

Estrategias pedagógicas para el fortalecimiento de habilidades comunicativas en la comprensión lectora en los estudiantes de quinto grado de educación básica primaria del Instituto Empresarial Gabriela Mistral del municipio de Floridablanca.

Pedagogical strategies for the strengthening of communicative skills in reading comprehension in fifth grade students of primary education at the Gabriela Mistral Business Institute in the municipality of Floridablanca.

Francisco Javier Díaz Oviedo

**Universidad Autónoma de Bucaramanga
Facultad de Educación
Bucaramanga
2017**

Resumen

Este trabajo de investigación da cuenta de estrategias pedagógicas para el fortalecimiento de habilidades comunicativas en la comprensión lectora en los estudiantes de quinto grado de educación básica primaria del Instituto Empresarial Gabriela Mistral del municipio de Floridablanca.

El estudio se llevó a cabo con 40 estudiantes, que corresponden a los estratos 1,2 y 3, cuyas edades oscilan entre los 9 y 12 años. Y se orientó desde el paradigma de investigación acción participación, cuyo origen se atribuye al psicólogo social Kurt Lewin, con el objetivo es transformar el entorno social real en el campo educativo. Este proceso conlleva un ejercicio cíclico desde una actividad reflexiva que a la transformación de la sociedad.

Como resultado se observa mayor capacidad interpretativa, evidenciada en las posturas asumidas frente a un texto, en la organización y exposición de los argumentos planteados, en la motivación para desarrollar cada temática; se aplicó la estrategia y se evaluó nuevamente el desempeño de los estudiantes al finalizar el estudio, mostrando un aporte positivo en la comprensión lectora de los alumnos del estudio.

Palabras clave: comprensión lectora, lectura, escritura, estrategia, pedagogía.

Abstract

This research report counts on pedagogical strategies for the strengthening of communicative skills in reading comprehension in fifth grade students of elementary education at the Gabriela Mistral Business Institute in the municipality of Floridablanca.

The study was carried out with 40 students, who correspond to strata 1, 2 and 3, whose ages range between 9 and 12 years. And it was oriented from the paradigm of investigation action participation, whose origin is attributed to the social psychologist Kurt Lewin, with the objective is to transform the real social environment in the educational field. This process involves a cyclical exercise from a reflexive activity to the transformation of society.

As a result, greater interpretive capacity is observed, evidenced in the positions taken against a text, in the organization and exposition of the arguments raised, in the motivation to develop each theme; The strategy was applied and the students' performance was evaluated again at the end of the study, showing a positive contribution in the reading comprehension of the students of the study.

Key words: reading comprehension, reading, writing, strategy, pedagogy.

Descripción de la situación problemática

La investigación evidencia la problemática que presentan los estudiantes a partir del trabajo de oralidad, lectura y escritura que se realiza en las aulas y desde de ello reconocer posibles vías de

intervención para abordarla desde una propuesta que permita mejorar estos procesos.

Considerando que entre las preocupaciones más frecuentes de los docentes se encuentran las dificultades que presentan los estudiantes en la comprensión de diferentes textos (talleres, situaciones problemas, guías, lecturas de evaluaciones, entre otros), la producción oral y escrita en el aula de clase, porque esto afecta directamente en el aprendizaje, en la interacción con su realidad y en la construcción de sus proyectos curriculares y de vida.

Los estudiantes del grado quinto de primaria del Instituto Empresarial Gabriela Mistral de Floridablanca Santander presentan dificultades en sus habilidades comunicativas; los diversos procesos implicados en la oralidad, lectura y escritura son desarrollados de manera precaria. De modo que es común observar lenguaje oral y escrito escaso; durante el desarrollo de las clases expresan desinterés, pereza y apatía. También se exterioriza pena al hablar en público, a leer en voz alta, presentan errores de ortografía, omiten letras, no toman de manera correcta dictados, entre otras.

Las causas son varias, entre las que se pueden encontrar familias donde, por su formación académica básica, no se estimula los hábitos de lectura o escritura. Además se desenvuelven en un ambiente que abusa de medios de comunicación (televisión, internet, entre otros) que no favorece el desarrollo de habilidades comunicativas en todas sus manifestaciones, sino que los convierten en pasivos que ven y escuchan.

Lo anterior afecta los procesos académicos escolares, pues las habilidades relacionadas con el lenguaje trascienden en el rendimiento de todas las áreas del conocimiento.

De la misma manera, es necesario reconocer que las dificultades enunciadas afectan negativamente la autoestima de quienes las evidencian y obstaculizan sus procesos de socialización a nivel escolar, social y familiar. Esto hace que los estudiantes muestren resistencia hacia el aprendizaje y comportamientos que afectan la convivencia en el aula de clases. Por tanto se requiere de la generación de propuestas orientada a la mejora de esta problemática.

Al respecto Cassany (2006), concibe la comprensión lectora teniendo en cuenta tres aspectos relevantes planteados por el significado de las palabras y el conocimiento, tienen un origen social, el discurso no surge de la nada y refleja la concepción del mundo. Considera que el autor y el lector no están aislados, puesto que las prácticas de lectura y escritura se dan en ámbitos e instituciones particulares, evidenciando la adquisición de conocimiento en la interacción social y la comprensión lectora.

Para el Ministerio de Educación Nacional (MEN), el lenguaje es una capacidad humana que permite, entre otras funciones, relacionar un contenido con una forma, con el fin de exteriorizar dicho contenido. Esta exteriorización puede manifestarse de diversos modos, bien sea de manera verbal, a través de gestos, grafías, música, formas, colores, entre otras. En consecuencia, la capacidad lingüística humana se hace evidente a través de distintos sistemas sígnicos que podemos ubicar en dos grandes grupos: verbales y no verbales.”(Estándares Básicos de competencias del lenguaje, 2011, p. 20).

Asimismo los niveles en la lectura son comprendidos de la siguiente manera: El primer nivel de comprensión de texto, es el de exploración de significado semántico de las palabras, en donde se reconoce el significado de cada palabra y todas las palabras tienen sentido; Y el segundo nivel, clasificado como el inferencial, en el que se establecen relaciones y asociaciones entre los significados del texto de manera que

dicha inferencia consiste en el núcleo del proceso de comprensión y éste permite avanzar al nivel alto o Valorativo.

Justificación

La función de la lingüística desde la tarea de la comprensión lectora con el lenguaje verbal y no verbal, se enfoca en resolver problemas al ocuparse de la lengua misma, con el objetivo de indagar e investigar sobre el proceso de análisis del texto. Desde el mismo momento del desarrollo contextual del relato intervienen parámetros esenciales que permitirán darle sentido y significado a cada palabra reconstruida. Su cohesión, coherencia y sus características le dan los fundamentos para activar funciones cognitivas como: la percepción, atención, comprensión, memoria, lenguaje, interpretación, observación, representación y clasificación. (Estándares básico de competencias MEN 2003).

Ante los retos actuales, donde la información está a la par con diversas motivaciones, la tarea de la lectura debe plantear razones intrínsecas en el ser humano que lo conduzcan a relacionarse con su entorno, desde una perspectiva social cambiante. No se desconoce que pertenece a la globalización rápida y fugaz que envuelve las ideas en problemas sin sentido. Es por estas situaciones que las lecturas se han convertido en parámetros estimulantes solo en la inmediatez, dejando de lado lo mediano y lo perenne.

Por lo mencionado anteriormente, entre otras razones, se diseñó una estrategia pedagógica enfocada en el análisis de tipología textual para responder a las necesidades detectadas en la población objeto de estudio.

Esta propuesta de investigación-acción se formula en el Instituto Empresarial Gabriela Mistral del municipio de Floridablanca, en respuesta al interés por fortalecer el nivel de interpretación de los textos narrativos de los grados quintos, de educación básica primaria, donde aparece como un problema explícito en los planes de mejoramientos curriculares.

La propuesta invita al maestro a motivar al estudiante con estrategias en lectura, que le apasione y transmite con tanta fuerza que contagie el querer (anhela, pretende, procura y requiere). Surge como alternativa pedagógica, en la cual el maestro implementa estrategias, técnicas y métodos de enseñanza para alcanzar aprendizajes significativos.

La presente investigación, desde el punto vista pedagógico es importante, porque contribuye en la profundización de un conjunto de conocimientos alcanzados con las competencias comunicativas, que junto con el desarrollo de aciertos y destrezas, se refleja en conductas talantes, propias de la capacidad de resolver problemas relacionados con su entorno.

