

**ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS PARA MEJORAR LA COMPRENSIÓN
LECTORA EN LOS ESTUDIANTES DEL GRADO QUINTO
DE LA I.E “NENITOS CREATIVOS”.**

ANGIE ELIZABETH UNIGARRO CALPA

UNIVERSIDAD DE NARIÑO

FACULTAD DE EDUCACIÓN

LICENCIATURA EN LENGUA CASTELLANA Y LITERATURA

San Juan de Pasto, 2013

**ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS PARA MEJORAR LA COMPRENSIÓN
LECTORA EN LOS ESTUDIANTES DEL GRADO QUINTO
DE LA I.E “NENITOS CREATIVOS”.**

ANGIE ELIZABETH UNIGARRO CALPA

Proyecto de Grado presentado como requisito para optar al título de
Licenciada en Lengua Castellana y Literatura

ASESORA:

Mg. MARÍA EUGENIA DÍAZ COTACIO.

UNIVERSIDAD DE NARIÑO

FACULTAD DE EDUCACIÓN

LICENCIATURA EN LENGUA CASTELLANA Y LITERATURA

San Juan de Pasto, 2013

NOTA DE RESPONSABILIDAD

“Las ideas y conclusiones aportadas en el trabajo de grado son responsabilidad exclusiva de la autora”.

Artículo 1º del acuerdo N° 324 de octubre de 1966, emanado del Honorable Consejo Directivo de la Universidad de Nariño.

NOTA DE ACEPTACIÓN

Fecha de sustentación: 28 de mayo de 2013

Nota de sustentación: 86.5

Dr. Roberto Ramírez Bravo
Presidente

Mg. Maura Arciniegas
Jurado

Mg. Sergio Padilla Padilla
Jurado

San Juan de Pasto, mayo 28 de 2013

AGRADECIMIENTOS

La autora expresa sus agradecimientos a:

Mg. MARÍA EUGENIA DÍAZ COTACIO, Doctoranda en Lingüística, coordinadora del Programa de Licenciatura en Lengua Castellana y Literatura de la Universidad de Nariño, quien como Asesora del presente trabajo contribuyó con sus valiosos aportes en el desarrollo del mismo y, especialmente, por su calidez y su calidad humana y profesional.

A todos mis profesores de la Licenciatura, quienes me aportaron sus conocimientos, orientaciones y consejos durante mi carrera.

A mis compañeros, con quienes compartí variadas y edificantes vivencias dentro y fuera de la Institución.

A la Institución Educativa “Nenitos Creativos”, especialmente a sus Directivos, a mis estimados estudiantes del Grado 5º, y a las docentes Amanda Paz y Catherine Guerrero, por su colaboración, su apoyo y sus consejos durante el desarrollo de mi Práctica Pedagógica Integral e Investigativa.

A mis padres y hermanos por su apoyo incondicional, por su amor, su comprensión y su fe en mí.

RESUMEN

Este proyecto de grado muestra el proceso llevado a cabo a lo largo de tres semestres, con los niños de grado 5° de la Institución Educativa Nenitos Creativos, con el fin de mejorar sus niveles de lectura. A lo largo de este tiempo se detectó que los niños tenían mucha dificultad para comprender los textos escolares propuestos por los docentes de la institución. De allí surgió la necesidad de proponer estrategias que contribuyeran a mejorar la dificultad detectada.

Inicialmente se realizó una prueba de entrada, encaminada a detectar las mayores dificultades lectoras de los alumnos y sus respectivas causas con el fin de pensar y desarrollar estrategias didácticas apropiadas a sus intereses y necesidades. Una vez detectadas las dificultades más sentidas, se propusieron talleres, para facilitarles a los niños el desarrollo de su comprensión lectora a nivel literal, a nivel inferencial y a nivel crítico.

Para corroborar la eficacia de las propuestas implementadas, se realizó una serie de talleres y una prueba de salida, cuyo fin era evaluar los avances de los niños y registrar los ajustes necesarios para el mejoramiento de la propuesta hecha.

Palabras clave: lectura, comprensión lectora, estrategias didácticas.

ABSTRACT

This project shows the process conducted over three semesters, with the 5th grade children of School Nenitos Creativos, in order to improve their reading levels. Throughout this time it was found that the children had great difficulty understanding the textbooks proposed by the teachers of the institution. From there came the need to propose strategies that could help improve the difficulty detected.

Initially conducted an entrance test, in order to detect the largest students' reading difficulties and their causes in order to thinking and develop teaching strategies appropriate to their interests and needs. Once detected the deepest difficulties were proposed workshops to make it easier for children to develop their reading comprehension at literal level, inferential level and critical level.

To corroborate the efficacy of the proposals implemented, we conducted a series of workshops and an output test, whose aim was to assess the progress of children and record the necessary adjustments to improve the proposal made.

Keywords: reading, reading comprehension, teaching strategies.

TABLA DE CONTENIDO

	Pág.
RESUMEN	10
ABSTRACT	11
INTRODUCCIÓN	12
CAPÍTULO 1	
1. ASPECTOS GENERALES	13
1.1 Planteamiento y descripción del problema	13
1.2 Objetivos de investigación	14
1.2.1 Objetivo general	14
1.2.2 Objetivos específicos	14
1.3 Justificación	14
1.4 Antecedentes	15
CAPÍTULO 2	
2. MARCO TEÓRICO	19
2.1 Teorías sobre la lectura	19
2.1.1 Decodificación primaria	20
2.1.2 Decodificación secundaria	21
2.1.3 Decodificación terciaria	22
2.2 Comprensión lectora	25
2.2.1 Concepto de comprensión lectora	25
2.2.2 Modelos de comprensión lectora	28
2.2.2.1 Modelo ascendente	28
2.2.2.2 Modelo descendente	29
2.2.2.3 Modelo interactivo	29
2.3 Estrategias para aumentar la comprensión lectora	30
2.3.1 Concepto de estrategia didáctica	30
2.3.2 Estrategias didácticas para la comprensión lectora	31
2.3.2.1 Estrategias didácticas de comprensión antes de la lectura	32
2.3.2.2 Estrategias didácticas de comprensión durante la lectura	34
2.3.2.2.1 Tareas de lectura compartida	35
2.3.2.2.2 Lectura independiente	35
2.3.2.2.3 Estrategias para superar errores y lagunas de comprensión	36
2.3.2.3 Estrategias de comprensión después de la lectura	37
2.3.2.3.1 La idea principal	37

2.3.2.3.2	El resumen	38
2.3.2.3.3	Formular y responder preguntas	39
2.4	Marco contextual	39
2.4.1	Misión	40
2.4.2	Visión	40
2.4.3	Objetivos	40
2.5	Marco legal	41
2.5.1	Constitución Política de Colombia	41
2.5.2	Ley 115 de 1994	42
2.5.3	Lineamientos curriculares de Lengua Castellana	42
CAPÍTULO 3		
3.	MARCO METODOLÓGICO	43
3.1	Paradigma de la investigación: cualitativa	43
3.2	Tipo de investigación: investigación acción participación	43
3.3	Población	44
3.3.1	Unidad de trabajo	44
3.4	Instrumentos	44
3.4.1	Prueba de entrada	44
3.4.2	Taller	44
3.4.3	Prueba de salida	44
CAPÍTULO 4		
4.	SISTEMATIZACIÓN Y ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN	45
4.1	Matriz de categorización de objetivos	45
4.2	Análisis de la prueba diagnóstica	54
CAPÍTULO 5		
5.	DISEÑO, IMPLEMENTACIÓN Y ANÁLISIS DE LA PROPUESTA DIDÁCTICA	56
5.1	Análisis de los resultados de los talleres implementados.	59
5.2	Evaluación de la propuesta implementada	62
5.2.1.	Resultados a Nivel Literal: Concentración - retención-Léxico	62
5.2.2.	Resultados a Nivel Inferencial: Organización secuencial - Inferencia de ideas	63
5.2.3.	Resultados a Nivel Crítico: Toma de posición- Capacidad de extrapolación	63
CONCLUSIONES		65
RECOMENDACIONES		67
BIBLIOGRAFÍA		68
ANEXOS		71

LISTA DE MATRICES Y TABLAS

Matriz 1. Categorización de objetivos.	46
Matriz 2. Resultados de la Prueba diagnóstica.	47
Matriz 3. Resultados de la implementación de los talleres realizados.	57
Tabla 1. Porcentajes de los resultados a Nivel Literal.	62
Tabla 2. Porcentajes de los resultados a Nivel Inferencial.	63
Tabla 3. Porcentajes de los resultados a Nivel Crítico.	64

LISTA DE ANEXOS

Anexo A. Prueba diagnóstica.	71
Anexo B. Prueba de salida.	74
Anexo C. Taller 1 de comprensión lectora Nivel Literal.	77
Anexo D. Taller 2 de comprensión lectora Nivel Literal	79
Anexo E. Taller 3 de comprensión lectora Nivel Inferencial.	81
Anexo F. Taller 4 de comprensión lectora Nivel Inferencial.	83
Anexo G. Taller 5 de comprensión lectora Nivel crítico.	85
Anexo H. Taller 6 de comprensión lectora Nivel crítico.	87
Anexo I. Contexto I.E. Nenitos Creativos.	89

INTRODUCCIÓN

El proyecto de investigación que aquí se presenta, tiene como propósito fundamental mostrar el proceso llevado a cabo, con los estudiantes de grado 5° de la Institución Educativa Nenitos Creativos de la ciudad de San Juan de Pasto, para mejorar sus niveles de comprensión lectora.

En la primera parte del trabajo, se presentan los resultados del diagnóstico realizado a los alumnos, esto con el fin de detectar en ellos, las dificultades de lectura más relevantes en el nivel literal, inferencial y crítico.

En la segunda parte, se presenta una propuesta didáctica reflejada en forma de talleres. Cada uno de los talleres estuvo encaminado a mejorar dificultades como: Poca concentración y retención de lo leído; léxico limitado; deficiente organización secuencial; poca claridad en la idea central del texto; inseguridad en la toma de posición; y poca capacidad de extrapolación.

Finalmente, se evaluó la eficacia de la propuesta a través de una prueba de salida y de tres talleres, esto con el propósito de hacer los ajustes pertinentes y las respectivas recomendaciones.

Como apoyo a esta propuesta, se tuvieron en cuenta los aportes teóricos de autores como Miguel De Zubiría e Isabel Solé, entre otros, para quienes la lectura y la comprensión lectora son un proceso interactivo que va más allá de la simple decodificación y de la reproducción literal de un texto, y que implica, la construcción de significados y de sentidos.

En suma, se puede concluir que propuestas como esta, resultan muy convenientes para mejorar la calidad académica de las instituciones educativas, y animan a los docentes a implementar nuevas estrategias didácticas, que motiven a los alumnos a encontrar en la lectura el placer de aprender y de conocer nuevas realidades.

CAPÍTULO 1

1. ASPECTOS GENERALES

1.1 Planteamiento y descripción del problema

¿Qué estrategias didácticas pueden emplearse para mejorar la comprensión lectora de los estudiantes de quinto grado de la I.E Nenitos creativos?

En todo proceso de aprendizaje *la lectura* es fundamental para el desarrollo integral de los estudiantes, por eso, resulta importante mejorar los procesos de comprensión, de tal manera que estos les permitan construir significados que le den sentido a su formación, a sus relaciones y al mundo en el que habitan.

En el desarrollo de las clases, correspondientes a la práctica docente, con los estudiantes del quinto grado de primaria de la Institución Educativa “Nenitos Creativos”, de la ciudad de Pasto, se observa que algunos estudiantes presentan mayor facilidad que otros para la comprensión de párrafos, fragmentos, cuentos, fábulas y otros textos y en muchos casos durante el proceso de lectura de algunos estudiantes se percibe lentitud, lectura entrecortada, mala pronunciación y repetición.

Aunque las docentes de primaria de la Institución han adelantado esfuerzos importantes, tales como propiciar la lectura de libros literarios, realizando al final de la misma talleres y exámenes, para mejorar la comprensión lectora de los estudiantes de grado quinto, en desarrollo de la práctica docente se observó que ellos continuaron presentando esas dificultades, provocadas por las inadecuadas estrategias didácticas empleadas por los docentes y padres de familia, que hoy resultan obsoletas y poco atractivas para ellos. A lo anterior, se le agrega el mal uso de las Nuevas tecnologías de la información y la comunicación, que en vez de motivar el deseo por leer involucran a los niños en actividades divertidas pero no asociadas generalmente a procesos de lectura y de comprensión lectora.

Por lo anterior, la utilización de estrategias didácticas adecuadas al nivel de formación de los estudiantes, puede constituirse en herramienta útil para que los docentes ayuden a que sus educandos desplieguen su creatividad y sean conscientes que leer puede también ser divertido pero además una poderosa herramienta para el aprendizaje.

1.2 Objetivos de investigación

1.2.1 Objetivo general

Mejorar la comprensión lectora de los estudiantes de grado quinto de la I.E “Nenitos Creativos”, a través de la implementación de estrategias didácticas.

1.2.2 Objetivos específicos

- Determinar, a través de una prueba de entrada, las causas que limitan la comprensión lectora de los niños de quinto grado.
- Diseñar e implementar una serie de talleres encaminados a mejorar la comprensión lectora de los estudiantes de grado quinto.
- Evaluar los resultados de los talleres a través de una prueba de salida, con el fin de verificar la eficacia de éstos.

1.3 Justificación

En el plan de estudios del área de Español, desarrollado con los niños de grado quinto de la I.E Nenitos Creativos, se contempla como algo esencial para el aprendizaje el desarrollo de habilidades lectoras debido a que la comprensión lectora facilita a los estudiantes el buen rendimiento académico en las diferentes áreas del saber, les desarrolla el pensamiento crítico, el pensamiento creativo y les favorece el aprendizaje de la escritura, las cuales son habilidades muy importante para estudiantes de quinto grado que se aprestan a continuar sus estudios en la básica secundaria.

En general, se puede manifestar que el leer no es una actividad que le guste a la mayoría de las personas y en particular a los estudiantes, es por esto que es necesario motivar a los estudiantes de primaria en los hábitos de lectura y entrenarlos para mejorar la comprensión de lo que leen, con lo cual se favorece también los hábitos de estudio puesto que mediante una mejor comprensión de los textos leídos en las diferentes asignaturas se logra reforzar las redes cognitivas que poseen los

estudiantes, las cuales se pueden utilizar para adquirir nuevos conocimientos y para transferirlos a situaciones de su vida diaria o de su desempeño profesional.

Teniendo en cuenta lo anterior, una propuesta encaminada a mejorar en los estudiantes procesos lectores y comprensivos es importante, porque provee a los docentes de herramientas útiles que les facilita desarrollar en sus estudiantes aprendizajes significativos. De igual manera, la formación de los estudiantes de primaria, en particular del grado quinto, en estrategias de comprensión lectora, ayuda a los estudiantes a enfrentarse con mayor solvencia en las diferentes pruebas educativas, tales como las pruebas SABER, ICFES, SABER PRO y pruebas internas de admisión a la educación media y superior, en las cuales se encuentra un gran porcentaje de preguntas relacionadas con estas habilidades.

En este contexto, esta propuesta adquiere relevancia en cuanto que al proponer y validar estrategias didácticas de comprensión lectora, tales como los talleres de lectura comprensiva, conlleva a la formación de un estudiante reflexivo, crítico, analítico y responsable de su propio proceso de aprendizaje. Bajo este fundamento, la lectura le permite al estudiante un desarrollo cognitivo para adquirir y construir conocimiento y para desarrollarse en otros aspectos de su vida personal. También le permitirá a la Institución ampliar el estudio investigativo sobre las ventajas que presentan dichas estrategias para mejorar la capacidad lectora de los estudiantes para ser utilizadas en otros grados de primaria.

1.4 Antecedentes

Fernández, Moncayo y Ortega (2006: 13), realizaron la investigación titulada “El Sociodrama como una Estrategia Pedagógica para estimular Competencias y Habilidades de Comprensión Lectora en los Estudiantes de grado sexto de la Institución Educativa Nuestra Señora de Belén – Nariño”, en la que se propusieron promover el sociodrama como estrategia pedagógica para estimular competencias y habilidades que posibiliten la comprensión lectora. Así mismo diagnosticaron la comprensión lectora de los estudiantes del grado sexto, determinaron las concepciones teóricas del sociodrama como estrategia pedagógica y mencionaron las estrategias pedagógicas creativas que pueden mejorar la comprensión lectora de los estudiantes. Concluyeron que los estudiantes presentan dificultades en la comprensión de los textos de las diversas asignaturas y en la comparación de las ideas que contienen diferentes textos. También expresan que el sociodrama, como estrategia pedagógica, se constituye en un espacio importante para la comprensión

lectora y para el desarrollo de competencias interpretativas, argumentativas y propositivas, a la vez que promueve el interés y el gusto por la lectura. Los autores consideran que propiciar en el aula espacios lúdicos como el sociodrama, les permite a los estudiantes “no solo comprender el texto escrito, sino vivenciarlo y apropiarse del saber en relación a la vida misma”. En cuanto al rol de docente para mejorar la comprensión lectora de los estudiantes, los investigadores concluyeron que el profesor debe enseñarles de forma sistemática procesos y habilidades lectoras y que, por ejemplo, el hecho de formular preguntas no es en sí mismo una manera de entrenar en comprensión lectora, sino que además de ello, el maestro debe demostrar a los estudiantes, de manera práctica, como utilizar los diversos procesos y habilidades para comprender un texto y responder las preguntas sobre éste. Manifiestan también otras ventajas de utilizar estrategias pedagógicas para la comprensión lectora, tales como desarrollar y perfeccionar el lenguaje, aumentar el vocabulario, mejorar la ortografía y desarrollar la creatividad.

Enríquez, Ortega y Portilla (2008:12), desarrollaron el trabajo denominado “Comprensión Lectora de Cuentos Infantiles Grado 4o. Institución Educativa Municipal Ciudad de Pasto”, con el objetivo general de apoyar el desarrollo de la comprensión lectora de cuentos infantiles, en los estudiantes de grado cuarto de la citada Institución. En esta investigación los autores resaltaron la importancia del cuento como elemento para motivar el interés de los niños hacia la lectura, por cuanto permite imitar voces de animales y caracterizar los personajes que intervienen en la historia; destacaron también la necesidad de tener espacios adecuados para desarrollar la lectura con el fin de que el niño se sienta cómodo y libre; consideraron que por la característica que poseen los cuentos de dejar enseñanzas, el promover su lectura contribuye a la formación académica y personal de los niños. Finalmente, concluyeron que el uso de títeres como recurso didáctico para la comprensión del cuento despierta en el niño el interés por su lectura y mejora su comprensión lectora.

Jiménez, Zamora y Zamora (2008:17), adelantaron la investigación denominada “La Comprensión Lectora en los Estudiantes de los Grados Cuarto y Quinto de Primaria de la Sede El Jardín Institución Educativa San Francisco de Asís, Municipio de Puerto Asís Putumayo”, con el objetivo principal de plantear una propuesta para mejorar las estrategias didácticas para la comprensión lectora en los estudiantes de los citados niveles en la Institución referenciada. Los autores del estudio concluyeron que en la actual sociedad que produce grandes volúmenes de conocimientos se requiere procesar de manera ágil y efectiva grandes cantidades de información y para hacerlo resulta muy útil la lectura eficaz. Encontraron también que cada lector aplica procesos

de comprensión diferentes, en los cuales influye la intención del lector con relación al texto. La investigación permitió concluir también que los padres de los estudiantes de la Institución en donde se desarrolló el estudio asumían comportamientos autocráticos y castigadores que no permitían un ambiente propicio para que los estudiantes desarrollen un proceso lector que favorezca la calidad de su proceso educativo y la superación de sus problemas.

Cardona y Meneses (2008:13), investigaron acerca de cómo mejorar la habilidad lectora de niños que presentan déficit de atención con hiperactividad a través de las propuestas pedagógicas de Miguel de Zubiría mediante la orientación de las lecturas elementales. La investigación permitió concluir que la habilidad lectora de los estudiantes se logra de manera progresiva mediante el aprendizaje de las seis lecturas, la cual resulta apropiada para que el estudiante aprenda el proceso lector, dado que permiten el desarrollo de la creatividad, la adquisición de nuevas palabras, la comprensión de textos y la interpretación de pensamientos de ideas mediante aumentar sus habilidades lectoras. De su experiencia en el uso de la cartilla “Un Viaje por la Lectura”, Cardona y Meneses, concluyeron que la misma puede usarse como material didáctico y lúdico puesto que despierta interés, motivación y atención y promueve también en los niños el importante hábito de la lectura.

