

**Descripción de los procesos de lectura comprensiva que realizan los niños y niñas
de quinto grado de primaria del Instituto Educativo Municipal Pedagógico**

Miguel Enrique Carvajal Vallejo

Sonia Amparo Guerrero Cabrera

Universidad de Nariño

Facultad de Ciencias Humanas

Departamento de Psicología

Abril 2008

**Descripción de los procesos de lectura comprensiva que realizan los niños y niñas
de quinto grado de primaria del Instituto Educativo Municipal Pedagógico**

Miguel Enrique Carvajal Vallejo

Sonia Amparo Guerrero Cabrera

Asesora

Ps. Zoneyda Ceballos

Universidad de Nariño

Facultad de Ciencias Humanas

Departamento de Psicología

Abril 2008

“Las ideas y conclusiones aportadas en la Tesis de Grado, son responsabilidad exclusiva de los autores”.

Artículo 1 del acuerdo número 32 de octubre 11 de 1966, emanado del Honorable Consejo Directivo de la Universidad de Nariño.

NOTA DE ACEPTACIÓN

ASESORA

JURADO A

JURADO B

TABLA DE CONTENIDO

RESUMEN	1
ABSTRACT	2
INTRODUCCIÓN	3
Planteamiento del problema	4
Formulación del problema	7
Objetivos	7
General	7
Específicos	7
JUSTIFICACIÓN	7
MARCO DE ANTECEDENTES	9
MARCO TEÓRICO	30
Desarrollo evolutivo de la infancia media	32
El lenguaje	36
Adquisición del lenguaje	37
Principios psicológicos básicos del lenguaje	39
La lectura y las funciones del lenguaje	41
La lectura	42
Percepción	42
Atención	45
Memoria	47
Etapas de la adquisición de la lectura	54
Comprensión de lectura	55
Modelo de lectura Construcción-Integración (Kintsch y Van Dijk, 1978)	57
El constructivismo y la comprensión de lectura	67
MÉTODO	71
Técnicas de recolección de información	73
Población	75
Categorías descriptivas	75
Procedimiento	76
ANALISIS DE RESULTADOS	80
Matriz categorial	80

Análisis Descriptivo	82
Matriz analítica	89
DISCUSIÓN	94
CONCLUSIONES	103
RECOMENDACIONES	106
REFERENCIAS	109
ANEXOS	114

INDICE DE CUADROS

Cuadro 1. Preferencias de texto según edad	24
Cuadro 2. Etapas en la adquisición del lenguaje	37

LISTA DE ANEXOS

Anexo 1	115
Anexo 2	116
Anexo 3	125
Anexo 4	127
Anexo 5	129
Anexo 6	133
Anexo 7	140
Anexo 8	147

RESUMEN

Esta es una investigación cualitativa de tipo descriptivo, que busca describir los procesos de comprensión de lectura de los niños y niñas de 5 de primaria del Instituto Educativo Municipal Pedagógico, para abordar la lectura comprensiva se toma como base el modelo de lectura Construcción-Integración de Kintsch y Van Dijk (1978), y se tienen también en cuenta las estrategias de comprensión de lectura que usan los participantes.

El procedimiento se constituye por sesiones, en las que se aplican diferentes observaciones a los niños y niñas con base en actividades que giran en torno a un texto; para ampliar y contextualizar los datos se recoge información de los padres y docentes respecto a la lectura por medio de encuestas.

El análisis de los resultados se presenta por medio de un análisis descriptivo y matrices analíticas que exponen las relaciones entre los datos y los descubrimientos realizados.

Se evidencia así que los participantes alcanzan una comprensión de lectura incompleta, al no analizar todos los datos que plantea el texto, y centrarse mayormente en la decodificación. En cuanto a las estrategias usan la relectura como técnica preferencial para comprender mejor un texto.

ABSTRAC

This is a descriptive qualitative research that intends to describe the reading comprehension process in the 5th elementary graders at Instituto Educativo Municipal Pedagógico (San Juan de Pasto). The Reading Comprehension is approached by being based of the model of Building – Integration Reading By Kintsch y Van Dijk (1978) as well as the strategies for reading comprehension which are used by the population.

The procedure consists of sessions where different observation based on activities that center on a text are applied to the population, the information from parents and teachers with regard to the reading is collected through surveys to extend and contextualize the data.

The analyses of the results are presented through a descriptive analysis and analytic matrixes that set out the relations between the data and the discoveries carried out. It is evidenced that the population reaches an incomplete reading comprehensive by not analyzing all the data that are stated by the text and by mainly be focused on the decoding. About structures they use the reading as a technique to understand a text in a better way.

INTRODUCCIÓN

Esta es una investigación que retoma desde la psicología cognitiva, la comprensión de lectura que niños y niñas de quinto grado de primaria del Instituto Educativo Municipal Pedagógico logran de un texto, identificando sus componentes para describir cómo ocurren los procesos de comprensión de un escrito, para de esta forma iniciar en un futuro el camino del mejoramiento de la misma, ya que no se puede intervenir en una situación que se desconoce, hecho que se presenta en la región.

Para abordar la comprensión de lectura desde su primer proceso se investiga la decodificación del texto que logran los participantes, se tomó además, como soporte y apoyo el modelo teórico de comprensión de lectura de Kintsch y Van Dijk (1978), llamado actualmente “Modelo de Construcción-Integración (MCI)”, el cual incluye dos fases, que resumidamente son: “Fase de Construcción” (Kintsch y Van Dijk, 1978), donde el lector elabora proposiciones que surgen de las frases del texto, haciendo uso de la decodificación y memoria a corto plazo; para ir formando una *base de texto* que se enmarca en una microestructura; y la “Fase de Integración” (Kintsch y Van Dijk, 1978), donde se resaltan las proposiciones que se relacionan directamente con la idea principal del escrito o con su significado general y se enlazan con las inferencias que los conocimientos previos del lector le permitan realizar, así se elabora un *modelo de situación* y se construye el significado total del texto o macroestructura. (Para conocer más sobre este modelo revisar marco teórico). En todos estos procesos son igualmente importantes las estrategias que usan los lectores, por lo que en este trabajo, se las examina para sustentar mejor los resultados obtenidos.

Así, con base en diferentes investigaciones previas que se examinaron y las teorías recolectadas, se diseñó el método y el procedimiento para ésta investigación, que pertenece por sus características al enfoque cualitativo, enfoque que permite recopilar datos que se inscriben entre experiencias, comportamientos o sentimientos de los participantes, tal es el caso de la comprensión de lectura; del mismo modo el procedimiento se ha estructurado de tal forma que permite un acercamiento gradual pero preciso a la comprensión de lectura. Para efectos metodológicos y teniendo en cuenta que la lectura conlleva diferentes procesos y niveles de análisis de la información, se ha dividido el procedimiento en sesiones, donde se aplican diferentes técnicas de recolección de información, cada una de las cuales se basa en una lectura.

Para lograr una visión integral de la situación de lectura de los participantes se tuvo en cuenta también las percepciones de padres y de docentes, respecto a la lectura comprensiva de los niños y niñas, para ello se utilizó una encuesta.

De esta forma los datos fueron ordenados y analizados, y se presentan por medio de un análisis descriptivo, y para mostrar sus relaciones y conexiones se crearon matrices analíticas, donde los resultados sobre la comprensión de lectura de los niños y niñas evidencian que ésta es incompleta, en cuanto no se construye con todas las ideas que plantea el texto, además de un uso poco asertivo por parte de los participantes de sus conocimientos previos. Todos estos elementos se amplían en análisis de resultados.

Planteamiento del problema

La lectura es un tema de gran importancia en el desarrollo integral de la persona, porque le proporciona la posibilidad de aprender, de apropiarse de conocimientos y de disfrutar de lo aprendido, además de que brinda la posibilidad de percibir y analizar el entorno en el que se vive; debido a su importancia el mundo entero se han realizado diferentes investigaciones que apuntan a comprender la lectura, para mejorar su situación.

Para una investigación que como ésta pretende describir las características de los procesos de comprensión de lectura que realizan los niños y niñas (quinto de primaria), el trabajo se realiza obviamente con lecturas, que es en donde se pone en evidencia la comprensión de la misma como eje fundamental de aprendizaje. Se aborda este tema desde la psicología cognitiva, es decir teniendo en cuenta los procesos cognitivos básicos: la percepción, atención y memoria, que son el sostén básico del análisis de la información y los procesos cognitivos superiores que incluyen el lenguaje; en otras palabras éstos procesos explican las actividades mentales de comprensión de lectura propias de las personas. Ya que la comprensión de lectura involucra la creación de significado éste trabajo se apoya también en el constructivismo, donde es la persona quien *construye, recrea* sus conocimientos, a partir de lo nuevo que le es dado (texto), y con base en la historia de lectura del sujeto (conocimientos previos), elabora nuevos constructos.

Teniendo en cuenta que la lectura es un tema que concierne directamente al desarrollo del niño o niña y que en nuestro medio se trabaja de una forma escasa, como lo demuestran investigaciones realizadas anteriormente y que se señalan en el marco de

antecedentes, se escogió a estos participantes en especial, que no ha trabajado en ningún programa extracurricular de lectura, ni en ninguna investigación al respecto, por lo que hay especial preocupación por parte de los directivos y docentes de la mencionada institución. Es decir que en este colegio no existen datos propios del contexto sobre el tema; además los niños y niñas de edades entre 8 y 11 años atraviesan una etapa en la cual sus habilidades para la lectura les permiten la adquisición y producción de información o conocimientos, con relación a niños o niñas de menor edad, por el estadio evolutivo en el que se encuentran pueden lograr comprender un texto de forma eficaz, porque han alcanzado la madurez suficiente para iniciar y culminar estos procesos.

Para conocer la realidad en la que nace esta investigación, y de esta forma sustentar desde la teoría y la práctica sus propósitos, se examinaron diferentes estudios, como el que llevó cabo el Centro Regional para el Fomento del Libro en América Latina y el Caribe (Venegas, Muñoz, Bernal, 1990), este estudio fue realizado en Colombia y buscó describir los principales elementos del comportamiento lector en el contexto escolar y familiar, su importancia para este trabajo radica en que, se mencionan escenarios determinantes de los procesos de lectura, como lo son la escuela y el hogar; se descubrió que entre más alta era la escolaridad y frecuencia lectora de la madre, mejor eran las condiciones de lectura del niño o niña; este dato resalta la importancia de la madre o de una figura significativa en cuanto a lectura.

Así mismo, se encontró que los docentes son un eje fundamental en la formación de los niños y niñas, y su estimulación hacia la lectura es vital, pero en la investigación mencionada se descubrió que la estimulación estaba entre los niveles: bajo (35%) y medio (40%). Estos porcentajes muestran que el docente puede desempeñar un papel pasivo o activo con respecto a la lectura, de esta forma su actitud puede determinar tanto las lecturas que realicen los niños y niñas, como la comprensión que logren.

Todas estas anotaciones se tienen en cuenta en esta investigación por lo que se dedicó un espacio específico (encuesta) para identificar las actitudes y perspectivas de padres y docentes sobre la lectura comprensiva propia y la de los niños y niñas.

Otra investigación realizada por el Departamento Administrativo Nacional de Estadística (DANE), el Ministerio de Educación, FUNDALECTURA, el Centro Regional para el Fomento del Libro en América Latina y el Caribe (CERLALC) y la Cámara

Colombiana del libro, en el año 2000, muestra un panorama en el que la población encuestada, que se compuso por personas de doce años en adelante, de once áreas metropolitanas de Colombia, se dividía en un 68% de lectores y un 32% que no lo eran, en otras palabras, un 32% de personas no realizan comprensión de lectura, lo que se traduce en no analizar o conocer el medio que les rodea, creando así un escenario de personas indiferentes tanto a sus derechos como deberes, situación complicada que interrumpe el progreso y continuidad de una sociedad que debe ser equitativa y democrática.

Con respecto a la lectura de libros como tal, esta última investigación mencionada muestra que la lectura es muy escasa; en la ciudad de Pasto el total de libros leídos por año es de 1.69, con un puntaje de 0.80 para hombres y 0.89 para mujeres (Dane-Encuesta nacional de hogares, etapa 110, diciembre de 2000). Lo quiere decir libro y medio al año, esto abiertamente representa un nivel bajo de lectura comparado con otros países donde se llega a 15 o más libros por año. Si la lectura es escasa la comprensión que de ella deviene es igualmente poca, por lo cual se hace necesario empezar a explorar y conocer este territorio, saber cómo las personas construyen sus conocimientos a partir de la lectura comprensiva orienta a los investigadores no sólo respecto a intereses, sino a ideas y pensamientos que pueden generar cambios en la sociedad; si las personas conocen y evalúan diferentes tipos de información pueden lograr una mejor calidad de vida.

Con respecto al modelo que adopta esta investigación (MCI) los estudios que se basan en él, brindan datos concretos al respecto de la lectura comprensiva, tomándola ante todo como un proceso interactivo, que involucra diferentes elementos, por ejemplo, qué herramientas o estrategias son más benéficas para el lector (Vieiro, González, Gómez, 2000), o si el orden de presentación de la información influye en la comprensión de lectura (Maturano, Mazzitelli, Macías. 2006), así como la influencia del subrayado de ideas importantes en un texto (Gómez, Cruz, Callejas, Pérez, 2005); estas investigaciones apuntan a esclarecer las condiciones que requiere la lectura para llegar a ser comprensiva; situación que beneficia la presente investigación al dar una visión de los aspectos que pueden influir cuando una persona lee un texto, y llega a comprenderlo.

Todos los datos mencionados, especialmente los del país y la región, plantean una situación que requiere medidas de mejoramiento inmediatas, por ello es esencial el

estudio de los procesos inmersos en la comprensión de lectura que realizan los niños y niñas, para que así las soluciones o cambios surjan precisamente de la población a la que afectan, este trabajo es un paso importante en dicho camino.

Así, los objetivos de esta investigación se orientan a explorar y conocer las partes del proceso de comprensión de un texto, tomando a ésta comprensión desde los conceptos del Modelo de lectura construcción-integración de Kintsch y Van Dijk (1978), para recolectar datos válidos y coherentes, y así llegar a la descripción de la lectura comprensiva, en los participantes mencionados, que son los niños y niñas de quinto grado de primaria del Instituto Educativo Municipal Pedagógico.

Formulación del problema

¿Cuáles son las características de los procesos de comprensión de lectura, desde el Modelo de Construcción-Integración de Kintsch y Van Dijk (1978), que realizan los niños y niñas de quinto grado de primaria de la Institución Educativa Municipal Pedagógico?

Objetivo General

Describir las características de los procesos de comprensión de lectura, desde el Modelo de Construcción-Integración de Kintsch y Van Dijk (1978), que realizan los niños y niñas de quinto grado de primaria de la Institución Educativa Municipal Pedagógico.

Objetivos Específicos

Verificar si la decodificación de la información que brinda un texto, lleva a los niños y niñas al desciframiento de la misma.

Examinar los procesos de construcción e integración que realizan los niños y niñas en la comprensión de lectura.

Reconocer las estrategias que los niños y niñas usan para llegar a la comprensión del texto.

JUSTIFICACIÓN

Muchas veces al tratar o trabajar con lectura comprensiva se la suma con un elemento netamente académico que debe promocionarse, pero es importante resaltar la importancia de la lectura comprensiva en la vida de las personas como parte de su desarrollo integral.

Aunque el colegio puede brindar buenas pautas de creación de conocimiento muchas veces se limita a un rango de estudio; si se lee un texto en clase se usa en su mayoría, para resolver un cuestionario o un examen, pero generalmente no suele haber una

aplicación para la vida práctica del estudiante, lo que genera a largo plazo olvido o rechazo hacia tal texto. En el Instituto Educativo Municipal Pedagógico, sitio en el que se lleva a cabo esta investigación no existe un programa de lectura que la promocióne o mejore, los niños y niñas la utilizan generalmente para resolver tareas, para abordar temas en clase; pero los seres humanos al aprender, realizan diferentes procesos, aprender no sólo implica memorizar datos.

Y leer no es sólo un proceso mecánico de decodificación, es la creación de significado. El texto escrito guarda en su interior miles de significados, y todos ellos dependen del lector que hasta él llegue, de sus intereses, de sus experiencias y conocimientos previos. Al leer un libro, el lector llega con una carga anterior que modificará y ampliará el texto radicalmente. Entre mayor sea la *historia de lectura* de un individuo mas probabilidades tiene de analizar mejor un texto, porque para comprender se necesita haber leído, lo que quiere decir que se pueden crear conocimientos objetivos, al tener en cuenta aspectos como lo cultural, lo social, la historia, la perspectiva desde la que nacen los datos y las teorías.

Sólo el análisis de la información que recibe, le permite a la persona asumir una posición coherente con sus pensamientos y principios, es decir que de su comprensión y análisis del mundo se deriva su estilo y calidad de vida; este es uno de los puntos centrales de la importancia de la comprensión de lectura, ya que de ésta dependen muchas de las condiciones de vida de las personas.

De esta forma ésta investigación se ha construido *desde* la importancia de la comprensión de lectura en la vida de las personas y *para* lograr esclarecer los procesos que la rodean; las divisiones teóricas sobre comprensión que se elaboraron especialmente para esta investigación, que se sustentan tanto en la teoría como en el análisis de investigaciones previas que son: Decodificación, procesos de construcción-integración y las estrategias de lectura comprensiva, se constituyen como el centro de este trabajo, porque su discriminación permite una aproximación concreta a procesos vitales de *construcción* de conocimiento, es decir que ésta investigación se justifica y se apoya tanto en la psicología cognitiva que nos explica cómo y porqué ocurren los procesos cognitivos (percepción, atención, memoria), el constructivismo y el modelo de lectura construcción-integración (Kintsch y Van Dijk, 1978) que admite a la persona como un participante activo en la creación y ante todo *construcción* de los conocimientos que

adquiere, conocimientos que la lectura comprensiva posibilita enormemente; esta perspectiva permite realizar entonces, una investigación que logra enunciar procesos vitales en el camino del aprendizaje humano.

Además e igualmente importante es la contribución que se consigue dar a la comunidad, al investigar en un contexto de “colegio público”, ya que éste es un escenario recurrente en muchos centros educativos de la ciudad y por tanto los resultados que se obtengan son aplicables a un gran número de personas, lo que representa un aporte significativo en el mejoramiento de la situación de lectura comprensiva en la región.

El método empleado por tal razón es cualitativo, porque como se menciona en el planteamiento del problema, este paradigma permite describir y analizar ampliamente datos sobre la vida de las personas, como lo es la comprensión de lectura que logran; de esta forma los resultados que se presentan mas adelante cuentan con el soporte teórico necesario para erigirse como válidos y acordes a la situación que describen.

Finalmente es importante resaltar que la lectura es un tema que se sustenta por sí sólo y como lo dice el Ministerio de Educación Nacional de la República de Colombia (2003):

“...ante todo, leer es poner a prueba hipótesis de interpretación, es aventurarse a explorar diversos caminos de búsqueda del sentido. Cuando nos enfrentamos a un texto anticipamos posibles interpretaciones y ponemos en juego saberes y operaciones de diversa índole: saberes del lector (su enciclopedia) y saberes del texto se relacionan para ir construyendo un tejido de significados”.

O en nuestras palabras, la lectura es una actividad compleja, la comprensión de lectura obliga a la persona a pensar y construir, por ello es dinámica y sus beneficios trascienden lo personal. Para los participantes de esta investigación en cuestión, la lectura comprensiva es el instrumento más poderoso en su proceso de aprendizaje, de aprendizajes significativos, contruidos por ellos mismos y que les permiten expresar sus ideas y respetar las de los demás.

MARCO DE ANTECEDENTES

El proceso de lectura, y específicamente de lectura comprensiva, es un tema que tiene gran resonancia en el contexto educativo, sin duda alguna por las implicaciones escolares que conlleva el que un niño o niña aprenda y sepa leer y escribir, pero mas allá de ese espacio académico existen muchos beneficios en diferentes niveles de la

vida del los niños o niñas relacionados con su disposición y capacidad de leer, sólo la adquisición y apropiación de conocimientos le permiten al niño o niña ocupar un lugar en la sociedad donde sea él o ella mismo quien escoja su modo de vida, al conocer las oportunidades, derechos y deberes que tiene como ser humano.

Son muchos los profesionales de diferentes disciplinas que han abordado el tema de la lectura, lo que representa para el trabajo que se va a realizar aquí, un gran aporte, debido a las descripciones de diferentes situaciones, variables o factores que intervienen desde la periferia o intrínsecamente, como lo son las características de docentes, padres, y colegios que se han investigado; dando en conjunto, una visión mas cercana a la realidad de la temática, la comprensión de lectura en los niños y niñas.

La exploración se realizó a nivel mundial, nacional, y departamental. En la mayoría de países el tema de la lectura es abordado desde su promoción, diferentes programas buscan incentivar o motivar a las personas hacia la lectura; aunque la parte de promoción es muy importante también lo es la investigación sobre la misma, porque brinda soluciones y explicaciones coherentes a la realidad, es decir que no basta con preocuparse por *cuanto* lee una persona sino también por cuáles son los resultados comprensivos que logra.

Para conocer las investigaciones realizadas con el modelo de lectura de Kintsch y Van Dijk (1978), que soporta este trabajo se reúnen a continuación varios estudios al respecto.

Una de las investigaciones más recientes que basa sus esfuerzos en el modelo de Kintsch y Van Dijk, es la realizada por Andrés Gómez, Manuel Cruz, José Callejas y Octavio Pérez (2005), todos ellos profesores becarios y licenciados, (respectivamente) del “Centro Asociado de la provincia de Jaén Andrés De Vandelvira, en la facultad de Psicología Educación Y Ednucación (UNED).

Tras observar las facultades del MCI, que logra integrar aspectos relevantes para la comprensión, que están presentes en el texto como y en el sujeto lector, los investigadores se propusieron indagar sobre: “a) los efectos diferenciales de un sumario textual frente a la eficacia de un resumen multimedia, sobre el recuerdo y comprensión del texto; b) analizaron el posible efecto distractor, del subrayado de ideas de detalles de un texto, sobre el recuerdo y comprensión de las mismas y c) también examinaron el nivel y tipo de agrupamiento de la información en función del tipo de modificación

realizada” (Gómez, Cruz, Callejas, Pérez, 2005).

Se señalan en este estudio, dos aspectos primordiales que proponen en su modelo, Kintsch y Van Dijk (1987), porque se trata de determinar en qué medida las proposiciones, cobran importancia para el sujeto, teniendo en cuenta los aspectos extrínsecos o intrínsecos que la información por sí sola posee. En otras palabras, los investigadores pretenden conocer si elementos externos a la información que se presenta en un texto, por ejemplo, subrayar ideas principales, favorecen o no la comprensión del mismo.

Así, la población se compuso por 32 estudiantes de 4º grado de primaria de un colegio público, de ambiente socio cultural medio-bajo; de los cuales 16 fueron niños y 16 niñas. Los niños y niñas fueron distribuidos aleatoriamente en dos grupos: el grupo A recibió los textos modificados con las señalizaciones, y el grupo B recibió los textos sin modificaciones.

El diseño de intervención que usaron los investigadores fue experimental pretest-postest-demora, con un grupo experimental y uno control. Las puntuaciones se obtuvieron analizando las proposiciones recordadas por los sujetos, de las lecturas que realizaron. Las proposiciones al ser parte fundamental del modelo MCI, les permitieron a los investigadores observar la comprensión y el recuerdo de la información del texto que logro alcanzar una persona.

Como ya se mencionó, dentro del modelo MCI, también se plantea que existen algunas estrategias que el lector puede usar para incrementar la comprensión del texto, tales estrategias están por fuera de la información que el escrito posee; de tal modo, estas se relacionan mas con elementos periféricos del texto (como imágenes, resúmenes, etc.) o habilidades en el lector. Cuando los investigadores analizaron esta cuestión, plantearon que “los resultados estadísticos muestran la eficacia de la adición de un resumen textual en el recuerdo de la información más importante” (Gómez, Cruz, Callejas, Pérez, 2005). Preparar al lector antes del acercamiento al texto, ya sea por un resumen o con preguntas orientadoras resulta, según los investigadores en una mejora perceptible del recuerdo que los lectores logran de la información presentada. Del mismo modo, otras estrategias como “el uso de una ilustración gráfica con subtítulos, puede activar en el sujeto una más rápida y mejor representación del conocimiento del texto” (Gómez, Cruz, Callejas, Pérez, 2005). El modelo de lectura por esquemas,

plantea ya la necesidad de preparar al lector previamente la tareas de lectura, mediante un diálogo sobre la temática que se pretende abordar, preguntas orientadoras, investigaciones previas por parte de los lectores, entre otros, lo importante aquí es activar los esquemas cognitivos del lector para facilitar el acercamiento a la nueva información.

Los resultados mostraron que los sujetos que recibían el texto con la adición del resumen textual recordaban más ideas que el grupo control y el total ideas recordadas es mayor en el grupo experimental que en el control; la intervención del texto en el grupo experimental debe ser el causante de la clara mejora en el desempeño de los lectores. Recordemos que el MCI propone que además del texto, el sujeto lector está en capacidad de usar herramientas o estrategias específicas según lo necesite; tales estrategias favorecen notoriamente el nivel de comprensión que sobre el texto se logre. Con respecto al recuerdo de ideas no se dan diferencias significativas en el recuerdo de “ideas de detalle” entre los dos grupos, los recuerdos del texto que se ligan a información detallada del mismo, o como los investigadores los llaman “ideas de detalle” (Gómez, Cruz, Callejas, Pérez, 2005), son uno de los elementos base del MCI, y como ellos lo indican, se ubican en la microestructura; de este modo, tales recuerdos pueden ser de igual fuerza entre los que leyeron el texto modificado y el texto original, lo realmente importante son las proposiciones que a partir de ellos se logre.

En conclusión, esta investigación sugiere que elementos externos al texto, pueden influir claramente en la comprensión que se logre del mismo, hecho que se tendrá en mente al diseñar el procedimiento del presente trabajo, es decir la posible influencia de los investigadores al explicar o preguntar algo referente a las lecturas que se brindarán a la población.

Teniendo en cuenta que el estudio se focalizó sobre el recuerdo, se hace igualmente necesario otros trabajos, como el que se pretende realizar aquí, que recoja otros niveles de procesamiento de la información y que se acerque desde otra perspectiva, a los procesos de comprensión de lectura; ya que como los investigadores de la UNED lo especifican, “los estudiantes en esta edad han superado ya la fase de decodificación y ya están en disposición de «aprender leyendo»”(Gómez, Cruz, Callejas, Pérez, 2005).

Dadas las características poco efectivas en cuanto a lectura comprensiva del proceso académico en nuestra región, es necesario revisar e iniciar con el proceso de

decodificación, pues darla por sentado puede no ser beneficioso para la investigación, teniendo en cuenta los resultados de otras investigaciones como la realizada por el DANE o Fundalectura (2000), que arrojan niveles bajos tanto de lectura como de escolarización.

Pilar Vieiro, Ramón González y María Gómez, del Departamento de Psicología Evolutiva y de Educación de la Universidad de Coruña, España (2000), plantean en su estudio titulado “El uso de estrategias macroestructurales en los primeros años de la escolarización” que el aprendizaje a partir de textos narrativos ha sido estudiado a dos niveles de procesamiento, uno micro y otro macroestructural, de esta manera el trabajo realizado trata de profundizar en el estudio de los cambios producidos con la edad en los dos niveles de representación micro y macroestructural. Es decir, evaluar las consecuencias que tienen en la producción de textos, el tipo de estrategias utilizadas por los sujetos a ambos niveles de procesamiento en los primeros años de escolarización. De este modo, la hipótesis de trabajo supone que, a mayor edad, existirá un mayor predominio de la estructura de nivel superior, es decir, un predominio del uso de macrooperadores que permitan al sujeto-lector el paso de la microestructura textual a contenidos de mayor nivel de abstracción (macroestructura). La construcción de la macroestructura y la microestructura son procesos que el MCI califica como continuos e interdependientes, que se llevan a cabo en dos espacios, un primer momento denominado de construcción y otro de integración de las proposiciones construidas. La investigación de Vieiro, González y Gómez (2000) sugiere que aquellos lectores de mayor escolarización serán capaces de atravesar con mayor facilidad la construcción de la microestructura para afianzarse sobre la elaboración de la macroestructura.

La población que participó fueron 40 niños con edades entre los 8 y 10 años de edad. Veinte de dichos sujetos pertenecían a 3° de primaria y los otros veinte a 5° de primaria, es decir que se conformaron dos grupos. Para medir los datos obtenidos se utilizó el análisis microproposicional de Kintsch y van Dijk (1978), que proporciona información sobre el tipo de transformaciones semánticas que los niños llevan a cabo bajo el control de un esquema de resumen, se examinó también el uso de las macroreglas.

Los dos grupos presentaron una reducción del material original en los resúmenes que se les pidió que hicieran a partir de una lectura. Los niños de 3° no utilizaron la

estructura textual como forma básica de organización del recuerdo, sino que tendieron a listar proposiciones; mientras los resúmenes de los niños de 5°, aunque estaban formados por proposiciones de bajo nivel, el uso de la coherencia era significativamente mayor, esto unido al mejor uso de las macroreglas les permitió un considerable decremento del uso de inferencias textuales.

Uno de los grandes aportes de este estudio es el reconocimiento que logra de una pauta progresiva en la actividad de aprendizaje, que puede constituirse en la base de una importante consideración sobre el aprendizaje y la instrucción para llegar a mejorar la apropiación de conocimientos en las prácticas educativas.

Además es importante nombrar que los resultados de este estudio parecen mantener la idea de que la eficacia de las estrategias macroestructurales dependa de un adecuado nivel de coherencia microestructural, cosa que se logra con el adecuado uso de las macroreglas. Aunque los niños de 3° lograron coherencia a nivel de microestructura no alcanzaron a integrar las proposiciones realizadas con sus conocimientos, es decir la macroestructura, objetivo que los niños de 5° si consiguieron.

Se refirma aquí el hecho de que el manejo efectivo que se les da a las proposiciones se afianza con la utilización de estrategias adecuadas, por ejemplo aplicar la macroreglas de diferentes formas o varias veces, entre otros. Aunque no todos los niños o niñas conocen que es una macroregla, tienen diferentes formas de enfrentarse a un texto para comprenderlo, si bien algunos no lo logren, establecer qué estrategias son las mas eficaces (para enseñarlas) y comunes (para analizarlas) permitiría potencializar las habilidades de los niños y niñas para usar estrategias de comprensión de lectura, es por eso preocupación del presente trabajo reconocer las estrategias que la población posee o emplea.

La investigación denominada “¿Los estudiantes verifican la consistencia interna de los textos científicos o retienen la primera información que leen?”, y realizada en Argentina por Carla Maturano, Claudia Mazzitelli y Ascensión Macías (2006), se basa igualmente en el MCI de Kintsch y Van Dijk (1978).

El objetivo del estudio es sencillo, observar el desempeño de algunos estudiantes frente a la lectura de un texto científico corto, o como los investigadores lo dicen: “Este trabajo consiste en el diseño y aplicación de un instrumento para evaluar las estrategias que utilizan los alumnos en el control de la comprensión cuando leen un texto científico

corto” (Maturano, Mazzitelli, Macías, 2006). De esta forma los investigadores Maturano, Mazzitelli, Macías, (2006) pertenecientes a la Facultad de Filosofía, Humanidades y Artes de la Universidad Nacional de San Juan, Argentina, apoyándose en el modelo MCI, desarrollaron una evaluación y su posterior aplicación a dos grupos de estudiantes de distintos niveles educativos. La evaluación consta de un texto científico corto, que presentaba una contradicción, que a su vez se organizaba en dos textos de la siguiente manera: en el primer texto la contradicción aparecía en la última oración y la correcta en la primera oración, mientras que en el segundo texto la contradicción se presentaba en la segunda oración del texto y la correcta en la última. “El lector que juzgue la primera información proporcionada como correcta y globalizadora del resto del párrafo, podría ignorar cualquier otra información contradictoria, a lo que los investigadores proponen “nos hemos propuesto investigar en este trabajo en qué medida ocurre esto” (Maturano, Mazzitelli, Macías, 2006).

La información a que accede el lector, es vista generalmente como un todo que llega hasta el sujeto de igual forma, como un corpus indivisible. El modelo MCI, por su parte, propone que el texto es manipulado por el lector de muy distintas formas, lo cual le permite al lector: dividir, organizar y jerarquizar la información que le es presentada. Los investigadores, por su parte, introducen un nuevo elemento al modelo de Kintsch y Van Dijk (1978), “teniendo en cuenta el modelo construcción-integración, consideramos que el orden en que se presenta la información correcta/incorrecta podría afectar la comprensión” (Maturano, Mazzitelli, Macías, 2006).

El principal requisito para los investigadores, es elegir estudiantes que superen la decodificación como elemento fundamental de la comprensión de lectura: “hemos considerado franjas etarias en las que suponemos que muchas de las habilidades básicas del proceso de comprensión lectora ya estarían consolidadas” “(Maturano, Mazzitelli, Macías, 2006), así se retomaron dos grupos de estudiantes de edades comprendidas entre los 16 años promedio para el primer grupo, y de 23 años promedio para el segundo grupo. Los estudiantes fueron repartidos de forma aleatoria entre los dos grupos, y el texto que les fue entregado corresponde así: Al subgrupo 1, primero la oración correcta y después la incorrecta; al subgrupo 2, primero la oración incorrecta y después la correcta. El principal hallazgo de la investigación es que “el número de ideas principales buenas y regulares es mayor cuando la información correcta se presenta

antes” (Maturano, Mazzitelli, Macías, 2006). Parece ser que el lector se desenvuelve con mayor facilidad si el texto que le es entregado conlleva la claridad o verdad en sus primeros párrafos y no en los últimos.

Investigaciones como la realizada por Gómez, Cruz, Callejas y Pérez (2005), revisada anteriormente, permite observar la importancia de manejar herramientas de distinta índole para lograr una mejor comprensión del texto, ya que si bien la información contenida en el escrito es importante, también lo es las señalizaciones o como lo demuestra la investigación de Maturano, Mazzitelli y Macías (2006), incluso el orden de las ideas es determinante. Si se presenta un indicie, un prologo o un resumen del texto al inicio del mismo, investigaciones como las aquí presentadas, manifiestan los beneficios que estos conllevan, ya que los primeros contactos con el escrito, son los que empiezan a movilizar la atención y las habilidades del lector, guiándolo de mejor manera a través de la lectura.

La investigación dentro del MCI sigue siendo importante y para añadir nuevos elementos a su concepción, tal es el caso de la desarrollada por Danielle McNamara de la Universidad de Memphis, Estados Unidos (2003), que en colaboración con el mismo Kintsch, anuda ahora los conceptos de la Metacognición. El MCI sigue enriqueciéndose por su creador, y por diferentes trabajos que logran corroborar la facilidad que dicho modelo permite para observar los elementos que reúne la tarea de comprensión de lectura.

Otro estudio denominado “Resolución de problemas, modelos mentales e instrucción”, realizado por Joan Solaz-Portolés y Vicent López en 2003, tuvo como población a ochenta y cinco alumnos de primero de Bachillerato pertenecientes a un centro público de educación secundaria del Campo de Túria (València, España). Este trabajo buscaba reconocer cómo los estudiantes con diferentes conocimientos previos resuelven problemas, tras la lectura de un texto que contiene diferentes instrucciones.

Estas variables son manipuladas mediante cambios textuales deliberados que se inspiran en la teoría de Kintsch y Van Dijk (1978). El objetivo fue analizar la influencia de dichas variables instruccionales en la formación de los modelos mentales necesarios para la resolución de los problemas. Así se procedió a aplicar una prueba de conocimientos previos, luego los cuatro textos elaborados para la investigación fueron distribuidos aleatoriamente entre los participantes. Después, se retiró el texto y se

efectuó la prueba de resolución de problemas.

De esta forma se estableció qué sujetos tenían conocimientos previos bajos y cuales altos, a partir de eso los investigadores dedujeron que las variables instruccionales contenidas en las versiones textuales no afectan a los sujetos de conocimiento previo alto, pero si afectan a los sujetos de conocimiento previo bajo. La hipótesis que se sustenta en la investigación realizada señala que para ayudar a los estudiantes a elaborar modelos mentales pertinentes para resolver problemas, a partir de un nivel bajo de conocimiento previo, es necesario proporcionarles una información coherente y, además, que conecte con los conocimientos previos que tengan. Dichos conocimientos previos se obtienen precisamente de lecturas anteriores, dicho de otro modo, el ciclo que le permite a la persona afianzar sus conocimientos proviene y se alimenta de lo que ya posee, por ello la gran importancia de aprendizajes significativos que se inscriban en lo cotidiano del individuo para así continuar engrosando sus aprendizajes.

Una de las particularidades de este estudio es que sólo uno de los textos, el denominado “texto D”, les permitía a los estudiantes de bajos conocimientos previos elaborar soluciones, es decir, “sólo dicho texto contiene las variables instruccionales que facilitan la construcción de modelos mentales apropiados para resolver problemas que demandan comprensión y aplicación de conceptos y razonamiento inferencial” (Solaz-Portolés y López, 2003), así se concluye que el conjunto de variables instruccionales del texto D, contribuye de manera crucial a poner en funcionamiento los modelos mentales pertinentes.

Por lo tanto la relevancia del conocimiento previo y de las instrucciones es mayúscula, y como lo expresan los investigadores “Cuanto más difícil sea un problema y cuanto menor sea el conocimiento previo de los sujetos, tanto mayor será la influencia de las variables instruccionales que mejoran la coherencia textual y la integración de los contenidos en los esquemas de conocimiento del estudiante” (Solaz-Portolés y López, 2003). Nuevamente surge aquí la influencia positiva que tienen tanto los docentes o padres al dar instrucciones sobre el texto o explicarlo; el uso de estrategias ya sean a nivel de atención, percepción o memoria; y los conocimientos que posee una persona. Todos estos elementos recurrentes y sumamente importantes para la comprensión de lectura, están inscritos en la metodología y procedimiento del presente trabajo, lo que significa que los aportes del mismo serán fundamentales en un entorno donde las

investigaciones sobre lectura escasean.

La investigación de Alicia Massone y Gloria González (2004) realizada en Argentina se orienta en un tema muy importante para nuestra investigación, el título de su estudio es: “Lectura: Comprensión vs. Retención de información. Una interpretación cognitiva”. Como se indica el tema es la comprensión del texto comparada con la retención de datos o uso de memoria a corto plazo, los resultados fueron bastante interesantes, pero aclaremos primero qué es lo que las autoras entienden por lectura: “La lectura es una actividad cognitiva que no se agota en la decodificación de un conjunto de grafías y en su pronunciación correcta, conlleva la necesidad de comprender aquello que se lee, esto es, la capacidad de *reconstruir el significado global del texto*” (Massone y González, 2004). Esta noción de “reconstrucción” se retoma en la presente investigación desde las distintas teorías que lo proponen, por lo que los resultados de las mencionadas autoras aportan al esclarecimiento de los procesos de la lectura y nos orientan acerca del uso e importancia de la memoria, tema que desde la psicología cognitiva aparece en el marco teórico.

La población con la que trabajó el estudio de Massone y González (2004) fueron egresados de ambos sexos de Polimodal de la ciudad de Mar de Plata, Argentina; el objetivo era evaluar la comprensión lectora y retención de información, para lo que se administró una prueba de evaluación conformada por dos textos, uno texto narrativo para valorar la capacidad de los alumnos para captar el argumento básico del texto y recordar detalles del mismo; y otro expositivo, cuyo objetivo fue valorar si son captadas las ideas principales y los hechos más importantes descritos en el texto.

Los resultados arrojaron datos que manifiestan diferencias considerables entre los puntajes obtenidos en *retención de información* 7.36 puntos sobre un puntaje máximo de 10 puntos, y el puntaje obtenido en *comprensión de texto* donde los estudiantes alcanzaron 4.77 puntos sobre un máximo de 10 puntos. Estos datos muestran cómo la comprensión del texto es escasa, cosa que no debe ocurrir, por el contrario la lectura debería llevar siempre a la reflexión y no a la repetición o almacenamiento pasivo. Como las investigadoras lo expresan “a nivel cognitivo se espera que la retención de información se asocie a la comprensión” (Massone y González, 2004), aun no existe seguridad con respecto a qué procesos intervienen en la comprensión de lectura, por ello la realización de mas investigaciones al respecto es fundamental, así el trabajo a

realizar aquí, se ve guiado por investigaciones como la de Massone y González (2004) para lograr una comprensión adecuada de estos.

