

“EL TESORO DE LA ABUELA”

Cuando la literatura se vuelve pedagogía.

Por: ARIAS BARERA, Pablo S¹

Lic. Español y Literatura UIS – Estudiante de Maestría en Educación UNAB - 2019

Director de proyecto: Mg, Julián Mauricio Pérez Gutiérrez

RESUMEN:

Ante las dificultades en la comprensión lectora de los estudiantes de 6° de esta prestigiosa institución educativa, se realizó el análisis de los complejos procesos intelectuales requeridos durante la lectura y su comprensión (Frank Smith (1989), fenómenos en donde el aprendizaje y la asignación de significado van de la mano, y que por tanto requirieron un abordaje desde la Psicología educativa de David Ausubel, que permitió identificar la pertinencia de la *resolución de problemas y creatividad* (Ausubel, 1986. Cap. 16 p.p: 485-509), para el mejoramiento de los procesos de comprensión lectora por inducción, a través de la literatura.

Es así como se hizo posible la ejecución de una propuesta investigativa desde los principios metodológicos de la investigación acción, por medio de talleres educativos diseñados desde el Aprendizaje Basado en Problemas (ABP), en donde los resultados de un instrumento se constituyeron en el insumo principal del siguiente, y con esto, aportando situaciones de lectura significativa que les permitieron a los estudiantes la

¹ Nombre y Apellidos: Pablo Sergio Arias Barrera

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1480-9244>

Institución académica: Universidad Autónoma de Bucaramanga – Maestría en Educación

Ciudad: Bucaramanga – Colombia.

Dirección electrónica (parias58@unab.edu.co).

-Artículo resultado de tesis de Maestría-

consolidación de sus propias estrategias interpretativas, en el desarrollo de su lectura crítica y, en consecuencia, la evidente mejora en su comprensión lectora.

PALABRAS CLAVE:

Lectura, Material de lectura, Taller (método pedagógico), Escritura creativa, Comprensión

(Tesaurus UNESCO)

ABSTRACT:

Due to the reading comprehension difficulties shown by 6th grade students from this prestigious institution, an analysis of the complex intellectual processes required during the reading and its comprehension was made (Frank Smith (1989)), phenomena where the learning and assigning of meaning go hand in hand, hence requiring an approach from educational psychology from David Ausubel, which allowed to identify the relevance of the creativity and problem resolution (Ausubel, 1986. Ch. 16 p.p: 485-509), for the improvement of the reading comprehension processes by induction, through literature.

It is because of the latter, how it became feasible the execution of a research proposal from the methodological principles of action research, by means of educational workshops designed from Problem-based learning (PBL), where the results from an instrument constituted in the main input for the next, and with this, contributing with meaningful reading situations which allowed the students to consolidate their own interpretative strategies, in the development of critical reading and, as a consequence, the evident improvement in reading comprehension.

CONTEXTO:

La comprensión lectora es una de las principales evidencias de un proceso educativo efectivo, y, como tal, se constituye en el pilar fundamental de los procesos de enseñanza aprendizaje en donde, de manera directa o indirecta, juega un papel fundamental, significando incluso el éxito o el fracaso académico, incluyendo la motivación escolar ante a los procesos educativos y la habilidad para aprender a aprender, en donde, el aprendizaje se desprende de los procesos memorísticos y se adentra en procesos de comprensión que implican la modificación de la estructura cognoscitiva de los estudiantes (Ausubel, 1986), transformando su propia teoría de mundo (Smith, 1989), y, en consecuencia, haciendo posible el tan propendido aprendizaje significativo.

Es así como, para comprender el panorama de la comprensión lectora a nivel nacional, resultó pertinente hacer un rápido análisis de la enseñanza de la lectura desde 1870 a 1930 (Rey, A. 2000), en donde se identificaron las evidentes carencias dentro del proceso, así como también, la fuerte influencia política en atención al ideal de ciudadano que se pretendía formar; lo que ha conllevado a una serie de inconsistencias e improvisaciones en los procesos de enseñanza de la lectura cuya falta de diseño estratégico, así como de carencia de recursos, se hace evidente hasta nuestros días en los pobres resultados de los escolares colombianos tanto a nivel internacional, PISA (2017), como nacional (ICFES,2018), claros indicadores de la apremiante necesidad de implementar de manera integral el proceso de enseñanza-aprendizaje de la comprensión lectora en el aula.

Es por esto que se definieron los siguientes objetivos investigativos:

Objetivo General

Mejorar la comprensión lectora de los estudiantes de grado 6° de una prestigiosa institución educativa del área metropolitana de Bucaramanga, por medio del desarrollo de talleres diseñados desde el ABP.

Objetivos Específicos

- Identificar los hábitos de los estudiantes al momento de enfrentarse a lecturas de diversos tipos de texto.
- Diseñar ocho talleres desde el ABP como estrategia de intervención, para proponer situaciones de lectura y análisis, a partir de los niveles de comprensión lectora (MEN 1998).
- Evaluar la efectividad de los talleres diseñados desde el ABP, para acompañar el proceso de mejora de los estudiantes en relación a su dominio de los niveles de comprensión lectora.

REFERENTES:

Es por esto que se observó la realidad de los estudiantes de sexto grado de esta prestigiosa institución educativa de carácter privado del área metropolitana de Bucaramanga, y se identificó que el panorama resultaba igual de desalentador, de manera que se hizo imperativo el abordaje del asunto de la comprensión lectora desde

una perspectiva integral, y es por esto que se abordó la obra: *Análisis psicolingüístico de la lectura y su aprendizaje*, en donde los estudios de Frank Smith (1989) hicieron posible comprender los procesos implícitos en de la lectura y su comprensión, pues definió la comprensión lectora como un proceso complejo que implica mucho más que el simple reconocimiento de caracteres impresos, la conformación de palabras, y la relación entre estas en la consolidación de unidades de sentido (frases) organizadas de manera jerárquica en la transmisión de ideas concretas. Tal complejidad de la comprensión lectora, ha permitido que autores como Miguel de Zubiría Samper (1995) con su teoría de las 6 lectura, entre otros, se dispusieran a abordar la comprensión lectora por niveles o estadios de lectura, que varían desde la decodificación primaria hasta la interpretación categorial.