Gómez (2008:5), en la investigación titulada “Factores Contextuales Asociados con el Proceso de Comprensión Lectora”, se propuso como objetivo general identificar los factores contextuales asociados con la comprensión de lectura en los niños de grado quinto de la IEM Artemio Mendoza Carvajal, sede Club de Leones para implementar estrategias pedagógicas que permitan optimizar la competencia lectora. En este estudio, la investigadora concluye que el aspecto emocional y en particular el afecto, tiene gran importancia en el proceso lector y que el contexto idiomático y verbal le da al niño la posibilidad de vivenciar la palabra escrita y adentrarse en el mundo de la literatura. La autora define la lectura como “un acto inteligente del pensamiento que nos mantiene informados, nos acerca al conocimiento, tiene la capacidad para desarrollar en los lectores la imaginación, la sensibilidad, la reflexión, la creatividad” (p.88). El trabajo también resaltó la importancia de permitir que los estudiantes escojan sus textos para sensibilizarlos y fomentarles el gusto por la lectura y se destacó el papel de la familia o de quienes acompañan al estudiante como dinamizadores del proceso lector.

Zambrano (2010:8), adelantó una investigación denominada “Soñar entre Letras, una Aproximación a la Lectura de Cuentos de los Estudiantes del Grado 5-1 de la Institución Educativa Marco Fidel Suárez”, y se propuso como objetivo general,

determinar las causas externas que inciden en el nivel de comprensión lectora de los estudiantes del grado 5-1 de la Institución mencionada, con el propósito de proponer estrategias didácticas que propicien el amor y disfrute por la lectura. Entre las causas externas consideradas están: el material didáctico disponible en la Institución y la influencia del entorno familiar en la comprensión lectora del estudiante. El autor concluyó que la actividad lectora además de aportar conocimientos, desarrolla la expresión y el lenguaje y le permite al estudiante asumir una actitud crítica en relación con el texto leído, a la vez que le permite también desarrollar la curiosidad y la sensibilidad. Por otra parte, Zambrano considera el cuento como un medio importante para atraer al estudiante hacia la lectura y recomienda a los docentes utilizar este tipo de texto como un elemento para fomentar el conocimiento y el entretenimiento. En relación con el entorno familiar, el investigador manifiesta que “La escuela en estrecha colaboración con la familia debe desempeñar un papel mediador para que el deseo de leer nazca, crezca y se desarrolle” (Zambrano, p.53). En este sentido expresa que tanto la Institución como la familia deben proveer al estudiante los medios para que pueda acceder, mediante la lectura, a los diferentes niveles de comprensión y de aprendizaje.

Cabanillas (2004:15), desarrolló la investigación titulada “Influencia de la Enseñanza Directa en el Mejoramiento de la Comprensión Lectora de los Estudiantes de la Facultada de Ciencias de la Educación de la UNSCH”, con los objetivos de determinar y analizar los niveles y dificultades de comprensión lectora que poseen los estudiantes de la Escuela de Educación Inicial de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de San Cristóbal de Huamanga y comprobar si la enseñanza directa mejora la comprensión lectora de los estudiantes mencionados. El citado autor concluyó que los estudiantes tenían bajos niveles de comprensión lectora evidenciados en un ritmo de lectura lento, memorización del texto leído y dificultad en la comprensión del mismo, factores que se explican debido a razones de carácter pedagógico-didáctico en los docentes de la Institución, quienes no enseñan de una manera sistemática y metódica la comprensión lectora a sus estudiantes por la carencia de preparación en este campo. No obstante, cuando con el grupo experimental se aplicó la estrategia de enseñanza directa de la comprensión lectora se encontró un mejor rendimiento. Cabanillas recomienda diseñar políticas de capacitación de los docentes con base en los principios y técnicas de la estrategia enseñanza directa para que puedan aplicarla en el mejoramiento de la comprensión lectora de sus estudiantes universitarios y como prospectiva plantea replicar esta investigación en otras Escuelas de Formación Profesional con el propósito de obtener una mayor confiabilidad en los resultados y en la estrategia utilizada.

CAPÍTULO 2

2. MARCO TEÓRICO- CONCEPTUAL

2.1 Teorías sobre la lectura

El profesor Miguel De Zubiría (1995:4), ha propuesto la denominada “Teoría de las seis lecturas”, en la cual plantea que la lectura se desarrolla mediante una secuencia de procesamientos, de los cuales el más conocido es el que se denomina lectura fonética, que consiste en identificar las letras y sílabas que conforman las palabras y que generalmente se enseña en primero de primaria.

El citado autor considera que además de la lectura fonética, a los niños y jóvenes se les debe enseñar otros cinco tipos de procedimientos secuenciales, que en su conjunto se denominan decodificación y que son en su orden los siguientes: decodificación primaria, cuyo propósito es transformar, una a una, las palabras captadas en sus correspondientes conceptos; decodificación secundaria, la cual busca obtener los pensamientos (significados de segundo orden) incorporados en las frases; decodificación terciaria, la cual busca encontrar la estructura semántica de los textos; lectura categorial, mediante la cual se pueden decodificar ensayos, entendidos como estructuras semánticas argumentativas o derivativas y, por último, la decodificación metasemántica, cuya finalidad es contrastar o contraponer la obra leída con el autor, la sociedad en la cual se desenvuelve el autor y otros escritos.

El profesor De Zubiría (1995:54), considera que los dos primeros mecanismos decodificadores deben desarrollarse durante la básica primaria y la decodificación terciaria, debido a que requiere el manejo de operaciones formales, debería aplazarse hasta el sexto grado y las decodificaciones complejas (categorial y metasemántica) puede desplegarse en los grados finales del bachillerato, en la universidad y en el postgrado. El autor manifiesta que aparte de la lectura fonética, la cual es asimilada por casi la totalidad de los estudiantes y que por supuesto requiere dominar diferentes operaciones tales como reconocer signos, agruparlos en sílabas, luego en oraciones y finalmente en párrafos y textos, el aprendizaje de las otras cinco lecturas por parte de los niños y los jóvenes “producirían tal impacto que estaríamos a las puertas de una

revolución educativa -intelectual- de magnitud inesperada... dispondrían de seis llaves para ingresar al conocimiento”.

Zubiría también considera que las lecturas constituyen el medio mediante el cual ingresa al cerebro del lector el conocimiento conformado por datos, información, conceptos, categorías, etc., y que por tanto, el no enseñarlas a los estudiantes se constituye en un factor que detiene su crecimiento intelectual, impide su acceso a conocimientos importantes de ciencia, arte y cultura y genera deficientes resultados académicos e intelectuales, como los que se observan en muchas instituciones educativas de diferentes niveles en todo el país. Debido a que la presente investigación se desarrolla con estudiantes de grado quinto de primaria, se hace a continuación una descripción más amplia de las decodificaciones primaria, secundaria y terciaria, siguiendo al profesor De Zubiría (1995:55).

2.1.1 Decodificación primaria

Una vez que el estudiante ha aprehendido la lectura fonética y por tanto, está en capacidad de convertir cada bloque de signos tipográficos en palabras y cada grupo de palabras separados por espacios en frases, debe continuar con el proceso de decodificación primaria, el cual busca transformar cada una de las palabras en sus correspondientes conceptos, utilizando los sub-operadores: léxico, sinonimia, contextualización y radicación.

En el proceso de conceptualizar cada palabra puede ocurrir que el cerebro del lector no tenga el significado de una o varias palabras y en este caso tiene como opciones los denominados “mecanismos auxiliares” de la sinonimia, la contextualización y la radicación; el acudir a ellos habilita el proceso de interpretación semántica.

La contextualización permite darle significado a una palabra desconocida utilizando el contexto de la frase en la cual está escrita, permitiendo entonces encontrar una posible interpretación de la frase. Por otra parte, la sinonimia es un mecanismo mediante el cual el lector, usando sus propios recursos o el apoyo de otra persona puede hacer corresponder la palabra desconocida con aquellas que conoce. De igual manera la radicación permite al lector descomponer una palabra desconocida en sus elementos constitutivos y lograr así captar su significado.

Por tanto, la decodificación primaria de textos tiene como propósito la conversión de palabras en conceptos. Si el lector cuenta con todos los conceptos para las palabras que conforman la frase, puede pasar a interpretar el significado de las proposiciones que contiene, de otra manera, puede acudir a los mecanismos auxiliares antes mencionados para avanzar hacia la interpretación correspondiente. Cabe mencionar que la sinonimia, la contextualización y la radicación constituyen mecanismos importantes con que cuenta el lector para incorporar nuevos vocablos y conceptos y le permiten enriquecer su capacidad intelectual y sus habilidades de lectura (De Zubiría, 1995:58).

2.1.2 Decodificación secundaria

Esta clase de lectura busca obtener los pensamientos que están contenidos en las frases, mediante el uso de cuatro mecanismos decodificadores secundarios: la puntuación, la pronominalización, la cromatización y la inferencia proposicional.

La puntuación está relacionada con el inicio y la terminación de las frases mediante la intercalación de signos de puntuación, los cuales cumplen diferentes funciones, las cuales deben ser conocidas y aplicadas por el lector en cada uno de los párrafos del texto. Es por ello que el docente que busca mejorar la capacidad lectora de sus estudiantes, no solo debe enseñarles cuales son los signos de puntuación sino además su función en cada situación específica.

Por otra parte, la pronominalización tiene la función de reemplazar elementos lingüísticos empleados con anterioridad dentro de un texto. Un uso muy común de este mecanismo consiste en reemplazar sustantivos que ya han sido mencionados previamente con los pronombres correspondientes y la habilidad del lector está orientada a buscar e identificar aquellos elementos a los cuales se hace referencia dentro del texto mediante pronombres.

El otro mecanismo utilizado en la decodificación secundaria se denomina cromatización, que consiste en usar matices intermedios entre una afirmación o negación sencilla, de este modo se pasa de un lenguaje binario a un lenguaje polinario, en donde se usan expresiones como “tal vez”, “de algún modo”, “en gran medida”, etc., las cuales le permiten al escritor matizar o cromatizar sus textos. El lector debe estar en capacidad de captar estos matices sin que se altere la fluidez de su proceso de lectura.

Finalmente, el último mecanismo de la decodificación secundaria es la inferencia proposicional que tiene como propósito encontrar las proposiciones contenidas en el párrafo leído, teniendo en cuenta que las proposiciones son “afirmaciones o negaciones, pensamientos, que aceptan grados entre la afirmación categórica y la negación categórica” (De Zubiría, 1995:65).

2.1.3 Decodificación terciaria

Por lo general, los textos literarios y científicos poseen una estructura semántica, entendida como una estructura proposicional que utiliza diferentes conectores entre las proposiciones, los cuales pueden ser de tipo causal, temporal, de equivalencia, etc. En la decodificación terciaria es importante considerar las macroproposiciones, la estructura semántica y los modelos.

Se puede considerar a las macroproposiciones como las frases principales de un texto, las cuales a su vez están rodeadas por una o más frases secundarias. Por lo general, los escritores utilizan más palabras y más párrafos de los que se requiere para comunicar las ideas y es por ello que una de las habilidades que debe cultivar el lector consiste en encontrar aquellas proposiciones o pensamientos centrales que vienen a ser las macroproposiciones y diferenciarlas de aquellas que son secundarias y únicamente acompañan a los pensamientos principales. Por tanto, la decodificación terciaria realiza como primera operación la obtención de las macroproposiciones.

Aunque un paso importante en el proceso de lectura es encontrar las macroproposiciones, los textos literarios y científicos por lo general están conformados por estructuras macroproposicionales, en las cuales las macroproposiciones están interrelacionadas a través de vínculos de tiempo, causa, intención, etc. Por tanto, un aspecto importante de la decodificación terciaria consiste en develar en el texto dicha estructura.

Después de haber obtenido la estructura semántica del texto, la última etapa del proceso de decodificación terciaria consiste en realizar una especie de esquema del sistema proposicional, el cual tiene como propósito guardar en la memoria de largo plazo del lector los conocimientos adquiridos a través de la lectura, que utilizará posteriormente en los procesos intelectuales a realizar. Teniendo en cuenta que se lee para aprender y que durante cualquier proceso de lectura se obtiene conocimiento, se puede afirmar que “la lectura asemeja la llave principal de acceso al conocimiento acumulado y cifrado en los códigos escritos” (De Zubiría, 1995:70).

Por otra parte, el Ministerio de Educación Nacional (MEN), ha preparado un documento sobre Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana, en el cual plantea algunas ideas sobre la concepción del lenguaje, los conceptos de leer, escribir, hablar y escuchar, la conceptualización del proceso lector y otra serie de elementos curriculares que se consideran puntualmente en esta sección (MEN, 1998:sp).

El MEN, considera que es mediante el lenguaje que se configura el universo simbólico y cultural de cada persona en su relación con otros sujetos culturales y que éste cumple la función de comunicación y de significación, entendida esta como la dimensión mediante la cual las personas llenan de significado y sentido a los signos.

Desde el punto de vista comunicativo, es posible orientar hacia la significación procesos como la lectura, la escritura, el hablar y el escuchar. En este sentido, el acto de leer puede ser considerado como la comprensión del significado de un texto, algo similar a un proceso de decodificación por parte del lector con base en reconocer y manejar un código y que tiene como fin último la comprensión de un texto. En el acto de leer se desarrolla un proceso de interacción entre un sujeto que posee saberes culturales, tiene intereses, deseos, etc., y un texto que viene a ser un soporte físico que contiene un significado, una perspectiva cultural, ideológica, política y estética; tanto el sujeto lector como el texto están inmersos en un determinado contexto, del cual son componentes la ideología y la cultura de un grupo social específico (MEN, 1998:sp).

La anterior concepción de lenguaje asumida por el MEN tiene una implicación pedagógica en el sentido de que las prácticas de lectura en la escuela deben considerar no solo al lector y al texto sino también a los elementos que inciden más allá del texto y que en su conjunto configuran el contexto. En esta perspectiva, el acto de leer se constituye en un proceso complejo y por esta razón la pedagogía sobre la lectura no se puede reducir a actividades mecánicas o a técnicas instrumentales.

Hay diversos pensamientos sobre el concepto de leer, Chaves (2001:16), expresa que el proceso lector no necesariamente está relacionado con la búsqueda precisa de lo que el escritor quiso decir en su texto, aunque puede ocurrir que se llegue a una interpretación cercana entre el lector y el autor. Considera que comprender un texto no implica encontrar lo que el autor buscó decir, sino que consiste en construir un significado en transacción con el texto acudiendo a sus propios pensamientos, experiencias y circunstancias.

Otra definición de lectura la encontramos en el texto de Forero (2004:186), quien afirma que leer se constituye en una de las destrezas en las que se basan el estudio y el aprendizaje y que tiene como fin comprender y retener los conceptos desarrollados en el texto. La autora manifiesta que “la lectura es a la mente lo que el ejercicio es para el cuerpo” y por ello considera que es muy importante que tanto el estudiante como cualquier otra persona busque convertirse en un lector habilidoso y competente.

Por otra parte, para Lerner, citado por Londoño, Calvache y Palacios (2010:108), “leer es adentrarse en otros mundo posibles. Es indagar la realidad para comprenderla mejor, es distanciarse del texto y asumir una postura crítica frente a lo que se dice y se quiere decir...”.

Los mismos autores, mencionando a Goodman consideran que la lectura se constituye en un proceso psicolingüístico en el cual intervienen de forma interactiva el lenguaje y el pensamiento y que la construcción del sentido de un texto la obtiene el lector mediante la utilización de la información que está presente tanto en el lector como en el texto; esta interacción que Goodman denomina transacción permite que los esquemas cognoscitivos que tiene el lector se modifiquen durante el proceso lector a través de la asimilación y acomodación que plantea Piaget.

Para Isabel Solé (2009:17), leer es un proceso que implica la interacción entre el lector y el texto, mediante el cual el primero busca obtener unos objetivos, entre los cuales pueden estar: encontrar una información específica, divertirse, informarse, obtener instrucciones, confrontar conocimientos previos, etc. Por tanto, aunque el contenido del texto permanece fijo, puede ocurrir que diferentes lectores, motivados por diversos objetivos, obtengan del mismo texto diferente información y en este sentido, es el lector quien construye significado a partir del texto y utilizando sus conocimientos previos y la motivación que lo lleva a la lectura del texto.

Teniendo en cuenta que en el proceso lector el texto es un componente importante, se hace necesario definir este término. Para Parodi, Peronard e Ibáñez (2010), la palabra texto es utilizada con frecuencia para referirse a libros, especialmente de estudio, como por ejemplo “texto de filosofía”, sin embargo, desde el punto de vista técnico un texto puede estar conformado por una palabra, una frase o puede ser también un ensayo o una novela. No obstante, los autores consideran que el texto es “una unidad semántica (de significado) y no formal (de forma), cuya característica esencial es ser un todo coherente, internamente y con el contexto extralingüístico en el que aparece” (Parodi, Peronard e Ibáñez, 2010:53). La coherencia permite que los

textos sean comprensibles para las personas que tienen conocimientos previos sobre el tema desarrollado por el autor y puedan construir sentido y aprender de estos.

2.2 Comprensión lectora

2.2.1 Concepto de Comprensión Lectora

En términos generales, la comprensión lectora o la lectura comprensiva, como es denominada por diversos autores, corresponde al proceso mediante el cual el lector elabora significado apropiándose de las ideas relevantes de un texto y las contrasta con las que ya tiene en su momento. En este sentido, la comprensión lectora se constituye en una interacción compleja en la que intervienen el lector, con sus conocimientos previos, su motivación y objetivos propuestos para la lectura y el contexto en el cual se encuentra y el texto, con las ideas y motivaciones de su autor y el contexto en el cual lo escribió y que tiene como fin, para el lector, reconstruir el significado global del texto, la idea o ideas centrales que desea comunicar el autor, la estructura que le ha impuesto y sus intenciones al escribirlo (Solé, 2009: 38).

Para Condemarín (1981) y Molina (1988), citados por Londoño, Calvache y Palacios (2010:108), existen cinco niveles de comprensión lectora: el primero corresponde a la comprensión literal, basándose en las capacidades de reconocer y recordar; el segundo nivel se relaciona con la reorganización de la información, mediante procesos de clasificación y síntesis; en el tercer nivel, el lector une el texto con su propia experiencia y con ello hace conjeturas e hipótesis, esta es la comprensión inferencial; en el cuarto nivel, el lector hace un juicio valorativo y crítico sobre el texto a través de una reflexión sobre el mismo y en el quinto nivel, que corresponde al de apreciación lectora, se realiza una reflexión sobre la forma del texto, con base en el impacto psicológico y estético que logra el texto sobre el lector.

De igual manera, Cabanillas (2004: 24-25) plantea que el proceso de lectura comprensiva no se limita únicamente a la decodificación ni a la reproducción de forma literal de un mensaje sino que implica además, por parte del lector, la construcción del significado del texto mediante transacciones entre el lenguaje y el pensamiento. En el mismo sentido, Cooper (1990), citado por Cabanillas (2006), manifiesta que la comprensión se basa en la interacción entre el lector y el texto mediante la cual relaciona la información que tiene en su mente con la que suministra el autor, a través de su escrito y concluye que la comprensión lectora o lectura comprensiva,

“se puede considerar como un proceso complejo de interacción dialéctica entre el lector y el texto. Proceso en el cual juega un papel principal y decisivo el lector con sus objetivos o metas, predicciones, inferencias estratégicas o habilidades cognitivas, expectativas y sobre todo, con sus conocimientos e información previa. Aunque también tiene importancia la influencia de las características formales, estructurales y de contenido del texto, así como el contexto de leer, de enseñar y de aprender a leer”. Cabanillas (2004: 26-27).

El autor citado también plantea que la comprensión lectora está muy relacionada con procesos cognitivos y metacognitivos del pensamiento, entre los cuales se pueden mencionar: el análisis, la deducción, la síntesis, la interpretación, la evaluación, la autorregulación, etc.

Por su parte, Parodi, Peronard e Ibáñez (2010:13) mencionan que toda persona nace con capacidades potenciales orientadas a la lectura comprensiva, las que se desarrollan a lo largo de su niñez, entre las cuales se encuentran sus estrategias de lectura, sus conocimientos previos, el contexto cultural y el propósito para el cual aborda la lectura de un texto. En cuanto a los objetivos que motivan la lectura, se puede afirmar que son diversos e influyen en la estrategia para leer cierto texto. Se puede leer: para estar informado y conocer lo que ocurre en el momento; para pasar el tiempo y en este caso no importa el texto a leer ni el tema ni la secuencia; para entretenerse y entonces se acude a cuentos, novelas o libros de actualidad; para aprender y en esta situación no es suficiente leer sino estudiar el texto.

