

**Estrategias de comprensión de lectura en relatos de vida con quinto grado**

**Elizabeth Sierra Arango**

**Universidad Distrital Francisco José De Caldas**

**Facultad de Ciencias y Educación**

**Maestría en Pedagogía de la Lengua Materna**

**Bogotá D. C.**

**2020**

**Estrategias de comprensión de lectura en relatos de vida con quinto grado**

**Elizabeth Sierra Arango**

**Trabajo de grado para optar por el título de Magister en Pedagogía de la Lengua  
Materna**

**Director**

**Miguel Ángel Maldonado García PhD**

**Universidad Distrital Francisco José De Caldas**

**Facultad de Ciencias y Educación**

**Maestría en Pedagogía de la Lengua Materna**

**Bogotá D. C.**

**2020**

Nota de aceptación

---

---

---

---

---

Presidente del jurado

---

---

---

---

Jurado

---

---

---

---

Jurado

---

---

---

---

DEDICATORIA:

A Dios porque siempre ha estado presente  
en mi vida, por permitirme cursar la Maestría  
y por darme fuerzas para terminar este proceso.  
A mi hija y a mi madre que siempre me animaron  
a seguir adelante cuando sentía ganas de desfallecer

*Elizabeth Sierra Arango*

## **Agradecimientos**

A la Secretaría de Educación Distrital y su plan de formación avanzada para docentes.

A mis estudiantes de grado quinto del Cedit Ciudad Bolívar que me apoyaron, me comprendieron y se animaron a desarrollar las actividades que dieron origen a esta investigación.

A mi institución educativa colegio Cedit Ciudad Bolívar. A mis compañeros de la sede B Tanque Laguna y al coordinador Jorge Erazo que me colaboraron con su disposición para los talleres y la socialización.

A mi asesor, el profesor Miguel Ángel Maldonado por acompañarme en todo el proceso de esta investigación, por sus enseñanzas, disposición, recomendaciones y su amabilidad.

A todos los profesores de la Maestría que fueron de vital importancia para repensar mi práctica pedagógica.

A las profesoras que dejaron huella en mí: la profesora Sandra Patricia Quitián que me exigió, pero también me regaló palabras de ánimo, a la profesora Yamile Suárez que es un ejemplo a seguir por su entrega en cada clase y a la profesora Ivoneth que despertó en mí el interés por los proyectos pedagógicos.

A la secretaria de la Maestría, Nubia Esperanza Gómez por su colaboración y orientación.

A mis compañeros de Maestría por los conocimientos que compartieron conmigo, por sus palabras de ánimo y por su colaboración en temas que eran difíciles para mí.

A mi familia: mi mamá y mi hija que me acompañaron durante todo este proceso lleno de altibajos y satisfacciones.

**Universidad Distrital Francisco José de Caldas**  
**Facultad de Ciencias y Educación**  
**Maestría en Pedagogía de la Lengua Materna**  
**Resumen Analítico En Educación**  
**RAE No. MPLM 187 /2020**

**Aspectos Formales**

<b>TIPO DE DOCUMENTO</b>	Monografía de grado: Trabajo de investigación
<b>TIPO DE IMPRESIÓN</b>	Digital
<b>ACCESO AL DOCUMENTO</b>	Repositorio Institucional Universidad Distrital Francisco José de caldas
<b>TÍTULO</b>	Estrategias de comprensión de lectura en relatos de vida con quinto grado
<b>AUTORA</b>	Elizabeth Sierra Arango
<b>DIRECTOR</b>	Dr. Miguel Ángel Maldonado García

**Aspectos de la Investigación**

<b>PALABRAS CLAVES</b>	Comprensión de lectura, inferencia, contexto, taller pedagógico
<b>DESCRIPCIÓN</b>	Trabajo de grado de Maestría en Pedagogía de la lengua Materna, enmarcado en Investigación en pedagogía de las actividades discursivas de la lengua en la modalidad de lectura. Esta investigación tiene como propósito mejorar la comprensión de lectura de estudiantes de quinto grado del colegio CEDID Ciudad Bolívar Sede B jornada tarde. El problema de investigación surge de un estudio etnográfico donde se analizaron documentos públicos e institucionales y el contexto. De la delimitación del problema surge la necesidad de mejorar las estrategias de lectura con relatos de vida. Los relatos de vida escogidos son los del libro: Ciudad Bolívar la hoguera de las ilusiones de (Alape, 2008). La herramienta pedagógica seleccionada es el taller pedagógico con el fin de desarrollar actividades donde se fortalezcan las estrategias cognitivas, metacognitivas y la lectura inferencial. Esta investigación se orienta desde perspectivas teóricas como la lectura inferencial, el aprendizaje situado, el enfoque sociocultural y el psicolingüístico.
<b>FUENTES</b>	Comprensión de lectura: Smith (2003). Dubios (2015). Estrategias de comprensión de lectura: Solé (1992), Serafini. (1991). Lectura inferencial: Cisneros (2010). Concepción psicolingüística de la lectura: Cassany (2006). Concepción Sociocultural de la lectura: Goodman (1996). Aprendizaje situado: Díaz (2006). Relatos de vida: Gerard (1998). Política pública: Lineamientos Curriculares: Ministerio de Educación Nacional (1998), Estándares Básicos De Competencias Del Lenguaje: Ministerio de Educación Nacional (2006), Derechos Básicos de Aprendizaje: Ministerio de Educación Nacional (2016). Taller pedagógico: Rodríguez, M. (2012), Ander-Egg (2005). Ciudad Bolívar la hoguera de las ilusiones Alape (2008).

<b>CONTENIDOS</b>	Este trabajo de investigación se estructura en cinco capítulos: en el primer capítulo se presenta la problemática de la investigación, se expone de donde surge el problema mediante un estudio etnográfico. También se presenta la delimitación del problema donde se incluyen los antecedentes de investigación rastreados en artículos de investigación y trabajos de Maestría. Seguido a esto, se plantea un objetivo general, objetivos específicos que se corresponden con preguntas y subpreguntas de investigación. En un segundo capítulo se presentan los referentes teóricos. Después, se expone en el tercer capítulo el marco metodológico donde se da cuenta del paradigma, el enfoque y el diseño. En este caso esta investigación se sitúa en el paradigma interpretativo. Así mismo, se enmarca en el método o enfoque cualitativo y por último está orientado desde el diseño de investigación acción. Luego, en el cuarto capítulo se hace una reflexión sobre el proceso que se siguió en la investigación, al no poder hacer la implementación del plan de intervención por la emergencia sanitaria que vive el país. En último lugar, se presentan las conclusiones con los posibles resultados.
<b>METODOLOGIA</b>	Esta investigación se sitúa en el paradigma interpretativo porque el propósito es transformar o cambiar los aprendizajes de los niños y la práctica docente. Rodríguez (2015). Así mismo, se enmarca en el método o enfoque cualitativo Bonilla y Rodríguez (1997) porque es flexible. Por último, está orientado desde el diseño de investigación acción, Gallardo (2017) que facilita que el docente observe y transforme su práctica docente. En cuanto a las fases del diseño se adoptó el esquema de fases de Eliot (2003) que propone una idea- exploración – y plan de acción.
<b>CONCLUSIONES</b>	Esta investigación destaca la importancia de implementar estrategias para lograr la comprensión de lectura en los estudiantes. De igual manera, es importante tener en cuenta el contexto y experiencias de vida de los estudiantes por eso esta investigación propone la lectura de relatos de vida. Desde el plan de intervención se realizan talleres pedagógicos para promover las estrategias cognitivas, metacognitivas y la lectura inferencial. Esta propuesta de investigación está orientada a centrarse en el estudiante como elemento principal del aprendizaje y al docente como mediador que reconstruye su práctica pedagógica.

## **Resumen**

Las prácticas de lectura al interior del aula son descontextualizadas y lejanas de la realidad de los alumnos. Por esta razón el objetivo de esta investigación es mejorar la comprensión de lectura en estudiantes de quinto grado partiendo de sus intereses y sus experiencias de vida. El interés investigativo surge del trabajo etnográfico realizado, donde se evidencia la dificultad y desmotivación que tienen los estudiantes por la lectura. Se encuentra la necesidad de implementar estrategias que mejoren su proceso lector. Igualmente, se buscó el trabajo con textos relacionados con el contexto, sus preferencias y su realidad. Atendiendo a estas particularidades, se escogió el relato de vida para acercar a los niños a la lectura con textos fáciles de entender y que manejan problemáticas muy cercanas a su realidad.

Es así, como se propone un diseño de la investigación acción implementando el taller pedagógico como herramienta para favorecer el aprendizaje por parte de los estudiantes y la tarea investigativa del docente. En consecuencia, surge la importancia de desarrollar estrategias como la lectura inferencial, estrategias cognitivas y metacognitivas por parte de los alumnos para comprender lo que leen desde el aprendizaje situado.

**Palabras claves:** inferencia, comprensión de lectura, relatos de vida.

## **Abstract**

The reading practices inside the classroom are decontextualized and far from the reality of the students. For this reason, the objective of this research is to improve reading comprehension in fifth grade students based on their interests and life experiences. The research interest arises from the ethnographic work carried out where the difficulty and lack of motivation for reading is evident. There is a need to implement strategies that improve their reading process. Likewise, work was sought with texts related to the context, preferences and reality. Taking into account these particularities, the life story was chosen to bring children closer to reading with texts that are easy to understand and that handle problems that are very close to their reality.