De otra manera, la importancia de la competencia comunicativa se considera como una posibilidad de representación mental que se enfocan en los textos expositivos con el objeto de dar a conocer o transmitir una información, asumiendo por parte del lector una postura crítica y un juicio que facilite y mejore el aprendizaje y la comprensión (Mc Namara, et al. 1996).

De acuerdo con lo aportado por Kitsch (1988) sobre el constructor de interpretación textual, la coherencia de un texto se forma de manera congruente gracias a la agilidad lectora. El discernimiento y la

base del texto resultan de su comprensión profunda, teniendo como modelo su estructura y cohesión. Los distintos procesos son el resultado de un buen modelo en su desarrollo, como la memoria a largo plazo para escalar en conocimiento.

La lectura como proceso

En el libro de “Estrategias de Lectura” de Isabel Solé, menciona de forma satírica la situación de una sociedad actual, donde la educación se ha convertido en juego con la ignorancia sin detenerse en el mismo proceso con tal de alcanzar el rápido acceso al conocimiento.

Solo en el instante en que el estudiante tome su proceso cognitivo como centro de trabajo en el aula se podrá entender que el reto está en el método cómo se aborda el texto. Uno de sus apuntes más destacados es el “analfabetismo funcional”, consistente en personas que han aprendido a leer y a escribir, pero no analizan, ni utilizan la lectura de forma “autónoma”. No se preocupan por utilizar la lectura cuando tienen la oportunidad de hacerlo y el desinterés o falta de concentración; es por lo tanto que no leemos lo que deberíamos hacerlo o lo hacemos estrictamente por el problema de la inmediatez.

La lectura mirada desde una perspectiva de trabajo difícil y complicado, que mantiene una exigencia múltiple y funcional, son mirados por diversos autores como Gough y Tunmer (1986); y Hover y Cough (1990) (citados por Flórez, Restrepo y Schwanenflugel, 2007, p. 25) quienes afirman que “la lectura consta de dos procesos: la decodificación y la comprensión”.

La lectura parte de las funciones esenciales para una salud mental que requiere de un sin número de elementos cognitivos como la percepción, la atención, la memoria y el razonamiento. Al leer se pone en funcionamiento regiones cerebrales que se conectan y dan sentido a la existencia de las palabras, asignándoles sonidos para poder pronunciarlas y dotarlas de significados. Este proceso llamado sinapsis encargada de transmitir la información.

Es así que no pueden ser concebidas como actos separados, existe en ellos un grado de interdependencia que se da gracias a la capacidad del cerebro humano para integrar las actividades que ejecuta. Cuando se enfrenta al texto escrito no solo se conforma con establecer una relación de correspondencia entre fonemas y grafemas, esta información que se percibe va mucho más allá. Al ser captada por el cerebro, desencadena un proceso de pensamiento de alto nivel, en el que se construye significado, se relaciona con el conocimiento previo y se da sentido a lo leído.

El interés por la lectura como proceso ha sido una de las incógnitas más preocupantes de cómo enseñar en el arte de ser maestro(a). Es así como se enfoca en una primera instancia en la decodificación o ensamble fonológico (véase Sprenger-Charolles, 1996 y Fayol y Jaffré, 1999, ambos bajo la influencia del modelo de Frith, 1985):

“Tenemos algunos testimonios muy claros sobre la manera en que se aprendía a leer en la antigüedad (...) Primero los niños aprendían las letras, luego las sílabas, todas las sílabas posibles, una por una; después se

formaban palabras con esas sílabas y por fin elaboraban con estas palabras la enunciación completa. En la antigüedad no se trata en modo alguno de la “lectura global”, sino que se parte de la letra para llegar a formar grupos cada vez mayores que dan nacimiento a unidades de una naturaleza nueva.” Vaca Uribe, pág. 2

En segunda forma se mira la teoría de la lectura global representada por Decroly (1927):

Donde habla de la globalización y la situación de la educación en el ámbito social. Al afrontar todos los retos no están capacitadas las instituciones de escuela para afrontarlos con las herramientas y la preparación conceptual.

La tercera es la de la lectura vista como un “juego psicolingüístico de adivinanzas”, punto de vista que fue sostenido por F. Smith y K. Goodman (1973, pág. 23), es así como: la lectura es un proceso “lingüístico de muestreo”, predicción, prueba y confirmación. El uso de lenguaje diario exige estrategias que apliquen el muestreo dentro de la construcción de mecanismos para este proceso.

La lectura se ha visto como solo un instrumento de transmisión de conocimiento y no es así, es necesario la reflexión. Los enfoques de la lectura van reafirmando la necesidad de mencionarlos antes, durante y después, sin descuidar los “conocimientos previos, los objetivos que la presiden y la motivación que se siente hacia lectura (Solé 1998 pág. 34).

Hablar, comprender y leer son maneras que tienen la finalidad por medio de palabras y oraciones reconocer elementos motivadores para formar unidades significativas. El método alfabético, método fónico, método silábico, método global y el método ideo-visual son modelos y procesos necesarios para la construcción pedagógica. Según Pinzas (2001, pág.41): “El énfasis de la nueva tendencia en la enseñanza está puesto en que el conocimiento es estructura, organización y conexión”. No se trata de no proporcionar información y de no fomentar el conocimiento, sino de hacerlo de manera que el estudiante no lo memorice sin entenderlo, más bien que lo comprenda y lo organice de manera sistemática y coherente en su memoria.

La tipología textual

La clasificación de los textos en diferentes tipologías varía considerablemente de un autor a otro y los criterios para dichas clasificaciones se presentan de igual manera. “Si bien cuando se evocan los vocablos tipología textual, clase textual, tipo de texto, el sentido común indica como primer referente una probable categorización en la que se enmarcarían los escritos; lo claro es que en relación a dicho concepto se ha desarrollado una vasta discusión teórica que, seguramente, está lejos de finalizar” (Amaya. 2010, pág. 80)

Dados los diversos acercamientos que a esta noción se han dado a partir de múltiples perspectivas y con diferentes propósitos, son muchas las clasificaciones que han surgido.

Como señala Isenberg (1987), “siguen siendo relativamente escasos los trabajos que tratan de manera sistemática cuestiones de tipología textual”. Además, indica que “da la impresión de que se minusvalora en gran medida la importancia de la tipología textual” (pág. 96). Este autor hace énfasis en la necesidad de darle un

tratamiento más exhaustivo y riguroso al tema porque determinan en gran medida la reflexión sobre el texto y su importancia a la hora de determinar temas como la coherencia, la adecuación, la situación comunicativa, entre otros.

Sin embargo, ante la necesidad de la clasificación textual que tradicionalmente utilizan diferentes autores, se acude a la desarrollada por Calsamiglia y Tusón (2008) denominada “modos de organización del discurso”. Esta responde a aspectos intrínsecos al texto, por cuanto cada tipología determina ciertas formas lingüísticas particulares y extrínsecas, por cuanto el contexto comunicativo determinará el modo de organización textual. La importancia radica en que determinarán la organización global y local del texto.

- **Narración:** Los recursos lingüísticos dan cuenta de una forma progresiva de sucesos que se encadenan en torno a una historia (real o ficticia). A nivel social, cumple como función la de dar a conocer un suceso.
- **Descripción.** Representa en palabras el mundo, sea este real o imaginado. Expresa maneras de percibir el mundo. Da cuenta de las características de objetos o realidades.
- **Argumentación:** pretende persuadir o convencer de algo a alguien. A nivel macroestructural, responde a ciertas características como el desarrollo de una tesis, argumentos, conclusiones, entre otros.
- **Explicación:** Consiste en el proceso de presentar o proporcionar información sobre un tema. Se asocia a ideas como objetividad, neutralidad, entre otros. Esta tipología agrupa a su vez a otras como informativa y expositiva. Parte de la idea de un interlocutor que sabe y que comunica ese conocimiento a una audiencia que está en disposición de aprenderlo.
- **Diálogo:** corresponde al nivel del discurso oral. Suele estar inserto dentro de otras tipologías, como la narrativa.

A las tipologías anteriores, están ligados diferentes géneros discursivos. Así por ejemplo con la tipología narrativa suelen estar identificados los cuentos, las novelas, las fábulas, entre otros; con la tipología argumentativa, la columna de opinión y el ensayo.

En muchas ocasiones se presentan casos de hibridación, donde un mismo texto puede presentar características de dos o más tipologías.

