempeño académico, falta de interés frente a su aprendizaje, baja autoestima al ser señalados por sus compañeros, quienes de manera voluntaria o involuntaria, resaltan sus carencias y diferencias conceptuales con respecto al resto del grupo. Dichas dificultades se observan después de recibir en el servicio de orientación una gran cantidad de remisiones, por parte de los docentes, de niños y niñas con deficiente desempeño académico, por presentar dificultad en el proceso de lectura, escritura y oralidad; situación también analizada desde coordinación académica, teniendo en cuenta las discusiones adelantadas en las comisiones de evaluación.

Debido a lo anterior, la orientadora escolar de primaria y la coordinadora académica de este momento, deciden plantear un proyecto, asesorado por el IDEP, que apunta a trabajar con estos niños y niñas, en espacios diferentes al horario de clases, con el fin de fortalecer su autoestima, su sentido de pertenencia a un grupo y sus procesos básicos de aprendizaje, teniendo en cuenta que el fracaso escolar, puede ser el inicio de un futuro fracaso social, por sus efectos en el auto-concepto y la autoestima de los niños y niñas.

Mientras tanto, en el colegio Alfredo Iriarte se ha liderado desde el área de humanidades en años anteriores y para todas las sedes el proyecto PILEO, el cual está direccionado desde las políticas públicas y tiene como objetivo desarrollar nuevas estrategias pedagógicas que incrementen en los estudiantes el gusto por la lectura, la escritura y la oralidad.

Así mismo en la sede C, en los años 2014 y 2015, se desarrolló la investigación denominada “Estrategias metacomprendivas para fortalecimiento de la comprensión lectora” dirigida a estudiantes de ciclo II y cuyo objetivo era analizar de qué forma las estrategias metacomprendivas ayudan a fortalecer la comprensión lectora, desarrollando una intervención pedagógica para tal fin. Es importante mencionar que también se está ejecutando un proyecto que hace parte del currículo de la jornada única, llamado “Arquitextos”, que ofrece estrategias para la composición de textos.

Por otra parte en el colegio Nicolás Buenaventura, durante los años 2014 y 2015, se implementó la investigación titulada “La incidencia de la interacción en el aula en el desarrollo de la oralidad formal de estudiantes de secundaria”, que permitió el diseño y ejecución de una secuencia didáctica que incluyó juegos de expresión oral y rutinas de pensamiento con el fin de suscitar el uso formal de la lengua oral.

Con respecto a los procesos de lectoescritura, en este colegio son orientados por cada docente, pues ellos mismos son quienes plantean sus propias estrategias y las aplican; se evidencia la falta de proyectos institucionales enfocados a mejorar la comprensión lectora, que es una de las razones claves para desarrollar la presente investigación.

De acuerdo con lo anterior, es importante mencionar que aunque se han desarrollado algunas estrategias al interior de las instituciones, aún se continúan evidenciando dificultades que conllevan a los docentes de todas las áreas a mantener una continua reflexión sobre las prácticas pedagógicas y la innovación en las estrategias de aula, que permitan mitigar las dificultades en cuanto a los procesos de lectura, razón de ser de esta investigación.

1.2 JUSTIFICACIÓN

Considerando que el proceso de comprensión lectora es uno de los aspectos más relevantes en las actividades de la vida escolar, ya que facilita la construcción de aprendizajes significativos, es prioritario atender las dificultades que emergen desde las intervenciones en el aula convirtiéndose en una problemática que influye notoriamente en el desempeño académico de los estudiantes. Bien afirma Solé (1992) “que la lectura en la escuela es uno de los medios más importantes para la consecución de nuevos aprendizajes” (p.31).

La Secretaria de Educación (2008), en la Reorganización Curricular por Ciclos (RCC), dentro de las herramientas para la vida, propone leer, escribir y hablar correctamente para comprender el mundo, lo cual sugiere un cambio sobre la manera como los docentes enseñan a leer y escribir, haciendo estos procesos motivadores con el fin de lograr una transformación donde los estudiantes puedan adquirir habilidades que les permitan ser más críticos y poder acceder a diversos saberes y experiencias

De la misma forma, enfatizan en establecer la diferencia entre aprender a leer y leer para aprender, para así alcanzar el propósito de que los estudiantes sean mejores lectores, porque siempre estarán interesados en lo que leen y asumirán una actitud de búsqueda de significado frente a la lectura de los textos.

El Plan Nacional de Lectura y Escritura, en el sector educativo, busca fomentar el desarrollo de competencias en lenguaje mediante el mejoramiento de los niveles de lectura y escritura de estudiantes de educación preescolar, básica y media, a través del fortalecimiento del papel de la escuela y de la familia en la formación de lectores y escritores. El Plan implica acciones con los estudiantes durante toda la escolaridad, y de manera transversal, en todas las áreas, asignaturas y competencias.

De acuerdo con lo anterior, en los niños de ciclo I del colegio Alfredo Iriarte, ciclo II de los colegios Nicolás Buenaventura y Carlos Pizarro Leongómez, desde las diferentes prácticas pedagógicas se identifican a menudo dificultades para comprender lo que leen, no disponen de la información necesaria para responder a las preguntas planteadas, solucionar problemas o entender los textos propuestos.

Dentro de las dificultades más frecuentes que se evidencian en las prácticas de lectura se observan situaciones en las que los estudiantes no logran identificar la idea principal de un texto, porque no pueden construir el significado central del mismo. Analizan por partes pero no en un sentido global, se encuentran con palabras nuevas que dificultan el avance ya que no tienen la capacidad de contextualizarlas con el texto, porque no hay comprensión del vocabulario, debido a que no han desarrollado esta habilidad y su entorno social se caracteriza por un léxico limitado.

El encuentro de palabras conocidas también impide los avances porque no logran relacionarlas con el contexto del texto. Igualmente, hay dificultades para secuenciar hechos planteados de un texto o establecer secuencias cronológicas, cuando se pide sustentarlos en forma oral, escrita, o gráfica; así mismo, no logran identificar y diferenciar personajes en cuanto a describir sus acciones y roles, o realizar una caracterización de los diferentes escenarios que se mencionan en la lectura.

Otra de las dificultades observadas en las prácticas pedagógicas que entorpecen el avance en los procesos de lectura, es la escasa atención que los estudiantes conceden a las instrucciones que se dan en forma escrita, tanto para el desarrollo de actividades propias de la clase como para una evaluación o para actividades extraescolares; es preocupante, ya que el estudiante siempre estará obligado a responder pruebas y actividades instructivas en los diferentes espacios académicos, viéndose truncado el conocimiento por la deficiente comprensión que se tiene de lo escrito.

Por otra parte, los estudiantes se enfrentan con expresiones que les pueden resultar incomprensibles por su complejidad o por falta de conocimientos previos. Igual ocurre cuando interactúan con algunos textos que contienen expresiones en lenguaje figurado que admiten más de una interpretación.

Se debe considerar también que cuando los niños tienen dificultades para decodificar, es decir, que no identifican unidades primarias (fonemas, grafías, palabras, significados, entre otros), encuentran obstáculos en los procesos de comprensión lectora y resulta necesario activarles y reforzarles los conocimientos lingüísticos para que puedan enfrentarse a los requerimientos discursivos del texto.

Teniendo en cuenta las dificultades mencionadas anteriormente, es necesario promover en el estudiante el desarrollo y fortalecimiento de habilidades de comprensión lectora en los tres momentos de la lectura: prelectoras, mientras se lee, y poslectoras, ya que el acto de leer tiene que ver con un diálogo entre el lector y el texto, aunque la decodificación es el primer paso no garantiza el desarrollo de habilidades de lenguaje y pensamiento. Alfonso & Sánchez (2009) mencionan que “desde el punto de vista de la enseñanza, el enfoque interactivo señala la necesidad de que los estudiantes aprendan a procesar el textos en las diferentes fases y en sus distintos elementos, utilizando habilidades que harán posible su comprensión”. (p.53).

De la misma manera, Puente (n.d.), mencionado en Alfonso & Sanabria (2009) señala: “la lectura según las concepciones cognitivas, es un proceso de pensamiento, de solución de problemas en el que están involucrados conocimientos previos, hipótesis, anticipaciones y estrategias para interpretar ideas implícitas y explícitas”(p.53).

Según Lomas (n.d.), citado por Alfonso & Sánchez (2009), “el desarrollo de las capacidades de comprensión de textos escritos exige por una parte, adquirir una serie de recursos específicos (estrategias y conocimientos) que permitan a quien lee operar con la información contenida en el texto” (p.54). Así mismo, en las consideraciones de los Lineamientos curriculares de Lengua Castellana (1998), se dice que: “leer es un proceso de construcción de significados a partir de la interacción entre el texto, el contexto y el lector” (p.47).

Es evidente que en algunos casos los estudiantes se quedan en un nivel de decodificación (reconocimiento de sonidos y letras) que no les garantiza la comprensión global del texto, no leen porque no comprenden lo que leen. Es necesario, entonces, enseñar habilidades de comprensión lectora de forma sistemática para brindar herramientas que les permitan convertirse en lectores hábiles que manifiestan gusto por la lectura.

Desde esta perspectiva, es importante que al iniciar la educación primaria se implementen estrategias específicas y pertinentes que conduzcan a la construcción y fortalecimiento de habilidades cognitivas que faciliten una buena comprensión textual y contribuyan a mejorar el desempeño académico en las diferentes áreas.

Es preciso también, crear ambientes de aprendizaje donde se incentive el gusto por la lectura y se fomenten hábitos utilizando las diferentes superestructuras. Solé (1992), al respecto dice que: la lectura y la escritura son procesos prioritarios en primaria, por lo tanto se espera que al finalizar esta etapa los estudiantes lean de manera autónoma. También es necesario resaltar la importancia de la apropiación y toma de posición ante el texto, lograr inferir y hacer uso de la lectura para informarse y aprender.

Por otra parte, la SED (2007), plantea que las prácticas pedagógicas de los maestros deben estar orientadas en la creación de aprendizajes significativos donde se le dé la oportunidad al estudiante de explorar diferentes tipos de textos con los análisis correspondientes. Alfonso & Sánchez (2009) también hacen referencia a la importancia de conocer y comprender los diferentes tipos de textos para que los estudiantes puedan ir elaborando habilidades que les ayuden a diferenciar lo que cada uno plantea.

1.3 PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN

De acuerdo con los planeamientos anteriormente mencionados, surge la siguiente pregunta de investigación.

¿De qué manera los niveles de comprensión lectora: literal, inferencial y crítico, se fortalecen con las habilidades prelectoras, mientras se lee y poslectoras, mediante una estrategia basada en el marco de la Enseñanza para la Comprensión, en los estudiantes de ciclo I y II de tres instituciones educativas de Bogotá?

1.4 OBJETIVO GENERAL

Establecer de qué manera los niveles de comprensión lectora: literal, inferencial y crítico, se fortalecen con las habilidades prelectoras, mientras se lee y poslectoras; mediante una estrategia basada en el marco de la Enseñanza para la comprensión, en los estudiantes de los ciclos I y II de tres instituciones educativas de Bogotá.

1.5 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Realizar una valoración inicial que identifique en qué niveles de comprensión lectora: (literal, inferencial y crítico) se encuentran los estudiantes de las tres IED.
- Diseñar una estrategia basada en el marco de la EPC, e implementarla para favorecer los niveles de comprensión lectora en estudiantes de los ciclos I y II en tres IED a partir de los hallazgos encontrados en la valoración inicial.
- Identificar de qué manera incide la implementación de la estrategia en los niveles de comprensión lectora en las tres IED.
- Correlacionar los resultados obtenidos frente a los niveles de comprensión lectora en las tres instituciones educativas distritales para la valoración del impacto del proceso investigativo
- Llevar a cabo una reflexión sobre las prácticas docentes a partir del ejercicio de investigación realizado y el estado de comprensión lectora de los estudiantes.

2. MARCO TEÓRICO

2.1 ESTADO DEL ARTE

Para dar inicio a esta investigación se hizo una revisión bibliográfica referente a estudios similares en un contexto nacional e internacional, en un período comprendido entre el año 2005 y 2014, donde se encontró que el desarrollo de habilidades para la comprensión lectora en los diferentes niveles de la educación básica y secundaria, es una inquietud que ha llevado a desarrollar múltiples trabajos de investigación, dentro de los cuales se han consultado los siguientes:

Para iniciar se retomarán las investigaciones realizadas en un ámbito internacional.

Alcalá (2012), realizó una investigación en Perú, titulada Aplicación de un programa de habilidades metacognitivas para mejorar la comprensión lectora en niños de cuarto grado de primaria del colegio parroquial Santísima Cruz de Chulucanas, dicho título fue el objetivo general y dentro de los objetivos específicos propuso desarrollar habilidades metacognitivas específicas para la comprensión de lectura en niños de cuarto grado “a” de primaria del colegio Parroquial Santísima Cruz. La muestra estuvo conformada por 33 estudiantes que oscilan entre los 8 y los 9 años.

Las categorías de análisis fueron habilidades metacognitivas y nivel de comprensión lectora, sobre las cuales estuvieron enfocadas las nueve sesiones que desarrollaron. La investigación concluyó que el programa de intervención logró desarrollar en los alumnos del grupo experimental las habilidades de comprensión lectora de realizar inferencias e identificar la idea principal de un texto, igualmente logró desarrollar habilidades metacognitivas de regulación del proceso lector (planificación, supervisión y evaluación), mejorando con esto la comprensión lectora de los estudiantes intervenidos. Por lo tanto esta investigación se muestra importante para el desarrollo de la actual, por abordar habilidades de comprensión lectora que fortalecen los niveles de comprensión, alcanzando la metacognición que es el ideal para que los estudiantes tengan autonomía en dicho proceso.

También Hernández (2010), en Santiago de Chile, en la investigación: Desarrollando la comprensión lectora en el segundo año básico a través del juego dramático y el taller de teatro

escolar, cuyo objetivo era mejorar la comprensión lectora utilizando como herramienta el juego dramático y taller de teatro escolar en el grado segundo del Centro Educativo Santa Mónica, tomaron una muestra de 41 estudiantes. Diseñaron las actividades en dos etapas y con dos tipos de sesiones; la primera estaba dedicada a ejercicios y técnicas expresivas y la segunda a preparar un montaje teatral. La evaluación es de forma constante utilizando recursos como la bitácora, lista de cotejo y rúbricas, obteniendo información en el contexto diario donde se pueda evidenciar una imagen representativa de las habilidades y el progreso de los niños.

Esta investigación concluye que los docentes y sus prácticas pueden lograr cambios en los estudiantes, dándoles la posibilidad de vivir experiencias nuevas, que los llevan a relacionarse con los diferentes textos. Igualmente, afirma que el teatro y el juego dramático ofrecen la oportunidad de leer, conocer, sentir, expresar y dramatizar un texto.

Por otra parte Cubas (2007), en Lima Perú, realizó un estudio llamado: Actitudes hacia la lectura y niveles de comprensión lectora en estudiantes de sexto grado de primaria, cuyo objetivo era determinar si había una relación entre la actitud hacia la lectura y la comprensión de ésta, en los estudiantes de un colegio Estatal de Lima Metropolitana, el estudio lo realizaron con 133 estudiantes, (seleccionados a través de un muestreo intencional) y fue descriptivo correlacional.

Para el diagnóstico inicial de comprensión lectora adaptaron a la población peruana la prueba CLP6-Forma A, creado por Allende, Condemarín y Milicić (1991), utilizando textos narrativos y diseñaron un cuestionario para medir la actitud hacia la lectura, basándose teóricamente en Cuetos.

Esta investigación concluyó que no existía una relación estadísticamente significativa entre el nivel de comprensión de lectura y las actitudes hacia la misma de los alumnos evaluados. La investigadora afirma que se mostraron actitudes positivas hacia la lectura, considerándola importante por ser una forma de aprender, pero de alguna manera les aburre leer, no se dedican a ella y su rendimiento es bajo.

Estas tres investigaciones muestran cómo se pueden utilizar herramientas diferentes a las tradicionales para desarrollar habilidades de comprensión lectora, haciendo uso de diversas clases de textos y la incidencia de la motivación en el acto de leer, confirmando la importancia del

presente estudio. También es de resaltar que en cada una de ellas se busca lograr metacognición en la comprensión lectora, induciendo a los estudiantes a crear conciencia de este proceso.

Mientras tanto, en el ámbito nacional se encontró que Betancourth & Madroñero(2014), en Pasto, en su investigación titulada: La enseñanza para la comprensión como didáctica alternativa para mejorar la interpretación y producción oral y escrita en lengua castellana en el grado quinto del Centro Educativo Municipal La Victoria de Pasto, realizaron un estudio de tipo cuantitativo y correlacional, donde tomaron una muestra de 16 estudiantes, entre los 9 y 13 años, en la cual la pregunta de investigación fue ¿cómo incide la enseñanza para la comprensión en la interpretación y producción oral y escrita de los estudiantes del grado quinto de la sede principal del Centro Educativo Municipal La Victoria de Pasto? y su objetivo general fue determinar la efectividad de la enseñanza para la comprensión como didáctica alternativa para mejorar la interpretación y producción oral y escrita.

En la recolección de datos utilizaron la observación y revisión de archivo; para el diagnóstico inicial de los estudiantes las investigadoras diseñaron una evaluación, la cual hicieron validar por expertos y fue aplicada antes de la intervención y después de la misma, para así comparar resultados. Su variable independiente fue la enseñanza para la comprensión, y las independientes fueron interpretación, tomando como dimensiones: comprensión (intención, apropiación y argumentación), producción oral y escrita.

La propuesta de intervención estuvo conformada por el diseño de doce unidades didácticas basadas en el modelo de EPC, teniendo en cuenta la malla curricular de lengua castellana para grado quinto, buscando mejorar el desempeño de los estudiantes en las tres habilidades comunicativas: interpretación, producción oral y escrita.

Dicha investigación respecto a la habilidad interpretativa pudo concluir que la EPC; favorece esta habilidad en los estudiantes, quienes reflejaron en sus desempeños una mejor comprensión y apropiación de los textos trabajados, asumiendo posturas más comprometidas que los llevaron a la realización de conclusiones con argumentos adecuados y sólidos que se evidenciaron en participaciones más frecuentes y seguras. Igualmente, obtuvieron resultados positivos en cuanto a la producción oral y escrita.

Teniendo en cuenta, lo anterior dicha investigación se diferencia de esta, ya que tenía como propósito mejorar las tres habilidades comunicativas: interpretación, producción oral y escrita, mediante la EPC, mientras que la presente busca mejorar los niveles de comprensión lectora, fortaleciendo las habilidades (prelectoras, mientras se lee y poslectoras), utilizando como estrategia la EPC, además fue una investigación cualitativa y se llevó a cabo en un solo colegio.

A su vez, hace un aporte a esta investigación, ya que sus resultados demuestran que la EPC es una herramienta didáctica efectiva para mejorar el desempeño de los estudiantes en su comprensión lectora.

Por su parte, Grillo, Leguizamón & Sarmiento (2014), en Mosquera, Cundinamarca, llevaron a cabo una investigación denominada “Mejoramiento de la comprensión lectora en estudiantes de cuarto grado, mediante el desarrollo de estrategias cognitivas con el apoyo de un recurso TIC”, en la Institución Educativa Roberto Velandia. En dicha investigación diseñaron y aplicaron cuatro talleres basados en estrategias cognitivas de lectura haciendo uso de un blog, la propuesta la desarrollaron con cuarenta estudiantes.

La investigación pudo concluir que al emplear un recurso didáctico que respondiera a los intereses, necesidades de los estudiantes y modificando las estrategias utilizadas tradicionalmente por los docentes se logró mejorar la comprensión lectora, también que las tecnologías de la información y la comunicación, son herramientas que sirven como estrategias para desarrollar la comprensión lectora y genera motivación, permitiendo una actitud positiva hacia las tareas escolares y el aprendizaje.

Dicha investigación hace un aporte a la presente en cuanto al interés por el mejoramiento de la comprensión lectora en estudiantes de básica primaria, buscando diferentes estrategias, como el uso de blogs y desarrollo de talleres de lectura; del mismo modo la importancia de la transversalidad de estas investigaciones en las diferentes áreas para el enriquecimiento y manejo de variadas temáticas

Mientras tanto Palacio, G. (2013), en Pereira, Risaralda, en su estudio:” Incidencia de una secuencia didáctica basada en la interrogación del texto narrativo (cuento), para la comprensión lectora de los estudiantes de tercero C, de la Institución Educativa Remigio Antonio Cañarte sede

Samaria de la ciudad de Pereira”, tomando como muestra a 34 estudiantes, investigación de enfoque cuantitativo y de tipo cuasi experimental intragrupo, donde mostró que la implementación de dicha propuesta, permitió a la población objeto mejorar significativamente su capacidad de comprensión lectora en los niveles inferencial y crítico intertextual; además hizo posible llevar un control del proceso y hacer más sistemática la experiencia de enseñanza y aprendizaje.

También se evidenció que la secuencia didáctica basada en la interrogación de textos narrativos permitió que los estudiantes, mejoraran significativamente su capacidad de comprensión lectora en los niveles inferencial y crítico intertextual, ésta contó con un mecanismo de cuantificación comparativa que opera en términos de pre-test y pos-test.

Así mismo, Ramos (2013), en Bogotá, realizó una investigación llamada “La comprensión lectora como una herramienta básica en la enseñanza de las ciencias naturales”, cuyo objetivo fue 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 para los estudiantes de grado octavo de la Institución Educativa Débora Arango Pérez, para lo cual tomaron una muestra de 32 estudiantes, partiendo de la pregunta ¿Cómo contribuir desde la enseñanza de las ciencias naturales a mejorar el problema de la comprensión lectora en los estudiantes de grado octavo en la Institución Educativa Débora Arango Pérez?. Una de las conclusiones de este estudio fue observar que aunque no en todos los niveles de comprensión lectora se mejoró, sí se optimizó el nivel literal.

Estas dos investigaciones tienen en común el manejo de la pregunta como estrategia para la comprensión lectora, dando como resultado, en la primera, la optimización del nivel inferencial y crítico intertextual, y en la segunda, el nivel literal; estas aportan a la presente investigación el uso de la pregunta como estrategia, ya que en las diferentes sesiones de intervención se hará uso de esta en los niveles de comprensión lectora.

Por otra parte, Botaché & Chala (2011), en Caquetá, realizaron una investigación titulada: “Propuesta didáctica para el mejoramiento de la enseñanza de la comprensión lectora de textos narrativos (fábula), en el grado quinto de educación básica primaria”, cuyo objetivo era implementar una propuesta metodológica que ayude a mejorar la comprensión de textos narrativos

a partir de la fábula en los estudiantes del grado quinto de básica primaria del Centro Educativo Mangonéate de Solano, Caquetá y el Centro Educativo El Edén, de Cartagena del Chairá. Es una investigación de carácter evolutivo y descriptivo, para la cual tomó una muestra de veintiocho estudiantes. La propuesta empleada en esta experiencia promovió una afición por la lectura y ayudó a mejorar el nivel de comprensión lectora de los estudiantes. También concluyó que la fábula es un texto que se puede convertir en una herramienta o recurso fundamental en el fortalecimiento, no solo de la comprensión lectora, sino de todas las habilidades comunicativas, por su valor, contenido y mensaje.

Dicha investigación hace un aporte a la presente, ya que demuestra que el uso de textos narrativos despierta el interés por la lectura, contribuyendo al mejoramiento de la comprensión lectora.

A continuación, Velandia (2010), en Bogotá, en su estudio titulado: “Metacognición y comprensión lectora, la correlación existente entre el uso de las estrategias metacognitivas y el nivel de comprensión lectora”, señaló que su objetivo fue establecer la correlación que existe entre el uso de las estrategias metacognitivas y el nivel de comprensión lectora de los alumnos de noveno y décimo del colegio Casablanca. Es una investigación de corte correlacional, descriptiva y la muestra estuvo conformada por 108 estudiantes.

Una de las conclusiones que halló este estudio es que los estudiantes tienen mayor capacidad para identificar y localizar información específica de un texto. Pero cuando la finalidad de la tarea no se limita a la literalidad y se le exige al estudiante construir una interpretación para hallar el sentido el resultado es bastante negativo.

La prueba de verificación, la más importante para el proyecto, demostró que para la mayoría de los estudiantes es imposible reconocer sus fallas en el proceso lector, por lo tanto todas las pruebas de autoevaluación o autorregulación aunque busquen este propósito, los resultados demuestran que los estudiantes no asumen un nivel de concientización y reflexión, sino que sus respuestas son consecuencia de la inmediatez de los resultados.

Por otro lado, Caballero (2008), efectuó una investigación para evaluar la efectividad de un programa de estrategias didácticas para mejorar la comprensión lectora de textos argumentativos

en estudiantes de grado quinto de la Institución Educativa Granjas Infantiles del municipio de Copacabana. La muestra estuvo conformada por 64 estudiantes. Los resultados permitieron ver que al inicio la propuesta no favoreció la comprensión, pues desconocían estrategias como relectura, señalización y resumen, pero a medida que se familiarizaron con ellas mejoró el resultado, concluyendo que las estrategias de señalización, elaboración de resúmenes y la técnica de las preguntas, utilizadas para el análisis de la superestructura del texto argumentativo, favorecen positivamente la comprensión lectora

Las anteriores investigaciones, permiten deducir que no hay un desarrollo adecuado de las habilidades de comprensión lectora en los diferentes grados de escolaridad, lo que impide un eficaz resultado en procesos como la metacognición y lectura crítica, además que confirma la importancia de la presente investigación para así mejorar los niveles de comprensión lectora en los estudiantes desde ciclo I e impedir que tengan dificultades en su desempeño académico.

A continuación, Acuña (2008), en el artículo, “Leer y escribir: más allá de la alfabetización”, del Magazín Aula Urbana, destaca la importancia que debe tener la escuela, la familia y la sociedad en el fortalecimiento de las habilidades de lectura y escritura; para así mejorar los resultados en pruebas como: Pisa, Icfes, Llece y Serce, antecedentes referidos para la presente investigación.

Así mismo, Toro (2008), en su artículo, Lector y escritor frente al mundo: la dolorosa experiencia de ser y vivir, del Magazín Aula Urbana; referencia la importancia de la lectura para conocer el mundo, haciendo de ésta un hábito primordial donde el lector pueda llegar al aprendizaje de componentes como la gramática, sintaxis, cohesión, ortografía; y coherencia, de manera que logre armonía entre estos elementos y pueda así adquirir herramientas para producir escritos; siendo consiente que para mejorar la comprensión lectora debe manejar adecuadamente los niveles de comprensión, elementos que dentro de la presente investigación se tendrán en cuenta.

También Flórez, Arias & Guzmán (2006), en el artículo titulado “el Aprendizaje en la escuela, el lugar de la lectura y la escritura”, de la revista Educación y Educadores referencian la importancia de incorporar en los procesos de enseñanza aprendizaje las habilidades necesarias para adquirir todos los conocimientos en las diferentes áreas, haciendo de la lectura y la escritura

un factor que facilite el aprendizaje. Para ello, deben ofrecerse actividades con diferentes estrategias y en espacios significativos desde el preescolar, continuando en la educación básica primaria y secundaria y así evitar vacíos en el conocimiento en las etapas escolares intermedias.

De esta manera, la presente investigación quiere intervenir población desde ciclo I, con el fin de que los estudiantes fortalezcan habilidades para mejorar su comprensión lectora y evitar situaciones que intervengan negativamente en su desempeño académico.

En conclusión, las investigaciones citadas tienen como interés común, buscar diferentes estrategias para mejorar la comprensión lectora en estudiantes de diversas edades y grados escolares, haciendo uso de diferentes tipos de textos, interés que concuerda con la presente investigación. De esta manera se confirma la importancia de la misma, ya que han demostrado que el uso de diferentes herramientas metodológicas promueve el hábito y gusto por lectura, mejorando su comprensión.

2.2 REFERENTES TEÓRICOS

En el contenido de este marco se abordan conceptos que sustentan la investigación de acuerdo con los objetivos propuestos. En primera instancia se habla de la comprensión lectora; donde se exponen ideas de varios autores: Umberto Eco (1987), Frank Smith (2005), Smith & Dahl (1995), Solé (1992), Goodman (1982), Colomer (2000), Alfonso & Sánchez (2009), Ferreiro (2005), entre otros, para explicar cómo se lleva a cabo el acto de leer y el proceso que tiene lugar entre el lector y el texto para llegar a descifrar el mensaje que el autor quiere transmitir.

De igual manera, se describen algunas características de los modelos de lectura ascendente, descendente y el enfoque interactivo. Posteriormente se abordan los niveles de lectura que permiten identificar los componentes que intervienen en el proceso de comprensión lectora; varios autores coinciden en identificar el nivel literal, inferencial y crítico.

Después se realiza una breve descripción de las habilidades que resultan necesarias para que los estudiantes enfrenten con éxito el proceso de comprensión lectora en las fases: prelectoras, mientras se lee y poslectoras, tomando como punto de referencia los aportes de Solé (1992) y Alfonso & Sánchez (2009).

Siguiendo el orden de los referentes conceptuales se enfatiza en la superestructura de textos narrativos que se tendrán en cuenta como herramienta para la implementación de estrategias. En este apartado se realiza una descripción de las características de los textos narrativos de acuerdo con las apreciaciones de Cooper (1990), Adam (1985), Van Dijk (1983) citados por Solé (1992). Resaltan los autores que la comprensión de textos narrativos exige hacer inferencias y se debe vincular la enciclopedia que han logrado construir los niños a través de las experiencias cotidianas ligadas con la vida diaria y la lectura. Coinciden con el enfoque interactivo donde se argumenta que para comprender se necesita la interacción del texto con el lector.

Posteriormente, se hace mención a las estrategias metodológicas que buscan el continuo mejoramiento de los ambientes de enseñanza aprendizaje; aquí se toman referencias de Rojas (2011).

Teniendo en cuenta que las estrategias serán implementadas a través del diseño de tres unidades didácticas bajo la propuesta de enseñanza para la comprensión, se describen los elementos que la conforman, desarrollada por los investigadores del proyecto Cero de la Escuela de Educación de la Universidad de Harvard.

Finalmente, se vinculan a este marco las categorías emergentes tituladas: –cómo aprender a escribir – que tiene como referente a Flórez & Cuervo (2.005) y metacognición desde el punto de vista de Cerchiaro, Paba & Sánchez (2013) y Burón (1993).

2.2.1 ¿Qué es leer?

Para la presente investigación es muy importante este concepto, ya que el acto de leer no se refiere solamente a unir símbolos y decodificarlos, sino también a tener una interacción con el texto para comprender lo que el autor quiere expresar; por tal motivo, se citarán diferentes autores que hablan al respecto.

Eco (1987), citado por la SED (2007), describe que para comprender un texto se deben implicar diferentes competencias y saberes, y afirma:

Pero, además, no solamente es un proceso que se refiere al lenguaje verbal, en el mundo actual también es necesario leer las imágenes, los textos publicitarios, los gestos, el

contexto, los espacios en los que habitamos y habitan otros, la música, la escultura, es decir, se leen textos diversos, en diferentes soportes y con lenguajes distintos.

Por otra parte, leer implica la construcción de un criterio propio frente a la información que circula en los medios masivos de información, un buen lector hoy, no es aquel que asimila mucha información, es quien logra, además de comprender, extraer conclusiones no dichas de modo directo en el texto y avanzar hacia la toma de posición frente a la información. También implica poner en relación lo que un texto dice, con información de otros textos. En síntesis, un buen lector es quien ha logrado formar un criterio que le permite seleccionar y filtrar información para estar en condiciones de construir un punto de vista propio. (p.26).

Así mismo, Solé (1987) mencionado en (Solé 1992) dice que “leer es un proceso de interacción entre el lector y el texto, mediante el cual el primero intenta satisfacer (obtener información pertinente para) los objetivos que guían la lectura”. (p.17).

En este concepto están implícitas varias acciones. En primer lugar, la presencia de un lector activo que procesa y examina el texto. En segundo lugar, señala que debe existir un objetivo que guíe la lectura, es decir, la finalidad por la cual se lee, que contempla un gran abanico de posibilidades.

Por su parte, Smith (1975), citado por Ferreiro (1997), argumenta que:

La lectura “no es esencialmente un proceso visual”. En un acto de lectura utilizamos dos tipos de información: una información visual y otra no-visual. La información visual es provista por la organización de las letras en la página impresa o manuscrita, pero la información no-visual es aportada por el lector mismo. (p.345).

De igual manera, Sostiene que en este proceso de interacción, el lector construye el sentido del texto, seleccionando la información que requiere para darle sentido a éste.

En esta misma línea Colomer & Camps (2000), consideran:

Más que un simple acto mecánico de descifrado de signos gráficos, leer es, por encima de todo un acto de razonamiento, por dos razones: saber guiar una serie de reflexiones hacia la construcción de una interpretación del mensaje escrito, a partir de la información que proporcionen el texto y los conocimientos del lector, y por otro lado, iniciar una serie de razonamientos para controlar el progreso de esa interpretación, de tal forma que se puedan detectar las posibles incomprensiones producidas durante la lectura.(p.36)

Por su parte, Emilia Ferreiro (1982) manifiesta, que el ser humano debe ser lector y crítico de los textos que lee, de manera que encuentre el significado de la palabra escrita, es decir, la lectura es un acto donde el ser humano acepta la asignación de hallarle sentido y coherencia a lo que el autor refleja en su escrito; por lo tanto, el lector debe reaccionar al momento de leer, buscando sentido de lo que se quiere expresar.

Además, Alfonso & Sánchez (2009), plantean:

La lectura es un proceso de interacción entre el texto y lector marcado por momentos donde confluyen los tres grandes tipos de comprensión: literal, inferencial y crítica. Estos momentos, en la lectura no se dan en orden sino simultáneamente. Pero requieren desarrollo de habilidades según la complejidad del texto. (p.152).

De acuerdo con la percepción de los autores, es de considerar relevante el conocimiento previo en interacción con la nueva información que aporta el texto para que la lectura sea eficaz. Lo no-visual proviene de procesos mentales superiores, como razonamiento, memoria, experiencias y conocimientos previos que se tienen del mundo, del entorno y que contribuyen durante el proceso de la lectura, a reducir la incertidumbre acerca de lo que se está leyendo, para lograr una lectura eficaz.

2.2.2 Concepto de comprensión lectora

Según Cooper (1998), citado en Alfonso y Sánchez (2009), “la comprensión es el proceso de elaborar el significado por la vía de aprender las ideas relevantes del texto y relacionarlas con las ideas que ya se tienen; es el proceso a través del cual el lector interactúa con el texto” (p.33).

Mediante la identificación de las relaciones e ideas que el autor presenta se debe entender lo que está leyendo estableciendo una relación con las ideas relacionadas en el texto y las ideas previas del lector.

Por su parte, Van Dijk (1983) citado por Solé (2002), menciona: “las diferentes estructuras textuales o “superestructuras” imponen restricciones a la forma como se organiza la información escrita, lo que obliga a conocerlas aunque sea intuitivamente, para lograr una comprensión adecuada de esa información”. (p.18).

De esta manera, los textos que se leen ofrecen diferentes posibilidades y limitaciones en la transmisión y comprensión de información escrita. Es importante tener en cuenta que la identificación de las características de las superestructuras facilita la comprensión del texto escrito.

Además, Solé (2002), respecto al proceso de comprensión, afirma:

Interviene tanto el texto, como su forma y contenido, como el lector, sus expectativas y sus conocimientos previos. Para leer se necesita simultáneamente manejar con soltura las habilidades de descodificación y aportar al texto nuestros objetivos, ideas y experiencias previas; es necesario implicarse en un proceso de predicción e inferencia continua, que se apoya en la información que aporta el texto y en el propio bagaje, y en un proceso que permita encontrar evidencia o rechazar las predicciones e inferencias de que se hablaba. (p.18).

2.2.3 Modelos de Comprensión lectora

Solé (2002) señala “los investigadores están de acuerdo en considerar que las diferentes explicaciones en torno a los modelos jerárquicos desde los que se ha explicado la lectura se resumen en: modelo ascendente -bottom up- y modelo descendente -top down-” (p.19).

Expone las siguientes ideas sobre éstos métodos:

Modelo ascendente

El lector, ante el texto, procesa sus elementos componentes, empezando por las letras, continuando con las palabras, frases... en un proceso ascendente, secuencial y jerárquico que conduce a la comprensión del texto. Las propuestas de enseñanza que se basan en él atribuyen una gran importancia a las habilidades de descodificación, pues consideran que el lector puede comprender el texto porque puede descodificar en su totalidad. Es un modelo centrado en el texto y que no puede explicar fenómenos tan corrientes como el hecho de que continuamente inferimos informaciones, el que leamos y nos pasen inadvertidos determinados errores tipográficos, y aún el que podemos comprender un texto sin necesidades de entender en su totalidad cada uno de sus componentes. (p.19)

Modelo descendente

Sostiene todo lo contrario: el lector no procede letra a letra, sino que hace uso de su conocimiento previo y de sus recursos cognitivos, para establecer anticipaciones sobre el

contenido del texto, y se fija en éste para verificarlas. Así, cuanto más información tenga el lector sobre el texto que va a leer, menos necesitará “fijarse” en él para construir una interpretación. El proceso de lectura es, pues, también secuencial y jerárquico, pero en este caso descendente: a partir de las hipótesis y anticipaciones previas, el texto es procesado para su verificación. Las propuestas de enseñanza a que ha dado lugar este modelo han enfatizado el reconocimiento global de las palabras en detrimento de las habilidades de decodificación, que en las acepciones más radicales se consideran perniciosas para la lectura eficaz. (2002, p.19).

Por su parte, Cairney (2011), sostiene que los grupos de modelos de lectura denominados teorías de transferencia de información y que han recibido gran influencia de la psicología cognitiva, son responsables de difundir que la lectura es un proceso de transferencia de información, que se trata de un proceso letra a letra y palabra a palabra. Consideran que los lectores extraen el significado del texto procesándolo en forma lineal, lo que les permite transferir el significado de la página impresa a sus mentes y necesitan técnicas para realizar esa transferencia.

Afirma también Cairney (2011) que durante los años sesenta y setenta, algunos teóricos como (Goodman y Smith) comenzaron a plantear cuestionamientos a los supuestos de las teorías basadas en la transferencia, elaborando teorías interactivas donde daban importancia al rol del lector y sus conocimientos previos en el proceso de lectura. Decían que la lectura supone la interacción de procesos fundamentados en los conocimientos previos y de otros basados en los textos (Goodman, 1984) mencionado por Cairney (2011). Señala que un lector eficiente es aquel que interactúa con el texto utilizando sus conocimientos previos para lograr construir significados.

Solé (2002,) advierte que el enfoque interactivo de la comprensión lectora: “supone una síntesis y una integración de otros enfoques que a lo largo de la historia han sido elaborados para explicar el proceso de lectura”. Argumenta también que este modelo “no se centra en el texto, ni en el lector, sino que atribuye la importancia al uso de sus conocimientos previos para la comprensión del texto” (p. 19).

Solé (2003) sostiene en esta postura, que la lectura es un proceso interactivo entre el lector y el texto, en el cual los individuos buscan información para los objetivos que guían la lectura, lo cual implica la presencia de un lector activo que procesa el texto. En esta serie de etapas la comprensión interviene tanto en el texto, su forma y su contenido, como en el lector, las expectativas y conocimientos previos.

Smith (1983), mencionado en Alfonso & Sánchez (2009):

Destaca el carácter interactivo del proceso cuando afirma que en la lectura se conjuga la información no visual que posee el lector con la información visual que le proporciona el texto. En ese proceso de interacción, el lector construye el sentido del texto. Sostiene que cuanto mayor sea la información no visual que posee el lector, menor será la necesidad de utilizar la información visual, puesto que la lectura es un proceso selectivo en el que el lector no utiliza toda la información disponible, sino tan solo lo que necesita para construir el sentido del texto.(p. 32) .