Thus, this project proposes a design for action research, implementing the pedagogical workshop as a tool to promote learning by students and the investigative task of the teacher. In consequence, is important develop strategies such as inferential reading, cognitive and meta-cognitive strategies by students to understand what they read from situated learning arises, to facilitate the student's interaction with the text.

**Key words:** inference, reading comprehension, life stories.

## Tabla de Contenido

<b>1.</b>	<b>Problema de investigación</b>	<b>4</b>
1.1	Planteamiento del problema	4
1.1.1	Política	4
1.2	Pública y lectura	4
1.1.2	Antecedentes investigativos	6
1.2.	Aportes y vacíos de los antecedentes de investigación	15
1.2	Delimitación del Problema	16
1.2.1	Percepciones de lectura de los niños y los docentes	20
1.2.2	Aproximaciones sobre el uso del taller en la enseñanza de la lectura	22
1.3.	Preguntas de investigación	23
1.3.1	Subpreguntas	23
1.4.	Justificación	23
1.5.	Objetivos de la investigación	24
1.5.1	Objetivo general	24
1.5.2	Objetivos específicos	24
<b>2.</b>	<b>Referentes teóricos</b>	<b>25</b>
2.1.	La lectura	25
2.2.	Comprensión de lectura	27
2.2	Rol del docente	29
2.3	Estrategias cognitivas de lectura	30
2.4	Estrategias metacognitivas	31
2.5	La inferencia	32
2.5.1	Tipos de inferencia	33
2.6	Concepción Psicolingüística	34
2.7	Enfoque sociocultural	34
2.8	Aprendizaje situado	36
2.9	Texto narrativo	38
2.10	El relato	39
2.11	Evaluación formativa	39
2.12	El Taller Pedagógico	41
2.12.1	Rejillas de evaluación	42
2.12.2	La consigna	42
<b>3.</b>	<b>Referentes Metodológicos</b>	<b>44</b>
3.1	Paradigma	44

3.2	Método o enfoque	44
3.4	Fases del diseño	46
3.5.	Instrumentos	47
3.5.1.	Observación participante	47
3.5.2	Análisis documental	48
3.5.3.	La encuesta	48
3.5.4.	La entrevista semiestructurada	48
3.5.5.	Diarios de campo	48
3.5.6.	Talleres y actividades de lectura	49
3.6.	Población	49
3.6.	Categorías de análisis	49
3.7.	Plan de intervención	51
3.8	Talleres de intervención	52
<b>4.</b>	<b>Reflexión</b>	<b>63</b>
4.1.	Análisis frente a la relación entre problema, objetivos de investigación y propósitos de aprendizaje del diseño de intervención, teniendo en cuenta los aspectos de contexto implicados	63
4.2.	Presentación del diseño completo de intervención (con cada una de sus etapas, según modalidad escogida para implementación y elaboración de materiales completos a implementar).	66
4.3	Análisis sobre la interiorización teórico- práctica asumida en el trabajo de investigación en relación con el diseño de intervención y el contexto.	68
<b>5.</b>	<b>Conclusiones</b>	<b>70</b>
	<b>Referencias bibliográficas</b>	<b>73</b>
	<b>Anexos</b>	<b>82</b>

### **Lista de Gráficos**

Gráfico 1. Porcentaje de estudiantes por sede del colegio Cedit Ciudad Bolívar	17
Gráfico 2. Ubicación por estratos de las familias de los estudiantes	17
Gráfico 3. Porcentaje de familias que reciben subsidio	18
Gráfico 4. Porcentaje de trabajo u oficios de los padres de los estudiantes del Cedit Ciudad	18

### **Lista de Tablas**

Tabla 1. Tipos de inferencias	33
Tabla 2. Categorías y subcategorías y unidades de análisis	51
Tabla 3. Talleres de intervención	53

### **Lista de Figuras**

Figura 1. Plan de estudios del Cedit Ciudad Bolívar	19
Figura 2. Resultado de desempeño en lengua castellana y matemáticas del Cedit Ciudad Bolívar	25
Figura 3. Modelo de comprensión lectora	27
Figura 4. Cognición situada y enseñanza de la estadística en psicología	37

## Introducción

“La comprensión lectora fue fundamental, con cada hora que uno le dedique a la lectura está ganando para sí mismo y en las otras materias, porque el ICFES se basa en la comprensión de textos y de ahí parten las otras materias”, Estas fueron las palabras en una entrevista del estudiante bumangués Sebastián Bayona Garavito de grado once quien fue el mejor ICFES en el 2018. ([www.bluradio.com](http://www.bluradio.com) 2018).

La lectura es un elemento determinante en la educación de los niños ya que se encuentra presente en todas las asignaturas y a lo largo de la vida de las personas. Tener una buena comprensión de lectura augura para cualquier persona el buen desempeño en diversas actividades académicas, culturales y laborales. Sin embargo, es preciso aprender a comprender lo que se lee, no basta con la lectura literal; es preciso extraer información y anticiparse mediante suposiciones, conjeturas o hipótesis que ayuden a comprender lo que se lee, en otras palabras, hacer inferencias.

Así, esta investigación tiene como propósito mejorar la comprensión de lectura de estudiantes de quinto grado del colegio CEDID Ciudad Bolívar Sede B jornada tarde. Con el fin de alcanzar este propósito se ha planteado un problema a través del análisis de documentos públicos como los Estándares Básicos del Aprendizaje (2006), Lineamientos Curriculares (1998) y los Derechos Básicos De Aprendizaje (DBA) (2016). Estos se contrastaron con algunos documentos institucionales relacionados con esta modalidad tales como el proyecto lector, el PEI de la institución “Líderes en la formación académica y convivencia para la transformación comunitaria”, el enfoque pedagógico de enseñanza para la comprensión EpC y la malla curricular de la institución; también se utilizaron instrumentos de investigación como encuestas, entrevistas y observaciones in situ. De igual manera, se adelantó una serie de observaciones en el aula y se encontró que los estudiantes tienen dificultades para comprender lo que leen.

Es por esto que esta investigación se ha planteado mejorar la comprensión de lectura en los estudiantes a través de unos referentes teóricos y una ruta metodológica para que puedan avanzar en el conocimiento y tengan herramientas para desenvolverse a lo largo de su vida. Así mismo se espera que, mediante una serie de actividades pedagógicas, tanto docente como estudiantes mejoren sus competencias de enseñanza y de aprendizaje.

Para desarrollar los propósitos de este texto se ha organizado por capítulos de la siguiente manera: en el primer capítulo se presenta la problemática de la investigación, se expone de donde surge el problema mediante un estudio etnográfico realizado en el curso 501 de la sede B del

colegio CEDID Ciudad Bolívar, se reúnen datos proporcionados por los instrumentos que evidenciaron el problema y se analizan los documentos de política pública y documentos institucionales. Después, se presenta la delimitación del problema donde se incluyen los antecedentes de investigación rastreados en artículos de investigación y trabajos de Maestría; se establecieron categorías como la comprensión de lectura, lectura inferencial, estrategias de lectura, aprendizaje situado, texto narrativo y relatos de vida.

Seguido a esto se plantea un objetivo general que orienta el desarrollo de esta investigación, que es potenciar la comprensión de lectura desde el reconocimiento de inferencia en relatos de vida con estudiantes de quinto grado. A partir de esta idea, se plantean los objetivos específicos que están orientados a promover la lectura inferencial, identificar una ruta teórica que permita potenciar la comprensión de lectura y, por último, diseñar una herramienta pedagógica como el taller para evaluar el aprendizaje. Estos objetivos, a su vez, se corresponden con unas preguntas y subpreguntas de investigación.

En un segundo capítulo se presentan los referentes teóricos: teorías de fuentes primarias en su mayoría que buscan dar solución a vacíos teóricos y pedagógicos de la comprensión de lectura. Para poder organizar estas teorías se elaboró un esquema de categorías y subcategorías entre las que se encuentran la comprensión de lectura, la lectura inferencial, el enfoque psicolingüístico, enfoque sociocultural, y el taller pedagógico. En este mismo orden se realizó una búsqueda de teorías donde se encontraron autores como: Smith (2003), Solé (1992), Serafini (1991), Gerard (1998), Cassany (2006), Goodman (1996), Díaz (2006), Rodríguez (2012) y Ander- Egg, (2005).

Después se expone en el tercer capítulo el marco metodológico donde se da cuenta del paradigma, el enfoque y el diseño. En este caso esta investigación se sitúa en el paradigma interpretativo porque el propósito es transformar los aprendizajes de los niños y la práctica docente. Así mismo, se enmarca en el método o enfoque cualitativo porque es abierto y flexible y de este modo permite potenciar el proyecto de investigación. Por último, está orientado desde el diseño de investigación acción que facilita que el docente observe y transforme su práctica docente. En cuanto a las fases del diseño se adoptó el esquema de fases de Elliot (2000) que propone una idea-exploración -plan de acción. Por último, se presenta el plan de intervención que consta de cinco talleres enfocados en el trabajo colaborativo, el aprendizaje situado y la evaluación formativa.

Luego, al no poder presentar un análisis de resultados (debido a la emergencia sanitaria) se hace una reflexión sobre el proceso que se siguió en la investigación, desde los objetivos, el

contexto y los aprendizajes esperados. Así mismo se hace un análisis del plan de intervención con su herramienta pedagógica que en este caso son los talleres y, por último, se habla del aporte de la investigación y de la Maestría en Pedagogía de la Lengua Materna a la práctica docente. Finalmente se presentan las conclusiones donde se tienen en cuenta las implicaciones de la investigación y los aportes que pueden hacer a los estudiantes y al docente. Entre los aportes podemos encontrar el que los estudiantes puedan desempeñarse con una buena comprensión de lectura en todas las asignaturas y que esto repercuta favorablemente en su vida; también se reconoce el relato de vida como un texto que posibilita la interacción con el estudiante desde sus conocimientos previos y experiencia. Ahora bien, cabe aclarar que no se presentan los resultados porque no se ha implementado el plan de intervención debido a la emergencia sanitaria que no ha permitido las clases de manera presencial y a las dificultades de acceso a las clases virtuales por parte de los estudiantes.