La enseñanza de la lectura es sin duda una de las mayores responsabilidades de la escuela. La lectura constituye una herramienta indispensable para el avance escolar en el dominio de muchos otros conocimientos ya que no solo se le emplea dentro de las aulas para el estudio sistemático de los contenidos escolares, sino que también se utiliza fuera de ellas como medio para entretenerse, informarse, reflexionar, confrontar opiniones, investigar o profundizar acerca de temas interesantes o necesarios para fines diversos.

Asimismo, es necesario tener en cuenta la significación social y personal de la comprensión lectora, la selección y evaluación de ofertas sociales, lectura y conocimiento disciplinar, lectura silenciosa y oral de

textos adecuados al nivel, contextos y funciones de los mismos. Tener en cuenta la lectura globalizante de soportes textuales complejos, estrategias cognitivas de lectura antes, durante y después; estrategias lingüísticas de lectura que conlleven a un sentido complejo de resumen. También efectos de sentido, ambigüedades, ironías, presuposiciones y comprensión de los medios de comunicación social.

Por lo tanto, procesos de abstracciones, análisis, síntesis, inferencias, inducciones, deducciones, comparaciones y asociaciones, son actividades cognitivas que suponen la presencia de dos fases: uno de comprensión y otro de producción.

El desarrollo de pensamientos cognitivos viene de una formación en su lenguaje e interacción con su contexto social – cultural. Es así que es importante una intervención crucial en fases de categorización que posibilite al estudiante en cualquier ambiente social su inserción y organización, construyendo una identidad individual.

El poder desarrollarse como individuo emocionalmente equilibrado, es una tarea que compete a todos, porque afecta todas las áreas de vida, repercutiendo en la expresión y el habla, que como proyecto lector se ve reflejado en el diálogo permanente.

Las competencias del lenguaje y los estándares básicos son hábitos cognitivos imprescindibles como ventajas para un buen lector, que junto con el constructo interno de la comprensión e interpretación constituyen riquezas para una mayor capacidad comunicativa y analítica en la resolución de problemas.

Comprensión lectora

La comprensión lectora como fenómeno mental complejo, requiere del tiempo necesario para ser procesado. Se elabora con dos factores básico el externo y el interno. La razón y el entendimiento son agentes que rigen el ritmo del análisis de acuerdo con situaciones externas que a la vez contribuyen al raciocinio de la comprensión e interpretación textual.

Tener el reto de extraer información de un texto como factores que van a influir en todo el resultado: tamaño de la letra, la tipología textual, las dificultades de entender el vocabulario utilizado, los pre-saberes, la relación de las palabras que al combinarse forman unidades superiores en significados entre otros. El interno como factor fundamental resuena en la adquisición de habilidades comunicativas, que lo llevan a tener eficiencia y destreza. Hablar, escuchar y escribir nos vuelve competentes y nos da la capacidad de comprender, interpretar y elaborar nuestro entorno. Llegar a ser capaz de dialogar críticamente con el texto, tomar una postura frente a él y valorar integrándolo en el mundo mental propio, son algunas de las muchas destrezas que se desarrollan en el transcurrir de la acción. La mayor riqueza es cuando uno esos dos mundos de quien lee, escucha y la familiaridad con el texto se logra transmitir ese potencial innato.

Seguidamente se afirma con (Rosenblat, 1978) que: “La comprensión lectora hace referencia a un proceso simultáneo de extracción y construcción transaccional entre las experiencias y conocimientos del

lector, con el texto escrito en un contexto de actividad”. Nace inmerso la necesidad de observar el contexto, el lector y las mismas condiciones del texto como tres partes que mantienen una relación recíproca. Se enseña en su autoría (París Wasik&Turner, 1991) y (Winne Graham, & Prock 1993) junto a (Mayer 2002; Pressley, 2002).

Que la manera flexible o inflexible la aporta el alumno que presenta según evidencias empíricas, dificultades de comprensión con una escasa estrategia de comprensión y al contrario quienes desarrollan esta habilidad presentan muchas estrategias para hacerlo. Adquieren una capacidad única por lo tanto activan conocimientos previos apropiados como construir una presentación estructurada y jerarquizada del texto, realizar inferencias en el conocimiento meta cognitivo. Es relevante desarrollar estrategias escolares y debería ser la preocupación de muchos cuando se presentan casos de inflexibilidad en el desarrollo escolar. (pág. 609).

Wasik y Tuner (1991, pág. 609) dan seis razones por las cuales es necesario adquirir una competencia estratégica en comprensión lectora:

1. Elaborar y evaluar la información textual, que permitan al lector, organizar y evaluar.
2. Desarrollar múltiples estrategias cognitivas para la mejora de comunicación, aprendizaje durante la infancia y la adquisición de una excelente lectura aprovechando esta edad.
3. De forma selectiva y flexible se puede usar herramientas cognitivas, que son estrategias claves por los lectores.
4. Los lectores deben tener conocimientos estratégicos que se refleja en la meta cognición y la motivación con estrategias comprensivas y una disposición de usar las estrategias como soporte positivo.
5. El fomentar la lectura y el pensamiento es una estrategia que debe desarrollar el docente y enseñarla directamente.
6. En todas las áreas curriculares, la lectura estratégica mejora el aprendizaje.

(Madariaga- Villabeita2010), define como tareas en el proceso de comprensión lectora de las cuales “han de integrar estrategias de aprendizaje autorregulado que permitan a los escolares una mayor consciencia y control de los procesos implicados en la comprensión del texto que leen”.

La implicación de esta lógica secuencial de la lectura llamada “lectura lineal” posibilita procesos de aprendizajes que se van descubriendo a medida que deja entrever los objetivos que desea alcanzar. En las pruebas PISA se plantean cuatro enfoques de lectura (Sanz Moreno, pág. 13):

- a) La lectura desde la perspectiva de la mente curiosa. Una mente curiosa pregunta continuamente al texto, quiere obtener de él información, no se conforma con saber cuatro cosas del texto, sino que va más allá continuamente.
- b) La lectura desde la perspectiva de la mente inquisitiva... quiere saber las razones de las acciones, de las cosas, indagar más allá de lo explícito, leer entre líneas.
- c) La lectura desde la perspectiva de la mente sintética. Le interesa, más que el detalle, lo fundamental, la idea matriz del texto, el esqueleto, las ideas claves que permiten entender las partes.
- d) La lectura desde la perspectiva de la mente reflexiva... refleja el sentido del texto en su espejo mental y devuelve una respuesta personal, crítica.

Niveles de Lectura

La misma sociedad actual tan cambiante y perturbadora por los avances tecnológicos exige al ser pensante llegar a apropiarse de herramientas que lo potencialicen pedagógicamente de la palabra como competencia que lo active como ser social que se reconozca al mismo tiempo, generador del cambio y progreso, en un mundo que pide apropiarse y quedarse con la misma palabra. El que lee no lo hace para olvidar, para no pensar o para evadir la responsabilidad de la realidad. Será un modo de escape, de entregar, soltar, ceder, donar una realidad que cambia a pasos agigantados. No, la lectura se convierte en un espacio y un modo para desarrollar la creatividad y la formación social. Se explicarán diferentes niveles que los lineamientos curriculares los han tomado como referentes para adquirir habilidades en la comprensión lectora.

Existe una serie de modelos que explican los procesos implicados en la comprensión lectora, y que coinciden en la consideración de que ésta es un proceso que se desarrolla teniendo en cuenta varios niveles, esto es, que el texto debe ser analizado en varios niveles que van desde los grafemas hasta el texto considerado como un todo. La comprensión correcta de un texto implica que el lector pase por todos los niveles de lectura para lograr una comprensión global, recabar información, elaborar una interpretación, y reflexionar sobre el contenido de un texto y su estructura. (Pérez, 2005, pág. 123)

Estos niveles, también llamados pasos, etapas o “lecturas”, son la literal, inferencial y analógica. Cada nivel parece mostrar la localización del lector frente al texto académico, insinuando que en el nivel literal el lector está metido en el texto; en el inferencial el texto está metido en el cerebro del lector; y en el analógico el lector trae otros textos y los compara con el que tiene al frente. Por esta razón, Sánchez, citado por Pérez (1998, p. 239), sostiene que leer es interpretar y que esta interpretación se puede clasificar en tres tipos:

- Intratextual: Es el primer tiempo de lectura donde se investiga el texto, lo que este dice.
- Intertextual: Es el segundo tiempo de lectura donde se coteja y somete a discusión unidades de análisis (párrafos, conceptos, enunciados, etc.) de dos o más textos, de uno o varios autores.
- Extratextual: Es el tercer tiempo de lectura donde se pretende ubicar un enunciado o un conjunto de enunciados, como campo referencial explícito en el cual, se supone, debe inscribirse la lectura del texto base.