Un interesante estudio sobre lectura que exploraba el efecto de una motivación adecuada sobre el desarrollo de la capacidad lectora, fue el realizado en 1996 por los investigadores norteamericanos de la Boise State University (Idaho) Roger Stewart, Edward Paradis, Bonita Ross y Mary Lewis. El trabajo se titula "Student Voices: What Works in Literature-Based Developmental Reading" (1996) en él se trabajó durante un año con estudiantes de escuela secundaria a quienes les fueron elaborados programas de desarrollo de la lectura basados en textos literarios; lo particular del caso está en que se les ofrecieron varios textos de los cuales podían seleccionar cualquiera, según sus intereses, además se complementó con lecturas de periódicos y revistas. "Bastó con abandonar las materias del currículo para que se apreciase un cambio en la actitud hacia la lectura en los participantes del experimento" (Stewart, Paradis, Ross, Lewis, 1996); el programa hizo uso de un test para los estudiantes y de la autoevaluación de lo sucedido por cada uno de ellos.

Los resultados fueron claros en cuanto al incremento de la fluidez de la lectura, comprensión y memorización del material leído, incluso en el aprovechamiento general en la escuela y la capacidad de leer en voz alta contenidos de otras clases. Lo interesante para nuestros propósitos es cómo la lectura significativa, es decir que hace parte de la vida e intereses del lector, le da la posibilidad de mejorar sus aprendizajes en diferentes áreas, no sólo escolares sino también de su vida diaria. Los motivos a los cuales atribuyeron los estudiantes el cambio fueron: "posibilidad de escoger el material que desean leer, el interés en los textos que habían elegido y el entrenamiento como lectores que pudieron obtener" (Stewart, Paradis, Ross, Lewis, 1996). Según los investigadores la mayor ganancia no estuvo en que "aprendiesen" más que mediante la enseñanza tradicional, sino en que al final del experimento "habían adquirido mayor interés leyendo por placer y un incremento de la confianza en sí mismos como lectores." (Stewart, Paradis, Ross, Lewis, 1996). Es obvio que un lector motivado rendirá mejores resultados que aquel que no lo está; de esta forma, tener en cuenta los distintos tipos de lectura que existen, además de promover el rendimiento académico, incentiva al lector hacia nuevos conocimientos y mas variadas lecturas, disfrutando del ejercicio de leer, no sólo desde la academia sino también desde el esparcimiento.

Al acercar la mirada a Colombia se observa en primera instancia que los trabajos sobre lectura son escasos, y las investigaciones aportan datos no muy alentadores sobre la comprensión de lectura. Por ejemplo, el CERLALC que es el Centro Regional para el Fomento del Libro en América Latina y el Caribe, cuyo principal objetivo es la promoción de la lectura, realizó una investigación en 1983 sobre "Hábitos e intereses de lectura", que evaluó la situación de tal actividad. Los resultados mas relevantes para este trabajo investigativo se refieren a la influencia de padres y docentes en la comprensión de lectura de niños y niñas, para la investigación del CERLALC (1983) se seleccionaron tres comportamientos del docente que indicaban la estimulación lectora que brindaban, estos son: "Comunicar a los alumnos los temas de sus lecturas. Recomendar la lectura de libros. Usar libros de complementación leyéndolos en clase" (CERLALC, 1983). Los resultados mostraron que la estimulación estaba entre baja (35%) y media (40%). Esta situación fue calificada como grave, debido a la alta influencia de los docentes.

Con respecto a la familia, que es uno de los ejes del comportamiento lector, el CERLALC (1983) aplicó una encuesta para determinar la significación estadística de las relaciones entre los principales atributos del niño en cuanto a leer (habilidad y frecuencia) con variables que caracterizan su contexto familiar. Se entrevistó a la madre en la mayoría de los casos.

Así se descubrió que la comprensión lectora del niño es mayor cuando la escolaridad materna es más alta. Al ser una de las figuras más importantes en la vida del niño o niña no es de extrañar esta gran influencia de los padres, ya que en la mayoría de los casos éstos son el modelo a seguir y por tanto hábitos como la lectura estarán condicionados por ellos, de esta forma la comprensión de lectura cobra valor para el niño, en la medida en que se presente en el hogar, y como no se puede comprender eficazmente sin tener un *equipaje de lectura* previo, la escolaridad determina mucho de esta situación.

Otra investigación ratifica el hecho de que la presencia de un adulto ayuda al niño o niña en su comprensión de lectura, en la investigación "Procesos de inferencia con lectura asistida" Miralba Correa (2001), tuvo como objetivo la identificación de las inferencias realizadas por los niños al leer el texto narrativo (un cuento) para analizar el desempeño de 44 niños de segundo grado de primaria en dos espacios de lectura, asistida y no asistida. Según como lo plantea esta investigación el problema de estudio

fue: “¿Cómo diseñar una propuesta de lectura que conduzca a la comprensión inferencial por parte del sujeto lector fundamentada en sus conocimientos previos, en la interpretación y análisis de los significados implícitos del texto escrito?” (Correa, 2001). Este problema integra diferentes elementos que están presentes en la investigación que se pretende realizar aquí, aunque el estudio es de tipo exploratorio sus resultados son relevantes para nosotros, porque aportan datos sobre los objetivos a alcanzar.

Miralba Correa (2001) y sus colaboradores aplicaron un cuestionario a la población relacionado con la construcción de inferencias después de la lectura del texto narrativo y posteriormente se constata con criterios que evalúan el nivel de comprensión de lectura en los niños, sus resultados mostraron el desempeño lector de los niños en tres niveles de lectura: mayor, medio e inferior; aquí el nivel mayor de lectura es proporcional a la cantidad de inferencias que los niños lograron del texto, en otras palabras a la comprensión que lograron expresar en el cuestionario, para el presente trabajo a realizar se usarán diferentes técnicas para recolectar la información respecto a la comprensión de lectura de la población para poder reunir el mayor número posible de datos.

La conclusión mas importante a la que llega la investigación de Miralba Correa y sus colaboradores (2001) es: “el papel que desempeña el maestro en la enseñanza de la lectura, es de suma importancia, ya que es el maestro en la escuela, quien muestra y apoya al niño en la identificación de estrategias para construir su propio proceso de comprensión”, que como lo mencionamos anteriormente es un factor recurrente en los procesos de comprensión de lectura, que no será dejado de lado en nuestra investigación y que también se apoya en los postulados de Vigotsky (1925).

Una investigación que también contó con el apoyo de Miralba Correa, fue realizada por Fanny Blandón (2004) con un pequeño colectivo de docentes de la institución: “La Arboleda”, de la ciudad de Cali en el 2004. Dentro de las nuevas exigencias de educación, planteadas a partir de 1994 por el Ministerio de Educación Nacional, algunas instituciones y en especial, pequeños grupos de docentes tanto escolares como universitarios, se movilizaron hacia los nuevos requerimientos de la educación; tales lineamientos obligaban a pensar en procesos como la lectura desde una nueva perspectiva. La tarea del grupo de Fanny Blandón consistía en investigar sobre los procesos de lectura y escritura en la actualidad, para poder crear una propuesta

curricular en el área de lenguaje, que finalmente permearía las demás áreas curriculares. Su propuesta se basa en un sencillo planteamiento: procesos como la lectura y la escritura, deben trabajarse y practicarse en todas las áreas de conocimiento.

Así la lectura empezó a mirarse como un complejo sistema individual que contenía elementos de muy distinta índole, que la enriquecían y la facilitaban, o en palabras de Fanny Blandón (2004) “El sentido no está ni en el texto, ni en el lector, ni en el autor, ni en el contexto; se logra por la mediación y articulación de todos los elementos antes mencionados”, es decir que ya no se toma a la lectura y su comprensión sólo como una herramienta, sino como todo un proceso que integra diferentes elementos, tal como se retoma y resalta en la presente investigación.

La lectura, actualmente, trata de ser mirada dentro de muchas más perspectivas, que le permiten cobrar la importancia que durante muchos años no se le ha dado tanto en el ámbito académico como al exterior de él. La propuesta del grupo investigativo de Cali, que se enfoca en esta tarea, se basa en la psicología cognitiva, y en planteamientos como los de Vigotsky, planteamientos que la presente investigación también recoge dada su importancia, y que guían claramente el proceso investigativo en ambos casos.

Desde el 2004, fecha de la investigación de Fanny Blandón y Miralba Correa, han transcurrido algunos años, y el proceso de comprensión de lectura aun no ha sido totalmente desarrollado; es necesario por tanto la realización de investigaciones puntuales sobre los procesos que subyacen en la lectura comprensiva.

La educación es un elemento fundamental de la sociedad, y dentro de la educación, el proceso lector es la principal herramienta (junto con la escritura) que permiten el buen desarrollo de la escolaridad, en todos sus niveles. Investigaciones como la de Fanny Blandón (2004) en Cali, o la de Massone y González (2004) en Argentina, comparten las mismas perspectivas negativas respecto al desconocimiento sobre los procesos de lectura, procesos que la presente investigación trata de abordar desde la perspectiva cognitiva y desde el modelo de Kintsch y Van Dijk, el CI. Esto no puede ser una coincidencia..., por el contrario se trata de una realidad palpable, observada por docentes escolares, por instituciones investigativas, por psicólogos y pedagogos, situación frente a la cual hay que empezar a tomar medidas.

Otra investigación que se efectuó en Colombia fue la realizada en el segundo semestre de 2000 por la “Cámara Colombiana del Libro”, fue una investigación sobre

hábitos de lectura y consumo de libros en Colombia.

Así, se firmó un convenio de cooperación con aportes del Departamento Administrativo Nacional de Estadística (DANE), el ministerio de educación, FUNDALECTURA, el Centro Regional para el Fomento del Libro en América Latina y el Caribe (CERLALC) y la cámara colombiana del libro.

Tras definir el modulo de lectura a evaluar, se integraron los siguientes temas:

1. El comportamiento de lectores habituales
2. La frecuencia, el volumen, y origen de libros leídos por lectores habituales
3. Las motivaciones que tienen los lectores habituales
4. El tiempo que dedican a la lectura los lectores habituales
5. La disponibilidad de libros en bibliotecas de los hogares de lectores habituales
6. La asistencia y préstamo de libros en bibliotecas publicas a lectores habituales
7. La frecuencia, el volumen y gasto de lectores habituales en la compra de libros
8. Las motivaciones y limitaciones para la compra de libros

Para el modulo sobre hábitos de lectura y consumo de libros, que es el tema que más se acerca a la investigación del presente proyecto, la población escogida fueron las personas en edad de trabajar (12 años y más), de las siguientes 11 áreas metropolitanas: Montería, Barranquilla, Bogota, Bucaramanga, Cali, Ibagué, Pasto, Manizales, Pereira, Cúcuta y Medellín. Se aplicó el cuestionario en el hogar y en varios momentos, para contrastar datos.

Se definió como lector a toda persona que manifiesta leer habitualmente libros, internet, revistas y periódicos; y no lectores a quienes no lean ningún texto: de esta forma la población se dividió en un 68% de lectores, y un 32 % que no lo eran.

Los principales tipos de lectura escogidos por la población lectora son: libros (25%), periódicos (9%), libros y revistas (6%), libros y periódicos (6%). Tener claridad respecto a estas preferencias lectoras ayuda enormemente a la hora de diseñar estrategias de investigación con lectura, por ello se presentan aquí con sus respectivos porcentajes.

En los rangos por edad, las personas que tuvieron una mayor participación como lectores fueron las de 12 a 17 años, el 84% de ellas eran lectores; de las de edades de 18 a 24 años el 71% eran lectores. Aparentemente son lectores mas frecuentes aquellas personas de edad escolar primaria y secundaria, probablemente por las exigencias de los colegios al respecto. Este dato brinda un elemento importante a la hora de trabajar

con una población infantil y es el que los niños y niñas tienen mayor disposición hacia la lectura como actividad que reporta beneficios, ya que para realizar sus tareas y actividades escolares recurren en su mayoría a los libros. Las preferencias de lectura respecto a la edad se observan en el siguiente cuadro:

Cuadro 1. Preferencias de textos según edad

Edad en años	Libros	Revistas	Periódicos	Internet
De 12 a 17	78%	23%	15%	4%
De 18 a 24	56%	27%	26%	7%
De 25 a 55	42%	28%	36%	5%
De 56 y mas	31%	20%	35%	2%

Fuente: DANE-Encuesta nacional de hogares, etapa 110, diciembre de 2000.

Como muestra el cuadro los lectores de 12 a 17 años leen más libros, pero estos libros se limitan a los libros escolares, es decir la lectura es un medio y no un fin en sí misma, se lee para resolver una tarea pero es importante que los conocimientos adquiridos pasen a formar parte de la vida de la persona.

Esta investigación presenta un dato muy importante sobre el origen del hábito lector, la población lectora de la encuesta señaló que, adquirió el hábito lector en el colegio (39%), otros manifestaron que se desarrolló por iniciativa propia (34%) y en el 20% de los casos el hogar fue determinante. El colegio se ubica como escenario dominante del comportamiento lector, mostrándonos un posible camino de mejoramiento de la lectura al hacer énfasis en la escuela y sus maestros. Por tanto, y basados en los anteriores datos, en la metodología del presente proyecto se trabajará principalmente en el colegio, para procurar a la población un escenario conocido donde la lectura es habitual, además de contar con información del docente a cargo.

Los docentes y el colegio son considerados por la población como generadores del hábito lector en un 40%, mientras que el hogar pesa muy poco en los estratos bajos, sólo un 14%. La influencia del hogar se intensifica en estratos altos como el seis, alcanzando el 39%. Estos datos se correlacionan con la escolaridad de la madre, al pertenecer a un estrato más alto, se tienen mayores oportunidades de estudiar, y de esta forma ser un mejor modelo de lectura para los hijos o hijas, ya en una investigación anterior había surgido este dato (CERLALC, 1983), y como es un fenómeno recurrente, para la presente investigación se tendrá en cuenta la escolaridad de por lo menos uno de los

padres, así como la relación que maneja con sus hijos o hijas y su comportamiento lector, todos éstos datos permitirán a éste proyecto abordar el problema de investigación desde muchos ángulos que influyen en la comprensión de lectura.

En lo referente a las bibliotecas, el nivel de lectura en ellas es muy bajo y sólo el 7% de los libros leídos proviene de ellas. Esta situación es muy crítica, porque las bibliotecas deben ser el centro al cual acudir cuando no se cuenta con muchos recursos, explotar sus beneficios es por tanto un punto clave para el mejoramiento y en nuestro caso el reconocimiento de la lectura comprensiva. Este estudio aquí citado, sugiere también la necesidad de dar una mirada más abierta hacia las diferentes formas de lectura que despiertan interés de diversos tipos de público. Existe ya un número representativo de personas que se declaran lectores exclusivamente de internet o un alto número de lectores habituales de periódicos y revistas.

Todas estas nuevas tendencias sobre lectura pueden enriquecer el proceso de lectura comprensiva en la medida en que muestran las diferentes motivaciones o intereses de lectura, y así cualquier investigación debe revisar e incluir entre sus variables los avances tecnológicos respecto a lo que se está leyendo, es por ello que para realizar el presente trabajo se han revisado estos datos a modo de contextualización para incluir el mayor número de factores intervinientes.

Otros estudios realizados entre el año de 1997 y 2000, como el ejecutado en Caquetá por el Ministerio de Educación Nacional, con los estudiantes de 3° y de 5° grado de diferentes centros educativos, sobre comprensión de lectura muestran datos preocupantes al respecto, ya que de cada 10 niños que leen un texto, 4 no lo entienden globalmente. Al leer, los estudiantes de 5° grado hacen una lectura fragmentaria de los textos, es decir “no van construyendo significados a partir de los datos que encuentran” (Jiménez, 1998). Muchos de los estudiantes no logran una comprensión eficaz del texto y a largo plazo no lograrán asimilar los conocimientos básicos del programa de estudios. De esta forma y teniendo en cuenta que el desarrollo de la comprensión global de lectura se asume como mecanismo esencial para el desarrollo de la competencia comunicativa de los estudiantes, es necesaria una rápida intervención que de solución a la situación. Para el presente proyecto se ha optado por empezar por la descripción de los procesos de comprensión de lectura ya que el reconocimiento de sus partes o elementos posibilita

la elaboración de un plan de intervención apropiado. Es absolutamente urgente procurar un mejor ambiente de lectura si de cada 10 niños o niñas, 4 no comprenden bien el texto.

A finales de 2005, el Mincultura presentó un informe sobre hábitos de lectura en Colombia, realizado en diferentes ciudades del país, haciendo énfasis en los menores, uno de los resultados fue relacionado nuevamente con la presencia de los padres o familiares en el comportamiento lector, de esta forma el 63% de los niños y niñas colombianos, entre los 5 y 11 años de edad, les gusta que los adultos les hagan lecturas, la presencia de una figura importante les permite realizar una mejor comprensión de lectura, porque cuentan con un oyente o una fuente de conocimientos. El 61,3% de los menores prefiere que quien les lea sea la madre, 12,6 % el padre, 12,3% los familiares, un 9,1% los maestros y el restante 4,7% por ciento otras personas (DANE, Ministerios de Cultura y Educación, sobre los “hábitos de lectura y consumo de libros”, 2005). Así una vez mas se observa que una figura significativa es importante para la vida del niño o niña y puede influir positivamente según los datos anteriores, por ello para ésta investigación se tendrá en cuenta la perspectiva de los padres y de los docentes con respecto a la lectura.

Como bien lo resalta esta investigación hecha por el DANE y los Ministerios de Cultura y Educación (2005) al 54% de los niños encuestados les gusta leer y el 90% prefiere como lugar de lectura el *hogar*. Este último es un elemento recurrente y por lo tanto importante al investigar.

Desafortunadamente el número promedio de libros leídos por los colombianos se redujo en un 25%. Entre la población que afirmó leer habitualmente, el número de libros por año pasó de 6 en el año 2000 a 4,5 en 2005 (DANE, 2005). Estos datos muestran un panorama preocupante ya que se espera un incremento y no un descenso en el número de libros que se leen, sobre todo por la oportunidad que dan las bibliotecas para leer; de esta forma los colombianos no están comprendiendo la información o lo que es lo mismo: no están analizando el mundo y su situación personal dentro de una comunidad, esta pasividad puede generar grandes conflictos, aunque como son a largo plazo buscar sus causas es cada día mas difícil, por ejemplo en el país se aprueban leyes que no todos conocen o entienden y que pueden afectarlos directamente, la importancia de analizar y comprender la información del entorno es innegable.

Es por eso también que la cantidad o número de libros leídos, no debe verse como el

único factor importante, la calidad de la comprensión del texto es realmente lo que se busca mejorar, o en este caso describir, por ello son vitales los programas de lectura significativa que se impartan en los colegios, para que así los niños y niñas lean por y para algo. Empezar con los menores es fundamental, aunque no se debe dejar de lado a la población adulta.

Acercándonos al contexto regional se describirán a continuación algunos trabajos sobre lectura realizados en el departamento de Nariño, que dan una visión de la situación lectora de la región, para así acercarnos y entender un poco mejor cómo puede darse la comprensión de lectura.

En las universidades de la ciudad San Juan de Pasto, los temas referentes a la lectura, aun son retomados más ampliamente por pedagogos, y responden más a necesidades (falencias) que a propuestas. Tal es el caso de los programas de la institución universitaria Mariana: en donde los trabajos de grado que se desenvuelven cerca de la lectura (lecto-escritura) están en su gran mayoría enfocadas a superar el bajo nivel de lectura, bajo nivel académico o las deficiencias en el proceso lecto-escritor. Sin embargo sus aportes fortalecen la investigación que se pretende realizar al dar una visión interdisciplinaria de la situación lectora de los niños y niñas de la región, para pasar a la descripción de la comprensión de lectura.

En la tesis "Hacia el mejoramiento de la comprensión lectora", desarrollada en Taminango (Rodríguez, Vásquez, Vásquez, Zambrano, 1999), se realizó en primera instancia un diagnóstico un tanto más profundo de las principales necesidades de los estudiantes del colegio Pedro León Rodríguez, con respecto al bajo desarrollo de las habilidades lectoras. Los investigadores recogen dentro de sus estrategias para incrementar la capacidad de comprensión lectora, el diagnóstico de la salud y las tradiciones del municipio. Es aquí en donde la cultura y las tradiciones sufren mayores percances debido a la deserción escolar y el analfabetismo. Las acciones se centraron, principalmente en la construcción de la biblioteca del colegio, pero también se apoyan en la capacitación a docentes, la sensibilización de la comunidad, de los padres, y de todos los interesados e implicados en el proceso lector de los estudiantes.

Este trabajo tuvo en cuenta el aspecto cultural, elemento determinante de muchos comportamientos humanos, por lo que pudo acercarse a la población de forma más profunda; la capacitación a la población es una de las mejores estrategias de trabajo

porque brindan beneficios a más personas y a más largo plazo, debido a que se ofrecen conocimientos puntuales que ayudarán a las personas en sus procesos lectores. Muchos autores, entre ellos Vigotsky (1962), coinciden en que la sociedad y sus costumbres deben tenerse en cuenta en cualquier proceso de aprendizaje de las personas, el trabajo anterior ratifica esos postulados además de resaltar la importancia de mantener una identidad cultural, por ello toda investigación debe estar ubicada en un contexto específico, y respetar las particularidades del mismo, de esta forma el Instituto Educativo Municipal Pedagógico se asumirá como un espacio de investigación con características propias.

En el trabajo realizado por Alba Cárdenas en Ipiales (1992) y que se titula “La lectura comprensiva y su influencia en el aprendizaje de los alumnos de grado 5 de primaria del Centro Pedagógico “La ciudad de los niños””, se busca destacar la importancia de la lectura. Este trabajo es de tipo descriptivo-valorativo porque identifico las causas y la influencia de la comprensión de lectura en el aprendizaje general de los alumnos.

La población fueron 22 alumnos entre 10 y 11 años, docentes y directivos, se emplearon técnicas como la observación, encuestas y se aplicó y test para la comprensión de lectura de los niños.

Las principales conclusiones se relacionan con que si el alumno tuvo un proceso de adquisición de lectura ineficiente tendrá una lectura sin fluidez, inexpresiva e incoherente. Asimismo los resultados de la lectura dependen de diferentes aspectos como las instrucciones impartidas o la atención del niño, por lo que es imprescindible que se lo ejercite en atención y comprensión.

La mayor recomendación se dirige a los docentes a que éstos orienten a los estudiantes a realizar una lectura fructífera dándoles estrategias de estudio y práctica de la lectura comprensiva.

En el área de psicología con respecto a la lectura, los estudiantes de la Universidad Mariana han realizado algunas investigaciones afines, de las cuales la más cercana a la temática de este proyecto es: “Procesos cognitivos en la lecto-escritura”, que fue un trabajo realizado por Ana Caicedo, José Estrada y Carlos Guerrero en Pasto, en 1999. Esta investigación al realizarse bajo planteamientos fenomenológicos se acerca a la comprensión de la realidad social de la población. Los temas que se tuvieron en cuenta fueron: el desarrollo psicoevolutivo, procesos cognitivos, estimulación y lecto-escritura.

El objetivo fue identificar los factores predominantes en el desarrollo de procesos cognitivos en niños de 5 a 6 años del Instituto Champagnat de San Juan Pasto. Se hizo un acercamiento a docentes y padres en el cual se usaron entrevistas, encuestas y el diligenciamiento de una ficha psicoevolutiva. La información que brindaron se organizó para lograr el conocimiento de los procesos cognitivos con relación a la lectoescritura. A la población se le aplicó el test BADICBALE, que se usa para diagnosticar las competencias que poseen los niños y niñas para el aprendizaje de la lectura.

Las principales conclusiones se centraron alrededor de la importancia de la familia, de los padres como promotores básicos del buen desarrollo infantil, elementos que siguen apareciendo como primordiales para la comprensión de lectura.

La información recolectada permite una visión muy amplia sobre los más importantes factores que intervienen sobre los procesos de lectura. Si bien, es muy importante contar con políticas gubernamentales que faciliten y promuevan la lectura; también es necesario contar con personas afines que demuestren y practiquen los beneficios de la lectura; al mismo tiempo, los padres son figuras altamente funcionales con respecto a las capacidades lectoras del niño o niña. La responsabilidad del desarrollo de la lectura como una herramienta que trascienda el ámbito escolar, y que realmente enriquezca la convivencia y la salud mental de los niños, es de todos; los diferentes enfoques e instituciones que abordan tal problemática, así lo demuestran. Y no sólo basta con abrir bibliotecas, contratar bibliófilos o ingresar al niño o niña a la institución educativa; la lectura comprensiva va más allá de la tarea y la consulta, y va más allá del disfrute literario y mucho más allá del conocimiento que brinda. La lectura es un fin y no una herramienta porque es a través de ella que se *conoce* el mundo, y se construyen conocimientos.

En el Instituto Educativo Municipal Pedagógico ubicado en la ciudad de San Juan de Pasto y que es el colegio en el que se pretende realizar la presente investigación, no existen antecedentes sobre ningún trabajo relacionado con lectura o afines, por ello es preocupación de los directivos la implementación de cualquier programa sobre lectura o investigaciones que aporten al contexto educativo desde la lectura, menos aun se ha profundizado en el tema de comprensión de lectura. Como se ha mencionado anteriormente, el punto de partida para cualquier intervención de mejoramiento de lectura es la comprensión de los procesos que ocurren al leer un texto, por ello la

elaboración y ejecución del presente proyecto fue recibido por los directivos del Instituto Educativo Municipal Pedagógico de la mejor manera.

De esta forma y teniendo en cuenta todos los antecedentes recolectados la investigación sobre comprensión de lectura que realizan los niños y niñas aquí planteada, cuenta con la contextualización necesaria para desarrollarse.

MARCO TEÓRICO

A continuación se presenta el soporte teórico que apoya éste trabajo investigativo. Se ha tomado la perspectiva de la psicología cognitiva porque sus postulados aportan a la comprensión de los procesos cognitivos que ocurren cuando una persona lee y comprende un texto.

Aparecen datos sobre el estadio evolutivo en el que se encuentran los niños y niñas de quinto grado de primaria, es decir la infancia intermedia, para tener en cuenta las características físicas, intelectuales y sociales a la hora de trabajar con la población mencionada, para elaborar conclusiones o resultados de la investigación.

Existen temas afines a ésta investigación que son esenciales para llegar a la descripción de la comprensión de lectura, éstos son el lenguaje y el constructivismo. El lenguaje es un aspecto fundamental para todo ser humano, porque le permite ocupar un espacio en la sociedad, le da un lugar en el mundo al facilitarle comunicar sus sentimientos e ideas. Las nociones de aprendizaje manejadas por el constructivismo llevan a pensar al ser humano como un participante activo en la construcción del conocimiento que adquiere, visión que nos permite tomar la comprensión de lectura como un proceso dinámico donde los resultados se elaboran o fabrican y por tanto son significativos para quien los logra.

Una breve reseña sobre la lectura es importante por ser uno de los temas principales de la investigación, de modo que se presentan algunas de sus características, las etapas de adquisición, el vocabulario, es necesaria también la descripción de los procesos cognitivos básicos y superiores que brindan el espacio para el acercamiento a teorías propuestas por expertos, para así tener una base de apoyo y poder observar cómo dichos procesos ocurren en un contexto específico, en este caso la comprensión de lectura de los niños y niñas de quinto grado de primaria del Instituto Educativo Municipal Pedagógico.

Finalmente se presenta el modelo teórico sobre comprensión de lectura en el cual se basa la noción de comprensión del texto, que se maneja en esta investigación, el modelo mencionado se denomina de “Construcción-Integración”, sus principales expositores son Van Dijk y Kintsch (1978) y sus postulados resaltan la importante interacción que hay en cualquier lectura comprensiva entre lo que aporta el lector y lo que brinda el texto, es decir la comprensión de lectura es un proceso dinámico de creación de significados.

Empecemos, cualquier perspectiva teórica en psicología se basa en un punto de vista particular del mundo, así la psicología tiene actualmente diferentes campos de aplicación, aquí nos ocuparemos de la psicología cognitiva, que se centra en la comprensión de la percepción, el pensamiento y la memoria humana. La psicología cognitiva pretende construir explicaciones sistemáticas y formales sobre la naturaleza y las funciones de nuestros procesos mentales.

A medida que esta teoría ha ido creciendo han surgido diferentes conceptos, entre estos están los esquemas, las redes mentales para la comprensión; los niveles de procesamiento, la noción de que la memoria es producto del tipo de procesamiento a que se somete la información; y la memoria constructiva, el punto de vista de que los sujetos crean el conocimiento conforme se enfrentan a nuevas situaciones. Hoy en día también se subrayan las influencias sociales sobre el desarrollo cognitivo; y las recíprocas relaciones entre cognición y motivación. Por ejemplo el comportamiento lector está condicionado enormemente por los intereses y necesidades de la persona, por sus motivaciones intrínsecas.

La aplicación de la psicología cognitiva a la educación, abarca varios temas, desde la comprensión de procesos de aprendizaje hasta su mejoramiento. Algunas nociones de la psicología cognitiva al respecto son por ejemplo, que el aprendizaje es un proceso constructivo no receptivo, es decir el aprendizaje es el producto de la interacción entre lo que los estudiantes ya saben, la información que reciben y lo que hacen mientras aprenden; “esa es la construcción de significado por parte del alumno” Prawat, (citado por Bruning, Schraw, Norby, Ronning,), en los procesos de comprensión de lectura esa relación de la información nueva y antigua es vital para que la persona cree sus propios conocimientos del mundo.

Los conocimientos, las estrategias y las destrezas, que maneja o usa una persona puede verse determinadas en gran parte por el contexto. La perspectiva contextual en la

psicología cognitiva destaca la historia y la situación (Gillespie, 1992), es decir los conocimientos y aprendizajes del ser humano se construyen en un contexto social, a partir de un conocimiento previo, de sus intenciones y las estrategias que usan (Gauvain, 2001). De esta forma se vislumbra el objetivo de ayudar a los estudiantes a gestionar su propio aprendizaje. El empleo eficaz de una estrategia es totalmente contextual; tiene que usarse en el momento y lugar adecuados. Para la lectura comprensiva las estrategias que la optimizan pueden variar al cambiar el escenario en que se encuentra el niño o niña, por lo que es necesario abarcar factores tanto escolares como familiares en una investigación, propósito este de las encuestas que se aplican en este trabajo.

Desarrollo evolutivo de la infancia media

El estadio de desarrollo evolutivo ubica a los participantes en un contexto específico con sus particularidades en diferentes niveles como son: social, comunicacional, intelectual, entre otros; y que influyen en la comprensión de lectura que logran los niños y niñas, además que determinan en gran parte la adaptación del individuo, y rigen sus procesos cognitivos, o en otras palabras dirigen su modo de vida. Por eso se han examinado las principales características al respecto, para contar con la aproximación teórica a esta parte de la realidad de los niños y niñas, y así lograr una intervención acorde a ella, que les traiga beneficios.

El estadio evolutivo es una guía de un momento de la vida de los niños y niñas, representa para los investigadores una fuente de conocimiento de las capacidades que poseen o de las cuales carecen, así como de los aspectos que pueden desarrollarse o fortalecerse; es esencial conocer estas características para no subestimar o presionar a los niños y niñas.

Aunque los lineamientos teóricos del desarrollo evolutivo son generalizables, hay que recalcar que las diferencias fundamentales de las personas no serán excluidas u homogenizadas, al contrario se busca rescatar esos aspectos subjetivos que les sirven a los niños y niñas para aprender, y en este caso para comprender una lectura.

De esta forma los participantes se ubican en la infancia media que corresponde aproximadamente a las edades entre 7 a 12 años, sus características principales son:

El desarrollo motor o físico en la infancia media es menor comparado con la rapidez de éste en los primeros años de vida. Los niños son “ligeramente más grandes que las niñas al comienzo de esta etapa” (Papalia, 1993). Un aspecto importante de la

motricidad es el manejo de las manos, la preferencia de uso por una de ellas. El que una persona sea zurda o diestra tiene ventajas y desventajas, según algunas investigaciones (Papalia, 1993) las personas zurdas son mejores en actividades espaciales, pero también son propensas a tener alergias y problemas de lectura y comportamiento.

El desarrollo motor de los niños y niñas está condicionado por el ambiente y por su nutrición, que es un aspecto esencial, porque de la calidad de los alimentos depende la salud de los niños o niñas, quienes no están sanos no pueden aprender ni socializar, por lo cual se limita todo su estilo de vida (Papalia, 1993).

El desarrollo comunicacional se constituye en el lenguaje como la herramienta de comunicación principal de las personas. Así mismo la escritura ha sido la culminación de la lengua, que representa de manera visual el idioma.

El educar a los niños y niñas en el uso de los signos gráficos es una tarea de gran responsabilidad, para ello la escuela es escenario fundamental, aunque no único, que debe permitir la construcción del pensamiento a través del lenguaje oral y escrito; en otras palabras la lectura y la escritura.

Pero el aprendizaje de estos procesos de lectura y escritura, se da a un cierto tiempo; el niño o niña debe adquirir cierto grado de madurez orgánica, social, psicológica e intelectual. Este es un desarrollo en el cual la persona alcanza sus posibilidades de adquisición y producción de información o conocimientos.

La maduración se relaciona con los aprendizajes del individuo, de esta forma la comprensión del lenguaje escrito se ve condicionada por las experiencias y las relaciones con el medio que tiene una persona.

Aproximadamente a los seis años el niño o niña alcanza la madurez para la “adquisición de la lecto-escritura” (Boreal, 2003), así con el tiempo estos procesos se perfeccionan. Los diez, once y doce años son edades en que la adquisición ya ha dado paso a la construcción propia, a la comprensión y producción de nueva información.

El niño o niña atraviesan dos etapas en su aprendizaje de la lectura (Boreal, 2003):

“Dominio del mecanismo”, en el cual predominan las habilidades motrices como la coordinación visual, auditiva y motora.

“Comprensión de lectura”, en donde el lenguaje que el niño o niña manejan facilita el entendimiento del significado de un texto.

El aprendizaje de la lectura es un proceso dinámico, que comienza cuando se relacionan signos impresos con conductas verbales externas y termina cuando se integra el lenguaje exterior al lenguaje interior, para comprender el significado.

Para poder acceder al texto el niño o niña necesitan poder reconocer formas, colores; la identificación de grafismos es básica para la comprensión, por ejemplo reconocer las letras independientemente del color o tipografía.

Respecto al desarrollo intelectual existen muchas teorías, Jean Piaget (1977) por ejemplo, ubica a los niños y niñas de infancia media en la etapa de “Operaciones concretas”.

Este estadio se caracteriza por la habilidad de aplicar principios lógicos a situaciones reales, es decir los niños y niñas son menos egocéntricos y resuelven problemas presentes, aquí y ahora. Estos niños y niñas pueden clasificar objetos, agruparlos de acuerdo a criterios, pueden comprender conceptos de espacio y tiempo, distinguir entre realidad y fantasía, además de entender el principio de conservación.

Piaget propone varios ejercicios que permiten observar el desarrollo intelectual del niño, y que aquí se recogen en relación con su cercanía al proceso comprensivo de un texto escrito. Según Piaget (1977) existen tres procesos fundamentales durante esta etapa: el ejercicio de la “Seriación” corresponde a la capacidad del niño para ordenar objetos (y por ende Papalia (2005), propone que igualmente es capaz de ordenar ideas) de acuerdo con una o mas dimensiones por ejemplo color, tamaño, peso, entre otros. Del mismo modo, la “Inclusión de clases” (Piaget, 1977), permite al niño observar la relación entre los conjuntos y sus partes. Estas dos habilidades se relacionan directamente con la comprensión de lectura, cuando el lector necesita de ciertas competencias básicas para tal ejercicio, es decir: la posibilidad de organizar ideas en jerarquías mas estructuradas, y comprender ampliamente la relación de cada uno de esos elementos con la categoría en la cual se logró ubicar; permite al niño o niña, durante la lectura, no sólo ordenar los datos que le están siendo entregados en el texto, sino también, integrar los nuevos datos a las organizaciones jerárquicas que él ya posee, ampliándolas al mismo tiempo.

Una tercera característica del niño o niña en esta etapa, es la capacidad de “construir inferencias transitivas” (Piaget, 1977): lo cual se observa cuando el niño o niña logra reconocer la relación entre dos objetos, si conoce la relación de cada uno de ellos con un

tercer objeto. Las inferencias en el proceso de lectura son importantes siempre que el texto no puede aclarar algún planteamiento, mas allá de su contenido, la información que el texto suministra debe ser suficiente para entender su sentido, para lograr su comprensión; ahora bien, algunos textos deliberadamente reducen sus datos esperando lograr inferencias del lector, en cuyo caso, la lectura debe ser aun mas comprensiva. La capacidad de inferir información durante el proceso de lectura, es una habilidad que permite al niño o niña crear relaciones que el texto escrito no presente específicamente, le permite aventurarse sobre la información que le es presentada, para avanzar sobre el mismo texto escrito y construir su significado.

Durante la etapa de “Operaciones Concretas” (Piaget, 1977), también es recurrente el pensamiento inductivo, es decir que el niño o niña es capaz de lograr observaciones particulares dirigidas hacia la observación general, logrando obtener premisas o teorías sobre las temáticas que así le demande, por ejemplo una lectura de Ciencias Naturales, en cuyo texto se defina las características de cierto animal perteneciente a cierta familia. En menor medida, los niños o niñas están enfocados en el pensamiento deductivo, aunque Piaget es claro cuando dice que es en ésta precisa etapa cuando este tipo de razonamiento (deductivo) empieza a desarrollarse.

El contexto social y el desarrollo social representa para el niño o niña una gran parte del desarrollo de sus habilidades y capacidades, ya que es en su vida cotidiana donde pone en práctica sus conocimientos o puede aprender nuevos; la interacción con otras personas inscribe al niño o niña en la sociedad y sus normas. Obviamente la familia permanece como un ente vital y de gran influencia en la vida infantil.

La personalidad del niño o niña se va estructurando, y se da inicio al “autoconcepto” (Papalia, 1994), que puede denominarse como los conocimientos que se poseen sobre lo que se ha sido y hecho, el cual actúa como una guía para tomar decisiones sobre acciones y sobre el futuro, contribuyendo así al control o regulación de la conducta. Es decir que se empieza a actuar conforme las leyes o exigencias sociales.

De esta forma se desarrolla también la autoestima, como una imagen positiva de sí mismo, esta imagen surge como resultado de un autoanálisis, las opiniones que los niños y niñas tienen sobre ellos mismos determinarán su personalidad, llevándolos a actuar de acuerdo a un patrón que puede ser de fracaso o de éxito. Los padres son una estancia que influye en gran medida en la formación de la autoestima, las reglas y

exigencias que impongan le dan al niño o niña los estándares de calificación con los cuales deberá conducirse.

Otro aspecto social que es muy importante en todas las etapas de desarrollo infantil es el juego y cómo éste le permite al niño o niña aprender. Al jugar se ponen en práctica todas las habilidades adquiridas y se perfeccionan otras; el juego es el escenario predilecto de interacción, donde el niño o niña puede ser él mismo y compartir con los otros.

Pero en la actualidad se presentan nuevos modelos de interacción social influidos por la tecnología: el uso de computadores y televisores restringe el contacto con otras personas y les brinda a los niños o niñas esquemas rígidos de resolución de problemas.

La lectura, durante los primeros años del niño y la niña, se desarrolla en un ambiente social, y no individual; las lecturas de los padres, el aprendizaje de las primeras letras, y las lecturas en clase, son ejemplos de lecturas sociales. Algunos deberes escolares son desarrollados en grupos de trabajo, basándose en un texto que puede ser leído por todos los integrantes del grupo y debatido. Del mismo modo, la lectura se usa en el colegio con fines académicos, y se recurre a ella con más naturalidad y regularidad que en otras instancias sociales del niño o niña; por eso, la lectura que necesita ser observada con mayor detenimiento es la que se presenta en el aula escolar. Para la presente investigación, la comprensión de lectura es mucho más amplia, en el sentido que desborda el aula y aunque los objetivos se desarrollarán en el contexto escolar, las actividades con el grupo de estudiantes, tienden al mismo tiempo, a rebasar los usos de la lectura, para examinar diferentes espacios en los que la lectura comprensiva pueda investigarse, además de unir distintos elementos lúdicos que pueden enlazarse para un mejor reconocimiento de la comprensión de lectura.