Smith (1983) enfatiza sobre los siguientes puntos importantes acerca de la lectura:

La lectura no es una actividad pasiva –los lectores deben realizar una contribución activa y sustancial si pretenden darle sentido a lo impreso. Así mismo todos los aspectos de la lectura, desde la identificación de letras o palabras individuales hasta la comprensión de párrafos enteros, pueden considerarse como la reducción de la incertidumbre. También considera que la lectura fluida requiere del uso de la redundancia –o de la información que esté disponible en más de una fuente- para que el conocimiento previo pueda reducir la necesidad de información visual. (p. 23).

El autor considera que el niño debe aprender a usar la información no visual en forma eficiente cuando atiende lo impreso. Para aprender a leer no se requiere la memorización de los nombres de las letras o de las reglas fonéticas, ni de grandes listas de palabras, las cuales de hecho son tomadas en cuenta en el curso del aprendizaje de la lectura, y pocas de las cuales tendrán sentido para un niño que carece de alguna experiencia de lectura.

De igual manera, sostiene que la lectura no se puede enseñar formalmente, que los niños únicamente aprendan a leer leyendo, pero que a condición de que los niños tengan la oportunidad adecuada para explorar y comprobar sus hipótesis en un mundo de materiales impresos significativos, ellos pueden tener éxito en aprender a leer.

Desde este punto de vista, no se puede considerar al maestro como un promotor de habilidades escolares ni como un dispensador de rutinas instruccionales, sino como un facilitador y guía. Los maestros pueden desarrollar la intuición, comprensión y conocimiento que se requiere para ayudar a los niños a que aprendan a leer. No solo deben conocer la naturaleza de la lectura fluida y de la manera general como ellos aprenden, sino que deben tener una conciencia simpatizante y una sensibilidad para detectar sus sentimientos, intereses y habilidades en cualquier momento particular. Por lo tanto deben asegurar que los niños tengan la oportunidad de leer.

Alfonso & Sánchez (2009), afirman:

El proceso interactivo podría ser descrito de la siguiente manera: La información gráfica evoca un conocimiento (esquema) en la mente del lector. Ese conocimiento sugiere alternativas para la construcción del sentido del mensaje. La selección y aceptación o rechazo de las alternativas depende de la relación entre los datos evocados y la obtención de nueva información o de nuevos conocimientos.

En esa perspectiva se ve la lectura como una actividad cognitiva compleja, y al lector como un procesador de información que contiene el texto. En otras palabras, a medida que se avanza a través del texto, el lector aporta sus esquemas de conocimiento para integrar los datos nuevos que el texto incluye. En este proceso los esquemas del lector pueden sufrir modificaciones y enriquecimientos continuos.

La relación texto-lector decide la efectividad de la lectura y hace que el lector realice un ejercicio de traducción-adaptación del texto para insertarlo en sus esquemas de interpretación. Por estas razones se da el proceso lector y se configura la comprensión, es decir, el acierto en la formulación de una o varias hipótesis planteadas al inicio de la lectura. (p.32-33).

En opinión de Solé (1992), la lectura es un proceso interactivo en el que quien lee construye de una manera activa su interpretación del mensaje a partir de sus experiencias y conocimientos previos, de sus hipótesis y de su capacidad de inferir determinados significados. De ahí que en la enseñanza y en el aprendizaje escolar de la lectura haya que tener en cuenta algo tan obvio como la claridad y la coherencia de los contenidos de los textos, es decir, la adecuación suficiente del léxico, de la sintaxis y de la estructura de los textos a los conocimientos y a las habilidades lectoras del alumnado.

Con esto se quiere decir que la comprensión lectora es un proceso en el que la lectura es significativa para las personas. Ello implica, además, que sepan evaluar su propio rendimiento. Solé (1992), afirma:

Cuando el lector se sitúa ante el texto, los elementos que lo componen generan en él expectativas a distintos niveles (el de letras, las palabras...) de manera que la información que se procesa en cada uno de ellos funciona como un input para el nivel siguiente; así, a través de un proceso ascendente, la información se propaga hacia niveles más elevados. Pero simultáneamente, dado que el texto genera también expectativas a nivel semántico, de su significado global, dichas expectativas guían la lectura y buscan su verificación en indicadores de nivel inferior (léxico-sintáctico- gráfico – fónico) a través de un proceso descendente.

Así, el lector utiliza simultáneamente su conocimiento del mundo y su conocimiento del texto para construir una interpretación acerca de él. Desde el punto de vista de la enseñanza, las propuestas que se basan en esta perspectiva señalan la necesidad de que los alumnos aprendan

a procesar el texto y sus distintos elementos así como las estrategias que harán posible su comprensión. (p.19)

2.2.4 Niveles de Comprensión lectora. (Literal, inferencial y crítico)

Según la pregunta y el objetivo de esta investigación se quiere establecer si fortaleciendo las habilidades de comprensión lectora los niveles literal, inferencial y crítico – valorativo logran mejorar, teniendo como base una prueba de entrada y una de salida donde se manejan los mismos componentes; y la aplicación de una serie de sesiones en las cuales se trabajan las habilidades de comprensión lectora en tres momentos: prelectoras, mientras se lee y poslectoras.

Por lo tanto, se debe tener en cuenta que los niveles de comprensión lectora son procesos de pensamiento que se dan en la lectura y se desarrollan a partir del uso de las habilidades de comprensión en el proceso de enseñanza y aprendizaje de la misma.

Nivel literal

Gordillo & Flórez (2009), en el artículo “Los niveles de comprensión lectora: hacia una enunciación investigativa y reflexiva para mejorar la comprensión lectora en estudiantes universitarios” de la revista Actualidades Pedagógicas, plantean:

El lector reconoce las frases y las palabras clave del texto. Capta lo que el texto dice sin una intervención muy activa de la estructura cognoscitiva e intelectual del lector. Corresponde a una reconstrucción del texto que no ha de considerarse mecánica, comprende el reconocimiento de la estructura base del texto. (p.97).

Es de destacar que el lector se fija en lo explícito del texto, puede ser recordando acontecimientos o por la ubicación de elementos de este como secuencias, ideas principales de los párrafos, orden de acciones, tiempos y lugares explícitos; cuando el nivel literal está más avanzado el lector puede reconocer idea y tema principal.

Según Alfonso & Sánchez (2009), “La lectura literal es la comprensión lectora básica. Decodificación de palabras y oraciones. El lector parafrasea: puede reconstruir lo que está superficialmente en el texto” (p.21).

Según Alfonso y Sánchez (2009), cuando se trabaja sobre el nivel literal se deben tener ciertos componentes, como son: Transcripción, donde se hace el reconocimiento de personajes, identificación de hechos y acontecimientos, se reconocen partes o elementos; otro componente es léxico nuevo, donde el lector debe saber si busca en el diccionario o pregunta a alguien el significado. Un tercer componente es paráfrasis, que es la reelaboración de una palabra, de una frase sin alterar el significado literal. Un cuarto componente de este nivel es la superestructura, en el que se clasifican los textos en literarios o no literarios, y se debe manejar su silueta, ya que hacerlo facilita su comprensión.

Nivel inferencial

Smith & Dahl.(1995), plantean:

Posiblemente, ningún autor podría ser lo suficientemente explícito como para proporcionar todo lo que sus lectores necesiten. Por el contrario, los escritores dan por supuesto que el lector posee determinados conocimientos, y los lectores han de llenar la laguna que se produce debido a tales suposiciones, haciendo inferencias a medida que van reconstruyendo el mensaje. (p. 100).

En este nivel se requiere de la interacción constante entre el lector y el texto, se conecta lo que se sabe con la información de este; se va haciendo proceso de formulación de hipótesis a partir de indicios y se verifica mientras se lee. Como lo confirma: Braslavsky (2005):

Las inferencias se refieren a los significados implícitos, que están entre líneas y se inducen como probables a partir de los contenidos explícitos. Son elaboraciones que suponen vincular ideas, llenar lagunas, hacer conjeturas, formular hipótesis, imaginar más allá de lo implícito a partir de la información explícita. (p.155).

Es de resaltar que dos de los autores base de esta investigación son Alfonso & Sánchez (2009), quienes plantean que en este nivel es necesario manejar los siguientes componentes: Tema, es la comprensión general que encierra el asunto del que se está leyendo, frase nominal sin verbo, sin ser una oración gramatical. Otro componente es léxico por contexto, donde el lector busca el significado teniendo en cuenta el contexto de la lectura. Un tercer componente es la cohesión, se refiere a las relaciones semánticas y sintácticas entre los componentes de un párrafo u oración. Un

cuarto componente es el resumen del texto o idea global., es la tesis central, que generalmente debe ser inferida por el lector. Idea principal y organización coherente.

Nivel crítico- valorativo

Requiere la formación de sus propios juicios, distinguir entre hecho y opinión, analizar al autor, asumir una postura ante el texto, tener nivel de lectura crítica intertextual. Alfonso & Sánchez (2009), contemplan lo siguiente:

En este nivel de comprensión el lector aporta el 100% de sus conocimientos y puntos de vista sobre el texto. Relaciona la lectura de un texto con otros. Utiliza lo que sabe de la estructura (silueta) de un texto para comprenderlo mejor. (p.243).

Dicho nivel es el más complejo, ya que requiere tener fundamentos apropiados en el manejo de los otros niveles de comprensión, para poder llegar a la reconstrucción de un texto de forma más creativa, reinventando y creando su propio texto.

Alfonso & Sánchez. (2009) proponen los siguientes componentes: Enciclopedia, cuando el lector utiliza sus saberes previos en la utilización de inferencias, asociación o relación con otros textos o conocimientos. Otro componente es la intención., se refiere a la interpretación de mensajes implícitos y relación con el pensamiento personal, análisis de argumentos. Un tercer componente es la valoración del contenido del texto o toma de posición, donde el lector da su punto de vista sobre lo leído, análisis, relación y expresión de opiniones. Y un cuarto componente es preguntas que suscita el texto, se relaciona con el lector interrogador, hace asociaciones, discrepa, replantea y/o pregunta por aquello que no es evidente en el texto.

La apropiación de este nivel es el alcance de la comprensión activa donde el lector revela la lógica interna del texto y construye la interpretación de su significado, llevándolo a tener observación sobre lo que está aprendiendo; de manera que está formando en él un proceso de metacognición. Braslavsky. (2005), lo define como el “conocimiento y el control que el niño tiene sobre su propio pensamiento y sus actividades de aprendizaje”. (p.160).

2.2.5 Habilidades en la comprensión lectora

Autores como Solé y Alfonso & Sánchez, hacen referencia a diferentes momentos de la lectura, que se deben desarrollar para lograr una mejor comprensión.

Solé (1992), habla de estrategias de comprensión lectora y divide este proceso en tres momentos: antes, durante y después de la lectura. Por su parte Alfonso & Sánchez (2009), se refieren a las fases: prelectoras, mientras se lee y poslectoras, las cuales fueron la base que orientó el diseño e implementación de la propuesta de esta investigación.

A continuación se enunciarán los postulados mencionados.

Antes de la lectura

Solé (1992) manifiesta que el profesor debe pensar en la complejidad que caracteriza la lectura y simultáneamente, en la capacidad que tienen los niños para enfrentarse a su manera a dicha complejidad. Así su actuación tenderá a observar estos últimos y ofrecerles las ayudas adecuadas para que puedan superar los retos que la actividad de leer siempre debería implicar.

La autora propone seis apartados que deben tenerse en cuenta para ayudar a los estudiantes en su comprensión: ideas generales, motivación para la lectura, objetivos de la lectura, revisión y actualización del conocimiento previo, establecer predicciones sobre el texto y generar preguntas sobre él.

Por otra parte, la motivación está estrechamente vinculada con las relaciones afectivas que los estudiantes puedan ir estableciendo con la lengua escrita.

También resalta la importancia que poseen los objetivos que presiden la lectura. Cita a Baker & Brown (1984), para quienes los objetivos de la lectura determinan cómo se sitúa un lector ante ella y cómo controla la consecución de dicho objetivo, es decir la comprensión del texto. Finalmente considera que:

Quando los estudiantes plantean preguntas pertinentes sobre el texto, no solo están haciendo uso de su conocimiento previo sobre el tema, sino que, tal vez sin proponérselo se hacen conscientes de lo que saben y lo que no saben de ese tema. (...) El profesor, por

su parte puede inferir de las preguntas que formulan los estudiantes cuál es su situación ante el texto, y ajustar su intervención a la situación. (p.96).

De igual manera Solé (1992) considera relevante como actividad previa a la lectura establecer predicciones; sugiere basar estas predicciones en los aspectos del texto que ya se han retenido: superestructura, títulos, ilustraciones, encabezamientos, etc. Y, por su puesto, en las propias experiencias y conocimientos sobre los índices textuales que dejan entrever acerca del contenido del texto.

Durante la lectura

(Palincsar y Brown (1984), mencionados en Solé (1992) coinciden con la autora en que las estrategias responsables de la comprensión durante la lectura son: formular predicciones sobre el texto, plantearse preguntas sobre lo que se ha leído, aclarar posibles dudas acerca del texto y resumir las ideas del texto.

Es de considerar entonces que el lector establezca predicciones coherentes, que las verifique y tenga un control activo en la comprensión; que tenga la capacidad de interpretar lo que lee.

Después de la lectura

Solé (1992), plantea tres estrategias en esta etapa, donde considera que el lector debe seguir comprendiendo y aprendiendo: identificación de idea principal, elaboración de resumen y formulación y respuestas de preguntas.

El proceso de la lectura no es una secuencia rígida de etapas; es una actividad compleja de tipo cognitivo que depende de la intencionalidad del lector y que este se mantenga activo.

Por su parte Alfonso & Sánchez (2009), consideran:

La reorientación de la lectura incide sobre todo en la valoración de las actividades por las que el lector detecta indicios e integra sus saberes y experiencias para establecer inferencia de comprensión y, por último, elaborar su interpretación ofreciendo sus propias opiniones; además, formulando sus juicios sobre un texto. Por ello, participar en un proceso activo de recepción comprensiva e interpretativa, de modo que puede afirmarse que saber leer es saber avanzar a la par que el texto en un diálogo continuo.

El desarrollo de este diálogo abarca la realización de las actividades que componen el proceso de lectura. Para ello se requiere una específica formación que se centre en la metacognición del proceso lector, o sea, en el conocimiento consciente de lo que en cada momento de la lectura debe hacerse. La orientación didáctica de la lectura implica el análisis de los condicionantes y de los factores que intervienen en los procesos de comprensión e interpretación. Cada fase de la comprensión lectora es objeto de actividades específicas que requieren cierto adiestramiento para la puesta en práctica cuando cada individuo lea de manera autónoma. (p.63-64).

A continuación se hace una descripción de cada una de las fases planteadas en la propuesta de Alfonso & Sánchez (2009), donde se propone desarrollar un conjunto de habilidades básicas que deben ser activadas en cada etapa de la lectura.

Primera fase: Habilidades prelectoras

Formulación de hipótesis: A partir de la activación de conocimientos previos y predicción de los contenidos del texto.

Cuando el lector se propone leer un texto, una serie de elementos contextuales y textuales activan algunos de sus esquemas de conocimientos y lo llevan a anticipar aspectos del contenido. Sus hipótesis establecen expectativas en todos los niveles del texto, se formulan como suposiciones o preguntas más o menos explícitas a las que el lector espera dar respuestas si continúa leyendo. (p.64).

Para esta fase se trabaja el desarrollo de las siguientes habilidades:

- Habilidad para escoger el modo de lectura pertinente: los estudiantes deben escoger el modo de lectura; haciendo una observación rápida del texto, identificando a cuál corresponde y de esto depende cómo lo deben leer.
- Habilidad para desarrollar la percepción y la observación de indicios: se deben observar pistas relevantes como los títulos, imágenes, tipos de letra, entre otros; todo esto para anticipar y de esta manera poder llegar a la idea global del texto.
- Habilidad para activar los conocimientos previos sobre un tema: Cuando estos se activan logra evocar, asociar, relacionar y dependiendo de la cantidad de información que posea sobre un tema mayor será la facilidad para comprenderlo.

Segunda fase: Habilidades mientras se lee.

Verificación de hipótesis realizadas.

El lector buscará, pues, indicios en todos los niveles de procesamiento con tal de comprobar la certeza de su previsión. Para hacerlo, tendrá que fijarse en letras, marcas morfológicas o sintácticas (como la separación de palabras, los signos de puntuación, las mayúsculas, los conectores, etc.) e incluso en elementos tipográficos y de distribución del texto. (p.64).

En esta fase se desarrollan las siguientes habilidades:

- Habilidad para hacer anticipación en la lectura: Supone lo que sigue en la lectura. Esto hace que el lector se mantenga activo.
- Habilidad para hacer anticipación y captación rápida de palabras. Aquí se necesita la intervención de los conocimientos previos y el contexto de la lectura en la búsqueda del significado de las palabras.
- Habilidad para hacer presuposiciones e inferencias. En esta habilidad se debe hacer lectura de lo que no está explícito y hacer explicación con sus propios argumentos.
- Habilidad para deducir el significado de las palabras: El lector debe saber que no todas las palabras son claves para comprender el sentido del texto, que lo pueden hacer a partir de señales que este le da.
- Habilidad para interpretar expresiones que incluyen sentido figurado. En esta habilidad es necesario conocer e interpretar lenguaje regional, popular, costumbrista, exige alto nivel de interpretación.
- Habilidad para ejercitar la memoria a corto plazo. Es importante recordar lo que se va leyendo para activarlo en el momento que se necesite en el desarrollo de la lectura (detalles, eventos).
- Habilidad para leer textos icónicos y gráficos. Es importante enseñar este tipo de lectura ya que se está rodeado de imágenes y símbolos que es necesario reconocer.

Tercera fase: Habilidades poslectoras

La integración de la información y el control de la comprensión.

Alfonso & Sánchez (2009) plantean:

Si la información es coherente con las hipótesis anticipadas, el lector la integrará en su sistema de conocimientos para seguir construyendo el significado global del texto a través de distintas estrategias de razonamiento. Aquí ya integra los saberes previos de la lectura, con los que el texto le aportó. (p.65).

En esta fase se desarrollan las siguientes habilidades:

- Habilidad para dar sentido y coherencia a lo leído. Relación de lo leído con lo conocido y las ideas entre sí (coherencia o cohesión lineal).
- Habilidad para reconocer la idea principal de un texto. Requiere de todas las habilidades de la comprensión lectora. Se sugiere fijar los objetivos de la lectura, identificar de qué se trata y tener palabras clave.
- Habilidad para identificar las palabras clave. Son las palabras que los autores postulan para que le den fuerza a la parte semántica del texto.
- Habilidad para hacer un resumen. Este es elaborado en la mente del lector basado en el texto, se debe fijar en aspectos principales para poder llegar al significado global.
- Habilidad para hacer análisis crítico del texto. Es la postura que se asume frente al texto, donde se reconoce la intención del autor y se hace la crítica que se considere pertinente

Según Lomas (n.d.), citado por Alfonso & Sánchez (2009), plantea:

El desarrollo de las capacidades de comprensión de textos escritos exige, por una parte, adquirir una serie de recursos específicos (estrategias y conocimientos que permiten a quien lee operar con la información contenida en el texto). De otro lado, exige aprender a enfrentarse a una situación de comunicación específica, caracterizada por la ausencia del interlocutor, a quien no se puede apelar de una manera directa. Finalmente, exige ser conscientes de que la lectura y la comprensión de textos son actividades a las que debe enfrentarse cada lector y cada lectora con un elevado grado de autonomía. (p.54).

Entre tanto, Sánchez & Alfonso (2009) y Solé (1992), consideran tres fases en el acto de comprensión lectora que implican el desarrollo de habilidades y la implementación de estrategias.

Cada fase pretende desarrollar una serie de habilidades básicas que deben ser activadas para hacer uso de todas las potencialidades cognitivas del niño, permitiendo una interacción significativa y así enfrentar los retos que plantea la lectura comprensiva.

Los aportes de Solé, Alfonso & Sánchez, soportarán la presente investigación, ya que brindan sustentos teóricos y metodológicos que permiten plantear estrategias en el fortalecimiento de habilidades que contribuyan en la comprensión lectora de los estudiantes.

Para concluir con lo correspondiente a la comprensión lectora, se destaca esta como un proceso que construye significado haciendo uso de conocimientos previos, reconocimiento de estructuras textuales, utilización de inferencias e integración de la información en forma interactiva texto - lector.

Es preciso recordar que a través de los años se ha venido trabajando en la búsqueda de la forma más adecuada para llegar a encontrar una comprensión lectora significativa, y a partir de esto surgen algunos modelos, como el ascendente cuya relevancia está en las habilidades de descodificación; otro modelo es el descendente el cual es secuencial a partir de hipótesis y anticipaciones previas, además de que enfatiza en el reconocimiento global de las palabras. También se habla del enfoque interactivo, que requiere del aporte tanto del texto como del lector, construyendo este último el significado o sentido del texto a partir de inferencias, hipótesis, conocimientos previos y la integración de la información. En el proceso de este enfoque, se hace uso de los niveles de comprensión los cuales son los encargados de conseguir el objetivo propuesto para la lectura y en los que se deben manejar habilidades para alcanzar cada uno de ellos.

2.2.6 Textos narrativos y características

Esta investigación incluye en su estrategia los textos narrativos, por cuanto son de diversas clases. Por ejemplo, el cuento puede aportar recursos acordes a lo que se requiere alcanzar, pues posee un lenguaje figurado, recrea experiencias vividas e incursiona en situaciones futuras. Los cuentos tienen un centro de acción y orientan un final; además, utilizan un lenguaje acorde a la edad de los estudiantes.

Adam (1985), citado por Solé (2002), señala que el texto narrativo:

Presupone un desarrollo cronológico y que aspira a explicar unos sucesos en un orden dado. Algunos textos narrativos siguen una organización: estado inicial, complicación, acción, resolución y estado final. Otros introducen una estructura conversacional dentro de la estructura narrativa. Son ejemplos: el cuento, la leyenda y la novela. (p73).

Cooper (1990), citado por Solé (2002) indica que:

Los textos narrativos se organizan en una secuencia que incluye un principio, una parte intermedia y un final. Una narración puede tener diversos episodios, cada uno de los cuales incluye personajes, un escenario, un problema, la acción y la resolución. El argumento es, para este autor, la forma en que se organiza el relato (que incluye diversos episodios). (p.73).

2.2.7 Estrategias metodológicas

En las prácticas pedagógicas, se han implementado diversas técnicas y estrategias en la búsqueda de un continuo mejoramiento de los ambientes de enseñanza aprendizaje. Uno de los factores determinantes que inciden en las habilidades de comprensión lectora, es la carencia de estrategias metodológicas que debe desarrollar el educador a la par con el educando, con el fin de proyectar el interés, amor y motivación por la lectura.

Así mismo, no se desarrolla la actividad de comprensión lectora, sino que se limita este proceso, al hacer de su aprendizaje una tarea artificial, sin ninguna significación, reduciéndola a la repetición constante de respuestas a preguntas sobre textos leídos, subrayado de ideas principales o escritura de resúmenes.

De ahí que sea importante diseñar una estrategia metodológica que ayude a los estudiantes a alcanzar un mejor aprendizaje de la lectura y escritura, las actividades didácticas deben ser llamativas y motivantes para lograr un óptimo desempeño en todas las asignaturas.

Para determinar la estrategia metodológica que se va a desarrollar, es importante partir de la conceptualización.

Rojas (2011), hace la siguiente definición:

Estrategia: Experiencia o condición que el maestro crea para favorecer el aprendizaje en el estudiante.

Método: Camino para alcanzar un fin.

Técnica: Sucesión ordenada de pasos para obtener un resultado específico. (p.183)

Este autor después de dar sus definiciones propone que para elaborar una adecuada estrategia en el proceso de enseñanza aprendizaje, es necesario seguir las siguientes recomendaciones:

- Determinar y definir la capacidad que se quiere lograr.
- Redactar el aprendizaje esperado de la sesión de aprendizaje (capacidad y conocimientos).
- Identificar los procesos cognitivos / procesos mentales de la capacidad determinada (¿cuáles son los procesos cognitivos que permiten el desarrollo de la capacidad?)
- Desagregar la capacidad determinada en capacidades de menor complejidad, considerando los procesos cognitivos que permiten desarrollar la capacidad y/o los alcances de los conocimientos.
- Especificar la actividad de aprendizaje que permita evidenciar el cuarto procedimiento.
- Redactar los modos de ejecución para cada habilidad planteada.
- Anotar los medios y materiales didácticos a usar. (p.184)

Las siguientes son algunas estrategias metodológicas propuestas por Rojas (2011).

Estrategias de aproximación a la realidad

Evitan los excesos teóricos mediante el contacto directo con problemas y actividades de la vida cotidiana; de esta manera, el alumno incrementará su conciencia social haciendo una relación significativa entre la teoría y la realidad. Son útiles en todas las áreas académicas, pues facilitan trabajar con textos y otros elementos de uso cotidiano que les permiten a los estudiantes, a partir de situaciones reales, relacionar conocimientos problemas para consolidar aprendizajes. (p.184).

Estrategias de búsqueda, organización y selección de la información

Preparan a los alumnos para identificar y organizar la información y el conocimiento a su alcance; por ello resultan adecuadas para la realización de investigaciones a mediano plazo sobre autores, postulados, periodos históricos o desarrollo científico. (p.185).

Estrategias de descubrimiento

Motivan el deseo de aprender, activan los procesos de pensamiento y crean el puente hacia el aprendizaje independiente; en ellas resulta fundamental el acompañamiento y la motivación que el docente dé al grupo; el propósito es llevar a los alumnos a que descubran por sí mismos nuevos conocimientos. (p.185).

Estrategias de procesos de pensamiento creativo divergente y lateral

Promueven el uso de la intuición y la imaginación para incentivar la revisión, adaptación y creación de diversos discursos, orales y escritos, formales e informales; son bastante útiles para trabajar los contenidos del área de la comunicación. (p.186-187).

Estrategias de trabajo colaborativo

Integra a los miembros del grupo, incrementan la solidaridad, la tolerancia, el respeto, la capacidad argumentativa; la apertura a nuevas ideas, procedimientos y formas de entender la realidad; multiplican las alternativas y rutas para abordar, estudiar y resolver problemas. (p.187).

2.2.8 ¿Qué es enseñanza para la comprensión?

Jaramillo, Escobedo & Bermúdez (2005), hacen la siguiente definición:

Es una propuesta desarrollada por el equipo de investigadores del Proyecto Cero de la Escuela de Educación de la Universidad de Harvard. En 1990 se inició un conjunto de investigaciones que proponían llegar a precisar las características de la comprensión –y la ausencia de ella- con el fin de dilucidar el tipo de acciones pedagógicas que los profesores debían llevar a cabo para promoverla. A partir de estas investigaciones se desarrolló un marco teórico y modelo acerca de la comprensión que debía ayudar a diseñar y organizar las experiencias en el aula con el fin de lograr que los estudiantes comprendan. (p.532).

Blythe (1998), refiere que el marco conceptual diseñado por dicho proyecto consta de cuatro partes: Tópicos generativos, Metas de comprensión, Desempeños de comprensión y Evaluación diagnóstica continua.

- **Tópicos generadores.** Los tópicos generadores son los temas, conceptos que se van enseñar, deben ser motivadores e interesantes para los estudiantes.
- **Metas de comprensión.** Hacen referencia a los aspectos más importantes que los estudiantes deben comprender, pueden diseñarse como enunciados o preguntas
- **Desempeños de comprensión.** Son las actividades que suponen pensar y actuar con el conocimiento y dan muestra de los aprendizajes o comprensiones de los estudiantes.
- **Valoración continua y evaluación final.** Es el proceso mediante el cual los estudiantes retroalimentan su comprensión, debe ser continua y referirse a las metas y desempeños de comprensión.

Teniendo en cuenta el objetivo de la presente investigación, es conveniente buscar una estrategia metodológica acorde a la propuesta, que permita visualizar el proceso de comprensión de los estudiantes, retroalimentarlo, estimular la autonomía y el sentido crítico; por lo tanto, es pertinente la utilización de la EPC, ya que posee estos componentes y además, como su nombre lo dice su finalidad es la comprensión, elemento apropiado para elaborar las unidades que conduzcan al fortalecimiento de las habilidades de la comprensión lectora .

2.2.9 Unidades didácticas

Este modelo de aprendizaje, depende en gran parte de la forma como el docente pretende enseñar y no como se creía, que la unidad didáctica era la programación del currículo, es así como busca ser innovadora para el diseño y la planeación de las actividades educativas.

Actualmente es utilizada en mejorar situaciones propias de un grupo, detectadas por uno o varios docentes quienes planifican la forma adecuada de trabajarla, teniendo en cuenta: trabajo en equipo, investigación e innovación educativa. La unidad didáctica está planteada para una necesidad que requiere una estrategia capaz de organizar el proceso de enseñanza aprendizaje y el

alcance de las metas propuestas. “Las metas o principios deben englobar los procedimientos, los conceptos y las actitudes, y se deben formular como objetivos didácticos, como capacidades que hay que desarrollar o como orientaciones” (Elortegui, Rodríguez & Moreno, 1999, pág. 43).

Fernández, Elortegui, Rodríguez & Moreno (1.999), proponen que la unidad didáctica se inicia con la planificación que debe tener en cuenta: tema, actividades, conceptos, formulación de objetivos, actividades para los conceptos y la selección de los contenidos conceptuales; luego se programan las actividades secuencialmente y se llevan a la práctica. La evaluación es constante en todas las etapas realimentando continuamente para así hacer los ajustes necesarios; es importante que al elegir el tópico sobre el que se va a trabajar se tenga en cuenta edad, intereses, habilidades de los alumnos, los recursos, relación con otras unidades, asignaturas y proyecto institucional. “Para llevar a cabo la evaluación de la unidad hay que disponer de indicadores e instrumentos que proporcionen datos y observaciones sobre su marcha en clase para reestructurarla.” (Fernández, Elortegui, Rodríguez & Moreno, 1999, pág. 29).

“El núcleo de la unidad o las “ideas-fuerza” de esta no son más que los pensamientos centrales sobre los que se basarán todas las actividades y experiencias de aprendizaje. (Fernández, Elortegui, Rodríguez & Moreno, 1999, pág. 41). De acuerdo con lo anterior, estas ideas ayudarán a los estudiantes y al docente a reflexionar de qué forma lo que se piensa hacer les servirá; por eso, al concretarlas no dejan de existir diferentes puntos de vista los cuales deben ser discutidos para llegar a acuerdos pertinentes que integren a todos los participantes.

2.2.10 Categorías emergentes

Metacognición

Teniendo en cuenta los resultados de la implementación de la estrategia para fortalecer las habilidades de comprensión lectora es pertinente a deducir que estas habilidades se pueden utilizar como recurso para llegar al grado de metacognición; por lo tanto, este proceso surge en la investigación como categoría emergente, ya que algunos de los integrantes de la muestra aleatoria

lograron controlar, organizar, revisar y modificar resultados en cuanto al proceso de comprensión lectora.

Cerchiaro, Paba & Sánchez (2013), en el artículo *Metacognición y Comprensión Lectora*, de la *Revista de la Facultad de Ciencias de la Salud*, plantean:

Comprensión, como actividad cognitiva, se puede medir por el grado en el cual un lector puede utilizar la información que ha leído. La metacomprensión se puede medir a partir del uso que el lector hace de la información obtenida del texto, de la evaluación que hace de la comprensión alcanzada y del conocimiento que tiene acerca de los procesos involucrados en la comprensión. Brown (1980), citado por los autores mencionados, sostiene que “entender el contenido de un texto sería un ejemplo de comprensión lectora y entender que uno ha hecho eso, es un ejemplo de metacomprensión”. (p.105).

Puede decirse entonces, que la metacomprensión involucra tanto el conocimiento como los procesos de evaluación y autorregulación metacognitiva que permiten reelaborar la información en niveles progresivamente más complejos, interpretándola y realizando nuevas inferencias a partir de los conocimientos previos, lo que lleva al individuo a construir un modelo mental progresivamente más rico y adecuado al objeto de comprensión.

Siguiendo con la anterior idea, es importante destacar que los procesos metacognitivos son fundamentales en la comprensión lectora ya que evidencian el grado de conciencia y por lo tanto el control de la propia comprensión dónde puede ir solucionando y reflexionando sobre obstáculos que se vayan presentando, dónde tiene que buscar las causas y optar por soluciones pertinentes. “Es necesario promover en el estudiante habilidades de comprensión de lectura, a través de la denominada metacognición. Esta consiste en el conocimiento de las distintas operaciones mentales que promueven la comprensión, además de saber cómo, cuándo y para qué debemos usarlas”. (Alfonso y Sánchez, 2009, p.43).

Para concluir, la metacognición es muy importante en el proceso de comprensión lectora ya que maneja dos aspectos claves, que son el para qué se lee y el cómo se debe leer, componentes que se pueden orientar desde la institución educativa. Burón & Orejas (1993), afirman:

En el sistema de enseñanza deben hacerse cambios tanto en la forma de instruir como en el modo de aprender. Y el cambio empieza por tomar conciencia de la necesidad de cambiar. El primer rasgo de la metacognición es precisamente la toma de conciencia de la eficacia de los propios procedimientos. Un profesor no verá la necesidad de cambiar sus métodos de enseñanza mientras siga pensando que son los más adecuados (o, al menos buenos, en comparación con los de sus colegas) y/o los únicos posibles en las circunstancias personales suyas. (p.132).

Por eso, en esta categoría emergente que surge durante la investigación se requiere continuar con el alcance del proceso de metacognición con los estudiantes intervenidos e ir implementándolo en los demás ciclos y niveles.

Cómo aprender a escribir

Smith & Dahl (1995) afirman:

El principal nexo entre lectura y escritura viene dado por el mecanismo mental a través de lo que se llega a conocer tanto la forma como el fondo de lo que se lee o se escribe. Por ello la estrategia básica que emerge de todo esto es “para ser un buen lector, has de intentar ser escritor” (p. 13).

Teniendo en cuenta lo anterior, se puede decir que la comprensión lectora necesita de la parte escrita para que sea un proceso desarrollado adecuadamente; por esta razón, se evidencia en esta investigación una categoría emergente, siendo evidente al momento de aplicar las intervenciones, observando aspectos que dificultan el fortalecimiento de las habilidades trabajadas y en un caso concreto en las poslectoras, al momento de realizar producción textual escrita. Esta dificultad es notoria en el colegio Carlos Pizarro Leongómez, ya que al momento de escribir los estudiantes presentan dificultades de tipo gramatical, escritos sin coherencia, cohesión, grafías incomprensibles y carentes de secuencia lógica.

De ahí que, es necesario ayudar al estudiante a crear una estructura o pautas para elaborar un escrito, teniendo en cuenta algunas recomendaciones a la hora de planear y transcribir, realizando revisiones pertinentes, logrando así escribir mejor sus ideas frente a un texto leído.

Para la planeación de un escrito, Flórez & Cuervo (2005) proponen:

La planeación debe considerar no solo lo que se va a decir sino también cómo se va a decir, para qué se va a decir y a quién se le va a decir. O sea, también se planea el propósito, la estructura y se tiene en cuenta la audiencia. (p.46).

En el momento de la transcripción, es importante tener en cuenta los aspectos antes mencionados, por cuanto estos organizan adecuadamente la intención, “lo que aquí importa es que el escritor dé rienda suelta al fluido de pensamiento vestido de lenguaje, siempre orientado por las decisiones tomadas en el subproceso de la planeación”. (Flórez & Cuervo, 2005, p.47).

Así mismo, uno de los grandes inconvenientes que surgen al momento de escribir es carecer del hábito de revisar las veces que sea necesario los escritos para ir detectando falencias de orden gramatical y a la vez ir reflexionando si se va cumpliendo con lo que se había planeado. Flórez & Cuervo (2005) señalan:

En este subproceso de revisar y editar tiene que ver con el perfeccionamiento sucesivo de la primera versión transcrita bajo la orientación del plan. El propósito de este momento es ajustar el texto a una serie de convenciones y modificar la organización del mismo para que llegue a su óptima forma y pueda ser leído con facilidad y agrado. (p.48).

Para abordar la intervención en esta categoría emergente, se tuvieron en cuenta los anteriores pasos, donde se elaboraron dos sesiones para construir escritos teniendo en cuenta las pautas dadas. También se pidió a los maestros de otras asignaturas que trabajaran esas recomendaciones utilizando las temáticas de sus clases, aunque no se solucionó del todo esta dificultad, si mejoraron algunos aspectos que se pudieron evidenciar en la última sesión y en la prueba de salida.

3. METODOLOGÍA

3.1. TIPO DE ESTUDIO, DISEÑO Y PROCEDIMIENTO

El enfoque de esta investigación es mixto, teniendo en cuenta que recolecta, analiza y vincula datos cuantitativos y cualitativos en un mismo estudio para responder a un planteamiento del problema. Este enfoque es apropiado para la investigación ya que se puede responder a la pregunta de investigación en tres instituciones educativas.

Además tiene un alcance descriptivo y el diseño de corte Investigación Acción Educativa en la cual se compara la incidencia del fortalecimiento de las habilidades de comprensión lectora en el mejoramiento de los niveles, en tres instituciones distritales de Bogotá. Hernández Sampierie, Collado & Baptista, (2014), respecto a los estudios descriptivos, afirman:

Los estudios descriptivos buscan especificar las propiedades, las características y los perfiles de personas, grupos, comunidades, procesos, objetos o cualquier otro proceso que se someta a un análisis. No pretende establecer una relación, solo realizar un análisis del comportamiento de las mismas. (p.80).

Por otra parte, frente a la investigación-acción, Eliot (1994) afirma:

La investigación –acción se relaciona con los problemas prácticos cotidianos experimentados por los profesores, en vez de con los “problemas teóricos” definidos por los investigadores puros en el entorno de una disciplina del saber. Puede ser desarrollada por los mismos profesores o por alguien a quien ellos se lo encarguen. (p.24).

Por lo tanto, Rodríguez, Gil & García (1996), consideran:

La investigación acción implica un talante democrático en el modo de hacer investigación, una perspectiva comunitaria. No se puede realizar de forma aislada; es necesaria la implicación grupal. Se considera fundamental llevar a cabo la toma de decisiones de forma conjunta, orientada hacia la creación de comunidades autocriticas con el objetivo de transformar el medio social”. (p.52).

3.2. POBLACIÓN

Se han seleccionado 30 estudiantes; 10 de cada colegio intervenido, con edades comprendidas entre los 6 y los 11 años, pertenecientes a tres IED: colegio Alfredo Iriarte, Carlos Pizarro Leongómez y Nicolás Buenaventura, de los ciclos I y II, los cuales hacen parte de una muestra aleatoria, escogidos al azar, según el Sistema Institucional de Evaluación (SIE), que consta de cuatro categorías: alto, superior, básico y bajo, siendo adaptadas a la escala valorativa de cada colegio; esto con el fin de dar la oportunidad de participar a estudiantes con diferente nivel de desempeño académico.

Posteriormente, se informó y explicó a los padres de familia, el objetivo de la investigación, quienes firmaron el consentimiento informado; autorizando el uso de fotos y videos de sus hijos para fines investigativos. (Ver anexo 1).

3.3 CARACTERIZACIÓN DE ESTUDIANTES

La Reorganización Curricular por Ciclos (2010), plantea lo siguiente:

La caracterización por ciclo de los niños, niñas y jóvenes se identifica como el proceso por el cual el colegio reconoce las necesidades, potencialidades, fortalezas, dificultades de los niños, niñas y jóvenes de acuerdo con los criterios acordados previamente en la institución. La caracterización se convierte en el eje fundamental del desarrollo de la propuesta curricular y pedagógica, pues a partir de ella se establece la pertinencia del Proyecto Educativo Institucional.

La caracterización implica, por parte de la institución educativa, el desarrollo de instrumentos que faciliten la recolección de información y su comprensión en el contexto de la comunidad. Este proceso, que se desarrolla con la participación de toda la comunidad educativa, es una construcción que convoca el trabajo colectivo y es un espacio de socialización para el reconocimiento de las necesidades del estudiante. Como proceso, la caracterización debe ser continua, permitiendo una constante actualización de los maestros y maestras sobre el desarrollo de los niños, niñas y jóvenes.

