



**UNIVERSIDAD METROPOLITANA DE EDUCACIÓN,
CIENCIA Y TECNOLOGÍA**

Decreto Ejecutivo 575 del 21 de julio de 2004

Acreditada mediante Resolución N°15 del 31 de octubre de 2012

Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación
Maestría en Ciencias de la Educación

**COMPRENSIÓN LECTORA DE LOS
ESTUDIANTES DE SEXTO GRADO EN LA IE
DOMINGO SAVIO DEL MUNICIPIO DE SAN
VICENTE DEL CAGUÁN CAQUETÁ-COLOMBIA**

Trabajo presentado para optar al título Magister en Ciencias de la Educación

Autor: Winder Monge Fierro

Tutora: Sunny R. Perozo Ch.

Panamá, junio del 2020

DEDICATORIA

En la vida encuentras personas incondicionales que se convierten en bastones de fortaleza. Tú amada esposa eres mi soporte y es por eso que te he dedicado mis triunfos y trabajos realizados. Hoy en especial te hago esta dedicatoria, porque eres y serás mi bello complemento.

AGRADECIMIENTOS

Mis más sinceros agradecimientos:

A Dios, por otorgarme la entereza para sacar adelante este proceso.

A mi familia, testigos vivientes de mis frustraciones y alegrías al realizar este trabajo.

A la IE Santo Domingo Savio lugar donde realicé esta investigación.

A la asesora Dra. Sunny Perozo por sus aportes y paciencia al acompañarme y alentarme para culminar con éxito esta ardua tarea.

INDICE GENERAL

DEDICATORIA	ii
AGRADECIMIENTOS	iii
INDICE GENERAL	iv
ANEXOS	v
LISTA DE TABLAS	vi
LISTA DE FIGURAS	vii
RESUMEN	viii
ABSTRACT	ix
INTRODUCCIÓN	1
Capítulo I: Contextualización de la problemática	8
1.1 Descripción de la problemática	8
1.2 Formulación de la pregunta de investigación	16
1.3 Objetivos de la investigación	16
1.3.1 Objetivo general	16
1.3.2 Objetivos específicos	16
1.4 Justificación e impacto	17
Capítulo II: Fundamentación teórica de la investigación	21
1.1. Bases investigativas	21
1.2. Bases teóricas, conceptuales y legales	27
2. Sistema de variables Definición conceptual y operacional	94
2.1.1. Definición conceptual	94
2.1.2. Definición operacional	95
Capítulo III: Criterios Metodológicos	97
3.1 Naturaleza y alcance de la investigación	97
3.2 Tipo de investigación	100
3.3 Diseño de la investigación	100
3.4 Población de la investigación	101

3.5 Técnica e instrumentos de recolección de los datos	101
3.6 Validez y confiabilidad del instrumento	102
3.7 Análisis de los resultados	103
Capítulo IV: Resultados de la investigación	106
4.1 Resultados del evento comprensión lectora	106
4.1.2 Resultados de las sinergias del evento comprensión lectora	108
4.1.3 Sinergia literal	110
4.1.4 Sinergia nivel inferencial	111
4.1.5 Sinergia nivel crítico intertextual	113
4.2 Discusión de los resultados	113
CONCLUSIONES	125
RECOMENDACIONES	127
BIBLIOGRAFÍA	130
ANEXOS	

LISTA DE TABLAS

Tabla 1. Comparativo métodos de lectoescritura	49
Tabla 2. Operacionalización del evento	95
Tabla 3. Tabla Holopraxica.....	99
Tabla 4. Estadísticos de fiabilidad	103
Tabla 5. Baremo de interpretación	104
Tabla 6. Estadísticos del evento	107
Tabla 7. Categorías de Comprensión Lectora	108
Tabla 8. Estadísticos de las sinergias novel literal, inferencial y valorativo	109
Tabla 9. Categoría nivel literal.....	111
Tabla 10. Categorías de nivel inferencial.....	112
Tabla 11. Categorías de nivel valorativo.....	113

LISTA DE FIGURAS

Figura 1. Gráfico de caja bigote del evento de estudio	107
Figura 2. Gráficos de la caja bigote de las sinergias de comprensión lectora.....	110
Figura 3. Gráficos de las categorías de la sinergia nivel literal	111
Figura 4. Gráficos de las categorías de la sinergia inferencial.....	112

Winder Monge Fierro. **COMPRENSIÓN LECTORA DE LOS ESTUDIANTES DE SEXTO GRADO EN LA IE DOMINGO SAVIO DEL MUNICIPIO DE SAN VICENTE DEL CAGUÁN CAQUETÁ-COLOMBIA.** Trabajo presentado para optar al título de Magister en Ciencias de la Educación. Panamá 2020

RESUMEN

La presente investigación tiene el propósito de describir la comprensión lectora de los estudiantes de grado sexto de la institución educativa Domingo Savio de San Vicente del Caguán Caquetá-Colombia; ésta se desarrolla mediante una investigación de tipo descriptiva, con un diseño de campo, transeccional contemporáneo univariable. La población la conforman 77 estudiantes, de grado sexto de la institución estudiada. Para la recolección de los datos se empleó como instrumento un test denominado “Lectura de comprensión lectora” contentiva de 41 ítems; la validez y confiabilidad se realizó mediante la técnica de validación por expertos en ciencias y la confiabilidad se calculó mediante el alfa de Cronbach, la cual obtuvo un valor de 0,85 lo que indica que el instrumento es altamente confiable y podía ser aplicado sin ninguna corrección. Para el análisis de los resultados se utilizó la estadística descriptiva, específicamente la frecuencia absoluta y porcentual, y la mediana como medida de tendencia central por cuanto la variable se midió en un nivel ordinal. Los resultados demostraron que los estudiantes medianamente comprenden lo que leen en los niveles literal e inferencial evidenciando dificultades para deducir información de los textos, mientras que en el nivel crítico no lograron el nivel básico indicando que no lograron un conocimiento global del texto.

Palabras claves: Comprensión lectora, lectura, niveles de comprensión, educación, didáctica.

Winder Monge Fierro. **COMPRENSIÓN LECTORA DE LOS ESTUDIANTES DE SEXTO GRADO EN LA IE DOMINGO SAVIO DEL MUNICIPIO DE SAN VICENTE DEL CAGUÁN CAQUETÁ-COLOMBIA.** Trabajo presentado para optar al título de Magister en Ciencias de la Educación. Panamá 2020

ABSTRACT

The purpose of this research is to describe the reading comprehension of sixth grade students at the Domingo Savio Educational Institution in San Vicente del Caguán Caquetá, Colombia. It is developed through a descriptive type of research, with a univariate contemporary transectional field design. The population is composed of 77 students, sixth grade from the institution studied. For the collection of data, a test called "Reading comprehension" was used as an instrument, containing 41 items; validity and reliability were made through the technique of validation by experts in sciences and reliability was calculated through Cronbach's alpha, which obtained a value of 0.85, indicating that the instrument is highly reliable and could be applied without any correction. For the analysis of the results the descriptive statistics were used, specifically the absolute and percentage frequency, and the median as a measure of central tendency since the variable was measured at an ordinal level. The results showed that the students mediumly understood what they read at the literal and inferential levels, evidencing difficulties in deducing information from the texts, while at the critical level they did not achieve the basic level indicating that they did not achieve global knowledge of the text.

Keywords: Reading comprehension, reading, comprehension novels, education, didactics.

INTRODUCCIÓN

En cualquier sociedad la lectura es uno de los saberes más necesarios, hasta en la actividad más sencilla se requiere tener ese conocimiento; para leer una compra del mercado, un aviso en la calle, reconocer accesos a algún edificio, identificar señales de peligro. Es decir, ese es un aprendizaje indiscutible que proporciona la escolarización, la entrada al mundo del conocimiento y que además determina el éxito o el fracaso en la vida académica.

La lectura constituye uno de los instrumentos básicos del aprendizaje, porque su óptimo manejo y aplicación lleva a un mejor rendimiento académico. Más aún, no sólo es la piedra angular para adquirir cualquier tipo de conocimiento, sino que permite conocer, interpretar e identificar el mundo. Por lo tanto, la lectura se ha convertido en un recurso necesario para que cualquier nación pueda mejorar su economía y la condición socio-económico de su población.

A través de la lectura adquiere fuerza la palabra escrita y hablada. Mediante la lectura se estimulan los procesos de pensamiento y la creatividad, llevando al individuo a cambiar su realidad, a transformarla para darle solución a problemas que logró reconocer a través de la palabra. Es decir, gracias a los intercambios a través de la lengua es como el hombre ha transformado su medio, y ha producido los adelantos y cambios tecnológicos que han hecho la vida más fácil, cómoda y segura.

Ver a la lectura únicamente centrada a un aula escolar, es perder la perspectiva de su verdadera y real dimensionalidad, de su gran poder porque no es sólo reconocer una idea en un libro. Leer es tener la oportunidad de conocer otras realidades, otros mundos, de formularse preguntas y darles respuestas para generar los cambios que el hombre necesita. No hay ámbito del acontecer diario que no requiera de la lectura.

Arroyo y otros (2010) son unos de los muchos autores que afirman que la lectura es una de las habilidades que se desarrollan desde preescolar. En efecto, la

comprensión lectora se va adquiriendo en primaria y secundaria y con ella se desarrollan competencias tanto para el manejo de información, como para el aprendizaje permanente en todas las disciplinas. Sin lectura de comprensión no hay asimilación ni aprendizaje, porque no existen significados y conceptos que pueda el estudiante hacerlos propios y ponerlos en práctica.

Sin embargo y a pesar de las múltiples teorías y enfoques que estudian la comprensión lectora, todavía hoy en día se siguen aplicando métodos equivocados apegados al texto, con estrategias que sólo buscan la repetición o memorización de información, sin capacidad para estimular la motivación del niño hacia la lectura; como lo afirman autores como Arroyo y otros (2010, p.4), quien dice que se sitúa al estudiante “En un rol pasivo para que sólo identifique información explícita, sin estrategias para detectar significado profundos que relacione con su experiencia”.

Cuando realmente, leer supone un acto de interacción y comprensión de lo que otra persona escribió, donde también interviene lo que el lector sabe del tema tratado y las ideas previas de quien lee. El proceso de lectura también implica una serie de actos mentales (anticipación, comprobación, inferencia, reconocimiento, visualización, asimilación, reorganización, etc), que van mucho más allá del propio texto y de la simple decodificación, reconocimiento o combinación de signos lingüísticos. (Aguirre 2000)

Además de esos procesos mentales que debe activar el lector y que dependen de él, también intervienen otros de corte psicológico como la motivación o el hábito de lectura; así como los técnicos que son propios del texto, como señala Niño (2003), entre los que se pueden mencionar la estructura del escrito, la organización de las ideas plasmadas en el material, el tratamiento, el tipo de registro, la jerarquización de las ideas, así como los referidos a la propia situación de lectura o al contexto.

Con esta breve explicación, se quiere dejar bien claro que es muy equivocado creer que la lectura es un simple proceso de traducción de signos o que se puede

mejorar, solamente aplicando determinadas estrategias, sin revisar o mejorar los otros factores que influyen directamente sobre ese proceso tan complejo, que todavía hoy en día sigue estando basado en métodos sintéticos, de reconocimiento de signos lingüísticos, sin llegar al verdadero interés comunicativo del lector y al contenido semántico del escrito.

Son muchos los autores que reseñan los problemas de lectoescritura en diversas poblaciones; por ejemplo, Grimaldo (SF) en Perú, trabajó con 467 jóvenes de quinto año de secundaria y concluyó, que los estudiantes tienen un nivel bajo de comprensión y que todavía hoy se mantiene la lectura con fines memorísticos y repetitivos, no se fomenta el hábito de la lectura ni el gusto por la lectura. De igual manera, la autora logró identificar que en el hogar predomina el televisor y otros recursos de distracción muy alejados de la lectura.

Los problemas de comprensión lectora no sólo los padecen los países del continente americano, ni los que están en vías de desarrollo, ya que por ejemplo, Cassany y otros (2008) refiriendo a Solé (1992), exponen que en España el 4,18 % de los adultos es analfabeto (1.300.000 personas), y 10 millones de adultos entre 18 y 35 años que poseen certificación escolar, son analfabetos funcionales (personas que han aprendido a leer y a escribir pero no son capaces de utilizar estas habilidades para defenderse en la vida diaria).

En Colombia la situación no es nada diferente a otros países, tanto es así que el Estado ha puesto en marcha diversas políticas para revertir esos resultados. Desde 1990 cuando se crea Fundalectura y otros proyectos de la Secretaría de Educación (Cáceres y otros 2014), buscando fomentar el desarrollo de la cultura y las competencias comunicativas, para construir un país de lectores, que involucren la ciencia y la tecnología con el acto de leer.

Además, de la creación del Plan Nacional de Lectura y Escritura (PNLE) del 2010, cuyo objetivo principal es el mejoramiento del comportamiento lector, la

comprensión lectora y la producción textual de estudiantes de educación preescolar, básica y media y para ello se busca fortalecer la escuela como espacio fundamental para la formación de lectores y escritores competentes, vinculando a la familia a todos estos procesos.

De igual manera, a través del Ministerio de Educación Nacional, se definieron los Lineamientos Curriculares del área de Lenguaje (1998) en los cuales se plantean ideas básicas sobre ese tema, para apoyar a los docentes en lo concerniente a desarrollar en los estudiantes competencias lectoras, con el fin de promover la formación de personas capaces de construir su propio futuro y mejorar sus condiciones de vida promoviendo en ellos la lectura. (Herrera y otros 2017)

Asimismo, como la comprensión lectora es uno de los problemas que preocupa al Estado y a los profesores de cualquier grado escolar, se hacen seguimiento y acompañamiento permanente, a través de las evaluaciones con pruebas internas y externas, como las realizadas por el Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (Icfes 2012), reportadas por el MEN (2012) que implementa las Pruebas “Saber” para 3°, 5°, 9° y 11°, con el objetivo de evaluar las competencias, habilidades, valores y niveles de los estudiantes en diferentes áreas, como el lenguaje, sin haber logrado hasta los momentos superar la baja calificación en materia de comprensión lectora.

Reconociendo la grave problemática que se vive con la comprensión lectora, además de su marcada importancia, se planteó este trabajo que tiene como objetivo describir el nivel de comprensión lectora de los estudiantes de grado sexto, de la institución educativa “Domingo Savio” de San Vicente del Caguán Caquetá, ya que esta situación viene afectando a la comunidad estudiantil del país, lo cual se refleja en los resultados de las pruebas internas institucionales y las externas tanto a nivel nacional como internacional.

La investigación se desarrolla desde la comprensión holística de la ciencia, la que según Rivadeneira (2013) busca conocer el evento de estudio, que en este caso es la comprensión lectora, desde una mirada más compleja indagando desde sus componentes o partes para llegar a identificar el todo. La investigación se considera descriptiva porque se presentan los elementos que constituyen el evento de estudio. La población la conforman 77 niños con edades entre 10 y 13 años de edad que cursan el sexto grado.

Para dar respuesta a los objetivos, se aplicó una prueba de comprensión lectora mediante la lectura del texto “El elefante encadenado”, donde se tomaron en cuenta las sinergias de comprensión literal, inferencial y crítica intertextual. El instrumento se denominó “Lectura de comprensión lectora”, el cual consta de 41 preguntas, de las cuales: 13 indagan sobre información del nivel literal del texto, 16 del nivel inferencial y 12 pertenecen al nivel crítico intertextual. Para su validez se llevó a cabo la certificación por expertos con experiencia en el área de lenguaje.

En este trabajo se abordan aspectos importantes, los cuales están organizados por capítulos: En el primero se presenta la contextualización de la problemática, la descripción del problema, formulación de la pregunta de investigación, así como el objetivo general y específicos, además de la justificación para la realización del trabajo, analizada desde diferentes aspectos que orientan la realización del trabajo.

El capítulo II está compuesto por la fundamentación teórica de la investigación, de la cual hacen parte las bases investigativas o antecedentes, considerados otros trabajos realizados por diversos autores, que hacen valiosos aportes a esta tesis porque tratan el mismo tema, plantean objetivos similares o refieren teorías semejantes; además se explican las bases que son: Teóricas, conceptuales y legales y el sistema de variables, la definición conceptual y operacional.

El tercer capítulo recoge todos los criterios de orden metodológicos de los que hace parte la naturaleza y alcance de la investigación; es decir, el tipo y diseño de

investigación, la población donde se define la muestra sometida al estudio, las técnicas e instrumentos de recolección de datos, la validez y confiabilidad del instrumento, para culminar con el análisis de los resultados obtenidos.

El último capítulo, lo integran la presentación y explicación de los resultados de la investigación, donde se exponen los alcances y efectos de las sinergias literal, inferencial y valorativa o crítica intertextual. También se encuentra en este capítulo la discusión de los resultados. Finalmente se presentan las conclusiones a que se llegó después de realizado el trabajo, las recomendaciones, bibliografía y los anexos donde se incluye el instrumento aplicado.

CAPÍTULO I

CONTEXTUALIZACIÓN DE LA PROBLEMÁTICA

Capítulo I: Contextualización de la problemática

1.1 Descripción de la problemática

La educación como proceso constante y cambiante desde las diferentes épocas, concepciones y corrientes ha despertado interés a lo largo del tiempo en la búsqueda de nuevas estrategias y modelos pedagógicos, que ayuden a incorporar el quehacer de las corrientes pedagógicas para ajustarlas a las necesidades reales de la sociedad, dado que la educación tiene una finalidad utilitaria: formar ciudadanos integrales conscientes de sus deberes y derechos para asumirlos en un contexto social, que conduzca a esa sociedad a contar con mejores ciudadanos, más comprometidos y conocedores de los acontecimientos diarios .

De esta manera, Zubiría (2006) y la Unesco (1996) en el discurso de Delors (1996) indica que en la actualidad la educación debe responder a cuatro (4) grandes pilares fundamentales, que se resumen en aprender a conocer (cognitivo-saber), aprender a hacer (procedimental), aprender a ser (actitudinal-volitivo) y aprender a convivir con los demás respetando la diversidad (descubrimiento del otro). Esta posición da a la educación una visión global y holística, totalmente opuesta a la simple recepción de información.

En este sentido, la educación tiene el reto de formar a un hombre que pueda enfrentar los cambios de manera creadora, activa, desarrolladora de competencias cognitivas y protagonista de las transformaciones sociales en beneficio del progreso de la humanidad; es decir, una educación que ofrezca la máxima igualdad, costeadada por el Estado y sin discriminación de ningún tipo; es decir, ni racial, ni de clase social, ni de género.

De igual manera, Zubiría (1985) afirma que la educación permite perpetuar la cultura y hace que la historia y los valores de la humanidad se difundan, se prologuen,

perduren y reproduzcan en la práctica educativa. Es así como el docente si bien no es el centro del proceso educativo, cumple una función primordial como guía de los procesos de enseñanza aprendizaje, además de contribuir al desarrollo de las diversas dimensiones humanas del estudiante.

De acuerdo a este postulado, se puede afirmar que la sociedad también impone qué enseñar y cómo enseñarlo, de acuerdo a sus necesidades e intereses. Además, Cubillos (2007) asevera que siendo la educación un medio idóneo para formar individuos capaces de tomar decisiones en forma crítica, de valorar y crear una actitud autónoma, es por tanto prioridad del educador investigar sobre el alcance de su profesión, así como el sentido de lo que enseña, debido a que esto incide directamente en el funcionamiento de la sociedad.

De esta manera, Zubiría (2013), no se equivoca cuando plantea que ya el rol de la escuela y por ende del docente no consiste en transmitir conocimientos, como supuso equivocadamente la “Escuela Tradicional”, sino que este rol cambia con el fin de que el maestro contribuya con la formación de individuos más inteligentes a nivel cognitivo, comunicativo, social, afectivo, estético y práctico reflejándose en el desarrollo de diversas competencias.

Para conseguir el desarrollo de las competencias cognitivas, procedimentales y actitudinales en el estudiante, es importante que el docente esté consciente de la necesidad de que éste logre, convertir en conocimiento la información que se le da en su proceso de enseñanza, lo cual implica que comprenda, analice, deduzca, interprete y entienda lo que se le enseña; es decir, asimile los procesos de enseñanza aprendizaje y los contextualice acorde a sus necesidades.

Uno de los procesos que no se debe descuidar en la enseñanza aprendizaje es el de la lectoescritura, ya que éste constituye la base para obtener otros conocimientos, puesto que le permite al estudiante, desde los primeros años de escolaridad, tener experiencias diversas con la lengua escrita; entre ellas, descubrir las diferencias entre

imagen y texto, conocer otras realidades, identificar significados, adentrarse a otros mundos, descubrir otras situaciones, desarrollar diversas habilidades y destrezas y, en fin, construir nuevos saberes.

Montealegre y Forero (2006) establecen que la lecto-escritura es un proceso complejo en donde la competencia lingüística, como conocimiento del sujeto sobre el lenguaje, juega un papel determinante, pero no único, ya que en el proceso de lectura también influyen factores extralingüísticos, referidos al contexto físico-semántico y otros aspectos psicológicos propios del lector, como la motivación, la actitud o el hábito a la lectura.

En palabras de Jiménez (2014 p. 7), La comprensión lectora es la capacidad de un individuo de captar, lo más objetivamente posible lo que un autor del texto ha querido transmitir a través de un material escrito. Es el hecho abstracto dependiente de la capacitación individual de cada persona, pero también hay elementos del propio lector, algunos propiamente lingüísticos o conocimiento de la lengua, otros de la estructuración del texto, referente a la morfología, sintaxis y a su macro estructura, los cuales deben ser reconocidos por el lector para visualizar y crear su propio contenido con sus experiencia y necesidades.

Pese a esa gran relevancia de la educación y de la lectura, como vía para tener acceso al conocimiento, todavía hoy a nivel mundial hay muchas fallas. En ese sentido, según refieren Gutiérrez y Montes de Oca (2004) el mundo hoy en día está habitado por más de 6,200 millones de personas, de las cuales de acuerdo con la Unesco:

Solamente 1,155 millones tienen acceso a una educación formal en sus diferentes grados, niveles y modalidades; mientras que, en contraste, 876 millones de jóvenes y adultos son considerados analfabetos y 113 millones de niños en edad escolar se encuentran fuera de las aulas de las escuelas por diversas circunstancias. (p 2)

Es tan alta la importancia de la lectura y la escritura para superar la desigualdad de las naciones, la pobreza y la alta brecha diferencial en la disponibilidad y

utilización de las nuevas tecnologías de la información y los recursos de aprendizaje, hasta los más sencillos como los libros, que organismos mundiales como Unesco, la Cepal, el Banco Interamericano de Desarrollo, la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) y el Banco Mundial (citados por Gutiérrez y Montes de Oca (2004) que para ellos, la educación y la lectura se constituyen en los pilares estratégicos del desarrollo de las naciones y por consiguiente, en una mejor posibilidad de aspirar a una vida mejor para los ciudadanos

Esa preocupación por la situación de la lectura a nivel mundial, es tan alta que se realizó un estudio auspiciado por la OCDE, y referido por Gutiérrez y Montes de Oca (2004) donde se determinó que aún en los países de alto desarrollo como España; por ejemplo, el 51% de la población no es afecta a la lectura, lo mismo ocurre en los Estados Unidos, donde se ha determinado que más de una tercera parte de los ciudadanos tiene problemas de lectura, a tal grado que se estima que 60 millones de norteamericanos son analfabetos funcionales.

Otro dato muy grave y revelador de esta problemática de la sociedad norteamericana, señala que los valores de comprensión lectora, sobre todo en las habilidades de interpretar y sintetizar; es decir, las comprendidas en el nivel intertextual, se determinó una disminución notable entre los estudiantes de todos los niveles educativos. Lo mismo sucede con el tiempo que los jóvenes le dedican a la lectura, que se ha visto reducido en más de un 6 % cada año, durante un día normal en todos los niveles educativos. (Gutiérrez y Montes de Oca 2004)

Habría que pensar que quizás, esas cifras bajas en motivación hacia la lectura no estén influenciadas por el fácil acceso que tienen esas naciones desarrolladas a las nuevas tecnologías. Es decir, no es ninguna novedad que las nuevas tecnologías han tomado la atención de los jóvenes, desde la telefonía celular, con sus múltiples y variadas aplicaciones, las tablas o las computadoras que dan posibilidad de ingresar a chat y juegos, quizás mucho más atractivos que un libro o la lectura a través de una pantalla.

En el caso de los países menos desarrollados integrantes de la OCDE, la problemática de la lectura es aún más grave, tal como lo revelan las conclusiones del estudio PISA (2000), realizado por este organismo internacional, donde se muestra que 13 de sus países miembros tienen un nivel muy bajo en lectura. Entre esas naciones mencionadas, no aparecen las latinoamericanas, sólo México que también refiere unos índices por debajo del promedio estadístico establecido por la OCDE.

Un dato muy curioso, es que la Unesco (2000) por su parte también ha realizado estudios entre sus países miembros, para conocer la problemática lectora a nivel mundial, y poder revertir esta tendencia a mediano y largo plazo y, han demostrado que Japón tiene el primer lugar mundial, con el 91% de la población que ha desarrollado el hábito de la lectura, seguido por Alemania con un 67% y Corea con un 65% de su población que tiene hábitos de lectura. (Gutiérrez y Montes de Oca 2004)

Estas cifras llaman la atención no sólo por lo meramente numérico (son valores muy altos), sino porque son tres (3) países con una cultura donde los valores han sido fortalecidos desde el propio hogar. La responsabilidad, el respeto y la disciplina son demarcados desde temprana edad; además de que tienen una tradición hacia el trabajo y la formalidad en el cumplimiento de las obligaciones, lo que los ha llevado a convertirse en grandes potencias económicamente hablando.

Gutiérrez y Montes de Oca (2004) también refieren unos trabajos realizados en América Latina y el Caribe, los cuales alertan sobre el estado crítico de las habilidades lectoras de los estudiantes de educación básica de estas regiones. Así concluyen, que de 13 países que participaron en estas investigaciones, sólo Cuba, cuenta con los porcentajes más altos de lectura en sus estudiantes de nivel básico, ya que los 12 restantes presentan bajos niveles generalizados de lectura entre sus estudiantes.

A este panorama desolador, según Gutiérrez y Montes de Oca (2004) se suman también otros estudios de la región, que revelan que, en países como Argentina, Brasil, Chile, Colombia, Ecuador y Venezuela, los índices de lectura en la población en general han disminuido drásticamente en los años recientes. En Colombia, por ejemplo, de acuerdo a una reciente encuesta nacional, el 40% de los colombianos manifestaron que no leen libros por falta de hábitos, otro 22% expresan que no lee por falta de tiempo y dinero para adquirir libros.

Aunque la educación para la mayoría de los países, como el caso de Colombia, esté declarado como un derecho en su constitución (2016) y que, inclusive en algunas naciones se decreta su gratuidad, son muchas las personas que todavía hoy en el siglo XXI, no han podido aprender a leer, no tienen la mínima posibilidad de ingresar a la educación formal y, por lo tanto, mucho menos pueden tener acceso a cursar carreras universitarias.

Más aún, se ve con suma preocupación como estudiantes, inclusive universitarios, no tienen capacidad para interpretar el mensaje de materiales diversos. Si en los niveles bajos el niño no aprende a leer, esa falla continuará en niveles superiores. Prueba de esa realidad son los resultados obtenidos por Colombia en las pruebas PISA donde, en el 2012 se ubicó en el puesto 62 de los 65 participantes y, en lectura se ubicó por debajo del nivel dos, de seis niveles de clasificación, considerado el mínimo de aprobación.

Estos resultados, obtenidos según PISA (2012) indican que los estudiantes tienen la capacidad sólo para interpretar información literal o fragmentada y deducir el propósito del autor. El mismo informe manifiesta que los conocimientos mostrados “Son insuficientes para acceder a estudios superiores y para desarrollar las actividades que exige la vida en la sociedad del conocimiento.” (PISA, 2012, p.9).

Igualmente, en Colombia una de las pruebas internas que se aplican es la “Saber” con la cual el Ministerio de Educación, busca hacer seguimiento a la

educación en el país, ya que esos resultados permiten levantar un diagnóstico para la toma decisiones en cuanto a de políticas y medidas a nivel interno en cada institución educativa, buscando siempre mejorar la calidad de ese necesario y básico proceso.

Otra evidencia clave para presentar la problemática anteriormente mencionada, se tomó de Herrera y otros (2017), quienes presentan los resultados obtenidos por la prueba “Saber”, donde se presentan los niveles de desempeño en el área lenguaje de 3º, 5º y 9º de los años 2012-2015. Este registro histórico expone que de un año a otro crece negativamente el nivel insuficiente y mínimo en el desempeño del área objeto de estudio

El nivel insuficiente del desempeño en el área Lenguaje, de 2012 fue del 14%, 2013 del 17%, 2014 del 18%, 2015 se mantuvo en el 18%. En nivel mínimo en el 2012 fue del 39%, 2013 del 41%, 2014 se mantuvo en el 41% y en el 2015 del 42%; confirmándose que se ha producido un decrecimiento o sostenimiento en el desempeño y los problemas asociados a las competencias de lectoescritura estudiantil, resultados por los cual se refuerza la intención de esta investigación, de conocer el nivel de comprensión lectora de los niños de la escuela Domingo Savio. (Herrera y otros 2017),

Pérez (2003) analizando los resultados de estas pruebas, identificó ocho problemáticas que afectan la lectura y escritura en los escenarios escolares: No hay producción de textos, hay escritura oracional; no se reconocen diferentes tipos de texto; falta cohesión en los escritos de los niños; no se usan los signos de puntuación en los escritos; no se reconocen las intenciones de comunicación; hay dificultad para establecer relaciones entre los contenidos de diferentes textos; hay fallas en la lectura crítica. Lo que permite una vez más confirmar la problemática de la comprensión lectora en el contexto escolar.

Por otra parte, Herrera y otros (2017) también señalan que la habilidad para la lectura, y adicionalmente para la correcta escritura, no se alcanza sin esfuerzo, porque

para que el niño pueda adquirir las competencias lingüísticas, lectora y comunicativas, es necesario una frecuente ejercitación; es decir, leer continuamente. La lectura de un libro requiere tiempo y una realidad es que los chicos de hoy, están más ocupados de lo que solía estarlo la generación de sus padres.

Es innegable también que la comprensión lectora está relacionada estrechamente con la motivación hacia la lectura y los hábitos de lectura. Son muchos los investigadores que han encontrado mediante sus investigaciones que tanto estudiantes de primaria como del nivel universitario no tienen una buena actitud hacia la lectura, tal es el caso de Herrera y otros (2017), ya que ellos encontraron que la lectura es sólo una obligación académica y los niños consultados manifestaron no tener el apoyo en el hogar para promover la lectura.

Esa realidad de poca cultura hacia la lectura, desmotivación y bajo apoyo familiar, lleva directamente a que los niños no tengan capacidad para interpretar, ni comprender un texto, mucho menos para inferir o para dar un juicio de valor a través de argumentos sustentables. La gran mayoría no tiene las habilidades para comprender elementos fuera del texto, ni relacionar lo leído con ideas que no estén explícitas en el texto, porque sólo pueden comprender lo literal.

Esta situación se evidencia en la institución educativa “Domingo Savio”, lugar donde se realizó esta investigación y, donde el puntaje promedio para ese centro educativo en las pruebas “Saber” (2017), fue inferior al puntaje promedio de los establecimientos educativos del Departamento del Caquetá y de los demás centros educativos del país. Datos preocupantes y que, de hecho, originó el interés del investigador por conocer el nivel de comprensión lectora en el grado sexto, a fin de implementar a futuro medidas que cambien esta situación.

De igual manera, en esta prueba los estudiantes de grado 5° obtuvieron resultados muy bajos, donde los promedios predominantes fueron el insuficiente con un 27% y el mínimo con 56%. Estos resultados han encendido las alarmas en el

establecimiento educativo, el cual busca que los docentes refuercen las competencias a través de planes de mejoramiento y diversas estrategias, que permitan mejorar las competencias donde se presentan mayores deficiencias.

Los estudiantes de grado sexto continuamente presentan dificultades para interpretar cualquier tipo de texto. De acuerdo a la observación constante en el aula por parte del docente-investigador, se puede deducir que nacen por los pocos hábitos lectores, falta de motivación desde sus hogares por desconocimiento de la importancia de ésta para el desarrollo integral del estudiante, falta de libros acordes a su edad y gusto por la lectura, puesto que los padres de familia nunca incentivan la lectura desde el hogar y, por el contrario, la imponen como castigo (si el niño se porta mal lo envían a leer).