Para López (1997), citada por Cabanillas (2004:26), la comprensión lectora es un proceso progresivo y estratégico mediante el cual se construye sentido por la interacción del lector con el texto en el marco de un contexto particular y mediado por los objetivos de la lectura y el conocimiento previo que posee el lector. Dicha interacción hace que el lector a partir de procesos inferenciales construya, mientras desarrolla la lectura, una representación de lo que se describe en el texto. En un sentido cercano, Pinzás (1995), citado por Cabanillas (2004:26) afirma que la lectura comprensiva es un proceso: constructivo por cuanto se elabora la interpretación del texto; interactivo por cuanto la información previa del lector y el texto se conjugan para la elaboración de significados; estratégico, dado que cambia con la naturaleza del texto y el conocimiento del lector sobre el tema y metacognitivo debido a que el lector debe controlar sus procesos de pensamiento para una comprensión fluida.

Por otra parte, Solé (2009:39) menciona que el lector de un texto, cualquiera que éste sea, hace predicciones sobre lo que va a suceder o lo que se va a tratar en el texto, para lo cual el lector se basa en la misma información que entrega el texto, en la información contextual y en los conocimientos previos sobre el tema y otros relacionados con el contenido del mismo. Cuando este proceso de predicción no lleva a efecto, la lectura resulta ineficaz dado que no se comprende el texto y hasta el lector poco experimentado puede no darse cuenta de que esto ocurre y necesita entonces del apoyo del docente o de otra persona que le aporte la estrategia para ayudarlo en la comprensión del texto. Es mediante este proceso de elaboración constante de predicciones, lectura y verificación de predicciones que el lector construye la interpretación del texto y lo comprende y por tanto, la autora recomienda que en la escuela el docente enseñe a sus estudiantes este proceso, haga sus propias predicciones y explique la razón e incluso cometa errores en algunas de ellas y revise con los estudiantes las causas del error, para que ellos observen la importancia de ajustar las predicciones hasta que sean coherentes, de ésta manera aprenden también a pensar. La misma autora considera también que la elaboración de la comprensión de un texto requiere además determinar las ideas principales que éste contiene a partir de los objetivos que el lector tiene para la lectura, de los conocimientos previos y del mismo contenido del texto.

En cuanto a la lectura como instrumento de aprendizaje, Isabel Solé expresa que aprender algo consiste en formarse una representación o modelo del objeto de aprendizaje, es una construcción subjetiva de algo que tiene existencia objetiva y cuando se lee un texto sobre el objeto de aprendizaje, el lector revisa sus esquemas de conocimiento para integrar la nueva información y entonces reestructura su conocimiento, modifica el que ya tenía en su mente o la relaciona con otros conocimientos y por tanto su conocimiento anterior se ha tornado más completo y complejo y entonces se puede afirmar que el lector ha aprendido. Este aprendizaje se logra porque el lector tiene un conocimiento previo importante, la información leída es clara y coherente, tiene un objetivo para su lectura y está motivado a realizarla. Dicho aprendizaje significativo conlleva a la memorización comprensiva que le permite al lector utilizar el conocimiento adquirido en la resolución de problemas prácticos y es por esta razón que: “Cuando leer implica comprender, leer deviene un instrumento útil para aprender significativamente” (Solé, 2009:39). La autora concluye resaltando la importancia de enseñar a utilizar la lectura como un instrumento para aprender y a superar la idea de que cuando un niño aprender a leer ya está en capacidad de leer todo tipo de textos y aprender a través de la lectura; es necesario enseñarle al estudiante a leer de manera comprensiva y a obtener aprendizaje a partir de la lectura.

Finalmente, el Ministerio de Educación Nacional – MEN (1998:sp) considera que la comprensión lectora la determinan tanto el lector, como el texto y el contexto. El lector por cuanto posee un conocimiento previo sobre el tema de lectura que le permite avanzar sobre el texto de manera fluida y comprenderlo, establece un propósito para su lectura y puede utilizar estrategias cognitivas como el muestreo, la predicción y la inferencia para determinar lo que no se ha explicitado en el texto o se explicitará con posterioridad. El texto, con su intención comunicativa determinada por la hilación argumental del tema a través de las oraciones y por sus características de adecuación, coherencia, cohesión y estructura gramatical. El contexto, que puede ser: textual, representado por las ideas que se encuentran antes y después de un enunciado y que permiten delimitar y construir significado; extratextual, relacionado con factores como el lugar y las condiciones en donde se realiza la lectura, los cuales influyen en el lector para su comprensión lectora y el contexto psicológico, que hace referencia al estado anímico del lector cuando se dispone a leer un texto. El MEN recomienda a las instituciones y a los docentes crear condiciones en el aula que propicien el aprendizaje de la lectura y la escritura, contar con materiales de lectura que despierten y mantengan el interés por esta y que se puedan colocar fácilmente a disposición de los estudiantes.

2.2.2 Modelos de comprensión lectora

En forma general, en el proceso de comprensión lectora se han planteado tres modelos: el modelo abajo-arriba, ascendente o *bottom up*, en donde se le da relevancia al texto antes que al lector; el modelo arriba-abajo, descendente o *topdown*, en donde el lector recupera su protagonismo en el sentido de poseer unos conocimientos previos que amplía y reafirma con la lectura y los contrasta con las ideas que expresa el autor y el modelo de interacción en el cual el lector relaciona el conocimiento que aporta el texto con el que él posee y construye el significado del texto mediante la interacción con éste. A continuación se amplía sobre cada uno de los modelos citados.

2.2.2.1 Modelo ascendente

Este modelo, centrado en el texto, considera que frente a un texto el lector procesa sus elementos constitutivos en un proceso secuencial y ascendente, que inicia con las letras, luego con las palabras, continua con las frases y así sucesivamente hasta llegar a la comprensión del texto. Las propuestas de enseñanza que asume este modelo asignan gran importancia a las habilidades decodificadoras, considerando que el

lector puede comprender un texto debido a que es capaz de decodificarlo totalmente (Solé, 2009:19).

2.2.2.2 Modelo descendente

Esta propuesta, centrada en el lector, plantea que el lector inicia su actividad de lectura realizando predicciones o hipótesis sobre el desarrollo y el contenido del texto, con base en sus conocimientos y experiencias anteriores y las verifica durante la lectura. En este modelo ya no es el texto sino el lector quien acudiendo a sus conocimientos y experiencias de carácter cultural y textual, aborda el contenido del texto; entre mas conocimiento tenga el lector sobre el contenido y la estructura del texto será menor su esfuerzo para construir su significado.

Cabanillas (2004:29), hace referencia a uno de los teóricos, Kenneth Goodman, quien sostiene que para construir significado, el lector no necesariamente debe identificar y reconocer todas las claves que contiene el texto, sino que debe buscar aquellas relevantes que le permitan formular y comprobar las predicciones realizadas con base en sus conocimientos, experiencias y objetivos previos.

2.2.2.3 Modelo interactivo

Este modelo se origina en las teorías psicolingüísticas de Goodman y Van Dijk y en los aportes de los psicólogos Piaget y Vigotsky y logra integrar los modelos ascendente y descendente. En esencia, el modelo interactivo considera que cuando el lector se enfrenta al texto, sus elementos generan en él expectativas a nivel de las letras, las palabras, las frases, de tal manera que la información que se procesa en cada nivel sirve de entrada para el siguiente, asumiendo un proceso ascendente, pero a su vez, debido a que el texto genera expectativas a nivel de su significado, estas orientan la lectura y buscan su verificación en indicadores inferiores, siguiendo el modelo descendente. De este modo el lector usa simultáneamente su conocimiento del texto y del contexto para lograr una interpretación y comprensión de lo que lee (Solé, 2009:19).

El enfoque interactivo también enfatiza en la importancia que tienen los conocimientos previos del lector, siguiendo los aportes teóricos de Piaget y Ausubel, quienes retoman el concepto de “esquema” y consideran la lectura como un proceso que busca, de parte del lector, encontrar la configuración de esquemas que permitan explicar el texto mediante una interacción entre la información contenida en el texto y

los esquemas que el lector posee. En este modelo, el tipo de procesamiento (ascendente o descendente) que utiliza el lector depende del conocimiento del tema y de sus habilidades lingüísticas y lectoras y con base en ellas, el lector utiliza el procesamiento ascendente cuando el texto es fácil o conocido o utiliza el modelo descendente, cuando el texto le resulta desconocido o complicado (Cabanillas, 2004:28).

2.3 Estrategias para aumentar la comprensión lectora

2.3.1 Concepto de estrategia didáctica

El Diccionario Enciclopédico Larousse (2009:424), define estrategia como “Arte de dirigir un conjunto de disposiciones para alcanzar un objetivo”, la cual está muy cercana a la que utiliza Meirieu (2002:149), citado por Londoño, Calvache y Palacios (2010:108), quien define las estrategias didácticas como “un proceso que representa el conjunto de operaciones realizadas por un sujeto con el objeto de conseguir un aprendizaje estabilizado”. Con base en los anteriores conceptos, se puede afirmar que las estrategias didácticas aplicadas a la comprensión lectora son un conjunto de acciones que el docente le enseña al estudiante con el fin de que éste último las aplique en la lectura de un texto para mejorar su comprensión lectora.

Para el Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey (2005), citado por Londoño, Calvache y Palacios (2010:108), existen ciertos criterios que deben tener en cuenta los docentes en la selección y uso de las estrategias didácticas, entre los cuales se destacan: la validez, considerada como la selección de estrategias que permitan alcanzar los objetivos propuestos con anterioridad para los estudiantes; la variedad, que busca usar de manera simultánea diferentes estrategias para diversos tipos de aprendizaje; la adecuación, entendida como la adaptación de las estrategias a la diversidad del grupo; la relevancia, que hace referencia a la utilidad de las estrategias didácticas empleadas para lograr los objetivos y el conocimiento suficiente por parte del docente de las estrategias utilizadas. La misma Institución citada, considera que las estrategias didácticas orientan el proceso de enseñanza-aprendizaje, facilitan el aprendizaje del estudiante mediante despertar su interés y motivarlo para aprender, hacen posible alcanzar los objetivos planteados en la asignatura y permiten establecer una relación dinámica entre los estudiantes y las temáticas consideradas.

Para Valls (1990), citado por Solé (2009:59), una estrategia es un procedimiento que permite seleccionar, evaluar y mantener o desistir de acciones que tienen como

fin alcanzar un objetivo propuesto, aunque no pueden considerarse como un proceso terminado, pues deben ser aplicadas teniendo en cuenta el contexto. Para el caso de las estrategias de comprensión lectora, es necesario que el docente enseñe al estudiante los procedimientos que le pueden ayudar a mejorar su comprensión lectora y puedan ser utilizados y transferidos a diversas situaciones de lectura.

2.3.2 Estrategias didácticas para la comprensión lectora

Existe una gran variedad de estrategias didácticas para la comprensión lectora y también desacuerdos en cuanto a su condición de estrategia o técnica, no obstante lo importante es que los estudiantes conozcan y apliquen un buen número de estrategias que les permitan comprender los textos que leen. Palinesar y Brown (1984), citados por Solé (2009: 63), consideran que las actividades cognitivas que se deben fomentar mediante las estrategias de comprensión lectora son:

- Comprender los fines que se buscan con la lectura.
- Incorporar a la lectura los conocimientos previos relacionados con la temática del texto.
- Enfocar la atención, con base en los objetivos propuestos, en lo fundamental del texto.
- Valorar la consistencia interna del texto y su afinidad con el conocimiento previo.
- Verificar de manera continua si se comprende lo que el texto expresa, mediante su revisión, recapitulación y formulación de preguntas.
- Construir y verificar inferencias sobre el texto, tales como interpretaciones, hipótesis, predicciones y conclusiones.
- Buscar alternativas cuando surgen problemas con la lectura.

Por otra parte, Collins y Smith (1980), citados por Solé (2009: 66), consideran que es necesario enseñar a los estudiantes estrategias de comprensión lectora durante tres fases progresivas, a saber:

- La fase de modelado, en la cual el profesor se constituye en modelo lector para sus estudiantes leyendo en voz alta, deteniéndose sistemáticamente para comentar los procesos que le ayudan a comprender el texto, las dificultades de comprensión y como las resuelve.
- La fase de participación del estudiante, en la cual el docente solicita a los estudiantes proponer hipótesis sobre el contenido del texto, haciendo preguntas abiertas y validando las opiniones de los estudiantes.

- La fase de lectura silenciosa, la cual busca que los estudiantes desarrollen por sí mismos las actividades propuestas en las fases anteriores, tales como plantearse objetivos, predecir, proponer y validar hipótesis, además de encontrar y solucionar problemas de comprensión.

Baumann (1990), citado por Solé (2009: 67), divide en cinco fases el método de enseñanza directa de la comprensión lectora, las cuales se describen a continuación:

- Introducción, mediante la cual se les explica a los estudiantes los objetivos buscados y su utilidad para la lectura.

- Ejemplificación mediante un texto de la estrategia que se va a trabajar.

- Enseñanza directa, a través de la cual el profesor explica y muestra la habilidad que se busca enseñar. Los estudiantes responden las preguntas del docente y desarrollan la comprensión del texto, bajo la guía del profesor.

- Aplicación dirigida por el profesor, mediante la cual los estudiantes llevan a la práctica la habilidad aprendida, pero bajo la supervisión del docente.

- Práctica individual, en la cual el estudiante aplica con textos diferentes y de manera autónoma la estrategia aprendida.

Solé (2009:64), plantea que las estrategias de la comprensión lectora pretenden que el estudiante: establezca objetivos para la lectura y revise sus conocimientos previos; establezca inferencias, revise su grado de comprensión y asuma decisiones cuando encuentra errores de comprensión y recapitula el contenido y amplíe su conocimiento mediante la lectura. Estos propósitos se pueden alcanzar mediante estrategias que se aplican antes, durante y después del proceso lector, y en las cuales son protagonistas tanto el docente, en su papel de guía, como el estudiante en un proceso progresivo que lo lleve a la aplicación autónoma de las estrategias aprendidas.

2.3.2.1 Estrategias didácticas de comprensión antes de la lectura

Para Solé (2009:80), la lectura se constituye en un instrumento de aprendizaje, información y diversión y es el maestro el que debe dar ejemplo de aprecio y amor por la lectura para que los estudiantes puedan asumir una actitud similar frente a esta

actividad que debe llegar a ser significativa y responder a propósitos comprendidos y compartidos por ellos. La motivación del estudiante convierte la lectura en un reto estimulante, pero no basta con que el docente diga que leer es agradable, importante y útil, estas cosas las debe decir y sentir el estudiante y para lograrlo el docente debe planificar muy bien la actividad lectora, seleccionar con buen criterio los materiales que se usarán, planificando las ayudas previas que puedan requerir algunos estudiantes y permitiendo que el lector vaya a su ritmo para construir sus interpretaciones.

Aparte de la motivación para abordar el proceso lector, el estudiante debe tener claridad sobre los objetivos que se buscan con ella, aspecto que según Brown (1984), citado por Solé (2009:80), determina cómo se ubica el lector frente a la lectura y, a la vez, como maneja la comprensión del texto. Los objetivos que un lector se plantea para la lectura son diversos, no obstante se pueden plantear objetivos genéricos para la lectura que se pueden trabajar en la escuela y sirven para la vida adulta.

Para la investigadora Solé (2009:80-86), se puede leer: para obtener una información precisa, cuando se pretende encontrar un dato de interés, se trata de una lectura precisa, selectiva y rápida, pues se busca llegar a aquello que se requiere; para seguir instrucciones y entonces la lectura se constituye en un medio para hacer algo concreto, como aprender un juego, operar un equipo, realizar un taller, etc., en este caso es necesario leerlo y comprenderlo todo, la lectura se vuelve significativa y funcional; para aprender, que persigue como objetivo ampliar los conocimientos que tenemos, en este caso la lectura es lenta y repetida, se hace una lectura general del texto y luego se profundiza en la ideas que expresa, el lector se pregunta a sí mismo sobre el contenido y la relación con lo que ya conoce, revisa nuevos términos, recapitula, subraya y toma apuntes; para divertirse, en cuyo caso la lectura se convierte en un asunto personal, el lector elabora sus propios criterios para seleccionar los textos, así como para valorarlos y criticarlos; para dar cuenta de lo que se ha comprendido, actividad de lectura que consiste en que los estudiantes manifiesten su comprensión con respuestas a preguntas, recapitulaciones, hacer mapas conceptuales, etc. Si se lee con un propósito, la actividad lectora debe estar en consonancia con ese fin, si por ejemplo, hay que hacer un resumen del texto leído, ellos van a leer de forma diferente, pero hay que enseñarles a resumir, pero finalmente serán ellos quienes establecerán sus objetivos de lectura de manera autónoma. Otras estrategias previas a la lectura planteadas por la autora citada son:

- Activar el conocimiento previo, estrategia que está relacionada con lo que el

estudiante sabe acerca del texto, al respecto Ausubel, Novak y Hanesian (1996: 1) plantean que “si tuviese que reducir toda la psicología educativa aun solo principio, enunciaría éste: el factor más importante que influye en el aprendizaje es lo que el alumno ya sabe”, y a su vez, Solé (2009:91-93) considera que hay algunas actividades que se pueden desarrollar para ayudar a los niños a actualizar el conocimiento previo, entre las cuales se encuentran el dar alguna información sobre lo que se va a leer, no en el sentido de explicar el contenido, sino de indicarle al estudiante la temática del texto, buscando que la relacione con su experiencia previa. Al combinar los conocimientos previos con los objetivos propuestos para la lectura, el estudiante tiene antes de iniciarla un plan de lectura que lo orienta en lo que tiene que hacer con ella y lo que sabe y no sabe sobre el tema que va a leer. Por otra parte, el profesor puede hacer ver a los estudiantes que las ilustraciones, los títulos, los subtítulos, los subrayados, los cambios de letra, los signos de puntuación, palabras y expresiones claves, son elementos que pueden ayudar a conocer el tema que considera el texto.

- Establecer predicciones sobre el texto, mediante esta estrategia los estudiantes formulan hipótesis, realizan predicciones sobre lo que están leyendo, con la tranquilidad de que pueden correr ese riesgo y que con la lectura posterior van a comprobar sus predicciones, de esta manera, se convierten en protagonistas del proceso y comprenden que sus aportes son necesarios para la lectura y que además tienen la posibilidad de verificar sus hipótesis.

- Promover las preguntas de los estudiantes acerca del texto. Por lo general quien hace las preguntas es el docente y el estudiante las responde o intenta hacerlo, sin embargo, es importante que en su proceso de aprendizaje el estudiante también pueda interrogar a otros e incluso preguntarse a sí mismo; cuando el estudiante realiza preguntas pertinentes sobre un texto, utiliza su conocimiento previo y toma conciencia de lo que conoce y desconoce sobre un tema y entonces su lectura adquiere sentido y se mejora el proceso de comprensión, para lograrlo es necesario que las preguntas planteadas se comprendan y que sus respuestas se encuentren en el texto, con la práctica los estudiantes aprenderán a dirigir su lectura. Esta estrategia es útil para los distintos niveles de lectura.

2.3.2.2 Estrategias de comprensión durante de la lectura

De acuerdo con Solé (2009:101), el lector despliega el mayor esfuerzo de comprensión del texto durante la lectura, entendida como un proceso de realización y constatación de predicciones que llevan a la comprensión del texto, el cual consiste

en describir de forma resumida su significado global y tener la capacidad de distinguir entre lo que conforma lo esencial del texto y lo que se puede considerar como secundario, según el objetivo propuesto para la lectura. La autora citada considera las siguientes estrategias a lo largo de la lectura:

2.3.2.2.1 Tareas de lectura compartida

Esta estrategia permite que tanto el profesor como los alumnos, de manera alternada, asuman la responsabilidad de organizar la tarea de lectura y de propiciar la participación de los demás. El profesor y los estudiantes leen en silencio o en voz alta un texto y al finalizar, el docente guía a los estudiantes a través de cuatro estrategias: él se encarga de hacer y presentar a consideración del grupo un resumen de lo leído; pide aclarar o explicar dudas que se encuentran en el texto; luego hace preguntas que requieren acudir a la lectura del texto y prosigue con la formulación de predicciones sobre lo que resta por leer. Este ciclo de leer, resumir, pedir aclaraciones y predecir, se reinicia pero bajo la responsabilidad o moderación de otra persona. El proceso de resumir o recapitular se entiende como exponer de forma breve lo leído; clarificar dudas hace referencia a que el estudiante se pregunte y compruebe si ha comprendido el texto y predecir se relaciona con formular hipótesis ajustadas y razonadas sobre lo que se encontrará en el texto con base en la interpretación que se va generando sobre lo ya leído y el conocimiento previo y experiencia del lector. Solé (2009), considera que las tareas de lectura compartida, que busca que los estudiantes comprendan y controlen su proceso de comprensión, se deben enseñar desde los niveles iniciales de su formación para que ellos se acostumbren a hacer resúmenes, formular preguntas y solucionar problemas de comprensión.