## 1. Problema de investigación

"La lectura de un texto literario, científico, filosófico o de cualquier otro género es, sin duda, una experiencia de iniciación o una prueba de paso: después del viaje por la selva de los símbolos, en todo lector se opera una transformación".

(Jurado)

### 1.1 Planteamiento del problema

Para los investigadores nacionales e internacionales, la UNESCO, el MEN, las pruebas PISA y otras instancias educativas, la lectura es esencial para el desarrollo del aprendizaje de los niños. Esta preocupación no solo representa un avance para que los niños aprendan a aprender, sino que los acerca a nuevas culturas, a formar su personalidad, a disfrutar la lectura y recrearse. Es preciso que el estudiante sea partícipe de la construcción de su identidad como lector y pueda ser consciente de las mejoras de ese proceso.

Teniendo en cuenta lo anterior, se puede decir que leer implica desarrollar habilidades que le permitan al lector interactuar con el texto. Para que se dé esta interacción es preciso que el estudiante se plantee objetivos, comprenda y se apropie de los nuevos conceptos que le transmite el texto. Si el estudiante no desarrolla estas habilidades, la lectura se va a tornar en una actividad impuesta y aburrida que no le va a aportar nada a su vida académica y a su proyecto de vida. Como lo aseguraban Gaskins y Elliot (1983) es necesario para el hombre acceder a la información y procesarla

"Para tener éxito en el siglo XXI, los hombres y mujeres necesitarán saber cómo procesar la información y acceder a ella. Las personas capaces de aprender, pensar y resolver problemas de manera autorregulada tendrán ventaja sobre quienes aprendan de memoria" (Gaskins y Elliot, 1983, p. 11).

#### 1.1.1 Política

#### 1.2 Pública y lectura

En cuanto a la política pública que rige la enseñanza de lectura, en las instituciones públicas se revisaron los siguientes documentos: Los Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana (1998), Estándares Básicos de Competencias Del Lenguaje (2006), Educación Por Ciclos (2006), los DBA: Derechos Básicos De Aprendizaje (2016) y pruebas censales como las pruebas PISA (2012).

Los Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana, Ministerio de Educación Nacional (1998) presentan una definición de lectura desde lo pragmático, dejando de lado la lectura mecánica y la instrumentalización de la lectura. En su definición presentan la lectura desde una pragmática comunicativa y una pragmática de la significación; el acto de leer es un proceso significativo y semiótico cultural que está históricamente situado. Las unidades de análisis son los actos de habla y los actos de significación además de la oración, el enunciado o el texto en su estructura interna.

Más adelante, los Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana dicen que las estrategias cognitivas pueden facilitar o dificultar el proceso lector. Algunas estrategias cognitivas son: la inferencia, el muestreo y la predicción, éstas son técnicas que usa el lector para construir significados de manera consciente o a veces de manera inconsciente. Así, activan estas habilidades propuestas por Goodman (1982) “La predicción, la inferencia y el muestreo son estrategias básicas, utilizadas por todos los lectores, buenos o deficientes, para construir significados. Todo lector, conscientemente o no, muestrea, predice e infiere.” (MEN, 1998, p. 48)

Por otra parte, los Estándares Básicos de Competencias del Lenguaje buscan desarrollar en el estudiante un lector activo y comprometido que sea capaz de interpretar y valorar los textos y que pueda leer entre líneas y construir sentido de todas las realidades que se aborden. Al mismo tiempo que se busca el desarrollo del gusto por la lectura, se apunta a que se llegue a leer entre líneas, a ver más allá de lo evidente para así poder reinterpretar el mundo y, de paso, construir sentidos transformadores de todas las realidades abordadas. (MEN, 2006.)

Se debe agregar que los Derechos Básicos de Aprendizaje (DBA) Ministerio de Educación Nacional (2016) para lengua castellana proponen para quinto grado utilizar estrategias de lectura para reconocer la función social de los textos, las visiones de mundo que proponen y la relación entre los diferentes segmentos del texto. Las estrategias para poder organizar los contenidos de forma ordenada de acuerdo como aparecen. “Organiza la información que encuentra en los textos que lee, utilizando técnicas para el procesamiento de la información que le facilitan el proceso de comprensión e interpretación textual.” (Ministerio de Educación Nacional, 2016, p. 22).

Por otro lado, en la Organización de los Grados Escolares por Ciclos propuesta por la Secretaría Distrital de Educación (2006) se presenta una transformación de los ambientes educativos y una resignificación de la pedagogía con énfasis en la lectura y la escritura; sugieren trabajar los campos de pensamiento y tomar la ciudad como escenario de aprendizaje. Además, proponen una proyección de articulaciones entre preescolar y primero y la articulación de la

educación media con la superior. La reorganización por ciclos también sugiere integración de edades, intereses, relaciones interpersonales, aspectos cognitivos y afectivos. “La identidad de cada ciclo tiene en cuenta las características particulares de los niños y jóvenes, sus gustos, intereses y necesidades formativas.” (Secretaría de Educación Distrital 2008, p. 73) Zayas.

Por su parte, las pruebas PISA según Zayas (2012) definen la competencia lectora como comprender, reflexionar y comprometerse con textos escritos. En la definición expuesta por las competencias PISA se tienen en cuenta tres factores: el lector, los textos y los diferentes fines que tiene la lectura. El lector es quien genera un significado frente a los textos; esto quiere decir que el significado no está en el texto, sino en la construcción que hace el lector de él. Los textos son diferentes en su estructura de acuerdo con su forma (escritos, impresos, electrónicos), esto hace que tengan una instrucción diferente de la lectura. Las situaciones y los fines de la lectura establecen la manera en la que el lector pone en marcha sus habilidades para construir significado.

Podemos concluir que, según la política pública, el acto de leer es un proceso significativo, semiótico e históricamente situado, también que la comprensión lectora es una competencia básica que permite construir significado de las realidades abordadas (Estándares Básicos de Competencias del Lenguaje 2006 y pruebas PISA 2012) y finalmente, los DBA (2016) dan los criterios para los grados y afirman que leer es comprender e interpretar.

En síntesis, leer es un acto semiótico y situado que depende del lector y de la construcción de significado que éste haga del texto.

De otra parte, investigadores como (Cisneros, Olave y Rojas 2010; Martínez 2013) coinciden en que la enseñanza de la lectura pasa por la comprensión literal y la comprensión inferencial para después llegar a una lectura más analítica que es el nivel de lectura crítica. De manera semejante, investigadores como Garrido (1996), encuentran que los textos narrativos son una buena fuente para la enseñanza de la lectura porque mimetizan la realidad.

### **1.1.2 Antecedentes investigativos**

Con el fin de examinar las investigaciones relacionadas con la enseñanza de la comprensión de lectura, la inferencia, las estrategias cognitivas y metacognitivas, el aprendizaje situado, el texto narrativo y el relato de vida como unidad de análisis, se hizo un rastreo de diferentes documentos como artículos de investigación y trabajos de maestría. La información se recopiló de diez artículos de investigación publicados entre el 2014 y 2019, los cuales se obtuvieron de revistas Indexadas

de Colombia de ciudades como Bogotá, Boyacá y Barranquilla y de países vecinos como México, Chile y Perú, así como de un artículo de investigación de España.

Con respecto a revistas indexadas se indagó en algunas como la Revista Enunciación de la Universidad Distrital; Revista Folios de Valdivia Chile; Revista Virtual Universidad Católica del Norte; Revista Colombiana de Psicología; Revista Mexicana Educando para educar, Revista Psicogente de la Universidad Simón Bolívar de Barranquilla; Revista del Instituto de Estudios en Educación Universidad del Norte; Universidad Autónoma de Tamaulipas; Revista Mexicana de Investigación Educativa, Revista Folios de la Universidad Pedagógica Nacional, Revista Universitas Psychologica de la universidad Javeriana y de la Revista Ra Ximhai de la Universidad Autónoma Indígena de México.

De igual manera, se rastrearon veinte trabajos de maestría en bases de datos de universidades de Bogotá, Medellín, Cali, Putumayo, Popayán, Manizales y Perú. Trabajos publicados entre los años 2014 y 2019. Se rastrearon repositorios institucionales de la Universidad Distrital, Universidad Pedagógica Nacional, Universidad Javeriana, Universidad de Medellín, Universidad ICESI de Cali, Universidad Pontificia Bolivariana de Putumayo, Universidad Externado de Colombia y la Universidad de Manizales.

A continuación, se analizan los antecedentes investigativos encontrados en artículos de investigación de revistas indexadas y en los trabajos de maestría. Las categorías y subcategorías propuestas para este rastreo fueron: categoría de comprensión lectora y subcategorías como: inferencia, estrategias de lectura, aprendizaje situado, textos narrativos y relatos de vida.