1.2 Formulación de la pregunta de investigación

¿Cuál es el nivel de comprensión lectora de los estudiantes de sexto grado en la IE Domingo Savio del municipio de San Vicente del Caguán Caquetá?

1.3 Objetivos de la investigación

1.3.1 Objetivo general

Describir el nivel de comprensión lectora predominante de los estudiantes de sexto grado en la IE “Domingo Savio” del municipio de San Vicente del Caguán Caquetá

1.3.2 Objetivos específicos

Identificar el nivel literal de comprensión lectora de los estudiantes de sexto grado en la IE Domingo Savio de San Vicente del Caguán-Caquetá.

Caracterizar el nivel inferencial de comprensión lectora de los estudiantes de sexto grado en la IE Domingo Savio de San Vicente del Caguán-Caquetá.

Precisar el nivel crítico intertextual de comprensión lectora de los estudiantes de sexto grado en la IE Domingo Savio de San Vicente del Caguán-Caquetá.

1.4 Justificación e impacto

Siendo la comprensión lectora un factor fundamental para el éxito académico de cualquier estudiante, es esencial formar lectores hábiles, más aún en los que cursan los primeros grados de primaria, porque es en ese nivel, donde se comienza a forjar la cultura hacia el estudio y desde donde más impacta sus oportunidades educativas, de trabajo y de inserción social a lo largo de la vida. Ese hecho justifica la realización de esta investigación, que busca describir el nivel de comprensión lectora de los niños de sexto grado

Asimismo, se hace necesario abordar el problema de la lectura desde la labor pedagógica, teniendo presente que está en las manos de los docentes generar dinámicas que motiven el desarrollo de una cultura de la lectura y con ello, elevar los niveles de comprensión para garantizar mejores aprendizajes y rendimiento académico en los estudiantes; por lo tanto, una buena planeación de la intervención puede generar un buen impacto en la población, en materia de comprensión lectora, y llevar a los niños y jóvenes a desarrollar mejores procesos lectores y niveles de comprensión.

Es prioritario entender que en la era de las nuevas tecnologías, la lectura sigue siendo un medio efectivo de comunicación y una de las herramientas para entrar en contacto con el mundo, las culturas pasadas y futuras, debido a esa situación la escuela y sus docentes deben responder eficazmente al reto del contexto tecnológico actual, para ello es obligatorio conocer los niveles de comprensión lectora para, en base a esos datos, posteriormente proponer nuevas estrategias y medidas pedagógicas orientadas a mejorar el proceso de comprensión, influyendo en los diversos factores que lo integran.

Desde el Ministerio de Educación, además de otros organismos nacionales e internacionales han estado por mucho tiempo, preocupados en mejorar la calidad de la lectura. Con ese objetivo, en los Lineamientos Curriculares en el área de lenguaje (1998) ya se plasma en forma literal que, a través de la calidad de esos procesos también se eleva las condiciones de vida, simplemente porque la lectura no es sólo para ejercerla dentro del ámbito escolar, porque no hay aspecto de la cotidianidad que no requiera un lector competente.

Al tener mejores lectores, motivados e interesados por descubrir otras realidades, cualquier nación estaría asegurando tener más posibilidades de contar con mejores ciudadanos, más conocedores de su realidad, de sus deberes y derechos y, por ende, tendría una mejor sociedad porque como dicen Herrera y otros (2017) “La lectura en el mundo en que vivimos es fundamental empezando porque es la herramienta más eficaz para restaurar y fortalecer el ámbito social”.

Cuando García y Rojas (2015, p.18) señalan a Decroly (1950) quien planteaba la insuficiencia del sistema escolar de la época, para responder a una escuela que educara para toda la vida y, para desarrollar todas las facultades humanas, más allá de las simplemente técnicas, se están refiriendo a cómo trasciende la educación y con ella la lectura a las paredes de la escuela, porque se busca formar ciudadanos integrales, demarcando así la relevancia de investigaciones que repercuten en la sociedad en su complejidad.

Ese poder de la educación y la lectura de rebasar el ámbito de la escuela, obliga a dirigir la mirada hacia otros ambientes y hacia el futuro de cualquier país, que al tener ciudadanos bien formados podrá contar con profesionales cónsonos con sus necesidades, para tener nuevos investigadores, dispuestos a innovar en diversos campos para elevar el nivel técnico de la nación. Esa misma importancia se le imprime a esta investigación para que abra el camino hacia un futuro más prometedor.

Dada la alta relevancia de la lectura en el ámbito social, se requiere de muchas investigaciones que le den visibilidad a ese tema y que, a través de resultados, promuevan no sólo la mejoría en ese proceso, sino la participación activa que debe tener en especial la familia, para motivar y formar el hábito de lectura, ya que como señalan Herrera y otros (2107, p.97) “El desarrollo de un hábito no debe verse como una acción obligada, sino más bien como una actividad placentera y de mucha motivación, que debe ser orientada desde diferentes ámbitos”..

Esta investigación se justica también porque se orienta para dar cumplimientos a las directrices, políticas y basamentos legales establecidos por el Estado colombiano. Entre ellos resalta la Constitución (2016) donde se define la educación como un derecho de todo ciudadano. También a los Lineamiento Curriculares en materia de lenguaje (1998), que plantean ideas básicas para apoyar a los docentes, buscando desarrollar en los estudiantes competencias lectoras, para formar personas autónomas y capaces de construir su propio futuro.

En esos mismos lineamientos en materia de lengua castellana, emitidos por el Ministerio en 1998, se introduce una concepción de lenguaje orientada hacia la construcción de la significación, a través de la construcción de diversos códigos y formas de simbolizar. Dar cumplimiento a estos postulados teóricos del ente rector en materia educativa, es motivo más que suficiente para realizar esta investigación, que tiene como objetivo identificar el nivel de comprensión lectora de los niños del sexto grado de la unidad educativa Domingo Savio.

CAPÍTULO II

FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA DE LA INVESTIGACIÓN

Capítulo II: Fundamentación teórica de la investigación

1.1. Bases investigativas

En torno a la comprensión lectora son muchos los estudios e investigaciones que se han adelantado sobre esa temática, los cuales sirvieron como referente para el presente proceso de investigación dado que aportaron referencias desde el punto de vista teórico, metodológico, legal o desde sus resultados y, por lo tanto, ampliaron la visión del autor y guiaron la consecución de los objetivos propuestos. A continuación, se explican los aportes de los consultados:

Valencia, Aramburo y Valencia (2016) adelantaron la investigación titulada “Mejoramiento de lectura y escritura en niños de grado tercero en la institución educativa Esther Etelvina Aramburo”, con el propósito de fomentar estrategias a partir de las TIC orientadas a mejorar los procesos lecto-escriturales en los niños, para el proceso las autoras utilizaron la investigación cualitativa-descriptiva.

El diseño de la investigación se inició a partir de una encuesta de selección múltiple para estudiantes, docente y padres escogidos para dicho fin. Al mismo tiempo, se realizó una tabulación de los resultados con el fin de buscar más información, además de una entrevista para seleccionar estrategias para el mejoramiento de la lectura y escritura. La población de estudio se constituyó con 40 educandos de ocho a doce años de edad; de los cuales 18 eran hombres y 22 mujeres, del grado tercero en la jornada matutina. Al mismo tiempo, se tomaron 17 padres de familia y cinco (5) docentes del mismo curso.

Para el análisis de los datos se realizó una gráfica por cada respuesta, con el fin de contextualizar las respuestas de la población de estudio, realizando así un análisis por cada pregunta y con base a esto se estableció un proyecto pedagógico, que permitiera mejorar la lectura y la escritura, a través de estrategias pedagógica como el uso de las

TIC. Desarrollado el proceso se concluyó que la creación de nuevos espacios educativos, mediante el uso de las TIC en cuanto al uso de nueva herramienta que aportan al fortalecimiento de la lectura y la escritura, rompe las limitaciones de clase tradicionales haciendo uso significativo y motivante en el proceso de enseñanza aprendizaje.

Otro trabajo consultado es el adelantado por Matesanz 2012 titulado “La lectura en la educación primaria: marco teórico y propuesta de intervención”, cuyo propósito era indagar los aspectos más significativos de la lectura, a través de los procesos de enseñanza-aprendizaje, mediante las diferentes estrategias y métodos puestos en práctica en la educación primaria.

A través de la investigación cualitativa, se realizó el diseño a partir de las diferentes fases del proceso lector con el fin de dividirlo en dos partes: El primero fue la búsqueda de información pertinente acerca de la lectura, teniendo en cuenta estrategias, métodos y formas de aprendizaje conforme al tema. En segundo lugar, se realizó la elaboración de la propuesta, conforme a lo investigado acerca de la lectura, en busca de cumplir con el objetivo propuesto; para ello, la población fueron los alumnos y maestros de la educación primaria.

Los datos se recolectaron a través de la investigación continua y constante de fuentes bibliográficas acerca de la lectura, con la finalidad de elaborar una estrategia de animación a la literatura, para proporcionar conocimientos prácticos a los docentes. Finalmente, se concluyó que la competencia lectora es importante para alcanzar los propios objetivos, desarrollar el conocimiento y potencial personal, así como para participar en la sociedad.

Con el mismo enfoque, Hernández (2016), con el propósito de fomentar las ventajas del método ecléptico para el aprendizaje de la lengua escrita en el grado primero con el fin de mejorar los métodos fonético, sintético y analítico, adelantó la investigación titulada “Aprendizaje de la lengua escrita en niños de primer grado a

través del método ecléptico”. Este proceso se realizó a través de la investigación cualitativa, donde los métodos puestos en escena para el desarrollo de la investigación fueron: La indagación teórica y la aplicación de la prueba “Prolecin” la cual está basada en tres momentos: El primero buscó conocer los saberes previos de los estudiantes; en segundo lugar, se planteó poner en práctica actividades del método ecléptico y la última fase que se propuso evidenciar los avances de los educandos. Partiendo así, de momentos esenciales los cuales son: Las observaciones, anotaciones, grabaciones y documentos centrados en la investigación.

En esa investigación, la muestra estuvo conformada por veinte (20) educandos del grado preescolar, con edades que oscilaban entre los seis y siete años del colegio “Gran Colombiano”, ubicado en Bosa. La recolección de datos se realizó en cuatro momentos esenciales: El primero, fue una encuesta de preguntas; en el segundo, se aplicaron los instrumentos y estrategias de análisis interpretativas hermenéuticas en el aula y, en forma simultánea, se recogió la información a través de audios y videos, para tener una perspectiva más amplia de la realidad estudiada y a la vez, hacer un análisis con mayor información y por lo tanto más confiable.

Finalmente, una vez analizados los resultados, para dar respuesta al objetivo planteado al inicio de la investigación, se concluyó que la valoración de estas habilidades, se evidenció en la prueba de entrada y de salida basada en la prueba “Prolecin”, donde se resaltó que la habilidad del reconocimiento de palabras, se compone por la conciencia fonológica y la decodificación,

Continuando con la línea de investigación encaminada al mejoramiento de la comprensión lectora, Arias, Beltrán y Solano (2012), realizaron el proyecto de investigación “La secuencia didáctica como estrategia para desarrollar niveles de lectura crítica en estudiantes de grado quinto”, orientado a promover secuencias didácticas, para mejorar los niveles lectores de los educandos con la finalidad de promover la lectura y el pensamiento crítico.

El tipo de investigación utilizado fue cualitativo (reflexión-acción), y en el diseño se tuvieron en cuenta cuatro (4) métodos desarrollados a lo largo de la investigación por parte de los autores, los cuales fueron: La observación, las notas de campo, implementación de secuencias didácticas y finalmente el análisis de los datos obtenidos que permitió dar respuestas al objetivo planteado.

La población de estudio consistió en un grupo mixto de 11 niños y niñas. La recolección de datos para el respectivo análisis se realizó, a través de diferentes secuencias didácticas puestas en contexto por parte del grupo de trabajo, aplicado a los estudiantes del grado quinto, donde los niños tuvieron la oportunidad de dar a conocer su nivel de lectura crítica, inferencial y literal.

Terminada la investigación, se concluyó que, al comparar los datos del diagnóstico de nivel de lectura crítica realizado al iniciar el proceso y el desempeño registrado al finalizar la aplicación de la secuencia didáctica, se observó un mejoramiento del 11.9% en esta habilidad. Esto significó un avance gradual en las prácticas lectoras en formación crítica que, a futuro mediante la implementación de un currículo transversal, lo cual demanda mayor inmersión en el desarrollo de las competencias lectoras, pueden ser altamente significativas en cuestión de resultados en pruebas estandarizadas nacionales e internacionales, así como también en el plano personal ya que constituye también una actitud en la forma de leer el mundo.

Otro trabajo consultado corresponde a Inga, Rojas y Varas (2015) quienes en su investigación “Estrategias didácticas inferenciales en el desarrollo de la comprensión lectora”, buscaron determinar cómo dichas estrategias didácticas incidían en el desarrollo de la comprensión lectora, logrando establecer que las capacidades de comprensión están directamente ligadas a las capacidades inferenciales que posee una persona, para ello aplicaron de forma sistemática diversas estrategias de tipo inferencial.

Los autores en su investigación, argumentaron que para lograr la comprensión de un texto es necesario tener en cuenta varios factores como el medio ambiente, las condiciones emocionales y los factores cognitivos para lograr avanzar de la decodificación hacia la lectura significativa, puesto que, al desarrollar la capacidad de inferencia, el estudiante estará en capacidad de elaborar hipótesis frente a lo que lee las cuales podrán ser validadas posteriormente.

Al finalizar el trabajo, después de realizado todo el proceso de investigación y empleadas las estrategias, los autores concluyeron que la aplicación de estrategias didácticas inferenciales incidió en el mejoramiento de la comprensión de lectura en forma bastante notable. Esta investigación es afín al proceso que se adelanta en esta tesis, puesto que coincide en la preocupación de los investigadores por identificar el nivel de comprensión de lectura de los estudiantes; así como buscar superar las dificultades encontradas en los niños durante el proceso de lectura.

De igual manera, Peralta (2017) en la tesis “Evaluación de la comprensión lectora de los estudiantes del cuarto al sexto grado de la institución educativa la Nueva Esperanza” afirma que la comprensión lectora es un proceso integral que involucra a la familia, la escuela y la sociedad y, a su vez, es un indicador del estado de aprendizaje de las personas y aseguran que quien no comprende no logra aprender.

El objetivo de ese estudio estuvo encaminado a caracterizar, a través de una prueba escrita, el nivel de comprensión de lectura de los grados cuarto a sexto. Al finalizar, el autor concluyó que el nivel en el que se ubican los estudiantes es el literal, puesto que la mayoría de los niños lograron identificar información explícita del texto, evidenciándose problemas para predecir resultados, inferir información y dar su punto de vista respecto a un tema leído.

La investigación es de gran relevancia para este trabajo, porque además de enfocarse en las dificultades de comprensión de lectura; es decir, el mismo tema, es descriptiva ya que no busca intervenir el problema en sí, sino identificar las

debilidades de una población determinada frente al tema que se aborda sin la intervención del autor de la investigación.

Por su parte, Álvarez (2017) adelantó un proceso de investigación dirigido a demostrar los efectos del programa “Las estrategias del buen lector” en estudiantes de primer grado de secundaria, encaminado a mejorar la comprensión lectora en el nivel literal e inferencial en estudiantes de educación secundaria del instituto “San Miguel”.

Este estudio que se desarrolló dentro del tipo de investigación aplicada, de diseño experimental con carácter cuasi experimental, se llevó a cabo con el firme propósito de contribuir en el mejoramiento de la calidad en la educación, ya que buscaba elevar el nivel de la comprensión lectora de los niños estudiados. Aunque el objetivo del trabajo aquí presentado no es el mismo, sí ofrece aportes teóricos valiosos ya que trabajó con la misma temática.

Tras realizar la intervención que consistió en la aplicación de una estrategia de comprensión lectora distribuida en 10 sesiones, se concluyó que las “Estrategias del buen lector”, sirvieron para mejorar los niveles de comprensión lectora de los estudiantes de grado primero, lo cual se hizo evidente en los resultados estadísticos, que muestran una amplia diferencia en los puntajes obtenidos por el grupo de control y el experimental en los diferentes niveles de comprensión lectora, después de la aplicación de la estrategia.

Debido a la alta similitud con esta investigación, ya que se parte del mismo evento de estudio, la comprensión lectora, también se puede referir el trabajo realizado por Calderón y Quijano en 2010, titulado “Característica de comprensión lectora en estudiantes universitarios”, en el cual se trabajó con jóvenes cursantes de los primeros niveles de las carreras de Derecho y Psicología de la universidad Cooperativa de Colombia, seccional Barrancabermeja. Demostrando que la

preocupación por la capacidad lectora ocupa diferentes ámbitos y niveles de la educación.

La investigación, según sus autores, se basó en el paradigma cuantitativo positivista porque se utilizó como fuente de información fundamental el test “Cloze”, mientras que para lo cualitativo se realizaron entrevistas a los docentes, lo que permitió indagar las variables socioculturales y sociodemográficas, que permitieron determinar los factores intervinientes, para indagar las posibles incidencias de estos aspectos en los resultados obtenidos.

A pesar de que ambas investigaciones tienen diferencias muy marcadas en cuanto a: Los instrumentos aplicados y la población estudiada, porque mientras que en la realizada por Calderón y Quijano (2010) el análisis se hizo con jóvenes universitarios, y la aquí presentada con niños de primaria, tienen también semejanzas porque ambas se plantearon determinar el nivel de comprensión lectora. En los resultados se ubicaron a los estudiantes en el nivel literal de lectura, lo que significa que alcanzar la comprensión lectora no está limitado o regulado por la edad, ni los grados académicos alcanzados.

También es importante explicar que no se consiguieron muchas diferencias entre los estudiantes de Derecho y los de Psicología, ya que ninguno alcanzó el nivel de intertextualidad y las diferencias porcentuales entre los estudiantes de ambas carreras no son significativas; además de que a pesar, de que la lectura es medianamente fluida, aparecen dificultades en la comprensión de estructura y de contenido, no demostraron capacidad para leer entre líneas y hay serias fallas en cuanto a la construcción de los procesos mentales mayores.

1.2.Bases teóricas, conceptuales y legales

Bases Teóricas

En el desarrollo de este estudio, se hace necesaria la revisión de aspectos básicos referidos a las teorías, así como tópicos conceptuales y referenciales de la comprensión lectora como evento de estudio, que permiten ampliar y completar la visión del problema planteado, a fin de poder darle respuesta a los objetivos, teniendo un panorama más completo de todos los aspectos que conforman el contexto teórico del tema tratado.

De esta manera, se abordarán aspectos referidos a la educación y los principales postulados que orientan la enseñanza de la comprensión lectora. Para esto se toman como referencia las orientaciones dadas desde la Constitución Política de Colombia (2016), los Lineamientos Curriculares del Lenguaje (1998) y los referentes de diversos autores que fueron consultados, para conocer sus perspectivas ante temas como: Enseñanza-aprendizaje, lectura, proceso de lectura, teorías sobre el proceso de lectura y métodos de enseñanza de lectura.

Educación

Existen muchos conceptos de educación, pero la mayoría concuerdan en definirla como una serie de acciones, a través de las cuales los hombres intentan influenciar a otros para conseguir algo. Es decir, no se concibe como proceso individual, porque no se aprende en solitario; por el contrario, es necesario aprender de los demás y con los otros. Además, contempla aspectos como adquirir conocimientos, desarrollar valores, estructurar un sistema de comunicación, desarrollar facultades intelectuales, morales y afectivas que propendan a articularse con la sociedad en la que se desenvuelve.

Es evidente que el término educación es un concepto muy amplio que se vincula con la visión del hombre y la sociedad. La educación se construye en contacto con los demás, ya que este proceso permite asimilar, transmitir conocimientos, información y valores humanos; pero, sobre todo, es un derecho adquirido por las

personas a partir de derechos constitucionales que otorga igualdad en la adquisición de conocimientos y formación para todos los ciudadanos.

En este sentido, se destaca la postura de Savater (1997, p. 64), quien plantea que: “El proceso de enseñanza nunca es una mera transmisión de conocimientos, objetivos o de destrezas prácticas, sino que se acompaña de un ideal de vida y un proyecto de sociedad”, por ello, la educación constituye un hecho social, una realidad que se ha dado en todos los pueblos y en todas las personas, aunque de diferente forma.

Así como la sociedad necesita de la educación para progresar, igualmente las personas requieren de la educación para perfeccionarse en el desarrollo de competencias, formarse académicamente, aprender a utilizar los recursos del medio, fortalecer los lazos de convivencia y participar activamente en la sociedad y en la cultura de la que hace parte, para aportarle a ese colectivo lo mejor de su esencia humana.

Es así como una de las premisas de la Unesco (citado por Delors 1996) es defender el derecho de una educación de calidad para todos y durante toda la vida. Esta visión está resumida en el Objetivo de Desarrollo número 4 del informe de Delors a la Unesco (1996) que propone “Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos”.

La Unesco, (citado por Veredas 2019, p.1) afirma que “La educación transforma vidas y por tanto promueve la sana convivencia ayudando a consolidar la paz, a disminuir la pobreza e impulsar el desarrollo sostenible”. En otras palabras, la educación conlleva al desarrollo personal y social logrando superar las brechas de inequidad. Esta visión de un organismo como la Unesco refuerza la relevancia de este tema y, por lo tanto, de la realización de esta investigación.

De esta manera, se considera, que el fin de la educación es formar integralmente al ser humano, para lo cual se hace necesaria la participación de la familia y la escuela. Por un lado, la familia que constituye un apoyo importante en el desarrollo del estudiante, reforzando principios éticos-morales y hábitos para el estudio y la lectura; por otro lado, está la escuela que debe fomentar el gusto por el conocimiento, además de ofrecer ambientes, recursos y herramientas para desarrollar habilidades del pensamiento.

Enseñanza Aprendizaje

Todo acto educativo va acompañado irremediabilmente de los procesos de enseñanza-aprendizaje; donde el primero; la enseñanza, se encarga de la comunicación o transmisión de conocimientos sobre un tema o materia determinada y el segundo proceso, (aprendizaje), como parte de la estructura de la educación que comprende la adquisición de información. Este proceso vincula dos actores principales: El docente y el estudiante, quienes deben tener una relación bidireccional. El primero actúa como guía y orientador en el aula de clase y el estudiante, como centro del proceso de enseñanza, es responsable de su aprendizaje y adquiere nuevos conocimientos o transforma los que ya tiene, puesto que como afirma Gadamer (2000) citado Beresaluce, Peiró y Ramos (SF) la verdadera acción educativa es la auto-educación; es decir, conseguir formar un adulto autónomo.

Definir el aprendizaje no es una tarea sencilla, porque son muchas las formas de entender ese proceso, dependiendo del enfoque o paradigma desde donde se visualice o analice aparecerán diversas conceptualizaciones. El aprendizaje, como forma de indagación del medio y la realidad al inicio de la vida, se da de forma natural, y en la medida que el ser humano crece, este proceso se vuelve más voluntario como el aprender a leer, escribir y adquirir diversos saberes. Al respecto, Pérez (1992) afirma que el aprendizaje se da también por intuición, cuando el estudiante de forma involuntaria descubre la manera de resolver problemas.

Michel (1996, p.21) es otro autor que tiene un concepto más completo e integrador del aprendizaje, por lo que él considera que “Aprender significa apresar, aprehender, poner en prisión”. Para él aprender también se relaciona con la adquisición de habilidades y aptitudes que permitan interpretar acertadamente diferentes situaciones más o menos problemáticas, y actuar en consecuencia con esas capacidades en una sociedad o contexto determinado.

El autor citado arriba, también considera que el aprendizaje tiene mucha relación con las experiencias vividas, las cuales deben ser diferentes y definen los conocimientos adquiridos. El mismo Michel (1996) diferencia en forma muy enfática los conceptos de aprender y estudiar, ya que el segundo no necesariamente involucra ni genera aprendizaje, todo lo contrario, además de que se puede aprender sin estudiar de manera formal.

Román y Diez (2003) exponen que para definir el aprendizaje hay que ubicarse en la complementariedad entre el paradigma cognitivo y el ecológico. Estos autores refieren a Vygotsky (1979) quien afirma que el potencial de aprendizaje (dimensión cognitiva) se desarrolla por medio de la socialización contextualizada (dimensión ecológico-contextual), lo que significa que ambos aspectos filosóficos suman al proceso de aprendizaje.

Para explicar las razones de esa complementariedad, Román y Diez (2003) señalan: El paradigma cognitivo se centra en los procesos del pensamiento del docente ¿Cómo enseña? y el alumno ¿Cómo aprende?, mientras que el paradigma ecológico o contextual se preocupa por el entorno en el aula. Otra razón es que el cognitivo se ubica en los procesos del individuo, y el contextual, por ser socializador se ubica en la interacción contexto-individuo-grupo y viceversa. Del mismo modo, por medio del cognitivo se puede dar significación a través de mapas, esquemas y redes conceptuales, pero por el paradigma ecológico se estructura la experiencia y facilita el aprendizaje colaborativo.

En síntesis, estos autores explican que el paradigma cognitivo favorece el aprendizaje individual en general y, claro el de la lectoescritura, a partir de una adecuada estructuración significativa de los contenidos, hechos y procedimientos; pero el paradigma ecológico profundiza en la experiencia individual, pero también en la grupal contextualizada. Desde esta doble perspectiva surge el interés y la motivación, lo que también conduce a la creación de actitudes y valores, tan necesarios para todo aprendizaje, pero también claves para la lectura.

Román y Diez (2003, p131) también explican que el estudiante aprende, solamente cuando le encuentra sentido a lo que estudia y, para ello se requiere contar con tres (3) condiciones mínimas: Partir de los conceptos previos, de sus experiencias previas y relacionar adecuadamente entre sí, lo que ya sabe con lo que dice el texto. Partiendo de estos principios se han generado muchas de las estrategias para desarrollar las habilidades del pensamiento y la comprensión lectora, entre ellas, los mapas conceptuales, las redes semánticas, los resúmenes entre muchas otras.

Esas condiciones mencionadas por Román y Diez llevan a reflexionar, sobre la razón de esta investigación que es “Conocer el nivel de comprensión lectora de los niños de la educación básica” y sobre las necesarias medidas que deben tomar las autoridades y maestros, toda vez que todavía hoy prevalecen los métodos memorísticos y repetitivos, no tomar en cuenta las necesidades, intereses, ni los conocimientos previos del estudiante.

Escritura y Lectura

Muchos procesos de aprendizaje se adquieren desde los primeros años de escolaridad. Entre ellos se encuentran la escritura y la lectura. Esta última, según Rodríguez y Lager (2003 p.9), es vista como un “Factor básico de desarrollo y adquisición de conocimiento” que exige que el lector ponga en práctica sus capacidades y conocimientos para la interpretación y comprensión de un texto.

Existen una variedad de competencias básicas que han de ser desarrolladas desde los primeros niveles educativos, debido a que son competencias útiles para el individuo en cualquier etapa de su vida y para lograr un aprendizaje significativo. Escamilla (2008), citado por Alemán y Carvajal (2017), hace una clasificación y definición de competencias básicas, entre las que destacan las de más utilidad en educación: La informática, la matemática y la lingüística.

De la competencia lingüística se desprenden tres dimensiones básicas: Hablar y escuchar, leer y escribir, las cuales dependen de las funciones que se cumplan como emisor y receptor de un mensaje, bien sea escrito o verbal. Poniendo énfasis en la dimensión de lectura (objeto de esta investigación), en ella se habla de comprender y hacer uso de distintos textos con intenciones diversas de comunicación. (Alemán y Carvajal 2017).

Ferreiro (1996) en su artículo “La revolución informática y los procesos de lectoescritura” revisa un poco la historia del proceso lector y escritor en el mundo greco-romano, cuando leer y escribir no era un derecho sino un privilegio elitista que conllevaba al poder, lo que hacía imposible los procesos de alfabetización masiva. En esa época, el autor de los textos no era escritor y el escritor no era lector. Tanto así, que al lector se le consideraba un intérprete de textos escritos de forma continua, sin signos de puntuación ni espacios entre palabras. Esto hacía que cada lector realizara una interpretación única de lo que leía y no necesariamente tenía que coincidir con el propósito inicial del autor.

Millán (2010, p.114) refiere que, en la década de 1920, con base en la teoría conductista, se pensaba que leer era “Únicamente verbalizar lo escrito, y la única posibilidad de enfrentarse a un texto era repetir fielmente las ideas del autor”. Es decir, que no se tomaba en cuenta la interacción entre el lector, el texto, el contexto y los procesos mentales que provocaban problemas en la comprensión. La lectura era entendida como un simple acto automático y mecánico sin mayores implicaciones del pensamiento.

Para ese momento histórico los problemas de lectura quedaban reducidos a simples ejercicios de preguntas literales y respuestas, con lo que se creía que se estaba enseñando lectura. Por esto, leer consistía en decodificar o traducir signos y darles sonido; es decir, relacionar letras con fonemas. Si el niño podía distinguir adecuadamente las letras y los sonidos de la lengua, entonces podía leer correctamente, posteriormente si podía repetir las reglas de ortografía era capaz de escribir.

En consecuencia, la teoría tradicional consideraba que todos los niños debían pasar por las mismas etapas de lectura, sin posibilidad de diferenciar a un lector de otro y más aún a un texto de otro; ello implicaba poner en práctica una evaluación nada original, solicitando a los supuestos lectores que identificaran palabras aisladas y datos en general; es decir, que copiaran exactamente lo que decía el texto, de forma automática y memorizada; en tales circunstancias se consideraba la simple repetición y a los niños acumuladores de información, sin capacidad de pensar.

Esa concepción fue cambiando y en la década de los 70 y los 80, los investigadores y estudiosos adscritos al área de enseñanza, de Psicología y Lingüística se plantearon otras posibilidades, en su afán de resolver las preocupaciones que entre ellos suscitaba el problema, y comenzaron a teorizar acerca de cómo comprender al sujeto lector y al propio proceso de lectura, intentando verificar sus postulados a través de la investigación buscando mejorar los resultados en la práctica de la lectura.

Lo que significa que la concepción de lectura ha trascendido en el tiempo hasta la actualidad, al menos en parte, dado que el interpretar lo que se lee es uno de los aspectos que se desarrollan en el concepto de lectura, ya no es sólo decodificar sino entender. Este planteamiento es compartido por Michel (1996,p. 41) cuando opina que “Leer significa interpretar, traducir, comprender (con tu cerebro y tu corazón) lo que el autor del texto quiere decir”. Este autor explica que cuando se lee se conversa a distancia con el autor del texto.

Establecer definiciones no es una tarea fácil por cuanto amerita una exhaustiva búsqueda de las posiciones teóricas y filosóficas, que a través del tiempo se han ido dando, ya que se corre el riesgo de tomar algunas características y no considerar otras también muy importantes, eso ocurre con el concepto de “Lectura”. Por ejemplo, Bruzual (2002) citando a Barthes (1973-1993) señala que “Leer” es una palabra “saturada”, agotada en sus múltiples acepciones o posibilidades expresivas, porque se pueden leer textos, imágenes, gestos, señales, mapas, cartas de navegación, mensajes de textos o email.

Bruzual (2002) también cita a Johnston (1898), quien explica que la lectura es la interacción que el lector establece con un texto. Así mismo refiere a Páez (1985) al explicar que saber leer involucra la adquisición y manejo del conocimiento que no incluye sólo estrategias de codificación, sino también un saber organizado del mundo. Bruzual (2002) también comenta que para Vygotsky (1987) la adquisición de la lectura debería darse de manera natural, desde el ambiente cultural según las necesidades diarias del niño.

Gutiérrez y Montes de Oca, (2004, p 1) reconocen a la lectura “Como un proceso interactivo de comunicación en el que se establece una relación entre el texto y el lector, quien al procesarlo como lenguaje e interiorizarlo, construye su propio significado”. Desde esta óptica, la lectura se considera un proceso constructivo al reconocerse que el significado no es una propiedad del texto, sino que el lector lo construye a través de sus capacidades, experiencias, intereses y representaciones, mediante un proceso de transacción flexible en el que conforme va leyendo, le va otorgando sentido particular al texto en un determinado contexto.

Solé (1998) percibe el leer como una necesidad para el logro de nuevos aprendizajes, lo cual implica que el proceso de lectura lleva inmerso en sí mismo unos objetivos, que cambian de acuerdo al lector. De tal manera que nadie lee por leer, sino que lo hace para lograr algo: Aprender sobre un tema, realizar una consulta, para divertirse, pasar el tiempo, etc.