2.3.2.2.2 Lectura independiente

En este tipo de lectura, que también debe fomentarse en la escuela, el estudiante puede aplicar de manera autónoma las estrategias que está aprendiendo, él impone su ritmo, plantea sus objetivos y evalúa las estrategias aplicadas. Solé (2009:107) manifiesta que aparte de favorecer el gusto por la lectura, la escuela puede adoptar el propósito de propiciar, mediante tareas de lectura individual el uso de ciertas estrategias de lectura, mediante entregar a los estudiantes materiales preparados para la práctica individual de estrategias que previamente se utilizaron en tareas de lectura compartida. De este modo, si lo que se busca es que el estudiante realice predicciones sobre la lectura, se incluye a lo largo del texto preguntas que lo motiven a predecir lo que sucederá a continuación. En el caso de los textos regulares de lectura, se puede pegar sobre los fragmentos de los cuales se hará la predicción, un adhesivo con las

preguntas “¿Qué cree que ocurra ahora? ¿Por qué? Realice la lectura y compruebe si acertó o no”; es posible omitir las preguntas si los estudiantes saben que cuando encuentren el adhesivo deben hacer una predicción. Por otra parte, si lo que se busca es trabajar con el control de la comprensión lectora, se les puede entregar un texto que contenga inconsistencias o errores y pedirles que los hallen, o también se puede no mencionarles nada para ver si los encuentran e incluso se les puede solicitar que reemplacen los errores por algo que tenga coherencia. Otra posibilidad es entregarles textos a los que les falten palabras para que sean deducidas por el estudiante y den cuenta de la comprensión del texto. Aunque estas actividades se basan en textos preparados por el docente, su utilidad se aumenta si las actividades de la lectura se parecen a las de la lectura autónoma.

2.3.2.2.3 Estrategias para superar errores y lagunas de comprensión

Detectar los errores o falsas interpretaciones y las lagunas en la comprensión es lo primero que se hace en el control que se debe ejercer sobre la comprensión, pero además es necesario conocer que estrategias usar para superar estas barreras de comprensión. Collins y Smith (1980), citados por Solé (2009:113), diferencian problemas en la comprensión de palabras, frases, en las relaciones entre las frases y en el texto en sus aspectos generales. En los casos citados, las lagunas de comprensión son debidas a no conocer el significado de algunos de los elementos o a que el significado que el lector atribuye no es concordante con la interpretación que le va dando al texto. También puede ocurrir que existan diferentes interpretaciones para la palabra, frase o fragmento y en este caso la dificultad consiste en escoger la más adecuada; a nivel general, las dificultades se relacionan con la imposibilidad de definir el tema, identificar la idea central del mensaje o la imposibilidad de comprender por qué suceden ciertos hechos. Lo primero que se debe hacer cuando se detecta un problema de lectura es decidir si se realiza alguna acción correctiva o no, así por ejemplo, cuando una frase, palabra o fragmento no parece fundamental para comprender el texto se puede ignorarla y continuar leyendo, pero puede suceder que la palabra aparece con frecuencia o al saltar el párrafo con dificultades no es clara la interpretación del texto y, en estos casos, se requiere hacer algo más. En este último caso se puede lanzar una interpretación para lo que no se comprende y mirar si funciona o es necesario descartarla. En ocasiones, no es posible lanzar una interpretación y entonces se debe volver a leer el texto previo con el propósito de encontrar señales que permitan atribuirle un significado. Cuando ninguna de las anteriores estrategias funciona se debe acudir a una fuente externa, que puede ser el profesor, un compañero o el diccionario; se toma esta como última estrategia porque es la que más efecto tiene en interrumpir el proceso de lectura.

De acuerdo con Solé (2009: 115) “enseñar a leer significa también enseñar a evaluar lo que comprendemos, lo que no comprendemos y la importancia que esto tiene para construir un significado a propósito del texto, así como estrategias que permitan compensar la no comprensión”, lo anterior implica fomentar una lectura activa en la cual el estudiante sabe qué leer y por qué leerlo, pero además asume, con la ayuda necesaria, el control de su propio proceso de comprensión.

2.3.2.3 Estrategias de comprensión después de la lectura

En esta sección se consideran tres estrategias para mejorar la comprensión que se pueden utilizar después de realizar la lectura de un texto, aunque no es posible establecer claramente cuales se deben usar antes, durante y después de la lectura: la identificación de la idea principal, la elaboración de un resumen y la formulación y respuesta de preguntas.

2.3.2.3.1 La idea principal

Para iniciar es necesario establecer la diferencia entre tema e idea principal. Aulls (1978), citado por Solé (2009:118), considera que el tema hace referencia a aquello de lo que trata un texto, mientras que la idea principal da razón de la idea más importante que el autor usa para explicar el tema, puede estar explícita o implícita en el texto y puede aparecer en cualquier lugar del mismo. Solé (2009:121) considera que la idea principal es el resultado de combinar los objetivos del lector, sus conocimientos previos y la información que buscaba transmitir el autor y ésta resulta fundamental para que el lector aprenda de la lectura, sirve de base para tomar notas, realizar un resumen del texto y ayuda al estudiante a realizar una lectura crítica y autónoma y por estas razones se le debe enseñar a encontrar o expresar la idea principal de un texto. Para Solé (2009:122-123), cuando el docente busca encontrar la idea principal de un texto y explicar a sus estudiantes que siguen el texto la importancia de hacerlo, éste puede: explicar a los estudiantes qué es la idea principal de un texto y la importancia que para su lectura y aprendizaje tiene encontrarla; recordar el objetivo propuesto para la lectura; señalar el tema del texto y su relación con los objetivos propuestos para centrar la atención en los que se busca y poder omitir lo innecesario y usar las marca o índices del texto que pueden servir; a medida que se avanza en la lectura, darles a conocer cuál es la idea principal y por qué; al finalizar la lectura se puede comentar sobre el proceso adelantado y si la idea principal no se explicitó en el texto, justificar su construcción, también se puede formularla de varias maneras e incluso generar otra idea principal que se asocie a otro

objetivo de lectura. La autora precitada considera que en la escuela, los estudiantes deben aprender a localizar o construir la idea principal de diferentes textos, tanto conocidos como desconocidos y por ello es importante que se les brinde materiales de dificultad progresiva y que se diversifiquen los textos, incluyendo no solo relatos sino también textos con estructura expositiva para que ellos puedan leer y comprender diferentes tipos de textos y adquieran estrategias de comprensión útiles, generalizables y transferibles.

2.3.2.3.2 El resumen

Según Van Dijk (1983), citado por Solé (2009:127), hacer un resumen consiste en generar un nuevo texto que mantenga nexos especiales con el texto original y reproduzca de manera breve su contenido. El citado autor plantea cuatro reglas que utilizan los lectores para resumir el contenido de un texto: omitir, seleccionar, generalizar y construir o integrar.

Mediante la omisión se excluye la información que se considera poco importante para los objetivos de la lectura; con la selección se retira información que resulta obvia, redundante e innecesaria; las reglas de generalización y construcción dan la opción de reemplazar información que aparece en el texto para ser incluida en el resumen de forma reducida. La generalización permite incluir un conjunto de conceptos en uno mayor que los contenga. A través de la construcción o integración se sustituye información que no está en el texto pero que se deduce de manera razonable de éste y se incorpora al resumen como algo más global que integra la información del texto original. Por tanto, resumir un texto requiere tener la capacidad de tratar la información de modo que se omita lo que es poco importante o redundante y que se puedan reemplazar conjuntos de conceptos y proposiciones por otros que los integren y que, además, el texto resumido conserve el significado auténtico del texto original. En el aula, es necesario que los estudiantes entiendan por qué es necesario resumir, que estén atentos y participen en los resúmenes que elabora el docente en la clase y que puedan utilizar de forma autónoma dicha estrategia. Brown y Day (1982), citados por Solé (2009:129), plantean que para enseñar a resumir párrafos de un texto se requiere: enseñar a encontrar el tema del párrafo e identificar y desechar la información que no es relevante; buscar la información repetida y retirarla; enseñar a determinar la forma en que se agrupan las ideas para englobarlas y enseñar a encontrar la frase que resume el párrafo o, a su vez, enseñar a construirla. Sin embargo, como lo manifiesta Solé (2009: 131) “No basta con enseñar a aplicar determinadas reglas; hay que enseñarles a utilizarlas en función de los objetivos de

lectura previstos, y a que... dicho proceso no sea independiente del contraste entre lo que se sabe y lo que aporta el texto”.

2.3.2.3.3 Formular y responder preguntas

Enseñar a plantear y responder preguntas relacionadas con un texto es una estrategia importante para realizar una lectura activa y, como lo manifiesta Solé (2009:137), el lector que puede formular preguntas pertinentes sobre un texto cuenta con la capacidad para regular su proceso lector y hacerlo eficaz y para este fin, el docente debe propiciar los espacios para que los estudiantes se animen a plantear dichas preguntas, que son aquellas que conducen a encontrar el tema y las ideas principales de un texto; son aquellas que resultan coherentes con el objetivo que se busca con la lectura. La autora citada dice que existe una clasificación de las preguntas y respuestas que pueden surgir de un texto: preguntas de respuesta literal, que son aquellas cuya respuesta aparece en el texto de manera literal y directa; preguntas piensa y busca, que tienen una respuesta deducible pero necesitan que el lector asocie diversos elementos del texto y realice inferencias y, por último, preguntas de elaboración personal, que toman al texto como referente pero requieren la intervención de la opinión y conocimiento del lector. Para responder a las preguntas de tipo piensa y busca, es necesario haber construido una interpretación del contenido del texto para poder realizar inferencias y, para el caso de las pregunta de elaboración personal, incluso en el caso de haber comprendido el texto, puede ser que no se puedan responder por cuanto requieren del conocimiento que tiene el lector. Finalmente, Fitzgerald (1983), citado por Solé (2009:142) plantea que el hacerse preguntas a uno mismo, aún de modo inconsciente nos hace estar atentos en momentos críticos de la comprensión: saber cuándo se sabe y no, saber qué es lo que se sabe; saber qué es lo que se requiere saber y conocer las estrategias para superar las lagunas de comprensión.

2.4 Marco contextual¹

El Centro Educativo “Nenitos Creativos” fue creado mediante Resoluciones 712 y 713 de agosto 10 de 1998, emanadas de la Secretaria de Educación Municipal de Pasto; es una Institución de carácter privado, ubicada en la Carrera 4 N° 19-55 del barrio Bernal en la ciudad de Pasto que atiende estudiantes en el nivel de preescolar y básica primaria de la Comuna 4. Desde su fundación ha prestado un servicio

¹Información tomada literalmente del PEI de la Institución Educativa Nenitos Creativos.

educativo personalizado a la comunidad de los barrios aledaños, con docentes especializados en el nivel Preescolar, lo que ha repercutido en la buena formación de sus educandos (ver anexo 8).

2.4.1 Misión

Con relación a la misión de la Institución educativa, El Proyecto Educativo Institucional (PEI, 1998), manifiesta que:

“‘NENITOS CREATIVOS’, es una institución privada con un equipo de profesionales orientados y comprometidos en la formación integral del educando con principios de tolerancia, responsabilidad, solidaridad, autonomía y respeto, descubriendo oportunamente sus necesidades e intereses, logrando el desarrollo de competencias básicas, laborales y ciudadanas de alta calidad, que le permita ser partícipe de su propio aprendizaje y agente activo en la solución de problemas de su entorno.

La institución integra mediante canales de comunicación horizontales a padres de familia y estamentos de la comunidad, siendo modelos de formación decisivos en el desarrollo de procesos educativos personalizados, creativos, flexibles y centrados en el aprendizaje significativo de valores y saberes de cada uno de sus educandos” (PEI, sp.).

2.4.2 Visión

En cuanto a la visión, el PEI afirma que “El Centro Educativo ‘NENITOS CREATIVOS’, será para el año 2016 el centro que dinamice académica, cultural, social y deportivamente la comunidad de la comuna 4 y sus alrededores”. En el mismo documento citado, se asume como objetivo general de la Institución: “Formar Nenitos Creativos mediante estrategias lúdico pedagógicas que permitan un desarrollo integral y personalizante”.

2.4.3 Objetivos

Entre los objetivos específicos para el nivel de básica primaria se encuentran los siguientes:

“Poner a disposición de los educandos los conocimientos básicos científicos, tecnológicos y humanísticos para que puedan ser criticados y empleados en la interacción con su entorno (sociedad y/o naturaleza).

Generar y estimular las habilidades comunicativas de leer, escribir, comprender, escuchar, hablar y expresarse correctamente.

Propiciar mediante actividades académicas la profundización en el razonamiento lógico y analítico que le permitan al estudiante la interpretación, la aplicación de los procesos investigativos y la solución de los problemas de la ciencia, la tecnología y la vida cotidiana.

Desarrollar las habilidades y destrezas propias de su edad, destacando la capacidad de aprendizaje, de ejercitar la memoria, de adquirir formas de expresión, relación y comunicación.” (PEI, sp.).

Por otra parte, el grado quinto del Centro Educativo “Nenitos Creativos”, en el cual se adelantará la investigación, cuenta en la actualidad con diecinueve estudiantes, de los cuales diez son niños y nueve son niñas, sus edades están entre los nueve y diez años.

2.5 Marco legal

Como referentes legales y normativos para la presente investigación, se considera:

2.5.1 Constitución Política de Colombia

La Constitución Política de Colombia (1991), expresa en el Artículo 70 que: “El Estado tiene el deber de promover y fomentar el acceso a la cultura de todos los colombianos en igualdad de oportunidades, por medio de la educación permanente y la enseñanza científica, técnica, artística y profesional en todas las etapas del proceso de creación de la identidad nacional.”. El acceso al conocimiento y a la cultura se logra en gran medida mediante la lectura y por tanto es deber de las instituciones educativas, en representación del Estado, enseñar a sus estudiantes los procesos lectores, especialmente enfocados a la comprensión de los textos científicos, técnicos, artísticos y profesionales, tanto en los procesos educativos formales, como en su diario vivir.

2.5.2 Ley 115 de 1994

La Ley 115 de 1994, expedida por el Congreso de la República, conocida normalmente como la Ley General de Educación, expresa en el artículo 1º que: "...La presente Ley... Se fundamenta en los principios de la Constitución Política sobre el derecho a la educación que tiene toda persona, en las libertades de enseñanza, aprendizaje, investigación y cátedra y en su carácter de servicio público.". Ese derecho a la educación que tiene toda persona se puede llevar a la práctica mediante la enseñanza de la lectura y las habilidades de comprensión lectora, por parte de los docentes que acudiendo a la libertad de enseñanza, aprendizaje y cátedra, pueden buscar las mejores estrategias que permitan lograr este propósito con sus estudiantes.

De igual manera, la citada Ley, en su artículo 44 manifiesta que: "Son derechos fundamentales de los niños: la vida, la integridad física, la salud y la seguridad social, la alimentación equilibrada, su nombre y nacionalidad, tener una familia y no ser separados de ella, el cuidado y amor, la educación y la cultura, la recreación y la libre expresión de su opinión.". Al considerarse la educación y la cultura como derechos fundamentales de los niños que deben ser protegidos por el Estado, es deber de las instituciones educativas y de los docentes permitir que los niños tengan acceso a estos valores sociales y una forma de lograrlo es mediante la enseñanza de técnicas y habilidades de comprensión lectora.

2.5.3 Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana

Por otra parte, el Ministerio de Educación Nacional, a través de los Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana (1998:sp) establece aspectos relacionados con la concepción del lenguaje, conceptualización del proceso lector, estrategias cognitivas para facilitar la comprensión textual, estrategias metacognitivas para mejorar la comprensión lectora y presenta también algunos modelos de evaluación en lenguaje. Estos aspectos pueden servir de referentes para que las instituciones educativas y los docentes puedan mejorar la enseñanza de la lectura y de las estrategias de comprensión lectora para que sus estudiantes estén mejor preparados para acceder al conocimiento y la cultura, que como se consideró en los párrafos anteriores son derechos fundamentales de los niños.

CAPÍTULO 3

3. MARCO METODOLÓGICO

3.1 Paradigma de la Investigación: Cualitativa

Investigadores como Calvache (2009:55) caracterizan la investigación cualitativa, como aquella que se encamina a la descripción e interpretación de fenómenos sociales y educativos. Esta se interesa por el estudio de los significados e intenciones de la actividad humana desde la mirada de los propios actores sociales y utiliza las palabras, los hechos y los documentos orales y escritos en su propósito de conocer las situaciones sociales, como una construcción de las personas que participan en ellas.

Teniendo en cuenta estos elementos, esta investigación es cualitativa porque:

- Se centra en la relación entre los estudiantes y la investigadora.
- Enfatiza en el significado, en el contexto, considera el escenario, los participantes y las actividades como un todo, discurre los aspectos culturales de los estudiantes, sus intereses y necesidades.
- Estudia a los estudiantes considerando su contexto pasado y presente y estudia el fenómeno tal cual se desarrolla en su ambiente natural, evitando modificar las condiciones de la realidad social, la cual es única y depende del contexto.
- El proyecto de investigación es flexible y tiene en cuenta los intereses y las necesidades de los estudiantes.

3.2 Tipo de investigación: Investigación Acción Participación

Este trabajo se puede considerar como Investigación de Acción Participativa (IAP), por cuanto “intenta resolver preguntas que se derivan en forma implícita o explícita de un análisis de la realidad de las comunidades y de la experiencia práctica acumulada del investigador” (Calvache, 2005:25).

Como lo recomienda Flórez y Tobón (2003:140), esta investigación, por emplear este enfoque, hace esfuerzos individuales y colectivos de indagación científica, aplicando la observación y la inferencia. Utiliza elementos de la cultura y del saber cotidiano, del arte y la ciencia popular y comunica los resultados de trabajo, considerando los niveles de comprensión de las comunidades y usando estilos diferentes.

3.3 Población

3.3.1 Unidad de trabajo

Para la presente investigación, la unidad de trabajo está conformada por los 42 estudiantes del 5° grado de la Institución citada. Estos estudiantes en su mayoría provienen del Barrio Bernal y barrios contiguos pertenecientes a la comuna 4. Sus familias, en su gran mayoría pertenecen los estratos socioeconómicos 2 y 3, situación que les permite cubrir la mensualidad requerida por el colegio. El grupo está conformado por 16 mujeres y 26 hombres, con edades que oscilan entre los 9 y 10 años.

3.4 Instrumentos

3.4.1 Prueba de entrada

Este instrumento se empleará para diagnosticar las dificultades más recurrentes de los estudiantes cuando se enfrentan a una lectura. El diagnóstico se hará a tres niveles: literal, inferencial y crítico.

3.4.2 Taller

A través de este instrumento se busca corregir las dificultades encontradas en el diagnóstico.

3.4.3 Prueba de salida

A través de este instrumento se busca medir la eficacia de los talleres realizados, para así hacer las recomendaciones pertinentes.

CAPÍTULO 4

4. SISTEMATIZACIÓN Y ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN

4.1 Matriz de categorización de objetivos

A continuación se relacionan las categorías y subcategorías que se trabajaron a lo largo de la investigación. Con base en estas, se elaboró la propuesta que se desarrolló con los estudiantes de grado 5° de la Institución Educativa Nenitos Creativos.

El proceso

Con el fin de dar cumplimiento a los objetivos propuestos, se realizó un proceso que duró alrededor de tres semestres. En este lapso de tiempo se hizo una serie de talleres que estuvo encaminada a detectar en los estudiantes las dificultades más graves en relación con la lectura y la comprensión lectora.