Para Lacan, citado por Pérez (1998, p. 241), a estos tres tipos de interpretación les corresponde una sucesión lógica de tiempos; refiriéndose a una temporalidad lógica que rige en una indagación cualquiera y establece que se produce la vigencia de tres tiempos que es necesario diferenciar: instante para ver, tiempo para comprender y momento para concluir. Correspondiendo a los tipos de interpretación de la siguiente manera:

- Intratextual: instante para ver (deletreo, desciframiento)

- Intertextual: tiempo para comprender (inferencia, deducción)
- Extratextual: momento para concluir (analogía, comparación)

Para comprender la competencia lectora se divide y organiza la información en tres constituyentes (Baena, et al, 2011):

LECTURA	SUBCOMPETENCIA	OPERACIÓN MENTAL
Intratextual	Literal	Desciframiento
Intertextual	Inferencial	Comprensión
Extratextual	Analógica	Evaluación

Entre la comprensión literal y la inferencial Pérez (2005) habla de un nivel intermedio al cual nombra “Reorganización de la información”, esto es, con una nueva ordenación de las ideas e informaciones mediante procesos de clasificación y síntesis.

Algunos autores como Sánchez y Alfonso, citados por Baena (et al. 2011), llaman a la subcompetencia analógica como lectura crítica; la crítica implica el raciocinio, el juicio crítico del lector para fundamentar sus puntos de vista acerca de la información que extrae de un texto o para identificar falencias de razonamiento o inconsistencias estructurales en la organización de la información que se da o la confiabilidad de la información.

Teniendo en cuenta los tres constituyentes de la comprensión lectora, es importante analizar hasta que nivel llega cada estudiante; para Saldarriaga, citado por Baena (et al 2011), “Una vez establecido el punto de llegada de una prueba de competencia lectora, entonces es necesario determinar, específicamente, cómo se llega a dar cuenta de este indicador; en otros términos, cómo sabremos que el aspirante puede orientarse en el texto, seguir el hilo temático, establecer sus vínculos, sus significaciones y el propósito con el que es enunciado”. La respuesta es a través de unos indicadores para cada subcompetencia lectora, donde se visualicen los ejes constitutivos del texto: quien dice en el texto, qué dice el texto y cuál es el propósito del texto.

Para evaluar la comprensión lectora se debe tener en cuenta que es un proceso activo en el cual el lector interactúa con un texto escrito para tratar de reducir su incertidumbre, buscar su correcta interpretación o manejar adecuadamente su información a través del conocimiento de las relaciones entre las ideas. Apunta también al análisis de su contenido, a la síntesis de sus ideas centrales, a la capacidad deductiva de las ideas implícitas contenidas en el mismo, y a la habilidad para comprender la significación del léxico en un contexto. Es atender al texto como un todo globalizador, como una unidad de pensamiento con intencionalidad comunicativa, con sus matices expresivos con diferentes puntos de vista y diversos modos de presentar los hechos, las acciones y los procesos; de allí que las preguntas a realizar deben ir encaminadas en esta dirección.

Los tipos de pregunta para evaluar la comprensión lectora comprenden buscar específicamente:

- La idea central del texto

- El propósito del autor
- Las ideas implícitas del texto
- La información contenida en él.
- El significado contextual del léxico o de las oraciones. (Baena et al, 2011).

Son muchos los autores que han señalado distintos procesos de comprensión que intervienen en la lectura. Pérez (2005, pág. 123), cita a los de Alliende y Condemarin que se basan en la taxonomía de Barret, los cuales, desde 1995, se han utilizado en las distintas evaluaciones sobre comprensión lectora realizadas por el Instituto Nacional de Evaluación y Calidad del Sistema Educativo (INECSE) en España, tanto en primaria, como en secundaria. Dentro de este tipo de evaluación se determinan los indicadores de cada subcompetencia de la siguiente manera:

El primer nivel es el de la comprensión literal. En él, el lector ha de hacer valer dos capacidades fundamentales: reconocer y recordar. Se consignarán en este nivel preguntas dirigidas al:

- Reconocimiento, la localización y la identificación de elementos.
- Reconocimiento de detalles: nombres, personajes, tiempo.
- Reconocimiento de las ideas principales.
- Reconocimiento de las ideas secundarias.
- Reconocimiento de las relaciones causa-efecto.
- Reconocimiento de los rasgos de los personajes.
- Recuerdo de hechos, épocas, lugares.
- Recuerdo de detalles.
- Recuerdo de las ideas principales.
- Recuerdo de las ideas secundarias.
- Recuerdo de las relaciones causa-efecto.
- Recuerdo de los rasgos de los personajes.

El nivel de reorganización de la información requiere del lector la capacidad de realizar:

- Clasificaciones: categorizar personas, objetos, lugares etc.
- Bosquejos: reproducir de manera esquemática el texto.
- Resúmenes: condensar el texto.
- Síntesis: refundir diversas ideas, hechos, etc.

Estos dos niveles permiten tanto una comprensión global, como la obtención de información concreta.

Para lograr una comprensión global, el lector debe extraer la esencia del texto, considerado como un conjunto, y, en este sentido, hay que tener en cuenta varias cuestiones importantes, como la necesidad de determinar la idea principal de un tema o identificar dicho tema. La localización de la información se realiza a partir del propio texto y de la información explícita contenida en él.

El segundo nivel implica que el lector ha de unir al texto su experiencia personal y realizar conjeturas e hipótesis. Es el nivel de la comprensión inferencial y requiere del lector:

- La inferencia de detalles adicionales que el lector podría haber añadido.

- La inferencia de las ideas principales, por ejemplo, la inducción de un significado o enseñanza moral a partir de la idea principal.
- La inferencia de las ideas secundarias que permita determinar el orden en que deben estar si en el texto no aparecen ordenadas.
- La inferencia de los rasgos de los personajes o de características que no se formulan en el texto. Este nivel permite la interpretación de un texto. Los textos contienen más información que la que aparece expresada explícitamente. El hacer deducciones supone hacer uso, durante la lectura, de información e ideas que no aparecen de forma explícita en el texto. Depende, en mayor o menor medida, del conocimiento del mundo que tiene el lector.

El tercer nivel corresponde a la lectura crítica o juicio valorativo del lector, y conlleva:

- Juicio sobre la realidad.
- Juicio sobre la fantasía.
- Juicio de valores.

Este nivel permite la reflexión sobre el contenido del texto. Para ello, el lector necesita establecer una relación entre la información del texto y los conocimientos que ha obtenido de otras fuentes, y evaluar las afirmaciones del texto contrastándolas con su propio conocimiento del mundo.

No cabe ninguna duda de la complejidad que entraña la medida de la comprensión lectora. Los conocimientos sobre la naturaleza interactiva de los procesos implicados en la misma impiden dar una respuesta simple a este problema. El intento de establecer jerarquías que clasifiquen las destrezas implicadas en la comprensión no ha tenido éxito, de manera que la comprensión se sigue evaluando como si se tratara de una serie de procesos que, para la mayor parte de los especialistas en lectura, no representan globalmente la comprensión. (Pérez, 2005, p. 125), por lo cual a la hora de analizar la evaluación de la comprensión lectora, es preciso considerar cuáles son los objetivos de dicha lectura, ya que el carácter de la evaluación y los procedimientos que han de emplearse dependen de ellos.

Las pruebas empleadas deben aplicarse a alumnos que presentan importantes variaciones en su nivel de habilidad, por tanto, deben contener ítems con niveles de dificultad adaptados a todos los alumnos. Esta forma de evaluación de la comprensión lectora se basa, en general, en el uso de “medidas del producto”. Este tipo de medidas parece asumir que la comprensión es el resultado de la interacción del lector con el texto y se centran más en el producto final de la lectura que en el proceso seguido por el lector durante la misma. En este tipo de evaluación, se suele utilizar un texto corto seguido de preguntas que guardan relación con él. (Pérez, 2005, pág. 125)

Algunos autores como Frederickson y Bennett, citados por Pérez (2005, pág. 126) señalan que lo más adecuado sería utilizar los distintos enfoques de medidas disponibles dado que, en su opinión, cada método mide únicamente aspectos parciales de la comprensión lectora. De este modo, la combinación de varios tipos de medidas dará una visión más clara de dicha capacidad. En este sentido, se afirma que lo que afecta realmente a la evaluación es el uso exclusivo de preguntas de selección múltiple. Sin embargo, señala que la investigación empírica únicamente ha aportado pruebas ambiguas acerca del hecho de que, por ejemplo, las tareas con

preguntas elaboradas midan destrezas claramente diferenciadas de las que miden las tareas con preguntas de respuesta múltiple.