Etapas de Lectura

A pesar de que tradicionalmente se cree, equivocadamente, que leer es una actividad o tarea, cuando realmente es un proceso, porque involucra muchas acciones, la mayoría de ellas mentales o cognitivas, porque dependen de habilidades del pensamiento; también se piensa que leer es tomar un material escrito una sola vez y pasar la mirada sobre las gráficas, cuando tampoco es así porque se debe pasar por varias etapas.

Según Serafini (2009) las etapas de la lectura son tres: Pre-lectura, lectura y post-lectura. División que también comparte Acedo (2000), entre muchos otros autores. Es necesario aclarar que estas fases no están divididas por una línea franca y clara, sólo es una forma didáctica de organizar las actividades a realizar durante la lectura. Considerando la relevancia de este aspecto para esta investigación a continuación se explican las etapas:

1.-Fase de Pre-lectura

En esta primera fase se realiza una visión rápida del texto y, según Serafini (2009), se hace una lectura superficial del texto, porque es aquí cuando el lector se crea las expectativas sobre el contenido del escrito y es cuando se despierta el interés por el tema tratado o la actividad en sí misma, además de que se activan los conocimientos previos. Para Acedo (2000) en esta primera fase se debe dar:

a.-Observación de elementos visibles del texto que permite, entre otras cosas, inferir información del autor, la extensión, el año en el que fue escrito, el índice o tabla de contenidos, comentarios editoriales, intención del texto por la ubicación o pensamiento del autor. Estos aspectos no son los únicos y dependerán del tipo de texto, el propósito del lector y del contexto donde se produzca el proceso de lectura

b.- Observación de las partes del texto (partes, capítulos, títulos, subtítulos), título, autor y párrafos, género o tipo de texto, inclusive ubicación del texto; por ejemplo, en un periódico determinado o en una página específica, así como el uso de

elementos gráficos como imágenes, tablas, colores, líneas, estadísticos o de otro tipo que permitan ubicar factores claves del autor.

c.-Inferir la idea central a partir del título y el resumen (en caso de que lo tenga) y de la lectura del primer y último párrafo. Verificar esta idea a través de la localización de palabras claves que la confirmen y lógicamente, la organización de las ideas o estructura del texto.

Mientras que Serafini (2009) sugiere realizar un guion o esquema de los aspectos que le interesan al lector resaltar en la lectura, entre ellos pudieran estar (cambian según cada lector, el propósito de la lectura y el contexto del trabajo) los siguientes: Objetivo, título, estructura o partes, etc. Lo importante es que al cumplir estas tres (3) fases no sólo se está trabajando con la lectura, sino también con la escritura al realizar esquemas, resúmenes y otro tipo de escritos.

2.-Fase de Lectura

Es la fase de la lectura propiamente dicha. En ella se realiza un análisis estructural del contenido del texto. Según Serafini (2009), en esta etapa el lector debe adoptar una posición crítica, analítica y reflexiva, tomando además una actitud activa. En este paso es muy importante la motivación que el lector tenga hacia la lectura, hacia el propio texto y hacia sus capacidades o necesidades de aclarar o entender lo que está leyendo. De allí lo esencial que es el rol del maestro como agente motivador de la lectura.

En otras palabras, dentro del aula, el docente no sólo el de lengua, sino todos sin importar el área que trabaje con los niños, se debe convertir en agente motivador de la lectura, como medio de acceder al mundo del conocimiento y el saber, para despertar en los niños el interés por conocer nuevos campos, nuevos ambientes, pero en forma creativa y entretenida, que no sea la lectura una obligación o un fastidioso tiempo de supuesta inactividad.

Acedo (2000) por su parte, explica que las actividades que realiza el lector en esta fase dependerán del objetivo de la lectura, ya que no son las mismas si se lee para estudiar (texto expositivo), realizar un trabajo (texto instruccional), entretenerse

(cuento, novela), informarse o responder alguna actividad académica de tipo evaluativa. Es decir, esas actividades dependen del propósito que se tenga con la lectura.

En base a esos planteamientos Serafini (2009) considera que hay lecturas de dos tipos: Críticas y comprensivas, las cuales dependerán de los objetivos que tenga el lector para realizar la lectura. En esta fase ya el lector identifica con mayores detalles los elementos que, previamente había visualizado someramente como: La organización de las ideas, tipo de lenguaje empleado, los aspectos textuales (cohesión, coherencia, tiempo verbal, tipo de registro), identificar hechos, posiciones y opiniones del autor, revisar los marcadores textuales, interpretar los tonos del discurso, entre otros aspectos.

3.-Etapas de post-lectura

Es la fase en que el lector, según Serafini (2009), valora su nivel de comprensión porque identifica y reconoce cuánto comprendió, para ello hace el trabajo de reorganización y revisión del texto leído, utilizando todo el material extraído como pueden ser: Apuntes, resúmenes esquemáticos, diagramas, mapas conceptuales, notas de pie de página, subrayados, cuadros o todos aquellos recursos que el lector considere útil. Aquí es necesario resaltar la importancia de la auto-supervisión de la lectura, pero también del trabajo de acompañamiento del docente.

Estas fases deben no sólo ser conocidas por el maestro, sino trabajadas con los estudiantes, a fin de que se conviertan para ellos en un hábito, toda vez que con su práctica permanente y consciente se puede llegar a tener una mejor comprensión del texto, porque contribuyen a desarrollar un pensamiento crítico, a través de la aplicación de estrategias cognitivas que ayuden a distinguir los diferentes tipos de textos, y entender la forma cómo se pueden organizar según el propósito del autor del escrito y en síntesis, contribuirán a mejorar el aprendizaje de cualquier contenido.

La fase de pos-lectura también se presta para el trabajo en equipo dentro del aula, para que los estudiantes compartan y confronten sus propias interpretaciones del material leído con las de sus compañeros, y construyan en colectivo el significado de

los textos leídos desde múltiples perspectivas, enriqueciendo el trabajo con el trabajo colaborativo, además de trabajar no sólo con las competencias cognitivas y procedimentales, sino también las actitudinales al tener que aprender a respetar las posiciones diferentes, aunque éstas sean totalmente divergentes a las propias.

Proceso de Lectura

Un aspecto de la lectura y que no todos los autores consideran para este proceso es la “visualización”, referida por VerLee (1986) quien explica, (según resultados de estudios realizados con estudiantes en California) que si al leer se orienta a los jóvenes a generar imágenes mentales, que les permita visualizar las ideas plasmadas en un texto, se ayuda sustancialmente la comprensión lectora, porque se activan los conocimientos previos, además de que también mejoran notablemente el recuerdo de los conceptos.

Ese proceso de visualización, es muy utilizado en forma instintiva por las personas que tienen un estilo de aprendizaje visual y es explicado por Unesco (2009), refiriendo a Van Dijk y Kinstch (1983), cuando señalan que los lectores forman en su mente una representación del texto, pero al mismo tiempo, deben tratar de crear mentalmente o “imaginar” lo que el material leído refiere; es decir, los objetos, los eventos, las personas, los sucesos nombrados. A esa “imaginación” que tienen los lectores cuando leen se le llama “modelo de situación”. Lo más interesante es que una buena parte de ese modelo de situación, se construye mediante modelos previos, elaborados en ocasiones anteriores, por experiencias personales o lecturas previas.

Esa explicación, conduce necesariamente a enfatizar en varios aspectos de orden pedagógico: Primero, el beneficio de fomentar el hábito de la lectura porque a mayor lectura, se formarán más imágenes mentales; la ventaja de conversar sobre lo leído, pues se aumentan y amplían las visiones; la necesidad de cambiar los esquemas de enseñanza de la lectura, porque no es una simple decodificación, ni la debe trabajar únicamente el docente de lengua y los beneficios de fomentar la visualización como medio para despertar la creatividad y la imaginación.

Con respecto al tema en mención, Solé, (1998) (citada por González, 2016) aporta el siguiente concepto:

Leer implica comprender el texto, es un proceso mediante el cual se comprende el lenguaje escrito, se deberían manejar con soltura las habilidades de decodificación y aportar al texto nuestros objetivos, ideas y experiencias previas; ya que, necesitamos implicarnos en un proceso de predicción e inferencia continua (p.9)

Así, para Solé, la interpretación que se realice de un texto, depende de la finalidad que preside a la lectura, permitiendo que un mismo texto pueda ser comprendido de diferente manera por dos lectores, que fueron impulsados a leer por motivos totalmente diferentes. Esto implica que, a pesar de que el texto tiene un significado en sí mismo, es el lector quien lo reconstruye tomando en cuenta sus conocimientos previos y el objetivo por el cual realizó la lectura.

Es así como leer se concibe como un proceso recíproco en el que el lector tiene un papel activo, donde conjuga sus saberes previos con el texto y el contexto, de acuerdo al propósito de lectura. Según el Ministerio de Educación Nacional en los Lineamientos Curriculares para Lengua (MEN, 1998) se considera:

(...) el acto de leer como un proceso de interacción entre un sujeto portador de saberes culturales, intereses, deseos, gustos, etc., y un texto portador de un significado, de una perspectiva cultural, política, ideológica y estética particular, y que postula un modelo de lector; elementos inscritos en un contexto: situación de comunicación en la que está presente la ideología y las valoraciones culturales de un grupo social determinado (p. 48).

Es imposible hablar de enseñanza, educación, lectura o de nuevos conocimientos y no hacer también referencia a las nuevas tecnologías, ya que hoy en día ese es un recurso de búsqueda rápida, fácil y actualizada para consultar cualquier temario. Sin embargo, actualmente son muchas las comunidades en muchos países latinoamericanos que carecen de esos recursos, porque carecen del servicio de conectividad o porque simplemente no pueden costearlo.

Para Ferreiro (1997, p. 283) es preocupante que en plena revolución informática sea cuando menos habilidades lectoras posean los estudiantes, porque saber leer no es buscar información en internet y copiarla tal cual. Afirma la autora que “Aprender a obtener informaciones de distintas fuentes, valorarlas y dudar de su veracidad no es un ejercicio frecuente en las aulas escolares”, porque se habla mucho de motivación y placer por la lectura, cuando ni siquiera los docentes disfrutan de ese placer y menos aún los estudiantes que vienen de hogares donde ni libros hay.

En este sentido, Ferreiro (1997, p. 5) considera que “Aprender a leer es construir un nuevo objeto conceptual (la lengua escrita) y entrar en otro tipo de intercambios lingüísticos y culturales”. Siguiendo posiciones parecidas al autor referido, Gutiérrez y Montes de Oca (2004), consideran que el acto de leer se convierte en una capacidad compleja, superior y exclusiva del ser humano, porque se comprometen todas sus facultades simultáneamente y que demanda una serie de procesos biológicos, psicológicos, afectivos y sociales que lo llevan a establecer una relación de significado particular con lo leído y con el autor del texto, para que esa interacción lo lleve a una nueva adquisición cognoscitiva.

Por ello, en este proceso es necesario tener en cuenta algunas estrategias que le ayuden al lector a hacer de éste una lectura más precisa y detallada con respecto a su saber previo. Dichas estrategias son el muestreo, la predicción, la inferencia y verificación que le permiten al lector explorar, obtener y valorar la información y que según Goodman (1982), estas estrategias las desarrolla y modifica el lector, durante el proceso de lectura.

Teorías Sobre el Proceso de Lectura

Luque (2010) cita a Dubois (1991) para explicar que existen tres (3) concepciones teóricas en torno al proceso de la lectura. La primera que predominó hasta los años setenta aproximadamente, concibe la lectura como un conjunto de habilidades o como la simple decodificación o transferencia de información; la

segunda, considera que la lectura es el producto de la interacción entre el pensamiento y el lenguaje y, la tercera es concebida como el proceso de transacción entre el lector y el texto.

La primera concepción, entiende a la lectura como un conjunto de habilidades o como **transferencia de información**: Es cuando el lector comprende un texto, pero sólo es capaz de extraer el significado que el mismo texto le ofrece, por lo tanto, en este caso el lector desempeña sólo un papel receptivo, porque no tiene habilidades para agregar o relacionar lo leído con ideas de su experiencia, ni de interactuar con el texto en forma activa, relacionando lo leído con otros conocimientos o experiencias anteriores.

Luque (2010) refiriendo a Smith (1997) y Solé (2000) aclara que eso ocurre en esa primera posición teórica, porque tanto los conceptos de los docentes sobre lo que es aprender a leer, como las actividades que se realizan en las aulas durante la enseñanza de la lectura, no incluyen aspectos relacionados con la comprensión lectora. Pese a que ha tenido muchas críticas, por los bajos resultados, esta teoría tuvo tanto arraigo que aún hoy día los sistemas escolares de Colombia basan en ella la enseñanza de lectura.

En cuanto a la segunda concepción teórica sobre la lectura, que se entiende como **proceso transaccional**, el mismo autor; o sea, Luque (2010, p 7) se refiere a la acción recíproca entre el cognoscente (lector) y lo conocido; es decir, hace hincapié al proceso recíproco que ocurre entre el lector y el texto. Para explicar esa relación, el autor toma palabras de Rosenblat (1978), quien resalta que “La lectura es un momento especial en el tiempo que reúne un lector particular con un texto particular y en unas circunstancias también muy particulares”. Ese intercambio da como resultado la creación de un nuevo texto, que puede ser escrito.

En cuanto a la tercera concepción de la lectura; es decir, la que la concibe como un **proceso interactivo**, Casany, Luna y Sanz (1998) afirman que la comprensión del

texto, se alcanza a partir de la interrelación entre lo que el lector lee y lo que ya sabe sobre el tema, que también se llama “conocimiento previo”. Esta teoría refiere que los lectores utilizan esa información producto de otras experiencias para interactuar con el texto y construir nuevos significados.

Smith (1997), citado por Luque (2010) destaca el carácter interactivo del proceso de la lectura, al afirmar que durante la lectura se da un intercambio entre la información no visual que posee el lector, con la información visual que provee el texto. Lo más importante es que además agrega que la lectura no es una actividad pasiva, porque el lector debe realizar una contribución activa y sustancial si pretende darle sentido a lo leído, lo cual se produce a través de procesos cognitivos mentales que se activan durante el acto de leer.

Este último enfoque, como concluye Luque (2010), hace hincapié en que el sentido del texto no está solamente en las palabras u oraciones que componen el mensaje escrito, sino una parte en la mente del autor y otra en la del lector cuando, reconstruye el texto en la forma significativa para él. Este enfoque también es enriquecido por los psicólogos de la teoría constructivista, quienes aplicaron al estudio del papel que juega en la lectura la experiencia previa del sujeto, porque de hecho marca una diferencia sustancial al proceso.

Métodos de Enseñanza de Lectoescritura

Para la enseñanza de la lectoescritura existen numerosos métodos. Para Zuluaga (1987), citado por García y Rojas (2015, p.2), el “método”, además de ser considerado como una “Serie de enunciados referentes a los procedimientos para enseñar y que define como sujeto de saber al maestro”, guarda también relación “Con la historia de la educación y, con la historia de la pedagogía, con la obra de los pedagogos, con la epistemología”. De igual manera, la autora opina que el método ha sido pensado desde la manera en que el hombre aborda el mundo para conocerlo, dejando clara la relación conceptual.

En otras palabras, se dibuja la relación entre teoría y práctica, de allí que la conexión entre las teorías pedagógicas y las prácticas educativas, que se concretan en ciertos métodos sean vinculante. Según Mougnotte (1996), en esta relación (entre teoría y práctica) independientemente de que las primeras susciten a las segundas o a la inversa, o que entre ellas haya o no continuidad visible, no dejan de influir las unas sobre las otras. Para este autor, lo importante es que están íntimamente relacionadas y que hay entre ellas principios de correspondencia.

A esos métodos, Bruzual (2002) señala que algunos autores como Santiago Molina prefieren denominarlos “modelos didácticos”. A pesar de que son muchos, los más importantes se pueden agrupar en tres grandes grupos: Los métodos sintéticos o silábicos, los analíticos o globales y los mixtos. Aunque hay expertos que consideran que son dos métodos y que el tercero es una combinación de los otros dos. A continuación, se explica cada uno de ellos.

Los métodos sintéticos son aquellos donde se le enseña al estudiante a leer, desde lo básico para llegar a lo más complejo. En otras palabras, el niño empieza su proceso de lectoescritura con el aprendizaje de las vocales, luego las consonantes para pasar a unir vocales con consonantes y formar sílabas y, posteriormente formar palabras. Es así como los niños aprenden a reconocer signos aislados, sin ningún significado para él, donde se le da gran importancia a la memorización y repetición.

Villamizar (1998) ubica el origen de los **métodos sintéticos** en la época de los griegos, aunque explica que parece que fueron los romanos quienes propusieron organizar y explicar en la forma en que se debía enseñar a los niños la lectoescritura. Refiere el autor que el primero que se planteó esa tarea fue Dionisio Halicarnaso, pero fue Quintiliano, famoso pedagogo romano, quien estableció el proceso, iniciando con el aprendizaje de las letras y terminando con las frases.

Investigaciones realizadas por López y Mora, (2016) evidencian que los **métodos sintéticos**, especialmente el alfabético o de deletreo, surgió con los inicios

de la enseñanza de la lecto-escritura en la antigüedad y prevalecieron en la edad media y la modernidad, donde aprender a decodificar era básicamente la meta en la enseñanza de la lectoescritura. En aquella época no se hablaba de lectura crítica o comprensión lectora puesto que lo más importante era la memorización.

Bruzual (2002) explica que los **métodos sintéticos** son los más utilizados por los maestros y bajo ellos están enfocados la mayoría de los textos de iniciación a la lectura; además de que son poco motivadores, porque se tiende más a la memorización y descifrado de los signos. Cantero (2010) hace un breve recorrido por los principales métodos de aprendizaje de la lectoescritura, dónde evidencia que los métodos sintéticos se agrupan en tres (3) grandes variedades conocidas como método alfabético, fonético y silábico.

El **método alfabético**, como su nombre lo indica, inicia con el conocimiento del alfabeto, porque el estudiante debe reconocer y memorizar cada una de las letras y aprenderse sus nombres, de allí que también se le conozca como método literal. Según Bruzual (2002, p.50) a través de este método “Difícilmente los niños llegan a construir palabras con significado, ni a comprender las oraciones que puedan deletrear. Se observa más un reconocimiento de signos aislados que una verdadera lectura”

Por su parte, el **método fonético**, toma como punto de partida la enseñanza de la pronunciación de las letras, facilitando la posterior asociación para formar sílabas para después continuar con la metodología general de los métodos sintéticos, en donde el niño debe asociar cada fonema con una expresión gestual, que debe repetir cada vez que pronuncie el sonido predominando, de esta manera el aprendizaje es mecanicista y memorístico.

Ese método **fonético o fonemático**, explica Bruzual (2002) que es complicado, tanto para el maestro como para el estudiante, ya que no es bien ejecutado porque generalmente se confunde con el método alfabético, ya que la diferencia entre ellos es

mínima porque se encuentra en el paso intermedio: En el fónico el sonido de la letra se da en forma inmediata y en el alfabético se da en el nombre de cada letra en el deletreo, lo que dificulta la pronunciación de las consonantes y difiere en la correlación de la lengua escrita con la hablada, produciendo y dificultad para unir los sonidos.

Por último, el **método silábico** parte de la unidad mínima que distingue el oído, o sea, la sílaba. Sin embargo, no desarrolla mayores capacidades mentales además de lo memorístico dejando de lado la percepción global de los niños, tomando como punto de partida elementos abstractos y sin significado para ellos. Bruzual (2002) complementa esa explicación agregando que estos métodos parten de la musicalización, pero que no hay ninguna significación.

Al respecto de estos métodos, López y Álvarez (1991) realizaron un análisis de la enseñanza de la lectura, centrando su atención en la relación que se establece entre el estudiante y el tipo y característica de tarea, donde se utilizan métodos de enseñanza sintéticos, que buscan que los niños en sus primeros años de escolaridad aprendan la forma sonora de las palabras y puedan descifrar dichos sonidos.

López y Álvarez (1991 p. 122) encontraron en su investigación que los docentes “Tratan de enseñar a los aprendices las distintas correspondencias entre las subunidades gráficas y sus formas sonoras (letra- nombre de la letra, grafema-fonema, grupo silábico-sílaba)”, más conocido como **método silábico o fonético**, siendo este un procedimiento muy común en la enseñanza tradicional que aún en la actualidad se continúa utilizando.

Sin embargo, los autores anteriormente citados, encontraron que los niños “enseñados” de esta manera, no logran una lectura fluida y difícilmente avanzan hacia la comprensión de lectura, lo cual conlleva a revisar en forma más generalizada los resultados de ese método, así como replantearse los métodos y estrategias de

enseñanza de la lecto-escritura, buscando otras alternativas que produzcan resultados más óptimos.

Por su parte, los **métodos analíticos o globales** enseñan a leer y escribir a través de palabras y oraciones con significado para el lector, sin necesidad de reconocer las unidades mínimas. Sólo al final del proceso, el estudiante debe estar en capacidad de identificar las vocales, consonante y sílabas que componen las ideas más completas. Este método, afirma Calzadilla (2013), se trabaja en torno al significado de lo que se lee, formando en el estudiante una buena actitud con respecto a la interpretación de lectura.

Este método surge a finales del siglo XIX y principios del siglo XX, y encuentra gran respaldo en los postulados de la teoría de Decroly, psicólogo y educador belga, para quien los procesos de aprendizaje de los niños se dan a través de la observación, asociación y expresión de las ideas. Dentro de los métodos analíticos están el método global y los carteles de experiencia.

Decroly, citado por López y Mora (2016), afirma que el **método global analítico** se puede aplicar si el proceso de enseñanza, en su totalidad, está basado en los principios de globalización, donde los intereses y necesidades de los estudiantes son tomados en cuenta, al utilizar recursos complementarios para el aprendizaje de la lectoescritura basados en juegos educativos. Este método se da a través de cuatro etapas: Comprensión, limitación, elaboración y producción. El tiempo de asimilación de cada etapa depende básicamente de la capacidad imitativa, el tipo de inteligencia, la ubicación en el tiempo, el espacio, el dominio del esquema corporal, etc., que tengan los estudiantes.

El **método global** se fundamenta, según explica Bruzual (2002), en el Sincretismo o Percepción Sincrética o Global que es una función psicológica del niño, por medio de la cual percibe las cosas en su totalidad sin poder diferenciar los elementos que forman el todo. Ese tipo de percepción se da hasta los seis o siete años de edad y según, refiere la autora da buenos resultados porque el niño mediante la

práctica aprende a reconocer las palabras completas, creando así un vocabulario visual, lo que le permite leer con fluidez.

Estudios realizados por García (2011) dejan en evidencia que actualmente los **métodos analíticos globales** han ganado protagonismo, ya que favorece el aprendizaje en la etapa pre-operacional del niño, ya que desde el primer momento se le presenta al niño unidades con significado completo, propiciando una lectura fluida y rápida teniendo en cuenta la pronunciación correcta, con sus pausas y entonaciones teniendo como resultado una buena comprensión de lo que lee.

Por su parte, Méndez (2016) en su investigación “Método global para mejorar la lectoescritura en estudiantes de primer grado...” afirma que éste método ofrece a los estudiantes recursos, que le permiten mejorar sus capacidades de lectoescritura no sólo en el primer grado de escolaridad sino, en cualquier grado con dificultades de lectura, comprensión y producción de textos dado que permite hacer énfasis en las actividades cotidianas funcionales de los niños, al tiempo que se incorporan actividades lúdicas.

Tratando de ajustar los múltiples inconvenientes creados por la aplicación de los métodos sintéticos y analíticos surgieron los **métodos mixtos**. Además de que otros estudiosos, como el caso de Monserrat y Toro, citados por Villamizar (1998, p54) apuntan que los procedimientos de análisis y síntesis, “De discriminación de estímulos simples y complejos, parecen aprenderse de modo simultaneo e indisoluble”. Es decir, estos autores consideran que el deletreo conduce inevitablemente a la palabra.

Por otra parte, según Ortega (2009) los **métodos mixtos o eclépticos**, permiten el logro de objetivos más amplios en la enseñanza de la lectura. Estos métodos según este autor, recogen los aportes más valiosos de los anteriores y fue creado por Carlos Vogel, quien buscaba apoyar la enseñanza de la lectura y la escritura de forma

simultánea, logrando integrar los mejores aspectos de los dos métodos anteriormente explicados.

El **método ecléptico** surge al tomar lo más significativo de cada uno de los métodos anteriores, ya que está demostrado que en ninguna metodología se utiliza un sólo método totalmente puro. Por tanto, este método es analítico y sintético propiciando el desarrollo de habilidades necesarias para la lectoescritura, ya que se toma la palabra como elemento de partida para ir a la sílaba y al sonido, reconstruyendo después la palabra, formando nuevos términos con esas sílabas y algunas nuevas, todo dentro de un contexto conocido por el estudiante.

Cristóbal (2013, p. 26) citando a Lebreo afirma que este método brinda la posibilidad de “Desarrollar las capacidades del niño desde el punto de vista cognoscitivo y lingüístico; se podrá estimular el cerebro en sus dos hemisferios al implicar los diferentes mecanismos psicológicos de cada uno de ellos”, lo cual lo hace muy apropiado para incluirlo en las estrategias de enseñanza de la lectoescritura.

Para comprobar la utilidad de este método, Hernández (2016) desarrolló un proyecto para la enseñanza de la lengua escrita en grado primero, basado en el método ecléptico para el desarrollo de habilidades que van desde el reconocimiento de las letras hasta la comprensión del lenguaje. Para ello la investigadora tomó en cuenta tres categorías de análisis: Conciencia fonológica, decodificación y comprensión del lenguaje.

Al finalizar el estudio, Hernández (2016, p.66) concluyó que los niños identificaron que las palabras se componen por sonidos y “Lograron la habilidad del reconocimiento de las palabras, interiorizando la conciencia fonológica y la decodificación en su pensamiento, lo cual evidenció que la mayoría de los niños comprendió la correspondencia que hay entre los grafemas y fonemas”

Tabla 1. Comparativos métodos de lectoescritura

METODOS

	SILÁBICOS/ SINTÉTICOS	ANALÍTICOS/ GLOBALES	MIXTOS
DEFINICIÓN	Métodos de la enseñanza de la lectoescritura que parten de las unidades mínimas hasta las más complejas.	Son métodos de la enseñanza de la lectoescritura a partir de palabras y oraciones con significado para ellos, sin necesidad de reconocer las unidades mínimas.	Es la combinación de los aportes más valiosos de los métodos anteriores, con el fin de potencializar el aprendizaje de la lectoescritura.
TIPOS	- Modelo Alfabético. - Modelo Silábico. - Modelo Fonético.	- Modelo global. - Modelo carteles de experiencia.	
VENTAJAS	Facilita el aprendizaje del código. Favorece el aprendizaje individual.	Parte de los intereses de los niños. Estrecha las relaciones interpersonales.	Hay un aprendizaje activo. Se tienen en cuenta los intereses de los niños. Hay mayor comprensión y adquisición del código.
DESVENTAJAS	No son motivadores. No parten de los intereses de los niños. No hay una amplia comprensión.	Se puede dar una mala aplicación. El proceso de aprendizaje es lento	Requiere mucha dedicación y preparación.

Fuente: Autoría propia (2020)

En síntesis, como se presenta en la tabla 1, existen varias formas de enseñar los procesos de lecto-escritura; sin embargo, muchos docentes se quedaron con los métodos sintéticos, con una enseñanza basada en el silabeo, lo cual repercute indiscutiblemente en el aprendizaje de la lecto-escritura y deja entrever grandes dificultades en esos procesos en los estudiantes de los grados de la educación básica y media, donde la lectura y la escritura son primordiales para lograr un buen nivel académico.

Bases Conceptuales

En este apartado se presenta la explicación teórica del evento del estudio; es decir, la comprensión lectora, además de las posiciones de diferentes autores sobre puntos relacionados en forma directa con ese tema. Entre ellos su conceptualización, los problemas de la comprensión lectora, causas de la mala comprensión, niveles de comprensión y los factores que intervienen en ese complejo proceso, detallando cada uno de los elementos, desde posiciones de diferentes autores.

Comprensión Lectora

Tradicionalmente se consideraba que la comprensión lectora era resultado directo del descifrado de los signos, porque se creía que, si los alumnos eran capaces de dominar las palabras, la comprensión del texto sería automática. Con esa creencia, los docentes guiaban más su actividad hacia la decodificación, pero con el tiempo y las investigaciones de diversos expertos, se fue comprobando que la mayoría de los alumnos no podían comprender lo que leían porque no eran capaces de interpretar el contenido del material.

Por esa razón, según consideración de Millan (2010, P.3), las actividades prácticas en el aula, referidas a lectura, se fueron convirtiendo en simples preguntas literales sobre el texto y, en consecuencia, “La lectura representaba una experiencia poco placentera”. Con este proceder los maestros estaban cerrando la posibilidad, de que los estudiantes se enfrentaran al texto aplicando habilidades de lectura, inferencia y análisis crítico.

La comprensión se corresponde con la cualidad esencial de la lectura, que no consiste de ninguna forma en la simple identificación de signos, ni tampoco el reconocimiento de los significados de las palabras. El proceso va mucho más allá porque está orientado a la identificación, reconocimiento, interpretación, recuperación, análisis y valoración por parte del lector de los contenidos y diversos

significados manifiestos y ocultos en el texto, acorde con el tipo y características del texto y con el propósito de la lectura (Niño 2000).

La comprensión, según Cervantes, Pérez y Aliany (2017, p.3) “Es producto de una interacción continua entre el texto escrito y el sujeto lector, quien aporta intencionadamente sus conocimientos previos y sus capacidades de razonamiento para elaborar una interpretación coherente del contenido”. Leer, por lo tanto, es comprender, siempre que se lee se hace para entender sino carecería de sentido. Un lector comprende un texto cuando puede encontrarle significado y es capaz de ponerlo en relación con lo que ya sabe y con lo que le interesa.

Lo que significa sin lugar a dudas, que la comprensión se vincula en forma estrecha y muy directa con la visión que cada persona tiene sobre el tema tratado, del mundo, de la realidad, la posición que se tiene hacia el estudio, hacia la asignatura o disciplina dentro de la que se ubica el tema e, ineludiblemente también la visión que se tiene de sí mismo; por lo tanto, ante un mismo texto no se puede pretender una interpretación única y objetiva, como lamentablemente ocurre muchas veces en prácticas de lectura dentro del aula.

La comprensión lectora, según palabras de Díaz y Hernández (2002, p.275), “Es una actividad constructiva compleja de carácter estratégico, que implica la interacción entre las características del lector y del texto, dentro de un contexto determinado”. Los autores explican que es constructiva porque no es una simple decodificación, sino que el lector trata de construir una representación fidedigna a partir de los significados sugeridos por el texto, utilizando todos sus recursos cognitivos tales como habilidades psicolingüistas, esquemas, habilidades y capacidades, explotando todos los índices y marcadores que ofrece el texto.

La comprensión lectora se convierte así en uno de los procesos que facilita al estudiante obtener un buen nivel académico. El proceso de comprensión de la

lectura y la escritura en su concepto más simple y personal, se logra cuando el lector es capaz de interactuar con el texto, para interpretar y entender lo que lee. Es decir, comprende el mensaje explícito e implícito que el autor ha plasmado en el texto. Al respecto Giroux (1998) (citado por Gómez 2008) señala que:

En la interpretación nosotros producimos un texto dentro de un texto y en la crítica construimos un texto en contra de un texto. Leer el mundo y la palabra significa comprender la cultura y los códigos genéricos que nos permiten construir historias-con nuestras propias palabras- desde diferentes puntos de vista. Interpretar significa ser capaces de tematizar y generalizar acerca de las narrativas que constituyen la experiencia social: en resumen, esto significa capacidad de desgarrar fuera de las suposiciones ocultas y los motivos que estructuran nuestro sistema de valores culturales cotidianos. En otras palabras, apoderarse de los elementos ideológicos de nuestro mundo social. (p.27)

La comprensión lectora, como construcción de significado entre los factores que condicionan la lectura, se convierte en una de las habilidades comunicativas inherentes a todo proceso de aprendizaje dentro y fuera del aula escolar, ante lo cual es importante que el estudiante sea competente para desempeñarse en las diversas áreas del conocimiento, y para ello debe estar en capacidad de seleccionar, clasificar y asimilar información pertinente a sus necesidades cognitivas, académicas o laborales que le abran las puertas al conocimiento, innovación y creatividad, características de un lector crítico (Flores, 2016).