### **1.1.2.1 Comprensión de lectura**

En la categoría de comprensión de lectura se analizaron dos artículos de investigación: García González (2014) “*Rol mediador docente en la comprensión de textos*”, y el de Torres y Granados (2014) “*Procesos cognoscitivos implicados en la comprensión lectora en tercer grado de educación primaria*”; así mismo, se analizaron cuatro trabajos de maestría: Carranza (2014) “*Estrategias didácticas para desarrollar la comprensión lectora en alumnos de 6° grado de primaria*”, Pantoja (2017) “*Dificultades de comprensión lectora que presentan los estudiantes en la escuela*”. De igual manera el trabajo de maestría de Guevara, Naranjo y Patiño (2017) *Propuesta didáctica para la comprensión lectora* y Villa (2018) *Texto y pretextos para mejorar la comprensión lectora. Aplicación de estrategias cognitivo-discursivas para fortalecer la*

*comprensión lectora con estudiantes de grado séptimo en la institución educativa Fe y Alegría la Cima, de la ciudad de Medellín.*

En su investigación García (2014) *Rol mediador docente en la comprensión de textos*, plantea estrategias de lectura cognitivas y metacognitivas para alcanzar la comprensión de lectura. Conviene subrayar que este artículo destaca el papel del docente como mediador en la comprensión de lectura de los estudiantes; las acciones que el profesor debe desarrollar para alcanzar su propósito son entre otras: planificar sus clases, generar conciencia en los estudiantes respecto a la comprensión, estimular los procesos de pensamiento, fomentar los valores, incentivar en los estudiantes el gusto por la lectura, conocer lo que se les dificulta y lo que necesitan los alumnos, vincular a todos a su clase, promover una evaluación formativa, generar el sentido de autonomía y desarrollar actividades para promover la metacognición y la metalingüística. Así, el docente es un eje fundamental en el proceso de comprensión de lectura.

En relación con el artículo de Torres y Granados (2014) *Procesos cognoscitivos implicados en la comprensión lectora en tercer grado de educación primaria*, se hace referencia a procesos implicados en la comprensión de lectura como la precisión, la velocidad, la percepción, la memoria y la conciencia fonológica; propiciar actividades para fomentar estos procesos hace que el estudiante interactúe con el texto de mejor forma. Se debe agregar que este artículo hace aportes a la manera como se va desarrollando y como evoluciona la comprensión de lectura y como se van incorporando nuevos aprendizajes a través de ésta.

Continuando con los aportes de los trabajos de maestría encontramos a Carranza (2014) *Estrategias didácticas para desarrollar la comprensión lectora en alumnos de 6° grado de primaria*, que enfatiza la distinción entre leer y comprender. Además, recalca la importancia de la lectura en la educación primaria y también señala entre sus hallazgos que los alumnos cambiaron su actitud frente al texto escrito, pues podían exponer sus ideas apreciativas del texto con más precisión y lograron incrementar el número de palabras en su léxico.

Por su parte, España, Pantoja Villa y Romero (2017) con la investigación titulada *Dificultades de comprensión lectora que presentan los estudiantes en la escuela*, señalan que al identificar dificultades en la comprensión de textos de dos instituciones de Putumayo los docentes se plantearon el objetivo de planear un proyecto pedagógico para mejorar la escritura y la lectura. Este proyecto tenía como propósito vincular a los acudientes de los estudiantes para lo que se

planearon actividades de aprendizaje cooperativo. Entre los hallazgos encontraron que hay más motivación y el aprendizaje se hace más significativo si se involucra a los padres de familia.

Con el objetivo de analizar la parte de la didáctica de la comprensión de lectura se consultó la tesis de Guevara, Naranjo y Patiño (2017) *Propuesta didáctica para la comprensión lectora*, quienes se cuestionaron acerca de las clases tradicionales y las prácticas rutinarias en la enseñanza. Teniendo en cuenta estas observaciones decidieron planear una intervención que fuera más atractiva para los estudiantes, razón por la cual implementaron en su proyecto las TIC, para lograr que el aprendizaje fuera trascendental y significativo. Es importante mencionar que entre los hallazgos de este grupo de investigación encontraron que los maestros usualmente planean sus clases alrededor de libros de texto donde no se deja espacio para reconocer la diferencia entre los estudiantes y mucho menos sus contextos.

Por último, en esta categoría se analizó la tesis de Villa (2018) *Textos y pretextos para mejorar la comprensión lectora. Aplicación de estrategias cognitivo-discursivas para fortalecer la comprensión lectora con estudiantes de grado séptimo en la institución educativa Fe y Alegría la Cima, de la ciudad de Medellín*. La autora propone tener en cuenta los conocimientos previos y el contexto de los estudiantes para que a partir de su entorno puedan aplicar esos saberes previos al texto y así asimilar los conocimientos nuevos. De igual manera, se propone una secuencia didáctica que parte de los intereses de los alumnos y de un enfoque mixto para el análisis de resultados.

Dicho brevemente, los artículos y tesis citados en esta categoría de comprensión de lectura buscan mejorar el proceso lector de los estudiantes porque es una necesidad en todas las asignaturas. De igual manera se piensa en una herramienta pedagógica para hacer la mediación, ya sea una secuencia didáctica o un proyecto pedagógico. Hay que mencionar además el aporte que hacen al resaltar el rol del docente y la importancia del maestro al ser él quien planea y guía los procesos de comprensión lectora.

#### **1.1.2.2. Estrategias cognitivas y metacognitivas en la comprensión de lectura**

En la subcategoría de estrategias cognitivas y metacognitivas en comprensión de lectura se analizaron cuatro artículos de revistas indexadas: Rodríguez, Calderón, Leal y Arias (2016), *Uso de estrategias metacomprendivas para el fortalecimiento de la comprensión lectora en estudiantes de segundo ciclo de un colegio oficial En Bogotá, Colombia*. También el artículo de investigación de Ramírez, Rossel y Nazar (2015). *Comprensión lectora y metacognición: análisis de las*

*actividades de lectura en dos textos de estudio de la asignatura de lenguaje y comunicación de séptimo año básico.* Así mismo, el artículo de investigación de Yubero (2015). *Evaluación de las estrategias metacognitivas de comprensión de textos narrativos* y el artículo de investigación de Yana, Arocutipa, Alanoca, Adco y Yana (2019) *Estrategias cognitivas y la comprensión lectora en los estudiantes de nivel básica y superior.*

De igual manera, se consultaron siete trabajos de maestría: Tovar (2017) *Didáctica de la Lectura, Metacognición y estilo cognitivo.* El trabajo de maestría de Orjuela y Peña (2014) *Habilidades y estrategias metacognitivas en la comprensión lectora.* También el de Bustos y Parra (2018) *Estrategias cognitivas y metacognitivas para la formación de lectores en el ciclo I.* Al igual que el de Pérez (2015) *Estrategias cognitivas y metacognitivas para la comprensión lectora.* El trabajo de maestría de Ospino (2017) *Metacognición y lectura de textos expositivos en grado tercero.* También el de Torres (2017) *Propuesta de estrategias cognitivas y metacognitivas en la comprensión lectora* y el trabajo de maestría de Sotelo (2015) *Cognición, metacognición, comprensión una relación necesaria e incluyente.*

Con respecto a los artículos de investigación tenemos los de Rodríguez, Calderón, Leal y Arias (2016) *Uso de estrategias metacomprendivas para el fortalecimiento de la comprensión lectora en estudiantes de segundo ciclo de un colegio oficial En Bogotá, Colombia* y el de Ramírez, Rossel y Nazar (2015) *Comprensión lectora y metacognición: análisis de las actividades de lectura en dos textos de estudio de la asignatura de lenguaje y comunicación de séptimo año básico.* En estos dos artículos se enfatiza la importancia de enseñar al alumno a tomar conciencia de la evaluación de su proceso de lectura a través de la metacognición, a identificar si se ha logrado comprender todo el texto o, de lo contrario, a devolverse y aplicar estrategias para lograr comprender. En el artículo de Ramírez *et al.* (2015) se destaca la teoría tomada de Solé (1992) los momentos de lectura y en el artículo de Rodríguez *et al.* (2016) se implementan las autopreguntas en las actividades desarrolladas con los estudiantes.

Continuando con los otros dos artículos de investigación, tenemos los de Larrañaga y Yubero (2015) *Evaluación de las estrategias metacognitivas de comprensión de textos narrativos* y el artículo de Yana, Arocutipa *et al.* (2019) *Estrategias cognitivas y la comprensión lectora en los estudiantes de nivel básica y superior.* En el primer artículo se recalca la importancia de las estrategias cognitivas como los esquemas y el resumen para monitorear y controlar el proceso de la comprensión lineal del texto. Por otro lado, el segundo artículo se centra en la idea de que la

comprensión de lectura se desarrolla gradualmente con la lectura de textos y que las estrategias cognitivas se van aplicando mientras se lee.

De igual manera, se analizaron los trabajos de maestría de Tovar (2017) *Didáctica de la Lectura, Metacognición y estilo cognitivo*, Orjuela y Peña (2014) *Habilidades y estrategias metacognitivas en la comprensión lectora*, Bustos y Parra (2018) *Estrategias cognitivas y metacognitivas para la formación de lectores en el ciclo I*, y el de Pérez (2015) *Estrategias cognitivas y metacognitivas para la comprensión lectora*. En las cuatro tesis se proponen estrategias como desarrollar actividades en los momentos de la lectura propuestos por Solé (1992) y la importancia de que los estudiantes entiendan su proceso lector desde la autorregulación y el monitoreo.

