

**ESTRATEGIAS LÚDICO-PEDAGÓGICAS, QUE FAVORECEN EL PROCESO DE
COMPRESIÓN LECTORA EN ESTUDIANTES DE GRADO 4 DE UNA
INSTITUCIÓN EDUCATIVA PÚBLICA DEL SECTOR RURAL DE
BARRANCABERMEJA**

YURI NATALIA HERRERA PINEDA

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE BUCARAMANGA

FACULTAD DE EDUCACIÓN

BUCARAMANGA

2015

**ESTRATEGIAS LÚDICO-PEDAGÓGICAS, QUE FAVORECEN EL PROCESO DE
COMPRENSIÓN LECTORA EN ESTUDIANTES DE GRADO 4 DE UNA
INSTITUCIÓN EDUCATIVA PÚBLICA DEL SECTOR RURAL DE
BARRANCABERMEJA**

YURI NATALIA HERRERA PINEDA

Trabajo para optar al título de magister en educación

Asesor (a):

GLORIA ESPERANZA SIERRA DELGADO

Magistra en Educación

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE BUCARAMANGA

FACULTAD DE EDUCACIÓN

BUCARAMANGA

2015

Tabla de contenido

	Pág.
Introducción	9
Capítulo 1	12
Metas, antecedentes y objetivos	12
1.1. Antecedentes	12
1.2. Problema de investigación	16
1.3. Hipótesis	18
1.4. Objetivo general	19
1.5. Objetivos específicos	19
1.6. Justificación	19
1.7. Limitaciones y delimitaciones	21
1.7.1. Delimitaciones	21
1.7.2. Limitaciones	22
1.8. Definición de términos	23
Capítulo 2	25
Marco teórico	25
2.1. Procesamiento interactivo y lectura de textos (niveles de comprensión lectora) ..	33

2.2. Recursos para la comprensión de lectura: estrategias, esquemas y estructuras textuales.	37
2.3. La enseñanza y el aprendizaje de la comprensión lectora.	44
2.4. Estrategias de entrenamiento meta cognitivo para favorecer la comprensión lectora.	45
2.4.1. Dimensiones de la comprensión.	45
2.5. La enseñanza para la comprensión	48
Capítulo 3	57
Enfoques para desarrollar la investigación, instrumentos para la recolección de datos, metodología, análisis y población participante	57
3.1. Metodología.....	57
3.1.1. Acción didáctica.....	63
3.2. Población	65
3.3. Marco contextual	66
3.4. Instrumentos de recolección de datos.....	67
3.4.1. Recopilación documental.	70
3.5. Análisis de datos.....	71
Capítulo 4	74
Resultados.....	74
Capítulo 5	96
Conclusiones y Recomendaciones.....	96

Lista de referencias 104

Lista de tablas

Pág.

Tabla 1. Distintos tipos de estrategias clasificadas de acuerdo con el momento en que ocurren en el proceso de la comprensión de textos.	37
Tabla 2. Estrategias autorreguladoras en la comprensión de lectura	39
Tabla 3. Dimensiones de la comprensión	45
Tabla 4. Cronograma de actividades	62
Tabla 5. Acción didáctica	64
Tabla 6. Objetivos propuestos para el desarrollo de la investigación	69
Tabla 7. Resultados individuales prueba T	78
Tabla 8. Resultados individuales Prueba T Post intervención.....	89

Lista de figuras

Pág.

Figura 1. Factores de la comprensión	42
---	----

Lista de gráficos

	Pág.
Gráfico 1. Resultados prueba T, niveles de lectura literal, inferencial y crítica.	81
Gráfico 2. Desempeños en comprensión lectora por estrategia de los dos grupos	85
Gráfico 3. Desempeños en comprensión lectora por estrategia de los dos grupos	85
Gráfico 4. Resultados prueba de lectura #1	88
Gráfico 5. Resultados prueba de lectura #1	88
Gráfico 6. Promedio de palabras y tiempo de lectura, prueba T post intervención	92
Gráfico 7. Resultados prueba T post intervención .Niveles de lectura	94

**ESTRATEGIAS LÚDICO-PEDAGÓGICAS, QUE FAVORECEN EL PROCESO DE
COMPREENSIÓN LECTORA EN ESTUDIANTES DE GRADO 4 DE UNA
INSTITUCIÓN EDUCATIVA PÚBLICA DEL SECTOR RURAL DE
BARRANCABERMEJA**

Resumen

Durante muchos años enseñamos muchas cosas a los niños. Entre otras cosas, y quizás la más importante, le dedicamos mucho tiempo a enseñar a leer, pero las pruebas y evaluaciones nacionales e internacionales muestran que no han aprendido. A muchísimos ni siquiera les gusta leer. Aunque tal vez lo que les molesta es la idea de leer como leemos los adultos (Cajiao, 2013, p.54). Es así como desde esta investigación se pretende resaltar la importancia que tiene la forma en la que se enseña a leer y las estrategias que se usan para promover procesos de comprensión lectora en los estudiantes y propone estrategias lúdicas que demuestran que la metodología usada en el aula para la enseñanza de la lectura definirá si el proceso de los estudiantes será un éxito o un fracaso.

Palabras claves

Estrategias Lúdicas, Comprensión Lectora, Secuencia didáctica, Desempeños de comprensión

Introducción

Esta investigación, parte de la necesidad de mejorar los desempeños en comprensión lectora en estudiantes de grado 4° de una institución educativa rural de Barrancabermeja y por lo tanto tiene como eje fundamental el diseño de estrategias lúdico- pedagógicas que fomenten el aprendizaje de habilidades de lectura que faciliten el proceso de comprensión.

Durante este trabajo se busca demostrar que la aplicación de algunas estrategias de lectura, fomenta los procesos de comprensión, análisis e interpretación. Para ello se realizará un proceso de intervención con dos grupos con los cuales se aplicará un diseño experimental, que buscará demostrar que el grupo que es intervenido con estrategias lúdico-pedagógicas que fomentan el desarrollo de los niveles de lectura literal, inferencial y crítico mejorarán sus resultados, contrario a quienes recibirán clases magistrales.

En esta investigación el proceso girará en torno a la identificación, implementación y evaluación de estrategias que mejoren los desempeños en los niveles de lectura de la población objeto mencionada anteriormente, pues una de las acciones iniciales que desde este trabajo se promoverá es fomentar el contacto de los niños con los libros, que los niños se familiaricen con ellos, que vean los libros más cercanos, que la escuela sirva como un instrumento intermediario entre la lectura y el estudiante, o como diría Petit (2001), que se logre introducir a los niños a una mayor familiaridad, a una mayor neutralidad en el acercamiento a los textos escritos (p.29).

Con respecto a esto, Peña (2003) afirma que esto funciona más que cualquier discurso o método didáctico para promover la importancia de la lectura, lo que se debe buscar es que los niños logren ingresar al mundo mágico que les ofrecen los libros, que no sientan el acto de leer como una obligación de la escuela, sino que sientan los libros cercanos y descubran la importancia de leer.

Para poder alcanzar estos propósitos, durante el desarrollo de este trabajo se busca analizar marcos de referencia que direccionen el trabajo y sustenten las ideas y propuestas establecidas, con el fin de facilitar el proceso de identificación y diseño de estrategias lúdico-pedagógicas, que favorezcan el desarrollo de habilidades de lectura en sus distintos niveles para alcanzar procesos de comprensión y mejores desempeños en pruebas de lectura.

Capítulo 1

Con el objeto de establecer las principales ideas que direccionarán la investigación, la problemática y la población con la que se desarrollará el trabajo, en este capítulo se busca identificar antecedentes relacionados con el tema de la comprensión lectora, que vinculan elementos de suma importancia para la investigación como propósitos, objetivos y la justificación que le aporta la base del trabajo y con la que se esbozarán las posibles soluciones a la problemática.

Metas, antecedentes y objetivos

1.1. Antecedentes

Las dificultades en la lectura, son un problema que se ha investigado desde distintos ámbitos internacionales, pues es un conflicto que vincula en la actualidad a los niños y jóvenes de todo el mundo, esto se da, como lo menciona Petit (2001, p.21), porque muchas personas se sienten incompetentes o avergonzadas delante de un libro; tienen la impresión de que ese privilegio pertenece a otros, a los que tienen recursos. Para esta autora, las únicas ocasiones de contacto con los libros de estas personas se dieron en la escuela, y eso puede traer malos recuerdos, recuerdos de fracasos o de humillación, es ahí donde la promoción de lectura recobra sentido, el papel de los “iniciadores”, en mostrar la importancia de la lectura y despertar el deseo por leer.

En unas entrevistas realizadas a algunos jóvenes, en una investigación descrita por Petit (2001), se puede demostrar que estos estuvieron de acuerdo en afirmar que la enseñanza ejerce un efecto disuasivo sobre el gusto de leer. Durante estas entrevistas los jóvenes en edad escolar, se quejaban de las clases con programas arcaicos donde se disecaban los textos con

fichas de lectura de Jerga especializada, lo que hace que estos pierdan el interés por leer (p. 59).

Esto evidencia la importancia del rol del docente como mediador de lectura o de los iniciadores de lectura, pues son ellos a quienes les corresponde conducir a los alumnos a una mayor familiaridad, a una mayor soltura en el acercamiento de los textos, mostrándoles las ventajas de la misma, sin necesidad de imponer o jerarquizar los procesos de lectura, pues la idea no es encerrar al lector en un casillero, sino ofrecer la ocasión de fabricar espacios donde el deseo de leer pueda abrirse camino, para ello es necesario que las escuelas ofrezcan ambientes propicios de aprendizaje (Petit, 2001, p.63).

Esta apatía por la lectura y sus malas prácticas de enseñanza, están evidenciando no sólo una gran diferencia en formación y división social, pues el Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo: aportes para la enseñanza de la lectura (SERCE, p.15) publicado en el 2008 y aplicado a estudiantes de América Latina, demuestra que los niños que asisten a escuelas rurales obtienen puntajes más bajos en lectura en gran parte de los países estudiados.

Este estudio evaluó a estudiantes de tercero y quinto grado de 16 países y un estado Mexicano, 200 mil estudiantes, 9 mil aulas y más de 3.000 escuelas, en las áreas de matemáticas, ciencias naturales, y lenguaje basadas en dos procesos: escritura y lectura. El estudio identifica los aciertos y dificultades que presentan los estudiantes al momento de resolver pruebas que implican procesos de lectura, esto, con el fin de ofrecerle a los docentes de educación primaria información sobre las principales dificultades de los estudiantes en estos procesos y lograr que los estudiantes pasen de un nivel literal al nivel inferencial y crítico.

Esta investigación clasificó a los estudiantes en niveles del I al IV; en el nivel I se ubicaban las tareas más fáciles y cada nivel aumentaba la complejidad de las tareas. El estudio concluyó que la mayor parte de los estudiantes se ubicaban en el nivel II, con un total

del 44% de los estudiantes. El 25% se encuentra en el nivel I, el 21,6% en el nivel III y un 8,4% de los estudiantes alcanzaron el nivel IV, por último un 6,7% de los estudiantes estuvieron por debajo del nivel I.

Esto demuestra que los estudiantes presentan grandes dificultades en el desarrollo de pruebas que implican procesos de lectura en sus niveles literal, inferencial y crítico por lo que es de suma importancia identificar las principales dificultades que obstaculizan el desarrollo satisfactorio en pruebas de lectura, pues esto refleja grandes vacíos en los procesos de comprensión, análisis e interpretación de aspectos relacionados con los textos: ideas principales, secundarias, personajes principales y secundarios, tipo de texto, voz del narrador, entre otros elementos básicos de lectura. (SERCE, 2008, p.49).

El proceso concluye en lo importante que es que los resultados hallados en esta causa, lleguen a las escuelas, pues son los docentes los verdaderos autores de los cambios educativos. Es necesario que ellos conozcan las dificultades de los estudiantes en los distintos niveles de lectura y que puedan diseñar planes de mejora que subsanen estas dificultades reflejadas en las pruebas de lectura.

Para poder ilustrar la problemática de la enseñanza de la lectura y la falta de promoción de la misma en las escuelas; es necesario analizar el ámbito nacional, pues la problemática de la lectura por parte de los jóvenes en edad escolar, se ve reflejada en el desempeño de estos en las pruebas que miden la calidad de educación en Colombia. Los resultados obtenidos por los estudiantes en los últimos 15 años, demuestran las falencias y vacíos que se presentan en la enseñanza de la lectura en las escuelas Colombianas.

Así lo demuestra un estudio realizado por la fundación Merani, en el que se evalúan los resultados de las pruebas Saber desde el año 2001 hasta el 2015 en los 13.500 colegios del país (privados y oficiales), en donde se afirma que la evolución en la calidad de la educación en estos años ha sido mínima, sobre todo en la educación pública. Alejandro de Zubiría

(2016), director de la fundación, explica que “de todos los colegios oficiales, hay unos 1.500 que han mejorado, no a una super velocidad, pero sí están avanzando. Sin embargo, vemos que hay alrededor de 5.000 que en 15 años no han mejorado ni empeorado, y otros 1.500 que tienden a empeorar”. Y añade que “no es posible que se aumente la inversión y no pase nada. Algo estamos haciendo mal”.

De acuerdo con Zubiría (2016), la curva se mantiene estable, no hay fluctuaciones importantes a lo largo del tiempo, lo que indicaría que los esfuerzos que se han hecho en capacitación docente, desarrollo de nuevas estrategias y mejoramiento de infraestructura de planteles no están surtiendo el efecto esperado, pues los resultados obtenidos en estas pruebas, muestran bajos desempeños en los niveles de lectura, análisis, interpretación de datos, capacidad de síntesis, entre otras habilidades básicas de lectura.

Con respecto a los desempeños en pruebas Saber, es necesario mencionar, que la población objeto de esta investigación, ha sido evaluada en años anteriores con estas pruebas y los resultados no son satisfactorios. Los resultados de las pruebas Saber del año 2014 y 2015 de la institución, muestran decrementos y retrocesos en los resultados para las áreas de Lengua castellana y matemáticas. Actualmente, para el área de lenguaje, un 28% de los estudiantes aún permanecen en el nivel insuficiente, el 60% se encuentra en el nivel básico, el 13% en el nivel satisfactorio, y un 0% alcanza el nivel avanzado. (Ministerio de Educación Nacional-MEN. Pruebas Saber Icfes, 2014-2015).

Por los bajos niveles en los resultados de las pruebas Saber en varias instituciones educativas públicas del país, el Ministerio de Educación Nacional crea el programa Todos Aprender, como una herramienta de focalización a las instituciones que demuestran bajos desempeños en estas pruebas. Este programa busca ofrecer herramientas de mejoramiento y transformación en las prácticas docentes con el fin de mejorar los desempeños en las áreas de lengua castellana y matemáticas.

Esta propuesta del MEN (2014-2015), demuestra el interés y la necesidad del mismo, por transformar las clases magistrales por clases en ambientes de aprendizaje que estimulen habilidades de lectura y razonamiento matemático, en los que se fomente la creatividad y la capacidad de los estudiantes para poner en práctica lo que aprenden en el aula.

Otro aporte sobre los procesos de comprensión de lectura desde el ámbito nacional, es el de Sánchez (2014) que afirma que los procesos de comprensión lectora se facilitan cuando hay un propósito claro de lectura de los textos: hallar datos, reconstruir ideas globales, criticar las ideas claves del autor, el modo de leer está determinado por este propósito. Lo problemático es que en algunas aulas, los estudiantes leen los textos de la misma manera, pues los propósitos no suelen ser claros, significativos ni diversos. Lo que predomina es leer para responder preguntas que supuestamente determinan si un estudiante entendió o no. (p.12).

Este aporte de Sánchez (2014), se da dentro del marco del mejoramiento de la calidad educativa, en la que el Ministerio de Educación, pretende mejorar los desempeños académicos de los niños de básica primaria del sector público y se convierte en un antecedente de relevante para esta investigación, pues está orientado también a promover concepciones relacionadas con los procesos de comprensión lectora.

Teniendo en cuenta los resultados obtenidos de estos estudios que evalúan los desempeños de lectura, es evidente la necesidad de transformar las prácticas de enseñanza y de aprendizaje de la lectura, para formar niños capaces de interpretar y comprender el mundo y los signos que forman parte del mismo, que puedan establecer conexiones comunicativas asertivas y puedan ser ciudadanos críticos y reflexivos de lo que ven y lo que dicen.

1.2. Problema de investigación

Las dificultades en los procesos de lectura son una problemática que obstaculizan el aprendizaje y el alcance de los objetivos de aprendizaje en los estudiantes y por lo tanto sus desempeños en los procesos académicos. Durante mucho tiempo se había considerado la lectura como un proceso de decodificación, dejando de lado la idea de los desempeños y habilidades de lectura que se emplean en los ejercicios de la misma como lo afirma Fries(1962).

Esto lo concluye Fries (1962), cuando menciona que la comprensión era tomada como el resultado automático que se daba cuando los alumnos eran capaces de dominar la palabra. Pero durante un estudio, se demostró que en la medida que los profesores iban desplazando el eje de su actividad a la decodificación, muchos alumnos seguían sin comprender el texto; la comprensión no tenía lugar de manera automática, lo que demuestra que la comprensión lectora no es un resultado automático del proceso de decodificación y que comprender va más allá de identificar fonemas o grafías. Es un proceso de análisis, extracción, reflexión, interpretación; fases que permiten que se alcance el estado de comprensión

Una de esas pruebas, que implican procesos de lectura en sus diversos niveles (literal, inferencial y crítico) son las pruebas Saber Icfes que se realizan en Colombia. En los años 2014 y 2015, los resultados obtenidos en estas, muestran la deficiencia en los procesos de lectura, pues la mayoría de los estudiantes pertenecientes a la población investigada se ubican en los niveles insuficiente y mínimo, es decir, no realizan procesos satisfactorios de lectura (MEN, Pruebas saber Icfes 2014-2015).

Esta dificultad, también se ve reflejada en los resultados académicos institucionales. Los estudiantes muestran desempeños bajos en los resultados de sus evaluaciones acumulativas aplicadas al final de cada periodo en la institución educativa donde se lleva a cabo la investigación. Estas evaluaciones están diseñadas con la estructura de las pruebas aplicadas por Saber Icfes, con el fin de ir preparando a los estudiantes para el proceso, pero

de igual forma los resultados son bajos; aunque las respuestas se encuentran en las mismas lecturas o imágenes, los niños no las extraen.

Esto se evidencia en el promedio obtenido por los estudiantes en el área de lengua castellana, en donde los resultados de las pruebas de lectura que se basan en los niveles literal, inferencial y crítico, muestran que un 28% de los estudiantes aún permanecen en el nivel insuficiente, el 60% se encuentra en el nivel básico, el 13% en el nivel satisfactorio, y un 0% alcanza el nivel avanzado. (MEN, Pruebas Saber Icfes, 2014-2015), estos resultados muestran la necesidad de proponer una estrategia de solución que favorezca los procesos de lectura con el propósito de superar los resultados obtenidos en los últimos años.

Con el fin de contribuir al mejoramiento de esta problemática, esta investigación propone la siguiente pregunta: ¿Cómo mejorar los procesos de comprensión lectora en los estudiantes de grado 4 de una institución educativa rural de Barrancabermeja?

Esta pregunta, deriva además algunas situaciones problema que hacen parte de la problemática general y que es necesario resolver durante la investigación como un aporte al mejoramiento de los bajos desempeños en lectura de los estudiantes. Para el desarrollo del proceso, es necesario tener en cuenta ¿Qué estrategias ayudan a fortalecer los desempeños de comprensión lectora? ¿Cómo evaluar los desempeños de lectura? ¿Cómo fomentar la lectura en el aula?, con estas preguntas se busca establecer una ruta de acción con las que se de soporte al problema de investigación y se espera durante el proceso resolverlas.

1.3. Hipótesis

La hipótesis de esta investigación busca demostrar que la implementación de estrategias lúdico-pedagógicas incide en los desempeños de comprensión lectora en estudiantes del grado 4° de una institución pública rural del municipio de Barrancabermeja.

1.4. Objetivo general

Diseñar estrategias lúdico-pedagógicas que favorezcan los procesos de comprensión lectora de los estudiantes de grado 4° de una institución educativa pública rural de Barrancabermeja.

1.5. Objetivos específicos

- Identificar acciones pedagógicas encaminadas a la construcción de estrategias que favorezcan los procesos de comprensión lectora.
- Implementar estrategias lúdicas en la enseñanza y acercamiento de la lectura en uno de los dos grupos vinculados a la investigación.
- Evaluar los desempeños en procesos de comprensión lectora de los grupos participantes.
- Elaborar una secuencia didáctica que favorezca los desempeños en los distintos niveles de lectura de la población objeto.

1.6. Justificación

Colomer (1997), afirma que a pesar de que leer es la base de casi todas las actividades que se llevan a cabo en la escuela y de que la concepción de la lectura como acto comprensivo es aceptada por todo el mundo, la mayoría de investigaciones sobre las actividades de lectura en la escuela demuestran que en ellas no se enseña a entender los textos, es decir, se está enseñando a decodificar, más no a comprender.

Con respecto a esto, Colomer (1997), afirma que leer es un proceso fundamental que debe ser concebido como un ejercicio de reflexión, de análisis. Esto también lo respalda Galeras (1998), cuando habla de una interacción del lector con el libro, con los personajes,

con la historia y no un simple proceso de repetir fonemas sin darle un sentido y un contexto a lo que se lee.

Como consecuencia de este proceso erróneo en la enseñanza de la lectura, se encuentran los bajos desempeños en las diferentes pruebas realizadas en las instituciones educativas, en las pruebas saber pro realizadas por el Ministerio de Educación Nacional (MEN 2002) y en pruebas internacionales que se les aplica a los estudiantes para evaluar sus conocimientos como Programme for International Student Assessment (PISA 2009).

Estas últimas pruebas se concentran en tres áreas: competencia de lectura, matemáticas y ciencias naturales. Uno de los pilares de esta prueba son las habilidades de lectura. Nuestro país ha obtenido resultados negativos y se encuentra en los últimos puestos en desempeños con respecto a los países que participan en estas pruebas. (SERCE, 2009)

La falencia se encuentra en la dificultad que poseen los estudiantes para comprender un texto, realizan procesos de decodificación mas no de análisis y comprensión, por lo cual no hay interpretación, con respecto a esto, Galeras (1998 y 2000) menciona que la lectura es un proceso de interacción, un diálogo con el autor y la relación con el público, la lectura es un intercambio, un diálogo permanente entre quien escribe y quien lee, no se trata solo de pasar la vista por el texto o repetir fonemas, sino de interpretar lo que el texto transmite.

Para Antonio Mendoza y Ezequiel Villanueva (2003), la lectura no debe ser un proceso mecánico, es decir una simple emisión de los signos fónico – gráficos o pasar la vista por el texto (decodificación), pues leer no es decodificar, esto no es una lectura auténtica, leer es realmente comprender, analizar y por consiguiente interpretar. Es de suma importancia mejorar las estrategias con las que se fomenta y se orienta el proceso de lectura.

En esa línea, para obtener mejores desempeños en los ejercicios de lectura, es necesario que las prácticas de enseñanza o aprendizaje de la lectura se transformen, es

importante la postura corporal del docente, cómo organiza a los estudiantes, cómo usa el tablero y cede la palabra; las estrategias que usa para promover el aprendizaje en sus estudiantes, hasta su estado de ánimo y tono de voz inciden en sí su alumno aprende o no (Sánchez, 2014, p.10).

Por lo tanto es necesario intervenir en los procesos de enseñanza de la lectura y los diversos procesos que están relacionados, con el fin de mejorar los desempeños de los estudiantes en habilidades de lectura y puedan lograr las competencias que el sistema educativo público Nacional e Internacional exigen para garantizar la calidad de la educación y el ingreso de los niños y jóvenes a la educación superior y al mundo profesional.

Para contribuir a la solución de esta problemática, esta investigación propone diseñar e implementar una estrategia lúdico-pedagógica para mejorar los desempeños en procesos de lectura en estudiantes pertenecientes al sistema educativo público que han demostrado resultados insuficientes. Con esta propuesta se busca mejorar los desempeños de lectura de la institución educativa, a través del diseño de estrategias lúdico-pedagógicas que puedan ser usadas por los demás docentes de la institución con el fin de promover la lectura en sus distintos niveles, literal, inferencial y crítico y así generar un impacto en las prácticas de enseñanza de la misma por parte de los docentes de la institución, con el fin de mejorar los desempeños académicos y en pruebas Saber.

1.7. Limitaciones y delimitaciones

1.7.1. Delimitaciones.

En esta investigación se pretende analizar los procesos de comprensión lectora de dos grados del mismo nivel y de la misma institución educativa, los grados serán Grado 4 de la sede C y Grado 4 de la sede B. La población participante es un grupo conformado por niños y

niñas de 4º, de edades aproximadas entre los 9 y 15 años, pertenecientes a la Institución Educativa.

Se analizarán aspectos relacionados con la lectura: análisis, interpretación, comprensión, en uno de los grados se aplicarán estrategias nuevas y dinámicas en la enseñanza y acercamiento de la lectura, mientras que en el otro se aplicará la metodología tradicional, es por ello que se escogió la investigación cuantitativa como método para desarrollar el proceso, pues se busca comparar los resultados de dos grupos, uno que ha sido intervenido con estrategias lúdico- pedagógicas para el fomento de la lectura y el otro al que no se le realizó ningún tipo de investigación durante dos fases específicas relacionadas con el antes y después de la aplicación de una estrategia de mejoramiento.

1.7.2. Limitaciones

Teniendo en cuenta que los aspectos a analizar están basados en la comparación de dos grupos en sus desempeños de lectura, una de las dificultades que se presentan, es que los grados que se vincularán a la investigación, se encuentran en sedes diferentes que están ubicadas en veredas distintas, las dos son sedes de un colegio público rural de Barrancabermeja, así que la movilidad es una de las limitaciones, pues para trabajar con los grupos es necesario movilizarse de un lugar a otro y contar con el tiempo que estos grupos tengan disponibles para el trabajo.

En los grupos participantes, el proceso se hará de investigación y participación, será intervenido e investigado por la misma persona. Un elemento que puede afectar el proceso pues la docente del grado será quien investigue y aplique la estrategia, por ende la mirada subjetiva del investigador puede afectar el proceso, para ello se le pide a otra docente que sea quien aplique las pruebas y actividades a desarrollar durante el proceso.

Los dos grupos pertenecen a aulas multigrados, es decir, comparten salón con otros grupos, lo que puede influir negativamente en el proceso de intervención con la muestra

participante de la investigación. Otra limitación es que los grupos investigados son grupos heterogéneos, uno es más grande que el otro, con el que se realizará la intervención es un grupo de 15 estudiantes y el otro grupo está conformado por 10 estudiantes, así, una de las limitaciones es la información disponible y el tamaño de la muestra podría impedir definiciones más precisas de las circunstancias y desempeños evidenciados por los estudiantes.

1.8. Definición de términos

Decodificar: emisión de los signos fónico – gráficos. (Mendoza, 2003). Descifrar fonemas y grafemas, unir grafías (Sánchez, 2014).

Comprensión lectora: proceso que vincula saberes previos y estrategias mentales para hallar datos, reconstruir ideas y criticar las ideas del autor. (Sánchez, 2014). Atribución de significados e interpretaciones que permite la interacción entre el sujeto y el autor (Mendoza, 1998).

Fonemas: variedad de sonidos que se producen durante el habla (González, 2008).

Lectura: proceso mediante el cual se aprenden nuevos conocimientos, se confrontan saberes previos y se modifican ideas (Sánchez, 2014). Asimilación de sonidos y signos gráficos (Gamarra, 1976).

Secuencia didáctica: es la serie de actividades que, articuladas entre sí en una situación didáctica, desarrollan la competencia del estudiante. Se caracterizan porque tienen un principio y un fin, son antecedentes con consecuentes. (Rubio, 2008).

Estrategias lúdicas: Criterios y posturas que ven en la lúdica una posibilidad didáctica, pedagógica para los procesos de enseñanza y aprendizaje en la escuela.

Niveles de lectura: Dijk y Kinstch (1983) plantean que la lectura se realiza en niveles secuenciales, porque la capacidad de memoria o recuerdo no permite retener toda la información de una vez. Estos niveles son automáticos el lector los realiza sin darse cuenta.

Nivel literal de lectura: Este nivel de comprensión refleja simplemente aspectos reproductivos de la información expresada en el texto sin ir más allá del mismo. (Dijk y Kinstch, 1983).

Nivel inferencial de lectura: Se refiere a la elaboración semántica profunda en el que se implican esquemas y estrategias. En este nivel se realizan representaciones globales y abstractas que van más allá de lo dicho en la información escrita (inferencias, construcciones). (Dijk y Kinstch, 1983)

Así pues, en este capítulo se establecen las metas del trabajo, se establecen los antecedentes y se trazan los objetivos que se convertirán en la línea de trabajo, con la que se busca demostrar que el cambio en las estrategias de enseñanza de la lectura en las aulas de clase, mejoraran los desempeños de comprensión en los estudiantes.

Capítulo 2

Marco teórico

Aportes de autores contemporáneos sobre los procesos de desarrollo del aprendizaje y su influencia en el proceso de comprensión lectora.

La lectura comienza antes que el aprendizaje sistemático de la misma por muchas razones. No pueden leerse los libros si no se ha comenzado a leer el mundo circundante. Más adelante, la lectura ayudará a leer el mundo y hasta crearlo (Gamarra, 1976).

En este capítulo se analizarán diversas teorías que sustentan la importancia de fortalecer procesos de lectura y de comprensión en el aula, partiendo principalmente desde los fundamentos que originan diferentes conceptos sobre el aprendizaje. Se hace necesario referenciar teorías relacionadas con la adquisición del aprendizaje, las estrategias y los factores que influyen en la adquisición o desarrollo de habilidades de lectura y de comprensión.

Partiendo de la necesidad de mejorar los desempeños de lectura en un grupo de estudiantes de grado 4°, es importante mencionar la teoría de Jean Piaget, quien desarrolló a lo largo de su vida una teoría sobre el desarrollo de la inteligencia a la cual llamó: *Psicogenética*. Piaget le daba mucha importancia al factor hereditario, pero no desconocía el factor ambiental como responsables en los procesos de aprendizaje.

Para el caso de esta investigación, el factor ambiental mencionado por Piaget como influencia en los procesos de aprendizaje, es muy importante, pues es un soporte para la propuesta del trabajo que se basa en la implementación de estrategias lúdicas con las que se busca estimular el desarrollo de habilidades de lectura en los estudiantes, por lo cual, esta teoría le da sustento a la hipótesis planteada en este trabajo, pues desde ella se busca

demostrar que al aplicar estrategias lúdicas basadas en los intereses de los estudiantes su aprendizaje y los resultados en pruebas de lectura mostrarán avances significativos.

Piaget decía que el aprendizaje se producía por medio de las invariantes funcionales, las cuales acompañaban al hombre durante toda la vida y que lo que cambiaba era la estructura mental, a través de equilibrios y desequilibrios cognitivos (Berger, 2008. p. 44). En este caso se ve reflejado con el propósito del trabajo con el que se pretende demostrar que a través de la intervención de estrategias lúdicas, se pueden estimular habilidades que desarrollen desempeños a través del desarrollo de procesos cognitivos como el análisis, interpretación, memoria, comprensión, razonamiento.

En este mismo sentido, Lev Vigotsky, aporta el concepto de *Zona de Desarrollo Próximo (ZDP)*, el cual define la distancia entre el nivel de resolución de una tarea que una persona puede alcanzar actuando independientemente y el nivel que puede alcanzar con la ayuda de otra persona más competente en esa tarea.

De acuerdo a esta teoría, es la ZDP donde se producirían instancias en las cuales el educando alcanzará nuevas maneras de entender, de procesar, de ordenar, de organizar la información a partir de la ayuda y los recursos ofrecidos por otros y así desencadenar el proceso de construcción, modificación, enriquecimiento y diversificación de los esquemas mentales. Se puede afirmar entonces, que proveer un apoyo ajustado al aprendizaje escolar supone crear ZDP e intervenir en ellas (Onrubia, 1996), esta teoría da soporte al propósito de esta investigación, pues fundamenta la importancia de las acciones que realiza el docente para estimular el aprendizaje en los estudiantes, es decir, las herramientas, estrategias y recursos que puedan facilitar los procesos de aprendizaje, con el fin de desarrollar habilidades de comprensión lectora.

Otra teoría fundamental para esta investigación es la de Ausubel y el aprendizaje significativo, pues este autor considera que toda situación de aprendizaje puede analizarse

desde el modo en que la información se hace disponible al aprendiz y desde la forma mediante la cual se incorpora la nueva información. Según este autor, esa forma de incorporar el aprendizaje determina que éste puede ser significativo o repetitivo y la estrategia utilizada puede determinar dos formas aprendizaje: aprendizaje por recepción o aprendizaje por descubrimiento, guiado y autónomo. (Díaz y Hernández, 1998).

El aporte de Ausubel a esta investigación está representado en la teoría del aprendizaje significativo. En ella el autor muestra que aunque el aprendizaje y la instrucción actúan juntas, son relativamente independientes, de tal manera que ciertas formas de enseñanza no conducen necesariamente a un tipo determinado de aprendizaje, es decir, no toda instrucción garantiza que habrá un aprendizaje y mucho menos significativo, es por ello que las estrategia de enseñanza, deben estar enfocadas a promover un aprendizaje que desarrollo diversas habilidades de los estudiantes y que les permita aplicar lo que aprendieron a un contexto real, a un situación concreta. (Díaz y Hernández, 1998).

La teoría del aprendizaje significativo propuesta por Ausubel, afirma con certeza que el aprendizaje humano va más allá de un simple cambio de conducta. Conduce a un cambio en el significado de la experiencia. Que el educando pueda aplicar a situaciones concretas de aprendizaje lo que aprende; que no se limite a transmitir o repetir información sino que la aplique y que se pueda desenvolver en distintas situaciones con lo aprendido (Díaz y Hernández, 1998).