Es importante que los procesos de caracterización se desarrollen al inicio de cada ciclo, dado que permiten determinar el estado de desarrollo del estudiante y se convierten en una oportunidad para diseñar y articular acciones que fortalezcan el aprendizaje de los estudiantes. (p.38).

3.4 CONTEXTUALIZACIÓN

Colegio Alfredo Iriarte

Ubicado en la localidad Rafael Uribe Uribe, es la localidad número dieciocho del Distrito Capital, situada al suroriente de la ciudad, su nombre es tomado en homenaje al general liberal de la Guerra de los Mil Días, Rafael Uribe Uribe, y limita, al norte con la localidad de Antonio Nariño; al sur con la localidad de Usme; al oriente con la localidad de San Cristóbal, y al occidente con la localidad de Tunjuelito.

Cuenta con tres sedes, las sede A y B con dos jornadas (mañana y tarde), y la sede C, con jornada completa, con una población de 2.850 estudiantes de estratos 1 y 2. A estas sedes asisten básicamente los niños, niñas y jóvenes provenientes de los barrios, Providencia Alta, El Mirador, Chircales, Molinos, Marruecos, la Merced sur, la Arboleda y Playón Playita.

La sede A o sede principal está ubicada en la transversal 5 J No. 48 F 69 sur en el barrio Chircales. Cuenta con dos jornadas, mañana y tarde, con una oferta educativa que abarca desde grado preescolar hasta once; allí también funciona toda la parte administrativa del colegio.

La sede C La Merced, es la tercera de las sedes que conforman la institución, situada en la transversal 11ª # 49 d 12 sur, barrio La Merced sur, donde se encuentra la muestra poblacional con la cual se desarrollará el presente trabajo investigativo. Sus características son rurales, de invasión y con dificultades de accesibilidad; es una población conformada por desplazados, recicladores y en general por pobladores en situación deprimida debido a sus pocas oportunidades socioeconómicas.

Dicha IED, se encuentra direccionada bajo el Proyecto Educativo Institucional (PEI): “Educación competente para la vida y el trabajo, hacia la construcción de competencias para enfrentar con éxito la vida y el trabajo”. Se Constituye en un centro público que imparte educación inicial o primera infancia y educación primaria. Su visión, misión y perfil del estudiante se basa en principios de la pedagogía crítica, los cuales buscan formar un estudiante que piense libremente, que posea una conciencia crítica, constructiva y respetuosa de las ideas propias y las de los demás.

Además, de propender por formar un ser integral que se comprometa con el respeto de los valores, la resolución de los conflictos trabajando de forma solidaria por el bien propio y colectivo.

Los estudiantes objeto de este estudio, pertenecen a ciclo I y oscilan entre los 6 y los 9 años. El grupo está conformado por 29 estudiantes, de los cuales se tomó la muestra aleatoria, conformada por diez estudiantes. En la mayoría de los estudiantes se evidencia carencia de atención y apoyo por parte de la familia; cabe resaltar las necesidades socioeconómicas, ya descritas, que muchos niños de la institución viven. Además sus familias no se poseen estudios avanzados, en algunos casos, no saben leer ni escribir, lo que afecta la ayuda y apoyo en casa.

Es un grado con algunos estudiantes dispersos, que presentan dificultades comportamentales por causalidades propias de las familias y la escuela. Académicamente se evidencia un desempeño deficiente en las áreas básicas. Pero en general, es un grupo dispuesto para el trabajo de aula, siempre que se le ofrezcan actividades llamativas y variadas.

Colegio Carlos Pizarro Leongómez

Ubicado en la localidad 7 de Bosa, Distrito Capital, el colegio Carlos Pizarro Leongómez es una Institución Educativa Distrital, con dirección en la calle 72 sur No. 100^a – 70, en el barrio Ciudadela El Recreo.

Se consolidó como megacolegio el 21 de junio del año 2007. Cambia su nombre de Institución Educativa La Libertad, por colegio Carlos Pizarro Leongómez. Se le otorga licencia de funcionamiento hasta grado once, resolución 2517 del 20 de junio de 2007. A pesar de esto, fue necesario abrir una nueva sede en la carrera 102 # 69 - 20, tomada en arriendo para atención de niños y jóvenes de la comunidad. En la sede A se encuentra ciclo inicial, ciclos III, IV y V; en la sede B ciclo II.

El PEI del colegio busca guiar, orientar y transformar el quehacer educativo, porque logra articular las distintas acciones e instancias teniendo en cuenta el pasado para transformar el presente y planear el futuro, fundamentado en los principios de formación integral, construcción de valores, compromiso social, formación académica, principios que se encuentran desarrollados

en este, denominado “La educación participativa y democrática para mejorar la calidad de vida” y que deben ser asimilados por los miembros de la comunidad educativa.

También se desarrolla el proyecto de Educación Media Fortalecida, que se imparte en todos los grados y busca transformar y fortalecer la educación media distrital mediante la consolidación de una oferta diversa, electiva y homologable con la educación superior, que promueva la continuidad de los estudiantes en este nivel educativo, para que puedan tener mayores oportunidades en el mundo socioproductivo. Comenzó a desarrollarse desde el año 2008, inicialmente en Ciencias Administrativas, y desde el año 2013 se diversificó a Administración deportiva.

Los estudiantes objeto de este estudio, pertenecen a ciclo II y oscilan entre los 8 y los 11 años; el grupo está conformado por 37 estudiantes, de los cuales se tomó la muestra aleatoria, conformada por diez estudiantes. En su mayoría manifiesta agrado por sus docentes, evidencian modales adecuados y respeto por el otro, En cuanto al aspecto académico muestran falencias en procesos de las diferentes asignaturas, ya que no han interiorizado la importancia de su aprendizaje, tienen una marcada apatía por la lectura, situación que naturalmente afecta el desempeño escolar.

Este aspecto en particular es producto de un sinnúmero de circunstancias, entre los cuales se destaca la limitada motivación familiar producto del escaso capital cultural, el descuido del maestro marcado por dinámicas descontextualizadas y el propio desinterés del estudiante; estas razones, sumadas, evidencian las dificultades en los procesos académicos. Un aspecto que influye negativamente en el desarrollo de la habilidad de comprensión lectora en estos estudiantes, es la carencia de referentes familiares que los motiven con el ejemplo para adquirir hábitos de lectura. Paradójicamente, la lectura se emplea como una herramienta de castigo.

Es pertinente mencionar que el colegio es una institución de inclusión, pues en el aula se encuentran estudiantes con necesidades educativas especiales, y que por su condición, de una u otra forma distraen a sus compañeros, lo que se constituye en una variable más para manejar. En la muestra aleatoria se tomó un estudiante con necesidades educativas especiales, quien manifiesta inteligencia límite y atención dispersa: la primera le representa dificultad en el aprendizaje, lo mismo que al usar habilidades tales como la comunicación, la interacción social, autocontrol y

actividades académicas; la segunda hace que preste poco interés en los temas, evita actividades que requieran persistencia, le cuesta tomar una postura adecuada para trabajar en clase y no mide consecuencias de sus acciones hacia sus compañeros.

Colegio Nicolás Buenaventura

Ubicado en la localidad Suba, al noroccidente de la ciudad, limita por el norte con el municipio de Chía, por el sur con la localidad de Engativá, por el oriente con la localidad de Usaquén y por el occidente con el municipio de Cota.

El Colegio Distrital Nicolás Buenaventura, ubicado en la Avenida Cali con calle 153, en el barrio Villa Hermosa, calendario A, género mixto, es la segunda sede del colegio Chorrillos, ubicado en la vía Suba Cota. Actualmente, su legalización está en trámite.

La sede antigua tiene alrededor de 35 años, durante muchos años ha atendido población de la zona rural y urbana. A partir del 2006 comienza la obra de construcción de megacolegio y en esta fecha las directivas y docentes acompañaron a la comunidad en la solicitud de la licencia de construcción de un colegio que ofreciera mejores condiciones locativas.

Durante los años 2007, 2008, 2009 se llevó a cabo el proceso de construcción de la nueva sede. Actualmente, atienden 2.835 estudiantes que asisten en las jornadas de mañana y tarde. La construcción de esta representó un cambio significativo para las niñas y niños, que en su mayoría pertenecen a la localidad de Suba.

La comunidad del colegio ha desarrollado los ajustes al PEI “Hacia una comunidad educativa que aprende y actúa en equipo”, fruto de la participación colectiva, en el contexto de un proceso dinámico de visión compartida, dentro de un enfoque sistémico basado en la planeación estratégica como herramienta para lograr el mejoramiento continuo del servicio educativo con calidad, eficacia y eficiencia, partiendo del principio del Desarrollo Humano, fundamentado en el Modelo Pedagógico Holístico Educación, Escuela y Pedagogía Transformadora, en adelante relacionado como Modelo EEPT.

Desde su misión, lidera procesos educativos para conocer, comprender, apoyar, estimular y promover el desarrollo humano, científico, tecnológico y afectivo del educando hacia una formación integral; basándose en procesos cognitivos y habilidades mentales, con orientación del proyecto de vida en pro del aprendizaje significativo y participativo.

La sede B está ubicada en el extremo noroccidental de la localidad de Suba, en la Avenida Cali con calle 153, en el Barrio Villa Hermosa, lugar donde se encuentra la muestra poblacional con la cual se llevará a cabo el presente trabajo investigativo.

Los estudiantes objeto de este estudio, pertenecen a ciclo II y oscilan entre los 9 y los 11 años. El grupo está conformado por 35 estudiantes, que constituyen la muestra aleatoria, conformada por diez estudiantes. La mayoría de ellos son responsables, espontáneos y participativos en el desarrollo de las actividades propuestas, muestran gran motivación especialmente con aquellas de índole artística y recreo-deportivas. Muestran agrado por la permanencia en el ámbito escolar; a nivel del grupo hay una sana convivencia y solución asertiva de problemas; a pesar de las dificultades que algunos estudiantes vivencian en su entorno familiar y transfieren a su contexto escolar.

Así mismo, se han identificado algunos casos donde hay dificultad en el aprendizaje, lo cual representa para el maestro un reto para indagar las causas y buscar soluciones óptimas que garanticen el bienestar y el avance significativo en los procesos del aula utilizando, estrategias ajustadas a las necesidades del colectivo.

Los colegios seleccionados presentan una característica común por estar ubicados en zonas periféricas de la ciudad en condiciones de pobreza tanto económica como cultural, puesto que a ellas llegan frecuentemente personas de diferentes lugares del país, muchos de ellos desplazados por la violencia. Por lo tanto, es la oportunidad que desde la práctica docente podamos contribuir en rescatar y fomentar posibilidades de mejorar aspectos tan importantes para la vida como lo es la comprensión lectora.

3.5.Categorías de análisis

Para la presente investigación se tuvieron en cuenta las siguientes categorías.

Tabla 1

Categorías de análisis

CATEGORÍAS	SUBCATEGORÍAS	CATEGORÍAS EMERGENTES
Niveles de comprensión lectora	<ul style="list-style-type: none"> • Nivel literal • Nivel inferencial • Nivel crítico 	<ul style="list-style-type: none"> • Metacognición • Cómo aprender a escribir
Habilidades de comprensión lectora	<ul style="list-style-type: none"> • Prelectoras • Mientras se lee • Poslectoras 	

Fuente: Elaboración propia

Niveles de comprensión lectora. (Literal, inferencial y crítico)

Alfonso & Sánchez (2009), se debe tener en cuenta que los niveles de comprensión lectora son procesos de pensamiento que se dan en la lectura y se desarrollan a partir del uso de las habilidades de comprensión en el proceso de enseñanza y aprendizaje de la misma.

Nivel literal

En este nivel, el lector se fija en lo explícito del texto, puede ser recordando acontecimientos o por la ubicación de los elementos de este como secuencias, ideas principales de los párrafos, orden de acciones, tiempos y lugares explícitos; cuando el nivel literal está más avanzado el lector puede reconocer idea y tema principal.

Según Alfonso & Sánchez (2009), “La lectura literal es la comprensión lectora básica. Decodificación de palabras y oraciones. El lector parafrasea: puede reconstruir lo que está superficialmente en el texto”. (p.21).

Cuando se trabaja sobre este nivel se deben tener en cuenta ciertos componentes, que son: transcripción, léxico nuevo, paráfrasis y superestructura.

Nivel inferencial

En este nivel se requiere de la interacción constante entre el lector y el texto, se conecta lo que se sabe con la información de este; se va haciendo proceso de formulación de hipótesis a partir de indicios y se verifica mientras se lee. Como lo confirma Braslavsky (2005):

Las inferencias se refieren a los significados implícitos, que están entre líneas y se inducen como probables a partir de los contenidos explícitos. Son elaboraciones que suponen vincular ideas, llenar lagunas, hacer conjeturas, formular hipótesis, imaginar más allá de lo implícito a partir de la información explícita. (p.155).

En este nivel es necesario manejar los siguientes componentes: tema, léxico por contexto, cohesión, resumen del texto o idea global.

Nivel crítico- valorativo

Requiere la formación de sus propios juicios, distinguir entre hecho y opinión, analizar al autor, asumir postura ante el texto, tener nivel de lectura crítico intertextual; “el lector aporta el 100% de sus conocimientos y puntos de vista sobre el texto. Relaciona la lectura de un texto con otros. Utiliza lo que sabe de la estructura (silueta) de un texto para comprenderlo mejor”. (Alfonso & Sánchez, 2009, p.243).

Proponen los siguientes componentes: enciclopedia, intención, la valoración del contenido del texto o toma de posición, preguntas que suscita el texto.

Habilidades en la Comprensión lectora

A continuación se enuncian las habilidades requeridas para comprender cualquier tipo de texto planteado en la propuesta de Alfonso & Sánchez (2009), quienes las dividen en diferentes fases:

Primera fase: Habilidades prelectoras

Formulación de hipótesis. A partir de activación conocimientos previos y predicción de los contenidos del texto. En esta fase se deben desarrollar las habilidades para: escoger el modo de lectura pertinente, desarrollar la percepción y la observación rápida de indicios, y para activar los conocimientos previos sobre un tema.

Segunda fase: Habilidades mientras se lee

Verificación de hipótesis realizadas. Búsqueda de indicios en todos los niveles de procesamiento con tal de verificar la certeza de su anticipación. Aquí se trabajan las habilidades para: hacer anticipación en la lectura, hacer anticipación y captación rápida de palabras, hacer presuposiciones e inferencias, deducir el significado de las palabras, interpretar expresiones que incluyen lenguaje figurado, ejercitar la memoria a corto plazo y para leer textos icónicos y gráficos.

Tercera fase: Habilidades poslectoras

La integración de la información y el control de la comprensión. Alfonso & Sánchez (2009) plantean:

Si la información es coherente con las hipótesis anticipadas, el lector la integrará en su sistema de conocimientos para seguir construyendo el significado global del texto a través de distintas estrategias de razonamiento. Aquí ya integra los saberes previos de la lectura, con los que el texto le aportó. (p.65).

En esta fase se trabajan las habilidades para: dar sentido y coherencia a lo leído, reconocer la idea principal de un texto, identificar las palabras clave, hacer un resumen y para hacer análisis crítico del texto.

Categorías emergentes

A partir del seguimiento y retroalimentación que se da a la implementación de las actividades contempladas en la estrategia de esta investigación, surgen dos categorías emergentes: una en el colegio Carlos Pizarro Leongómez con la dificultad en el proceso escrito y otra en los colegios Alfredo Iriarte y Nicolás Buenaventura con la apropiación, reflexión y control sobre los propios procesos de comprensión lectora, los cuales propician que los estudiantes realicen metacognición. Las especificaciones de las categorías emergentes y los resultados evidenciados con el análisis respectivo se contemplan en los capítulos de resultados, análisis y conclusiones.

3.4 INSTRUMENTOS

En la presente investigación se utilizarán diferentes instrumentos de recolección de datos, basados en la teoría de Cerda, H (1991):

- **La observación directa.** Se refiere al método que describe la situación en la que el observador es físicamente presentado y personalmente este maneja lo que sucede.
- **El diario de campo.** Es una narración minuciosa y periódica de las experiencias vividas y los hechos observados por el investigador. (Ver anexo 2).
- **Rúbrica.** Representa un instrumento con criterios de evaluación de los niveles de comprensión lectora, diseñada por los autores del texto “Comprensión lectora”, Deyanira Alfonso Sanabria y Carlos Sánchez Lozano (2009), quienes previamente autorizaron la utilización de la misma en la presente investigación. La rejilla está diseñada para ser aplicada en cualquier tipo de texto y en cada nivel tiene en cuenta tres medidas de valoración: alta, media y baja. Dichas pruebas

han sido aplicadas por los autores en diferentes IED, lo cual las hace estandarizadas; en los dos ciclos intervenidos se evalúan los mismos niveles, teniendo en cuenta los siguientes componentes:

- En el nivel literal ofrece los criterios para evaluar los componentes: transcripción, léxico nuevo, paráfrasis y superestructura.
- En el nivel Inferencial. Los criterios para evaluar los componentes: tema, léxico por contexto, cohesión e idea global (resumen).
- En el nivel crítico. Los criterios están enfocados a valorar los componentes: enciclopedia, intención del texto, toma de posición, preguntas que suscita el texto.

Dicha rúbrica fue utilizada en la prueba diagnóstica y prueba final. (Ver anexo 3).

Descripción valoración inicial

Teniendo en cuenta que la muestra aleatoria está conformada por treinta estudiantes de los colegios Alfredo Iriarte, Carlos Pizarro Leongómez y Nicolás Buenaventura, diez de cada colegio y pertenecientes a los ciclos I y II, respectivamente, seleccionados con anterioridad según el SIE de cada colegio. Se aplicaron los siguientes instrumentos facilitados por los autores antes mencionados, quienes proporcionaron pruebas diferentes de acuerdo con las edades de los estudiantes objeto de investigación, pero evaluando los mismos niveles de comprensión lectora mencionados en las categorías de análisis, permitiendo recolectar la información necesaria para el diagnóstico inicial.

De la misma manera, los autores mencionados proporcionaron a las investigadoras y autorizaron la aplicación de una prueba acorde a la edad de los estudiantes del ciclo I, teniendo en cuenta que esta prueba ya se aplicó en el Gimnasio Iragua de Bogotá, se constituye en una prueba estandarizada.

A continuación se describen las pruebas realizadas en cada uno de los colegios intervenidos:

Colegio Alfredo Iriarte

Nombre de la prueba: El texto utilizado se titula “Los dos caballos”. Autor: Carlos Castro Saavedra (poeta colombiano)

Aplicación: Ciclo I, jornada única.

Muestra: Aplicada a muestra aleatoria conformada por diez estudiantes.

Duración: 45 minutos.

Propósito: Conocer el nivel de comprensión lectora de los estudiantes de ciclo I.

Descripción: La prueba consta de un texto con 8 preguntas cerradas, cada una con cuatro opciones de respuesta, distribuidas así: nivel literal 4, nivel inferencial y crítico, 2 cada uno. (Ver anexo 4)

Colegio Pizarro Leongómez

Nombre de la prueba: El texto utilizado se” Mil cubos de agua”. Autor. Anónimo.

Aplicación: Ciclo II Leongómez, jornada mañana.

Muestra: Aplicada a muestra aleatoria conformada por diez estudiantes, dentro de los cuales se encuentra un estudiante con necesidades especiales, a quien se le leyó la prueba.

Duración: 45 minutos

Propósito: Conocer el nivel de comprensión lectora de los estudiantes de ciclo II.

Descripción del instrumento: El instrumento aplicado consta de un texto y un total de 16 preguntas: 7 de nivel literal, 5 de nivel inferencial y 4 de nivel crítico.

Las preguntas son cerradas, de selección múltiple, cada una con 4 opciones de respuesta. (Ver anexo 5).

Colegio Nicolás Buenaventura

Nombre de la prueba: El texto utilizado se titula” El sacapuntas”. Autor Úrsula Wölfel.

Aplicación: Ciclo II, jornada tarde.

Muestra: Aplicada a muestra aleatoria conformada por 10 estudiantes.

Duración: 45 minutos.

Propósito: Conocer el nivel de comprensión lectora de los estudiantes de grado cuarto.

Descripción: El instrumento aplicado consta de un texto y un total de 13 ítems: 5 de nivel literal, 4 de nivel inferencial y 4 de nivel crítico. (Ver anexo 6).

Análisis valoración inicial

A continuación se mencionan los resultados obtenidos en cada nivel de comprensión lectora, de los estudiantes intervenidos y se describen los hallazgos. Las escalas valorativas fueron proporcionadas por los autores mencionados.

Colegio: Alfredo Iriarte

Nivel literal

Este nivel estaba conformado por 4 preguntas, siendo 4 respuestas correctas nivel alto, 2 a 3 nivel medio, y 0 a 1 nivel bajo. (Ver anexo 7).

Alto: 2 estudiantes

Medio: 2 estudiantes

Bajo: 6 estudiantes

En este nivel los estudiantes obtuvieron un desempeño bajo, debían leer palabras y frases con escritura similar y relacionarlas con el texto, pero presentaron dificultad al decodificarlas, porque hicieron una lectura muy rápida de estas y no observaron con claridad la diferencia entre ellas. En cuanto al léxico, tenían que relacionar palabras según el significado que da la lectura y comprender algún suceso; igualmente, se les dificultó relacionar hechos relacionados con el texto.

Lo anterior demuestra que el escaso vocabulario que poseen los estudiantes y la falta de conocimientos previos, les impide relacionar significados de palabras con el tema del texto y deducir hechos o posibles hipótesis sobre éste. Igualmente dificultad para relacionar secuencias y relaciones causa-efecto.

Nivel inferencial

Este nivel constaba de 2 preguntas, valoradas así; nivel alto, todas las respuestas acertadas, nivel medio 1, nivel bajo 0.

Alto: 3 estudiantes.

Medio: 5 estudiantes.

Bajo: 2 estudiantes.

Los estudiantes demostraron un mejor desempeño en este nivel. Comparado con los otros niveles evaluados, debían relacionar frases con el texto leído. Estas frases, en cuanto a su escritura, eran muy diferentes entre sí, lo que les permitió hacer una lectura más clara de las mismas, demostrando esto una buena percepción y memoria visual. Los que fallaron tal vez fue porque hicieron una lectura muy superficial.

Nivel crítico

Este nivel constaba de 2 preguntas, valoradas así; nivel alto todas las respuestas acertadas, nivel medio 1 y nivel bajo 0.

Alto: 1 estudiante.

Medio: 4 estudiantes.

Bajo: 5 estudiantes.

La prueba evidencia que este es el nivel con mayor número de estudiantes en desempeño bajo, los estudiantes en una pregunta debían escoger la palabra relacionada con el tema del texto y en la otra debían tomar posición frente a la lectura. La mayoría de ellos demuestran dificultad para realizarlo. Esto sucede porque carecen de saberes previos para relacionarlos con el tema, también les falta capacidad de análisis para asumir posición frente al texto. Además, no están acostumbrados a argumentar opiniones de los textos que leen.

Tabla 2

Análisis cualitativo prueba inicial colegio Alfredo Iriarte

COLEGIO: ALFREDO IRIARTE						
CICLO I						
Lectura: Los dos caballos				VALORACIÓN		
Autor: Carlos Castro Saavedra				(Nivel de lectura en el cual se ubican los estudiantes)		
PREGUNTA	NIVEL DE LECTURA	COMPONENTE	Correcto (No. Estudiantes)	ALTO	MEDIO	BAJO
				1	Literal	Decodificación
2	Literal	Decodificación	6			
3	Literal	Léxico	9	5	4	1
4	Literal	Paráfrasis	8			

5	Inferencial	Cohesión	5			
8	Inferencial	Idea global	7	3	5	2
6	Crítico-valorativo	Enciclopedia	5			
				1	4	5
7	Crítico-valorativo	Enciclopedia	1			

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 3

Análisis descriptivo prueba inicial colegio Alfredo Iriarte.

PREGUNTAS	NIVEL	COMPONENTES	No. DE ESTUDIANTES CON ACIERTOS POR PREGUNTA	ANÁLISIS DESCRIPTIVO
1	Literal	Decodificación	8	Más del 50% de los estudiantes tuvo un buen nivel de decodificación. Pudieron leer bien las palabras y las ubicaron dentro del texto. Igualmente, demuestran un buen vocabulario, y relacionan palabras y frases según el significado que proporciona el texto.
2	Literal	Decodificación	6	
3	Literal	Léxico	9	
4	Literal	Paráfrasis	8	

5	Inferencial	Cohesión	5	El 60% de los estudiantes no logra entender el significado de una frase y relacionarlo con el texto, prueba evidente de que manejan un escaso vocabulario y carecen de conocimientos previos. Sin embargo, el 80% logra identificar la idea clave del texto a través de la relación de una frase.
8	Inferencial	Idea global	7	
6	Crítico valorativo	Enciclopedia	5	
7	Crítico valorativo	Enciclopedia	1	El 50% de los estudiantes acertó en una pregunta y en la otra únicamente el 1%, lo que demuestra dificultad para relacionar e inferir conocimientos con textos dados

Fuente: elaboración propia

Colegio: Carlos Pizarro Leóngomez

Nivel literal:

Este nivel estaba conformado por 7 preguntas, siendo entre 6 a 7 respuestas correctas nivel alto, 4 a 5 nivel medio, 1 a 3 nivel bajo. (Ver anexo 8).

Alto: 2 estudiantes.

Medio: 5 estudiantes.

Bajo: 3 estudiantes.

En este nivel la mayoría de los estudiantes identificaron personajes, lo que cada uno de estos expresaba en la historia, el orden en que ocurrieron los hechos. En cuanto al léxico identificaron el significado de algunas de las palabras, pero no se evidenció relación de conocimientos previos con la lectura y se vio claramente en la pregunta 5 ya que esta al digitarla resaltaba una palabra equivocada y los estudiantes al cambiarla como se pedía no tuvieron en cuenta lo que habían leído. En cuanto a la superestructura, la mitad de los estudiantes identificaron el tipo de narración y más de la mitad pudieron señalar el orden en que ocurrieron los hechos. Igualmente demostraron

desinterés en leer las preguntas varias veces respondiendo apresuradamente ya que les parecía que eran muy fáciles; algunos no lograron identificar a qué tipo de texto correspondía la lectura.

Nivel Inferencial:

Este nivel estaba conformado por 5 preguntas, siendo entre 4 a 5 respuestas correctas nivel alto, 2 a 3 nivel medio, 1 nivel bajo.

Alto: 5 estudiantes.

Medio: 3 estudiantes.

Bajo: 2 estudiantes.

Los estudiantes demuestran tener un mejor nivel inferencial y esto puede ser porque ya identifican ideas principales y pueden ir relacionándolas con otras que no están en el texto, logran ubicar los componentes de la oración en orden lógico respecto a lo descrito en la lectura, logran establecer la ubicación de algunos eventos. Aún muestran dificultad al encontrar palabras nuevas porque no es de su interés la búsqueda del significado y al buscarlo no lo relaciona adecuadamente, no logran tener en cuenta las ideas claves para así poder dar una idea general del texto.

Nivel Crítico:

Este nivel estaba conformado por 4 preguntas, siendo entre 4 respuestas correctas nivel alto, 2 a 3 nivel medio, 1 nivel bajo.

Alto: 0 estudiante.

Medio: 4 estudiantes.

Bajo: 6 estudiantes.

En la prueba se evidencia que es el nivel con el porcentaje más alto de estudiantes en valoración baja y ninguno en valoración alta. Algunos pueden relacionar conocimientos previos parcialmente

con el texto. Carecen de actitud crítica frente a los propósitos del autor en la lectura y ninguno de los estudiantes del grupo focal emitió juicios de valores a lo leído ni asumió posiciones frente al texto.

Los estudiantes no se interrogan ante lo leído y tampoco expresan posturas que cuestionen el contenido del texto.

Tabla 4

Análisis cualitativo prueba inicial colegio Carlos Pizarro.

COLEGIO: CARLOS PIZARRO LEONGOMEZ				CICLO II		
Lectura: Mil cubos de agua				VALORACIÓN		
Autor: Anónimo				(Nivel de lectura en el cual se ubican los estudiantes)		
PREGUNTA	NIVEL DE LECTURA	COMPONENTE	Correcto (No. Estudiantes)	ALTO	MEDIO	BAJO
				1	Literal	Transcripción
2	Literal	Transcripción	7	2	5	3
3	Literal	Léxico	5			

4	Literal	Léxico	7			
5	Literal	Paráfrasis	1			
6	Literal	Superestructura	5			
7	Literal	Superestructura	6			
8	Inferencial	Léxico por contexto	5			
9	Inferencial	Cohesión	9			
10	Inferencial	Idea global	7	5	3	2
11	Inferencial	Idea global	4			
12	Inferencial	Tema	6			
13	Crítico-valorativo	Enciclopedia	5			
14	Crítico-valorativo	Intención	2			
15	Crítico-valorativo	Toma de posición	5	0	4	6
16	Crítico-valorativo	Toma de posición	1			

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 5

Análisis descriptivo prueba inicial colegio Carlos Pizarro.

PREGUNTAS	NIVEL	COMPONENTES	No. DE ESTUDIANTES CON ACIERTOS POR PREGUNTA	ANÁLISIS DESCRIPTIVO
1	Literal	Transcripción	4	A más del 50% de los estudiantes se les dificultó identificar información explícita del texto en cuanto a personajes principales, mientras que pudieron relacionar los personajes con el contenido de la historia. En cuanto al léxico, identificaron el significado de algunas de las palabras, pero no se evidenció relación de conocimientos previos con la lectura y se vio claramente en la pregunta 5, ya que esta al digitarla, resaltaba una palabra equivocada y los estudiantes, al cambiarla, como se pedía, no tuvieron en cuenta lo que habían leído. En cuanto a la superestructura la mitad de los estudiantes identificaron el tipo de narración y más de la mitad pudieron señalar el orden en que ocurrieron los hechos..
2	Literal	Transcripción	7	
3	Literal	Léxico	5	
4	Literal	Léxico	7	
5	Literal	Léxico	1	
6	Literal	Superestructura	5	
7	Literal	Superestructura	6	
8	Inferencial	Léxico por contexto	5	El 50% de los estudiantes pudo establecer, por el contexto de la narración el significado de las palabras; 9 de los 10 estudiantes ubicaron la palabra adecuada para darle cohesión a la idea. En cuanto a la idea global más de la mitad de los estudiantes lograron identificar el grupo de palabras e ideas claves de la lectura. Respecto a la identificación del tema de la narración solamente 4 respondieron correctamente y los demás relacionaron erróneamente el tema con el contenido del texto.
9	Inferencial	Cohesión	9	
10	Inferencial	Idea global	7	
11	Inferencial	Tema	4	
12	Inferencial	Idea global	6	
13	Crítico valorativo	Enciclopedia	5	En cuanto a la activación de conocimientos previos teniendo en cuenta otras fuentes, el 50% de los estudiantes los relacionaron con lo expuesto en la narración; los demás, no lo hicieron adecuadamente. 8 de los diez estudiantes no lograron identificar la intención del autor, ya que no tuvieron en cuenta lo leído sino la prioridad personal según los enunciados,
14	Crítico valorativo	Intención	2	

15	Critico-valorativo	Toma de posición	5	señalando aquellos que no hacían críticas importantes a lo propuesto por el autor.
16	Critico-valorativo	Toma de posición	1	

Fuente: Elaboración propia

Colegio: Nicolás Buenaventura.

Nivel literal

Este nivel estaba conformado por 5 preguntas, siendo entre 5 respuestas correctas nivel alto, 3 a 4 nivel medio, 1 a 2 nivel bajo. (Ver anexo 9).

Alto: 1 estudiante.

Medio: 3 estudiantes.

Bajo: 6 estudiantes.

La gran mayoría de los estudiantes identifican con gran facilidad el lugar donde se desarrollan los hechos; por el contrario no tuvieron habilidad para identificar el significado de palabras explícitas en el texto, tal vez porque no poseen conocimientos previos para relacionarlos con el contenido de la lectura o no se detienen a tratar de entender el significado de las mismas. También se puede inferir que la información del texto puede contradecir sus conocimientos previos.

De igual manera, evidencian dificultad para encontrar sinónimos que les permitan explicar el significado de algunas frases que aparecen en el texto sin alterar su significado literal.

Evidencian cierto grado de dificultad para estructurar el contenido del texto en una secuencia lógica o para identificar una sección específica.

No dan cuenta del mensaje explícito en el texto, lo cual puede atribuirse a que no hay una decodificación adecuada de palabras y oraciones; no identifican inicialmente la estructura del texto

presentado y no reconstruyen lo que está superficialmente allí para abordar la información de una manera más clara y precisa.

Nivel inferencial

Este nivel estaba conformado por 4 preguntas, siendo entre 4 respuestas correctas nivel alto, 2 a 3 nivel medio, y 1 nivel bajo.

Alto: 0 estudiantes.

Medio: 8 estudiantes.

Bajo: 2 estudiantes.

Cuando se explora en este nivel nos encontramos con que la mayor parte de los estudiantes logró ubicar los componentes de una oración en un orden lógico de acuerdo con las acciones descritas en el texto (orden semántico o gramatical).

Es notoria la dificultad en cuanto se trata de establecer relaciones entre el lenguaje literal y lenguaje figurado y contextualizar el significado de oraciones dentro del texto, Es así como se demanda un mayor esfuerzo a la hora de reconocer el significado de las palabras. Un 50% de la muestra focal pueden reconocer subtemas del texto; es decir, el asunto o tema que el escritor quiso abordar y en un mismo porcentaje de aciertos identifican la idea global del texto.

No hay activación de conocimientos previos para relacionarlos con aquellos aspectos que se encuentran implícitos dentro del texto; tampoco se tienen en cuenta ideas claves para dar cuenta de la idea central o del resumen o idea global. No se detienen a analizar el significado de algunas palabras y su relación con el contexto.

Nivel crítico

Este nivel estaba conformado por 4 preguntas, siendo entre 4 respuestas correctas nivel alto, 2 a 3 nivel medio, y 1 nivel bajo.

Alto: 0 estudiantes.

Medio: 5 estudiantes.

Bajo: 5 estudiantes.

Algunos de los participantes en la muestra aleatoria son capaces de usar los saberes previos para establecer relaciones o asociaciones con los contenidos del texto y para dejar en evidencia sus puntos de vista. En otros casos relacionan saberes que no tienen nada que ver con el texto.

No cuestionan suficientemente el texto para valorar y entender la intencionalidad del autor; además, señalan equivocadamente la intención del autor, no logran reconocer los intereses personales que él quiso expresar en el discurso y falta asumir una actitud interrogativa frente al texto. Estas dificultades se presentan porque no están acostumbrados a emitir juicios valorativos o a expresar sus opiniones y reacciones en relación con un contenido.

Tabla 6

Análisis cualitativo prueba inicial colegio Nicolás Buenaventura.

COLEGIO: NICOLÁS BUENAVENTURA						
CICLO II						
Lectura: El sacapuntas.				VALORACIÓN		
Autor: Úrsula Wölfel				(Nivel de lectura en el cual se ubican los estudiantes)		
PREGUNTA	NIVEL DE LECTURA	COMPONENTE	Correcto (No. Estudiantes)	ALTO	MEDIO	BAJO
				1	Literal	Transcripción
2	Literal	Léxico	3			
3	Literal	Paráfrasis	2			
4	Literal	Superestructura	5	1	3	6
5	Literal	Superestructura	5			
6	Inferencial	Cohesión	9			
7	Inferencial	Léxico por contexto	4			
8	Inferencial	Tema	5	0	8	2
9	Inferencial	Idea global	5			
10	Crítico-valorativo	Enciclopedia	5			
11	Crítico-valorativo	Toma de posición	4			
12	Crítico-valorativo	Intención	1	0	0	0
13	Crítico-valorativo	Preguntas que suscita el texto	5			

Fuente:Elaboración propia.

Tabla 7

Análisis descriptivo prueba inicial colegio Nicolás Buenaventura.

PREGUNTAS	NIVEL	COMPONENTE	NO. DE ESTUDIANTES CON ACIERTOS X PREGUNTA	ANÁLISIS DESCRIPTIVO
1	Literal	Transcripción	9	El 90% de los estudiantes identifican con gran facilidad el lugar donde se desarrollan los hechos; por el contrario no tuvieron habilidad para identificar el significado de palabras explícitas en el texto; tal vez porque no poseen conocimientos previos para relacionarlos con el contenido de la lectura o no se detienen a tratar de entender el significado de las mismas. También se puede inferir que la información del texto puede contradecir sus conocimientos previos.
2	Literal	Léxico	3	Más del 50% de los estudiantes evidencian dificultad para encontrar sinónimos que le permitan explicar el significado de algunas frases que aparecen en el texto sin alterar su significado literal.
3	Literal	Paráfrasis	2	Evidencian cierto grado de dificultad para estructurar el contenido del texto en una secuencia lógica o para identificar una sección específica.
4	Literal	Superestructura	5	El 50% de los estudiantes no dan cuenta del mensaje explícito en el texto.
5	Literal	Superestructura	5	Puede atribuirse el bajo desempeño en este nivel a que no hay una decodificación adecuada de palabras y oraciones, no identifican inicialmente la estructura del texto presentado y no reconstruyen lo que está superficialmente en el texto para abordar la información de una manera más clara y precisa.

6	Inferencial	Cohesión	9	Cuando se explora en este nivel nos encontramos que el 90% de los estudiantes lograron ubicar los componentes de una oración en un orden lógico de acuerdo las acciones descritas en el texto. (orden semántico o gramatical)
7	Inferencial	Léxico por contexto	4	Es notoria la dificultad del 60% de los estudiantes en cuanto, se trata de establecer relaciones entre el lenguaje literal y lenguaje figurado y contextualizar el significado de oraciones dentro del texto. Es así como se demanda un mayor esfuerzo a la hora de reconocer el significado de las palabras. Un 50% de la muestra focal pueden reconocer subtemas del texto; es decir, el asunto o tema que el escritor quiso abordar y en un mismo porcentaje de aciertos identifican la idea global del texto.
8	Inferencial	Tema	5	No hay activación de conocimientos previos para relacionarlos con aquellos aspectos que se encuentran implícitos dentro del texto.
9	Inferencial	Idea global	5	No se tienen en cuenta ideas claves para dar cuenta de la idea central o del resumen o idea global. La identificación de la idea global implica un alto desarrollo cognitivo para resumir. Según Van Dijk quien la denomina macroposición, esta se construye a partir de ideas claves presentes en el texto y generalmente debe ser inferida por el lector. No se detienen a analizar el significado de algunas palabras al relacionarlas en el contexto
10	Crítico Valorativo	Enciclopedia	5	El 50% de los participantes en la muestra focal son capaces de usar los saberes previos para establecer relaciones o asociaciones con los contenidos del texto y para dejar en evidencia sus puntos de vista. En otros casos relacionan saberes que no tienen nada que ver con el texto.
11	Crítico Valorativo	Toma de posición	4	El 40% no cuestionan suficientemente el texto para valorar y entender la intencionalidad del autor. El 90% señalan equivocadamente la intención del autor, no logran reconocer los intereses personales que el autor quiso expresar en el discurso.
12	Crítico Valorativo	Intención	1	El 50% de los estudiantes les hace falta asumir una actitud interrogativa frente al texto. Ocurren estas dificultades porque no están acostumbrados a emitir juicios valorativos o a expresan sus opiniones y reacciones sin argumentos críticos frente a un texto determinado.
13	Crítico Valorativo	Preguntas que suscita el texto	5	

Fuente: Elaboración propia.