Al respecto, Vega, Báñales, Reyna y Pérez (2014), realizaron una investigación en enseñanza de estrategias para la comprensión de textos expositivos con alumnos de sexto grado. El objetivo del trabajo consistió en investigar la efectividad de una intervención dedicada a la enseñanza explícita de las estrategias de identificación de estructuras textuales, el uso de organizadores gráficos y la elaboración de resúmenes, para la mejora de la competencia de comprensión lectora de los estudiantes de sexto grado de educación en México.

Los resultados obtenidos en ese trabajo, permitió a los investigadores, evidenciar que hubo una mejora sustancial de la comprensión de textos expositivos en

los estudiantes puesto que, tanto en el organizador gráfico como en sus resúmenes, expresaron ideas claves o relevantes sobre los diferentes aspectos, que se comparaban y contrastaban en el texto empleado durante el estudio.

Como la investigación referida anteriormente, son muchos los trabajos que se han dado en torno a este tema. Por ello, al lector se le deben ofrecer las herramientas para aprender a discernir e interpretar la información con el uso del lenguaje, el cual se entiende como la capacidad del ser para significar y comunicar en contexto; ya que el uso de signos verbales y no verbales es la base de todo proceso de interacción social y de la adquisición de conocimiento.

Otro autor que, mediante resultados de sus investigaciones, ha demostrado la relevancia de la comprensión lectora en la producción de textos y en el avance académico es Cassany (2000), quien explica que a través de ese proceso se desarrolla la habilidad lingüística y con ello la capacidad del pensamiento para conocer el mundo y discernir sobre diversos temas. Lo que significa que no sólo se desarrollan competencias lingüísticas, sino habilidades del pensamiento para relacionar ideas diferentes.

Hoyos y Sánchez (2014) también llevaron a cabo una investigación denominada “Alternativas para Mejorar la Comprensión, a través de la Enseñanza de la Literatura Infantil (Texto Narrativo) en el Grado Tercero”. Cuyo objetivo principal fue: Contribuir al mejoramiento de la comprensión, a través de la enseñanza de la literatura infantil (Texto narrativo) en el grado tercero de la institución educativa “Don Quijote” de San José del Fragua.

Los resultados obtenidos de este trabajo investigativo les permitió formular unas conclusiones, entre las cuales se destaca que: La enseñanza de la literatura desde el enfoque Semántico-comunicativo tiene dificultades, porque la articulación entre presupuestos teóricos generales y su aplicación didáctica implica una formación en ciencias del lenguaje la cual muchos profesores no la tienen.

De igual manera, Zambrano y Lenis (2018) plantearon una investigación direccionada a mejorar la comprensión lectora, a través de estrategias didácticas propiciando un aprendizaje significativo, que conllevara a desarrollar competencias cognitivas en los estudiantes y les permitiera a su vez reconocer diversas tipologías textuales con un nivel de comprensión óptimo desde lo literal, inferencial y crítico. La puesta en práctica de talleres didácticos busca promover el gusto por la literatura a la vez que se potencializa el desarrollo de la competencia lectora.

Una vez aplicada la propuesta de investigación, se evidenció que cuando se les permite a los estudiantes escoger lo que prefieren leer, esto influye positivamente en el mejoramiento de la comprensión lectora, puesto que les ayuda a desarrollar competencias y habilidades de interpretación. De igual manera, el uso de diversas tipologías textuales infantiles inmersas en estrategias apropiadas fortaleció la imaginación y la creatividad.

Colombia es uno de los muchos países que ha reconocido oficialmente la necesidad de mejorar la enseñanza de la lectoescritura, ya que ésta desarrolla competencias que facilitan la interacción del individuo con el mundo social, cultural y político que lo rodea. Es así como en los Lineamientos Curriculares de 1998 se orienta la enseñanza del lenguaje, hacia la construcción de significados a través del enfoque semántico comunicativo.

Sin embargo, a pesar de los esfuerzos realizados por el Estado colombiano y los diferentes organismos en materia educativa, se continúa obteniendo bajos niveles de desempeño en comprensión lectora en las pruebas PISA (2012) y “Saber” (2017), además de que muchos investigadores como los referidos en las bases investigativas reseñen los mismos problemas, lo que ha llevado a que se continúe en la búsqueda de estrategias, técnicas, métodos y prácticas encaminadas a mejorar dichas dificultades.

. Seguidamente se nombran algunas de las causas más apremiantes de la mala comprensión lectora, que señala Millán (2010) son: La falta de medios o de interés

para llevar a cabo una eficiente labor de promoción de la lectura, tanto en el hogar como en la escuela; la ausencia de herramientas didácticas adecuadas de enseñanza de la lectura; falla en los propios maestros del hábito de la lectura; cuando los docentes no poseen habilidades de comprensión lectora es difícil enseñarlas; la falta de motivación del maestro hacia el proceso de lectura; el exceso de contenidos en los programas académicos impide promover la comprensión lectora en la escuela.

En consecuencia, se resalta la necesidad de que los docentes modifiquen su práctica educativa, para ello es imprescindible una mejor formación y actualización en el área de lengua, para que cualifiquen su quehacer orientándola más hacia la práctica dejando de enfocarse en la memorización de normas o reglas gramaticales,, de esa manera se lograría que conozcan y apliquen cambios positivos en su labor pedagógica buscando una mejor comprensión lectora y, en consecuencia aumentar la calidad en la educación que ofrecen

Niveles de Comprensión Lectora

Para comprender más ampliamente la comprensión lectora, evento de estudio de esta investigación, es necesario revisar según diferentes autores los niveles que alcanza el lector. El nivel de comprensión lectora es el grado de desarrollo que logra el lector en la obtención, procesamiento, evaluación y aplicación de la información contenida en el texto. Incluye la independencia, originalidad y creatividad con que el lector evalúa la información.

El MEN en los Lineamientos Curriculares (1998, p. 112) reconoce tres niveles de comprensión lectora: Literal, inferencial y crítico intertextual. De igual manera, Cassany (2003) está de acuerdo en que existen varios “planos” de lectura en un mismo texto. Al respecto Gray (1960 citado por Alderson, 2000 citados a su vez por Cassany 2003, p. 116) distingue intuitivamente entre leer ‘Las líneas’, leer ‘Entre líneas’ y leer ‘Detrás de las líneas’, que se refiere al significado literal del texto, las

inferencias y la evaluación crítica o valorativa que puede hacer de una persona de lo plasmado en un texto.

Cada uno de esos niveles indica hasta dónde es capaz de llegar el lector en su comprensión. Explica Niño (2000) que los niveles superiores comprenden un solo proceso del cual hacen parte los niveles inferiores; en cambio, los niveles inferiores no implican que el lector pueda llegar a los niveles superiores. A continuación, se explican los criterios para la distinción de cada uno de estos niveles:

*** Nivel A: Literal**

La comprensión en este nivel, se ubica en el marco de los significados invariables que hacen parte de la estructura superficial de los textos. Según Díaz y Hernández (2002, p.145) “Se corresponde con la comprensión explícita del texto”, porque simplemente refleja aspectos reproductivos de la información expresada en el propio texto sin ir más allá del mismo. Se observa cuándo se repite o copia lo mismo que está en el texto, sin tener capacidad de salir de ese contenido.

En otras palabras: “Es aquello que está contenido dentro del texto” (M.E.N. p.112). Dicho de otro modo, es una lectura textual, en la que se da razón explícita de lo que dice el texto. En este nivel se analizan, principalmente, tres aspectos básicos: Reconocimiento de significado literal de una palabra, cambios de significados a través de sinónimos o utilizando diferentes proposiciones, sin cambiar el significado literal del texto y la identificación y esclarecimiento de relaciones sintácticas y semánticas entre los elementos de un párrafo o dentro de una oración.

Álvarez (2017) p. 31 afirma que el nivel de comprensión literal “Comprende lo que el texto dice sin la participación activa de la estructura cognoscitiva e intelectual del lector”. A su vez, este nivel se subdivide en dos: Uno primario que se centra en el reconocimiento de ideas principales, tiempo, lugar y secuencias. Por su parte, el nivel secundario o de lectura literal en profundidad se da cuando el lector lleva a cabo una lectura más minuciosa logrando incluso reconocer el tema del texto leído.

De igual manera, Pinzás (2006), citado por Álvarez (2017, p. 32), concibe la comprensión literal como el hecho de “Comprender bien lo que el texto realmente expresa y evocarlo con precisión y corrección”. Según el autor, para verificar que el estudiante realmente ha logrado este nivel de comprensión, debe responder a las siguientes interrogantes: ¿Quién? ¿Dónde? ¿Cuándo? ¿Con quién? ¿Hizo qué? ¿Con qué? ¿Cómo empieza? ¿Cómo acaba? Así mismo, el docente puede plantear las siguientes estrategias:

- Formular preguntas como: qué, quién, dónde, cuándo, con quién, para qué, etc.
- Ofrecer oraciones afirmativas y solicitar a los estudiantes que digan si se relacionan con el texto o no (señalar si son verdaderas o falsas).
- Presentar oraciones incompletas y solicitarle que las completen de acuerdo a la información que ofrece el texto, esto se llama “Técnica cloze”.
- Solicitar que cuenten lo que leyeron, pero usando sus propias palabras (parafrasear). El uso de esta técnica impide que el estudiante conteste, copiando exactamente lo que el texto dice o que memorice la respuesta, en ambos casos sin entenderla, además de que ayuda a reforzar el uso de más vocabulario; sin embargo, para lograr un buen parafraseo es un pre requisito entender bien el texto.

Este nivel de lectura, por ser el más básico, es el que se adquiere desde los inicios del niño en los procesos de lectura, incluso antes de aprender a decodificar. Cuando hacen lectura de imágenes o cuando los padres le preguntan por las partes de su cuerpo o los implementos de la casa. Proceso que se consolida en la escuela, con las orientaciones del maestro, desde los primeros grados de escolaridad, pero que si no es bien orientado el niño no trasciende de nivel de comprensión, es decir no aprende a leer.

En este nivel, el lector reconoce las frases y las palabras claves plasmadas en el texto; es decir, sólo se capta lo que el texto dice en forma explícita, sin una intervención muy activa de la estructura cognoscitiva e intelectual del lector. (Cervantes, Pérez y Aliany 2017) porque no hay activación de saberes previos, ni se relaciona lo leído con vivencias personales sobre el tema y eso ocurre porque no se practica la lectura como un proceso activo de construcción de nuevos saberes.

En este nivel literal el lector tiene capacidad para identificar las ideas e información que están explícitamente expuestas en el texto. Ese reconocimiento consiste en la localización de los siguientes elementos: De ideas principales, la idea más importante de un párrafo o del relato; de secuencias, identifica el orden de las acciones; por comparación, identifica caracteres, tiempos y lugares explícitos; de causa o efecto, identifica razones explícitas de ciertos sucesos o acciones. Además, según Cervantes, Pérez y Aliany (2017) puede reconocer las ideas del texto y el tema principal.

Aunque es necesario explicar que el reconocimiento del tema o las ideas, depende de si éstas se expresan en forma explícita y no implícita, ya que de no estar plasmadas literalmente no serían identificadas por un lector no competente. Son muchas los tipos de textos en que se puede dar ese caso; por ejemplo, en lecturas que lleven un doble mensaje, como las de crecimiento personal que tengan una enseñanza interior, como las fabulas se hace más difícil reconocer la idea principal.

*** Nivel B: Inferencial.**

Inferir es poner de manifiesto elementos, información o datos que no están tan a la vista, o que aparentemente no se pueden percibir, pero que la observación y la comprensión permite darles significación. Por lo tanto, en este nivel el lector pone al descubierto o reconoce los contenidos que están implícitos; es decir, los que no están presentados o expuestos directamente en el texto. Algunos autores lo definen como

encontrar o leer “entre líneas”. Para inferir un contenido de un escrito el lector debe prestar atención a los siguientes elementos:

- Todas las informaciones contenidas en el texto en cualquiera de sus manifestaciones; por ejemplo, las ilustraciones que pueden ser gráficos, líneas, imágenes o esquemas que proporciona el texto, porque todas ellas aportan datos importantes secundarios.
- Todos los conocimientos y experiencias adquiridas previamente, porque ellos permiten reconocer e interpretar los mensajes explícitos e implícitos que transmiten los elementos del escrito.
- Aplicar las estrategias de comprensión lectora le permite a cualquier persona inferir datos, que para otra persona no serían tan evidentes.

Este nivel, en palabras de Díaz y Hernández (1999, 145) tiene que ver con la aplicación de macro procesos y se “Relaciona con una elaboración semántica profunda (implicados esquemas y estrategias). De este modo, se consigue una representación global y abstracta que va más allá de lo dicho en el texto (inferencias, construcciones, etc.”). En otras palabras, la inferencia implica elaborar una imagen diferente a la que se plasma en el texto leído, lo que exige del lector activar procesos internos complejos.

Según el MEN (1998, p. 113) en la inferencia se hallan los procedimientos propios de la presuposición. O sea, es la información que se encuentra por deducción, exigiendo una lectura de mayor complejidad. En otras palabras, desde este nivel el lector demuestra la capacidad de comprensión de algunos aspectos del escrito, por lo que puede adelantar algunas ideas, suponer un final, organizar la información y hasta construir ideas propias partiendo de lo leído.

En este nivel, el estudiante debe interpretar mensajes implícitos en el texto en los que se hace necesario el uso de otras estrategias y habilidades, como el análisis y razonamiento para identificar la información que se encuentra entre líneas. Para ello, se ponen en juego los saberes previos del lector para la realización de deducciones.

De igual manera, el estudiante debe reconocer la temática global del texto que está contenida en la macro-estructura del texto.

Este nivel de comprensión es un poco más complejo dado que en él se desarrollan habilidades de deducir. Sin embargo, no hay un grado escolar, edad o momento específico en el que se dé inicio a la comprensión inferencial. Ésta depende de la motivación que tenga el niño y del interés de él en los procesos de lectura. Es así como puede haber niños que desde antes de leer y escribir ya hacen inferencias con respecto a algunos hechos, mientras que a otros les lleva más tiempo y necesitan del acompañamiento para desarrollar este tipo de habilidad.

Pinzas (2006) citado por Álvarez (2017, pág. 34) afirma que la comprensión inferencial es la que conlleva a “Establecer relaciones entre las partes del texto para inferir relaciones, información, conclusiones o aspectos que no están escritos en el texto” exigiendo del estudiante un buen manejo de la comprensión literal que permita comprender, incluso los sentimientos y las emociones que motivaron a los personajes a comportarse de determinada manera, así como detectar el pensamiento del autor, las intenciones, analizar los argumentos y entender la estructura y organización del texto.

Dice el autor que, para incentivar la comprensión inferencial, es indispensable establecer una relación de diálogo con los estudiantes sobre el texto recurriendo a preguntas, que lo lleven a pensar sobre el contenido de lo leído y sobre la manera cómo se relacionan con las propias ideas y experiencias. Estas preguntas pueden ser: ¿Cómo creen que...? ¿Qué piensan de...? ¿Con qué objetivo creen que...? ¿Por qué...? ¿Qué hubiera dicho o hecho?, etc.

En otras palabras, se debe tener la capacidad de aislar conceptos, proponer definiciones, hallar causas-efectos, delimitar espacio y tiempo, agrupar o desagrupar elementos de un mismo fenómeno. Las inferencias se clasifican en categorías:

Inferencias referenciales, de antecedentes causales, temáticas, instrumentales, predictivas y de reacciones emocionales de los personajes.

Las primeras son aquellas inferencias semánticas y gramaticales que se logran cuando una palabra, frase o denominación se une a un elemento previo del texto. Se consiguen principalmente en los procedimientos de cohesión. El segundo tipo de inferencias, conllevan a identificar las conexiones causales locales entre la información que se está leyendo y la que proviene del conocimiento del lector. Por su parte, las inferencias temáticas son las que facilitan la organización de agrupaciones locales de información dentro de otras de alto orden. Las predictivas son aquellas que permiten hacer conjeturas o suposiciones, que pueden realizarse a partir de ciertos datos y por último, las de reacciones emocionales facilitan la descripción de emociones en respuesta a una acción, suceso o estado.

*** Nivel C: Crítico Inter Textual**

Este nivel abarca a los demás; es decir, para poder criticar un texto es necesario haber cubierto los niveles anteriores, lo que significa que éste es el último nivel, el de mayor exigencia porque es el que se corresponde con la capacidad máxima de comprensión. Cuando se lee también es necesario desarrollar la capacidad de criticar los contenidos de cualquier texto, porque este paso o nivel abarca la comprensión literal y el inferencial.

La lectura crítica no consiste sólo en comprender el texto, sino en llegar al pensamiento y la intención del autor y opinar sobre los hechos planteados. Por lo tanto, el lector crítico es aquel que emite juicios, basados en un razonamiento, de allí que también se llame valorativo, porque se asume una posición ante lo leído; es decir, lo aprueba o lo rechaza, comparte las ideas plasmadas en él o no, no hace ni da juicios si no tiene todos los datos necesarios y sabe identificar la fuente que le ha de proporcionar la información que necesita.

Hace alusión al entendimiento y a la crítica que hace el lector de un texto. Algunos autores como Niño (2000) también designan a este nivel como

“trascendente” porque se trasciende o rebasa al texto. Desde esta fase de la lectura, el lector incorpora elementos de juicio, valoración y de aplicación en relación al contenido expresado en el texto; es decir, que el lector es capaz de aportar argumentos, contrastar experiencias y criterios personales sobre el tema, para finalmente tomar una posición frente al tema expuesto.

Es la puesta en red de saberes de múltiples procedencias (M.E.N., 1998, p.113). De esta manera, la lectura crítica se plantea como la capacidad que tiene el lector para interactuar con el texto; es decir, la capacidad para valorar su contenido, para diferenciar entre una opinión y un hecho, establecer la intención del autor, proponer nuevas soluciones. De igual forma, discernir frente a los comportamientos de los personajes; en conclusión, el lector debe desarrollar la competencia evaluativa del texto.

Este tipo de lectura explora la posibilidad del lector de tomar distancia del contenido del texto, y asumir una posición que puede estar basada en datos de otros o en experiencias personales al respecto; pero supone, por tanto, la elaboración de un punto de vista personal. Lo que significa que un lector crítico debe, además, reconocer la intención del autor y del texto, así como las características del contexto contenidas en el mismo.

Por otra parte, en este modo de lectura se indaga por la posibilidad del lector de establecer relaciones entre el contenido de un texto y el de otros contenidos, logrando la intertextualidad. Según los Lineamientos Curriculares (1998, p. 40-42), este tipo de lectura abarca tres aspectos básicos:

Toma de posición: tiene que ver con asumir por parte del lector, un punto de vista sobre el contenido total o parcial del texto; Contexto e intertexto: se refiere a la posibilidad de reconstruir e identificar el contexto comunicativo e histórico de aparición del texto, y la posibilidad de establecer relaciones con otros textos en cuanto a su forma y su contenido; Intencionalidad y superestructura: se trata de indagar el reconocimiento de las intenciones comunicativas que subyacen a los

textos así como el reconocimiento del tipo de texto en respuesta a la intención del autor (p. 40-42)

Cardozo, Cuevas y Quintero (2018, p.42) citando a Rodríguez (2000), afirman que para alcanzar el nivel de competencia crítica se hace necesario que “El lector sea un lector en potencia, quien ha afinado algunos procesos de pensamiento: la inducción, la deducción, la inferencia, habilidades que se logran solamente con la interacción dialógica permanente con los textos, con base en los diversos contextos”. En otras palabras, este lector debe ser una persona ansiosa de conocimiento, curiosa y muy inteligente, para descubrir entre líneas esos nuevos conceptos y significados que le permitan asumir su propia postura, frente a la nueva información que ha leído y refutarla o defenderla con argumentos para convencer a otros de sus puntos de vista.

Desarrollar pensamiento crítico exige tener ciertas habilidades que normalmente se encuentran en los estudiantes de la educación básica (bachillerato). Sin embargo, no hay una edad o grado escolar específico en el que deba aprender esto. Incluso, muchos jóvenes terminan sus estudios de secundaria sin tener este nivel de comprensión y prueba de ello son los resultados de las pruebas “Saber” e Icfes ya comentadas. Por ello se hace necesario promover, desde los hogares y la escuela, el gusto por la lectura, porque quien no lee difícilmente logra desarrollar habilidades mentales que le permitan opinar, discernir y tomar una posición frente a las situaciones del entorno que lo afectan.

Cassany (2003, p. 114) afirma que ahora más que nunca es urgente la formación de ciudadanos autónomos, democráticos y con habilidades críticas de lectura, escritura y pensamiento capaces de desenvolverse en el mundo globalizado y dinámico en el que vive. Para el autor, un individuo crítico es aquel que:

- Comprende autónomamente el propósito lingüístico, las intenciones pragmáticas y los puntos de vista particulares que subyacen a los discursos que le rodean;

- Toma conciencia del contexto (contenido cognitivo, género discursivo, comunidad de hablantes, etc.) desde el que se han elaborado dichos discursos;
- Puede construir discursos alternativos, que defiendan sus posiciones personales y que se vinculan polifónicamente o intertextualmente con los anteriores;
- Utiliza todos los recursos lingüísticos disponibles para conseguir representar discursivamente sus opiniones a través de esos segundos discursos

Modelo de Comprensión Lectora

Cassany y otros (2008) presentan un modelo interactivo para explicar la comprensión lectora. Mediante ese esquema estiman que se da una interrelación entre lo que el lector lee; es decir, los contenidos del texto lo que ya sabe sobre el tema, además de los otros saberes o experiencias de otras situaciones. Ellos explican que es como si se compararan mentalmente dos fotografías de un paisaje, la que proporciona el texto y la que el lector ya tiene en la mente, y a partir de ese proceso se va elaborando una nueva imagen que sustituye a la anterior.

Según ese modelo, el proceso de lectura comienza antes de empezar propiamente a leer el texto, porque desde antes el lector se plantea expectativas sobre lo que va a leer: tema, ideas contenidas, orientación de la información, tipo de texto, estructura, etc. La experiencia de lectura y de vida, que tiene el lector está grabada en la memoria a largo plazo (MLP), en esquemas de conocimiento, mediante los cuales se organiza la información de forma ordenada y estructurada.

En ese periodo de pre-lectura también se puede prever qué tipo de texto se suele leer en cada situación, las posibles estructuras que puede tener, el tipo de lenguaje que se usará, entre otros detalles. Además, el archivo de la MPL contiene también el dominio gramatical del sistema de la lengua que se ha alcanzado (léxico, gramática, sintaxis etc.) y el conocimiento del tema por leer. Toda esa información previa permite que antes de empezar a leer el texto, se pueda anticipar o formular hipótesis sobre el texto sin haberlo terminado de leer.

También antes de empezar a leer, el lector se fija unos objetivos de lectura, relacionados con la situación comunicativa: ¿Qué información se busca? ¿Qué datos se tienen? ¿Cuánto tiempo hay para leer el texto? ¿Quién es el autor del texto? ¿Cómo está organizado? Estos objetivos determinan cómo se lee. Además, también si hace falta una idea solamente o se requieren datos adicionales. Por ejemplo, el lector puede adelantar la orientación del texto por elementos gráficos como una imagen o colores, o la posición política del autor del texto.

Posteriormente, ya en la fase de lectura, cuando se empieza a percibir el texto, a través de la mirada se exploran las líneas y, explican Cassany y otros (2008) que se van captando las palabras a la vez y comienza la concentración en unidades superiores. El lector no se fija indiscriminadamente en todas las letras de todas las palabras, sino que, utilizando las habilidades lectoras, el conocimiento previo del tema y la información adicional se va eligiendo lo que interesa más al lector, lo que más resalta por el interés o las necesidades de la persona que lee, puede ser lo que no se comprende, en lo que se da contradicción, etc.

Con esas primeras percepciones se comienza interiormente a verificar las hipótesis de significados que se habían formulado antes de la lectura o pre-lectura. Con la información obtenida se confirman, se precisan o simplemente se rectifica lo que inicialmente se pensaba. Ese proceso de formular y verificar hipótesis, según los autores citados, es la esencia de la comprensión, es la interacción entre lo que se sabía (conocimiento previo) y la nueva información que se extrae.

Durante el proceso de formulación de la hipótesis el lector pone en práctica varias micro habilidades: La anticipación, la predicción, la inferencia, la suposición. Además, este proceso afecta a todos los niveles de la lectura: La estructura sintáctica (Relación entre una palabra y otra) de la frase hace prever qué palabras vendrán a continuación, las primeras ideas de un párrafo permiten formular hipótesis sobre las ideas que vendrán a continuación, etc.

La memoria a corto plazo (MCP) permite al lector recordar algo durante un breve tiempo para así procesar la información; por ejemplo, en una frase larga, con subordinadas intercaladas, hay que retener el sujeto que ha aparecido al principio hasta llegar al verbo principal; una tesis inicial no tendrá sentido total hasta que se comprendan los argumentos que se dan para sustentarla; o recordar un elemento determinado para interpretar un pronombre o una anáfora posteriormente

Cuando se lee, con la memoria a corto plazo, se recuerda sólo lo que interesa en el momento para seguir leyendo; cuando se entiende una frase o idea del texto, se retiene en la MCP por unos segundos, hasta que se pueda relacionar con otras ideas, que forman un concepto más amplio, que finalmente es lo que se retiene en la MCP, hasta que se pueda integrar en una unidad superior. Ese complejo proceso interactivo se sigue dando hasta llegar al sentido global del texto y finaliza cuando el lector ya tiene una representación mental del texto, según los objetivos que se había planteado inicialmente.

También es importante recordar que el proceso de lectura no se da de una sola vez; es decir, una sola lectura. Hay varios momentos en la lectura, porque la primera visión es para hacer un reconocimiento de los elementos macros del texto, una segunda lectura ya de revisión del contenido y si se requiere releer hay que hacerlo. Además de que el lector debe aprender a regresarse, en caso de haber quedado confusas alguna idea, además de ir aplicando diversas estrategias como el subrayado o las notas al margen del texto, entre muchas otras.

Factores de la Lectura

Como ya se explicó la lectura es un proceso interactivo en el que juegan un papel muy importante muchos factores, tanto que la propia Unesco, a través del informe de Atorresi y otros (2009, p.13) expresan: “La lectura abarca un complejo conjunto de procesos mentales que incluyen información de dos clases: Lingüística (sobre el significado, la sintaxis, el vocabulario, la forma del texto, las letras, etc.) y

extralingüística (sobre la situación comunicativa, el objeto al que el texto se refiere, al modo de tratar la información, etc.)”.

Aguirre (2000, p.149) es otro de los autores que refiere la intervención de diferentes elementos para que se dé la comprensión lectora. Este autor señala lo siguiente: Los niños aprenden a leer cuando las condiciones son adecuadas. Estas incluyen según el autor “Sus relaciones con libros y otros materiales de lectura y sus relaciones con personas que pueda ayudarlos a leer. Las condiciones también incluyen sus propias y únicas personalidades, su autoimagen, su manera de ser, intereses, expectativas y comprensión”.

Aunque Aguirre (2000) explica todos los elementos que influyen en la comprensión lectura, hace mucho hincapié en la necesidad de que el trabajo en el aula con el niño, sobre todo en los primeros años, se haga con material muy diverso, ya que ponerlo en contacto con mensaje diferentes, es abrir el abanico de experiencias y con ello, se le anima a realizar sus propias reafirmaciones. De allí, que este autor aconseja desechar el trabajo con un texto único, porque además de ser reduccionista elimina la posibilidad de la individualización en este proceso.

También aclaran Atorresi y otros (2009) en el informe Unesco que, para comprender un texto el lector debe activar los conocimientos lingüísticos y extralingüísticos, que tiene almacenados en la memoria y, en forma inmediata integrarlos con los que el texto expresa de manera explícita e implícita. Lo que significa que hay una serie de factores algunos propios del escrito, de su organización y estructura, pero también del autor del texto; otros que le pertenecen al lector y también hay elementos de la realidad o contexto.

Van Dijk y Kinstch (1983, p.13), dos autores muy influyentes, citados por Unesco (2009) plantearon también que la lectura se realiza en niveles secuenciales, debido a que la capacidad de la memoria o recuerdo no permite retener toda la información de una vez. Estos procesos son automáticos; es decir, el lector los realiza

sin darse cuenta. Primero el lector capta la información de la superficie del texto, es decir, las palabras (léxico-grafías-morfología), sus relaciones (sintaxis) y las ideas que van expresando el significado del texto (semántica), en el mismo orden en que aparecen en él.

Posteriormente, explican los autores, el lector elabora una representación mental de esa superficie. Una prueba de que el lector es sensible a la superficie del texto es que realiza pausas en los finales de frases y oraciones, segmentando mentalmente unidades de información. En el texto hay muchas ideas, que estos autores llaman “microestructuras”. Luego verifica a qué se refieren las microestructuras o ideas leídas, si las consigue coherentes a algo reflejado en su pensamiento, las conserva para seguir procesándola mentalmente, pero si considera que le falta información, inicia procesos para completarla, a esto se denomina “inferencias”. El resultado de esto es complementar informaciones y volver el texto más coherente. A esta segunda reconstrucción que hace el lector se conoce como “texto base”.

La información recibida y procesada se va reacomodando en la memoria, según su importancia. De este modo, en cada ciclo, se reducen las microestructuras (lo meramente textual) y se va formando una “macroestructura”, la cual no tiene forma de lista, sino que es jerárquica y está organizada de acuerdo con la importancia de las informaciones y es, por lo tanto, más breve. La macroestructura que más reduce el texto suele ser el título o una frase que extrae su contenido principal.

De ese modo, los lectores hábiles llegan a elaborar mentalmente esa red jerárquica, poniendo en marcha cuatro operaciones que Van Dijk (1980), citado por Atorresi y otros (2009), denominan “macrorreglas”, las cuales transforman las ideas del texto base en la macroestructura. Dos de las macrorreglas seleccionan información importante eliminando la innecesaria o secundarias, como las aclaraciones o los ejemplos. Las otras dos construyen información global o general (como un subtítulo) reuniendo varias informaciones específicas.

La aplicación de las macrorreglas está determinada por dos aspectos: El texto o lo que su autor considera importante, que suele estar señalado en los títulos, intertítulos o subtítulos, en las frases destacadas, en las partes finales que sintetizan lo dicho; por ejemplo, los conocimientos previos y los propósitos que se plantea el lector. Esta explicación que hacen los dos autores citados arriba no sólo permite entender el proceso de comprensión lectora, sino que obliga a volver la mirada hacia la importancia de que un texto esté bien escrito y la estrecha relación entre lectura y escritura, sobre todo en el ambiente educativo del nivel de primaria.

De tal manera, que son muchos los autores que señalan y explican los tres (3) elementos que determinan la comprensión lectora: El lector, el texto y el contexto. Entre ellos, por citar algunos, Díaz y Hernández (2003) y Niño (2000), además del Ministerio de Educación Nacional (MEN, 1998 p.74) que los define en los Lineamientos Curriculares. Sin embargo, hay otros autores como Cassany (2000) que agregan un cuarto elemento, ya que incluyen al autor del material leído. A continuación, se explican cada uno de ellos.

El lector: Al respecto, el Ministerio de Educación Nacional (1998, p.27) citando a Goodman plantea que: “El lector es el encargado de intervenir de manera activa frente al texto pues deberá recurrir a su desarrollo cognitivo, a su experiencia y saberes lingüísticos para aplicar estrategias cognitivas de muestreo, predicción, inferencia, verificación y autocorrección.”. Con esas palabras, se está dando lugar a varios comentarios; el lector es activo no pasivo, él debe activar procesos internos, aplicar estrategias que primero requiere conocerlas y es el maestro el llamado a dárselas a conocer, además de que también intervienen las experiencias previas del lector.

En otras palabras, el lector como eje principal del proceso de lectura es quien le da vida a un texto sin importar su tipología. Para ello, debe poner en juego sus conocimientos previos y sobre todo su intención de lectura y si no lo tiene claro no

logrará comprender lo que lee. Es por ello que quien lee por voluntad y por placer, comprende con facilidad aquello que el autor quiso transmitir a través del texto.

Cassany y otros (2008) describen el buen lector, dándole las siguientes características: Controla su proceso de lectura, aplicando consciente y adecuadamente las estrategias de lectura adaptándolas a las necesidades de la situación y a su propósito de lectura. No lee cualquier texto en una sola y rápida revisión, intentando entender todas las palabras de una vez, sino que interpreta los significados en forma global y ubicándolos en su contexto; además de que comprende el texto y puede hacer un resumen esquemático de las ideas.