El lenguaje

Los procesos cognitivos superiores teniendo como soporte a los básicos son los que determinan los pensamientos o elaboraciones mentales, es a través del lenguaje que es posible la comunicación humana y por tanto el aprendizaje; así la comprensión de lectura integra todos estos elementos porque es la construcción de conocimientos; para leer se necesita percibir, poner atención y memorizar, todo esto es posible con el uso del lenguaje, aquí la persona se asume como la que construye sus propios conocimientos, es decir participa activamente en el análisis de la información por lo que los resultados

(la comprensión) surge del texto, pero basada en todos los conocimientos adquiridos previamente.

Adquisición del lenguaje

El lenguaje va más allá de una correcta pronunciación, implica un uso selectivo de los signos lingüísticos, Bruner (1978) plantea que la adquisición del lenguaje va más allá de la habilidad motora, se trata de un “proceso de socialización cognitiva”, esta socialización significa la apropiación de una cultura.

Este autor tiene muy en cuenta la parte cultural y social en la adquisición del lenguaje, que como se sabe es fundamental en la significación de sonidos que pasan a ser la expresión de las ideas de las personas. De aquí se deriva la relación que existe entre las interpretaciones del mundo que una persona realiza, con la cultura o medio en el que está situado.

La adquisición del lenguaje puede darse por etapas, se las llama etapas aunque los niños o niñas no están completamente ubicados en una o en otra. En la siguiente tabla se anota el nivel lingüístico dominante en cada una de las edades (aproximadamente). Puede haber cambios o variaciones debido a las diferencias individuales de cada niño o niña, así como pueden surgir retrasos o avances.

Cuadro 2. Etapas en la adquisición del lenguaje

Etapa lingüística	Edad inicial
Llanto	Al nacer
Arrullos	Seis semanas
Baluceos	Seis meses
Variaciones de entonación	Ocho meses
Emisiones de una palabra	Un año
Emisiones de dos palabras	Dieciocho meses
Flexiones verbales	Dos años
Preguntas, negaciones	Dos años, tres meses
Construcciones raras o complejas	Cinco años
Habla madura	Diez años

Fuente: Aitchison, 1983.

Cuando el lactante llora, puede haber diferenciaciones entre sus distintos tipos de llanto, aunque no siempre los bebés son capaces de usar productivamente sus llantos.

El llanto pone los cimientos para el lenguaje, porque fortalece las cuerdas vocales y los pulmones (Aitchison, 1983).

Los arrullos son sonidos que parecen vocales; aunque no son lingüísticos favorecen la adquisición del lenguaje. La etapa del balbuceo es una fase de experimentación vocal. Los balbuceos, su intensidad o frecuencia, pueden influir en la adquisición del idioma, por ejemplo Weir (1910) planteó en una de sus investigaciones, que cuanto más se extendieran los balbuceos, más probable era que los bebés chinos pronunciaran monosílabos con gran variación de tonos.

La llamada etapa “holofrásica” de la adquisición del lenguaje se denomina así porque en ella, los niños o niñas usan con frecuencia palabras sueltas para significar oraciones completas, pudiendo referirse a objetos o incluso estados emocionales. Nelson (1973) encontró que animales, juguetes y comida, eran las tres categorías más señaladas por los niños y niñas durante ésta etapa.

El aspecto vital en cuanto a lenguaje, es el contexto en el que se presenta; los mensajes de los niños o niñas corresponden a un contexto específico, pueden estar condicionados por sus deseos o necesidades.

Entre los dieciocho y veinte meses, la capacidad lingüística aumenta enormemente, el vocabulario se incrementa así como las emisiones verbales del niño o niña. En esta etapa, el niño depende menos del contexto para comunicar. El hecho de que use dos o más palabras, lo obliga a asimilar las reglas de la sintaxis; es así como se denomina a este estilo de comunicación “Habla telegráfica” donde el pequeño o pequeña, pretende transmitir lo que piensa o desea con las palabras que hasta ahora posee.

Como se mencionó anteriormente, los niños y niñas pueden comunicarse de diferentes formas, independientemente de la edad cronológica, es decir, usar en determinadas situaciones: holofrasis o expresiones de dos o más palabras dependiendo del contexto, de las personas a las que se dirigen o de las intenciones implícitas.

El hecho de que el niño o niña tengan la larga tarea de aprender el significado de muchas palabras genera que las confunda, o utilice una palabra para varias situaciones; esto también provoca que le sea difícil construir hipótesis o predicciones de situaciones negativas, porque la información negativa implica que las palabras pueden tener significados alternos.

A medida que avanza el desarrollo infantil, se recurre a más palabras para expresarse, lo que implica el uso de la sintaxis y las flexiones verbales. Las conjugaciones de los verbos que modifican su terminación dan un significado diferente a las oraciones, el uso de estos cambios requiere aplicación de reglas para manifestar sus intenciones.

Las frecuentes irregularidades o errores en el lenguaje, cometidas por niños o niñas de tres años o más, (por ejemplo: no sabo) no encuentran explicación en la imitación, porque los adultos no hablan de esa forma, pareciera ser que el niño o niña intenta dar una regulación al lenguaje.

Con la llegada del periodo escolar, la lectura y la escritura pasan a formar parte de la vida del niño, aunque estos procesos implican procedimientos mecánicos como el movimiento de los ojos o los movimientos de las manos al pasar las páginas, lo más importante son los procesos cognitivos que se ponen en juego.

Hacia los nueve años aproximadamente y después, los niños y niñas desarrollan una mejor comprensión de la sintaxis, que es la forma como están organizadas las frases y oraciones. (Chomsky, 1969). Entonces, a partir de esta edad los niños y niñas podrán realizar composiciones escritas más coherentes y por tanto comprender de mayor forma los textos, este es uno de los criterios que se utiliza en esta investigación, para el trabajo con los participantes, que cuentan con ciertas destrezas que les permiten comprender mejor con relación a niño o niñas de menor edad.

Principios psicológicos básicos del lenguaje

Algunos de los principios básicos del lenguaje, y su importancia en la vida del niño o niña, pueden enumerarse de la siguiente manera según Bruner (1990):

“El lenguaje permite comunicación”. Al momento de comunicarse, de intercambiar información, los sujetos, comunicantes o receptores, además de la información transfieren muchos más datos: interpretación, vivencias, conocimientos y principalmente afectos. El tipo de comunicación que permite el lenguaje es mucho más amplio y rico de lo que normalmente suele pensarse.

“El lenguaje y su relación con el pensamiento”. Aunque el lenguaje usado por un niño o niña sea muy limitado, el sentido implícito y los procesos mentales que lo producen son amplios y diversos. El lenguaje del niño o niña es el reflejo de sus

condiciones mentales; por ende, el lenguaje por “precario que sea” es la expresión de sus pensamientos.

“El lenguaje y la percepción”. La percepción es el medio por el cual accedemos a una orientación del ambiente. Podría hablarse entonces de “identificación espacio – temporal” e “identificación por denominación”. La Identificación espacio temporal, permite una caracterización estructural de un objeto, por medio de los sentidos. Por otro lado, la identificación por denominación: brinda una caracterización por medio del lenguaje hablado y escrito.

“El lenguaje y la motricidad”. Existe en el hombre una “motricidad continua de comunicación” una necesidad de comunicación que trasciende el lenguaje hablado y escrito (aun en el niño, en quien recae sobre su motricidad = Mímica). Así mismo, las deficiencias motoras, van generalmente acompañadas de deficiencias lingüísticas. Por ende, es recomendable examinar la motricidad de un niño que presente disfunciones del lenguaje.

“El lenguaje y el proceso de aprendizaje”. En el proceso de aprendizaje debe tenerse en cuenta: maduración, experiencias anteriores, motivación, diferencias individuales y procesos de socialización del pequeño. El niño accede (aprende) al lenguaje cuando lo usa correctamente en una actividad que así lo amerite, no cuando se limita a repetir en clase, las palabras sin contexto alguno, automáticamente.

“El lenguaje y el desarrollo”. El lenguaje está directamente relacionado con la vida del niño o niña, tanto en su desarrollo intelectual de afectividad, motricidad y socialización del individuo. El desarrollo del lenguaje en el niño o niña (desde expresión emocional involuntaria, hasta expresión voluntaria) está íntimamente ligado al desarrollo biológico del mismo, tal como anteriormente quedó planteado.

“La enseñanza del lenguaje”. Debe tenerse en cuenta las diferencias individuales, necesidades y motivaciones infantiles, al momento de crear y aplicar los métodos de enseñanza. Por ejemplo, es a la edad de seis años cuando el niño adquiere la capacidad de establecer relaciones lógicas concretas. Para el aprendizaje de la lectura, es indispensable que el niño cultive las impresiones táctiles, cinéticas, visuales y auditivas de los símbolos que se deben emplear. A su vez, la lectura mental (silenciosa) es más rápida y mas sencilla que la oral, la voz es más lenta que la mirada; el desciframiento de símbolos y su expresión lleva más tiempo que sólo el primer proceso.

La lectura y las funciones del lenguaje

Tres son las principales funciones del lenguaje, “apelativa, expresiva y representativa” Halliday (citado por García, 1993), y se relacionan íntimamente con la lectura.

La “Función Apelativa” es la que domina expresiones lingüísticas en que se usa el modo imperativo, como para dar ordenes o indicaciones; se encuentra en todo escrito porque un texto en sí mismo es un apelación al lector, un modo de relacionarse con él, cuando una persona se acerca a un texto y logra comprenderlo crea relaciones y conexiones con lo leído. Dentro de esta función apelativa están otras que subyacen pero que vale la pena mencionar como son la “función normativa” (Halliday, 1975) que aparece en los textos que sirven para establecer reglas y advertencias, aquí se encuentran las leyes de la vida social que el niño o niña va interiorizando en la medida que interpretan el texto; la “función interaccional” (Halliday, 1975) se da cuando el emisor busca obtener una acción, reacción o producir un efecto en el destinatario. En el lenguaje escrito ésta función se cumple a través de mensajes o invitaciones. Los avisos publicitarios combinan lo informativo con lo interactivo cuando pasan por la interpretación del usuario que decide cómo reaccionar; la “función instrumental” (Halliday, 1975) sirve cuando el lenguaje consigue orientar al lector para realizar una actividad o en el manejo de objetos. Puede aparecer en las instrucciones de juegos, electrodomésticos o recetas, su mas compleja forma son los manuales, aquí la comprensión del texto puede verse magnificada al hacer uso de conocimientos previos afines.

La “Función Expresiva” hace referencia a las emociones que el texto produce en el lector, y que además las que el autor quiere transmitir. Se relaciona con la llamada “función personal del lenguaje escrito” (Halliday, 1975) que es cuando el individuo registra y relee sus propios pensamientos e ideas, puede darse al planificar actividades, lo que lleva a obtener conocimientos de sí mismo y de otros. Este tipo de registros son importantes en investigaciones o para lograr esclarecer situaciones de la vida cotidiana porque la relectura conlleva un análisis en diferentes estados que brindan una visión más amplia de una situación. Conjuntamente está la “función imaginativa de la lectura” (Halliday, 1975) que implica estimular la imaginación y las emociones del individuo, así la poesía o los cuentos, pueden llevar a la creación de textos personales, ya que la lectura convierte los símbolos gráficos en sonidos, los sonidos en palabras y las palabras en estructuras que reflejan vivencias y sentimientos, es en estos textos en donde con mayor

facilidad se evidencian las interpretaciones de un escrito, y del mundo, que logra una persona.

La “Función Representativa” (Halliday, 1975) es la más extensa e importante del lenguaje para la transmisión del patrimonio cultural, de esta forma está presente en todos los escritos históricos, filosóficos, tratados entre otros; aquí se une otra función que es la informativa, que comunica y transfiere tanto información como conocimientos, y además desempeña un papel trascendental en la vida escolar porque la lectura no sólo es una instrucción sino que por medio de ella se puede acceder a otras áreas de conocimiento, convirtiéndose en fuente principal de información, información que se transforma en punto clave de la comprensión de lectura que se logre, es decir que hay una relación recíproca entre la información que se adquiere y la creación de nuevos conocimientos.

La lectura

En los diferentes procesos que involucra la lectura son muy importantes los procesos cognitivos básicos que le permiten a la persona procesar la información y llegar a comprenderla. Estos procesos son los esenciales para elaborar cualquier función de pensamiento humano, porque empiezan con la percepción del mundo que realiza la persona y que es el punto de partida para elaborar cualquier idea o concepto, así mismo la atención dedicada a una acción es vital para la apropiación de datos que serán almacenados en la memoria, pero este almacenamiento implica ya un gran trabajo porque la información debe organizarse, categorizarse o clasificarse según pautas personales, para que pueda ser utilizada en el momento oportuno; estos procesos no son lineales sino que pueden ocurrir en diferentes tiempos, y ya que el análisis o comprensión de una información se orienta a un objetivo que puede ser la resolución o explicación de un problema. Los procesos cognitivos son un ciclo ininterrumpido que soporta a los procesos cognitivos superiores en la creación de significado y en la construcción de conocimiento. Es por eso indispensable contar con una noción clara de ellos en una investigación que como ésta pretende describir los procesos de comprensión de lectura de niños y niñas.

Percepción

La percepción es entendida como la adquisición de información, como la apropiación, asimilación de fenómenos externos por medio de los sentidos; se relaciona con

elementos tales como espacio, tiempo, cambio, movimiento, objetos, causalidad entre otros. Existen muchas teorías que abordan la percepción y todas coinciden en que es un proceso complejo por su diversidad, cíclico, y que integra datos sensoriales; de esta forma se puede decir que la percepción es el punto de partida de la lectura, son los datos que se perciben (leen) los que llevan a la comprensión del texto.

Para la teoría Gestalt la percepción es considerada como el proceso cognitivo más importante, y la enmarca en una psicología de la “ciencia de la experiencia directa”, lo que indica que la percepción es una experiencia inmediata ya estructurada, no es el paso de datos a través de los sentidos, es una práctica directa y elaborada con el exterior.

Por otra parte y teniendo en cuenta la teoría del procesamiento de la información de Ulric Neisser de 1976 (analogía con los ordenadores), la percepción relaciona un individuo perceptor con el medio en el que se encuentra. “Debe haber tipos definidos de estructura en cada organismo que percibe, para permitirle notar ciertos aspectos del ambiente más que otros, o para no detectar ninguno en absoluto” (Neisser, 1976). De esta forma la noción de percepción aquí expuesta tienen que ver con el aspecto evolutivo, la persona no sólo registra el entorno, lo selecciona según su decisión; por ello la lectura también ocurre en un tiempo específico, es decir cuando el estadio evolutivo así lo permite.

Aparece entonces el término “esquema” (Rumerlhart, 1986; y Marshall, 1995) como una estructura preexistente que dirige la actividad perceptual y puede modificar su transcurso, es decir establece un puente entre lo nuevo que se percibe y lo que ya se posee. En otras palabras percibir es una construcción del sujeto donde éste relaciona el pasado con el presente haciendo uso de sus experiencias, esto implica la utilización de otros procesos cognitivos como la memoria.

La lectura aporta a ese almacenamiento de datos que va incrementándose con el tiempo y las experiencias del sujeto; de esta forma la construcción perceptual puede mejorarse al poseer más conocimientos sobre algo, conocimientos que finalmente repercuten en la comprensión que el sujeto sea capaz de desarrollar.

Existen otros postulados al respecto de la percepción que se relacionan con la influencia de lo cultural, uno de ellos es el propuesto por Vigotsky, quien afirma el origen histórico y socio-cultural de las funciones psíquicas de las personas. Para Vigotsky la

percepción que lleva a la formación de conceptos es una actividad compleja que implica funciones como la atención, asociación, inferencia, las cuales son regidas por el lenguaje, éste ordena progresivamente la información sensorial en categorías cada vez mas abstractas; y de esta forma las denominaciones lingüísticas varían de un grupo humano a otro afectando incluso las tonalidades, el tiempo, es decir influyendo en la percepción y valoración del mundo. Durante el transcurso de la investigación aquí propuesta, se tendrá en cuenta tales variaciones, es decir, la comprensión de lectura se analizará en los diferentes escenarios en los que surja.

Por otro lado, una de las teorías mas aceptadas sobre los procesos de percepción es la planteada por James Gibson y su esposa Eleanor Gibson (1974), quienes a partir de estímulos visuales, lograron diferenciar los procesos de sensación de los procesos de percepción, o en palabras de ellos: “la esencia de la óptica ecológica es la demostración de que *hay* información en la luz ambiental” Gibson y Gibson (citados por Bruning, Schraw, Norby, Ronning, 2005). Dicho de otro modo, la capacidad del individuo de enfocar objetos con su mirada (efecto óptico) no garantiza la apreciación de información contenida en tal objeto. La percepción por ende, se vincula estrechamente a la información previamente almacenada y la recientemente sentida, y no a una u otra exclusivamente. Con respecto a la comprensión de lectura, obviamente se debe tener en cuenta que la sola decodificación del texto no implica su comprensión, son procesos cercanos pero muy diferentes. Muchos estudiantes, por ejemplo, deben leer (decodificar) varias veces un texto, antes de lograr captar su significado, y elaborar un razonamiento coherente del mismo. La información que el lector logra descifrar de entre los grafos escritos, es una señal de la comprensión del texto, mas no es la lectura de tales grafos el proceso mismo de construir significado.

En general, todas las teorías revisadas aportan individualmente a la comprensión del proceso de percepción, y orientan a los investigadores frente al trabajo sobre procesos de comprensión de lectura, los enfocan en perspectivas más amplias sobre las cuales basarse para desarrollar su trabajo y claramente, todas coinciden en observar al individuo como un sujeto activo en la creación del conocimiento, de su percepción y de su comprensión de lectura.

Tomando la lectura como una información externa que necesita ser percibida por el lector, necesariamente requiere de un sujeto activo, que sea capaz de *construir*

significado a partir de la información que le es presentada. La comprensión de lectura se basa en la percepción del texto, pero demanda muchas más acciones por parte del sujeto lector.

El conocimiento previo tiene una gran relevancia dentro de los procesos de percepción. El hecho de que los estímulos exteriores, recuerden *algo* ya conocido, permite que se procesen más rápidamente o de una mejor manera, pues no sólo son elementos ya familiares, lo que facilita su almacenamiento, sino que al estar asociados con algo, también permite su agrupamiento, categorización y elaboración, mecanismos estos que se suelen usar para mejorar los límites de la atención frente a la información del contexto, todos estos procesos son los que posibilitan la comprensión de un texto, que no es más que el fruto de la interacción de la percepción, atención y memoria entendiendo la comprensión de lectura como una construcción de sentido o significado.

El experto frente al novato, está dotado de numerosísimas herramientas y ventajas que, el segundo sólo podrá obtener mediante la adquisición de los conocimientos demandados por la situación. Por ende, es necesario poseer un conocimiento previo que facilite la tarea de la percepción, que a su vez simplificará todos los fenómenos cognoscitivos, impulsándolos y guiándolos específicamente, en relación con la nueva información.

Atención

Ligada íntimamente a la percepción, la atención puede definirse como “la distribución o asignación que hace una persona de sus capacidades cognitivas, frente a una tarea específica” (Bruning, Schraw, Norby, Ronning, 2005). La atención entonces, es el más importante elemento del proceso de la memoria, exceptuando tal vez el papel del conocimiento previo. Un proceso tan importante como la atención, puede tener distintas dimensiones, por ejemplo: ampliar su rango de cobertura, restringir la cantidad de atención que requiera una tarea, y enfocar u orientar específicamente los esfuerzos de ésta hacia aquello que así lo demande imperiosamente. Al leer, la persona selecciona datos y centra su atención en diferentes partes del texto, no sólo en el desciframiento de signos sino también en el sentido de los mismos y en cómo se relacionan con lo que ya posee.

Los distintos estudios que se han realizado, tratando de observar la atención y su dirección, (Friedman, Polson y Dafne, 1988; Apear y Ricio, 1994) han dado como

resultados grandes contradicciones, por lo que “la investigación sobre la atención ha estado rodeada de gran controversia” (Bruning, Schraw, Norby, Ronning, 2005). Sin embargo, existe consenso, y es de dominio público que la atención varía según el tipo de tarea que se pida ejecutar.

Este enfoque ha permitido que se distingan dos aspectos determinantes del proceso de atención. “Las tareas de recursos limitados” (Chandler y Sweller, 1990): que son aquellas tareas que pueden rendir mejores resultados, dependiendo de la cantidad de atención que se les adjudique, por ejemplo: leer y cocinar al mismo tiempo, si se deja de hacer una de ellas la segunda, en la cual se centra toda la atención, producirá mejores resultados. Y “las tareas de datos limitados” Chandler y Sweller, (citados por Bruning, Schraw, Norby, Ronning, 2005): que son aquellas que ya no dependen en su aprovechamiento de la cantidad de atención que hacia ella se adjudique, sencillamente porque sus condiciones son muy bajas; su beneficio tiene un límite que no depende del nivel de atención, sino de sus características intrínsecas, por ejemplo el intento de descifrar la señal de radio que no tiene una buena señal: será posible deducir algo, pero tarde o temprano se encontrará con un límite que no se pueda superar, no dependiendo del nivel de atención que se le asigne (Bruning, Schraw, Norby, Ronning, 2005); o para dar un ejemplo en el presente caso de investigación, podría tratarse del intento de lectura sobre un material de muy baja calidad de impresión, la comprensión que del texto el lector logre construir se relaciona directamente con el material y la atención del lector.

En la atención pueden ocurrir procesos automáticos, que son aquellos que se caracterizan por la poca o nula atención que requieren para ser ejecutados y, la necesidad de una extensa práctica para llevarlos a cabo correctamente. Fueron planteados bajo ésta denominación, en primera instancia por Neisser en 1967; para ser desarrollados más ampliamente por Leberge y Samuels desde 1974, y Neves y Anderson a partir de 1981, principalmente.

La ejecución de los procesos automáticos, son un claro ejemplo de la adquisición de conocimientos, y su recuperación; es decir, de los procesos de la memoria y la atención. La atención que estos demandan es tan baja, gracias a su práctica, que nos permite desarrollar otras tareas que sí demanden de los esfuerzos atencionales que en los procesos automáticos no se necesitan.

Para la presente investigación, los procesos automáticos de reconocimiento, decodificación de información, relacionados con los caracteres escritos, son necesidades innegables del buen lector; pues no sólo se trata de las habilidades específicas obligatorias para tal ejercicio (la lectura), sino también con relación a la cantidad y calidad de atención que permiten enfocar en el sentido o significado del texto en sí. Por ejemplo, al traducir un texto desde un idioma extranjero, el sentido se construiría más lentamente que al leer el mismo texto en el idioma natal, pues la atención y los esfuerzos mentales se distribuirían desigualmente en los dos casos.

Memoria

Hoy en día, la concepción que mayormente se maneja sobre la memoria es el planteamiento del modelo de la “Memoria Modal” (McNamara y Healy, 1996). Este modelo, propone principalmente, la distribución de las tareas o funciones de la memoria, en distintos componentes (módulos), interrelacionados unos con otros íntimamente.

Los teóricos de la memoria, han podido delimitar tres procesos principales que subsisten en ella, tales son, en estricto orden: la adquisición, el almacenamiento y la recuperación. Para que pueda existir un recuerdo (un dato cualquiera) debe necesariamente haber sido acogido en el sistema, para después ser tratado y valorado, resultando finalmente en su cómoda recuperación cada vez que así amerite. Para los procesos lectores, por ejemplo, la memoria es fundamental: gracias a ella se recuerda qué significa cada letra además de almacenar los conocimientos que se obtuvieron en el pasado; sin el uso de la memoria la lectura sería imposible y por tanto la comprensión de un texto no podría ocurrir.

Tres instancias básicas o estructuras, conforman el modelo modal: “La memoria sensorial, la memoria a corto plazo y la memoria largo plazo” (Bruning, Schraw, Norby, Ronning, 2005). Linealmente, la información debe recorrerlas, necesitando los procesos específicos de codificación o construcción (desde la memoria a corto plazo, hacia la memoria a largo plazo) y recuperación o reconstrucción (desde la memoria a largo plazo, hacia la memoria a corto plazo). La información procesada primariamente en la memoria sensorial, pasa en segundo término hacia la memoria a corto plazo en donde es dotada de sentido o significado, siendo delimitada la información relevante, la cual se almacena definitivamente en la memoria a largo plazo.

Lo verdaderamente importante aquí, es poder delimitar conceptos claros sobre el modelo modal: en primer lugar: los sistemas de la memoria están funcionalmente (a partir de sus competencias) separados; la atención es limitada, pues de estar atentos a todos los estímulos, no tendríamos control sobre la información que se pretende recibir y la que no se espera obtener; los procesos son, a la vez, automáticos y controlados, esto es, la ejecución de actividades cognitivas de forma mecánica y la ejecución de actividades cognitivas que requieran de todos nuestros recursos “atencionales” o de orden superior (Bruning, Schraw, Norby, Ronning, 2005).

Por ejemplo, el funcionamiento de un instrumento mecánico (tijeras) por una parte, que se diferencia de la comprensión de un texto escrito. El trabajo técnico es casi un proceso automático, mientras que el significado se construye: es decir, el sentido que la información externa recibe al ingresar al sistema, es adjudicado tras todo el largo procesamiento que su adquisición presupone. En la comprensión de lectura no basta memorizar datos, es necesario organizar la información de tal forma que se construyan nuevos datos, soluciones o explicaciones: aunque la memoria es fundamental porque permite el almacenamiento de la información no es sólo un proceso de *guardado automático*.

Con respecto al modelo modal varios han sido los aportes y reformulaciones que se han presentado sobre él. Uno de estos progresos, introducido por Braddley entre 1998 y 2001, es el concepto de que la memoria de corto plazo debe entenderse más como “memoria de trabajo”.

La memoria de trabajo

La memoria a corto plazo, tras todos los aportes que ha recibido el modelo modal, ha sido llamada ahora, memoria de trabajo, como coinciden, principalmente, los autores Braddley (1986 – 2001), o, McNamara Healey y (1996). Así que, la memoria de trabajo (o a corto plazo) aun es el lugar específico en que la nueva información se procesa para asignarle un sentido y significado. Ahora bien, el mutar el nombre de la memoria a corto plazo, responde a determinadas modificaciones, que Braddley entre 1986 y el 2001, divide en tres subgrupos jerárquicamente organizados así: el “sistema de control ejecutivo”, se encarga de seleccionar y organizar la información, para planificar que actividades son necesarias para su procesamiento, y finalmente se encarga de transferir la información ya procesada hacia la memoria a largo plazo. Pero para lograr todos sus

cometidos, el sistema de control ejecutivo se basa en dos entradas, en dos “sistemas servidores” (Braddeley, 1986 – 2001), el primero de ellos: el “circuito articulatorio” se encarga de las repeticiones auditivas y los procesos de articulación de la información ya procesada, y por su parte, la “base de esquemas viso-espaciales” (Braddeley, 1986 – 2001), se encarga de la repetición visual y las comparaciones viso-espaciales contenidas en la información procesada. Los tres procesos, al actuar en conjunto y coordinados, actúan específicamente dentro de la memoria a corto plazo, o mejor dicho, memoria de trabajo. Teniendo en cuenta que el sistema de control ejecutivo dirige en gran medida los procesos de la memoria de trabajo, es obvio que entre mayormente premeditada y técnica, sea su labor mayor será el grado de eficiencia de los dos sistemas subyacentes. La comprensión de un texto leído, depende igualmente de los tres procesos anteriores, teniendo en cuenta que dicha comprensión necesita de la retención y la organización de la información que le está siendo suministrada por el texto.

La memoria a largo plazo

Mientras que en la memoria de trabajo, o de corto plazo la información es reciente, en la memoria de largo plazo, la información y sus huellas pueden ubicarse a partir de los últimos días, semanas, meses y años. Dicho de otro modo, la memoria a largo plazo es el receptáculo en donde se deposita permanentemente (de forma estable o duradera) la información recogida a lo largo de toda la vida. Por ende, procesos indispensables para la memoria a corto plazo como: la repetición o el repaso constantes, no lo son así en la memoria a largo plazo. Por ejemplo, es posible recitar los nombres de nuestros más cercanos familiares, sin necesidad de haber practicado tal ejercicio previamente, en forma de ensayo o preparación. Los procesos verdaderamente importantes para la memoria a largo plazo son los de significación y organización de la información. Estos dos procesos son vitales para lograr la comprensión de un texto, que no sólo se quede en un conocimiento general sino que sea parte de la vida del sujeto, es decir que llegue a apropiarse de datos significativos que pueda usar en cualquier momento, porque hacen parte de una estructura organizada de su memoria.

La memoria a largo plazo, está dividida en dos grandes grupos principales: “la memoria implícita y la memoria explícita” (Jacoby y Witherspoon, 1982). La primera se refiere específicamente a reconocer de primera mano, los datos que son factibles de recuperar en la memoria, son experiencias previas, y se tiene total certeza o consciencia

de ello. Mientras que a la memoria explícita se le adjudica aquellos conocimientos que escapan de nuestra consciencia o nuestro recuerdo como tal; por ejemplo, las más tempranas vivencias, experiencias o aprendizajes.

De esta forma, los esfuerzos teóricos para explicar la memoria apuntan a distinguir los distintos tipos de conocimiento que existen en ella. Tales investigaciones se basan principalmente en conceptos de la Lógica y de la Neurofisiología, por ejemplo, el trabajo de Eichenbaum (1997). Es así como se ha llegado a la conclusión de que existen por lo menos, tres tipos de conocimiento presentes en la memoria a largo plazo: el “conocimiento declarativo”, el cual se encarga de los datos que hacen referencia a saber de algo, por ejemplo capitales de países; el “conocimiento procedimental”, el cual encierra los conocimientos relacionados con saber cómo realizar una actividad, por ejemplo preparar algún alimento. Estos planteamientos, dentro de la comprensión de la lectura podrían observarse en el conocimiento necesario para leer una palabra, habilidad del conocimiento declarativo: debe conocerse el idioma, las letras, la sintaxis, entre otros; mientras que el conocimiento procedimental, por ejemplo, se enfocaría en saber *cómo leer* el texto, saber desde donde se inicia, dónde continua, dónde finaliza, leer desde la derecha o la izquierda, desde arriba o desde abajo. Y finalmente el “conocimiento condicional”, que se caracteriza por contener conocimientos referentes a saber cuándo usar los dos tipos de conocimiento anteriores (declarativo y procedimental), es decir, cuándo es correcto poner en marcha el recuerdo o las acciones que se enlazan a los datos recordados. La lectura recurre al conocimiento condicional cuando se encuentra frente a situaciones que demanden enlace de información anterior (el recuerdo de datos relacionados) o cuando se necesita hacer una acción o un procedimiento, (por ejemplo cambiar una hoja del texto para continuar con la lectura); ambos procesos, ampliamente dominados por el sujeto, facilitan y encaminan los procesos de comprensión de lectura.

Es importante hacer también una distinción entre “memoria semántica y episódica” Tulving (citado por Bruning, Schraw, Norby, Ronning, 2005), la información que se posee, con respecto a los hechos, es denominada “memoria semántica” (Tulving, 1972). Un ejemplo de este tipo de información es, saber que los limones tienen un sabor ácido característico. Por su parte, la “memoria episódica” (Tulving, 1972) se refiere más al almacenamiento y recuperación de datos autobiográficos, subjetivos, experiencias

personales, individualmente almacenadas. Tal es el caso, por ejemplo, de recordar claramente los alimentos consumidos el día anterior. Estos dos grupos de memoria se ubican, dentro de los conocimientos declarativos. Tales conocimientos son requeridos por la lectura y su comprensión, cuando son presentados durante el texto datos específicos sin mayores referencias, por ejemplo: ubicar al lector por medio del texto en un invierno (que se sabe frío), o enlazar la lectura con la sensación vivida por el lector años antes, durante una nevada en invierno.

Entonces, un modelo de la memoria a largo plazo se describe, en estricto orden de la siguiente manera: en primer lugar la memoria a largo plazo, la cual puede ser implícita o explícita; dentro de ella se reconocen tres categorías: el conocimiento declarativo, el conocimiento procedimental y el conocimiento condicional. El conocimiento declarativo, a su vez, agrupará dos clases de memoria, la memoria semántica y la memoria episódica. Durante el proceso de lectura, y su respectiva comprensión, es necesario recurrir a todos los campos referentes a la memoria a largo y corto plazo, siempre que el desciframiento y la construcción del sentido, se corresponden de forma ineludible a todos los conocimientos que el individuo condense y que le sean dados durante el proceso de lectura.

De esta forma la percepción, atención, y memoria son la base de la lectura comprensiva. ¿Pero, que significa leer o la lectura?

Ezequiel T. da Silva, en su libro “El acto de leer, fundamentos psicológicos para una nueva pedagogía de la lectura”, señala nueve componentes para entender la lectura:

“a) conocimiento de las palabras; b) raciocinio en la lectura (inclusive capacidad para inferir significados y para relacionar varias proposiciones); c) capacidad para focalizar la atención en proposiciones explícitas del autor; d) capacidad para identificar la intención del autor, sus propósitos y sus puntos de vista; e) capacidad para derivar significados nuevos a partir del contexto; f) capacidad para identificar proposiciones detalladas en un párrafo; g) capacidad para seguir la organización de un trozo e identificar los antecedentes que se refieran a él; h) conocimiento específico de los recursos literarios; i) capacidad para seleccionar la idea principal de un trozo”.

Como se muestra en el párrafo anterior la lectura es un proceso complejo donde se ponen en juego diferentes dimensiones cognitivas de la persona, no es un proceso

mecánico, por el contrario involucra una reorganización masiva de cuanto posee la persona ya sea para el almacenamiento o para la utilización de información nueva.

Una de las partes de la lectura que debe distinguirse de los demás procesos subsecuentes en ella, para investigarla de forma integral es la decodificación. La decodificación es el proceso por el cual la persona logra que las palabras escritas que le son presentadas, puedan ser traducidas a sus equivalentes pronunciables. El punto inicial de la decodificación del texto es la “lectura visual” (Ehri y Soffer, citados por Bruning, Schraw, Norby, Ronning, 2005), entonces, será una tarea de asociación, en la cual el niño deberá reunir correctamente una palabra, con su pronunciación y su significado. El siguiente paso, “la lectura fonética” (Ehri, 1999) se centrará en la formación de relaciones entre algunas de las letras de las palabras y el sonido correspondiente.

Este logro de decodificación correcta de un texto Ehri (1999) lo denomina proceso de “decodificación fonético sistemático”, que será alcanzado por el niño o niña cuando sean capaces de comprender los principios alfabéticos por medio de los cuales puede identificar los diversos sonidos de las letras, los diversos sonidos de las palabras; su deletreo visual y mental; para finalmente elaborar su pronunciación y pasar al significado.

Es este conjunto el que se toma como referencia a la hora de examinar la decodificación que logran los niños y niñas de este trabajo investigativo ya que decodificar textos, o leer, es una labor de creación de significados, porque la comprensión de lectura no se limita la desciframiento de textos, sino que representa una ardua labor en la cual se hace uso de todo tipo de conocimientos en distintas direcciones. Así el significado de una palabra facilita el entendimiento de una oración, el significado de dicha oración permite el avance del proceso de decodificación, a la vez que la decodificación abre camino al significado de la oración dentro del texto y por tanto a la comprensión del mismo.

El punto esencial del manejo de la información que hacen las personas, se ubica entre el ejercicio de la decodificación y la comprensión del texto, y como el objetivo de este trabajo es describir la comprensión de lectura se empieza a investigar desde la decodificación para reconocer comenzando por el principio todos los procesos que llevan a la persona a la comprender un texto.

Para avanzar hacia la comprensión de lectura es pertinente una aproximación a una explicación de la lectura, por lo que a continuación se resumen dos de sus componentes básicos (Alcaide, 2006):

1. “El acceso léxico”, el proceso de reconocer una palabra como tal. Este proceso comienza con la percepción visual. Una vez que se han percibido los rasgos gráficos (letras o palabras) puede ocurrir un acceso léxico directo, por ejemplo cuando se encuentra una palabra familiar que se reconoce al momento; o bien un acceso léxico indirecto, cuando se encuentran términos desconocidos o difíciles de leer. Entonces se acude a los conocimientos sobre segmentación de palabras, o atender a las condiciones contextuales que hacen que el acceso léxico sea más rápido.

El análisis del texto se da a nivel sintáctico y semántico. El procesamiento sintáctico (García, 1991), analiza la forma o estructura de las expresiones u oraciones, realiza diversas operaciones: identifica los distintos componentes de la oración (sujeto, verbo, complementos, entre otros) y especifica la estructura y relaciones que se dan entre esos componentes. El procesamiento semántico (García, 1991), analiza la forma o estructura de las proposiciones o representaciones semánticas, la estructura sintáctica de una oración no es lo mismo que la estructura semántica de una proposición; éste procesamiento hace referencia al significado de las oraciones o frases, a las ideas que brinda el texto.

2. “La comprensión”; aquí se distinguen dos niveles.

El más elemental es la comprensión de las proposiciones del texto. A las proposiciones se las considera las “unidades de significado” (Alcaide, 2006) y son una afirmación abstracta acerca de una persona u objeto. La comprensión de las proposiciones se realiza a partir de la conjunción de los elementos textuales (información proporcionada por el texto mismo) y de los elementos subjetivos (conocimientos previos). Este primer nivel, junto al acceso léxico son considerados microprocesos de la inteligencia y se realizan de forma automática en la lectura fluida.

El nivel superior de la comprensión es el de la integración de la información suministrada por el texto. Consiste en ligar unas proposiciones con otras para formar una representación coherente de lo que se está leyendo como un todo. Este nivel es consciente y no automático y esta considerado como un macroproceso.

Estos macroprocesos son posibles a partir del conocimiento general que el sujeto tiene sobre el mundo; es decir, para que se produzca una verdadera comprensión es necesario poseer unos conocimientos generales sobre aquello que se está leyendo. Además también serían imposibles sin un conocimiento general sobre la estructura de los textos a nivel sintáctico y semántico.

Es muy importante a la hora de la lectura comprensiva el tipo de texto, ya que los esquemas mentales varían para cada uno. Siguiendo el modelo de Jakobson (1956) sobre las funciones del lenguaje se pueden establecer cuatro tipos de textos:

“Expresivo” (centrado en el emisor). Como diarios, declaraciones, manifestaciones.

“Referencial” (centrado en la realidad). Como textos informativos y científicos, artículos.

“Persuasivo” (centrado en el receptor). Como textos publicitarios, políticos, religiosos.

“Literario” (centrado en el texto). Como textos líricos, épicos, dramáticos, televisivos, cinematográficos.

Cada tipo de texto presenta una estructura y organización propia. Cuando el lector se enfrenta a un texto, elabora un esquema sobre el tipo de texto, y a partir de ese esquema avanza en la lectura y comprensión, es decir que se necesita de un esquema particular y apropiado para cada texto; en un sólo escrito se pueden conjugar varios de los tipos de texto, por lo que la comprensión del mismo activa diferentes esquemas mentales simultánea o colateralmente.

Etapas de la adquisición de la lectura

Para Mooney (1990) existen tres fases de la adquisición de la lectura, que son:

La “etapa emergente” es cuando el niño o niña se inicia en el mundo de los libros y la lectura, se acerca y disfruta de las ilustraciones, y el manejo constante del libro lo lleva a su lectura.

En la etapa de “lectura temprana”, el niño o niña aprende la estructura y significado de las frases por lo que es importante que busque significados de palabras desconocidas, forme asociaciones y predicciones sobre las letras y sus sonidos, se autocorrija y lea para comprender el significado; el maestro puede aportar aquí grandemente al ofrecer reseñas o antecedentes de los temas a leer.

La tercera etapa es la de “fluidez”, ocurre cuando el niño o niña leen por sí mismos y van creando estrategias de manejo de información, como son la selección y retenimiento

de diferentes datos; se empiezan a elaborar hipótesis sobre lo que sucederá en el texto e inferencias sobre lo que comunica la lectura.

Por otro lado, la lectura y su ejecución involucra según Goddman (1995) cuatro tiempos específicos e interrelacionados: el “ciclo óptico”: en donde los movimientos oculares permiten la localización de los elementos gráficos relevantes; el “ciclo perceptual” en el cual el lector guía su tarea o su trabajo lector de acuerdo a sus expectativas; el “ciclo sintáctico”, en el cual el lector emplea estrategias de predicción e inferencia, y por último, el “ciclo semántico” que articula los tres tiempos anteriores en función de la construcción del significado.