La conclusión de las anteriores valoraciones se pueden observar en las siguientes tablas y posteriormente en las descripciones generales:

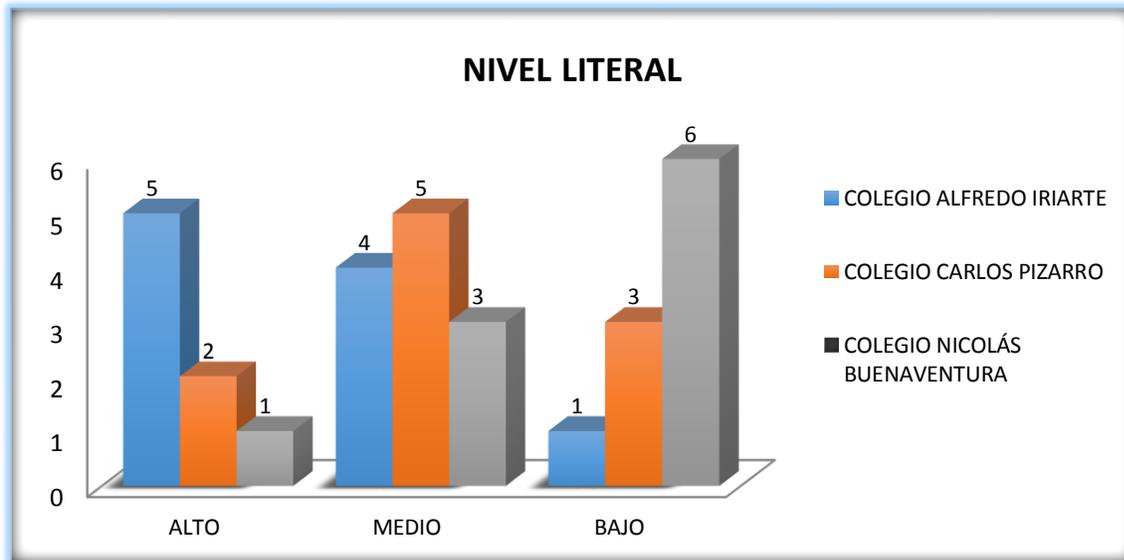


Fig. 1: Comparación prueba inicial nivel literal. Fuente: Elaboración propia.

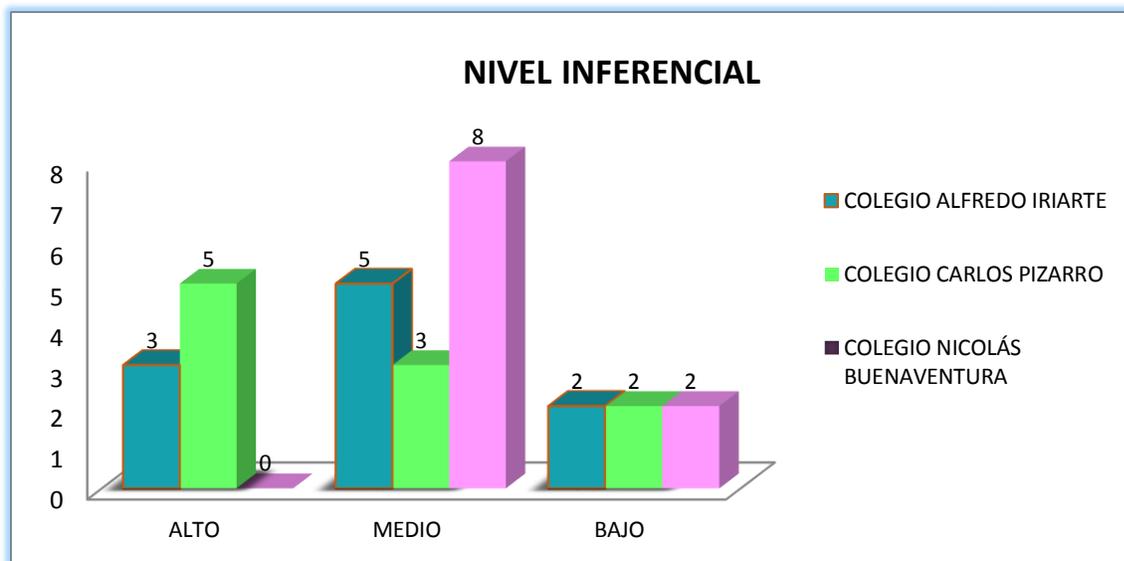


Fig. 2: Comparación prueba inicial nivel inferencial. Fuente: Elaboración propia

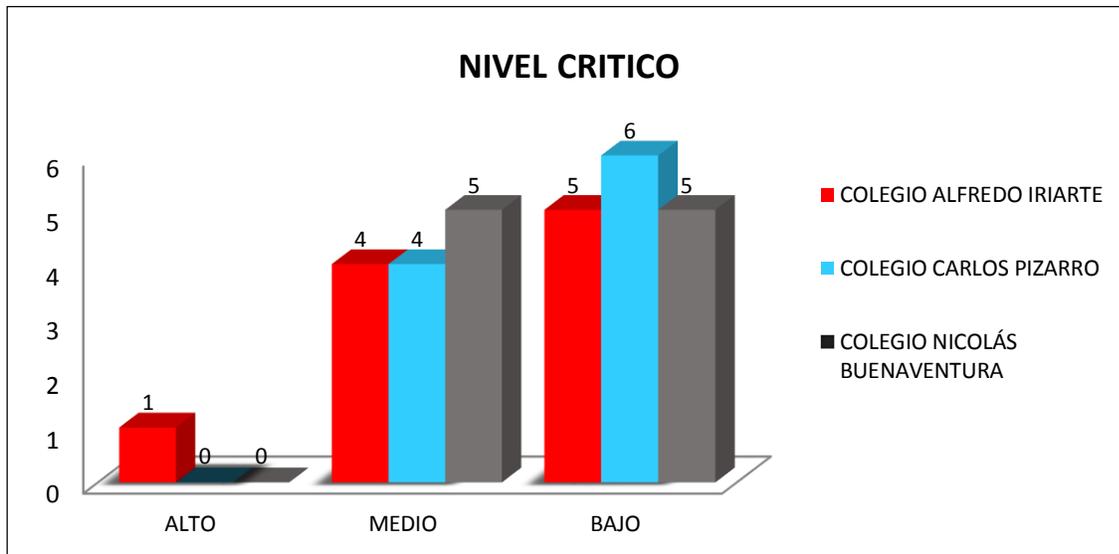


Fig. 3: Comparación prueba inicial. Nivel crítico. Fuente: Elaboración propia

De lo anterior se puede concluir que los tres colegios por intervenir coinciden en cada nivel de lectura en los siguientes aspectos:

Nivel literal

En el nivel literal se encontró que los estudiantes no tuvieron habilidad para identificar el significado de palabras explícitas en el texto, tal vez porque no poseen conocimientos previos para relacionarlos con el contenido de la lectura o no se detienen a tratar de entender el significado de las mismas, lo que demuestra que tienen escaso vocabulario. Esto les impide relacionar significados de palabras, falta de conocimientos previos para relacionarlos con el tema y deducir hechos o posibles hipótesis relacionadas con la historia; igualmente tienen dificultad para relacionar secuencias y relaciones causa-efecto. Al respecto Alfonso & Sánchez (2009), afirman:

Al activar algunos de sus esquemas de conocimiento el lector anticipa aspectos del contenido, pone en práctica la capacidad de evocación, asociación y relación, lo cual le permite el desarrollo de nuevos esquemas, al relacionarlos con los ya adquiridos. Al implementar actividades que permitan a los estudiantes utilizar los conocimientos previos se asegura una comprensión global del tema en cuestión. (p. 81).

Nivel inferencial

En los colegios Alfredo Iriarte y Carlos Pizarro, se encuentra que los estudiantes demuestran un mejor desempeño en este nivel, puede ser porque ya identifican ideas principales y pueden ir relacionándolas con otras que no están en el texto. También porque tienen una buena percepción y memoria visual que les facilita relacionar frases con el texto leído, afirmando lo que sostienen Alfonso y Sánchez (2009):

Es vital que el lector recuerde un determinado elemento para que pueda interpretar el texto completo. Si falla la memoria operativa a corto plazo, el lector pierde el hilo de lo que se está leyendo y tiene que devolverse para encontrar el sentido (.p.107).

Mientras tanto, en el colegio Nicolás Buenaventura es notoria la dificultad en cuanto se trata de establecer relaciones entre el lenguaje literal, lenguaje figurado y contextualizar el significado de oraciones dentro del texto. Es así como se demanda un mayor esfuerzo a la hora de reconocer el significado de las palabras.

No hay activación de conocimientos previos para relacionarlos con aquellos aspectos que se encuentran implícitos dentro del texto, tampoco se tienen en cuenta ideas claves para dar cuenta de la idea central o del resumen o idea global.

Nivel crítico

Los tres colegios por intervenir coinciden en tener una cantidad similar de alumnos, que se encuentran en un puntaje bajo en nivel crítico, no cuestionan suficientemente el texto para valorar y entender la intencionalidad del autor; además, señalan equivocadamente la intención del mismo, no logran reconocer los intereses personales que este quiso expresar en el discurso y falta asumir una actitud interrogativa frente al texto.

Ocurren estas dificultades porque no están acostumbrados a emitir juicios valorativos o a expresar sus opiniones y reacciones frente a un texto determinado. Evidenciando una falta de comprensión lectora; para ello es necesario desarrollar habilidades que les ayuden a mejorar su comprensión textual. Alfonso & Sánchez (2007) afirman:

Saber leer bien implica haber desarrollado estrategias y habilidades lectoras. Si no se enseñan bien esas habilidades y estrategias, los estudiantes tendrán problemas de comprensión, les parecerá aburrido leer o no le encontrarán sentido ni valor social o comunicativo. Además, es evidente, les irá mal en las pruebas de comprensión lectora. (p.39).

De acuerdo con los resultados obtenidos anteriormente, es necesario que la estrategia que se va a implementar contemple actividades que permitan desarrollar habilidades para: escoger el modo de lectura pertinente, activar conocimientos previos sobre un tema, hacer anticipación en la lectura, interpretar expresiones que incluyen lenguaje figurado, dar sentido y coherencia a lo leído y para hacer análisis crítico del texto, entre otras, en los tres momentos de la lectura: prelectoras, mientras se lee y poslectoras, con el fin de mitigar las dificultades evidenciadas en los estudiantes.

3.5 Plan de acción

A continuación se describen cada uno de los momentos que hacen parte del plan de acción del presente ejercicio investigativo:

En la primera etapa de intervención, con el objetivo de establecer un punto de partida o diagnóstico, el grupo objeto de investigación fue valorado a partir de una prueba de comprensión lectora, proporcionada por los autores Alfonso & Sánchez (ver apartado de instrumentos), para establecer el desempeño de los estudiantes en cada nivel de comprensión lectora.

En la segunda etapa, se diseñó e implementó la estrategia de intervención pedagógica, la cual se implementó en cada uno de los cursos que orientan las docentes investigadoras. Para el análisis de los resultados se tuvo en cuenta los resultados de la muestra aleatoria, llevándose a cabo registros en el diario de campo, donde se describieron diversas situaciones que surgieron en las intervenciones y que fueron utilizadas en la triangulación de la información.

Para la propuesta de intervención pedagógica se diseñaron tres unidades didácticas, las cuales fueron revisadas y retroalimentadas por el profesor Ignacio Restrepo; las dos primeras con tres sesiones cada una y la última tuvo dos sesiones, siguiendo el modelo de EPC, donde se

fortalecieron habilidades de comprensión lectora, en los tres momentos de la lectura: prelectoras, mientras se lee y poslectoras, basadas en la propuesta de Alfonso & Sánchez (2009), con el fin de favorecer el desempeño de los estudiantes en los niveles de comprensión lectora: literal, inferencial y crítico, categorías de análisis de esta investigación. (Ver anexo 10). Este proceso se realizó de la siguiente manera:

- Habilidades prelectoras, habilidad para escoger el modo de lectura pertinente, desarrollar la percepción y la observación de indicios y habilidad para activar conocimientos previos de un tema.
- Habilidades mientras se lee, habilidad para: hacer anticipación a la lectura, hacer anticipación y captación rápida de palabras, hacer presuposiciones e inferencias, deducir el significado de las palabras, para interpretar expresiones que incluyen lenguaje figurado, ejercitar la memoria a corto plazo y habilidad para leer textos icónicos y gráficos.
- Habilidades poslectoras, habilidad para: darle sentido y coherencia a lo leído, reconocer la idea principal de un texto, identificar sus palabras claves de un texto, hacer un resumen y habilidad para hacer análisis crítico del mismo.

En el diseño de la primera unidad se tomaron lecturas y guías propuestas por los autores Alfonso & Sánchez, quienes autorizan su uso en el aula y se adaptaron al modelo de EPC, ya para las otras unidades las investigadoras buscaron otros textos.

Al finalizar cada intervención, las docentes realizaban un análisis descriptivo de los desempeños de los estudiantes y posteriormente se triangulaba la información, haciendo un análisis comparativo entre los tres colegios, apoyado desde la teoría.

Para finalizar, en la tercera etapa se evaluó el resultado de la intervención de la siguiente forma:

Las investigadoras diseñaron una prueba final, teniendo en cuenta el modelo y rúbrica que se utilizó en la prueba inicial y de acuerdo a la experiencia lograda en el ejercicio investigativo, la cual fue validada por la asesora Andrea Carolina Cubillos. (Ver anexos 16 y 17).

- Aplicación de la prueba final y valoración de cada estudiante.

- Análisis descriptivo de cada colegio.
- Análisis comparativo y descriptivo del desempeño de los estudiantes en los tres colegios intervenidos, haciendo relación con las bases teóricas de los autores trabajados.
- Conclusiones.

De acuerdo con lo anterior es importante mencionar que la propuesta se desarrolló por un período de seis meses, mediante intervenciones en el aula durante el trabajo pedagógico regular de la asignatura de español que reciben los estudiantes. (Ver anexo 18).

4. RESULTADOS O HALLAZGOS

Para iniciar este apartado se presentarán los hallazgos más significativos al triangular la información sobre las experiencias y observaciones después de las intervenciones.

Posteriormente se puede observar el análisis de la prueba final de los estudiantes intervenidos en cada una de las IED.

Por otra parte, se puede, para ampliar la información sobre los resultados en cada una de las unidades didácticas implementadas dirigirse a los anexos (ver anexos 13, 14 y 15), las respuestas que allí se evidencian son escritas textualmente como las dijeron los estudiantes.

4.1 Hallazgos después de las intervenciones

Tabla 8

Observaciones significativas de las intervenciones

ANÁLISIS GENERAL DE LAS TRIANGULACIONES	
HABILIDADES PRELECTORAS (FORMULACIÓN DE HIPÓTESIS)	
HABILIDAD PARA ESCOGER EL MODO DE LECTURA PERTINENTE	<p>✓ De acuerdo con los hallazgos en ciclo II, es de suponer entonces que no lograron transferir las ideas previas sobre los componentes y características de un texto narrativo (situación inicial, transformación o desequilibrio, resolución y situación final) a un descriptor gráfico; por el contrario sí lograron dar cuenta de dichos elementos verbalmente. Por lo tanto, es necesario trabajar desde el aula diversas estrategias y mejorar el nivel de instrucción por parte de las docentes, que les permitan familiarizarse con estos y otros tipos de textos para su fácil reconocimiento en diferentes escenarios, considerando que este proceso facilitará la identificación del texto en forma global y por ende permitirá un acercamiento a la comprensión textual.</p> <p>Es necesario, en el proceso de comprensión lectora fortalecer habilidades en el reconocimiento de textos y los elementos que estos involucran.</p> <p>De común acuerdo, frente a la dificultad observada en el reconocimiento de la estructura del texto se tuvo en cuenta en la siguiente intervención (Unidad didáctica 2) correspondiente a la sesión de habilidades prelectoras, realizar una actividad enfocada a la identificación, reconocimiento y comparación de estructuras de diferentes tipos de textos utilizando un cuadro comparativo que</p>

permita a los estudiantes establecer semejanzas, diferencias y e identificación de los componentes de cada modelo.

Por su parte, los estudiantes de ciclo I, logran relacionar lo observado, con lo que consideran que sucederá, así mismo organizan palabras lógicamente para descubrir el título del texto que leerán, permitiéndoles esto explorar de una mejor manera el tema del texto al que se enfrentarán.

- ✓ En el colegio Nicolás Buenaventura, en ciclo II durante el desarrollo de la Unidad 2, en la sesión correspondiente a habilidades prelectoras; se establecieron comparaciones entre el cuento y los diferentes modelos de textos que tuvieron la posibilidad de observar. En el colegio Carlos Pizarro Leóngomez en ciclo II lograron en su mayoría identificar la intención de cada texto, pero manifestaron dificultad para reconocer los componentes de cada uno.

En el colegio Alfredo Iriarte en Ciclo I lograron identificar que era un cuento porque venían muchas hojas y personajes, porque tenía nombre de cuento, y que era narrativo porque estaban contando algo.

- ✓ De acuerdo con la experiencia se considera importante que los estudiantes antes de iniciar la lectura tengan la posibilidad de identificar los elementos que componen la estructura del texto con el que van a interactuar. Esto permite anticipar la información que contiene dicho texto porque se puede reconocer la intencionalidad.
- ✓ Aunque se evidencian avances notorios en comparación con la intervención anterior, (Unidad didáctica 1) es necesario continuar fortaleciendo esta habilidad para que los estudiantes identifiquen claramente los elementos de un texto narrativo y en esta medida se anticipen a predecir qué puede ocurrir en cada momento. En la siguiente intervención (Unidad didáctica 3), se pidió observar título, imágenes y primer párrafo de la lectura y relacionarlos con el tipo de texto más apropiado; esta actividad permitió despertar entusiasmo y curiosidad para iniciar la lectura.
- ✓ También es importante destacar en este apartado que las estrategias implementadas para fortalecer habilidades prelectoras y activar los conocimientos previos han sido una gran herramienta motivacional para los estudiantes, ya que la mayoría logran conectarlos con las descripciones que se les ha pedido en las diferentes sesiones tomando apropiación de esta, para utilizarla en otras asignaturas.

Al respecto (Solé, 1992), afirma:

Puede considerarse que informar a los alumnos sobre el tipo de texto o superestructura textual que van a leer es también un medio de proporcionarles conocimientos que les van a resultar útiles para su tarea (...) saber que vamos a leer un cuento, un texto expositivo, una noticia o unas instrucciones nos permite situarnos ante la lectura.

(p.91.)

- ✓ Es importante considerar que la adquisición de las habilidades de comprensión lectora deben convertirse en un proceso continuo para que lleguen a ser interiorizadas por los estudiantes y que cada una tiene gran importancia para poder avanzar a convertirse en lector experto. También se debe tener en cuenta que el proceso de escritura no puede ir desvinculado del proceso lector; se debe dar una interacción; por lo tanto, es vital para llegar a la comprensión textual,
-

HABILIDAD PARA
DESARROLLAR LA
PERCEPCIÓN, OBSERVACIÓN
RÁPIDA DE INDICIOS.

tener un buen manejo gramatical, coherencia y cohesión además de grafías comprensibles. El proceso de escritura ha sido un inconveniente en el colegio Carlos Pizarro Leongómez, es importante realizar refuerzos y orientación para que los estudiantes adquieran el hábito de una revisar permanentemente lo que escriben..

- ✓ La observación de imágenes del texto entregado en las tres instituciones, así como del título y primer párrafo permitió despertar entusiasmo y curiosidad para iniciar la lectura. De igual manera, los llevó a realizar sus propias predicciones.

Cuando se buscan avances en comprensión lectora; es importante que los estudiantes tengan un primer acercamiento y reconocimiento del tipo de texto con el cual se van a enfrentar. El docente debe utilizar actividades sencillas como observación de imágenes, lectura del título o primer párrafo, observación de la estructura del documento, y de esta manera puedan relacionarlo con lo que ellos ya conocen. Es primordial darles la oportunidad de realizar predicciones, y en este mismo sentido manifestar su opinión frente al grupo y conocer las ideas previas de sus compañeros. Alfonso & Sánchez (2009) afirman: El desarrollo de las habilidades para percibir y observar rápidamente indicios, le permite al lector ubicar con mayor facilidad el tema del texto, buscando las pistas que le faciliten su comprensión global. La aplicación de esta habilidad cognitiva propicia la agilidad en los procesos de asociación, correspondencia, relación y clasificación. (p.74).

- ✓ En las tres instituciones, la mayoría de los estudiantes evidenciaron relación inmediata de lo observado con un texto narrativo. Aunque un mínimo de estudiantes de los grupos focales se inclinan a relacionar las lecturas trabajadas con textos informativos, argumentativos, noticias o texto publicitario; tal vez porque no han logrado identificar las características, estructura y la intención de un texto narrativo y por lo tanto no establecen diferencias entre las características del texto narrativo con otros tipos de textos.
- ✓ Teniendo en cuenta que la observación de indicios es una de las habilidades que los estudiantes pueden utilizar durante toda la lectura, es gratificante ver en el colegio Carlos Pizarro Leongómez, que se ha fortalecido dejando ver resultados con avances significativos aplicados no solo al momento de las sesiones sino en otras asignaturas.
- ✓ De acuerdo con la intervención realizada en las tres instituciones se puede concluir que gracias a la observación de indicios pueden nuevamente anticipar. La mayoría de construcciones que logran hacer sobre el tema que va a tratar el cuento las relacionan con la lectura del primer renglón del texto narrativo; se confirma una vez más que las actividades que se puedan realizar antes de iniciar formalmente la lectura brindan posibilidades para anticipar y crear expectativas. “si un niño o niña tiene saberes previos y se hacen preguntas sobre lo que va a leer, tendrá más posibilidades de comprender lo que leerá a continuación” (Alfonso & Sánchez, 2009, p.64).
- ✓ Teniendo en cuenta las observaciones, experiencias en el aula y los aportes del autor, podemos concluir que “cuando se lleva a los estudiantes a anticipar frente a un texto para averiguar cuáles serán los

HABILIDAD PARA ACTIVAR
CONOCIMIENTOS PREVIOS.

personajes, hacer descripción de sus características y pedirles que intenten entretener historias entre ellos, se invita a poner a disposición de ellos y de sus compañeros todos los conocimientos previos que frente al tema en cuestión poseen, ya que han sido activados a partir de sencillos indicios. De esta forma, pueden exponer sus apreciaciones y predicciones antes de dar inicio formal a la lectura; involucrando lo que saben y conocen de las temáticas pertinentes y manifestándolo en forma oral, escrita o de representaciones gráficas. Es de resaltar que cuando se realiza frente a los compañeros pueden aportar al otro y en este mismo sentido enriquecerse con el conocimiento del compañero, logrando así una predisposición positiva para la comprensión global del texto.

- ✓ Consideramos relevante organizar las actividades de intervención tomando aspectos puntuales y significativos que permitan activar el conocimiento previo frente a lo propuesto y que de igual manera generen expectativas e interés desde el primer momento para que el estudiante logre involucrarse y aportar a su propia comprensión. En la práctica se enfatizó en la importancia de seguir las pautas que se indicaron para poder hacer hipótesis acordes al tema de la lectura y no dejarla tomar un rumbo equivocado, ya que los conocimientos previos, les permitirán comprobar hipótesis y por tanto, fortalecer habilidades para favorecer la metacognición.

En las estrategias que buscaron la activación de conocimientos previos en las tres instituciones, lograron establecer relación entre los personajes que se identifican en el título y las imágenes, utilizaron dichos conocimientos para atribuirle una determinada acción a cada personaje, mencionaron escenarios de acuerdo con la observación de imágenes, intentaron ubicar los personajes en sus entornos cotidianos y mencionaron características físicas, cualidades y defectos de cada uno de ellos.

- ✓ Las respuestas evidencian que los estudiantes activan sus conocimientos previos y experiencias personales para relacionarlas con el texto.
- ✓ Se puede concluir que al ir avanzando en la aplicación de las estrategias, los estudiantes fortalecieron las habilidades prelectoras demostrando destreza para establecer relaciones entre su conocimiento y los aportes del texto. Alfonso & Sánchez,(2009), plantean:

Los conocimientos previos suelen denominarse “esquemas de conocimiento”. Están constituidos por las nociones organizadas que posee el lector acerca de la situación o tema que se está leyendo. Ayuda a anticipar el contenido del texto y construir un modelo mental de lo que se tratará el tema y de lo que se espera encontrar. (...) Al activar algunos de sus esquemas de conocimiento el lector anticipa aspectos del contenido, pone en práctica la capacidad de evocación, asociación y relación, lo cual le permite el desarrollo de nuevos esquemas, al relacionarlos con los ya adquiridos. Al implementar actividades que permitan a los estudiantes utilizar los conocimientos previos se asegura una comprensión global del tema en cuestión. (p.81).

HABILIDADES MIENTRAS SE LEE (VERIFICACIÓN DE HIPÓTESIS)
**HABILIDAD PARA HACER
ANTICIPACIÓN EN LA
LECTURA.**

- ✓ En los ciclos I y II, los niños lograron hacer predicciones para averiguar el objetivo de la historia utilizando las ideas previas sobre las cualidades que han atribuido al personaje principal y a los personajes secundarios, logrando personificarlos de acuerdo con dichas cualidades que se consideran que tienen los personajes que participarán en el cuento.
- ✓ Considerando las ideas previas en el ciclo II lograron organizar un esquema de predicciones y formulación de hipótesis, que en cierta forma arrojan opiniones encontradas para presuponer lo que ocurrirá cuando anticipan sobre en una situación central donde una acción se podría resolver por inteligencia animal y o por fuerza o dominio físico de los personajes. De acuerdo con Solé (1992),” la predicción consiste en establecer hipótesis ajustadas y razonadas sobre lo que va a encontrarse en el texto, apoyándose para ello en la interpretación que se va construyendo sobre lo que ya se leyó y sobre el bagaje de conocimientos y experiencias del lector”. (p. 104).
- ✓ De acuerdo con las respuestas dadas en este apartado de la intervención, se puede evidenciar la conexión con los conocimientos previos al lanzar las anticipaciones de lo que pueden ser las respuestas adecuadas en los colegios Nicolás Buenaventura y Carlos Pizarro Leongómez en el Ciclo II. Dichas apreciaciones se dieron también en el colegio Alfredo Iriarte en Ciclo I debido a la observación de la secuencia del cuento y experiencias previas que los niños tienen cuando se enferman, ya que en este caso relacionaron cambios del personaje con enfermedad.
- ✓ Cuando se hacen las anticipaciones por parte de los estudiantes estas provocan curiosidad y expectativa hasta que puedan verificar hipótesis con ayuda del texto y además dan la oportunidad al grupo de dialogar sobre lo que cada uno predijo o anticipó y contrastar sus opiniones. “Puede ocurrir que el lector pueda aplicar unos determinados conocimientos y construir una interpretación acerca del texto pero que ésta no coincida con lo que pretendía el autor”.. (Baker y Brown, 1984 mencionados por Solé, 1992, p.90.)
- ✓ Los estudiantes se atrevieron a formular hipótesis tomando como referencia una serie de imágenes, un título, un esquema que les sugiere que la historia tratará de un cuento; o la lectura de un párrafo inicial, que despierta su interés y motivación frente al texto y además involucra sus propias ideas con estos indicios para generar interacción entre los personajes y mantienen la expectativa constante para verificar sus predicciones. Alfonso & Sánchez (2009), plantean:

La lectura es un proceso constante de elaboración y verificación de predicciones que conducen a la construcción de una interpretación. La capacidad de predecir o suponer lo que ocurrirá, cómo será un texto, cómo continuará o cómo puede acabar, partiendo de pistas gramaticales, lógicas o culturales, es una actividad que cambia la actitud del lector y lo mantiene activo y despierto. (p. 85).

- ✓ Siguiendo con la idea que respalda la importancia de desarrollar habilidades para anticipar, es oportuno aclarar que estas
-

anticipaciones deben ser emitidas teniendo en cuenta las posibilidades del texto por lo tanto en la aplicación para esta habilidad las docentes orientaron adecuadamente las preguntas y sugerencias. En esta sesión se vio la necesidad de orientar el manejo de esta habilidad ya que algunos de los estudiantes hacían predicciones que no correspondían a la idea que se iba desarrollando.

Algunos realizaron anticipaciones que resultaron coherentes con la trama del cuento. Otros no lograron interpretar la pregunta para dar respuestas coherentes que sean apropiadas en dicho contexto, anticiparon situaciones que podían afectar al personaje principal, tal vez porque logran inferir los sentimientos de los personajes.

HABILIDAD PARA
INTERPRETAR EXPRESIONES
CON LENGUAJE FIGURADO.

- ✓ En cuanto a anticipar, es de señalar que ha sido una de las habilidades en donde mejor desempeño y participación han tenido los estudiantes, haciéndolas coherentes y teniendo en cuenta el desarrollo de la lectura y la conexión de los conocimientos previos. Solé (1992, afirma: Estas predicciones, anticipaciones o como se les quiera llamar, deben encontrar verificación en el texto o bien ser sustituidas por otras. Cuando la encuentran, la información del texto se integra en los conocimientos del lector y se va produciendo la comprensión. (...) y hace falta además que sean los propios alumnos quienes seleccionen marcas e índices, quienes formulen hipótesis, quienes las verifiquen, quienes construyan interpretaciones, y que sepan, además, que es eso lo necesario para obtener objetivos determinados. (pp. 101-102)
 - ✓ Algunos estudiantes pudieron lograr interpretar la información que transmite el texto en lenguaje figurado y lograron relacionarlo con el contexto. A otros se les dificultó interpretarlas y darles un sentido dentro del texto, ya que se muestran literales ante la expresión dada. “El lenguaje figurado, muy utilizado sobre todo en textos literarios e informativos, exige una alta capacidad de interpretación. Los niños y niñas que son lectores aprendices generalmente hacen lectura literal y no inferencial”. (Alfonso y Sánchez, 2009, p. 102).
 - ✓ De acuerdo con el comentario de los autores y la intervención, es necesario generar actividades de rutina que permitan desarrollar la habilidad para que los niños puedan establecer comparaciones y asociaciones en ciertas partes del texto que así lo requieren; que tengan la posibilidad de dar una mirada a las diferentes expresiones más allá de lo literal donde puedan establecer conexiones con el contexto en el cual se desarrolla la historia y de esta manera lograr una acertada interpretación.
 - ✓ El lenguaje figurado es una de las habilidades que resultó difícil de fortalecer en los estudiantes pues sus respuestas tienden a ser literales careciendo de interpretación y comparación adecuada. Aunque en la segunda intervención (Unidad didáctica 2), se observa una mejor interpretación frente a estas expresiones, es necesario continuar fortaleciendo dicha habilidad para que desarrollen una adecuada interpretación y que logren relacionar estas frases con el contexto. Las estrategias se enfocaron a enseñar a los estudiantes a buscar los significados en el contexto teniendo en cuenta las pistas que se ofrecen en cada texto.
-

HABILIDAD PARA HACER
PRESUPOSICIONES E
INFERENCIAS.

- ✓ En el desarrollo de la Unidad didáctica 3, se logra por parte de la mayoría de estudiantes realizar una transición de lo literal a inferencial; ya que pueden deducir el significado de la expresión en lenguaje figurado en el contexto, logran hacer inferencias y ver más allá de la simple expresión literal. De acuerdo con el postulado anterior de Alfonso y Sánchez (2009), se puede concluir que hay avances significativos en cuanto han desarrollado cierta habilidad para interpretar expresiones que requieren hacer inferencias, pero hay que tener en cuenta que la expresión tiene mucha relación con el contexto actual de los estudiantes y muy seguramente por este antecedente lograron establecer rápidamente la relación entre significado y expresión en lenguaje figurado.
- ✓ Se puede concluir que es evidente la dificultad para hacer inferencias que impliquen un análisis y deducción a profundidad para establecer relaciones de situaciones que se describen en un texto narrativo. Nuevamente se tiene en cuenta el postulado de Alfonso y Sánchez (2009) donde son muy claros en afirmar que los lectores aprendices hacen una lectura literal; por lo tanto esto implica un entrenamiento constante que permita fortalecer habilidades para ver más allá de lo que dice el texto. “Son varias las situaciones que requieren hacer inferencias. Se necesitan por ejemplo, para interpretar los títulos, los significados de las palabras, las secuencias de acontecimientos y el tono del lenguaje”. (Smith & Dahl, 1995, p.100)

- ✓ Algunos estudiantes lograron hacer inferencias e intentaron relacionarlas con el contexto de acuerdo con la secuencia del texto, independiente que pudieran acertar o no en sus apreciaciones. Ello se debió posiblemente a que dieron prioridad a su conocimiento previo y prestaron especial atención a los indicios, lo que les permitió dar explicaciones válidas y descripciones muy concretas de lo que puede ocurrir.

Otros estudiantes manifiestan dificultad para hacer inferencias teniendo en cuenta el contexto del cuento y por lo tanto sus respuestas resultaron incoherentes.

Lo anterior se puede comprobar con los aportes que hacían los niños en la lectura “El jabotí sabio y el mico entrometido” en torno a las preguntas que buscaban sondear sus fortalezas o debilidades en la habilidad de hacer presuposiciones o inferencias frente a la pregunta: ¿Cuál es el más inteligente?

La mayoría coincidieron en afirmar que la tortuga, otros mencionaron al jaguar, al oso hormiguero y al delfín. Es claro que los primeros tuvieron en cuenta las primeras experiencias frente al texto como la observación de imágenes, el título y lo ya leído para realizar dicha inferencia. Por el contrario, los demás, posiblemente no prestaron atención a los indicios mencionados y como ya se había señalado en un análisis anterior (habilidad para anticipar) es necesario reorientar las actividades pedagógicas, de tal manera que logren presuponer en concordancia con la idea que se está desarrollando y evitar así las incoherencias que se manifiestan en los aportes de los estudiantes.

Frente a la pregunta ¿qué será, qué será; lo que está sobre el cielo?, en el colegio Carlos Pizarro Leongómez, algunos estudiantes no lograron entender la respuesta del jabotí y fue necesario escribir la palabra cielo y hacer la explicación correspondiente, lo que deja ver que no pudieron

inferir lo que estaba oculto en el texto; por lo tanto se debe hacer énfasis en el desarrollo de esta habilidad tanto en la aplicación de las otras sesiones (Unidades didácticas 2 y 3) de la investigación como desde las diferentes áreas.

- ✓ Para concluir con el análisis y la reflexión que suscita la intervención en el aula para indagar sobre esta habilidad se toman algunos aportes de Smith & Dahl (1995) que permiten fundamentar claramente la importancia que implica para el proceso de comprensión lectora trabajar rutinariamente la habilidad para realizar inferencias como estrategia para que los estudiantes se aproximen a una buena interpretación y sean recursivos en la búsqueda de opciones cuando se enfrentan a palabras o frases que resultan de difícil comprensión y puedan ir encontrando soluciones para continuar con la lectura y no abandonar dicha tarea a la menor dificultad.
- ✓ Los hallazgos en esta intervención demuestran que los estudiantes pueden explicar la continuación del texto con sus hipótesis construidas a partir de la información que ya poseen y los aportes que brinda el texto; en este orden pueden entrelazar ideas e ir construyendo sus propias explicaciones teniendo en cuenta en algunos casos la inferencia de emociones del protagonista y en otros casos inferir la conveniencia del protagonista. En todo caso, para llegar a dichas interpretaciones es necesario tener conocimiento del personaje y es conveniente; por parte del docente brindar buena orientación que les permita hacer inferencias de manera apropiada. Se tuvo en cuenta, las demostraciones a partir de la lectura con escucha para que los estudiantes permanecieran atentos e identificaran la información que faltaba y pudieran dar respuestas lógicas; teniendo en cuenta la información recibida y de esta manera establecer conexiones pertinentes con la lectura.

Para destacar que frente a las expresiones “Trabajar como hormigas y nadar como peces” relacionan el significado del primer término con el hecho de trabajar duro y constante (figura 4) y la segunda expresión como estar en el agua mucho tiempo nadando y sentirse como un pez, (figura 5). Logran visibilizar estas inferencias y presuposiciones en imágenes donde se evidencia una caracterización en cuanto al contexto y las actividades realizadas. En las imágenes se transmite información, conocimientos, emociones y sensaciones. Smith y Dahl (1995), afirman:

A medida que los alumnos van aprendiendo a hacer inferencias durante la lectura, se puede conseguir que su comprensión de los personajes que aparecen en los relatos sea más rica. Los alumnos pueden pensar sobre las actitudes de los personajes favoritos e inferir de qué modo les afecta los cambios que se producen en las circunstancias del relato. (p.101)



Fig. 4 Dibujo de interpretación de expresión en lenguaje



Fig. 5 Dibujo de interpretación de expresión en lenguaje figurado.

HABILIDAD PARA DEDUCIR EL SIGNIFICADO DE UNA PALABRA

- ✓ En su gran mayoría lograron dar el significado adecuado a las palabras de difícil interpretación dentro del texto narrativo. Sin embargo, se evidencian dificultades para explicar el significado de ciertos términos en su propio lenguaje. Se puede tener una mejor comprensión cuando se comparten las ideas de los compañeros y posteriormente se confrontan con la lectura.
- ✓ Lograron traducir su interpretación de expresiones en imágenes. En la imagen 6 se observa como atribuyen el significado del término “pila” dentro del contexto.



fig. 6. Dibujo de un estudiante, representando el término pila.

Se puede concluir de acuerdo con la investigación y los aportes teóricos; que es necesario enseñar a los estudiantes a realizar sus propias inferencias utilizando las claves del texto y conocimiento previo. Por su parte Smith & Dahl (1995) afirman:

Es necesario inferir el significado de las palabras que parecen tener un significado preciso del contexto del pasaje. En relación con este hecho recomienda que los estudiantes releen un pasaje familiar y que haga una lista de las palabras indefinidas y de sus significados (...) el objetivo es que los alumnos caigan en cuenta de que el significado de las palabras es algo que puede inferirse y que para ello son importantes tanto la información contenida en el pasaje como la que el lector posee gracias a su experiencia. (p.101)

- ✓ Se evidenció que relacionaron la información visual y no visual teniendo en cuenta la observación de imágenes y, el título y las características del contexto. Se puede observar la dificultad para

contextualizar el significado de la palabra señalada por una minoría de estudiantes, teniendo en cuenta el contexto. En cuanto a la contextualización de palabras desconocidas con la lectura se evidencia por parte de este pequeño grupo de estudiantes pereza de releer y pensar analíticamente para tratar de buscar su significado y se espera que el docente o un compañero lo diga.

- ✓ Se puede observar que los estudiantes logran hacer una inferencia teniendo en cuenta el contexto del texto y según lo que está sucediendo en la historia. En algunas inferencias es necesario tener en cuenta las claves gramaticales de la lectura. Alfonso & Sánchez, (2009) afirman: “en el modo de lectura inferencial se explora la posibilidad de realizar inferencias, entendidas como la capacidad de obtener información o establecer conclusiones que no están dichas de manera explícita en el texto, o en la situación de comunicación” (p.242).

MEMORIA OPERATIVA A CORTO PLAZO

- ✓ En los tres colegios intervenidos, cuando se pide completar una serie de ideas, la mayoría de estudiantes participante se n la investigación logran evocar las palabras, frases o expresiones que continúan en el texto. Alfonso & Sánchez (2009) afirman: Esta habilidad nos permite recordar con facilidad los últimos sucesos, imágenes o palabras de un texto leído. Este tipo de memoria desempeña un papel trascendental durante la lectura porque nos permite recordar durante unos segundos lo que venimos leyendo, lo que nos interesa y necesitamos en el momento para seguir leyendo. (...) Una tesis inicial no tiene sentido completo si no se comprenden algunos de los argumentos que siguen. Es vital que el lector recuerde un determinado elemento para que pueda interpretar el texto completo. (p.107).

Como bien mencionaban los autores en el postulado anterior esta habilidad es importante para tener comprensión de lo que sigue en la lectura y lo es también para que tengan la información de determinados detalles para realizar interpretaciones de inferencias, deducir significados y poder anticipar en la lectura.

CAPTACION RAPIDA DE PALABRAS

- ✓ En los ciclos I y Ciclo II; se observa que los estudiantes aciertan durante las intervenciones, al momento de completar diferentes afirmaciones del texto, que tuvieron la oportunidad de leer con anterioridad. En algunos casos utilizaron palabras inadecuadas para completar los párrafos indicados. Teniendo en cuenta la observación de la lectura que se realizó a cada estudiante es posible que se atribuya a que tienen poco campo visual o leen muy despacio, en algunos casos letra por letra, entonces el ejercicio de lectura se convierte en algo difícil. En estos casos es necesario realizar ejercicios que les ayuden a adquirir velocidad con actividades que les sirvan para mejorar la fluidez verbal.