Es así como, abordando la lectura desde un enfoque integral y acatando las indicaciones, tanto del ministerio de educación nacional como de las pruebas pisa y del mismo ICFES, se asumieron a los niveles de lectura crítica (MEN, 1998), como categorías de análisis y evaluación de la comprensión lectora, en la presente investigación.

En este sentido, se adoptó la investigación acción como metodología para, desde el paradigma crítico social, diseñar una intervención didáctica que le permitiera a los participantes el desarrollo de sus propios mecanismos de interpretación textual que les facilitara desarrollar una comprensión integral a partir de los niveles de lectura crítica (MEN, 1998).

De esta manera, ante la evidente correspondencia entre la comprensión de lectura y su relación con el proceso de interpretación del ser humano, se acudió a los principio de la psicología educativa (Ausubel, 1986), en donde se identificó la pertinencia del aprendizaje por resolución de problemas para la mejora de la comprensión, en cuanto

que facilita el aprendizaje autónomo y autodirigido en torno a la comprensión integral de fenómenos que requieren de un análisis detallado de la información disponible, modificando la estructura cognoscitiva del lector y como tal, transformando su propia teoría del mundo (Smith, 1989).

Habiendo definido al Aprendizaje Basado en Problemas, en adelante ABP, como estrategia de enseñanza aprendizaje, se optó por un formato operativo para su implementación, y es así como se adoptó la figura del taller educativo (Maya, A. 1991), a través del cual se diseñó la intervención pedagógica.

Ahora bien, para poder identificar los indicios del proceso de comprensión de los participantes que facilitara determinar sus avances, se tuvo en cuenta a los aspectos de la lectura que se evalúan en la prueba PISA (2013) entendidos como “tres grandes categorías para reportar los resultados relativos a la competencia lectora: *acceder y obtener, integrar e interpretar*, y, (finalmente), *reflexionar y evaluar*” (p: 31), para asociarlos con los componentes evaluados en la prueba Saber 5° (2017) y las indicaciones generales para el *Entrenamiento en destrezas para resolución de problemas*, planteadas por Ausubel (1896 p.499).

Finalmente, para evaluar la efectividad del proceso, se dispuso de la implementación de un Pretest y un Postest, con la aplicación de las pruebas de comprensión lectora CLP (Alliende, Condemarin y Milicic (2004)), niveles 6B y 7B respectivamente. Que validaron el proceso junto con la aplicación de un metaplan como una herramienta propia de la investigación acción participativa (Saadi, María - Hughes, Dan, 2012 p.74), que hiciera posible el diagnóstico final del proceso cualitativo.

METODOLOGÍA:

Una vez definidos los pilares fundamentales de la presente investigación, se realizó una profunda reflexión a partir de la observación participante, para realizar el diseño metodológico de la intervención desde el paradigma crítico social de orden cualitativo, con una intervención de tipo inductivo (Hernández Sampieri. 2014, p.358) desde la investigación acción, en una serie de procesos cíclicos descritos en la siguiente figura correspondiente al proceso de investigación acción:

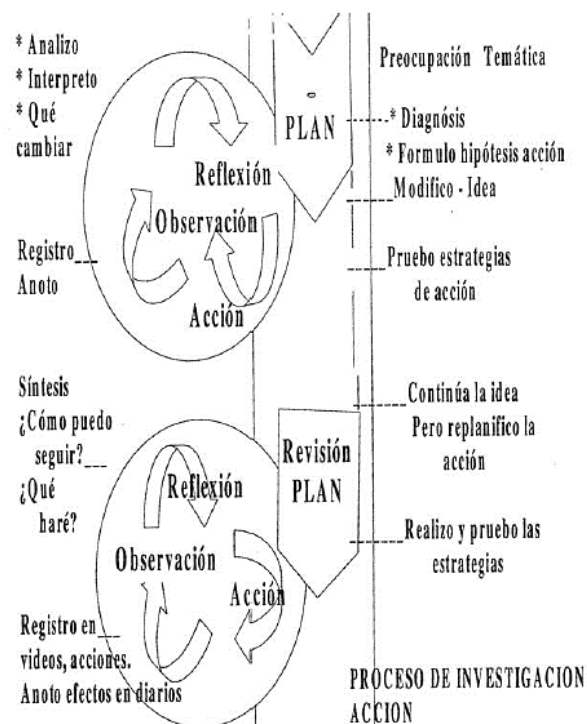


Figura 1. Diseño metodológico de la investigación. (Tomado de: Yuni, Ciucci, y Urbano. 2014, p: 161)

Dentro de la fase inicial correspondiente al diseño del plan de acción, se observaron las actitudes de los estudiantes frente a las intervenciones de comprensión lectora, para posteriormente implementar una encuesta inicial con preguntas abiertas, finalizando con

la aplicación del diagnóstico inicial o pretest, con la prueba CLP Nivel 6A, para poder definir la línea base del proyecto.

De igual forma, en la fase conocida como reflexión, se realizó la triangulación teórica entre los niveles de lectura crítica (MEN, 1998 p.p. 74-75), las fases del ABP (García, López y Peña (2014, p.p. 45-47) y el entrenamiento en destrezas para la resolución de problemas. Ausubel (1986 p. 499), que permitieron la unificación de criterios para el diseño de las categorías investigativas definidas como: *Caracterización, identificación del problema, planteamiento de la solución y socialización*.

Así mismo, durante la etapa de reflexión, se definió la figura de los talleres educativos (Maya Arnobio 1991), entendiéndolos “más como modalidad operativa que como método o técnica” (María Teresa González, citada por Maya. A, 1991.p. 36) con la intención de diseñar situaciones significativas de lectura que requirieran de los siguientes procesos interpretativos de la información:

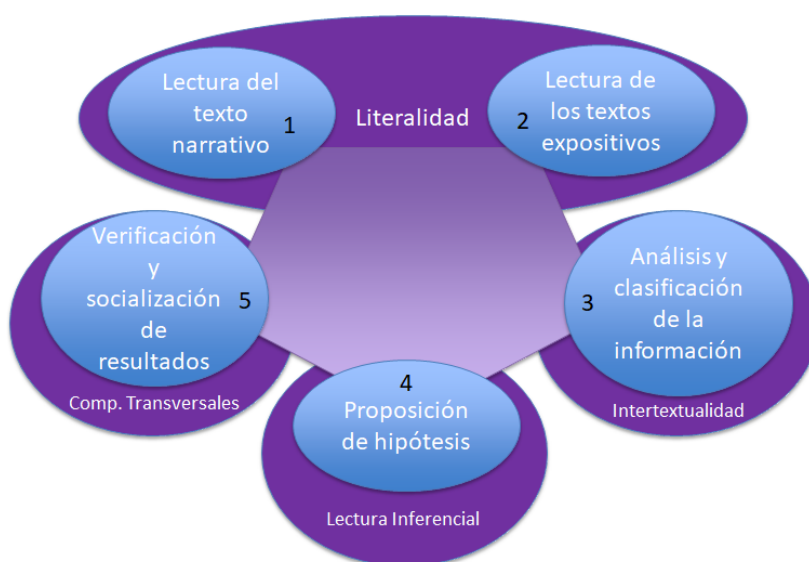


Figura 2. Procesos lectores desarrollados en cada taller.