Para la elaboración del proyecto propiamente dicho, se hizo una prueba de entrada en la que se analizó el nivel de lectura de los niños en lo literal, en lo inferencial y en lo crítico, con el fin de evidenciar los problemas más graves en cada uno de estos aspectos.

Posteriormente se plantearon talleres, en los que se trabajaron las dificultades más puntuales arrojadas por el diagnóstico hecho. También se hicieron talleres evaluativos para comprobar la eficacia de los talleres implementados.

Finalmente, se hizo una prueba de salida que permitió observar el nivel de mejora de los niños y también permitió observar los ajustes que hay que implementar para optimizar la propuesta.

Matriz 1. Categorización de objetivos

Objetivos específicos	Categorías	Subcategorías
1. Determinar, a través de una prueba de entrada, las causas que limitan la comprensión lectora de los niños de quinto grado.	1. Dificultades de la lectura a Nivel Literal. 2. Dificultades de la lectura a Nivel Inferencial. 3. Dificultades de la lectura a Nivel Crítico.	1.1 Poca concentración y retención de lo leído. 1.2 Léxico limitado. 2.1 Deficiente organización secuencial. 2.2 Dificultad para inferir las ideas centrales. 3.1 Inseguridad para asumir posición. 3.2 Poca capacidad de extrapolación.
2. Diseñar e implementar una serie de talleres encaminados a mejorar la comprensión lectora de los estudiantes de grado quinto.	1. Estrategias a Nivel Literal. 2. Estrategias a Nivel Inferencial. 3. Estrategias a Nivel Crítico.	1.1 Mejoramiento de la concentración y retención de lo leído. 1.2 Incremento del Léxico. 2.1 Reconocimiento de la organización secuencial de un texto. 2.2 Reconocimiento las ideas centrales de un texto. 3.1 Formación para la toma de posición. 3.2 Incremento de la capacidad de extrapolación.
3. Evaluar los resultados de los talleres a través de una prueba de salida, con el fin de verificar la eficacia de estos.	1. Resultados a Nivel Literal. 2. Resultados a Nivel Inferencial. 3. Resultados a Nivel Crítico.	1.1 Concentración y retención 1.2 Léxico. 2.1 Organización secuencial. 2.2 inferencia de ideas. 3.1 Toma de posición. 3.2 Incremento de la capacidad de extrapolación.

Matriz 2. Resultados de la Prueba diagnóstica. (Objetivo N°. 1)

Para evidenciar las dificultades encontradas en la prueba de entrada o diagnóstica, se presenta a continuación una matriz en la que se describen las más puntuales y generales. Cada una de las descripciones está apoyada con ejemplos concretos tomadas del corpus recolectado.

Categoría	Sub-categoría	Tendencia 1. Ejemplo 1	Tendencia 2. Ejemplo 2	Tendencia 3. Ejemplo 3	Resumen conclusivo
1. Dificultad de la lectura a Nivel Literal	1.1 Poca concentración y retención de lo leído.	Stiven Armando Argoty A los estudiantes se les pidió realizar una prueba escrita, para determinar las dificultades a nivel literal (ver anexo A, pregunta 4). Ellos debían contestar una pregunta, cuya respuesta la daba el mismo texto. Evidentemente el alumno demostró poca concentración y mucha dificultad para contestar adecuadamente la respuesta, que se encontraba explícita. A la pregunta sobre la causa que llevó al científico Edward Jenner a descubrir la cura contra la viruela, Stiven respondió que se debía a que él era un médico. Aunque la lectura dice claramente que fue gracias a que a Edward le gustaba observar la naturaleza.	Cristhian Camilo Bucheli A los educandos se les pidió en la prueba diagnóstica (ver anexo A, pregunta 2) contestar cuál era la idea central del texto, esta respuesta se encontraba con claridad en el mismo. A pesar de esto, se nota que el alumno no la distingue, lo que hace que su respuesta sea incorrecta. Esto denota poca concentración o una lectura descuidada, que no le permite retener la información dada por el enunciador. Ante la pregunta 2 (ver anexo Pd) el alumno respondió que el tema central eran las investigaciones de Edward Jenner.	Daniel Mateo Rodríguez En la prueba de entrada se les pidió a los estudiantes identificar el significado de una palabra (ver anexo Pd, pregunta 7), dicho significado se encontraba de forma literal en el texto, sin embargo, la respuesta del estudiante deja ver claramente que tiene dificultades a la hora de recordar lo leído y ubicar en el texto la respuesta correcta. Cuando se le pide al alumno que dé el significado de la palabra vacunación, según el texto, él responde que este proceso se refiere a poner cowpox en una jeringa. Respuesta que es incorrecta, pues en el texto la palabra vacunación se refiere a raspar las pústulas de Sara Nulmes, una ordeñadora que estaba enferma de cowpox e introducirlas mediante rasguños	La prueba diagnóstica evidencia que la tendencia de los estudiantes en este nivel es la poca concentración a la hora de leer, debido a esto los estudiantes no retienen la información que el autor presenta; se les dificulta detectar las ideas centrales y por supuesto confunden los datos y las pesquisas que el texto les proporciona.

				en el cuerpo de Jimmy, el niño que ayudó en este experimento.	
	1.2 Léxico limitado	Tendencia 1. Ejemplo 4. Angie Gabriela Caicedo En la prueba de entrada se utilizaron algunas palabras que aunque no son de uso diario para los niños, tienen un nivel de dificultad bajo, (ver anexo A, pregunta 8), que podía ser inferido si se hacía una buena lectura. Hay que decir, que además, de la dificultad para hacer una lectura exhaustiva, los estudiantes no emplean el diccionario, herramienta que les ayudaría a tener una mejor comprensión textual. Cuando a los niños se les hace la pregunta 8 (ver anexo Pd), necesitan, para responder adecuadamente, entender que significa “contagiar e inmunizar”, desafortunadamente los estudiantes no entienden su significado, a pesar de que el texto lo aclara. Esto lo evidencia la respuesta	Tendencia 2. Ejemplo 5. Juan Diego Juajinoy Se les pidió a los estudiantes que elaboraran un resumen de la lectura (ver anexo A, pregunta 10), con este se pudo evidenciar que los niños tienen dificultades a la hora de entender las connotaciones en el texto debido a que su léxico se limita al aspecto denotativo de las palabras. En el texto a la varicela se la llama la viruela “boba” haciendo alusión a su bajo nivel de riesgo. En la respuesta del estudiante se observa que no logro entender el significado connotativo de la palabra “boba”, por lo que su respuesta fue resuelta de manera incorrecta: “ a vía dos tipos que se llama varicela y sarampion que le salía a la gente y la enfermaba un día Jimmy fue al doctor y le dijo quíteme	Tendencia 3. Ejemplo 6. Juan Felipe Flórez En el nivel literal de la prueba es fundamental que se entienda el significado de las palabras tanto a nivel individual como en contexto, con el fin de tener una idea cercana de la que el autor desea transmitir (ver anexo Pd, pregunta 5) A la pregunta sobre cuál el significado de la frase: “descubrió la forma de liberar a los seres humanos del flagelo de la temible viruela”, se espera que el estudiante tenga claro el significado de la palabra “flagelo”, sin embargo la respuesta del alumno permite evidenciar que no la entiende y que no logro deducir su significado mediante el contexto.	Los resultados de la prueba de entrada evidencian que los estudiantes tienen dificultades en el nivel literal en buena parte debido a su léxico limitado; como no usan el diccionario, se les dificulta identificar el significado connotativo de las palabras y darles significado en contexto.

		de la estudiante a la pregunta que descubrió Edward Jenner cuando logro contagiar e inmunizar con éxito a Jimmy, Angie respondió que encontró la cura contra el cowpox, pero el texto es claro al decir que descubrió la vacuna anti-variólica.	esto por favor el doctor iso lo que pudo y lo logro quitarla la varicela y descubrió que no se llamaba boba cuando las ordeñadoras estaban ordeñado le salió la varicela y la inyectaron ” (sic).		
2. Dificultad de la lectura a Nivel Inferencial	2.1. Deficiente organización secuencial.	Tendencia 1. Ejemplo 7. Sofía Ruiz	Tendencia 2. Ejemplo 8 Juan Emilio López	Tendencia 3. Ejemplo 9. Valentina Chamorro	Una de las grandes dificultades de la comprensión lectora, es que los estudiantes no son capaces de ver claramente la secuencia que plantea el autor en el texto. Los niños no alcanzan a captar la coherencia textual ni la unidad lógica del discurso planteado, porque se quedan solo en la información secundaria o complementaria y descuidan el tema central de la lectura. Indudablemente, también es importante resaltar que hay dificultad para que los alumnos identifique los marcadores textuales presentes en los textos, lo que les facilitaría una lectura más fluida y completa.
		La prueba diagnóstica realizada, evidencia que los estudiantes no organizan sus propios textos de manera coherentemente. Al pedirles que hagan un resumen de lo leído (ver anexo A, pregunta 10), los niños escriben datos importantes, sin embargo, lo hacen de manera desorganizada; sin orden ni estructura lógica, lo que hace difícil la comprensión de lo expresado. Es así como se encuentran resúmenes como este: “un doctor llamado Edward Jenner trataba de descubrir una cura contra la viruela, a un niño lo curó,	En el plano inferencial de la lectura, se observó que los niños presentan confusión cuando se enfrentan a ciertos marcadores textuales, como por ejemplo, las referencias anafóricas. Cuando se le pregunta a los alumnos, a que hace referencia la lectura cuando dice “¡Fue muy valiente en confiar en Jenner cuando todo el mundo había entrado en pánico por la terrible enfermedad!” (ver anexo A, pregunta 6), ciertamente la pregunta hace referencia al actor “Jimmy”, el niño que se dejó aplicar la vacuna antivariólica sin embargo, esta referencia	En la prueba realizada, en el nivel inferencial, se encontró que los estudiantes no construyen, a partir de la lectura, un bosquejo mental completo de lo que el autor quiere comunicar, lo que los lleva a dar respuestas incompletas y, por tanto, incorrectas. En la pregunta 7 (ver anexo A), se les pide a los estudiantes identificar el proceso de vacunación, sin embargo, muchos de ellos solo leen parcialmente el texto y no hacen una lectura global del mismo, factor que les impide tener una	

		pero lo que le impresionó era que a las que ordeñaban vacas no les contagiavaprero si tenían una enfermedad, así que un niño se enfermó de cowpox pero el le inyectó lo que hoy se conoce como vacuna y este se sanó”.(sic). Ciertamente textos como este resultan incomprensibles, desconectados y bastante alejados de una organización secuencial adecuada.	anafórica no es detectada fácilmente por los alumnos, propiciando así respuestas incorrectas que nada tienen que ver con la pregunta formulada, tal es el caso del estudiante citado, quien respondió que la expresión se refiere a una vaca.	idea total del texto. La estudiante responde que el proceso de vacunación se refiere únicamente a raspar las pústulas de Sara Nulmes.	
	2.2 Dificultad para inferir las ideas centrales.	Tendencia 1. Ejemplo 10. Evelyn Julieth Rosales A los niños se les dificulta leer entre líneas la intención que plantea el autor. En la prueba diagnóstica aplicada, la tendencia de los estudiantes es distanciarse de la idea principal planteada por el enunciador. Cuando se les pregunta ¿Cuál es la intención del autor de este texto? (anexo A, pregunta 1), los estudiantes contestan basándose en información complementaria y no en la esencial.	Tendencia 2. Ejemplo 11. Gloria Estefanía Maya Los estudiantes presentan dificultad para entender determinadas expresiones que solo se entienden en el contexto de la pregunta. En la prueba diagnóstica realizada, (ver anexo A, pregunta 3), los estudiantes debían inferir, que significa la expresión “pensó que la explicación no sería tan complicada para un médico”, sin embargo, se encontró que	Tendencia 3. Ejemplo 12. Martín Alejandro Araujo En la prueba diagnóstica realizada se puede notar que la lógica planteada por el autor del texto, no es comprendida por los estudiantes. En la pregunta 3 (ver anexo A), se buscaba que los estudiantes dedujeran de manera lógica el significado de la frase “pensó que la explicación no sería tan complicada para un médico”, pero los estudiantes tuvieron dificultad para hacerlo, porque	En la observación detallada de las repuestas se destaca que los estudiantes tienen dificultad para inferir acertadamente la intención del autor. No van más allá de lo explícito y no deducen de manera lógica la información proporcionada en la lectura.

		Esto se lo evidencia con la respuesta de la estudiante al afirmar que la intención del autor con este texto era que las personas conozcan los diferentes tipos de viruela, sin embargo, el texto no le da prioridad a este tema.	muchos no lo hicieron, porque no fueron más allá del plano literal. En el caso de la estudiante en mención, su respuesta fue que los médicos conocen mucho sobre enfermedades, respuesta incorrecta porque solo se quedó en el plano literal y no fue más allá de lo que el autor quería comunicar.	leyeron el texto dese su realidad y no desde la realidad planteada en la lectura. La respuesta del educando muestra su percepción del mundo que lo rodea, pues, a la pregunta anteriormente citada, él responde que para los médicos nada es difícil.	
3. Dificultad de la lectura a Nivel Crítico	3.1.inseguridad para asumir posición	Tendencia 1. Ejemplo 13 Nicolás Maya Mora La prueba diagnóstica realizada, pedía a los alumnos tomar posición frente al punto de vista del autor del texto, sin embargo, se evidenció que estos no toman distancia y se limitan a repetir lo mismo que dice la lectura. En la prueba de entrada, (ver anexo A, pregunta 9), se buscó que los estudiantes emitieran un juicio de valor, ubicándose en lugar de Jimmy y expresando su decisión sobre la propuesta del Doctor Janner, de ser el sujeto de prueba en un novedoso	Tendencia 2. Ejemplo 14. Karen Dayana Cuero En la prueba inicial (ver anexo A, pregunta 9), se buscó que los niños tomaran postura frente a lo que se les planteaba y que además de responder según el texto, tomaran sus vivencias como datos que les permitan formular una opinión. A la pregunta qué harías si te propusieran hacer una prueba como la que el doctor le propuso a Jimmy, Karen respondió: “si lo aria porque es para quitar la enfermedad y	Tendencia 3. Ejemplo 15. Carlos Daniel Guerrero En la prueba diagnóstica, a nivel crítico, (ver anexo A, pregunta 9), el estudiante respondió “yo haría investigación y estudiaría mucho sobre el tema para encontrar una solución a la humanidad”. La respuesta que da Carlos posee un punto de vista noble, sin embargo no es válido y se sale de la realidad ya que él espera que a través de su investigación se encuentre una solución a la humanidad. El estudiante no se enfocó en	Los niños no asumen una posición frente a la situación planteada, poseen dificultad a la hora de formula juicios de valor, y al expresarse pasan por alto sus vivencias y la realidad que los rodea.

		procedimiento médico. La respuesta de los estudiantes solo se limitó a aceptar la propuesta, sin tomar posición al respecto. El estudiante citado respondió: “le aceptaría porque el era un Doctor. Y eso era una prueba para la vacuna para la viruela” (sic).	gracias a alas vacunas se curan las personas” (sic). La respuesta de Karen tiene sentido, pero es ajena a sí misma, dado que no asume una postura. Se observa que la estudiante debe reforzar su nivel crítico en cuanto a dar su opinión sobre el tema.	emitir su punto de vista sobre la pregunta concreta, de tal modo que tenga validez y coherencia con la realidad.	
3.2 Poca capacidad de extrapolación	Tendencia 1. Ejemplo 16. BrayanDario Benavides	Tendencia 2. Ejemplo 17. Ana Camila Piarpuezán	Tendencia 3. Ejemplo 18. Oscar Santiago Rosero	Según sus respuestas se observa que los niños tienen dificultad para establecer correspondencia, entre las situaciones que les plantean las lecturas y situaciones cotidianas o experiencias personales. Les es difícil tomar posición frente a un tema y mucho más, les cuesta relacionar ese tema con otros.	
	En la prueba de entrada (ver anexo A, pregunta 9), a nivel crítico, se buscó que los niños transfirieran información tomada del texto a una nueva situación. Para ello se les pide a los estudiantes asumir el rol de un personaje de la lectura y tomar posición sobre un tema. En esta pregunta, el estudiante escribió: “yo haría ponerles la vacuna a los demás personas no se contagien de una viruela y puede ser un gran medico para poder curar a las personas y poderse curar un mismo” (sic).	En la prueba diagnóstica se pretenden evidenciar las dificultades en el nivel crítico, para ello se les pide a los estudiantes responder una pregunta que les exige trasladar información a una realidad distinta (ver anexo A, pregunta 9). La educanda no logra identificar la información a la cual remite la pregunta, por ello respondió: “yo intentaría hacer una cura para salvar a todo el que esté enfermo”. Su respuesta pone de relieve que no logró transferir con éxito la información, pues después de la lectura no pudo	El diagnóstico realizado muestra que a los estudiantes se les dificulta establecer correspondencia entre realidades distintas, pero que tratan del mismo tema. Se les pregunta acerca de algo, pero su respuesta no tiene relación con el interrogante dado. A la pregunta ¿Qué harías si te propusieran hacer una prueba como la que el doctor le propuso a Jimmy? (ver anexo A, pregunta 9). Oscar respondió: “no lo aria porque abesses es mentira y nos puede aser algo		

		Su respuesta muestra que el estudiante no extrapola a su realidad, la situación planteada por el autor, debido a que hace una lectura equivocada.	expresar de una manera clara como se enfrentaría a una situación similar.	malo como robarnos o secuestrarnos” (sic). La respuesta que dio el estudiante alude a las problemáticas actuales en las que viven los colombianos y por ello, aunque existe transferencia de información no lo hace de forma coherente con la pregunta formulada debido a que se sale del contexto de la misma.	
--	--	--	--	---	--

4.2 Análisis de la prueba diagnóstica

La prueba diagnóstica realizada permitió identificar las falencias más notables de los niños a la hora de enfrentarse a la lectura de textos escritos. La prueba se diseñó con el ánimo de medir en nivel de lectura de los niños en tres niveles: Literal, inferencial y crítico. Los resultados obtenidos se esbozan a continuación:

A nivel Literal:

Se evidencia que la tendencia de los estudiantes en este nivel es la poca concentración a la hora de leer, debido a esto los estudiantes no retienen la información que el autor presenta; se les dificulta detectar las ideas centrales y por supuesto confunden los datos y las pesquisas que el texto les proporciona.

También se evidencian que los estudiantes tienen un léxico bastante limitado. Desconocen muchas palabras que a su nivel, deberían conocer. Esto es agravado por el poco uso del diccionario y también por su mal uso, pues al leer las diferentes denotaciones no saben cuál es la más apropiada al contexto de la lectura que tienen en frente. Tampoco son capaces de entender ciertas palabras en el contexto señalado por el escritor ni tampoco la connotación que este le quiere dar a ciertos términos.

Indudablemente, también es importante resaltar que hay dificultad para que los alumnos identifiquen los marcadores textuales presentes en los textos. Identificar las referencias anafóricas, las catafóricas, las elipsis o las sustituciones, les facilitaría una lectura más fluida y completa.

Hay que destacar también, que los estudiantes tienen dificultad para inferir acertadamente la intención del autor. No van más allá de lo explícito y no deducen de manera lógica la información proporcionada en la lectura.

A nivel Inferencial:

Una de las grandes dificultades de la comprensión lectora, es que los estudiantes no son capaces de ver claramente la secuencia que plantea el autor en el texto. Los niños no alcanzan a captar la coherencia textual ni la unidad lógica del discurso planteado, porque se quedan solo en la información secundaria o complementaria y descuidan el tema central de la lectura.

A nivel crítico:

Los niños no asumen una posición frente a la situación planteada por los autores de los textos. Poseen dificultad a la hora de formular juicios de valor y al expresarse, pasan por alto sus vivencias la realidad que los rodea.

Las respuestas obtenidas de las preguntas hechas, permiten inferir que los niños tienen dificultad para establecer correspondencia, entre las situaciones que les plantean las lecturas y situaciones cotidianas o experiencias personales. Les es difícil tomar posición frente a un tema y mucho más, les cuesta relacionar ese tema con otros.

CAPÍTULO 5

5. DISEÑO, IMPLEMENTACIÓN Y ANÁLISIS DE LA PROPUESTA DIDÁCTICA (Objetivo 2)

Para el cumplimiento de este objetivo, se diseñaron seis (6) talleres (Ver propuesta, Anexos: C, D, E, F, G y H), basados en la lectura de cuentos y artículos, y que abordaron los siguientes aspectos:

A nivel literal.