Así mismo, los autores arriba citados, explican que un lector experto, comprende el texto con más profundidad: Identifica la relevancia relativa de cada información, puede integrar las ideas en estructuras textuales y jerárquicas, distingue entre lo que es importante para el autor y lo que lo es relevante para él. Mientras que, los aprendices o un analfabeto funcional, son incapaces de realizar todas estas tareas y procesan la información de forma lineal y plana, fijándose en los detalles y en los aspectos más superficiales que aparecen sólo en el texto.

Cuando realmente como señalan Atorresi y otros (2009), los saberes que el lector debe activar para comprender un texto, no se refieren solamente al tema que el texto trata: Incluyen también conocimientos sobre el vocabulario, la estructura de los textos, las situaciones de comunicación, la propia comprensión lectora como las estrategias, entre otros; algunos de ellos serán nuevos para el lector y otros no, y es de esos conocimientos previos que debe valerse para la comprensión del texto.

Niño (2000) resume las condiciones del lector en: Personales y técnicas. Entre las primeras están las fisiológicas, que dependen básicamente de problemas visuales, los estados cognitivos y los factores de orden psicológicos inherentes. Entre los cognitivos están las habilidades lectoras, que se pueden identificar como competencias lingüísticas y comunicativas, el temperamento que se refiere al

equilibrio emocional, el dominio de los impulsos, la atención y la constancia; además de la actitud y la disposición mental.

Motivación

Un tópico bastante tratado en el tema de aprendizaje y lógicamente también en la lectura es la motivación, la que se puede entender como la acción para despertar o cautivar el interés y la atención de alguien, excitándolo a continuar en una tarea o acción. Bernal (2000) explica que para que haya motivación, lo primero es hacer de la lectura desde el primer momento, una actividad agradable y plácida para el niño, jamás frustrante, fatigoso y mucho menos obligatoria.

En tal sentido, Herrera y otros (2010), consideran que el estudiante necesita una constante motivación respecto a su esencia como persona, a sus tiempos, su carrera, sus materias, sus profesores y a su propia organización, ya que todos y cada uno de ellos actúan de manera directa sobre su producción intelectual y su desempeño, pudiendo convertirse en sus enemigos de no ser reforzados en forma positiva.

Una de las mejores motivaciones para el estudio es saber estudiar. Los autores citados arriba, opinan que el joven que sabe estudiar entiende lo que lee, sabe captar lo esencial de cada tema y en consecuencia, es capaz de expresarlo de forma sintética; porque puede convertir el contenido de un libro en una serie de respuestas para las preguntas formuladas previamente. Para Herrera y otros (2010) ese estudio activo, reflexivo, dialogado está lleno de retos y descubrimientos personales, porque produce rendimiento y buenos resultados.

Por el contrario, el que no sabe estudiar, lógicamente no comprende lo que lo lee, aprende de forma memorística porque sólo recuerda y repite lo estudiado de modo literal, pero sin comprenderlo. Además, estudia de una forma pasiva; es decir, no subraya, no cuestiona, no consulta otro material para complementar la información, no acude a otros recursos, no hace esquemas. Estas condiciones no dan

rendimiento del tiempo empleado y, por lo tanto, el estudio se convierte en una tarea mecánica, sin sentido y nada gratificante.

En realidad, la motivación no es un asunto ni exclusivo del proceso de enseñanza-aprendizaje, ni del interés únicamente del ámbito académico, porque está presente en todas las manifestaciones de la vida humana. La motivación positiva, llamada así porque actúa sobre los incentivos de la persuasión, es más eficaz y provechosa que la negativa, que se basa en amenazas, gritos y castigos, hay que tener esto muy en cuenta para que no sea un recurso del docente, creyendo que se puede así motivar al alumno. (Herrera y otros 2010)

Los autores mencionados anteriormente, señalan entre los principales factores de la motivación, los siguientes:

-La personalidad del profesor: Aquí intervienen aspectos internos y externo, entre estos últimos están el porte, presencia física, timbre y tono de voz y entre los internos: El dinamismo y naturalidad que se relacionan con el manejo de grupo y capacidad de liderazgo, el entusiasmo por la asignatura, el buen humor, la seguridad, firmeza naturalidad, cordialidad, seguridad y dominio de la asignatura.

-El material didáctico empleado durante la clase: Que lógicamente es seleccionado por el docente y que, de una u otra forma, se relaciona con su postura ante su rol de docente, la asignatura y que repercuten directamente en la realización de su labor docente y los recursos que emplea, llevándolo a realizar actividades rutinarias y aburridas o, por el contrario, entretenidas, variadas, dinámicas y motivadoras. Entre esos recursos estarían los mapas, murales, proyecciones, vídeos, programas de ordenador, textos, dinámicas, juegos didácticos, entre muchos otros.

-El método o modalidades prácticas de trabajo empleados por el profesor: Este factor como también lo selecciona el docente, según la planificación que haga de cada actividad puede ser motivadora o muy desanimadora, haciendo menos o más entretenida la acción de aprendizaje. Entre esos elementos están la discusión, grupos

de trabajo, competencias, juegos, representaciones, organización y ejecución de proyectos, exposiciones, observaciones directas, etc.

Herrera y otros (2017, p.88) también incluyen la motivación como factor personal de mucha fuerza en la dinámica de los procesos de comprensión lectora. Desde esta perspectiva, ellos plantean que es necesaria una actitud positiva del lector hacia la lectura. Así declaran: “Si no encuentra un sentido emotivo por leer, tampoco tendrá gusto por este acto, es decir, debe haber una disposición desde el punto de vista emocional al momento de interpretar un texto”. En este sentido Solé (2010) citado por los autores arriba mencionados, hace la relación entre motivación y éxito:

Los lectores más motivados leen más y más seriamente, con lo que se incrementa su competencia y su habilidad. Recíprocamente, el aprendizaje y la percepción de competencia aumentan la motivación, así que, con frecuencia, los estudiantes que aprenden son los más motivados y los que se implican más en la lectura (p.22)

Calderón y Quijano (2010, p.4) refieren a Zubiría (2001) explicando los resultados de una investigación, sobre la importancia que se le da a la lectura, y resulta que ocupa uno de los últimos lugares, en la lista de las cosas que hacen felices a los ciudadanos. Además de que el autor considera un contrasentido hablar de lectura, pues a pesar de todas las políticas emprendidas por los Estados y las campañas institucionales para promover la cultura por la lectura, eso no se ha logrado.

El autor dice que “Leer es algo que no le gusta a la gente”, pues a pesar de la publicidad que despliegan las editoriales monopólicas cuando publican sus *best-seller*; “leer tiene cada vez menos demanda”. Asimismo, considera que aún con el auge de las computadoras, el internet y las redes, la necesidad de leer seguirá presente, pues es la entrada al conocimiento. Es más, la forma de leer ha cambiado pues ya no es el texto lineal, sino el hipertexto y aunque tenga muchas críticas, el hombre debe buscar el acceso a la información.

Según los resultados encontrados por Herrera y otros (2017) en su investigación, con estudiantes de noveno grado, apenas un 15,63 % de la muestra respondió afirmativamente ante la pregunta “si realmente le gustaba leer”. Estas cifras evidencian, sin lugar a dudas, la mala percepción que tienen de la lectura y la alta desmotivación para ese proceso tan necesario para obtener éxito académico

Todos esos planteamientos de diferentes autores, obligan a que el maestro esté en constante búsqueda de nuevos recursos didácticos, para mejorar aspectos como la motivación. En tal sentido, para motivar el aprendizaje de la lectura, se puede tomar en cuenta la estrategia de Secuencia Didáctica (SD) que según Rincón y Pérez (2009, p. 19) “Es una estructura de acciones relacionadas entre sí, intencionales, que se organizan para alcanzar algún aprendizaje.”

Al respecto, cabe mencionar el trabajo desarrollado por Arias, Beltrán y Solano (2012), donde se presenta la secuencia didáctica como estrategia para desarrollar niveles de lectura crítica en estudiantes de grado quinto. El estudio tenía como objetivo potenciar la lectura crítica en los estudiantes mediante la aplicación de la secuencia didáctica como estrategia. A partir de los resultados obtenidos en la intervención se reflexionó acerca de la visión de lectura receptiva, como de los factores motivacionales hacia la actitud lectora. Dichos resultados permitieron determinar que la aplicación de una secuencia didáctica, incide positivamente en el desarrollo de competencias lectoras en los estudiantes de grado quinto mejoran a su vez los resultados en las pruebas externas estandarizadas

Hábito de Lectura

Hábito es una palabra que proviene del latín “*habitus*” que traduce “costumbre”, y significa forma de conducta adquirida por la repetición de los mismos actos (Larousse 2000). Llatas y Cebrián (2012 p.2) citando a Gonzales & Gutiérrez (2005) señalan que los hábitos de estudio son “Un conjunto de actividades intelectuales, que se van adquiriendo a través del tiempo y permiten incrementar la

capacidad de comprensión lectora, de producción intelectual y por ende de satisfacción personal y profesional”.

En esta conceptualización hay varios elementos que resaltar: Primero que el hábito se va reforzando con el tiempo hasta que se convierte en una costumbre, porque se realiza de forma permanente; segundo que debe producir sentimientos de agrado o placer, ya que se realiza no como una obligación, sino de manera voluntaria y tercero que tiene excelentes resultados al generar cambios positivos en el individuo que lo practica en forma cotidiana.

Al respecto, Llatas y Cebrin (2012, p.2) opinan que “Un estudiante o persona con buenos hábitos de estudio durante el tránsito de su vida académica o social alcanzará logros significativos”. También aclaran que los hábitos de lectura son herramientas poderosas, porque conducen al estudiante a gestionar adecuadamente los recursos necesarios y fundamentales, para hacer de la lectura un proceso motivador, activando mejores procesos mentales, conducentes a un desarrollo armónico tanto individual como social.

Con respecto al mismo tema, Brito y Dos Santos (2005, p.2) comentan que “Hay relación entre las deficiencias de comprensión y la falta de hábito de lectura con el bajo desempeño académico de los alumnos, ya que para el universitario las actividades de lectura y producción de textos son constantes”. Mencionan a los universitarios porque esa fue su población de estudio. Ese hecho, es mucho más grave porque las actividades de lectura y producción de textos para ellos son permanentes y de mayor nivel de exigencia.

El problema, según los autores citados en el párrafo anterior no puede ser atribuido a la enseñanza formal de la gramática, sino a la falta de lectura y al deficiente dominio de información y de referencias culturales por parte de los estudiantes. Otra causa posible, para el bajo desempeño se refiere al hecho de que la lectura académica, excluye de su contexto pedagógico la convivencia del alumno con

una variedad de lenguajes, ya que los estudiantes leen textos académicos para adquirir conocimiento básicamente técnico de su área, dejando evidente que ésta no es una práctica placentera, aunque sí necesaria.

Para Millán (2009, p.3) las múltiples causas del problema de la mala comprensión de textos en los estudiantes, “Están asociadas a la falta de promoción de la lectura desde el hogar”. Por tanto, considera la autora que es necesario promover el hábito de la lectura en todos los ambientes y, que desde el hogar los padres deben incorporarse al desarrollo de actividades de lectura y ayudar a los niños a comprender lo leído, para ello se requiere aprender del ejemplo también de los maestros, además de la aplicación de estrategias creativas que incentiven la lectura.

Bernal (2000, p.8) es más enfático al resaltar la importancia de la familia en la promoción y fortalecimiento del hábito de la lectura y así declara “Es la familia como entorno inicial y natural de todo niño, la entidad que tiene la posibilidad inicial y primera responsabilidad de estimular y facilitar el acceso de éstos a la lectura, de manera natural, válida, significativa y placentera”. De esta forma, aclara el autor se permite el descubrimiento del niño al placer de la lectura, a fantasear, imaginar y aprender.

Otro autor con mucha trayectoria en el tema de lectoescritura es Cassany (2000), quien también considera estrecha y directa la relación, para él demostrada, entre el hábito y el placer por la lectura y las competencias en la expresión escrita. Es decir, este autor pone en el ámbito de la discusión el tema del hábito como un elemento esencial del lector, para mejorar la comprensión del lector, lo que sin duda fortalece lo sostenido por otros investigadores y el autor de este trabajo.

Sin embargo, Grimaldo (SF) aunque también comparte la importancia del hábito de la lectura y asegura que es una capacidad adquirida, asoma unos factores relevantes que esta autora los ve como un obstáculo; entre ellos los siguientes: La situación socio-económica de la familia, ya que toma en cuenta el alto costo de los

libros, así como las condiciones del hogar de estratos bajos, donde se da prioridad a la televisión que a la lectura sobre todo los textos literarios y científicos.

Estos elementos, según la autora citada ha llevado que en muchos hogares no se promueva el hábito de la lectura, porque simplemente hay otras prioridades, como la propia subsistencia y los libros quedan exclusivamente para los asignados por la escuela con fines de aprendizaje de las materias. En síntesis, según los resultados de la investigación de Grimaldo (SF) en el hogar no se da mucho respaldo para activar la cultura de la lectura con fines recreativos.

Después de analizar los datos relacionados a los factores personales, Herrera y otros (2017), también evidenciaron que la mayoría de los estudiantes no leen en sus tiempos libres y no sienten interés por leer libros impresos, esto demuestra que hay una desmotivación para con la lectura y en consecuencia, hay una falta de hábitos que afectan el proceso lector. Así mismo, los estudiantes consultados manifestaron no tener apoyo ni un ejemplo en sus hogares que los motive hacia la lectura.

Con estas palabras, los autores destacan la relevancia de estos factores internos del lector, que, aunque son muy personales pueden y deben ser reforzados desde diferentes ambientes como el hogar o la escuela, a través del ejemplo, el acompañamiento, estrategias y ejercicios novedosos, además de la disposición de los recursos necesarios como libros y elementos didácticos diferentes. De igual manera, destacan la íntima conexión que tienen la motivación, la actitud, la lectura y el rendimiento académico.

El texto: Para el MEN (1998, p.76) el texto es una construcción formal semántico-sintáctica usada en una situación concreta y que refiere a un estado de cosas, estructuras funcionales de organización para los constituyentes cuya importancia es socio comunicativa. Según el MEN citando a Martínez (1994) “El texto está formado por proposiciones que se relacionan entre sí por medio de lazos formales explícitos que ayudan a determinar su significado”

Siendo éste uno de los elementos indispensables en los procesos de lectura, cuyo objetivo es comunicar un mensaje previamente planeado por el escritor, no siempre ese mensaje llega intacto al lector puesto que, en el proceso de lectura, el texto puede tener grandes variaciones las cuales dependen del grado de interpretación de quien lo lee.

Tipos de Organización de Textos

Para comprender la forma en que interactúa el lector con el texto que está leyendo, es necesario explicar la estructura textual que da origen a los tipos de textos, según la forma en que se organizan las ideas, ya que a esa orden también se suele llamar secuencia textual, porque según la forma o la secuencia de las ideas se establece una jerarquización de la ideas y que el lector debe aprender a reconocer e interpretar, dándole al texto su valor de comunicación, porque en ese orden está el sentido semántico del contenido.

Como la capacidad lectora involucra, la habilidad de comprender e interpretar una amplia variedad de tipos de texto, para así dar sentido a lo leído al relacionarlo con los contextos en que aparecen, se hace necesario explicar los tipos de texto, según su organización. Sin embargo, hay que tener presente que para lograr la comprensión se deben usar la reflexión y todas las habilidades cognitivas-sociales-psicológicas-tecnológicas del lector, con el fin de alcanzar las metas propias: Desarrollar el conocimiento y el potencial personal y participar en la sociedad con las mejores herramientas y recursos.

Es imprescindible que la persona que pretenda ser un buen lector también reconozca la estructura de un texto, porque ésta ofrece elementos para que el lector identifique la idea principal del material leído, cómo está constituido y de qué manera el autor fue organizando las ideas, para darle la cohesión y la coherencia que requiere todo texto. Para determinar esos elementos, el lector primero tiene que preguntarse de

qué trata el texto; es decir, cuál es su idea central porque en ocasiones puede estar dispersa.

Un texto técnicamente suele cumplir ciertos esquemas o normas básicas, inspiradas en el propósito, la organización estructural de sus elementos, el enfoque que el autor le quiera dar, el tratamiento del tema, ciertos rasgos de estilo, que generalmente se refieren al tipo de registro empleado por el escritor y otras características que le confieren la fuerza. Estos esquemas constituyen los moldes formales sobre los que se arma la súper-estructura, la cual es la que le da forma al escrito, independientemente del contenido. Los esquemas básicos son: Descriptivo, narrativo, expositivo y argumentativo, a continuación, se explica cada uno

Textos Descriptivos

Un texto descriptivo es aquel que tiene como objetivo representar por medio del lenguaje escrito la imagen de objetos, hechos, acontecimientos, ideas, personas, paisajes o situaciones que pueden ser materiales o inmateriales; es decir, cualquier aspecto de la realidad, señalando sus dimensiones, formas, relaciones, perspectivas, cualidades y características. Niño (2003) explica que el objetivo de este tipo de texto es generar en la imaginación del lector una impresión sensible que puede provocar las cosas descritas.

Por su parte, Atorresi y otros (2009) señalan que la descripción está presente en gran variedad de géneros; por ejemplo, se puede dar en literatura como la novela o el cuento, pero también en textos académicos como los de investigación. Además, de estar presente en cualquier disciplina como la historia o la economía, ya que la descripción es una secuencia que no siempre se trabaja como única estructura, sino en armónica sintonía con otros tipos de textos, como la narración o la argumentación.

Atorresi y otros (2009) citando a Hamon (1981) y Adam y Petitjean (1989), dan cuenta de la estructura de la descripción, y dicen que su caracterización permite enseñar lo que significa organizar jerárquicamente la información, lo cual alude al

hecho de que la descripción está estructurada en temas y subtemas, que pueden convertirse, a su vez, en nuevos temas. Lo dicho apunta a centrarse no en una clasificación de descripciones, ni en breves segmentos incluidos, sino en una clasificación de las informaciones; por ejemplo, si en la descripción del cuerpo de un animal se aborda el subtema “tronco”, no corresponde incluir información correspondiente al subtema “cabeza”, porque eso interrumpiría el flujo de datos pertenecientes a los datos de tronco.

Atorresi y otros (2009, p.53) explican que si se enseña la descripción en función de su particular forma de estructurar la información (cada texto tiene una estructura particular), “Se favorece el aprendizaje y el desarrollo de las operaciones lógicas la clasificación, la inclusión y la exclusión”. Esas operaciones son esenciales en disciplinas como la matemática y ciencias naturales (biología), aunque se evidencian en cualquier tipo de textos.

Texto Narrativo

Como lo indica su nombre este tipo de texto tiene como objetivo narrar o contar hechos reales ficticios o verídicos, situados en un lugar o tiempo; es decir, en un ambiente determinado en el que participan los personajes históricos o imaginarios. Este tipo de texto puede incluir elementos descriptivos para caracterizar un hecho o personaje, pero lo que lo identifica como narrativo es que se dé un hilo conductor principal o relato en todo el contenido.

Niño (2003) explica que al texto narrativo lo define una secuencia, la cual se articula en función de los aspectos constitutivos del relato: así está la situación inicial, la complicación o situación que arma la trama; la reacción que sería el desarrollo del conflicto; la resolución del problema o hecho central; la situación final donde se cierra o se presenta la salida del conflicto y, en algunos casos dependiendo del tipo de contenido, se produce una moraleja.

Como se puede ver esta estructura es la que comúnmente se presenta en el género literario, como la novela o el cuento, pero también se puede dar en los guiones cinematográficos o de las telenovelas. Niño (2003) explica que no todos los textos narrativos siguen esa misma secuencia, porque puede ser más sencilla: Hechos iniciales, trama o nudo y desenlace. Este tipo se puede presentar en guiones de teatro por ser más sencilla la estructura.

En la actualidad se dan otros tipos de textos narrativos, muchas veces con estructuras diferentes a la tradicional; por ejemplo, uno de los más comunes son los textos periodísticos de corte informativo o noticioso, donde al comienzo se enuncian los hechos más importantes (climax); es decir, la noticia en sí misma, se continua con elementos secundarios (desarrollo) y termina con datos de menor importancia o detalles complementarios.

Según Niño (2003) hay dos (2) tipos fundamentales de textos narrativos: Los ficticios, como la epopeya, el mito, fabula, novela y cuento donde los hechos y los personajes pueden ser producto de la imaginación del autor, aunque se desprendan de hechos de su experiencia, o de vivencias a las cuales el problema o los personajes les da vida. Un caso muy emblemático es el del escritor Gabriel García Márquez, quien en una entrevista con Apuleyo (1985) en su libro “El Olor a la Guayaba”, confesó haber tomado para algunas de sus novelas elementos de su propia familia.

Por otra parte, están los textos narrativos verídicos que son propios de la historia, la crónica, las noticias y los reportajes periodísticos, donde los hechos relatados, los personajes, tiempos y lugares se ciñen a la verdad de lo acontecido, porque ese es su principal objetivo: Dar a conocer fielmente los hechos ocurridos, aunque algunas veces, quizás con fines de mejorar el estilo se adorne el lenguaje o los diálogos con alguna creación del autor. Esto ocurre mucho en el cine de corte histórico.

Texto Expositivo

El texto expositivo se basa en informar, presentar o dar a conocer algunos hechos, acontecimientos, trabajos, lineamientos, facetas o aspectos de un tema determinado, para lo cual el autor del texto emplea como un recurso la descripción objetiva y la narración verídica (no la ficticia). Señala Niño (2003) que en la exposición se manejan conceptos, ideas, juicios y, en general, contenidos en el ámbito cognitivo y objetivamente, por tanto, depurando al máximo de las proyecciones u opiniones del autor.

El esquema o estructura del texto expositivo es más libre, porque depende del tipo de tema que se trate, pero al igual que los otros textos, como mínimo requiere tener una estructura y es importante que un buen lector la conozca: Planteamiento, aspectos o elementos del asunto y el cierre o la conclusión. En el primero se presenta el asunto o tema en forma general y se desarrollan en la segunda parte, que es la que contiene los aspectos resaltantes del tema, al final donde se cierra se reafirma y sintetizan lo expuesto.

El texto expositivo es muy usado en los ambientes académicos, porque se puede dar desde un contenido para una asignatura determinada como material de estudio o texto escolar, hasta en el área investigativa como una monografía, tesis, artículo arbitrado, examen, planificación, etc. Sin embargo, este tipo de texto por sus características particulares se puede ver en cualquier ámbito; por ejemplo, en el empresarial en informes de gestión, comunicaciones internas (memorando) o externas (cartas), entre otros.

Texto argumentativo

Niño (2003) señala que, aunque no existe una línea divisoria precisa entre el esquema expositivo y el argumentativo, se diferencian principalmente por el objetivo de cada uno de ellos y el tratamiento que se da a la información en cada caso. Los dos esquemas de texto tienen como base la presentación de información a nivel cognitivo,

pero mientras el expositivo tiene como fin esencial informar sobre un hecho, sin ir más allá, el argumentativo tiene como objetivo sustentar o plantear una opinión.

En otras palabras, como lo señala su nombre este tipo de texto se orienta a presentar la opinión o posición de un sujeto ante un hecho determinado y para ello, se debe basar en argumentos o razones; es decir, es el juicio valorativo del autor del escrito, pero alegando o presentando las razones que lo llevan a tomar una determinada actitud. Es decir, rechazo, aceptación, desacuerdo o acuerdo exponiendo los elementos que lo llevan para asumir esa opinión.

Al respecto, Niño (2003) explica que la estructura de este tipo de texto es: Planteamiento de la tesis, refutación de contrarios, exposición de los argumentos y la conclusión. Quiere decir que el autor parte de una afirmación que luego debe probar a lo largo del escrito para poder convencer o persuadir a los lectores, para lograrlo emplea los argumentos en los que apoya su tesis. Este tipo de texto es empleado en muchos ambientes, pero es muy común en la política y en la economía. En estos dos ámbitos mencionados, generalmente los argumentos son cifras o datos estadísticos que ayudan al autor a sustentar una posición.

En síntesis, argumentar no es tomar una posición sin dar razones, es ofrecer un conjunto de pruebas o datos que apoyen el juicio señalado. Es decir, no es sólo emitir una opinión o posición personal, sino verdaderas razones que puedan convencer al lector para que se ubique del lado del autor del escrito. Niño (2003) explica que hay muchos tipos de argumentos, los cuales se dirigen no sólo a la razón (mente), sino también a la afectividad (corazón) y la voluntad (acción).

Los argumentos se agrupan en dos (2) tipos: Los que se basan en la inducción, de relativa fuerza probatoria y los argumentos deductivos, que tienen una garantía más alta de probatoria para las razones o criterios presentados por el autor. Los inductivos, tiene la fuerza en la solidez, pertinencia y veracidad de las premisas y su

certeza no está sólidamente formada, mientras que en los deductivos sí están garantizados su certeza y veracidad.

Texto instruccional

Los textos instruccionales son aquellos que dan indicaciones o pasos para realizar alguna tarea o actividad. Entre ellos se encuentran las recetas de cocina, manuales de artefactos, consignas escolares y muchos otros. Atorresi y otros (2009) reseñan que estos textos, se fueron configurando como un medio semiótico, socialmente construido a fin de organizar patrones de conducta y secuencias discursivas. Su comprensión permite acceder al mundo de las técnicas, las labores artesanales y los instrumentos de una cultura, a través de un auxiliar diseñado para aprender a usar objetos y realizar procedimientos.

Atorresi y otros (2009) consideran que las características propias de esa estructura, ha llevado a que algunos autores no consideran que la instrucción es una clase específica de texto, primero porque no le dan la relevancia que ese texto tiene y por su poca difusión, por eso la incluyen dentro de la descripción, ya que tiene una estructura jerárquica (tema: “ingredientes”; subtemas: cada uno de los ingredientes listado) bastante parecida a la descripción.

Sin embargo, los autores citados sí lo incluyen como otro tipo de texto, debido a que cumple una función social (la mencionada arriba) y por su presencia en la vida escolar, siempre que el docente indica a un estudiante cómo hacer algo y en el propio funcionamiento administrativo del área académica; además de que, al definir los pasos o secuencias para realizar una labor, tiene relevancia en muchos otros campos, como en el área de las ingenierías en todas sus diversas menciones.

La secuencia de los textos instruccionales está ordenada temporal y lógicamente. La más habitual dispone los procedimientos de manera sucesiva, primero se indica la realización de una acción y luego la de otra. Los pasos también pueden presentarse en secuencias simultáneas; es decir, dos acciones deben realizarse

al mismo tiempo, como en una rutina de gimnasia; secuencias alternativas, es posible realizar una acción u otra y secuencias repetidas, donde la misma acción debe ejecutarse más de una vez.

Como este tipo de textos tiene la finalidad de orientar a una persona para que realice alguna actividad, debe presentar elementos paratextuales que faciliten el reconocimiento de sus partes, así como la diferenciación y el orden de los pasos. Estos son el título, los subtítulos (que distinguen las partes: lista y procedimientos) y los marcadores gráficos: puntos, guiones o números (para ordenar o marcar la secuencia). En algunos casos las imágenes, ilustran las instrucciones; a veces son decorativas (como los platos en las recetas) y otras veces apoyan la comprensión estableciendo relaciones de redundancia con el texto verbal. (Atorresi y otros 2009, p.100)

El contexto

Observando su configuración morfológica el término contexto significa “Lo que acompaña al texto”, por lo tanto, puede afirmarse que se refiere a las múltiples condiciones que rodea el acto de lectura. Por lo tanto, el contexto es el marco de referencia, con respecto al cual los signos escritos adquieren un significado determinado. También puede decirse que es el conjunto de elementos lingüísticos o extralingüísticos que acompañan a una palabra, o a un hecho, y que condicionan, concretizan, alteran, amplían o ayudan a definir la situación, o el significado de lo que se quiere transmitir.

El contexto determina en gran medida la comprensión del mensaje que transmite el escrito, el cual en ningún momento se desliga del texto y del lector. Esta es una triada indisoluble en el proceso de comprensión lectora, donde cada uno (texto-lector-contexto) aporta un poco para que el mensaje, o la idea prevista por el autor del escrito, sea decodificada por el lector dependiendo del contexto en el que desarrolla el acto de leer. Según los Lineamientos Curriculares (1998, p.77)

emanados del Ministerio de Educación hay tres (3) tipos de contexto: El textual, el extra-textual y el psicológico. A continuación, se explicará cada uno.

Contexto Textual

El contexto textual, son los elementos que están dentro del escrito y se convierten en una ayuda para que el lector pueda reconocer los significados que le son extraños. El significado de una frase o de una expresión, puede ser considerada en función de su estructura lingüística interna; es decir, la propia conformación morfológica de un término, pero también puede ser que algunos de los otros elementos lingüísticos influyan en el significado. Aunque se puede ver en muchos casos, lo más común es en palabras polisémicas o las homófonas, que tienen varios significados y es el propio texto que aporta elementos para su comprensión.

Referente a este tipo de contexto, Tapia (2005, p.7) explica que “No sólo posibilita reconocer el significado de las palabras conocidas con más rapidez, sino que, a menudo, permite a un lector competente inferir el significado de palabras que se desconocen”. Así, un lector que, en la primera frase, no reconoce el significado de una palabra, debe aprender que, al seguir leyendo, el mismo texto dará pistas para comprenderlo.

Este uso del contexto textual, puede ser automático y hasta inconsciente en el lector experto, pero a menudo, en el lector con poca experiencia no lo es y por tanto, debe recibir alguna orientación con la aplicación de estrategias adecuadas, para aprenderlo. Esa circunstancia constituye uno de los factores determinantes que influye en las diferencias individuales que se detectan, porque equivale a los conocimientos previos del lector que deben ser activados.

Es decir, la comprensión no se produce solamente por la aplicación de una buena estrategia, ni tampoco se da en un solo momento, también se hace necesario adquirir diferentes experiencias con la lectura permanente de textos muy diversos, para ir ampliando el nivel de conocimiento. En otras palabras, se requiere de actos de

lectura que promuevan también la discusión de los temas para lograr la apertura a nuevos saberes.

En otras palabras, la facilidad y la precisión con que se reconoce el vocabulario depende, según plantea Tapia (2005) de cuatro factores: La cantidad de vocabulario que el sujeto conoce, la familiaridad con el tema de lectura, el contexto semántico y sintáctico, y el uso estratégico que se hace de dicho contexto. Se trata de factores sobre los que es posible incidir desde el entorno, por lo que, si se desea mejorar la comprensión, es preciso prestarle atención a la hora de diseñar los textos o la instrucción. Recalca Tapia, que no es suficiente con indicar a los alumnos que usen el diccionario y, lamentablemente, esto es lo que generalmente se sugiere a los niños en el aula.

Contexto Extra-Textual

El contexto también se puede ver desde el punto de vista socio-histórico-cultural que sería visto de dos (2) formas: El referido al periodo o sociedad donde se produce el hecho que se está leyendo, y que requiere de la información previa que el lector maneje sobre esos acontecimientos. Por ejemplo, leer sobre la antigua Grecia, el tiempo de los romanos o la segunda guerra mundial, no será igual de fácil comprender los detalles para un lector poco asiduo que para uno competente. Al respecto Tapia (2005, 16) señala, “Sin una construcción mínima del modelo mental o de situación, el lector no comprende adecuadamente el texto, aun cuando haya construido una representación proposicional adecuada del mismo”

Debido a esa necesaria información previa sobre la temática tratada, es que se hace imposible que dos personas tengan la misma perspectiva o la misma posición sobre una temática específica, sobre todo cuando se busca que lleguen hasta el nivel crítico o valorativo y que sean capaces de dar una argumentación personal sobre un mismo texto, a menudo, ni los textos, ni las actuaciones de los profesores son suficientes para estimular el hábito de una lectura frecuente y comprensiva.

En ese caso se estaría hablando del contexto extratextual, pero referido al tema tratado en el material que se está leyendo; es decir, son elementos cognitivos porque están dentro del lector como información previa, pero no pertenecen al texto. El lector también debe activar esos saberes y lograr que se integren con la nueva información, para ir dándole forma a lo que está tratando de interpretar. Esta es una de las razones de la complejidad del proceso de lectura.

El contexto extratextual también se refiere al lugar físico donde se produce la lectura pudiendo ser éste el hogar, la escuela, la biblioteca, etc. Por esa razón García y Rojas (2015) no ven el problema de la lectura como una responsabilidad única y exclusiva del maestro. Ellos refieren a Decroly para explicar que también tiene injerencia directa la escuela misma, como organización propiamente dicha, por los recursos con los que dispone, el ambiente que la circunda, la organización de los espacios, hasta los elementos presentes en las paredes en las aulas.