Lo anterior se desarrolla dentro de un marco psicoeducativo, puesto que la psicología educativa trata de explicar la naturaleza del aprendizaje en el salón de clases y los factores que influyen. Estos fundamentos psicológicos proporcionan los principios para que los profesores descubran por sí mismos los métodos de enseñanza más eficaces, evitando el "Ensayo y error", un procedimiento ciego y, por tanto, innecesariamente difícil y antieconómico (Ausubel, 1983).

La teoría del aprendizaje significativo de Ausubel, propone un marco apropiado para el desarrollo de la labor educativa, así como para el diseño de técnicas educacionales coherentes con esos principios, constituyéndose así, en un marco teórico que favorecerá dicho proceso.

Ausubel (1983), menciona que el aprendizaje implica una reestructuración activa de las percepciones, ideas, conceptos y esquemas que el aprendiz posee en su estructura cognitiva. Se podría caracterizar esta postura como constructivista, ella asume que el aprendizaje no es una simple asimilación de información literaria, el sujeto debe transformarla y dar una estructura (Díaz, 1989).

Según Díaz y Hernández (1998), desde el aprendizaje significativo se resalta la motivación como un factor importante para el aprendizaje. La motivación condiciona la forma de pensar del alumno y con ello el tipo de aprendizaje resultante.

Respecto a esto, Cszikszemihalyi (1990), resalta el papel de la motivación en el aprendizaje y afirma que una tarea motivadora deber ser posible y desafiante. Este autor destaca el papel primordial que cumplen la dificultad de la tarea y la sensación de dominio sobre una materia o procedimiento. De acuerdo con el autor, la motivación va de la mano con la dificultad de las tareas propuestas, pues cuando la dificultad de la tarea es baja y la sensación de dominio es alta, se siente aburrimiento. A la inversa, una tarea muy difícil y una sensación de dominio baja producen ansiedad. Para que la motivación sea óptima, la dificultad de la tarea debe ser apenas superior a la sensación de dominio o de capacidad sobre ella.

Alonso Tapia (1991), respecto a la importancia de la motivación afirma que, querer aprender y saber pensar, son las condiciones personales básicas que permiten la adquisición de nuevos conocimientos y la aplicación de lo aprendido de forma efectiva cuando se necesita, por ello las estrategias de lectura diseñadas para la propuesta de intervención que se

propone dentro de la investigación, deben estar vinculadas a los intereses de los niños y que estas les promuevan y faciliten un aprendizaje.

Es importante mencionar otras teorías relacionadas con el aprendizaje, que se vinculan con el propósito y la población a impactar en esta investigación. En este sentido, otra teoría fundamental para este trabajo es la del aprendizaje cooperativo, pues la población con la que se trabajará este proyecto son estudiantes de aulas multigrado y es fundamental el apoyo de algunos estudiantes a otros.

Con respecto a la teoría del aprendizaje cooperativo, Díaz y Hernández (1998) sugieren que el rol central del docente es el de actuar como mediador o intermediario entre los contenidos del aprendizaje y la actividad constructiva que despliegan los alumnos para asimilarlos. Para estos autores, es importante promover la colaboración y el trabajo grupal, pues los estudiantes aprenden más, les agrada más la escuela, establecen mejores relaciones con los demás, aumentan su autoestima y aprenden habilidades sociales más efectivas cuando trabajan en grupos.

De este modo, se resalta el papel fundamental de las estrategias de enseñanza y aprendizaje, pues son estas las que orientan los procesos educativos y determinan los resultados académicos de un grupo. En este sentido, se pueden considerar las estrategias de enseñanza como los procedimientos o recursos utilizados por el agente de enseñanza para promover aprendizajes significativos. Toda estrategia debe estar orientada a promover un aprendizaje significativo (Mayer, 1984; Shuell, 1988; West, Farmer & Wolff, 1991).

Este trabajo busca proponer estrategias didácticas que promuevan el desarrollo de habilidades de lectura, por ello es necesario delimitar las teorías relacionadas con la enseñanza de la lectura, los procedimientos y competencias que se deben emplear a la hora de leer para realizar lecturas comprensivas. ¿Qué es leer? ¿Qué habilidades se deben tener en cuenta a la hora de leer? ¿Qué procedimientos se deben usar a la hora de leer? ¿Qué factores

influyen en la comprensión de lectura? Todas estas son preguntas que, necesariamente, necesitan una respuesta previa.

Díaz y Hernández (1998) afirman que la comprensión de textos está presente en los escenarios de todos los niveles educativos y se le considera una actividad crucial para el aprendizaje escolar, dado que una gran cantidad de información que los alumnos adquieren, discuten y utilizan en las aulas surge a partir de los textos escritos.

Con respecto a ver la lectura como un simple proceso de decodificación, (Alonso, 1991; Solé, 1992; Wells, 1990) afirman que para lograr el proceso de comprensión lectora, es necesario que el currículo promueva el desarrollo de los siguientes saberes:

- Las habilidades lingüísticas necesarias de tipo léxico, sintáctico, semántico y pragmático
- El conocimiento conceptual (esquemas) que se activa y se pone en marcha cuando el lector se enfrenta a la información nueva incluida en un texto.
- Las habilidades estratégicas metacognitivas y autoreguladoras para introducirse a niveles profundos de comprensión y aprendizaje.
- El conocimiento de que los textos pueden comprender una amplia variedad de géneros y estructuras textuales.
- El conocimiento de que los textos tienen propósitos variados y de que deben contemplarse enmarcados dentro de actividades o prácticas sociales y comunicativas de distintos tipos

Con respecto a esto es importante tener en cuenta, que la comprensión de textos es una actividad constructiva en la que el lector no realiza simplemente una transposición unidireccional de los mensajes comunicados en el texto a su base de conocimientos implica la interacción entre las características del lector y del texto, dentro de un contexto determinado, durante este proceso el lector utiliza todos sus recursos cognitivos pertinentes como esquemas, habilidades y estrategias. (Colomer, 1992; Díaz & Aguilar, 1988; Solé, 1992.).

Según Condemarín (2006) la lectura es el proceso de comprender el significado del lenguaje escrito, y constituye una experiencia significativa que abre el mundo del conocimiento, proporciona sabiduría, permite conectarse con autores y personajes literarios, constituye indudablemente el logro académico más importante de la vida de los estudiantes y, aunque parezca increíble, todo este poder surge sólo a partir de 28 letras del alfabeto que se articulan entre sí de manera casi infinita.

De acuerdo con la autora, el desarrollo del poder de leer es clave para quienes están interesados en el desarrollo de los niños y jóvenes y para todos los que desean contribuir al crecimiento del país. Para esta autora es importante que los estudiantes lean porque:

- La práctica constante de la lectura permite al lector acumular un vocabulario en permanente expansión.
- Cuando los niños leen desde pequeños, cuentos u otros textos narrativos, no solo expanden su vocabulario sino también aprenden progresivamente la sintaxis propia del lenguaje escrito.
- El lenguaje que los niños escuchan y leen conforma el que usan para pensar, hablar y escribir.
- El desarrollo del lenguaje requiere del contacto con otras personas, porque
Mediante la interacción se aprenden sus usos, funciones, significados y reglas.

(Condemarín, 2006)

Para la autora la lectura es el principal medio de desarrollo del lenguaje porque, es un factor determinante del fracaso o éxito escolar, además que expande la memoria humana y moviliza activamente la imaginación creadora para facilitar la producción de textos, al mismo tiempo en que activa y afina las emociones y la afectividad.

Condemarín (2006) plantea además, que estrategias tales como rodear tempranamente a los niños de un ambiente letrado, realizar experiencias de lecturas compartidas, contar y leer

cuentos alternadamente y jugar a leer, son estrategias útiles para fomentar en los niños el interés por la lectura, que la vean más como una diversión y no como una obligación.

Pero para esta autora, existe un reto aún mayor que está por encima de las estrategias que se usan para acercar a los niños a la lectura y es ¿Cómo evaluar las capacidades lectoras?

Con respecto a este interrogante, Arias (2003) menciona que a la hora de evaluar la lectura, se pueden diferenciar dos aspectos. Ambos son importantes y hay que tenerlos en cuenta en la misma medida a la hora de valorar la forma de leer.

La primera hace referencia a la velocidad lectora que se basa esencialmente en que en nuestra cultura, la lectura se realiza de izquierda a derecha. En este proceso, el principal órgano lector es el ojo. Estas breves detenciones se denominan "fijaciones". El buen lector hace fijaciones amplias, se trata de conseguir, que el ojo capte en una sola fijación, el mayor número posible de palabras. Por lo tanto, si se está leyendo un párrafo las fijaciones del ojo son muchas, es decir, que se captan pocas palabras en una fijación es porque no hay un hábito constante de lectura; así que el perfeccionamiento de la lectura se logra con el desarrollo de estos movimientos del ojo por medio de la práctica y la repetición de la lectura (Arias 2003).

Otra de las capacidades lectoras que menciona el autor, es la comprensión. Para el autor, comprender es entender el significado de algo. Es decir, entender tanto las ideas principales como las ideas secundarias de un texto. Por tanto, es necesario entender el significado explícito de las ideas de un texto, como aquellas ideas que expresa el mensaje de fondo que el autor quiere comunicar, es decir, comprender representa entender lo explícito y lo implícito de un texto. (Arias 2003)

En este mismo sentido el autor menciona que para poder distinguir la idea principal de un texto, hay que prestar mucha atención a la palabra clave que más se repite y a sus sinónimos, que a menudo se reúnen bajo el mismo concepto semántico. Además, la idea principal es imprescindible si se suprime, el sentido global del párrafo queda incompleto. Para poder

distinguir la idea secundaria hay que tener en cuenta que si la eliminamos, el párrafo no pierde su contenido esencial. Estas ideas suelen ser repeticiones de la idea principal, pero con diferentes palabras. Su función es apoyar el mensaje clave, explicarlo y acompañarlo, para reforzar más su comprensión. (Arias 2003).

Según Arias (2003), si después de leer una unidad de información no se percibe su idea o si se cree que una idea que es secundaria, es principal, se encuentra frente a un problema de comprensión de lectura; el uso de las estrategias ya mencionadas pueden corregir este problema y hacer que el estudiante se convierta en un buen lector.

2.1. Procesamiento interactivo y lectura de textos (niveles de comprensión lectora)

El proceso de comprensión lectora es un proceso complejo y profundo en el que la decodificación es sólo un eslabón, la decodificación no garantiza que haya un proceso de comprensión, la complejidad del proceso de comprensión de lectura requiere que el lector realice actividades de micro y macroprocesos (Díaz, 1988; Vidal y Gilabert, 1991, p. 143).

Para Díaz (1988), Vidal y Gilabert, (1991), Los micro procesos son de ejecución automática y tienen que ver con todos los subprocesos involucrados que se dirigen a la codificación de preposiciones. Esta es casi que una actividad automática y se basa principalmente en:

- Identificación de grafías e integración silábica
- Reconocimiento y análisis de palabras
- Análisis y codificación de reglas gramaticales y sintácticas pertinentes
- Establecimiento de preposiciones (p. 144)

Gilabert (1991) refiere que los macro procesos están relacionados con un nivel más complejo de lectura e integra las habilidades necesarias para desarrollar procesos de comprensión los cuales hacen referencia a:

- Integración de proposiciones (establecimiento de la coherencia local).
- Integración y construcción coherente del significado global del texto.
- Construcción de un modelo mental o de la situación.(p. 144)

Según De vega, M., Carreiras, M., Gutierrez, M. (1990), estos procesos, de los más simples a los más complejos no operan de manera serial o unidireccional sino que interaccionan en sentido bidireccional entre el lector y el texto. Esto quiere decir, que la lectura es una interacción de estos procesos en los que se emplean elementos simultáneos, que le permitirán al alumno lograr el nivel de comprensión que necesita frente a un texto.

Elosúa y García (1993) han establecido algunos niveles de procesamiento de la lectura; estos niveles inician asociados a los niveles de los micro procesos, es decir estos niveles también implican una estructura de complejidad determinada, inicia con los micro procesos que corresponden a los niveles inferiores y termina con los macros, es decir en los niveles superiores de comprensión más profunda; de acuerdo a estos autores, los niveles se organizan de la siguiente manera:

1. **Nivel de decodificación:** referidos al reconocimiento de las palabras y a la asignación del significado léxico
2. **Nivel de comprensión literal:** este nivel de comprensión refleja simplemente aspectos reproductivos de la información expresada en el texto sin ir más allá del mismo.
3. **Nivel de comprensión inferencial:** se refiere a la elaboración semántica profunda en el que se implican esquemas y estrategias. En este nivel se realizan representaciones globales y abstractas que van más allá de lo dicho en la información escrita (inferencias, construcciones).
4. **Nivel de meta comprensión:** hace referencia al nivel de conocimiento y control necesario para reflexionar y regular la actividad de comprensión (p.145)

Respecto a los diversos niveles de lectura, Dijk & Kinstch (1983), plantean que la lectura se realiza en niveles secuenciales, porque la capacidad de memoria o recuerdo no permite retener toda la información de una vez. Estos niveles son automáticos el lector los realiza sin darse cuenta, estos autores los describen así:

- Primero el lector toma como información que entra en su memoria la superficie del texto, es decir, las palabras sus relaciones y las ideas que van expresando el significado del texto en el mismo orden en que aparecen en él.
- Posteriormente elabora una representación mental de esa superficie. Una prueba de que el lector es sensible a la superficie del texto es que realiza pausas en los finales de frases y oraciones segmentados mentalmente en unidades de información.
- Luego el lector verifica a qué se refieren las micro estructuras o ideas leídas. Si encuentra que esa lista de ideas se refiere coherentemente a algo, la conserva para seguir procesándola mentalmente. Si encuentra que le falta información, inicia procesos para completarla, que se conocen como inferencias. El resultado de hacer inferencias es complementar informaciones y volver el texto más coherente. A esta segunda reconstrucción que hace el lector se le conoce como texto base.

De este modo, el proceso de comprensión lectora se inicia en niveles de complejidad inferior y debe adquirir con el tiempo un nivel más alto de complejidad en el que el estudiante debe ser capaz de pasar de lo literal a lo inferencial, problemática que se ha resaltado dentro de esta investigación, que plantea que los estudiantes no alcanzan un nivel inferencial, pues solo comprenden aquello que se encuentra implícito en la lectura, no poseen la habilidad de inferir, suponer, anticipar elementos que no están literalmente propuestos en el texto (Van Dijk & Kinstch, 1983).

Referente al proceso inferencial, Bruner (1957) menciona que la mente humana es como una “máquina de hacer inferencias”, en alusión a su destreza para activar el conocimiento ya almacenado en el cerebro y utilizarlo en el momento de organizar e interpretar la nueva información entrante. El conocimiento del lector y su relación con lo que lee son el motor que pone en marcha la realización de inferencias.

Además, el autor sostiene que escritor y lector deben participar de un espacio común de conocimiento: los textos se comprenden porque existe un conjunto de conocimientos compartidos. Esto evita al escritor la imposible tarea de explicitar todas y cada una de las ideas que el lector necesita para captar un mensaje. Como resultado de este acuerdo, el texto ofrece claves suficientes para activar la información no dicha o implícita.

Sin embargo, según León & Escudero (2000), el proceso para realizar inferencias no es simple ni automático, es importante tener en cuenta que la realización de inferencias depende no solo de los conocimientos de los lectores, sino que también, influye la forma del texto: ante formas textuales diferentes, se realizan inferencias diferentes.

Estos autores afirman que los textos explicativos evocan un mayor número de inferencias causales al respecto de por qué ocurrió algo, mientras que los narrativos generan un mayor número de inferencias predictivas esto quiere decir, que el tipo de texto determina también el proceso de inferencia dentro de la lectura. Según estos autores, se ha demostrado que la capacidad para elaborar inferencias de tipo simple, es posible desde edades tempranas, por ejemplo en segundo grado con textos narrativos.

No obstante, también se ha descubierto que los pequeños no siempre lo hacen en forma eficaz y automática, se ha encontrado que los lectores más habilidosos elaboran más y mejores inferencias mientras comprenden, en comparación con los lectores menos capaces. (Dole, 1991)

2.2. Recursos para la comprensión de lectura: estrategias, esquemas y estructuras textuales.

Según Díaz & Hernández (1998), cuando se inicia una actividad de lectura, siempre debe existir un propósito que la antecede, aunque, según estos autores, en la escuela dichas finalidades son impuestas desde el exterior por el docente o por las exigencias del programa académico. Estos autores afirman que establecer el propósito de la lectura es una actividad fundamental porque determina tanto la forma en que el lector se dirigirá al texto como la forma de regular y evaluar todo el proceso.

Con respecto a esto, estos autores proponen unas estrategias que permiten desarrollar y fomentar procesos de comprensión lectora. Estas estrategias están orientadas para trabajar un antes, durante y después de la lectura.

Tabla 1. Distintos tipos de estrategias clasificadas de acuerdo con el momento en que ocurren en el proceso de la comprensión de textos.

Tipos de estrategia	Estrategias autorreguladoras	Estrategias específicas de la lectura
<i>Estrategias antes de la lectura</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Establecimiento del propósito • Planeación de la actuación 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Activación del conocimiento previo 2. Elaboración de predicciones 3. Elaboración de preguntas
<i>Estrategias durante</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Monitoreo o supervisión 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Determinación de la importancia de partes relevantes del texto

		<ol style="list-style-type: none"> 2. Estrategias de apoyo al repaso (subrayar, tomar notas, relectura parcial o global) 3. Estrategias de elaboración (conceptual, imaginal, inferencial) 4. Estrategias de organización (uso de mapas conceptuales)
<i>Estrategias después de la lectura</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Evaluación 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Identificación de la idea principal 2. Elaboración de resúmenes 3. Formulación y contestación de preguntas.

Fuente: Díaz y Hernández, 1998, p. 147.

Según Hernández & Díaz (1998) estas estrategias, vinculan espacios relacionados con el antes, que incluye la activación de los conocimientos previos, un durante que incluye un análisis de la estructura del texto, y un proceso más profundo que invita a la inferencia, a la imaginación, que permite que el niño suponga, plantee hipótesis que después en la última etapa, confirmará o descartará.

En la etapa del después de la lectura el niño interactúa con el texto, identifica la idea principal, y las secundarias teniendo la capacidad para elaborar síntesis, en esta etapa es fundamental la pregunta, pues estas deben estar orientadas a definir características de la lectura, que permitan que el niño infiera, critique, imagine y encuentre argumentos dentro la lectura.

Según Elosúa y García, (1993,) algunas estrategias reguladoras pueden ser:

Tabla 2. Estrategias autorreguladoras en la comprensión de lectura

<i>Componentes</i>	<i>Auto preguntas guías</i>
	<i>Planificación</i>
Objetivos de lectura Plan de acción	¿Qué objetivos te propones leer? Al planificar tu acción, tienes en cuenta: <ol style="list-style-type: none"> a. Tus características personales b. Las condiciones ambientales adecuadas c. Las características del texto a trabajar
Conocimientos previos	Antes de leer ¿que conoces sobre el tema y que necesitarías conocer?
	<i>Supervisión</i>
Grado de aproximación a la meta Detección de dificultades y problemas Causas de las dificultades Efectividad de las estrategias	¿Te das cuenta de si estas consiguiendo lo que te proponías? ¿Estás comprendiendo lo que lees? ¿Qué dificultades encuentras? ¿Por qué crees que dejaste de comprender? ¿Han sido eficaces las estrategias que aplicaste?

Adecuación de las estrategias	¿Si no son apropiadas las estrategias has introducido modificaciones?
	<i>Evaluación</i>
Evaluación de resultados	¿Has comprendido lo dicho? ¿Cómo lo compruebas? ¿En qué momentos y por qué has tenido dificultades?
Evaluación de los procesos	¿Cómo las superaste?

Fuente: Elosúa y García, 1993, p. 149

Según estos autores, estas actividades reguladoras, le permiten al estudiante ser consciente de su propio proceso, de las estrategias que usa para realizar procesos de lectura y reflexionará acerca de la forma en que lo hace, de esta manera, se puede contribuir a mejorar los niveles de competencia lectora en los estudiantes.

La lectura en general, y la comprensión lectora en particular son más una destreza o conjunto de destrezas que un cuerpo de conocimientos, hechos o conceptos (Vidal, Abarca & Gilabert, 1991; Solé, 1992). Así, la lectura, más que un contenido de lengua es una destreza o habilidad que se pone en práctica (Elosúa & García, 1993).

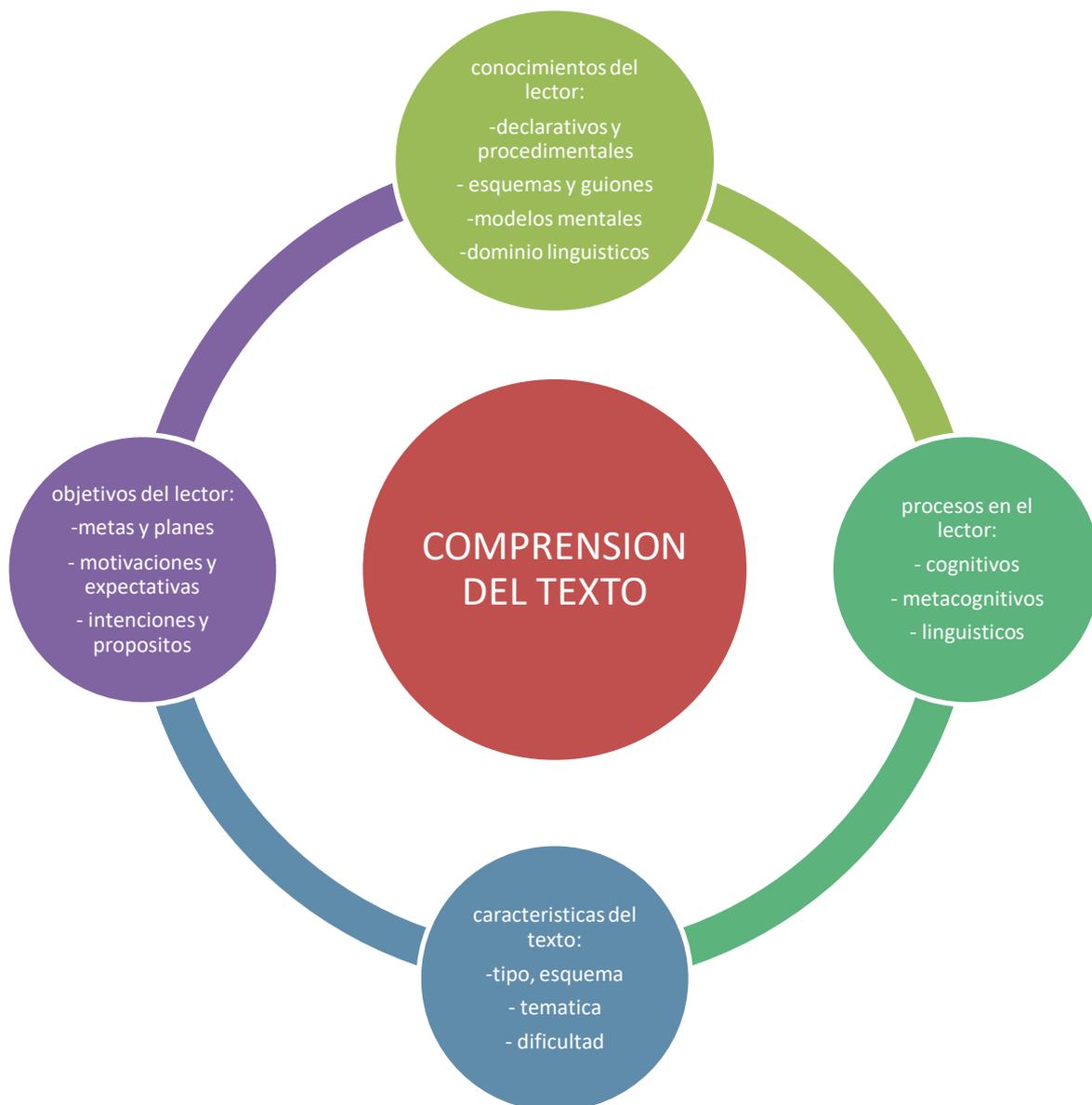
De acuerdo con esto, al leer no basta solo con decodificar los signos gráficos, ni reconocer las palabras, estos dos procesos hacen parte de la actividad lectora, pero no garantizan que haya comprensión, es necesario que además de conocer las palabras, el lector les dé un significado, interprete el mensaje del texto y su propósito y haga uso de sus conocimientos previos.

Elosúa & García (1993) mencionan 3 niveles en la comprensión lectora, que implican niveles superficiales y de mayor profundidad, estos niveles son:

- **Decodificar:** significa descifrar un código, en el que el sujeto hace un rápido reconocimiento visual de palabras escritas activando su significado en sus conocimientos previos. En un proceso implícito del proceso de decodificación, encontramos la *recodificación*, en el cual, el individuo transforma las letras impresas en sílabas y en sonidos para activar así el significado.
- **Comprensión literal:** consiste en combinar el significado de varias palabras de forma apropiada para formar proposiciones la comprensión literal se refiere a la información explícitamente reflejada en el texto.
- **La meta comprensión:** es la conciencia y control que el lector tiene sobre su proceso de comprensión. Consiste en establecer unas metas para la lectura, comprobar si se están alcanzando y rectificar oportunamente.

De acuerdo a los autores, Cada uno de estos niveles de comprensión viene constituido a su vez, por otros componentes y procesos que se realizan automáticamente durante la lectura estos procesos son identificar grafías y diferenciar fonemas, conocer la representación de los símbolos escritos y poseer destrezas que le permitan percibir visualmente las letras y la unión de las mismas.

Figura 1. Factores de la comprensión



Fuente: Elaboración propia

Estos niveles, abarcan un proceso de planificación, supervisión y evaluación como se mencionó anteriormente, pues la persona que lee se enfrenta con un texto desde unas expectativas y unos objetivos y selecciona unos procedimientos o estrategias para alcanzar esos objetivos y debe comprobar si los logra (Díaz & Hernández 1998).

Contrario a esta teoría, Pérez (2013) afirma que en ciertas promociones de la lectura a veces pueden ser contraproducentes. Según el autor, la idea de que hay que hacer siempre

actividades antes, durante y después de la lectura, por ejemplo, como dicen los manuales es contraproducente. La idea de intervenir ese acto mágico de estar viajando por un relato, perdidos en la voz de quien nos lee en voz alta, ¿por qué hay que interrumpirlo? ¿Por qué siempre hay que hacer algo?

Según este autor, se necesita definitivamente, pensar la lectura como práctica y como experiencia estética. Lo que queda después de leer, lo que se siente al leer, lo que nos pasa al leer, son vivencias, leer, sentir la cadencia de las palabras escritas o escuchadas, palabras dichas, la posibilidad de saborear el trabajo que se ha realizado sobre el lenguaje al elegir, juntar, poner las palabras una al lado de otra, ese sentir respirar las palabras al leer (Pérez 2013, p. 113).

Así, de acuerdo al autor, la hora de leer, debe permitir que los niños tengan acceso a experiencias estéticas desde el lenguaje, no ligadas necesariamente a procesos de evaluación, ni a enseñar valores, ni otro tipo de conocimientos escolares, es garantizar que los niños vivan experiencias gratas de lectura, sin que el acto de leer se tome como pretexto para otra cosa.

Al ingresar a la escuela los niños se vinculan al tejido social, a la vida colectiva, por ello Pérez (2013) dice: hay que entender la lectura como una práctica, como una práctica social y cultural. Leer y escribir no son fines en sí. No se trata de leer únicamente para adquirir conocimientos útiles para el mundo práctico o para el mundo académico. Eso es importante, claro, pero no se trata de leer solo para que nos vaya bien en los exámenes. Aunque si se lee genuinamente, es muy probable que nos vaya bien en los exámenes. (p. 110).

Según este autor, en la lectura lo que interesa más bien, es que al leer el sujeto se quede con un sabor, con el aroma resultante de haber vivido una experiencia estética, como quien llega de un viaje inolvidable, esas son las huellas que forman al lector.

2.3. La enseñanza y el aprendizaje de la comprensión lectora.

Colomer (1997) afirma:

La idea de que saber leer y escribir, representa la llave de acceso a la cultura y al conocimiento está profundamente enraizada en nuestra sociedad, es una imagen que responde a la idea de alfabetización que se gestó a lo largo del siglo XIX y que enlaza tanto con la reivindicación de escolarización obligatoria vista como un elemento igualador entre todos los hombres y mujeres como con la necesidad de una educación adecuada al desarrollo industrial (p. 6).

De acuerdo a esta autora, con todos los matices que la complejidad de nuestras sociedades pueda aportar a la simplicidad de ese momento, la importancia de la alfabetización ha ido aumentando con la constante extensión y diversificación de los usos del texto escrito producidos por una sociedad que cuenta ya con tantos siglos de la existencia de la escritura.

Teniendo en cuenta la perspectiva de esta autora, la lectura y el aprendizaje de la misma deben ser un tema de preocupación social, no solo una tarea más de la escuela, sino que traspase las fronteras de la misma, es una responsabilidad social.

Con respecto a esta vinculación de la comunidad al proceso de aprendizaje de los niños en la lectura, Colomer (1997) dice que el interés de los padres por este aprendizaje ha permitido desarrollar programas de cooperación entre las familias y la escuela en los que las familias se comprometían, por ejemplo a leer diariamente en voz alta junto con sus hijos y a seguir una serie de pautas facilitadas por la escuela.

Algunas de estas pautas, muestran cómo es posible la vinculación de los diversos entes de nuestra sociedad en el proceso de aprendizaje de lectura de los niños, pues bien es claro, la lectura no solo se refiere a lo que está escrito, sino a todo lo que nos rodea. (Colomer 1997)

2.4. Estrategias de entrenamiento meta cognitivo para favorecer la comprensión lectora.

2.4.1. Dimensiones de la comprensión.

Según el MEN (1997) Cualquier tipo de actividad necesita un proceso de comprensión para realizarse satisfactoriamente, todas las comprensiones tienen en común las siguientes características: Contenido, métodos, aplicación o praxis, comunicación.

Tabla 3. Dimensiones de la comprensión

DIMENSION	PREGUNTA CLAVE	DEFINICIÓN	EJEMPLOS
Contenido	¿Qué comprende Ud.?	Describe y evalúa la coherencia y la riqueza de la red conceptual que tiene la persona. Analiza las teorías que guían la organización del conocimiento de la persona y la flexibilidad que tiene para moverse en el mundo concreto y en el abstracto.	La persona muestra el mapa que tiene de la manera como relaciona cosas, hechos, o ideas dentro de una red conceptual. También muestra como organiza el conocimiento dentro de algún sistema teórico que le permite relacionar clasificar y jerarquizar el conocimiento de una determinada manera. Reconoce cuando debe aplicar el conocimiento y cuando crear uno nuevo.

			Relaciona claramente las generalizaciones con las situaciones o los casos concretos.
Método	<p>¿Cómo construyó lo que aprendió?</p> <p>¿Cómo puede estar seguro de lo que aprendió? ¿Qué evidencia o argumentos tiene para convencer? (A otros y así mismo)</p>	<p>Describe y evalúa como los estudiantes construyen, validan y usan su conocimiento según estándares y procedimientos propios de la disciplina.</p> <p>Evalúa como saben los estudiantes que comprenden algo.</p> <p>Describe cual es la fuente de la verdad que la persona posee (autoridad, argumentos, usos de métodos de verificación.)</p> <p>Describe la capacidad de duda y escucha de las personas.</p>	<p>La persona utiliza o no procedimientos lógicos o concretos mediante los cuales establece relaciones causales.</p> <p>La persona muestra un determinado nivel de escepticismo saludable sobre su propio conocimiento y el de otros; en función de ello prueba sus hallazgos y conocimientos mediante algún procedimiento o actividad propios de la disciplina.</p> <p>Percibe distintos puntos de vista.</p> <p>Reconoce la relatividad del conocimiento y la necesidad de la</p>

			búsqueda de métodos o de acuerdos.
Praxis	¿Para qué sirve saber esto? ¿Cuál es el propósito de este conocimiento? Al ponerlo en práctica, ¿cómo cambia mi comprensión del hecho, la idea o la teoría?	Describe y evalúa el nivel de reflexión del estudiante y las conexiones que se establece entre el conocimiento y su vida. Evalúa la capacidad de los estudiantes para identificar puntos esenciales del conocimiento dentro de cada ámbito disciplinar y las conexiones que puede establecer con otros conocimientos disciplinares y prácticos.	El alumno conecta lo que aprende con sus aficiones e intereses. Se cuestiona, se maravilla y reflexiona activamente con el conocimiento. Se apropia del conocimiento; es decir, se siente dueño de las ideas. Analiza las consecuencias del uso del conocimiento.
Comunicación	¿Cuál es la mejor forma para presentar y comunicar su comprensión según	Describe y evalúa las diferentes formas que el estudiante usa para comunicar el conocimiento.	Muestra comprensión mediante representaciones verbales, escritas, musicales, kinestésicas y

	sus habilidades y según su auditorio?	También evalúa la percepción de los estudiantes para cambiar las formas de comunicación, dependiendo de los auditorios y de las limitaciones contextuales.	simbólicas tales como hablar, discutir, escribir, actuar y dibujar. Puede seleccionar formas diferentes para favorecer distintos auditorios.
--	---------------------------------------	--	---

Fuente: Ministerio de Educación Nacional - MEN, 1997, p.49.

Según el MEN (1997), estas dimensiones muestran con más precisión la clase de comprensión que queremos desarrollar en nuestros alumnos pues los criterios mencionados anteriormente son considerados por el MEN los requisitos de una buena comprensión. (p. 50).