Entre las distintas medidas de producto que se pueden utilizar se encuentran las preguntas de elección múltiple de alternativas, que es uno de los procedimientos más empleados para evaluar la comprensión lectora. En estos casos, se proporciona a los alumnos un texto relativamente corto seguido de varias preguntas que, a su vez, tienen respuestas posibles de entre las cuales el alumno debe elegir la que considere correcta. (Pérez, 2005, pág. 128)

Entre las ventajas de este tipo de pruebas habría que señalar que no sólo pueden ser aplicadas a un gran número de alumnos, sino que, además, reducen las posibilidades de que la selección de la respuesta correcta sea consecuencia del azar, tal y como ocurría en el caso de los ítems de verdadero/falso. De esta forma, se podría afirmar que la selección de una respuesta concreta obedece al uso que el lector hace de determinado tipo de estrategias, lo que permitiría obtener una muy valiosa información de carácter diagnóstico. Aunque persiste el mismo problema que se da al hablar de otros tipos de cuestionario, ya que el emplear preguntas induce al lector a llevar a cabo un procesamiento que de otra forma quizá no hubiera tenido lugar, el hecho de proporcionarle una variedad de alternativas disminuye su repercusión. (Pérez, 2005, pág. 128)

En cuanto a las limitaciones que presenta este procedimiento de medida, una de las principales es que sólo una respuesta se considera correcta, aunque recientes avances en el estudio de la comprensión lectora demuestran que es posible que un lector creativo vaya más allá de las implicaciones convencionales del texto y extraiga inferencias que se considerarán incorrectas si sólo se admite como válida una de las respuestas. Este problema hace que la construcción de este tipo de pruebas no sea una tarea fácil. (Pérez, 2005, pág. 129)

Por otra parte, a la hora de aplicar y evaluar los resultados obtenidos en estas pruebas, debe tenerse en cuenta que requieren el uso, por parte del alumno examinado, de una serie de estrategias de procesamiento relacionadas, en su mayor parte, con la resolución de problemas y no específicamente necesarias para la comprensión lectora, por lo que la evaluación puede sufrir un sesgo.

Algunos autores han intentado evitarlos utilizando procedimientos como, por ejemplo, pedir al lector que estime la probabilidad de aciertos de cada una de las alternativas o permitirle explicar por qué considera ambiguo un determinado ítem. (Pérez, 2005, pág. 129)

En este tipo de tareas, al igual que en cualquiera de los otros tipos de cuestionario analizados, también debe tenerse en cuenta que las demandas impuestas por la tarea varían mucho en función de si el alumno tiene o no presente el texto original en el momento de responder a las preguntas. (Pérez, 2005, pág. 129)

Las medidas de producto para la evaluación de la comprensión lectora presentan problemas como, por ejemplo, la determinación de los textos. No parece adecuado que sea el azar el que determine los textos que van a emplearse para evaluar la comprensión lectora de los alumnos, ya que lo que interesa averiguar es hasta donde es capaz de llegar el lector a la hora de realizar inferencias y establecer relaciones entre la información que de hecho ya posee y la que le proporciona el texto. (Pérez, 2005, pág. 129)

En lo que respecta a las pruebas de comprensión, no existen reglas para generar las preguntas que deben incluirse. Actualmente, algunos autores han intentado desarrollar sistemas que permiten clasificar dichas preguntas mediante el análisis proposicional del texto y el posterior análisis de las fuentes de información

requeridas para contestar. (Pérez, 2005, pág. 129)

Tampoco existe un sistema claro que permita generar varias respuestas para cada una de las preguntas. En el caso de las preguntas de elección múltiple, se podrían tener en cuenta ciertas cuestiones a la hora de clasificar las preguntas y las posibles respuestas. Una primera hace referencia a la fuente de información requerida: la información textual, el conocimiento previo, o ambos, y a su posible localización en el texto, especialmente por lo que respecta a la macroestructura. La segunda guarda relación con el análisis de las demandas cognitivas que dichas preguntas imponen al lector. (Pérez, 2005, pág. 129)

Los sistemas de clasificación basados en las consideraciones que se han expuesto hasta ahora deben especificar la relación existente entre ellos y los diversos propósitos con que el lector aborda la lectura.

Finalmente, a la hora de aplicar e interpretar las pruebas, debe tenerse en cuenta que las demandas cognitivas que esta tarea plantea al alumno son muy diferentes dependiendo de si se le permite o no acudir de nuevo al texto para responder a las preguntas. Cuando el texto no está a disposición del alumno, éste depende en mayor medida de la memoria a largo plazo. Asimismo, se exige emplear mucho más las capacidades relacionadas con la recuperación y organización de la información. Por el contrario, cuando el texto está presente, lo importante a la hora de llevar a cabo la tarea es saber localizar en el texto la información requerida, es decir, emplear correctamente estrategias de búsqueda y razonamiento. (Pérez, 2005)

La evaluación de la comprensión lectora requiere analizar cómo el alumno ejecuta algún tipo de tarea basada en la información proporcionada por un texto dado en un contexto determinado. La ejecución de dicha tarea depende de una serie de factores, entre los que cabe destacar los siguientes: el contenido del texto, su estructura y su lenguaje; la adecuación entre el procedimiento de evaluación empleado y el lector al que va destinado; y, finalmente, las características de la tarea empleada. (Pérez, 2005, pág. 130)

Para Pérez (2005, pág. 130) uno de los factores que afectan a los resultados de la comprensión es el nivel de dificultad que presenta el texto que se emplea para realizar dicha evaluación y afirma que a la hora de evaluar la comprensión lectora, no se puede ignorar que existen grandes diferencias en el comportamiento de los lectores ante un mismo texto y que, a su vez, la comprensión de un mismo lector varía considerablemente en función del tipo de texto. Ésta no es sólo una cuestión objetiva, también hay que tener en cuenta la dificultad subjetiva que cada texto presenta para cada lector concreto (Artola, 1983 citado por Pérez, 2005).

La mayor parte de la investigación relacionada con esta variable se centra en la valoración de la legibilidad, en la facilidad o dificultad con que un texto escrito puede ser comprendido por un lector, y, para ello, se presta atención a criterios lingüísticos y psicolingüísticos, y se ignoran las razones de tipo psicológico que pueden hacer que un texto resulte difícil (Johnston, 1983 citado por Pérez, 2005). (p. 130)

Debido a estas diferencias, la construcción del significado parece estar guiada fundamentalmente por el conocimiento en el caso de la narración y, en el caso de la exposición, por la estructura proposicional y superficial del texto. Esto ha posibilitado que la investigación actual de esta variable se agrupe en torno a dos líneas: una, el análisis del texto en términos de su contenido y estructura, y de las relaciones entre ambos, y, otra, el estudio de la interacción entre autor y lector donde el texto es considerado un instrumento de comunicación entre ambos.

Otra cuestión que hay que tener en cuenta cuando se habla de los textos es la adecuación entre estos y la

experiencia o el conocimiento previo del lector. El entorno social, lingüístico y cultural en el que una persona se educa puede tener gran importancia en la ejecución de las pruebas de comprensión. Es decir, el problema que aquí se plantea es si los resultados de las pruebas de comprensión lectora son justos con aquellos grupos cuya experiencia cultural, lingüística o social difiere de aquella que se refleja en el contenido de los textos de la prueba. Se supone, por tanto, que un alumno puede realizar inadecuadamente la prueba simplemente porque existe un desajuste entre su experiencia o sus conocimientos previos y la naturaleza del texto (Bisanz y Voss, citado por Pérez, 2005, p. 130)

Teniendo en cuenta lo planteado anteriormente, es claro que una evaluación es de gran valor como herramienta para diagnosticar el nivel de comprensión de los alumnos, pero al tiempo hay una serie de variables a tener en cuenta en los resultados de dicha evaluación y tampoco se debe desconocer que los resultados, en lo posible, se deben analizar a nivel individual por las características particulares de cada uno de los alumnos, que a pesar de estar en el mismo grado de escolaridad trae una historia de vida y un bagaje de conocimientos muy diferente al de sus compañeros.