Alfonso & Sánchez (2009) plantean:

La captación es una habilidad básica, ya que el éxito de la comprensión depende, en buena parte, de lo que se pueda prever de la lectura antes de hacerla. Consiste en imaginar, con la mayor rapidez posible, la palabra o el conjunto de palabras que sigue en el texto leído. Para la aplicación de esta habilidad es fundamental la participación de los conocimientos previos, pues por medio de estos el lector integra las palabras de acuerdo al contexto. (p.88).

**HABILIDAD PARA LEER
TEXTOS ICÓNICOS Y GRÁFICOS**

- ✓ Los estudiantes de ciclo I lograron relacionar la imagen de la portada del cuento con la temática por desarrollar, argumentado que es necesario que aparezcan personajes que muestren lo que dice el título del cuento: “porque la portada necesitaba dos personas dando besos y achuchones. Los estudiantes en ciclo II relacionaron la escena con los momentos en que ocurre la resolución del problema y la situación final, y lograron hacer descripción de los elementos que allí confluyen así como las acciones.
- ✓ Es importante tener en cuenta que las imágenes no son textos literales, su mensaje debe ser interpretado teniendo en cuenta las experiencias y los conocimientos previos. No todos vemos lo mismo en las imágenes, sin embargo es necesario plantear estrategias que permitan mirar desde diferentes perspectivas, que involucren el análisis y la síntesis, brindar la oportunidad de interactuar en el aula para conocer la percepción de los demás. Para una adecuada interpretación de textos icónicos y gráficos se requiere desarrollo de habilidades para observación, percepción, memoria visual y capacidad de análisis en cuanto a detalles de color, formas, gestos etc.
Es una estrategia que se debe trabajar desde las diferentes disciplinas utilizando la observación e interpretación de imágenes tales como: construcciones de narraciones elaboradas por los estudiantes, afiches informativos o de publicidad, mapas, obras de arte, postales entre otras. Alfonso & Sánchez (2009) consideran que:
Es importante enseñar la lectura de imágenes y símbolos, ya que se encuentran por doquier, muchos mensajes se presentan a través de símbolos que debemos reconocer para desenvolvemos en la ciudad, para transitar, para entender lo que se nos quiere decir y para movernos en el medio. Los símbolos y las imágenes tienen una significación contextual que se espera representar en determinadas situaciones o textos. (p.111).

Por su parte, Smith & Dahl (1995), dicen que:

Los alumnos que olvidan la información rápidamente a menudo sacan provecho de las estrategias que les ayudan a representarse plásticamente el relato. Para poder desarrollar esta estrategia, el lector debe decidir primero qué es lo que quiere recordar. Podría tratarse de una serie de sucesos claves o del suceso aislado más importante del relato. A continuación ha de pensar en una escena que capte la esencia del elemento que desea recordar. Con frecuencia las imágenes visuales compuestas son construcciones nuestras. Cada parte de la imagen ha de representar un elemento del relato. Si la imagen visual es poco frecuente o constituye una escena improbable, podrá ser evocada fácilmente y ayudará al alumno a recordar la información que necesite. (p.92).

HABILIDADES POSLECTORAS (INTEGRACIÓN DE LA INFORMACIÓN)
**HABILIDAD PARA DAR
SENTIDO Y COHERENCIA A LO
LEIDO**

- ✓ En el colegio Alfredo Iriarte pocos estudiantes lograron recordar secuencialmente el enunciado del cuento, para lo cual hacen uso de su memoria a corto plazo, mientras que a los otros estudiantes les falta coherencia al organizarlo de manera lógica. De igual manera ocurrió en los colegios Nicolás Buenaventura y Carlos Pizarro Leongómez, cuando se pide identificar algunas palabras originales en un párrafo
-

que han sido reemplazadas a propósito y también cuando se solicitó organizar lógicamente la secuencia que llevaban tres párrafos tomados del cuento. Es importante entonces que establezcan coherencia en cuanto al orden de las palabras, acciones o eventos sucedidos en el texto. Es importante trabajar las normas de gramática para establecer coherencia entre oraciones y párrafos.

- ✓ Se puede concluir que en su gran mayoría no se evidenciaron avances en este ejercicio porque tuvieron dificultad para organizar las palabras e ideas y entrelazarlas; por lo tanto, es importante que el estudiante desarrolle habilidad para organizar la información buscando coherencia entre las ideas que se exponen en cada párrafo y así alcanzar una verdadera comprensión. Es necesario seguir fortaleciendo esta habilidad. Se tuvo como estrategia en la siguiente intervención (Unidad didáctica 3), pedir a los estudiantes que utilicen imágenes para organizar con sentido y coherencia el texto, planteando las siguientes preguntas: ¿Qué ocurrió primero?; ¿Qué ocurrió después? y ¿Qué ocurrió al final

- ✓ Se observó que, los estudiantes del colegio Alfredo Iriarte incluyen los elementos adecuados para dibujar y describir un cuento en tres momentos que respondían a los siguientes interrogantes: ¿Qué ocurrió primero? ¿Qué ocurrió después? ¿Qué ocurrió al final? En sus construcciones se evidencia secuencia y coherencia.

En el colegio Nicolás Buenaventura y Carlos Pizarro Leongómez en la reconstrucción de los tres momentos del cuento utilizando como estrategia una historieta; la mayoría lograron contextualizar la escena general del cuento con secuencias apropiadas. En otros casos realizaron secuencias de alguna parte específica del texto narrativo; pero se refleja que hay una organización jerárquica estructurada con sentido que tiene coherencia; para elegir y dibujar las imágenes que harán parte de la historieta con la respectiva descripción.

“Esta habilidad permite construir significados a partir de interpretaciones y relación de lo leído con lo conocido y la relación de ideas entre sí. Esto se denomina coherencia lineal”. (Alfonso & Sánchez, 2009, p.114).

HABILIDAD PARA IDENTIFICAR LAS PALABRAS CLAVE

- ✓ En su gran mayoría no pudieron identificar las palabras claves del texto “El diablo y el boxeador”. En ciclo II, mencionan algunas palabras que son claves, pero tienen en cuenta otras que no representan un hilo conductor o no constituyen la columna vertebral del texto; lo mismo ocurrió en ciclo I; mencionan palabras presentes en el texto, pero solo algunas de ellas, sin que sean las más importantes.

En las tres instituciones es importante continuar fortaleciendo esta habilidad con actividades dirigidas que ayuden a identificar los términos que aportan información precisa sobre el tema; teniendo en cuenta que no es una tarea fácil para los estudiantes, en la siguiente intervención (Unidad didáctica 3) se pidió a los estudiantes de ciclo I, que escribieran tres palabras que les parecieran importante en la historia, y en ciclo II se solicitó escribir tres palabras claves del cuento “¡Silencio, Niños!” , que fueran importantes para que el texto tuviera coherencia y sentido y que explicaran por qué las escogieron. Luego, se pidió identificar el tema principal del cuento, dos ideas secundarias y la idea principal. Alfonso & Sánchez (2009) afirman: “En un texto

no todas las palabras tienen la misma jerarquía. Es claro que hay palabras síntesis, es decir, aquellas en las cuales los autores recargan la fuerza semántica y que si las suprimieran, el texto perdería coherencia y sentido”. (p.125)

**HABILIDAD PARA IDENTIFICAR
LA IDEA PRINCIPAL DE UN
TEXTO**

- ✓ En ciclo I demostraron capacidad para relacionar palabras clave con la idea principal del texto. En ciclo II, aunque todavía se evidencian dificultades para identificar palabras claves, tema central e ideas principales hay algunos avances en cuanto pueden argumentar la razón por la cual eligieron dichas palabras y estos resultan válidos si se tiene en cuenta la interacción que se ha logrado establecer con el texto. Cuando se brindó la oportunidad de argumentar frente a las palabras claves elegidas, se pudo comprender el valor que le daban a las palabras en el texto; sin embargo fue necesario recordarles que deben seleccionar siempre las más esenciales e importantes en el relato.
 - ✓ En las tres instituciones es importante continuar fortaleciendo esta habilidad con actividades dirigidas que ayuden a identificar los términos que aportan información precisa sobre el tema, teniendo en cuenta que no es una tarea fácil para los estudiantes.
Daniel Cassany (1995), mencionado en Alfonso & Sánchez (2009) ha señalado que:
Cada escrito contiene un conjunto reducido de palabras clave que son las que designan los objetos o las ideas de lo que trata el discurso y que son imprescindibles para entenderlo, y otro conjunto mucho más amplios de vocablos con grados variados de relevancia. En este segundo caso, pueden ser palabras que ejemplifiquen una idea, que expandan comentarios laterales o, en definitiva, por decirlo metafóricamente, que rellenen el pollo. (p. 125)
 - ✓ Cuando se pidió realizar un dibujo que representara o explicara el tema, ellos buscaron plasmar lo más significativo que han encontrado en el texto y de esta manera se aproximaron a buscar ideas principales y representarlas en las imágenes.
 - ✓ Es necesario enseñarle al estudiante a descartar ideas del texto que resulten poco relevantes y a identificar ideas principales y secundarias. Considerando que es una operación compleja, es importante orientarlos en la forma como deben abordar el texto y a identificar cuándo la idea principal está implícita o explícita en el texto. Es funcional enseñarles a que cuestionen el texto con preguntas que permitan descubrir lo más significativo del mismo. Sin embargo, a este nivel de las intervenciones los estudiantes están adquiriendo la habilidad para hacerlo, situación que no estaba presente al iniciar el proceso.
 - ✓ Se les dificultó también establecer diferencias entre una idea principal y el tema del cuento. Pero a medida que se avanzó en las intervenciones se dieron avances significativos porque algunos logran tomar ideas relevantes para definir estos dos elementos del cuento. Pudieron identificar la intencionalidad del autor quien pretendía llegar a una conclusión y dejar un mensaje para el lector. Es necesario seguir fortaleciendo esta actividad a través de diversas estrategias para que los estudiantes estén en condiciones de establecer diferencias
-

entre los elementos ya mencionados y puedan ser sintéticos a la hora de informar sobre el contenido del texto leído y dar conclusiones de cierre.

De acuerdo con lo anterior, Alfonso y Sánchez (2009) afirman: “la construcción de la idea principal en la mente es una operación compleja y requiere de todas las habilidades de comprensión lectora. Según Vygotsky, es una habilidad perteneciente a los niveles cognitivos superiores”. (p.119).

HABILIDAD PARA HACER RESUMEN

- ✓ Se evidencia facilidad para narrar con sus propias palabras (parafrasear) la secuencia del cuento; por el contrario cuando se leen los resúmenes, se observa que la mayoría de los escritos carecen de sentido, coherencia y secuencia lógica, ya que no logran responder a la estructura del texto, porque no realizan conexiones entre respuestas a las preguntas propuestas para llegar a este.
- ✓ En el colegio Carlos Pizarro Leongómez, se observa poca disposición hacia la escritura y cuando se solicita realizar escritos se evidencian dificultades como: omisión de letras, separación inadecuada de palabras y frases incoherentes que no permiten identificar las ideas que querían expresar. Frente a esta falencia se concluye que los estudiantes deben desarrollar la habilidad de revisar nuevamente el documento para mejorar el proceso de lectoescritura.

Frente a lo anterior Flórez & Cuervo (2005) dice que:

La organización u ordenamiento de un texto tiene que ver con los tipos o marcos que le dan forma particular a un escrito: narrativo, descriptivo, expositivo, argumentativo. Aunque estos géneros pueden combinarse, debe reconocerse alguno como predominante. Si un escritor no enmarca su escrito, lo que resulta es un texto que no transmite nada, es ambiguo y “borroso”. El lector termina preguntándose ¿y qué?; no puede decir con claridad si el escritor pretendía comparar, analizar o impactar emocionalmente (pág. 29)

Por lo tanto es importante tener en cuenta el manejo del esquema en este caso del texto narrativo para poder hacer resumen de forma tal que sea coherente, con sentido y comprensible para los lectores.

- ✓ De acuerdo con el análisis coincide con las ideas de Alfonso & Sánchez (2009) quienes afirman que: “la habilidad para dar sentido y coherencia a lo leído permite construir significados a partir de lo leído con lo conocido y la relación de ideas entre sí.”(p.114). Por lo tanto, se consideró en las siguientes intervenciones (Unidades didácticas 2 y 3), la importancia de fortalecer las habilidades para mejorar los procesos de escritura y producción textual conduciendo a los estudiantes a escribir sobre diferentes tipos de textos y a una revisión de sus escritos que les permitiera realizar autocorrección y mejorar la habilidad para resumir.
Se debe dar relevancia a la construcción de resúmenes escritos frente a diferentes temáticas para que los estudiantes tengan la oportunidad de buscar en sus conocimientos previos diferentes términos que les permitan expresar lo que quiere transmitir el autor; pero desde sus propias construcciones.
-

-
- ✓ Se deben trabajar actividades desde diferentes tipos de textos que permitan identificar ideas principales y que los estudiantes puedan realizar conexiones entre ellas para llegar a una producción textual. Como se puede observar, es necesario seguir trabajando con los estudiantes esta habilidad ya que sus producciones escritas carecen de la mayoría de los componentes descritos por los autores mencionados. “Para resumir un relato, el lector ha de captar su mensaje, seleccionar sus elementos más importantes y volverlo a contar con sus propias palabras. En cierto modo, el lector se convierte en un escritor al construir de modo abreviado su propia versión del relato”. (Smith & Dahl, 1995, p.93).

Para desarrollar la habilidad para hacer un resumen de un texto narrativo, es importante que los estudiantes tengan claridad de las siguientes ideas fundamentales, aunque lo es más aún que aprendan a relacionar ideas; por lo tanto, desde la experiencia de la investigación se recomienda tener en cuenta los siguientes interrogantes para llegar con éxito al proceso de resumen:

- ¿Dónde ocurre la historia?, ¿De qué época es?
- ¿Cuáles son los personajes? ¿Qué pretende cada uno?
- ¿Cuál es el personaje principal?
- ¿Cuál es la situación problema?
- ¿Cómo se resuelven los problemas de los personajes?
- ¿Cuáles son los hechos más importantes?

En el colegio Alfredo Iriarte se pidió completar palabras de un párrafo y se evidencia que los estudiantes tienen clara la idea y secuencia del cuento, aunque en algunos momentos modificaron alguna palabra por otra, pero sin perder el sentido del texto.

En los colegios Carlos Pizarro Leongómez y Nicolás Buenaventura, como estrategia para que pudieran realizar un resumen con mayor facilidad, se solicitó identificar cada uno de los componentes de la estructura del cuento leído con una frase que deben anotar en el esquema y posteriormente entrelazarlas. Algunos estudiantes lograron dar ideas globales para cada uno de los componentes; en otros casos, pudieron identificar algunas situaciones particulares de cada momento del cuento, en otros casos no tienen en cuenta identificar la ideas esenciales que permitan identificar lo más importante de cada uno de los componentes y llegar así a una estructura general resumida y organizada que no omita los aspectos fundamentales del texto trabajado. Según Solé (1992) La identificación del tema y de las ideas fundamentales contenidas en un texto le da la base importante para resumirlo, pero requiere de una concreción, de una forma escrita y de un sistema de relaciones que en general no se desprende directamente de la identificación o construcción de las ideas principales.

HABILIDAD PARA HACER LECTURA CRÍTICA

- ✓ Los estudiantes, al asumir una posición frente al texto, en algunos casos lo hacen con respuestas cerradas sin dejar ver esa posición; en otros casos aportan sus opiniones sin apartarse de lo que dice el texto, pero no exponen argumentos y en pocos casos expresan su opinión y aportan sus conocimientos previos.
 - ✓ Teniendo en cuenta que la mayoría de los estudiantes tienen dificultad para exponer sus puntos de vista, es necesario fortalecer las habilidades que le permiten asumir una posición crítica frente a un
-

texto para que tengan la capacidad de ofrecer su propia opinión y argumentarla desde su conocimiento y experiencias.

- ✓ Las actividades propuestas deben llevarlos a despegarse del texto leído y tomar la iniciativa para ofrecer nuevas ideas y argumentos basados en su propia interacción con el texto.
- ✓ De acuerdo con la experiencia anterior, se tuvieron en cuenta los siguientes cuestionamientos para lograr que el estudiante aporte al texto y realice una valoración del mismo desde la interacción y sus saberes previos:
 - ¿Qué enseñanza nos deja la historia?
 - ¿Qué harías si fueras el personaje principal?
 - ¿Cómo te imaginas al autor del cuento?
 - ¿Te gustó el final de la historia?

En general, los estudiantes lograron asumir una postura y manifestar sus opiniones personales involucrando sus puntos de vista en relación con la información que les aportó el texto. Se evidenció una transición, ya que hay mayor interacción con el texto, mostraron su creatividad, lo asumieron para sí mismo cuando dan una opinión personal y fueron creativos cuando plasmaron en dibujos la percepción que les incitan los textos narrativos trabajados frente a las preguntas planteadas en el análisis crítico.

- ✓ En la tercera experiencia (Unidad didáctica 3) en el manejo de habilidades para fortalecer el pensamiento, la mayoría de los estudiantes respondieron las preguntas y lograron argumentar sus respuestas, pero con explicaciones que aún requieren más elaboración. Todavía necesitan tener mejor manejo gramatical para que sean comprensibles las ideas y puedan lograr cohesión y sentido a lo escrito. Aquí se vuelve a evidenciar la falta de hacer revisión a lo que escriben y hacer los ajustes que este requiere.

Alfonso & Sánchez (2009) consideran:

Esta habilidad, también conocida como habilidad para asumir posturas frente al texto, se encuentra en el punto superior de la pirámide de la lectura: en el nivel de la lectura crítica intertextual. Dentro del diálogo lector-texto es probablemente la habilidad más compleja. Así mismo es la mejor que refleja qué clase de lector es el niño o niña. Si leer es dialogar con el texto, aquí sabemos cuál es la capacidad de diálogo del lector con el texto. El buen lector es capaz de reconocer las intenciones del autor en el texto y, por tanto, de asumir actitudes críticas. (p.134).

Fuente: elaboración propia

Al finalizar las ocho sesiones de intervención, se realizó una prueba final diseñada por las investigadoras, para comparar los resultados con la prueba diagnóstica y así observar y concluir los avances de los estudiantes intervenidos; dicha prueba fue validada de acuerdo con las especificaciones de los autores para las valoraciones iniciales, así mismo se contemplaron los

factores y habilidades que se tuvieron en cuenta en los entrenamientos como objetivo de la estrategia.

4.2 Descripción valoración final

Las pruebas se aplicaron a los estudiantes que conforman muestra aleatoria para cada una de las instituciones intervenidas y cuya muestra fue seleccionada desde el inicio de la investigación teniendo en cuenta la escala valorativa institucional.

Esta pruebas tienen como objetivo evaluar de qué manera la estrategia implementada favoreció el desempeño en los tres niveles de comprensión de lectura: literal, inferencial y crítico, de los estudiantes de tres instituciones para lo cual se retomó la muestra aleatoria de 10 estudiantes seleccionado para el ciclo I, en el colegio Alfredo Iriarte, y 20 estudiantes en ciclo II en los colegios Carlos Pizarro Leóngomez y Nicolás Buenaventura, 10 en cada uno; después de haber sido intervenidos con ocho sesiones que buscaban fortalecer las habilidades de comprensión lectora en tres fases: prelectoras, mientras se lee y poslectoras, usando estrategias pertinentes basadas en la herramienta pedagógica la enseñanza para la comprensión, y tomando como base para el diseño e implementación de las mismas los aportes de los autores Alfonso & Sánchez (2009). Cabe recordar que inicialmente se realizó en las tres instituciones una prueba diagnóstica cuyo objetivo era conocer el nivel de comprensión lectora de cada uno de los estudiantes que conformaban la muestra aleatoria.

La prueba de salida para el ciclo I en el colegio Alfredo Iriarte consta de ocho preguntas en total distribuidas así: 4 preguntas de nivel literal, 2 preguntas de nivel inferencial y 2 preguntas de nivel crítico, basadas en la lectura de autor anónimo “El patito travieso”. Esta prueba conserva la estructura de la prueba diagnóstica que fue diseñada por los autores Alfonso & Sánchez (2009), teniendo en cuenta las características específicas de los niños en esta edad, “los conocimientos previos, el grado de adquisición de habilidades de comprensión, el nivel de destrezas y el uso del sistema alfabético” (p.237). Por estas razones difiere de la estructura de la prueba aplicada en ciclo II. Para su valoración se tuvo en cuenta la misma escala de la prueba inicial. (Ver anexo16).

La prueba de salida para el ciclo II en los colegios Carlos Pizarro Leongómez y Nicolás Buenaventura, consta de 16 preguntas distribuidas así: 7 preguntas para el nivel literal, 5 preguntas de nivel inferencial y 4 preguntas de nivel crítico, basadas en la lectura de García Márquez "La triste historia del dromedario". (Ver anexo 17)

Teniendo en cuenta que en ciclo II se realizaron las mismas intervenciones para buscar el fortalecimiento de habilidades en la comprensión lectora, fue necesario modificar y unificar la prueba de salida en los grados cuarto y quinto para profundizar en el análisis de los componentes correspondientes a cada nivel. Se aclara que en la prueba inicial para los estudiantes del colegio Nicolás Buenaventura se trabajaron 13 ítems; y la prueba de salida unificada está conformada por 16 ítems; esta modificación, de acuerdo con las especificaciones del autor, no altera los niveles o componentes de evolución, porque siguen siendo los mismos, las preguntas permiten evaluar con mayor profundidad dichos componentes.

Para la valoración de las pruebas por estudiante, se tuvieron en cuenta las escalas valorativas de la prueba diagnóstica. (Ver anexo 8).

Análisis valoración final

A continuación se relaciona el análisis descriptivo de la prueba de salida en cada una de las instituciones, de acuerdo con el nivel de desempeño de los estudiantes en los componentes de cada nivel. Al finalizar se realiza una breve comparación en relación con la prueba diagnóstica.

Tabla 9

Análisis descriptivo prueba final colegio Alfredo Iriarte

PREGUNTAS	NIVEL	COMPONENTES	Nº. DE ESTUDIANTES CON ACIERTOS POR PREGUNTA	ANÁLISIS DESCRIPTIVO
1	Literal	Decodificación	9	La mayoría de los estudiantes (90%) lograron hacer una comprensión literal del texto, pudiendo identificar personajes y hechos relacionados con el cuento. El Es9 tuvo dificultad al decodificar el nombre del personaje principal del cuento y el Es10 tuvo dificultad al decodificar una frase relacionada con el texto , tal vez porque hicieron una lectura muy rápida sin analizar bien todas las opciones de respuesta., El 60% de los estudiantes logró hacer inferencias, conectando frases con ideas del texto y el 70% pudo tener una idea global del texto, relacionando claramente una pregunta con acontecimientos puntuales del cuento.
2	Literal	Decodificación	9	
3	Literal	Léxico	10	
4	Literal	Paráfrasis	10	
5	Inferencial	Cohesión	6	
6	Inferencial	Idea global	7	
7	Crítico-valorativo	Enciclopedia	9	
8	crítico-valorativo	Enciclopedia	7	El 90% de los estudiantes logra asociar acciones del personaje del cuento con el texto, y el 70% emite un juicio crítico teniendo en cuenta la forma como se desarrolló la historia. Estableciendo comparaciones con la prueba diagnóstica se evidencia que en: En el nivel literal, 4 estudiantes permanecen en alto ,4 estudiantes se reubican en alto, 1 estudiante que estaba en alto pasa a medio, y otro permanece en medio. No hay ubicaciones en nivel bajo. En el nivel inferencial, 2 estudiantes permanecen en alto, 4 pasan a alto, 1 pasó de medio a bajo y 1 de alto a medio y dos permanecen en bajo. En el nivel crítico, 7 avanzaron a alto, 2 avanzaron a medio y 1 permaneció en bajo.

Fuente: elaboración propia

Tabla 10

Análisis descriptivo prueba final colegio Carlos Pizarro.

PREGUNTAS	NIVEL	COMPONENTES	No. DE ESTUDIANTES CON ACIERTOS POR PREGUNTA	ANÁLISIS DESCRIPTIVO
1	Literal	Transcripción	9	<p>Se puede evidenciar en este nivel no se ubicaron estudiantes en promedio bajo, que los estudiantes Es1, Es2, Es4 y Es7 quedaron en ponderado alto y los demás en medio, es de precisar que al aplicar las actividades propuestas en esta sesión donde se involucraban componentes del nivel literal, permitieron a los estudiantes adquirir habilidades para hallar información explícita como personajes, tiempo, espacio, hacer la secuencia de sucesos, recordar algunos detalles del texto, hacer conexión adecuada de conocimientos previos, además pueden identificar la estructura del texto, y las palabras por el significado en la lectura.</p> <p>Es de resaltar que éste es un gran paso para fortalecer la comprensión lectora ya que desarrollan la habilidad de encontrar asertivamente lo explícito en el texto.</p>
2	Literal	Transcripción	10	
4	Literal	Léxico	4	
5	Literal	Léxico	7	
6	Literal	Superestructura	10	
7	Literal	Superestructura	4	
8	Inferencial	Léxico por contexto	6	
9	Inferencial	Cohesión	8	
10	Inferencial	Idea global	8	
11	Inferencial	Tema	3	
12	Inferencial	Idea global	5	
13	Critico-valorativo	Enciclopedia	3	<p>Se observan los siguientes resultados: Es1, Es2, Es3, Es4, Es6, Es7, Es9 medio, Es5, Es8, Es10 en bajo.</p>

14	Critico-valorativo	Intención	4	A partir de la implementación de estrategias se observa que logran avanzar en componentes tales como: deducir enseñanzas y mensajes, proponer el título, prever un final diferente, Hacer un resumen hilando las ideas de los momentos del cuento usando organizadores gráficos. Según lo visto y analizado en cada sesión es necesario fortalecer las habilidades de este nivel y más que todo la de hacer análisis crítico del texto.
15	Critico-valorativo	Toma de posición	6	
16	Critico-valorativo	Toma de posición	6	

De acuerdo a la comparación con la prueba diagnóstica tenemos:

En el nivel literal 2 estudiantes se mantuvieron en alto, 3 estudiantes lograron avanzar a alto, 3 estudiantes se mantuvieron en medio, 3 estudiantes pasaron de bajo a medio. En el nivel inferencial 3 estudiantes permanecen en alto, 1 logró pasar de medio a alto, 2 permanecen en medio, 1 pasa de bajo a medio, 2 bajaron de alto a medio y 1 estudiante permaneció en bajo. En el nivel crítico 4 estudiantes se mantuvieron en medio, 3 pasaron de bajo a medio y 3 se mantuvieron en nivel bajo.

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 11

Análisis descriptivo prueba final colegio Nicolás Buenaventura.

PREGUNTAS	NIVEL	COMPONENTE	NO. DE ESTUDIANTES CON ACIERTOS X PREGUNTA	ANÁLISIS DESCRIPTIVO
1	Literal	Transcripción	10	<p>La mayoría de los estudiantes identifican los personajes principales y el lugar donde ocurrieron los hechos.</p> <p>Cuando tuvieron que deducir significados de palabras (léxico), se evidencia en el primer caso que lograron aciertos, pudieron relacionar los conocimientos previos, y en el segundo caso, cuatro de los estudiantes tuvieron dificultad porque se trataba de una palabra desconocida y no pudieron descubrirla a través de las pistas que ofrecía el texto.</p>
2	Literal	Transcripción	9	
3	Literal	Léxico	9	
4	Literal	Léxico	6	Todos los estudiantes pudieron reelaborar significados ya que identificaron un sinónimo para la frase indicada.
5	Literal	Paráfrasis	10	
6	Literal	Superestructura	9	
7	Literal	Superestructura	5	<p>La mayoría de los estudiantes demostraron habilidad para ordenar algunos hechos del cuento dentro de una secuencia lógica; por el contrario, el 50% de los estudiantes tuvieron dificultad para identificar la situación de desenlace en la historia, tal vez porque todavía no hay un pleno dominio de la estructura del texto narrativo.</p> <p>En general se evidencia un avance significativo en el nivel literal ya que pueden dar cuenta de la información explícita que hay en el texto, se detienen a analizar significados y relacionarlos con el contexto, pueden ordenar fácilmente los hechos que ocurren y así mismo están en condiciones de identificar frases que tienen el mismo significado que otras. Sin embargo, es necesario fortalecer habilidades para reconocer las acciones que ocurren en cada momento del cuento, pero especialmente dar claves para identificar la escena justo cuando se llega a la solución de un conflicto.</p>

8	Inferencial	Léxico por contexto	8	Logran en su mayoría establecer significado de palabras por contexto; solo dos estudiantes del grupo focal hacen relaciones inadecuadas cuando se trata de tener en cuenta la información y claves que ofrece el texto para deducir significados. De igual manera se evidencia cohesión para ubicar una acción que ocurrió en el texto, usando la forma correcta del verbo y teniendo en cuenta el orden lógico de dicho evento.
9	Inferencial	Cohesión	9	
10	Inferencial	Idea global	6	
11	Inferencial	Idea global	9	
12	Inferencial	Tema	10	

El 60% de los estudiantes logran identificar palabras claves en el texto que son necesarias para darle sentido al texto y de esta manera poder llegar a dar cuenta de lo que ocurrió en cada momento del cuento y llegar a construir un resumen con coherencia, facilita también la identificación de idea principal y el tema que se aborda. Los demás tal vez no se detuvieron a dar una mirada global al texto para poder identificar este tipo de palabras.

Cuando tuvieron que identificar la idea principal del texto y el tema acertaron porque ubicaron el asunto central del cual trata el texto. Solo un estudiante no logró identificar idea central tal vez porque no dio una mirada al texto en forma global para establecer coherencia y para extraer la intencionalidad del autor que era la intencionalidad de la pregunta.

En este nivel también se evidencia un avance significativo teniendo en cuenta que en los aspectos evaluados lograron avances en el uso de conocimientos previos, la identificación de significados por contexto y la realización de algunas inferencias para establecer conclusiones con información que no estaba explícita y de esta manera identificar el propósito y planteamiento central del texto.

13	Crítico Valorativo	Enciclopedia	4	En este aspecto el 60% de los estudiantes no lograron usar los saberes previos con los expuestos en el texto para contextualizar y llegar a una adecuada comprensión.
14	Crítico Valorativo	Intención	5	El 50% infiere lo que quiso transmitir el autor entre líneas, identifican un mensaje implícito. Los demás señalan aspectos que no son relevantes; por lo tanto es necesario que se dé por parte de los estudiantes una mirada más crítica al texto y esto se logra con un mayor fortalecimiento en las habilidades que les permitan hacer análisis más profundos de la información que ofrece el autor donde estén en capacidad de entablar un diálogo con el texto y los lleve a identificar la postura del mismo.
15	Crítico Valorativo	Toma de posición	8	El 8% de los estudiantes del grupo focal logran tomar postura frente a la pregunta planteada y proponen acciones que podrían modificar el final del cuento; en este momento se da una valoración crítica del texto porque se valora y se aportan opiniones que muy seguramente hubiesen podido mejorar la situación final de los personajes. Es importante continuar fortaleciendo habilidades que permitan al estudiante cuestionar y valorar lo leído aportando sus puntos de vista.
16	Crítico Valorativo	Toma de posición	7	Se evidencian pequeños avances que resultan significativos en el proceso de la investigación, considerando que este es el nivel más complejo en la comprensión lectora, porque ya se atreven a cuestionar el texto y omitir juicios valorativos, con ciertos argumentos, situación que no ocurría al comienzo.
				En comparación con la prueba diagnóstica, 1 estudiante se mantiene en nivel alto, 5 estudiantes se movilizaron a nivel alto, 2 se mantienen en medio, y 2 logran pasar a nivel medio. No hay estudiantes en nivel bajo, donde inicialmente se ubicaron seis.
				En el nivel inferencial, estableciendo comparación con la prueba diagnóstica, de 9 estudiantes que estaban en medio, 8 logran avanzar a alto y un estudiante de bajo se reubica en medio y 1 estudiante permanece en medio. No se presentan ubicaciones en bajo.

En el nivel inferencial 3 estudiantes logran ascender a nivel alto teniendo en cuenta que no había estudiante en esta posición, 2 permanecen en medio 1 logra pasar a medio 2 pasan de medio a bajo y 2 se mantienen en bajo.

Fuente: elaboración propia

En las siguientes tablas se puede observar detalladamente la ubicación de los estudiantes en cada nivel de comprensión lectora: literal, inferencial y crítico, de acuerdo con cada uno de los componentes evaluados en la prueba de salida:

Tabla 12

Análisis cualitativo prueba final colegio Alfredo Iriarte

COLEGIO: ALFREDO IRIARTE						
CICLO I						
Lectura: El patito travieso				VALORACIÓN		
Autor: Anónimo				(Nivel de lectura en el cual se ubican los estudiantes)		
PREGUNTA	NIVEL DE LECTURA	COMPONENTE	CORRECTO (No. Estudiantes)	ALTO	MEDIO	BAJO
1	Literal	Decodificación	8			
2	Literal	Decodificación	6			
3	Literal	Léxico	9	5	4	1
4	Literal	Paráfrasis	8			
5	Inferencial	Cohesión	5			
6	Inferencial	Idea global	7	3	5	2
7	Crítico-valorativo	Enciclopedia	5			
8	Crítico-valorativo	Enciclopedia	1	1	4	5

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 13

Análisis cualitativo prueba final colegio Carlos Pizarro.

COLEGIO: CARLOS PIZARRO LEONGÓMEZ						
CICLO II						
Lectura: La triste historia del dromedario.				VALORACIÓN		
Autor: Gabriel García Márquez				(Nivel de lectura en el cual se ubican los estudiantes)		
PREGUNTA	NIVEL DE LECTURA	COMPONENTE	CORRECTO (No. Estudiantes)	ALTO	MEDIO	BAJO
1	Literal	Transcripción	9			
2	Literal	Transcripción	10			
3	Literal	Léxico	9			
4	Literal	Léxico	4			
5	Literal	Paráfrasis	7	4	6	0
6	Literal	Superestructura	10			
7	Literal	Superestructura	4			
8	Inferencial	Léxico por contexto	6			
9	Inferencial	Cohesión	8			
10	Inferencial	Idea global	8	4	5	1
11	Inferencial	Idea global	3			
12	Inferencial	Tema	5			

13	Crítico-valorativo	Enciclopedia	3			
14	Crítico-valorativo	Intención	4	0	7	3
15	Crítico-valorativo	Toma de posición	6			
16	Crítico-valorativo	Toma de posición	6			

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 14

Análisis cualitativo prueba final colegio Nicolás Buenaventura.

COLEGIO: NICOLÁS BUENAVENTURA						
CICLO II						
Lectura: La triste historia del dromedario.				VALORACIÓN		
Autor: Gabriel García Márquez				(Nivel de lectura en el cual se ubican los estudiantes)		
PREGUNTA	NIVEL DE LECTURA	COMPONENTE	CORRECTO (No. Estudiantes)	ALTO	MEDIO	BAJO
				1	Literal	Transcripción
2	Literal	Transcripción	9			
3	Literal	Léxico	9			
4	Literal	Léxico	6	6	4	0
5	Literal	Paráfrasis	10			
6	Literal	Superestructura	9			
7	Literal	Superestructura	5			

8	Inferencial	Léxico por contexto	8			
9	Inferencial	Cohesión	9	8	2	0
10	Inferencial	Idea global	6			
11	Inferencial	Idea global	9			
12	Inferencial	Tema	10			
13	Crítico-valorativo	Enciclopedia	4			
14	Crítico-valorativo	Intención	5			
15	Crítico-valorativo	Toma de posición	8	3	3	4
16	Crítico-valorativo	Toma de posición	7			

Fuente: Elaboración propia.

A continuación se presentan los resultados anteriormente mencionados en gráficas comparativas para cada uno de los niveles:

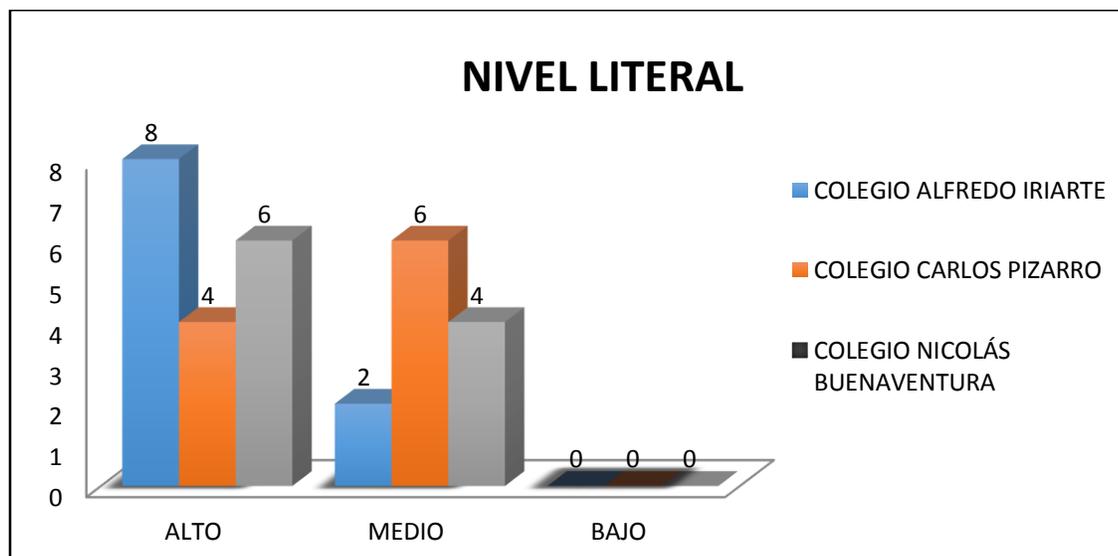


Fig.7 Comparación prueba final. Nivel literal. Fuente: Elaboración propia.