Estas dimensiones determinan cómo el individuo es capaz de aplicar lo que aprendió, se puede decir que hay comprensión cuando el individuo es capaz de aplicar la información que adquirió, cuando lo aplica de diversas formas y usa la creatividad para resolver diversas situaciones o problemas y le da paso a la creatividad (MEN, 1997, p. 50).

2.5. La enseñanza para la comprensión

Según MEN (1997) Hay 4 grandes ideas en la enseñanza para la comprensión:

1. **Tópicos generativos:** los estudiantes se involucran en la exploración y comprensión de temas que ofrecen perspectivas claras acerca de lo que queremos que comprendan. Esos temas tienen múltiples conexiones con los intereses y experiencias de los estudiantes y pueden

ser aprendidos de muchas formas. Son interesantes tanto para el alumno como para el maestro y se construyen sobre temas anteriores.

2. **Metas de comprensión:** son metas que se expresen de manera explícita y se comparten públicamente para enfocar y dirigir la enseñanza hacia lo que se pretende comprender (p. 56).

Son negociadas y creadas con los alumnos, estas buscan promover la comprensión de contenidos, métodos, propósitos y formas disciplinarias, haciéndolos explícitos. Pueden ser de dos clases: metas de comprensión de la unidad e hilos conductores. Las metas de comprensión de la unidad son precisamente las metas de comprensión que se proponen alrededor de una unidad en particular, y los hilos conductores se refieren a las metas de comprensión que se proponen para los estudiantes durante todo el año.

3. **Desempeños de comprensión:** son acciones centradas en el pensamiento, mediante las cuales los estudiantes hacen visibles su pensamiento y comprensión, ante ellos mismos, ante otros y ante el maestro (p. 56).

Algunos ejemplos son: debatir, argumentar, escribir un ensayo, explicar una teoría, predecir justificar, justificar una posición valorativa, crear una historia, hacer una presentación, formular hipótesis. Los desempeños de comprensión son el corazón del aprendizaje. Son acciones con mucha reflexión. Lo más importante es que los desempeños son acciones, pero acciones basadas en la reflexión.

Los desempeños de comprensión también son diferentes de las acciones repetitivas (tales como sumas y restas) que realizan los estudiantes. Las habilidades que se adquieren por medio de la repetición y la práctica automática son necesarias e importantes, pero solo adquieren sentido cuando se utilizan dentro de una obra mayor. (MEN, 1997, p. 84).

Por ejemplo aprender a analizar personajes en una obra literaria adquiere sentido cuando el alumno tiene que escribir su propio cuento. Para ello necesita darse cuenta de cómo

los autores transforman a sus personajes y como los incorporan a la trama. Hacer estos análisis en el vacío, sin tener que elaborar relatos suele dormir a la mayoría de los estudiantes porque no entienden el propósito de tanto análisis aburrido e inútil. (MEN 1997.p.85).

Las acciones repetitivas, no garantizan la comprensión, la puesta en práctica, la ejecución, el debate, las inferencias, proponer, argumentar, son algunas de las habilidades que demuestran que se ha realizado un proceso de comprensión (MEN, 1997, p. 87).

Según Galeras (1998-200), la falencia se encuentra en la dificultad que poseen los estudiantes para comprender un texto, realizan procesos de decodificación mas no de análisis y comprensión, por lo cual no hay interpretación. La lectura es un proceso de interacción, un diálogo con el autor y la relación con el público.

Así mismo, es necesario entender el concepto de lectura, pues si bien es cierto que algunos consideran la lectura como un simple ejercicio de decodificación, hay autores que consideran que leer es un proceso más profundo.

Para Mendoza & Villanueva (2003) la lectura no debe ser un proceso mecánico, es decir una simple emisión de los signos fónico – gráficos o pasar la vista por el texto (decodificación), pues leer no es decodificar, esto no es una lectura auténtica, leer es realmente comprender, analizar y por consiguiente interpretar.

En este sentido, para obtener mejores desempeños en los ejercicios de lectura, es necesario que las prácticas de enseñanza y aprendizaje de la lectura se transformen, pues desde la forma en que un docente se para en clase, organiza a los estudiantes, usa el tablero, cede la palabra, las estrategias que usa para promover el aprendizaje en sus estudiantes, hasta su ánimo y tono de voz, depende si el niño aprende o no (Sánchez, 2014, p.10).

Con respecto a esto, Sánchez (2014) también afirma: la comprensión se facilita cuando hay un propósito claro de lectura de los textos: hallar datos, reconstruir ideas globales, criticar las ideas claves del autor, el modo de leer está determinado por este propósito.

Para este autor lo problemático de en algunas aulas, es que los estudiantes leen los textos de la misma manera, pues los propósitos no suelen ser claros, ni significativos ni diversos. Lo que predomina es leer para responder preguntas que supuestamente determinan si un estudiante entendió o no. (p.12).

Por ello, como lo afirma Peña (2003), es necesario que en las escuelas se promueva el contacto de los niños con los libros, que se generen conversaciones sobre lo que se lee, que los niños y jóvenes se familiaricen que vean los libros más cercanos, que la escuela sirva para remover los miedos y los fantasmas que siempre han rodeado a los estudiantes sobre los libros. Esto funciona más que cualquier discurso o método didáctico para promover la importancia de la lectura.

Según el autor, lo que se debe buscar es que los niños logren ingresar al mundo mágico que les ofrecen los libros, que no sientan el acto de leer como una obligación de la escuela, que vean lo maravilloso de la lectura.

Con respecto a la importancia de la comprensión de lectura en el aprendizaje escolar, se han realizado varias investigaciones en las que se proponen diversas estrategias y herramientas que buscan mejorar estos procesos.

La investigación *Estrategias didácticas para mejorar la comprensión Lectora*, realizada en Chile por Ayleen Eliash Muñoz en Junio 2007, busca proponer estrategias que ayuden a mejorar los procesos de enseñanza de la lectura y por consiguiente el desarrollo de habilidades de comprensión lectora, fue realizada en la Escuela de Rosalina Pescio Vargas Comuna Peñaflor

Esta investigación tiene como objetivo general desarrollar en los profesores la utilización de estrategias para propiciar el desarrollo del pensamiento, a través de la lectura comprensiva en sus alumnos, mediante la confección de guías de aprendizaje que sirvan de apoyo al trabajo de comprensión lectora en los alumnos de primer ciclo básico.

Sus objetivos específicos están direccionados a confeccionar guías de aprendizaje que apunten a la comprensión lectora en base a estrategias de lecturas, con el fin de despertar el interés por la lectura de los alumnos y alumnas del primer ciclo básico y promover el desarrollo de las habilidades mentales en los alumnos a través de estrategias didácticas del profesor. Esta investigación está dirigida a todos los profesores de primero a cuarto básico que imparten la asignatura de Lenguaje y Comunicación.

Otra investigación relacionada con el desarrollo de los procesos de comprensión lectora, es la investigación desarrollada por Patricia Salas (2012), llamada: *El desarrollo de la comprensión lectora en los estudiantes del tercer semestre del Nivel Medio Superior de la Universidad Autónoma de Nuevo León*.

Esta investigación tiene como propósitos, por un lado conocer y describir los logros y dificultades de los alumnos del nivel medio superior, en especial los de la Preparatoria No.1 en relación a la comprensión lectora y por otro, proponer acciones y estrategias con base en las fuentes teóricas consultadas, así como en los resultados encontrados en la población seleccionada, con la finalidad de promover el desarrollo de la comprensión lectora en los estudiantes.

En este estudio se obtuvo información importante, que las estrategias utilizadas por los maestros en el salón de clases, llegan a ser insuficientes para poder promover el desarrollo de la comprensión lectora en sus estudiantes, ya que en su gran mayoría sólo refuerzan estrategias pos instruccionales, al solicitar en su gran mayoría escritos en los cuales el estudiante plasme su opinión personal o solicitando mapas conceptuales con el fin de evaluar la comprensión lectora de los estudiantes, dejando de lado las estrategias pre instruccionales.

Este último resultado es de suma importancia para el sustento de esta investigación, pues en este trabajo se pretende demostrar que el cambio de las estrategias para la enseñanza de la comprensión lectora favorece los resultados de los estudiantes en la misma.

En este sentido, estas investigaciones arrojan aportes significativos a la hipótesis propuesta en este trabajo de investigación, relacionada con que la intervención pedagógica es fundamental cuando se busca fortalecer o desarrollar procesos de comprensión lectora, según las investigaciones anteriormente descritas, el maestro debe ser entonces quien oriente y diseñe estrategias que faciliten el proceso de enseñanza de la lectura y promuevan procesos de comprensión de lectura.

Otro trabajo que investiga los procesos de comprensión de lectura es el realizado por Lina Méndez Sáenz y Sandra Catalina Mogollón (2009) llamado: *La lectura, puerta abierta a un mundo lleno de conocimiento y beneficios: dificultades de lectura en los estudiantes de Licenciatura en Lengua Castellana, Inglés y Francés de segundo, cuarto y sexto semestre, jornada diurna de la Universidad de la Salle*. La investigación se propuso como objetivo general caracterizar las dificultades de lectura presentadas en los estudiantes de Licenciatura en lengua Castellana, Inglés y Francés jornada diurna de La Universidad de La Salle.

Durante el desarrollo de esta investigación, los resultados que se hallaron fueron principalmente que los estudiantes veían la lectura como una forma de adquirir conocimientos, una herramienta para conocer el mundo, pero que realmente leían por obligación, en este caso una obligación académica, que muy pocos leían por interés propio.

Por otro lado están los estudiantes que refieren que las lecturas son muy aburridas y que leen simplemente por elaborar actividades académicas; que las lecturas no son de su interés o son demasiado complejas para su nivel.

Así esta investigación demuestra que el papel del docente es fundamental en el proceso de lectura, es necesario que diseñe u oriente estrategias que motiven a los estudiantes, que inciten a los mismos a leer por placer y no por obligación, y que los estudiantes se comprometan a leer a enfrentar al docente sobre las lecturas que este le propone, que

identifiquen las lecturas propias al nivel de los estudiantes con el fin de facilitar su comprensión.

Otra investigación relacionada con los procesos de comprensión lectora, es la elaborada en la Universidad Nacional Abierta de Venezuela, por Yazmin Pérez Ortiz, llamada: Uso de estrategias para mejorar el nivel de comprensión lectora en los niños de 4° Grado de Educación Básica de la U.E. Tomás Rafael Giménez de Barquisimeto.

Esta investigación tiene como propósito fundamental determinar la efectividad del uso de estrategias de comprensión lectora en los alumnos de 4° grado de la institución educativo anteriormente mencionada, se aplicó en un salón con 18 niños y la modalidad con la que se desarrolló el trabajo fue descriptiva con diseño de campo.

Se utilizó como instrumento una prueba tipo antes y después de la intervención con las estrategias instruccionales sobre comprensión lectora, este instrumento fue validado por expertos en educación y la información fue tabulada y analizada, y estas pruebas arrojaron como resultado que la intervención o el uso de estrategias de comprensión lectora son efectivas para mejorar los niveles de los alumnos en la misma.

Esta investigación, es importante como base para este trabajo, pues refuerza la hipótesis planteada por este proyecto relacionada con que el uso de estrategias lúdicas y pedagógicas, mejoran los niveles de comprensión de lectura en los niños.

En este mismo sentido, otro proyecto de investigación que respalda el trabajo propuesto en esta investigación es el realizado por Martha Gil Muñoz en la universidad de Valladolid llamado *Propuesta para trabajar la comprensión lectora a través de la literatura infantil* en el año 2013.

El objetivo general de este trabajo es poner en valor herramientas didácticas que faciliten la atención de la comprensión lectora, a través de actividades motivadoras con el uso

de la literatura; de tal modo que se pueda disfrutar de la lectura de una manera comprensiva y divertida.

Los resultados obtenidos con esta propuesta, dan cuenta de la necesidad de modificar las estrategias de enseñanza de la lectura y de la comprensión de lo que se lee. Es preciso propiciar en los niños el gusto e interés por leer a través de diversas estrategias, propuestas y planeadas previamente por el docente.

Otro proyecto de investigación elaborado para mejorar los niveles de comprensión de lectura, es *La comprensión lectora como herramienta básica para la enseñanza de las ciencias naturales* hecho por Zulema Ramos Gaona (2013) en la Universidad Nacional de Colombia. Este se propuso aportar al mejoramiento de los niveles de comprensión lectora de textos científicos en el área de ciencias naturales a partir de la aplicación de una estrategia didáctica basada en el planteamiento de preguntas para los estudiantes del grado octavo de la Institución Educativa Débora Arango Pérez.

Antes de esta investigación y utilizando las tradicionales estrategias de promoción de lectura, los niños no alcanzaban el 50% de aciertos en los diferentes niveles de lectura: literal, inferencial y crítico; como resultado de esta investigación y aplicando las estrategias diseñadas, los estudiantes superaron el 50% de aciertos y cada uno de esos niveles.

Finalmente la investigadora concluye que los docentes de cualquier área deben desarrollar actividades que fomenten habilidades de comprensión de lectura, pues es esta la que facilita la adquisición de conocimientos en las diferentes áreas académicas, es decir, que no solo los docentes de lengua castellana sean quienes promuevan estas actividades si no todos los docentes sin importar de qué área sean.

Es evidente que las debilidades en los procesos de comprensión lectora se presentan en los diferentes niveles educativos y áreas del conocimiento, por ello es necesario intervenir

con estrategias y propuestas que ayuden a mejorar los desempeños de los mismos en estas habilidades.

Que los docentes transformen sus prácticas de enseñanza de la lectura, que se motive a los niños a leer y no que se proponga como una actividad obligatoria en la que se debe cumplir con una nota o una responsabilidad académica. Debe permitirse la lectura como un goce y no como una obligación.

Respecto a esto, Escalante (2008) afirma que los niños se forman como lectores literarios a través de la lectura de libros. Por ello es importante arriesgarse a proponer estrategias que acerquen a los niños a la lectura, que se enamoren de los libros, que como docentes se usen los libros como una herramienta más de promoción de la lectura y se puedan ofrecer a los niños como un recurso para acercarse al conocimiento, para conocer el mundo y transformar una realidad.

Es así, como en este capítulo se recogieron las teorías más relevantes sobre la lectura y la comprensión lectora que son necesarias para tener en cuenta a la hora de diseñar una propuesta, estrategias o herramientas que busquen mejorar los niveles de comprensión de lectura en niños y jóvenes del sistema educativo.

Estas teorías mencionadas durante este capítulo, le ofrecen un soporte al trabajo que se realizará durante esta investigación, pues se basan en la manera en cómo están relacionadas, la forma en que los estudiantes aprenden y cómo adquieren y desarrollan habilidades de lectura, por lo tanto estas teorías, serán una herramienta importante pues ofrecen las pautas necesarias para diseñar una estrategia de solución que ayude a mejorar los desempeños de comprensión lectora.

Capítulo 3

Enfoques para desarrollar la investigación, instrumentos para la recolección de datos, metodología, análisis y población participante

3.1. Metodología

Esta investigación busca demostrar que la implementación de ciertas estrategias en la enseñanza de la lectura, mejora los desempeños en pruebas o ejercicios basados en procesos y habilidades de comprensión, comparando 2 grupos de estudiantes, a los que se les aplicarán 2 procesos de intervención distintos, propuestos como la herramienta para comprobar que los estudiantes que son intervenidos con estrategias lúdicas que fomentan procesos de comprensión lectora, obtienen mejores desempeños en pruebas que implican lectura desde sus diferentes niveles, inferencial, literal y crítico, mientras que los estudiantes que no son estimulados a desarrollar habilidades de lectura o que trabajan bajo la metodología tradicional arrojan resultados bajos en sus desempeños de lectura.

Partiendo de esto, en este capítulo se establece el enfoque, el tipo de investigación, los métodos, las variables, instrumentos de recolección de datos e información y paradigmas con los que se les dará sustento a las acciones de investigación del proyecto. Además, Se describirán los instrumentos con los que se recogerán los datos necesarios para el soporte de la investigación y la población que participará de la misma.

Teniendo en cuenta el propósito de este trabajo, en el que se busca medir los resultados de dos grupos intervenidos con dos estrategias distintas, se escoge la investigación cuantitativa como enfoque para desarrollar esta propuesta, ya que como lo menciona Hernández (2006), el enfoque cuantitativo es la forma en que se miden fenómenos, se emplea experimentación y analizan sucesos de causa y efecto. Según el autor este enfoque permite controlar fenómenos y arroja resultados con precisión.

Para el caso de esta investigación, es fundamental la experimentación con sucesos en los que se analizan los estudios de causa y efecto, ya que se ajusta al proceso del trabajo, pues desde esta investigación se pretende analizar el impacto que tiene una estrategia sobre los desempeños de lectura de un grupo de estudiantes.

Partiendo de esto, las variables independientes que se establecen en este trabajo y que rodean las posibles causas del problema, en este caso los bajos desempeños en procesos de comprensión lectora, están relacionadas con afecciones de tipo biológicas o genéticas, enfermedades congénitas que afecten la capacidad cognitiva y física de los estudiantes, el déficit de atención, la poca estimulación hacia la lectura y por ende la falta de interés hacia la misma.

Por otra parte, las variables dependientes están relacionadas con las dificultades que presentan los estudiantes para responder pruebas de lectura que implican procesos de comprensión en los niveles literal, inferencial y crítico, por lo tanto las variables que pueden controlarse desde la investigación son las estrategias que se utilizarán con el fin de promover procesos de comprensión, el tipo de lecturas que propondrán durante el proceso para motivar a los estudiantes, las pruebas de comprensión que se aplicarán antes, durante y después del proceso de investigación.

En este mismo sentido, este tipo de investigación permitirá recoger datos y resultados precisos, que serán obtenidos a través de instrumentos medibles estadísticamente y no se basarán simplemente en apreciaciones, pues se busca que con la implementación de pruebas (apéndice B & C) y protocolos de evaluación (apéndice D & E) se pueda definir y medir el alcance de la intervención realizada durante la investigación.

Para la recolección de los datos, se elaboraron dos protocolos de evaluación con los que se busca medir desempeños y habilidades de lectura de los estudiantes intervenidos y los que

no participaron del proceso de intervención con el propósito de medir los resultados obtenidos en cada proceso.

El primer instrumento de evaluación, *Protocolo para medir los indicadores de interacción con el texto* (apéndice D), busca medir los desempeños de los estudiantes en procesos de comprensión, tales como la identificación de las ideas principales y secundarias, personajes, estructura textual, la realización de inferencias y de hipótesis sobre el texto. Con este instrumento se busca medir los desempeños en comprensión lectora que van desarrollando los estudiantes durante el proceso de intervención.

Por el contrario, el segundo instrumento *Protocolo para identificar niveles de lectura* (apéndice E), está diseñado con el propósito de medir los aciertos y equivocaciones que poseen los estudiantes en los diferentes niveles de lectura (literal, inferencial y crítico) que van mostrando los estudiantes durante el proceso, con el fin de identificar los avances, dificultades y logros que van desarrollando los estudiantes en pruebas de comprensión lectora que evalúan estos tres niveles.

Estos dos instrumentos han sido validados por expertos en el tema de la lectura y literatura pertenecientes a comunidades académicas y científicas, que consideran pertinente los elementos a evaluar dentro de los protocolos que miden desempeños en procesos de comprensión lectora, (apéndice F) “*validación de protocolos de evaluación*”.

Por otra parte, teniendo en cuenta que la pregunta de investigación que rige este trabajo está orientada a buscar herramientas de solución a una problemática específica en este caso, mejorar los niveles de comprensión lectora de un grupo de estudiantes de grado 4° de un colegio público de Barrancabermeja, el método usado en esta investigación será el método deductivo, pues según Cerda (2013) este permite recoger datos exactos, ya que este es el procedimiento que se utiliza para establecer teorías científicas y su particularidad se asienta

en la capacidad para aplicar la técnica deductiva de la conclusión, la cual se asocia y se vincula con la inferencia. (p.118).

De acuerdo con este autor, este método se utiliza en la estructuración del conocimiento científico y se usa cuando se han acumulado y se han interpretado teóricamente los hechos y datos de carácter empírico. De esta manera se busca sistematizar el material empírico de una investigación y se procura inferir de él de una manera rigurosa y sistemática. (Cerda, 2013, p. 118).

Otro método a utilizar será la revisión documental (Cerda 2013), con este método se podrán recopilar los datos y la información directa a través de documentos, libros o investigaciones anteriores, que le dan soporte al proceso de investigación. Para el propósito de este trabajo, a través de este método se podrán recoger los datos sobre los resultados que se han obtenido en las últimas dos pruebas saber de los años 2014 y 2015 presentadas por los estudiantes de tercero y quinto de la institución y sus desempeños en el área de lenguaje principalmente, esto permite obtener información de primera mano sobre los desempeños de la población objeto de investigación en estas pruebas. Esta revisión se realizará a través del protocolo: análisis documental de pruebas saber 2014 y 2015 (apéndice A), que compara los resultados obtenidos en el año 2014 y 2015 en el área de lenguaje en grado 5°.

Dentro de la investigación se realizará una intervención desarrollada a través de una secuencia didáctica con diversas estrategias que fomentan las habilidades de comprensión lectora (apéndice C), esta intervención mide procesos de causa y efecto, reflejados en el estudio de dos variables que determinarán los resultados de un grupo de estudiantes después de haber sido participantes de un proceso de investigación, por ende el enfoque cuantitativo se adapta a las necesidades y propósitos del trabajo.

El proceso de intervención se realizará con uno de los grupos y busca mejorar los desempeños de comprensión lectora a través de estrategias lúdicas y procesos pedagógicos

que desarrollan habilidades de lectura tales como el análisis, la revisión de eventos en un texto, la personificación, ejercicios de análisis e interpretación antes, durante y después de la lectura, anticipación a la lectura, entre otras habilidades que se busca fomentar durante este proceso.

El trabajo de intervención en otro de los grupos, estará basado en la lectura literal, en la que no se fomentan niveles inferenciales o críticos ni habilidades de interpretación o análisis, con el fin de medir el impacto que genera el cambio en la metodología de enseñanza de la lectura para obtener resultados y desempeños positivos en estudiantes de grado 4°.

Las estrategias están estructuradas en una secuencia didáctica con la que se busca ejecutar 9 sesiones de clase desarrollando diversas acciones lúdico pedagógicas orientadas a fomentar el desarrollo de habilidades de lectura, y una sesión propuesta para realizar pruebas de lectura con el fin de evaluar el proceso. Estas pruebas están divididas en dos, una está elaborada para medir desempeños de lectura y sus niveles (literal, inferencial y crítico) y la otra es la misma prueba piloto aplicada al inicio del proceso con el fin de comparar los resultados iniciales con los finales.

Este proceso de intervención está propuesto para desarrollarse en 4 semanas de clase dispuestas de la siguiente forma:

Tabla 4. Cronograma de actividades

SESIONES DE APLICACIÓN DE LA ESTRATEGIA	ABRIL				MAYO			
	Semanas				Semanas			
Sesión 1 y 2	1era	2da	3era	4ta	1era	2da	3era	4ta
Sesión 3 y 4								
Sesión 5 y 6								
Sesión 7 y 8								
Sesión 9 y 10								

Fuente: Elaboración propia

Durante estas semanas se realizará el proceso de intervención con estrategias lúdicas de lectura que incluyen diversos procesos y acciones encaminadas a confirmar la hipótesis propuesta en esta investigación en la que se busca demostrar que la implementación de estrategias lúdicas en la promoción de la lectura, mejora los desempeños de la misma en estudiantes de grado 4°.

La metodología utilizada durante esta intervención, varía dependiendo de las habilidades lectoras que se buscan promover y que facilitan el proceso de comprensión lectora, están construidas a partir de teorías planteadas en el marco teórico como las de Dijk y Kinstch (1983), Díaz y Hernández (1998), Arias (2003), Elosúa y García (1993), que defienden la idea de los niveles y procesos que se llevan a cabo a la hora de leer comprensivamente, además de la necesidad de implementar estrategias, esquemas y estructuras textuales que faciliten dicho proceso.

Cada sesión está compuesta por un objetivo o propósito de aprendizaje que en este caso está orientado al desarrollo de habilidades y desempeños de lectura. Posee una descripción paso a paso de la estrategia a través de una secuencia y además contiene las formas de evaluación de los desempeños propuestos respectivamente para cada sesión.

Una de las estrategias a trabajar será la de anticipación a la lectura o realización de procesos de inferencias en la que se busca que el estudiante pueda hacer predicciones sobre la lectura a partir del título, de una imagen o de una palabra clave, lo que facilita el proceso de comprensión, como se puede evidenciar a continuación en una de las estrategias propuestas en la secuencia didáctica:

3.1.1. Acción didáctica.

1. Se les muestra a los niños el título del libro en este caso "*la sorpresa de Nandi*" con la imagen que tiene de portada y seguidamente se divide a los estudiantes en 4 grupos de 4 estudiantes cada uno, se les explica que se va a realizar un concurso de lectura en el que con cada respuesta acertada se les daría un punto por equipo, por ello debían ser muy responsables al leer y contestar. Al finalizar la socialización de los equipos se sumarán los puntos para definir el equipo ganador al que se le da como premio una nota de 50 puntos en el área de lengua castellana. Ellos deben resolver la siguiente ficha teniendo en cuenta el título y la imagen de la portada del libro, con estas respuestas se realiza el concurso.

Tabla 5. Acción didáctica

EDAD:	GRADO:	LECTURA: “ <i>la sorpresa de Nandi</i> ”
Preguntemos...	Esto es lo que pienso antes de la lectura...	Esto es lo que pienso después de la lectura...
¿Quién crees que sea Nandi?		
¿Dónde crees que vive? ¿Por qué?		
¿Qué tiene Nandi en su cabeza?		
¿Para dónde crees que va Nandi?		
¿A quién le dará Nandi lo que lleva en su cabeza?		
¿Cuál crees que es la sorpresa de Nandi?		

Fuente: Elaboración propia

Con esta actividad, los estudiantes podrán poner en práctica habilidades de lectura necesarias para alcanzar la comprensión. Durante las sesiones de la intervención, con cada estrategia los estudiantes irán resolviendo actividades escritas que permitirán ir evaluando el desempeño y el proceso que va desarrollando cada uno.

Durante el desarrollo de cada sesión, se encontrarán diversos formatos como el presentado anteriormente, que proponen actividades con las cuales los estudiantes deben poner en práctica habilidades de lectura, lo que va fortaleciendo el proceso de comprensión lectora y permitirá hacer un seguimiento detallado a los desempeños que van desarrollando los estudiantes durante la intervención, lo que facilita la obtención de resultados y evidencias al proceso de investigación. Para cada formato desarrollado se aplicarán los protocolos de desempeños “apéndice D y E” para hacer un seguimiento al proceso de evolución de los estudiantes.

3.2. Población

La población seleccionada para esta investigación son 67 estudiantes de grado 4 de las 4 sedes pertenecientes a una institución educativa rural de Barrancabermeja, de ella se ha seleccionado una muestra correspondiente a dos grupos de 30 estudiantes de grado 4° de dos sedes de la institución. La muestra en palabras de Hernández (2006), se define como un grupo de personas, eventos, Sucesos, comunidades, etc., sobre el cual se habrán de recolectar los datos, sin que necesariamente sea representativo del universo o población que se estudia (p. 562).

La muestra seleccionada para esta investigación, es una muestra no probabilística, en palabras de Hernández (1991) una muestra no probabilística es en la que la elección de los sujetos se hace mediante un procedimiento de selección informal y un poco arbitrario y a partir de ellas se hacen inferencias sobre la población, para este caso la muestra ha sido seleccionada de acuerdo a los intereses del proceso y a partir de la investigación realizada con un grupo específico, se pretende elaborar inferencias sobre la implementación de estrategias lúdicas para mejorar los desempeños de comprensión lectora, para toda la población.

El grupo se ha escogido teniendo en cuenta que serán los próximos en presentar pruebas Saber Icfes, por lo tanto es necesario realizar un proceso de intervención, que sirva como un derrotero institucional que logre generar un impacto en los procesos académicos y que con el tiempo logre mejorar los desempeños de lectura de los estudiantes y prepararlos para dicha prueba.

Así, en palabras de Hernández (2006), una muestra no probabilística es en la que la elección de los elementos no depende de la probabilidad, sino de causas relacionadas con las características de la investigación o de quien hace la muestra. Aquí el procedimiento no es mecánico ni con base en fórmulas de probabilidad, sino que depende del proceso de toma de decisiones de un investigador o de un grupo de investigadores y, desde luego, las muestras seleccionadas obedecen a otros criterios de investigación.

Es una muestra heterogénea pues es un grupo con diversidad de edades, la edad de los niños oscila entre los 8 y 15. Los dos grupos comparten salón con otros estudiantes de otros grados. Además son estudiantes con edades que oscilan entre los 9 y 15 años, lo que hace que el grupo sea más diverso.

Estos grupos pertenecen a un colegio público ubicado en una zona rural del municipio de Barrancabermeja, que actualmente se encuentra en los últimos puestos con relación a los resultados de las pruebas Saber Icfes 2014-2015, razón por la cual se han seleccionado estos dos grados 4°, pues estos ya fueron expuestos en el año anterior a la prueba y sus resultados evidencian los bajos desempeños de los mismos en procesos de lectura.

3.3. Marco contextual

La investigación se realizará en una institución educativa pública del municipio de Barrancabermeja, ubicada en un corregimiento llamado El llanito. La institución se encuentra

en una zona rural, posee 5 sedes incluyendo la sede principal, dos ubicadas en la cabecera del corregimiento y las otras tres ubicadas cada una en las veredas pertenecientes al mismo.

La institución educativa ofrece los niveles de pre-escolar, primaria y bachillerato. Maneja 3 jornadas en las que se ofrece el servicio educativo, mañana, tarde y noche. Las sedes ubicadas en las veredas, manejan la modalidad de multigrado, a esta modalidad pertenecen los estudiantes que hacen parte de esta investigación.

La institución lleva varios años consecutivos ocupando los últimos puestos en resultados de pruebas saber aplicadas a los grados 3°, 5°, 9° y 11°, a nivel municipal, en el año 2015, ocupó el último puesto en las pruebas saber pro a nivel del municipio, esto se hace evidente en los resultados compilados por el MEN de las pruebas saber de cada año.

3.4. Instrumentos de recolección de datos

Con respecto a la recolección de los datos en el enfoque cuantitativo, Hernández (2006), afirma que esta se basa en instrumentos estandarizados y es uniforme para todos los casos, los datos son obtenidos por observación, medición y documentación de mediciones. Se utilizan instrumentos que han demostrado ser válidos y confiables en estudios previos o se generan nuevas basados en la revisión de la literatura y se prueban y ajustan. Las preguntas o ítems utilizados son específicos con posibilidades de respuesta predeterminadas. (p.14).

Para el caso de esta investigación, los instrumentos con los que se han recogido los datos, han sido validados en todos sus elementos por expertos en el tema y se han construido a partir de teorías de autores reconocidos que se han validado en investigaciones anteriores. Por lo que para este caso cada instrumento ha sido validado y su función está enfocada a la medición y obtención de datos verificables.

La recolección de datos, inicia principalmente con la revisión documental, implementando como instrumento un formato de registro de análisis documental (apéndice

A), basado principalmente en el análisis de los resultados de las pruebas saber para primaria de la institución educativa que será objeto de esta investigación, pues estos resultados son fundamentales porque permiten identificar las principales dificultades de los estudiantes en pruebas que implican poner en práctica habilidades de lectura.

Se trabajará con 2 grupos focales conformados por estudiantes que cursan el mismo nivel educativo en la misma institución. Para iniciar el proceso se les aplicará a los dos grupos una prueba T diagnóstica (apéndice B) para identificar los niveles de lectura con los que inician los estudiantes el proceso de intervención pedagógica.

Esta prueba, busca medir las habilidades y desempeños de comprensión lectora de los estudiantes basados principalmente en la velocidad de la lectura, identificación de fonemas y palabras, niveles de lectura literal, inferencial y crítico, lectura de imágenes, identificación de personajes e ideas de un texto. Con esta prueba se busca identificar el nivel inicial en desempeños de lectura con el que inician el proceso los estudiantes participantes de la investigación.

Para medir las habilidades y los logros de los estudiantes en los diversos niveles de lectura y evaluar las pruebas de lectura que se les aplicarán durante el proceso, se utilizarán dos instrumentos, el protocolo para evaluar procesos de comprensión lectora (apéndice D) y el protocolo que permitirá evaluar los niveles de lectura en los que se encuentran los estudiantes (apéndice E), con los cuales se podrán identificar los avances o dificultades que van presentando los estudiantes durante el proceso de la intervención.

Los protocolos recogen los resultados de las pruebas y ejercicios de lectura presentados por los estudiantes durante el proceso de intervención, con el fin de medir el impacto generado en la población objeto de investigación y los desempeños de los mismos durante el proceso.

Finalmente se aplicará nuevamente la prueba T aplicada al iniciar el proceso, con el fin de medir los desempeños en comprensión de lectura de los 2 grados y así poder medir las variables y resultados de los grupos para probar si la hipótesis propuesta es positiva y la intervención arroja resultados significativos.

Los datos recogidos serán sistematizados gráficamente con el fin de medir las variables e ítems propuestos para cada instrumento (pruebas de comprensión antes- después, análisis de pruebas saber pro, protocolos de calificación y evaluación de pruebas).

En la siguiente tabla, se describen los objetivos de cada instrumento propuestos para el desarrollo del proceso de investigación

Tabla 6.Objetivos propuestos para el desarrollo de la investigación

Instrumentos	Objetivos
Formato de análisis documental	Obtener información sobre resultados de prueba saber años 2014 y 2015.
Prueba T	Identificar los desempeños y niveles de lectura en los que se encuentran los estudiantes al iniciar el proceso.
Protocolos de evaluación	Recoger información sobre los desempeños de lectura de los estudiantes durante el proceso de intervención.
Pruebas de comprensión durante la intervención.	Medir el proceso de los estudiantes durante la intervención, estas pruebas estarán incluidas dentro de la secuencia didáctica planeada para la intervención.