Leahey y Harris (1997) formulan tres habilidades prerequisite para iniciar la lectura: percibir ampliamente el lenguaje, empezar a tener idea de la segmentación en el lenguaje y la correspondencia entre una cadena de sonidos hablados y los símbolos escritos, y una maduración en discriminación gráfica, incluyendo la capacidad de diferenciar los dibujos de las letras. Estos autores también aportan dos hipótesis sobre el desarrollo del proceso de lectura: hablan sobre el “Acceso lexicológico directo” (Leahey y Harris, 1997), el cual plantea que el lector va directamente del símbolo escrito, al significado que le corresponde. Pero formulan una segunda teoría que la llaman de “Recodificación fonológica” (Leahey y Harris, 1997), la cual sugiere que en lugar del puente directo que el lector construye entre el símbolo escrito y su significado, existe un paso intermedio en el cual “escucha” intermitentemente el sonido correspondiente a los símbolos escritos.

Para Cairney (1992), la lectura es un proceso activo, constructivo, y no sólo se trata de un movimiento mecánico de transmisión de símbolos escritos hacia una mente pasiva. La lectura va mucho más allá del rango ojo-voz o del punto en el cual el ojo se enfoca, va más allá de la información que ocularmente se capta.

Comprensión de lectura

Para este trabajo la comprensión de lectura se asume como “un proceso a través del cual el lector elabora un significado en su interacción con el texto” (Anderson y Pearson, 1984), es decir que la persona que se acerca al texto trae consigo experiencias y conocimientos que afectarán su comprensión del texto.

Actualmente los procesos de comprensión lectora se levantan teóricamente sobre postulados cognitivos, necesarios para entender cómo las personas procesan la

información del entorno, y la que les brinda la lectura. A continuación se presentan brevemente 3 de esas concepciones básicas, para la lectura comprensiva; que además son claves en el modelo de lectura construcción-integración (Kintsch y Van Dijk, 1978), que soporta esta investigación.

“*Conceptos*”, (Bruning, Schraw, Norby, Ronning, 2005) son las estructuras mentales en las que representamos categorías significativas, que permiten asimilar los miles de datos que plantea el entorno. Los objetos o elementos del mundo encajan en las diferentes categorías que creamos, los rasgos similares entre los objetos de un concepto se llaman atributos, los rasgos esenciales para definir el concepto se denominan atributos definitorios. Los conceptos se ven condicionados por la cultura a la que pertenecen, es decir que su validez o relevancia no es siempre la misma de un grupo humano a otro. En la lectura comprensiva estas mínimas categorías ayudan en el análisis y almacenamiento de la información.

“*Proposiciones*” (Kintsch y Van Dijk, 1978) son las unidades básicas de significado de las frases u oraciones de un texto. Por lo general las proposiciones “no están solas sino que tienen relaciones entre sí” (Anderson, 1995). Kintsch (1986 -1988) plantea que se “puede considerar al texto como una lista ordenada de proposiciones”. Las proposiciones que se acercan más al significado general del texto se agrupan en bloques, de acuerdo con un procesamiento del texto en ciclos sucesivos, de esta forma se crean redes proposicionales conectadas por elementos comunes, las conexiones entre los elementos de una red varían dependiendo de cómo se relacionan con la idea principal del texto. Esta red proposicional se constituye como el “texto base” (Kintsch y Van Dijk, 1978), sobre el que se edifica la comprensión general del escrito.

Esquemas, son paquetes, “estructuras de conocimiento altamente organizado” (Bruning, Schraw, Norby, Ronning, 2005). Los esquemas corresponden a diferentes dominios del conocimiento y pueden incluir conocimientos sobre personas, objetos, acciones, secuencias de acontecimientos, entre otros (Graesser y Goodman, 1985). De esta forma el conocimiento se organiza en estructuras que se activan y se aplican en el proceso de comprensión, es decir que los marcos mentales o esquemas organizan la memoria y guían el pensamiento. Los seres humanos usan los esquemas para organizar el conocimiento, para dirigir la percepción y la atención permitiendo la comprensión. Estas estructuras sirven para almacenar en la memoria conceptos y relaciones entre

ellos; teóricos como Marshall (1995) y Rumelhart (1984) explican que los esquemas son los encargados de controlar la decodificación, el almacenamiento y la recuperación de la información.

La modificación o transformación de estos esquemas dará como resultado cambios en la forma de manejar la información, por ejemplo se puede mejorar la lectura comprensiva al orientar la atención y la memoria hacia elementos o ideas claves, o incluso lograr modificar la motivación hacia la lectura; estos esquemas se tienen en cuenta aquí cuando se requiere la participación activa de los estudiantes, pues sus formas de pensar influyen totalmente en la calidad de los procesos comprensivos que lleven a cabo.

Se han apuntado las siguientes características de los esquemas (Rumelhart, 1980):

Los esquemas tienen variables que se sustituyen durante el proceso de comprensión o que se completan con el conocimiento previo del lector, los esquemas pueden encajarse unos dentro de otros de modo que un esquema puede activar subesquemas y puede, a su vez, estar incluido dentro de otros esquemas de orden superior.

Los esquemas representan conceptos genéricos que, tomados en conjunto, varían en nivel de abstracción. Al mismo tiempo, en un esquema pueden coexistir fragmentos de conocimiento procedimental con otros de conocimiento declarativo.

Los esquemas representan conocimiento estructurado en vez de definiciones. Los esquemas del sujeto juegan un papel fundamental en el proceso de comprensión por que afectan a la memoria, según las investigaciones de Barnsford y Jonson (1973) y Dooling y Lachman (1971) los esquemas pueden transformar sutilmente los recuerdos sobre lo leído, sobretodo cuando el texto aporta información vaga, le confieren una forma familiar.

De ésta forma la teoría de los esquemas resalta la importancia de lo que los lectores ya saben en la comprensión del texto, ya que recordar no sólo implica acordarse de información almacenada, sino re-crearla, por tanto la memoria es reproductora y constructora y así el individuo se convierte en parte activa de su proceso de comprensión de lectura.

Modelo de lectura Construcción-Integración MCI

El modelo en el que se basa la presente investigación es el que fue propuesto inicialmente por Teun Van Dijk y Walter Kintsch en 1978-1988. Walter Kintsch es doctor en psicología de la Universidad de Kansas, Estados Unidos; actualmente es docente

Emeritus de psicología en la Universidad de Colorado en Boulder. Sus investigaciones han girado en torno de cómo la gente comprende, ha utilizado métodos experimentales, pero fue en 1978 cuando con la cooperación del lingüista holandés Teun Van Dijk, formularon la primera teoría de los procesos psicológicos de la comprensión del discurso. Teun Van Dijk se doctoró en la Universidad de Ámsterdam, con una tesis sobre la gramática del texto, hoy en día trabaja como docente en la Universidad Pompeu Fabra de Barcelona, y fue catedrático de Estudios del Discurso en la Universidad de Ámsterdam hasta 2004. Las áreas de su investigación se centran en estudios del discurso de la teoría literaria, la pragmática del discurso, la psicología del procesamiento del discurso, las noticias, el discurso racista, la ideología, el conocimiento y el contexto, áreas en que publicó varios libros.

El modelo teórico de construcción-integración es entonces fruto de largos años de investigación sobre la parte cognitiva y la parte lingüista de la lectura, así como de las investigaciones y postulados propuestos por otros dos modelos de comprensión de lectura previos, conocidos como: “Modelo de lectura dirigida por datos” (Gough, 1972) y el “Modelo de lectura dirigida por conceptos” (Goodman, 1982), de esta forma es pertinente conocer los elementos más relevantes de estos modelos para comprender tanto la enunciación como la lógica que maneja el de Construcción-Integración (Van Dijk y Kintsch, 1978).

El modelo de lectura dirigida por datos, se enfoca en el proceso de decodificación y el significado de las palabras, es decir que la comprensión del texto se elabora al ir descifrando cada palabra. De este modo, el sentido de un texto escrito, se descifra letra a letra, palabra a palabra, oración a oración, obteniendo un planteamiento concreto que permite acceder a la totalidad de un discurso.

Una de las investigaciones más importantes realizada con este modelo fue la de Gough (1972), el cual usó durante su estudio, el mecanismo de seguimiento de la mirada, durante el proceso de lectura. Tales mecanismos dieron como resultado el establecimiento de dos momentos distintos, uno de fijación de la mirada, el segundo de reinicio del movimiento. La lectura, entonces, se basa en un movimiento continuo y coordinado, primero de fijación (detenimiento) y un segundo movimiento “sacádico” (Gough, 1972), o de reiniciación. De esta forma, las letras leídas, dan resultado a palabras descifradas, las cuales son guardadas en la memoria de corto plazo, o de

trabajo, siendo allí donde se determina el *significado* de una oración completa. De ser exitoso todo el anterior procedimiento, el resultado (la comprensión) será almacenado en la memoria a largo plazo.

Por su parte, los “modelos de lectura dirigidos por conceptos” (Goodman, 1982), postulan que la comprensión de un texto esta determinada por las expectativas del lector y su conocimiento previo. Goodman (1982) sugirió, a partir de sus investigaciones, que los *errores* de los niños durante la lectura en voz alta, se debían no a una falencia o debilidad de la lectura, sino que, al ubicar los errores como predicciones o como él mismo los llama “falsas señales” (Goodman, 1982) por parte del lector, estos deben corresponderse por el contrario, a una muy buena lectura. Dicho de otro modo, el exhaustivo análisis de los errores de los niños durante la lectura en voz alta, le demostró que se debían, en gran medida, a que los lectores estaban adelantándose continuamente al contenido siguiente en el texto: prediciendo.

El modelo de lectura construcción-integración (MCI) recoge las virtudes del uno y del otro modelo mencionados. Si bien es necesario el proceso ocular y las habilidades decodificadoras para lograr la comprensión del texto, del mismo modo, el conocimiento previo del lector y sus expectativas juegan un papel importante frente a la comprensión que finalmente se logre del texto; ambos procesos, se integran en el modelo MCI. Este último modelo se diferencia de los otros dos en que mientras los primeros conciben la lectura como un proceso secuencial, el MCI entiende el proceso como un conjunto de operaciones que se dan en paralelo, condicionándose mutuamente entre ellas.

Las teorías psicológicas actuales insisten en que la tarea de comprensión es un proceso activo, que se desarrolla a varios niveles y tiene carácter interactivo, es decir, “los conocimientos del sujeto permiten interpretar la información que proporciona un texto y, cuando es necesario, la complementan” (Kintsch, 1988).

Para el MCI, el significado básico de las oraciones de un texto son las proposiciones y el sentido o significados del texto son las redes semánticas jerárquicas de dichas proposiciones. Las proposiciones son más complejas que los conceptos, ya que una proposición es la unidad más pequeña de significado, que constituye un enunciado en sí misma. Mientras los conceptos son categorías elementales, las proposiciones son el equivalente mental, de los enunciados sobre las experiencias vividas y sobre las relaciones entre conceptos, de esta forma “las proposiciones pueden juzgarse como

falsas o verdaderas y siempre están relacionadas entre sí” (Anderson, 1985). El MCI se basa en proposiciones complejas que tienen características como categorías, modificadores y circunstancias.

En este modelo el proceso de comprensión de lectura consiste en dos fases: “Fase de construcción y Fase de integración” (Kintsch, Van Dijk 1978).

En la fase de construcción se elabora la llamada “microestructura” (Kintsch y Van Dijk, 1998), que es la elaboración por parte del lector de una serie de proposiciones fruto de la información del texto, además de alguna información del lector de su memoria a largo plazo; todas las proposiciones de la microestructura están relacionadas entre sí por elementos comunes, éste es un proceso automático realizado en la memoria a corto plazo, que actúa como almacenador intermediario, entre la micro y la macroestructura; el vocabulario, las inferencias y las limitaciones de la memoria de trabajo determinan la construcción de la microestructura por parte del lector. En esta fase se activa automáticamente una red de asociaciones e inferencias sencillas, estas conexiones tienen diferentes “fuerzas de asociación” (Kintsch, 1998), es decir los elementos de la red se encuentran vinculados de diversas formas, de acuerdo a la información que está brindando el texto y a lo que aporta el lector. Fruto de todo este proceso es la “base de texto” (Kintsch y Van Dijk, 1983).

Simultáneamente se da, la fase de integración, en donde se construye la macroestructura (Kintsch, 1998) que es jerárquica, es la organización de las proposiciones y representa el significado general del texto; en esta fase se produce una disminución de las proposiciones logradas, a medida que el lector recoge nuevas frases y oraciones, sólo permaneciendo las que se relacionan directamente con la estructura general del texto. La red proposicional se activa y re-activa de acuerdo con el significado general del texto. A menudo la macroestructura necesita de las inferencias del lector para levantarse (información de la memoria a largo plazo), por lo que en ella se combinan el conocimiento e inferencias del individuo con la microestructura, en otras palabras, la información del texto con el conocimiento previo del lector.

La creación o construcción del sentido del texto se sostiene entonces en el mencionado “texto base” (Kintsch y Van Dijk, 1983) que se elabora con todas las proposiciones que surgen en la lectura; la comprensión global que se genera en la macroestructura, y según el modelo de Van Dijk y Kintsch (1983), es en donde un sujeto

construye un modelo de los eventos o situación presentada, y se denomina “modelo de situación” que es la construcción e integración de datos y proposiciones logradas. En él se integra la nueva información con los conocimientos que tiene almacenados en su memoria; por lo tanto, cuanto más sabe la persona sobre el tema que trata el texto, mejor lo comprenderá.

Para resumir la comprensión de lectura diremos que en primer lugar se generan redes proposicionales y asociaciones entre ellas, que después de un proceso de integración se centran en el significado, éste significado se construye entonces a partir de la estructura básica del texto, lo que la persona sabe, y las inferencias que conectan a ambos, es decir “el modelo de situación” (Kintsch, Van Dijk 1978). Es importante aclarar que aunque este modelo supone dos fases claramente diferenciadas, las dos se relacionan entre sí y la comprensión de lectura no puede existir sin la una o la otra.

De esta forma y para relacionar y regular la microestructura con la macroestructura se utilizan las “Macroreglas” (Kintsch, Van Dijk 1978), que son reglas semánticas específicas. En ambos niveles de procesamiento de la información, micro y macro, Kintsch y Van Dijk (1978) incluyen la noción de coherencia: “un discurso es coherente sólo si las oraciones y las proposiciones respectivas están conectadas, y si las proposiciones están organizadas globalmente en un nivel macroestructural”. Mediante la aplicación de las macroreglas, se reduce el número de proposiciones (macroreglas de supresión), se organiza la información manteniendo la información relevante (macroreglas de generalización) y se incorporan nuevas proposiciones (macroreglas de construcción), (Kintsch, Van Dijk 1978). Sin embargo, las macroreglas por sí solas no garantizan la comprensión del texto; se aplican bajo las condiciones de los conocimientos previos del individuo. Además no se aplican de forma fortuita, sino que obedecen a los propósitos del lector, éstos determinan qué elementos del texto son relevantes según dos criterios (Van Dijk, 1979): “la importancia de texto que se define en términos de lo que el autor considera importante y a menudo se indica mediante unas señales en la estructura del mismo; y la importancia contextual que proviene de los intereses personales del lector o de sus conocimientos”.

Para distinguir mejor las macroreglas enunciadas por Kintsch y Van Dijk (1978) las resumiremos así:

La “supresión-omisión”, en una serie de proposiciones, se suprime las que no son una condición representativa para el resto de la secuencia, se escogen las principales proposiciones.

La “generalización”, permite sustituir los conceptos de una serie de proposiciones por una proposición que incluya el concepto supraordenado. Por ejemplo, “El niño come manzanas. El niño come peras. = El niño come frutas” (Villoria, 2003).

En la “construcción-integración”, una serie de proposiciones es sustituida por otra nueva, implicada por el conjunto de las proposiciones sustituidas. “Juan entró en el templo, recogió agua bendita, escucho el evangelio. = Juan fue a misa” (Villoria, 2003).

Al señalar la importancia de los conocimientos del lector este modelo rescata la construcción que se hace para llegar a comprender un texto, la información previa de una persona influye directamente sobre cualquier faceta de su habilidad comprensiva (Adams y Bertram, 1980; Johnston y Pearson, 1982).

Simultáneamente, en el proceso de comprensión de un texto desempeñan un papel fundamental las estrategias que utiliza el lector (Van Dijk y Kintsch, 1983; Scardamalia y Bereiter, 1984) y entre las cuales cabe citar las siguientes (Campanario, 1993):

1. Repaso de fragmentos del texto previamente leídos.
2. Lectura anticipada de fragmentos posteriores del texto.
3. Identificación de la idea principal.
4. Generación de resúmenes.
5. Utilización del contexto para descubrir el significado de palabras desconocidas.
6. Formulación de inferencias para tratar de aclarar los aspectos confusos, incompletos o inconsistentes.
7. Activación de conocimientos previos relevantes para entender la nueva información.
8. Reformulación de las ideas que contiene el texto de un modo comprensible de acuerdo con el vocabulario y conocimientos del lector.
9. Comprobación de que las conclusiones son consistentes con las premisas y son consecuencia lógica del razonamiento que se discute.

Una estrategia, en general, es un plan de acción para lograr un objetivo (García, 1991). En el dominio de la cognición se han distinguido dos grandes tipos de estrategias: cognitivas y metacognitivas. En este trabajo nos ocuparemos de las estrategias

cognitivas que constituyen métodos o procedimientos mentales para adquirir, elaborar, organizar, utilizar información, resolviendo los problemas y tomando decisiones adecuadas ante las exigencias que se plantean (Chadwick, Weinstein, Poggioli, citados por Bruning, Schraw, Norby, Ronning, 2005)

La enseñanza a los estudiantes de estrategias que les permitan mejorar su comprensión de lectura se ha evidenciado como una necesidad substancial, a partir de las investigaciones de Baker (2002), a continuación se explican cuatro estrategias que Baker distingue como las más eficaces; se las presenta debido a la importancia que tienen en la comprensión de lectura, ya que pueden influir directamente en ella y por tanto deben examinarse.

El primer paso para una buena comprensión, es la habilidad para lograr “Determinar lo importante” (Baker, 2002): existen muchos lectores que decodifican de forma fluida, pero no siempre logran identificar los datos relevantes de todo lo que decodificó. Para el proceso de comprensión de lectura, es absolutamente necesario que el lector logre identificar los principales planteamientos en el texto, lo que le permitirá avanzar sobre la construcción del sentido global que encierra el escrito.

Después de lograr identificar los aspectos más importantes del texto escrito, el lector debe estar en capacidad de “Resumir información” (Baker, 2002). La creación de un resumen como segunda herramienta de la comprensión, no necesariamente implica la construcción de una tesis o un ensayo (un texto aparte), dentro de la lectura comprensiva puede referirse a la sintetización de información relevante durante el proceso. Dicho de otro modo, esta segunda herramienta debe fortalecerse dentro de la lectura, y no fuera de ella; el lector debe lograr resumir la información que le está siendo dada en el texto, para permitirse continuar con la lectura.

La tercera estrategia para la comprensión de lectura, se enfoca en la capacidad de “Hacer inferencias” (Baker, 2002). Cuando el lector logra identificar los elementos más relevantes de la lectura, y a partir de ellos logra condensar la información en un resumen, la creación de inferencias debe surgir fácilmente basándose en las dos habilidades anteriores. La información que el texto no contiene explícitamente pero que plantea durante su progreso, es susceptible de captarse “sólo por los buenos lectores” (Dewitz, Carr y Patberg, 1987). Sacar conclusiones sobre el texto es otra forma de hacer

inferencias, y tales inferencias fortalecen el sentido que sobre él se construya, pues brinda más información de la que el texto posee o presenta.

Las inferencias son, por lo tanto, procesos de recuperación del conocimiento del sujeto para cubrir un espacio o hueco que no resuelve el texto (Van Dijk y Kintsch, 1983). El éxito del proceso de realización de inferencias depende completamente de que el lector posea ciertos conocimientos básicos necesarios relacionados con el texto.

Algunos tipos de inferencias son las “inferencias puentes y las inferencias elaborativas” (Elosúa de Juan, 2000). Las primeras son las más necesarias e imprescindibles en la comprensión y suelen ser automáticas. Ayudan a establecer relaciones causales. Las segundas, es decir las inferencias elaborativas, pueden contribuir a enriquecer la información suministrada por el texto y se consideran en general no automáticas. La diferencia entre ambas es que “las primeras son necesarias para la coherencia mientras que las segundas no” (Elosúa de Juan, 2000).

La cuarta estrategia invita al lector, a “Hacer preguntas” (Baker, 2002) sobre el texto. Dentro de la población estudiantil, debe tenerse en cuenta el desarrollo intelectual de niños y niñas a la hora de poner en práctica esta estrategia, pues la tarea puede ser un poco difícil o abstracta para algunos de ellos. Pero por otro lado, la estrategia de preguntarse a sí mismo representa dentro del proceso de comprensión de un texto, una gran ventaja (King, 1998) dados los estudios realizados. Para una población joven aún, la estrategia puede enfocarse en realizar preguntas al docente, a los compañeros, para después lograr preguntarse a sí mismo sobre el sentido del texto. La formulación de preguntas devela la comprensión que el lector logró del texto, ya que inquietudes que el mismo texto logra solucionar, responden a procesos deficientes de decodificación o atención.

De esta forma la presente investigación se estructura teniendo como referencia para la elaboración de las categorías descriptivas todos los elementos mencionados, para lograr resultados validos y coherentes.

El vocabulario y la lectura

En la comprensión lectora es importante el vocabulario que se posea, porque de él depende el significado que se le otorgue a las palabras y por tanto a la coherencia del texto. La comprensión de un texto no ocurre en un sólo momento, si no que está presente incluso después, al empezar a leer e ir asimilando datos se crea conexiones

con lo que ya se conoce o se posee y luego al revisar, elaborar o enriquecer lo leído (Standal y Betza, 1990).

Entender las palabras, y saber como usarlas, es un importante índice del conocimiento que un sujeto posee. El conocimiento de palabras, obviamente, influye de manera positiva en el proceso de aprendizaje; el estudiante que sabe descifrar lo que lee porque lo entiende, porque domina un amplio vocabulario, obtiene una mayor velocidad y comprensión de la lectura, y es práctico, conciso y claro al momento de expresar sus ideas, haciéndose comprender cuando escribe o habla. Tal es el caso de las investigaciones de Anderson (1996), Nagy, Anderson y Herman (1987) y Nagy y Herman (1987) que consideraron, tras sus estudios, que para la gran mayoría de los estudiantes, la manera mas fácil de acceder a un mayor conocimiento de palabras, era por medio de la lectura constante, y no por medio de clases magistrales en las cuales el interés del docente se centraba en el aprendizaje de palabras y significados, pero sin contexto alguno.

Graves (1992), en sus investigaciones, ha declarado que el nivel de aprendizaje de una nueva palabra, depende mucho de los conocimientos actuales del lector y de la profundidad de comprensión que la palabra requiere.

Para evitar contratiempos en el aprendizaje de las palabras, los investigadores han optado por diferenciar entre dos conocimientos aislados: el “conocimiento definidor” (Graves, 1992), que brinda al sujeto un tejido semántico de la palabra, junto a las otras palabras (algo así como determinación por diccionario); y el “conocimiento contextual” (Graves, 1992), que brinda las herramientas para usarlo en distintos pasajes, por ejemplo saber a que se refiere la palabra *irónico*, y cómo ser irónico al hablar.

También se propone la existencia de ciertas “claves morfológicas” (Graves, 1992), que no son mas que las pequeñas y variadas señales que son susceptible de captarse en el texto, señales que rodean a la palabra desconocida, y que pueden guiar al lector hacia el “descubrimiento” del significado.

Nuevamente, Graves (2000), propone que es la lectura el medio por el cual, el estudiante adquiere la gran mayoría de palabras que durante su vida logrará obtener, leyendo por su cuenta propia, y sin que se les haya enseñado, magistralmente, tales palabras.

Durante el proceso de la lectura, para poder obtener la mayor cantidad de información, el lector debe efectuar tareas sincronizadas, como designar las partes del texto de mayor relevancia en función de su significado, lograr condensar el material en un orden que le permita guardar su sentido, e integrar todo el material leído en una representación coherente. Dicho de otro modo, para que la información nueva se integre al individuo, el lector construye el significado a partir de lo que él ya sabe, de la información que encuentra en el texto y de la forma en que ambas interactúan.

Del mismo modo, es de gran relevancia que el lector pueda desarrollar un resumen del texto, conforme avanza por él; el resumen es un nuevo texto que, de manera breve, logra representar el original. El lector debe lograr las inferencias necesarias para la comprensión del texto; el texto, siempre, deja mucho por decir, y esa es labor del buen lector, ir mas allá del texto puede significar, empezar a fijar conclusiones. Aunque no es estrictamente necesario, si es significativo el hecho de que el lector se realice preguntas antes, durante y después de la lectura, le ayuda a comprender y esclarecer los conceptos que sobre el texto haya empezado a obtener; del mismo modo, y según Afflerbach (citado por Bruning, Schraw, Norby, Ronning, 2005) propone: “el buen lector se diferencia del mal lector, porque durante el proceso de lectura, el primero nota con gran claridad cuándo y cuánto está comprendiendo del texto, cuándo retornar y releer, o cuándo puede avanzar más rápida y confiadamente”.

¿Qué se recuerda de los textos?

Otro gran punto de interés de las investigaciones se apoya en qué logra ser retenido por el lector. De este modo, las herramientas que facilitan esta adquisición deben situarse en el texto. Las indicaciones dentro del texto son una gran ayuda para los pequeños lectores, por ejemplo: las indicaciones numéricas, que delimitan claramente procesos, pasos, o partes de un todo, suelen ser vistas con mayor detenimiento y con gran atención por el lector, facilitando su apropiación (Lorch, 1989). El texto en Negrita o Cursiva, permite destacar el texto mas importante, de forma clara, logrando llamar la atención del lector por encima de las demás palabras (Glynn y Digesta, 1979); así mismo, la inclusión de frases introductorias o frases de recuerdo (Lorch 1989), títulos o encabezados (Glover y Dintel, 1988), entre otros, cumplen cabalmente con su función de indicaciones del texto, guiando al lector hacia el significado que se busca dar a conocer.

Finalmente, es necesario que el docente demuestre al estudiante que la lectura es un gran determinante del nivel del éxito en el colegio, el estudio, el trabajo y la vida, incentivando a la lectura activa y comprensiva, con todas las herramientas disponibles y, obviamente, con las que sus conocimientos previos le puedan aportar al planear aplicar las demás investigaciones.

El constructivismo y la comprensión de lectura

Para esta investigación es importante el aporte que brinda el llamado constructivismo, porque la lectura es un proceso de motivación interna donde la persona *construye* sus aprendizajes. Desde un enfoque cognitivo-constructivista se entiende la comprensión es como un proceso interactivo y continuo que no depende únicamente de las aportaciones textuales o de las estructuras cognitivas previas del sujeto, sino de su interacción.

El paradigma constructivista se centra en la realidad subjetiva, es decir en las “características particulares del individuo, en relación directa con las interacciones sociales que favorecen la construcción del conocimiento” (Moshman, 1982). El vehículo de dichos aprendizajes es el lenguaje, a partir de los recursos cognitivos como habilidades, experiencias, memoria entre otros.

Las dos ideas fundamentales del constructivismo son: que las personas son activos en la construcción de su propio conocimiento y que las interacciones sociales son importantes para esa construcción del conocimiento.

El estudiante debe construir los conocimientos por sí mismo, pero puede también contar o tener la ayuda de otro que actúa como mediador, aquí esta la esencia de la interacción social como determinante de la construcción de ideas o conceptos. Además se plantea que los nuevos conocimientos sólo podrán ser asumidos en la medida en que estén conectados con experiencias y conocimientos previos. Esto implica que lo que el niño o niña aprenden no es una copia del conocimiento del otro, sino el fruto de su razonamiento. El papel del docente por tanto no se limita a enseñar lo que sabe sino permitirle al niño o niña crear sus propios significados, “el maestro pregunta, guía, conduce e interactúa, no enseña” (Martin, 1997).

Este rol de facilitador de aprendizajes puede ser asumido por los padres o los docentes, en cuanto estos se comporten como *puentes* entre los conocimientos nuevos y los antiguos.

Según el proceso que abordan, existen dos posturas básicas del constructivismo: “el constructivismo biológico y el constructivismo social” (Klinger, y Vadillo, 1997).

El constructivismo “biológico” (Klinger, y Vadillo, 1997), se centra en el análisis, comprensión y regulación por parte de quien aprende, sobre el conocimiento que adquiere; aquí se llevan a cabo procesos de inferencia, memorización, categorización, entre otros. En otras palabras las personas crean sus propias realidades, si se cometen errores son parte natural del proceso. La lectura es un escenario ideal para el aprendizaje, y la energía y esfuerzo implícitos en la construcción de nuevos conocimientos (comprensión) permite que éstos permanezcan mejor almacenados y disponibles para usarse.

El constructivismo “social” (Klinger, y Vadillo, 1997), se basa en la influencia de las interacciones en el proceso de comprensión y aprendizaje. La lectura comprensiva dentro del aula escolar, es un proceso inscrito en un lugar social, por lo cual está rodeado de interacciones continuas y variadas. Por ende, la comprensión de la lectura se desarrolla desde las dos perspectivas al mismo tiempo: una perspectiva individual del estudiante creando sus propios conocimientos frente al texto, y una perspectiva social que rodea al estudiante mientras trata de crear los mismos conocimientos; ambos sucesos ocurren simultáneamente y enriquecerán las interpretaciones del sujeto.

Al mismo tiempo autores como Moshman (1982), Pressley, Harris y Marks (1992), distinguen tres tipos de constructivismo que merecen ser nombrados por los aportes que dan al esclarecimiento de procesos como la comprensión de lectura ya que aunque todos integran la construcción del conocimiento o de la comprensión, tienen diferentes perspectivas respecto a cómo ocurre ésa construcción.

El “Constructivismo Exógeno” (Moshman, 1982), se refiere a la formación del conocimiento a partir de la información que presenta a la persona el medio ambiente; es decir que se incorpora información ya existente en el medio, así las estructuras mentales de los seres humanos reflejan el mundo exterior (exógeno). De esta manera el constructivismo exógeno subraya la gran influencia de la realidad física, del tipo de texto y de los modelos sociales, en la construcción del conocimiento.

Por otro lado, en el “Constructivismo Endógeno” (Moshman, 1982), la construcción del conocimiento se basa en estructuras internas, existentes previamente, y que evolucionan en forma cíclica, una tras otra, dependiendo del avance del propio individuo, no de la

información del exterior. En este constructivismo tienen primacía las acciones cognitivas, o lo endógeno.

La tercera clase es el “Constructivismo Dialéctico” (Moshman, 1982), que se ubica exactamente entre los dos anteriores; aquí el conocimiento se construye a partir de las interacciones entre el individuo y su entorno, para ponerlo en términos de la lectura comprensiva, entre el lector (conocimientos previos) y el texto escrito. Ya que este último tipo de constructivismo encierra a los otros dos, es importante profundizar un poco en sus postulados y para ello no se puede dejar de nombrar a uno de los autores más influyentes al respecto, Lev Vigotsky (1962).

Cuando el niño o niña tiene contacto con miembros más experimentados dentro de su entorno (tales como padres, docentes, o coetáneos más capacitados), es cuando se inician verdaderamente las funciones mentales superiores, o dicho de otro modo, los procesos de cognición, éste es el planteamiento central de la teoría de Vigotsky, en la cual claramente, se asigna gran relevancia al contacto social como facilitador del aprendizaje en el menor; sin dejar de lado los procesos exteriores e interiores que propician la adquisición de nuevos conocimientos, organizándolos, finalmente, en una dialéctica inseparable. El contexto cultural, es innegablemente distinto uno de otro, y las herramientas que éste brinda a los niños y niñas, se hallan inscritas desde el idioma hasta las normas de urbanidad concretas; el verdadero aprendizaje, entonces, se conquistará cuando los niños y niñas consigan articular estas herramientas mentales, en las situaciones sociales específicas, logrando interiorizar y transformar tales interacciones; para la presente investigación tal contexto cultural lo dicta no sólo el territorio colombiano, sino también el departamento en el cual se inscribe la institución, el sector en el cual se levanta la institución, los parámetros de educación que dicta tal institución, o el grupo de docentes que lo conforman; además de los elementos estructurales y materiales de que dispone el aprendiz así como el grupo social que gira alrededor del estudiante como coetáneos.

Otro de los planteamientos primordiales del pensamiento de Vigotsky (1925), es lo que se denomina: “Zona de Desarrollo Próximo”, que puede definirse como el límite entre el nivel de dificultad que el niño puede superar o resolver por sí mismo, y el límite en el cual necesita la ayuda de un adulto o de alguien más capacitado.

En esta zona de desarrollo próximo, el pequeño y el adulto trabajan juntos para resolver el problema que, el niño o niña por sí sólo no podría lograr. De ésta forma, las capacidades del niño o niña, están en constante actividad, aún recibiendo la ayuda del miembro más capacitado el pequeño es parte activa. Así mismo, la zona de desarrollo próximo, puede afianzarse dentro del fomento y comprensión de la lectura, ya que es labor del docente, del bibliotecario y de los padres, el acercar a los niños y niñas hacia la lectura, claro está, teniendo en cuentas sus motivaciones, sus necesidades, sus intereses. Pero el papel del docente no debe estancarse en acercar a los niños y niñas a la lectura durante sus primeros años de escolaridad, por el contrario, debe guiar al estudiante conforme se transformen sus necesidades individuales y académicas hacia textos relevantes y enriquecedores, fundamentales para su desarrollo.

El papel de la enseñanza dentro del constructivismo deja de lado su rol de trasmisor de información, y se redefine en función de fomentar decididamente la formación del conocimiento, permitiendo que los procesos cognitivos sean usados para juzgar y organizar, facilitando así la adquisición del nuevo conocimiento, en otras palabras para comprender. Esto lo logra mediante cuatro sencillos postulados: empleando materiales de instrucción que permitan la manipulación de los estudiantes en su entorno. Seleccionando las actividades para que el estudiante pueda extraer información del entorno por sí mismo, por ejemplo, algunas clases de biología se puede llevar a cabo durante excursiones. Usando los aprendizajes guiados y cooperativos, es decir las clases magistrales que deben transformarse en clases cooperativas, y debates. Integrando, finalmente, la totalidad del currículo y los desarrollos temáticos a largo plazo.

Estos sencillos pero valiosos postulados se tendrán muy en cuenta a la hora de diseñar la metodología de ésta investigación y para el análisis de los resultados, en función de conocer las características de los procesos de comprensión de lectura, teniendo en cuenta el contexto elegido para dicha labor y sus respectivas implicaciones.

El constructivismo facilita el acercamiento a los estudiantes para la presente investigación, pues permite observarlos dentro de su propio aprendizaje, como agentes activos, perspectiva que se hace necesaria teniendo en cuenta que el objetivo que se busca es la caracterización de los procesos de comprensión de lectura en los niños y niñas de quinto grado de primaria, y tales procesos no son exteriores al niño, ni tampoco se dan dentro de él aisladamente, sino que se presentan inscritos en situaciones

específicas como el salón de clase, y alrededor de relaciones sociales sucesivas con personajes duraderos como lo son sus compañeros de clase y sus docentes. La Institución Educativa Municipal Pedagógico, hasta el grado quinto de primaria, prefiere dentro de sus lineamientos mantener un único docente por salón, que se encarga de dictar todas las materias (a excepción de educación física y sistemas), por lo cual, la relación que logran inscribir los niños y niñas con su maestro, será duradera como el año escolar; y dicha relación será determinante y fundamental en su desarrollo académico.

MÉTODO

Este trabajo se basa en el paradigma de investigación cualitativa, de tipo descriptivo; el tema u objetivo de estudio, en este caso es la comprensión de lectura de niños y niñas (quinto grado de primaria), desde la perspectiva del modelo de lectura de Construcción-Integración de Kintsch y Van Dijk (1978).

De esta forma, “La investigación cualitativa es un proceso de investigación que obtiene datos del contexto en el cual los eventos ocurren, es un intento para describir estos sucesos, como un medio para determinar los procesos en los cuales los eventos están incrustados y las perspectivas de los individuos participantes en los mismos, utilizando la inducción para derivar las posibles explicaciones basadas en los fenómenos observados” (Gorman & Clayton, 1997).

Esta definición ilustra el modo en que la realidad es asumida por una investigación cualitativa, y son estos los lineamientos que fundamentan la construcción y ejecución de este trabajo investigativo, que busca identificar las características de la lectura comprensiva precisamente en el escenario en el que esta ocurre, para elaborar las mencionadas explicaciones con base en los datos encontrados y teniendo en cuenta además a todas las partes involucradas; por ello el trabajo de campo no sólo se limita a realizar actividades con los niños y niñas, sino que también se dedica un espacio para investigar la perspectiva de los padres y docentes al respecto de la lectura, en sus vidas y en la de los participantes.

Para este trabajo se ha escogido el tipo de investigación descriptiva porque, “los estudios descriptivos buscan especificar las propiedades importantes de personas, grupos, comunidades o cualquier otro fenómeno que sea sometido a análisis” (González, 1995). La comprensión de lectura es un fenómeno cuyos elementos y procesos pueden abordarse desde este punto, ya que el objetivo es describir las características y procesos

que la constituyen, de forma que su investigación brinde datos coherentes a la realidad; por eso la comprensión de lectura, ha sido descompuesta aquí únicamente para el quehacer investigativo en tres partes: la decodificación, los procesos en los que se construye el significado del texto y las estrategias que el lector utiliza para llegar a la comprensión del mismo, así su descripción y análisis es más íntegro, complejo y completo.

Ya que los estudios de tipo descriptivo se concentran en describir o valorar con la mayor precisión posible, y por lo tanto el investigador debe ser capaz de definir qué se va a describir y cómo se logrará que dicha descripción sea válida (Strauss y Corbin, 2002), se aplicaron estos principios a la presente investigación y así los datos obtenidos se analizaron exhaustivamente según las categorías descriptivas, que permiten determinar desde la teoría qué se va a investigar y así aplicar técnicas para recolectar los datos. De esta forma una “categorización descriptiva consiste principalmente en fraccionar o dividir la información en subconjuntos y asignarles un nombre”. (Bonilla y Rodríguez, 1997), aquí se ha fraccionado el procesos de lectura comprensiva en las tres partes mencionadas en el anterior párrafo.

La categorización se realiza en dos niveles, el primero corresponde a la codificación o categorización para el *análisis descriptivo* de los resultados, que se refiere a “el hecho de conceptualizar, reducir, elaborar y relacionar los datos” (Strauss y Corbin, 2002), es por eso que en esta investigación el análisis descriptivo realizado aparece en la primera parte de análisis de resultados, para mostrar al lector los datos recolectados con base en las categorías elaboradas, y así ordenarlos y poder entablar mas adelante conexiones.

El segundo nivel corresponde a la interpretación de los datos propiamente dicha, cuando los datos cualitativos están categorizados y descritos exhaustivamente se representan conceptualmente por medio de las relaciones entre ellos; para explicar el porqué de los resultados obtenidos se usan las “matrices descriptivas y analíticas” Miles y Huberman (citados por Bonilla y Rodríguez, 1997) que permiten elaborar proposiciones sobre los datos, estas proposiciones son una construcción psicológica de los investigadores que puede tomarse a modo de conclusión. Es en esta parte donde se encuentra sentido o significado a los resultados, así y finalmente se establece en la discusión, las relaciones e influencias entre los diferentes factores que componen la comprensión de lectura de los participantes.

Técnicas de recolección de información

Para un estudio descriptivo, las técnicas básicas de recolección de información son: encuesta, entrevista, observación y en este caso se utilizan de la siguiente manera.

Una *encuesta* es un mecanismo eficaz para recolectar datos puntuales y precisos, en este trabajo se recurrió a ella para reunir información sobre los padres de los participantes y específicamente datos sobre su escolaridad, sobre la relación que mantienen con sus hijos o hijas y finalmente con sus comportamientos lectores, todos estos son factores que pueden tener mas influencia en la comprensión de lectura que los niños o niñas logran realizar; estos criterios surgen de los resultados de las diferentes investigaciones que se revisaron y que se presentan en el marco de antecedentes. Además, como lo demuestran algunas de las investigaciones que aparecen en los antecedentes, es indudable que figuras significativas en la vida de un individuo influyen en sus logros o aprendizajes por lo que se hace necesario tener en cuenta estos datos.

Otro de los escenarios importantes en la comprensión de lectura es el que brinda el docente, por ello se aplicó también una encuesta, donde el docente exprese su visión sobre el tema de la lectura comprensiva tanto en su vida como la de los niños y niñas, así como las estrategias que en su opinión, usan para comprender un escrito; el docente puede influenciar positiva o negativamente la comprensión de lectura por lo que es imprescindible contar con su perspectiva para llevar a buen término este trabajo.