- Identificar los nombres, personajes, el tiempo y el lugar del escrito, ¿Qué ocurrió? ¿Cómo ocurrió? ¿Dónde? ¿Cuándo?
- Identificar las ideas más importantes del escrito.
- Describir el orden en que ocurren las acciones del texto.
- Identificar el vocabulario y la acepción correcta de la palabra.
- Realizar resúmenes, preguntas de apareamiento, teniendo en cuenta las ideas centrales del texto.

A nivel inferencial.

- Inferir que cosas o como podría haber opinado el escritor para hacer su texto más claro, mas informativo o más aclaratorio.
- Inferir posibles hipótesis, causas o razones por las que el escritor escribió eso y no otra cosa.
- Interpretar el lenguaje figurativo o metafórico.

A nivel crítico.

- Comparar la realidad que propone el escritor con su realidad o con otra realidad.
- Apropiación de lo que dice el escritor pero dando razones de porque está de acuerdo.
- Rechazar lo que dice el autor pero dando razones de por qué no está de acuerdo.

A continuación se presenta la sistematización de los resultados encontrados en los talleres realizados.

Matriz 3. Resultados de la implementación de los talleres realizados.

Objetivo	Categoría	Sub-categoría	Procesos de talleres
2. Diseñar e implementar una serie de talleres encaminados a mejorar la comprensión lectora de los estudiantes de grado quinto.	1. Estrategias a Nivel Literal	1.1. Mejoramiento de la concentración y retención de lo leído.	Como estrategia para mejorar la concentración en los niños, se les asignó la lectura de textos cortos y poco a poco se les fue dando textos más largos y complejos. Se les pedía leer individualmente y en silencio. Luego tenían que hacer las mismas lecturas en voz alta. Para corroborar la atención puesta, se les hacía preguntas de tipo literal que confirmaban el grado de comprensión de los alumnos. Inicialmente los niños se mostraban dispersos porque leían de manera rápida y mecánica. Las respuestas eran incorrectas aunque estas se encontraran de manera explícita en los discursos propuestos. Al evaluarlos en la prueba diagnóstico, los resultados obtenidos eran un poco desalentadores puesto que de 26 estudiantes evaluados, 15 de ellos, o sea el 57,6% reprobó. Sin embargo con la implementación de talleres, en los que se hacía énfasis en la lectura literal, se observó un avance significativo, puesto que los estudiantes ya comenzaron a reconocer la cronología de la lectura, el rol de los actores, el léxico y, poco a poco, comenzaron a decodificar de manera primaria los textos trabajados (ver anexo C). Al evaluarlos con los talleres finales (ver anexo T2), 24 de los 26 estudiantes, o sea el 92,3%, obtuvieron notas sobresalientes, hecho que demostró que los estudiantes si mejoraron en este aspecto.
		1.2. Incremento del Léxico	Con el objetivo de mejorar el léxico en los estudiantes, inicialmente se les pidió hacer uso del diccionario. Esta herramienta resultó de vital ayuda para que los alumnos entendieran la denotación de las palabras. Las lecturas hechas exigían que los estudiantes buscaran el significado de ciertos términos para poderlos comprender. También se les explicó que las palabras podían no solo tener un significado denotativo sino también connotativo, por lo que había que tener en cuenta el

			contexto en el que se pronunciaba cada palabra. En el transcurso de los talleres se les pidió a los estudiantes que con base en la lectura realizada escribieran el significado de ciertas palabras, para lo que debían tener en cuenta las recomendaciones dadas anteriormente. Las actividades realizadas demostraron que sí es posible incrementar el vocabulario en los alumnos, y esto se puede notar claramente en los resultados obtenidos. Por ejemplo, es notable la diferencia porcentual entre la prueba diagnóstica y la prueba de salida, ya que esta última representa una mejoría del 69%.
	2. Estrategias a Nivel Inferencial	2.1 Reconocimiento de la organización secuencial de un texto.	Buscando superar la deficiencia referente al poco reconocimiento de la organización de los textos, se realizaron diferentes talleres que tuvieron como objetivo reforzar la comprensión lectora en el nivel inferencial, mediante preguntas abiertas en las cuales se les pedía a los estudiantes colegir conclusiones a partir de las lecturas realizadas, y definir acciones importantes ocurridas a lo largo de los textos leídos. Después de la realización de los talleres se notó que los estudiantes lograron organizar la secuencia de los eventos descritos en los escritos de una forma más coherente, tal como se mira en la pregunta 3 del taller 1 (ver anexo E) en el cual se encuentra que 21 de los 26 estudiantes (el 80,7%), la respondieron correctamente. De igual manera, en la elaboración de los resúmenes solicitados en los talleres, se encuentra que estos reflejan una adecuada descripción secuencial de los hechos que se describen en la lectura, tal como se puede observar en la pregunta 5, de los talleres 1 y 2 (ver anexos C y D), en los cuales se 23 de 26 (88,4%) y 20 de 26 estudiantes (76,9%), respectivamente, acertaron en la respuesta.
		2.2 Reconocimiento de las ideas centrales de un texto.	Para lograr que los estudiantes aprendieran a reconocer las ideas centrales de una lectura, se realizaron talleres, primero grupales, en donde se discutía con los alumnos, que era lo que el autor quería comunicar a través de su texto. Se anotaban las ideas y entre todos se descartaban aquellas, que si se quitaban, no afectaban la intención comunicativa del escrito. Se atendían las diferentes argumentaciones de los niños y se les hacía caer en cuenta de sus errores.

			El ejercicio posteriormente se hizo de manera individual y los cambios eran notorios. Todo esto se comprueba con los resultados obtenidos en el taller 4 (ver anexo F, pregunta 6) en el que, de los 26 estudiantes 22 de ellos (84,6%), lograron identificar acertadamente la idea central de texto y a expresarla. Los niños entendieron que un texto hay que analizarlo como una unidad, que tiene un orden y un sentido específico que hay que descifrar.
	3. Estrategias a Nivel Crítico.	3.1 Formación para la toma de posición	Para que los niños asumieran una posición concreta y clara frente a los textos leídos, se realizaron talleres de cromatización en los cuales se buscaba que los niños lograran diferenciar expresiones intermedias entre la afirmación y la negación, lo que les permitió tomar un punto de vista; también se les formularon preguntas que buscaban que el estudiante expresara su posición y acudiera a sus vivencias (ver anexo H, preguntas 3 y 6). Los talleres evaluativos permitieron observar un avance en este aspecto, puesto que 23 de los 26 estudiantes evaluados, el 88,4% acertaron en sus respuestas.
		3.2 Incremento de la capacidad de extrapolar	Para lograr que los estudiantes mejoraran en este aspecto se buscaron lecturas que tuvieran impacto en ellos. Se les pidió que usaran su memoria y su imaginación para que se ubicaran en situaciones pasadas o en situaciones posibles. Luego se les pidió que unieran el texto leído con su experiencias para que pudieran plantear hipótesis. Comparando la prueba diagnóstica con la final, se demuestra una mejoría bastante significativa ya que 24 de 26, es decir, el 92,3%, respondieron correctamente la preguntas que a este nivel se les hizo.

5.1 Análisis de los resultados de los talleres implementados.

La meta inicial de la implementación de los talleres realizados, fue fomentar en los estudiantes una mayor concentración a la hora de leer. Inicialmente se les asignó la lectura de textos cortos y progresivamente se les fue asignando textos de mayor extensión y complejidad. Como recomendación se les pedía leer individualmente y en silencio, aunque más adelante tenían que hacer las mismas lecturas pero en voz alta. Para corroborar la atención puesta durante el taller, se les hacían preguntas de tipo literal

que confirmaban el grado de comprensión logrado durante la lectura. Se pudo observar que inicialmente los niños se mostraban dispersos debido a que leían de manera rápida y mecánica y debido a esto, las respuestas eran incorrectas aunque estas se encontraban de manera explícita en los discursos propuestos.

En la prueba diagnóstica, los resultados mostraron que en la lectura a nivel literal, de los 26 estudiantes evaluados, 15 de ellos, que corresponde a un 57,6%, tenía muchas deficiencias. Pero con la implementación de los talleres, se observó un avance significativo, puesto que los niños ya comenzaron a reconocer la cronología de la lectura, el rol de los actores, el léxico, y poco a poco, comenzaron a decodificar de manera primaria los textos trabajados (ver anexo C). Cuando los estudiantes fueron evaluados con los talleres finales (ver anexo D), 24 de los 26 estudiantes (el 92,3%), obtuvieron notas sobresalientes en este nivel, resultado que demostró que los estudiantes sí mejoraron en este nivel.

Con el objetivo de mejorar el léxico en los estudiantes, inicialmente se les pidió hacer uso del diccionario cuando aparecían dudas relacionadas con el significado de una palabra. La utilización de esta herramienta resultó valiosa para que los alumnos entendieran la denotación de las palabras. En armonía con este propósito, las lecturas hechas exigían que los estudiantes buscaran el significado de ciertos términos para poderlos comprender. De igual manera, se les explicó que las palabras podían no solo tener un significado denotativo sino también connotativo, por lo que había que tener en cuenta el contexto en el que se encontraba cada palabra.

En el desarrollo de los talleres, se les pidió a los estudiantes que con base en la lectura realizada escribieran el significado de ciertas palabras, para lo que debían tener en cuenta las recomendaciones dadas anteriormente. Las actividades realizadas demostraron que si es posible incrementar el vocabulario en los alumnos, y esto se puede notar claramente en los resultados obtenidos, los cuales pasaron del 53,8% en la prueba diagnóstica a un 69,2% en la prueba de salida.

Por otra parte, con el fin de superar la deficiencia referente a la incorrecta organización secuencial de los textos creados por ellos, se realizaron diferentes talleres que tuvieron como objetivo reforzar la comprensión lectora en el nivel inferencial, mediante preguntas abiertas en las cuales se les pedía a los estudiantes colegir conclusiones a partir de las lecturas realizadas y obtener las acciones importantes ocurridas a lo largo de los textos leídos. Después de la realización de los talleres

pertinentes se notó que los estudiantes lograban organizar la secuencia de los eventos descritos en los escritos de una forma más coherente, tal como se mira en la pregunta 3 del taller 1 (ver anexo E), en el cual se encuentra que 21 de los 26 estudiantes (que corresponde a un 80,7%), la respondieron correctamente. Así mismo, en la elaboración de los resúmenes solicitados en los talleres, se encuentra que estos reflejan una adecuada descripción secuencial de los hechos que se describen en la lectura; en este aspecto, 20 de 26 estudiantes (el 76,9%) respondieron correctamente las preguntas correspondientes.

Para lograr que los estudiantes aprendieran a reconocer las ideas centrales de una lectura, se realizaron talleres, primero grupales, en donde se discutía con los alumnos, que era lo que el autor quería comunicar a través de su texto. Se anotaban las ideas y entre todos se descartaban aquellas, que si se quitaban, no afectaban la intención comunicativa del escrito. Se atendían las diferentes argumentaciones de los niños y se les hacía caer en cuenta de sus errores. El ejercicio posteriormente se hizo de manera individual y los cambios eran notorios. Todo esto se comprueba con los resultados obtenidos en el taller 4 (ver anexo F, pregunta 6) en el que, de los 26 estudiantes 22 de ellos (84,6%), lograron identificar acertadamente la idea central de texto y a expresarla. Los niños entendieron que un texto hay que analizarlo como una unidad, que tiene un orden y un sentido específico que hay que descifrar.

Para que los niños asumieran una posición concreta y clara frente a los textos leídos, se realizaron talleres de cromatización en los cuales se buscaba que los niños lograran diferenciar expresiones intermedias entre la afirmación y la negación, lo que les permitió tomar un punto de vista; también se les formularon preguntas que buscaban que el estudiante expresara su posición y acudiera a sus vivencias (ver anexo H, preguntas 3 y 6). Los talleres evaluativos permitieron observar un avance en este aspecto, puesto que 23 de los 26 estudiantes evaluados, el 88,4% acertaron en sus respuestas. Para lograr que los estudiantes mejoraran en este aspecto se buscaron lecturas que tuvieran impacto en ellos. Se les pidió que usaran su memoria y su imaginación para que se ubicaran en situaciones pasadas o en situaciones posibles. Luego se les pidió que unieran el texto leído con sus experiencias para que pudieran plantear hipótesis. Comparando la prueba diagnóstica con la final, se demuestra una mejoría bastante significativa ya que 24 de 26, es decir, el 92,3%, respondieron correctamente la preguntas que a este nivel se les hizo.

Para concluir, se puede mencionar que este trabajo, fruto de un proceso planificado, se desarrolló en una estructura secuencial e interrelacionada, en la cual se evidencia una mejoría significativa en los niveles trabajados.

5.2. Evaluación de la propuesta implementada (Objetivo 3)

5.2.1. Resultados a Nivel Literal: Concentración - retención-Léxico

En los talleres 1 Y 2 (Ver anexos C y D), se buscó mejorar la comprensión de los niños a nivel literal. Los estudiantes tenían que aprender a concentrarse, por eso los talleres contenían preguntas para que identificaran los nombres de los personajes mencionados en las lecturas; el tiempo y el lugar en que se desarrollaba la historia; las ideas más importantes; el orden de las acciones; y el vocabulario y la acepción correcta de las palabras. Para esto, se hicieron preguntas abiertas y cerradas.

Comparando la prueba diagnóstica con las pruebas finales, se demuestra que inicialmente los niños tenían un nivel del 57,4% y terminaron con un nivel del 78,2%. Lo que demuestra una mejoría bastante significativa.

Tabla 1. Porcentajes de los resultados a Nivel Literal.

Número de estudiantes	% Prueba diagnóstica, Nivel Literal	% Talleres evaluativos y prueba de salida, Nivel Literal
26	57,4%	78,2%

De entre los logros más relevantes, una vez aplicados los talleres, encontramos que los niños:

- Aprendieron a identificar los personajes centrales y secundarios, que aparecieron en las lecturas dadas.
- Fueron capaces de reconocer el tiempo en que se desarrollaban las historias de las lecturas dadas.
- Identificaron la cronología subyacente en los textos.
- Señalaron las ideas más relevantes de los textos.
- Reconocieron el orden en que ocurrían las acciones de los escritos.

- Incrementaron su léxico a través del uso del diccionario.
- Fueron capaces de hacer resúmenes con sentido y sin omitir ideas centrales.

5.2.2. Resultados a Nivel Inferencial: Organización secuencial - Inferencia de ideas

En los talleres 3 y 4 (ver anexos E y F), se buscó mejorar la comprensión de los niños a nivel inferencial. Para ello los estudiantes tenían que establecer hipótesis; señalar causas o razones en relación con los textos dados; e interpretar las metáforas o el lenguaje figurativo empleado por los escritores de los textos. La mayoría de los talleres a este nivel, se trabajaron con preguntas abiertas.

Al comparar la prueba diagnóstica con los resultados finales, se nota que los niños empiezan con un nivel muy bajo, correspondiente al 46,7% y terminaron con un nivel del 86,1%.

Tabla 2. Porcentajes de los resultados a Nivel Inferencial.

Número de estudiantes	% Prueba diagnóstica, Nivel Inferencial	% Talleres evaluativos y prueba de salida, Nivel Inferencial
26	46,7%	86,1%

De entre los logros más relevantes, una vez aplicados los talleres, encontramos que los niños:

- Son capaces de inferir posible posiciones de los autores de los textos leídos.
- Establecen hipótesis, fruto de deducciones sugeridas en el texto.
- Establecen causas por las que los autores establecen sus tesis o hipótesis.
- Interpretan metáforas.
- Interpretan el lenguaje figurativo de algunas expresiones dadas en los textos.

5.2.3. Resultados a Nivel Crítico: Toma de posición- Capacidad de extrapolación

En los talleres 5 y 6 (ver anexos G y H), se buscó mejorar la comprensión de los niños a nivel inferencial. Para ello los estudiantes tenían que hacer comparaciones; extrapolar realidades; apropiarse del texto; y dar argumentos sólidos para afirmar o negar.

Al comparar la prueba diagnóstica con los resultados finales, se nota que los niños empiezan con un nivel muy bajo, correspondiente al 36,4% y terminaron con un nivel del 83,4%.

Tabla 3. Porcentajes de los resultados a Nivel Crítico.

Número de estudiantes	% Prueba diagnóstica, Nivel Crítico	% Talleres evaluativos y prueba de salida, Nivel Crítico
26	36,4%	83,4%

De entre los logros más relevantes, una vez aplicados los talleres, encontramos que los niños:

- Son capaces de comparar su realidad con las planteadas en los textos leídos.
- Interpretan una realidad en un contexto y la comparan con una realidad similar a la de los textos leídos.
- Dan razones puntuales por las que están o no, de acuerdo con lo planteado por los autores de los textos.
- Son capaces de distanciarse de un punto de vista, y asumir posiciones propias.

CONCLUSIONES

- El problema planteado en esta investigación es válido, en cuanto si es posible plantear estrategias didácticas para mejorar la comprensión lectora de los estudiantes. Los niños de grado 5º de la I. E Nenitos Creativos, han avanzado significativamente en los niveles de lectura, gracias a los talleres implementados.
- La comprensión lectora o la lectura comprensiva, como es denominada por diversos autores, como Isabel Solé, corresponde al proceso mediante el cual el lector elabora significado apropiándose de las ideas relevantes de un texto y las contrasta con las que ya tiene en su momento. En este sentido, la comprensión lectora se constituye en una interacción compleja en la que intervienen el lector, con sus conocimientos previos, su motivación y objetivos propuestos para la lectura y el contexto en el cual se encuentra y el texto, con las ideas y motivaciones de su autor y el contexto en el cual lo escribió y que tiene como fin, para el lector, reconstruir el significado global del texto, la idea o ideas centrales que desea comunicar el autor, la estructura que le ha impuesto y sus intenciones al escribirlo.
- Es importante que en la comprensión lectora se tengan en cuenta algunos criterios tales como: - Comprender los fines que se buscan con la lectura; - Incorporar a la lectura los conocimientos previos relacionados con la temática del texto. - Enfocar la atención, con base en los objetivos propuestos, en lo fundamental del texto. - Valorar la consistencia interna del texto y su afinidad con el conocimiento previo. - Verificar de manera continua si se comprende lo que el texto expresa, mediante su revisión, recapitulación y formulación de preguntas. - Construir y verificar inferencias sobre el texto, tales como interpretaciones, hipótesis, predicciones y conclusiones.
- El paradigma Cualitativo y la IAP fueron pertinentes para el desarrollo de esta investigación ya que se centró en la relación entre los estudiantes y la investigadora. Enfatizó en el significado y en el contexto, y consideró el escenario, los participantes y las actividades como un todo. Además permitió

estudiar a los estudiantes considerando su contexto y tuvo en cuenta sus necesidades. Todos estos factores permitieron que los estudiantes asumieran la lectura como una fuente rica de conocimientos, que les va a permitir transformar su realidad y abrir su mente a mundos nuevos y realidades distintas

RECOMENDACIONES

- Replicar propuestas como esta, a fin de que la lectura se constituya en una fuente de aprendizaje, que va más allá de la simple adquisición de información.
- Fomentar el uso de la investigación – acción – participación (IAP) entre los estudiantes, ya que esta se constituye en una herramienta esencial para ver la relación entre teoría y práctica.
- Dado que la lectura no es un asunto exclusivo de los profesores de español, es importante capacitar a docentes de diferentes áreas de conocimiento, para que desde su disciplina aborden la lectura como algo importante para el desarrollo cognitivo de los estudiantes.
- Concientizar a las instituciones y a los estudiantes sobre la importancia de mejorar la comprensión lectora para obtener buenos resultados en los diversos procesos educativos; para alcanzar mejores niveles en la realización de las diferentes pruebas de conocimientos a las que se debe enfrentar la persona durante su vida como estudiante y, en general, como ciudadano y profesional, dado que en la actualidad dependemos mucho de la capacidad de comprender y seleccionar los grandes volúmenes de información que a diario recibimos, para tomar adecuadas decisiones en la vida.

BIBLIOGRAFIA

Aguirre, R. (2008). *Portafolio Santillana E*. Bogotá: Editorial Santillana.

Ausubel, D., Novak, J. & Hanesian, H. (1996). *Psicología educativa un punto de vista cognoscitivo*. México: Trillas.

Cabanillas, G. (2004). *Influencia de la Enseñanza Directa en el Mejoramiento de la Comprensión Lectora de los Estudiantes de la Facultad de Ciencias de la Educación de la UNSCH* (Tesis Doctoral). Lima: Universidad Nacional Mayor de San Marcos.