Fuente: Elaboración propia

Con respecto a la validez de los instrumentos, es importante mencionar, que estos representan las variables de la investigación, pues el propósito de cada instrumento, está orientado hacia la medición de las variables propuestas en este trabajo, enfocadas a la identificación de desempeños y niveles de lectura. En palabras de Hernández (2006), estos instrumentos cumplen con los criterios de confiabilidad, pues cada instrumento produce resultados coherentes y consistentes, no da cabida a suposiciones o estimados, cada uno arrojará resultados exactos de acuerdo a las variables que se buscan medir con ellos, para soportar este criterio de confiabilidad se aplicará una prueba piloto que permitirá medir la confiabilidad y validez iniciales (p. 270).

Además son instrumentos validos en el sentido en que cada uno busca medir las variables propuestas en el proceso de investigación y han sido aprobados por expertos en el tema de la lectura y los procesos de comprensión, pues se ajusta a las teorías de estudios realizados con anterioridad sobre el tema en contextos internacionales aplicados a nuestro contexto y en estudios nacionales.

Otro de los criterios que se cumple con cada instrumento es el de objetividad, pues a través de ellos se miden desempeños y niveles de lectura alcanzados por los estudiantes, estos instrumentos ofrecerán resultados concretos con los que no se da cabida a suposiciones, pues medirán procesos cognitivos alcanzados o no por los estudiantes y estos no serán asignados por el investigador, sino que serán arrojados a través de pruebas y ejercicios de lectura con los que se evidenciarán de manera sistémica los resultados.

3.4.1. Recopilación documental.

La recopilación documental es el acto de reunir un conjunto de datos e información diferente a través de testimonios escritos con el fin de compendiar datos escritos que sirvan de soporte para la investigación (Cerdea 2006), Por ende la revisión documental en este proceso se basa principalmente en el análisis de los resultados históricos de las pruebas saber 2014-2015 en el área de lengua castellana de la institución educativa en la que se desarrolla el trabajo.

Estos datos son de suma importancia para la investigación, pues permitirá conocer las principales falencias que se presentan para resolver pruebas de comprensión lectora, e identificar las áreas con mayor índice de insuficiencia, con el fin de sustentar el trabajo desarrollado en la intervención.

3.5. Análisis de datos

Para el análisis y clasificación de la información obtenida, se llevará un proceso que iniciará con la reunión de los datos, clasificación de acuerdo a los ítems y los niveles de lectura propuestos, seguidamente se representarán en histogramas, barras y diagramas con el fin de facilitar su análisis e interpretación. Esto con el propósito de confirmar o rechazar aspectos propuestos en la hipótesis y el marco teórico, para identificar los elementos que difieren entre el discurso teórico y los aspectos abstraídos de la realidad.

En este sentido, el análisis de la información se desarrollará desde la estadística inferencial, con la que se pretende probar la hipótesis propuesta en la investigación y generalizar los resultados obtenidos en la muestra a la población o universo participante del proceso.

Con esta estadística se elaborarán inferencias a partir de los datos obtenidos a través de los diversos instrumentos durante el proceso de intervención. Con ella se busca describir y

establecer los resultados obtenidos durante el proceso de intervención, si la estrategia propuesta generó el impacto en los grupos estudiados. (Hernández, 2006).

A través de este tipo de análisis se pretende indicar el número de estudiantes que se encuentran en los distintos niveles de lectura de acuerdo a las pruebas desarrolladas y los desempeños alcanzados durante el proceso. Por ello se medirán los datos de frecuencia que se presentarán en cuadros y gráficos que se miden en porcentajes y proporciones.

De acuerdo a lo propuesto por Cerda (2013) se realizarán comparaciones de colectivos que hace parte de del análisis descriptivo con el que se hará comparación de porcentajes, comparación con medidas de concentración, comparación de promedios, comparación de índices, comparación de muestras y comparación de proporciones.

En este sentido, es importante analizar este tipo de comparaciones, pues en ellas se basa el trabajo de esta investigación, con ellas se confirmará o se descartará la hipótesis propuesta para este trabajo, que afirma que la aplicación de estrategias lúdicas mejorará los desempeños de lectura de uno de los grupos participantes, a través de análisis paramétricos basados principalmente en la aplicación de una prueba T que se aplicará al inicio y final de la investigación con el fin de medir de las variables propuestas para el trabajo en estas dos etapas y de esta manera poder comparar los resultados de dos grupos a los cuales se les harán diferentes intervenciones.

En palabras de Hernández (2006), la prueba T hace parte del análisis paramétrico y es una prueba estadística para evaluar si dos grupos difieren entre sí de manera significativa respecto a sus medidas en una variable (p. 319), por lo cual, el análisis del cumplimiento de la hipótesis se llevará a cabo teniendo en cuenta los resultados de los dos grupos en esta prueba aplicada antes y después de la intervención, pues a partir de ella se pueden medir los desempeños de los estudiantes en las variables y los avances o deficiencias que se detecten durante el proceso en los grupos.

Con el análisis de las variantes que permiten la comparación de los dos grupos, se busca determinar lo que es típico en cada grupo, indicar con qué extensión varían los individuos en un grupo, mostrar otros aspectos de cómo están distribuidos los individuos con respecto a las variables que se miden, mostrar la relación de los mismos con las variables e inferir las diferencias entre los dos grupos investigados en este trabajo y establecer las posibles causas de los desempeños negativos y los positivos.

Es así como en este capítulo se establecen los enfoques con los que se desarrollará la investigación, los instrumentos que se usarán para la recolección de datos, la forma en que se hará el análisis de los datos y se describe la población que participará durante el proceso.

Capítulo 4

Resultados

La investigación basada en estrategias lúdico-pedagógicas, que favorezcan el proceso de comprensión lectora en estudiantes de grado 4° de una institución educativa pública del sector rural de Barrancabermeja, desarrollada durante este trabajo buscaba principalmente diseñar estrategias de lectura que favorecieran los procesos de comprensión lectora de estos estudiantes.

Esta propuesta surgió durante el proceso de investigación, buscando una respuesta a la pregunta que orientaba el proceso ¿Cómo mejorar los procesos de comprensión lectora en los estudiantes de grado 4° de una institución educativa rural de Barrancabermeja? A partir de esta pregunta se generó el objetivo que direccionaría el trabajo con el que se pretendía diseñar estrategias lúdicas que mejorarán los desempeños de lectura en los estudiantes de grado 4°. Para llegar al cumplimiento de este propósito, se generaron las acciones que dieron como resultado un proceso de intervención.

Para contestar la pregunta de investigación y estructurar sus propósitos, se desarrollaron preguntas que llevaron a resolver la pregunta problema. Cada acción ejecutada en el proceso, estuvo encaminada a dar respuesta a estas preguntas en las que se indagaba sobre: ¿Qué resultados en desempeños de lectura demuestran los estudiantes con la implementación de estrategias lúdicas de la misma? ¿Qué estrategias ayudan a fortalecer los desempeños de comprensión lectora? ¿Qué nivel de lectura deben alcanzar los estudiantes para realizar lectura comprensiva?

En este capítulo se presentan los resultados obtenidos con cada acción orientada a la realización de un proceso de intervención, con el que se buscaba demostrar que la implementación de estrategias en el proceso de enseñanza aprendizaje a un grupo de

estudiantes, podría mejorar los resultados de desempeño en procesos de lectura y sus habilidades para la misma; esto con relación a los desempeños arrojados por otro grupo de estudiantes a los que no se les realizó la intervención propuesta en la investigación, por lo tanto los resultados expuestos en este capítulo, muestran la diferencia en porcentajes de los desempeños de los dos grupos, con el fin de comparar los resultados obtenidos por los mismos y poder comprobar la hipótesis planteada en este trabajo.

En este sentido, los resultados expuestos comparan, miden y muestran los desempeños y niveles de lectura alcanzados por los estudiantes durante el proceso y de esta manera poder identificar la efectividad de las estrategias aplicadas.

Para el análisis de estos resultados, se utilizó la estadística inferencial, con la que se quiere probar la hipótesis propuesta en la investigación y generalizar los resultados obtenidos en la muestra a la población o universo participante del proceso.

Con esta estadística se elaboran inferencias a partir de los datos recopilados a través de los diversos instrumentos aplicados durante la intervención. Con ella se pretende describir y establecer los resultados obtenidos durante el proceso de intervención y si la propuesta generó el impacto en los grupos estudiados.

Este tipo de análisis permite indicar el número de estudiantes que se encuentran en los distintos niveles de lectura de acuerdo a las pruebas desarrolladas y los desempeños alcanzados. Por ello se miden los datos de frecuencia, que se presentan en cuadros y gráficos medidos en porcentajes y proporciones.

Los resultados aquí expuestos son la respuesta a las preguntas de investigación, por ello para iniciar la intervención fue necesario identificar el estado inicial de los estudiantes en procesos y desempeños de lectura, por lo que fue necesario aplicar una prueba diagnóstica o prueba T. Esta prueba buscaba medir las habilidades y desempeños que poseían los

estudiantes en procesos de lectura y, de esta manera, definir el nivel de lectura en el que se encontraban los mismos antes de ser intervenidos.

La prueba identificó las habilidades de comprensión lectora de los estudiantes y los niveles de desempeño de los mismos en comprensión, pues medía el aspecto fonético, fonológico, la codificación y decodificación, la velocidad en la pronunciación de sílabas y la comprensión de lectura en tres niveles: literal, inferencial y crítico.

Con relación a las habilidades de lectura evaluadas en la prueba, Arias (2003) dice que, respecto a la velocidad de la lectura, un buen lector hace fijaciones amplias, se trata de conseguir que el ojo capte, en una sola fijación, el mayor número posible de palabras. Por lo tanto, si se está leyendo un párrafo las fijaciones del ojo son muchas, es decir, que si se captan pocas palabras en una fijación, es porque no hay un hábito constante de lectura, el perfeccionamiento de la lectura se logra con el desarrollo de estos movimientos del ojo por medio de la práctica y la repetición.

Esto significa que si un estudiante no lee bien, o posee una lectura silábica, no podrá realizar procesos satisfactorios de comprensión lectora. Para poder leer comprensivamente, es necesario que el lector pueda captar el mayor número de palabras en una sola fijación.

Con relación al nivel que se evaluaba en la primera parte de la prueba, el de decodificación, que se refiere al reconocimiento de las palabras y a la asignación del significado léxico (Van Dijk & Kinstch, 1983). Por consiguiente este nivel es aplicado en la primera parte de la prueba, pues es considerado el nivel inicial y necesario para la lectura.

Esta prueba se aplicó a 30 estudiantes de grado cuarto de 2 grupos diferentes. Los estudiantes fueron caracterizados por un número que inicia con el 1 y va hasta el 30, correspondientes al número de estudiantes participantes de la investigación. Los que fueron numerados del 1 al 15 representan la muestra intervenida y los que van del 16 al 30 representa el grupo que no fue intervenido.

Los resultados iniciales de la aplicación de la prueba, evidenciaron que los dos grupos se encontraban en los mismos niveles de lectura, presentaban las mismas dificultades en las pruebas que implicaban lectura y procesos de la misma como velocidad, análisis, capacidad para hacer inferencias, además poseían los mismos ritmos de lectura, pues el resultado de los tiempos obtenidos por cada individuo, muestra que se encuentran en un rango de lectura similar.

Es por ello que los grupos se consideraron homogéneos, puesto que entraron al proceso en el mismo nivel y con las mismas capacidades cognitivas necesarias para la lectura, además son estudiantes que se encuentran en el mismo grado de escolaridad, pertenecen a la misma institución y las edades se encuentran en un rango promedio apto para el grado que cursan. Ninguno presenta deficiencias de tipo físico o biológico que les impidan resolver actividades o pruebas que impliquen procesos de lectura.

Todos poseían el nivel inicial de lectura correspondiente a la decodificación, es decir saben identificar fonemas, unir sílabas y formar palabras con los sonidos, por lo cual estos grupos entran al proceso en iguales condiciones, pues lo que se busca demostrar es que uno de los grupos que será intervenido con la aplicación de estrategias que buscan mejorar los procesos de lectura, muestren mejores resultados en pruebas que implican procesos de comprensión, por ende era necesario que los dos grupos que se vincularan fueran homogéneos, con el fin de afectar la hipótesis propuesta y que los resultados obtenidos evidencien un nivel más alto de objetividad.

Con respecto a la prueba los estudiantes desarrollaron dos puntos con ayuda de la maestra, que correspondían a la velocidad de la lectura, haciendo necesario medir el tiempo con cronometro. Los resultados de la prueba están divididos en 2 tablas, en la tabla 1 se muestran los resultados individuales obtenidos por los estudiantes en ejercicios que medían sus desempeños en los aspectos fonéticos, fonológicos y velocidad de la lectura, pues como

se mencionaba anteriormente, el proceso de lectura se realiza en distintos niveles y este tipo de desempeños hacen parte de los niveles iniciales de la misma, si un estudiante. La prueba T se encuentra descrita en el apéndice B.

Tabla 7.Resultados individuales prueba T

Estudiante	Edad	Número de palabras encontradas en un minuto	Tiempo en el que encontró todas las palabras	Total palabras	Ejercicio #2
#1	13 años	4	1:34.38	8/13	Tiempo de lectura: 1:27.20
#2	9 años	7	2:14.70	10/13	Tiempo de lectura: 1:45.36
#3	9 años	4	2:10.35	10/13	Tiempo de lectura: 2:05.09
#4	10 años	5	1:34.60	8/13	Tiempo de lectura: 51.51
#5	10 años	2	1:37.45	4/13	Tiempo de lectura: 1:17.21
#6	11 años	13	1:00.15	13/13	Tiempo de lectura: 45.94
#7	15 años	9	1:25.16	11/13	Tiempo de lectura: 1:40.37
#8	9 años	5	44.21	6/13	Tiempo de lectura: 50.05

#9	9 años	9	1:22.78	12/13	Tiempo de lectura: 1:31.88
#10	11 años	7	1:18.01	13/13	Tiempo de lectura: 1:58.15
#11	10 años	6	1:19:00	8/13	Tiempo de lectura: 1:23.34
#12	9 años	8	1:54.35	10/13	Tiempo de lectura: 1: 10.00
#13	10 años	9	1:32.29	12/13	Tiempo de lectura: 1:05.56
#14	11 años	10	1:21.15	11/13	Tiempo de lectura: 51.00
#15	10 años	6	1:55.45	7/13	Tiempo de lectura: 1:58.48
#16	14 años	7	1:35.46	8/13	Tiempo de lectura: 1:23.40
#17	12 años	8	1: 32.39	9/13	Tiempo de lectura: 1: 53.12
#18	11 años	6	1:45.23	8/13	Tiempo de lectura: 1:35.21
#19	9 años	7	1: 33.29	9/13	Tiempo de lectura: 1: 23.45
# 20	10 años	9	1:43.19	11/13	Tiempo de lectura: 1:33.45
#21	9 años	10	1:33.19	12/13	Tiempo de lectura: 1: 39.34

# 22	10 años	11	1:40.29	11/13	Tiempo de lectura: 1:35.35
#23	10 años	9	1:35.45	12/13	Tiempo de lectura: 1:37.34
#24	10 años	8	1: 45.35	11/13	Tiempo de lectura: 1:45.33
#25	9 años	11	1:40.23	10/13	Tiempo de lectura: 1: 33.44
#26	9 años	7	2:00.00	7/13	Tiempo de lectura: 1: 45.40
#27	10 años	9	1:54.24	9/13	Tiempo de lectura: 1: 33.45
#28	9 años	8	1: 45.56	10/13	Tiempo de lectura: 1: 53.42
#29	10 años	10	2: 23.00	11/13	Tiempo de lectura: 1: 42.40
#30	9 años	7	1:00.05	12/13	Tiempo de lectura: 1: 40.54

Fuente: Elaboración propia

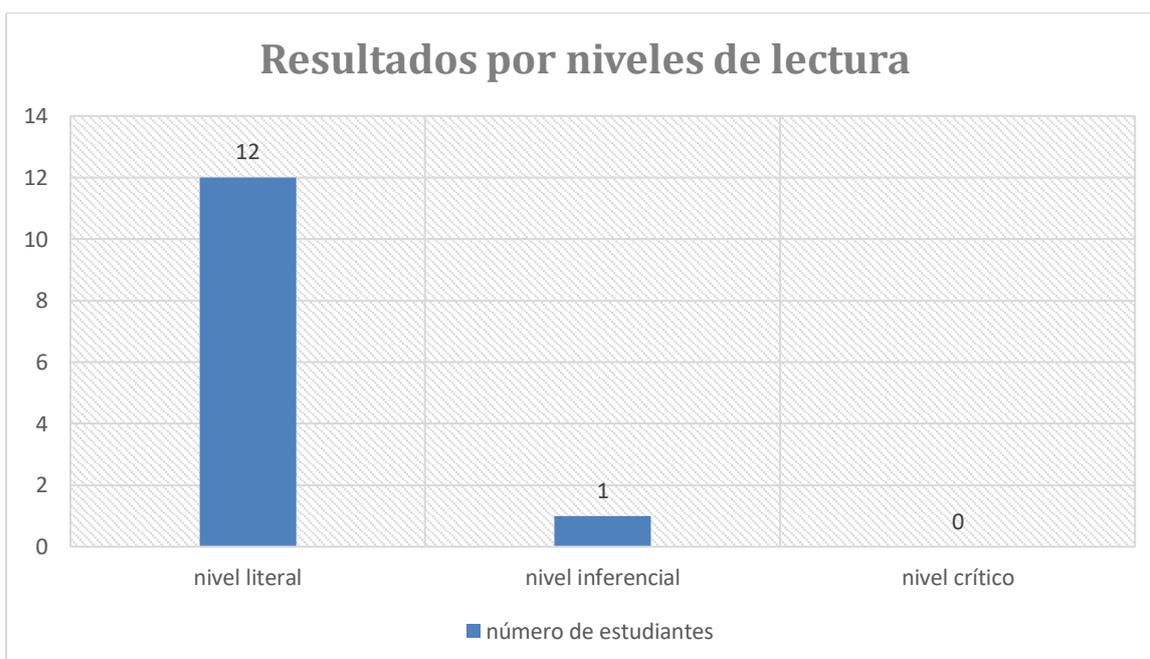
Estos resultados demuestran que los estudiantes tienen dificultades para leer y completar sílabas en un lapso corto de tiempo, el rango en tiempo de lectura en el que se encuentran los estudiantes es de 74.11 segundos, y el tiempo establecido para la lectura en la prueba era de 60 segundos. Esto evidencia que poseen una lectura silábica y es lento el proceso de decodificación de las palabras. Les cuesta identificar combinaciones fonéticas dentro de un conjunto de palabras, confunden aún consonantes y les cuesta leerlas. Sólo un

estudiante encontró las palabras completas y los demás tardaron más del tiempo dispuesto para hallarlas, y aun así no lograron encontrarlas todas.

En la segunda parte de la prueba los estudiantes debían contestar 16 preguntas del fragmento de un libro llamado “Choco encuentra una mamá” de Keiko Kasza. Las preguntas están divididas en 3 grupos: inferencial con 7 preguntas, literal con 4 preguntas y críticas 5 preguntas.

La tabla número 2 muestra el número de estudiantes que contestaron acertadamente la totalidad de las preguntas en cada nivel.

Gráfico 1. Resultados prueba T, niveles de lectura literal, inferencial y crítica.



Fuente: Elaboración propia

De 30 estudiantes evaluados, sólo 12 contestaron acertadamente las preguntas correspondientes al nivel literal, estos representan el 3.6% del grupo evaluado. En el nivel inferencial sólo un estudiante contestó la totalidad de las preguntas, lo que corresponde al

0.3% de la muestra evaluada y en el nivel crítico ningún estudiante contestó correctamente las preguntas.

Estos resultados muestran las dificultades que evidencian los estudiantes para desarrollar procesos de lectura en los niveles crítico e inferencial. El proceso de comprensión lectora se inicia en niveles de complejidad inferior (nivel de decodificación) y debe adquirir con el tiempo un nivel más alto de complejidad en el que el estudiante debe ser capaz de pasar de lo literal a lo inferencial.

Esta problemática se ha resaltado dentro de esta investigación, que plantea que los estudiantes no alcanzan un nivel inferencial de lectura, pues solo comprenden aquello que se encuentra implícito en la lectura, no poseen la habilidad de inferir, suponer o anticipar elementos que no están literalmente propuestos en el texto (Van Dijk & Kinstch, 1983).

Con respecto al proceso inferencial, Bruner (1957) sostiene que la mente humana es como una “máquina de hacer inferencias”, en alusión a su destreza para activar el conocimiento ya almacenado en el cerebro y utilizarlo en el momento de organizar e interpretar la nueva información entrante, el conocimiento del lector y su relación con lo que lee son el motor que pone en marcha la realización de inferencias.

Van Dijk & Kinstch (1983) se refieren al nivel inferencial como la elaboración semántica profunda en el que se implican esquemas y estrategias. En este nivel se realizan representaciones globales y abstractas que van más allá de lo dicho en la información escrita (inferencias, construcciones), este es el nivel que se pretendía alcanzar con los estudiantes después del proceso de intervención.

En este orden de ideas, los siguientes resultados son la respuesta a las dos primeras preguntas de investigación en las que se indaga sobre la incidencia de las estrategias en los desempeños de lectura en los dos grupos de grado cuarto. Estos desempeños fueron medidos

de acuerdo a las actividades que los estudiantes desarrollaron en la aplicación de cada estrategia y fueron comparados a través de la evaluación realizada a cada una de las mismas.

A través de este análisis se mide el número de estudiantes que arrojaron resultados positivos de acuerdo a cada una de las evaluaciones realizadas durante el proceso, en la que se evaluaban los niveles y desempeños de lectura establecidos en los protocolos de evaluación (apéndice D y E) para cada ejercicio de lectura.

A continuación se muestran los resultados obtenidos por los estudiantes en las actividades de evaluación de cada estrategia, tanto en el grupo intervenido como en el que no fue objeto de intervención. Aquí se busca mostrar los aciertos que obtuvieron los estudiantes durante actividades que implicaban el uso de habilidades de lectura durante la realización de cada estrategia.

Cada estrategia aplicada, llevaba a la realización de diversos ejercicios de lectura con los que se podía medir los desempeños, avance, logros, dificultades o retrocesos que presentaban los estudiantes durante el proceso de intervención, con el fin de medir la veracidad de la hipótesis.

Las competencias de lectura a evaluar, fueron seleccionadas a partir de teorías que mencionan las habilidades y desempeños necesarios para alcanzar procesos de comprensión, como las de Elosúa y García (1993), que hacen referencia a los niveles de procesamiento de la lectura, y teorías como las Dijk & Kinstch (1983), donde también menciona que la lectura se realiza en niveles secuenciales y que estos son automáticos en el lector.

Los niveles mencionados por estos autores, van desde los básicos de decodificación hasta los niveles de lectura inferencial y crítica y se realizan de manera paralela. Es por ello que con la propuesta de intervención se buscaba que los estudiantes lograrán niveles superiores de lectura y estos fueron evaluados durante el proceso.

De esta forma, se evaluaron todas las actividades desarrolladas por los estudiantes en las que se exigía que aplicara distintas habilidades y desempeños relacionados con los procesos de lectura. A continuación se muestra el número de estudiantes que respondieron acertadamente las pruebas aplicadas en cada estrategia, estas pruebas se encuentran descritas en el apéndice C, donde se muestra el proceso de intervención de forma completa.

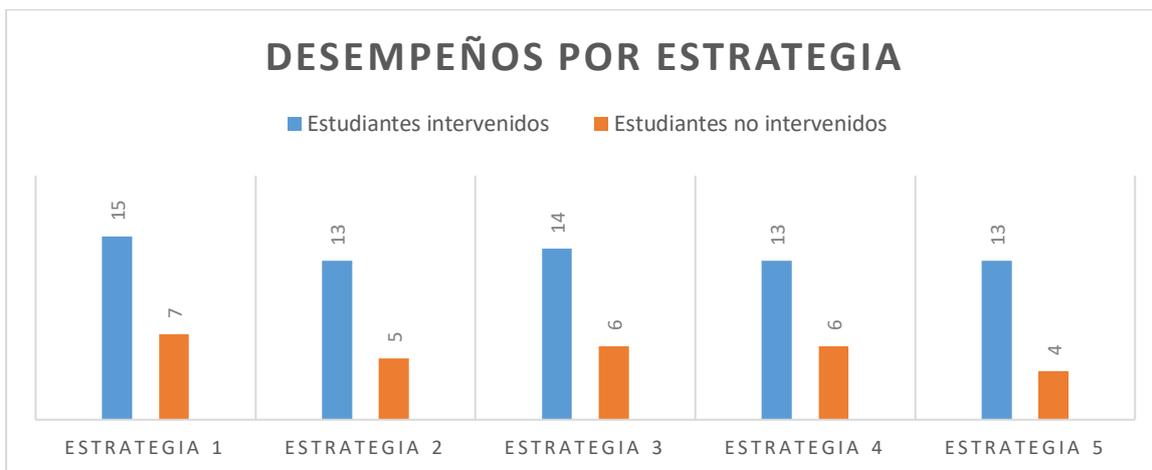
El color azul de la gráfica representa el número de estudiantes intervenidos que contestaron acertadamente las actividades de lectura propuestas en cada estrategia y el color naranja representa la cantidad de estudiantes no intervenidos, que contestaron acertadamente las actividades.

Las estrategias se encuentran graficadas en 2 grupos de cinco, organizadas de la siguiente forma:

- Estrategia 1: vinculación de conocimientos previos a la lectura
- Estrategia 2: reconocer información implícita e implícita en el texto
- Estrategia 3: personificación
- Estrategia 4: generar hipótesis antes de la lectura
- Estrategia 5: secuencia de eventos
- estrategia 6: análisis de causa y efecto
- Estrategia 7: realiza inferencias antes, durante y después de la lectura
- Estrategia 8: análisis de la estructura textual
- Estrategia 9: generar hipótesis después de la lectura
- Estrategia 10: hace uso de palabras claves para facilitar la comprensión.

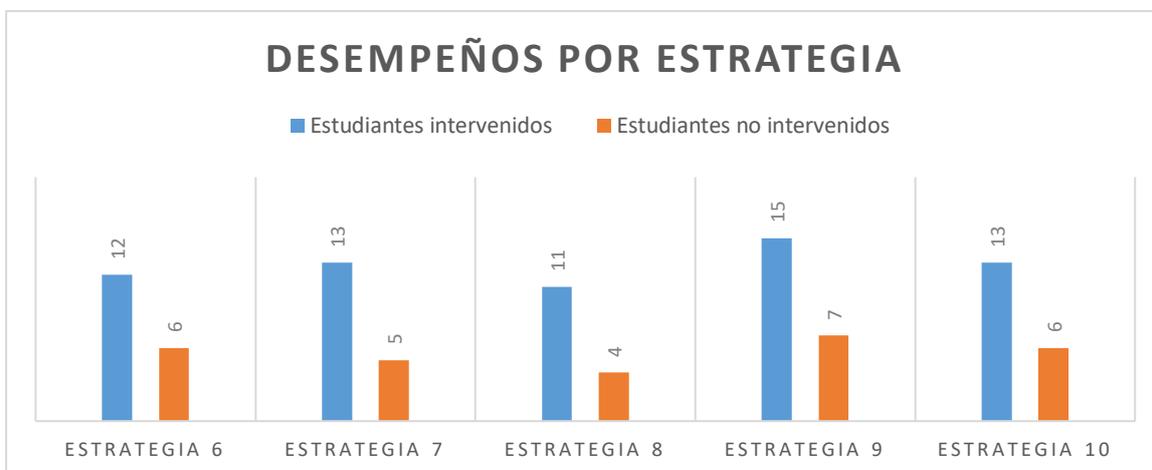
Los resultados expuestos en las tablas, representan a los dos grupos, pero sólo promedia a los estudiantes que contestaron acertadamente las preguntas y actividades de lectura propuestas.

Gráfico 2.Desempeños en comprensión lectora por estrategia de los dos grupos



Fuente: Elaboración propia

Gráfico 3.Desempeños en comprensión lectora por estrategia de los dos grupos



Fuente: Elaboración propia

Con estos resultados se puede evidenciar la tendencia en cuanto a desempeños de lectura, para este caso, como lo menciona Hernández (2006), las principales medidas de tendencia central son tres: moda, mediana y media. El nivel de medición de la variable determina cuál es la medida de tendencia central apropiada para interpretar.

Para este caso, la moda es la medida de tendencia más apropiada, pues representa los resultados que más se evidencian en el grupo de estudiantes intervenidos. Para Hernández (1998) la moda se refiere a la categoría o puntuación que ocurre con mayor frecuencia, en este caso se refiere al número de estudiantes que respondieron acertadamente a los ejercicios de lectura que fueron 13 en 5 categorías, lo que representa al 98% de la muestra aproximadamente.

En este mismo sentido la moda o dato que más se repite para el grupo de estudiantes no intervenidos es 6, durante la aplicación de las estrategias, en 4 de ellas fueron 6 los estudiantes que respondieron acertadamente.

Estos resultados dan validez a la hipótesis propuesta, en la que se busca demostrar que existe una incidencia o impacto en la aplicación de estrategias lúdico-pedagógicas para mejorar los desempeños en procesos de comprensión lectora en un grupo de estudiantes; los resultados obtenidos por los mismos supera el 90% de mejoramiento, en comparación con la prueba diagnóstica, o prueba T, aplicada al inicio.

Estos resultados demuestran que los estudiantes intervenidos, desarrollaron durante las actividades habilidades relacionadas con la lectura como: la vinculación de conocimientos previos e inferencias a partir de imágenes o palabras claves relacionadas con el texto.

Con respecto a la gráfica, los resultados demuestran que en los procesos que mayor puntaje, o mejores desempeños tuvieron los estudiantes, son los ejercicios relacionados con la realización de hipótesis después de la lectura, la realización de inferencias, la identificación

de personajes y la vinculación de conocimientos previos a la lectura. Esto evidencia un 90% de mejoramiento en los desempeños de lectura durante el proceso de intervención.

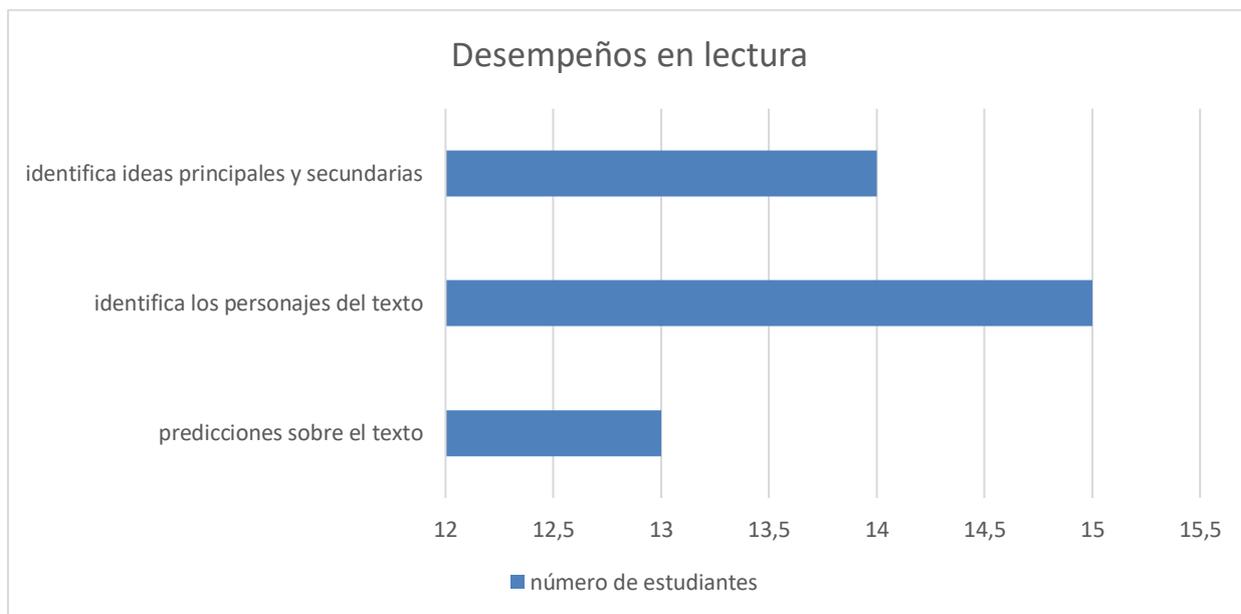
Este proceso le ofrecía a los estudiantes la oportunidad de aprender estrategias y adquirir habilidades de lectura que les facilitaban el proceso de comprensión y pueden aplicarlas al momento de enfrentarse a pruebas que les exijan desempeños de lectura.

Para medir los resultados alcanzados después del proceso de intervención se aplicaron dos pruebas, la primera estaba diseñada con el fin de medir las habilidades y desempeños que habían adquirido los estudiantes durante el proceso.