Respecto a los otros tres trabajos de maestría, se encontraron los de Ospino (2017) *Metacognición y lectura de textos expositivos en grado tercero*, Torres (2017) *Propuesta de estrategias cognitivas y metacognitivas en la comprensión lectora* y el trabajo de maestría de Sotelo (2015). *Cognición, metacognición, comprensión una relación necesaria e incluyente*. Estos trabajos coinciden en señalar estrategias como el subrayado, la inferencia y el interiorizar una rutina para reconocer las herramientas que facilitan la comprensión de un texto, así como el implementar la lectura de varias tipologías textuales entre las que se encuentran los textos académicos.

En esta subcategoría encontramos el mayor número de artículos y trabajos de maestría porque las estrategias son herramientas que le sirven al estudiante para comprender un texto. Existe una preocupación constante por parte del docente para que el alumno pueda asimilar y emplear esas estrategias en su proceso lector; el hacer un esquema o un resumen ayuda a la comprensión de un texto desde las estrategias cognitivas. Sin embargo, también es primordial que el estudiante tome conciencia y aplique las estrategias metacognitivas para que ese proceso lector sea consciente, planificado y reflexionado.

### **1.1.2.3. Lectura Inferencial**

En relación con la categoría de lectura inferencial se hizo el análisis de cuatro trabajos de maestría: Chagüendo (2017) *La Inferencia Enunciativa, clave en la comprensión de textos expositivos*, Torres (2016) *La inferencia en la lectura de textos narrativos*, Bustamante, Gallego y Hernández (2018) en su trabajo de maestría *Profundización en los cuatro tipos de inferencia fundamentada en el uso de la historieta con los estudiantes del ciclo II de la I.E. Joaquín Vallejo Arbeláez*, del trabajo de Maestría de Arguello (2017) *Niveles de comprensión lectora literal e*

*inferencial en el área de lengua castellana con estudiantes del grado sexto de educación básica de la institución educativa Fabio Riveros En Villanueva Casanare.* También se indagó por este tema en un artículo de la Revista Educación y ciencia, de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Tunja de los autores Ochoa, Ochoa, Mesa, Pedraza y Caro (2019) *La lectura inferencial, una clave para potenciar la comprensión lectora.*

La tesis de Chagüendo (2017) presenta los aportes de la Inferencia enunciativa, la cual es clave en la comprensión de textos expositivos puesto que hace aportes a la comprensión global. Además, agrega que el implementar un proyecto de lectura inferencial con tercer grado permite que el texto y el lector interactúen dando como resultado la comprensión de lectura como un proceso de construcción e interpretación. Otro rasgo que menciona la investigadora es la importancia de la mediación del docente en este proceso y cómo se logró la motivación y el mejoramiento de los hábitos lectores en los estudiantes de tercer grado.

Así mismo, Torres (2016) en su trabajo de maestría *la inferencia en la lectura de textos narrativos* nos habla de cómo mejoró la comprensión de estos textos, se complementaron vacíos conceptuales y se amplió el vocabulario de los niños de primer grado; también se utilizaron los conocimientos previos de los estudiantes para cualificar el proceso lector. La implementación de textos narrativos logró atrapar la atención de los estudiantes que todavía se guían mucho por la imagen y se centran en la lectura que hace el docente del texto.

De igual modo, Bustamante, Gallego y Hernández (2018) en su tesis *Profundización en los cuatro tipos de inferencia fundamentada en el uso de la historieta con los estudiantes del ciclo II de la I.E. Joaquín Vallejo Arbeláez*, se propusieron mejorar la comprensión de lectura desde las inferencias léxicas, macroestructurales, enunciativas y referenciales con el apoyo de la historieta como herramienta pedagógica. Entre los aportes de este proyecto tenemos que los estudiantes mejoraron su proceso de lectura y se enfrentaron a un tipo de texto de fácil acceso y a un material muy cercano a su realidad.

También se indagó en el trabajo de grado de Arguello (2017) *Niveles de comprensión lectora literal e inferencial en el área de lengua castellana con estudiantes del grado sexto de educación básica de la institución educativa Fabio Riveros En Villanueva Casanare*, cuyo resultado fue el poder mejorar la lectura literal de los estudiantes para poder pasar al nivel inferencial. En este proceso se implementaron diferentes tipos de textos como poemas, cuentos y textos académicos para poder crear retos de comprensión en los alumnos. Así mismo, la herramienta pedagógica

utilizada fue la secuencia didáctica que permitió hacer un contraste entre las primeras lecturas y las últimas, donde se notó un gran avance.

Hay que mencionar además el artículo de la Revista Educación y ciencia de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, Ochoa, Ochoa, Mesa, Pedraza y Caro (2019) *La lectura inferencial, una clave para potenciar la comprensión lectora*, en donde se reconoce la importancia del rol mediador del docente en todas las áreas y la conveniencia de implementar la inferencia a temprana edad en la educación inicial, para así formar lectores eficientes que busquen y generen expectativa a la hora de leer un texto.

En resumen, se puede decir que el pasar por los niveles de lectura es beneficioso para el estudiante porque cada uno de ellos le aporta una manera diferente de interactuar con el texto. Este es el caso de la lectura inferencial que permite que el lector se relacione con el texto desde lo que no está escrito. Por otra parte, se debe considerar que la lectura inferencial es de gran beneficio si se quiere sacar ventaja de los conocimientos previos de los estudiantes para que puedan asimilar los nuevos aprendizajes.

#### **1.1.2.5. Texto narrativo**

En cuanto al texto narrativo se encontró un artículo de investigación: Soto (2017) *El cuento como mediación pedagógica para el fortalecimiento de la lectoescritura*. Además, de dos trabajos de maestría: Llantén y Rondón (2018) *Incidencia de una secuencia didáctica en la comprensión de lectura inferencial de textos narrativos y expositivos de estudiantes de grado quinto de la institución educativa la Anunciación*. Y Rúa, Acevedo y Ochoa (2018) *La comprensión de textos narrativos en el nivel inferencial a partir de la estrategia aprendizaje colaborativo*.

En su artículo de investigación Soto (2017), nos dice que en su investigación el cuento posibilitó que los estudiantes leyeran con mayor fluidez y lograran comprender situaciones en contexto. Al mismo tiempo la utilización de este género narrativo permitió avances en el proceso lecto-escritor y se desarrollaron procesos cognitivos como: reconocer el problema, resumir el argumento, caracterizar los personajes, entre otros.

A su vez, Llantén y Rondón (2018) en su trabajo de maestría concluyen que llevar al aula diversos textos de género narrativo y expositivo ayudó a mejorar la lectura literal que es pre requisito para abordar la lectura inferencial. Se debe agregar también que la planeación de una secuencia didáctica con actividades para mejorar la lectura inferencial produjo resultados positivos al hacer el análisis cuantitativo en una prueba de entrada y una de salida.

En el segundo trabajo de maestría de Rúa, Ochoa, Acevedo y Ochoa (2018) se concluye que los estudiantes mostraron más interés por la lectura cuando se hicieron actividades con preguntas, diálogos, ayudas impresas y el uso de recursos TIC. Igualmente, implementar la estrategia de aprendizaje colaborativo facilitó el desarrollo de los momentos de lectura: antes, durante y después. Además, el desarrollo de los talleres de comprensión sirvió para que los estudiantes se interesaran por la lectura tanto de medios impresos como tecnológicos.

En síntesis, los trabajos de maestría y el artículo rastreados en esta subcategoría subrayan la importancia de motivar a los estudiantes a leer y desarrollar las actividades con diferentes tipologías textuales para favorecer la comprensión. También es importante destacar que primero se debe alcanzar el nivel de lectura literal para pasar a la inferencial. Al mismo tiempo, sobresale el aporte del género narrativo para poder lograr la comprensión de lectura porque permite que el estudiante se acerque al texto con preguntas, identificación del contexto, descripción de personajes, etc.

#### **1.1.2.6. Relatos de vida**

En esta subcategoría se encontró un artículo de investigación de la Revista *Universitas Psychologica* de la universidad Javeriana en Bogotá, *Relatos de vida de estudiantes adolescentes en contexto de contradicción cultural al interior del aula* de Suckel, Campos, Castro, Maldonado Elevacini, y Saavedra (2018) y dos trabajos de maestría: Casañas y Cuellar (2016) titulada *Didáctica alternativa mediada por los relatos de vida para mejorar la producción escrita en estudiantes del grado 6° de la institución educativa Jesús Villafañe Franco del distrito de Agua blanca de la ciudad Santiago de Cali de la Universidad de Manizales* y el trabajo de maestría de Camargo (2017) *Los relatos de experiencia en la cualificación de la escritura en Ciclo Uno*.

En primer lugar, Suckel et al., (2018) en su artículo de investigación: *Relatos de vida de estudiantes adolescentes en contexto de contradicción cultural al interior del aula*, propusieron la elaboración de un texto desde el enfoque biográfico: analizaron las vivencias de jóvenes en estado de vulnerabilidad y su paso por el aula. Aunque la investigación es para desarrollar la competencia de escritura, se centra en las vivencias de los adolescentes, su contexto y sus conocimientos previos. En particular señala al docente como el facilitador para establecer el andamiaje cognitivo entre la cultura y el aspecto académico.

De igual manera la tesis de Maestría de Casañas y Cuellar (2016) *Didáctica alternativa mediada por los relatos de vida para mejorar la producción escrita en estudiantes del grado 6° de la institución educativa Jesús Villafañe Franco del distrito de Agua blanca de la ciudad*

*Santiago de Cali*. Al igual que el artículo de investigación tuvo como punto de partida la escritura y se retoman conceptos como el contexto, saberes previos y los intereses de los estudiantes. Se implementó una secuencia didáctica que contribuyó al fortalecimiento de las competencias comunicativas en la escritura y en la oralidad cuando se socializaron los relatos escritos.