Presentación de la propuesta

La estrategia propuesta plantea la interacción con el texto a través de la lectura como un proceso constante. Esta acción involucra atención, memoria, leer entre líneas, hacer inferencias, relacionar información y transferirla. De esta forma, pretende ofrecer oportunidades a la comunidad educativa para mejorar su proceso lector en especial el eje fundamental de la comprensión. A través del desarrollo de las habilidades y la potencialización de sus destrezas utilizando herramientas como: el origami, la exploración de la lectura y la observación de su progreso.

Asimismo, con la estructura enmarcada en talleres, desarrollo de guías y seguimientos de textos informativos e instructivos, con el objetivo de mejorar los procesos pedagógicos y las experiencias significativas de los estudiantes.

Lectura atenta

El elemento principal de este tipo de lectura es la atención. Ninguna lectura puede ser productiva si no es atenta (De miguel, 2016). Según el autor leer atentamente quiere decir concentrarse en el texto que se tiene entre manos, lo cual requiere tiempo y práctica. Quiere decir leer todas y cada una de las palabras y no solo extraer de cada frase dos o tres elementos que permiten conectar con la siguiente y, así, avanzar en la historia. En literatura, cada palabra pesa. Cada palabra puede esconder una clave, un símbolo, una pista que nos permita acceder a la siguiente capa de significado. De modo que este es el primer paso y el requisito indispensable para pasar al siguiente estadio: la lectura crítica.

También se considera como la posibilidad de encontrar información específica (datos, fechas, lugares, etc.), y saber discriminar, si también una información no forma parte del contenido del texto.

Estrategias para la lectura atenta

- Anotar el texto
- Uso de las características del texto
- El tomar notas
- Analizar las ilustraciones y tablas
- Rotular ilustraciones y dibujos
- Organizadores gráficos
- Hacer preguntas
- Responder preguntas
- Conversaciones colaborativas

Lectura Atenta I	Lectura Atenta II	Lectura Atenta III
Ideas Clave y Detalles	Composición y Estructura	Integración de Conocimientos
¿De que se trata este texto?	¿Qué quiere decir _____ ? ¿Cómo lo sabes?	¿Qué conocimiento adicional conllevan las ilustraciones?
¿Cuál es la idea principal?	¿Cómo puedes usar tu esta palabra?	Compara o integra otros conocimientos a esta información.
¿Qué detalles ofrece el autor para sustentar la idea principal?	¿Qué palabras usa el autor que te ayudan a visualizar o a entender mejor el texto?	¿Qué te hace pensar esta información?
¿Quién, Qué, Cómo, Cuándo, Dónde y Porqué?	¿Qué estructura le da el autor al texto?	¿Qué ideas nuevas se te ocurren al leer este texto?

Actividades para la lectura atenta. Duque de reyes Silvia. 13th Annual Academic Success Institute. La Lectura Atenta: Un método que afirma la pedagogía crítica. 2015

Inferencia

De acuerdo con Cassany, Luna y Sanz (2001) “la inferencia es la habilidad de comprender algún aspecto determinado del texto a partir del significado del resto. Consiste en superar lagunas que por causas diversas aparecen en el proceso de construcción de la comprensión, (...) Puesto que las lagunas de comprensión son un hecho habitual en la lectura, la inferencia se convierte en una habilidad importantísima para que el alumno adquiera autonomía”.

Afirman a este propósito que “las preguntas bien aplicadas ayudan realmente a leer a los alumnos, a construir el sentido del escrito y a desarrollar estrategias específicas. Además, lo que se pregunta, cómo se pregunta, y cuándo se responde, son factores determinantes para el aprovechamiento didáctico del ejercicio. Lo más tradicional es que las formulaciones de preguntas repitan las mismas palabras del texto, que sean de respuesta única y que el alumno las conteste después de leer. Pero no siempre tiene que ser así.”

La inferencia es utilizada aun por los lectores principiantes cuando complementan la información que no está explícita en una oración simple. Inferir implica ir más allá de la comprensión literal o de la información superficial del texto. Por ejemplo, a partir de la lectura de la siguiente frase:

“Aquí no llueve nunca; el lugar es tan seco que no permite la vida de animales ni plantas”

Si el alumno dice: “ese lugar es un desierto”, en este caso, está efectuando una inferencia, dado que la palabra “desierto” no está explícita en el texto. En cada texto se encuentra una dimensión de superficie, que corresponde más o menos al concepto literal, y una dimensión de profundidad, que equivale al sentido no literal del texto.

Descubrir el significado literal constituye la forma más elemental de la comprensión lectora; ésta es indispensable, pues junto con los conocimientos previos sirve de base para la elaboración de inferencias.

Entonces:

- En lo literal, se entregan respuestas textuales o expresas.
- En lo no literal, las respuestas deben inferirse, deducirse o inducirse.

La inferencia también es equivalente al proceso de juzgar, razonar, deducir, es decir, sacar conclusiones que no aparecen en el texto, pero que se pueden extraer basándose en la información; o inducir, es decir, extraer o enumerar consecuencias de la información dada.

La capacidad de inferir evoluciona gradualmente; sin embargo, ella podría desarrollarse mucho más si los profesores formularan un mayor número de preguntas inferenciales. El nivel de comprensión de un texto se revela a través del tipo de inferencias que realiza el lector.

Cuando los alumnos toman conciencia de este proceso, progresan significativamente en la construcción del significado. Sin embargo, antes de proceder a plantear preguntas de tipo inferencial, el profesor debe pasar forzosamente por una etapa de entrenamiento de sus alumnos; y esto a través de la programación de una serie de ejercicios y actividades para enseñar a los alumnos a hacer inferencias: unos textos breves o unos enunciados, que van creciendo en complejidad, pueden ser útiles.

Estrategias de inferencia

- Identificar las ideas principales del texto.
- Efectuar suposiciones en torno de las ideas implícitas en el texto a partir de las existentes.
- Releer para constatar las inferencias hechas (aquella información que las valide se convierte así en su fundamentación correspondiente).

Memoria

- Es la posibilidad de retener fragmentos del contenido textual a medida que se avanza en la lectura. “La memoria es el pegamento que une los retazos de nuestra vida mental” dice el neurocientífico Eric Kandel, ganador del premio Nobel. Cuando se aprende, se adquiere información de forma casi automática. Esto sería imposible sin la capacidad de almacenar conocimiento (datos, nombres, referencias, entre otros).
- Es una herramienta esencial que no se puede separar de la lectura, ya que es casi la mayor fuente de información. Cuando se necesita saber algo, normalmente se lee (ya sea en libros u

ordenadores). El problema es que mucha gente cree que cuanto más se repita mejor se graba la información en el cerebro, cuando es precisamente al revés.

- Una mejor comprensión incrementa la capacidad de retención. Por ello, a lo largo de los años se han inventado y mejorado una gran cantidad de técnicas de memorización para mejorar la lectura, porque es algo vital.

Estrategias de memoria

- **Técnica del Recuerdo:** Esta técnica, que se basa básicamente en recordar, requiere de un esfuerzo consciente por traer a la memoria la información. Seguro se conoce, pero quizá no se sepa lo bien que puede llegar a funcionar.

Cuando está estudiando, se aparta el material y se repite en la cabeza, con palabras propias si es necesario, asegurándose de que se es capaz de retenerlo. Esto mejora la lectura del texto y la comprensión durante una segunda lectura, en vez de tener que estar repitiendo el texto como un loro.

Otra opción para practicar esta técnica y ejercitar la memoria es hacer una lectura activa. ¿Esto qué quiere decir? Que durante el texto se debe hacer preguntas al respecto, tomar notas y prestar atención. Preguntar: ¿Por qué está ocurriendo esto? ¿Por qué es importante saberlo? ¿Cómo podría explicárselo a otra persona?

Una tercera posibilidad, aunque requiere más esfuerzo, es volver a copiar el texto con propias palabras. Sería como la versión escrita del primer ejemplo, con la ventaja de que al escribir se fija en la memoria con mucha más solidez.

- **Técnica de la Primera Letra:** Esta técnica es curiosa, y tras probarla se evidencia que puede ser muy efectiva para memorizar textos largos palabra por palabra.