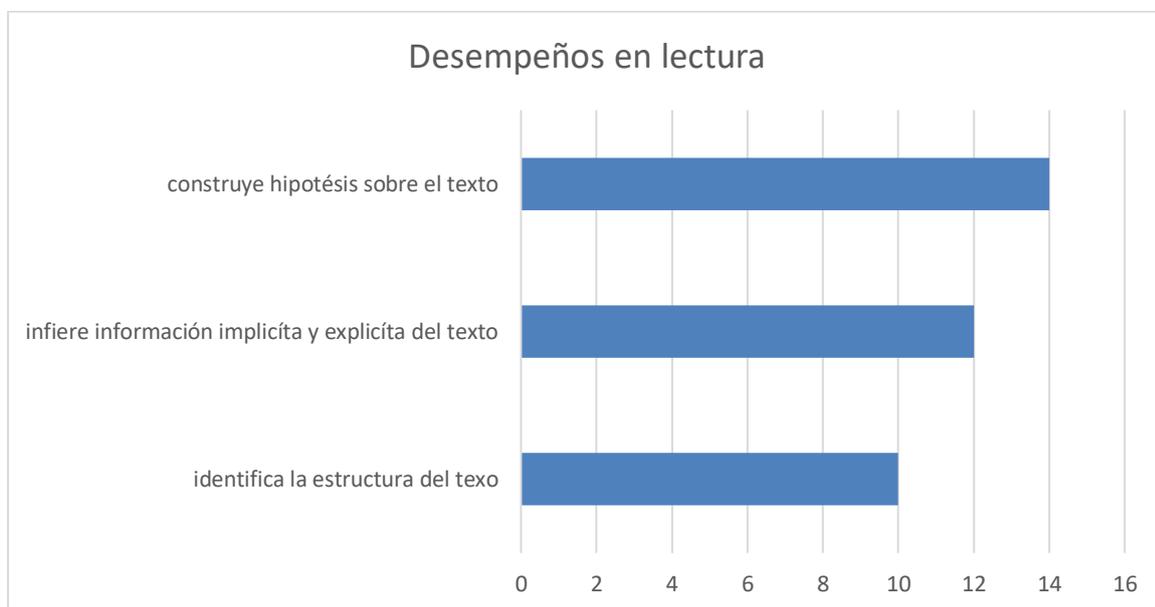
Esta prueba medía los desempeños de los estudiantes a la hora de identificar los personajes, la estructura, la información implícita y explícita de un texto, en este caso de una lectura titulada: "*Por amor a la camiseta*".

Esta prueba mide este tipo de desempeños, pues como lo menciona Arias (2003), si después de leer una unidad de información no se percibe su idea o si se cree que una idea que es secundaria, es principal, se encuentra frente a un problema de comprensión de lectura; el uso de las estrategias ya mencionadas pueden corregir este problema y hacer que el estudiante se convierta en un buen lector, por lo tanto los resultados expuestos se refieren a desempeños necesarios para ser un buen lector.

La prueba de comprensión de lectura desarrollada en esta fase se encuentra descrita en el apéndice C y sus resultados fueron:

Gráfico 4. Resultados prueba de lectura #1

Fuente: Elaboración propia

Gráfico 5. Resultados prueba de lectura #1

Fuente: Elaboración propia

Estos resultados evidencian que los estudiantes acertaron en las preguntas donde se exigían desempeños de comprensión lectora, lo que demuestra que el 90% de los estudiantes han mejorado sus desempeños en procesos de comprensión lectora y ponen en práctica las habilidades adquiridas durante el proceso de intervención con estrategias que fomentan el desarrollo de estas habilidades.

La segunda prueba que se realizó después del proceso de intervención fue la misma prueba T, con ella se buscaba medir y comparar los cambios que mostraban los estudiantes con respecto a la prueba inicial, esta prueba se aplicó de nuevo a los dos grupos, tanto al que fue objeto de intervención como al que no.

A través de ella se buscaba evaluar los mismos desempeños y los mismos niveles de lectura que la prueba inicial, los resultados obtenidos fueron caracterizados individual y grupalmente y se evidencian los logros alcanzados por los estudiantes en cada ejercicio y la diferencia que estos muestran después del proceso de intervención.

Tabla 8.Resultados individuales Prueba T Post intervención

Estudiante	Edad	Número de palabras encontradas en un minuto	Tiempo en el que encontró todas las palabras	Total palabras	Ejercicio #2
#1	13 años	11	1:04.35	11/13	Tiempo de lectura: 50.23
#2	9 años	10	1:14.00	13/13	Tiempo de lectura: 1:00.02
#3	9 años	12	1:20.15	13/13	Tiempo de lectura: 1:00.00

#4	10 años	9	1:21.30	12/13	Tiempo de lectura: 45.01
#5	10 años	9	1:12.05	11/13	Tiempo de lectura: 1:01.00
#6	11 años	13	55.09	13/13	Tiempo de lectura: 39.56
#7	15 años	13	1:01.11	13/13	Tiempo de lectura: 1:00.13
#8	9 años	10	35.23	13/13	Tiempo de lectura: 44.37
#9	9 años	12	1:02.18	13/13	Tiempo de lectura: 1:01.04
#10	11 años	11	1:18.01	13/13	Tiempo de lectura: 1:26.00
#11	10 años	13	1:09:00	13/13	Tiempo de lectura: 1:05.12
#12	9 años	10	1:15.20	13/13	Tiempo de lectura: 1: 00.00
#13	10 años	11	1:12.03	13/13	Tiempo de lectura: 1:00.23
#14	11 años	12	1:19.10	13/13	Tiempo de lectura: 40.10
#15	10 años	10	1:00.45	10/13	Tiempo de lectura: 1:00.07
#16	14 años	7	1:39.16	9/13	Tiempo de lectura: 1:30.00

#17	12 años	8	1: 32.39	10/13	Tiempo de lectura: 1: 45.25
#18	11 años	6	1:50.00	7/13	Tiempo de lectura: 1:43.18
#19	9 años	7	1: 40.18	6/13	Tiempo de lectura: 1: 29.40
# 20	10 años	9	1:52.16	13/13	Tiempo de lectura: 1:35.01
#21	9 años	10	1:43.00	11/13	Tiempo de lectura: 1: 38.54
# 22	10 años	11	2:00.08	12/13	Tiempo de lectura: 1:45.19
#23	10 años	9	1:35.45	12/13	Tiempo de lectura: 1:56.13
#24	10 años	8	1: 45.35	11/13	Tiempo de lectura: 1:46.29
#25	9 años	11	1:40.23	10/13	Tiempo de lectura: 1: 59.00
#26	9 años	7	2:00.00	7/13	Tiempo de lectura: 1: 44.18
#27	10 años	9	1:54.24	9/13	Tiempo de lectura: 1: 53.01
#28	9 años	8	1: 45.56	10/13	Tiempo de lectura: 1: 25.00
#29	10 años	10	2: 23.00	11/13	Tiempo de lectura: 1: 40.10

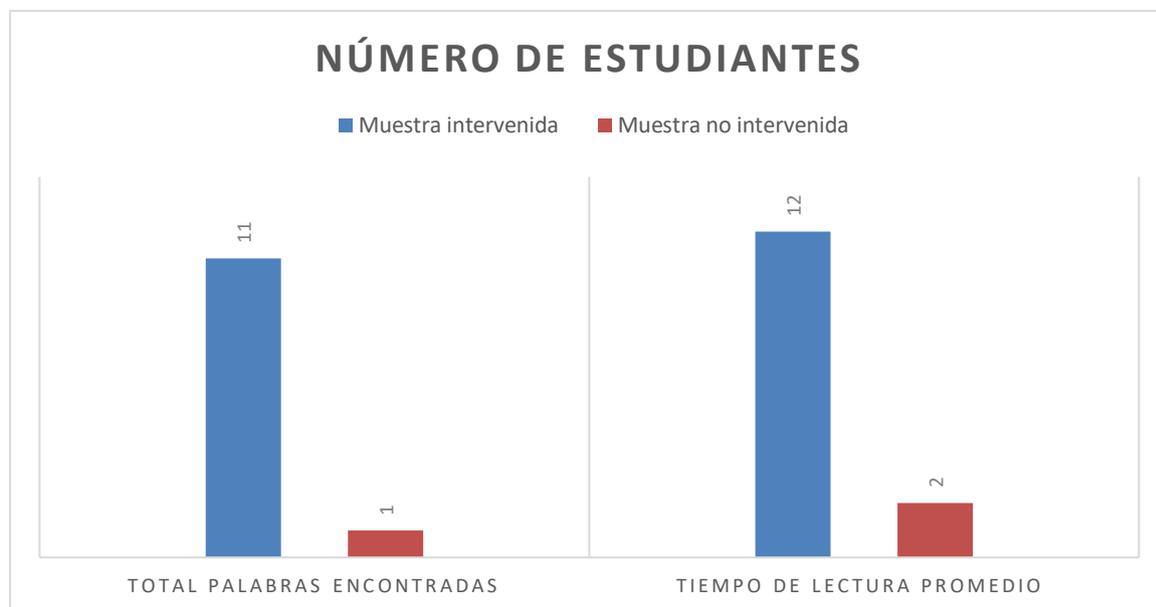
#30	9 años	7	1:00.05	12/13	Tiempo de lectura: 1: 48.54
-----	-----------	---	---------	-------	--------------------------------

Fuente: Elaboración propia

Con estos resultados se puede comparar el proceso inicial de lectura de los estudiantes con relación a los resultados obtenidos por los mismos después de la intervención. El grupo intervenido corresponde a los estudiantes numerados del 1 al 15 y el grupo no intervenido corresponde a los estudiantes con los números del 16 al 30.

Es necesario promediar los resultados de los estudiantes intervenidos y compararlos con los estudiantes que no fueron participes del proceso de intervención. La gráfica que se muestra a continuación da cuenta de la diferencia en los resultados obtenidos por los estudiantes intervenidos con relación a los que no lo fueron.

Gráfico 6. Promedio de palabras y tiempo de lectura promedio, prueba T post intervención



Fuente: Elaboración propia

Con esta tabla, se puede comprobar que en esta etapa, los desempeños alcanzados por los estudiantes intervenidos son superiores a los resultados arrojados en la primera prueba realizada, en este caso, son 11 los estudiantes que lograron encontrar las palabras solicitadas en la prueba, en el tiempo correspondiente, lo que representa al 91% de la muestra intervenida, mientras que en el grupo no intervenido sólo un estudiante las encontró en su totalidad.

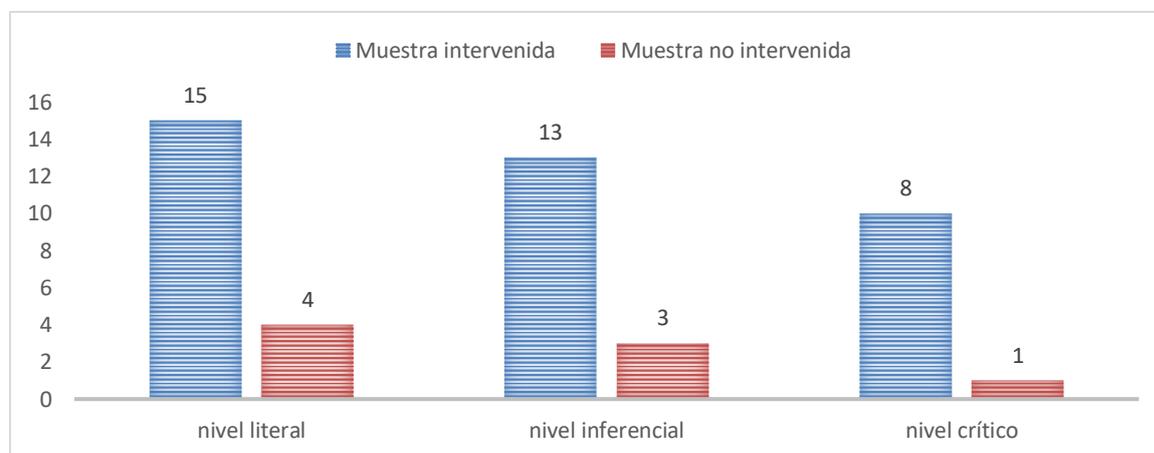
Por otro lado, en lo correspondiente al tiempo de lectura o velocidad de la lectura, los estudiantes del grupo intervenido que lograron hacerla en el tiempo estimado, fueron 12 estudiantes, lo que representa al 98% de la población, estos estuvieron en un rango de 20.7 segundos, inferior al rango establecido en la prueba piloto inicial, por el contrario en el grupo no intervenido, donde sólo 2 estudiantes lograron realizar la lectura en el tiempo promedio que consistía en 1:00.00 y 1:30.00.

Esto demuestra que los desempeños de los estudiantes intervenidos son superiores a los desempeños alcanzados por el grupo de estudiantes que no fue participe de la intervención. Con relación a los resultados obtenidos con la misma prueba, inicialmente, es evidente que los resultados actuales, alcanzados después de la intervención, demuestran que la implementación de estrategias que fomenten habilidades de lectura, mejoran los desempeños de los estudiantes en procesos de comprensión lectora, en este caso es evidente, pues el porcentaje de estudiantes que mejoró sus desempeños corresponde a un 95% de la población intervenida.

La segunda parte de la prueba, buscaba evaluar los aciertos de los estudiantes en preguntas de nivel literal, inferencial y críticas, después del proceso de intervención. En esta parte de la prueba los estudiantes contestaban el mismo grupo de preguntas de tipo inferencial con 7 preguntas, literal con 4 preguntas y críticas 5 preguntas.

Los resultados obtenidos en este caso después de la intervención fueron:

Gráfico 7.Resultados prueba T post intervención .Niveles de lectura



Estos resultados muestran el avance alcanzado por los estudiantes, en este caso en el nivel literal el 100% de la muestra contestó acertadamente, en el nivel inferencial el 98% de la muestra evaluada contestó correctamente y en el nivel crítico el 60% de los estudiantes respondió acertadamente las preguntas.

De acuerdo con estos resultados, se puede afirmar que la hipótesis se puede aceptar, pues los datos obtenidos con la prueba T (pre y post intervención) muestran la diferencia numérica entre los dos grupos estudiados, en los que el grupo no intervenido demuestra bajos resultados en los desempeño en las pruebas mientras que el grupo intervenido muestra mejores desempeños en las pruebas de comprensión.

Esto evidencia que el proceso de intervención mejoró los desempeños de los estudiantes en pruebas de comprensión lectora en un 90% y desarrolló en ellos habilidades de lectura en niveles de la misma en un 90%, que al comienzo del proceso aún no habían adquirido, por consiguiente la probabilidad de generalizar los resultados a la población es alta, pues la media de la muestra está cerca de la muestra de la distribución muestral, como lo menciona Hernández (2006. p, 307).

En este caso con los resultados obtenidos, se puede concluir que los estudiantes realizan inferencias y responden a preguntas del nivel crítico, procesos que no desarrollaban al iniciar el proceso, por lo cual la hipótesis propuesta para esta investigación es aceptada.

Capítulo 5

Conclusiones y Recomendaciones

Diseñar una estrategia que mejorara los desempeños en procesos de comprensión lectora era el propósito principal de esta investigación, que surgió de los bajos resultados que tienen los estudiantes de una institución pública rural del municipio de Barrancabermeja, en la realización de pruebas de lectura. Por lo que se veía necesario poder identificar las causas y las posibles soluciones de la problemática y poder crear una alternativa que ayudara a mejorar los resultados.

Como respuesta a esta problemática se crea una secuencia didáctica basada en estrategias lúdicas que fomentan el uso de habilidades de lectura a partir de los 3 niveles de lectura propuestos en esta investigación, literal, inferencial y crítico, con el fin de facilitar el proceso de comprensión lectora en los estudiantes.

La investigación se desarrolló bajo la hipótesis que afirmaba que la implementación de estrategias lúdico-pedagógicas incide en los desempeños de comprensión lectora en estudiantes del grado 4º de una institución pública rural del municipio de Barrancabermeja. Durante el desarrollo del capítulo anterior en donde se sintetizaron los resultados obtenidos del proceso de investigación, se demostró que la implementación de dichas estrategias sí incide en los desempeños de comprensión lectora de los estudiantes.

En este capítulo se presentan las conclusiones originadas en el proceso y se dan algunas recomendaciones que pueden ser útiles para los promotores de lectura en el propósito de hacer que los niños disfruten de aprender a leer y lograr mayores niveles de comprensión.

Con este estudio se pudo comprobar que el nivel crítico, el último nivel de lectura, es el más difícil de desarrollar por los estudiantes, porque requiere procesos de pensamiento más complejos que son los que permiten llegar a la comprensión, tal como lo menciona Van Dijk

y Kinstch, (1983), la lectura se realiza en niveles y el último nivel se refiere al nivel más profundo de la comprensión.

Por ello, se recomienda que todos los ejercicios o actividades lúdicas que busquen promover la comprensión lectora, deben tener en cuenta los tres niveles de la lectura, el literal, inferencial y crítico, pues para formar buenos lectores es necesario desarrollar actividades en las que el individuo pueda reconocer e interpretar información implícita y explícita del texto, que pueda ir desde lo simple a lo complejo.

Un importante hallazgo de este estudio demuestra que la activación de los conocimientos previos en el momento de la lectura facilita el proceso de la realización de inferencias, lo que facilita la comprensión lectora. Esto confirma lo expresado por Bruner (1957), cuando dice que los conocimientos previos son importantes a la hora de realizar inferencias, pues le facilita la asimilación de información nueva al lector.

Los resultados obtenidos con la aplicación de la estrategia muestran que en las acciones orientadas a la activación de los conocimientos previos, los estudiantes obtuvieron mejores desempeños, debido a que el estudiante es capaz de vincular la información previa con la información nueva que se le ofrece a través de una lectura, podrá realizar inferencias con más facilidad y alcanzar la comprensión de lectura.

Por consiguiente, se recomienda el uso de actividades de lectura que incluyan tareas en las que el estudiante pueda traer al ejercicio los conocimientos previos adquiridos en experiencias anteriores y las pueda vincular con la información nueva que le ofrece el texto y de esta manera facilitar el proceso de comprensión.

Por otra parte, durante el proceso de aplicación de estas estrategias, se realizaron varias actividades con las que se buscaba que los estudiantes adquirieran una habilidad de lectura y se apropiaran de una estrategia que les facilitara el proceso de comprensión. Dentro de la

investigación se demostró, a través de la aplicación de acciones didácticas específicas, que es posible lograr que el lector adquiriera habilidades para mejorar la comprensión de lectura.

Concluyendo, algunas estrategias que mejoran la comprensión de lectura son: hacer uso del conocimiento previo sobre el tema, asociar palabras claves, realizar inferencias, hacer análisis de secuencias de eventos e identificar y personificar a los personajes de las historias; así lo reafirman Hernández y Díaz (1998), que sostienen que existen estrategias que permiten desarrollar y fomentar procesos de comprensión lectora, estas estrategias están orientadas para trabajar un antes, durante y después de la lectura.

Desde el estudio se demostró además, que las estrategias que vinculan ejercicios relacionados con el antes de la lectura, en el que se incluye la activación de los conocimientos previos, un durante que incluye un análisis de la estructura del texto, y un proceso más profundo que invita a la inferencia, un después de la lectura en la que se analiza e intercambia la información abstraída del texto, los estudiantes podían comprender y retener la información que le ofrecía el texto, es decir, estas actividades aplicadas en estos tiempos de lectura facilitan el proceso de comprensión.

De esta manera, se sugiere a los promotores de lectura, que le propongan al lector actividades en las que se pueda analizar o estudiar la información del texto en los periodos del antes, durante y después de la lectura, con el fin de favorecer el proceso de la comprensión, que le permitan al individuo hacer uso de la información previa para relacionarla con la información nueva que obtendrá del texto, y de esta manera facilitar el proceso de la realización de inferencias, hacer predicciones sobre el título y analizar las imágenes que suscita el texto.

Por otra parte, los resultados obtenidos demuestran que las acciones pedagógicas que realizan los docentes en el aula para la enseñanza de la lectura y la promoción de los procesos de la misma, inciden en los logros o dificultades que estos tengan sobre los procesos de

comprensión, pues se puede evidenciar en el 90% de avances que lograron los estudiantes al realizar pruebas de lectura.

Por lo tanto, el desarrollo de estrategias lúdicas de comprensión lectora, deben estar encaminadas al desarrollo y fomento de habilidades de lectura y no a lograr que el niño responda correctamente preguntas. De esta manera, lo que se debe buscar es que el estudiante adquiera habilidades o estrategias claves que le permitan enfrentarse a cualquier tipo de pruebas de lectura.

Esto se evidencia en los resultados alcanzados por el grupo que no fue intervenido pues los resultados de los estudiantes en pruebas de lectura, muestran que las acciones lúdico-pedagógicas en los procesos de lectura son importantes ya que si no se promueven habilidades de lectura distintas a las de la decodificación, no se pueden alcanzar desempeños superiores en tareas de lectura que impliquen análisis, interpretación, identificación de ideas o personajes y realización de inferencias.

Durante el proceso se detectó que los estudiantes que no sabían leer de corrido o su capacidad para leer en un tiempo determinado era muy baja, presentaban algunas dificultades a la hora de responder preguntas que vinculaban procesos de lectura rápida.

Por lo tanto, para la aplicación de las estrategias propuestas en este trabajo, se recomienda que todos los estudiantes hayan superado el nivel básico de decodificación, dado que este tipo de prácticas exige desempeños que van más allá del nivel básico de lectura.

Es importante que en la planeación de las actividades se tenga en cuenta a los estudiantes que poseen dificultades para el aprendizaje o para realizar procesos de lectura, porque las acciones pedagógicas dispuestas para ellos deben estar acordes a las capacidades de los niños, ya que esto puede ser un limitante para el logro de los objetivos propuestos para la clase.

En este mismo sentido, la investigación permitió concluir además, que si una lectura es muy avanzada y se le presenta a un estudiante que se encuentra en niveles de escolaridad inicial, se puede generar un impacto negativo pues el no poder comprender lo que la lectura quiere transmitir puede generar impotencia o frustración en algunos estudiantes y por ende, generar experiencias negativas con respecto a lectura.

Esta investigación concluye que la motivación de los lectores depende del tipo de lecturas que se les presente; los resultados del estudio confirman que los niños se motivan más con lecturas que poseen imágenes, con los cuentos, fábulas y todas aquellas que narran o describen historias que se acercan a las experiencias que a diario viven los estudiantes con un toque de ficción, además es importante tener en cuenta el formato y la presentación de la lectura, pues estos elementos influyen en la motivación de los niños en las tareas propuestas.

Por esto se recomienda que las lecturas a desarrollar con niños de primaria sean acordes a la edad, al nivel de lectura en el que se encuentren los lectores, presentar lecturas con imágenes, animaciones, que sean del interés de los niños, narraciones con las que ellos se puedan identificar o sentir representados, historias con ficción y magia, pues estas condiciones despiertan el interés de los niños a la hora de leer.

La investigación también identificó que los niños todo el tiempo están leyendo aunque no hayan alcanzado aún un nivel básico de lectura. No solamente se lee lo que está escrito, también se leen los gestos, los símbolos, las palabras, los gráficos, en consecuencia no se le debe decir a un estudiante que no sabe leer, por el contrario, se deben aprovechar los elementos del entorno con aquellos niños que aún no alcanza el nivel de decodificación.

Para formar lectores críticos no se necesita que los niños estén en un nivel avanzado de lectura. El fomento de habilidades de lectura se puede dar a partir de diversas actividades, en este caso se sugieren como alternativas la observación de una película, de una imagen, de escuchar o cantar una ronda o una canción, de escuchar un cuento en voz alta. A partir de

estas actividades sencillas se pueden elaborar preguntas y situaciones que lleven a los niños a predecir hechos de la historia que ven o que escuchan, a generar hipótesis, hacer inferencias y esto facilita el proceso de comprensión.

La lectura de libros con imágenes o las imágenes que los niños tienen a su alrededor se prestan para hacer lectura crítica, para proponer hipótesis y hacer inferencias. Estos procesos se pueden desarrollar desde el pre-escolar con niños que aún no hacen procesos de codificación y decodificación y de esta manera irlos formando en procesos de lectura con desempeños en comprensión.

De este modo, es importante tener en cuenta que una imagen puede generar una historia, un cuento o una poesía, se pueden hacer preguntas de tipo inferencial y críticas que den paso a experiencias de lectura comprensiva en niños pequeños, todo depende del propósito y el objetivo de aprendizaje y el manejo que el docente le pueda dar en el aula.

Por ello, para estos casos se recomiendan las lecturas con imágenes porque pueden ser una alternativa para promover este proceso con los niños en la etapa inicial de lectura, pero es necesario que el docente conozca las fortalezas y debilidades de los estudiantes en los niveles de lectura, para poder escoger las actividades que realizará con ellos en el aula.

El tipo de lecturas que se manejan con los estudiantes es muy importante, de manera que el proceso de selección debe ser cauteloso y tener en cuenta los gustos, intereses y motivaciones de los estudiantes, no importa si los estudiantes son de los últimos niveles o niveles iniciales de educación.

De este estudio se puede concluir que las actividades de lectura no siempre deben estar encaminadas a responder preguntas en formatos, el estudiante puede demostrar que alcanzó su nivel de comprensión del texto a través de un dibujo, de una canción, de un esquema o un conversatorio. El proceso evidenció que los niños se motivan a participar en actividades sobre la lectura donde pueda demostrar de forma lúdica y creativa lo que aprendió.

La forma de evaluar la lectura no siempre debe estar enfocada a darle respuesta a algún tipo de preguntas, pues el hecho de que el estudiante sienta que está siendo evaluado lo predispone, por consiguiente, se sugieren otras formas lúdicas para evaluar la lectura como dibujar, representar personajes con materiales artísticos o dramatizar historias en las que los niños se puedan disfrazar y representar a sus personajes favoritos. Hacer conversatorios, elaborar esquemas o reconstruir el texto, son otras estrategias con las que el estudiante puede demostrar lo que aprendió.

De acuerdo a lo mencionado por Arias (2003), se recomienda que las actividades de lectura no estén destinadas simplemente a evaluar un tema para que no la asocien con la evaluación, sino que se oriente a despertar en los niños la creatividad y la imaginación, de manera que puedan ser ellos quienes decidan qué les gusta leer, para que se motiven a hacerlo y pierdan el temor a la lectura, así podrán verla como una herramienta necesaria para la adquisición de conocimientos en diversas áreas.

Otra recomendación importante para los promotores de lectura, es que para medir los desempeños de comprensión lectora no es necesario darle a los estudiantes hojas con cuentos largos o textos muy complejos, se pueden realizar tareas en las que los lectores tengan la oportunidad de vincular sus conocimientos previos, sus supuestos o creencias para afirmar o refutar una hipótesis en la lectura o identificar personajes. Un lector puede demostrar que comprendió lo leído de manera oral, escrita o gráfica.

La idea fundamental a la hora de realizar promociones de lectura o de aplicar estrategias que busquen fomentar los procesos de comprensión lectora, es saber que la forma en que se presenta el proceso hace la diferencia, pues un niño al que se le obliga a leer sólo para evaluarlo, probablemente no alcanzará los mismos niveles de comprensión que un niño que es estimulado lúdica y creativamente hacia la lectura.

García (1983) dijo:

Una de las personas inolvidables en mi vida es la profesora que me enseñó a leer a los cinco años. Era una moza bonita y sabia que no pretendía saber más de lo que podía, y era tan joven que con el tiempo acabó siendo más joven que yo. Era ella la que nos leía, en clase, los primeros poemas. Recuerdo con la misma gratitud al profesor de literatura del colegio, un hombre modesto y prudente que nos conducía por el laberinto de los buenos libros sin interpretaciones rebuscadas. Este método posibilitaba a sus alumnos una participación más personal y libre en el milagro de la poesía. En síntesis, un curso de literatura no debería ser más que una buena guía de lecturas. Cualquier otra pretensión no sirve más que para asustar a los niños. Pienso yo, aquí entre nosotros.

(s.p)

Promover la lectura significa motivar a los estudiantes de forma lúdica, sin forzarlos ni asustarlos a la hora de leer, lograr que ellos descubran la magia de los libros de la forma más creativa y pedagógica posible. Diseñar estrategias que marquen de manera positiva el proceso de los lectores, hacerles divertido el momento de leer y no sólo leer para evaluar. Hacerles entender que la lectura es el medio para interpretar y conocer el mundo, el mundo que los rodea a través del toque mágico que le dan las letras.

Leer no solo es enseñarle al niño a unir vocales y consonantes, este es sólo el paso inicial que abre el inmenso mundo mágico que esconden las letras. Los niños desde el nacimiento están en contacto con la lectura, depende de quienes orientan ese proceso si lo convierten en un ejercicio tedioso o lúdico que obstaculizará o facilitará la formación de lectores y ciudadanos críticos.

Lista de referencias

Arias, J. (2003). *Problemas De Aprendizaje*. Bogotá D.C: Universidad Pedagógica Nacional.

Ausubel, D. (1983). *Psicología educativa: un punto de vista cognoscitivo*. México: Trillas.

Ausubel, D., Novak, J., Hanesian, H. (1997). *Psicología Educativa. Un punto de vista cognoscitivo*. México: Trillas.

Berger, K. S. (2008). *The developing person through the life span*. Seventh Edition.

Bruner, J. (1957). Going beyond the information given. *J. Bruner., et al., Comtemporany Approachesto Cognition:the Colorado symposium*. Cambridge, MA, Harvard University press.

Cerda, H. (2013). *Los elementos de la investigación*. Bogotá: El Búho.

Colomer, T. (1997, Enero 1). La enseñanza y el aprendizaje de la comprensión lectora. *Signos. Teoría y práctica de la educación*. N° 20, pp. 6-15.

Condemarín, M. (2006). *Estrategias para la enseñanza de la lectura*. Chile: Ariel.

Cszikszentmihalyi, M. (1990). *Una psicología de la felicidad*. Barcelona: Kairós.

De vega, M., Carreiras, M., Gutierrez, M. (1990). *Lectura y comprensión. Una perspectiva cognitiva*. Madrid: Alianza Editorial.

De Zubiría, A. (2016). *Evolución en la calidad de la educación ha sido mínima*. Bogotá: periódico El Tiempo.

Díaz, F. (1989). *Aprendizaje significativo y organizadores anticipados*. México: Facultad de Psicología, UNAM.

Díaz, F., & Aguilar, J. (1988). Estrategias de aprendizaje para la comprensión de textos académicos en prosa. *Perfiles Educativos*. N° 41-42, pp. 28-47.

Díaz, F., & Hernández, G. (1998). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*. México: Mc Graw Hill

Dole, J. (1991). *Moving from old to the new: Research on Reading comprehension instruction*. Review of educational research.

Elosúa, R., & García, E. (1993). Estrategias para enseñar y aprender a pensar. [En línea]. *Procesos Cognitivos*. Recuperado de http://www.cucs.udg.mx/avisos/Martha_Pacheco/Software%20e%20hipertexto/Antologia_Electronica_pa121/ELOSUA.PDF.

Ferreiro, E. (1999). *Cultura escrita y educación, conversaciones de Emilia Ferreiro*. México: Fondo de Cultura Económica.

Fries, C. (1962). *Linguistics and reading*. Nueva York: Holt, Rinehart y Winston

- Galeras, F. (1998-2000). *La lectura el diálogo con el autor al encuentro con los oyentes*. Granada: Bruño.
- Gamarra, P. (1976). *El libro y el niño. Importancia de la lectura en la educación*. Buenos Aires: Kapelusz.
- Garcia, M. (1983). *De cómo los profesores de literatura pervierten a sus alumnos*. Brasil: status plus.
- Gil, Muñoz. (2013). *Propuesta para trabajar la comprensión lectora a través de la literatura infantil*. Trabajo de grado. Universidad de Valladolid, Valladolid, España.
- Hernández, F.; Fernández, C.; & Baptista, P. (2006). *Metodología de la investigación, cuarta edición*. México: Mc Graw Hill.
- León, J., & Escudero, I. (2000). *La influencia del género del texto en el procesamiento de inferencias elaborativas*. Barcelona. Paidós.
- Mayer, R. (1984). Aids to text comprehension. *Educational psychologist*. Vol. 19, pp. 30-42.
- Meek, M. (2004). *En torno a la cultura escrita*. España: fondo de cultura económica.
- Méndez, L y Mogollón S. C., (2009). *La lectura, puerta abierta a un mundo lleno de conocimiento y beneficios: dificultades de lectura en los estudiantes de Licenciatura en*

Lengua Castellana, Inglés y Francés de segundo, cuarto y sexto semestre, jornada diurna de la Universidad de la Salle. Tesis de Grado. Universidad de la Salle, Bogotá D.C., Colombia.

Mendoza, A., & Villanueva, E. (2003). *Didáctica de la lengua y la literatura para primaria.* España: Pearson Educación.

Mendoza, F.(1998).*Conceptos clave en didáctica de la lengua y la literatura.* Barcelona. SEDLL/ ICE universitat de Barcelona/ HORSORI.

Ministerio de Educación Nacional. (1997). *Pequeños aprendices, grandes comprensiones.* Colombia: MEN

Ministerio de Educación Nacional. (2013). *Leer para comprender, escribir para transformar: palabras que abren nuevos caminos en la escuela.* Bogotá D.C: MEN.

Ministerio de Educación Nacional. (2014-2015). *Pruebas Saber Icfes.* Colombia: MEN.

OECD. (2009). *Programme for International Student Assessment (PISA).* Recuperado de <https://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/pisa2009keyfindings.htm>

Onrubia, F. (1996). *Las teorías del aprendizaje escolar.* Barcelona: Universidad Abierta de Cataluña.

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. UNESCO. (2008). *Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo: aportes para la*

enseñanza de la lectura (SERCE). Recuperado de
<http://www.unesco.org/new/es/santiago/education/education-assessment-illece/second-regional-comparative-and-explanatory-study-serce/>

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. Unesco.
(2009). *Aportes para la enseñanza de la lectura*. Chile: SERCE

Petit, M. (2001). *Lecturas: del espacio íntimo al espacio público*. México: Fondo de Cultura Económica.

Ramos, Z. (2013). *La comprensión lectora como herramienta básica para la enseñanza de las ciencias naturales*. Tesis para optar al título de Magister. Universidad Nacional de Colombia, Medellín, Colombia

Rubio, Inicial. (2008). *Texto*. Ciudad: Editorial.

Salas, P. (2012), llamada: *El desarrollo de la comprensión lectora en los estudiantes del tercer semestre del Nivel Medio Superior de la Universidad Autónoma de Nuevo León*. Tesis de Maestría. Universidad Autónoma de Nuevo León, Monterrey, México.