Los datos de estas encuestas sirvieron para estructurar un breve contextualización del ambiente escolar y familiar en el que se desarrollan los niños y niñas, respecto a lectura.

Estas encuestas fueron validadas por jueces expertos antes de ser aplicadas, para que los resultados obtenidos sean coherentes y pertinentes a la investigación.

Otra de las técnicas para reunir información propia de un estudio descriptivo es la observación, que también tiene diferentes modalidades. Los tipos de observación (Bernal, 2006) son: observación natural, en la que el observador es un espectador de la situación sin intervenir en modo alguno, ésta observación se produce en un contexto usual en el que surgen los fenómenos que se pretenden investigar. Esta *observación natural*, se realizó en una sesión (4), donde los niños y niñas deben elaborar un cuento propio con base en uno presentado por los investigadores, de esta forma se puede identificar la comprensión que los niños y niñas realicen del texto leído previamente.

Como esta observación se debe realizar sin la intervención de los investigadores es propia para observar los resultados en su contexto y con la menor interferencia posible.

En la *observación estructurada* (Bernal, 2006), el investigador interviene introduciendo elementos o modificando los existentes. Es un punto intermedio porque el investigador no asume el control total de la situación, por ejemplo puede escoger a un grupo de personas claves para observar pero en una situación cotidiana. En la sesión 2 se realizó una observación estructurada, para el análisis de las proposiciones de un texto, los participantes las calificaron como falsas o verdaderas dependiendo del texto leído. Los investigadores guiaron el análisis al nombrar las proposiciones.

La *observación participante* (Bernal, 2006), se diferencia de otras en las que varía el nivel de estructuración, en ésta lo que se incrementa es el grado en que el investigador participa en la situación a observar. Al ser parte de lo que ocurre puede tener acceso a información que de otra forma se le escaparía (León y Montero, 1997). La observación participante, permite la integración de los investigadores, por ello en las sesiones 1 y 3, se utilizó de la siguiente manera: en la sesión 1, los investigadores guiaron el debate sobre la lectura y sobre la actividad complementaria; y en la sesión 3 los investigadores resolvieron preguntas y ayudaron a los niños y niñas a redactar sus ideas en el cuadro correspondiente.

La entrevista según los postulados descriptivos consiste en recoger información mediante un proceso directo de comunicación entre entrevistador y entrevistado, donde este último responde preguntas previamente diseñadas en función de un objetivo de investigación. Aplicando estos lineamientos a este caso en particular se diseñaron previamente las preguntas en función de conocer la lectura comprensiva desde la perspectiva de los niños y niñas, en un tipo de *entrevista semiestructurada*, que posee un relativo grado de flexibilidad tanto en el orden de las preguntas como en el formato, (Bernal, 2006).

Este tipo de entrevista se utilizó en la sesión final con niños y niñas para recolectar información sobre la lectura y las estrategias que utilizan para comprender un texto escrito, esta entrevista se basa en la comprensión de un texto corto para que así los participantes puedan manifestar su comprensión del mismo y qué estrategias usaron. La importancia de este tipo de entrevista radica en que permite mantener una conversación

abierta donde se pueden expresar ideas sin reservas, además la flexibilidad de este encuentro permite al investigador abordar datos que puedan surgir de imprevisto.

El diario de campo es un elemento importante a la hora de documentar los acontecimientos de una investigación porque permite al investigador tener un dominio más preciso de los datos que se busca encontrar durante todo el proceso de recolección de los mismos (Bonilla y Rodríguez, 1997), en este caso cada investigador llevó un diario de campo por cada una de las sesiones de trabajo, este diario fue diligenciado inmediatamente después de dichas sesiones, para mantener el mayor número de datos posible.

Población

Unidad de análisis

La población de esta investigación son los niños y niñas de la Institución Educativa Municipal Pedagógico, que cursan el quinto año de básica primaria, sus padres y el docente encargado.

Unidad de trabajo o participantes

Niños y niñas del grado quinto B de básica primaria, cuyas edades oscilan entre los 8 y 11 años, de la Institución Educativa Municipal Pedagógico, sus padres y docentes.

Categorías descriptivas

Objetivo General

Describir las características de los procesos de comprensión de lectura, desde el Modelo de Construcción-Integración de Kintsch y Van Dijk (1978), que realizan los niños y niñas de quinto grado de primaria de la Institución Educativa Municipal Pedagógico.

Objetivo Específico	Categoría	Técnicas de recolección de información	Fuentes
Verificar si la decodificación de la información que brinda un texto, lleva a los niños y niñas al desciframiento de la misma.	Decodificación: Es el desciframiento de signos gráficos y su transformación a un lenguaje oral.	Diario de campo Observación participante Encuesta general	Niños y niñas de quinto grado de primaria. Docentes

		a docentes	
Examinar los procesos de construcción e integración que realizan los niños y niñas en la comprensión de lectura.	Comprensión de lectura: Se refiere a las dos fases para la comprensión de un texto escrito, que son: Fase de Construcción donde se elaboran todas las proposiciones sobre el texto; y la Fase de Integración donde se construye el significado del texto al unir las proposiciones que brinda el escrito y los conocimientos que ya posee el lector.	Diario de campo Observación estructurada Observación participante Observación natural Entrevista general semiestructurada Encuesta general a docente y padres	Niños y niñas de quinto grado de primaria. Docentes y padres
Reconocer las estrategias que los niños y niñas usan para llegar a la comprensión del texto.	Estrategias de comprensión de lectura: Son las herramientas de las que se sirve el lector para lograr u optimizar su comprensión del texto.	Diario de campo Entrevista general semiestructurada Encuesta general a docente y padres	Niños y niñas de quinto grado de primaria. Docentes y padres

Procedimiento

El procedimiento que se presenta enseguida se orienta al cumplimiento de los objetivos de la investigación, es decir la comprensión de lectura; para su estructuración

se ha tenido en cuenta tanto aspectos teóricos como factores que pueden intervenir, se ha dividido en 3 etapas para diferenciar las partes del proyecto investigativo.

La etapa uno o de trabajo de campo se dividió a su vez en sesiones, para hacer más factible el abordaje de los diferentes procesos que integran la lectura comprensiva, de esta forma se buscó alcanzar los objetivos teniendo en cuenta las divisiones teóricas del modelo de construcción-integración y la elaboración que realizan los investigadores a saber: *Decodificación* (sesión 1), *fases de construcción-integración* que se diferencia entre: elaboración de proporciones (sesión 2), enlaces de información nueva y antigua (sesión 3) y comprensión global del texto (sesión 4), esta discriminación metodológica se realizó para examinar de cerca los aspectos más relevantes y determinantes de la comprensión de lectura. En la sesión 2 y 3 los participantes registraron su trabajo en un cuadro especial, de forma que se organice mejor la información y se pueda recurrir a ella de forma más clara para el análisis de resultados. Finalmente (sesión 5) para ampliar y complementar los procesos de comprensión de lectura se reconocieron las *estrategias* que maneja los niños y niñas a la hora de comprender un texto.

La escuela y el hogar como escenarios influyentes en la comprensión de lectura, se abordaron por medio de 2 encuestas, sobre cómo es el papel de padres y docentes en la lectura comprensiva que realizan los niños y niñas. Estas encuestas se aplicaron fuera de las sesiones de trabajo con los participantes.

Por cada sesión que se ejecutó cada uno de los investigadores llevó un diario de campo, donde se registraron aspectos relevantes a la investigación, así como fortalezas y debilidades de la actividad. Se discriminó entre estas dos para unificar en lo posible las observaciones de los dos examinadores y así obtener datos concretos y claros para el análisis de los mismos.

En la etapa dos, de análisis y organización de resultados, se sometieron a exhaustivo estudio todos los datos que se recolectaron para enunciar coherentemente la realidad encontrada en este trabajo.

En la etapa tres se registraron por escrito y ordenadamente, los resultados obtenidos a modo de informe.

Etapa 1: Trabajo de campo

A continuación se describe brevemente el contenido de las sesiones de recolección de datos, todas ellas orientadas a la descripción de los procesos de comprensión de lectura. Para clarificar su objetivo se adhiere a cada sesión el logro que se busca alcanzar.

Antes de empezar con las sesiones como tal, se dedicó un espacio previo para lograr un acercamiento entre los participantes y los investigadores, para ello, entregó una escarapela con el nombre, que acredita a cada niño y niña como participante activo de la investigación, la razón de este emblema es procurar integrar a los niños y niñas en los procesos que se llevaran a cabo, y para que lo hagan de forma ordenada y respetuosa, ya que ese es el compromiso que se adquiere al recibir la escarapela, este emblema fue pintado y adornado por los participantes de forma libre; para finalizar se realizó una mesa redonda donde cada niño o niña hicieron a los investigadores una pregunta, existieron dos preguntas claves por cada investigador, que al ser enunciadas por los participantes recibieron un pequeño incentivo, para que así se empiece a entablar empatía los miembros de este estudio. Al final de este espacio se distribuyó la encuesta que deben diligenciar los padres, con las respectivas instrucciones de manejo.

Sesión 1

Logro. Comprobación del manejo de la decodificación de los niños y niñas con relación al desciframiento del texto.

Observación participante: “Bajo las olas”, se le presentó a los participantes una lectura sobre vida marina y específicamente sobre ciertas especies de peces (ver anexo 3), esta lectura fue realizada en voz alta; con la guía de los investigadores se aclararon dudas y ampliaron datos, luego los niños y niñas dibujaron cada una de las especies de peces que aparecen en la lectura y les colocaron su respectivo nombre, el dibujo debe tener en cuenta las características de los animales planteadas en el texto.

Sesión 2

Logro. Reconocimiento por parte de los participantes de la veracidad o falsedad de las proposiciones de un texto.

Observación estructurada. “Reconociendo”, a partir de una lectura sobre medio ambiente específicamente sobre contaminación y conservación del agua (ver anexo 4), que cada niño y niña realizaron, los investigadores les presentaron unas premisas (proposiciones) que ellos y ellas juzgaron como verdaderas o falsas con base en el texto

leído. Las proposiciones verdaderas se consignaron por los niños y niñas en un cuadro especialmente diseñado por los investigadores.

Sesión 3

Logro. Identificación de las conexiones que realizan los niños y niñas entre información nueva y antigua.

Observación participante. “Recorriendo el Nilo”, se les presentó un escrito a los niños y niñas, sobre el antiguo Egipto; en este texto se muestran las características del estilo de vida egipcio, específicamente sobre agricultura y construcción (ver anexo 5); luego los participantes realizaron una comparación con el modo de vida que los niños y niñas conocen sobre nuestra región, y la del antiguo Egipto.

Los datos se consignaron (por parte de los participantes) en un cuadro, específicamente diseñado, para así organizar mejor la información. Para finalizar y de acuerdo a la letra de inicio del nombre de cada niño y niña, se asignó el jeroglífico que más se ajuste, para dibujarlo y colocarlo donde deseen. Los investigadores respondieron preguntas sobre la lectura.

Sesión 4

Logro. Reconocimiento de la comprensión global del texto que realizan los niños y niñas.

Observación Natural. “Mi propio cuento”, en esta sesión se presentó por escrito a los participantes un cuento corto, con diversos escenarios y donde ocurren diferentes cosas (ver anexo 6); al finalizar de leerlo los niños y niñas elaboraron un cuento escrito por ellos mismos, con base en el que los investigadores presentaron previamente, se les indicó la importancia de que en el cuento por crear permanezca la idea principal del facilitado por los investigadores.

Para finalizar la etapa de recolección de información se realizó una entrevista semiestructurada, con base en una lectura sobre Música Clásica, que se ejecutó en dos momentos,: primero en clase, y en voz baja; para después leerlo individualmente frente al entrevistador, en voz alta, para observar y detallar el proceso de decodificación. Así se planteó a cada niño y niña una serie de preguntas (5), sobre lectura, comprensión del texto leído y sobre las estrategias que generalmente usan para comprender un texto escrito más allá de la primera lectura.

Etapa 2: Descripción, análisis y organización de resultados

Según Bonilla (1997), esta etapa involucra un “análisis e interpretación de la información que de paso a la conceptualización inductiva”. La interpretación es el medio por el cual la investigación cualitativa busca llegar a ofrecer explicaciones sobre los fenómenos objeto de estudio, por tanto el análisis de la información sobre una comunidad, en este caso sobre los niños y niñas de la Institución Educativa Municipal Pedagógico, brinda la oportunidad de traducir sus problemáticas y sobre todo las soluciones o explicaciones encontradas de manera teórica, es decir con una lógica de razonamiento basada en los datos.

Etapa 3: Informe final

Elaboración y presentación del informe final.

ANALISIS DE RESULTADOS

El siguiente análisis de resultados obedece ante todo a la lógica de investigación del paradigma cualitativo, por lo que cuenta con diferentes partes que exponen detalladamente y en su totalidad los datos encontrados, para reflejar lo mas cercanamente la realidad investigada.

Matriz categorial

Esta matriz categorial ilustra el modo en el que se descomponen los procesos de la lectura comprensiva, haciendo uso tanto de los lineamientos del modelo de Kintsch y Van Dijk (1978), como de la elaboración que realizan los investigadores; la primera categoría es la decodificación, es decir que se empieza a investigar desde el primer acercamiento del lector al texto, se avanza hacia los procesos de comprensión del escrito como tal, y se investiga también las estrategias de lectura que usan los niños y niñas; de esta forma se abarca un mayor numero de procesos, todos vitales para lograr datos mucho mas cercanos a la realidad y por tanto coherentes al contexto regional. Las preguntas orientadoras de esta matriz sirven tanto a los investigadores como al lector para guiarse sobre qué es lo que se planea investigar y sobre lo qué se encontró al respecto.

Categoría	Subcategoría	Preguntas orientadoras
A. Decodificación de los signos gráficos del texto por parte de los niños y		a. ¿Logran los niños y niñas descifrar el texto? b. ¿Qué características

niñas		tiene la decodificación que logran los participantes?
		c. ¿Influye la decodificación del texto en la comprensión de mismo?
B. Procesos de Construcción e Integración, donde se elaboran todas las proposiciones sobre el texto y se construye el significado del mismo	B. 1 Proceso de construcción de las proposiciones	a. ¿Logran los niños y niñas elaborar proposiciones a partir del texto leído? b. ¿Cómo son las proposiciones que logran elaborar los niños y niñas del texto?
	B.2 Proceso de Integración de las proposiciones	a. ¿Cómo conectan los niños y niñas la información previa con la que reciben como nueva en un escrito? b. ¿Cómo influye en la comprensión de lectura el enlace de información nueva con la que ya poseen los niños y niñas? c. ¿Qué características tienen la comprensión global del texto, que realizan los niños y niñas?
C. Estrategias de	C. 1 Estrategias más	a. ¿Los participantes hacen

comprensión de lectura	frecuentemente empleadas en la comprensión de lectura	uso de estrategias para comprender un texto? b. ¿Cuáles son las estrategias que usan los niños y niñas a la hora de comprender un texto?
	C. 2 Uso o aplicación de macroreglas, como estrategias de comprensión de lectura	a. ¿Usan los participantes alguna de las macroreglas para comprender un texto? b. ¿Cómo influye la aplicación de las macroreglas en la comprensión de un texto?

Análisis descriptivo

Para presentar los datos que se obtuvieron al respecto de las categorías, de forma clara y concisa para el lector y por medio de la triangulación (para validar los datos), se realiza el siguiente análisis descriptivo por categorías. La triangulación tiene como base las diferentes fuentes a las que se recurrió, en este caso: principalmente los niños y niñas, los padres y los docentes; de la misma forma la triangulación por investigadores, que se realizó por medio de los diarios de campo, permitió rescatar la información recurrente y relevante, consignada en ellos.

Contextualización del ambiente familiar y escolar de los participantes respecto a lectura comprensiva

Los participantes de la presente investigación se componen por 31 estudiantes del 5B de primaria, de los cuales 12 son niños y 19 niñas, en edades que oscilan entre los 9 y 13 años. Para nombrarlos a lo largo de este trabajo se les ha otorgado un número de acuerdo al orden alfabético de sus nombres. De la misma forma se le asignó un número tanto a padres como a docentes para efectos de manejo de la información.

Así se pasa a continuación a anotar los datos relacionados directamente con el ambiente familiar y escolar.

La influencia de padres y docentes en la vida y en el proceso de lectura comprensiva de estos niños y niñas puede ser decisiva; como muchas teorías lo mencionan, por ejemplo Vigotski propone el aprovechar la ayuda que puede brindar un experto en el desarrollo de las capacidades de los participantes, por ello que se reunieron datos referentes tanto al ambiente escolar (ver anexo 1) y al familiar (ver anexo 2) que se relacionan con los procesos de lectura.

La escolaridad de los padres (datos recogidos por medio de una encuesta) oscila entre la primaria (10 sujetos) y el bachillerato (12 sujetos), de un total de 18 formatos de encuesta recolectados donde se preguntó la escolaridad tanto del padre y madre a uno de ellos, estos datos muestran que la mayoría de los niños o niñas no puede recibir suficientes estímulos hacia la lectura en el hogar de parte de sus padres, ya que ellos cuentan con pocos elementos al respecto, de igual forma no se constituyen como la fuente ideal de conocimientos para los niños o niñas.

Se observa también que el texto que más leen los padres es el periódico, seguido de las revistas, pero lo hacen de forma semanal 10 de ellos, y esporádica 5 sujetos, los demás manifiestan que nunca (ver anexo 2). Los textos escogidos por los padres para leer, son los de más fácil acceso y contenido.

Estos son los ejemplos de comportamientos lectores que los niños y niñas reciben en sus familias y que como se observa no son promotores ideales del desarrollo de la lectura comprensiva.

La mayoría de padres escribe que la lectura es parte importante de la vida de una persona, por ejemplo: “Debería ser preponderante, primero por la lectura se aprende, se informa y se puede entender cosas o situaciones que ignoramos”, también anotan: “Es muy importante leer bastante una para aprender a expresarse otra para entender el significado de la lectura y además tener muchos conocimientos sobre cada tema” o “Con la lectura, una persona puede afianzar conocimientos de un tema específico, mejorar su capacidad lectora, su ortografía y también aprender a redactar textos o escritos que son útiles en la vida diaria”. Las pautas del hogar no facilitan o favorecen la práctica de la lectura ni su comprensión, ya que los padres no son lectores asiduos, los datos al respecto muestran que de 18 padres encuestados la respuesta más común sobre la

regularidad de su lectura fue “semanal”, así mismo no invitan a sus hijos a la práctica de la lectura, las actividades que los padres expresan que realizan con sus hijos son: “Salimos a jugar baloncesto, a patinar, o salimos al parque a jugar”, “Salimos de compras, jugamos, hacemos las actividades que le dejan en el colegio, ordenamos la casa, ayudamos en la cocina”, “Los fines de semana salimos a pasear, caminamos, jugamos, algunas veces realizamos juntos las tareas de la casa”. Sólo dos de los padres manifestaron realizar actividades de lectura con sus hijos o hijas, “Leemos cuentos” (padre de familia, #9) y “Leemos cuentos y otras lecturas juntas” (padre de familia, #13). Con base en estos datos se puede afirmar que los padres de familia, al ser figuras representativas para la vida del niño o niña, no están aportando al desarrollo de las capacidades de sus hijos hijas, por lo que la comprensión de lectura de los participantes puede verse obstruida por la falta de agentes motivacionales en el hogar.

Con respecto a la lectura comprensiva que alcanzan los niños y niñas los padres piensan que los estudiantes sí logran comprender un texto, aunque requiera de tiempo y esfuerzo, por ejemplo dicen que la comprensión de lectura es: “Lenta, creo que la lectura comprensiva debe ser lenta, con calma”, “Para comprender el texto debe saber leer bien. Ir guardando las ideas principales del texto, así trata de hacerlo” y “Repite la lectura varias veces para identificar las ideas principales de la lectura”.

Referente a las estrategias de comprensión de lectura que los niños y niñas utilizan, los padres señalan que la principal estrategia es preguntar. Así también apuntan “Creo que primero lee el texto, segundo lo analiza el texto lo comprende y lo expone ante los demás”, “La estrategia que utiliza mi hija para comprender el contenido de un texto es preguntar cosas que no comprende o no entiende y ahí es cuando impera el conocimiento nuestro como padres”, “Buscar las ideas principales de ese texto. Realizar preguntas sobre el texto. Subrayar las ideas principales de la lectura”. Se nombra también la relectura, y el uso del diccionario (padre de familia, # 6).

Para los docentes (que también fueron encuestados para obtener ésta información) la lectura comprensiva implica que el lector puede dar una versión de la idea principal del texto leído. Uno de ellos menciona que la lectura es un “proceso de interacción con el texto” aspecto esencial en este proyecto, además de que señala la importancia del desarrollo de “estrategias y habilidades lectoras”.

Manifiestan que la estrategia mas utilizada por los niños y niñas es la repetición de la lectura, dicen: "... es la repetición, repiten varias veces hasta memorizarlo" (docente, #1) y "repetir la lectura" (docente, #2).

Las actividades complementarias de la lectura como hacer resúmenes, dibujos, representaciones, investigaciones y demás, se llevan a cabo por la iniciativa de ciertos docentes, los niños y niñas por sí mismos no las realizan, llegan sólo hasta la relectura; uno de los docentes recalca la importancia de: "repetir la lectura, preguntar o buscar el significado de las palabras desconocidas, representar lo leído con dibujos o por medio de esquemas, hacer resúmenes, identificar personajes, lugares, qué sucede al inicio, en el desarrollo y al final del texto, interrogar el contenido del texto, sacar las ideas principales del texto y de cada párrafo". La influencia del docente es crucial para el desarrollo de la lectura comprensiva, su papel es decisivo.

Para finalizar es importante tener una breve noción de qué es lo que los niños y niñas piensan sobre la lectura, para vislumbrar sus actitudes al respecto que pueden interferir directamente con la comprensión de lectura que logren; para ello se les interrogó sobre el tema en la entrevista individual (ver anexo 7), y generalmente relacionan la lectura con el aprendizaje de algo, o como ellos lo manifiestan: "Es una enseñanza para ayudar a hablar", "Algo para poder expresarse, hablar y saber ortografía", "Algo donde se aprende y lo ayuda a aprender y siempre deja una enseñanza". Pero su motivación hacia ella no es la mejor, ya que solo 6 estudiantes plantearon su agrado por la lectura.

A. Decodificación de los signos gráficos del texto por parte de los niños y niñas

La decodificación que realizan los participantes descifra los signos del texto correctamente, es decir de acuerdo a los lineamientos del idioma español, como lo evidencia la actividad de lectura en voz alta del texto sobre vida marina (Ver anexo 1), y la lectura individual de la entrevista (ver anexo 7) que fue realizada por cada niño y niña en voz alta frente a los investigadores, de esta forma se observó que reconocen las letras, así como las sílabas y palabras impresas en el texto, y las pronuncian correctamente. En la lectura en voz alta que realizaron en la entrevista, 25 de los estudiantes obtuvieron un puntaje de "buena" y los 6 restantes de "regular", puntajes que se elaboraron teniendo en cuenta las características de decodificación para la edad y grado escolar en la que se encuentra la población, los criterios aparecen en el anexo 7.

Se advierten diferentes ritmos y velocidades de decodificación entre los participantes durante todos los espacios de lectura que se realizaron; existen tres estudiantes, los sujetos 13, 23 y 30 que se demoran entre cuatro y seis minutos más que el resto de sus compañeros, esto provocó cierto desorden ya que los niños y niñas que terminan su lectura se impacientan al esperar por los otros.

La decodificación que logran los niños y niñas, no lleva implícita la comprensión global del texto leído, influyendo directamente en la lectura comprensiva al limitarla principalmente al desciframiento, como lo demuestra el que en las actividades realizadas existan serias dificultades para alcanzar los objetivos comprensivos de cada sesión, estos aspectos se detallarán mejor a medida que se avance en el análisis descriptivo.

B. Procesos de Construcción e Integración, donde se elaboran todas las proposiciones sobre el texto y se construye el significado del mismo

B.1 Proceso de Construcción de las proposiciones

La elaboración o construcción de las proposiciones es defectuosa, en la medida en que no se tienen en cuenta todos los elementos que brinda el texto para la comprensión global. Por ejemplo en la entrevista, donde se le pidió manifestar a los participantes su comprensión de una lectura sobre música clásica (ver anexo 7) sus elaboraciones no alcanzaban a dar cuenta del texto como un todo, por ejemplo ante la pregunta ¿Cuáles son las ideas principales del texto? decían: "la música clásica es muy romántica", "Amadeus construyó guitarras". "El violín era un instrumento musical", "Amadeus fue a una universidad de música", "Amadeus de 35 años había hecho 600 músicas", "Amadeus. Que tocaba la flauta mágica" o "De música clásica, de un señor Amadeus, que él era músico". Los participantes se dejan llevar por una o dos ideas del texto ignorando o desechando valiosa información. Se nota la tendencia a dar relevancia a "personajes" dentro de la lectura e inmediatamente otorgarles importancia, 21 de los niños o niñas mencionaron a Amadeus olvidando otros datos del texto (ver anexo 7).

Se encontró también que a pesar de que los participantes conocen sobre un determinado tema, hacen un uso insuficiente de sus conocimientos previos, y se centran en lo poco que recuerdan del texto. Por ejemplo, en la lectura sobre contaminación (ver anexo 2) de la segunda sesión, no se notó el uso de conocimientos que ya poseían al respecto y que fueron aprendidos anteriormente en sus clases regulares; en esta sesión, donde debían juzgar la veracidad o falsedad de las premisas presentadas por los

investigadores, escogieron en su mayoría aquellas que eran falsas y las que no se sustentaban en el texto, como “el servicio de aseo de las ciudades basta para mantener limpio el planeta”, “existe suficiente agua para todos en el mundo”, que fueron escogidas por 12 estudiantes.

B.2 Proceso de Integración de las proposiciones

Cuando se les plantea a los participantes relacionar una lectura directamente con su estilo de vida, logran realizar una comprensión más asertiva. El paralelo que se pidió construir entre el antiguo Egipto y la región actual en la sesión 3 (ver anexo 5), por ejemplo, mezclaba conocimientos nuevos con elementos de su vida cotidiana, como lo son, la siembra de alimentos en nuestra región y la construcción de nuestras ciudades, temas de los cuales los participantes tienen referencias; esto generó resultados positivos en dicha actividad, ya que casi todos los niños y niñas lograron redactar sus ideas, sólo dos de ellos no lo consiguieron. Las respuestas más comunes fueron: “Sembramos papa, yuca y zanahoria. Sembramos con abono y los egipcios sembraban trigo y cebada”, otro apunta: “Nosotros construimos casas pero los egipcios pirámides. Construimos con cemento y ladrillos, ellos con arena y barro”, mencionan también: “Sembramos café y en Egipto siembran cebada, y podían sembrar la cebada cerca al río. Construimos edificios, casas, en Egipto construían pirámides”, el sujeto 19 señala: “En Pasto sembramos de una manera muy diferente como en Egipto, porque aquí sembramos en unas tierras y en Egipto en el río Nilo, aquí se construyen casas o apartamentos y muchas cosas más, mientras que en Egipto se construyen muchas pirámides y ciudades”. Se nota claramente el puente entre la información que los participantes poseen y los datos entrantes; esta actividad permitió observar que los niños y niñas son capaces de manejar la información nueva y por tanto, de adquirir conocimientos elaborados por ellos mismos.

De esta forma se reafirma que el uso de conocimientos previos se potencia al trabajar un tema que les interese, (en este caso el antiguo Egipto), y sobretodo al relacionarlo con su cotidianidad. Es decir, que los participantes sí logran conectar información nueva con antigua, cuando las condiciones son propicias, afianzando así su comprensión de lectura.

En otras actividades lectoras como las de las sesiones 1, 2 y 4, sin embargo, los comportamientos lectores de los participantes cambiaron, y se centraron no en el análisis

o elaboración de la información sino básicamente en la decodificación, el mayor análisis que lograron fue la escogencia casi al azar de una idea (o personaje), que muchas veces no es tan importante para el sentido del escrito, esto sucedió en la entrevista como lo señalamos antes, pero también en la actividad de creación de un cuento con base en uno presentado por los investigadores (ver anexo 6) cuyo tema principal era la amistad, sólo 12 estudiantes identificaron el tema principal y construyeron su escrito con base en él, el resto de los participantes elaboraron resúmenes del cuento u otros cuentos, por ejemplo, el sujeto 26 escribe: “Pobre viejecita sin nadita que comer sólo pan, pasteles, pollo y pescado sin nadita que sentarse sólo banquito que sentarse muebles y resortes al respaldo sólo camas de lujo y camas con almohadas y el día que murió les dejó a Carlos Yimi Tomas a Carlos le dejó 30 casas a Yimi le dejó botas y joyas a Tomas le dejó joyas perlas”.

Algunos estudiantes crearon un escrito pero a modo de resumen del que se les presentó, como el siguiente: “Se trata de una ranita llamada Jacinta que vivía en una casita muy linda que tenía una piscina y que a Jacinta le fascinaba mucho nadar y un día de noche estaba lloviendo y la casa de Jacinta se hundió y Jacinta estaba herida...”

La característica principal de la comprensión de lectura de estos participantes es que es incompleta, ocurre sobre partes del texto y no de un todo, el análisis de la información que consiguen es por tanto parcial. Al no identificar la idea central del texto, la comprensión está limitada a una parte del escrito y por tanto el sentido del mismo cambia.

C. Estrategias de comprensión de lectura

C.1 Estrategias más frecuentemente empleadas en la comprensión de lectura

La estrategia que más usan los niños y niñas es la relectura del texto, puede ser una o varias veces, o como ellos mismos lo manifiestan, “leer tres veces”, “leer repetidas veces”, “lo vuelvo a leer hasta que lo entienda”.

La relectura, además de ser una obvia herramienta, es también una anotación de los docentes, como lo evidencia la encuesta que se les realizó, donde uno de ellos escribe: “Las estrategias mas utilizadas por los estudiantes es la repetición”, otro señala que lo que hacen los niños y niñas es “repetir la lectura” como primera técnica para la comprensión.

La siguiente estrategia en frecuencia de uso, es el preguntar a padres o docentes sobre el tema, los participantes recurren a estas figuras significativas porque representan para ellos una fuente de fácil acceso al conocimiento, por ello en la entrevista dicen: “Pregunto lo que no entiendo a mis padres”, o “pido ayuda, una explicación a los compañeros o a los maestros”.

Usan también aunque en menor medida el hacer resúmenes y buscar en el diccionario palabras desconocidas, estas son también recomendaciones de docentes y padres de familia.

Las preguntas que realizan los participantes a los investigadores y que deberían orientarse a clarificar los datos de la lectura se plantean con relación a las instrucciones, solamente en la sesión 2, cuyo tema fue el antiguo Egipto se presentaron preguntas relacionadas a la explicación o ampliación de datos del texto.

Cuando se interroga a los niños y niñas acerca de cuáles piensan son las mejores estrategias de lectura responden: “poner atención”, “leer bien”, “analizar la información”, en otras palabras mejorar su concentración durante el proceso de lectura, hecho que en una primera lectura obviamente no realizan a cabalidad. Teniendo en cuenta que estos últimos datos mencionados por los participantes, no son estrategias como tal, se puede evidenciar la falta de uso de ellas, en sus procesos de lectura comprensiva.

C.2 Uso o aplicación de macroreglas, como estrategias de comprensión de lectura

Los niños y niñas tienden a generalizar una de las ideas del texto como sentido global, como es el caso de nombrar en su gran mayoría a los personajes que aparecen, olvidando la supresión de ideas irrelevantes y haciendo un uso inadecuado de sus conocimientos previos.

De esta forma cuando el texto no presenta un esquema tipo cuento los niños y niñas pierden aun mas el rumbo y llegan a catalogar como verdaderas las siguientes ideas: “La acumulación de residuos favorece a los animales” o “cualquier tipo de agua puede ser consumida por las personas”, muy a pesar de que en el escrito aparecen los postulados que argumentan o no dichas ideas (Ver anexo 4).

Matriz Analítica

A continuación, y por medio de una matriz analítica, se presenta la información obtenida anotando datos sobresalientes conseguidos con las diferentes técnicas de recolección de los mismos, esta matriz permite a los investigadores enunciar una

construcción investigativa denominada proposición que al ser una elaboración psicológica, se puede tomar a modo de conclusión, y son precisamente esas proposiciones las que orientan la discusión final sobre los resultados conseguidos.

Categoría deductiva: A. Decodificación

Técnica de recolección de información

Observación participante: Bajo las olas

Proposición

Se observa que el tema de esta lectura, le agrada a los niños y niñas, pero se les dificulta dibujar un animal con base en las descripciones del texto, es decir, pasar de la abstracción de las palabras a la elaboración artística del dibujo es complicado en cuanto no leen con detenimiento los detalles, en otras palabras no los comprenden totalmente a pesar de su decodificación correcta.

La atención se focaliza en descifrar los signos gráficos es decir en procesos automáticos y en menor medida en el significado global de la unión de las palabras y oraciones.

Categoría deductiva: B. Procesos de Construcción e Integración, donde se elaboran todas las proposiciones sobre el texto y se construye el significado del mismo.

Subcategoría B.1 Proceso de construcción de las proposiciones

Técnica de recolección de información

Observación estructurada: Reconociendo

Proposición

Se observaron dificultades en la medida de que en el reconocimiento las ideas extraídas del texto no se lograra identificar cuales eran las verdaderas o las que se argumentaban en la lectura.

Las proposiciones fueron valoradas en su mayoría por los niños y niñas equivocadamente, es decir sin tener en cuenta la información brindada por el texto, esto se evidencia en el pobre desempeño y logros de la actividad.

Solamente 5 miembros del grupo lograron realizar toda la actividad correctamente, a pesar de que el

Las proposiciones logradas por los participantes son ineficaces en cuanto se centran en muy pocos datos de la lectura, por lo que la construcción del significado global es incompleta.

tema de la lectura era conocido por ellos.

Entrevista individual

En esta actividad se pidió a los niños y niñas manifestar oralmente su comprensión de un texto sobre música clásica. Las ideas o proposiciones que extraen del escrito se logran en mayor medida después de una relectura del texto, y sin embargo no son tan elaboradas como se esperaría de una lectura sencilla.

Los elementos que generalmente mencionan son relacionados con los personajes, los objetos y pequeñas acciones que recuerdan se relacionan directamente con el mencionado personaje; 21 de los niños o niñas entrevistados resumieron su comprensión de lectura en frases cortas sobre Mozart.

Proposición

El tipo de texto que los niños y niñas manejan mejor es el estilo cuento, donde los sucesos y objetos giran en torno a un personaje.

La comprensión de texto se puede entorpecer cuando los niños y niñas no encuentran los elementos de un cuento en una lectura.

Subcategoría B. 2 Proceso de Integración de las proposiciones

Técnica de recolección de información

Observación participante: Recorriendo el Nilo

Se observó que el tema del antiguo Egipto atrajo la atención de los participantes, hicieron muchas preguntas y se interesaron por conocer más; fue necesario ampliarles un sinnúmero de datos, algunos de ellos estaban en la lectura y otros surgían de sus intereses personales.

Al mencionarles a los niños y niñas que debían enlazar la información del antiguo Egipto con su vida cotidiana la gran mayoría pudo hacerlo de forma correcta y muchos manifestaron que dicha actividad era fácil.

La actividad complementaria de la lectura, el dibujo

Proposición

Si se posibilita el enlace de la información nueva que reciben los niños y niñas, y los conocimientos que ya poseen, la comprensión de lectura se afianza y facilita.

Los enlaces hacia lo cotidiano determinan muchos de los logros comprensivos, estas conexiones potencian nuevos conocimientos significativos y mejoran la comprensión de lectura.

El tema de la lectura influye en

de un jeroglífico a partir de la inicial del nombre de los niños y niñas, obtuvo gran participación y se desarrolló en orden y de forma eficaz.	cómo se aborde la misma, al interesarle o no al lector, es decir que la motivación intrínseca juega un papel muy importante cuando de comprender un texto se trata.
---	---

Observación natural: Mi propio cuento	Proposición
En esta actividad se observó que la construcción de un texto con base en otro se condiciona por elementos escogidos por los participantes, que no necesariamente son los principales. Por ejemplo repetir los personajes y los escenarios sin aportar elementos.	La comprensión de lectura se condiciona por los elementos que los niños y niñas escogen como relevantes, muchas veces suprimiendo lo que el texto plantea como vital.

Categoría deductiva C. Estrategias de comprensión de lectura

Subcategoría C.1 Estrategias más frecuentemente empleadas en la comprensión de lectura

Técnica de recolección de información

Entrevista individual	Proposición
<p>Cuando se requiere de una actividad que se base en la lectura que realizaron, los niños y niñas deben volver a leer para lograr extraer un dato o idea del texto.</p> <p>En cuanto a la manifestación de las ideas del texto, su expresión oral es mucho más nutrida que su expresión escrita.</p>	<p>La relectura se muestra como la actividad principal que usan los participantes, para la comprensión de la lectura.</p> <p>Al escribir se deben usar más reglas de redacción y ortografía por lo que la comunicación oral es más fácil para los participantes y puede pasar a constituirse como una estrategia más para construir el significado del texto.</p>

Subcategoría C.2 Uso o aplicación de macroreglas, como estrategias de comprensión de lectura

Técnica de recolección de información

Entrevista individual	Proposición
Se observa que los participantes usan la generalización para tratar de comprender un texto, de forma que una o mas ideas escogidas sean las principales. Esto se observa repetidamente en las actividades realizadas.	Al aplicar sólo la macroregla de generalización a todas las ideas del texto, incluso si no tienen elementos comunes, la comprensión que logran es parcial y sin mucho contenido o elaboración.

Categorías inductivas

Para clarificar la relación que tienen las categorías inductivas, con las categorías deductivas, se presenta a continuación una matriz descriptiva a modo de resumen, donde se plantean y explican las categorías inductivas de acuerdo a los datos encontrados en los participantes de este trabajo investigativo.

Categorías deductivas	Categorías inductivas
A. Decodificación de los signos gráficos del texto por parte de los niños y niñas	Atención: Se centra en el desciframiento de los signos gráficos alejándose de la elaboración del sentido del texto.
B. Procesos de Construcción e Integración, donde se elaboran todas las proposiciones sobre el texto y se construye el significado del mismo	Comprensión incompleta: La Construcción de proposiciones es incompleta y la integración de las mismas es ineficaz, ya que no analizan toda la información que brinda el texto y no aportan los conocimientos previos que poseen para elaborar el significado global.
C. Estrategias de comprensión de lectura	Relectura: Se realiza orientando la mayoría de veces los procesos cognitivos básicos hacia la decodificación y no hacia el significado del texto. Generalización: Se maneja el texto con base en algunos datos del escrito sin

tomarlo como una totalidad.

DISCUSIÓN

Los seres humanos son capaces de realizar un sinnúmero de tareas y de elaborar una infinidad de pensamientos, cualquier proceso mental o cognitivo está condicionado, entonces, por diferentes elementos, como los procesos cognitivos básicos en los que se cimienta un gran número de las actividades de las personas, y estos son: la percepción, la atención y la memoria. Para la comprensión de lectura que es el tema a exponer aquí, y de acuerdo a las construcciones de los investigadores, es necesario empezar con los procesos cognitivos básicos, desde el modelo de construcción-integración (Kintsch y Van Dijk, 1978), porque al investigarlos señalan precisamente la importancia de abordarlos desde el principio, es decir de empezar el análisis o investigación desde la primera percepción que hace el lector del texto, avanzar hacia la atención y analizar el uso de la memoria, ya que al ser estos procesos el punto de partida, determinan enormemente los resultados finales.

Por el estadio evolutivo en el que se encuentran los participantes, se observa que estos niños y niñas poseen ya las capacidades y competencias necesarias para la lectura comprensiva, Piaget (1977) menciona que al ubicarlos en la etapa de “operaciones concretas” son capaces de hacer inferencias, elaborar categorías, distinguir entre fantasía y realidad, sin embargo, muchos de ellos no logran interactuar con el texto y construir una comprensión del mismo.