Con relación a la escuela, definitivamente hay ambientes físicos que no son nada gratificantes, por el contrario, son hostiles por muchos factores: Desde espacios pequeños, pocos iluminados, temperaturas poco agradables, donde visualmente no se estimula la creatividad ni la concentración. Esos son espacios pocos motivadores para el aprendizaje y tampoco para estimular la lectura, porque no se siente atractivo para activar el pensamiento y no fortalecen la imaginación ni la creatividad.

García y Rojas (2015) se refieren al contexto extralingüístico, porque son elementos que acompañan al proceso de lectura y, que contribuyen a formar lectores motivados o desmotivados. Es decir, además del texto hay que añadir otros elementos más; por ejemplo, mientras están en la escuela, los estudiantes leen en un contexto en el que, fundamentalmente, se les va a evaluar y en consecuencia, se produce un factor de presión para el niño que pudiera influir negativamente.

Por otra parte, si el contexto en el que tiene lugar la evaluación estimula aprendizajes memorísticos y que requieren poca elaboración, difícilmente se leerá buscando la comprensión profunda de los textos, como muestra el hecho de que

ayudas incluidas en los textos con el propósito de facilitar la comprensión, como los mapas conceptuales, se memoricen con vistas a la evaluación. (Tapia 1998),

Aquí puede hacerse mención al importante trabajo que tiene el maestro como agente no trasmisor, sino guía y acompañante de un proceso nada fácil para un niño. Por esa razón se requiere que actúe como factor activo, que debe plantear modos alternativos de planificación, ejercer su función docente y de evaluación (Tapia 1998), sino también el diseño de materiales didácticos que posibiliten nuevas formas de trabajar en el aula.

Otro contexto físico por excelencia es el hogar, que como ya se ha mencionado en los Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana (1998), se declara que desde ese lugar se debe fomentar la lectura y ese hábito. Es decir, son los padres un factor clave para que los niños desde sus primeros años aprendan que leer es un placer y no una obligación. Sin embargo, es con el ejemplo como se aprende a leer. Un hogar donde los libros son recursos de todos los días promueve el aprendizaje y, en consecuencia, la lectura; pero al contrario en el hogar donde sólo hay libros escolares, la lectura se entenderá como una obligación y un requisito académico.

Contexto Psicológico

Cuando se habla de contexto psicológico son todos los factores internos que intervienen positiva o negativamente en la comprensión lectora, porque afectan al lector de alguna manera y lo llevan a actuar de una forma determinada frente al acto de leer. Tapia (2005) apunta que las personas no aprenden a leer en el vacío, sin la mediación de los adultos, sino que lo hacen en el entorno creado por los textos e influidos por el contexto que incita a leerlos o no lo hace. Será preciso, pues, examinar el modo en que dicho entorno facilita o dificulta la existencia de una motivación adecuada y de procesos eficaces.

Entre esos factores lógicamente están los estados afectivos que promuevan la motivación, el desánimo, así como la mala o buena disposición ante esa actividad tan compleja. Niño (2003, p.127) toma en cuenta el temperamento, explicando que se

refiere por ejemplo a la constancia en el trabajo y la disciplina, que el lector le imprima a la actividad de la lectura, pero siempre considerando que se debe dar un placer o gusto hacia ese acto. El autor considera que “El equilibrio emocional o el dominio de los impulsos e impresiones es una condición que asegurará la atención y, por consiguiente, la comprensión”.

La atención es otro factor señalado por Niño (2003) la cual depende de una buena disposición del lector, de la aceptación o gusto por el tema tratado en el escrito, la tranquilidad y el entrenamiento disciplinado de la mente. En este aspecto, hay otra variable que puede perturbar y es el cansancio por el número de horas dedicadas a la lectura, así como el horario, porque de hecho no se lee con la misma disposición en horas donde en la casa o en la escuela hay mucho ruido que cuando hay silencio y un ambiente acogedor.

Cassany (2000, p.78) agrega otros elementos emotivos dentro del contexto extralingüístico, que interviene en forma muy directa y los denomina “Factores de personalidad y estados emocionales”, entre ellos menciona: “Confianza en uno mismo, la seguridad, la angustia, la empatía, la actitud y el respeto hacia el profesor”. El autor explica que estos factores raramente se presentan aislados y como se ve, aunque tienen un carácter personal e interno, todos pueden ser reforzados en el propio salón de clase, de ahí el necesario trabajo que debe hacer el docente para que se conviertan en aspectos positivos hacia la lectura.

Hay factores que no son única y exclusivamente físicos o psicológicos, porque simplemente uno se relaciona con el otro. Por ejemplo, estar en medio de problemas familiares no es el mejor momento emocional para leer ni para estudiar. Tratar de leer o estudiar sin contar con los recursos mínimos como un lápiz o el material de lectura que sea poco legible (no una copia poco nítida), tampoco es la forma de despertar el interés de un niño que además no siente mucha emoción hacia la lectura. Estas situaciones se ubicarían en lo que Cassany denominó como angustia o seguridad.

Como se ha visto, la motivación es un factor esencial en la comprensión lectora, pero como depende del lector ya fue explicado en esa aparte; sin embargo, para reforzar su importancia se toman las palabras de Tapia (2005, p.2) quien es muy enfático al señalar que “Si la motivación o la forma de proceder no son las adecuadas, el lector no consigue comprender bien el texto”. Existe una relación directa y muy estrecha entre la lectura, el interés, el aprendizaje, el conocimiento y la comprensión. Además de que todos esos elementos están influenciados por los aspectos socio-económicos del núcleo familiar.

Una manera de despertar la motivación del estudiante por parte del maestro, es reforzar en él sus capacidades y habilidades, mientras que hacer lo contrario; es decir, resaltar y destacar sus limitaciones y fallas es crear una barrera para la lectura. Así como hacer comparaciones con otros compañeros, porque esa actitud es contraproducente. El niño que se siente cuestionado continuamente, por ejemplo, por no ser muy aventajado en las evaluaciones, poco a poco se irá encerrando más en sí mismo y perdiendo todo interés por el estudio y la lectura.

Díaz y Hernández (2003, p. 276) refiriéndose al contexto resaltan su importancia para la comprensión lectora y apuntan “No es lo mismo leer un texto determinado cuando existe una demanda externa propuesta por el docente que cuando no la hay, tampoco es igual enfrentarse a un texto para pasar un examen que simplemente para divertirse”. En esas palabras, los autores reflejan una situación que en el ámbito académico interviene en forma negativa para la comprensión lectora.

Bases legales

Con respecto a las bases legales de esta investigación, lo primero que hay que resaltar es que se sigue lo pautado en el artículo 67 de la Constitución Política (2016, p.29), donde se identifica a la educación como “Un derecho de la persona y un servicio público que tiene una función social; con ella se busca el acceso al

conocimiento, a la ciencia, a la técnica, y a los demás bienes y valores de la cultura”.

En ese mismo articulado se reconoce la obligatoriedad de la educación, entre los cinco y los quince años de edad, además de un año de preescolar y nueve de educación básica, así como la responsabilidad del Estado para ofrecer ese servicio; vigilar por su calidad y por el cumplimiento de sus fines; así como la formación moral, intelectual y física de los educandos, para asegurar las condiciones necesarias para el acceso y permanencia de los menores al sistema.

Otro documento legal que sustenta esta investigación es el artículo 1 de la Ley General de Educación (1994, p. 1), también conocida como ley 115, específicamente en el artículo 1, donde se señala que “La educación es un proceso de formación permanente, personal, cultural y social que se fundamenta en una concepción integral de la persona humana, de su dignidad, de sus derechos y de sus deberes”. En ese importante apartado ya el Estado colombiano está definiendo muchos aspectos de la educación dignos de aclarar.

Como primer aspecto, se concibe que la educación no es sólo “información”, es decir, una posición opuesta al método tradicional, donde sólo se dan datos, cifras y normas que se deben recordar. Otra característica es que es un proceso permanente; es decir, no termina y se concreta únicamente a unos espacios como la escuela, ni a un maestro porque toda la sociedad debe contribuir a formar los nuevos ciudadanos. Otro elemento significativo es la concepción de integralidad, donde no se entiende únicamente la esencia pedagógica, sino la conciencia ciudadana por cuanto los sujetos deben conocer, respetar y cumplir sus deberes y derechos.

De igual manera, esta investigación toma como base legal, el artículo 40. de la misma ley 115, porque él trata sobre la calidad y cubrimiento del servicio de educación. Señalamiento que sustenta este trabajo porque se busca conocer

primero las condiciones en cuanto a la comprensión lectora de los niños de sexto grado, para poder contribuir a mejorar la calidad de la educación. Además de que en el mismo artículo se responsabiliza para cumplir ese mandato, no sólo al Estado, sino también a la sociedad y a la familia.

En síntesis, es el mismo Estado quien demanda de toda la sociedad y, más aún de la familia el necesario acompañamiento que debe dársele a los niños en su proceso de educación, porque es desde el núcleo familiar que el niño debe recibir no sólo el apoyo económico, sino el moral y, mucho más necesario, la creación y reforzamiento del hábito del estudio y, por ende, la costumbre de la lectura como una actividad propia de la vida en colectividad.

Otro artículo de la ley 115 que sustenta la realización de este trabajo es el 5o. donde se trata sobre los fines de la educación, que está basado a su vez, en el artículo 67 de la Constitución Política, la educación, específicamente en el numeral 9, en el cual se señala el desarrollo de la capacidad crítica, reflexiva y analítica, habilidades esenciales para fortalecer el avance científico y tecnológico nacional. En este articulado también se está señalando a la lectoescritura, porque sin esas competencias no se puede lograr el progreso socio-económico-tecnológico del país.

2. Sistema de variables Definición conceptual y operacional

2.1.1. Definición conceptual

Redondo (2008, p. 2) afirma que “la comprensión se deriva del proceso activo de relacionar información nueva que aporta el texto, con la ya existente en la mente del lector, para ello se deben activar procesos cognitivos variados, además de ubicarse en un contexto específico.

2.1.2. Definición operacional

Se concibe como comprensión lectora el resultado del proceso activo donde el lector, a través de la activación de sus saberes y experiencias previas interactúa con las ideas plasmadas en el texto, para recrearlas según sus necesidades, conocimientos e intereses para construir significados, ubicándose en un contexto determinado, logrando alcanzar según sus habilidades y competencias un nivel literal, inferencial o intertextual crítico.

Tabla 2. Operacionalización del evento

EVENTO	SINERGIAS	INDICIOS	ITEMS
Comprensión lectora: nivel literal, inferencial y crítico intertextual que posee el estudiante.	Nivel Literal: Reconocimiento de la información que se encuentra explícita en el texto.	Identificar ideas principales	1.1, 1.2, 1.3, 1.4, 2.1, 2.2, 2.3, 2.4, 3.1, 3.2, 3.3, 3.4, 4.1, 4.2, 4.3, 4.4
		Identificar relaciones de causa-efecto	
		Reconocer secuencias de una acción	
		Identificar sinónimos, antónimos, homófonos	
		Dominar vocabulario básico correspondiente a su edad	
	Nivel Inferencial: Reconocimiento de información implícita del texto	Deducir significados de palabras desconocidas	5.1, 5.2, 5.3, 5.4, 6.1, 6.2, 6.3, 6.4, 7.1, 7.2, 7.3, 7.4, 8.1, 8.2, 8.3, 8.4
		Identificar secuencias lógicas	
		Reconocer macro-estructura del texto	
		Prever final diferente	
		Reconocer posibles causas o consecuencias a determinadas acciones.	
	Nivel Crítico Intertextual: capacidad para valorar el contenido de un texto, interactuar con el texto.	Juzgar el contenido del texto	9.1, 9.2, 9.3, 9.4, 10.1, 10.2, 10.3, 10.4, 11
		Emitir un juicio frente a un comportamiento	
		Identificar la intención del texto	
		Reconocer la intención del autor	
		Proponer nuevas soluciones	

Fuente: Elaboración propia (2019)

CAPÍTULO III: CRITERIOS METODOLÓGICOS

Capítulo III: Criterios Metodológicos

3.1 Naturaleza y alcance de la investigación

La presente investigación se desarrolló desde la comprensión holística de la ciencia, donde la holística se refiere, según Rivadeneira (2013) citando a Morín, (1997 y Weil, 1997) al conjunto del todo en las relaciones con sus partes; por lo tanto, propicia una metodología más completa y eficaz a los investigadores permitiéndoles dar respuesta a un evento integrando los diferentes modelos epistémicos o paradigmas.

Para Hurtado (1999 citado por Rivadeneira 2013 p. 23) los “Tipos de investigación no son más que estadios o momentos de todo el proceso de investigativo, visto holísticamente”. Bajo esta premisa, una de las características de la investigación holística se da en que, en vez de centrarse en el método, lo hace en los objetivos sucesivos del proceso continuo y con ello la disputa entre los diversos paradigmas desaparece.

De este proceso surge un nuevo concepto de investigación el cual Hurtado (2010 p. 98) define como:

Un proceso evolutivo, continuo y organizado de búsqueda, para generar conocimiento nuevo, a partir de lo que se es y de lo que se sabe, desde diferentes niveles de participación, con variadas perspectivas de interpretación y con distintos grados de estructuración, dirigido a encontrar leyes generales, o simplemente a obtener respuestas particulares relacionadas con necesidades inquietudes, cuyos resultados se expresan como exploración, descripción, análisis, comparación, explicación, predicción, invención, transformación, verificación y evaluación.

De esta manera, la investigación se rige por el principio de complementariedad donde es posible combinar distintos métodos para llegar a la meta propuesta, logrando integrar diversos aportes, estrategias y procedimientos. Como lo afirma

Blanco (2016 p. 100), la complementariedad se vislumbra como una “Propuesta de integración de enfoques de investigación para el estudio de un mismo problema”.

Siguiendo los postulados teóricos arriba expuestos, para el desarrollo de esta investigación se utilizó el método holopráxico, el cual da lugar a la metáfora del ciclo holístico, donde las acciones y pasos seguidos a lo largo de la investigación, permitieron desarrollar los diversos estadios o tipos de investigación, producto del sintagma de los modelos epistémicos y sus métodos.

Por cuanto la investigación es descriptiva, se cubren los objetivos específicos en el mismo estadio, por lo tanto, para la realización de la investigación se dieron tres vueltas por la espiral holográfica en el mismo nivel; es decir, el descriptivo para alcanzar el logro de los objetivos, tal y como se especifica en la tabla 3, donde el diseño utilizado es de campo con una perspectiva temporal transeccional contemporáneo y unieventual.

Tabla 3. Tabla Holopraxica

Objetivos específicos	Estadio	Evento	Diseño	Población	Técnicas e instrumentos	Técnicas de análisis
Identificar el nivel literal de comprensión lectora de los estudiantes de sexto grado en la IE Domingo Savio de San Vicente del Caguán-Caquetá.	Descriptivo	Nivel Literal	Fuente: campo. Perspectiva temporal: transeccional contemporánea. Unieventual	Estudiantes de 6to grado (28 estudiantes)	Técnica: Encuesta Instrumento: cuestionario. Instrumento utilizado: El elefante encadenado	Estadística descriptiva, nivel de medición ordinal, Mediana.
Caracterizar el nivel inferencial de comprensión lectora de los estudiantes de sexto grado en la IE Domingo Savio de San Vicente del Caguán-Caquetá.	Descriptivo	Nivel Inferencial	Fuente: campo. Perspectiva temporal: transeccional contemporánea. Unieventual	Estudiantes de 6to grado (28 estudiantes)	Técnica: Encuesta Instrumento: cuestionario. Instrumento utilizado: El elefante encadenado	Estadística descriptiva, nivel de medición ordinal, Mediana.
Precisar el nivel crítico intertextual de comprensión lectora de los estudiantes de sexto grado en la IE Domingo Savio de San Vicente del Caguán-Caquetá.	Descriptivo	Nivel Crítico Intertextual	Fuente: campo. Perspectiva temporal: transeccional contemporánea. Unieventual	Estudiantes de 6to grado (28 estudiantes)	Técnica: Encuesta Instrumento: cuestionario. Instrumento utilizado: El elefante encadenado	Estadística descriptiva, nivel de medición ordinal, Mediana.

Fuente: Autoría propia (2019)

3.2 Tipo de investigación

Para el desarrollo de este proceso se optó por la investigación descriptiva que es el procedimiento usado en ciencia, para representar las características del fenómeno, sujeto o población a estudiar. Debido a ello, en esta investigación no se plantearon hipótesis ni predicciones y se concretó a conocer el evento de estudio respondiendo la siguiente pregunta: ¿Qué es el fenómeno y cuáles son sus características?

Este tipo de investigación busca describir de forma precisa lo que se encuentra en estudio. Según Hurtado (2010, p. 133) “La investigación descriptiva consiste en la identificación de las características del evento de estudio”, por lo tanto, no se trata de cambiar resultados encontrados o demostrar hipótesis, porque aquí no se realizan procesos de intervención, sino sólo de descripción donde se detallan las características del objeto de estudio.

La investigación descriptiva, llamada también investigación diagnóstica, según Bunge, citado por Gross (2010), debe responder a las siguientes interrogantes: ¿Qué es? ¿Cómo es? De acuerdo a lo anterior, la presente investigación es descriptiva porque en ella se señalan en forma detallada, las características que presentan los estudiantes de grado sexto en cada uno de los niveles de comprensión lectora, después de haber realizado la lectura del material.

3.3 Diseño de la investigación

La presente investigación se corresponde con un diseño de campo, puesto que la información se recopiló en el propio ambiente natural de los niños, siendo ellos la fuente de información. De igual manera, es un diseño contemporáneo ya que se obtuvo información actualizada o del momento, en donde se requirió identificar el nivel de comprensión lectora de los niños, después de haber realizado la lectura del texto suministrado. La perspectiva es transeccional, ya que la recolección de la información se realizó en una sola ocasión y con ella se obtuvieron los datos necesarios para la realización del análisis respectivo.

3.4 Población de la investigación

La Institución Educativa Santo Domingo Savio de San Vicente del Caguán Caquetá es una institución oficial, ubicada en una zona urbana, con un carácter técnico, que funciona en horario matutino, vespertino y fines de semana, ofreciendo educación en los niveles de preescolar, media, básica de secundaria, básica y primaria.

Cuenta con 30 docentes que atienden 846 estudiantes, desde el grado preescolar a undécimo en dos (2) sedes educativas. La sede Domingo Savio atiende estudiantes desde grado preescolar a quinto de educación básica primaria y la sede Palestro brinda sus servicios a estudiantes de grado sexto hasta once. Se decidió trabajar con estudiantes de la sede principal, porque es allí donde se cuenta con los estudiantes de educación básica. Los alumnos seleccionados para llevar a cabo este proceso, son los de grado sexto que corresponde a dos grupos (601 y 602) compuesto por 77 niños y niñas entre los 10 y 13 años de edad.

Los estudiantes de grado sexto se encuentran en un proceso de transición entre la educación primaria y la secundaria; por lo tanto, experimentan cambios en los procesos de enseñanza por parte de sus docentes. En primaria un solo maestro imparte clases de todas las áreas del conocimiento, mientras que en secundaria cada área es orientada por un docente diferente, y se hace necesario un buen nivel de comprensión lectora para que su rendimiento académico no se vea afectado.

Respecto a la dimensión socio-familiar, muchos de los niños y niñas viven en familias, grupos o comunidades que han sido víctimas del conflicto por el desplazamiento forzado, generando una situación de inseguridad, pobreza y falta de autoestima. Como consecuencia, los niños no demuestran interés por el estudio y se hace difícil contribuir a su formación integral, presentando debilidades en las actividades académicas y lógicamente también en la lectura.

3.5 Técnica e instrumentos de recolección de los datos

Se consideran las técnicas de recolección de los datos como los procedimientos que utiliza el investigador, para recopilar la información necesaria que le permita dar respuesta a los objetivos planteados en un estudio determinado. Para la selección de las técnicas más adecuadas de acuerdo a cada investigación se deben responder a las preguntas ¿Cómo...? y ¿De esa manera? Porque de esa forma se logra la consecución de los objetivos. (Sabino 2012, p.143)

Los instrumentos consisten en los recursos técnicos más importante del que se vale el investigador, para recopilar los datos necesarios en el proceso de investigación, ya que generalmente se obtienen en forma directa de la misma muestra sometida al estudio. O sea, según Hurtado (2010), constituyen los medios para recoger información que permita dar respuesta al objeto de estudio y deben responder a la pregunta ¿Con qué...?

Para esta investigación se utilizó la técnica de la encuesta, mediante un instrumento denominado “Lectura de comprensión lectora”. Para la construcción de esta guía se realizó la operacionalización del evento de estudio, a partir de lo dispuesto por el Ministerio de Educación de Colombia en los Lineamientos Curriculares (1998), donde se concibe la comprensión de lectura en sus tres niveles: Literal, inferencial y critico intertextual.

Para la prueba de comprensión se seleccionó, una lectura de tipo narrativa, reconocida como el “Elefante encadenado” de Jorge Bucay, que proporcionó la oportunidad de medir los niveles de comprensión lectora que alcanzan los estudiantes. El instrumento está estructurado en tres (3) partes: La primera con datos básicos del estudiante, la segunda es el texto y la tercera contiene las 41 preguntas formuladas a partir del contenido del texto, las cuales fueron divididas en los tres niveles de comprensión lectora: Es decir, 16 indagan sobre el nivel literal del texto, 16 buscan conocer la información del nivel inferencial y 9 pertenecen al intertextual crítico.

3.6 Validez y confiabilidad del instrumento

Para la validez del instrumento se utilizó la certificación por jueces o expertos. Actividad, que según explica Hurtado (2010), es aquella actividad que está basada en la correspondencia que debe darse entre los ítems del instrumento y el concepto del evento y que, por lo tanto, permite darle validez a ese importante paso de la investigación, porque permite darles credibilidad y aceptación a los resultados obtenidos.

Ante lo cual, luego de la operacionalización y construcción de la lectura de comprensión lectora se entregó el instrumento a tres (3) expertos con experiencia en el área de lenguaje, (Ver anexo A), quienes revisaron las preguntas, su redacción, la relación con el contenido del texto y su facilidad para ubicar los diferentes niveles de lectura. Los validadores corroboraron que sí existía consenso, entre lo dispuesto por el investigador con relación a la asignación de los ítems dentro de las sinergias del evento.

Luego la información fue vaciada en una tabla (Ver anexo B) y se calculó un índice de validez. El cálculo de este índice fue de 0,95 lo cual indicó que el instrumento era válido, por lo que fue aplicado a los niños sin ninguna corrección. Para la confiabilidad del instrumento se utilizó el coeficiente de Alfa de Cronbach, el cual fue calculado mediante el SPSS 18. Los resultados que se presentan en la tabla 4 reflejan un resultado de 0,85, lo cual indica que el instrumento es altamente confiable.

Tabla 4. Estadísticos de fiabilidad

Alfa de Cronbach	N de elementos
,850	41

Fuente: Elaboración propia (2019)

3.7 Análisis de los resultados

Para el análisis de los resultados se utilizó la estadística descriptiva, específicamente la frecuencia absoluta y porcentual, para explicar cómo se ubicaba la población estudiada en las categorías del evento de estudio, y la mediana como medida de tendencia central porque el evento se midió en un nivel ordinal.

Para la interpretación de los datos se utilizó el baremo de interpretación que se presenta en la tabla 5.

Tabla 5. Baremo de interpretación

Categorías	Interpretación
0 – 6,66	Baja comprensión lectora
6,67 – 13,32	Mediana Comprensión lectora
13,33 - 20	Alta comprensión lectora

Fuente: Elaboración propia (2019)

CAPÍTULO IV

RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN

Capítulo IV: Resultados de la investigación

Después de realizada la lectura del texto “El elefante encadenado” y aplicado el instrumento, durante una sesión de clase de lengua, se recolectó la información aportada por los estudiantes de grado sexto de la institución educativa “Domingo Savio”. Esos datos fueron recopilados y analizados mediante el estudio estadístico obteniéndose los siguientes resultados.

4.1 Resultados del evento comprensión lectora

Con relación a los resultados del evento comprensión lectora que se presenta en la tabla 6, se observa una mediana de 12,2 puntos en un máximo de 20 puntos, que, al ser comparado con el baremo de interpretación, indica que la población estudiada tiene medianamente una comprensión lectora; es decir, los estudiantes sólo entienden los aspectos literales de la lectura. Es decir, dejan de identificar información implícita dentro del texto, no reconocen significado de palabras ni logran inferir la intencionalidad y el propósito del autor. Tampoco hacen intertextualidad al no poder relacionar el contenido del texto con otros saberes fuera del texto.

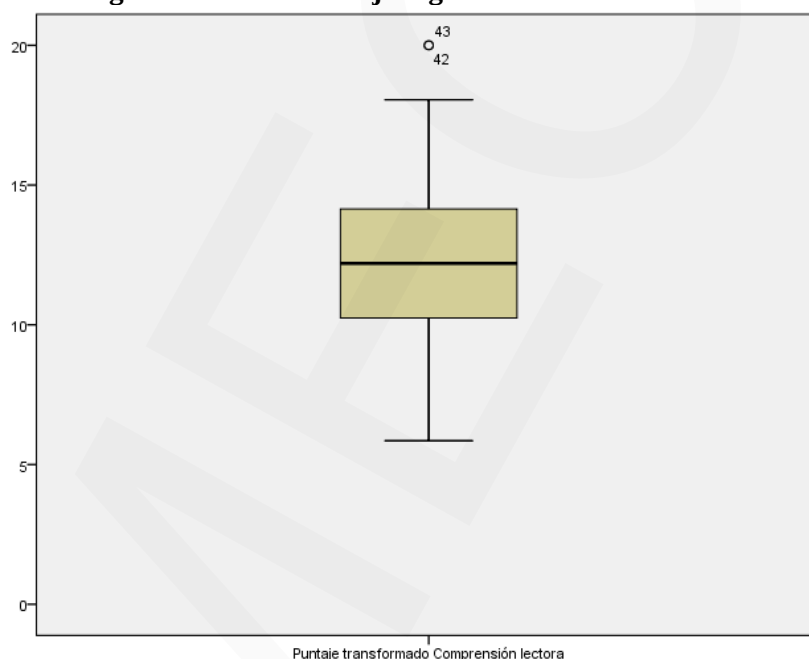
Igualmente, se observa en la figura 1. Una distribución uniforme lo cual indica que los grupos son homogéneos; es decir, todos los niños tienen las mismas características con respecto a la comprensión lectora. Además, se observa que existen estudiantes que obtuvieron puntajes bajos, lo cual se refleja en un puntaje mínimo de 6 puntos, los estudiantes que obtuvieron un máximo puntaje apenas lograron 14 puntos. Se observan casos atípicos como es el 42 y 43 con puntajes por encima del grupo.

Tabla 6. Estadísticos del evento
Comprensión lectora

N	Válidos	77
	Perdidos	0
Mediana		12,20
Mínimo		6
Máximo		20
Percentiles	25	10,24
	50	12,20
	75	14,15

Fuente: Elaboración propia (2019)

Figura 1. Gráfico de caja bigote del evento de estudio



Fuente: Elaboración propia (2019)

En la tabla 7 se presenta la distribución de la población en las categorías del evento, donde se observa que un 51,9% de los estudiantes tienen mediana comprensión lectura, 45,5 alta comprensión lectora y un 2.6 baja comprensión lectora. Es decir, el valor más alto se registra en el nivel básico, en el literal.

Tabla 7. Categorías de Comprensión Lectora

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Baja comprensión lectora	2	2,6	2,6	2,6
	Mediana comprensión lectora	40	51,9	51,9	54,5
	Alta comprensión lectora	35	45,5	45,5	100,0
	Total	77	100,0	100,0	

Fuente: Elaboración propia (2019)

4.1.2 Resultados de las sinergias del evento comprensión lectora

Con respecto a las sinergias del evento de comprensión lectora se muestra en la tabla 8 los resultados, donde se observa que las sinergias con más bajo puntaje son las del nivel crítico intertextual, con unos 6,67 puntos de un máximo de 20 y el nivel inferencial con 10 puntos. Según el baremo de interpretación esto indica que medianamente los estudiantes en su comprensión lectora tienen desarrollado el nivel crítico intertextual, lo cual indica que los estudiantes de grado sexto tienen poca capacidad para interactuar con el texto, valorar su contenido, reconocer la intención del autor, proponer nuevas soluciones, argumentar y discernir frente al comportamiento de los personajes. En otras palabras, el estudiante no ha logrado desarrollar la competencia para evaluar un texto.

Con respecto al nivel inferencial el cual se refiere a la capacidad del lector para interpretar mensajes implícitos en el texto, donde se hace necesario identificar información que se encuentra entre líneas como deducir relaciones, información y otros aspectos que no están escritos literalmente, así como reconocer la macro estructura del texto, se observa que los estudiantes presentan dificultades para resolver cuestionamientos donde se hace necesario utilizar la capacidad de discurrir ese tipo de información.

El nivel literal es la sinergia donde se obtuvo el mayor puntaje con una mediana de 20 puntos sobre 20, lo cual indica que los estudiantes se ubican en este nivel de lectura, al lograr responder con precisión preguntas cuyas respuestas se encuentran de forma explícita en el texto, como son el reconocimiento de personajes, ideas

principales, tiempo, lugar y secuencias narrativas. Este nivel exige poca profundización en la lectura, por tanto, al estudiante se le facilita reconocer información superficial.

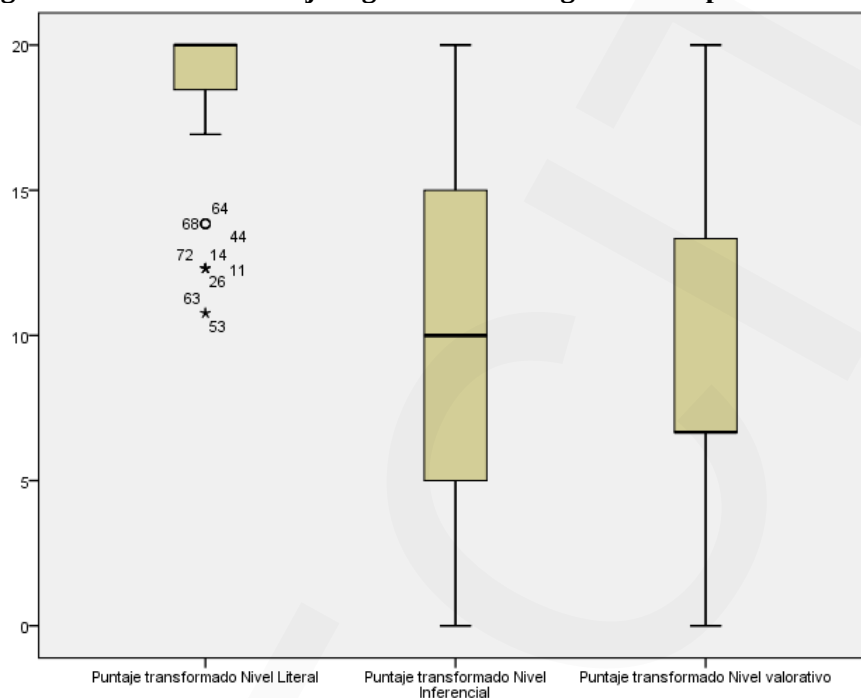
Sin embargo, también se observa en esta sinergia datos atípicos correspondientes a los casos: 63 y 53 con 11 puntos; 11,14, 26 y 72 con 12 puntos; 44, 64, y 68 con 14 puntos. Estos cinco (5) estudiantes aún no alcanzan ni un nivel medio de comprensión lectora literal, lo cual coincide con sus frecuentes faltas a clase y además se corresponde con el poco acompañamiento y ayuda del grupo familiar en su proceso educativo.

Tabla 8. Estadísticos de las sinergias nivel literal, inferencial y crítico intertextual

		Puntaje transformado Nivel Literal	Puntaje transformado Nivel Inferencial	Puntaje transformado Nivel crítico
N	Válidos	77	77	77
	Perdidos	0	0	0
Mediana		20,00	10,00	6,67
Mínimo		11	0	0
Máximo		20	20	20
Percentiles	25	18,46	5,00	6,67
	50	20,00	10,00	6,67
	75	20,00	15,00	13,33

Fuente: Elaboración propia (2019)

Figura 2. Gráficos de la caja bigote de las sinergias de comprensión lectora



Fuente: Elaboración propia

4.1.3 Sinergia literal

Se observa en la tabla 8 y la figura 2 que la distribución es asimétrica, porque el 50% del grupo que está por encima de la mediana tiene el mismo puntaje de la mediana. Aunque también se presentan casos atípicos identificados como. 68, 64, 44, 72, 14, 11, 26, 63, 53.