En cuanto al trabajo de investigación de Camargo (2017) *Los relatos de experiencia en la cualificación de la escritura en Ciclo Uno*, cuyo objetivo es mejorar el proceso de escritura en los estudiantes mediante los relatos de experiencias. En el plan de intervención se encontró que el alumno primero narra su experiencia y luego la escribía. Finalmente, un compañero leía lo que él había escrito. En las conclusiones de este trabajo se destaca el acercamiento de los estudiantes a la escritura y la oralidad por medio de los relatos de vida.

Sintetizando, esta subcategoría se puede apreciar que el relato de vida se utiliza más para desarrollar la competencia de la escritura desde lo anecdótico y biográfico, pero poco se recurre a él para desarrollar el proceso de lectura. Indiscutiblemente, el trabajo de textos basados en las experiencias de los estudiantes desde del contexto y la cultura permite la implementación de los saberes previos y cómo antecedentes se pueden utilizar estos elementos para desarrollar competencias comunicativas desde actividades contextualizadas y significativas para el estudiante.

## **1.2. Aportes y vacíos de los antecedentes de investigación**

Se puede decir, que la búsqueda de los artículos de investigación y trabajos de maestría dejan hallazgos significativos como el uso de estrategias de lectura cognitivas y metacognitivas para mejorar la comprensión de la lectura. La implementación de la lectura inferencial desde varios tipos de inferencias con diversos textos para mejorar el proceso lector y el aprendizaje situado en los procesos de enseñanza para lograr prácticas contextualizadas y significativas para los estudiantes.

Así mismo, se recalca el rol del docente como mediador para que el estudiante haga el andamiaje entre sus conocimientos previos y los nuevos aprendizajes. También, se identificó el interés en el uso de herramientas pedagógicas como secuencias didácticas, proyectos de investigación y talleres para mejorar la comprensión de lectura en los estudiantes. Acerca de la metodología se pudo observar que en las tesis de maestrías la metodología que predominó fue el diseño de investigación acción porque lo que buscaban era transformar el proceso de lectura de los alumnos y la práctica pedagógica del profesor.

Por otra parte, la revisión de los antecedentes deja un vacío acerca de los textos que se escogen para hacer las intervenciones, si bien lo que se busca es que los estudiantes mejoren su proceso de lectura también se deben escoger textos que los motiven a leer pero que sean cercanos a sus intereses y experiencias de vida. Los trabajos de maestría y los artículos de investigación muestran una inclinación hacia el desarrollo de actividades con textos expositivos y textos narrativos como el cuento y el comic, dejando de lado otros tipos de textos como el relato de vida. Las experiencias de los estudiantes se implementan más en la escritura, pero también se pueden desarrollar actividades para mejorar el proceso de la lectura con este tipo de textos.

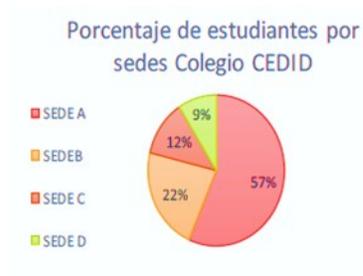
## **1.2 Delimitación del Problema**

El colegio donde se implementó el proyecto de investigación es el CEDID Ciudad Bolívar está ubicado al sur de la ciudad de Bogotá, en la Localidad 19, Ciudad Bolívar, en el Barrio Sierra Morena.

Esta es una localidad estigmatizada social y económicamente donde se presentan problemas de deserción escolar, descomposición familiar, violencia intrafamiliar, desempleo, inseguridad y embarazos no deseados en adolescentes. La localidad también se caracteriza por tener población vulnerable y víctimas de desplazamiento. Como lo describe Alape en su libro: Ciudad Bolívar la hoguera de las ilusiones (2008) Es otra ciudad que se ubica en un marco de referencia de violencias cruzadas y las vicisitudes cotidianas.

El CEDID Ciudad Bolívar es una institución educativa de naturaleza oficial de carácter académico, que cuenta con cuatro sedes: Sede A con primera infancia, básica secundaria y media, con especialidad en asistencia administrativa, mecanizado de productos metalmecánicos, programación de software, mecánica de mantenimiento industrial y contabilización de operaciones comerciales y financieras. También se lleva cabo en esta sede, el programa de educación para adultos por ciclos los fines de semana. La sede B Tanque Laguna, la sede C Perdomo Alto y sede D Santa Rosita, cuentan con primera infancia y básica primaria. El número aproximado de estudiantes es de 4678 estudiantes de todas las sedes y jornadas, 202 docentes, 9 coordinadores, 8 orientadores y el rector. En el (gráfico 1) se puede apreciar la distribución de los estudiantes en todas las sedes.

Gráfico 1. Porcentaje de estudiantes por sede del colegio Cedit Ciudad Bolívar



Recuperado de: [Http://www.cedidciudadbolivar.edu.co](http://www.cedidciudadbolivar.edu.co). (2018).

En el año 2018 el colegio publica un documento con la caracterización socioeconómica y familiar del colegio PICCB 2018. En cuanto a la estratificación se puede decir: de acuerdo con la ubicación geográfica y territorial que el 84% pertenecen al estrato uno, el 9% al estrato dos, el 2% al estrato tres, el 1% al estrato cuatro y el 4% está ubicado en sectores no estratificados. Lo que quiere decir que son terrenos de invasión que no tiene nomenclatura (CEDID Ciudad Bolívar 2018, p. 11). Las familias se ubican en su mayoría en estrato uno, y unos porcentajes pequeños en estrato dos, tres y cuatro. También hay sectores no estratificados. (Gráfico 2)

Gráfico 2. Ubicación por estratos de las familias de los estudiantes



Recuperado de: [Http://www.cedidciudadbolivar.edu.co](http://www.cedidciudadbolivar.edu.co). (2018).

La mayoría se encuentra entre las familias monoparentales y extensas, muy pocas son nucleares. El acompañamiento en casa en las actividades académicas es poco y por esto muchos de los niños asisten a programas de estudios complementarios como REDES (Centros de atención complementaria en orientación de tareas) o centros religiosos donde los orientan en tareas y les dan alimentación. Hay que mencionar, además, que muchos padres envían a sus hijos al colegio condicionados por los subsidios que reciben del gobierno, los cuales exigen que los estudiantes estén escolarizados. (Gráfico 3)

Grafico 3. Porcentaje de familias que reciben subsidio



Recuperado de: [Http://www.cedidciudadbolivar.edu.co](http://www.cedidciudadbolivar.edu.co). (2018).

En relación con el aspecto laboral, el sector está caracterizado por vulnerabilidad socioeconómica, problemática de trabajo infantil e informalidad laboral. La mayoría de los acudientes se dedican a ventas informales, en trabajos no calificados de mano de obra, guardas de seguridad y servicios generales, lo que implica largos horarios de trabajo y menos acompañamiento en el hogar con los niños. En el (Gráfico 4) se puede observar el porcentaje de los acudientes que se desempeña en oficios y los que son profesionales.

Gráfico 4. Porcentaje de trabajo u oficios de los padres de los estudiantes del Cedit Ciudad



Recuperado de: [Http://www.cedidciudadbolivar.edu.co](http://www.cedidciudadbolivar.edu.co), (2018).

Con los datos enunciados se advierte que las características de las familias tienen influencia en el componente académico de la población del colegio: los niños permanecen solos o en instituciones o en casa de cuidadores particulares donde los cuidan en contra jornada. La consecuencia de estas condiciones es que los estudiantes no tienen acompañamiento en sus tareas, muchos pasan largo tiempo en la calle y algunos niños carecen de afecto al no contar con alguno de sus padres o al vivir con padrastros, madrastras, tíos o abuelos.

En cuanto a la sede donde se encuentra el curso 501, grupo con el que se desarrolló la investigación, es la sede B Tanque Laguna. Es la más grande de las sedes de primaria y cuenta con un aproximado de 900 estudiantes en las jornadas de la mañana y la tarde, veintiséis docentes de las dos jornadas y un coordinador. La sede B es la más retirada de la sede A y por eso se dificulta acceder a servicios de fotocopiado y biblioteca, de aquí que los recursos como libros o guías con los que cuenta la sede son pocos.

La sede en la jornada de la tarde cuenta con dos cursos por grado, de preescolar a cuarto y un grado quinto. Hay aproximadamente 420 estudiantes. Cada profesor se encarga de impartir todas las asignaturas a excepción de inglés que está a cargo de una docente especializada. El curso 501 asiste a clases entre las 12:30 y las 5:30 pm, recibiendo alimentación escolar o refrigerio. El grupo está conformado por cuarenta y un estudiantes, veintidós niños y diecinueve niñas en un rango de edad de nueve a trece años. Sus familias son de estrato uno y dos y de sectores sin estratificación. Hay problemas de desplazamiento, maltrato familiar y carencia de afecto.

En el curso hay un estudiante extra edad con déficit cognitivo que está en el programa de inclusión con flexibilización curricular (Se adaptan los contenidos para que él pueda superar los logros). Hay cinco estudiantes en discapacidad socio-demográfica (Estudiantes desplazados) tres de ellos son venezolanos y dos de Chocó. De ahí que el grupo sea bastante heterogéneo y que sea muy complejo trazar los mismos objetivos de enseñanza para todos

Para el estudio etnográfico se analizaron documentos institucionales: se revisaron los planes de estudio del colegio y el documento del Proyecto Educativo Institucional PEICCB 2018. Además, se realizaron encuestas a estudiantes y padres de familia, se realizaron entrevistas a tres docentes, registros de clases, notas de observación y dos talleres de lectura, logrando así un rastreo etnográfico que permite caracterizar el contexto.