Los participantes en cuestión, al leer empiezan evidentemente a percibir el texto y sus diferentes signos gráficos, centrando su atención en la decodificación y, por lo tanto, almacena en su memoria y recupera de la misma todo lo concerniente al desciframiento. Este ciclo que siguen los niños y niñas ocasiona, entonces, que su comprensión de lectura sea escasa ya que no utilizan su memoria para almacenar las ideas del texto y no aprovechan los conocimientos que ya poseen, en la misma; o lograr un uso eficiente de la memoria de trabajo y la memoria a largo plazo (McNamara y Healy, 1996), en donde puede relacionarse la información nueva que brinda el texto con la que ya se posee, logrando un conocimiento mas significativo. Teniendo en cuenta la distinción que hace Braddley (1986 – 2001) entre la memoria de trabajo y la de largo plazo, es indispensable que el conocimiento construido por el niño se ubique finalmente sobre la

memoria a largo plazo, pues como el autor lo propone, es “en esta instancia en donde los conocimientos se organizan de forma mas estable” (Braddeley, 1986 – 2001), permitiendo acceder a la información que en ella reposa de forma mas sencilla, ya que dicha información permanece en la memoria de largo plazo gracias al proceso de significación y no sólo a un ejercicio de repetición. Dicho de otro modo, la memoria a largo plazo no sólo debe ser la herramienta de la cual el niño tome sus conocimientos para la construcción y el aporte a los nuevos aprendizajes adquiridos, sino también el receptáculo al cual dirija sus logros, dotándolos de orden y estabilidad.

De esta forma y medida que avanzan en el texto y las ideas principales y secundarias se suceden, los niños y niñas no se dan la oportunidad de retenerlas y analizarlas, las dejan pasar y cuando se les interroga o se requiere que manifiesten su comprensión del escrito recurren generalmente a mencionar cualquiera de los planteamientos del texto, independientemente de si es acorde o no al tema principal. Es decir que los niños y niñas aplican la “macroregla de generalización” (Kintsch y Van Dijk, 1978) al texto olvidando las que la complementan.

Ocurre entonces una percepción selectiva de ciertas ideas del texto, y si como plantea Rumelhart (1984), son los esquemas los que dirigen la percepción, es totalmente necesario un cambio o reestructuración de los mismos, para que los niños y niñas puedan avanzar desde la decodificación hacia la comprensión.

Pero, ¿Por qué los esquemas de los participantes los llevan a centrarse en la decodificación? Como se ha mencionado en el proyecto la influencia de padres y docentes es determinante de muchos comportamientos de los niños y niñas, nuevamente se evidencia aquí cómo la educación que reciben en el colegio y los refuerzos y pautas del hogar, presionan a los participantes a volverse expertos en decodificar, es decir poder descifrar las letras, aprender su significado individual y su valor como palabras y oraciones, muchas veces dejando de lado la comprensión.

Abordaremos los resultados sobre padres y docentes mas adelante, porque en este momento se hace necesario avanzar sobre todos los procesos que ocurren al interior de la lectura que realizan los niños y niñas, y para ello es imprescindible guiarnos por el Modelo de Construcción-Integración (Kintsch y Van Dijk, 1978).

Modelo de Construcción-Integración MCI (Kintsch y Van Dijk, 1978)

Analizando la totalidad de los datos recolectados y teniendo como base el MCI, la panorámica que se muestra en los participantes con respecto a la lectura comprensiva, es que la comprensión que alcanzan los niños y niñas no es la ideal, tanto para su estadio evolutivo, como para su situación escolar en la que la lectura es la protagonista de un sinnúmero de actividades, (que buscan generar en ellos aprendizajes de diferentes temas o materias escolares).

Según el MCI para comprender un texto hacen falta ciertas destrezas que se pueden perfeccionar con el tiempo y dedicación a ellas, el primer acercamiento del niño o niña al texto lo determina la percepción que con ayuda de la atención y la memoria le permiten analizar la información entrante, pero en los participantes de esta investigación y como mencionamos anteriormente, dichos procesos no son los mas efectivos.

Entonces, ¿cómo avanzan los niños y niñas en el camino de la comprensión de lectura?, porque aunque no sea la mejor, los participantes alcanzan cierto grado de comprensión. En primera estancia podemos afirmar que la elaboración de proposiciones hasta llegar a un “texto base” (Kintsch y Van Dijk, 1978), es realmente ineficaz, las ideas o premisas que los participantes obtienen del texto están fracturadas porque los niños y niñas no toman el texto como un todo, sino que van avanzando y se quedan con una de sus partes, sin que necesariamente dicho apartado sea el más importante, por ejemplo en el caso de la creación de un cuento por parte de los participantes, la mayoría no logró establecer cuál era la idea central del escrito que se les brindó, y a partir de ello construir uno nuevo. Cuando se trata de seguir las órdenes o indicaciones de un texto, nuevamente surgen las dificultades y aun recurriendo a la constante relectura les es difícil extraer del texto los datos indicados; si se le pide a los participantes que valoren datos en función de un escrito es totalmente arduo para ellos lograrlo, sólo 5 integrantes lo consiguieron.

Si las proposiciones no son eficientes, es decir no surgen de los planteamientos totales del texto, el “modelo de situación” (Kintsch y Van Dijk, 1978) donde se integran dichos logros a los conocimientos o aportes que puede dar el lector, y que representa la comprensión global del texto, será construido sobre una base débil que puede colapsar en cualquier momento, y por tanto los aprendizajes que se obtengan serán pequeños y llenos de vacíos. Es así como al no ser aprendizajes significativos los niños y niñas

olvidan rápidamente el texto y su información (de ahí la relectura constante), y al no inscribirse en su vida cotidiana no le dan la importancia a la lectura en sus vidas.

La confluencia de la “micro y macroestructura” (Kintsch y Van Dijk, 1978), debe darse de forma que posibilite el aprendizaje duradero y útil al lector, los participantes de ésta investigación desperdician día a día un sinnúmero de aprendizajes ya que al leer no construye y aporta de forma que la actividad que realiza (leer) sea beneficiosa a largo plazo y no sólo un requisito escolar de decodificación.

El enlace de información nueva y antigua es el que permite que los conocimientos obtenidos del texto sean contruidos por el lector, los niños y niñas pueden lograr ese enlace, pero es necesario que se los guíe u oriente hacia él, con escenarios y lecturas cercanas a su entorno y a sus intereses, para desarrollar en ellos otras estrategias que les permitan comprender el texto.

Las estrategias que Kintsch y Van Dijk (1978) plantean como esenciales para llegar hasta el significado global del texto, por medio de la generalización, supresión y construcción e integración de las proposiciones, son procesos que los participantes no alcanzan a desarrollar a cabalidad; se nota, a través de los datos recolectados que hacen un uso masivo de la generalización de una idea o en última instancia de un personaje al que le atribuyen toda la importancia, obedeciendo a una lógica que no siempre es la del texto.

La estrategia que los participantes utilizan con mayor frecuencia es la relectura, pero al respecto ocurre un fenómeno y es que cuando los niños o niñas realizan una primera lectura del texto no están aplicando todas las estrategias que les favorezcan la comprensión, ya que cuando se les pide expresen su comprensión del texto recurren a releerlo una y otra vez tratando de avanzar desde la decodificación hacia el significado.

Así mismo, las preguntas que hacen se orientaban mas a la repetición de instrucciones u órdenes y no a esclarecer el tema de un texto, por ejemplo, la pregunta mas común y que se repetía a lo largo de las sesiones era que, inmediatamente después de dar las instrucciones (los investigadores) varios de los niños y niñas levantaban la mano y pedían que uno de los investigadores se acercara para decir: “¿Qué hay que hacer?”. Esta situación puede estar condicionada en gran parte por las pautas de enseñanza que brindan las instituciones educativas, que ubican al docente como al actor principal del que debe provenir todo conocimiento.

Como ya se dijo, dentro del MCI se plantean estrategias que el lector puede usar para desarrollar una mejor comprensión del texto, del mismo modo, logran aportar en ello algunos principios del lenguaje frente a la lectura. Según Bruner (1990) la primera facultad del lenguaje es la comunicación: de este modo, la comunicación que se alcanza a expresar después de la lectura puede enfocarse hacia la ampliación de la misma, por medio de las mencionadas preguntas ya sean individuales o guiadas, también sirven las mesas redondas y debates o simplemente resolver y ampliar los datos que durante la lectura se hayan planteado. Estos aparentemente sencillos lineamientos pueden enriquecer enormemente la comprensión al hacer uso del lenguaje como método de comunicación y aprendizaje por excelencia, ya que el lenguaje le permite a la persona además de acceder al conocimiento, “la expresión de los pensamientos del individuo” (Bruner, 1990). De esta forma hace falta una reestructuración de los esquemas que manejan los niños y niñas respecto a la comprensión de lectura, orientando todas las capacidades y estrategias que poseen para conseguir que la elaboración del significado de un texto sea acorde al mismo y cuente con el aporte del lector; un cambio como este debe surgir no solo desde niños y niñas, sino también desde los padres y docentes.

Siguiendo los postulados de Baker (2002), sobre cuáles son las estrategias que favorecen la comprensión de lectura de los estudiantes: “determinar lo importante, resumir información, hacer inferencias, y hacer preguntas”, son habilidades a las que los participantes recurren rara vez, a pesar de que algunos estudiantes manifestaron que para comprender mejor pueden hacer resúmenes o preguntar a padres y docentes; en el desarrollo de las actividades de este proyecto ningún estudiante llevó a cabo ninguna de las mencionadas técnicas, sólo se llegó hasta la relectura y a preguntar acerca de las instrucciones; por lo tanto el desarrollar las estrategias señaladas favorecería enormemente a estos niños y niñas, al brindarles otros espacios donde construir conocimientos, espacios que se pueden inscribir fácilmente en su vida cotidiana y por tanto resultar significativos y útiles para ellos.

Cabe resaltar en este punto la influencia que puede tener el tipo de texto; diferentes investigaciones retoman este tema desde la motivación intrínseca de la persona por un tema, pero en los participantes de esta investigación se nota que, además de la motivación existe el hábito e interés por trabajar o leer textos que generalmente son cuentos o historias, donde un personaje es el protagonista, esto puede deberse a la

facilidad de lectura y de comprensión de los cuentos, ya que la lógica de estos textos es repetitiva en cuanto al desarrollo de los acontecimientos, por lo que muy posiblemente los niños y niñas están acostumbrados a identificar un personaje y elaborar su comprensión a partir de él, y de esta forma los textos que no son cuentos son más difíciles de trabajar para ellos. La lógica que usualmente manejan los participantes para la comprensión de un texto no puede aplicarse a todas las clases o tipos de textos que existen.

La comprensión de lectura también se relaciona con algunas funciones del lenguaje según Halliday (citado por García, 1993). La función apelativa, por ejemplo, permite que el lector nombre o reconozca todos los objetos que le rodean, y los identifique dentro de la lectura al ser invocados en ella. Reconocer por ejemplo qué ser vivo es una “rana” y qué características tiene, le permite acceder al significado del texto, al ubicarlo en situaciones específicas, esta función debió ser utilizada por los participantes al identificar las características de los peces de la sesión 1, pero el logro alcanzado al respecto se entorpeció al tratar de dibujar, es decir recrear a un animal según la lectura, en otras palabras no llevaron a cabo en su totalidad esta función.

Por otro lado, la función expresiva de Halliday (citado por García, 1993) le permite transformar en palabras aquellos pensamientos o sentimientos que surgen desde el interior del lector. La relación que desarrolla el lector a lo largo del texto no es impersonal, es subjetiva, y durante tal proceso se recurre no sólo a la memoria de trabajo que se encarga de ir enlazando la información que se va acumulando, sino ante todo, la memoria de largo plazo, en donde reposan los conocimientos y sucesos, percepciones y más importantes vivencias, elementos que determinan en gran medida la comprensión del texto. Hechos estos que como se explicó anteriormente no son ejecutados en su totalidad por los participantes.

Estas funciones son importantes porque muestran desde un planteamiento teórico procesos valiosos para la comprensión de lectura, por ello para la elaboración de un futuro plan de intervención sobre lectura deberán tenerse en cuenta.

Padres y docentes como elementos claves de la lectura comprensiva

La lectura comprensiva que logran los niños y niñas está marcada también por un elemento importante y que se ha recalcado a lo largo del presente proyecto: las actitudes de docentes y padres respecto a la lectura.

De acuerdo a la información recolectada por medio de las encuestas, los padres no cuentan con las capacidades suficientes como para reforzar o entrenar a sus hijos en el proceso de lectura comprensiva. Su baja escolaridad limita su interacción frente a los deberes o quehaceres escolares. Las encuestas a padres evidencian que las actividades que se desarrollan en el hogar, están más vinculadas al aprovechamiento del tiempo libre en viajes o esparcimiento, y no en el uso de la lectura como una herramienta de entretenimiento, ni mucho menos en el entrenamiento en ella o el perfeccionamiento de las habilidades lectoras de sus hijos.

Esta situación puede deberse al bajo nivel académico, al horario de trabajo, entre otros aspectos. En todo caso, el acompañamiento que los padres de familia despliegan sobre el proceso de lectura, parece ser mínimo. Un proceso tan importante como lo es la lectura comprensiva, necesariamente requiere la presencia de figuras significativas que apoyen su desarrollo, investigaciones previas como la del CERLALC (1983) demuestran que es principalmente el hogar la cuna del proceso de lectura comprensiva, así como los docentes y el colegio son igualmente importantes; en la investigación de FUNDALECTURA (2000) mencionada en el marco de antecedentes, los docentes son considerados por la población de dicha investigación como generadores del hábito lector en un 40%.

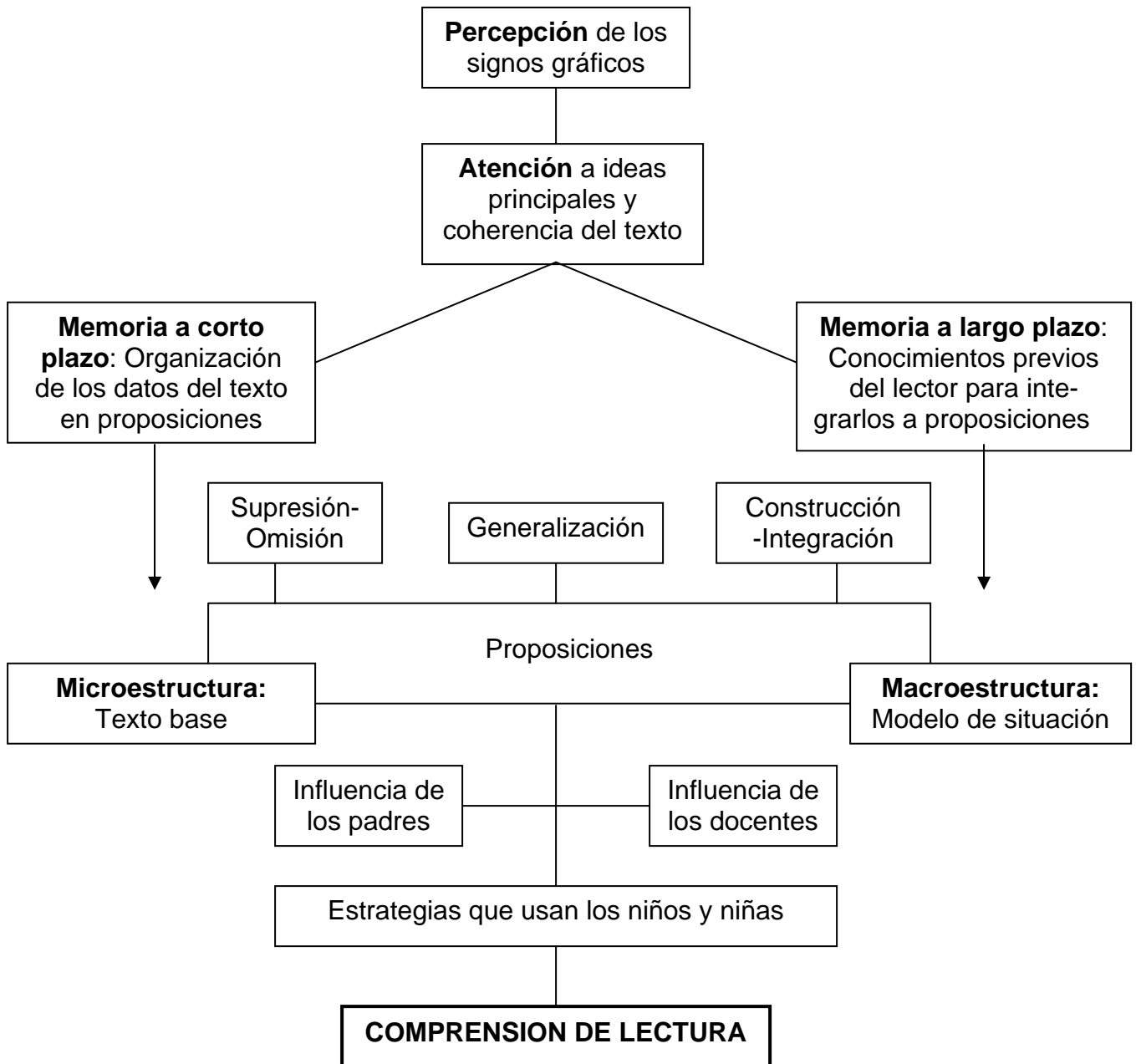
Además planteamientos teóricos como los de Vigotsky (1962) exponen la importancia de roles o figuras significativas con las cuales el niño o niña interactúa para desplegar sus conocimientos y sus actividades sobre el mundo que le rodea, apoyado por un experto que guíe sus facultades, siempre teniendo en cuenta que el aprendiz tiene un papel activo, que nunca será pasivo frente a las demandas del medio ambiente.

Desde esta perspectiva, el acompañamiento que los padres de los participantes de este trabajo pueden brindar durante el proceso de lectura comprensiva, se reduce enormemente. “La zona de desarrollo próximo” (Vigotsky 1962), por ejemplo, plantea la necesidad de que un experto oriente al niño o niña hacia la superación de las barreras que sus novatas capacidades aun no son capaces de alcanzar. Tal guía no debe en ningún momento sobrepasar las actividades que el aprendiz sea capaz de hacer por sí solo en busca de tal logro, por el contrario, debe ser un trabajo conjunto de los dos actores.

Entonces, tal tarea guía recae también sobre el docente, que muchas veces se centra en desarrollar la habilidad lectora durante su horario y su lugar de trabajo, dejando de lado temas, espacios, estilos y autores que pueden enriquecer los conocimientos de sus estudiantes.

El uso de la biblioteca, como herramienta de comprensión de lectura, no es nombrada con mayor regularidad ni por los padres ni por los docentes. Esta herramienta, presente en el colegio, está siendo claramente desaprovechada. La comprensión que los niños logran de sus lecturas, necesariamente debe reforzarse con consultas o ampliaciones que despierten el interés de los niños y niñas por los libros y no sólo sirvan como un requisito escolar.

Para ilustrar los diferentes elementos que constituyen la comprensión de lectura, elementos que aunque basándose en el MCI, se amplían en esta investigación con el análisis de datos realizado por los investigadores, se muestra a continuación un gráfico a modo de resumen. Es importante aclarar que este gráfico se constituye como un modelo “ideal” de comprensión de lectura, hecho que desafortunadamente no ocurre totalmente en los participantes de esta investigación, como ya se ha explicado anteriormente.



Así concluye esta discusión sobre la panorámica de la comprensión de lectura de los participantes, que tienen muchas posibilidades de optimizar sus aprendizajes si se les brinda el espacio propicio; de esta forma la investigación realizada aquí reafirma nuevamente su importancia, ya que antes de ella no se contaba con ningún dato que esclareciera la situación de lectura de estos niños y niñas. A partir de aquí se pueden tomar medidas y realizar actividades que beneficien a los niños y niñas, porque el camino del aprendizaje y del acompañamiento efectivo a los estudiantes es largo y debe perfeccionarse día a día.

CONCLUSIONES

En este trabajo investigativo se construyen conclusiones relacionadas con el desempeño de los niños y niñas en su proceso de lectura comprensiva, así como de los factores que la influyen o condicionan.

Empezando por la decodificación se puede afirmar que es la actividad que realizan los niños y niñas cuando se les solicita leer, es decir el desciframiento. Si el estudiante está más atento a la pronunciación de las palabras que a la idea central que está desarrollando con su lectura, el nivel de comprensión que logrará es necesariamente bajo, porque sus capacidades cognitivas, se enfocarán en la decodificación y no en la significación del texto.

Siguiendo ese orden de ideas la comprensión de lectura que se levanta sobre la elaboración de proposiciones del texto, y la integración de ellas con los conocimientos del lector, no se fundamenta sobre bases sólidas al centrar la atención en la decodificación, su incompletud no permite asimilar todos los conocimientos o datos que puede brindar un texto; lo grave de esta situación es que estos niños y niñas pueden lograr una comprensión de lectura más asertiva, como lo demuestra su desempeño en la sesión 2 sobre Egipto, donde sus motivaciones, sus preguntas y su esfuerzo los llevó a realizar la actividad de forma correcta, es decir que estos niños y niñas necesitan el espacio propicio para desarrollar sus capacidades, espacios que investigaciones como ésta abren y sustentan.

Es importante señalar que la motivación intrínseca de los participantes no los ayuda para realizar una lectura comprensiva, en este aspecto influyen notablemente las pautas de crianza y el uso de la lectura en el colegio. Así como la edad de los participantes también puede influir en los intereses o en los esquemas que guían la comprensión de lectura o la posibilitan.

Es posible evidenciar las expectativas del lector respecto al tema de la lectura por la presencia o ausencia de preguntas que realice o formule, ya que si se orientan a conocer más y clarificar datos, se llenarán vacíos y por lo tanto, se elaborará una comprensión de lectura más amplia y eficaz.

Herramientas como los resúmenes, no son usados con regularidad por los participantes, si no es su deber o su obligación escolar el realizarlos. Durante las sesiones de trabajo, tal herramienta fue nombrada por pocos estudiantes, y por algunos

padres, pero a lo largo del trabajo de campo, ningún participante desarrolló durante las sesiones dicha técnica, limitándose en su mayoría al proceso de relectura del texto como mecanismo de mejoramiento de su comprensión del texto. Las estrategias que se mencionan y describen a largo de este informe son usadas por los participantes mínimamente, es por eso necesidad inmediata de estos niños y niñas el que se les brinde espacios tanto de práctica como de construcción de estrategias que favorezcan su lectura comprensiva.

Teniendo en cuenta todas estas características de la comprensión de lectura que logran los niños y niñas y que desafortunadamente no es la ideal, es muy importante también señalar que a pesar de sus limitaciones poseen las habilidades y destrezas para avanzar en su camino de aprendizaje, es decir que son perfectamente capaces de comprender mejor, sin embargo necesitan para ello espacios adecuados y asesorías pertinentes que resalten sus logros, por ejemplo el uso de temas de intereses, explotar su curiosidad y aprovechar la influencia positiva de docentes y padres.

Entonces, el camino del mejoramiento de la situación de lectura de los participantes esta condicionado por tres elementos claves que son: las actitudes de los niños y niñas hacia la lectura, las pautas de sus padres y lo que reciben de los docentes respecto a la lectura; por ello cualquier trabajo en este campo debe abordarse desde todas estas perspectivas. Sin olvidar que la construcción de significado es un proceso complejo e individual, es decir que cada persona asume el conocimiento desde su historia de vida, por lo que crear espacios lectores en la vida cotidiana de los niños y niñas se convierte en requisito indispensable para el aprovechamiento de la lectura.

La aplicación de un modelo de lectura como el de Kintsch y Van Dijk (1978) en el contexto de nuestra región tuvo gran resonancia investigativa por la amplitud de procesos de los que se ocupa, es decir que al aplicar sus postulados se pudieron evidenciar un sinnúmero de procesos en una situación específica, lo que permitió a los investigadores enunciar conclusiones de los resultados, totalmente coherentes a la situación de los niños y niñas pero basándose en postulados teóricos válidos.

Para los participantes fue además agradable realizar el trabajo propuesto, porque cada actividad contaba con características acordes su edad e intereses, así como con recursos para facilitar su trabajo, por ejemplo los cuadros especialmente diseñados para consignar información. De esta forma el impacto que esta investigación tuvo en la vida

de los participantes, fue el que al proporcionarles espacios para la lectura comprensiva muchos niños y niñas se dieron cuenta de qué eran capaces de hacer, de sus habilidades y de sus falencias, además de despertar ciertos intereses que a largo plazo los pueden llevar a aprender de mejor forma, por ejemplo el tema del antiguo Egipto propició muchas preguntas a las que los niños y niñas pueden buscar respuestas y así aprender más.

Así, se puede afirmar que el modelo creado por Kintsch y Van Dijk (1978) es un modelo teórico que favorece enormemente la investigación de los procesos de comprensión de lectura, porque los abarca ampliamente y permite su estudio al descomponerlos metodológicamente, marcando una ruta que jerárquicamente introduce al investigador desde la decodificación del texto, hacia el proceso de construcción de significado, pasando por la integración de conocimientos previos, y finalmente logrando acceder el sentido global del texto; a la vez que proporciona espacios para el descubrimiento de nuevos datos que puedan surgir, relacionados con las características individuales de una población.

La visión que el MCI maneja de la persona como un ente participante de sus aprendizajes puede servir para cambiar la estructuración de programas o sistemas de mejoramiento y evaluación de la comprensión de lectura, con un nuevo enfoque que se oriente en explotar tanto los conocimientos que brinda el texto como los conocimientos que ya poseen los estudiantes. Además de que el MCI brinda la oportunidad de revisar los métodos de enseñanza de la lectura, y ante todo, reformular la aplicación de estrategias que faciliten o potencien la comprensión lectora en los niños y niñas. Todas estas aplicaciones prácticas deben construirse como se mencionó antes con la confluencia de todas las partes involucradas.

Finalmente es importante anotar que procesos investigativos como el que se llevó a cabo aquí, merecen atención y sobre todo continuidad, porque como se ha evidenciado a lo largo del mismo los procesos de lectura comprensiva son fundamentales para las personas, especialmente los niños y niñas, para que sus aprendizajes sean los más óptimos; hecho que a largo plazo mejorará no solo sus vidas sino las de su comunidad.

RECOMENDACIONES

Surge la necesidad de revisar la atención que los niños y niñas enfocan en las actividades tanto de decodificación (al centrarla allí), y su capacidad de seguir instrucciones. La decodificación es una actividad que los niños y niñas manejan, pero es recomendable que docentes, padres y estudiantes la asuman como parte de un proceso cuyo fin es la comprensión de lectura y no el desciframiento de signos, para ello debe cambiar el enfoque con que se enseña a leer, es decir que el objetivo sea comprender un escrito y no sólo descifrarlo.

Aquellos niños y niñas que no logran decodificar a la velocidad de su clase, pueden quedarse rezagados y entorpecer su desarrollo académico, por lo que identificarlos y ayudarlos en su desempeño, debe ser un objetivo de los docentes para mejorar el espacio escolar; los padres también pueden optimizar el proceso de decodificación al orientar a los niños y niñas hacia la comprensión de los signos que descifran, en otras palabras, hacerles ver que la lectura involucra la comprensión de un texto. Las actividades más propicias para este objetivo serán las que involucren una lectura, como elemento principal, y siempre y cuando se busque que el niño o niña analicen la información para comprender el texto.

Ya que los niños y niñas tienden a generalizar una de las ideas del texto, sería interesante llegar a descubrir cuál es la lógica que les lleva a centrar su atención en detalles menores, en lugares o nombres, dejando de lado el sentido global del texto, ya que hay una conexión de información nueva y antigua que determina qué escogen para recordar.

Aunque los niños y niñas expresan que con la lectura pueden aprender más, la refuerzan muy poco fuera de sus obligaciones escolares. Se debería explotar sus intereses y desde allí motivar al niño o niña hacia otros temas y conocimientos, enriquecer las actividades de lectura, complementándolas con otras paralelas, que compartan coherencia. En otras palabras brindarles elementos que inviten a la lectura, se puede aprovechar el cine o la música, las adaptaciones de cuentos o libros. Elaborar talleres de lectura compartida e individual como parte del año escolar, permitiría el acercamiento a la lectura, tanto de los estudiantes como de padres y docentes de la institución al incluirlos en dichas actividades.

Siguiendo estas ideas la comprensión de lectura de los niños y niñas puede verse beneficiada con la práctica de una lectura cuyo objetivo sea la elaboración o construcción subjetiva, no la repetición de datos sino el aprendizaje significativo. La elaboración de preguntas claves (por parte del docente o figura afín), para ayudar a los estudiantes en su comprensión puede ser una excelente técnica para avanzar en la creación del significado del texto, estas pueden presentarse a los niños y niñas como un cuestionario o como preguntas abiertas para ser respondidas oralmente.

Con respecto a las actividades que pueden realizar los padres para desarrollar la lectura comprensiva en sus hijos e hijas es importante que tengan en cuenta los intereses y gustos de los niños y niñas, y a partir de allí posibiliten espacios de trabajo o diálogo permanente donde la lectura sea la protagonista, por ejemplo leyendo juntos y discutiendo lo aprendido; es importante también brindarles recursos de lectura a los niños y niñas, y si no se cuenta con ellos aprovechar las bibliotecas públicas, pero sin olvidar que se deben compartir estos espacios, es decir acompañar a los niños y niñas.

Los docentes también pueden colaborar en el afianzamiento de la lectura comprensiva en la vida de los niños y niñas al promover espacios dentro de sus clases donde se trabaje directamente con ella, por ejemplo formar un club de lectura y dedicar una hora de clase para llevarlo a cabo de forma semanal; ya que los participantes disfrutan de actividades artísticas como dibujos y pintura, también se pueden representar los textos por medio de dibujos o pequeñas obras de teatro para presentarlas a los padres y así todos los involucrados participarían.

Al trabajar con los niños y niñas en diferentes horarios de clase se notó que la ubicación de los estudiantes en el salón de clases interviene de manera favorable o desfavorable en el desempeño que alcanzan, por lo que es importante que los docentes manejen este aspecto de la mejor manera ya que puede haber combinaciones muy exitosas.

A los niños y niñas que participaron en esta investigación es también importante hacerles saber que cuentan con todas las capacidades para lograr una comprensión de lectura eficaz, por lo que es fundamental que pongan en práctica todos sus conocimientos y se esfuercen por construir sus propios aprendizajes o como ellos mismos lo expresan “concentrase” mejor en las actividades que realizan.

Los directivos del colegio deben preocuparse y destinar tanto tiempo como recursos para optimizar la educación que brinda esta institución con respecto a la lectura comprensiva, para ello puede contratar expertos que capaciten a los docentes en lectura, que desarrollen talleres y ciclos de lectura comprensiva con los estudiantes de todos los grados, así como crear nuevas materias escolares especializadas, que sirvan de guía y refuerzo en el proceso de aprendizaje de la lectura, por ejemplo destinado una hora semanal en el plan de estudios a una materia que puede llamarse lectoescritura, que vaya de acuerdo a las diferentes edades de los estudiantes, en esta materia se podría trabajar además, tanto la lectura como la creación de textos, desde los mas pequeños niños y niñas y así hacer que la lectura sea parte de su vida diaria. Con los resultados que aporta esta investigación ya se tiene un punto de partida sobre qué es lo que necesitan los niños y niñas, sobre cual es su situación de lectura, a partir de allí se pueden elaborar de una forma asertiva diferentes actividades que los beneficien.

Es conveniente prestar atención en una futura investigación al contexto social de los niños y niñas, y específicamente a las relaciones que mantienen con sus compañeros de curso tanto en trabajos individuales como grupales, ya que los coetáneos pueden influir en el aprendizaje de un individuo.

REFERENCIAS

- Abril, P. (2002). La literatura infantil desde antes de la cuna. México: CONACULTA.
- Al 63% de los niños les gusta que los adultos les lean (2005). Departamento Nacional de Estadística (Dane), y los Ministerios de Cultura y Educación, el Instituto Distrital de Cultura y Turismo, la Cámara Colombiana del Libro y Fundalectura. [En red]. Disponible en: http://www.presidencia.gov.co/prensa_new/sne/2006/diciembre /14/16142006.htm [2007, abril 2]
- Alliende, F., Condemarin, M. (1993). La lectura: Teoría, evaluación y desarrollo. Chile: Editorial Andrés Bello.
- Ardricain, S. (1996). Espacios para la promoción de la lectura. Bogota, Colombia: Ediciones Taller de talleres.
- Ascuntar, D., Navarro, M., Timaran, M. (2000). Alternativas para estimular la actividad lectora. Pasto, Colombia: Editorial Unariño.
- Bartch, M., y Mallet, J. (1991). ¿Qué libro lees? Ejercicios para fomentar el hábito de la lectura. México: Editorial Trillas.
- Bayo, J. (1987). Percepción, desarrollo y artes visuales. Barcelona: Editorial Anthropos.
- Blandón, F. (2004). La narrativa en el desarrollo de habilidades comunicativas. Colombia: Universidad de Valle.
- Bernal, C. (2006). Metodología de la investigación, para administración, economía, humanidades y ciencias sociales. México: Editorial Person educación.
- Bonilla, E., y Rodríguez, P. (1997). Más allá del dilema de los métodos. Bogotá, Colombia: Editorial Norma.
- Bruner, J. (1978). El proceso mental en el aprendizaje. Madrid, España: Ediciones Nancea.
- Bruner, J. (1990). La elaboración del sentido: La construcción del mundo por el niño. Barcelona, España: Editorial Paidós.
- Bruning, R., Schraw, G., Norby, M., Ronning, R. (2005). Psicología cognitiva y de la instrucción. Madrid, España: Ediciones Pearson Educación, S.A.
- Cárdenas, A. (1992). La lectura comprensiva y su influencia en el aprendizaje de los alumnos de grado 5 de primaria del Centro Pedagógico "La ciudad de los niños". Ipiales, Colombia: Universidad Mariana.

Chávez, E. (2001). Estrategias pedagógicas para incrementar la comprensión lectora. Pasto, Colombia: Editorial E.V Chávez.

Chávez, M. (1998). Manual de estilo de publicaciones de la American Psychological Association. México: Editorial El manual moderno.

Correa, M. (2001). Procesos de inferencia con lectura asistida [En red]. Disponible en: http://scienti.colciencias.gov.co:8081/ciencia.war/search/EnProductoGr/xmlInfo.do;jsessionid=87D47FE94E496FD850F2692A3762FC6D?nro_id_grupo=01467078155268&seq_producao=20928&cod_rh_cv=0000082520&seq_producao_cv=7306 [2007, junio 10]

Enciclopedia para la educación preescolar, tomo 4 (2003). Desarrollo comunicacional. Lenguaje oral y lenguaje escrito. Colombia: Ediciones Boreal.

Fährmann, W., y Gómez, M. (1985). El niño y los libros. Como despertar una afición. Madrid, España: Ediciones SM.

Forero, M., Niño, J. (1995). Un enfoque para la comprensión de lectura. Tunja, Colombia: Editorial Ciefed.

Fredericks, A. (1992). Ideas para la comprensión de lectura. México: Editorial Trillas.

García, E. (1993). La comprensión de textos. Modelo de procesamiento y estrategias de mejora. Madrid, España: Editorial Complutense.

Gómez, A., Cruz, M., Callejas, J., Pérez, O. (2005). Efectos diferenciales de la señalización sobre la comprensión de textos. España: Facultad de Psicología Y Educación.

Hazard, P. (1982). Los libros, los niños y los hombres. Barcelona, España: Editorial Juventud.

Hernández, J. (1997). Animación y promoción de la lectura, consideraciones y propuestas. Medellín, Colombia: Comfenalco.

Hernández, R., Fernández, C., Baptista, L. (1991). Metodología de la investigación. México: Editorial Mc Graw-Hill.

Investigación realizada por el centro regional para el fomento del libro en América Latina y el Caribe CERLALC (1983). Los escolares y la lectura. Bogota, Colombia: Editorial Kapelusz Colombiana. S.A.

Jiménez, H. (1998). Investigación sobre enseñanza de la lengua y comprensión de lectura en Colombia [En red]. Disponible en:

<http://www.monografias.com/trabajos28/ensenanza-lengua-comprension-lectura-colombia/ensenanza-lengua-comprension-lectura-colombia.shtml> [2007, abril 4]

Klinger, C., y Vadillo, G. (1997). Psicología Cognitiva. Estrategias en la práctica docente. México: Mcgraw – Hill.

Leyva, E. (2004). Como enseñar a pensar. Bogota, Colombia: Ediciones S.E.M.

Lopera, G. (1997). Selección de libros infantiles y juveniles. Criterios y fuentes. Colombia: Comfenalco.

McNamara, D. (2003). Aprender del texto: Efectos de la estructura textual y las estrategias del lector. [En red]. Disponible en: http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-09342004005500002&script=sci_arttext [2007, agosto 5]

Massone, A., y González, G. (2004). Lectura: Comprensión vs. Retención de información. Una interpretación cognitiva. Argentina: Revista Iberoamericana de Educación.

Maturano, C., Mazzitelli, C., Macías, A. (2006). ¿Los estudiantes verifican la consistencia interna de los textos científicos o retienen la primera información que leen? Argentina: Instituto de Investigaciones en Educación en las Ciencias Experimentales Facultad de Filosofía, Humanidades y Artes. Universidad Nacional de San Juan.

Mendoza, R. (2006). Investigación cualitativa y cuantitativa - Diferencias y limitaciones. [En red]. Disponible en: <http://www.monografias.com/trabajos38/investigacion-cualitativa/investigacion-cualitativa2.shtml>

Milla, F. (2001). Actividades creativas para la lecto-escritura. México: Editorial Alfaomega.

Montero, I., y León, O. (1997). Diseño de investigaciones, introducción a la lógica de la investigación en psicología y educación. Madrid, España: Editorial Mc Graw-Hill.

Montserrat, M. (1989). La animación a la lectura. Madrid, España: Ediciones SM.

Papalia, D., Wendkos, S., Duskin R. (2005). Psicología del desarrollo. México: Ediciones Mc. Graw-Hill.

Patte, G. (1984). Si nos dejan leer...los niños y las bibliotecas. Bogota, Colombia: Editorial Kapeluz Colombiana.

Pérez-Rioja, J. (1986). Panorámica histórica y actualidad de la lectura. Madrid, España: Fundación Germán Sánchez Ruiperez. Ediciones Pirámide, S.A.

Peroni, M. (2003). Historias de lectura. Trayectorias de vida y de lectura. México: Fondo de cultura económica.

Petit, M. (1999). Nuevos acercamientos a los jóvenes y la lectura. México: Fondo de cultura económico.

Programa para JUS308. MegaLinks en justicia criminal. (2006) Metodología cualitativa de la investigación de la sociología. [En red]. Disponible en: <http://translate.google.com/translate?hl=es&sl=en&u=http://faculty.ncwc.edu/toconnor/308/308lect09.htm&sa=X&oi=translate&resnum=3&ct=result&prev=/search%3Fq%3Dqualitative%2Bsocial%2Bresearch%26hl%3Des%26lr%3D> [2007, mayo 10]

Rey, G., Melo, J., Venegas M., Uribe, R., Jaramillo B. (2001). Hábitos de lectura y consumo de libros en Colombia. Bogota, Colombia: Fundalectura.

Reyes, Y. (2002). Yo no leo, alguien me lee... me descifra y escribe en mi. México: CONACULTA.

Robledo, B., León, S. (2005). Promoción de la lectura desde la biblioteca pública. Bogota, Colombia: Fundalectura.

Sandroni, L., y Machado, L. (1984). El niño y el libro. Bogota, Colombia: Editorial Kapelusz.

Santa, E. (1974). El mundo mágico del libro. Bogota, Colombia: Editorial Instituto Caro y Cuervo.

Sarramona, J. (1990). Como desarrollar la lectura critica. Barcelona, España: Ediciones CAC.

Smith, F. (1998). Comprensión de lectura. México: Editorial Trillas.

Solaz-Portolés, J., y López, V. (2007). Resolución de problemas, modelos mentales e instrucción. España: Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias Vol. 6 N° 1

Staiger, R., Casey, C. (1983). Planificación y organización de campañas de lectura, guía para los países en desarrollo. Paris, Francia: UNESCO.

Strauss, A., y Corbin, J. (2002). Bases de la investigación cualitativa. Medellín, Colombia: Editorial Universidad de Antioquia.

Tamayo, G. (1994). Introducción al desarrollo infantil: Génesis y estructura de las funciones mentales. México: Editorial Trillas.

Van Dijk, T. (1980). El procesamiento cognoscitivo del discurso literario. México: Universidad Nacional Autónoma de México.

Venegas, M., Muñoz, M., Bernal, L. (1990). Promoción de la lectura en la biblioteca y en el aula. Centro regional para el fomento del libro en América Latina y el Caribe (CERLALC). Ministerio de Educación Nacional de Colombia, secretaría ejecutiva del convenio “Andrés Bello”, instituto colombiano de cultura COLCULTURA. Bogota, Colombia: Editorial CERLALC.