Consiste básicamente en escribir la primera letra de cada palabra del texto que se quiere memorizar, formando una línea larga de letras sin sentido. Después de poner el texto original aparte, se debe leer la línea tratando de recordar el texto original y guiándose sólo por la primera letra.

Por supuesto, se puede mirar el texto siempre que lo necesiten pero el truco está en practicar lo máximo posible sólo guiándose con las letras, de modo que se ejercite la memoria para retener la información de forma correcta.

De esta forma se va almacenando datos en la memoria a corto plazo y con la práctica, irá fijándose en la memoria a largo plazo logrando que, al final, no se necesite más que echar un vistazo a la línea de letras para poder recitar el texto entero.

- **Asociaciones**

La idea es muy sencilla: unir conceptos para que regresen a la memoria juntos mediante la creación de imágenes alocadas.

Este método es muy poderoso cuando se hace bien, y es especialmente útil para memorizar listas, nombres e incluso para mejorar el vocabulario. Lo único que se debe hacer es coger el grupo de palabras y contar una historia con ellas.

La clave es crear imágenes absurdas que destaquen y que se fijen en la memoria: cambiar los colores, darle movimiento, y crear escenas inverosímiles que resulten especialmente divertidas. Una vez hecho esto, las palabras y los conceptos vuelven a la mente de forma muy fácil

- **La Técnica del Estado de Ánimo:** El estado de ánimo juega una parte muy importante a la hora de estudiar y memorizar. Es tan fácil como identificar una situación en la que nuestro estado de ánimo fuese óptimo para la lectura. Si antes de empezar se prepara el ambiente y se concentra un minuto con los ojos cerrados en esa imagen, poco a poco se recreará el estado de ánimo en el que se encontraba facilitando el trabajo.

Hay que revelar que, si el alumno está especialmente triste o, al contrario, especialmente contento, resulta mucho más complicado llegar a ese punto intermedio donde se produce la concentración. Es como tratar de calmar a un niño inquieto.

En ese caso lo mejor es no forzar y dejar que la situación fluya hasta que se pueda encontrar un estado emocional más óptimo para estudiar.

Fundamentos Pedagógicos

La estrategia pedagógica orientadora de la institución corresponde a las propuestas por Jerome Brunner sobre “el descubrimiento favorece el desarrollo mental”, la propuesta de Vigostky sobre el “desarrollo de la zona potencial” y la propuesta por Ausbel sobre aprendizaje significativo.

Lograr que los estudiantes desarrollen su capacidad de reflexión y análisis de lo que leen y así puedan decir con ideas claras de una manera oral su opinión acerca de lo que leen, es un objetivo fundamental en el desarrollo de esta propuesta. Es relevante atender el problema de las dificultades en comprensión, reflexión y desarrollo de habilidades lectoras desde esta perspectiva pedagógica. Ya que si no se atienden repercutirán en las dificultades para atender en sus clases y seguir instrucciones, deducir ideas y generar conocimientos significativos en sus vidas.

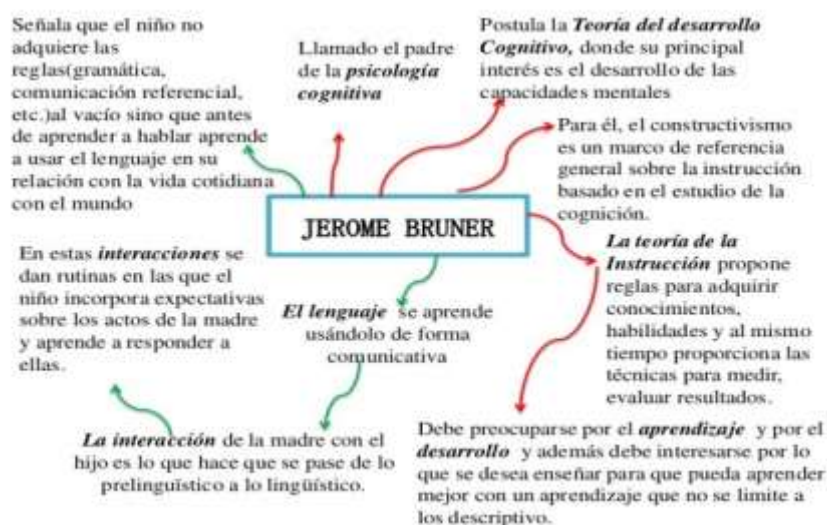


Figura Teoría sociocultural

Fuente: Teoría sociocultural. Vygotsky: El aprendizaje está condicionado por la sociedad en la que nacemos y nos desarrollamos. Disponible en: <http://bit.ly/2s7FGQm>.

De igual manera Romeú, A (2009) en su obra, “El enfoque cognitivo, comunicativo y de orientación Sociocultural” las define como aquellos procesos que desarrolla el niño y que le permiten la comunicación, entre los que se encuentran: hablar, escuchar, leer y escribir. Como una serie de aptitudes, niveles de competencias, destrezas o capacidades que paulatinamente van adquiriendo los estudiantes en el proceso de interacción con su entorno y que les reconocen hacer uso efectivo del lenguaje.

En este sentido se considera que la habilidad comunicativa, ha de incluir tres dimensiones: La cognitiva, la comunicativa y la sociocultural ya que concibe al niño como un sujeto del conocimiento y el lenguaje, como un medio de cognición y comunicación; analiza al sujeto en su contexto, en su interacción social, sus valores, costumbres, sentimientos, posición y rol social; esta postura se considera como un enfoque integrador que va en concordancia con la presente investigación.

A partir de la preocupación por los resultados de las pruebas Saber Pro, en Colombia se identificó que el nivel de uso efectivo del lenguaje es muy bajo, por lo tanto, al hablar de habilidades comunicativas, se presenta un marcado interés por hacer una mirada más específica sobre qué son, qué las componen, cómo desarrollarlas, de qué manera evaluarlas, pero lo más importante, las vías por las cuales el sistema educativo y la práctica docente puede promoverlas en el aula.

En este sentido, las habilidades comunicativas se entienden como un conjunto de procesos lingüísticos que se desarrollan durante la vida, con el fin de participar con eficiencia y destreza en todas las esferas de la comunicación y la sociedad humana. Hablar, escuchar, leer y escribir son las habilidades del lenguaje y a partir de ellas nos desenvolvemos en la cultura y la sociedad.

El desarrollo de estas habilidades es lo que permite mejorar la comunicación; a medida que adquirimos herramientas y experiencia para el respectivo despliegue de nuestras habilidades comunicativas, el ejercicio auténtico de la producción discursiva y la interacción comunicativa se dará de manera clara, oportuna y precisa, entre las comunidades que favorezcan su desarrollo. El lenguaje verbal y el no verbal, la diversidad lingüística, la gestualidad, la emocionalidad, la comprensión de diferencias, las semejanzas entre el habla y la escritura y el papel mediador de la lectura, se vinculan a nuestra capacidad de comprender, interpretar y elaborar contenidos comunicativos para la interpretación del mundo, la expresión de la subjetividad y el ejercicio de nuestra ciudadanía.

Conclusiones

El propósito de esta última fase de la presente tesis de maestría es mostrar los hallazgos en relación a la intervención realizada y a los objetivos de estudio propuestos.

De acuerdo a lo anterior, se ha dividido este apartado en dos segmentos; el primero que refleja los resultados encontrados con base en los objetivos específicos que evidencian su nivel de cumplimiento; y seguidamente, las conclusiones al objetivo general.

Conclusiones Específicas

A continuación, se enuncian las conclusiones específicas que ha arrojado esta investigación de acuerdo a los objetivos planteados:

- Con respecto a la caracterización de competencias en la lectura y dificultades en los niveles literal, inferencial y crítico-intertextual, se observó que los estudiantes mejoraron en todos los niveles, aunque se evidencia una notable mejora, con un avance más destacado en el tipo literal, seguido por el inferencial y menor medida en el nivel crítico que es considerado complejo, lo cual sugiere mayor trabajo y dedicación para la mejora de los niveles.
-
- Con respecto al diseño e implementación de estrategias pedagógicas para el fortalecimiento de la comprensión lectora de textos narrativos, los resultados obtenidos muestran que se pueden obtener cambios positivos con un cambio en la estrategia que aplique el docente; asimismo, muestra que un docente puede prepararse en estrategias no solo para su área sino en la búsqueda de mejorar la comprensión lectora convirtiéndola en un objetivo transversal desde todas las áreas.
- Con respecto a la evaluación de la efectividad de las estrategias implementadas se pudo apreciar que la estrategia implementada a través de guías de aprendizaje, debe ser abordada por el docente no solo desde el diseño de actividades basadas en la correcta elaboración de preguntas, sino que implica compromiso y adquisición de conocimientos que le permitan guiar a los estudiantes a la construcción de respuestas adecuadas a las preguntas planteadas y así pasar de actividades netamente evaluativas para convertirlas en el insumo para el desarrollo de habilidades en la comprensión lectora que luego si sean evaluadas.
- Con respecto a la creación de una cartilla virtual para el apoyo docente y de la comunidad educativa es un recurso que permite brindar de una manera más dinámica e interactiva el proceso de enseñanza y aprendizaje, facilitando el trabajo colaborativo y el fortalecimiento de actitudes sociales en los estudiantes.