Sánchez, C. (2014). *Prácticas de lectura en el aula. Orientaciones didácticas para docentes*. Bogotá D.C: Ministerio de Educación Nacional, Cerlalc-Unesco.

Shuell, T. (1988). The role of the student in learning from instruction. *Contemporary Educational Psychology*. N° 3, Vol. 3, pp. 276-295.

Solé, I. (1992). *Estrategias de lectura*. Barcelona: Editorial Graó.

Tapia, J. (1991). *Motivación y aprendizaje en el aula*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.

Van Dijk, T., & Kinstch, W., (1983). *Strategies of discourse comprehension*. New York: Academic press.

Vidal, E., & Gilabert, R. (1991). Comprender para aprender. Un programa para mejorar la comprensión y el aprendizaje de textos. [En línea]. *Comunicación, Lenguaje y Educación*. Recuperado de file:///C:/Users/Toshiba/Downloads/Dialnet-ComprenderParaAprender-126190.pdf

West, Ch., Farmer, J., Wolff, P. (1991). *Instructional desing. Implications fromcognitivescience*. Need ham Heights: MA.

Listado de apéndices

Apéndice A

Protocolo de análisis de resultados en porcentaje pruebas saber 2014 y 2015 grado

5°

Este protocolo se encuentra dentro del proceso de recolección de dato, en él se compilan los resultados comparativos de las pruebas saber 2014 y 2015 en el área de lenguaje.

Área	Insuficiente		Mínimo		Satisfactorio		Avanzado	
	2014	2015	2014	2015	2014	2015	2014	2015
Lenguaje	37%	28%	59%	60%	6%	13%	2%	0%

Apéndice B

Prueba para medir habilidades de comprensión lectora (Prueba T)

La prueba T es una prueba que se aplica a los estudiantes con el fin de identificar los conocimientos y habilidades de los estudiantes para la lectura, con el fin de identificar el estado de los estudiantes antes del proceso de investigación.

OBJETIVO: identificar habilidades fonéticas, análisis de palabras y estrategias de comprensión aplicadas a una lectura.

1. Lee atentamente cada enunciado y contesta cada actividad.
2. En el siguiente cuadro identifica la mayor cantidad de combinaciones hechas con **bl** en las palabras. Subraya con color rojo las palabras que encuentre, tendrás 30 segundos para hacerlo, el tiempo será medido por tu profesora.

Emblema	trapero	Embalse	Colombia	Tablero	Tren
Colombina	cabalgata	Blanca	Brazo	vena	Cobija
Trasplante	Cable	Premio	Blusa	Pluma	Establece
Bálsamo	Biblia	Planta	Brinco	Vino	Blanqueador
Tropel	Traje	Pluma	Mejorar	Tiro	Balcón
Tiempo	Bloque	Silla	Bueno	Plumón	Trago
Plástico	Blindar	Tormenta	Bloquear	Bolsa	Bilateral
Baldosa	Blando	Barato	Venado	Banano	Blancuzco

3. En el siguiente ejercicio medirás tu agilidad a la hora de leer y tu pronunciación. A continuación encontraras un listado de palabras que desconoces, tu tarea es terminar de leerlas en 1 minuto.

- Cesi
- Jope
- Tota
- Teno
- Romi
- Mera
- Timi
- Yote
- Jima
- Terni
- Blema
- Trola
- Plate
- Clevo
- Flotu
- Grani
- Frenga
- Tepli
- Glana
- Cotla
- Blinsa
- Bluto
- Crade
- Grojo
- Queta
- Unu
- Lami
- Treto
- Frino
- Ceto
- Cuivo
- Trome
- Pale
- Nato
- Bari
- Gino
- Veda
- Cade
- Rela
- Trolu
- Gate
- Sabe
- Trema
- Flute

4. Lee atentamente el siguiente fragmento de “choco encuentra una mamá” y contesta cada pregunta.

Choco era un pájaro muy pequeño que vivía a solas. Tenía muchas ganas de conseguir una mamá, pero ¿quién podría serlo?

Un día decidió ir a buscar una. Primero se encontró con la señora jirafa. ¡Señora Jirafa!- dijo- ¡Ud. es amarilla como yo! ¿Ud. es mi mamá? – lo siento- suspiró la señora Jirafa- pero no tengo alas como tú.

Choco se encontró después con la señora Pingüino. ¡Señora pingüino!- exclamó- ¡Ud. tiene alas como yo! ¿Será que Ud. es mi mamá? – lo siento- suspiró la señora Pingüino- pero mis mejillas no son grandes y redondas como las tuyas.

Choco se encontró después con la señora Morsa...

Fragmento tomado del libro “choco encuentra una mamá de Keiko Kasza”

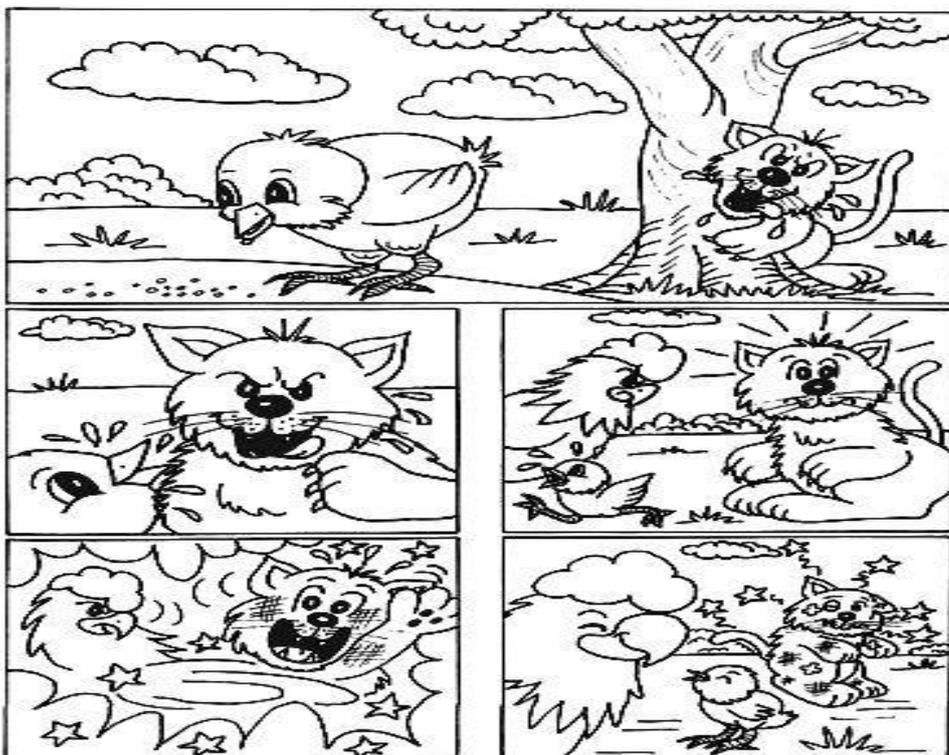
De acuerdo a la lectura del texto anterior contesta las preguntas. Ten en cuenta los datos de la historia.

- ¿Quién era Choco?
- ¿Con quién vivía?
- ¿Qué quería conseguir Choco?

- ¿Por qué Choco pensó que la señora Jirafa podría ser su mamá?
- ¿Por qué la señora Jirafa no puede ser la mamá de Choco?
- ¿Por qué Choco pensó que la señora pingüino podría ser su mamá?
- ¿Qué le contestó la señora pingüino a Choco?
- ¿Por qué crees que Choco podría pensar que la señora Morsa puede ser su mamá?
- ¿Qué crees que le dijo la señora Morsa a Choco?
- ¿Piensas que Choco por fin encontró a su mamá?
- ¿Quién pudo ser la mamá de Choco?
- ¿Cómo te imaginas a la mamá de Choco?

- ¿Cómo te imaginas a Choco? Dibújalo
- ¿Por qué crees que Choco estaba solo?
- ¿Crees que hay niños que vivan solos? ¿Por qué?
- ¿Por qué los niños no deberían vivir solos?

5. Observa atentamente las siguientes imágenes



- ¿Qué crees que puede estar pasando?

- ¿Qué nos están contando?

- ¿Quiénes son los personajes?

- ¿Cómo crees que terminó esta historia?

Apéndice C

Estrategias pedagógicas para mejorar procesos de comprensión de lectura

Las estrategias de comprensión de lectura, buscan mejorar los desempeños de los estudiantes en los niveles de lectura crítico, inferencial y literal, integrando actividades lúdicas y de motivación para los niños, basadas en el antes, durante y después de la lectura. Incluye también procesos de lectura de imágenes, cuentos cortos, historias inconclusas, historia con imágenes, con el fin de despertar en los niños la curiosidad y el interés por la lectura.

Las lecturas y las acciones didácticas estaban organizadas de acuerdo a ciertos grados de complejidad. El proceso inicia con lecturas cortas, que tengan imágenes llamativas con el fin de ir motivando a los estudiantes y así lograr que empiecen a sentir gusto y motivación por leer. Las primeras sesiones los estudiantes hicieron actividades sencillas basadas en la participación oral, en la que cuentan sus ideas y percepciones sobre lo que se lee, que los

estudiantes no sientan que leen para ser evaluados, si no que están leyendo para disfrutar, para conocer otros mundos.

Estas acciones fueron diseñadas teniendo en cuenta las teorías de autores como y Elosúa & García (1993) y Díaz & Hernández (1998) que ofrecen pautas y estrategias significativas para realizar tareas de lectura, y el objetivo principal fue mejorar los procesos de comprensión lectora a través de la adquisición y refuerzo de habilidades lectoras.

Las estrategias pedagógicas abarcan un grupo de actividades, que tienen como objetivo desarrollar habilidades fundamentales para el proceso de comprensión lectora, tales como: contextualizar palabras desconocidas, uso de palabras claves, análisis e identificación de los personajes: ¿cómo son?, ¿qué sienten?, ¿qué hacen?, ¿cuál es la estructura del texto?; con el fin de establecer una interacción y un intercambio de información. Que el estudiante se relacione con el texto, identifique los detalles, los analice y plantee posibles hipótesis sobre lo que estos le transmiten, para alcanzar el proceso de comprensión. (Galeras, 1998)

Todas las actividades desarrolladas por los estudiantes en el proceso de intervención, fueron evaluadas por dos protocolos, uno es el protocolo de desempeños de comprensión (apéndice A) lectora y el otro es el protocolo de habilidades de lectura (apéndice B), que miden los desempeños de los estudiantes en comprensión de lectura. Atendiendo al interés de medir el antes, durante y después de la intervención, durante el proceso las actividades que desarrollaron los estudiantes fueron evaluadas con el primer protocolo (apéndice A) que busca identificar la relación del estudiante con el texto, la habilidad de este para identificar las ideas principales y secundarias e identificar los personajes del texto y la función comunicativa del mismo.

Este protocolo permitió medir las habilidades básicas que tiene el estudiante para alcanzar satisfactoriamente los niveles de comprensión de lectura.

El otro protocolo (Apéndice B) se usó para evaluar el número de aciertos de los estudiantes a la hora de contestar preguntas de tipo literal, inferencial y críticas en las dos últimas pruebas con las que se busca medir los alcances de la intervención.

Secuencia didáctica

Sesión # 1

Objetivo: Desarrollar estructuras y herramientas que favorezcan la elaboración de inferencias y anticipación de la lectura a través los conocimientos previos.

Propósito y descripción de la acción didáctica: A través de esta acción didáctica, se busca que el niño logre hacer asociaciones entre sus experiencias previas y los nuevos contenidos. A través del conocimiento previo, se crea una estructura que potencia las predicciones acertadas y las interacciones con el texto.

En esta etapa se realizará una lectura corta basada en imágenes, con muy poca lectura, con el fin de motivar a los niños al proceso lector, captar su atención y que ellos aprendan que no sólo se leen las letras, también se leen las imágenes, los símbolos, signos, gestos. En esta etapa se realizarán actividades de antes y después de la lectura, con el fin de ir orientando a los estudiantes a realizar procesos de comprensión de lectura en este caso inferencias, anticipación de la lectura, a través del análisis, del título y de las imágenes y utilizando los conocimientos previos de los niños, puesto que son importantes a la hora de leer y de realizar procesos de comprensión.

En esta etapa, los niños no resolverán pruebas escritas, la idea es que se diviertan, que se metan en el mundo de la lectura y descubran la fantasía que les ofrece. Y para finalizar los niños realizan actividades de observación, asociación y análisis de imágenes sobre la lectura.

Acciones didácticas:

1. Actividades de pre-lectura: activación de conocimientos previos: análisis del título del libro ¡vaya apetito tiene el señor zorrillo! De Claudia Rueda (lectura 1).

El título está escrito en forma llamativa y en un lugar visible para los niños. A partir del título se genera una discusión sobre la información que ofrece. A continuación los estudiantes responden las preguntas del siguiente cuadro:

Grado: Edad: Estudiante #: Lectura: ¡vaya apetito tiene el señor zorrillo! De Claudia Rueda.
¿Qué es un zorrillo?
¿Dónde viven los zorros?
¿Es un animal doméstico o salvaje?

¿Qué comen los zorros?
¿De qué color son?
¿Cuántas patas tiene un zorro?
¿De qué tamaño son los zorros?
Dibuja un zorro

2. Seguidamente se muestran imágenes de zorros para que los niños identifiquen sus características y corroborar o corregir la información dada en la socialización.

3. Después se presenta en una diapositiva la carátula del libro con el título a los niños para que observen la imagen y hagan la relación con el título. A partir de la imagen se realiza el proceso de anticipación que le permita a los niños encontrar y detallar información importante con la que se espera ayudar a la comprensión del texto.

Las preguntas que orientan este proceso son:

¿De qué creen que trata la lectura?

¿De qué color es el zorrillo de la lectura?

¿Qué se va a comer el zorro?

4. Luego a cada estudiante recibe una ficha para colorear, con una imagen que tiene la caratula del libro.
5. Se pide a los estudiantes que escriban en la parte superior del dibujo, otro posible título para la historia, y una posible narración de lo que ellos creen que va a suceder en esa historia a partir de la imagen y el título.
6. Seguidamente, en una presentación de diapositivas, se muestra a los estudiantes cada página del libro a fin de que observen las imágenes y puedan ir leyendo al mismo tiempo. La lectura será guiada por la maestra para que los estudiantes puedan observar las imágenes.

Para lograr que los niños despierten su interés por la lectura se proponen lecturas cortas, sencillas y con animaciones.

7. Con el fin de identificar las ideas y la secuencia de la narración que los estudiantes interpretaron., al finalizar la lectura se les pide que escriban en una hoja lo que recuerden de la historia, que la narren como ellos la recuerdan y se la cuenten a sus compañeros.

Sesión #2

Objetivo: Reconocer información explícita e implícita en el texto.

Propósito y descripción de la acción didáctica:

Durante esta etapa se buscó que el estudiante logrará hacer conexiones entre el conocimiento previo y el nuevo texto ya que esto permite que el lector “complete” la información suprimida para elaborar la representación mental del texto, y logrará extraer la información que se encuentra explícita en el texto y la relacionará con la que ya se encontraba implícita en el mismo.

Aquí lo más importante fue que los niños se motivarán a leer, que se dieran cuenta que las lecturas ofrecen una puerta a un mundo inimaginable, fantástico en el que ocurren todas esas cosas que en la realidad cotidiana no ocurrirían.

En esta etapa, se buscó que el niño expresará de manera oral y guiada información implícita y explícita de un texto, ideas, gustos e intereses que haya encontrado durante el proceso, que el niño fuera capaz de hacer inferencias, que predijera información sobre la lectura, que analizara cada detalle, que hiciera posibles hipótesis a partir del título, de las imágenes, esto es clave para que el niño puede ir ejercitando sus habilidades de comprensión lectora (inferir, predecir, asociar,).

Finalmente se pretendió que los estudiantes desarrollarán habilidades como la identificación y personificación de los personajes de la historia, ya que al identificar a los

personajes se facilita el proceso de comprensión lectora, esto con el fin de que los estudiantes logren comprender las ideas del texto (principales y secundarias).

Acciones didácticas:

1. Para iniciar se muestra a los estudiantes una imagen de la portada del libro *“Un día diferente para el señor Amos”* de Philip C. Stead. y se genera un conversatorio a través de preguntas literales, inferenciales y críticas, antes, durante y después de la lectura. A partir de la observación de la imagen los estudiantes logran hacer inferencias y detallar información clave de un texto icónico o de una lectura de cualquier tipo de texto.

Las preguntas que se realizan a partir de la imagen en la etapa del antes, se les entrega en una ficha en las que pueden responder diversas preguntas, con el fin de hacer procesos de anticipación e inferencias a partir del título del texto y las imágenes. Estos procesos facilitan la comprensión.

GRADO:

EDAD:

LECTURA: *“un día diferente para el señor Amos”*

DESCRIPCIÓN: En esta ficha los niños harán inferencias y anticipaciones sobre lo que ven antes de la lectura a partir de la imagen inicial del libro y el título de la historia.

NIVEL LITERAL	NIVEL INFERENCIAL	NIVEL CRÍTICO
¿Qué estás viendo?	¿Por qué será un día diferente para el sr Amos?	¿Qué crees que significa la frase “un día

		diferente para el señor Amos”?
¿Quiénes están en la imagen?	¿Quién es el señor Amos?	¿Cómo crees que se pudieron convertir en amigos estos personajes?
¿Dónde están?	¿Qué están jugando?	¿Qué opinas de que un elefante y un pingüino jueguen con un humano?

¿Quiénes son?	¿Qué significa que haya alguien en pijama?	¿Quién crees que ganó el juego?
¿Qué hacen?	¿Qué otro título le pondrías a esta historia?	
¿Cuál de todos es el más grande?	¿Qué relación habrá entre el elefante, el pingüino y el humano?	

	¿Sobre qué hablará esta historia?	

2. Seguidamente se lee con los niños la historia, que está proyectada en el tablero para que ellos puedan leer la historia. La lectura se realiza hasta la mitad con el fin de hacer preguntas sobre lo leído y lo que vendrá, estas preguntas se escriben en papeles pequeños y al azar se le entregan a algunos niños para que las contesten en voz alta.

Las preguntas son:

- ¿Qué le pedía el sr Amos a la azucarera todas las mañanas?
- ¿Qué se ponía al levantarse?
- ¿A dónde iba todas las mañanas?
- ¿a qué hora se subía al autobús?
- ¿Qué hacía con el elefante?
- ¿A qué jugaba con la tortuga?
- ¿Cómo era el pingüino?

- ¿Qué tenía el rinoceronte?
 - ¿Por qué se enferman los rinocerontes?
 - ¿Qué hacía con el búho el señor Amos?
 - ¿Por qué crees que el búho le tiene miedo a la oscuridad?
 - ¿Qué le paso al señor Amos?
 - ¿Qué crees que paso con los animales cuando el señor Amos no llegó?
3. Después del debate, se sigue leyendo la segunda parte del libro. La mayor parte de la lectura que continua, está narrada en imágenes. Cada vez que se pase una página, se realiza una pregunta crítica o inferencial con el fin de contrastar ideas que interpreten los estudiantes con las que en realidad están en el libro. Las preguntas que se hacen después de pasar cada página serán:
- ¿A dónde crees que van los animales?
 - ¿Cómo crees que los animales se van a movilizar?
 - ¿en qué medio de transporte crees que cabe un elefante y un rinoceronte?
 - ¿Cómo hicieron para pagarle al señor del bus?
 - ¿Por qué crees que el señor del bus los llevó?

- ¿Qué hubieras hecho si fueras tú el conductor (a) del bus y te encuentras en la parada a estos animales?
- ¿Por qué los animales fueron donde el señor Amos?

4. Se continua el proceso de lectura con la última parte del libro

5. Finalmente los niños se reúnen en grupos de 2 y deben elaborar la siguiente ficha en la que pueden analizar las acciones de cada uno de los personajes de la lectura, con el fin de evaluar los resultados del ejercicio realizado.

Responde la siguiente ficha teniendo en cuenta la información de la historia del señor Amos. Recuerda qué hacían los personajes todos los días, qué les gustaba hacer a cada uno de ellos y cómo se comportaban. Recuerda los datos de la lectura.

EDAD: GRADO: LECTURA: <i>“un día diferente para el señor Amos”</i>		
Personajes	¿Cómo era?	¿Qué le gustaba hacer?
Señor Amos		
Elefante		

Tortuga		
Rinoceronte		
Pingüino		
Búho		

Objetivo: Generar hipótesis de un texto antes de la lectura utilizando la secuencia de eventos con el fin de promover la comprensión del texto en las etapas del durante y después de la lectura.

Propósitos y descripción de la acción didáctica:

Durante esta sesión se trabajó una estrategia llamada secuencia de eventos con la que se buscó que el estudiante pudiera organizar el texto, pues saber en qué orden suceden las cosas, contribuye a organizar y ubicar los detalles que facilitan el proceso de comprensión.

Otra estrategia que se plasmó durante esta sesión es la anticipación a la lectura, esta estrategia hace que el lector reflexione sobre lo que ya sabe y se anticipe a lo que va a leer, basándose primordialmente en el texto. Esta estrategia lleva al lector a descifrar lo que va a suceder, es decir, hacer nuevas predicciones, lo que conlleva a la generación de preguntas que el lector irá resolviendo durante la lectura.

En esta sesión se trabajó la lectura de imágenes, en la que se les mostró a los estudiantes una narración. Ellos solo vieron la imagen de portada y el título con el fin de hacer procesos de inferencia, es decir, que los niños pudieran predecir de qué trataba la historia. La lectura que realizaron fue “*La sorpresa de Nandy*”, a través de la lectura de imágenes se buscó motivar a los niños a la lectura y generar el concepto de estructura de un texto, en este caso la construcción de una secuencia narrativa, además que facilita los procesos de lectura inferencial y crítica, pues le permite al niño interpretar, suponer, argumentar, analizar, imaginar, deducir, a partir de la observación, en este caso de una imagen.

Acciones didácticas:

2. Se les muestra a los niños el título del libro en este caso “*la sorpresa de Nandi*” con la imagen que tiene de portada y seguidamente se divide a los estudiantes en 4 grupos de 4 estudiantes cada uno, se les explica que se realizará un concurso de lectura en los

que con cada respuesta acertada se les dará un punto por equipo, por ello deben ser muy responsables al leer y contestar. Al finalizar la socialización de los equipos se suman los puntos para definir el equipo ganador al que se le da como premio una nota de 50 puntos en el área de lengua castellana. Ellos deben resolver la siguiente ficha teniendo en cuenta el título y la imagen de la portada del libro, con estas respuestas se realiza el concurso.

EDAD:	GRADO:	LECTURA: <i>“la sorpresa de Nandi”</i>
Preguntemos...	Esto es lo que pienso antes de la lectura...	Esto es lo que pienso después de la lectura...
¿Quién crees que sea Nandi?		
¿Dónde crees que vive? ¿Por qué?		
¿Qué tiene Nandi en su cabeza?		
¿Para dónde crees que va Nandi?		

¿A quién le dará Nandi lo que lleva en su cabeza?		
¿Cuál crees que es la sorpresa de Nandi?		

3. Los estudiantes sólo llenan la primera parte de la ficha, es decir la actividad de pre-lectura, en donde consignan la información que ellos consideran a partir de la observación y el análisis del título y la imagen con el propósito de estimular en ellos procesos de anticipación a la lectura.
4. Después de que los niños contestan las preguntas anteriores a la lectura, se les entrega la historia a cada grupo para que la lean y confirmen o transformen la información que pusieron en la ficha antes de la lectura. Después el grupo debe elegir a un representante que será el encargado de leer las respuestas del antes y el después de la lectura ante el grupo.
5. Al finalizar la lectura de cada grupo, los estudiantes deben analizar las respuestas de los equipos y las comparan con las suyas con el fin de sacar las conclusiones que más se aproximen a las respuestas de la lectura. Los niños que más respuestas correctas tengan en el antes y después, es decir que más hayan acertado ganan un punto con cada acierto.

6. Finalmente se les entrega a los estudiantes las imágenes del cuento en desorden con el fin de que ellos la organicen de acuerdo a lo que narra la lectura, teniendo en cuenta los eventos ocurridos dentro de la misma, el grupo que lo haga mejor en el menor tiempo posible y correctamente son quienes ganen los puntos.
7. Después de que armen la historia, socialicen y corrijan con todos los estudiantes, cada uno llena la siguiente ficha teniendo en cuenta la lectura y la organización de las imágenes para determinar los eventos ocurridos en la lectura. Este trabajo se realiza de forma individual con el fin de identificar la estructura de la narración, el orden de las acciones que determina la idea de la historia. Con este ejercicio se busca que los niños logren comprender que los eventos o sucesos de una narración u otro tipo de textos le permiten comprender e interpretar la información del texto. A través de la ficha se busca evaluar el ejercicio de lectura realizado.

NOMBRE:	
EDAD:	
ESTUDIANTE #:	
Describe la secuencia de eventos narrados en la historia “ la sorpresa de Nandi”	
Evento 1	
Evento 2	

Evento 3	
Evento 4	
Evento 5	
Evento 6	
Evento 7	

Evento 8	
Evento 9	
Evento 10	
Evento 11	
Evento 12	

Evento 13	

Sesión #4

Objetivos: Asociar experiencias previas a información o contenidos nuevos con el fin de promover habilidades de comprensión de lectura.

Descripción y propósito de la acción didáctica:

En esta etapa se buscó facilitar el proceso de comprensión y asimilación de contenidos a través de la asociación con conocimientos o experiencias previas de los estudiantes, con el fin de facilitar la comprensión de estos nuevos contenidos. A través de esta acción didáctica, se pretendía que el niño pudiera hacer asociaciones entre sus experiencias previas y los nuevos contenidos. A través del conocimiento previo, se crea una estructura que potencia las predicciones acertadas y las interacciones con el texto.

Durante este proceso se buscó generar en los estudiantes la habilidad para usar los conocimientos previos e integrarlos a las lecturas que realizaban, con el fin de facilitar el proceso de análisis, interpretación y comprensión de un texto. Es por ello que en esta etapa se

desarrollaron acciones pedagógicas que buscaban principalmente que los estudiantes aprendieran a ser uso de sus experiencias previas como una herramienta para mejorar sus habilidades de comprensión lectora.

Con estas estrategias se buscaba que los estudiantes desarrollarán habilidades como la identificación y personificación de los personajes de la historia, pues conocer a los personajes facilita el proceso de comprensión lectora. Además se pretendía que los estudiantes lograrán comprender las ideas del texto (principales y secundarias).

Acciones didácticas:

1. Primero se les muestra a los estudiantes el título de la lectura que se trabaja, *“disculpe... ¿es usted una bruja?” de Emily Horn*, Y seguidamente se les entrega una ficha para que ellos escriban lo que conocen sobre las brujas. Se les explica que la ficha la llenarán con el fin de identificar los conocimientos que tienen ellos sobre las brujas, uno de los personajes nombrados en el título de la lectura y que este ejercicio permite que ellos desarrollen habilidades de lectura que facilitan su comprensión.

Edad:

Grado:

ESTUDIANTE #:

Completa la siguiente ficha teniendo en cuenta lo que sabes o has escuchado sobre las brujas.

¿Cómo son las brujas?		
¿Qué hacen?	¿Cómo se visten?	
¿Dónde viven?	¿Qué comen?	¿Con quién viven?

2. Después los estudiantes intercambian fichas con otros compañeros con el fin de conocer lo que los demás saben acerca de las brujas e identificar lo que les puede servir a ellos como nueva información. Cada estudiante debe leer mínimo 5 fichas para poder obtener varios elementos de información de sus compañeros.
3. Seguidamente los estudiantes observan un mapa en el tablero como el que ellos llenaron y se escribe la información que para ellos es nueva, cada niño pasa al tablero y escribe lo que encontró diferente en lo que contestaron sus compañeros, con el fin de establecer algunos conceptos sobre las preguntas.

<p>¿Cómo son las brujas? Lo que aprendí</p>		
<p>¿Qué hacen? Lo que aprendí</p>	<p>¿Cómo se visten? Lo que aprendí</p>	
<p>¿Dónde viven? Lo que aprendí</p>	<p>¿Qué comen? lo que aprendí</p>	<p>¿Con quién viven? lo que aprendí</p>

- Seguidamente los niños elaboran el dibujo de una bruja, tal como ellos las conocen o las identifican y las deben decorar con diferentes materiales de acuerdo a la imagen que tienen en la figura de la bruja. Al terminar cada uno muestra la representación que hizo del personaje.
- Después los estudiantes se organizan en grupos de 3 y se les entrega la lectura con las imágenes desorganizadas para que ellos la lean y la organicen como crean que está narrada originalmente, la lectura se les entrega recortada para que ellos la armen y la peguen en una hoja.

6. A continuación se realiza la lectura por parte de la docente que debe estar proyectada en el tablero para que ellos vayan observando la secuencia narrativa del cuento.

Después de leerla, los estudiantes pueden reorganizarla de forma correcta.

7. Después de organizar la lectura, los estudiantes completan una información sobre las acciones de los personajes de la historia, basada en preguntas de tipo inferencial y críticas. Las preguntas que deben contestar de forma individual son:

EDAD:

GRADO:

ESTUDIANTE #:

Personajes	Preguntas
El gato	<p>¿Por qué estaba triste?</p> <p>¿Por qué crees que Horacio no tenía muchos amigos?</p> <p>¿Crees que Horacio será feliz en la escuela de brujas? ¿Por qué?</p>

Niña con medias a rayas	<p>¿Crees que la niña actuó de manera correcta con Horacio?</p> <p>¿Te gustaría que te juzgaran por el color de tu piel?</p>
Brujas	¿Crees que las brujas tratan bien a los gatos?

	<p>¿Cómo fueron las niñas brujas y la maestra con Horacio?</p>
<p>Maestra</p>	<p>¿Cómo te pareció el gesto de la maestra con Horacio?</p> <p>¿Crees que estas brujas son buenas o malas? ¿Por qué?</p>

8. A continuación, se socializa en grupo la ficha y sus respuestas.
9. Seguidamente los estudiantes arman grupos de 4 y con diversos materiales del salón pueden elaborar títeres de los personajes que encontraron en la lectura y deben armar un pequeño guion con el que le darán vida a estos personajes. No tiene que ser basado en la historia que se lee, ellos deben cuadrar sus propias historias. Luego cada grupo presenta su dramatización.
10. Finalmente se elabora un trabajo individual en el que los estudiantes reciben la lectura y contestan las siguientes preguntas:

Edad:

Grado:

Estudiante #:

Lectura: “*disculpe... ¿“es usted una bruja”?* de Emily Horn

Actividad: lee nuevamente la historia y de acuerdo a ella contesta las siguientes preguntas:

1. ¿Cómo se llama el personaje principal de la historia?
2. ¿A dónde iba en los días fríos?
3. ¿Cuál fue el libro que encontró el gato?
4. ¿Cómo describen a las brujas en la historia?

5. ¿Para qué quería Horacio encontrar una bruja?
6. ¿Por qué se asustó la niña de las medias a rayas?
7. ¿Cuántas brujas encontró Horacio?
8. ¿A dónde se llevaron a Horacio las brujas?
9. ¿Cómo crees que se puso Horacio cuando se lo llevaron las brujas? ¿Por qué?
10. ¿Cómo eran las brujas que encontraron a Horacio?
11. ¿Crees que las brujas actuaron bien al llevarse a Horacio?
12. Dibuja a las brujas como las describen en la historia
13. Imagina la escuela de brujas y dibújala

Sesión # 5

Objetivo: Relacionar acciones y eventos de tipo “causa y efecto” con el fin de extraer información implícita y explícita de un texto.

Descripción y propósito de la actividad: Esta estrategia permitió que el estudiante identificara las causas que generan una problemática y las repercusiones directas o indirectas que de este se desprenden. En esta sesión se trabajó con la estrategia de causa y efecto, para que los estudiantes puedan identificar dentro de un texto estos elementos que facilitaban la comprensión.

Con esta estrategia se intentó que los estudiantes Identificarán y construyeran relaciones entre los eventos y los personajes de la historia, pues de esta forma podían relacionar la información implícita en el texto que los llevaría a una mejor comprensión del mismo. Con esta estrategia además, se pudo lograr que el niño fuera capaz de relacionar las acciones de los personajes, los efectos de estas acciones y los eventos o secuencias de tiempo en las que ocurren y de esta manera poder entender la secuencia del texto y el propósito de la lectura.

Con esta sesión se buscó que el estudiante logrará entender algunos comportamientos de los personajes, emociones, valores, actitudes que le facilitarán entender el por qué de cierta información implícita en el texto.

En este mismo sentido, se pretendió que los estudiantes desarrollarán habilidades como la identificación y personificación de los personajes de la historia, pues conocer a los personajes facilita el proceso de comprensión lectora. Además se buscaba que los estudiantes lograrán comprender las ideas del texto (principales y secundarias).

Acciones didácticas:

1. Para iniciar se divide el salón en 3 grupos de estudiantes, a cada uno se le entrega una historia del libro *“Dorotea y Miguel”* de Keiko Kasza, este libro está dividido en tres historias o sucesos que viven dos amigos llamados Dorotea y Miguel. Cada uno debe analizar las causas y los efectos de las acciones de estos en la historia que al grupo le corresponde. Para ello a cada grupo se le entrega el siguiente formato:

Edad:

Grado:

Estudiante #:

Teniendo en cuenta la historia que leíste, llena el siguiente cuadro, toma el ejemplo como guía.

Personaje	Causa	Efecto
Dorotea	Dorotea no quiere ser rescatada por el caballero "Miguel", ella quiere ser quien recate al caballero	No se pusieron de acuerdo así que discutieron y no pudieron jugar.