Los resultados de la mediana ubican la sinergia literal en una categoría de alta, lo cual indica claramente que los estudiantes del sexto grado, objeto de esta investigación, reconocen la lectura solamente como un proceso textual, sin demostrar la capacidad de cambiar el significado de las palabras que componen el texto, ni ver más allá de lo que está implícito en el escrito.

Con relación a cómo se distribuye la población estudiada en las categorías de las sinergias (tabla 9), se observa que la cifra más alta; es decir, un 90.9% se ubica en

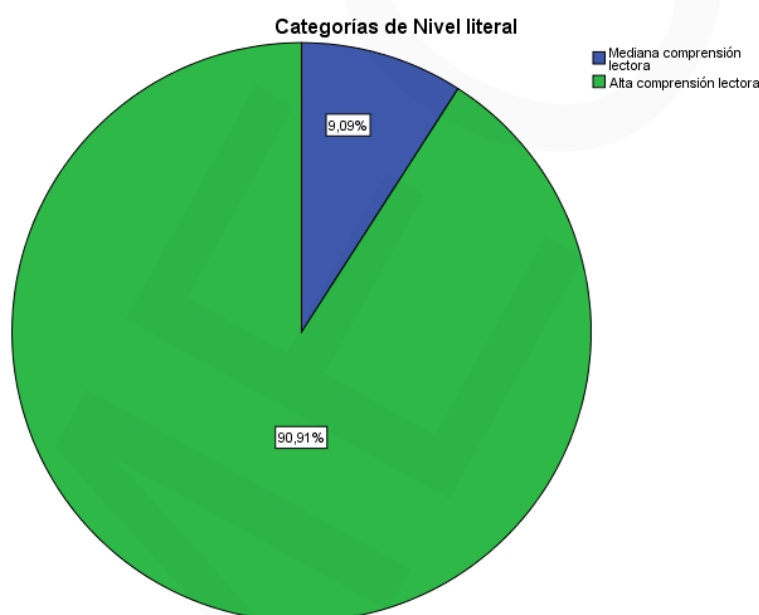
alta comprensión para el nivel literal y un 9,1% se ubica en mediana comprensión literal de la lectura.

Tabla 9. Categoría nivel literal

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Mediana comprensión lectora	7	9,1	9,1	9,1
	Alta comprensión lectora	70	90,9	90,9	100,0
	Total	77	100,0	100,0	

Fuente: Elaboración propia

Figura 3. Gráficos de las categorías de la sinergia nivel literal



Fuente: Elaboración propia (2019)

4.1.4 Sinergia nivel inferencial

En la tabla 8 y la figura 2 se observa una distribución asimétrica con un grupo muy heterogéneo; es decir, con características muy diversas con respecto a lo referente a cómo el estudiante interpreta la información del texto y su temática. La mediana con un puntaje de 10 de un máximo de 20 puntos, indica que medianamente los estudiantes son capaces de hacer inferencias sobre los sucesos que se presentan en

la lectura, ya que no fueron capaces de identificar ideas no plasmadas literalmente en el texto, como la pregunta referida a la estaca que sostiene al elefante sujetado.

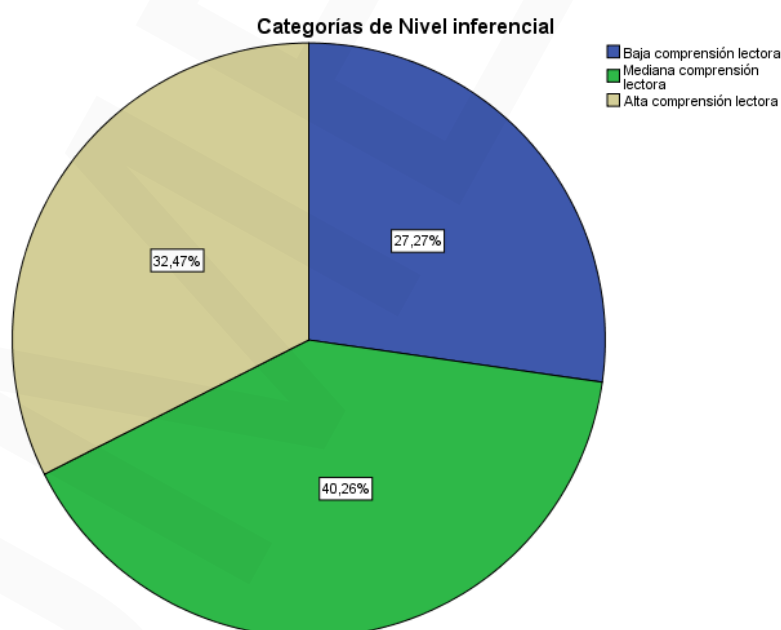
En la tabla 10 se muestra cómo la población se distribuye en las categorías de la sinergia, donde se observa que un 27,3 % presenta baja comprensión lectora con respecto al nivel inferencial, 40,3% mediana comprensión inferencial, mientras que sólo un 32,5% se ubica en alta comprensión inferencial, de la lectura que se les entregó a los niños para que leyeran durante la sesión en aula.

Tabla 10. Categorías de nivel inferencial

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Baja comprensión lectora	21	27,3	27,3	27,3
	Mediana comprensión lectora	31	40,3	40,3	67,5
	Alta comprensión lectora	25	32,5	32,5	100,0
	Total	77	100,0	100,0	

Fuente: Elaboración propia

Figura 4. Gráficos de las categorías de la sinergia inferencial



Fuente: Elaboración propia

4.1.5 Sinergia nivel crítico intertextual

La tabla 8 y la figura 2 presentan los resultados de esta sinergia, donde se observa una distribución asimétrica de las respuestas aportadas por los estudiantes después de la lectura del texto de Jorge Bucay. El grupo por debajo de la mediana obtuvo puntajes iguales a la mediana, por lo que presenta características similares con respecto al nivel crítico intertextual de la comprensión lectora.

La mediana con un valor de 6,67 puntos de un máximo de 20, se ubica en la categoría de mediana comprensión lectora en el nivel crítico intertextual, lo cual indica que los estudiantes medianamente son capaces de intercambiar ideas propias con las que aporta el propio texto leído, indicando muy evidentemente que les resulta difícil reconocer la intención del autor del escrito, así como llevar al proceso de lectura experiencias anteriores para interactuar con el texto leído.

De igual manera, se muestra en la tabla 11 la distribución de la población con respecto a las categorías de la sinergia del nivel crítico intertextual. Las cifras obtenidas indican que el 79,2% de los estudiantes se ubicó en mediana comprensión lectora, el 14,3% en alta comprensión y un 6,5% se ubica en una baja comprensión lectora en este nivel crítico intertextual.

Tabla 11. Categorías de nivel crítico intertextual

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Baja comprensión lectora	5	6,5	6,5	6,5
	Mediana comprensión lectora	61	79,2	79,2	85,7
	Alta comprensión lectora	11	14,3	14,3	100,0
	Total	77	100,0	100,0	

Fuente: Elaboración propia

4.2 Discusión de los resultados

En este apartado se presentan las apreciaciones identificadas a partir de los resultados generales con respecto a la comprensión de lectura; así mismo, se plantean

las implicaciones que tienen los resultados de las sinergias nivel literal, inferencial y en el intertextual crítico, así como las coincidencias con otros estudios que trataron la misma temática, el contraste de los resultados obtenidos con las posturas teóricas de diferentes autores y las apreciaciones del autor de esta investigación, que surgen como consecuencia de la información obtenida.

Los resultados globales del evento comprensión lectora con una mediana de 12,2 puntos de un máximo de 20 puntos, se ubica en el baremo de interpretación en medianamente favorable, lo cual indica que los estudiantes de grado sexto de la institución educativa Domingo Savio tienen una comprensión lectora media, haciendo difícil poder interactuar con el texto leído y lograr comprender a cabalidad el objetivo del texto, la intención del autor y el mensaje del texto en sí.

Afirmación que se sustenta en lo expuesto por los autores presentados en el marco teórico, como es el caso de Redondo (2008) quien enunciando a Anderson y Pearson 1984, afirma que en la actualidad se concibe la comprensión como el proceso que permite al lector elaborar su propio significado partiendo del texto que lee. Es por ello que la intención con la que el autor escribe, nunca es igual para todos los lectores dado que cada quien reconstruye ese significado y le da su propia interpretación de acuerdo a sus saberes previos.

Afirma Redondo (2008) que la comprensión es el proceso de elaborar el significado, tomando en cuenta las ideas del texto y relacionándolas con las que ya se tienen y que, por lo tanto, la lectura es un proceso interactivo donde se conjugan distintos niveles, integrando a la vez información grafofónica, morfémica, semántica, sintáctica, pragmática, esquemática e interpretativa. Esta asimilación de significados y reconstrucción del texto permite a los niños y jóvenes avanzar en su proceso académico, ya que posibilita la creación de sus propios conocimientos a partir de lo que lee.

Cantú, De Alejandro, García y Leal (2017, p. 10) también aseguran que la comprensión lectora es indispensable, para que el estudiante pueda avanzar en su formación académica, ya que “Ésta incide en todas las áreas curriculares, de manera

que el alumno que no comprende lo que lee, poseerá dificultades al abordar su estudio y aprendizaje autónomo, por ende, disminuye su aprovechamiento académico”. En este sentido, los docentes de la institución educativa “Domingo Savio” deben propender por estrategias, que les permita a los estudiantes de grado sexto mejorar su comprensión lectora, dado que los resultados obtenidos demuestran que los jóvenes medianamente comprenden información básica de los textos que leen logrando estar dentro del nivel literal.

Brito y Dos Santos (2005) consideran que el lector deficiente no consigue procesar directamente el significado, porque no hay una suficiente activación de procesos cognitivos o mentales, que le permita hacer los subprocesos más automáticos y, consecuentemente, más hábil para atender a la demanda de actividades cognitivas y, lo más grave es que según esos autores a medida que el niño progresa en grado, la dificultad en la comprensión de cualquier material de estudio también aumentará significativamente, ocasionando retrasos en el avance académico.

Es de destacar que la comprensión está estrechamente ligada al saber leer. Muchos estudiantes de grado sexto decodifican perfectamente, pero poseen bajo léxico, desconocen el significado de palabras de uso frecuente, confunden letras al leer lo cual se refleja en un bajo rendimiento escolar no sólo en el área de lengua castellana, sino en todas las áreas del conocimiento, puesto que la lectura es una habilidad transversal y necesaria en todo y cada uno de los aspectos de la vida, pero, a pesar de lo necesaria, cada vez son más los niños y jóvenes que la aborrecen y la ven como un castigo. De allí la necesidad de incentivar y motivar a los estudiantes para que adquieran el hábito de leer.

Silva (2006) refiere que la comprensión depende también de las condiciones en las que se dé el proceso de lectura. Es así como el propósito que preside a la lectura, marca un paso importante en la forma de comprender y, determina lo que el lector considera o no importante. Otro condicionante muy importante es la motivación. No se trata de decir que vamos a leer un texto estupendo, sino de demostrarlo con la

propia actitud. No se puede motivar al estudiante si el mismo docente aborrece la lectura y no da ejemplo con su actuar. La autora afirma que la motivación:

Se consigue planificando bien la tarea de lectura y seleccionando con criterio los materiales que en ella se van a trabajar, tomando decisiones acerca de las ayudas previas que pueden necesitar algunos alumnos, evitando situaciones en las que prime la competición entre los niños, y promoviendo siempre que sea posible aquellas que se aproximen a contextos de uso real, que fomenten el gusto por la lectura y que dejen al lector que vaya a su ritmo para ir elaborando su propia interpretación (P.5)

Orientar a los estudiantes hacia la consecución de habilidades de comprensión lectora es una tarea que se debe emprender desde los primeros años de escolaridad, y en la que deberían participar también las familias. Sin embargo, es difícil pedirles a los estudiantes que lean, cuando las personas que los rodean no lo hacen, aumentando el llamado analfabetismo funcional que según Díaz y Gámez (2003), esto ocurre cuando las personas, a pesar de contar con los recursos cognitivos indispensables y el acceso al material escrito, no hacen el menor uso de él.

Esta actitud negativa; es decir falta de cultura lectora, baja motivación y falta de hábito lector inclusive de los mismos que deberían no sólo dar el ejemplo, sino orientar, planificar y conducir el proceso de lectura, también impide el desarrollo de habilidades necesarias, para comprender y desentrañar significados del mundo circundante, lo cual se refleja en los bajos niveles de lectura obtenidos en los estudiantes de la institución educativa Domingo Savio.

La situación expuesta arriba por los diferentes autores consultados, que ayudan a explicar los resultados obtenidos en este trabajo, impulsa a que todas las personas y autoridades involucradas en el proceso enseñanza aprendizaje, asuman una posición no sólo investigativa y crítica, sino más importante aún, mucho más activa y proactiva para generar los planes, políticas y acciones encaminadas a modificar esos malos resultados que perjudican no a una escuela, ni a un sector poblacional, sino a

todo el país, ya que es desde la educación formal que salen los profesionales para producir cambios positivos en toda la nación.

Con relación a la sinergia nivel literal, se obtuvo un valor de la mediana de 20 puntos sobre 20, lo cual indica claramente que el grado estudiado de la institución educativa Domingo Savio comprende muy bien información que se encuentra de forma explícita en el texto, puesto que, como afirma Álvarez (2017) este nivel busca la comprensión más básica, donde el estudiante da razón de los personajes de la historia, el lugar donde acontecen los hechos, el tiempo en el cual suceden y las acciones ejecutadas de forma explícita por los personajes en cada momento de la narración.

Los resultados obtenidos demostraron que los estudiantes no tienen dificultades en el reconocimiento de esta información, a excepción de algunos casos atípicos donde cinco (5) estudiantes, obtuvieron entre 11 a 14 puntos de 20, permitiendo evidenciar que su nivel de lectura aún no alcanza ni siquiera la literalidad. La afirmación obedece a que la mayoría de los niños, pudieron responder acertadamente las preguntas referidas al nivel literal sobre: “Cómo sujetaban al elefante o los gustos del narrador de la historia”.

Esa explicación es sustentada también en lo planteado por Luque (2010), quien señala que la comprensión literal se concentra únicamente en ideas e informaciones explícitamente manifiestas en el texto; por ejemplo, en reconocer detalles, ideas principales, secuencias de sucesos; así como identificación de similitudes, diferencias o rasgos de carácter, lo que se pudo determinar con las respuestas aportadas por los niños sometidos a este estudio, ya que reconocieron sin mayor problema las características físicas del elefante.

En cuanto a los casos atípicos, se intuye que esto se debe al poco acompañamiento de los padres de familia en el proceso educativo de sus hijos, ya que son estudiantes que faltan con frecuencia a clases, no realizan los deberes que se dejan para la casa, los padres no acuden a los llamados hechos por el docente titular,

o la coordinación académica, reflejándose todo esto en la poca motivación hacia el estudio por parte de los niños y, por ende, hacia los procesos de lectura.

También es importante aquí recordar la condición socio-económica de los grupos familiares de la escuela Domingo Savio, los cuales son mayormente desplazados por el conflicto y cargan además de los problemas económicos, los de inestabilidad e inseguridad física, lo que lógicamente causa en forma directa bajo autoestima y poco incentivo hacia otra cosa que no sea la propia subsistencia. Esa situación contribuye a que haya poco apoyo hacia el desarrollo académico de los niños y, por lo tanto, hacia la lectura.

En ese sentido, Díaz y Gámez (2003) aseguran que la motivación es indispensable en la conducta lectora. Los autores, citando a Guthrie y Wigfield (1999, p. 199) afirman que hay cinco (5) procesos motivacionales que inciden en la conducta lectora: La intención del autor al emprender la lectura, el tiempo que se le dedica a la lectura por el sólo placer de leer, la percepción del lector de que posee la capacidad de realizar una buena lectura, el propio interés, la valoración positiva del contenido que se va a leer y el convencimiento de que los valores personales, las creencias y la propia idiosincrasia son relevantes para la lectura.

Guthrie y Wigfield (1999) citados por Díaz y Gámez (2003 p. 199) sostienen que “La motivación aumenta el tiempo dedicado a leer, y este aumento se traduce, a su vez, en una mejora del rendimiento lector.” Esto lleva a pensar si en el aula de clase los docentes realmente están motivando a los estudiantes, para que se adentren en el fascinante mundo de la lectura. Aunque, si el docente no disfruta del placer de leer, ¿Cómo va a pretender que el estudiante lo haga? Aquí se encuentran dos causas inminentes de la apatía de la nueva generación hacia la lectura: Familias donde no se ha creado hábito lector, y docentes que exigen a los estudiantes que lean y den razón de lo leído, pero que a ellos mismos no les gusta leer.

A lo anterior hay que agregar que el gusto por la lectura se puede adquirir en cualquier momento de la vida o de la formación misma; sin embargo, esta es una tarea que se debiera iniciar desde muy temprana edad desde el hogar, contándole

cuentos a los menores a la hora de dormir, para ir despertando en ellos la imaginación y la fantasía y; más adelante, al iniciar la edad escolar, se debe continuar con esta tarea en el jardín o educación preescolar para que leer se convierta en un hábito y no en una tarea más de la escuela.

Es precisamente en esos primeros momentos de la vida, donde se forma la comprensión literal del niño, puesto que pueden reconocer con facilidad de quién se habla en la historia, qué le pasa a ese personaje e incluso los niños aprenden a parafrasear sus cuentos favoritos, contándolos con sus propias palabras o hasta dándoles un giro diferente. En síntesis, puede afirmarse que tanto las condiciones académicas como las familiares y sociales, han llevado a que el nivel académico de los estudiantes muestre bajo rendimiento y falta de estímulo hacia el estudio; producto también en forma muy directa a que los grupos familiares se encuentran desmotivados y ese sentimiento se proyecta hacia los niños, ocasionando falta de motivación y hábito hacia la lectura.

Con respecto a la sinergia comprensión inferencial el grupo estudiado obtuvo un valor en la mediana de 10 puntos de un máximo de 20, indicando en el baremo que los estudiantes medianamente tienen la capacidad de realizar diversos tipos de inferencias de la lectura realizada. Este nivel de comprensión lectora tiene que ver con la capacidad del lector, para identificar información que no está expresa literalmente. En este punto se debe tener la capacidad de diferenciar conceptos, plantear definiciones, encontrar causas-efectos, además de determinar espacio y tiempo en la narración.

Las respuestas obtenidas de los estudiantes en las preguntas formuladas sobre esta sinergia, permiten reafirmar ese mediano alcance en el nivel inferencial, ya que, por ejemplo; fueron capaces de reconocer lo referente a “el misterio del elefante y la estaca” (Ver anexo). De igual manera, demostraron habilidades para inferir la respuesta acertada cuando se les preguntó sobre las personas mayores. Información que no está explícita en el texto y que ellos pudieron inferir después de la lectura.

Álvarez (2017, p.33) citando a Pinzas (2006) sostiene que este nivel de comprensión con un grado de dificultad un poco mayor que el literal, conlleva a “Establecer relaciones entre las partes del texto para inferir similitudes, información, conclusiones o aspectos que no están escritos en el texto”. Al respecto, los estudiantes de IE Domingo Savio demostraron tener dificultades para inferir significados de palabras de acuerdo al contexto, identificar tipo de narrador, inferir ideas o intenciones del autor, dejando entrever la necesidad de desarrollar habilidades encaminadas a mejorar la comprensión en este nivel.

Realizar inferencias va más allá que identificar información superficial de un texto. Al respecto Montaña, Mesa, Pedraza y Caro (2019, p.8) encontraron que el nivel inferencial requiere “Describir las ideas del texto más allá de lo leído o manifestado explícitamente en él, sumando información y experiencias anteriores a los saberes previos para llegar a formular hipótesis y producir nuevos concepto”. De esta manera, las inferencias son las que le permiten al lector reelaborar la información obtenida del texto e integrarla a sus saberes y es este nivel de comprensión el que permite al lector, entender lo que lee dado que los textos no se componen sólo de información explícita, sino que hay muchos datos que quien lee debe encontrar, como si estuvieran escondidos entre palabras, oraciones y párrafos.

Luque (2010) también aclara que la comprensión inferencial o interpretativa es manifestada por la lectora, cuando utiliza simultáneamente las ideas y la información explícitas del texto por un lado y, por otro, pone en funcionamiento su intuición y su experiencia personal como base para hacer conjeturas y elaborar hipótesis. Estas operaciones mentales exigen que el raciocinio y la imaginación vayan más allá de la página impresa.

Las palabras de Luque obligan a reflexionar sobre la necesidad de que el maestro sea un guía y acompañante, para que los estudiantes aprendan en forma muy creativa y entretenida; primero, la importancia de la lectura, después lo placentero de esa actividad que despierta emociones y sentimientos y que además, conduzca al reconocimiento y aplicación consciente de diversas estrategias de comprensión

lectora, para que se activen los conocimientos previos y la capacidad de interactuar con lo leído

De acuerdo a lo anterior, queda demostrado que los estudiantes de grado sexto de la IE Domingo Savio en su mayoría no han avanzado de la comprensión literal a la inferencial, haciendo que las lecturas que realizan sean mecánicas, sin ningún desarrollo de destrezas cognitivas, lo cual les impide interpretar, retener y organizar la información nueva. Sin estas habilidades, Montaña et al (2017) dice que es difícil que el lector logre deducir, predecir, formular hipótesis, reconocer ideas centrales y secundarias entre muchas otras acciones que permiten la asimilación de conocimientos a partir de la lectura.

En cuanto a la sinergia del nivel crítico intertextual, se obtuvo un valor en la mediana de 6,67 puntos de un total de 20, siendo ésta la que obtuvo el puntaje más bajo lo cual indica, según el baremo de interpretación, que los estudiantes no han alcanzado ese nivel de comprensión, en donde se debe evidenciar la capacidad para interactuar con el texto, valorando su contenido y tomando una posición personal frente a lo leído, al mismo al tiempo que se logra reconocer la intencionalidad del autor, proponer nuevas ideas y discernir frente al contenido del escrito.

Al respecto, Cardozo, Cuevas y Quintero (2018, p.42) citando a Rodríguez (2000) consideran que, a este nivel de comprensión lectora, sólo llegan los lectores hábiles, que manejan procesos de inducción, deducción e inferencia, lo cual se logra en la interacción constante con la lectura superando los niveles literal e inferencial, para poder llegar al último nivel y para ello se deben desplegar variados procesos cognitivos, lo que no se logró con esta población estudiada.

Quien posee un nivel de lectura crítico intertextual ha desarrollado un pensamiento valorativo, porque tiene capacidad para opinar, argumentar y exponer su propio punto de vista respecto a la información que encuentra en el texto; por tanto, se puede deducir que en los estudiantes de grado sexto de la IE Domingo Savio aún no existe esta capacidad, dado que los resultados arrojados después de aplicado el

instrumento, demostraron que tan sólo el 14,3% tienen alta comprensión en el nivel crítico intertextual o valorativo.

Llama la atención que después de 5 o más años de escolaridad, estos estudiantes aún se encuentren en un nivel de comprensión literal, el cual se aprende incluso sin estar en el sistema educativo, ya que los niños lo adquieren desde su infancia en la cotidianidad. Esto lleva a pensar que las estrategias de enseñanza de la lectura están fallando, puesto que las inferencias y el pensamiento crítico aún no están presente en los estudiantes de grado sexto, e incluso en grados más avanzados, lo cual permite plantear con urgencia nuevas metodologías encaminadas a la enseñanza de la lectura, no sólo desde el área de lengua castellana, sino que sea un compromiso de toda la comunidad educativa.

A pesar de que alertan los bajos resultados obtenidos en el nivel crítico intertextual, son totalmente comprensibles y explicables primero por las condiciones académicas de los niños y también, porque al revisar las palabras de Calderón y Quijano (2010) se ayuda a la explicación. Los autores sostienen que la lectura se constituye en un proceso constructivo, ya que el significado de un texto no es una propiedad del escrito, porque es el lector quien lo va configurando mediante procesos de transacción, ya que a medida que va leyendo le va dando forma y un sentido muy personal y particular según sus creencias, ideas, saberes y experiencias previos.

Cely, Cuy, Rojas y Cristancho (2016, p. 5) también afirman que el nivel crítico intertextual es el de mayor complejidad y, por tanto, el que más exige del lector porque este nivel permite la “Valoración y formación de juicios propios a partir del texto y sus conocimientos previos, con respuestas subjetivas sobre personajes, autor, contenido e imágenes literarias permitiendo la construcción de argumentos para sustentar las opiniones elaboradas”.

En la opinión de Fabio Jurado, citado por Ocampo y Valencia (2017, p. 43), tener un nivel de comprensión lectora crítica no hace referencia a que el lector pueda opinar libremente sobre lo leído, puesto que para llegar a ella se debe llevar a cabo todo un ejercicio intelectual, que conlleva la realización de inferencias complejas las

cuales “Dependen de las asociaciones entre los conocimientos que promueve el texto y los conocimientos del lector”.

En otras palabras, la comprensión crítica no es opinar porque sí, sino tener los argumentos o las razones válidas para hacerlo. El lector se forma un concepto propio de lo que lee, de acuerdo a lo que ya conoce sobre el tema; es decir, su conocimiento previo y es allí donde los estudiantes están teniendo más dificultad, porque se acostumbraron a dar respuestas literales, copiar lo mismo del texto sin razonar sobre el contenido, sin hacer el mínimo esfuerzo por ir más allá y descubrir el verdadero sentido de lo expuesto o la intencionalidad del autor. Lo que lamentablemente, como se planteó en el marco teórico sigue reforzándose en la educación tradicional.

Lo anterior es una consecuencia directa del poco fomento de la lectura en el hogar y en las instituciones educativas, donde se exige a los estudiantes leer textos impuestos sin tener en cuenta sus gustos por la lectura, ni emplear diferentes lecturas. Los docentes desconocen los géneros de su preferencia y sólo se preocupan por cumplir un currículo, que está lejos de haber sido elaborado con el acompañamiento de los estudiantes.

Con respecto a los factores socio-culturales que influyen en la comprensión lectora, Herrera y otros (2017, p.96), ubican como un primer factor negativo dentro del contexto extra-textual al entorno familiar, y todo lo que significa la dinámica del hogar, ya que en ese lugar se debe dar la activación de la motivación hacia la lectura y fortalecer el hábito de leer. Sin embargo, según los resultados obtenidos en esta investigación con los niños de grado sexto de la institución Domingo Savio, éstos no han recibido ese apoyo porque no logran alcanzar el nivel crítico.

Brito y Dos Santos (2005) explican que la comprensión lectora, depende directamente de aquello que el lector conoce y lo que cree a priori; o sea, antes de la lectura. El conocimiento previo de los individuos influye de manera decisiva en el tratamiento de la nueva información. De igual manera, la carencia de conocimientos lingüísticos y la falta de información y de referencias culturales, por parte de los estudiantes dificulta la comprensión del texto leído.

Estos autores ubican en el tapete de la discusión, el elemento cultural como básico para alcanzar la comprensión lectora, lo cual en esta investigación interviene en forma directa como factor negativo y agrega otra variable para explicar los resultados, ya que el núcleo familiar de los niños sometidos al estudio, debido a su condición socio-económica no fortalece el desarrollo de bases culturales sólidas, que potencien el hábito ni la motivación hacia la lectura.

Para cambiar esos desalentadores resultados, es necesario que la escuela cumpla su cometido cambiando las prácticas educativas tradicionales y, que en el hogar los libros sean puestos al alcance de los niños, para fomentar en ellos la cultura de la lectura como una actividad recreativa, entretenida y gratificante. Sin embargo, Grimaldo (SF, p.25) toca otro tema clave y es el alto costo de los libros y reconoce que “Leer constituye un signo de riqueza, por el costo que tiene el libro”.

Lo planteado por este autor, es otro factor que contribuye a explicar los bajos resultados obtenidos en esta investigación con los niños de grado sexto de la institución Domingo Savio, ya que ellos provienen de grupos familiares con una condición económica desfavorable, que les impide adquirir libros para proporcionarle a los niños otro elemento de distracción, lo que significa que pudiera ser la misma escuela que coadyuve a modificar esa situación.

CONCLUSIONES

A partir de los resultados del estudio de caracterización de la comprensión lectora de los estudiantes de sexto grado en la Institución Educativa Domingo Savio, del municipio de San Vicente del Caguán del Departamento del Caquetá en Colombia, se puede concluir:

Los estudiantes de grado sexto medianamente comprendieron lo leído, porque el puntaje más alto fue obtenido en el nivel más básico; es decir, el literal seguido del inferencial donde se demostró que los estudiantes medianamente realizaron deducciones de lo que leyeron, mientras que el valor más bajo indica que no alcanzaron el nivel crítico intertextual, donde se exigían procesos de pensamiento más complejos, por tanto, aún no se logra un conocimiento global del texto.

Con relación a los objetivos específicos, en el primero se identificó el desempeño de los estudiantes en la sinergia concerniente al nivel literal, siendo esta la de mayor puntaje, lo que demostró que los estudiantes identificaron con facilidad la información que se encontraba de forma explícita dentro del texto como personajes, acciones, ideas principales y secuencias. En este nivel literal sólo reconocieron la información superficial, sin llegar a ahondar o profundizar en datos que requerían realizar operaciones cognitivas complejas como relacionar, comparar, argumentar, interpretar o analizar.

Con respecto al segundo objetivo específico, en la sinergia nivel inferencial los resultados indican que los estudiantes medianamente lograron realizar inferencias a partir de la lectura, porque tuvieron dificultades para hallar información que no estaba expresa literalmente, así como identificar estrategias de organización, estructura y componentes del texto, identificando significados de palabras y remplazándolas por otras. No lograron leer aquello que no estaba en el texto, donde debía primar su interpretación relacionando lo leído con sus saberes previos permitiéndoles crear nuevas ideas en torno al texto. Este tipo de resultados demuestra que no activaron

procesos más complejos del pensamiento que requería de un mayor trabajo y disposición de los estudiantes.

En el tercer objetivo específico concerniente a la sinergia nivel crítico intertextual, fue donde se obtuvieron los porcentajes de aciertos más bajos, lo que confirma que este nivel es el de mayor complejidad y que para lograr estudiantes con capacidad crítica, es indispensable continuar reforzando el nivel literal e inferencial que les permita trascender el texto y activar sus conocimientos previos, para tener una posición activa y reflexiva frente a un texto o una situación real de la vida cotidiana.

RECOMENDACIONES

Los resultados obtenidos en la presente investigación descriptiva permiten plantear las siguientes recomendaciones:

-Hay que seguir trabajando con los estudiantes en los tres niveles, pero especialmente en la superación de las dificultades específicas detectadas en cada nivel, puesto que los logros del nivel literal contribuyen al mejoramiento de la comprensión del nivel inferencial y este en el nivel crítico intertextual, para ello se requiere docentes bien formados y con la disposición de asumir la tarea de actualizarse, para la aplicación de nuevas estrategias y técnicas de comprensión lectora.

-Es indispensable que la comunidad educativa (directivos, docentes y padres de familia) conjuguen acciones encaminadas al mejoramiento de las capacidades lectoras en los estudiantes de grado sexto que presentan dificultades en la comprensión lectoras, para que pueda activarse en ellos la motivación hacia la lectura y el hábito de la lectura, para lograrlo se planificarían actividades para los padres los fines de semana, como talleres de su interés como costura, reciclaje y otros temas. Para alcanzar su incorporación a la unidad educativa y a la realidad escolar, esas actividades se vincularían con la lectura, puede ser a través de volantes o folletos elaborados por ellos mismos con la ayuda de los docentes y los niños.

-Adelantar proyectos institucionales transversales, destinados a mejorar la comprensión de lectura desde las diferentes áreas del conocimiento, para que todos los docentes sean acompañantes y promotores en la lectura crítica y que el maestro de lengua castellana, no sea el único responsable de trabajar con los niños los actos de leer comprensivamente. Entre esas actividades se organizarían talleres de lectura para todos los docentes, así como seminarios sobre temas diversos de cada área específica, además de efemérides o temas referentes a la región con personajes del sector.