Es así como, en este constante descubrir a partir de la lectura por medio de los niveles de lectura crítica (MEN), se propusieron las situaciones significativas de lectura que se articularon con las fases propias del ABP y el entrenamiento para la resolución de problemas (Ausubel, 1986), para incentivar, por inducción, que los participantes desarrollaran sus propias estrategias y recursos interpretativos, que dieran cuenta de una comprensión integral de la información leída en cada taller.

Se propuso un argumento central, que hizo las veces de estructura narrativa con una metadiégesis literaria que permitiera generar situaciones de intertextualidad para que los participantes, por inducción, llegaran a la solución de las situaciones problemáticas.

Además del texto narrativo, se propusieron textos de carácter expositivo que facilitaron el ejercicio de la intertextualidad, (código Morse, calendario lunar, Braille, arte etc.)

Estas dos tipologías textuales abordadas desde la intertextualidad, hicieron posible el tercer paso, correspondiente al análisis y la clasificación de la información para identificar los datos presentados en cada taller, a partir de los cuales, en el cuarto paso, gracias a una efectiva lectura inferencial, se hace posible la proposición de hipótesis, para continuar con la verificación y la socialización de resultados, correspondientes a las competencias transversales y como tal, cerrando el ciclo de cada taller con la socialización del proceso interpretativo desarrollado durante cada taller.

una vez definida la estructura narrativa del relato y su procedimiento metodológico, se procedió al diseño del primer taller educativo, y es precisamente a partir de los indicios obtenidos en la primera intervención, que se hizo posible el diseño de la siguiente, en un proceso cíclico de intervenciones diseñadas desde la metodología de la investigación acción.

Finalmente, dentro del proceso de reflexión, resultó indispensable la construcción de un instrumento que permitiera interpretar de manera objetiva los indicios que dieran cuenta de los procesos de comprensión de los participantes durante cada taller, y es así como, a partir de la ya mencionada la triangulación teórica entre los niveles de lectura crítica (MEN, 1998 p.p. 74-75), las fases del ABP (García, López y Peña (2014, p.p. 45-47) y el entrenamiento en destrezas para la resolución de problemas. Ausubel (1986 p. 499), a partir de las cuales se construyó la siguiente rejilla de análisis de los procesos de comprensión, pensada para interpretar los múltiples indicios de comprensión, manifestados por los participantes:

Tabla 1. Rejilla de análisis de los procesos de comprensión

Nivel de desempeño Fase de resolución	Inicial	Básico	Intermedio	Estratégico
CARACTERIZACIÓN (Lectura Literal)	Se limita a anotar algunos elementos de manera aleatoria y carente de sentido.	Identifica algunos de los elementos a caracterizar, pero lo realiza de manera instruccional a forma de listado y de forma desorganizada.	Identifica todos los elementos a caracterizar, pero lo realiza de manera instruccional a forma de listado.	Evita la concentración en un solo aspecto del problema poniendo en duda la confiabilidad y representatividad de los datos.
IDENTIFICACIÓN DEL PROBLEMA (Lectura Crítica-intertextual)	Identifica la situación problémica, sin embargo, se limita a describir los hechos de manera desordenada.	Hace alusión a la situación problémica y la describe, pero no evidencia una interpretación estratégica de la misma.	Menciona el problema, pero no lo delimita, sin embargo, evidencia algo de interpretación estratégica del mismo.	Formula y delimita el problema antes de tratar de resolverlo. Va más allá de lo obvio evitando la concentración en un solo aspecto del problema.

PLANTEAMIENTO DE LA SOLUCIÓN (Lectura Inferencial)	Plantea soluciones que no son coherentes a la información contenida en la lectura.	Plantea la solución de manera desordenada y poco estratégica.	Plantea la solución, pero no de manera estratégica sino instruccional.	Hace explícitas las suposiciones de cualquier conjunto de premisas, distinguiendo con claridad entre datos e inferencias para plantear la solución a determinada situación
SOCIALIZACIÓN (Competencias genéricas)	Se limita a leer la información consignada en la cartelera, y no es coherente al momento de exponer la cartelera.	Se limita a leer la información consignada en la cartelera, pero evidencia un discurso organizado y coherente.	Expone su solución del problema de manera recitativa, poco estratégica.	Acepta y expone con prudencia las conclusiones que concuerden mejor con las propias opiniones.

Una vez definidos todos los aspectos metodológicos correspondientes a la etapa inicial correspondiente a la reflexión, se procedió al diseño estratégico de la fase metodológica conocida como **acción**, propendiendo una planeación estratégica de aplicación de los instrumentos a aplicar durante el presente proceso investigativo, evidente en la siguiente imagen:

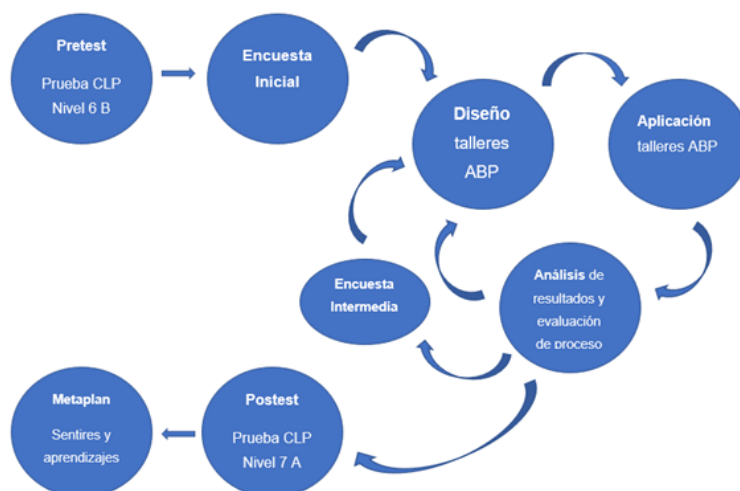


Figura 3. Diseño metodológico de la investigación.