2. Al leer 3 historias diferentes sobre Dorotea y Miguel los estudiantes pueden hacer una inferencia sobre la forma de ser de los personajes, pues en cada una de las historias las causas y los efectos son diferentes, en alguna la responsabilidad varía cambiando entonces la percepción de los estudiantes sobre los personajes.
3. Cuando todos hayan llenado el cuadro, se les explica la siguiente actividad, que se basa en un cartel que debe estar pegado en el tablero, este contiene el nombre de Dorotea y Miguel y un espacio debajo de los nombre para que ellos puedan escribir un adjetivo que los describa de acuerdo a la percepción que crearon de ellos al leer las historias sobre estos personajes.

El cuadro que deben encontrar en el tablero debe ser así:

DOROTEA	MIGUEL

--	--

Allí pueden escribir en una sola palabra como los describen, esto para que los niños vean que dependiendo de las historias leídas la percepción sobre los personajes cambia. Al pasar a escribir cada estudiante debe decir por qué lo describe así.

4. Seguidamente cada grupo socializa su formato de causa y efecto, allí los estudiantes descubren por qué cada uno percibió a los personajes de diferente forma, pues en cada historia las causas y los efectos son distintos.
5. A continuación se utiliza la estrategia de integración o construcción propuesta por Van Dijk, para reconstruir de manera sintetizada las historias leídas, con las que se puede hacer un resumen que narre la historia que tenga coherencia y que no pierda el propósito inicial de la lectura. Para ello se les pide a los estudiantes que sinteticen en una sola frase o máximo dos, los párrafos de la historia. Esta idea se realiza teniendo en cuenta que el texto es corto y facilita el proceso. Se les da a los estudiantes el siguiente ejemplo:

“Dorotea y Miguel son muy buenos amigos... casi todo el tiempo.

Un día leyeron un libro que se llamaba: “*el caballero y la princesa*”.

-¡juguemos- dijo Miguel- yo seré el caballero y tú la princesa.

-¡sí! exclamó Dorotea.

Estrategia de integración: Dorotea y miguel son amigos. Leyendo un libro llamado el caballero y la princesa deciden jugar.

Se les explica a los estudiantes que sinteticen la información sin perder el sentido original del texto.

6. Cuando los grupos hayan terminado se les pide que lo socialicen, así todos ya tienen información más precisa y concreta sobre lo que trata cada historia. Para finalizar los estudiantes resuelven las siguientes preguntas de tipo crítico e inferencial, acerca de lo que entienden y perciben de la lectura, para ello se les entrega el siguiente formato:

Edad:

Grado:

De acuerdo a lo leído por ti y tus compañeros, resuelve las siguientes preguntas.

1. El autor menciona que Dorotea y Miguel eran amigos casi todo el tiempo, ¿a qué crees que se refiera ese *casi*?
2. ¿Por qué Dorotea no quiso ser salvada por Miguel?
3. ¿Por qué crees que Miguel no quiso que Dorotea lo salvará?

--	--

Sesión #6

Objetivo: Conocer diferentes estructuras de texto, con el fin de identificar los diversos propósitos comunicativos que hay en el texto, para promover habilidades de lectura y comprensión.

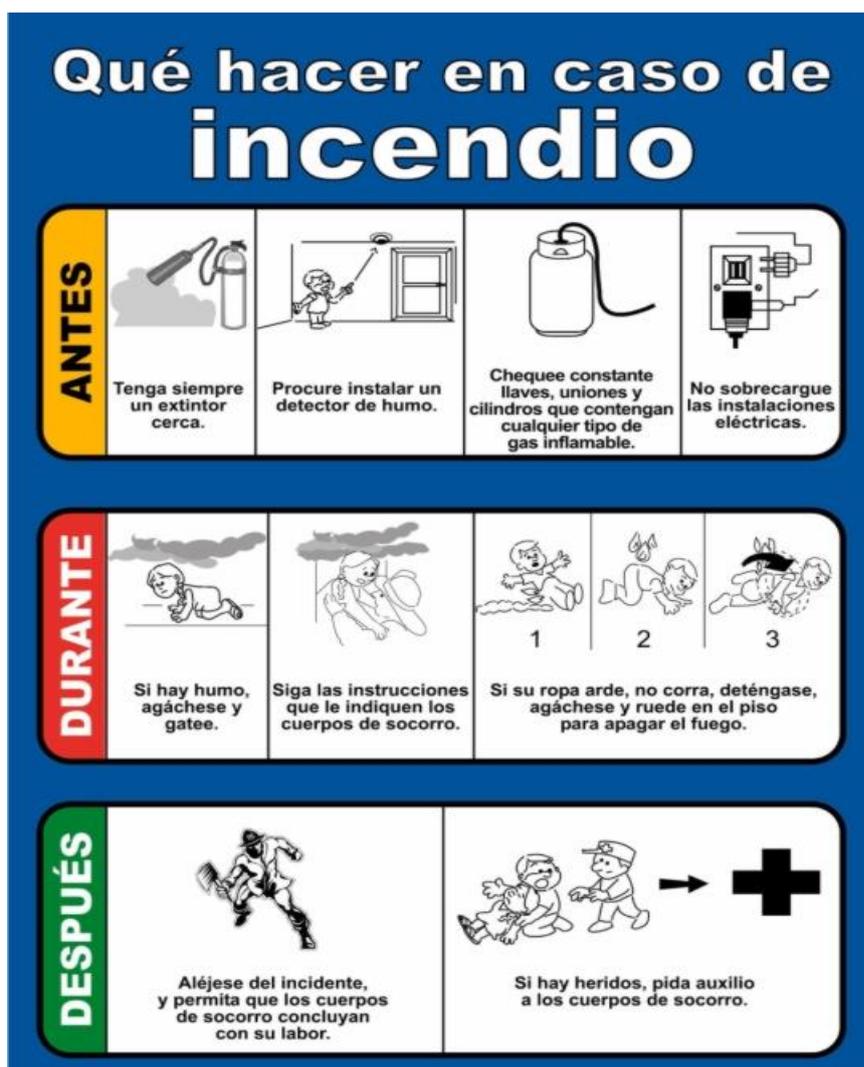
Descripción y propósito de la actividad: En esta sesión, se buscó que los estudiantes identificarán que existen diversos tipos de textos, con distintas estructuras y que esta información es importante para comprender el propósito de un texto.

Con esta estrategia se trabajó la estructura de algunos textos como el instructivo y el narrativo con el fin de que los estudiantes identificaran que hay diversos tipos de textos y que cada texto tiene un propósito comunicativo y que para entenderlo es necesario identificar su estructura y su función.

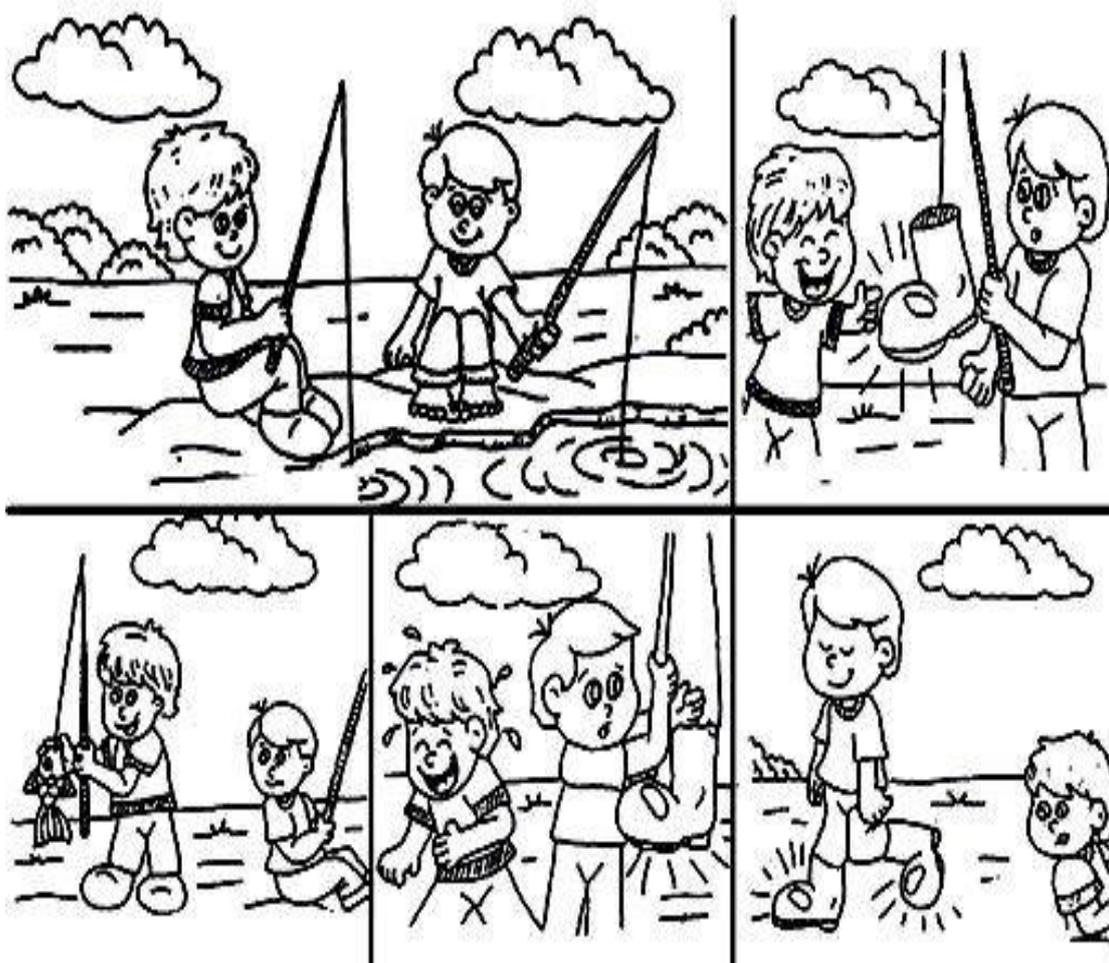
Acciones didácticas:

1. Para iniciar se arman grupos de dos estudiantes y se les entregan dos tipos de textos basados en imágenes diferentes, con el fin de identificar las características y diferencias de cada uno. Los textos de imágenes que se les muestra a los estudiantes son:

Texto 1



Texto 2



2. Los estudiantes, en grupos de tres deben analizar y leer los textos. Entre los 3 definen de qué se trata cada uno, ¿en qué se parecen? ¿por qué son diferentes? ¿Qué nos quiere mostrar cada uno? ¿de qué se trata cada uno? ¿Cómo los podemos clasificar?
3. Después de que ellos hayan dado respuesta a estas preguntas escogen a uno de los miembros del grupo quien debe rotar por las demás grupos con el fin de intercambiar información y conclusiones de los otros grupos sobre el texto. Deben argumentar sus respuestas y recoger información pertinente de los otros grupos. Cada estudiante representante debe rotar como mínimo por 2 grupos.

4. A continuación, cada representante de grupo pasa al frente a exponer sus argumentos sobre los textos y la información que obtuvo en los grupos que le sirvió para darle respuesta a las preguntas.
5. Después de que todos hayan hablado, se pega en el tablero un cartel con las características de un texto informativo y en otro lado las del texto narrativo sin ningún título, y ellos escogen cuales de esas características se ajustan a los textos que leyeron. Después de elegir las características, se les muestra los títulos de cada grupo de características: *texto narrativo* y *texto informativo*. se les cuenta a los estudiantes las características de cada uno y a partir de estas, ellos debe poner el título en cada grupo de las características que están en el tablero.
6. Seguidamente, los niños contestan la siguiente actividad de forma individual a partir de los textos.
7. **De acuerdo a los textos leídos anteriormente contesta:**

Texto 1	Texto 2
¿De qué se trata el texto?	¿De qué se trata el texto?
¿El título del texto se relaciona con la información que se leerá?	¿Qué título le pondrías al texto?
¿Cuál es el propósito del texto?	¿Cuál es el propósito del texto?
¿Cómo se estructura el texto?	¿Cómo se estructura el texto?
¿Hay un orden secuencial en el texto? describe cada una.	¿Hay un orden secuencial en el texto? describe cada una.

<p>¿Esta lectura tiene un conflicto? ¿Cuál?</p>	<p>¿Esta lectura tiene un conflicto? ¿Cuál?</p>
<p>Elabora un pequeño texto informativo en tu cuaderno, toma como ejemplo las características de cada texto vistas en clase léelo en voz alta en tu clase.</p>	<p>Elabora un pequeño texto narrativo en tu cuaderno, toma como ejemplo las características de cada texto vistas en clase, léelo en voz alta en tu clase.</p>

8. Finalmente, se organizan nuevamente los grupos y se les pide que construyan una historia a partir de las imágenes que narran la historia del texto dos, deben tener en cuenta la línea secuencial de las imágenes, la coherencia de lo que se escriban con lo que se está viendo.

Sesión # 7

Objetivos: Establecer relaciones de concepto y vocabulario a través de actividades que favorezcan el desarrollo de habilidades como: Comprensión, Memoria, Interacción con el tema, contexto del vocabulario y construcción de conceptos.

Descripción y propósitos de la actividad: En esta sesión se buscó desarrollar actividades que permitieran la apropiación, por parte de los niños, de vocabulario y análisis del contexto en la lectura, con el fin de promover habilidades de comprensión. El análisis en

contexto de la palabra dentro del texto, permite la adquisición y construcción de conceptos que se dan a partir de la interiorización de la información suministrada en la lectura. Este análisis de palabras permite el ejercicio de lectura y re-lectura por parte de los estudiantes, lo que facilita la comprensión del texto, pues promueve habilidades como el análisis, la clasificación, la construcción de conceptos y de hipótesis textuales.

Otra estrategia que se desarrolló, fue la anticipación a la lectura y realización de inferencias, esta estrategia hace que el lector reflexione sobre lo que ya sabe y se anticipe a lo que va a leer, basándose primordialmente en el texto, este proceso lleva al lector a descifrar lo que va a suceder, es decir, hacer nuevas predicciones, lo que conlleva a la generación de preguntas que el lector resolverá durante la lectura.

Acciones didácticas:

1. para iniciar se les entrega a los niños la siguiente lectura:

MANUELA COLOR CANELA

Manuela tiene la piel color abeja, color ardilla, color alondra. Todos los días toma y toma sol, porque le gusta verse color caramelo, color cacao, color canela.

Alguien le dijo que los rayos del sol vuelven a las Manuelas color dorado, color dulce, color dátil. Y como ella lo que más desea es lucir color chinchilla, color chocolate, color chirimía, toma y toma sol.

-Pero si ya estás color esponja, color escoba, color espiga – le contesta la nube-. En cambio yo todo el día estoy bajo el Sol, y sigo con mi color nata, color nevado, color neblina.

-No hagas berrinche, nube –le dijo Manuela una tarde-. Ya tendrás color faisán, color flor, color frambuesa.

Dreser Elena. Manuela color canela. México: Fondo de Cultura Económico. Colección semilla. Página 8-11.

2. Se les pide a los estudiantes que dibujen a Canela como la describen en la lectura.
Deben tener en cuenta la descripción detallada que hay en el texto.
3. Cada estudiante muestra sus dibujos sobre el personaje que representó. el grupo juzga si cumple con los detalles de la descripción del texto.
4. Seguidamente la maestra pega en el tablero la imagen de canela como está en el libro, con el fin de que los niños observen si interiorizaron los detalles que les ofrece el texto.

Luego los estudiantes comentan ¿por qué acertaron?, quienes lo hicieron y ¿por qué no acertaron?, en el caso de los que no lo hicieron, con el fin de que los estudiantes identifiquen la importancia de fijarse en los detalles del texto para alcanzar la comprensión. Que hagan lectura profunda y no una lectura superficial.

5. A continuación se les pide a los niños que teniendo en cuenta la lectura contesten la siguiente información:

Afirmación	Pregunta	Posible respuesta
Alguien le dijo que los rayos del sol vuelven a las Manueles color dorado, color dulce, color dátil.	¿Quién le dijo?	
- En cambio yo todo el día estoy bajo el Sol, y	¿Por qué no cambia de color la nube?	

<p>sigo con mi color nata, color nevado, color neblina.</p>		
<p>Todos los días toma y toma sol, porque le gusta verse color caramelo, color cacao, color canela.</p>	<p>¿Por qué le gusta verse color caramelo, color cacao, color canela?</p>	
<p>No hagas berrinche, nube –le dijo Manuela una tarde-. Ya tendrás color faisán, color flor, color frambuesa.</p>	<p>¿Cómo hará la nube para volverse color faisán, color flor, color frambuesa?</p>	

6. con las posibles respuestas se les pide a los niños que en grupos de 2 modifiquen la historia de Canela agregándole a la historia las respuestas que no se encuentran en el texto. Después cada pareja lee su historia y elabora un cuadro como el anterior pero con afirmaciones y preguntas hechas por ellos mismos desde el texto que construyeron.

Afirmación	Pregunta	Respuesta

7. Después, en una bolsa habrá tarjetas con los diferentes colores que se mencionan en el texto. Cada niño deberá sacar una tarjeta y pintar un objeto que sea del color que le salió, sino conocen el color deberán imaginarlo de acuerdo al contexto dentro de la palabra en el texto, es decir, deben releer el texto con el fin de entender el contexto de la palabra, en este caso el color. Los colores para trabajar son:

- color abeja
- color ardilla
- color alondra
- color caramelo
- color cacao
- color canela
- color dorado
- color dulce
- color dátil
- color chinchilla
- color chocolate
- color chirimía

- color esponja
- color escoba
- color espiga
- color nata
- color nevado
- color neblina
- color faisán,
- color flor
- color frambuesa.

8. Seguidamente cada niño muestra su tarjeta y el dibujo con el que representó su color, que ha sido orientado con anterioridad por la docente.

9. Finalmente, se les cuenta a los niños que se realizará una conversación grupal sobre Manuela, teniendo en cuenta lo que la lectura habla de ella. Para la conversación se tienen unas preguntas, esta es dirigida por un estudiante que ellos elijan. Este estudiante escoge de una bolsa 5 preguntas al azar que están dentro de la bolsa y los estudiantes deben levantar la mano para participar en la conversación. Las preguntas relacionadas con la lectura que están en la bolsa son:

- ¿Por qué Manuela quiere cambiar su color de piel?
- ¿Qué siente Manuela?
- ¿Está triste la nube? ¿Por qué?
- ¿Crees que Manuela debería quedarse cómo está?
- ¿Qué hace Manuela?
- ¿Crees que la nube algún día cambiará su color?

Para finalizar se hace una conclusión con las respuestas de los estudiantes que se escribe en el tablero en colectivo.

Sesión # 8

Objetivo: relacionar información que ya se conoce con información desconocida con el fin de proponer posibles hipótesis sobre un texto.

Descripción y propósito de la actividad: Durante esta sesión, las acciones estuvieron dirigidas al desarrollo de inferencias de una lectura. Lo que se buscaba era seguir incentivando las habilidades de lectura, en este caso las enfocadas al proceso de inferencia, anticipación a la lectura como una herramienta básica y fundamental para la comprensión de un texto.

A través de pistas, claves, palabras, títulos, o análisis de algunas frases de la lectura, se buscaba que el niño se anticipara y logrará entrever a través de los mismos, el mensaje o propósito de la lectura, su estructura o tipo de texto, que viera en los detalles elementos que le ayudaron en el proceso de comprensión global del texto. La lectura que se realizó en esta sesión, aumenta en nivel de complejidad, pues en esta etapa se esperaba que los estudiantes hubiesen desarrollado habilidades de comprensión lectora que les ayudaran a enfrentarse a textos más complejos.

Acciones didácticas:

1. se les muestra a los estudiantes el título del cuento que se va a leer: "*La gallina degollada*" de Horacio Quiroga. A partir del título se le pide a los estudiantes que de forma individual contesten las siguientes preguntas.

"La gallina degollada" de Horacio Quiroga	
¿Qué sientes al leer este texto?	¿qué significa la palabra "degollada"

¿Para qué crees que degollaron a la gallina?	¿Quién crees que degolló a la gallina?
¿Sobre qué crees que habla este cuento?	¿Quiénes serán los personajes de esta historia?

2. Después de que los estudiantes contesten las preguntas, se les pide que volteen su hoja con el fin de guardar la información y que no pueda ser modificada hasta el final de la actividad.
3. A continuación, la docente lee la primera página del cuento, en un ejercicio de lectura en voz alta:

LA GALLINA DEGOLLADA- HORACIO QUIROGA

(*Cuentos de amor, de locura y de muerte*, 1917)

Todo el día, sentados en el patio en un banco, estaban los cuatro hijos idiotas del matrimonio Mazzini-Ferraz. Tenían la lengua entre los labios, los ojos estúpidos y volvían la cabeza con la boca abierta. El patio era de tierra, cerrado al oeste por un cerco de ladrillos. El banco quedaba paralelo a él, a cinco metros, y allí se mantenían inmóviles, fijos los ojos en los ladrillos. Como el sol se ocultaba tras el cerco, al declinar los idiotas tenían fiesta. La luz enceguedora llamaba su atención al principio, poco a poco sus ojos se animaban; se reían al fin estrepitosamente, congestionados por la misma hilaridad ansiosa, mirando el sol con alegría bestial, como si fuera comida.

Otras veces, alineados en el banco, zumbaban horas enteras, imitando al tranvía eléctrico. Los ruidos fuertes sacudían asimismo su inercia, y corrían entonces, mordiéndose la lengua y mugiendo, alrededor del patio. Pero casi siempre estaban apagados en un sombrío letargo de idiotismo, y pasaban todo el día sentados en su banco, con las piernas colgantes y quietas, empapando de glutinosa saliva el pantalón.

El mayor tenía doce años, y el menor ocho. En todo su aspecto sucio y desvalido se notaba la falta absoluta de un poco de cuidado maternal.

Esos cuatro idiotas, sin embargo, habían sido un día el encanto de sus padres. A los tres meses de casados, Mazzini y Berta orientaron su estrecho amor de marido y mujer, y mujer y

marido, hacia un porvenir mucho más vital: un hijo: ¿Qué mayor dicha para dos enamorados que esa honrada consagración de su cariño, libertado ya del vil egoísmo de un mutuo amor sin fin ninguno y, lo que es peor para el amor mismo, sin esperanzas posibles de renovación?

Así lo sintieron Mazzini y Berta, y cuando el hijo llegó, a los catorce meses de matrimonio, creyeron cumplida su felicidad. La criatura creció, bella y radiante, hasta que tuvo año y medio. Pero en el vigésimo mes sacudiéronlo una noche convulsiones terribles, y a la mañana siguiente no conocía más a sus padres. El médico lo examinó con esa atención profesional que está visiblemente buscando las causas del mal en las enfermedades de los padres.

Después de algunos días los miembros paralizados recobraron el movimiento; pero la inteligencia, el alma, aun el instinto, se habían ido del todo; había quedado profundamente idiota, baboso, colgante, muerto para siempre sobre las rodillas de su madre.

—¡Hijo, mi hijo querido! —sollozaba ésta, sobre aquella espantosa ruina de su primogénito.

El padre, desolado, acompañó al médico afuera.

—A usted se le puede decir; creo que es un caso perdido.

Podrá mejorar, educarse en todo lo que le permita su idiotismo, pero no más allá.

—¡Sí...! ¡sí...! —asentía Mazzini—. Pero dígame; ¿Usted cree que es herencia, que...?

—En cuanto a la herencia paterna, ya le dije lo que creía cuando vi a su hijo. Respecto a la madre, hay allí un pulmón que no sopla bien. No veo nada más, pero hay un soplo un poco rudo. Hágala examinar bien.

4. Después de escuchar la lectura, se le pide a los estudiantes que completen la siguiente información.

Pregunta	Inferencia	Claves
¿De qué nos va hablar este cuento?		
¿Quiénes eran Mazzini y Berta?		
¿Por qué mencionan a los hijos como “idiotas”?		
¿Por qué los niños se volvían idiotas?		

¿Crees que los padres querían a estos niños? ¿Por qué?		

5. Seguidamente, los estudiantes leen en voz alta la respuesta a estas preguntas, con el fin de conocer las inferencias que hizo cada uno de la lectura.
6. A continuación, los estudiantes se organizan en grupos de dos y se les entrega la lectura completa, la lectura está en desorden así que ellos deben leerla para organizarla, esto con el propósito de identificar la percepción de secuencialidad narrativa que deben tener los estudiantes para poder organizar el texto.
7. Cuando los estudiantes organicen la historia y terminen de leerla, para facilitar se les pide que hagan una lista de las palabras que más se repiten en el texto, y de las palabras que ellos consideran claves de la lectura
8. Cuando terminen la lista, deben hacer una sopa de letras y ubicar allí las palabras que encontraron.
9. Seguidamente de forma individual los estudiantes completan la siguiente información:

EDAD:

GRADO:

ESTUDIANTE #:

Pregunta	Inferencia	Palabras claves que me ayudan a contestar la pregunta
<p>¿Cómo se relaciona el título del cuento con lo que narra la historia?</p>		
<p>¿Quién era Bertita?</p>		
<p>¿Cómo crees que murió Bertita?</p>		

¿De quién era la culpa de que los hijos de la pareja se volvieran “idiotas”?		
¿Por qué crees que los hermanos asesinaron a Bertita?		
¿Cuál podría ser otro título para este cuento?		

Sesión # 9: pruebas de comprensión lectora:**Propósito y descripción de la actividad:**

Esta fue la última fase de la intervención, en esta etapa se aplicó un ejercicio de comprensión lectora, con el fin de medir los resultados obtenidos durante la intervención, los estudiantes resolvieron una prueba elaborada con preguntas de los diversos niveles de la lectura, literal, inferencial y crítico, con las que se esperaba que los desempeños en este último nivel, superarán el desempeño alcanzado por los estudiantes en la prueba diagnóstica aplicada al comienzo de la intervención.

Durante la intervención, a través de las distintas estrategias desarrolladas por los estudiantes, se buscaba que estos desarrollarán habilidades para la lectura como la anticipación al texto, el análisis en contexto de las palabras desconocidas, la asociación de palabras claves, la relación de causa y efecto de las acciones desarrolladas durante los texto, que tuvieran conciencia de la importancia de la estructura y la secuencialidad del mismo, como herramientas básicas para comprender los propósitos del texto.

Prueba de comprensión lectora #1**Edad:****Grado:****Estudiante #:**

Lee atentamente el siguiente texto y contesta las siguientes preguntas. Ten en cuenta las estrategias de comprensión desarrolladas en clases anteriores.

Por amor a la camiseta

Trata de un chico a quien lo que más le gustaba en la vida era jugar. Pasaba el tiempo jugando a la pelota en la calle, en su casa; con los amigos o solo. Se entrenaba permanentemente gambeteando árboles, postes de luz y de teléfono, transeúntes o pateando

contra la pared; se entrenaba igualmente frente al espejo imitando la pose y la actitud de los grandes jugadores.

Era hincha del club defensores del barrio.

Un día el entrenador del club Exeter Juniors lo vio jugar en el parque y lo llamo:

-muchacho- le dijo-, te espero mañana a las ocho en la cancha de Exeter. Tienes madera de campen y estoy buscando un 10 como tú. Se lo contó a sus padres.

-Puedes ir- le dijo la mama-, pero no me descuides el colegio por ese maldito futbol.

-Estoy de acuerdo- le dijo el papa-, pero no firmes ningún contrato sin consultarme antes.

-No quiero ir- dijo el chico. - ¿Cómo que no vas a ir? –dijeron la mama y el papa.

-Yo soy hincha de defensores del barrio. No quiero jugar para el Exeter.

La mama y el papa se miraron atónitos.

-¿Qué te pasa'- dijo el papa-, ¿no quieres progresar?

-¿No sabes lo bien que pagan en ese club? –dijo la mama.

-Yo soy hincha de defensores del barrio. –dijo el chico.

¿No sabes lo bien que pagan en ese club? –dijo la mama.

-Yo soy hincha de defensores del barrio. –dijo el chico.

Y bueno –dijeron la mama y el papa-; él es hincha de defensores del barrio, que no vaya.

Al día siguiente, a las nueve de la mañana, apareció en la casa del chico el entrenador del Exeter Juniors.

-Dime, muchacho –le grito el entrenador-, ¿Qué clase de profesional eres tú? Te dije a las u8 y todavía estás en tu casa.

Tienes que cumplir si quieres llegar a ser campeón. ¿Nunca viste esas películas norteamericanas donde los deportistas hacen una cantidad de sacrificios tremendos hasta que

finalmente triunfan y ganan toneladas de dólares y de medallas y se mantienen ellos y toda su familia, aunque tiren la plata a montones? Ven... vamos para el club.

-Él es hincha de defensores del barrio –le dijeron la mamá y el papá.

-Cuando conozca a sus compañeros- contesto el entrenador-, cuando vea las instalaciones del club, cuando vea nuestra camiseta, y cuando vea lo que le pagamos a los jugadores si terminan primero, se va hacer hincha del Exeter.

-¿Por qué no vas? A lo mejor te gusta... -propuso el papá, quien hacía meses andaba en busca de trabajo sin encontrarlo. Y el chico, por hacerle caso al papá fue.

-Esta camiseta es un asco –pensó el chico cuando vio la del Exeter. Pero igual se la puso.

A las nueve y media de la mañana de ese día hizo, así, su primera prueba dirigida por un entrenador. Se jugó un picado entre titulares y suplentes. El chico jugó de diez entre los titulares.

-Es un desastre pensó el entrenador-; con este muchacho me equivoque.

Efectivamente el chico, como se dice cuando se habla de fútbol, no agarró una.

-Muchacho- le dijo el entrenador-, mejor ve a probarte a defensores del barrio...

Aquí no tienes nada que hacer.

-¡Qué suerte! –gritó el chico.

(Continuará)

Fragmento de: por amor a la camiseta de Horacio Clemente.

De acuerdo a la lectura contesta:

1. Escribe el significado que tienen en el texto las siguientes palabras:

- gambetear:
- transeúntes:

- atónitos:
2. Cuando el entrenador dijo: “tienes madera de campeón” ¿a qué se refería?
 3. ¿Crees que era correcta la decisión del chico de no aceptar la oportunidad de jugar en Exeter? ¿Por qué?
 4. ¿Consideras que los padres del chico actuaron de forma correcta?
 5. ¿De qué equipo era hinchas el niño?
 6. ¿Por qué el niño no quería aceptar jugar en Exeter?
 7. Sintetiza la historia teniendo en cuenta los eventos descritos en la historia

Evento 1	
Evento 2	
Evento 3	

Evento 4	
Evento 5	
Evento 6	
Evento 7	
Evento 8	

8. De acuerdo a lo que leíste y a lo que crees que va a suceder en la historia completa el siguiente cuadro.

Preguntas	Inferencias	Claves para responder
¿Por qué crees que el niño jugó mal en el		

entrenamiento con el Exeter?		
¿Crees que en la decisión del chico influya la situación económica de sus padres?		
¿El chico llegará a jugar con los defensores del barrio?		
¿Cómo crees que terminará esta historia?		

9. Observa los siguientes valores y ubícalos en cada uno de los personajes de la historia de acuerdo a cada una de las acciones descritas en el texto.

- respeto
- comprensión
- constancia
- perseverancia
- dedicación

Niños	Padres

--	--

10. ¿Cuál crees que es la idea principal del texto?

11. ¿Quién es el personaje principal?

12. ¿A qué horas debía ir el chico al entrenamiento?

13. ¿Crees que fue profesional que el chico no se presentará al entrenamiento? ¿Por qué?

14. ¿Por qué crees que el chico gritó -¡Que suerte! al terminar mal el entrenamiento.

Prueba de desempeños de lectura #2: Prueba T post intervención (apéndice B)

Objetivo: Comparar los resultados de los estudiantes en el desarrollo de pruebas que implican procesos y habilidades de lectura al finalizar el proceso de intervención, con relación a la prueba diagnóstica aplicada al iniciar el proceso

Descripción de la actividad: Esta etapa fue la culminación del proceso, con la que se buscaba medir los resultados de los estudiantes en habilidades y desempeños de comprensión

de lectora, con el fin de medir si hubo avances con respecto a los resultados de la prueba aplicada inicialmente antes de iniciar la intervención. La prueba poseía el mismo formato que la inicial. Se manejó la misma estructura de pregunta en sus tres niveles: literal, inferencial y crítico. Las habilidades y desempeños a evaluar fueron los mismos.

Los desempeños alcanzados en esta prueba después de la intervención, fueron evaluados a través de dos protocolos (apéndice D) y (apéndice E). Con el primero se buscaba medir los alcances de los estudiantes en la interacción con el texto, las habilidades para identificar personajes, ideas principales y secundarias, la posibilidad de hacer inferencias sobre el texto a partir de palabras claves, títulos o imágenes del texto, mientras que con el segundo se buscaba medir resultados más concretos basados en el número exacto de aciertos alcanzados por los estudiantes en los distintos niveles de lectura, literal, inferencial y crítico, en cada grupo de preguntas propuestas en estas dos pruebas.

Apéndice D: Protocolo para evaluar desempeños de comprensión lectora

Con este protocolo se busca medir los desempeños de lectura de los estudiantes en cada una de las actividades de lectura propuestas durante la secuencia didáctica, así como en las dos pruebas de lectura aplicadas en el proceso.

PARÁMETROS	LOGRADO	MEDIANAMENTE LOGRADO	NO ALCANZADO
Utiliza las imágenes y el título del texto para hacer predicciones.			
Identifica los personajes del texto y los describe a través de sinónimos y adjetivos.			
Identifica la idea principal del texto			

Apéndice F

Este apéndice se refiere a las validaciones realizadas por expertos en el tema sobre los protocolos de evaluación propuestos para medir los desempeños y niveles de lectura de los estudiantes.

A quien pueda interesar

Una vez leídos los “Protocolos para evaluar procesos de comprensión lectora” diseñados por la estudiante Yuri Natalia Herrera Pineda en el marco de la investigación: *Implementar estrategias lúdico-pedagógicas que favorezcan el proceso de comprensión lectora en los estudiantes de grado 4° de una Institución Educativa de Barrancabermeja*, considero que se ajustan a los niveles de lectura allí propuestos (literal, inferencial y crítico) y dialogan con los fines de la investigación, toda vez que los procesos de lectura precisan de criterios claros que permitan objetivar la valoración de los avances intermedios y finales de los estudiantes. Sumado a ello, los protocolos se anclan a referentes teóricos aceptados por la comunidad académica y a intenciones didácticas reales y específicas.