Calvache, J. E. (2005). *La investigación una alternativa pedagógica y didáctica en la formación profesional*. Pasto: Editorial Universitaria - Universidad de Nariño.

Calvache, J. E. (2009). *Investigación Cualitativa (material técnico de apoyo)*. Pasto: Centro de Publicaciones Universidad de Nariño.

Cardona, A. & Meneses, W. (2008). *Aprehendiendo a Leer con Miguel de Zubiría* (Tesis de Pregrado). Pasto: Universidad de Nariño.

Centro Educativo Nenitos Creativos (1998). *Proyecto Educativo Institucional – PEI*. Pasto.

Chaves, E. V. (2001). *Estrategias pedagógicas para incrementar la comprensión lectora*. San Juan de Pasto: Graficolor.

Deslauriers, J. P. (2005). *Investigación cualitativa guía práctica*. Pereira: Editorial Papiro.

De Zubiría Samper, M. (1995). *Teoría de las seis lecturas*. Santafé de Bogotá: Fundación Alberto Merani Fondo de publicaciones Bernardo Herrera Merino.

Enríquez, M., Ortega, D. & Portilla, M. (2008). *Comprensión Lectora de Cuentos Infantiles Grado 4º. Institución Educativa Municipal Ciudad de Pasto* (Tesis de Pregrado). Pasto: Universidad de Nariño.

Fernández, A. Moncayo, L. & Ortega, D. (2006). *El Sociodrama como una Estrategia Pedagógica para estimular Competencias y Habilidades de Comprensión Lectora en los Estudiantes de grado sexto de la Institución Educativa Nuestra Señora de Belén – Nariño* (Tesis de Especialización). Pasto: Universidad de Nariño.

Flórez, R. & Tobón, A. (2003). *Investigación educativa y pedagogía*. Bogotá: McGRAW-HILL, INTERAMERICANA, S.A.

Forero, M. T. (2004). *Técnicas para estudiar y leer mejor*. Bogotá: Printer Colombiana S.A.

Gómez, L. (2008). *Factores Contextuales asociados con el Proceso de Comprensión de Lectura* (Tesis de Pregrado). Pasto: Universidad de Nariño.

Jiménez, M., Zamora, S. & Zamora, T. (2008). *La Comprensión Lectora en los Estudiantes de los Grados Cuarto y Quinto de Primaria de la Sede El Jardín Institución Educativa San Francisco de Asís, Municipio de Puerto Asís Putumayo* (Tesis de Especialización). Pasto: Universidad de Nariño.

Larousse (2009). *Diccionario Enciclopédico*. México: Ediciones Larousse, S. A. de C. V.

Ministerio de Educación Nacional – MEN (1998). *Serie Lineamientos Curriculares Lengua Castellana*. Bogotá. Disponible en: <http://www.mineducacion.gov.co/cvn/1665/articles-89869-archivo-pdf8.pdf>

Parodi, G., Peronard, M. & Ibáñez, R. (2010). *Saber leer*. Madrid: Aguilar.

República de Colombia (1991). *Constitución Política*.

República de Colombia (1994). *Ley 115*.

Ritchey, F. (2008). *Estadística para las Ciencias Sociales*. México: McGraw-Hill.
Solé, I. (2009). *Estrategias de lectura*. Barcelona: ICE de la Universidad de Barcelona y Editorial GRAÓ, de IRIF, S.L.

Zambrano, D. (2010). *Soñar entre Letras, una Aproximación a la Lectura de Cuentos de los Estudiantes del Grado 5-1 de la Institución Educativa Marco Fidel Suárez* (Tesis de Pregrado). Pasto: Universidad de Nariño.

ANEXOS

Anexo 1. Prueba diagnóstica (A)

UNIVERSIDAD DE NARIÑO

FACULTAD DE EDUCACIÓN

PROPUESTA: ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS PARA MEJORAR LA COMPRENSIÓN
LECTORA EN LOS ESTUDIANTES DEL GRADO QUINTO DE LA I.E “NENITOS
CREATIVOS”

PRUEBA DE ENTRADA

Nombre y apellido: _____

Fecha: _____

Grado: _____ Edad: _____

Tiempo: 1 hora

Objetivo: Determinar las principales dificultades para la comprensión lectora de los niños de quinto grado de la I.E “Nenitos Creativos”.

Lee con atención el siguiente texto

Viruela... pero no boba.

Hay dos tipos de viruela humana. Una es la llamada "boba" o varicela, que se cura con facilidad. La otra, hasta que pudo prevenirse mediante vacunación, solía ser mortal. Ambas son producidas por virus.

¿Sabías que la humanidad le debe el descubrimiento de la primera vacuna de la historia a Edward Jenner? Fue en 1796 cuando logró inocular (contagiar) con éxito a un niño, inmunizándolo contra la viruela humana. Así descubrió la vacuna antivariólica.

¡Han pasado ya dos siglos! Edward Jenner era un médico muy observador de la naturaleza, y por ello descubrió la forma de liberar a los seres humanos del flagelo de la temible viruela. Había observado que las mujeres que ordeñaban las vacas se salvaban de contraer esa terrible enfermedad. Pero nadie sabía por qué. Un día, Jenner decidió investigar científicamente como podía esto ser posible. Pensó que la explicación no sería tan complicada para un médico, después de todo. Descubrió algo extraño. Comprobó que todas las ordeñadoras, que nunca contraían la mortal viruela, se habían enfermado alguna vez de un mal de las vacas, conocido entonces como cowpox (viruela de las vacas). Ésta producía pústulas, al igual que la viruela humana, pero a diferencia de ésta, quien contraía cowpox se recuperaba en pocos días. Además, no producía graves daños a quienes la padecían, ni dejaba aparentes secuelas.

Convencido de que allí estaba la clave de la inmunidad, Jenner decidió raspar parte de las pústulas de Sara Nulmes, una ordeñadora que se había enfermado de cowpox. Luego inoculó (inyectar o introducir de algún otro modo, bajo la piel, un germen que produce una enfermedad) con dos rasguños este material en la piel de un niño de ocho años que jamás había contraído ni ese mal ni la viruela humana. Jenner lo había convencido de que, si dejaba que él le hiciera esa aplicación, jamás contraería la viruela mortal. ¡Fue muy valiente en confiar en Jenner cuando todo el mundo había entrado en pánico por la terrible enfermedad! Jimmy se enfermó levemente de cowpox, pero al poco tiempo se recuperó. Jimmy nunca contrajo viruela humana y vivió muchos años. Jenner llamó a esta prueba vacunación, porque las pústulas que habían producido la prevención milagrosa provenían de las vacas.

Aún no se sabía que era un virus, pero este hecho histórico fue el origen de la "vacunación". Así, hoy, el suministro de toda la inyección preventiva (contra enfermedades virales o producidas por algún otro agente infeccioso) se conoce genéricamente con ese nombre.

Lectura tomada de Irene Wais de Badgen y otros.

Con base en la lectura anterior selecciona la respuesta más adecuada

1. ¿Cuál es la intención del autor de este texto?
 - a. Que el lector sepa cómo tratar la viruela.
 - b. Que las personas conozcan los diferentes tipos de viruela.
 - c. Que las personas sepan cómo se descubrió la vacuna contra la viruela.
 - d. Que el lector identifique los síntomas de la viruela y cómo tratarla.
2. El tema central del texto "Viruela... pero no boba" es:
 - a. Las investigaciones de Edward Jenner.
 - b. La historia de la vacuna contra la varicela.
 - c. El origen de la vacunación.
 - d. La historia de la vacuna contra la viruela.
3. A que se refiere el texto, cuando refiriéndose a Jenner dice: "Pensó que la explicación no sería tan complicada para un médico"
 - a. Para los médicos nada es difícil.
 - b. A los médicos no les parecen complicadas las explicaciones.
 - c. Para los médicos es un poco más fácil entender sobre enfermedades.
 - d. Los médicos conocen mucho sobre las enfermedades.
4. De acuerdo con el autor del texto, lo que le permitió a Edward Jenner descubrir la cura contra la viruela fue:
 - a. Que estudio muchos libros sobre la viruela
 - b. Que era un médico
 - c. Que le gustaba observar la naturaleza
 - d. Que habló con otros médicos

5. La expresión “descubrió la forma de liberar a los seres humanos del flagelo de la temible viruela.”, significa:
- a. Encontró cómo se produce la enfermedad de la viruela.
 - b. Encontró que los humanos se pueden liberar de las enfermedades.
 - c. Descubrió al que al curarse de la temible viruela el hombre es libre.
 - d. Descubrió cómo liberar al ser humano del daño causado por la viruela.
6. Cuando el autor dice “¡Fue muy valiente en confiar en Jenner cuando todo el mundo había entrado en pánico por la terrible enfermedad!”, se refiere a
- a. Sara Nulmes
 - b. Edward Jenner
 - c. Jimmy
 - d. Una vaca
7. Después de haber leído el texto podemos decir que el proceso de vacunación se refiere a:
- a. Raspara las pústulas de Sara Nulmes
 - b. Raspar las pústulas de las vacas
 - c. Raspar las pústulas y ponerlas en el cuerpo de alguien
 - d. Poner cowpox en una jeringa
8. Cuando Edward Jenner logró contagiar e inmunizar con éxito a Jimmy, descubrió:
- a. La vacuna antivariólica.
 - b. Una forma peligrosa de enfermarse
 - c. La vacuna contra el cowpox
 - d. Lo fácil que es contagiar a otra persona
9. ¿Qué harías si te propusieran hacer una prueba como la que el doctor le propuso a Jimmy?

10. Elabora un resumen de la lectura hecha. Ocupa solo el espacio dado

Anexo 2. Prueba de salida (B)

UNIVERSIDAD DE NARIÑO

FACULTAD DE EDUCACIÓN

PROPUESTA: ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS PARA MEJORAR LA COMPRENSIÓN LECTORA EN LOS ESTUDIANTES DEL GRADO QUINTO DE LA LE “NENITOS CREATIVOS”

PRUEBA DE SALIDA

Nombre y apellido: _____

Fecha: _____

Grado: _____ Edad: _____

Tiempo: 1 hora

Objetivo: Identificar los avances de la comprensión lectora de los niños de quinto grado de la I.E “Nenitos Creativos”.

Lee con atención el siguiente texto

Louis Pasteur. Los frutos de su investigación

Louis Pasteur nació en 1822 en la pequeña ciudad de Dole, situada en el este de Francia. Su padre, curtidor de profesión, tenía grandes aspiraciones para su hijo. A pesar de su inclinación por el arte, para el que estaba bien dotado, Louis se decantó por los estudios científicos. A la edad de 25 años se doctoró en ciencias.

Sus primeras investigaciones se relacionaban con el ácido tartárico, un compuesto presente en los sedimentos de los barriles de vino. Los resultados de su trabajo sirvieron para que, años después, otros investigadores sentaran las bases de la química orgánica moderna. A continuación, Pasteur se concentró en el estudio de los fermentos.

Los estudios de Pasteur sobre la fermentación lo llevaron a la conclusión de que la mayoría de los problemas de contaminación de alimentos procesados industrialmente eran causados por microbios. Los microbios estaban presentes en el aire o en los recipientes mal lavados. Pasteur indicó que mejorando la higiene, podría evitarse que las bacterias descompusieran los productos alimenticios y que manteniendo los líquidos a una temperatura de 50 a 60 °C durante unos minutos se evitaba su alteración. Este método se empleó por primera vez en el vino para evitar fermentaciones anormales. Los principales microbios se destruyeron sin que apenas se modificaran el sabor y el aroma.

Este procedimiento, que patentó Pasteur y al que se denomina pasteurización, revolucionó la industria alimentaria. En la actualidad ya no se utiliza para la conservación del vino, pero aún resulta adecuado para muchos productos, como la leche y los jugos de frutas. No obstante, se puede recurrir a otros métodos, como la esterilización a una temperatura mucho más elevada.

Puesto que la fermentación requiere la presencia de microbios, Pasteur concluyó que estos también provocaban las enfermedades contagiosas. Descubrió las causas de dos enfermedades de los gusanos de seda; estudio la enfermedad del cólera aviario; obtuvo la vacuna contra el carbunco, una enfermedad infecciosa que afecta a animales de sangre caliente, como el ganado vacuno y el lanar; finalmente, libró su última y más conocida batalla: contra la rabia.

Pasteur falleció en 1895, pero hoy aún nos beneficiamos de su valiosa labor. Por eso se le ha llamado “benefactor de la humanidad”. Su nombre todavía se relaciona con las vacunas y procedimientos de los que generalmente se le considera inventor.

El Instituto Pasteur, fundado en París en vida del científico para el tratamiento de la rabia, es en la actualidad un renombrado centro dedicado al estudio de las enfermedades infecciosas. Conocido principalmente por los trabajos sobre vacunas y medicinas, desde 1983 cobró aún más fama cuando un equipo de científicos dirigidos por el profesor Luc Montagnier logró identificar el virus del sida.

Tomado de: ¡Despertad! 12 de Agosto 1996

Con base en la lectura anterior selecciona la respuesta más adecuada

1. En el texto leído la palabra “inclinación” significa:

2. ¿A qué se debe que la mayoría de alimentos procesados estén contaminados?

3. Que quiere decir el autor con la expresión “revolucionó la industria alimentaria”

4. A qué se refiere el texto, cuando dice: “Pasteur falleció en 1895, pero hoy aún nos beneficiamos de su valiosa labor”

5. ¿Qué enseñanza nos deja las recomendaciones que hace Pasteur sobre el manejo de los alimentos?

6. Cuando el autor dice “desde 1983 cobró aún más fama” la palabra subrayada se refiere a

7. Después de haber leído el texto podemos decir que la pasteurización es:

8. Si pudieras crear una fundación para ayudar a las personas ¿a quienes ayudarías? ¿Por qué?

9. ¿Qué opinas de qué Pasteur aunque era muy bueno para las artes, se dedicara a estudiar ciencias? ¿Por qué?

10. Elabora un resumen teniendo en cuenta las ideas centrales del texto.

Anexo 3. Taller 1 (C)

UNIVERSIDAD DE NARIÑO	
FACULTAD DE EDUCACIÓN	
PROPUESTA: ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS PARA MEJORAR LA COMPRENSIÓN LECTORA EN LOS ESTUDIANTES DEL GRADO QUINTO DE LA I.E “NENITOS CREATIVOS”	
TALLER 1°	
Nombre y apellido: _____	Fecha: _____
Tiempo: 1 hora	
Objetivo: Reforzar la comprensión lectora, en el nivel literal.	
Lee con atención el siguiente texto	
Rumpelstiltskim	
En un lejano país hace muchísimos años vivía un molinero llamado Martín, que tenía una hija muy hermosa. Tan orgulloso estaba de su hija que presumía ante todos diciendo: —Clara es tan hermosa y <u>sabía</u> que puede convertir la paja en oro al hilarla. El rumor llegó a oídos del Rey Osvaldo, que era un poco egoísta, y éste pensó: —Si la hija del molinero puede convertir la paja en oro, tendría que estar en el palacio y así sería el rey más <u>rico</u> del mundo. Mandó a sus caballeros a buscar a Clara para que la trajeran al palacio. Cuando el Rey Osvaldo la vio se maravilló por su hermosura y pensó que, si era cierto, se casaría con ella. La condujo a una habitación llena de paja y con voz seria le dijo: —Clara, quiero que hiles esta paja y que mañana esté convertida en oro. La muchacha comenzó a llorar cuando cerraron la puerta mirando el montón de paja que rodeaba la rueca. —¡Cómo lo voy a hacer!— decía. De repente notó que alguien estaba detrás de ella, cuando se volvió asustada descubrió a un pequeño personaje con unas ropas muy raras que parecía un enano. —Si te ayudo, Clara, ¿qué me darás a cambio? —No tengo nada, pero si eres capaz de ayudarme, te daré el anillo que me regaló mi madre Patricia. —De acuerdo —dijo el enano—. Siéntate en la esquina y déjame trabajar. Clara se acurrucó en el rincón y se quedó dormida mientras el enano comenzaba a hilar. A la mañana siguiente, la despertaron al llamar a la puerta. El rey Osvaldo entró en la habitación y se quedó asombrado al contemplar que toda la paja se había convertido en madejas de hilo de oro. —Muy bien, Clara. Deberás hacer lo mismo dos noches más y serás mi esposa. Por la noche, los caballeros del rey la acompañaron a una habitación más grande que también estaba llena de paja. Clara entró y comenzó otra vez a llorar. Cuando miró a la esquina, volvió a ver al enano que la miraba sonriendo. —¿Hoy qué me regalarás si te ayudo? —Sólo tengo esta medalla, pero es tuya si me ayudas—. Dijo Clara tristemente. Otra vez se quedó dormida y cuando a la mañana siguiente la despertaron los caballeros, toda la paja estaba convertida en oro. La noche siguiente el rey Osvaldo la acompañó a la habitación más grande de todo el palacio: —Clara, recuerda, si mañana has convertido toda esta paja en oro serás mi esposa y la reina de este país. Clara volvió a llorar cuando el rey cerró la puerta. —Hoy el enano no me podrá ayudar—. Exclamaba entre sollozos. —¿Por qué dices eso?— le contestó el enano que estaba escondido en una gran lámpara. —No tengo nada para regalarte—. Le contestó apenada Clara. —Bueno, he escuchado al rey, si me prometes darme el hijo que tendrás el año que viene, te ayudaré. Clara, sin pensarlo dos veces, le contestó que sí y se sentó en un <u>banco</u> donde se quedó dormida. Por la mañana el rey Osvaldo convocó a toda la corte para abrir la puerta del salón donde estaba Clara. Se quedó asombrado cuando contempló a Clara de pie y a sus <u>faldas</u> mil madejas de hilo de oro. Se volvió hacia sus súbditos y les dijo: —Saludad a vuestra futura reina. Quiero que todo esté preparado para que Clara y yo nos casemos esta tarde. Clara y Osvaldo fueron muy felices y todos los habitantes del reino la querían mucho. Al año nació un hermoso príncipe al que llamarón Alberto. Esa misma noche, mientras todos dormían, el enano fue a ver a la reina Clara para pedirle al niño. —No puedes llevártelo —le pidió Clara—. Si te lo llevas, moriré de <u>pena</u>. Tanto insistió, que el enano, muy a regañadientes, le dijo: —Si en dos noches no consigues adivinar mi nombre, me llevaré a tu hijo y, si lo adivinas, no me volverás a ver. Clara suspiró y se pasó todo el día apuntando nombres en un papel. Por la noche, tal y como se lo había prometido, el enano apareció en su habitación. Clara le comenzó a decir todos los nombres que había apuntado, pero ninguno era. El enano al amanecer se marchó muy contento. Clara comenzó a llorar mientras miraba al príncipe. Muy apenada llamó a su viejo criado Abelardo, que era además su amigo, y le explicó lo que había prometido al enano. Abelardo la consoló y rápidamente se marchó a recorrer todo el	

sigilosamente a la casa del bosque y vio al enano que estaba cortando leña mientras cantaba:

*"Rumpelstiltskim me llamo,
y mañana no trabajaré
pues con el príncipe me quedaré.
Rumpelstiltskim me llamo..."*

Abelardo corrió muy contento hacia el palacio para contárselo a la reina Clara. Por la noche, el enano apareció sonriendo en la habitación de la reina. —Ya sé tu nombre, te llamas Teófilo— dijo Clara.

—Te has vuelto a equivocar— le contestó el enano muy sonriente.

Clara le fue diciendo nombres, hasta que:

—Creo que ya lo sé, te llamas... Rumpelstiltskim

El enano dio un salto tan grande que con su gorro golpeó el techo y muy enfadado desapareció por la ventana.

Clara y Abelardo sonrieron felices. Nunca más se volvió a saber del enano Rumpelstiltskim en el país. Y colorín colorado este cuento ya se ha terminado.

Autor: Anónimo, recopilado por los Hermanos Grimm.



Con base en la lectura responde:

1. ¿Cómo se llaman los personajes principales del cuento?

2. ¿En qué tiempo y lugar se desarrolla esta narración?