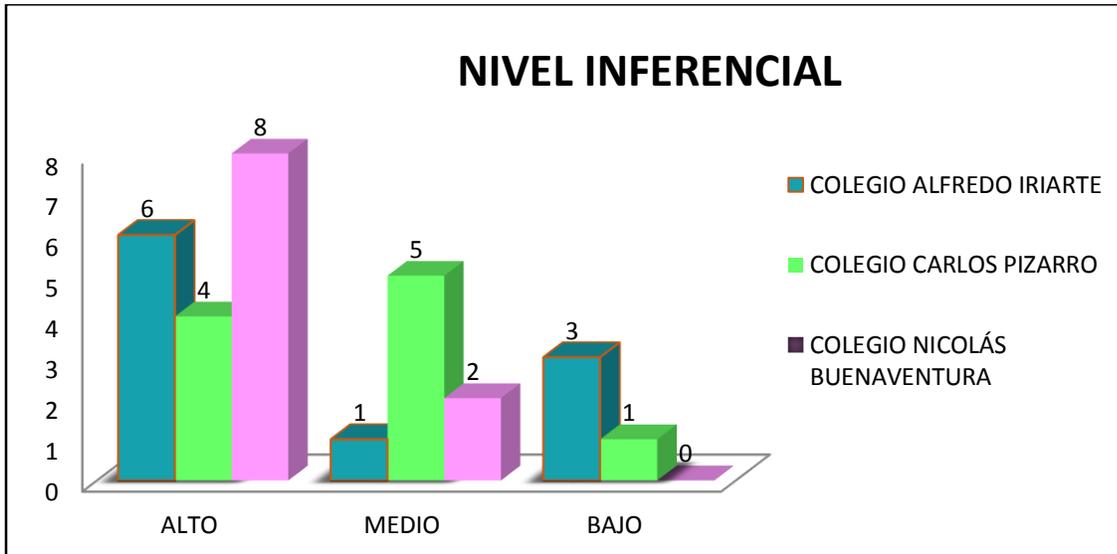


Fig.8 Comparación prueba final. Nivel Inferencial. Fuente: Elaboración propia

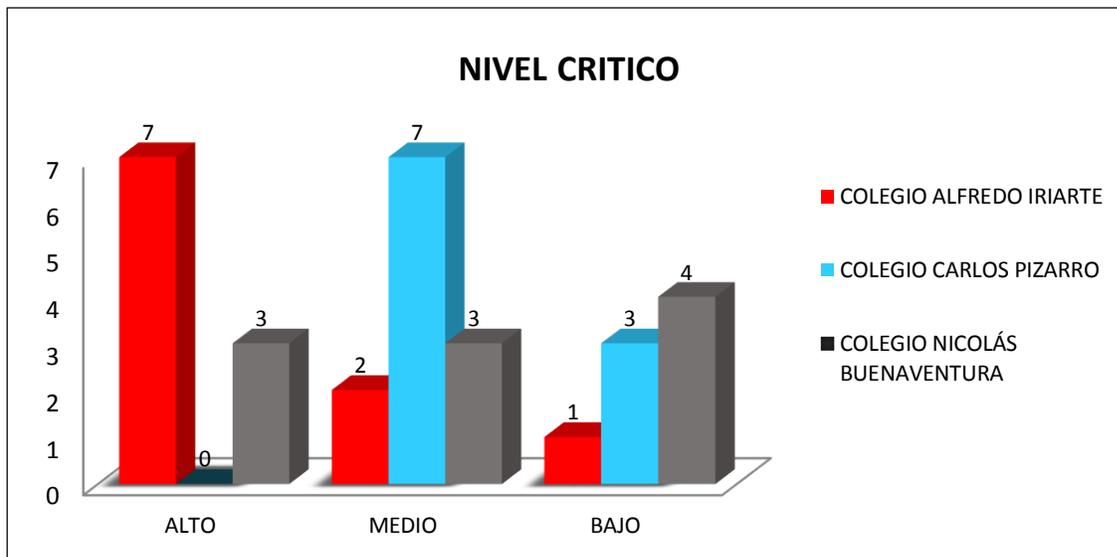


Fig.9 Comparación prueba final. Nivel Crítico. Fuente: Elaboración propia

Se presenta a continuación un resumen por estudiante del desempeño logrado en cada una de las pruebas y su valoración (Alto, Medio, Bajo), especificando los niveles:

Tabla 15

Comparación prueba diagnóstica y final. Colegio Alfredo Iriarte.

GRUPO FOCAL		PRUEBA DIAGNÓSTICA			PRUEBA DE SALIDA		
Estudiante	Código	Líteral	Inferencia I.	Crítico	Líteral	Inferencia I	Crítico
1	ES1	ALTO	MEDIO	MEDIO	ALTO	ALTO	ALTO
2	ES2	MEDIO	MEDIO	BAJO	ALTO	ALTO	ALTO
3	ES3	BAJO	BAJO	BAJO	ALTO	BAJO	BAJO
4	ES4	ALTO	MEDIO	MEDIO	ALTO	ALTO	ALTO
5	ES5	MEDIO	MEDIO	MEDIO	ALTO	BAJO	ALTO
6	ES6	ALTO	ALTO	ALTO	ALTO	ALTO	ALTO
7	ES7	ALTO	MEDIO	BAJO	ALTO	ALTO	ALTO
8	ES8	MEDIO	ALTO	BAJO	ALTO	MEDIO	MEDIO
9	ES9	ALTO	BAJO	BAJO	MEDIO	BAJO	MEDIO
10	ES10	MEDIO	ALTO	MEDIO	MEDIO	ALTO	ALTO

Fuente: Elaboración propia

Tabla 16

Comparación prueba diagnóstica y final. Colegio Carlos Pizarro

GRUPO FOCAL		PRUEBA DIAGNÓSTICA			PRUEBA DE SALIDA		
Estudiante	Código	Líteral	Inferencial.	Crítico	Líteral	Inferencial.	Crítico
1	ES1	ALTO	ALTO	MEDIO	ALTO	ALTO	MEDIO
2	ES2	ALTO	ALTO	MEDIO	ALTO	ALTO	MEDIO
3	ES3	MEDIO	ALTO	MEDIO	MEDIO	MEDIO	MEDIO
4	ES4	MEDIO	MEDIO	MEDIO	ALTO	ALTO	MEDIO
5	ES5	MEDIO	ALTO	BAJO	MEDIO	ALTO	BAJO
6	ES6	BAJO	MEDIO	BAJO	MEDIO	MEDIO	MEDIO
7	ES7	MEDIO	BAJO	BAJO	ALTO	MEDIO	MEDIO
8	ES8	BAJO	BAJO	BAJO	MEDIO	BAJO	BAJO
9	ES9	MEDIO	ALTO	BAJO	MEDIO	MEDIO	MEDIO
10	ES10	BAJO	MEDIO	BAJO	MEDIO	MEDIO	BAJO

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 17

Comparación prueba diagnóstica y final. Colegio Nicolás Buenaventura.

GRUPO FOCAL		PRUEBA DIAGNÓSTICA			PRUEBA DE SALIDA		
Estudiante	Código	Literal	Inferencial	Crítico	Literal	Inferencial	Crítico
1	ES1	ALTO	MEDIO	BAJO	ALTO	ALTO	MEDIO
2	ES2	BAJO	MEDIO	MEDIO	MEDIO	ALTO	BAJO
3	ES3	BAJO	MEDIO	MEDIO	ALTO	ALTO	ALTO
4	ES4	BAJO	MEDIO	MEDIO	ALTO	ALTO	BAJO
5	ES5	MEDIO	BAJO	MEDIO	ALTO	ALTO	MEDIO
6	ES6	MEDIO	MEDIO	BAJO	MEDIO	MEDIO	BAJO
7	ES7	BAJO	MEDIO	BAJO	MEDIO	MEDIO	BAJO
8	ES8**	MEDIO	MEDIO	MEDIO	ALTO	ALTO	ALTO
9	ES9	BAJO	MEDIO	BAJO	ALTO	ALTO	ALTO
10	ES10	MEDIO	MEDIO	MEDIO	MEDIO	ALTO	MEDIO

Fuente: Elaboración propia.

**El Es8 del grupo focal seleccionado cuando se inició el proceso de investigación, fue reemplazado debido a cambio de jornada escolar; para seleccionar al nuevo integrante de este grupo se tuvieron en cuenta los criterios establecidos por el grupo de investigación en el momento en que se realizó la selección. Para manejar criterios de igualdad y poder realizar un análisis comparativo confiable, se aplicó la prueba diagnóstica al estudiante, valorando los resultados de acuerdo con la tabla de valoración utilizada en las demás pruebas. Él participó en las todas las intervenciones realizadas en el grado 503 jornada tarde del colegio Nicolás Buenaventura que pretendían fortalecer las habilidades para mejorar la comprensión lectora. Por tal razón, se tuvieron en cuenta las valoraciones obtenidas por el nuevo integrante en la prueba de entrada, que se pueden observar en esta tabla y se aplicó también la prueba de salida, teniendo en cuenta, igualmente, estas valoraciones para el análisis general de dicha prueba.

Análisis comparativo, descriptivo prueba diagnóstica y prueba de salida.

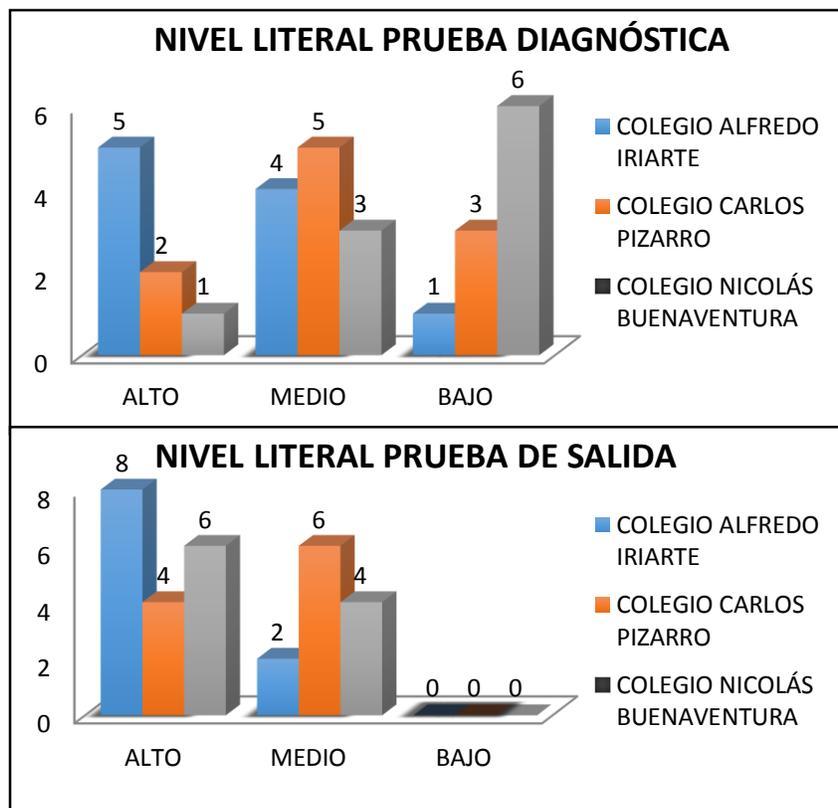


Fig.10 Análisis comparativo prueba diagnóstica y prueba final. Nivel literal. Fuente: Elaboración propia.

Teniendo en cuenta que en el nivel de comprensión literal, según Alfonso & Sánchez (2009) afirman: “hay decodificación de palabras y oraciones y el lector da cuenta de lo que está explícitamente en el texto, es decir, aporta el 100% de la información y parafrasea para reconstruir lo que está superficialmente en el texto”. (p.241), en las instituciones intervenidas encontramos que:

En el colegio Alfredo Iriarte en ciclo I, la mayoría de los estudiantes lograron buen desempeño en la comprensión literal del texto, ya que identificaron información explícita como personajes y hechos relacionados con el cuento. Sin embargo, una minoría tuvo dificultad para decodificar palabras y frases. Según Alfonso & Sánchez (2009) la decodificación permite la aproximación primaria al contenido a través del desciframiento de los elementos bases de la textualización, la

identificación de combinaciones sintácticas y la atribución de sus estructuras semánticas. Este componente facilita posteriormente la formulación de hipótesis y la valoración literal del texto.

También se evidenció en este ciclo la facilidad para identificar un significado de ideas explícitas en el texto por definición y parafrasear con lo que recordaron de lo leído relacionándolo con el conocimiento previo.

En los colegios Carlos Pizarro Leongómez y Nicolás Buenaventura en ciclo II, también se evidenció un mejor resultado en las pruebas en cuanto al nivel literal; en el componente de transcripción, específicamente, teniendo en cuenta que se establecieron comparaciones con estado inicial, pueden dar cuenta de la información explícita que hay en el texto en relación con la identificación de personajes, escenarios y acontecimientos.

Frente al análisis de léxico nuevo se encontró que en las tres instituciones lograron relacionar palabras con el significado correcto en el texto y en mínimos casos se les dificultó utilizar la acepción adecuada.

En las tres instituciones se encontró que pudieron identificar sinónimos para traducir en lenguaje propio las expresiones del texto.

En ciclo II los estudiantes demostraron habilidad para ordenar algunos hechos del cuento dentro de una secuencia lógica, pero se les dificultó identificar la situación de desenlace en la historia, tal vez porque todavía no hay un pleno dominio de la estructura del texto narrativo que les permita identificar los componentes y características de esta superestructura.

Frente a estos resultados, en ciclo II es necesario fortalecer habilidades para reconocer las acciones que ocurren en cada momento del cuento (situación inicial, transformación o desequilibrio, resolución y situación final), pero, especialmente, dar claves para identificar la escena justo cuando se llega a la solución de una situación problema.

En el ciclo I es importante que desde las orientaciones en el aula se verifiquen y fortalezcan procesos de identificación de fonemas, sílabas, estructura lógica de una oración y trabajar actividades de lectura dirigidas con estrategias que permitan mecanizar y reconocer las unidades menores (fonemas, grafías, palabras y significados literales).

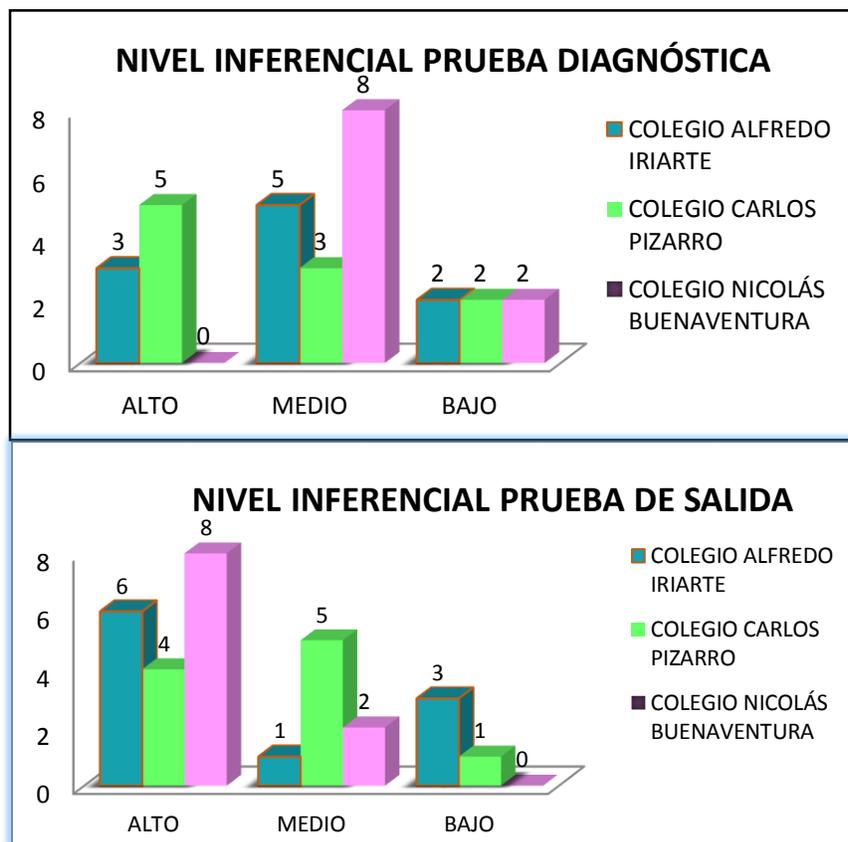


Fig.11 Análisis comparativo Nivel inferencial. Fuente: Elaboración propia.

Según Alfonso & Sánchez (2009), en la lectura inferencial se explora la posibilidad de realizar inferencias, “entendida como la capacidad de obtener información o establecer conclusiones que no están dichas de manera explícita en el texto o en la situación de comunicación” (p.242). En el colegio Alfredo Iriarte los estudiantes logran hacer inferencias cuando interpretan ideas relacionándolas con el contenido del texto de manera que pueden dar sentido y coherencia a lo leído, lo cual les permitió construir significados a partir de la interpretación y relación de lo leído con lo conocido y la relación de ideas entre sí. Alfonso & Sánchez (2009) también señalan:

La cohesión se refiere a la identificación y explicación de relaciones sintácticas y semánticas entre los componentes de un párrafo o dentro de una oración (...) es la

propiedad de un texto que garantiza que una oración internamente sea clara y la relación entre dos oraciones sea lógica. p. (243).

De igual manera, logran tener una idea global del texto, relacionando claramente una pregunta con acontecimientos puntuales del cuento. Alfonso y Sánchez (2009) señalan que “la idea global del texto se construye a partir de las ideas claves presentes en el texto. A veces está explícita en el texto, pero no es frecuente, y generalmente debe ser inferida por el lector”. (p. 243).

En los colegios Nicolás Buenaventura y Carlos Pizarro Leongómez se evidencia también cohesión para ubicar una acción que ocurrió en el texto, usando la forma correcta del verbo y teniendo en cuenta el orden lógico de dicho evento. De igual manera, los estudiantes demuestran mayor facilidad para identificar significados por con texto, teniendo en cuenta las palabras clave que aporta la lectura e identificar la idea principal del mismo. Aunque, en algunos casos encontraron dificultad, posiblemente porque no dan una mirada global al texto para identificar su idea central. Es necesario continuar fortaleciendo esta habilidad, ya que cuando logran identificar con claridad ideas principales e ideas secundarias, llegan con mayor facilidad a la identificación de momentos representativos en el texto y a la construcción de resúmenes más completos y coherentes. Es importante fortalecer también habilidades para comprender expresiones en lenguaje figurado para que se habitúen a realizar inferencias de información implícita.

En este nivel también se evidencia un avance significativo, teniendo en cuenta que en los aspectos evaluados han desarrollado cierta habilidad en el uso de conocimientos previos, la identificación de significados por contexto, la realización de algunas inferencias para establecer conclusiones con información que no estaba explícita, logrando identificar el propósito y planteamiento central del texto.

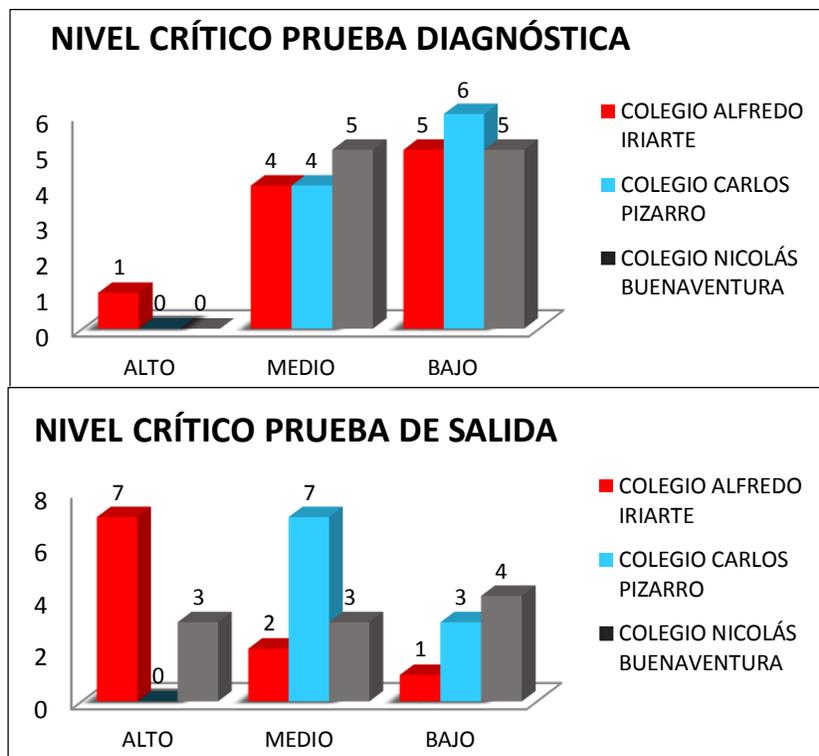


Fig.12 Análisis comparativo. Nivel Crítico. Fuente Elaboración propia.

Según Alfonso y Sanchez (2009), “en el nivel crítico es donde el lector asume una posición frente al texto. Aquí está en capacidad de argumentar, manifestar acuerdos o desacuerdos y expresar sus puntos de vista sobre lo leído” (p.52) En las instituciones intervenidas se observan los siguientes avances y dificultades:

En el colegio Alfredo Iriarte, los estudiantes lograron identificar acciones del personaje del cuento haciendo uso de sus conocimientos previos, realizando inferencias y asociaciones; igualmente tienen la capacidad de emitir un juicio crítico frente a lo leído, teniendo en cuenta la forma como se desarrolló la historia.

En los colegios Nicolás Buenaventura y Carlos Pizarro Leóngomez hicieron en este nivel relaciones de saberes previos que no tienen nada que ver con el texto, lo que impide realizar una adecuada asociación.

Hay dificultad para identificar la intención del autor en el texto, señalando ideas que no reflejan lo más relevante que él quería transmitir; esto se logra con un mayor fortalecimiento en las habilidades que les permitan hacer análisis más profundo de la información que ofrece el autor, donde estén en capacidad de entablar un diálogo con el texto y los lleve a identificar la postura del mismo.

Logran tomar postura frente a las preguntas planteadas y proponer acciones que podrían modificar el final del cuento y prever actitudes que deben asumir los personajes para modificar la situación final de la historia; en este momento se da una valoración crítica del texto, ya que se aportan opiniones que muy seguramente hubiesen podido mejorar la situación final de los personajes.

En general, es necesario que los estudiantes de las tres instituciones tengan una mirada más crítica frente a los textos y se logra con un mayor fortalecimiento en las habilidades que permiten hacer una interpretación adecuada de mensajes implícitos, que conduzcan a expresar opiniones y a realizar un análisis más profundos de la información que ofrece el autor a través de la deducción y análisis crítico, de manera que puedan entablar diálogos con el texto haciendo aportes significativos en la comprensión.

Las habilidades se deben trabajar en los tres momentos de la lectura: antes, durante y después buscando que los estudiantes desarrollen la metacognición en el uso de estas herramientas que contribuyen a organizar y estructurar el pensamiento para la comprensión textual.

4.1 Conclusiones

En este apartado se presentan los hallazgos más significativos en el análisis de la información obtenida en la investigación y se confrontan con los postulados teóricos que se han tenido en cuenta para fortalecer habilidades que permitan mejorar la comprensión lectora, a la luz de los

objetivos propuestos, considerando que este proceso implica el análisis de las condiciones y factores que inciden para realizar una orientación adecuada del proceso de lectura que conduzcan al adiestramiento para realizar una lectura autónoma.

La prueba diagnóstica inicial les permitió a las investigadoras ubicar a los estudiantes del grupo focal en los niveles de lectura (literal, inferencial y crítico valorativo) y de esta manera diseñar estrategias pertinentes basadas en concepciones teóricas, necesidades identificadas y experiencia para brindar las herramientas adecuadas en el desarrollo y/o fortalecimiento de las habilidades de comprensión lectora.

Es importante destacar que las estrategias implementadas para fortalecer habilidades prelectoras y activar los conocimientos previos, han sido una gran herramienta motivacional para los estudiantes, ya que la mayoría ha logrado conectarse para aportar a las descripciones solicitadas en las diferentes sesiones tomando apropiación de estas, para utilizarla en otras asignaturas. Se hace énfasis en brindar la oportunidad de ejercer un rol más activo y participativo para realizar la reconstrucción progresiva de los significados y dar valoración a la información que poseen.

De acuerdo con las prácticas en el aula, se considera importante orientar a los estudiantes para que antes de iniciar la lectura tengan la posibilidad de identificar los elementos que componen la estructura del texto con el que van a interactuar. Esto permite anticipar la información que contiene dicho texto porque se puede reconocer la intencionalidad. Solé, (1992), plantea:

Puede considerarse que informar a los alumnos sobre el tipo de texto o superestructura textual que van a leer es también un medio de proporcionarles conocimientos que les van a resultar útiles para su tarea (...) saber que vamos a leer un cuento, un texto expositivo, una noticia o unas instrucciones nos permite situarnos ante la lectura. (p.91).

Por lo tanto, la utilización de diagramas o formas de representación gráfica para estructurar y representar el conocimiento permitió también identificar las características y relaciones de los componentes del texto narrativo rompiendo en cierta forma con la estructura del lenguaje lineal dando otras posibilidades de visibilizar las interpretaciones.

Cuando se buscan avances en comprensión lectora se debe ofrecer diferentes herramientas a los estudiantes, por ejemplo, un primer acercamiento y reconocimiento del tipo de texto con el cual se van a enfrentar; para ello se deben utilizar actividades sencillas como observación de imágenes,

lectura del título o primer párrafo, observación de la estructura del documento, para que puedan establecer relación con la información que ya conocen (conocimientos previos). Es primordial dar la oportunidad de realizar predicciones y en este mismo sentido manifestar opiniones frente al grupo y conocer las ideas previas de los demás.

Alfonso y Sánchez (2009) afirman:

El desarrollo de las habilidades para percibir y observar rápidamente indicios, le permite al lector ubicar con mayor facilidad el tema del texto, buscando las pistas que le faciliten su comprensión global. La aplicación de esta habilidad cognitiva propicia la agilidad en los procesos de asociación, correspondencia, relación y clasificación. (p. 74).

Cuando se lleva a los estudiantes a anticipar frente a un texto para averiguar cuáles serán los personajes, hacer descripción de sus características y pedirles que intenten entretener historias entre ellos, se invita a poner a disposición de ellos y del grupo todos los conocimientos previos que frente al tema en cuestión poseen, teniendo en cuenta que han sido activados a partir de sencillos indicios o ejercicios, como se mencionó.

De esta forma, pueden exponer sus apreciaciones y predicciones antes de dar inicio formal a la lectura, involucrando lo que saben y conocen de las temáticas pertinentes en forma oral o a través de imágenes. Es de resaltar que cuando dichas predicciones se realizan frente al grupo mediante técnicas de discusión colectiva, logran aportar al otro y enriquecerse con el conocimiento del compañero, logrando así una predisposición positiva para la comprensión global del texto. Puesto que la anticipación es una actividad encaminada a crear expectativas y se da en todos los niveles del texto.

Es relevante organizar las actividades de intervención para el fortalecimiento de habilidades de comprensión lectora, tomando aspectos puntuales y significativos que permitan activar el conocimiento previo frente a lo propuesto y que de igual manera puedan generar expectativas e interés desde el primer momento para que logren involucrarse y aportar a su propia comprensión.

En la práctica se enfatizó en la importancia de seguir las pautas señaladas para la construcción de hipótesis acordes al tema de la lectura para no dejarlas tomar un rumbo equivocado, de manera que puedan comprobarse a medida que se avanza y fortalecer también habilidades para desarrollar la metacognición. Teniendo en cuenta que este proceso se evidencia en la investigación como categoría emergente puesto que algunos participantes lograron controlar, organizar, revisar y

modificar resultados en cuanto al proceso de comprensión lectora. Es importante destacar que estos procesos resultaron fundamentales, ya que se evidenció el grado de conciencia para reflexionar y solucionar obstáculos indagando sobre las posibles causas y optar por soluciones pertinentes.

Ante esta situación Alfonso y Sánchez (2.009) dicen: “es necesario promover en el estudiante habilidades de comprensión de lectura, a través de la denominada metacognición. Esta consiste en el conocimiento de las distintas operaciones mentales que promueven la comprensión, además de saber cómo, cuándo y para que debemos usarlas”. (p.43).

Por otra parte, las anticipaciones deben darse dentro de unas reglas de coherencia textual y con la posibilidad de ofrecer argumentaciones en participación colectiva que evidencien que no cualquier tipo de interpretación es válida; de esta manera, aprenden a conocer y controlar la comprensión.

Teniendo en cuenta, que cuando se hacen las anticipaciones, estas suscitan curiosidad y expectativa hasta que se puedan verificar las hipótesis con ayuda del texto, y además brindan la oportunidad al grupo de dialogar sobre lo que cada uno predijo o anticipó y contrastar sus opiniones; sin importar si logran acertar o no en su predicciones lo importante es que puedan contextualizarlas de acuerdo con las características del texto y que encajen dentro de las normas de coherencia. “Puede ocurrir que el lector pueda aplicar unos determinados conocimientos y construir una interpretación acerca del texto pero que esta no coincida con lo que pretendía el autor”, (Baker & Brown, 1984, mencionados por Solé, 1992, p.90).

Siguiendo con la idea que respalda la importancia de desarrollar habilidades para anticipar, es oportuno aclarar que estas anticipaciones deben ser emitidas teniendo en cuenta las posibilidades del texto; por lo tanto, en la aplicación para esta habilidad, las investigadoras orientaron adecuadamente las preguntas y sugerencias a través de modelaje y la instrucción, indicando los aspectos que se deben tener en cuenta para controlar la comprensión. Se vio la necesidad de orientar el manejo de esta habilidad, como ya se había mencionado, ya que en algunos casos hacían predicciones que no correspondían a la idea que se iba desarrollando.

En cuanto a anticipar, es preciso señalar que ha sido una de las habilidades en donde mejor desempeño y participación han tenido los estudiantes, haciéndolas coherentes y teniendo en cuenta

el desarrollo de la lectura y la conexión de los conocimientos previos. Así mismo Solé (1992), afirma:

Estas predicciones, anticipaciones o como se les quiera llamar, deben encontrar verificación en el texto o bien ser sustituidas por otras. Cuando la encuentran, la información del texto se integra en los conocimientos del lector y se va produciendo la comprensión. (...) y hace falta además que sean los propios alumnos quienes seleccionen marcas e índices, quienes formulen hipótesis, quienes las verifiquen, quienes construyan interpretaciones, y que sepan, además, que es eso lo necesario para obtener objetivos determinados. (pp. 101-102).

A continuación se presentan hallazgos significativos frente al uso de habilidades que permitieron hacer anticipación:

En los ciclo I y II, los niños lograron hacer predicciones para averiguar el objetivo de la historia utilizando las ideas previas sobre las cualidades que han atribuido al personaje principal y personajes secundarios, de manera que pudieron personificarlos de acuerdo con dichas cualidades, que consideran que tienen los personajes que participarán en el cuento.

Considerando las ideas previas en el ciclo II lograron organizar un esquema de predicciones y formulación de hipótesis que en cierta forma arrojan opiniones encontradas de los participantes para presuponer lo que ocurrirá, cuando anticipan frente a una situación donde una acción de los personajes se podría resolver por inteligencia animal y/o por fuerza o dominio físico.

Así mismo, Solé (1992), afirma:

La predicción consiste en establecer hipótesis ajustadas y razonadas sobre lo que va a encontrarse en el texto, apoyándose para ello en la interpretación que se va construyendo sobre lo que ya se leyó y sobre el bagaje de conocimientos y experiencias del lector. (p.104).

Por otra parte, es evidente la dificultad que presentan los estudiantes para hacer inferencias que impliquen un análisis y deducción a profundidad para establecer relaciones de situaciones que se describen en un texto narrativo. Nuevamente se tiene en cuenta el postulado de Alfonso & Sánchez (2009), quienes son muy claros en afirmar que los lectores aprendices hacen una lectura literal; por lo tanto, esto implica un entrenamiento constante que permita fortalecer habilidades para ver más allá de lo que dice el texto. Sin embargo, en esta habilidad se lograron avances

significativos en cuanto al replanteamiento de las diferentes interpretaciones que venían realizando de un mismo evento, rectificando los posibles errores en su comprensión.

Smith & Dahl (1995) permiten fundamentar claramente la importancia que implica para el proceso de comprensión lectora trabajar rutinariamente la habilidad para realizar inferencias como estrategia para que los estudiantes se aproximen a una buena interpretación y sean recursivos en la búsqueda de opciones cuando se enfrentan a palabras o frases que resultan de difícil comprensión y puedan ir encontrando soluciones para continuar con la lectura y no abandonar dicha tarea a la menor dificultad.

Los hallazgos en la intervención de la estrategia propuesta para este ejercicio investigativo, frente a la elaboración de presuposiciones, demuestra que los estudiantes pueden explicar la continuación del texto con sus hipótesis construidas a partir de la información que ya poseen y los aportes que brinda el texto. En este orden, pueden entrelazar ideas e ir construyendo sus propias explicaciones teniendo en cuenta en algunos casos la inferencia de emociones del protagonista y en otros casos inferir la conveniencia del protagonista y cada situación particular que lleve implícita cada texto.

De acuerdo con lo anterior, para llegar a dichas interpretaciones es necesario tener claridad de la interacción de los personajes y es conveniente por parte del docente convertirse en un orientador y facilitador que guíe el proceso adecuado para hacer inferencias, efectuando demostraciones, trabajando la lectura en voz alta combinada con la lectura silenciosa y autónoma para que permanezcan atentos e identifiquen la información que falte a través de respuestas lógicas y estructuradas y de esta manera establezcan conexiones pertinentes con la lectura. “En el modo de lectura inferencial se explora la posibilidad de realizar inferencias, entendidas como la capacidad de obtener información o establecer conclusiones que no están dichas de manera explícita en el texto, o en la situación de comunicación”. (Alfonso & Sánchez, 2009, p.24).

Conforme al comentario de los autores y la intervención es necesario, proponer actividades de rutina que permitan desarrollar la habilidad para que los niños puedan establecer comparaciones y asociaciones en ciertas partes del texto que así lo requieren; que tengan la posibilidad de dar una mirada a las diferentes expresiones más allá de lo literal donde puedan establecer conexiones con el contexto en el cual se desarrolla la historia y de esta manera lograr una acertada interpretación.

Así mismo, es importante tener en cuenta que las imágenes no son textos literales, su mensaje debe ser interpretado teniendo en cuenta las experiencias y los conocimientos previos. No todos vemos lo mismo en las imágenes, sin embargo, es necesario plantear estrategias que permitan mirar desde diferentes perspectivas, que involucren el análisis y la síntesis y brinden la oportunidad de interactuar en el aula para conocer la percepción de los demás. Para una adecuada interpretación de textos icónicos y gráficos se requiere desarrollo de habilidades para observación, percepción, memoria visual y capacidad de análisis en cuanto a detalles de color, formas, gestos etc.

De esta manera, la estrategia que se plantea como ejercicio de intervención de esta investigación, se propone trabajar desde las diferentes disciplinas para el fortalecimiento de la comprensión lectora, utilizando la observación e interpretación de imágenes tales como construcción de narraciones elaboradas por los estudiantes, afiches informativos o de publicidad, mapas, obras de arte, postales, entre otras. Alfonso & Sánchez (2009, consideran que:

Es importante enseñar la lectura de imágenes y símbolos, ya que se encuentran por doquier, muchos mensajes se presentan a través de símbolos que debemos reconocer para desenvolvernos en la ciudad, para transitar, para entender lo que se nos quiere decir y para movernos en el medio. Los símbolos y las imágenes tienen una significación contextual que se espera representar en determinadas situaciones o textos. (p.111).

Desde las intervenciones se dieron las siguientes interpretaciones a partir de imágenes: los estudiantes del ciclo I lograron relacionar la imagen de la portada del cuento “Besos y achuchones” con la temática que se desarrolló argumentado que es necesario que aparezcan personajes que muestren lo que expresa el título del cuento, “porque la portada necesitaba dos personas dando besos y achuchones”. Los estudiantes del ciclo II relacionaron una escena del cuento “El diablo y el boxeador” con los momentos en que ocurre la resolución del problema y la situación final, y lograron hacer la descripción de los elementos que allí confluyen, así como las acciones.

Se pudo observar también que, los estudiantes del colegio Alfredo Iriarte incluyen los elementos adecuados para dibujar y describir un cuento en tres momentos que respondían a los siguientes interrogantes: ¿Qué ocurrió primero? ¿Qué ocurrió después? ¿Qué ocurrió al final? En sus construcciones se evidencia secuencia y coherencia. Esto, a su vez favoreció también la capacidad de síntesis. “Esta habilidad permite construir significados a partir de interpretaciones y

relación de lo leído con lo conocido y la relación de ideas entre sí. Esto se denomina coherencia lineal.”. (Alfonso & Sánchez, 2009, p. 114).

Otra de las conclusiones de hallazgos significativos a partir del análisis de los resultados, se evidenció en la organización de resúmenes, identificando tres momentos esenciales del texto y utilizando como estrategia la elaboración de una historieta; en ella, los estudiantes lograron contextualizar la escena general del cuento en secuencias y en otros casos realizaron secuencias de alguna parte específica del texto narrativo, pero se reflejó allí que hay una organización jerárquica y estructuración con sentido y coherencia. A pesar de estos avances se evidenciaron dificultades en el proceso de fortalecimiento de esta habilidad, que busca la síntesis, ya que se encontró dificultad para seleccionar lo más relevante de los textos.

Según Solé (1992) la identificación del tema y de las ideas fundamentales contenidas en un texto le dan la base importante para resumirlo, pero requiere de una concreción, de una forma escrita y de un sistema de relaciones que en general no se desprende directamente de la identificación o construcción de las ideas principales.

Como estrategias para lograr avances en la comprensión frente a la habilidad para resumir, se tuvieron en cuenta la representación gráfica del texto (dibujos), diseño de esquemas adecuados al nivel de los niños que favorecieron la representación mental del significado del texto y esto ayudó a relacionar los componentes del texto narrativo (situación inicial o planteamiento, transformación o desequilibrio, resolución y situación final), para llegar así a construcciones más coherentes donde planteaban cuatro ideas relevantes que permitían organizar una estructura más lógica.

Se debe dar relevancia a la construcción de resúmenes escritos frente a diferentes temáticas para que los estudiantes tengan la oportunidad de buscar en sus conocimientos previos diferentes términos que les permitan expresar lo que quiere transmitir el autor, pero desde sus propias construcciones.

En la misma línea, en las tres instituciones es importante continuar fortaleciendo la habilidad para identificar palabras claves, con actividades dirigidas que ayuden a distinguir los términos que aportan información precisa sobre el tema, considerando que adquirir destreza en la identificación de palabras relevantes también facilita procesos de síntesis en la construcción de resúmenes.

De acuerdo con los comentarios de Alfonso & Sánchez (2009), “en un texto no todas las palabras tienen la misma jerarquía. Es claro que hay palabras síntesis, es decir, aquellas en las cuales los autores recargan la fuerza semántica y que si las suprimieran, el texto perdería coherencia y sentido”. (p.127).

En este orden de ideas, es necesario enseñarle al estudiante a descartar ideas del texto que resulten poco relevantes y a identificar ideas principales y secundarias. Considerando que es una operación compleja es importante orientarlos en la forma como deben abordar el texto y a identificar cuándo la idea principal está implícita o explícita en el texto. Es funcional enseñarles a que cuestionen el texto con preguntas que permitan descubrir lo más significativo del mismo.

Es de considerar, que cuando los estudiantes logran integrar la información de los saberes previos y los aportes del texto, deben estar en capacidad de cuestionarlo, criticarlo y valorarlo; cuando construyen sus propias opiniones sobre un escrito están aportando al texto y también cuando tienen la oportunidad de responder a interrogantes tales como: Qué enseñanza nos deja la historia? ¿Qué harías si fueras el personaje principal? ¿Cómo te imaginas al autor del cuento? ¿Te gustó el final de la historia?: allí mismo están asumiendo una postura crítica que debe ir acompañada de argumentos y justificaciones.

Cabe resaltar que al inicio de la intervención, cuando se plantearon estrategias que permitieran a los estudiantes tomar posición frente al texto, en algunos casos lo hacían con respuestas cerradas sin dejar ver su postura; en otros casos aportaban sus opiniones sustentadas desde el análisis literal, pero no ofrecían argumentos y en pocos casos expresaban su opinión. Teniendo en cuenta que la mayoría de los estudiantes tenían dificultad para exponer sus puntos de vista, fue necesario fortalecer las habilidades que les permitieran asumir una posición crítica frente a un texto para estimular la posibilidad de ofrecer su propia opinión y argumentarla desde su conocimiento y experiencias. Las actividades propuestas los llevaron en cierta forma a despegarse del texto y tomar la iniciativa para ofrecer nuevas ideas y argumentos basados en su propia interacción con el texto y sus experiencias.

Finalmente, se evidenció una leve transición en el nivel crítico, ya que se logró una mayor interacción con el texto, demostraron una mayor capacidad de análisis, cuando manifestaban una

opinión personal, y plasmaron su percepción frente a las preguntas planteadas en el análisis crítico.

En el colegio Carlos Pizarro Leongómez, se observaba poca disposición hacia la escritura y cuando se solicitaba realizar escritos hubo dificultades como omisión de letras, separación inadecuada de palabras y frases incoherentes que no permiten identificar las ideas que querían expresar. Frente a esta falencia se concluye que los estudiantes deben desarrollar la habilidad de revisar nuevamente el documento para mejorar el proceso de lectoescritura.

Frente a lo anterior Flórez & Cuervo (2005) dicen que:

La organización u ordenamiento de un texto tiene que ver con los tipos o marcos que le dan forma particular a un escrito: narrativo, descriptivo, expositivo, argumentativo. Aunque estos géneros pueden combinarse, debe reconocerse alguno como predominante. Si un escritor no enmarca su escrito, lo que resulta es un texto que no transmite nada, es ambiguo y “borroso”. El lector termina preguntándose ¿y qué?; no puede decir con claridad si el escritor pretendía comparar, analizar o impactar emocionalmente (p. 29).