Además, la comprensión de que la Tecnología no solo es entretenimiento, sino que puede ayudar a construir aprendizaje de manera autónoma, manejando un lenguaje sencillo, con actividades prácticas y explicaciones sencillas.

De acuerdo con lo anteriormente expuesto, los hallazgos globales respecto al objetivo general de esta investigación pueden considerarse como una pequeña muestra de lo que un cambio en las actividades planteadas en clases puede generar en el aprendizaje, considerar el trabajo en grupo como una parte importante en la aplicación de la estrategia, dado que el trabajo colaborativo puede ser positivo porque la ayuda entre pares puede servir para nivelar los conocimientos y al tiempo ayudar al docente para alcanzar los niveles de lectura y comprensión lectora.

Bibliografía

- Ausubel, D. (1983). *Teoría del aprendizaje significativo*. Recuperado de: http://delegacion233.bligoo.com.mx/media/users/20/1002571/files/240726/Aprendizaje_significativo.pdf
- Canet-Juric, L., & Urquijo, S. (2009). *Predictores cognitivos de niveles de comprensión lectora mediante análisis discriminante*. *International Journal of Psychological Research*, 2(2), 99-111.
- Castro, S., Guzmán, B., & Casado, D. (2007). *Las TIC en los procesos de enseñanza y aprendizaje*. *Laurus*, 13(23), 213-234.
- COBO, Romani Cristóbal & MORAVEC, John W (2011): “*Aprendizaje Invisible. Hacia una nueva ecología de la educación*. *Collecció Transmedia X*.
- de Colombia, C. P. (1991). Presidencia de la República. *Santa Fé de Bogotá*.
- De Miguel, María Antonia. *Leer mejor para escribir mejor*. Editorial Alba. 2016
- Elliott, John (1989). *La investigación – acción en Educación*. Madrid: Morata. 2
- Sandoval, C. (2002). *Investigación Cualitativa*. Editores e Impresores. Bogotá, Colombia
- Solé, I.: «*Aprender a leer, leer para aprender*», *Cuadernos de Pedagogía*, 157 (1988) pp. 60-63.
- Trujillo Torres, J. M. (2014). *Redes sociales y educación*. Palomino Díaz, G., Solera Ramos.
- Actis, B. (2006). *¿Cómo promover la lectura?* Buenos Aires, Argentina: Longseller.
- Aguilar, A., Aguilar, L., & Florián, L. (2012). *Estrategias metodológicas para promover el hábito lector en niños del nivel primaria*. Madrid, España: Alianza psicológica.
- Bernal, L. (2014). *20 claves para ser un buen lector*. Bogotá, D. C.: Collage Editores.
- Elliot, J. (1994). *La investigación-acción en educación*. Madrid, España: Morata.
- Ferreiro, E. & Teberosky (2000). *Proceso de aprendizaje de la lectura y escritura*. Washington, OEA, p. 18-23.
- Freinet, C. (1980). *La enseñanza y el aprendizaje de la comprensión lectora*. Recuperado de www.centrofreinet.net/prometeo
- Gutiérrez, R. (2016). *Efectos de la lectura dialógica en la mejora de la comprensión lectora de estudiantes de Educación Primaria*. En: *Journal of Psychodidactics*, mar. 2016. Recuperado el 30 de marzo de 2016, de <http://www.ehu.es/ojs/index.php/psicodidactica/article/view/15017/14046>

Gutierrez-Braojos, Calixto; Salmerón Pérez, Honorio Estrategias De Comprensión Lectora: Enseñanza Y Evaluación En Educación Primaria Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado, vol. 16, núm. 1, 2012, pp. 183-202 Universidad de Granada Granada, España.

Melgarejo, J. (2008). La selección y formación del profesorado: Clave para comprender el excelente nivel de competencia lectora de los alumnos finlandeses. En: *Rev de Educación*, p. 237.

Ministerio de Educación Nacional (1994). *Ley General de Educación*. Bogotá, D.C., p. 5

Ministerio de Educación Nacional (1996). *Decreto 1860*. Bogotá, D.C.

Teberosky, A. (2002). *La lectura desde la perspectiva constructivista*. Madrid: Ediciones Morata, p. 32.

Vigostky, L. (1980). *Lenguaje y pensamiento*. Moscú: Editorial MIR, p. 29.

Ausubel, D. (1976). *Psicología educativa: Un punto de vista cognoscitivo*. México: Editorial Trillas, p. 29.

Bandura, A. (1976). *El aprendizaje social*. México: Limusa Editores, p. 52

Cadavid Ruiz, Natalia; Quijano Martínez, María Cristina; Tenorio, Marcela; Rosas, Ricardo El juego como vehículo para mejorar las habilidades de lectura en niños con dificultad lectora Pensamiento Psicológico, vol. 12, núm. 1, 2014, pp. 23-38 Pontificia Universidad Javeriana Cali, Colombia.

Colomer, T. (1993). La enseñanza de la lectura. Estado de la cuestión. *Cuadernos de pedagogía*. 216, pp 15 – 18

Envío del artículo de investigación a la revista Aletheia

Francisco Javier Díaz Oviedo

ID U00103014

The screenshot shows the Aletheia journal website interface. At the top, there is a navigation menu with links: INICIO, ACERCA DE..., ACTUAL, ARCHIVOS, MI PERFIL, PARA AUTORES, VER ALETHEIA COMPLETA, POLÍTICA EDITORIAL, CINDE. Below the navigation, there is a section titled "ENVÍOS ACTIVOS" (Active Submissions). This section contains a table with columns: ID, INICIO, SECC, AUTORES, TÍTULO, and ESTADO. One submission is listed with ID 388, INICIO 07-24, SECC AI, AUTORES diaz oviedo, TÍTULO ESTRATEGIAS PEDAGÓGICAS PARA EL FORTALECIMIENTO DE..., and ESTADO Esperando asignación. Below the table, there is a section "COMENZAR UN NUEVO ENVÍO" (Start a new submission) with a "RECIBIR" button. At the bottom, there is a "REFBACKS" section with a table showing columns: EDICIÓN, NÚMERO, PUBLICADO, FORNADADO, and a row with values: REVISTA ALETHEIA, ACERTOS, URL, TÍTULO, ESTADO, ACCIÓN. On the right side of the page, there is a "USUARIO/A" section with a login form and a "CONTENIDO DE LA REVISTA" section with a search bar and a "TAMAÑO DE FUENTE" section with a font size selector.

Responder | Eliminar Correo deseado |



Lucía Bernal Cerquera <aletheia@cinde.org.co>

lun 24/07, 8:33 a.m.
Usted y 1

Responder |

Correo no deseado

Este mensaje se identificó como correo no deseado. Se eliminará después de 9 días. No es correo no deseado.

francisco javier díaz oviedo:

Gracias por enviarnos su manuscrito "Estrategias pedagógicas para el fortalecimiento de habilidades comunicativas en la comprensión lectora en los estudiantes de quinto grado de educación básica primaria del Instituto Empresarial Gabriela Mistral del municipio de Floridablanca," a Revista ALETHEIA. Gracias al sistema de gestión de revistas online que usamos podrá seguir su progreso a través del proceso editorial identificándose en el sitio web de la revista:

URL del manuscrito:

<http://aletheia.cinde.org.co/index.php/ALETHEIA/author/submission/386>

Nombre de usuario/a: francisnojavierdiazoviedo

Si tiene cualquier pregunta no dude en contactar con nosotros/as. Gracias por tener en cuenta esta revista para difundir su trabajo.

Lucía Bernal Cerquera
Revista ALETHEIA

ALETHEIA Journal

<http://aletheia.cinde.org.co/index.php/ALETHEIA>