Es así como la intervención se inicia con la aplicación del pretest por medio de la prueba CLP Nivel 6B, y la aplicación de la encuesta inicial que, por medio de preguntas abiertas, arrojaron los insumos a partir de los cuales se implementó la fase conocida como acción, en todos los casos mediada por la reflexión a partir de los resultados interpretados desde la rejilla de análisis, y la encuesta intermedia, que hicieron posible los ajustes requeridos en cada uno de los talleres.

De igual forma, la eficacia de los talleres educativos fue evaluada tanto de manera cuantitativa, con la aplicación de un Postest y su respectivo análisis comparativo con el Pretest, como de manera cualitativa con la figura del Metaplan, entendido como un instrumento propio de la investigación acción participativa que, como construcción colectiva, realiza en tiempo real el diagnóstico final de los sentires y los aprendizajes logrados por los participantes.

En todos los casos, tales instrumentos fueron implementados en el marco del aprendizaje colaborativo, en donde “El conocimiento es visto como un constructo social y por lo tanto, el proceso educativo es facilitado por la interacción social”. Hiltz y Turoff, (1993), que se hace evidente por medio de recursos didácticos como los *emisarios* entendido como un recurso didáctico de aprendizaje colaborativo, en donde cada grupo de trabajo seleccionó a un representante para socializar las respuestas a los demás grupos.

ANÁLISIS DE RESULTADOS:

REPORTE DE DIAGNÓSTICO:

Para definir la línea base del proyecto se implementó un pretest con la aplicación de la prueba CLP nivel 6° B (Felipe Alliende, Mabel Condemarin, Neva Milicic 2014), para evaluar la comprensión lectora de los participantes antes de la intervención, a partir de la cual se pudieron hacer evidentes las múltiples falencias interpretativas por parte de los participantes, descritas en la siguiente figura:

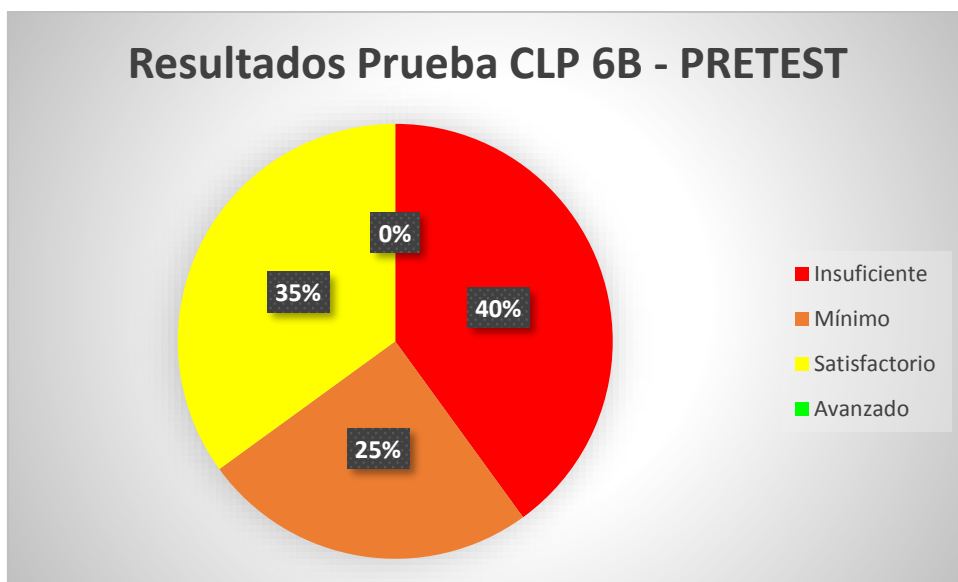


Figura 4. Resultados Prueba CLP 6B - PRETEST

Es por esto que, para comprender a profundidad las dificultades manifestadas por los participantes en sus procesos de comprensión lectora, se le dio paso al diseño y aplicación de la encuesta inicial (ver: *Anexo C*), para identificar las apreciaciones de los participantes en relación a la lectura y sus hábitos durante la realización de la misma; y es así como, a partir del análisis cualitativo de la información recolectada, se pudo

definir las siguientes categorías de análisis, resultado de la reducción de categorías descrita en la siguiente tabla:

Tabla 2. Categorías de análisis según diagnóstico.

UNIDADES INTERPRETATIVAS:	CATEGORÍAS EMERGENTES DEPURADAS
Dificultades al momento de leer	<i>Carencia de hábito lector (+)</i> <i>Carencia de recursos interpretativos (*)</i>
Significado del concepto de lectura	<i>Un hábito para pasar el tiempo que permite aprender, interpretar y comprender una realidad, incentivando la imaginación y propendiendo por la manifestación de sentimientos.</i>
Preferencias de lectura.	<i>Textos narrativos e informativos</i>
Hábitos de lectura:	<i>Dependencia a la paráfrasis y a la lectura literal.</i>
Fortalezas durante la lectura:	<i>Conocimientos básicos sobre los niveles de lectura crítica.</i>

A partir del análisis de tales categorías emergentes, resultado de la *observación* inicial (ver: Anexo B, diario de campo 1), y la *encuesta inicial* (ver: Anexo C), fue posible concluir que los problemas en la comprensión lectora de los participantes no correspondían a un contexto determinado, sino, a la carencia de recursos interpretativos estratégicos para abordar la comprensión lectora, y que, en consecuencia, a pesar de que los participantes tenían una concepción idealista de la lectura, al interpretarla como:

“Un hábito para pasar el tiempo que permite aprender, interpretar y comprender una realidad, incentivando la imaginación y propendiendo por la manifestación de sentimientos.”