La adquisición de las habilidades de comprensión lectora debe convertirse en un proceso continuo para que lleguen a ser interiorizadas, ya que cada una tiene gran importancia para poder avanzar a convertirse en un lector experto. También se debe tener en cuenta que el proceso de escritura no puede ir desvinculado del proceso lector, se debe dar una interacción; por lo tanto, es vital, para llegar a la comprensión textual tener un buen manejo gramatical, coherencia, cohesión, además de grafías comprensibles.

Por lo antes descrito, se ayudó al estudiante a crear una estructura o pautas para elaborar un escrito, iniciando desde un bosquejo de planeación, teniendo en cuenta ofrecer algunas recomendaciones para la adecuada transcripción y hacer las revisiones pertinentes.

Para la planeación de un escrito Flórez & Cuervo (2005), plantean:

La planeación debe considerar no solo lo que se va a decir sino también cómo se va a decir, para qué se va a decir y a quién se le va a decir. O sea, también se planea el propósito, la estructura y se tiene en cuenta la audiencia. (p.46).

Teniendo en cuenta, que el uso de la estrategia basada en el marco de la enseñanza para la comprensión (EPC) para la enseñanza y aprendizaje de habilidades de comprensión lectora, representó una alternativa diferente a las planeaciones de rutina para favorecer la interpretación adecuada desde los conocimientos previos en los tres momentos de la lectura: antes, durante y después y encaminarlos a través de la resolución de preguntas y situaciones propuestas.

El hilo conductor “Habilidades para convertirse en lectores expertos” fue la gran meta que mantuvo expectantes y motivados a los participantes para alcanzar un propósito individual en cuanto a las perspectivas personales pero también colectivas porque partió del aprendizaje cooperativo que exigía llegar a interpretaciones adecuadas, mejorándolas a través de la interacción.

La formulación de las metas de comprensión permitió identificar los procesos y habilidades en torno a los cuales los estudiantes iban a desarrollar la comprensión durante las intervenciones. Permitted tener una visión más clara de lo que se esperaba obtener.

Los desempeños de comprensión permitieron explorar nuevas formas de enseñar a través de estrategias pertinentes donde los estudiantes tuvieron la oportunidad de evidenciar los conocimientos previos y construir ideas, interpretaciones, realizar inferencias y síntesis, entre otras, a partir de su experiencia. Estos contribuyeron a construir la comprensión de los diversos textos narrativos.

En la evaluación continua se tuvo en cuenta la valoración personal, de los pares académicos y del docente, lo cual permitió al estudiante tener conciencia de sus fortalezas y debilidades e identificar aspectos por mejorar, valorando los aportes constructivos de los demás frente a su nivel de comprensión e interpretación.

En este apartado se presentan los hallazgos más significativos de la prueba final, que tenía como objetivo evaluar de qué manera la estrategia implementada favoreció el desempeño en los tres niveles de comprensión de lectura: literal, inferencial y crítico de los estudiantes de tres instituciones. Cabe recordar que la estrategia buscaba fortalecer las habilidades de comprensión lectora en tres fases: prelectoras, mientras se lee y poslectoras y que inicialmente se realizó en las tres instituciones una prueba diagnóstica cuyo objetivo era conocer el nivel de comprensión lectora.

En las tres instituciones encontramos:**En el nivel literal**

En el colegio Alfredo Iriarte en el ciclo I la mayoría de los estudiantes tuvieron un adecuado desempeño en la comprensión literal, ya que identificaron información explícita. En el ciclo II también se evidenciaron mejores resultados en las pruebas frente a este nivel, ya que pudieron recuperar información explícita del texto, relacionando palabras con el significado correcto.

Frente al análisis de léxico nuevo, se encontró que en las tres instituciones pudieron relacionar palabras con el significado adecuado en el texto y en mínimos casos se les dificultó utilizar la acepción adecuada. Así mismo, utilizaron sinónimos para explicar las expresiones del texto. Significa esto que utilizaron la habilidad para interpretar significados dentro de ideas globales, gracias a las relaciones que lograron establecer por contexto o por conocimiento previo.

En el nivel inferencial

En el colegio Alfredo Iriarte los estudiantes pudieron hacer inferencias cuando interpretaron ideas relacionándolas con el contenido del texto logrando así dar sentido y coherencia a lo leído, lo cual les permitió a los estudiantes construir significados a partir de la interpretación y relación de lo leído con lo conocido y la relación de ideas entre sí.

En los colegios Nicolás Buenaventura y Carlos Pizarro Leóngomez se evidencia también cohesión para ubicar una acción que ocurrió en el texto, usando la forma correcta del verbo y teniendo en cuenta el orden lógico de dicho evento. Alfonso & Sánchez (2009), señalan:

La cohesión se refiere a la identificación y explicación de relaciones sintácticas y semánticas entre los componentes de un párrafo o dentro de una oración (...) es la propiedad de un texto que garantiza que una oración internamente sea clara y la relación entre dos oraciones sea lógica. (p. 243).

En el ciclo I tenemos los siguientes hallazgos:

Se evidenció dificultad para realizar decodificación de frases y palabras. Por lo tanto, es necesario fortalecer habilidades para descifrar unidades menores que permiten un primer contacto

con el contenido y de esta manera identificar las características sintácticas y semánticas. Al respecto, Colomer (1996) sugiere:

Discriminar los detalles diferenciadores de las unidades lingüísticas para conseguir su identificación de una manera inmediata de igual manera la captación rápida de palabras es una práctica necesaria a través de ejercicios que permitan la exploración de los niveles inferiores del texto, ya que el desarrollo de esta habilidad se convierte en indispensable para que el lector pueda dedicar su atención a la construcción del significado. (p.175).

También se recomienda fortalecer la habilidad para realizar captación rápida de palabras con actividades que recomienda la autora, como la discriminación visual que tienden a fomentar que el alumno distinga entre palabras cada vez más parecidas por su forma a partir de la captación global de la palabra, o incluso frases enteras, la percepción global que fomenta la percepción rápida de palabras, que estimula a identificar palabras en un determinado tiempo de acuerdo con unas características dadas.

Así mismo, es importante que desde las orientaciones en el aula se verifiquen y fortalezcan procesos de identificación de fonemas, sílabas, estructura lógica de una oración y trabajar actividades de lectura dirigidas con estrategias que permitan mecanizar y reconocer las unidades menores (fonemas, grafías, palabras y significados literales).

Encontraron facilidad para identificar significados de ideas explícitas en el texto por definición y parafrasean teniendo en cuenta lo recordado de lo leído, relacionándolo con los conocimientos previos.

Se ven fortalecidas en este caso las habilidades que permiten desarrollar la memoria a corto plazo, la capacidad de selección y síntesis y la activación de conocimientos previos.

En el ciclo II tenemos los siguientes hallazgos:

En el nivel literal

Se encontró que los estudiantes demostraron habilidad para ordenar algunos hechos del cuento dentro de una secuencia lógica, pero se les dificultó identificar la situación de desenlace en la historia, tal vez porque todavía no hay un pleno dominio de la estructura del texto narrativo que les permita identificar los componentes y características de esta superestructura.

Frente a estos resultados, es necesario fortalecer habilidades para reconocer las acciones que ocurren en cada momento del cuento (situación inicial, transformación o desequilibrio, resolución y situación final), pero especialmente dar claves para identificar la escena justo cuando se llega a la solución de una situación problema.

En el nivel inferencial

De igual manera, hay avances en cuanto han podido identificar significados por contexto con mayor facilidad; teniendo en cuenta la información y claves que aporta la lectura, identificaron también la idea principal del texto pero en algunos casos encontraron dificultad, posiblemente porque no dan una mirada global al texto para identificar la idea que transmite su asunto central. Es necesario continuar fortaleciendo las habilidades que permiten mejorar la capacidad de síntesis y la organización coherente, ya que cuando logran identificar con claridad ideas principales e ideas secundarias, llegan con mayor facilidad a la distinción de momentos representativos en el texto y a la construcción de resúmenes más completos y coherentes.

Es importante fortalecer también habilidades para comprender expresiones en lenguaje figurado para que se habitúen a realizar inferencias de información implícita.

En el nivel crítico

Logran tomar postura frente a las preguntas planteadas y proponen acciones que podrían modificar el final del cuento y prever actitudes que deben asumir los personajes para modificar la situación final de la historia; en este momento se da una valoración crítica del texto, ya que se aportan opiniones que muy seguramente hubiesen podido mejorar la situación final de los personajes.

Encontramos las siguientes diferencias entre ciclos

En el nivel crítico

En el colegio Alfredo Iriarte, los estudiantes lograron asociar acciones del personaje del cuento con el texto utilizando sus conocimientos previos, realizando inferencias y asociaciones; también dan un juicio crítico teniendo en cuenta la forma como se desarrolló la historia.

En los colegios Nicolás Buenaventura y Carlos Pizarro León Gómez en este nivel hicieron relaciones de saberes previos que no tienen nada que ver con el texto, lo que impide realizar una adecuada asociación. Es necesario fomentar actividades que permitan activar conocimientos previos para activar información que proviene de otras fuentes o experiencias y establecer relaciones con el texto. En este caso, los saberes previos deben contribuir a la realización de inferencias, asociación o relación con otros textos o conocimientos.

En cuanto a este nivel, como recomendaciones generales es necesario que los estudiantes de las tres instituciones tengan una mirada más crítica frente a los textos y esto se logra con un mayor fortalecimiento en las habilidades que permiten hacer una interpretación adecuada de mensajes implícitos, que conduzcan a expresar opiniones y a realizar un análisis más profundo de la información que ofrece el autor a través de la deducción y análisis crítico; de manera que puedan entablar diálogos con el texto haciendo aportes significativos en la comprensión. Las habilidades se deben trabajar en los tres momentos de la lectura: antes, durante y después buscando que los estudiantes desarrollen metacognición en el uso de estas herramientas que contribuyen a organizar y estructurar el pensamiento para la comprensión textual.

4.2 Recomendaciones

Al término de los hallazgos de la presente investigación se puede decir que la intervención les permitió a los participantes mejorar los procesos de comprensión lectora mediante el fortalecimiento de habilidades en los tres momentos de la lectura: antes, durante y después, desde la orientación y seguimiento de las docentes.

Por lo tanto, esta propuesta puede servir de apoyo a investigaciones futuras que pretendan mejorar los niveles de comprensión lectora utilizando como estrategia el fortalecimiento de habilidades que posibiliten la tarea de comprender lo que se lee, interactuar con el texto desde un análisis literal, inferencial y crítico.

Se recomienda iniciar a los niños desde edad temprana en prácticas de lectura que favorezcan la formación de hábitos.

Se sugiere para futuras investigaciones trabajar los siguientes interrogantes que surgen de la presente investigación basados en las categorías emergentes:

- ¿Cómo influyen las estrategias metacognitivas en el mejoramiento de los niveles de comprensión lectora?

Teniendo en cuenta que en la implementación de estrategias para mejorar la comprensión lectora se evidenció cierto avance en el proceso de metacognición, es de considerar que al brindar ciertas estrategias y herramientas en este aspecto, puede llevarlos a mejorar en el proceso lector al estar en condiciones de reconocer los alcances y dificultades y en esta medida corregir incoherencias, inconsistencias, carencias y contradicciones que identifican en el propio pensamiento. Pueden llegar a definir con claridad ¿qué hacer? y ¿cómo hacerlo?

- ¿Cómo inciden las habilidades de producción textual en la forma de expresar lo que se comprende al leer?

En la práctica pedagógica se identificaron errores en la escritura como omisión de letras, separación inadecuada de palabras y frases incoherentes, aspectos que no permitieron identificar las ideas que querían expresar. Esta falencia permite intuir la necesidad de desarrollar las habilidades para el dominio de la escritura, el manejo de reglas gramaticales, que les permita realizar autocorrección de las producciones y de esta manera mejorar el proceso de lectoescritura.

Se considera que, la identificación y control de las unidades básicas de escritura como fonemas, grafías, palabras, frases y una adecuada decodificación, permiten dar un mejor manejo al lenguaje escrito.

4.3 Reflexión pedagógica

La lectura debe ser entendida como: “leer es un proceso de interacción entre el lector y el texto, mediante el cual el primero intenta satisfacer (obtener información pertinente para) los objetivos que guían la lectura”. (Solé (1987) mencionado en (Solé 1992), p.17).

Por lo tanto, el proceso de lectura no puede ser trabajado desde el aula como un acto de decodificación de símbolos e imágenes, si no, por el contrario, debe existir un diálogo e interacción constante entre el estudiante y el texto, aportando desde el aula herramientas motivadoras que le brinden la capacidad de comprender mejor el texto.

Los textos narrativos constituyen una herramienta atractiva para los estudiantes desde los ciclos iniciales, ya que estos son de su interés porque están llenos de magia e ilusión, motivando a los niños a leer, estimulando hábitos lectores y a su vez mejorando su comprensión.

Dentro del proceso de comprensión lectora, es necesario incluir diversidad de textos, para que los estudiantes tengan la oportunidad de interactuar con ellos y logren identificar la función de cada uno.

Antes de iniciar la presente investigación, las investigadoras tenían gran interés por encontrar estrategias pedagógicas que logran mejorar la comprensión lectora, y así mismo optimizar el rendimiento académico de sus estudiantes, teniendo en cuenta que la habilidad para leer bien, es un factor que permite la comprensión de diferentes componentes de las áreas del saber; sin embargo, tenían muchas incógnitas al respecto, de modo que por eso hicieron un recorrido bibliográfico que les ayudara al respecto.

Como resultado de esta investigación, las docentes investigadoras han podido reflexionar sobre su práctica profesional, logrando una transformación en el aula y generando nuevas estrategias que han permitido a los estudiantes sentirse motivados por aprender, más seguros de sí mismos y más aún, con la habilidad para continuar mejorando su comprensión lectora.

En efecto, realizar un ejercicio investigativo demanda tiempo, dedicación y una alta tolerancia a la frustración, pero aún más, la satisfacción de ver resultados tangibles en los estudiantes, reconocer en su aprendizaje cambios significativos que permiten comprender que más allá de una investigación, está la contribución en la innovación y en las metodologías que todo docente debe tener en su ejercicio diario como un mínimo insoslayable.

No obstante, inherente al fortalecimiento y crecimiento en términos de aprendizaje evidenciado en los estudiantes a partir de la investigación, está con igual relevancia el crecimiento de las docentes investigadoras, quienes han fortalecido sus prácticas pedagógicas, se han interesado por

reconocer nuevas teorías y por aprender a sistematizar cada una de las estrategias que emplean en sus clases y para ello han desaprendido y retomado un nuevo aprendizaje para construir su forma de escribir, de hacer visible su pensamiento, pero aún más, de socializar y compartir todo cuanto hacen y pretender hacer en sus prácticas y metodologías de clase.

Así mismo, comprendieron la importancia de la capacitación e innovación pedagógica a través de la investigación, si se quiere una “mejor calidad educativa”, es necesario transformar las prácticas educativas y se debe partir del mismo docente.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Acuña, B.L. (2008). Leer y escribir: más allá de la alfabetización.. Magazín Aula Urbana. N° 71. IDEP. pp(6-7)

Alcalá, V.G. (2012). Aplicación de un programa de habilidades metacognitivas para mejorar la comprensión lectora en niños de cuarto grado de primaria del colegio Parroquial Santísima Cruz de Chulucanas. (Tesis de Maestría). Universidad de Piura. Perú

Alfonso D. & Sánchez C. (2009). comprensiónTextual. Primera Infancia y Educación Básica Primaria. Bogotá. Ediciones Ecoe.

Arias, V.N., Flórez R., Guzmán, R. (2006). Métodos de estudio, facilidad de lectura; enseñanza de la lectura; actividades creativas y trabajo de clase. Revista Educación y Educadores. Vol. 9 N° 1,pp(117-133)

Betancourt, C. & Madroñero, C. (2014). La Enseñanza para la Comprensión como didáctica alternativa para mejorar la interpretación y producción oral y escrita en lengua castellana en el grado quinto del Centro Educativo Municipal la Victoria de Pasto. (Tesis de Maestría). Universidad de Manizalez. San Juan de Pasto. Colombia.

Blythe, T. & otros. (1999). La enseñanza para la comprensión. Guía para el docente. Buenos Aires: Paidós.

Borrás, A., Portalés, M. (2012). Besos y achuchones. Zaragoza. ItsImagical. Tomado de <http://es.calameo.com/read/002211489269d0a9a2651>

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

Botaché, W., Chala, Y. (2011). La comprensión lectora de comprensión lectora de textos narrativos (fábula) en el grado quinto de educación básica primaria. (Tesis de Licenciatura en Lengua Castellana y Literatura). Universidad de la Amazonía. Florencia, Caquetá. Colombia.

Bruer, J.T. (1995). Escuela para pensar. Una ciencia de aprendizaje en el aula. Barcelona. Paidós

Burón Orejas, J., & Orejas, J. B. (2002). Enseñar a aprender: introducción a la metacognición. Bilbao. Mensajero.

Calderón., Leal. & Rodríguez.(2015). Estrategias metacomprendivas para el fortalecimiento de la comprensión lectora en estudiantes del ciclo dos del colegio distrital Alfredo Iriarte.(Tesis de Maestría). Universidad de la Sabana. Bogotá. Colombia.

Cairney, T. H. (2011). Enseñanza de la comprensión lectora. Madrid. Morata

Caballero, E.R. (2008). Comprensión lectora de los textos argumentativos en los niños de poblaciones vulnerables escolarizadas en quinto grado de educación básica primaria. (Tesis de Maestría). Universidad de Antioquia. Medellín. Colombia.

Carruth, J. (1979). Aventura en la oscuridad. Bogotá. Círculo de Lectores.

Ceballos, E.C., Barbosa, C.P., & Sánchez, L. (2011). Metacognición y comprensión lectora: una relación posible e intencional. Revista de la Facultad de Ciencias de la Salud. VOL 8 N° 1. p(99-108). Recuperado de [file:///C:/Users/Eli/Downloads/Dialnet-MetacognicionYComprensionLectora-4788224%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/Eli/Downloads/Dialnet-MetacognicionYComprensionLectora-4788224%20(1).pdf)

Cerchiaro - Ceballos, E. Paba- Barbosa, C. & Sánchez -Castellón. L. (2011). Metacognición y Comprensión Lectora: Una relación posible e intencional. Revista de la Facultad de Ciencias de la Salud. Universidad del Magdalena. Vol.8 N°1. p (99-11).

Cerda, H. (1991). Los elementos de la investigación. Como reconocerlo, diseñarlo y construirlo. Bogotá. El Búho.

Colegios Públicos de excelencia para Bogotá, C. (2007). Orientaciones Curriculares para el Campo de Comunicación, Arte y Expresión. Bogotá. Secretaría de Educación.

Colombia, Ministerio de Educación Nacional (2006). Estándares Básicos de Competencias del Lenguaje, Matemáticas, Ciencia y Ciudadanas. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.

Colombia, Secretaría de Educación de Bogotá. (2011). Lectura, Escritura y Oralidad. Herramientas para la Vida. Disponible en :
file:///C:/Users/Eli/Downloads/LecturayEscrituraLeo.pdf

Colombia, Ministerio de Educación Nacional. (2015). Derechos básicos de aprendizaje. Disponible en: http://www.colombiaaprende.edu.co/html/micrositios/1752/articles-349446_genera_dba.pdf

Colombia, Ministerio de Educación Nacional. Lineamientos Curriculares Lengua Castellana. Disponible en www.sedbogota.edu.co

Colombia, Secretaría de Educación de Bogotá. (2010). Reorganización Curricular por Ciclos. Disponible en http://www.redacademica.edu.co/archivos/redacademica/colegios/politicas_educativas/ciclos/Cartilla_Reorganización_Curricular%20por_ciclos_2da_Edicion.pdf.

Colomer, T., & Camps, A. (1996). Enseñar a leer, enseñar a comprender. Madrid. Ediciones Celeste.

Cubas, A.C.. (2007). Actitudes hacia la lectura y niveles de comprensión lectora en estudiantes de sexto grado de primaria. (Tesis de Licenciatura en Psicología). Pontificia Universidad Católica del Perú. Lima. Perú.

Da Coll, I. (2015). El señor José Tomillo. Madrid. Ediciones SM.

Elliott, J. (1994). La investigación-acción en educación. Madrid. Ediciones Morata.

El patito travieso. Tomado de: <http://webdelmaestro.com/wp-content/uploads/2013/08/El-patito-travieso.pdf>

Fernández, J., Elortegui, N., Rodríguez, J. & Moreno, T. (1999). Cómo hacer unidades didácticas innovadoras. Sevilla. Diada Editora.

Ferreiro, M., Teberosky, A. (1997). Los Sistemas de Escritura en el desarrollo del niño. México. Siglo XXI editores.

Ferreiro, E. (1998). Nuevas Perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura. México. Siglo XXI editores.

Flores, J.G., Gómez, G.R. & Jiménez, E.G. (1996). Metodología de la investigación cualitativa. Málaga. Aljibe.

Flórez, R., & Cuervo, C. (2005). El regalo de la escritura. Cómo aprender a escribir. Bogotá. Universidad Nacional.

Gil., Ramírez. & Sabogal. (2015). La incidencia de la interacción en el aula en el desarrollo de la oralidad formal de estudiantes de secundaria. (Tesis de Maestría). Universidad de la Sabana. Bogotá. Colombia.

Gordillo, F. (2009). Los niveles de comprensión lectora. Hacia una enunciativa investigativa y reflexiva para mejorar la comprensión lectora en estudiantes universitarios. Revista Actualidades pedagógicas. N° 53. Enero – junio. disponible en <http://revistas.lasalle.edu.co/index.php/ap/article/viewFile/1048/953>

Grillo, A.A., Sotto, D.V.L., & Ceballos, J.I.S. (2014). Comprensión lectora y desarrollo de estrategias cognitivas con el apoyo de un recurso TIC. (Tesis de Maestría). Universidad Militar Nueva Granada. Bogotá.

Guía de interpretación y uso de los resultados de las pruebas Saber 3,5 y 9. Colombia 2015.

Versión 1. Tomado de: <http://www2.icfes.gov.co/index.php/instituciones->

[educativas/pruebas-saber-3-5-7-y-9/resultados-pruebas-saber-3-5-7-y-9/informacion-general](#)

Hernández, E.P., & Pávez O.I. (2010) Desarrollando la comprensión lectora en el segundo año básico a través del juego dramático y el taller de teatro escolar. (Tesis de Licenciatura en Educación). Universidad Academia de Humanismo Cristiano. Santiago. Chile.

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

Jaramillo, R., Escobedo, H., & Bermúdez, Á. (2005). Enseñanza para la comprensión. Venezuela: Red Revista Educere. Retrieved from <http://www.ebrary.co>

La triste historia del dromedario. Tomado de:

<http://www.santillana.com.uy/pdfs/libroPDF1222.pdf>

Montero, A., Zambrano, L., Zerpa, C. (2013). Comprensión lectora desde el constructivismo. Cuaderno Latinoamericano. Año 25. Enero-junio (pp9-27)

Palacio, G. (2013). Incidencia de una secuencia didáctica basada en la interrogación del texto narrativo (cuento), para la comprensión lectora de los estudiantes de tercero C, de la

Institución Educativa Remigio Antonio Cañarte, sede Samaria , de la ciudad de Pereira.
(Tesis de Maestría). Universidad Tecnológica de Pereira. Pereira. Colombia.

Pazos, M.S. (2002). Algunas reflexiones sobre la investigación-acción colaboradora en la educación. Revista electrónica de Enseñanza de las Ciencias, 1(1), pp40-56. Disponible en <http://cmaps.cmappers.net/rid=1K0YR77C5-20WMFPZ-3BF4/INVESTIGACI%C3%93N%20ACCI%C3%93N.pdf>

Pérez, F. El diablo y el boxeador. Un cuento al día. Chile. Tomado de;
<https://issuu.com/consejodelacultura/docs/uncuentoaldia-boxeador>

Ramos, G. (2013). La comprensión lectora como una herramienta básica en la enseñanza de las ciencias naturales.(Tesis de Maestría). Universidad Nacional de Colombia. Medellín

Reimers, F., Jacobs, J.E. (s.f.). Leer (comprender y aprender) y escribir para comunicarse. Desafíos y oportunidades para los sistemas básicos. Disponible en <file:///C:/Users/Eli/Downloads/DocumentoBasico.pdf>

Rojas, G. Uso adecuado de estrategias metodológicas en el aula. Revista Investigación Educativa. Vol. 15 N°27. Pp 182-187. Recuperado de:
http://sisbib.unmsm.edu.pe/bibvirtual/publicaciones/inv_educativa/2011_n27/a12v15n27.pdf

Sánchez, E. , (2002) Tipologías textuales y traducción (2002). Revista TRANS. nº 6:121-133.

Disponible en <http://www.trans.uma.es/>

Smith, F. (2005). Comprensión de la lectura. Análisis psicolingüístico de la lectura y su aprendizaje. México. Editorial Trillas.

Smith, C., & Dahl, K.. (1995). La enseñanza de la lectoescritura: Un enfoque interactivo. 2ª edición. Madrid. Visor distribuciones.

Solé I. (1992) Estrategias de Lectura. Barcelona. Editorial Grao.

Toro, M., . (2008). Lector y escritor frente al mundo: la dolorosa experiencia de ser y vivir. Magazin Aula Urbana. Nº 71. IDEP. pp(20-21)

Velandia, J. (2010). La correlación existente entre el uso de las estrategias metacognitivas y el nivel de comprensión lectora. (Tesis de Maestría). Universidad de la Salle. Bogotá, Colombia.

Weissmann, P. El papel de la escuela en el desarrollo de los procesos cognitivos. Revista Iberoamericana de Educación, G. V. (02 de Mayo de 2012). Disponible en <file:///C:/Users/Eli/Downloads/1767Weissmann.pdf>

Wolf, E. ¡Silencio niños!. (1997). Tomado de: <https://es.scribd.com/doc/225525703/Wolf-Ema-Silencio-Ninos>

Zubiría, J. (2014). Análisis de resultados PISA para Colombia. Foro Internacional Adespravista de Educación Recuperado de <http://www.pedagogialoganate.com.co/documentos/ponencias/análisis> de los resultados pisa para colombia.pdf. recuperado 28 de octubre de 2015

ANEXOS

ANEXO 1. CONSENTIMIENTO INFORMADO**Consentimiento Informado para Participantes de Investigación**

El propósito de esta ficha de consentimiento es proveer una clara explicación sobre la naturaleza de la investigación en la cual participarán los estudiantes del curso _____ del colegio _____, así como, el rol de los mismos como participantes.

La presente investigación es conducida por la docente, _____, estudiante de Maestría en Pedagogía de la Universidad de la Sabana. El tema de este estudio es la comprensión lectora y su meta principal el Fortalecimiento de habilidades para mejorar este proceso en los estudiantes del grado: _____ del colegio: _____

Si usted accede a que su hijo(a) participe en este estudio es importante que sepa que:

- Al estudiante se le pedirá responder algunas pruebas, guías y entrevistas, así como la toma de evidencias, fotos y videos que servirán para apoyar la ejecución del proyecto investigativo.

La participación en este estudio es estrictamente voluntaria. La información que se recoja será confidencial y no se usará para ningún otro propósito fuera de los de esta investigación. Sus respuestas en las pruebas aplicadas y a la encuesta serán de uso exclusivo de la docente encargada de la investigación. Si tiene alguna duda sobre este proyecto, puede acercarse a la docente mencionada y aclarar sus dudas.

Yo _____ con C.C. número _____ de la ciudad de _____, acepto que mi hijo(a) _____ participe voluntariamente en esta investigación, de la cual he sido informado(a) que su propósito principal es de **fortalecer habilidades en la comprensión lectora de los estudiantes.**

ANEXO 2. MODELO DIARIO DE CAMPO

Institución Educativa Distrital:	
Jornada:	Curso:
Docente:	Fecha de diligenciamiento:

METAS DE COMPRENSION

1. El estudiante comprenderá la importancia de usar habilidades prelectoras para reconocer la estructura y elementos de los textos narrativos.	2. El estudiante comprenderá en el texto narrativo las habilidades mientras se lee haciendo la verificación de las hipótesis.	3. El estudiante comprenderá con el texto narrativo las habilidades poslectoras.	4. El estudiante entenderá la importancia de usar las habilidades respectivas en los tres momentos de la lectura antes, durante y después.
---	--	---	---

Evaluación y retroalimentación de los estudiantes

Ambiente observado durante la clase

Observaciones relevantes

Reflexión pedagógica del docente que realiza la intervención

ANEXO 3. RÚBRICA DE EVALUACIÓN DE CADA COMPONENTE

Nivel de lectura	Componente	Criterios de evaluación		
		Valoración alta	Valoración media	Valoración baja
L I T E R A L	Transcripción <i>En relación con identificar personajes, hechos, situaciones, lugares o tiempos señalados explícitamente en el texto.</i>	Identifica información explícita en el texto.	Reconoce parcialmente personajes, pero no hechos y lugares.	Recuerda en desorden información que se Halla en la superficie del texto.
	Léxico nuevo <i>Al enfrentar el léxico nuevo en el texto:</i>	Identifica las palabras por el significado adecuado en el texto.	Identifica el significado de algunas de las palabras, pero le cuesta utilizar la acepción adecuada al texto.	Pasa por encima de las palabras sin entender el significado
	Paráfrasis <i>En cuanto a la capacidad de expresar de forma sinónímica o traducir en lenguaje propio expresiones del texto:</i>	Expresa con sus palabras eventos o juicios presentes en el texto.	Traduce algunas de las acciones referidas en el texto.	No logra dar cuenta de un mensaje explícito del texto.
	Superestructura <i>Con respecto a la organización de los contenidos en una forma textual específica:</i>	Identifica el tipo de texto que lee.	Señala algunas secciones que componen el texto.	Desconoce la silueta de un texto.

I N F E R E N C I A L	Tema <i>Con respecto a indicar el tópico o asunto central del que trata un texto.</i>	Indica mediante una frase nominal el tema.	Reconoce subtemas del texto.	Relaciona erróneamente el tema con el contenido del texto.
	Léxico por contexto <i>Al encontrar palabras nuevas:</i>	Establece por contexto el significado de las palabras.	Busca el significado por contexto pero hace relaciones inadecuadas .	No se esfuerza por encontrar el significado de las palabras.
	Cohesión <i>En cuanto al orden de las acciones o eventos sucedidos en un texto:</i>	Ubica en que oración o párrafo se habla de algo y quien lo realiza.	Logra establecer la ubicación de unos eventos pero no de otros.	Pierde el orden lógico de las acciones en el texto.
	Idea global (resumen) <i>Con respecto a resumir acertadamente globalmente el sentido del texto.</i>	Construye una idea global del texto con base en las ideas claves.	Señala ideas claves, pero que no alcanza dar cuenta global del texto.	No hay aplicaciones de las macrorreglas.
C R I T I C O	Enciclopedia <i>Con respecto a tener y usar saberes previos para la comprensión del texto:</i>	Relaciona los saberes previos con los expuestos en el texto.	Usa saberes previos parcialmente relacionados con el texto.	Relaciona saberes previos que no tienen que ver con el texto.
	Intensión del texto <i>Frente a los propósitos discursivos reales del autor en el texto.</i>	Determina si el texto informa, argumenta, expone o describe.	Infiere lo que dice el autor tras las líneas.	Señala equivocadamente la intención del autor en el texto.
	Toma de posición <i>Con relación a la capacidad de valorar críticamente un texto:</i>	Hace críticas que enriquecen el sentido del texto.	Ofrece opiniones y no argumentos sobre el texto.	Señala críticas que no son relevantes.

	<p>Preguntas que suscita el texto <i>Frente a la posibilidad de cuestionar los contenidos de un texto.</i></p>	<p>Interroga al texto con nuevas preguntas.</p>	<p>Reconoce las preguntas que se responden en el texto.</p>	<p>No asume una actitud interrogativa frente Al texto.</p>
--	--	---	---	--

ANEXO 4. PRUEBA DIAGNÓSTICA COLEGIO ALFREDO IRIARTE

Prueba de Competencia Lectora

I.E.D. Alfredo Iriarte

Ciclo I

- Lee el texto y encierra en un círculo la respuesta que consideres correcta.

Los dos caballos

Un día dos caballos
cansados de viajar
se quedaron dormidos
a la orilla del mar.
Las olas comenzaron
a cubrirlos de sal
y los pobres caballos
no sabían nadar.

Carlos Castro Saavedra (poeta colombiano)

Decodificación

1. Al dormirse los caballos se cubrieron de :
 - A. sol
 - B. sal
 - C. cal
 - D. col
2. Marca la frase que está correcta.
 - A. Dos cabaños
 - B. Dos caballos
 - C. Dos cabalos
 - D. Dos cabachos

Léxico

3. Señala el dibujo que representa lo qué es orilla del mar.



Paráfrasis

4. Según la lectura los caballos no saben:
- A. caminar
 - B. correr
 - C. trotar
 - D. nadar

Cohesión

5. Los caballos se quedaron dormidos:
- A. sobre la orilla del mar
 - B. al lado de la orilla del mar
 - C. debajo de la orilla del mar
 - D. en la orilla del mar

Enciclopedia

6. Según la lectura el mar contiene:

- A. mugre
- B. agua
- C. sal
- D. arena

7. ¿Qué les pudo suceder a los caballos después de quedarse dormidos?

- A. se murieron
- B. soñaron
- C. pensaron
- D. caminaron

Idea global

8. A los caballos los cubrieron las olas porque:

- A. se quedaron parados
- B. se quedaron dormidos
- C. se fueron a nadar
- D. se cansaron de nadar

ANEXO 5. PRUEBA DIAGNÓSTICA COLEGIO CARLOS PIZARRO LEONGÓMEZ

**Prueba de Competencia Lectora
I.E.D. CARLOS PIZARRO LEONGÓMEZ**

Ciclo II

Mil cubos de agua

Yuko vivía en un pueblo en el que la gente se ganaba la vida pescando y caza ballenas. El padre de Yuko también es ballenero.

-¿Por qué cazas ballenas, padre? –preguntó Yuko.

- Es todo lo que sé hacer – respondió su padre.

Pero Yuko no comprendía. Sabía que eso no estaba bien.

Yuko fue donde su abuelo y preguntó de nuevo:

-Tu padre hace lo que sabe hacer –dijo el abuelo-. Déjalo tranquilo y haz tus preguntas al mar.

Así que Yuko se fue al mar.

Ya en el mar, de pronto vio una ballena que había quedado aprisionada entre unas rocas al bajar la marea. Las grandes aletas de su cola golpeaban la arena desesperadamente.

Yuko sabía que ella no viviría mucho fuera del agua. Corrió a la orilla, llenó su cubo de agua y se la arrojó a la ballena. Pero la ballena era tan grande como una iglesia.

-¡Eres tan grande y mi cubo tan pequeño! –gritó-, pero te arrojaré mil cubos de agua si es preciso.

El segundo cubo a la cabeza, y también el tercero y el cuarto, pero Yuko sabía que debía humedecer todo el cuerpo. Hizo muchos viajes al mar en busca de agua. Le dolían la espalda y los brazos pero seguía sin parar; hasta que cayó agotado.

Luego notó que lo levantaban. Era el abuelo. Entonces escuchó voces: su padre y toda la gente del pueblo corrían hacia el mar; con baldes, cubos y cualquier recipiente.

Poco a poco el mar fue subiendo, hasta que cubrió la enorme cola de la ballena.

-Gracias padre por traer a toda la gente para que ayudara –dijo Yuko.

-Eres fuerte y bueno –dijo su padre-, pero para salvar a una ballena se necesita muchas manos.

Ahora la ballena se movía con cada nueva ola. De pronto, una muy fuerte la liberó de las rocas. Durante un momento permaneció inmóvil. Miró a Yuko, como dándole las gracias, y luego, con un movimiento de la cola, nadó mar adentro.

Anónimo

PRUEBA INICIAL. CICLO II. 305

NIVEL LITERAL	TRANSCRIPCIÓN
---------------	---------------

1. Los personajes principales de esta historia son:
- A. Un niño y su abuelo.
 - B. Un niño y una ballena.
 - C. Un niño y su padre,
 - D. Un niño y la gente del pueblo.

NIVEL LITERAL	TRANSCRIPCIÓN
---------------	---------------

2. Relaciona cada personaje con lo que expresó en la historia.
- A. Tu padre hace lo que sabe hacer.
 - B. Te arrojaré mil cubos de agua.
 - C. Para salvar a una ballena se necesitan muchas manos.

- 1. Padre
- 2. Abuelo.
- 3. Niño

NIVEL LITERAL	LÉXICO
---------------	--------

3. Escoge la palabra que le falta la sílaba gle.
- A. Re_____sa
 - B. Re_____ta
 - C. A _____lo
 - D. I_____sia

NIVEL LITERAL	LÉXICO
---------------	--------

4. Escoge el grupo de palabras bien escritas.
- A. Pueblo – preguntó – pescar
 - B. Pueblo – preguntó – pesacar
 - C. Pueblo – preguntó – pescar
 - D. Puelbo – preguntó - pescar

NIVEL LITERAL	LÉXICO
---------------	--------

5. Lee la siguiente oración y cambia la palabra destacada: llenó su cubo de **agua**.

- A. Hielo
- B. Recipiente
- C. Agua
- D. Mar

NIVEL LITERAL	SUPERESTRUCTURA
----------------------	------------------------

6. La narración anterior es:
- A. Un cuento
 - B. Una poesía
 - C. Una leyenda
 - D. Una fábula

NIVEL LITERAL	SUPERESTRUCTURA
----------------------	------------------------

7. Marca la letra en donde aparece el orden en que ocurrieron los hechos.

A.

Yuko está inquieto por la clase de trabajo realizado por su padre y decide preguntarle al mar.	Una ballena queda atrapada en las rocas.	El niño con ayuda del pueblo salvan la ballena.
--	--	---

B.

Yuko habla con su padre acerca de su trabajo.	El niño echa agua a una ballena.	Una ballena es aprisionada por las rocas.
---	----------------------------------	---

C.

El abuelo ayuda a su nieto a salvar una ballena.	La ballena agradece al niño.	El padre de Yuko le explica su trabajo de ballenero.
--	------------------------------	--

D.

Un niño echa agua a una ballena atrapada en las rocas.	El niño le pregunta al mar acerca del trabajo de su padre.	La ballena es liberada.
--	--	-------------------------

NIVEL INFERENCIAL	LÈXICO POR CONTEXTO
--------------------------	----------------------------

8. ¿A cuál de los siguientes significados corresponde la palabra ballenero según el uso dado en la lectura?
- A. Barco destinado a la captura de ballenas.
 - B. Persona que va llena.
 - C. Persona que caza ballenas.
 - D. Industria relacionada con la pesca de ballenas.

NIVEL INFERENCIAL	COHESIÒN
--------------------------	-----------------

9. Cuál palabra completa mejor la idea: Yuko vio _____ ballena atrapada en las rocas.
- A. Unas
 - B. B. una
 - C. Un
 - D. uno

NIVEL INFERENCIAL	IDEA GLOBAL
--------------------------	--------------------

10. Escoge el grupo que contiene palabras clave de la lectura.
- A. Balde – mar – ballena- niño
 - B. Abuelo – mar – pueblo – trabajo
 - C. Padre – grande – iglesia – sol
 - D. Cuerpo – ballena – marea – pronto

NIVEL INFERENCIAL	TEMA
--------------------------	-------------

11. El tema de esta historia es:
- A. Un niño discute con su padre por cazar ballenas.
 - B. Un niño no comprende lo que hace su padre.
 - C. Un niño salva a una ballena.

D. Un niño habla con el mar.

NIVEL INFERENCIAL	IDEA GLOBAL
--------------------------	--------------------

12. ¿Cuál de las siguientes es una idea clave o principal del texto?