Vieiro, P., González, R., Gómez, M. (2000). El uso de estrategias macroestructurales en los primeros años de la escolarización. Departamento de Psicología Evolutiva y de Educación, Universidad de Coruña. España. [En red]. Disponible en: <http://es.geocities.com/ampilar/lecturacomp.htm> [2007, agosto 12]

Villoria, V. (2003). La comprensión y expresión de textos escritos. Bases lingüísticas, psicológicas y pedagógicas. [En red]. Disponible en: http://lenguayliteratura.org/mb/index.php?option=com_content&task=view&id=588&Itemid=1 [2007, julio 7]

ANEXOS

ANEXO 1

Encuesta Docentes

En la siguiente tabla se encuentran todas las respuestas de los docentes, discriminándolas por sujetos.

S u j e t o / P r e g u n t a	¿Qué entiende UD por lectura comprensiva?	¿Para Usted cuál es la importancia de que una persona tenga la capacidad de leer comprensivamente?	¿De que forma hace uso o aplica la lectura en sus clases con los niños y niñas?	¿Qué características piensa Usted tiene la comprensión de lectura que logran los estudiantes?	¿Qué estrategias ha notado que usen los niños y niñas cuando se trata de comprender un texto?
1	Se entiende como aquella lectura en la cual el lector al finalizar de leer un texto es capaz de dar un razonamiento claro de la idea principal que contiene el mismo	Es importante porque permite ahorrar tiempo, hace que la persona se sienta satisfecha por adquirir un conocimiento en forma rápida	Primero hago que lean el titulo del texto que van a leer y hagan un análisis detenido del mismo sin haber leído el texto, una vez sacado algunas ideas, lo leen y finalmente establecen relación de lo que ellos conocían con lo que leyeron	Logran entender los escritos cuando se les ayuda a que analicen sus partes y vayan sacando las ideas importantes	Las estrategias mas utilizadas por los estudiantes es la repetición, repiten varias veces hasta memorizarlo
2	Es un proceso de interacción con el texto, un proceso que debe ser enseñado a través de un método, de unos pasos,	Es importante porque ella hace mejores lectores, competentes, con hábitos y gusto estético por la lectura. La lectura comprensiva es importante porque a través	Haciendo lecturas en todas las áreas, dando lectura a las tareas, escritos, y a las consultas. En castellano se lee cada periodo una pequeña	Para los estudiantes la lectura requiere esfuerzos de concentración y aprendizaje, muchas veces necesitan alternativas para lograr	Lectura silenciosa, repetir la lectura, preguntar o buscar el significado de las palabras desconocidas, representar lo leído con dibujos

	o estrategias para facilitar la interacción en los diferentes momentos de la lectura (antes, durante y después) Cuando se hayan desarrollado estas estrategias y habilidades lectoras, diremos que se sabe leer bien	de ella podemos adquirir y desarrollar competencias en todas las áreas del conocimiento. Aprender a comprender un texto nos abre el camino para descubrir el maravilloso universo que encierra el placer de leer.	obra de literatura infantil.	comprender el texto.	o por medio de esquemas, hacer resúmenes, identificar personajes, lugares, que sucede al inicio, en el desarrollo y al final del texto, interrogar el contenido del texto, sacar las ideas principales del texto y de cada párrafo.
3	Que el lector dé razón o respuestas a los interrogantes que se le formulen del texto. Que dé a conocer con sus palabras lo que el autor transmite en el escrito, que comprenda cual es el mensaje central e ideas secundarias.	La lectura comprensiva es tan importante al crecimiento intelectual como el alimento al crecimiento físico, ya que está implícito en todas las áreas del conocimiento y de la universidad de la vida. Si se tiene un excelente nivel de comprensión todo será mucho más fácil dentro del aprendizaje y del campo laboral	Personalmente la aplico con el desarrollo de guías, en trabajos de consulta, cuando visitamos a las bibliotecas del establecimiento o del banco de la república, lecturas orales de textos, lecturas de otros acordes al grado, noticias de periódicos, televisión, radio, etc.	Para ser sincera, el nivel que poseen los estudiantes en cuanto a lectura comprensiva es bajo, ya que su rol social o cultural no los impulsa a tomarle cariño al hábito lector, escasamente se conforman con lo que en el aula se les trabaja.	Lo que utilizan los estudiantes es la relectura de los textos, en ocasiones repetidas veces

ANEXO 2

Encuesta a Padres de familia

La encuesta a padres de familia se compone de tres partes, que se presentan a continuación con las respuestas de los encuestados, que suman un total de 18 sujetos.

Las letras que se encuentran en el apartado de Información académica, corresponden P: padre y M: madre; y los números que aparecen en algunos casos se refieren al grado máximo que cursó, los que no tienen número significan que cursaron la totalidad de grados requeridos.

A. Información académica

Sujeto	Indique cuál es el nivel de escolaridad de:		
1	P: Bachillerato -4	9	M: Primaria
2	M: Bachillerato	10	M: Primaria
3	P: bachillerato M: primaria	11	M: Bachillerato – 8
4	P: primaria M: bachillerato	12	P y M: Universitario
5	P y M: Primaria	13	M: Bachillerato
6	M: Bachillerato	14	P: Primaria Madre: Bachillerato
7	---	15	M: Primaria
8	P: Bachillerato – 3 M: Bachillerato	16	M: Bachillerato – 8
		17	P: Universitario M: Bachillerato
		18	P y M: Primaria

B. Relaciones familiares

Sujeto	Describa aproximadamente como es la relación que mantiene con su hijo/a	Si su hijo o hija y Usted realizan actividades en conjunto, describa algunas de ellas
1	La relación es buena	---
2	Es buena porque es obediente, juiciosa, es ordenada, un poquito inquieta pero es muy buena hija y buena hermana	Salimos a jugar baloncesto, a patinar, o salimos al parque a jugar
3	La relación es buena porque dialogamos y le ayudamos en sus deberes escolares y hablamos de sus cosas que le pasan en su colegio y fuera de él. Es una niña muy tierna que es fácil comprenderla	Los deberes de la casa. Nos vamos a visitar a la abuela a Chachagui. Hacer manualidades.
4	Mi relación con mi hija es muy buena, en lo afectivo y personal	Deportes, tareas, juegos y otras actividades que complementan nuestra vida.
5	Siempre estoy pendiente de lo que él está haciendo, me cuenta si la ha ido bien o mal en el colegio, él me respeta tanto a mí como a su papá y sus hermanos. Le demuestro que	Vamos al parque, a la ciclovía los domingos, salimos de compras, vemos TV, nos vamos de paseo, almorzamos o cenamos juntos.

	lo queremos mucho y que es muy importante para nosotros.	
6	Relación de dialogo, jugamos, hacemos tareas algunas veces, organizamos la casa. Nos respetamos entre todos y nos colaboramos.	Salimos de compras, jugamos, hacemos las actividades que le dejan en el colegio, ordenamos la casa, ayudamos en la cocina.
7	Somos buenas amigas. Le doy confianza para que ella confíe en mí y me cuente lo que le pasa. Soy bastante cariñosa y estoy pendiente de que ella, para que nada le falte en la medida de mis capacidades.	Salimos de paseo los domingos, vemos TV, y estoy pendiente de sus tareas y estudio diario.
8	Soy muy estricto, con el comportamiento y educación porque como papá debo ser un buen ejemplo para mi hijo, lo reprendo cuando sea necesario, si comete alguna falta le doy muchos consejos buenos para que en un futuro sea un buen muchacho, le enseño que tiene que hacer y lo que no debe hacer.	Todos los días le reviso cuadernos. Realizamos las tareas juntos para explicarle lo que no entiende. El fin de semana nos vamos a jugar fútbol y a mirar jugar chaza, microfútbol, a caminar, a conocer lugares desconocidos. También no vamos a comer sabroso. Los domingos vamos a misa.
9	Actualmente dialogamos cuestiones de su estudio, sobre su comportamiento y también tratamos de dialogar cosas de su padre, y sobre la distancia que tiene con él.	Jugamos. Leemos cuentos. Nos vamos de paseo. Escuchamos música.
10	La relación con mi hijo es buena, porque hasta el momento me cuenta lo que le pasa en el colegio con sus compañeros, con sus profesores y le colaboro en lo que puedo con las tareas del colegio.	Los fines de semana salimos a pasear, caminamos, jugamos, algunas veces realizamos juntos las tareas de la casa.
11	Mi gorda es una niña despierta. Me ayuda en la casa es ágil al hacerlo me ayuda en el trabajo que realizo ya que yo trabajo de manera informal. Y ella en la tarde ocupa mi lugar por espacio de una hora es cariñosa y muy preocupada cuando no hay buena venta.	Cuando tenemos algún tiempo libre jugamos parques o nos dedicamos la trabajo y en horas de 5 a 7 pasamos juntas.
12	De dialogo comprender sus estados de ánimo facilitar su desarrollo deportivo.	Realizar tareas. Ir de paseo. Dialogar
13	Es mi hija. Ella es obediente.	Hacemos el aseo de la casa juntas.

	Cariñosa y muy amable con los demás.	Leemos cuentos y otras lecturas juntas
14	Nuestra relación siempre es la mejor que se puede dar en una familia normal. Somos muy cariñosos con nuestro hijo y le enseñamos mucho respeto para con los demás.	Salir juntos. Arreglar la casa, ir de compras, jugar.
15	Madre e hijo	Jugamos en el bosque
16	Ella es una niña calmada. Colabora en la casa cuando me mira enojada. Se entretiene con cosas de informática, computador (dañado) calculadora, celular, es mas hogareña poco sale cuando lo hace es donde la abuela, mi sobrina, mi hermana. Es cariñosa pero a la vez alejada cuando está de mal genio.	Ella juega más sola o con su hermana Sofía a veces miramos TV juntas o contamos cuentos.
17	Tenemos una relación excelente además de padre soy su amigo su compañero	Caminar, pasear, jugar, deporte
18	La relación que tengo con mi hija es muy bonita, comunicativa, paciente, con alegría.	Hacer tareas, comer juntos, dormir juntos, pasear, ver TV y dialogar.

C. Comportamientos lectores

S u j e t o	¿Qué entiende UD por lectura comprensiva?	¿Para Usted cuál es la importancia de que una persona tenga la capacidad de leer comprensivamente?	¿Qué tipo de lecturas realiza UD?	¿Usted con qué frecuencia lee?	¿Qué características cree Usted que tiene la comprensión de lectura que logra su hijo o hija de un texto?	¿Cuáles cree UD, que son las estrategias de sus hij@s para comprender un texto?
1	Lectura comprensiva es cuando la persona lee algún artículo y entiende el mensaje o	Porque nos enseña a mejorar a ser personas de bien e inteligentes y para sobresalir en la vida y	Ninguna	---	Creo que es buena, porque sus notas son buenas. Es muy importante comprender la lectura para	Leer, entender, y luego sacar las ideas importantes para saber lo que dice la lectura

	lo que nos quiere decir el texto	llegar a ser una persona importante			responder bien en los exámenes	
2	Es la lectura cuya manera es fácil de entender	Para poder entenderla y comunicarme con las personas	Revistas	Esporádica	Lenta, creo que la lectura comprensiva debe ser lenta, con calma.	Creo que primero lee el texto, segundo lo analiza el texto lo comprende y lo expone ante los demás
3	El saber comprender, entender e interpretar los mensajes o contenidos que hay en un texto o lectura	Nos enseña la retención de ciertos párrafos al análisis y comprensión de lecturas que nos ayudan a la formación como personas	Periódico y revistas	Semanal	Debe ser buena, pues la lectura es muy importante para los niños.	Leer pequeños párrafos, sacar ideas principales
4	Yo entiendo por lectura comprensiva que en su contenido trata o nos deja inquietudes o enseñanza y por lo tanto yo la defino como comprensiva y con mensaje.	Debería ser preponderante: primero por la lectura se aprende, se informa y se puede entender cosas o situaciones que ignoramos	Periódicos, revistas, literatura: Biblia	Semanal	Debería ser muy buena, pues la lectura nos ayuda en la vida y no sólo en el colegio. Algunas veces mi hija lee en voz alta y su comprensión es buena.	La estrategia que utiliza mi hija para comprender el contenido de un texto es preguntar cosas que no comprende o no entiende y ahí es cuando impera el conocimiento nuestro como padres
5	Entiendo por lectura comprensiva a leer cada tema y a comprender lo que eso significa	Es muy importante leer bastante una para aprender a expresarse otra para entender el significado de la lectura y además tener	Periódico	Esporádica	Leer hace a la gente más inteligente y le ayuda a sobresalir y a ser alguien en la vida.	Creo que él lee varias veces para comprender los textos y además le gusta que es lo importante

		muchos conocimientos sobre cada tema				
6	Lectura comprensiva es leer comprendiendo el contenido del texto para con ello tener una idea clara sobre el tema que trata el escrito	Con la lectura, una persona puede afianzar conocimientos de un tema específico, mejorar su capacidad lectora, su ortografía y también aprender a redactar textos o escritos que son útiles en la vida diaria de una persona como podrían ser cartas comerciales, ensayos, entre otros	Periódico	Semanal	Es muy pausada para poder tomar las ideas centrales del texto.	Utilizar diccionarios para buscar palabras desconocidas, utilizar correctamente los signos de puntuación para entender las ideas del texto, buena pronunciación
7	Lectura comprensiva es leer entendiendo y comprendiendo lo que dice	Es adquirir nuevos conocimientos por medio de la lectura	Periódico	Semanal	La lectura comprensiva debe ser como su nombre lo indica comprensiva, llegando a entender el significado.	Leer comprensivamente Leer teniendo en cuenta los signos de puntuación, recordar lo que lee
8	Es cuando al leer un escrito se lo comprende bien pero para comprender una lectura hay que saber leer bien para	Es cuando leemos cualquier escrito, es porque queremos estar mejor informados de distintos textos, ya sea en periódicos, revistas, y libros.	Periódico	Semanal	Para comprender el texto debe saber leer bien. Ir guardando las ideas principales del texto, así trata de hacerlo.	En primer lugar saber leer bien en voz alta o en silencio. Saber el significado de cada signo de puntuación para hacer las pausas que indiquen

	captar los pensamientos de otros y entender lo que nos quieren decir	Pero entendiendo lo que nos quieren enseñar				mentalmente. Cuando al leer un texto es saber dar la entonación adecuada a las ideas que se expresan de emoción, de dolor de amor etc.
9	Yo entiendo que uno cuando está leyendo debe saber de que se trata por medio de la lectura uno lee una lectura como uno está leyendo va entendiendo	Es la lectura fuente de nuestro futuro porque sin la lectura uno no podría seguir adelante. La lectura es importante para trabajar en cualquier lado. Sin la lectura no sabríamos pronunciar bien las palabras ni expresarnos.	Periódico	Semanal	Para comprender un texto, saca las ideas principales, y leer lentamente.	Buscar las ideas principales de ese texto y poder saber de que se trata la lectura
10	Entiendo que es cuando uno lee una lectura la comprende y la entiende	Porque a través de ella aprendemos a vivir mejor capacitarnos cada día mas para ser alguien útil en la vida	Ninguna	Nunca	Debe ser profunda, sacando las ideas principales del texto.	Es que cuando lea un párrafo trate de sacar la idea principal para así mejorar la comprensión
11	Entiendo que es una lectura que ha dejado en la persona todo entendido, lugar, tiempo, personaje.	Es que se identifique en una u otra manera como personaje y así se puede desarrollar su inteligencia, su manera de vivir en sociedad	Periódico, revista, literatura: Biblia	Esporádica	Es buena, porque al leer en voz alta o en silencio, logra dar razón de lo que el libro dice.	Leer el contenido. Analizar personajes. Identificarse con ellos. Comprender la importancia de cada verso. Hacer un resumen de lo

						leído.
1 2	Una lectura que se analiza y se comprende las ideas principales que nos da la lectura que los artículos sean entendidos	Porque a través de la lectura la persona adquiere nuevos conocimientos y adquiere cultura para desarrollar su vida personal	Revistas, literatura	Semanal	Debe repetir las lecturas para poder sacar resúmenes sobre las ideas principales de la lectura.	Realizar preguntas sobre el texto. Subrayar las ideas principales de la lectura. Hacer un resumen de la lectura reflexiones sobre la lectura.
1 3	Es hacer una lectura analítica de cualquier texto, en el cual se tienen en cuenta diferentes aspectos en cuanto al contenido del texto. Una lectura comprensiva podría decirse que, es una expresión de aquello que estoy leyendo y poder tomar cierta postura frente a este.	Leer en primer lugar es adentrarse en mundos mágicos y posibles lo cual en una niña ayudan a desarrollar su creatividad y su capacidad de expresarse de una forma más artística. Para cualquier persona leer significa conocimiento y aprendizaje del mundo que la rodea.	Periódicos, revistas	Diaria	Debe ser lenta, una lectura pausada, pone atención y sin desconcentrarse.	Para la comprensión de un texto lee dos veces de forma muy pausada
1 4	Leer un texto y entender lo que está escrito	Es muy importante leer porque por medio de ello, nos podemos	Periódico	Semanal	La lectura que hace debe ser repetida para poder conocer su significado.	Leer un texto y subrayar las ideas más importantes y hacer

		enterar de muchas cosas y cada día vamos aprendiendo mucho mas y mas				relectura.
1 5	Entiendo que una lectura comprensiva es leer un libro	Que una persona que se entiende de la lectura puede ser algo que algunas personas se pueden entender sobre una lectura	Periódico	Semanal	Buena, un texto debe ser revisado para comprenderlo.	Un texto se comprende que un niño puede ser o leer una estrategia
1 6	Una lectura comprensiva es comprender una lectura diferenciando las clases de lecturas	La importancia de la lectura en la vida de una persona es comprender el texto identificarse uno muchas veces con los personajes, con los sitios y así imaginarse la historia con mas facilidad, para poder expresarse con otro vocabulario o otros sinónimos.	Periódico, revista, literatura: Biblia	Esporádica	Repite la lectura varias veces para identificar las ideas principales de la lectura.	Leer bien. Analizar personajes, identificarse con ellos. Comprender la importancia de cada texto o estrofa, hacer un resumen de lo leído.
1 7	Es leer un texto y comprender todo lo leído	Adquirir una personalidad estable y conocer por medio de la lectura muchas cosas importantes	Periódico, literatura	Semanal	Hace la lectura en voz baja y poniendo atención, es muy importante	El interés e importancia que le coloque la persona cuando recomienda un texto
1 8	Es cuando uno lee un texto	Porque por medio de la lectura una	Revistas	Esporádica	Debe ser lenta para ser mejor, así	Leer repetidamente un solo texto.

comprende lo que lee	conoce los signos de puntuación y la ortografía y se puede ejercitar la mente	puede dar razón del texto
----------------------	---	---------------------------

ANEXO 3

Sesión 1: Observación participante. Bajo las olas

Lectura: En el mar

Las aguas marinas tropicales se caracterizan por la calidez de sus aguas, por lo que son propias para la proliferación de muchas especies de peces: por ejemplo el pez “Limpiador” que se alimenta exclusivamente de los parásitos que recoge de la piel de otros peces, es un pez de brillantes colores como el anaranjado, amarillo o turquesa, generalmente tienen manchas oscuras casi de color negro sobre su piel, sus ojos también son oscuros, su tamaño es pequeño; el pez Payaso es una especie muy conocida se lo llama así por la combinación de su color anaranjado con franjas blancas es de tamaño pequeño y viven en grandes grupos, ha desarrollado una relación especial con la Anémona de mar, que es como una gran planta con largos tentáculos, pueden ser diferentes colores, como verde, amarillo, rosa encendido gris; el pez payaso mantiene alejados de ésta a los depredadores y a cambio la anémona lo protege con sus tentáculos armados con células urticantes, es decir que causan comezón, para protegerse así mismo el pez payaso cuenta con unas escamas que segregan una baba que contiene sustancias químicas que neutralizan las células punzantes de la anémona.

La anémona habita a lo largo de las costas atlánticas y mediterráneas de Europa y África, los biólogos marinos creen que algunas anémonas pueden vivir 100 o más años.

También existen animales más grandes como los Tiburones de los que hay igualmente muchas clases. Muchas especies de tiburones tienen hileras de dientes afilados enclavados en membranas fibrosas en lugar de en las mandíbulas; los dientes, que pierden a menudo al clavarlos en la carne de sus presas, son

reemplazados con rapidez por otros dientes que se desplazan hasta ocupar el espacio que dejan los primeros.

El Tiburón Martillo tiene expansiones laterales en su cabeza donde se ubican sus ojos de ahí su nombre ya que su cabeza parece un martillo; uno de los tiburones más grandes es el Tiburón Ballena, que extrae plancton y pequeños peces de las aguas superficiales de los mares tropicales y subtropicales, deslizándose inmóvil por debajo de la superficie del agua. Puede medir más de 15 metros y pesar más de 18 toneladas, éste tiburón tiene menos dientes que los otros y su cuerpo está lleno de pequeñas manchas blancas, sus ojos son muy pequeños. Representan poco riesgo para los seres humanos; sin embargo, se han dado casos de ataques a barcos por parte de tiburones ballena, que los confunden con tiburones rivales.

El mencionado plancton es un término que sirve para denominar a un sinnúmero de organismos marinos que van a la deriva o que flotan en la superficie del agua. Como son muy pequeños su desplazamiento depende de las mareas, las corrientes y los vientos.

El plancton marino a veces se hace tan abundante que le da color al agua. La conocida Marea roja está provocada por la presencia de billones de varias especies; estas mareas pueden ser peligrosas porque pueden contaminar a los peces o a los seres humanos.

La siguiente tabla muestra con una marca X, cuales peces lograron dibujar cada niño o niña y se indica también el total de cuantos dibujaron. El total de peces que planteaba la lectura era de 7.

Sujeto	Pez Limpiador	Pez Payaso	Anémona	Tiburón	Tiburón Martillo	Tiburón Ballena	Plancton	Puntaje Total
1	X	X	X		X	X	X	6
2	X	X	X	X		X	X	6
3	X	X	X	X	X	X		6
4		X	X					2
5	X		X	X	X	X		5
6				X				1
7		X			X			2
8	X	X			X	X		4

9		X			X			2
10	X	X			X	X		4
11	X	X				X	X	4
12	X	X			X	X		4
13		X	X		X			3
14		X	X		X	X		4
15	X	X			X	X		4
16	X	X		X	X			4
17	X	X				X		3
18		X				X		2
19						X		1
20	X							1
21		X			X			2
22		X	X		X			3
23	X	X			X			3
24	X	X			X			3
25		X						1
26		X		X				2
27	X	X			X			3
28					X	X		2
29	X	X		X	X			4
30	X			X	X			3
31				X	X			2
Totales	17	24	8	8	20	15	3	

ANEXO 4

Sesión 2: Observación estructurada. Reconociendo

Lectura: Contaminación

El manejo de los residuos o desperdicios que producen los seres humanos es un tema importante y problemático, ya que este manejo no siempre se lleva a cabo de la mejor manera. Se cree que por existir un servicio de aseo de calles y parques se pueden arrojar en la ciudad basuras, pero muchas veces estos residuos terminan en las alcantarillas contaminando el agua.

A largo plazo el tema de las basuras se vuelve cada vez más grave porque los residuos contaminan todo el planeta, los ríos al llegar a los océanos, los bosques al convertirlos en basureros, e incluso el aire al llenarse de bacterias que nacen en las basuras, afectando así la vida muchos animales del planeta.

Incluso al interior de sus casas muchas personas malgastan elementos como papel (cuadernos), plásticos (talegas), vidrios, entre otros, lo que produce toneladas de residuos que se acumulan en basureros que abarcan kilómetros. Aunque muchas personas han oído hablar del reciclaje, no lo practican y por tanto descuidan el planeta.

Con la contaminación cada vez más frecuente del agua existen en el mundo miles de personas que no tienen acceso al agua potable, es decir agua que la gente pueda consumir; esto se debe a que la mayor parte del agua del planeta es agua salada y no dulce o potable. Para que el agua sea apta para consumo humano debe estar libre de ciertas bacterias y sales que pueden enfermar a las personas, estos procesos de purificación requieren gran cantidad de dinero, dinero que muchos países no tienen.

Esto se convierte en un grave problema ya que en el mundo hay cada vez mas personas que necesitan el agua para vivir, y cada vez hay más contaminación y desperdicio de agua.

Las premisas que se le presentaron a los participantes fueron las siguientes:

1. A los animales les afecta la contaminación
2. Toda persona contamina de alguna forma
3. La basura afecta a todo el planeta
4. La acumulación de residuos favorece a los animales
5. El servicio de aseo de las ciudades basta para mantener limpio el planeta
6. Al desperdiciar materiales no se cuida el planeta
7. Cualquier tipo de agua puede ser consumida por las personas
8. Existe suficiente agua para todos en el mundo
9. Cada persona puede ayudar a manejar la basura

La siguiente tabla presenta con una marca X cuáles premisas escogieron los participantes como *verdaderas*. Se indica en la primera fila cuales premisas eran verdaderas y cuales falsas de acuerdo a la lectura. El total de aciertos que debían lograr era de 5. Se indica con negrita a quienes consiguieron ejecutar toda la actividad.

Sujeto	1 V	2 V	3 V	4 F	5 F	6 V	7 F	8 F	9 V	Total Aciertos
1		X	X				X			2
2	X	X	X			X			X	5
3	X	X	X			X			X	5
4	X	X	X				X		X	4
5	X		X				X	X		2
6	X		X		X		X		X	3
7	X	X	X			X			X	5
8	X	X			X			X	X	3
9		X	X			X	X		X	4
10	X	X	X				X			3
11	X	X	X			X				4
12		X	X			X			X	4
13	X		X		X		X	X	X	3
14	X	X	X		X				X	4
15		X	X			X			X	4
16			X	X		X	X	X	X	3
17	X	X	X		X		X		X	4
18	X	X	X	X		X			X	5
19	X	X	X				X		X	4
20	X	X	X	X					X	4
21	X	X	X	X	X	X		X		4
22	X	X	X			X			X	5
23	X		X			X			X	4
24	X	X	X				X	X	X	4
25	X	X			X	X		X	X	4
26	X		X		X		X	X	X	3
27	X	X	X		X			X	X	4
28	X		X						X	3
29	X	X	X		X				X	4
30	X	X	X			X			X	5
31	X	X	X					X		3
TOTAL	26	24	29	4	10	14	12	10	25	5

ANEXO 5

Sesión 3: Observación participante. Recorriendo el Nilo

Lectura: El antiguo Egipto

Egipto es un país con una gran historia que ha dejado huellas indelebles en el mundo, refiriéndonos específicamente al antiguo Egipto podemos decir que su enorme

florecimiento se debió al estilo de vida de sus pobladores, que entre otras cosas tenían la ventaja de vivir a orillas del río Nilo.

El Nilo hace parte muy importante en la vida de los egipcios, porque gracias a él las áridas tierras del desierto se vuelven fértiles cada vez que el Nilo desborda sus límites llevando abono y agua a muchos terrenos; de esta forma los egipcios aprendieron a sembrar y cosechar de acuerdo a las crecidas del Nilo y así su comida estaba asegurada. Uno de los productos que cosechaban fue la cebada, que es un grano rico en fibra. El papiro que proviene de unas plantas de grandes hojas que crecen a la orilla del Nilo y con él los egipcios fabricaban papel, sandalias, cajas y construían barcas.

Otra parte importante de la vida egipcia es o fue la construcción de monumentos en honor de sus Faraones, los antiguos egipcios se sentían muy privilegiados de participar en la construcción de un templo o de una pirámide porque así contribuían a glorificar a sus dirigentes y de asegurar su paso a la vida eterna. Esta creencia egipcia de la vida después de la muerte sustentaba muchos de sus esfuerzos por procurar una tumba digna y una momia perfecta para que la persona que moría pueda disfrutar del más allá. Los egipcios fueron grandes artistas que reflejaron la naturaleza y su amor por la vida en las paredes y contornos de sus obras.

La escritura egipcia es un poco complicada porque además de utilizar un alfabeto llamado "herético o demótico" usaban los muy conocidos jeroglíficos, éstos pueden no solo significar una letra sino toda una palabra o una intención, por eso es muy difícil su traducción.

Debido a esta dificultad para comprender lo que los egipcios querían expresar todas sus obras están rodeadas de misterio, sobretodo por los grandes logros que alcanzaron en una época en la que no existían maquinarias o grandes medios de transporte, por eso construcciones como las pirámides de Gizeh o la Esfinge son centro de controversia.

A continuación aparecen los datos consignados por los niños y niñas sobre la comparación del antiguo Egipto y la región actual, todo esto en el cuadro diseñado especialmente por los investigadores.

Sujeto	Siembra	Construcción
1	Sembramos papa, yuca y zanahoria. Sembramos con abono y los egipcios sembraban trigo y cebada	Nosotros construimos casas pero los egipcios pirámides. Construimos con cemento y ladrillos, ellos con arena y barro
2	Nosotros sembramos papa y los egipcios sembraban otras comidas, y nosotros sembramos en tierra caliente o fría y los egipcios en tierra caliente, y cada año o mes llueve, y acá llueve cada día o dos días.	Nosotros construimos edificios y en Egipto construyen pirámides, y nosotros construimos edificios para vivir y los egipcios construían las pirámides para dejar a los muertos, y les dejaban agua y comida por si tenia hambre en el mas allá
3	No entregó	
4	Sembramos café y en Egipto siembran cebada, y podían sembrar la cebada cerca al río.	Construimos edificios, casas y otras cosas más, y en Egipto construían pirámides y allá en Egipto construían las pirámides de arena y nosotros los edificios con ladrillos.
5	Aquí cosechamos papa, cebolla, maíz, y allá cosechaban cebada	Pirámides. Edificios y casas
6	Nosotros sembramos aquí papa, cebolla, repollo, zanahoria, coliflor, todos estos alimentos alimentan al ser humano. Los egipcios era que sembraban la cebada.	Nosotros construimos casa, edificios, iglesias, puentes. Los egipcios construían monumentos para expresar al faraón, y las pirámides construyeron
7	No entregó	
8	Nosotros sembramos papa y café	No responde
9	Los egipcios siembran avena y nosotros papa, zanahoria, cebolla; los egipcios siembran también cebada que es para ellos el mejor alimento para fortalecerlos.	Los egipcios construyen pirámides y nosotros construimos casas y edificios
10	Nosotros sembramos papas y ellos siembran cebada	Nosotros construimos casas y los egipcios pirámides
11	Sembramos papa y café, y en Egipto siembran cebada y maíz	No responde
12	Nosotros sembramos papa, trigo, yuca, maíz, y los egipcios sembraban cebada, nosotros sembramos con agua y abono, y los granos de trigo o de lo que sea grano, ellos siembran con el agua y el abono que llega del bosque donde nacía el río Nilo.	Nosotros construimos con ladrillos y cemento, que se hace con arena, cemento, agua y piedras, y ellos construían con las piedras que se encontraban en los desiertos, nosotros no vamos a traer rocas de los desiertos o de los bosques para construir.
13	Nosotros sembramos papa, los egipcios sembraban cebada	Nosotros construimos casas y edificios o apartamentos, los egipcios

		construían pirámides.
14	Nosotros sembramos en tierras alejadas de los ríos y cascadas, y los egipcios cerca de los ríos. Nosotros sembramos papa, cebolla, etc.	Nosotros a diferencia de los egipcios construimos edificios y los egipcios construían pirámides.
15	Nosotros en San Juan de Pasto, sembramos mucha papa y los egipcios sembraban mucha cebada. La comparación es que nosotros tenemos campos de siembra y ellos tenían que esperar a que el río les de abono y otras cosas.	Nosotros construimos muchas cosas para poder vivir en ellas, pero los egipcios construían para colocar a los difuntos ahí.
16	Nosotros los humanos sembramos mas es la papa, y los egipcios la cebada	Nosotros los humanos construimos casas y los egipcios las pirámides
17	Nosotros sembramos papa, cebolla, zanahoria. Con la ayuda del agua los egipcios sembraban cebada	Los egipcios construían monumentos para expresar al faraón de ellos, nosotros construimos casas, edificios, los egipcios construían pirámides.
18	A diferencia de los egipcios que sembraban maíz, y nosotros a diferencia de ellos que sembramos papa o plátano	A diferencia que ellos construían pirámides y nosotros construimos edificios y casas
19	En Pasto sembramos de una manera muy diferente como en Egipto, porque aquí sembramos en unas tierras y en Egipto en el río Nilo.	En Pasto también se construye de forma diferente porque en esta ciudad se construye como por ejemplo aquí se construyen casas o apartamentos y muchas cosas más, mientras que en Egipto se construyen muchas pirámides y ciudades.
20	Nosotros sembramos papa, en Egipto construyen pirámides. Los egipcios no siembran papa sino cebada.	Ellos construían pirámides, nosotros no.
21	No entregó	
22	La siembra es muy abundante en Colombia en cambio en Egipto solo fue abundante al desbordarse el Nilo, pero el esfuerzo es casi el mismo porque en Colombia se debe mantener un clima adecuado.	Sus construcciones son muy complicadas y aquí no, pero aquel material se compara mucho porque la mayoría son de madera y ladrillo y concreto.
23	No asistió	
24	El producto que aquí mas sembramos es la papa. Pero los egipcios el producto que mas sembraban es la cebada. Nosotros	Nosotros aquí construimos con tablas y otras cosas con eso podemos construir mesas, sillas; en cambio los egipcios construían barcas.

	sabemos que hay muchos productos que sembramos aquí como la zanahoria, no sé si la sembraremos.	
25	Nosotros sembramos papa, los egipcios no sembraban papa sino cebada.	Ellos construían pirámides, nosotros no.
26	Nosotros sembramos papa, maíz, trigo, fresas, con la ayuda de agua y abono	Casas, bancos, edificios, hogares, para las familias
27	Nosotros sembramos papa, cebolla y zanahoria, los egipcios sembraban cebada y avena	Nosotros construimos edificios y casas y los egipcios construyen los monumentos
28	Nosotros aquí sembramos papa, maíz, cebolla y en Egipto se siembra cebada de maíz	Los egipcios construían pirámides y nosotros aquí construimos casas, hoteles y otras cosas mas
29	Aquí se siembra así: colocamos una semilla, le echamos agua y esperamos que siembre, nosotros sembramos mas papas en cambio los egipcios sembraban cebada	Aquí no construimos pirámides, construimos casas, edificios, hoteles; en cambio en Egipto se construye pirámides para los faraones
30	Nosotros sembramos así: tenemos que conseguir alguna parte donde la tierra sea buena, sembramos papa y maíz.	Nosotros construimos edificios, casas, y los egipcios hacían pirámides para sus faraones.
31	Lo que mas se siembra aquí en Colombia es: la papa, la cebolla, repollo, acelga, etc, es lo que se siembra aquí, y es lo que mas comemos aquí en Colombia, ha y también se siembra aquí con tierra negra.	Aquí se construye con ladrillos, cemento, y esos son los materiales mas importantes para construir un edificio o una casa grande, y también se utiliza la pintura para pintar un edificio o una casa

ANEXO 6

Sesión 4: Observación natural. Mi propio cuento

Lectura: La rana suertuda

Había una vez una rana llamada Jacinta, era de un color verde intenso y con unas manchitas negras en la piel del lomo, en su estanque se decía que tenía los ojos más grandes del bosque.

Jacinta tenía muchos amigos, sapos y ranas la visitaban en su hermosa casa que estaba hecha de helechos y tierra, además tenía una linda piscina porque a ella le encantaba nadar. Además era muy buena cocinera y les preparaba a sus amigos

comidas como hormigas al horno, moscos en salsa, o libélula frita, al final del día terminaba tan cansada de atender a sus invitados, que ya no podía nadar y solo se acostaba a dormir.

Una noche de lluvia el estanque donde vivía Jacinta se inundó y su hermosa casa quedó bajo el agua, Jacinta estuvo a punto de morir arrastrada por la corriente, afortunadamente un ratón de agua que pasaba por allí la miró y la ayudó, la llevó inmediatamente al hospital más cercano, allí le dijeron que tenía la patita herida y que necesitaba reposo. Jacinta estuvo dos días en el hospital donde le hacían baños de lodo para que sanaran sus músculos y le inyectaban morfina para el dolor de la patita.

El ratón de agua que la rescató se llamaba Eusebio y aunque vivía cerca de la casa de Jacinta, no se conocían mucho.

Cuando Jacinta salió del hospital estaba aun un poco aturdida y sin saber cómo, se encontró en un agujero en la tierra muy cómodo, era la casa de Eusebio. Ella intentó levantarse pero no lo consiguió, aun estaba débil; en ese momento Eusebio entró en la casa y le dio comida y la arropó con hojas para que no se resfriara. Además le contó que la casa de Jacinta había desaparecido porque estaba construida muy cerca de la orilla, mientras las casas de sus amigos se habían salvado.

- Gracias Eusebio, eres un ratón muy generoso, no olvidaré lo que haces por mí – dijo Jacinta.
- No te preocupes por nada puedes quedarte aquí y curarte, yo te cuidaré – respondió Eusebio.

Todo ese día y los siguientes Jacinta esperó a sus amigos y conocidos, pero ninguno de ellos fue a verla, Eusebio le dijo que ni siquiera preguntaron por ella cuando se dieron cuenta que su casa había desaparecido. Mientras tanto, Eusebio la seguía cuidando y le daba todos los días caldo de gorgojo para que recuperara sus fuerzas.

Cuando los amigos de Jacinta se enteraron que estaba viviendo con Eusebio fueron a verla y le decían:

- Querida ¿Qué haces en este agujero? ¿Cuándo vas a volver a cocinar para nosotros?
- ¿Acaso pretendes quedarte a vivir con ese roedor?

Al oír estas palabras, Jacinta se dio cuenta que esas ranas no eran sus amigas, se sintió muy sola y triste, pero en ese momento llegó Eusebio que le traía hermosas flores y un delicioso asado de escarabajo, que era su comida favorita. Así, Jacinta supo quién realmente la apreciaba y se preocupaba por ella y de repente se sintió muy suertuda porque encontrar a un verdadero amigo es muy difícil.

Desde ese momento Jacinta y Eusebio decidieron vivir juntos y disfrutar de su amistad, ampliaron la casa de Eusebio y construyeron una piscina en la que se hicieron expertos nadadores, y todos los días Jacinta preparaba deliciosas comidas para los dos, mientras todas las demás ranas se morían de envidia.

A continuación se reúnen los cuentos que los niños y niñas construyeron, se indica así mismo cuales de ellos realizaron resúmenes y los que no lograron mantener el tema principal.