La verdad era que la principal causa de los problemas en la comprensión lectora de los participantes, como comunidad, radicaba, en la *carencia de recursos interpretativos*, puesto que los participantes limitaban el acto de comprender una lectura, a la interpretación elemental, asociable a la lectura literal, dejando de lado los demás niveles de lectura crítica (MEN, 1998), y con esto, desconociendo los procesos crítico-intertextuales e inferenciales de lectura, cosa preocupante, pues “los niños pueden desarrollar hábitos de lectura que hagan imposible la comprensión” (Ausubel ,1986, P.15).

REPORTE DEL ÚLTIMO CICLO:

Se diseñaron e implementaron los talleres educativos, de acuerdo a las necesidades manifiestas en el reporte de diagnóstico, y es así como, intervención a intervención, se hizo evidente la mejora en los procesos de comprensión lectora de los participantes, quienes de manera estratégica empezaron a desprenderse de la literalidad y la paráfrasis, para adentrarse en procesos interpretativos mucho más propositivos, que, interpretados desde la rejilla de análisis diseñada como instrumento cualitativo para interpretar los indicios de comprensión de los participantes, para hacer el análisis comparativo que vemos a continuación, que da cuenta de la mejora progresiva de la comprensión de los participantes:

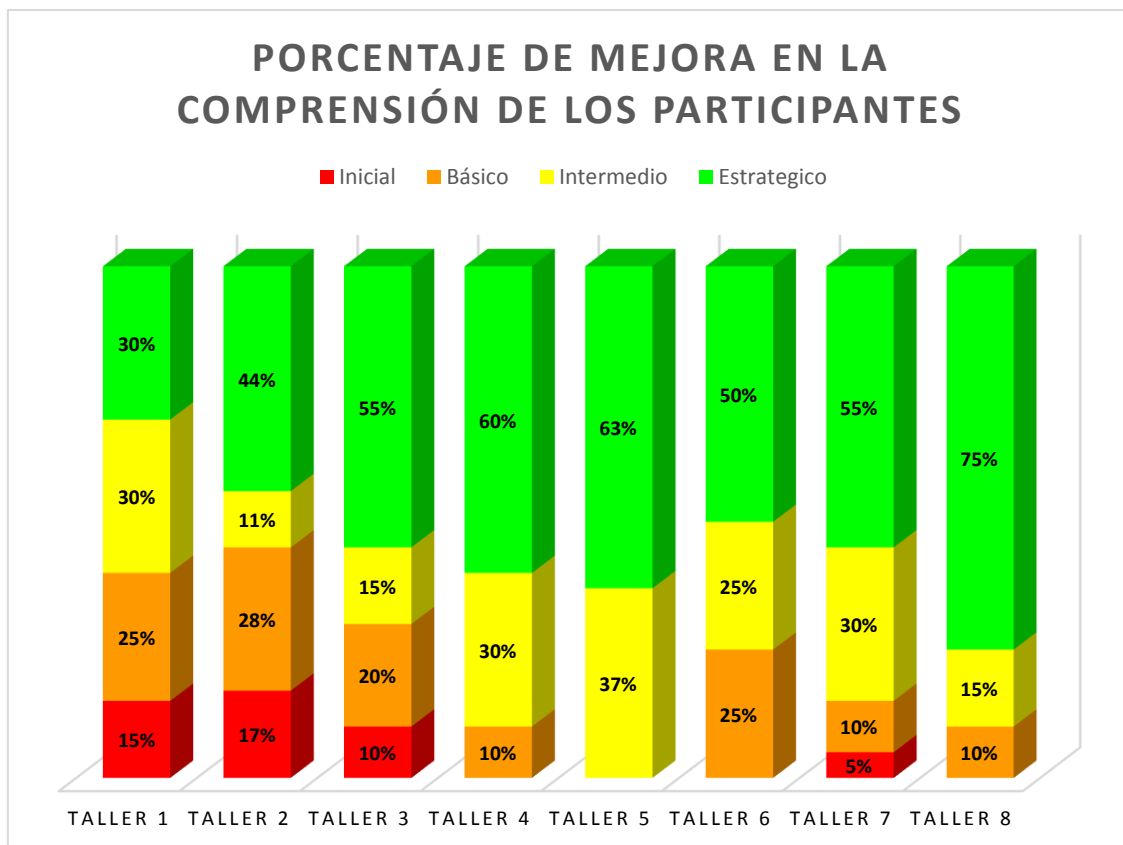
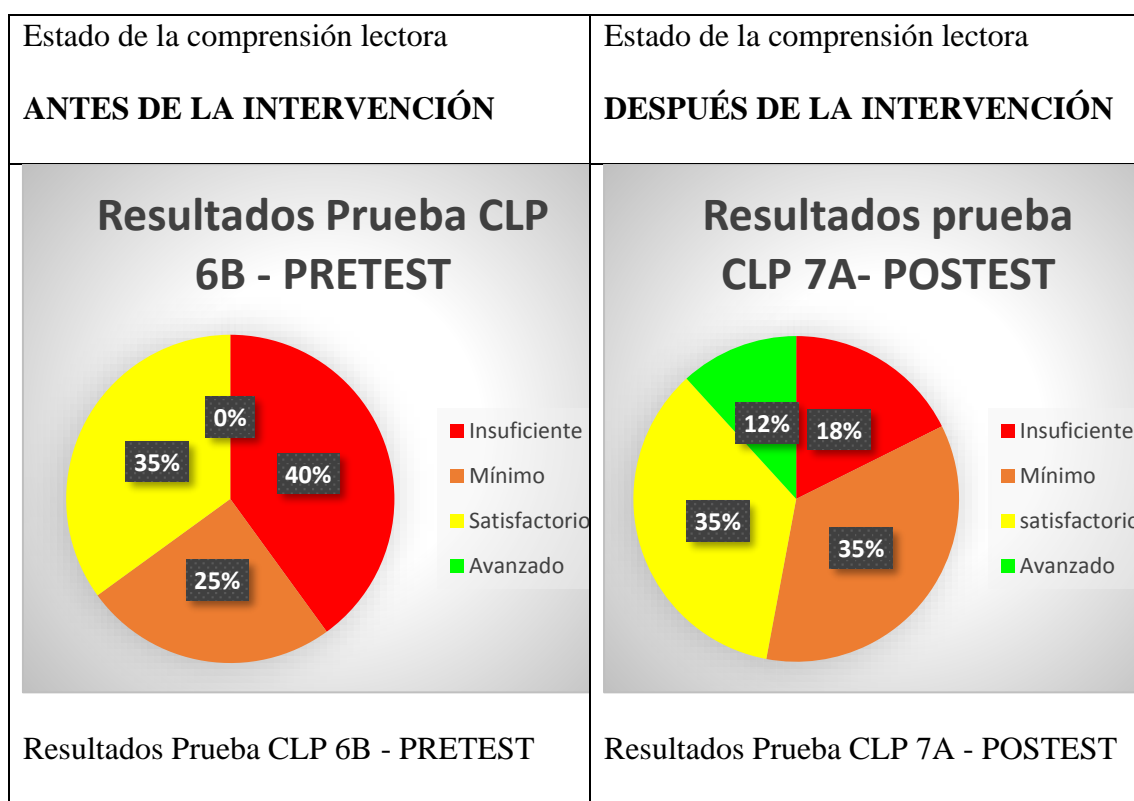