En la institución CEDID Ciudad Bolívar la lectura se trabaja en todas las asignaturas siguiendo el plan de estudios. Además, se propone un proyecto lector desde el cual se busca el análisis, la comprensión y producción de textos. En cuanto a los diferentes textos desde los tópicos generativos y en las metas de comprensión se pide que los estudiantes diferencien los textos e identifiquen su estructura. En la (figura 1) se puede observar el hilo conductor, los tópicos generativos y las metas de comprensión para los textos narrativos.

Figura 1. Plan de estudios del CEDID Ciudad Bolívar

PROYECTOS DE GRADO		CON	
DOCENTE(S) GRADO			
PERIODO	HILO CONDUCTOR	TÓPICOS GENERATIVOS	METAS DE COMPRENSIÓN
1	¿Cómo narro y construyo mi entorno?	El cuento, mito y leyenda. descripción y dialogo. Técnicas de comunicación: La mesa redonda. El libro y sus partes. de la comunicación.	Narración Normas ortograficas. Elementos El estudiante comprende el concepto de mito y leyenda e identifica El estudiante comprende el concepto de cuento y algunas de sus partes. El estudiante comprende el concepto de comunicación y señala sus elementos.

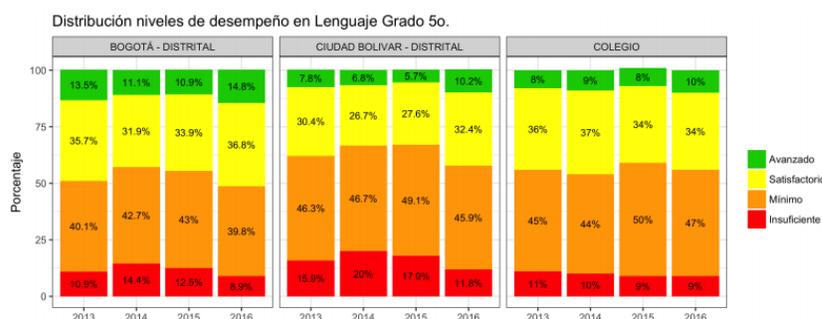
Recuperado de: plan de estudios CEDID Ciudad Bolívar IED. Documento institucional

El PEI de la institución “Líderes en la formación académica y convivencia para la transformación comunitaria” propone una formación académica para transformar la comunidad. El colegio ha adoptado el enfoque metodológico de Enseñanza Para La Comprensión EpC que propone que los estudiantes a partir de los conocimientos previos construyan un nuevo saber. El aprendizaje se organiza desde este enfoque con un hilo conductor que es una pregunta que se responde desde tópicos generativos que son los temas que se deben enseñar durante el periodo y que están representados en los logros que deben obtener los estudiantes y que reciben el nombre de metas de comprensión.

Hay que mencionar que la Institución se ha propuesto mejorar resultados de la prueba Saber mediante la cualificación de la lectura en los estudiantes. De igual manera, se ha implementado una prueba integral anual que se ha realizado desde el año 2016 y que tiene como finalidad la preparación de los estudiantes para las pruebas Saber. Si bien, el progreso es lento se ha podido mejorar los resultados en cuanto a los colegios distritales y frente a los resultados de la localidad.

La anterior afirmación se comprueba al observar que en el 2016 se logró subir un punto en el nivel avanzado en las pruebas de lenguaje de grado quinto. A su vez, se bajaron dos puntos en el campo de insuficiente. Como se puede ver en el (Gráfico 5) el colegio se ubica por debajo de los resultados de Bogotá a nivel de colegios distritales y se mantiene por encima de los colegios de la localidad por un margen muy pequeño.

Figura 2 resultado de desempeño en lengua castellana y matemáticas del CEDID Ciudad Bolívar



Fuente: ICFES. Cálculos: Dirección de Evaluación de la Educación

Recuperado de: [Http://www.cedidciudadbolivar.edu.co](http://www.cedidciudadbolivar.edu.co). 2018.

### 1.2.1 Percepciones de lectura de los niños y los docentes

Con el fin de identificar de modo específico la problemática relacionada con la lectura se realizaron encuestas a 35 estudiantes. Las preguntas de la encuesta a estudiantes buscaban indagar por los intereses de los niños sobre la lectura, sus horarios para leer y los hábitos de lectura que

tienen en familia. Se realizaron nueve preguntas de respuestas abiertas. (Anexo No. 1). A continuación, se hace una breve descripción de las preguntas y las respuestas obtenidas.

En la pregunta ¿Te gusta leer? el 80 % de los estudiantes contestó que sí y el 20% contestó que no. En la pregunta sobre los textos que leen un 70% prefiere los cuentos cortos y el otro 30% se inclinó por leer la Biblia por sugerencia de algún familiar y otros textos como historietas y el periódico. Al preguntar ¿Tienes un horario para leer? el 70% de los estudiantes respondió que no tiene una hora fija para leer y el 30 % dice que lee cuando hace tareas. En la pregunta ¿Quién te motiva a leer? el 70% escribió que la profesora y el otro 30% estuvo repartido entre la mamá u otro familiar. Finalmente, en la pregunta Si tuvieras que contarle a otro niño qué es la lectura ¿Qué le dirías?" el 100% de los estudiantes respondió que la lectura está relacionada con el aprendizaje.

Así mismo, se realizó una encuesta a los padres donde se indagó sobre sus hábitos de lectura y la manera en la que ellos incentivaban a los niños a leer. El 100% de los padres contestó que sí motiva a sus hijos a leer. El 50% respondió que les regalan libros a sus hijos, y el otro 40% manifestó que no tienen dinero para regalar libros. El 70% contestó que sí leen en familia en diferentes partes de la casa y el otro 30% dijo que no leen en familia por falta de tiempo. (Anexo 2)

Por otra parte, en las entrevistas semiestructuradas a docentes de la sede se indagó por la concepción que tienen de la lectura y el valor que le otorgan, las estrategias que tienen para acercar a los estudiantes a la lectura, los criterios que tienen para escoger los textos del plan lector y la manera cómo fomentan hábitos lectores en los estudiantes. Los docentes estuvieron de acuerdo en que la lectura es una competencia transversal, también convinieron en que es fundamental mejorar la comprensión de lectura en educación primaria. Entre las estrategias que utilizan está la lectura en voz alta, la lectura silenciosa y la lectura entre pares. En cuanto a los criterios para escoger los libros del plan lector se tiene en cuenta que los libros sean económicos, asequibles y se escogen por consenso entre todos los docentes de grado de las sedes del colegio. (Anexo 3)

En síntesis, se puede decir que a la mayoría de los estudiantes les gusta leer y se sienten más atraídos por los textos cortos. Que los acudientes saben que la lectura es importante para el desarrollo académico de los niños. Que mantener hábitos de lectura en la casa a veces se dificulta por la falta de tiempo de los padres y la falta de recursos para comprar libros. Por otra parte, cuando se miran los resultados de las entrevistas semiestructuradas que se hicieron a los docentes de la

sede, se evidencia la falta de implementación de estrategias para mejorar la comprensión de lectura de los alumnos.

### **1.2.2 Aproximaciones sobre el uso del taller en la enseñanza de la lectura**

Al mismo tiempo, se realizó un taller con el fin de explorar el nivel de lectura de los niños. Como texto se hizo uso del periódico del Colegio donde se presentaba un texto expositivo con la vida profesional del rector. Se les dio a los estudiantes una consigna con preguntas que pretendían examinar la comprensión literal; el 10 % de los estudiantes pudo resolver las preguntas en su totalidad y el 90% de los estudiantes no pudieron contestar todas las preguntas. La mayor dificultad de los estudiantes a la hora de leer y responder preguntas fue poder ubicar la información para resolver la pregunta en el texto. (anexo 4)

Simultáneamente se adelantó un diario de campo donde a través de observaciones se evidencia que a los estudiantes se les dificulta encontrar la información literal en diversos textos ya sean narrativos en la asignatura de lengua castellana o académicos en las otras asignaturas. Así mismo, se encontró que los niños son más competentes cuando están frente a textos narrativos. (anexo 5)

Podemos condensar lo expuesto, señalando que a los estudiantes se les dificulta identificar la tipología textual, encontrar la información en los textos y elaborar hipótesis sobre lo leído, es decir, que son incompetentes en la lectura literal, lo que dificulta su capacidad comprensiva; de igual manera, los docentes no se han formado para resolver estas falencias. De otra parte, todo indica que los docentes requieren cualificar su práctica, se subraya que los docentes empezaron a mostrar más interés por la lectura cuando se hizo uso de los diálogos con interrogantes, ayudas impresas y recursos tic.

Habría que decir también, que se reconoció que existe un enorme vacío en la enseñanza aprendizaje de lectura de diferentes tipos de textos y que se debe proponer la lectura desde los intereses de los estudiantes, teniendo en cuenta que con las prácticas de lectura que se les brinden se puede lograr un gusto por el leer o también se puede propiciar un tedio por la lectura. Habría que agregar que la familia no motiva hábitos de lectura, aunque se subraya que esta investigación no compromete a las familias.

Luego de avanzar en la lectura y en el análisis específico con los niños y los docentes, se plantean a continuación las preguntas investigativas que conducen este proyecto

### **1.3. Preguntas de investigación**

¿Cómo mejorar la comprensión lectora desde relatos de vida en estudiantes de quinto grado?

#### **1.3.1 Subpreguntas**

¿De qué modo la lectura inferencial de relatos de vida promueve la lectura comprensiva?