Sujeto	Cuento
1	Elmiro y José. Había una vez un muchacho llamado Elmiro con su amigo Félix un día se encontraron una mina de oro que uno de ellos dijo José no te acerques y José les contestó con esto podemos ser ricos Elmiro dijo pero no pero José le dijo si y se pasó de pobre a rico Elmiro le dijo eso es robo le hubieras dado el dinero a los pobres a los que no tienen hambre un día le dijo José a Elmiro no eres amigo mío por decirme esto te voy a mandar a matar pero con los recuerdos dejo el trono y su amistad era como antes.
2	La rata que quiere ir al espacio y ser un chef. Había una vez una ratica que tenia muchos amigos, pero la ratica se sintió sola porque los amigos solo iban a comer desde ahí el chef que se llama Manolo pero todos le llaman Manolito pensó que sus amigos lo querían solo porque cocinaba y alisto equipaje y emprendió su viaje hacia España y dijo si me llama y me quiere buscar alguien que me quiera, y se encontró con un hombre que se llamaba Estiven Rodríguez y se llevó a la ratica y se iba al espacio y la ratica sin saber donde iba se quedo en un bolso atrapada, y llegaron a una estación espacial, y después el señor lo saco del bolso y lo puso en la cocina y el ratoncito cogió un queso carne y lo frito, y el señor se dio cuenta que era un chef y ahí se quedo y lo pusieron de chef y se hizo su sueño realidad.
3	El conejo. Había una vez un conejo que vivía en una hermosa madriguera, que alrededor tenia un espacio para sembrar sus zanahorias de las cuales cada día tenia un kilo para comer, y fue entonces que estaba engordando mucho y se dijo: si sigo engordando perderé mi grandiosa velocidad, y los lobos me atraparan mas rápido, será mejor que comparta de mis zanahorias a los pobres conejillos. Al día siguiente les repartió de sus zanahorias a los conejillos, luego se regresó a su casa y cerca de ahí había un lobo entonces el conejo corrió de prisa, cuando los conejillos le ayudaron luego de que el

	lobo se distrajo huyeron, y el conejo les agradeció y los conejillos le dicen: de nada, además también lo hicimos en honor de agradecimiento por las zanahorias.
4	La serpiente y sus amigos. Había una vez una serpiente llamada Rosa, era de un color amarillo con verde, tenía ojos más pequeños y vivía en el bosque. Una vez la pobre Rosa estaba tan enferma que un árbol cayó encima de ella y como estaba lloviendo tan duro, la pobre Rosa se fue por el río, pero su amiga rana la salvó y las amigas la fueron a visitar y después se mejoró.
5 El tema central no está	La rana y el ratón. Había una rana llamada Jacinta y ella era muy pobre, y un ratón llamado Eusebio y el era muy rico. Mientras la rana no tenía que comer el rey ratón pasaba por el pueblo y el rey ratón fue a cazar animales y se tropieza y se cae y se golpea el tobillo y se desmaya y por ahí pasaba Jacinta y lo lleva a la casa y el rey se levantó y miro a la rana y le dijo que hermosa eres y la rana le dijo gracias y el rey se pidió que se case con el y la rana acepto y se la llevo al palacio y vivieron felices por siempre.
6	El texto habla de Jacinta y Eusebio. Resumen. Había una vez una rana que su nombre era Jacinta era un día muy que fueron sus amigos a visitarla y Jacinta les preparaba una deliciosa comida que era moscos y al horno unas deliciosas hormigas en salsa o libélula frita y los amigos estaban muy agradecidos con la rana y al otro día siguieron el día estuvo como oscuro y nublado y empezó a llover si una corriente de agua pasó por la casa de la ranita y la casa se la destruyó la corriente intentaba llevar a la ranita pero por hay pasaba un ratoncito que la ayudo y la ranita estaba heridita la patita el ratón la llevó al hospital mas cercano que había y el ratoncito se llamaba Eusebio y el la cuidaba en el hospital y el para que no se enfríe llevó una hoja para cobijarla y la cuidaba mucho y 2 días estuvo en el hospital y de hay Eusebio le llevó a la casa de el y los amigos fueron a haber y le dijeron cuando vas a volver a cocinar con nosotros. Y hay sintió que ellos no eran sus amigos y hay llegó Eusebio y le llevaba flores y le llevaba un deliciosos asado de escarabajo que era su comida favorita y se hicieron amigos y vivieron felices. Fin
7	El grillo curioso. Había una vez un grillo muy pero muy curioso, y se enteraba de todo lo que pasaba en el pueblo y hubo un día que le paso algo terrible y su vecina la tortuga se le habían perdido una alhajas encargadas y como el grillo era muy curioso y chismoso comenzó a decirle a todo el que veía y la pobre tortuga estaba muy triste y molesta con su amigo el grillo por haber contado algo que no era de su incumbencia y eso llevo a oídos del dueño de las alhajas e inmediatamente fue a reclamarle a la pobre tortuga. Después ella había buscado por toda su casa y las encontró en la puerta de su casa y se alegro mucho e inmediatamente fue a devolverlas y el grillo que decía ser su amigo quedo muy tiste por haber perdido una amistad tan buena.
8 Resu- men	Doña enferma. Había una vez una señora que vivía en la orilla del mar y una vez el mar se creció le derrumbo la casa y pasaba un ratón por el mar y me salvo y de rapidez me llevo al hospital y se quedo dos días en el hospital de salir el ratón la llevo a la casa y el ratón se había dado cuenta que la casa

	había desaparecido y el ratón la cobijo con unas hojas y después la rana no podía cocinar y después el ratón se dieron cuenta que la rana andaba con el.
9 El tema central no está	La princesa llamada Angie. Había una vez una princesa llamada Angie y un amigo de su papá tenía un hijo llamado Eric pero el papá de Angie no la dejaba salir de su casa y vivía en un castillo grande muy grande pero ella tenía amigas y ella se escapaba por un lugar secreto y el príncipe le pido al papa que quería la mano de ella y el papá aceptó.
10	Los amigos y Jacinta. Había una vez una niña llamada Jacinta y sus amigos eran animales una coneja, un ratoncito, un perro eran amigos para siempre y un día jugaron a las escondidas y Jacinta se perdió en el bosque y los amigos la estaban buscando hasta que la encontraron caída debajo de un árbol y estaba muy herida y desmayada y de inmediato la llevaron al hospital y el doctor le dijo que estaba fracturada las piernas y estaba muy triste por que no podía jugar con sus amigos y paso un mes y se recupero y jugaba con sus amigos y entre todos sus amigos que ya no fugarían a las escondidas que jugaban a otra cosa y todos vivieron felices.
11	La rana Suertuda. Había una vez una rana y un sapo que eran muy amigos y vivían juntos compartían todo hasta que un día llego una rana bien misteriosa a vivir al bosque hasta que esa rana llamada Teresa era muy amiga del sapo al otro día salieron a nadar al río y ese día comenzaron a pelear y el sapo salio golpeado y lo tuvieron que llevar al hospital y el doctor le dijo que estaba quebrada una patita y tres días le toco quedarse en el hospital y al otro día salio del hospital y le toco llevarse cinco días en la cama hasta que se recupero y a la rana ya no la aceptaron en la casa y el sapo y la rana vivieron juntos para siempre.
12	La abeja suertuda. Había una abeja que estaba muriéndosele el papá cuando le dio la medicina murió y la culparon a ella la metieron a la cárcel; conoció una muy buena amiga_ que cuando salio la amiga le mostró a un buen moscardón y era muy bueno con ella y la llevo a su casa que era el panal de abejas y la reina no los dejó pero todos los que vivían en el panal estaban bravos con la reina cuando la abeja tuvo una idea de hacer el panal y todos estaban contentos en el panal que habían creado la abejita y vivieron felices.
13 El tema central no está	El canguro y el león. Había una vez un canguro llamado Cristos era un canguro café. Un día por la mañana andaba de compras en el supermercado y se encontró a un león que tenía el pelo café. El canguro dijo de donde vienes y el león le respondió vengo de África y el canguro dijo huy que bien que te vistes y el león le dijo si me visto muy bien vengo a buscar circo de pronto donde queda un circo y el canguro respondió el circo esta al otro lado de mi casa y le dijo el canguro si quieres te acompaño y el león muy envidioso le dijo que yo puedo cuidarme solo y el canguro le dijo que envidioso eres y el león respondió si que bueno me voy al circo chao y el canguro dijo chao. Mas tarde llego al circo y le pregunto al señor del circo hay trabajo y el señor del circo dijo si hay trabajo y el león contesto gracias por darme trabajo bueno le dijo el señor del circo haz malabares y león dijo uno

	dos tres y ya que bien no quedas despedido porque si y se fue triste a su casa
14 El tema central no está	La rana enferma. Había una vez una rana que estaba enferma sus amigos por miedo a enfermarse no la volvieron a visitar la rana esperaba no tenía con quien hablar en una noche lluviosa en el estanque donde vivía se llenó de agua dejando a la rana sin casa
15	El perro suertudo. Había un perro que se llamaba Danger y vivía con sus amos que eran una niña, un niño y una señora. Tenía muchos amigos perros, un día apareció un terremoto. Danger estaba muy asustado y la casa se iba a derrumbar todos se salieron y dejaron a Danger en la terraza Danger aullaba del miedo y apareció un gato que lo quería salvar –ven conmigo y estarás bien- y Danger salto donde el y se golpea una pata su amigo el gato que se llamaba Reed lo llevó a donde su amo el amo le curó la pata y cuando los amigos se enteraron fueron a verlo a la casa de Reed y le preguntaban –vamonos de aquí Danger –si mejor vamonos de aquí de la casa de este cazatones- y Danger se colocó muy triste y se dio cuenta que Reed era su mejor amigo.
16	El perro callejero. Había una vez un perro llamado Martín Martín era un perro callejero que un día se encontró con unos tres perro malos que lo atacaron Martín llamo a sus amigos para que lo ayudaran Martín tenía una casa hecha de madera se fue a su casa y estaba lastimado entonces llevo un gato llamado Jaime entonces le dijo vamos al medico Martín le dijo vamos y el medico lo curó después llevo una gran tormenta de lluvia que se le dañó la casa y entonces no tenía donde vivir Martín estaba muy mojado se enfermó los amigos lo fueron a ver y se lo llevaron a la casa de ellos y sólo duró tres días y se murió.
17	El texto se trata de Jacinta y Eusebio. Resumen. Se trata de una ranita llamada Jacinta que vivía en una casita muy linda que tenía y que a Jacinta le fascinaba mucho nadar y un día de noche estaba lloviendo y la casa de Jacinta se hundió y Jacinta estaba herida un ratón que pasaba por hay la rescato y la llevo inmediatamente a el hospital y la tuvieron 2 días y Jacinta se fue a vivir con Eusebio y las amigas ranas la fueron a visitar pero la casa de Jacinta no estaba y después se enteraron que Jacinta estaba viviendo con Eusebio y la fueron a visitar y le dijeron cuanto vas a cocinar para nosotros acaso pretendes vivir aquí en agujero y Jacinta pensó que las amigas que conseguido no confiaba en ellos y Eusebio es el mejor amigo que habré encontrado y Jacinta se quedo a vivir con Eusebio y hicieron una piscina y fueron muy expertos nadadores y todos los días Jacinta preparaba la comida y todas las ranas se morían de envidia.
18	La rana enferma. Había una vez una rana que era muy enferma pero no tenía amigos pero encontró un amigo que era muy cariñoso con ella pero vivía en un casa enorme y ella en una casa muy sencilla él era uno de los mas conocidos pero un día hubo una lluvia muy fuerte y la ranita se fue abajo con casa y todo y el ratoncito cariñoso la ayudaba a salir de ahí y se la llevo a

	vivir a su castillo.
19 El tema central no está	La coneja suertuda. Había una vez una coneja llamada cristina y era muy suertuda y ella era muy muy pobre y estaba buscando algo que comer y un día se encontró un gran jardín de zanahorias y comió y desde ahí ella descubrió que era muy pero muy suertuda y ella después de comer busco un lugar donde dormir entonces busco y busco y encontró un refugio y en ese momento dijo “estoy segura que soy la mas suertuda de los animales”. Fue preguntándoles a todos los animales si eran muy suertudos y ellos decían que no y la conejita cristina se puso muy feliz y entonces siguió y siguió siendo la más suertuda de los animales.
20 El tema central no está	La rana Jacinta. Una vez una rana era reina y el rey tuvieron una hija y la llamaron Jacinta y la nombraron princesa y era muy linda y no le gustaba andar en el reino y se fue la rana se fue por el bosque y se perdió llovió y se fue caminando y se encontró otro reino y se fue y había una rana igual que ella y se fueron al reino de Jacinta y ella le dijo que la había encontrado en el bosque y el rey le dijo que como se va a ir al bosque sola y la castigo a la ranita y resulto que las dos ranas eran hermanas y Jacinta salio y había un sapo y se hicieron novios luego se casaron y vivieron felices.
21 Resu- men	La historia sin fin. Una vez un niño fue donde el señor que vendía libros y el escogió un libro que le gustó muchísimo se fue al colegio y habían 3 niños malos que el se iba al colegio y lo correteaban y le metían al cajón de la basura por eso el niño no quiso entrar al curso porque dijo están los niños malos fue a la biblioteca y empezó a leer el libro de la historia sin fin Eduardo el niño del cuento comandaron a que fueron a la ciudad encantada por eso hubo que pasar muchos peligros para poder salvar a la reina infantil y el niño que estaba leyendo el libro pudo meterse al libro luego salvaron juntos a la princesa.
22	El mal de pata. Había una vez un león que le hacia muchos favores a todos sus amigos un día trato de traerle unas rosas a un amigo pero no pudo y lo mordió una serpiente en su pierna sus amigos lo abandonaron y en ese momento el decidió vivir solo toda su vida en compañía alguna.
23 Resu- men	La rana enferma. Había una vez una rana enferma que se había caído en una zanja y quedo fracturada la para pasaba otro lagarto vecino y la ayudo a sacarla de esa zanja y la llevaron al hospital y le dijeron que se podía quedar por 3 días en el hospital para tomarle una radiografía y ya llego don lagarto y salio del hospital le llevó a su casa y le dio caldo de gorgojo y de allí se hicieron amistad porque le encantaba mucho.
24	El conejo suertudo. Copia del numero 19.
25	La rana enferma. Había una vez una rana llamada Sofía era muy bonita. En el bosque se dice que tenia los ojos muy grandes, Sofía tenia un buen amigo que se llamaba Rogelio un día se golpeo su patita y Rogelio la vio llorar y le dijo por que lloras y le dijo me golpee la patita e inmediatamente la llevo al hospital y le dijo que se cuidara mucho y Rogelio la llevo a la casa y la cuido mucho.
26 Resu-	La pobre viejecita. Pobre viejecita sin nadita que comer sólo pan, pasteles, pollo y pescado sin nadita que sentarse sólo banquito que sentarse muebles

men	y resortes al respaldo sólo camas de lujo y camas con almohadas y el día que murió les dejó a Carlos Yimi Tomas a Carlos le dejó 30 casas a Yimi le dejó botas y joyas a Tomas le dejó joyas perlas
27	Blanca nieves y los siete enanitos. Resumen de dicho cuento
28	La rana Jacinta. Había una rana que se llamaba Jacinta y una vez se consiguió una amigas caminado por el bosque y un día las invito a su casa a comer moscas y gorgojos las amigas contentas fueron todos los días y un día la casa se le derrumbo y la ranita lloro y se fue con las amigas a contarle lo que le paso las amigas le dijeron que vaya a vivir con ellas y la ranita les dijo bueno y se fue a vivir con ella y así vivió feliz.
29	No entregó
30 Resu- men	La rana de muy buena suerte. Jacinta tenia mucho amigos ranas y sapos la visitaban a su hermosa casa a ella le encantaba nadar y además era muy buena cocinera les preparaba comidas como hormigas al horno pero lo que era no se daba cuenta era de que los amigos no le agradecían por todo lo que hacia una noche llovía muy fuerte y su casa se inundo y ninguno de sus amigos fue a ayudarla por hay pasaba un ratón de agua la llevó al hospital y la cuida mucho y sus amigos se dieron cuenta que estaba viviendo con un ratón y le dijeron que haces viviendo con este roedor y Jacinta le dijo el no es un roedor es mi amigo y me ayudo y a sus amigos después les mucha envidia que Jacinta tenia un buen amigo y las amigas de Jacinta quedaron muy triste pero Jacinta muy feliz con su amigo.
31 El tema central no está	La rana Jacinta. Había una vez una rana que se llamaba Jacinta ella tenia unas amigas buenas y también la querían harto y una vez se fueron a una fiesta y Jacinta encontró a un señor sapo el sapo se enamoro de ella y Jacinta del señor sapo y al día siguiente se encontró con el señor sapo y el sapo la invito a salir a una laguna muy linda y ahí hablaron solos y el señor sapo le propuso matrimonio y Jacinta acepto casarse con el señor sapo y llego a la casa a contarle a sus amigas que pasado mañana se iba a casar con el señor sapo y al otro día celebraron y se casaron y vivieron felices por siempre.

ANEXO 7

Sesión 5. Entrevista a niños y niñas

Lectura: La música clásica

La concepción actual de la música tiene sus bases en la llamada música clásica. El inicio de la música clásica se puede remontar aproximadamente a los años de 1700 – 1799, y su mayor aporte es que fue ella (la música clásica) la primera en formar las bases rigurosas de interpretación y composición musical. La música clásica se caracteriza por el uso de muchos instrumentos, que a su vez son interpretados por muchos músicos: esta característica es llamada polifonía (poli = muchos, fonía =

sonidos) que quiere decir: la conjunción de varios instrumentos y voces que ejecutan sonidos distintos, pero armónicos entre sí.

Algunos de los instrumentos mayormente usados por la música clásica son los violines, las violas, los violonchelos, y los contrabajos, que son instrumentos de cuerdas como las guitarras; también se usan oboes, flautas, clarinetes, trompetas, trombones y tubas, los cuales son instrumentos de viento; al igual que se hace uso de percusiones como tambores, timbales o platillos. Para cantar música clásica, las personas deben estudiar muchos años en conservatorios o universidades especializadas que les permitan manejar sus voces de forma muy específica, además los cantantes de este tipo de música manejan diferentes idiomas como son latín, alemán, francés e inglés, entre otros.

La música clásica, también tiene muy distintos ritmos, por ejemplo: los vals que se pueden bailar, los conciertos que demuestran el virtuosismo del músico solista, las operas que son obras narrativas musicalizadas, las zarzuelas que son como operas más cortas y más sencillas, o las piezas musicales religiosas como los Sanctus o los réquiem que se usan sólo en misas.

Los compositores de esta música, al usar muchos instrumentos y muchos cantantes, pueden inventar piezas musicales muy variadas y complejas, por lo cual se hace necesario escribir sus composiciones de forma clara y ordenada en lo que se denomina “partitura”, que es un escrito donde se consignan los símbolos gráficos de los sonidos de los instrumentos y de las voces que pueden acompañarlos.

A lo largo de la historia han existido diferentes compositores de esta música, cada uno con su estilo propio; aquí nos referiremos a uno en especial que por su gran ingenio es muy famoso y su música se escucha cada vez más.

Johannes Chrysostomus Wolfgang Amadeus Mozart, Amadeus para sus amigos, nació en la ciudad austriaca de Salzburgo, el 27 de enero de 1756. Desde muy temprana edad, Amadeus inició sus estudios sobre música con su padre Leopoldo. Cuando Amadeus creció se fue a vivir a Viena, ciudad que en ese tiempo era el centro del ambiente musical, allí Amadeus trabajó muy duro y realizó muchos trabajos, todos ellos excelentes, pero lastimosamente no le pagaban muy bien y pasó grandes urgencias económicas.

Una de sus obras más conocidas es la que él llamó “La flauta mágica”, que trata sobre personajes mágicos, donde el protagonista principal es un hombre pájaro que busca rescatar a una princesa.

Cuando Amadeus, tenía más o menos 35 años una enfermedad muy grave de los pulmones dañó su salud, llevándolo a la muerte. Amadeus creó más de 600 obras musicales durante sus 35 años de vida.

A continuación se consignan las respuestas de los niños y niñas a la entrevista, así como una columna donde el examinador anota como observa la decodificación del entrevistado en un rango de mala, regular y buena.

Los criterios para puntuar la decodificación de lectura fueron:

Buena: La decodificación ocurre enlazando las letras en sílabas y palabras con las pausas correspondientes, y se les otorga un valor gráfico y un sonido.

Regular: La decodificación ocurre con frecuentes tropiezos en el desciframiento al confundir o reemplazar letras.

Mala: No ocurre una decodificación al no otorgar un sonido a la mayoría de las letras y sus enlaces.

S u j e t o / P r e g u n t a	Deco difi ca ción	¿En ten diste el cuen to?	¿Cuáles son las ideas principales del texto?	¿Qué es para Ti la lectura?	¿Cuándo no compre des un escrito qué haces?	¿Para ti cuales son las mejores formas de comprender una lectura?
1	Buena	Si	Música, instrumentos. Se usa en francés e ingles	Es una enseñanza para ayudar a hablar	Leerlo otra vez	Leyendo con atención
2	Buena	Si	Mozart compuso muchas	Nos enseña a hablar	Preguntar a Mamá o Papá	Buscar más información.

			<p>canciones. Nació en un pueblito, luego se fue a una ciudad donde había operas, estudió en universidades experimentadas</p>			
3	Buena	Si	<p>Música clásica. Mozart murió a los 35 años por enfermedad en los pulmones. Creo 600 obras en sus 35 años.</p> <p>En la música clásica se usan instrumentos de viento como el clarinete y la flauta, también timbales y platillos.</p>	Es un arte que puede hacer cualquier persona	Preguntar lo que no entiendo a mis padres, o a quien dio el texto.	Preguntar. Buscar las palabras en el diccionario.
4	Buena	Si	La música clásica es muy romántica.	Algo para poder expresarse, hablar y saber ortografía	Volver a leer, escribir lo que recuerdo y leer lo que no entiendo	Estar a solas para que no haya ruido
5	Buena	Si	<p>Mozart componía canciones, mas de 600 con violines, tambores, tamborines. Murió por su salud, él tenía padres. No le pagaban bien, por eso se fue a otro lado.</p>	Me gusta leer	Volver a leer hasta entender	Aprendiendo y entendiendo. Hacer resumen
6	Buena	Si	Amadeus	Es bonita, le	Leer tres	Memorizando

			construyó guitarras. El violín era un instrumento musical.	gusta escribir las cosas importantes	veces	el tema. Leer otra vez
7	Buena	Si	Música de diferentes ritmos, de diferentes instrumentos y diferentes cantantes.	Es para aprender	Vuelvo a leer	Concentrarse para leer
8	Regular	Si	Amadeus fue a una universidad de música.	Es algo bien, sirve para aprender	Buscar información en libros	Aprendiendo. Entendiendo palabras
9	Buena	Si	La música la hacían con trompetas, flautas, violín.	Es un texto bonito del que se puede aprender	Vuelvo a leer	Concentrarse mucho en la lectura
10	Buena	Si	Amadeus inventó muchas obras y operas como la flauta mágica, donde se presentaba un loro. A los 35 años murió con una enfermedad	Algo donde se aprende y lo ayuda a aprender y siempre deja una enseñanza	Leer varias veces	Leer de cosas parecidas, inventar un texto. Leer bien, seguir los signos de puntuación
11	Buena	Si	La música clásica se toca con piano, guitarra, flauta. Amadeus creo música.	Es estudiar sirve para la inteligencia	Leer muchas veces	Aprender el texto de memoria
12	Buena	Si	En la música clásica había muchos instrumentos para tocarla. Mozart hizo una famosa canción llamada la flauta mágica. Nació en Salzburgo	Es una enseñanza para aprender y que enseña a hacer cosas	Repetir las palabras leyéndolas	Pensar. Hacer en la mente lo que dice en la lectura.
13	Buena	Si	Música clásica como el vals,	Conocer y aprender de	Volver a leer	Leer bien, concentrarse

			religiosas que se interpretan en la iglesia. Amadeus de 35 años había hecho 600 músicas.	ella		
1 4	Buena	Si	La música se originó hace muchos años, se pueden usar instrumentos de aire. Uno de los más destacados fue Mozart.	Es algo que esta bien, deben dejar mas lecturas	Leer repetidas veces	Dibujó los personajes. Leer con mucha atención
1 5	Buena	Si	Música clásica y compositores.	Es muy buena. Los analfabetas deben aprender y practicar, leyendo se aprende ortografía	Leer otra vez	Leer en la mente
1 6	Buena	Si	De música clásica, músicos, compositores	Es un estudio que me gusta	No responde	Leer bien. Participar en los programas de lectura que organiza el colegio
1 7	Buena	Si	Amadeus. Que tocaba la flauta mágica	Algo para aprender	Leer nuevamente	Aumentarle cosas o datos
1 8	Regular			Es una enseñanza		
1 9	Buena	Si	Músicos que hacían música clásica. Amadeus de 35 años, la enfermedad de los pulmones lo llevó a la muerte y compuso mas de 600	Es un aprendizaje, es importante por que se aprende sobre escritores, sobre lo que era antes. Le agradan los libros	Volver a leer, leer despacio, poner atención	Poniendo atención y leer sola en la casa.

canciones						
20	Buena	Si	De música clásica, de guitarras, flautas, vals y misas que hacia Amadeus	Le gusta poco le parece difícil	Pedir ayuda, una explicación a los compañeros o a los maestros	Leer. Estudiar escribiéndolo
21	Buena	Si	Uso de violines	Sirve para aprender	Volver a leer, tratar de entenderlo	Poner atención al leer
22	Buena	Regular	Que la música clásica generó los primeros temas, además la música clásica es considerada como música suave y de entendimiento que la hacia Amadeus	Es un medio, un arte.	Leer muchas veces. Revisar los párrafos mas difíciles	Buscar el tema principal
23	Regular	Si	No recuerda	Si me gusta y es bonita es importante para saber	Investigar en el Banco de la Republica. No contesta qué es investigar	No responde
24	Buena	Si	Sobre música clásica, sobre los instrumentos, que son: violín, flauta mágica, guitarra y tambor	Se trata de historias de niños y mayores. Los niños pueden aprender a hacer resúmenes	Entender la lectura, entender la letra, leer otra vez	Analizar la información, mirar puntuación, pensar durante la lectura
25	Buena	Si	Música clásica que Amadeus violines	Es algo bueno	Pedir ayuda o explicación	No responde
26	Buena	Si	Que los hombres tenían mas de cinco nombres como Amadeus y que la música	Es algo como jugar o divertirse, le gusta	Pido explicación al profesor y en la casa a mamá	Hacer resúmenes. Leer bien y que mi mamá me reciba la lección

			clásica y el vals se puede bailar			
2 7	Buena	Si	De la música clásica, que es música con varios instrumentos	Es muy importante porque aprende	Leerlo primero y escribirlo en el tablero para mirarlo y explicarlo a los niños	Escribirlo, ejercitarse en la lectura y leer revistas
2 8	Buena	Si	De un señor que tocaba música, que le gustaba la música y que se podía morir	Es bonita por aprende a escribir y a donde poner títulos y comas	Volver a leer, sacar un resumen y después dibujar algo	Leyendo despacio y grabarse palabra de la lectura
2 9	Regular	Si	Sobre música, sobre operas, que Amadeus hizo mas de 600 canciones de opera	Algo para aprender y entender	Investigar, que es buscar palabras desconocidas	No responde
3 0	Regular	Si	De música clásica, de un señor Amadeus, que él era músico	Leer cuentos bien y contárselos a sus amigos	Lo vuelvo a leer hasta que lo entienda	Poner atención
3 1	Regular	Si	La música clásica, habla de instrumentos, de quienes inventaron la música clásica y de un señor Amadeus	Algo bonito. Le gusta leer rápido	Leerlo para aprender	Dibujar

ANEXO 8

Diarios de campo

Los siguientes diarios de campo fueron diligenciados inmediatamente después de la sesión y luego de leer y organizar la información recolectada. Se presentan dos diarios de campo de todas las actividades por los dos investigadores que los llevaron a cabo, que se identifican con las letras M y S.

Examinador M: Acercamiento

La lectura es un tema que se asocia principalmente con el ámbito académico. Dentro de esta perspectiva, el presente trabajo recibió por parte de los niños y niñas, gran apoyo pues se desarrolló dentro del horario escolar, y al mismo tiempo, se relacionaba con una actividad que como ya se dijo, se supone meramente académica. Al iniciar la primera sesión y aclarar nuestro principal interés: la lectura, los niños lo tomaron como un ejercicio más en sus quehaceres escolares, lo cual ayudó al desarrollo de la sesión, y posiblemente sustentará el desenvolvimiento de todo el proyecto de forma positiva, pues no se hacía necesario ningún elemento externo al salón de clases, ni horarios ni materiales extras; los niños trabajarían dentro de su medio natural de enseñanza, lo cual facilita la labor investigativa.

La actividad de entrega de escarapelas fue llevada a cabo en medio de un gran entusiasmo, pues la libertad que se les otorgó de personalizarla les brindó la oportunidad de expresarse de forma libre. Constantemente, los participantes recurrían a los investigadores con el fin de hacerles valorar la forma en que adornaban su escarapela. Durante la entrega de éstas, que se hizo en público, llamando a cada uno de los niños al frente del curso, recibiendo su escarapela y un saludo personal de los investigadores, las risas y la alegría fue la nota predominante, sin llegar al desorden o la indisciplina en ningún momento. El compromiso que se adquiría al recibir la escarapela era asumir una posición de trabajo y respeto frente a la labor de los investigadores y de sus compañeros a lo largo de todas las sesiones.

La mesa redonda que se desarrolló a continuación estuvo igualmente envuelta en un ambiente de alegría y colaboración, todos los niños y niñas estaban interesados en conocer a los investigadores y formularles sus preguntas. El trato fue muy cercano y permitió notar personalidades muy cooperativas dentro del salón.

La infraestructura del colegio permite que los salones obtengan luz natural, constan de tableros grandes, amplias ventanas y los pupitres no están maltratados, lo que facilita el avance en las actividades sin prestar atención a tales necesidades.

Sesión 1: Observación participante. Bajo las olas

Descripción del desarrollo de la sesión

La colaboración de los niños sigue siendo muy grande, pero se notan falencias que pueden entorpecer las siguientes sesiones, lo cual obliga a los investigadores a pensar en estrategias que permitan su correcto desarrollo. Cuando el grupo inicia la lectura, algunos niños se distraen por lo que su finalización se ve retrasada, del mismo modo, otros leen más lentamente que la totalidad del grupo por lo cual debe hacerse una pausa que algunos aprovechan para charlar.

Cuando finalmente se termina la lectura, las instrucciones deben ser repetidas varias veces, notando falta de atención por parte de los participantes.

La actividad de dibujar los peces que la lectura describe, no es lograda por muchos niños y niñas; además del tiempo que se excedió al tratar de esperar a los lectores rezagados, los dibujos no cuentan con las características específicas de los peces, expuestas en el texto. La comprensión del texto, entonces, no fue la mejor.

Fortalezas y Dificultades

El apoyo que obtuvo la actividad fue total, pues ningún niño o niña se abstuvo de participar. En contraste, los logros alcanzados no son los esperados, pues los participantes en general, no lograron plasmar las especificidades que exponía el texto, lo cual permite pensar en un proceso de decodificación correcto, mas no en un proceso de significación coherente.

Algunos niños preguntaron sobre las características de los peces a los investigadores, y al no obtener respuesta directa (“están en el texto, búscalas”) retomaron el texto una o varias veces más. Dentro de la perspectiva de la investigación, este comportamiento nos habla de dos estrategias que los niños usan para potenciar su comprensión de lectura: primero, la pregunta al docente, al padre o al guía más cercano (Vigotsky, 1962); y segundo, la relectura de los textos.

Opiniones y sugerencias

Los diferentes ritmos de lectura alcanzan a entorpecer el desarrollo eficaz de la sesión, al imponer un tiempo de espera para que todos finalicen sus respectivos textos.

La atención parece no ser la adecuada, cuando es necesario repetir varias veces las instrucciones de la actividad por desarrollar.

Sesión 2: Observación estructurada. Reconociendo

Descripción del desarrollo de la sesión

El tiempo planteado para la segunda sesión fue más amplio que en la primera, esperando que la labor pueda llevarse a cabo de forma más productiva, pero nuevamente los ritmos de lectura y la constante repetición de las instrucciones dilatan el desarrollo de la actividad.

Para esta oportunidad, las frases propuestas en el tablero cuya falsedad o veracidad debe ser valorada por los participantes, son leídas en un lapso de tiempo superior al pactado, a la vez que las peticiones de repetir las instrucciones se hacen constantemente. Algunos niños y en especial las niñas, tratan de adornar los formatos que los investigadores entregaron, lo cual se les aconseja se haga, si ellos quieren, pero tras haber finalizado con su labor principal.

Fortalezas y Dificultades

La creatividad de los niños los impulsa a brindarnos su tiempo y su laboriosidad, adornando los formatos, lo cual evidencia también la alegría y disposición que sienten frente a la labor de los investigadores.

Los formatos son claros, pues las instrucciones solicitadas por los niños no formulaban la explicación del formato como tal, sino de la actividad, del texto y de las frases que se requerían juzgar.

Opiniones y sugerencias

Se opinaba que las frases eran evidentes y sencillas de juzgar, pero los resultados obtenidos lo contradicen. Si bien estaban basadas en el texto, muchos erraron sus respuestas, lo que expone falencias en el proceso de comprensión, de significación del texto.

Sesión 3: Observación participante. Recorriendo el Nilo

Descripción del desarrollo de la sesión

El tema del antiguo Egipto fue recibido con gran entusiasmo y curiosidad por parte de los participantes, sus constantes interrogantes hacia los investigadores tras finalizar la lectura, así lo evidencian. La actividad complementaria, la comparación entre

nuestra región y la del antiguo Egipto, fue igualmente fructífera, obteniendo logros realmente positivos al final de la sesión.

Un niño indagó sobre el grado de primaria o bachillerato en el cual le dictarían las clases sobre los egipcios.

La tercera actividad, el dibujo del jeroglífico fue igual de alegre que el diseño de la escarapela, y fue iniciativa de los niños, el ubicar su respectivo jeroglífico en su escarapela.

Fortalezas y Dificultades

La iniciativa de ubicar sus jeroglíficos sobre sus escarapelas demuestra el apoyo y la colaboración que los niños y niñas entregan en su trabajo. Su dedicación en esta sesión fue muy alta, superando las anteriores, pues el tema parece haberles interesado sobremanera.

El ritmo de lectura aun es un inconveniente, aun después de entregar en primera instancia los textos a aquellos que suelen rezagarse en el proceso.

Opiniones y sugerencias

Uno de los objetivos de ésta sesión fue observar los enlaces de información nueva con antigua, en este caso, tal actividad brindó resultados muy positivos. Así mismo, plantear la necesidad de lograr tal enlace, parece facilitar y mejorar la comprensión del texto y su interés hacia el tema expuesto en él. Llevar aquella nueva información brindada en el aula de clase, a una relación clara y concisa con su estilo de vida, sus creencias o sus opiniones, parece potenciar el desarrollo de logros dentro de su comprensión y por tanto su aprendizaje.

Sesión 4: Observación natural. Mi propio cuento

Descripción del desarrollo de la sesión

Esta sesión tuvo bastantes obstáculos durante su desarrollo debido al requerimiento constante de repetición de las instrucciones impartidas al inicio de la actividad, teniendo en cuenta la técnica que se planteó para ella: observación natural.

Los resultados no son los esperados, de la totalidad del curso, menos de la mitad logró cumplir con el logro planteado, escribir un cuento propio, que guarde coherencia con la idea principal de un cuento previamente leído. Muchos hicieron resumen del

primer cuento, otros presentaron resumen de cuentos distintos al presentado en la actividad, o de películas.

Fortalezas y Dificultades

La comprensión del texto no es la esperada, toda vez que la idea central no fue retomada en los cuentos elaborados por los niños y niñas, limitándose a desarrollar una actividad paralela a la exigida por los investigadores, como fueron los resúmenes de cuentos populares y películas.

Opiniones y sugerencias

Parece que los niños y niñas no captan el significado total de un texto, usan partes de el que a veces no son las más importantes.

Examinador S: Acercamiento

Cuando se le planteó a los niños y niñas el trabajo a realizar todos se mostraron entusiasmados y muchos manifestaron que colaborarían porque la lectura les gustaba mucho. La entrega de escarapelas fue recibida con asombro ya que se trataba de un elemento llamativo y que cada estudiante podía personalizar, la actividad de la mesa redonda fue muy productiva ya que los niños y niñas se sintieron más a gusto con los investigadores y el trato se volvió mas ameno. Finalmente todos adquirieron el compromiso de trabajar con orden y respeto.

Sesión 1: Observación participante. Bajo las olas

Descripción del desarrollo de la sesión

En esta actividad la lectura en voz alta empieza y no todos los niños o niñas leen al mismo ritmo, hay tres estudiantes que se demoran significativamente más que los otros. Al finalizar de leer se les indica que deben dibujar los animales descritos en el texto, cuyas características de forma, color y tamaño se especifican allí. Se les permitió conservar el texto durante la actividad.

Se empieza a notar una marcada falta de atención, las instrucciones a pesar de ser sencillas y claras deben repetirse 4 veces y luego muchos niños o niñas solicitan se les repita “ lo que hay que hacer” en sus puestos, es decir de forma personalizada. Todo esto toma tiempo y para cuando empiezan a dibujar ya han consumido gran parte del horario destinado a la actividad. Al final cuando se termina el tiempo algunos

dibujos están sin pintar, por lo que se les ofreció un tiempo extra, pero aun así algunos dibujos están incompletos.

Fortalezas y Dificultades

La fortaleza de esta actividad consistió en que la mayoría de niños o niñas conocían los animales del texto de alguna forma y eso los ayudó, pero pocos niños o niñas lograron dibujar todos los animales que eran 7 en total. La mayor dificultad fue que la actividad se basaba en los datos del texto, por lo que todos tuvieron que releer más de una vez.

Opiniones y sugerencias

Los niños y niñas pueden decodificar, al leer en voz alta todos lograban hacerlo pero su comprensión no fue la mejor.

Se observa que los niños y niñas no centran toda su atención en las actividades que realizan tanto al leer como al escuchar instrucciones, lo que dificulta el avance de los pocos estudiantes que si logran hacerlo.

Sesión 2: Observación estructurada. Reconociendo

Descripción del desarrollo de la sesión

En esta actividad el tema fue bien recibido y al igual que en la anterior sesión alrededor de 3 estudiantes se tardan mas en leer que los otros, lo que no significa que todos hayan comprendido el texto. Cuando se les plantean las premisas cuya falsedad o veracidad debe juzgarse de acuerdo al texto surgen nuevamente los conflictos y es necesario repetir las instrucciones. Las premisas se encuentran escritas en el tablero y son leídas por los participantes un sinnúmero de veces antes de poder consignarlas en el cuadro diseñado por los investigadores para tal fin.

En esta actividad se nota que a los niños y niñas les cuesta avanzar en su comprensión de lectura tuvieron que leer muchas veces tanto la lectura como las premisas, al final algunos parece que escribieron las ideas al azar.

Fortalezas y Dificultades

El cuadro diseñado para esta actividad facilitó el desarrollo de la misma porque le permitió a los participantes consignar la información de forma ordenada.

Opiniones y sugerencias

A pesar de que las premisas pueden parecer un tanto evidentes, el que se basen en un texto parece limitar el razonamiento de los estudiantes, parece ser que no hacen uso de los conocimientos que ya poseen al respecto.

Sesión 3: Observación participante. Recorriendo el Nilo

Descripción del desarrollo de la sesión

Esta sesión fue especialmente fructífera y dinámica, al finalizar la lectura los niños y niñas hicieron muchas preguntas y se interesaron por conocer más datos sobre el antiguo Egipto, esto ayudó a que la actividad a realizar fuera igualmente exitosa, la gran mayoría logró establecer comparaciones entre las personas de la región nariñense actual y las del antiguo Egipto.

Fortalezas y Dificultades

El tema de esta lectura fue de gran agrado para los participantes, despertó sus intereses. La actividad de dibujo de los jeroglíficos fue igualmente buena y le permitió a los niños y niñas acercarse aun más al tema, todos se entusiasmaron con los dibujos y los colocaron en las escarapelas.

Opiniones y sugerencias

La conexión entre la información nueva y la que los niños y niñas poseen de su vida diaria permitió establecer nuevos conocimientos por lo que los participantes se sintieron satisfechos con su trabajo, todos se mostraron muy entusiasmados de lograr el objetivo de la actividad.

Esto demuestra que cuando los niños y niñas quieren si pueden establecer relaciones entre información nueva y antiguo par lo que es necesario brindar el escenario correcto, explotando sus intereses.

Sesión 4: Observación natural. Mi propio cuento

Descripción del desarrollo de la sesión

Esta observación fue de tipo natural, pero como en otras ocasiones las instrucciones fueron impartidas muchas veces, los estudiantes no lograban entender que el tema del cuento a realizar debía basarse en el presentado por los investigadores.

Algunos estudiantes, 10 en total hicieron resúmenes del cuento presentado o de otros cuentos infantiles, además 8 de los cuentos de los estudiantes no contenían el tema principal que era la amistad, es decir que la mitad del curso no logró hacer la actividad.

La comprensión de estos niños y niñas se ve limitada a una parte del escrito no sacan ideas principales, ni utilizan otra técnica que la relectura por lo que se quedan con lo poco que recuerdan, se fijan en muy pocas ideas.

Los elementos y escenarios escogidos por los niños y niñas para realizar su propio cuento eran similares aunque hubo algunos que impresionaron por su originalidad como la de “la rata que quería ir al espacio y ser chef”.

Fortalezas y Dificultades

Esta actividad permitió observar cómo los niños y niñas producen a partir de un texto algo nuevo, actividad fundamental para este proyecto.

Opiniones y sugerencias

El trabajo con cuentos infantiles se le facilita a los participantes por que es un estilo literario al que están acostumbrados. Es fácil para los niños y niñas leer sobre un personaje al que le ocurren situaciones.

Sin embargo la actividad de “creación” a partir de algo produjo dificultades en muchos estudiantes, si tenemos en cuenta que la lectura comprensiva implica una elaboración a partir del texto y de lo que aporta el lector ese proceso esta entorpecido en los estudiantes, quienes generalmente copian textos o expresan ideas ya planteadas en una lectura.