Figura 1. Porcentaje de mejora en la comprensión de los participantes.

De igual manera, para cerrar el ciclo de los talleres y realizar la evaluación de la efectividad del proceso, con instrumentos externos a la investigación, se procedió a la implementación de la prueba CLP Nivel 7 A como postest, que, al ser comparadas con la línea base del proyecto, da cuenta de una evidente mejora en los procesos de comprensión lectora de los participantes descrita en la siguiente figura:

Tabla 1. Análisis comparativo pre y post test



Finalmente, se cerró la intervención con la implementación de la herramienta de construcción colectiva propia de la investigación acción participativa conocida como metaplan, en donde los participantes tuvieron la oportunidad de transmitir sus sentires, sus apreciaciones y sus aprendizajes, de manera que se obtuvieron las siguientes categorías de análisis

Tabla 4. Categorías de análisis a partir del metaplan.

TEMÁTICA	CATEGORÍAS
Dificultades	La intertextualidad entre los talleres. Hacer los videos.
Gustos	El relato como texto narrativo.

	El proceso de inferencia y comprensión.
Aprendizajes logrados	A hacer inferencias. A interpretar la información no solamente de manera literal. A trabajar en equipo
Concepciones sobre los niveles de lectura crítica	Maneras de interpretar una lectura. Recursos para interpretar información.
¿Qué es el pensamiento estratégico?	Pensar para resolver problemas. Pensar desde muchos puntos de vista.

A partir de tales categorías, se decidió la publicación de los talleres educativos bajo del título de una obra de carácter literario-pedagógico, que facilita la intertextualidad entre lecturas, así mismo, en la mitad de la publicación, se incorporó una pequeña infografía con indicaciones básicas para la elaboración de videos.

Así mismo, se identificó la pertinencia de la intervención en cuanto que los estudiantes realmente se sintieron identificados con la lectura y la manera en la que se presentaba la información.

Dentro de los aprendizajes, se hace evidente la efectividad del proceso inductivo en donde los niveles de comprensión lectora resultan aprendidos de manera significativa, en especial, la capacidad para hacer inferencias.

Finalmente, se puede interpretar que las percepciones frente a la lectura resultan mucho más personales, y subjetivas, que dan cuenta de procesos de asociación directa con el acto de leer, interpretándolo como algo positivo que contribuye al desarrollo del pensamiento estratégico.

PARA CONCLUIR:

A partir de la presente investigación es posible concluir que fue posible mejorar la comprensión lectora de los estudiantes de sexto grado de esta prestigiosa institución educativa del área metropolitana de Bucaramanga, alcanzando el cumplimiento del objetivo general de la presente investigación, que da cuenta de la mejora en la comprensión lectora de los participantes que se hace evidente, tanto en el cuadro de procesos de la comprensión lectora de los participantes descrito en la *Figura 5*.

Porcentaje de mejora en la comprensión de los participantes, como en el análisis comparativo entre el *pre y el post test (Tabla 3. Análisis comparativo pre y post test)* y, finalmente, la categoría de análisis correspondiente a *aprendizajes adquiridos* interpretada desde la figura del *metaplan*, que permitió concluir que el proceso inductivo implementado a través del ABP por medio de talleres educativos para la mejora de la comprensión lectora, resultó tanto efectivo como pertinente.

Dentro del diseño metodológico de la investigación acción, se propuso como objetivo específico el *diagnóstico inicial* del estado de la comprensión lectora de los participantes, cuyo reporte se suscribió debidamente en el apartado de *resultados del diagnóstico inicial*, a partir de los cuales se realizó la interpretación de las categorías que hizo posible el diseño de los talleres educativos desde el ABP, como plan de acción para abordar la problemática de la comprensión lectora, dando cumplimiento al segundo objetivo específico de la presente investigación.

Ahora bien, durante proceso cíclico y mediado por la reflexión, descrito en la *Figura 5. Metodología de los talleres diseñados desde el ABP*, se hizo posible el diseño y la ejecución de *los talleres educativos*(Ver: *Adjunto E*) como estrategia para proponer

situaciones problemáticas a partir de la lectura lecturas, cuya resolución implicó el desarrollo de los niveles de comprensión lectora (MEN 1998, pp.74-75), dando cumplimiento al segundo objetivo específico de la presente investigación, pues, es precisamente gracias a las producciones elaboradas a partir de tales talleres educativos, que se hizo evidente la mejora de la comprensión lectora.

Así mismo, una vez evaluados los datos aquí presentados, obtenidos a partir de instrumentos que se validan unos con otros, se puede concluir que se dio cumplimiento al tercer objetivo específico de la presente evaluación en cuanto que se pudo comprobar la efectividad de los talleres diseñados desde el ABP, tanto a través instrumentos de construcción propia de tipo cualitativo, como la rejilla de análisis descrita en la *tabla 1*, como a partir de pruebas externas en el análisis comparativo de las pruebas pre-pos test (*Tabla 3*), como por los mismos participantes, quienes, al evidenciar los conocimientos aprendidos, dieron cuenta de un aprendizaje significativo en relación a los propósitos de la presente intervención.

Finalmente, se puede concluir que los talleres educativos diseñados durante la presente investigación pueden ser replicados en otros escenarios, en el formato de una única publicación titulada: “El tesoro de la abuela”; que es una obra literaria de carácter didáctico que opera desde el recurso narrativo de proponer una situación problemática al final de cada capítulo, que el lector deberá resolver para poder comprender el siguiente, y así sucesivamente, puesto que la comprensión de un capítulo está directamente relacionada con los anteriores, y la correspondiente solución a cada situación problemática presentada.