3. En orden, escribe 3 acciones importantes que ocurrieron en la historia.

4. Escribe el significado de las siguientes palabras, teniendo en cuenta su contexto.

Sabia: _____

Rico: _____

Banco: _____

Falda: _____

Pena: _____

5. Haz un resumen teniendo en cuenta las ideas centrales del texto.

Anexo 4. Taller 2 (D)

UNIVERSIDAD DE NARIÑO	
FACULTAD DE EDUCACIÓN	
PROPUESTA: ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS PARA MEJORAR LA COMPRENSIÓN LECTORA EN LOS ESTUDIANTES DEL GRADO QUINTO DE LA I.E “NENITOS CREATIVOS”	
TALLER 2º	
Nombre y apellido: _____	Fecha: _____
Tiempo: 1 hora	
Objetivo: Reforzar la comprensión lectora, en el nivel literal, trabajo individual.	
Lee con atención el siguiente texto	
Las tres hilanderas	
Érase una niña muy holgazana, llamada Juliana, que no quería hilar. Su madre Sandra podía gritarle, pero no había modo de obligarla. Hasta que un día la buena mujer perdió la paciencia y le dio una bofetada, la chica se puso a llorar a gritos. Acertaba a pasar en aquel momento la Reina, y, al oír los lamentos, hizo parar la carroza, entró en la casa y preguntó a la madre por qué pegaba a su hija de aquella manera, pues sus gritos se oían desde la calle. Avergonzada la mujer de tener que pregonar la holgazanería de su hija, respondió a la Reina: - No puedo sacarla de la rueca; todo el tiempo se estaría hilando; pero soy pobre y no puedo comprar tanto lino. Dijo entonces la Reina: - No hay nada que me guste tanto como oír hilar; me encanta el zumbir de los tornos. Dejad venir a vuestra hija al palacio conmigo. Tengo lino en abundancia y podrá hilar cuanto guste. La madre asintió a ello muy contenta, y la Reina se llevó a la muchacha. Llegadas al palacio, condújola a tres aposentos del piso alto, que estaban llenos hasta el techo de magnífico lino. - Vas a hilarme este lino -le dijo-, y cuando hayas terminado te daré por esposo a mi hijo mayor José. Nada me importa que seas pobre; una joven hacendosa lleva consigo su propia dote. La muchacha sintió en su interior una gran congoja, pues aquel lino no había quien lo hilara, aunque viviera trescientos años y no hiciera otra cosa desde la mañana a la noche. Al quedarse sola, se echó a llorar y así se estuvo tres días sin mover una mano. Al tercer día presentóse la Reina, y extrañóse al ver que nada tenía hecho aún; pero la moza se excusó diciendo que no había podido empezar todavía por la mucha pena que le daba el estar separada de su madre. Contentóse la Reina con esta excusa, pero le dijo: - Mañana tienes que empezar el trabajo. Nuevamente sola, la muchacha, sin saber qué hacer ni cómo salir de apuros, asomóse en su desazón, a la ventana y vio que se acercaban tres mujeres: la primera tenía uno de los pies muy ancho y plano; la segunda un labio inferior enorme, que le caía sobre la barbilla; y la tercera, un dedo pulgar abultadísimo. Las tres se detuvieron ante la ventana y, levantando la mirada, preguntaron a la niña qué le ocurría. Contóles ella su tristeza, y las mujeres le brindaron su ayuda: - Si acuerdas invitarnos a tu boda, sin avergonzarte de nosotras, nos llamas primas y nos sientas a tu mesa, haremos por ti todo este lino en un santiamén. - Con toda el alma se los prometo -respondió la muchacha-. Entrad y podéis empezar ahora mismo. Hizo entrar, pues, a las tres extrañas mujeres, y en la primera habitación desalojó un espacio donde pudieran instalarse. Inmediatamente pusieron manos a la obra. La primera tiraba de la hebra y hacía girar la rueda con el pie; la segunda, humedecía el hilo, la tercera lo retorció, aplicándolo contra la mesa con el dedo, y a cada golpe de pulgar caía al suelo un montón de hilo de lo más fino. Cada vez que venía la Reina, la muchacha escondía a las hilanderas y le mostraba el lino hilado; la Reina se admiraba, deshaciéndose en alabanzas de la moza. Cuando estuvo terminado el lino de la primera habitación, pasaron a la segunda, y después a la tercera, y no tardó en quedar lista toda la labor. Despidiéronse entonces las tres mujeres, diciendo a la muchacha: - No olvides tu promesa; es por tu bien. Cuando la doncella mostró a la Reina los cuartos vacíos y la grandísima cantidad de lino hilado, se fijó enseguida el día para la boda. El novio estaba encantado de tener una esposa tan hábil y laboriosa, y no cesaba de ponderarla. - Tengo tres primas -dijo la muchacha-, a quienes debo grandes favores, y no quiero olvidarme de ellas en la hora de mi dicha. Permitidme, pues, que las invite a la boda y las sienta a nuestra mesa. A lo cual respondieron la Reina y su hijo: - ¿Y por qué no habríamos de invitarlas? Así, el día de la fiesta se presentaron las tres mujeres, magníficamente adornadas, y la novia salió a recibir las diciéndoles: - ¡Bienvenidas, queridas primas! - ¡Uf! -exclamó el novio-. ¡Cuidado que son feas tus parientas! Y, dirigiéndose a la del enorme pie plano, le preguntó: - ¿Cómo tenéis este pie tan grande? - De hacer girar el torno -dijo ella-, de hacer girar el torno. Pasó entonces el príncipe a la segunda: - ¿Y por qué os cuelga tanto este labio? - De tanto lamer la hebra -contestó la mujer-, de tanto	

Asustado, exclamó el hijo de la Reina: - Jamás mi linda esposa tocará una rueca. Y con esto se terminó la pesadilla del hilado. Fin.

Recopilado por los Hermanos Grimm.



Con base en la lectura responde:

1. Identifica a los personajes principales y da una característica de cada uno de ellos.

2. ¿Qué ocurrió en el palacio?

3. Escribe la idea central del cuento.

4. Teniendo en cuenta la historia, escribe el significado de las siguientes palabras.

Moza: _____

Caía: _____

Lista: _____

Tocará: _____

5. Haz un resumen resaltando lo más importante en el cuento.

Anexo 5. Taller 3 (E).

UNIVERSIDAD DE NARIÑO

FACULTAD DE EDUCACIÓN

PROPUESTA: ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS PARA MEJORAR LA COMPRENSIÓN LECTORA EN LOS ESTUDIANTES DEL GRADO QUINTO DE LA I.E “NENITOS CREATIVOS”

TALLER 3º

Nombre y apellido: _____ Fecha: _____

Tiempo: 1 hora

Objetivo: Reforzar la comprensión lectora, en el nivel inferencial.

Lee con atención el siguiente texto

Las monedas encantadas

Hubo una vez un hombre bondadoso y rico que al cumplir muchos años pensó dejar a cargo de sus cosas a algún joven inteligente y honesto. Comentando un día su decisión y las ganas que tenía de no equivocarse en la elección, un buen amigo le dio este consejo:

- La próxima vez que vendas algo, cuando des el dinero del cambio, entrega como por descuido la moneda del menor valor. Aquel que te la devuelva sabrás que es honrado.

El hombre rico agradeció mucho el consejo, y pensando que era una buena idea y fácil de realizar, decidió ponerla en práctica. No contaba con que uno de los presentes, un vecino que se hacía pasar por amigo pero en verdad le envidiaba enormemente, contrató los favores de un encantador, a quien encargó encantar las pequeñas monedas que poseía el anciano de modo que cualquiera que mirase una de aquellas monedas tocadas por él, viera en ella no una moneda corriente, sino aquello que más quería en el mundo. Confiaba el malvado en que nadie devolviera la moneda y el viejo se desesperase, y entonces dejase a un sobrino suyo administrar todos sus negocios.

Todo resultó según lo planeado por el envidioso comerciante, y ni uno solo de los que hablaron con el anciano fue capaz de devolver la triste moneda: unos veían en ella el mayor diamante o piedra preciosa, otros una obra de arte, otros una reliquia y algunos incluso una pócima curativa milagrosa. Medio rendido en su intento por encontrar alguien honrado, su envidioso vecino aprovechó para enviar al sobrino advirtiéndole cuidadosamente para que devolviese la moneda. El sobrino fue decidido a hacerlo, pero al recibir la moneda, vio en ella todas las posesiones y títulos de su tío, y creyendo que todo lo que le había contado su tío era un engaño, marchó con su inútil moneda y su avaricia hacia ninguna parte, pues cuando su tío se enteró de la traición lo despidió para siempre.

El anciano, deprimido y enfermo, decidió llamar a sus sirvientes antes de morir, y les entregó algunos bienes para que pudieran vivir libremente cuando él no estuviera. Entre ellos se encontraba uno muy joven aún, al que entregó una de aquellas pequeñas monedas por error. El joven, criado a la sombra de aquel justo y sabio señor a quien quería como un padre, vio en lugar de la moneda una poderosa medicina que curaría al anciano señor, pues aquello era de veras lo que más quería en el mundo, y según la vio, entregó la moneda de nuevo diciendo: "tomad, señor, esto es para vos; seguro que os sentará bien".

Efectivamente, aquella simple moneda actuó como el más milagroso de los bálsamos, pues el anciano saltó de alegría al haber encontrado por fin alguien honrado, y le llenaba de gozo comprobar que siempre había estado en su propia casa.

Y así, el joven sirviente pasó a administrar con gran justicia, generosidad y honradez todos los bienes del anciano, quien siguió acompañándole y aconsejándole como a un hijo por muchos años.

Autor: Pedro Pablo Sacristán



1. ¿Qué buscaba el anciano rico al entregar la moneda de menor valor?

2. ¿Qué crees que significa **encantar las monedas**?

3. ¿Por qué crees que el vecino envidiaba al anciano rico?

4. ¿Por qué crees que las personas veían en las monedas encantadas cosas valiosas como diamantes, obras de arte o pócimas milagrosas?

5. ¿Qué quiere decir el autor del cuento cuando dice “aquella simple moneda actuó como el más milagroso de los bálsamos”?

6. ¿Qué enseñanza nos deja el hecho de que haya sido el criado quien le regresó la moneda al anciano rico?

7. ¿Cuál es la moraleja del cuento?

Anexo 6. Taller 4 (F)

UNIVERSIDAD DE NARIÑO	
FACULTAD DE EDUCACIÓN	
PROPUESTA: ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS PARA MEJORAR LA COMPRENSIÓN LECTORA EN LOS ESTUDIANTES DEL GRADO QUINTO DE LA I.E "NENITOS CREATIVOS"	
TALLER 4º	
Nombre y apellido: _____	Fecha: _____
Tiempo: 1 hora	
Objetivo: Reforzar la comprensión lectora, en el nivel literal.	
Lee con atención el siguiente texto	
El ladrón de rubíes	
El en palacio de Rubilandia había un ladrón de rubíes. Nadie sabía quién era, y a todos tenía tan engañados el ladrón, que lo único que se sabía de él era que vivía en el palacio, y que en el palacio debía tener ocultas las joyas. Decidido el rey a descubrir quién era, pidió ayuda a un enano sabio, famoso por su inteligencia. Estuvo el enano algunos días por allí, mirando y escuchando, hasta que se volvió a producir un robo. A la mañana siguiente el sabio hizo reunir a todos los habitantes del palacio en una misma sala. Tras inspeccionarlos a todos durante la mañana y el almuerzo sin decir palabra, el enano comenzó a preguntar a todos, uno por uno, qué sabían de las joyas robadas. Una vez más, nadie parecía haber sido el ladrón. Pero de pronto, uno de los jardineros comenzó a toser, a retorcerse y a quejarse, y finalmente cayó al suelo. El enano, con una sonrisa malvada, explicó entonces que la comida que acababan de tomar estaba envenenada, y que el único antídoto para aquel veneno estaba escondido dentro del rubí que había desaparecido esa noche. Y explicó cómo él mismo había cambiado los rubíes auténticos por unos falsos pocos días antes, y cómo esperaba que sólo el ladrón salvara su vida, si es que era especialmente rápido... Las toses y quejidos se extendieron a otras personas, y el terror se apoderó de todos los presentes. De todos, menos de uno. Un lacayo que al sentir los primeros dolores no tardó en salir corriendo hacia el escondite en que guardaba las joyas, de donde tomó el último rubí. Efectivamente, pudo abrirlo y beber el extraño líquido que contenía en su interior, salvando su vida. O eso creía él, porque el jardinero era uno de los ayudantes del enano, y el veneno no era más que un jarabe preparado por el pequeño investigador para	provocar unos fuertes dolores durante un rato, pero nada más. Y el lacayo así descubierto fue detenido por los guardias y llevado inmediatamente ante la justicia. El rey, agradecido, premió generosamente a su sabio consejero, y cuando le preguntó cuál era su secreto, sonrió diciendo: - Yo sólo trato de conseguir que quien conoce la verdad, la dé conocer. - ¿Y quién lo sabía? si el ladrón había engañado a todos... - No, majestad, a todos no. Cualquiera puede engañar a todo el mundo, pero nadie puede engañarse a sí mismo. Pedro Pablo Sacristán



1. ¿Crees que la trampa que puso el enano sabio fue la más apropiada? ¿Por qué? ¿Qué hubieras hecho tú para atrapar al ladrón?

2. ¿Qué crees que significa: el terror se apoderó de todos los presentes?

3. ¿Por qué crees que el Rey no trató de resolver solo el caso del ladrón?

4. ¿Qué quiere decir el autor del cuento cuando dice “Cualquiera puede engañar a todo el mundo, pero nadie puede engañarse a sí mismo”?

5. ¿Qué enseñanza nos deja el hecho de que el Rey haya pedido la ayuda del enano?

6. ¿Cuál es la moraleja del cuento?

Anexo 7. Taller 5 (G)

UNIVERSIDAD DE NARIÑO	
FACULTAD DE EDUCACIÓN	
PROPUESTA: ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS PARA MEJORAR LA COMPRENSIÓN LECTORA EN LOS ESTUDIANTES DEL GRADO QUINTO DE LA I.E “NENITOS CREATIVOS”	
TALLER 5º	
Nombre y apellido: _____	Fecha: _____
Tiempo: 1 hora	
Objetivo: Reforzar la comprensión lectora, en el nivel crítico.	
Lee con atención el siguiente texto	
El día del silencio	
Regal no podía oír nada. Era un niño normal en todo, pero había nacido sordo. Era muy famoso en el pueblo, y todos le trataban con mucho cariño, pero a la hora de la verdad, no le tenían muy en cuenta para muchas cosas. Los niños pensaban que podría hacerse daño, o que no reaccionaría rápido durante un juego sin oír la pelota, y los adultos actuaban como si no fuera capaz de entenderles, casi como si hablaran con un bebé. A Regal no le gustaba mucho esto, pero mucho menos aún a su amigo Manuel, que un día decidió que aquello tenía que cambiar. Y como Manuel era el hijo del alcalde, convenció a su padre para que aquel año, en honor de Regal, dedicaran un día de las fiestas a quienes no pueden oír, y durante 24 horas todos llevaran unos tapones en los oídos con los que no se pudiera oír nada. La idea fue muy bien recibida, porque todos querían mucho a Regal, que durante las semanas previas a las fiestas tuvo que aguantar bastantes miradas de lástima y sonrisas compasivas. Y el Día del Silencio, como así lo llamaron, todos fueron a ponerse sus tapones con gran fiesta y alegría. La mañana estuvo llena de chistes, bromas y risas, pero según fueron pasando las horas, todos comenzaron a ser conscientes de las dificultades que tenían al no poder oír. Pero todo lo que aprendieron sobre lo difícil que era vivir así, no fue nada comparado con el gran descubrimiento del día: ¡Regal era un fenómeno! Como resultaba que ya nadie se fijaba en su sordera, aquel día Regal pudo jugar a todo como cualquier niño, y resultó que era buenísimo en casi todo. Y no sólo eso; Regal tenía una mente clara y ágil y aquel día, como nadie tenía la prisa habitual, todos pudieron atender a Regal, que era quien mejor se expresaba por gestos. Y todos quedaron sorprendidos de su inteligencia y creatividad, y su	facilidad para inventar soluciones a casi cualquier problema. Y se dieron cuenta de que siempre había sido así, y que lo único que necesitaba Regal era un poco más de tiempo para expresarse bien. Así que el Día del Silencio fue el del gran descubrimiento de Regal, y de que había que dar a todos la oportunidad de demostrar lo que valían. Y para que otros aprendieran la misma lección, desde aquel día, cada vez que alguien visitaba el pueblo le recibían con gran alegría, poniéndole un gran gorro con el que no se podía oír nada. Pedro Pablo Sacristán
	

1. ¿Conoces a alguna persona que tenga discapacidad física?

2. ¿Cómo crees que se debe tratar a una persona con discapacidad física?

3. Si tuvieras el poder de ayudar a personas con discapacidad física, ¿Qué inventarías para hacer que ellos se sintieran útiles y productivos?

4. ¿Te parece que fue buena la idea de Manuel? ¿Por qué?

5. Si al salón de clases llegara un niño sordo o con alguna discapacidad física ¿Qué crees que deberían hacer los profesores y los demás estudiantes?

6. ¿Estás de acuerdo con el autor cuando dijo que había que dar a todos la oportunidad de demostrar lo que valían? ¿Por qué?

Anexo 8. Taller 6 (H)

UNIVERSIDAD DE NARIÑO

FACULTAD DE EDUCACIÓN

PROPUESTA: ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS PARA MEJORAR LA COMPRENSIÓN LECTORA EN LOS ESTUDIANTES DEL GRADO QUINTO DE LA I.E “NENITOS CREATIVOS”

TALLER 6°

Nombre y apellido: _____ Fecha: _____

Tiempo: 1 hora

Objetivo: Reforzar la comprensión lectora, en el nivel crítico.

Lee con atención el siguiente texto

Rosa Caprichosa y los animales del jardín

“¡Nada de caprichos! ¡Nada de caprichos!” era la única frase que Rosa oía desde que empezó a faltar el dinero en casa, una vez que su papá se quedó sin trabajo. Y eso que a Rosa nadie le había enseñado a distinguir qué era un capricho y qué no lo era. Pero tenían tantos problemas, y Rosa seguía pidiendo tanto aquello que le gustaba, que un día sus papás le dijeron: “Todo lo que pides son caprichos, Rosa. Eres una caprichosa”.

Aquello no le gustó nada a la niña, siempre dispuesta a ayudar, pero sin saber cómo. Y como siempre que no sabía qué hacer, Rosa salió al jardín. Allí, contemplando los animales, las flores y la naturaleza, a menudo encontraba buenas ideas.

Ese día se quedó largo rato observando una familia de pajarillos. No tenían pinta de tener dinero, ni un empleo, así que la niña pensó que probablemente aquella pequeña familia tampoco pudiera permitirse ningún capricho. Pero a pesar de ello, no se les veía tristes. Y tampoco parecían estarlo las ardillas o las mariposas. De modo que la niña pensó en pedir únicamente aquellas cosas que viera en los animales: de esa forma dejaría de ser una niña caprichosa, fuera lo que fuera eso, y además estaría feliz.

Así, observando a las hormiguitas recoger comida, aprendió que comían la comida que encontraban, aunque no fuera la más dulce o sabrosa, y ella misma decidió aceptar sin protestas lo que cocinara su mamá.

De los perros y su pelaje, aceptó que había que llevar ropa para abrigarse, pero que no era necesario cambiarla constantemente, ni utilizar mil adornos diferentes.

De los pájaros y sus nidos, comprendió que tener una casa cómoda y calentita es importante, pero que no tiene por qué ser enorme y lujosa, ni estar llena de cosas.

Y así observó y aprendió muchísimas cosas de los animales, y de cómo ellos no tenían problema para distinguir lo que era verdaderamente necesario de lo que era un capricho. Pero lo que más le gustó de todo lo que aprendió fue que todos los animales jugueteaban y se divertían. Eso sí, siempre lo hacían con aquello que encontraban a su alcance, sin tener que usar juguetes especiales o carísimos.

Desde entonces, Rosa dejó de pedir todas aquellas cosas que sus amigos los animales no habían necesitado nunca. Y comprobó que podía ser incluso más feliz prescindiendo de todo eso. Y no sólo se sintió fenomenal, sino que nadie más volvió a llamarla “niña caprichosa”.

Pedro Pablo Sacristán



1. ¿Qué es para tí ser caprichoso(a)?

2. ¿Te has comportado de manera caprichosa alguna vez? ¿Cuándo y por qué?

3. ¿Qué es lo malo de ser caprichoso(a)?

4. ¿Cómo puede una persona dejar de ser caprichosa?

5. ¿Crees que para ser feliz es necesario tener todas las cosas que se te antojan? ¿Por qué?

6. ¿Estás de acuerdo con el mensaje de la historia que acabas de leer?

Anexo I. Contexto I.E. Nenitos Creativos.