Por tanto, pienso que los protocolos construidos son válidos y aportan sustancialmente al desarrollo de la investigación antes citada.

Cordialmente,



Juan David Zambrano-Valencia¹

Docente Licenciatura en Español y Literatura

Facultad de Educación

Universidad del Quindío (Colombia)

¹Licenciado en Español y Literatura. Especialista en la Enseñanza de la Literatura. Magíster en Ciencias de la Educación de la Universidad del Quindío. Docente del programa de Licenciatura en Español y Literatura, Universidad del Quindío. Integrante del Grupo de Investigación *DiLeMa* (Didáctica de la Lengua Materna y la Literatura), reconocido por Colciencias en categoría A. Mis preocupaciones investigativas se inscriben en los procesos de lectura y escritura de géneros escolares y académicos en diferentes niveles educativos.

A quien pueda interesar

Por medio de la presente me permito manifestar mi aceptación satisfactoria de los “Criterios para evaluar pruebas de lectura”, desarrolladas durante el proceso de intervención del proyecto titulado *Implementar estrategias lúdico-pedagógicas que favorezcan el proceso de comprensión lectora en los estudiantes de grado 4° de una institución educativa de Barrancabermeja*, elaborado por Yuri Natalia Herrera Pineda.

Esta aceptación se otorga luego de analizar detalladamente la propuesta pedagógica subyacente en la rejilla de valoración y la manera en que ésta, además de recoger con rigor y pertinencia los criterios esenciales para este tipo de procesos académicos de evaluación y seguimiento, dialoga en profundidad con varias tipologías, todas pertinentes dentro del nicho escolar seleccionado, en este caso 4° de primaria. Además, la rejilla permite el cubrimiento cuidadoso y en detalle, paso a paso, de cada uno de los momentos a tener en cuenta en actividades de lectura comprensiva y crítica.

Atentamente



Betuel Bonilla Rojas

Licenciado en Lingüística y Literatura Universidad Surcolombiana
 Especialista en Docencia Universitaria Universidad de La Habana
 Magíster en Literatura Universidad Tecnológica de Pereira
 Director Diplomado “Hoja de ruta para la escritura académica”, Escuela de la Excelencia
 Universidad Cooperativa de Colombia
 Director Seminario “Escribir para publicar en la academia”, escuela de Formación
 Pedagógica Universidad Surcolombiana
 Director Seminario “Escritura en la investigación”, Vicerrectoría de Investigación,
 Universidad Surcolombiana
 Profesor Tiempo Completo Universidad Surcolombiana de Neiva

Apéndice G

Currículum Vitae

Yuri Natalia Herrera Pineda licenciada en educación básica con énfasis en lengua castellana de la Universidad Industrial de Santander. Docente de básica primaria del sector oficial, con experiencia en educación inicial y básica, interesada por promover procesos y estrategias de lectura comprensiva en niños en edad escolar inicial. Ha participado en iniciativas educativas que buscan promover la lectura en instituciones educativas privadas y públicas.

Lecturas de la secuencia didáctica

¡Vaya apetito tiene el zorrillo! (lectura 1)

Una mañana zorrillo se despertó con un hambre muy grande, más grande que su cueva, que las montañas y que toda la tierra.

Así que decidió prepararse una tortilla tan grande como su hambre. Y salió a buscar unos huevos para prepararla.

Encontró 1 en un pantano. Halló 2 más dentro del lodo, y otros 3 más en un montoncito.

En la arena encontró 1 más, y sobre un árbol halló 1 pequeñito. Dentro de un tronco encontró 1 más. Y el más grande lo halló justo en el camino.

Contó hasta 10 y regresó a su casa cantando y con la lengua afuera. Se alistó para preparar la deliciosa tortilla, grande como su hambre, y toda para él solito.

Pero de los 10 huevos que tenía uno se reventó y sólo le quedaron 9 huevos, y un patito para alimentar. De los 9 que quedaban 3 más se reventaron y sólo quedaron 6 huevos, y un patito y tres cocodrilos que alimentar.

De los 6 que le quedaban, se reventaron otros 2, así que sólo le quedaron 4 huevos, y 1 patito, 3 cocodrilos y 2 flamencos que alimentar.

De los 4 que quedaban 1 más se reventó y sólo le quedaron 3 huevos, y 1 patito, 3 cocodrilos, 2 flamencos y 1 tortuga que alimentar.

De los 3 que quedaron, otro más se reventó y al zorrillo sólo le quedaron 2 huevos, y 1 patito, 3 cocodrilos, 2 flamencos, 1 tortuga y 1 colibrí que alimentar.

De los 2 que le quedaron, 1 más se reventó. Y el zorrillo sólo se quedó con 1 huevo, y 1 patito, 3 cocodrilos, 2 flamencos, 1 tortuga, 1 colibrí y 1 búho que alimentar.

¡Ay de mí!-dijo el zorrillo. De los 10 huevos que tenía sólo me queda 1, y 9 criaturas hambrientas que no paran de llorar. Pero 1 huevo alcanza para preparar 1 tortilla que aunque pequeña, a todos nos va a encantar, pues la comida es más sabrosa si se puede compartir.

Un día diferente para el señor Amos (lectura 2)

AMOS MCGEE ERA MUY MADRUGADOR. Cada mañana, al sonar el despertador, se levantaba de la cama y se cambiaba el pijama por un uniforme recién planchado.

Le daba cuerda a su reloj y ponía agua a hervir, mientras le pedía a la azucarera, “una cucharadita para mi avena, por favor, y dos para mi taza de té”.

Con la barriga llena y listo para un día de trabajo, salía a la calle.

Todos los días Amos esperaba el autobús número cinco. “próxima parada, el zoológico”, anunciaba el conductor. “6 a.m. Justo a tiempo”, pensaba Amos.

Amos tenía mucho trabajo en el zoológico, pero siempre se daba tiempo para visitar a sus amigos.

Jugaba ajedrez con el elefante (que pensaba y pensaba antes de hacer un movimiento).

Jugaba a las carreras con la tortuga (que nunca perdía).

Se sentaba en silencio con el pingüino (que era muy tímido).

Le prestaba un pañuelo al rinoceronte (que siempre tenía catarro).

Y al anochecer le leía cuentos al búho (que le tenía miedo a la oscuridad).

UN DÍA AMOS DESPERTÓ entre estornudos y escalofríos. Intentó levantarse de la cama y dijo, “creo que no iré a trabajar hoy”.

MIENTRAS TANTO EN EL ZOOLÓGICO...

Los animales esperaban a su amigo.

El elefante acomodaba sus piezas y pulía sus alfiles.

La tortuga se estiraba y calentaba los músculos.

El pingüino esperaba pacientemente, solitario.

El rinoceronte se preocupaba porque sus alergias empeoraban.

El búho se rascaba la cabeza con preocupación, sentado sobre una gran pila de libros.

“¿Dónde está Amos?”, se preguntaban.

MÁS TARDE...

“¡Qué alegría! ¡Mis amigos han venido a verme!”

El elefante dispuso un juego de ajedrez. Amos pensó y pensó antes de hacer un movimiento.

“Estoy demasiado cansado para jugar a las carreras”, le dijo Amos a la tortuga.

“juguemos a las escondidas”. La tortuga se escondió en su caparazón. Amos se escondió bajo su manta.

Amos bostezó, “podría dormir una siesta”. El pingüino se sentó en silencio, calentando los pies de Amos.

“¡Aaaachú!””, Amos se despertó con un estornudo. El rinoceronte estaba preparado con un pañuelo.

“Gracias, empiezo a sentirme mucho mejor”, le dijo Amos a sus amigos. Se levantó de la cama. “es la hora del té”.

Amos le dio cuerda a su despertador. “es tarde”, dijo .

“debemos tomar el autobús de la mañana”.

Amos le dijo buenas noches al elefante.

Y buenas noches a la tortuga.

Y buenas noches al pingüino.

Y buenas noches al rinoceronte.

Y buenas noches al búho, que leyó un cuento antes de apagar la luz, pues sabía que Amos le tenía miedo a la oscuridad.

Disculpe... ¿es usted una bruja? de Emily Horn (lectura 3)

Horacio era un gato. Un gato muy muy negro. Vivía en la calle y no tenía muchos amigos, así que era bastante solitario.

En los días fríos, Horacio iba a la biblioteca pública.

La biblioteca era tibia y confortable, y tenía muchos libros buenos para leer.

Un día Horacio encontró un libro llamado *la enciclopedia de las brujas* ¡era realmente interesante!.

Entre otras tantas cosas decía: las brujas usan medias de rayas y sombreros puntiagudos.

Las brujas viajan sentadas sobre sus escobas.

Las brujas tienen grandes calderas para preparar pociones mágicas.

Las brujas tienen toda clase de mascotas: cuervos, lagartijas, búhos y murciélagos. Pero sus preferidos son los gatos negros.

“¡si logro encontrar una bruja para mí, tal vez ya no tenga más frío ni me sienta solo nunca más!”, pensó Horacio.

Entonces...

... se dispuso a buscar una bruja.

Mientras caminaba por la calle, Horacio vio una niña que llevaba medias de rayas, exactamente como aquellas que describía el libro de brujas.

-disculpe, ¿es usted una bruja? – le preguntó.

Cuando la niña se volteó y vio a Horacio, dio un salto.

¡ahhhhh! ¡Un gato negro!- gritó-. ¡Eso es señal de mala suerte!- y huyó como si hubiera visto un fantasma.

“¿acaso soy tan aterrador?”, se preguntó Horacio. Suspiró y siguió su camino.

Horacio escuchó algo así como unos silbidos.

Y vio que alguien barría los adoquines con una escoba que era exactamente igual a la que aparecía en el libro.

“Este tiene que ser una bruja”, pensó.

-disculpe, ¿es usted una bruja? –preguntó Horacio. La persona se dio la vuelta. ¡Era un barrendero!.

-¿Acaso me veo como una bruja?-le preguntó A Horacio, mientras se reía a través de sus gruesos bigotes.

-¡Uppssss!-dijo Horacio...

... y siguió caminando por la calle.

Después, Horacio vio una mujer a través de una ventana. Ella estaba cociandno en una enorme caldera, exactamente como la que aparecía en el libro.

“tiene que ser una bruja”, pensó Horacio.

Horacio se acercó a la ventana.

-Disculpe, ¿es usted una bruja?-le preguntó.

-¡cómo te atreves a llamarme bruja!-gritó la mujer- ¡largo de aquí, gato malvado! ¡ y no vuelvas a aparecerte por aquí!

-no quise ofenderla... -murmuró Horacio, y se escabulló rápidamente.

“no he tenido mucha suerte para encontrar una bruja”-pensó Horacio, mientras regresaba a la biblioteca.

Tomó un libro de la repisa y se dispuso a leer. No se fijó en las seir extrañas figuras que se encontraban detrás de la estantería...

... ¡pero las niñas sí se fijaron en Horacio! Corrieron a alzarlo y lo abrazaron y acariciaron.

-¡qué gatito negro tan hermoso! -gritaron todas.

¡Horacio estaba muy abochornado!

En ese momento, escuchó la voz de una mujer: -¡silencio, mis pequeñas brujitas!

¡Recuerden que estamos en una biblioteca!

-disculpen, ¿acaso ustedes son brujas?

-preguntó Horacio.

-por supuesto-respondió la mujer -Ellas son aprendices de brujas y yo soy la maestra bruja.

¡Y sin duda lo eran: tenían escobas y medias de rayas y sombreros puntiagudos, exactamente como en las ilustraciones del libro!.

Y todas preguntaron si podía llevarse al gatito negro a su casa.

-mi nombre es Horacio –dijo Horacio muy compuesto-, y desde luego que todas pueden llevarme a casa...

-Así es –concedió la maestra-, pero también podemos llevarte a la escuela, si así lo quieres...

-¡sí, por favor! –respondió Horacio.

Y todas las niñas aplaudieron.

-Y ahora, niñas, guarden silencio, por favor. Escojan sus libros y resérvenlos –ordenó la maestra.

-También tú Horacio –agregó-. En seguida, regresaremos a la escuela para la clase de hechizos y pociones... y te mostraremos tu nuevo hogar. ¡Te va a encantar ser el gato de una verdadera escuela de brujas!

Lectura 4: Dorotea y Miguel de keiko Kasza

El caballero y la princesa

Dorotea y Miguel son muy buenos amigos...casi todo el tiempo.

Un día leyeron un libro que se llamaba *el caballero y la princesa*.

-¡juguemos-dijo Miguel-. Yo seré el caballero y tú, la princesa

-¡sí!-exclamó Dorotea.

-te salvaré de los malos, ¿de acuerdo? –dijo Miguel.

-¡pues no me parece! ¿Qué hay de malo en que la princesa salve al caballero?

Discutieron y discutieron hasta que finalmente Miguel dijo:

-No quiero jugar más contigo

- bien –dijo Dorotea y se fue a su casa.

Miguel estaba dispuesto a divertirse solo. Pinto dibujos. Muchos dibujos. -¿Quién necesita a Dorotea? –dijo.

Leyó un libro de insectos catorce veces. –No estoy aburrido –dijo-. ¿Quién la necesita?

Luego, se le ocurrió una idea. “le mostraré a esa Dorotea”, pensó Miguel. “puedo jugar solo a *el caballero y la princesa*”.

-voy a pelear contra los malos y salvar a nuestra princesa. –les anunció el caballero Miguel a los súbditos del reino. Galopó por el campo de batalla...

...peleó con valentía contra los malos...

... y salvó a la princesa, que en realidad era un tronco.

Pero el tronco no dijo ni una palabra.

Miguel miró el tronco y dijo:

-deberías decirme: “¡gracias por venir a rescatarme, apuesto caballero!”

Dejó caer el tronco al suelo y suspiró. –eso es exactamente lo que diría Dorotea.

-No, yo no te diría eso –dijo una voz detrás de un arbusto-. Te diría: “¿Por qué te demoraste tanto?”

Era Dorotea, disfrazada de princesa. –Dorotea –gritó Miguel-. ¡Me alegra verte!

-No, Miguel –dijo Dorotea-. A mí me alegra verte.

Es tan aburrido jugar sola... el resto del día, jugaron y tomaron turnos en salvarse el uno al otro de los malos. Luego el caballero Miguel y la princesa Dorotea galoparon de regreso al reino juntos y jugaron felices para siempre... bueno, casi todo el tiempo.

MIGUEL SE JACTA

Un día, Miguel comenzó a jactarse.

-Puedo saltar más alto que tú.

-¿Ah, sí? –dijo Dorotea.

-Puedo correr más rápido que tú. -¿Ah, sí? –Dijo Dorotea-.

-Puedo quedarme parado en una pata más tiempo que tú. -¿Ah, sí? –Dijo Dorotea-.

Muéstrame.

Primero, trataron de saltar para alcanzar una rama. Miguel pudo, pero Dorotea no.

-Na, na, na, naaana –se burló Miguel-. ¿Ves? Puedo saltar más alto que tú. Luego apostaron una carrera a la cima de una colina. Miguel llegó primero que Dorotea.

-Na, na, na, naaana –se burló Miguel otra vez-. Te dije que soy más rápido que tú.

Luego Dorotea y Miguel se pararon en una sola pata como un espantapájaros. A los pocos minutos, Dorotea perdió el balance y se cayó. Miguel ganó otra vez.

-Na, na, na, naaana. Este chico nunca pierde. ¡Vuelve a ganar! –se siguió burlando Miguel. Dorotea estaba enojada, pero luego tuvo una idea.

-Oye, Miguel, juguemos al espantapájaros otra vez, pero con los ojos cerrados.

-Claro que sí, si quieres perder de nuevo –dijo Miguel. –Ya veremos quién se ríe al final –respondió Dorotea-. ¡Listos, ya!

En cuanto Miguel cerró los ojos, Dorotea se fue en silencio a su casa. Miguel se quedó toda la tarde sudando bajo el sol y jactándose:

-Soy más veloz que tú, Dorotea, puedo saltar más alto que tú...

“sí, todo eso es cierto”, pensó Dorotea mientras se tomaba una deliciosa limonada. “Pero, ¿Quién es más inteligente?”.

EL POEMA

Un día, Dorotea encontró a Miguel jugando en el barro. –Eso parece muy divertido, Miguel. ¿Puedo jugar contigo? –preguntó ella.

-No -respondió Miguel-. Tengo que hacer esto solo. –No estás muy amistoso hoy –dijo Dorotea enojada.

Al día siguiente, Dorotea encontró a Miguel nadando con una rana.

-Eso parece muy divertido, Miguel. ¿Puedo nadar contigo? –preguntó ella. –No –respondió Miguel. ¿Puedo nadar contigo? –preguntó ella.

-No –respondió Miguel-. Tengo que hacer esto solo. –No estás muy educado hoy –dijo Dorotea más enojada.

Al día siguiente, Dorotea encontró a miguel sentado dentro de una caja. –eso no me parece muy divertido, Miguel. ¿Necesitas compañía? –preguntó ella. –No –respondió Miguel-. Tengo que hacer esto solo. -¿Por qué has sido tan grosero conmigo? –preguntó Dorotea muy enojada.

-Te lo diré mañana –dijo Miguel.

-Pues, no sé si podré esperar –respondió Dorotea entre dientes.

Al día siguiente, Dorotea llegó furiosa a la casa de Miguel y cerró la puerta de un golpe. –Muy bien, Miguel –gritó ella-. ¿Qué pasa contigo? –Es que tenía que estar solo, Dorotea, porque estaba escribiendo un poema.

Ella le quitó el papel y comenzó a leer:

Dorotea

A mí me gusta Dorotea.

Es muy, muy divertida. Como jugar en el barro o nadar con una rana.

Sin Dorotea, estaría muy, muy triste. Como sentarse solo en una caja oscura y vacía.

A veces es una lata pero no me importa porque me gusta Dorotea como todos pueden ver.

MIGUEL.

-¡Oh Miguel! –Exclamó Dorotea y le dio un gran abrazo-. El poema es hermoso.

-Gracias –dijo Miguel orgulloso. Colgaron el poema y lo admiraron juntos -¿quieres jugar en el barro? –preguntó Miguel. –Claro que sí –dijo Dorotea-. Sigue adelante y ya te alcanzo.

Tan pronto como Miguel se fue, Dorotea tomó un lápiz y le hizo un pequeño arreglo al poema.

Donde decía a veces es una lata, escribió siempre es la mejor.

-Ahora está perfecto -murmuró Dorotea, y corrió a jugar con Miguel.

LA GALLINA DEGOLLADA- HORACIO QUIROGA. (Lectura 6)

(Cuentos de amor, de locura y de muerte, 1917)

Todo el día, sentados en el patio en un banco, estaban los cuatro hijos idiotas del matrimonio Mazzini-Ferraz. Tenían la lengua entre los labios, los ojos estúpidos y volvían la

cabeza con la boca abierta. El patio era de tierra, cerrado al oeste por un cerco de ladrillos. El banco quedaba paralelo a él, a cinco metros, y allí se mantenían inmóviles, fijos los ojos en los ladrillos. Como el sol se ocultaba tras el cerco, al declinar los idiotas tenían fiesta. La luz enceguecedora llamaba su atención al principio, poco a poco sus ojos se animaban; se reían al fin estrepitosamente, congestionados por la misma hilaridad ansiosa, mirando el sol con alegría bestial, como si fuera comida.

Otras veces, alineados en el banco, zumbaban horas enteras, imitando al tranvía eléctrico. Los ruidos fuertes sacudían asimismo su inercia, y corrían entonces, mordiéndose la lengua y mugiendo, alrededor del patio. Pero casi siempre estaban apagados en un sombrío letargo de idiotismo, y pasaban todo el día sentados en su banco, con las piernas colgantes y quietas, empapando de glutinosa saliva el pantalón.

El mayor tenía doce años, y el menor ocho. En todo su aspecto sucio y desvalido se notaba la falta absoluta de un poco de cuidado maternal.

Esos cuatro idiotas, sin embargo, habían sido un día el encanto de sus padres. A los tres meses de casados, Mazzini y Berta orientaron su estrecho amor de marido y mujer, y mujer y marido, hacia un porvenir mucho más vital: un hijo: ¿Qué mayor dicha para dos enamorados que esa honrada consagración de su cariño, libertado ya del vil egoísmo de un mutuo amor sin fin ninguno y, lo que es peor para el amor mismo, sin esperanzas posibles de renovación?

Así lo sintieron Mazzini y Berta, y cuando el hijo llegó, a los catorce meses de matrimonio, creyeron cumplida su felicidad. La criatura creció, bella y radiante, hasta que tuvo año y medio. Pero en el vigésimo mes sacudiéronlo una noche convulsiones terribles, y a la mañana siguiente no conocía más a sus padres. El médico lo examinó con esa atención profesional que está visiblemente buscando las causas del mal en las enfermedades de los padres.

Después de algunos días los miembros paralizados recobraron el movimiento; pero la

inteligencia, el alma, aun el instinto, se habían ido del todo; había quedado profundamente idiota, baboso, colgante, muerto para siempre sobre las rodillas de su madre.

—¡Hijo, mi hijo querido! —sollozaba ésta, sobre aquella espantosa ruina de su primogénito.

El padre, desolado, acompañó al médico afuera.

—A usted se le puede decir; creo que es un caso perdido.

Podrá mejorar, educarse en todo lo que le permita su idiotismo, pero no más allá.

—¡Sí...! ¡sí...! —asentía Mazzini—. Pero dígame; ¿Usted cree que es herencia, que...?

—En cuanto a la herencia paterna, ya le dije lo que creía cuando vi a su hijo. Respecto a la madre, hay allí un pulmón que no sopla bien. No veo nada más, pero hay un soplo un poco rudo. Hágala examinar bien.

Con el alma destrozada de remordimiento, Mazzini redobló el amor a su hijo, el pequeño idiota que pagaba los excesos del abuelo. Tuvo asimismo que consolar, sostener sin tregua a Berta, herida en lo más profundo por aquel fracaso de su joven maternidad.

Como es natural, el matrimonio puso todo su amor en la esperanza de otro hijo. Nació éste, y su salud y limpidez de risa reencendieron el porvenir extinguido. Pero a los dieciocho meses las convulsiones del primogénito se repetían, y al día siguiente amanecía idiota.

Esta vez los padres cayeron en honda desesperación. ¡Luego su sangre, su amor estaban malditos! ¡Su amor, sobre todo! Veintiocho años él, veintidós ella, y toda su apasionada ternura no alcanzaba a crear un átomo de vida normal. Ya no pedían más belleza e inteligencia como en el primogénito; ¡pero un hijo, un hijo como todos!

Del nuevo desastre brotaron nuevas llamaradas del dolorido amor, un loco anhelo de redimir de una vez para siempre la santidad de su ternura. Sobrevinieron mellizos, y punto por punto repitióse el proceso de los dos mayores.

Más, por encima de su inmensa amargura, quedaba a Mazzini y Berta gran compasión por sus cuatro hijos. Hubo que arrancar del limbo de la más honda animalidad, no ya sus

almas, sino el instinto mismo abolido. No sabían deglutir, cambiar de sitio, ni aun sentarse. Aprendieron al fin a caminar, pero chocaban contra todo, por no darse cuenta de los obstáculos. Cuando los lavaban mugían hasta inyectarse de sangre el rostro. Animábanse sólo al comer, o cuando veían colores brillantes u oían truenos. Se reían entonces, echando afuera lengua y ríos de baba, radiantes de frenesí bestial. Tenían, en cambio, cierta facultad imitativa; pero no se pudo obtener nada más. Con los mellizos pareció haber concluido la aterradora descendencia. Pero pasados tres años desearon de nuevo ardientemente otro hijo, confiando en que el largo tiempo transcurrido hubiera aplacado a la fatalidad.

No satisfacían sus esperanzas. Y en ese ardiente anhelo que se exasperaba, en razón de su infructuosidad, se agriaron. Hasta ese momento cada cual había tomado sobre sí la parte que le correspondía en la miseria de sus hijos; pero la desesperanza de redención ante las cuatro bestias que habían nacido de ellos, echó afuera esa imperiosa necesidad de culpar a los otros, que es patrimonio específico de los corazones inferiores.

Iniciáronse con el cambio de pronombre: tus hijos. Y como a más del insulto había la insidia, la atmósfera se cargaba.

—Me parece —díjole una noche Mazzini, que acababa de entrar y se lavaba las manos— que podrías tener más limpios a los muchachos.

Berta continuó leyendo como si no hubiera oído.

—Es la primera vez —repuso al rato— que te veo inquietarte por el estado de tus hijos.

Mazzini volvió un poco la cara a ella con una sonrisa forzada:

—De nuestros hijos, ¿me parece?

—Bueno; de nuestros hijos. ¿Te gusta así? —alzó ella los ojos.

Esta vez Mazzini se expresó claramente:

—¿Creo que no vas a decir que yo tenga la culpa, no?

—¡Ah, no! —se sonrió Berta, muy pálida— ¡pero yo tampoco, supongo...! ¡No faltaba

más...! —murmuró.

—¿Qué, no faltaba más?

—¡Que si alguien tiene la culpa, no soy yo, entiéndelo bien! Eso es lo que te quería decir.

Su marido la miró un momento, con brutal deseo de insultarla.

—¡Dejemos! —articuló, secándose por fin las manos.

—Como quieras; pero si quieres decir...

—¡Berta!

—¡Como quieras!

Este fue el primer choque y le sucedieron otros. Pero en las inevitables reconciliaciones, sus almas se unían con doble arrebató y locura por otro hijo.

Nació así una niña. Vivieron dos años con la angustia a flor de alma, esperando siempre otro desastre. Nada acaeció, sin embargo, y los padres pusieron en ella toda su complacencia, que la pequeña llevaba a los más extremos límites del mimo y la mala crianza.

Si aún en los últimos tiempos Berta cuidaba siempre de sus hijos, al nacer Bertita olvidóse casi del todo de los otros. Su solo recuerdo la horrorizaba, como algo atroz que la hubieran obligado a cometer. A Mazzini, bien que en menor grado, pasábale lo mismo.

No por eso la paz había llegado a sus almas. La menor indisposición de su hija echaba ahora afuera, con el terror de perderla, los rencores de su descendencia podrida. Habían acumulado hiel sobrado tiempo para que el vaso no quedara distendido, y al menor contacto el veneno se vertía afuera. Desde el primer disgusto emponzoñado habíanse perdido el respeto; y si hay algo a que el hombre se siente arrastrado con cruel fruición, es, cuando ya se comenzó, a humillar del todo a una persona. Antes se contenían por la mutua falta de éxito; ahora que éste había llegado, cada cual, atribuyéndolo a sí mismo, sentía mayor la infamia de los cuatro engendros que el otro habíale forzado a crear.

Con estos sentimientos, no hubo ya para los cuatro hijos mayores afecto posible. La sirvienta los vestía, les daba de comer, los acostaba, con visible brutalidad. No los lavaban casi nunca. Pasaban casi todo el día sentados frente al cerco, abandonados de toda remota caricia.

De este modo Bertita cumplió cuatro años, y esa noche, resultado de las golosinas que era a los padres absolutamente imposible negarle, la criatura tuvo algún escalofrío y fiebre. Y el temor a verla morir o quedar idiota, tornó a reabrir la eterna llaga.

Hacía tres horas que no hablaban, y el motivo fue, como casi siempre, los fuertes pasos de Mazzini.

—¡Mi Dios! ¿No puedes caminar más despacio? ¿Cuántas veces...?

—Bueno, es que me olvido; ¡se acabó! No lo hago a propósito.

Ella se sonrió, desdeñosa:

—¡No, no te creo tanto!

—Ni yo, jamás, te hubiera creído tanto a ti... ¡tisiquilla!

—¡Qué! ¿Qué dijiste...?

—¡Nada!

—Sí, te oí algo! Mira: ¡no sé lo que dijiste; pero te juro que prefiero cualquier cosa a tener un padre como el que has tenido tú!

Mazzini se puso pálido.

—¡Al fin!— murmuró con los dientes apretados—. ¡Al fin, víbora, has dicho lo que querías!

—¡Sí, víbora, sí! Pero yo he tenido padres sanos ¿oyes?, ¡sanos! ¡Mi padre no ha muerto de delirio! ¡Yo hubiera tenido hijos como los de todo el mundo! ¡Esos son hijos tuyos, los cuatro tuyos!

Mazzini explotó a su vez.

—¡Víbora tísica! ¡eso es lo que te dije, lo que te quiero decir! ¡Pregúntale, pregúntale al médico quién tiene la mayor culpa de la meningitis de tus hijos: mi padre o tu pulmón picado, víbora!

Continuaron cada vez con mayor violencia, hasta que un gemido de Bertita selló instantáneamente sus bocas. A la una de la mañana la ligera indigestión había desaparecido, y como pasa fatalmente con todos los matrimonios jóvenes que se han amado intensamente una vez siquiera, la reconciliación llegó, tanto más efusiva cuanto hirientes fueran los agravios.

Amaneció un espléndido día, y mientras Berta se levantaba escupió sangre. Las emociones y mala noche pasada tenían, sin duda, gran culpa. Mazzini la retuvo abrazada largo rato, y ella lloró desesperadamente, pero sin que ninguno se atreviera a decir una palabra.

A las diez decidieron salir, después de almorzar. Como apenas tenían tiempo, ordenaron a la sirvienta que matara una gallina.

El día radiante había arrancado a los idiotas de su banco. De modo que mientras la sirvienta degollaba en la cocina al animal, desantrándolo con parsimonia (Berta había aprendido de su madre este buen modo de conservar fresca a la carne), creyó sentir algo como respiración tras ella. Volvióse, y vio a los cuatro idiotas, con los hombros pegados uno a otro, mirando estupefactos la operación... Rojo... rojo...

—¡Señora! Los niños están aquí, en la cocina.

Berta llegó; no quería que jamás pisaran allí. ¡Y ni aun en esas horas de pleno perdón, olvido y felicidad reconquistada, podía evitarse esa horrible visión! Porque, naturalmente, cuando más intensos eran los raptos de amor a su marido e hija, más irritado era su humor con los monstruos.

—¡Que salgan, María! ¡Échelos! ¡Échelos, le digo!

Las cuatro pobres bestias, sacudidas, brutalmente empujadas, fueron a dar a su banco.

Después de almorzar, salieron todos. La sirvienta fue a Buenos Aires, y el matrimonio a pasear por las quintas. Al bajar el sol volvieron, pero Berta quiso saludar un momento a sus vecinas de enfrente. Su hija escapóse en seguida a casa.

Entretanto los idiotas no se habían movido en todo el día de su banco. El sol había traspuesto ya el cerco, comenzaba a hundirse, y ellos continuaban mirando los ladrillos, más inertes que nunca.

De pronto, algo se interpuso entre su mirada y el cerco. Su hermana, cansada de cinco horas paternales, quería observar por su cuenta. Detenida al pie del cerco, miraba pensativa la cresta. Quería trepar, eso no ofrecía duda. Al fin decidióse por una silla desfondada, pero faltaba aún. Recurrió entonces a un cajón de kerosene, y su instinto topográfico hízole colocar vertical el mueble, con lo cual triunfó.

Los cuatro idiotas, la mirada indiferente, vieron cómo su hermana lograba pacientemente dominar el equilibrio, y cómo en puntas de pie apoyaba la garganta sobre la cresta del cerco, entre sus manos tirantes. Viéronla mirar a todos lados, y buscar apoyo con el pie para alzarse más.

Pero la mirada de los idiotas se había animado; una misma luz insistente estaba fija en sus pupilas. No apartaban los ojos de su hermana, mientras una creciente sensación de gula bestial iba cambiando cada línea de sus rostros. Lentamente avanzaron hacia el cerco. La pequeña, que habiendo logrado calzar el pie, iba ya a montar a horcajadas y a caerse del otro lado, seguramente, sintióse cogida de la pierna. Debajo de ella, los ocho ojos clavados en los suyos le dieron miedo.

—¡Suéltame! ¡Déjame! —gritó sacudiendo la pierna. Pero fue atraída.

—¡Mamá! ¡Ay, mamá! ¡Mamá, papá! —lloró imperiosamente. Trató aún de sujetarse del borde, pero sintióse arrancada y cayó.

—Mamá, ¡ay! Ma...

No pudo gritar más. Uno de ellos le apretó el cuello, apartando los bucles como si fueran plumas, y los otros la arrastraron de una sola pierna hasta la cocina, donde esa mañana se había desangrado a la gallina, bien sujeta, arrancándole la vida segundo por segundo.

Mazzini, en la casa de enfrente, creyó oír la voz de su hija.

—Me parece que te llama —le dijo a Berta.

Prestaron oído inquietos pero no oyeron más. Con todo, un momento después se despidieron, y mientras Berta iba a dejar su sombrero, Mazzini avanzó en el patio.

—¡Bertita!

Nadie respondió.

—¡Bertita! —alzó más la voz ya alterada.

Y el silencio fue tan fúnebre para su corazón siempre aterrado, que la espalda se le heló de horrible presentimiento.

—¡Mi hija, mi hija! —corrió ya desesperado hacia el fondo. Pero al pasar frente a la cocina vio en el piso un mar de sangre. Empujó violentamente la puerta entornada, y lanzó un grito de horror.

Berta, que ya se había lanzado corriendo a su vez al oír el angustioso llamado del padre, oyó el grito y respondió con otro. Pero al precipitarse en la cocina, Mazzini, lívido como la muerte, se interpuso conteniéndola:

—¡No entres! ¡No entres!

Berta alcanzó a ver el piso inundado de sangre. Sólo pudo echar sus brazos sobre la cabeza y hundirse a lo largo de él con un ronco suspiro.