Es por esto que, para concluir el proceso, se financió la impresión de los primeros ejemplares del producto como obra literaria, con la intención de poder compartir con la comunidad académica la experiencia de lectura marcada por la pedagogía, la didáctica y la creatividad, en busca de que se generen réplicas de la presente intervención que validen los resultados aquí presentados y que, como tal, permitan consolidar el impacto generado con la presente investigación, aportando un granito de arena a la pedagogía del siglo XXI, en busca de una la mejora verdaderamente significativa de las competencias interpretativas de todos aquellos lectores que puedan tener la experiencia de desarrollar los talleres aquí mencionados.

Referencias

Alliende, Condemarin y Neva. Manual para la aplicación de la Prueba de Compresión Lectora de Complejidad Lingüística Progresiva: 8 Niveles de lectura.

Alliende, Condemarin y Milicic (2004). Prueba de Compresión Lectora de Complejidad Lingüística Progresiva: 8 Niveles de lectura. CLP nivel 6B.

Alliende, Condemarin y Milicic (2004). Prueba de Compresión Lectora de Complejidad Lingüística Progresiva: 8 Niveles de lectura. CLP nivel 7B.

Asociación para la Enseñanza (Aspaen). Misión. Recuperado de:

<http://aspaen.edu.co/misión>

Ausubel. (1983). Significado y aprendizaje significativo. 22-06-2018, de (Psicología

Educativa. Un punto de vista cognoscitivo. Trillas, México). Sitio web:

http://www.arnaldomartinez.net/docencia_universitaria/ausubel02.pdf

Ausubel (1986) (Ausubel David p, Novak Joseph D. y Hanesia Helen.) Psicología educativa. Un punto de vista cognoscitivo. Segunda edición, Editorial Trillas, México.

Atwoos, Beth S. (1983). Como desarrollar la lectura crítica. España: Ediciones CEAC, S.A.

Bauman James F. (2001). La comprensión lectora. (Cómo trabajar la idea principal en el aula). Editorial A Machado Libros, S.A.

Blythe Tina y colaboradores (1998). La enseñanza para la comprensión, Guía para el docente. Editorial Paidós. Argentina.

Cantón Isabel. (2005). LA CALIDAD EN LAS REDES DE CONOCIMIENTO Y APRENDIZAJE. REICE - Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 3, 109-130. 22-06-2018, De <http://www.redalyc.org/pdf/551/55103208.pdf> Base de datos.

Cardona L. (6 de marzo de 2017). En 2018, Colombia estaría libre de analfabetismo. EL País. Recuperado de: <http://www.elpais.com.co/colombia/en-2018-estaria-libre-de-analfabetismo.html>

Carlino, Paula (2008). Didáctica de la lectura en la universidad. *Ámbito de Encuentros*, 2 (1) 47-67.

Carney T.H, (1992) “Enseñanza de la comprensión lectora”, al plantear la estrategia definida como “Caza del problema” (pp. 100 – 102), Ediciones Morata S, A. Madrid, España.

Cisneros Estupiñán, Mireya; Olave Arias, Giohanny y Rojas García, Ilene (2010). La inferencia en la comprensión lectora: De la teoría a la práctica en la Educación Superior. Pereira: Universidad Tecnológica de Pereira.

Cisneros-Estupiñán, M., Olave-Arias, G., Rojas-García, I. (2012). Cómo mejorar la capacidad inferencial en estudiantes universitarios. Educ. Vol. 15, No. 1, 45-61

Claudia Islas Torres y María del Rocío Carranza Alcántar. (2011). Uso de las redes sociales como estrategias de aprendizaje. ¿Transformación educativa?. Apertura. Revista de innovación educativa³, recuperada de: <https://goo.gl/Mgm7TY> el 22-06-2018

Colombia Aprende: Ilustración 1: Datos sobre analfabetismo nacional Fuente: DNP-UDS-Misión Social, con base en censos 85-93. Dane/EH nacionales.

Colombia Aprende. EXAMEN DE ESTADO PARA LA EDUCACIÓN SUPERIOR. 22-06-2018, de Colombia Aprende. Sitio web: <https://goo.gl/svHMd5>

Constitución política de Colombia (1991) Art: 64.

DANE. (NA). Preguntas frecuentes sobre estratificación. 21-06-2018, de DANE Sitio web: <https://goo.gl/Wd3B3k>

Doménech, F., p. 89 Aprendizaje y Desarrollo de la personalidad. Tema 5: LA ENSEÑANZA Y EL APRENDIZAJE EN LA SITUACIÓN EDUCATIVA. (SAP001)

Doménech, F: Aprendizaje y Desarrollo de la personalidad (SAP001), Tema 5: La enseñanza y el aprendizaje en la situación educativa, p: 6) Recuperado de: <https://goo.gl/sjXMkd>

El Tiempo (2017). Redacción Vida / Educación (20 de abril de 2017). Ministerio de Educación rindió cuentas. Recuperado de: <http://www.eltiempo.com/vida/educacion/rendicion-de-cuentas-del-ministerio-de-educacion-nacional-79810>

El Espectador (2018). Educación /Paula Andrea Casas Mogollón. (6 de diciembre de 2018) El problema no es solo plata: 42% de los universitarios deserta. Recuperado de: <https://www.elespectador.com/noticias/educacion/el-problema-no-es-solo-plata-42-de-los-universitarios-deserta-articulo-827739>

García Carreño Ingrid del Valle 2009. Teoría de la conectividad como solución emergente a las estrategias de aprendizaje innovadoras. REDHECS: Revista electrónica de Humanidades, Educación y Comunicación Social, ISSN-e 1856-9331, Año 4, N°. 6, p.p: 1-25.

García, F. López, R. Peña, V. (2014). Conectar los aprendizajes con la vida. Algunas estrategias didácticas para la gestión del currículo por competencias en

educación media y superior. Instituto de estudios superiores en educación por competencias S.C. / División editorial.

Guillem Felxas José Manuel cornejo manual de la técnica de rejilla mediante el programa record v.2.0
http://sohs.pbs.uam.es/webjesus/eval_psicologica/t%c3%a9cnicas%20subjetivas.pdf

Hernández Sampieri Roberto, (2014). Metodología de la Investigación. Editorial Mg. Graw Hill Education. México.