- A. El niño arrojó muchos cubos de agua para mantener húmeda a la ballena aprisionada entre las rocas.
- B. La ballena moriría bajo el sol.
- C. La ballena aleteaba desesperada.
- D. El cubo de agua del niño era muy pequeño.

NIVEL CRÍTICO	ENCICLOPEDIA
----------------------	---------------------

13. ¿Cuál de las siguientes películas se pueden relacionar con la historia?

- A. Buscando a Nemo.
- B. Liberen a Willy
- C. La era del hielo.
- D. La Sirenita.

NIVEL CRÍTICO	INTENCIÓN
----------------------	------------------

14. El mensaje de la historia se relaciona con:

- A. La importancia de cazar animales para sobrevivir.
- B. La necesidad de respetar los animales en su ambiente.
- C. La importancia de la colaboración para lograr un fin.
- D. La crítica a los padres y abuelos por su trabajo.

NIVEL CRÍTICO	TOMA DE POSICIÓN
----------------------	-------------------------

15. De las siguientes acciones, ¿cuál serviría para cambiar el final de la historia?

- A. La ballena murió atrapada porque nadie le echó agua.
- B. La ballena se quedó a vivir en el pueblo.
- C. El padre decidió proteger a las ballenas.
- D. Yuko se fue sobre el lomo de la ballena.

NIVEL CRÍTICO

TOMA DE POSICIÓN

16. ¿Cuál de las siguientes explicaciones es la más acertada para estar contra la caza deportiva de animales?
- A. Los animales deben vivir en su ambiente natural.
 - B. Todos los animales merecen que se les respete su vida. Ninguno debe ser cazado de ninguna manera.
 - C. Las personas que se dedican a cazar para divertirse deben ser castigadas.
 - D. Muchos animales se están extinguiendo por la caza indiscriminada de animales.

ANEXO 6. PRUEBA DIAGNÓSTICA COLEGIO NICOLÁS BUENAVENTURA

Prueba de Competencia Lectora
I.E.D. NICOLÁS BUENAVENTURA
Ciclo II
La historia del sacapuntas

Una mujer tenía la intención de escribir un gran libro. Se compró un montón de papel, cincuenta lápices nuevos y buen sacapuntas. A partir de hoy su marido y sus hijos sólo hablarían bajo andarían en puntillas, pues la mujer quería empezar enseguida a escribir el libro.

Preparó el papel y afiló el lápiz. Mientras tanto pensaba en la primera frase.

Afiló el otro lápiz y siguió pensando la primera frase.

Afiló el tercer lápiz y todavía pensaba la primera frase.

La mujer afiló hasta el final los cincuenta lápices y otros siete mil quinientos doce. No tardó ni tres semanas. Todavía no había escrito la primera frase, pero ya era campeona del mundo en afilar lápices. Salió en el periódico.

Úrsula Wölfel

NIVEL LITERAL	TRANSCRIPCIÓN
----------------------	----------------------

1. ¿En cuál de los siguientes lugares suceden los hechos?
 - A. La casa de la señora
 - B. Una oficina
 - C. Una ferretería
 - D. Un almacén de lápices

NIVEL LITERAL	LÉXICO
----------------------	---------------

2. ¿Cuál de los siguientes es el significado de la palabra afilar?
- A. Poner en fila lápices u otros objetos.
 - B. Hacer algo más delgado.
 - C. Incluir un objeto dentro de un grupo, como afiliado.
 - D. Mejorar el estado de algo.

NIVEL LITERAL	PARÁFRASIS
----------------------	-------------------

3. Una forma de decir que la señora se volvió famosa es:
- A. Tenía la intención de escribir un gran libro.
 - B. Afiló siete mil quinientos doce lápices.
 - C. Salió en el periódico.
 - D. Ya era campeona del mundo en afilar lápices.

NIVEL LITERAL	SUPERESTRUCTURA
----------------------	------------------------

- 4.Cuál de los siguientes es el orden de las acciones que aparecen en el texto.
- A. Piensa escribir – saca punta a lápices – escribe
 - B. Desea escribir – escribe – sale en el periódico
 - C. Desea escribir – saca punta a lápices – sale en el periódico
 - D. Saca punta a un lápiz – escribe primera frase – sale en el periódico

NIVEL LITERAL	SUPERESTRUCTURA
----------------------	------------------------

5. El conflicto del relato se resuelve cuando:
- A. La señora se vuelve famosa.
 - B. La señora afila el tercer lápiz.
 - C. El marido y los hijos de la señora aceptan la situación.
 - D. La señora deja de escribir y saca punta a los lápices.

NIVEL INFERENCIAL	COHESIÓN
--------------------------	-----------------

6. Escoge la palabra que completa correctamente la oración:
 Hace dos semanas, la señora _____ cincuenta lápices.

- A. Afilando
- B. Afilaría
- C. Afiló
- D. Afilaba

NIVEL INFERENCIAL	LÉXICO POR CONTEXTO
------------------------------	--------------------------------

7. ¿De qué forma explicarías la expresión: “Hablan bajo y andan de puntillas”?
- A. Las personas se agachan para hablar y así no molestar.
 - B. Las personas hacen silencio y tratan de caminar poco.
 - C. Las personas utilizan tacones puntilla que no hacen ruido.
 - D. Las personas evitan hacer ruido.

NIVEL INFERENCIAL	TEMA
------------------------------	-------------

8. ¿Cuál de los siguientes es el tema tratado?
- A. Una persona que se hace un propósito y logra otro.
 - B. Una persona que hace miles de intentos por ser famosa.
 - C. Una persona que siente la necesidad de escribir.
 - D. Una persona que reconoce su don de escritora.

NIVEL INFERENCIAL	IDEA GLOBAL
------------------------------	--------------------

9. La idea central del texto es:
- A. Sacar punta a muchos lápices para escribir.
 - B. No poder escribir una primera frase.
 - C. La familia hace el menor ruido posible.
 - D. La noticia de ser la campeona en afilar lápices.

NIVEL CRÍTICO	ENCICLOPEDIA
----------------------	---------------------

10. Los siguientes son significados de la palabra puntilla. ¿Cuál corresponde al uso dado a la palabra en el texto?.
- A. Puntas de los pies
 - B. Clavo
 - C. Tejido ornamental, encaje
 - D. Puñal corto y agudo

NIVEL CRÍTICO	TOMA DE POSICIÓN
----------------------	-------------------------

11. ¿Qué hubieras hecho tú en el caso de la señora?
- A. Acudir a otros textos de apoyo para escribir.
 - B. Desistir de escribir.
 - C. Seguir sacando punta a los lápices.
 - D. Llamar a alguien que hiciera el trabajo.

NIVEL CRÍTICO	INTENCIÓN
----------------------	------------------

12. La intención de la autora del texto es:
- A. Valorar la perseverancia de una persona.
 - B. Criticar a los que quieren escribir y se quedan en hacer borradores.
 - C. Enseñar cómo se debe escribir un texto.
 - D. Resaltar la importancia de cuidar los útiles de estudio.

NIVEL CRÍTICO	PREGUNTAS QUE SUSCITA EL TEXTO
----------------------	---

- 13.Cuál de estas preguntas no se responde en el texto:
- A. ¿Cuántos lápices se gastó la señora?
 - B. ¿Qué sucedió al final con la señora?
 - C. ¿Sobre qué escribiría la señora?
 - D. ¿Qué hicieron el marido y los hijos de la señora?

**ANEXO 7. ESCALA VALORATIVA PARA PRUEBA INICIAL Y FINAL DEL
COLEGIO ALFREDO IRIARTE**

NIVEL	VALORACIÓN SEGÚN CANTIDAD DE RESPUESTAS CORRECTAS		
	ALTA	MEDIA	BAJA
Literal	4	2 a 3	0 a 1
Inferencial	2	1	0
Crítico	2	1	0

**ANEXO 8. ESCALA VALORATIVA PARA PRUEBA INICIAL Y FINAL DEL
COLEGIO CARLOS PIZARRO LEONGÓMEZ**

NIVEL	VALORACIÓN SEGÚN CANTIDAD DE RESPUESTAS CORRECTAS		
	ALTA	MEDIA	BAJA
Literal	6 a 7	4 a 5	1 a 3
Inferencial	4 a 5	2 a 3	1
Crítico	4	2 a 3	1

**ANEXO 9. ESCALA VALORATIVA PARA PRUEBA INICIAL Y FINAL DEL
COLEGIO NICOLÁS BUENAVENTURA**

NIVEL	VALORACIÓN SEGÚN CANTIDAD DE RESPUESTAS CORRECTAS		
	ALTA	MEDIA	BAJA
Literal	5	3 a 4	1 a 2
Inferencial	4	2 a 3	1
Crítico	4	2 a 3	1

ANEXO 10. PRIMERA UNIDAD DIDÁCTICA

Se anexa la primera unidad didáctica de los ciclos intervenidos, teniendo en cuenta que las otras dos hacen parte del material de reserva de las investigadoras.

FORTALECIMIENTO DE HABILIDADES PARA LA COMPRENSIÓN LECTORA

IED ALFREDO IRIARTE

UNIDAD DIDÁCTICA NÚMERO 1 TIEMPO DE EJECUCIÓN: 3 SEMANAS

NÚMERO DE SESIONES 3 SESIÓN NÚMERO 1, 2 Y 3

CICLO: I FECHA: FEBRERO 17 a MARZO 2

EL SEÑOR JOSÉ TOMILLO



Cuento, cartulinas, colores, bolsas de papel, tijeras, colbón, lápiz, borrador.

RECURSOS

Hilo conductor: Habilidades que se deben utilizar para convertirse en un lector experto.

METAS DE COMPRENSIÓN

<p>1. El estudiante comprenderá la importancia de usar habilidades prelectoras para reconocer la estructura y elementos de los textos narrativos</p>	<p>2. El estudiante comprenderá en el texto narrativo las habilidades mientras se lee haciendo la verificación de las hipótesis</p>	<p>3. El estudiante comprenderá con el texto narrativo las habilidades poslectoras.</p>	<p>4. El estudiante entenderá la importancia de usar las habilidades respectivas en los tres momentos de la lectura antes, durante y después</p>
--	---	---	--

DESEMPEÑOS DE COMPRENSIÓN

HABILIDADES DE LECTURA	TD	NIVELES DE LECTURA Y COMPONENTES
<p style="text-align: center;">Sesión 1</p> <p>PRIMERA FASE: Habilidades prelectoras</p> <p style="padding-left: 20px;">- Formulación de hipótesis</p> <p>-El estudiante manipulará con libertad el libro, describirá su forma, color y tamaño. Responderá a preguntas como:</p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué figura geométrica corresponde a su forma?. • ¿En dónde lo podría meter si quisiera llevarlo a diferentes lugares? • ¿Qué colores reconoce?, • ¿Por qué será en un material fuerte? • ¿Qué podemos hacer con él? • ¿Qué sienten al tocarlo? • 	<p>E</p>	<p>Nivel literal:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Información explícita

<p>- El estudiante observará las imágenes de la carátula y la contracarátula y responderá las siguientes preguntas:</p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿En qué se parecen? • ¿En qué se diferencian? • ¿Quién será ese personaje? • ¿A qué se les parece?, <p>- El estudiante observará las páginas del libro, en desorden, en orden, de atrás para adelante, al azar, como ellos quieran, provocando un diálogo partiendo de preguntas como:</p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué observan? • ¿Quiénes aparecen?, • ¿Qué imágenes o palabras conocen? <p>- El estudiante se motivará a leer, preguntándoles si quieren conocer lo que pasa en el libro. Se les recordará que son ellos quienes inician la lectura observando las imágenes y palabras que reconozcan y que luego se les leerá en voz alta lo que dice.</p> <p>- Habilidad para reconocer indicios y participar</p> <p>- El estudiante observará detalles de las imágenes de la carátula y de las internas, escogerán una sola imagen, la que más les llame la atención y que cuenten a los demás por qué la seleccionaron.</p> <p style="text-align: center;">Sesión 2</p> <p>SEGUNDA FASE: Habilidades mientras se lee:</p> <p>Verificación de hipótesis.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Habilidad para hacer observación y descripción de imágenes 	E	<p>NIVEL INFERENCIAL:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Léxico y sentido de la lectura.
--	----------	---

FORTALECIMIENTO DE HABILIDADES PARA LA COMPRENSIÓN LECTORA

IED CARLOS PIZARRO LEONGÓMEZ

IED NICOLÁS BUENAVENTURA

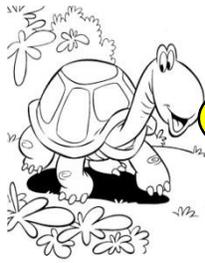
UNIDAD DIDÁCTICA NÚMERO 1 TIEMPO DE EJECUCIÓN: 3 SEMANAS

NÚMERO DE SESIONES: 3 SESIÓN NÚMERO : 1,2 y 3

CICLO: II FECHA: FEBRERO a MARZO 2

Historia del jabotí sabio y del mico entrometido

Ana María Machado



RECURSOS

- Fotocopias de la lectura
- Formato de la ficha de descripción del animal.



Hilo conductor: Habilidades que se deben utilizar para convertirse en un lector experto.

METAS DE COMPRENSIÓN

1. El estudiante comprenderá la importancia de usar habilidades prelectoras para reconocer la estructura y elementos de los textos narrativos	2. El estudiante comprenderá en el texto narrativo las habilidades mientras se lee haciendo la verificación de las hipótesis	3. El estudiante comprenderá con el texto narrativo las habilidades poslectoras.	4. El estudiante entenderá la importancia de usar las habilidades respectivas en los tres momentos de la lectura antes, durante y después.
---	--	--	--

<p>explicándoles que en este tipo de lectura podemos detenernos, releer frases, comentar con otros, reflexionar y compartir lo que pensamos. El esquema lleva las siguientes partes:</p> <p>Situación inicial o planteamiento: Descripción del personaje central de la narración, identificación del lugar donde ocurrirán los hechos y el tiempo.</p> <p>Suceso central Complicación, transformación o desequilibrio.</p> <p>Resolución Modificación del problema.</p> <p>Situación final Estado conclusivo de personajes y hechos.</p> <p>Habilidad para desarrollar la percepción y observación rápida de indicios. 3. El estudiante plantea hipótesis frente a los interrogantes. El docente les pide a los estudiantes que se fijen en el título, las imágenes, el primer renglón del primer párrafo y luego de observarlos preguntar: - ¿De quiénes se va a hablar? - Según lo que dice el título, ¿cuál es la característica principal de cada personaje? - ¿Cuál es el jabotí? Según las expresiones que tienen los personajes: - ¿Qué crees que sucederá en la historia? - ¿Cómo crees que es el carácter de cada uno? ¿Dónde sucederán los hechos?</p> <ul style="list-style-type: none"> • En una isla • En la selva • En el desierto <p>Habilidad para activar conocimientos previos</p>	E		
	E		

<p>que se va a tratar la historia. (Establecer predicciones).</p> <p> B. Habilidad para interpretar expresiones con lenguaje figurado</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. ¿Qué entiendes por la expresión “cachorro de hombre”? 2. ¿Por qué crees que se utilizó la palabra cachorro en esta lectura? 3. Atrévete a opinar: ¿cómo será un concurso de inteligencia entre animales? ¿Qué clase de pruebas se harán para elegir al más inteligente?(habilidad para anticipar). <p> C. Habilidad para hacer presuposiciones e inferencias</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. De acuerdo con lo que cada animal dijo, ¿cuál crees tú que es el más inteligente? 2. ¿Por qué crees que si antes se mencionaba que el jabotí era el más inteligente, ahora el mismo dice “soy un tonto. Cualquiera me engaña”? <p>El docente propiciará una discusión sobre esta expresión y la intención que creen que tenga el jabotí para decirla. Luego se continúa la lectura para comprobar las predicciones.</p> <p> D. Habilidad para deducir el significado de una palabra.</p> <p>¿Qué significado tiene la palabra “alborozo”? Guiarlos a deducir el significado al leer toda la frase “hubo gran admiración y alborozo”</p> <p> E. Habilidad para anticipar</p> <p>¿Cómo crees que podrían contestar la pregunta hecha por Curumín? Anímate a imaginar y dar tu opinión.</p>	<p>IG</p>		
--	-----------	--	--

**F. Habilidad para hacer presuposiciones e inferencias.**

1. ¿Cuál de los dos crees que tiene la razón?
Discute la respuesta con tus compañeros.
2. ¿Cuál podría ser la decisión del juez?

**G. Habilidad para deducir el significado de una palabra**

¿Qué significa la palabra ayunas?

El docente los guiará diciéndoles que observen y relacionen con todo lo que en el párrafo dice el mico acerca de que está lleno y no comerá hasta la mañana, para estar en ayunas.

**H. Habilidad para hacer presuposiciones e inferencias**

Imagina ahora por qué el jabotí siendo tan inteligente pidió sólo **una fruta**, teniendo la oportunidad de pedir las todas. ¿O es que entonces, el mico es más inteligente?

**I. Habilidad para interpretar expresiones que incluyen lenguaje figurado**

¿Por qué se habla de “pila de frutas”? Escoge la respuesta más acertada:

- Porque las frutas están colocadas sobre una pila
- Porque las frutas están agrupadas dando forma de pila.
- Porque se hizo un grupo de frutas de una sola clase.

**J. Habilidad para deducir el significado de una palabra**

¿Qué significa la palabra “víspera”?

<p>El docente les dirá a los estudiantes que relacionen esta palabra con lo dicho dos párrafos atrás, donde el mico habla mencionando que no iba a comer ese día. Ahora sí, que vuelvan a leer la frase completa.</p> <p> K. Habilidad para hacer presuposiciones e inferencias ¿Estás de acuerdo en que el mico ya no estaba en ayunas? Explica y comenta por qué.</p> <p> L. Habilidad para hacer presuposiciones e inferencias Imagina lo que sucederá, luego de haber cogido la fruta “una”. Si deben seguir contando, ¿cómo se comenzará la cuenta? Ya puedes imaginar lo que va a suceder ¡Compruébalo!</p> <p> M. Habilidad para deducir el significado de una palabra La palabra pila tiene varios significados. Escoge el utilizado para la lectura:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Recipiente donde se echa el agua para varios usos. • Sitio donde se guarda el agua bendita en las iglesias. • Montón, gran cantidad. <p>Habilidad para hacer presuposiciones e inferencias</p> <p>Qué estado de ánimo supones que tiene al final los siguientes personajes:</p> <ul style="list-style-type: none"> • El mico • El jabolí • El juez • Los demás animales 		<p>CRÍTICO O VALORATIVO:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Enciclopedia • Intención del texto 	
---	--	---	--

<p>El docente les ayudará con palabras como: alegre, aburrido, triste, sorprendido, asustado, rabioso, acongojado, desanimado, animado, victorioso, triunfador.</p> <p style="text-align: center;">Sesión 3</p> <p>TERCERA FASE Habilidades poslectoras: Integración de la información</p> <p>Habilidad para hacer un resumen Para hacer esta lectura se deben ubicar las partes principales de la secuencia narrativa de la historia, lo cual se puede hacer al responder preguntas claves.</p> <p>Situación inicial ¿Cuál es la situación que se plantea al inicio?</p> <p>Suceso central ¿Por qué comienza la discusión? ¿Qué solución se propone para salir del problema?</p> <p>Resolución ¿Cómo se resuelve el conflicto? ¿Cómo se comprueba la inteligencia del jabotí?</p> <p>Situación final ¿Cómo termina la historia?</p> <p>Luego de responder las preguntas, se les pide a los estudiantes que redacten un texto con la explicación de las respuestas y elaboren un dibujo que represente lo más importante de la historia.</p> <p>Habilidad para hacer lectura crítica 1. ¿Te gustó el final de la historia?</p>	PF	<ul style="list-style-type: none"> • Toma de posición • Preguntas que suscita el texto. 	
--	-----------	---	--

<p>2. ¿Cómo te pareció la estrategia usada por el jabotí?</p> <p>3. Recuerda el título de la lectura. ¿corresponde a lo que sucede en la historia?</p> <p>4. ¿Qué otro título le podías dar?</p>		
--	--	--

EVALUACIÓN CONTINUA



Historia del jabotí sabio y el mico entrometido

Ana María Machado

El jabotí (tortuga de tierra) puede parecer un animal medio tonto, así, pesado, lento. Pero, nada de eso: los indios saben que no es así. Tanto lo saben que cuentan un montón de historias de la habilidad del jabotí. Y tantas han contado que mucha gente que no es india aprendió también a contar historias. Hay historias hasta inventadas. Historias como esta que tenemos aquí.

Dicen que era una vez un jabotí muy hábil que vivía en el matorral, en el borde de un río. Dentro del matorral vivían también otros animales más grandes, como la danta. Había animales fuertes, como el jaguar, animales cariñosos como el oso hormiguero y animales tan malolientes como el zorrillo. Pero no había ninguno tan astuto como el jabotí.  A

Algo que con frecuencia sucede con aquel que no es astuto, es que justamente se cree el más astuto del mundo. Y eso era lo que pasaba en el matorral. Todos los animales se creían los superastutos del lugar y pensaban que lo del jabotí era pura fama. Por eso resolvieron hacer un concurso, concurso muy reñido, para averiguar quién era el más inteligente. Y escogieron al hombre para ser el juez. Más exactamente a Curumín, cachorro de hombre.  B

Curumín llegó y vio a todos los animales reunidos. Enseguida comenzó a preguntar:

–¿En qué eres experto tú?

Cada uno contó lo que quiso. La liebre inventaba cómo había engañado a la paca. El conejo se acordaba de cómo un día ensilló al jaguar. La zorra celebraba recordando que una vez se había disfrazado de insecto. El mico se ufanaba de un montón de embustes.

El jabotí no decía nada. Cuando Curumín le preguntó, el jabotí dijo:

–No sé nada... Soy un tonto. Cualquiera me engaña.  C

Curumín enseguida se dio cuenta de que se trataba de un astuto disfrazado de tonto para que nadie le pusiera atención. Entonces cambió de tema y dijo:

–Vamos a hacer una cosa. Voy a hacer una pregunta muy difícil. Quien la conteste gana el premio a la astucia.

–¿Cuál es el premio?

Curumín pensó un poco para ver qué era lo mejor del matorral y contestó:

–Las mejores frutas del bosque. El que gane escoge las que quiera.

Hubo gran animación y alborozo.  D Todos se pusieron de acuerdo. Entonces Curumín preguntó:

–¿Qué será, qué será, lo que está sobre el cielo?  E

La onza, que era el más fuerte, contestó de primeras y gritó:

–¡El huevo!

Nadie entendió. Y es que la onza creía que todas las preguntas que comienzan con ¿qué será, qué será? tienen la misma respuesta: el huevo. Solo porque casi todas las adivinanzas que él había oído eran así: ¿qué será, qué será, una casita blanca sin puerta y sin tranca? O, ¿qué será, qué será, una casita blanca de buen parecer, no hay carpintero que la pueda hacer? O, ¿qué será, qué será, que para poderlo usar se tiene que quebrar? O, ¿qué será, qué será, algo que en la vida es un tesoro, se tira para arriba y es de plata, se tira para abajo y es de oro?

De no haber sido la respuesta de la onza, todos habrían soltado una carcajada. Pero todos le tenían mucho miedo. Por eso se hicieron los que no habían oído nada. Solo Curumín fue capaz de decir que había fallado.

Entonces cada uno comenzó a contestar. Uno decía que era la nube, otro creía que era el buitro, otro respondía que era el arcoíris, la luna, el sol, una estrella, todo lo que brillaba en lo alto.

Ninguno acertaba. Hasta que el mico dijo:

–Es Dios.

Y el jabotí dijo:

–Es el punto de la letra “i”.

Se armó una gran discusión, unos decían que podía ser cualquiera de las dos respuestas, otros garantizaban que solo uno tenía la razón. 🖐 F Y Curumín habló y pidió que le prestaran atención:

–Vamos a desempatar el premio. ¿Cuántas frutas quieres tú, mico? ¿Y cuántas quieres tú, jabotí?

El mico, muy goloso, dijo enseguida:

–Ahora no quiero ninguna, pues tengo la barriga llena. Voy a esperar hasta mañana por la mañana para comerme todas las frutas que me quepan en ayunas. 🖐 G

El jabotí no se afaná y fue con toda calma que dijo:

–Quiero una.

Todos se asombraron:

–¿Una?

El jabotí confirmó:

–Eso mismo. Junten todas las frutas que tengan y cuéntenlas. Una es mía. Se pueden quedar con las otras. 🖐 H

Al día siguiente, bien temprano, se reunieron todos los animales frente a una enorme piña de frutas. 🖐 J Había guayaba, coco, mango, banano, piña, patilla, zapote. Había papaya, tamarindo, maracuyá, chirimoya y todas las frutas que uno se pueda imaginar. El mico, que no comía desde la víspera, fue diciendo:

–Yo empiezo.

Y de veras que comenzó, riendo, pensando que después de comerse todas las frutas que pudiera en ayunas, no le iba a quedar ninguna al jabotí. Pero cuando iba a comenzar el segundo banano, oyó que el jabotí decía con voz mansa:

–No más. Se acabó tu turno.

–¿Cómo que se acabó mi turno? Apenas estoy empezando...

–Nada de eso. Tú podías comer todo lo que pudieras en ayunas. Pero ya no estás en ayunas porque te comiste un banano. Se acabó.  K Hubo una carcajada general, todos burlándose del goloso. El mico se fue, malencarado y furioso.

Curumín anunció:

–Ahora le toca al jabotí. Vamos a contar las frutas, para que él coja la suya.

Y comenzó a contar: –Uno, dos, tres...

–Puedes parar de contar –interrumpió el jabotí–. Déjame coger la mía, esa que contaste “una”.

Y la cogió. Después dijo:

–¡Sigue contando!  L

Cuando Curumín comenzó otra vez, dijo de nuevo:

–Una... El jabotí interrumpió otra vez:

–¿Una? Entonces es la mía...

Y así fue hasta el final. Curumín no lograba contar porque cada vez que decía “una”, el jabotí cogía la fruta y decía:

–Es mía. Solo quiero una.

De una en una, se quedó con la pila.  M Y tuvo fruta de sobra para compartir con los amigos y con toda la familia.

ANEXO 11 RÚBRICA AUTOEVALUACIÓN EPC

CRITERIO DE EVALUACIÓN	LO LOGRO	EN PROCESO	SE ME DIFICULTA
Escucho con atención y sigo instrucciones claramente			
Coopero con la disciplina			
Participo con entusiasmo			
Me esfuerzo y pregunto mis dudas			
Me esfuerzo por realizar bien las actividades			

ANEXO 12. RÚBRICA COEVALUACIÓN EPC

CRITERIO DE EVALUACION	LO LOGRÓ	LO ESTÁ LOGRANDO	SE LE DIFICULTA
Mi compañero estuvo atento a las instrucciones de la docente			
Mi compañero participó con entusiasmo en la actividad			
La actividad presentada por mi compañero, corresponde a las indicaciones dadas por la docente.			
El trabajo de mi compañero demuestra esfuerzo y dedicación			

ANEXO 13. LINK PRIMERA TRIANGULACIÓN

<https://drive.google.com/open?id=0B1t17fjHQgKUdEZYdzkyX0pucnc>

ANEXO 14. LINK SEGUNDA TRIANGULACIÓN

<https://drive.google.com/open?id=0B1t17fjHQgKUUVJfU3dacWFVbGM>

ANEXO 15. LINK TERCERA TRIANGULACIÓN

<https://drive.google.com/open?id=0B1t17fjHQgKUdlR2MGo5ZktISFE>

ANEXO 16. PRUEBA FINAL COLEGIO ALFREDO IRIARTE

COLEGIO ALFREDO IRIARTE
FORTALECIMIENTO DE HABILIDADES DE COMPRENSIÓN LECTORA

PRUEBA DE SALIDA

CICLO I

Nombre _____ Fecha _____

Lee el texto y encierra en un círculo la respuesta que consideres correcta.

EL PATITO TRAVIESO

La pata y el pato tuvieron un patito travieso y chiquito. Su pico es rojo, sus patas también. En cambio sus plumas son amarillas.

Un día el patito salió a pasear y andando, andando llegó a la ciudad. Allí vio casas altas y coches que corrían sin parar. Al ver todo esto el patito pensó: -¡Qué miedo me dan!. Me voy a casita con papá y mamá.

La pata y el pato ahora están felices, porque el patito ha vuelto con ellos.

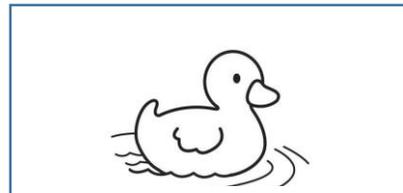
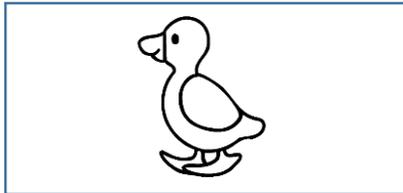
Decodificación

1. La pata y el pato tuvieron:
 - A. Un platico
 - B. Un patito
 - C. Un gatito
 - D. Una patita

2. Marca la frase que está correcta.
 - A. La pala y el palo
 - B. La pala y el pato
 - C. La pata y el pato
 - D. La pata y el palo

Léxico

3. Señala el dibujo que representa lo que es andando.



Paráfrasis

4. Según la lectura el patito tiene:
- A. Susto
 - B. Hambre
 - C. Frío
 - D. Calor

Cohesión

5. Andando, andando, el patito llegó
- A. Sobre una ciudad
 - B. Donde estaba la ciudad
 - C. A la ciudad
 - D. Al lado de la ciudad

Idea global

6. El patito sintió miedo porque:
- A. Corría por el bosque.
 - B. Vio mucha gente que corría sin parar.

- C. Vio casas altas y coches que corrían sin parar.
- D. Vio muchos animales que corrían sin parar.

Enciclopedia

- 7. Según la lectura los patos pueden:
 - A. Caminar
 - B. Volar
 - C. Estudiar
 - D. Bailar

- 8. ¿Cómo habrían quedado el pato y la pata, si el patito no hubiera regresado?
 - A. Felices
 - B. Tranquilos
 - C. Dormidos
 - D. Tristes

ANEXO 17. PRUEBA FINAL COLEGIOS CARLOS PIZARRO Y NICOLÁS BUENAVENTURA

COLEGIO CARLOS PIZARRO LEONGÓMEZ

COLEGIO NICOLÁS BUENAVENTURA

PRUEBA DE SALIDA

FORTALECIMIENTO DE HABILIDADES DE COMPRENSIÓN LECTORA

CICLO II

NOMBRE: _____ FECHA: _____

Encierre la respuesta que considere correcta.

NIVEL LITERAL	TRANSCRIPCIÓN
----------------------	----------------------

1. Los personajes principales de esta historia son:
- A. Mr. Robertson y el perro
 - B. El dromedario y el perro
 - C. Mr. Robertson y el dromedario
 - D. Mr. Robertson y los granjeros

NIVEL LITERAL	TRANSCRIPCIÓN
----------------------	----------------------

2. Los hechos suceden en:

- E. El zoológico.
- F. El pueblo.
- G. Una granja de Texas.
- H. Egipto.

NIVEL LITERAL	LÉXICO
----------------------	---------------

3. Lee la siguiente oración y cambia la palabra destacada. Colocó en la puerta de la granja un “**letrero**”.
- A. Aviso
 - B. Información
 - C. Señal
 - D. Luz

NIVEL LITERAL	LÉXICO
----------------------	---------------

4. El significado de la palabra “**tremolina**” es:

- E. Movimiento rápido de una masa de aire, agua, polvo o humo que gira sobre sí mismo.
- F. Sosiego, paz, tranquilidad.
- G. Destrucción de los árboles frutales.
- H. Bulla, personas que riñen, cuando se acaba el orden.

NIVEL LITERAL	PARÁFRASIS
----------------------	-------------------

5. Una forma de decir que “**el perro pasó a mejor vida**” es:

- E. Lo ubicaron en el cuarto del señor Mr. Robertson.
- F. Le permitieron ingresar a los árboles frutales de la granja.
- G. Se lo llevaron a una granja mejor.
- H. El perro murió.

NIVEL LITERAL	SUPERESTRUCTURA
----------------------	------------------------

6. Señala la letra en donde aparece el orden en que ocurrieron los hechos:

A.

Mr. Robertson duerme en la perrera	El dromedario está como Pedro por su casa.	Mr. Robertson recibe un comunicado de un pueblo vecino.
------------------------------------	--	---

B.

El dromedario encuentra la cama se acuesta y queda dormido.	Mr. Robertson duerme en la perrera.	El dromedario sale del gallinero y pelea con el perro.
---	-------------------------------------	--

C.

Mr. Robertson vivía en una granja en el estado de Texas y recibió un comunicado de un pueblo vecino	El dromedario que fue llevado a la granja toma confianza destruye trabajos hechos	Los granjeros creen que Mr. Robertson está loco porque duerme en la perrera y comercia dromedarios.
---	---	---

D.

El dromedario vivía en el gallinero y cuando se cansó de estar allá se salió dañando todo y a pelear con el perro.	Mr. Robertson fue a un pueblo vecino a buscar un enviado recomendado.	El dromedario terminó durmiendo en la cama.
--	---	---

NIVEL LITERAL	SUPERESTRUCTURA
----------------------	------------------------

7. El conflicto del relato se resuelve cuando:

- E. Mr. Robertson acepta que el dromedario pueda vivir tranquilo en todas las dependencias de la propiedad.
- F. El perro pasa a mejor vida.
- G. El dromedario fue ubicado en el gallinero.
- H. El dromedario fue llevado a la granja.

NIVEL INFERENCIAL	LÉXICO POR CONTEXTO
--------------------------	----------------------------

8. ¿A cuál de los siguientes significados corresponde la palabra “*merodeando*” según el uso dado en la lectura?

- A. Andar por los alrededores de un lugar con malas intenciones
- B. Ir por algunos lugares haciendo cosas buenas
- C. Estar en un solo lugar
- D. Estar en un solo lugar pero haciendo una actividad

NIVEL INFERENCIAL	COHESIÓN
--------------------------	-----------------

9. Escoge la palabra que completa correctamente la oración:

- Al principio los niños de la vecindad se distraían _____ al dromedario.
- E. Acosaban.
 - F. Acosando.
 - G. Acosaron.
 - H. Acosarían.

NIVEL INFERENCIAL	IDEA GLOBAL
--------------------------	--------------------

10. Escoge el grupo que contiene palabras clave de la lectura.

- A. Granja - Egipto - carrito - dromedario
- B. Mr. Robertson - granja - dromedario - perrera
- C. Perrera - gallinero - pueblo - letrero
- D. Cama - sala - pueblo - enseres

NIVEL INFERENCIAL	IDEA GLOBAL
--------------------------	--------------------

11. ¿Cuál de las siguientes es una idea clave o principal del texto?

- A. Un granjero recibió un dromedario y lo llevó a su granja pero este no respetaba los espacios y creo situaciones incómodas para quienes habitaban allí.
- B. El dromedario dormía en la sala.

- C. Los niños de la vecindad se distraían acosando al dromedario
- D. Por culpa del dromedario murió el perro.

NIVEL INFERENCIAL	TEMA
--------------------------	-------------

12. El tema de esta historia es:

- A. El granjero que dormía en una perrera
- B. El dromedario que vivía en un gallinero
- C. El perro y el dromedario
- D. El granjero que recibió un dromedario y lo llevó a vivir a su granja

NIVEL CRÍTICO	ENCICLOPEDIA
----------------------	---------------------

13. Los siguientes son significados de la palabra “*incursión*”.

¿Cuál corresponde al uso dado a la palabra en el texto?

- E. Ataque para causar daño y conquistar un territorio.
- F. Dedicación de una persona a realizar una actividad que no realiza siempre.
- G. Ataque aéreo.
- H. Invasión rápida de un lugar.

NIVEL CRÍTICO	INTENCIÓN
----------------------	------------------

14. La intención del autor del texto es:

- A. Criticar a Mr. Robertson por permitir al dromedario hacer su voluntad.
- B. Valorar la paciencia de Mr. Robertson para aceptar el dromedario en su granja.
- C. Mostrar como los dromedarios pueden llegar a destruir los cultivos
- D. Resaltar la importancia de tener animales exóticos en una granja.

NIVEL CRÍTICO	TOMA DE POSICIÓN
----------------------	-------------------------

15. ¿De las siguientes acciones cuál serviría para cambiar el final de la historia?

- A. Que el dromedario cambiara su forma de ser y pudiera compartir respetuosamente con Mr. Robertson.
- B. Aparece el verdadero dueño del dromedario y se lo lleva.
- C. El granjero siguió viviendo por siempre en la perrera.
- D. Mr. Robertson Se va de su granja y se la deja al dromedario.

NIVEL CRÍTICO	TOMA DE POSICIÓN
----------------------	-------------------------

16. ¿Qué hubieras hecho tú en el caso del señor Mr. Robertson?

- E. Abandonar el dromedario a su suerte.
- F. Llevar el dromedario a un zoológico para que conviva con seres de su misma especie.
- G. Abandonar la granja para que el dromedario pueda vivir tranquilo.

H. Ir a vivir a Egipto con el dromedario.

LA TRISTE HISTORIA DEL DROMEDARIO



No es que Mr. Robertson sea un excéntrico, a pesar de que vive en una perrera. Las cosas sucedieron de una manera tan natural, que ni él mismo sabe a ciencia cierta cómo comenzaron.

Un día en 1947, Mr. Robertson, que tenía una pequeña granja en el estado de Texas, recibió una comunicación en la que se le anunciaba que en la oficina de correos del pueblecito vecino tenía un envío recomendado. Eso fue un sábado. El lunes Mr. Robertson dio algunas instrucciones en la granja, puso en movimiento su carrito y se fue para el pueblo. Cuando se presentó en la oficina de correos, le dieron los detalles completos: procedente de Egipto, esperaba un dromedario. Nada más.

Fue así como, mientras se aclaraban las cosas, Mr. Robertson salió a la calle con su dromedario y se dispuso a conducirlo a su distante propiedad. Con el animal amarrado al carro, se presentó el miércoles siguiente a su granja de Texas, sin haber pensado todavía a ningún plan para el futuro. Así empezaron las cosas, aunque Mr. Robertson no lo recuerde ahora.



Como medida eventual desocupó el gallinero y puso a vivir al dromedario entre la alambrada, mientras pensaba cómo librarse de él. Pero los días fueron pasando y el aviso puesto en el periódico del pueblo, donde se indagaba por la existencia de algún otro Mr. Robertson de la vecindad que hubiera estado esperando un dromedario de Egipto, no dio resultado.

A las dos semanas de estar en el gallinero el animal se había fastidiado y había hecho una incursión por el traspasado, que dio el traste con la siembra de árboles frutales. Al regreso se encontró con el perro, se armó una tremolina y Mr. Robertson salió al patio con la escopeta con la intención de acabar con la pelea. Por error de cálculo, el perro pasó a mejor vida.



No había transcurrido un mes cuando ya el dromedario se había familiarizado de tal modo con la granja, que se iba a echar la siesta en la sala y se pasaba el día merodeando por los cercados, destruyendo los resultados de un largo trabajo realizado con honestidad y desvelo. Al principio los niños de la vecindad se distraían acosando al dromedario; pero no transcurrió mucho tiempo antes de que se fastidiaran y lo dejaran tranquilo, paseándose como dueño y señor por todas las dependencias de la propiedad.



Si Mr. Robertson vive en una perrera, no es porque sea excéntrico, sino porque un día cualquiera el dromedario se aventuró hasta el dormitorio, entró como Pedro por su casa, se acostó en la cama y se quedó dormido, cómodamente dormido, sin que hubiera granjero en el mundo capaz de despertarlo. Entonces Mr. Robertson, pacientemente, tomó sus enseres y se fue a dormir a la perrera, único lugar hasta donde no llegaría a el animal.

Es cierto que colocó en la puerta de la granja un letrero que dice: «Se vende dromedario». Pero los granjeros que pasan por allí los sábados en la tarde, se limitan a comentar:

«Robertson está tan loco que se fue a vivir a una perrera y ahora se le ha dado por creer que es comerciante de dromedarios».

Autor: Gabriel García Márquez (colombiano)