-Formular el “Plan Lector” de la institución que permita el acercamiento de los estudiantes a textos variados, donde prevalezca el gusto de cada uno y no una lectura impuesta por el docente. Como Programas de ese plan se pueden incluir los siguientes: Creación del “Centro de Lectura”, institucionalizar un concurso de cuentos anual, organizar actividades culturales con referencia al libro y la lectura, realizar talleres de narradores de historias, fabulas o cualquier tipo de texto, taller de cuenta-cuento y la biblioteca en la casa.

-Vincular a los padres de familia en programas de lectura en casa, para incentivar esta práctica desde los hogares, dado que una de las grandes causas en la deficiencia de la comprensión lectora viene de la falta de hábitos lectores en el hogar, para ello se debe incorporar a los representantes al Plan Lector de la institución, considerando en este documento programas específicos para desarrollar en el hogar.

-Debido a la importancia que tiene el ejemplo para motivar la lectura en los niños, se recomienda incluir como una norma de la unidad educativa, durante la clase de lengua, que se trabaje con textos diferentes; es decir, contenidos de corte literario, pero también otros temas, por ejemplo ambiente, historia, social, siempre considerando el interés y la propia necesidad de los niños, buscando aumentar su bagaje cultural y la información diversa para desarrollar en ellos competencias interpretativas, argumentativas, analíticas y propositivas.

-Elaborar con toda la comunidad educativa, murales con temáticas relevantes para los vecinos de la unidad educativa. Es decir, solicitar a los niños el tema que más les preocupa y con esa idea diseñar el mural, además de un periódico de la escuela y una cartelera. Para no incurrir en costos y no generar un problema económico se puede elaborar con materiales reciclados, haciendo que la actividad sea más creativa y divertida para los niños.

-Con la finalidad de poner los libros al alcance de los docentes, los niños y los padres se crearía un “Banco del Libro”, haciendo primero una campaña informativa con los recursos más fáciles de conseguir y solicitar a cada integrante de la comunidad la donación de libros que no estén usando, para que puedan ser

consultados por todos. De igual manera, se puede solicitar a las autoridades del ministerio y a los representantes o actores sociales del vecindario, la donación de material de lectura para equipar el “Banco de Libros”.

BIBLIOGRAFÍA

- Acedo María. (2000). La lectura: Información y/o aprendizaje. Algunas recomendaciones para la lectura comprensiva. Recuperado de: http://buenoacedo.homestead.com/files/algunas_recomendaciones_para_la_lectura_comprensiva.htm
- Aguirre, Rubiela. (2000). Dificultades de aprendizaje de la lectura y la escritura. Revista Educere. Revista venezolana de educación. Universidad de Los Andes. Año 4. Número 11
- Alemán Luis y Carvajal Margarita. (2017). Niveles de Comprensión Lectora de los Estudiantes de Trabajo Social y Comunicación e Información y las Tareas de Lectura en el Contexto Aula. Congreso Nacional de Educación. Recuperado de: <http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v14/doc/2217.pdf>
- Álvarez, M. (2017). Efectos del programa Las estrategias del buen Lector en la comprensión lectora en estudiantes de educación secundaria San Miguel. Tesis de grado, Universidad César Vallejo, Perú. Tomado de: <file:///C:/Users/Enis/Downloads/Tesis%20Álvarez.pdf>
- Arias, M., Beltrán, D. y Solano M. (2012). La secuencia didáctica como estrategia para desarrollar niveles de lectura crítica en estudiantes de grado quinto. (Tesis de maestría) Corporación Universitaria Uniminuto. Recuperado de: https://repository.uniminuto.edu/bitstream/handle/10656/2406/TELEC_AriasIbarraMarthaErminia_2012.pdf?sequence=2&isAllowed=y
- Arroyo Manuel, Liliana De los Santos Liliana, García Gisela y Orozco Blanca. (2010). Mejoramiento de la Comprensión Lectora Basada en el Aprendizaje Colaborativo en la Enseñanza Media Básica. Revista Apertura VOL. 2, N°2. Recuperado de: www.udgvirtual.udg.mx > Inicio > Vol. 2, No 2
- Atorresi Ana. (2009). Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo- Aportes Para la Enseñanza de la Lectura. Unesco. Santiago de Chile. Recuperado de: unesdoc.unesco.org/images/0018/001802/180220s.pdf
- Blanco, N. (2016). La complementariedad metodológica: Estrategia de integración de enfoques en la investigación social. Espacios Públicos, vol. 19, núm. 45, 2016
- Beresaluce, R., Peiró, S y Ramos C. (s.f.) El profesor como guía-orientador: Un modelo docente. Recuperado de: <https://web.ua.es/va/ice/jornadas-redes-2014/documentos/comunicacions-posters/tema-2/392803.pdf>.
- Bernal Luis. (2000). Degustando la lectura. Fondo editorial Ipasme. Colección Moral y Luces. Gobierno Bolivariano de Venezuela. Caracas, Venezuela

- Brito Neyde y Dos Santos Acacia. (2005). Comprensión de lectura en universitarios cursantes del primer año en distintas carreras. *Paradigma* v.26 n.2 Maracay. Recuperado en: www.scielo.org.ve/scielo.php?pid=S1011-22512005000200006
- Bruzual Raquel. (2002). Propuesta comunicativa para la enseñanza de la lengua materna. Ediciones Astrodata. Universidad del Zulia. Maracaibo, Venezuela
- Cáceres, H., Firacative, O., Parada, L., Muzuzú, J., Cortés, W., Ramírez, C., Morales, J. y Copete, J. (2014). Devenir histórico de enseñanza de la lectura y la escritura en Colombia. Recuperado de: <https://revistas.usb.edu.co/index.php/Itinerario/article/view/1485>
- Calderón Arlenys y Quijano Jorge. (2010). Características de comprensión lectora en estudiantes universitarios. Recuperado de: www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S0124-05792010000100015...
- Calzadilla, O. (2013). Métodos de enseñanza de la lectoescritura en la educación primaria: Didáctica de la lectoescritura en la educación primaria. Editorial EAE: Editorial Académica Española.
- Cantero, N. (2010) Principales métodos de aprendizaje de la lectoescritura. *Innovación y experiencias educativas*. No. 33. Recuperado de: https://www.ubilapaz.edu.bo/wp-content/uploads/2020/03/CLASE1_PSI_7_PSICOLOGIA-EDUCATIVAII_M_z_SANJINES_CHRIS_1.pdf
- Cantú, D., De Alejandro, C., García, J. y Leal, R. (2017) Comprensión lectora: educación y lenguaje. México. Palibrio
- Cardozo, M., Cuevas, C. & Quintero, M. (2018). Mejoramiento de la comprensión lectora a través del uso de textos informativos en estudiantes del grado sexto de las instituciones educativas “Avenida El Caraño” Del Municipio De Florencia Y “Dante Alighieri” Del Municipio De San Vicente Del Caguán, Caquetá (Tesis de maestría). Repositorio Universidad del Cauca.
- Cassany Daniel. (2003) Aproximaciones a la lectura crítica: teoría, ejemplos y reflexiones. *Tarbiya: revista de investigación e innovación educativa del Instituto Universitario de Ciencias de la Educación*. (32): 113–32
- Cassany, D., Luna, M. y Sanz, G. (2003). *Enseñar lengua. Serie Didáctica de la Lengua y de la Literatura*. Editorial GRAÓ, Barcelona.2003, 203 – 220
- Cassany Daniel. (2000). Describir el escribir. Editorial Paidós comunicación. Santiago del Estero. Argentina
- Cassany Daniel, Marta Luna y Gloria Sanz. (2008). Las Cuatro Destrezas: Comprensión Lectora. Recuperado de: <http://1314-procesos->

infantil.weebly.com/uploads/9/6/4/6/9646574/las_cuatro_destrezas_comprension_lectora.pdf

Cely, C., Cuy, D., Rojas, C., & Cristancho, J. (2016). Comprensión lectora a través del cuento en estudiantes de secundaria. *EDUCACIÓN Y CIENCIA*, (19). <https://doi.org/10.19053/01207105.7767>

Cervantes, Pérez y Aliany (2017). Niveles de Comprensión Lectora. Sistema Conalep: Caso Específico del Plantel N° 172, de Ciudad Victoria, Tamaulipas, en Alumnos del Quinto Semestre. Universidad Autónoma de Tamaulipas. Revista Internacional de Ciencias Sociales y Humanidades. SOCIOTAM, vol. XXVII. Número 2, 2017. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/654/65456039005.pdf>

Cristóbal Muñoz, S. (2013). La metodología de lectoescritura en educación infantil y su influencia en el aprendizaje lectoescritor de los alumnos. (Trabajo Fin de Máster). Universidad de Valladolid.

Congreso de Colombia. Ley General de Educación. (1994). Recuperado de: <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=292>

Corte Constitucional. Constitución política (2016). Recuperado de: https://www.cna.gov.co/1741/articles-186370_constitucion_politica.pdf

Cubillos, M. (2007). Algunas anotaciones sobre ciencia, tecnología y educación. *E-mail Educativo*, 1(1). Recuperado de <https://revistas.unal.edu.co/index.php/email/article/view/1304/2098>.

Delors, Jaques. (1996). La Educación o la Utopía necesaria. En: UNESCO: *La educación encierra un tesoro*. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI presidida por Jacques Delors. Madrid: Santillana y Ediciones UNESCO.

Delors, Jaques. (1996). Los cuatro pilares de la educación. Recuperado de: https://uom.uib.cat/digitalAssets/221/221918_9.pdf

Díaz, J. y Gámez, E. (2003). Hábitos Lectores y Motivación entre estudiantes Universitarios. Revista Electrónica de Motivación y Emoción, 6 (13). Recuperado de <http://reme.uji.es/articulos/adxazj7690710102/texto.html>

Díaz Frida y Hernández Gerardo. (2002). Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Editorial Mc. Graw Hill. México

Ferreiro, E. (1997). La revolución informática y los procesos de lectura y escritura. *Estudios Avanzados*, 11(29), 277-285. <https://doi.org/10.1590/S0103-40141997000100015>

- Ferreiro, E. (2006). La escritura antes de la letra. *CPU-e, Revista de Investigación Educativa*, (3) ,1-52. Recuperado de: de http://www.uv.mx/cpue/num3/inves/Ferreiro_Escritura_antes_letra.htm
- Flores, D. (2016) La importancia e impacto de la lectura, redacción y pensamiento crítico en la educación superior. *Zona próxima*. n.24, pp.128-135. ISSN 2145-9444. <http://dx.doi.org/10.14482/zp.22.5832>.
- García, M. I. R. (2011). El método de lecto-escritura global. *Revista Digital. Innovación y experiencias educativas*, N°39, 19.
- García Nylsa y Rojas Sandra. (2015). La enseñanza de la lectura en Colombia: Enfoques pedagógicos, métodos, políticas y textos escolares en las tres últimas décadas del siglo XX. Recuperado de: <https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/PYS/article/view/3685>
- García Gabriel y Apuleyo Plinio. (1982). El olor de la guayaba. Recuperado de: <http://cle.ens-lyon.fr/espagnol/litterature/litterature-latino-americaine/hommage-a-gabriel-garcia-marquez/gabriel-garcia-marquez-el-olor-de-la-guayaba>
- Grimaldo Mirian. (SF). Niveles de Comprensión Lectora en Estudiantes de Quinto Año de Educación Secundaria de Nivel Socio Económico Medio y Bajo. Universidad San Martín de Porres. Revista Liberabit –Peru Lima. Recuperado de: www.revistaliberabit.com/.../mirian_grimaldo_muchotrigo.pdf
- Goodman, K. (1982). *Los procesos de lectura I: Consideraciones a través de las lenguas y del desarrollo*. Tomado de Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura, por Emilia Ferreiro y Margarita Gómez Palacio (Compiladoras). México. Siglo XXI, Editores, 1998, pp. 13-28, encontrado en <http://delengualiteraturas.blogspot.com.co/2010/01/el-proceso-de-lectura->
- Gómez, A. (2008). Objetos de Aprendizaje como recurso digital para el desarrollo de la comprensión lectora. (Tesis de maestría). Tecnológico de Monterrey, Huila.
- González, P. (2016). Lectoescritura y creatividad. (Tesis de Pregrado). Universidad de Jaén, España.
- Gutiérrez Ariel y Montes De Oca Roberto. (2004). La Importancia de la Lectura y su Problemática en el Contexto Educativo Universitario: El Caso de la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco. *Revista Iberoamericana de Educación*. México. Recuperado de: www.rieoei.org/deloslectores/632Gutierrez.PDF

- Hernández, J. (2016). Aprendizaje de la lengua escrita en niños de primer grado a través del método ecléptico. Universidad Nacional de Colombia. Recuperado de: <http://bdigital.unal.edu.co/53082/1/52316338.2016.pdf>
- Herrera John Jairo, López Rita, Rodríguez Yuleidys y Petit Elsa. (2017). Incidencia de los factores en la comprensión lectora de los estudiantes de décimo grado en la Institución Educativa Distrital Madres Católicas. Escenarios • Vol. 15, No. 1, Recuperado de: <file:///C:/Users/blanca/Downloads/Dialnet-IncidenciaDeLosFactoresEnLaComprensionLectoraDeLos-5985741.pdf>
- Herrera Myriam, Varela Eleonora, Rueda Isabel, Pelayes Sonia, Reinoso María, Muñoz Susana y Quiroga Valeria. (2010). Evaluación de la Educación. Factores que inciden en la comprensión lectora. Congreso Iberoamericano de Educación. Metas 2021. Buenos Aires, Argentina. Recuperado de: https://www.chubut.edu.ar/descargas/secundaria/congreso/EVALUACION/R1677_Herrera.pdf
- Hoyos y Sánchez, M. (2014). Alternativas para mejorar la comprensión, a través de la enseñanza de la literatura infantil (texto narrativo) en el grado tercero. Tesis de posgrado. Universidad de la Amazonía.
- Hurtado de Barrera, J. (2010). Guía para la Comprensión Holística de la Ciencia. Tercera edición. Fundación Sypal, Caracas.
- Inga, M., Rojas, P. y Varas F. (2015) Estrategias didácticas inferenciales en el desarrollo de la comprensión lectora. *Alma Mater*, Vol. 2, N°2:131-141 Tomado de: <https://pdfs.semanticscholar.org/a6bd/a1ec8db627e2ba711e06fed780b8ef9b393d.pdf>
- Jiménez Pérez, E. (2014). Comprensión lectora y competencia lectora: qué son y qué relación existe. Universidad de Granada, 67 ISSN: 2340-8685.
- Llatas Lino y Cebrian Manuel. (2012) Niveles de comprensión lectora y hábitos de estudio en estudiantes de pregrado. Recuperado de: www.usat.edu.pe/.../niveles-de-comprension-lectora-y-habitos-de-est...
- Larousse (2000). Diccionario enciclopédico Usual. Edición Original. Tercera edición. México
- López, J., y Álvarez J. (1991). Enseñanza de la lectura y psicología: análisis de los "métodos" sintéticos. *Psicothema*, 3(1), undefined-undefined. [Fecha de Consulta 2 de agosto de 2019]. ISSN: 0214-9915. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=727/72703109>

- López, M., Mora, J. (2016). Compilación del método Fónico, Analítico y Sintético: FAS. *Aula Fundación Telefónica*, Nicaragua. Tomado de: file:///C:/Users/Enis/Downloads/Compilacion_FAS.pdf
- Luque Carmen. (2010). Niveles de Comprensión Lectora según Género en Estudiantes de Sexto Grado de Primaria de una I.E. del Callao. Recuperado de: http://repositorio.usil.edu.pe/bitstream/123456789/1230/1/2010_Luque_Niveles%20de%20compresi%C3%B3n%20lectora%20seg%C3%BAn%20g%C3%A9nero%20en%20estudiantes%20de%20
- Matesanz, M. (2012). La lectura en la educación primaria: marco teórico y propuesta de intervención. España: Universidad de Valladolid. <https://uvadoc.uva.es/bitstream/handle/10324/1474/TFGB.97.pdf;jsessionid=2AB60A27AA20C410B202687A2459FE95?sequence=1>
- Méndez, R. (2017). Método global para mejorar la lectoescritura en estudiantes del primer grado de educación primaria de la I.E. "EL INDOAMERICANO. Universidad Privada Antenor Orrego – UPAO. Tomado de: <http://repositorio.upao.edu.pe/handle/upaorep/3702>
- Michel Guillermo. (1996). Aprende a ser tú mismo. Editorial trillas. Cuarta edición. México
- Millán Nerba. (2010). Modelo Didáctico para la comprensión de textos en educación básica. Revista de teoría y Didáctica de la las Ciencias Sociales- Mérida. Recuperado de: www.saber.ula.ve/bitstream/123456789/33624/1/articulo6.pdf
- Ministerio de Educación MEN. (2012). Resultados Pruebas Saber. https://www.icfesinteractivo.gov.co/resultadosSaber/resultadosSaber11/res_individuales.htm
- Ministerio de educación Nacional MEN (1998). Lineamientos Curriculares de lengua castellana. Pág. 73
- Ministerio de educación Nacional MEN (2000). El proyecto Pisa 2000. Recuperado de: <http://www.educacionyfp.gob.es/inee/ca/dam/jcr:61577946-59a8-4afa-9d55-07a5a0e07b9b/aproxapisa2000.pdf>
- Ministerio de educación Nacional MEN (2012). Informe Nacional de Resultados Pisa. Recuperado de: <https://www.icfes.gov.co/documents/20143/237187/Informe%20nacional%20de%20resultados%20pisa%202012.pdf>

- Ministerio de Educación. Plan Nacional de Lectura y escritura (2010). Recuperado de:
https://www.mineduacion.gov.co/1759/w3-propertyvalue-55308.html?_noredirect=1
- Montaña, J. O., Mesa Cárdenas, S., Pedraza Orduz, Y., & Caro, E. (2017). La lectura inferencial, una clave para potenciar la comprensión lectora. *Educación y Ciencia*, 249-263
- Montealegre, R., & Forero, L. (2015). Desarrollo de la lectoescritura: adquisición y dominio. *Acta Colombiana De Psicología*, 9(1), 25-40. Recuperado de https://editorial.ucatolica.edu.co/ojsucatolica/revistas_ucatolica/index.php/acta-colombiana-psicologia/article/view/410
- Niño Víctor. (2000). Los procesos de la comunicación y del lenguaje. Ecoe ediciones. Primera reimpresión. Santa Fe de Bogotá. Colombia
- Niño Víctor. (2003). Competencias en la comunicación. Hacia las prácticas del discurso. Ecoe ediciones. Primera reimpresión. Santa Fe de Bogotá. Colombia
- Ocampo, A. y Valencia S. (2017). Efectos del programa Comprender en la movilización del modo de lectura crítico intertextual en los niños y niñas del grado tercero de la institución educativa Nuestra Señora de las Mercedes. (Tesis de pregrado) Universidad de Antioquia, Rionegro Antioquia, Colombia.
- Ortega, R. (2009). Método ecléptico de lecto escritura. Universidad Francisco de Vitoria. Recuperado de:
<https://www.studocu.com/es/document/universidad-francisco-de-vitoria/lengua-y-literatura-castellana-y-su-didactica-i/ejercicios-obligatorios/metodo-eclectico-de-lectoescritura/2434390/view>
- Peralta, E. (2017) Evaluación de la comprensión lectora de los estudiantes del cuarto al sexto grado del nivel Primaria de la Institución Educativa N° 00908 – “La Esperanza” de Nueva Cajamarca. Tesis de grado. Tomado de:
http://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/UCV/22314/Peralta_RE.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Pérez, A.M. (2003). M.E.N: Leer y escribir en la escuela: algunos escenarios pedagógicos y didácticos para la reflexión. ICFES. P 12 - 40 - 42

- Redondo, M. (2008). Comprensión lectora. *Zona educativa*, 12. Recuperado de: https://archivos.csif.es/archivos/andalucia/ensenanza/revistas/csicsif/revista/pdf/Numero_14/MARIA%20ANGELES_REDONDO_1.pdf
- Rincón., B. G., Pérez. A.M. (2009). *La pedagogía por proyectos y la secuencia didáctica entendidas como tipo de configuración didáctica*. Fragmento de un módulo virtual para CERLALC.
- Rivadeneira, E. (2013). Modelo investigativo integrador derivado de la investigación holística. Recuperado de: <file:///C:/Users/Enis/Downloads/tesis%20enfoque%20Holístico.pdf>
- Rodríguez, E. y Lager, E. (2003) La lectura. Programa Editorial, Universidad del Valle.
- Román Martiniano y Diez Eloísa. (2003). Aprendizaje y curriculum. Ediciones Novedades Educativas. Primera reimpresión. Buenos Aires, Argentina
- Sabino, Carlos. (2012). El Proceso de Investigación. Una introducción teórico-práctica. Editorial Panapo. Caracas, Venezuela.
- Savater, F. (1997) El valor de educar. Editorial Ariel S.A. Barcelona.
- Serafini M. (2009). Cómo se escribe. Recuperado de: <https://construyendocontextos.webnode.es/blog/fases-de-la-lectura>
- Silva, R. (2006), Comprensión Lectora – Monografía – Barcelona España: Ed. Retablo.
- Solé, I. (1998). *Estrategias de lectura*. Editorial Graó. Barcelona. Octava edición. pág. 17 -55.
- Tapia Alonso. (2005). Claves Para la Enseñanza de la Comprensión Lectora. Recuperado de: www.revistaeducacion.mec.es/re2005/re2005_08.pdf
- Tapia Alonso. (1998). Motivación y aprendizaje en el aula. Editorial Santillana. Aula XXI. Madrid, España
- Unesco. (1996). “¿Cómo debe ser un buen maestro? Los niños opinan”. Concurso internacional de niños. Plan de Escuelas Asociadas de la UNESCO. Foro Consultivo Internacional sobre Educación para Todos. París, Francia.
- Unesco (2000). Informe sobre la educación en el mundo 2000, Organización de las Naciones Unidas
- Unesco (2009). Marco de estadísticas culturales de la Unesco 2009. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000191063>

- Valencia, I., Aramburo, R. y Valencia Y. (2016) mejoramiento de lectura y escritura en niños de grado tercero en la institución educativa Esther Etelvina Aramburo <https://repository.libertadores.edu.co/bitstream/handle/11371/780/ValenciaCastilloIngridMilena.pdf?sequence=2&isAllowed=y>
- Vega, N., Báñales, F., Reyna, A, y Pérez, E. (2014). Enseñanza de estrategias para la comprensión de textos expositivos con alumnos de sexto grado de primaria. *Revista mexicana de investigación educativa*, 19(63), 1047-1068. Recuperado en 2 de agosto del 2019, de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662014000400003&lng=es&tlng=es.
- Veredas, J. L. (2019). Las Escuelas UNESCO reunidas en Madrid. *Educación (nos)*, (87), 17-19.
- VerLee Linda. (1986). Aprender con todo el cerebro. Estrategias y modo de pensamiento visual, metafórico y mutisensorial. Ediciones Martínez Roca. Segunda edición. Madrid, España
- Villamizar Gustavo. (1998). La lectoescritura en el sistema escolar. Editorial Laboratorio Educativo. Cuaderno de Educación N° 149. Segunda edición. Caracas, Venezuela.
- Zambrano, G., Daly, L., & Lenis, M. (2018). Influencia que tiene la aplicación de estrategias didácticas de literatura infantil para el mejoramiento de la comprensión lectora en los estudiantes de la IE Puerto Bogotá-Cundinamarca, Año 2015. Recuperado de: <http://repositorio.uwiener.edu.pe/handle/123456789/2382>
- Zubiría, Miguel de, Zubiría Julián de. (1985) Fundamentos de la Pedagogía conceptual. Bogotá. Editorial Presencia Ltda. Tercera edición. p.60.
- Zubiría, Sergio de. (2006) Educación, justicia social y diversidad cultural. *Pedagogía y Saberes*, No. 24. Universidad Pedagógica Nacional, pp. 59-66. Tomado de: <http://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/PYS/article/view/6783/5539>
- Zubiría, Julián de. (2013) El maestro y los desafíos de la educación en el siglo XXI. Editorial Revista REDIPE 825. Recuperado de: http://uasb.edu.ec/UserFiles/385/File/redipe_De%20Zubiria.pdf

ANEXOS

Anexo 1. Instrumento

Lectura para la comprensión lectora

Nombre del estudiante: _____

Grado: _____

Genero: _____

Institución: _____

EL ELEFANTE ENCADENADO

Jorge Bucay

Cuando yo era pequeño me encantaban los circos, y lo que más me gustaba de los circos eran los animales. Me llamaba especialmente la atención el elefante que, como más tarde supe, era también el animal preferido por otros niños. Durante la función, la enorme bestia hacía gala de un peso, un tamaño y una fuerza descomunales... Pero después de su actuación y hasta poco antes de volver al escenario, el elefante siempre permanecía atado a una pequeña estaca clavada en el suelo con una cadena que aprisionaba una de sus patas.

Sin embargo, la estaca era sólo un minúsculo pedazo de madera apenas enterrado unos centímetros en el suelo. Y, aunque la cadena era gruesa y poderosa, me parecía obvio que un animal capaz de arrancar un árbol de cuajo con su fuerza, podría liberarse con facilidad de la estaca y huir.

El misterio sigue pareciéndome evidente.

¿Qué lo sujeta entonces?

¿Por qué no huye?

Cuando tenía cinco o seis años, yo todavía confiaba en la sabiduría de los mayores. Pregunté entonces a un maestro, un padre o un tío por el misterio del elefante. Alguno de ellos me explicó que el elefante no se escapaba porque estaba amaestrado.

Hice entonces la pregunta obvia: «Si está amaestrado, ¿por qué lo encadenan?».

No recuerdo haber recibido ninguna respuesta coherente. Con el tiempo, olvidé el misterio del elefante y la estaca, y sólo lo recordaba cuando me encontraba con otros que también se habían hecho esa pregunta alguna vez.

Hace algunos años, descubrí que, por suerte para mí, alguien había sido lo suficientemente sabio como para encontrar la respuesta:

El elefante del circo no escapa porque ha estado atado a una estaca parecida desde que era muy, muy pequeño.

Cerré los ojos e imaginé al indefenso elefante recién nacido sujeto a la estaca. Estoy seguro de que, en aquel momento, el elefantito empujó, tiró y sudó tratando de soltarse. Y, a pesar de sus esfuerzos, no lo consiguió, porque aquella estaca era demasiado dura para él.

Imaginé que se dormía agotado y que al día siguiente lo volvía a intentar, y al otro día, y al otro... Hasta que, un día, un día terrible para su historia, el animal aceptó su impotencia y se resignó a su destino.

Ese elefante enorme y poderoso que vemos en el circo no escapa porque, pobre, cree que no puede.

Tiene grabado el recuerdo de la impotencia que sintió poco después de nacer.

Y lo peor es que jamás se ha vuelto a cuestionar seriamente ese recuerdo.

Jamás, jamás intentó volver a poner a prueba su fuerza...

Todos somos un poco como el elefante del circo: vamos por el mundo atados a cientos de estacas que nos restan libertad. Vivimos pensando que «no podemos» hacer montones de cosas, simplemente porque una vez, hace tiempo, cuando éramos pequeños, lo intentamos y no lo conseguimos. Hicimos entonces lo mismo que el elefante, y grabamos en nuestra memoria este mensaje: No puedo, no puedo y nunca podré.

Hemos crecido llevando ese mensaje que nos impusimos a nosotros mismos y por eso nunca más volvimos a intentar liberarnos de la estaca.

Cuando, a veces, sentimos los grilletes y hacemos sonar las cadenas, miramos de reojo la estaca y pensamos:

No puedo y nunca podré.

Instrucciones: Luego de la lectura responde las siguientes preguntas:

1. Al narrador, cuando estaba pequeño
 - 1.1. le encantaba ir al zoológico. 0
 - 1.2. le encantaba ir al circo. 1
 - 1.3. le encantaba ir al museo. 0
 - 1.4. le encantaba ir Al acuario. 0
2. La enorme bestia hacia despliegue de

- 2.1. su peso, tamaño y belleza.
 - 2.2. su peso, inteligencia y fuerza. 0
 - 2.3. su peso, tamaño y fuerza. 1
 - 2.4. su peso, tamaño y agilidad. 0
3. Después de cada actuación al elefante lo sujetaban a:
 - 3.1. Una pequeña estaca con una cadena
 - 3.2. Una pequeña estaca con una soga. 0
 - 3.3. Después de cada actuación al elefante lo sujetaban a Una pequeña columna con una cadena. 0
 - 3.4. Una pequeña columna con una soga. 0
4. El narrador pidió explicación a:
 - 4.1. Un maestro, un padre, un tío por que los confiaba en su inteligencia.
 - 4.2. Un maestro, un padre, un tío porque confiaba en su sabiduría.
 - 4.3. Un padre un maestro, un hermano por que confiaba en su inteligencia.
 - 4.4. Un maestro un padre un hermano por que confiaba en su sabiduría.
5. Según el texto, arrancar de cuajo significa:
 - 5.1. arrancar algo sin esfuerzo.
 - 5.2. Sacar el cuajo de un rumiante.
 - 5.3. Arrancar algo superficial.
 - 5.4. Arrancar algo con mucho esfuerzo.
6. En la lectura “el misterio del elefante y la estaca”, la oración subrayada se refiere a:
 - 6.1. El hecho de que al elefante le gusta estar atado a la estaca.
 - 6.2. El hecho de que el elefante no tiene la fuerza para arrancar la estaca.
 - 6.3. El hecho el elefante no arranca la estaca para liberarse.
 - 6.4. El hecho de que el elefante y la estaca se hicieron amigos.
7. Quien habla en el texto es:
 - 7.1. El escritor Jorge Bucay
 - 7.2. El protagonista de la historia.
 - 7.3. El dueño del elefante.
 - 7.4. El dueño del circo.
8. Según la lectura, las personas mayores son:
 - 8.1. Muy sabias.
 - 8.2. Siempre tienen las respuestas a las preguntas.
 - 8.3. Ignoran las preguntas de los niños.

8.4. No siempre tienen la respuesta a nuestras preguntas.

Críticos intertextual/ Valorativas

9. Según el texto anterior, se puede afirmar que:

- 9.1. Solo se pueden amaestrar animales.
- 9.2. Todos estamos un poco amaestrados.
- 9.3. Las personas no se pueden amaestrar.
- 9.4. Solo en los circos hay animales amaestrados.

10. De acuerdo a la información que ofrece el texto, este es:

- 10.1. Narrativo.
- 10.2. Argumentativo.
- 10.3. Descriptivo.
- 10.4. Informativo.

11. Considera que estar libre de cadenas nos trae dificultades en la vida.

Si _____ No _____

Anexo 2. Validación del instrumento

Items	YANETH CUBILLOS	OMAIRA ORTIZ	DERLY J. VERA	Investigador	Acuerdos
1.1.	NL	NL	NL	NL	1
1.2	NL	NL	NL	NL	1
1.3	NL	NL	NL	NL	1
1.4	NL	NI	NI	NL	0
2.1.	NL	NL	NL	NL	1
2.2	NL	NL	NL	NL	1
2.3	NL	NL	NL	NL	1
2.4	NL	NL	NL	NL	1
3.1	NL	NL	NL	NL	1
3.2	NL	NL	NL	NL	1
3.3	NL	NL	NL	NL	1
3.4	NL	NL	NL	NL	1
4.1.	NL	NL	NL	NL	1
4.2	NL	NL	NL	NL	1
4.3	NL	NL	NL	NL	1
4.4	NL	NL	NL	NL	1
5.1	NI	NI	NI	NI	1
5.2	NI	NI	NI	NI	1
5.3	NI	NL	NL	NI	0
5.4	NI	NI	NI	NI	1
6.1	NI	NI	NI	NI	1
6.2	NI	NI	NI	NI	1
6.3	NI	NI	NI	NI	1
6.4	NI	NI	NI	NI	1
7.1	NI	NI	NI	NI	1
7.2	NI	NI	NI	NI	1
7.3	NI	NI	NI	NI	1
7.4	NI	NI	NI	NI	1
8.1.	NI	NI	NI	NI	1
8.2	NI	NI	NI	NI	1
8.3	NI	NI	NI	NI	1
8.4	NI	NI	NI	NI	1
9.1	NC	NC	NC	NC	1
9.2	NC	NC	NC	NC	1
9.3	NC	NC	NC	NC	1
9.4	NC	NC	NC	NC	1
10.1	NC	NC	NC	NC	1
10.2	NC	NC	NC	NC	1
10.3	NC	NC	NC	NC	1
10.4	NC	NC	NC	NC	1
11	NC	NC	NC	NC	1
				Total	39
				Indice de validación	0,95121951