Hiltz Y Turoff (1993). Tomado de “Entornos virtuales de enseñanza – aprendizaje: El proyecto GET. Recuperado de
<http://www.ucm.es/info/multidoc/multidoc/revista/cuad6-7/imagen/evea.htm>

ICFES (2003), Leer y escribir en la escuela: Algunos escenarios Pedagógicos y Didácticos para la Reflexión. (pp. 11 – 17)). Ministerio de Educación nacional.

ICFES. (2017a). Balance. Así les fue a los estudiantes del país en la prueba Saber 11°: Icfes. 22-06-2018, de ICFES Sitio web: <https://goo.gl/AcUYfb>

ICFES, (2917b) Guía de orientación Saber 5°. P: 19. Bogotá, Colombia.

Indira Orfa, Tatiana Rojas Oviedo. (Recibido el 25 de junio y aceptado el 29 de junio de 2013). Concepción Epistemológica Y Didáctica De Los Docentes Sobre Lectura

Inferencial. 22-06-2018, De REDIPE (Red Iberoamericana De Pedagogía.) Sitio web: <https://goo.gl/qtbtWx>.

J. Downing - D: V: Thackray, (1974). Madurez para la lectura. Buenos Aries (Argentina). Editorial Kapelusz.

Lacu María Hortesia (1966). Didáctica de la lectura. Editorial Kapelusz S.a. Argentina.

Ley 115 de 1994, también llamada Ley General de Educación.

Lev S. Vygitsky (1934). Pensamiento y Lenguaje. Comentarios críticos de jean Piaget. Editorial La Pléyade. Argentina.

Martinez. M. (2006). La investigación cualitativa (Síntesis conceptual). IIPSI, (9), 123-146,

Maya Betancourt, Arnobio (1991). El taller educativo. ¿Qué es? Fundamentos, cómo organizarlo y dirigirlo, cómo evaluarlo. Cooperativa Editorial Magisterio, Bogotá, Colombia. Segunda edición.

Ministerio de Educación Nacional (MEN (1998)). Serie de lineamientos curriculares “lengua Castellana”. Cap. 5.2 Categorías para el análisis de la comprensión lectora, Los Niveles de Comprensión Lectora. pp:74-75).

Ministerio de Educación Nacional. (2011). Dirección de Calidad de Educación Preescolar, Básica y Media. - Subdirección de Fomento y Competencias. Plan Nacional de Lectura y Escritura de Educación Inicial, Preescolar, Básica y Media. Bogotá, Colombia.

MEN (2018b). Índice Sintético de Calidad. Aspaen Gimnasio Saucará, 2018 (p. 3)

MEN. A, B, C de la deserción. Disponible en:

https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-293659_archivo_pdf_abc.pdf

Mercedes Helena Carriazo, Soledad Mena Andrade, Luis Alfonso Martínez. (2010).

Curso de Lectura Crítica: Estrategias de Comprensión Lectora. (Programa de Formación Continua del magisterio fiscal). Ministerio de Educación de Ecuador. Quito.

Morales Soto, M. (1992). El Constructivismo: ¿Paradigma Filosófico Emergente?

Recuperado de: http://www.robertexto.com/archivo1/construct_paradigma.htm.

Peggy A. Ertmer & Timothy J. Newby. (1993). Conductismo, Cognitivismo y

Constructivismo: Una Comparación De Los Aspectos Críticos Desde La

Perspectiva Del Diseño De Instrucción. Performance Improvement Quarterly, 6,

(4), 50-72. Recuperado de: <https://goo.gl/AsX4MS>

Pérez Abril, Mauricio: Leer y escribir en la escuela: Algunos escenarios pedagógicos y didácticos para la reflexión. ICFES 2003.

PISA. Agencia de Calidad de la Educación División de Estudios, Departamento de Estudios Internacionales. (2013). / Evaluación de las Competencias Lectoras para el Siglo XXI. En PISA. Santiago de Chile.

PNLB, (2003). Plan Nacional de Lectura y Bibliotecas. MEN.

PNLE, (2011). Plan Nacional de Lectura y Escritura. MEN.

Poe, Allan Edgar, (1846). "The Philosophy of Composition" (A), Graham's Magazine, vol. XXVIII, no. 4, April, 28:163-167.

Rey, Alicia. (2000). La enseñanza de la lectura en Colombia (1870-1930). Bogotá, Colombia: Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Colciencias.

Rodríguez, A. & Valenzuela, E. (2011). "Análisis semántico del discurso". Tesis. Pontificia Universidad Javeriana. Bogotá.

Saadi, María - Hughes, Dan, (2012) Prototipo para la administración y desarrollo de cursos con la técnica de Metaplan que aporta etapas virtuales mediante la Web. (p: 74)). Universidad Nacional de La Plata. Argentina.

Smith, Frank. (1989). Comprensión de la lectura, análisis psicolingüístico de la lectura y su aprendizaje. México: Trillas, S.A.

Solé Isabel. (1998). Estrategias de lectura, Editorial Graó. Barcelona, España. p:6.

Trevor H. Cairney. (1992). Enseñanza de la comprensión lectora. Madrid: Ediciones Morata S. L.

Tapia Jesús Alonso: "Introducción a la técnica de rejilla" (2001)

Triana Eleonora, Josega Rincón. (2017). Estrategias pedagógicas mediadas por las TIC para fortalecer los niveles de comprensión lectora en los estudiantes de grado octavo del Colegio Andrés Bello del municipio de Cúcuta. Proyecto de grado, De Biblioteca UNAB Base de datos.

Yuni, Jose A., Ciucci, Maria Rita, Urbano, Claudio A. (2014). Mapas y herramientas para conocer la escuela: investigación etnográfica e investigación-acción. Editorial Brujas (P: 137)

Van Dijk 1985, (p. 105) Citado por, Rodríguez, A. y Valenzuela, E. (2011) "Análisis semántico del discurso". Tesis. Pontificia Universidad Javeriana. Bogotá.

Zubiría Samer, Miguel. Teoría de las seis lecturas. Mecanismos del aprendizaje semántico. Tomo I, preescolar y primaria. Fundación Alberto Merani para el desarrollo de la inteligencia. (FAMDI, 1995)