¿Qué perspectiva teórica auspicia el aprendizaje de la lectura inferencial en niños de grado quinto?

¿De qué manera los talleres pedagógicos mejoran la enseñanza de la lectura inferencial en grado quinto?

### **1.4. Justificación**

Esta investigación se propone mejorar la comprensión de lectura en los niños de quinto grado de la sede B del colegio CEDID Ciudad Bolívar. La investigación se orientó a promover el gusto por la lectura y a mejorar el nivel de comprensión lectora en los estudiantes. Con esto se espera que ellos mejoren el desempeño en todas las asignaturas. Asimismo, se prevé que, el mejorar los procesos de lectura, se mejore el aprendizaje de la escritura.

La enseñanza aprendizaje de la lectura es un reto obligado y complejo en la educación básica. Obligado porque el formar buenos lectores es la misión y un principio para el maestro de lengua castellana. También es complejo porque es difícil que los estudiantes lean y comprendan. Aún más cuando el tedio frente a la lectura es una generalidad entre los estudiantes.

A sabiendas de que en primaria es cuando se sientan las bases para incentivar el gusto por la lectura y las competencias lectoras, esta investigación se propone desarrollar estrategias de metacognición y cognición que mejoren la comprensión de textos para lograr que los estudiantes desarrollen la lectura inferencial. En la escuela, el leer y comprender puede ser garante de un buen desempeño en todas las asignaturas. “La lectura es un instrumento potentísimo de aprendizaje: leyendo libros, periódicos o papeles podemos aprender cualquiera de las disciplinas del saber humano. Pero, además de la adquisición del código escrito implica el desarrollo de capacidades cognitivas superiores” (Cassany, 1994, p. 193).

La investigación se inscribe en la Maestría en Pedagogía de la Lengua Materna en la línea de actividades discursivas de la lengua cuyos objetos de atención son los procesos involucrados en los actos de hablar, escuchar, leer y escribir en diversos ámbitos de las acciones sociales y expresadas a partir de diversos tipos de discursos en el espacio de lectura.

## **1.5. Objetivos de la investigación**

A partir de lo que se presentó en páginas anteriores y los hallazgos encontrados en los antecedentes, este proyecto se plantea como objetivo general:

### **1.5.1 objetivo general**

Potenciar la comprensión lectora desde el reconocimiento de inferencia en relatos de vida con estudiantes de quinto grado.

### **1.5.2 Objetivos específicos**

- Promover la lectura inferencial de relatos de vida para el desarrollo de la lectura comprensiva
- Identificar una perspectiva teórica que enmarque el aprendizaje de la lectura inferencial.
- Diseñar talleres pedagógicos para mejorar la enseñanza de la lectura inferencial en grado quinto.

## **2. Referentes teóricos**

En este capítulo, se establecen los referentes teóricos que sustentan la investigación, teniendo en cuenta la enseñanza aprendizaje de la lectura y el proceso de lectura. Se parte de recuperar la pregunta investigativa relacionada con el modo de potenciar la comprensión de relatos de vida en estudiantes de quinto grado desde la inferencia. Bajo este horizonte de sentido, este marco se dirige a identificar las siguientes categorías y subcategorías: comprensión de lectura y estrategia de lectura de las que se deriva la inferencia.

Siguiendo con el orden de categorías en la unidad de análisis está el texto narrativo: relatos de vida. Se debe agregar que la investigación está atravesada por el enfoque sociocultural sin desvirtuar la perspectiva psicolingüística de la que se desprenden estrategias cognitivas y metacognitivas. De igual manera se aborda el género narrativo para comprender los relatos de vida. Como ruta metodológica se propone el taller pedagógico para la intervención y la evaluación de resultados.

### **2.1. La lectura**

La enseñanza aprendizaje de la lectura es un reto obligado y complejo en la educación básica. Obligado porque el formar buenos lectores es la misión y un principio para el maestro de lengua castellana y complejo porque es difícil que los estudiantes lean y comprendan. Aún más cuando el tedio frente a la lectura es una generalidad entre los estudiantes.

Pero ¿Qué es leer? Vamos a recuperar las definiciones de algunos pedagogos investigadores para resolver esta pregunta.

Teóricos como Jolibert y Sraïki (2009) señalan que leer es una actividad donde se aplica la inteligencia para resolver problemas de información que el lector debe identificar y que se deben relacionar para construir el sentido del texto. Esa información está compuesta por unos indicios específicos como el contexto, tipo de texto, léxico, marcas gramaticales significativas, palabras, letras, entre otros; después de identificarlos debe elaborar con ellos un significado coherente que, a su vez, constituye la resolución del problema que se había planteado.

Por su parte Solé (1992) define la lectura como el proceso mediante el cual se comprende el lenguaje escrito. En esta comprensión intervienen tanto el texto, su forma y su contenido, como el lector, sus expectativas y sus conocimientos previos. Es una interacción donde intervienen el lector

y el texto, donde el primero intenta obtener una información para cumplir con los objetivos que se ha planteado.

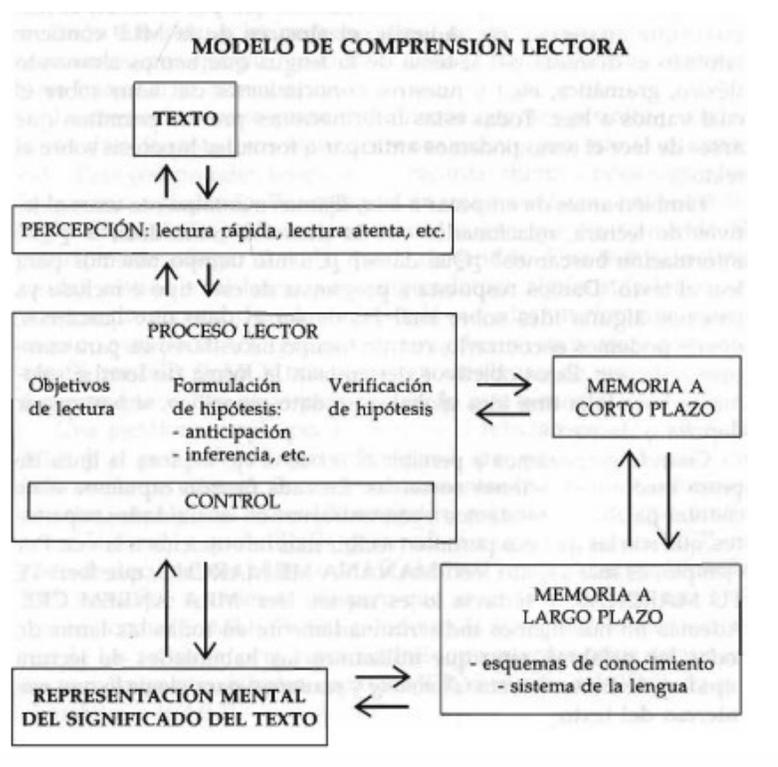
Por su parte, para Zuleta (1985) la lectura implica la acción de trabajar las diversidades del significado. El texto tiene su código que se genera a través de la relación entre sus signos para producir un lenguaje interior y el trabajo de la persona que lee es asignarle un valor a los términos de dicho lenguaje. Es por esto que todo trabajo de lectura es una tarea ardua que no tiene nada que ver con la recepción, pero si con la interpretación.

Entre tanto, Dubois (2015) propone tres definiciones de la lectura. La primera es la lectura como un conjunto de habilidades: reconocer las palabras, comprenderlas, dar respuesta emocional y asimilarlas o evaluarlas. La segunda definición señala que la lectura es un proceso interactivo donde los lectores son usuarios que tienen un proceso de interacción con el texto. En la tercera definición retoma los planteamientos de Louise Rosenblatt (1978) que define la lectura como un proceso transaccional que se da por la afinidad entre el lector y el texto.

Entre los investigadores más destacados encontramos a Cassany, Luna, y Sanz (2003) que proponen el modelo interactivo de la comprensión de lectura donde el lector interrelaciona lo que lee con lo que ya sabe del tema. La acumulación de esos conocimientos está almacenada en la memoria a largo plazo (MLP) que ayuda a organizar la información. De igual manera aparece el dominio de lengua como el vocabulario conocido. Todo esto permite que al iniciar la lectura se planteen objetivos y simultáneamente aparece el planteamiento de una hipótesis, luego cuando avanzamos en la lectura podemos verificar lo que habíamos supuesto.

Es por esto que en el proceso interactivo se pueden desarrollar microhabilidades en la formulación de hipótesis como la predicción, la anticipación o la inferencia. La anticipación ocurre con cada letra y frase que va apareciendo. Avanzando en la lectura aparece la memoria a corto plazo (MCP) que permite recordar datos y volver atrás para recapitular la información. Finalmente el proceso termina cuando el lector puede extraer una representación mental del texto y logra identificar los objetivos que se había planteado con anterioridad. Este proceso se puede detallar en forma gráfica en el siguiente diagrama (figura 2) las relaciones son bilaterales entre los elementos de la lectura.

Figura 3. Modelo de comprensión lectora



Tomado de (Cassany, Luna, y Sanz, Enseñar Lengua, 2003, p. 203)

De acuerdo con las anteriores afirmaciones se puede decir que leer es un proceso, una actividad que consiste en interactuar con el texto y el contexto; este proceso tiene su propio código y es significativo. En este proceso están implícitas las habilidades y conocimientos previos del lector. Se debe agregar que la lectura al igual que la escritura necesita una planeación donde se deben establecer objetivos e interrogantes por resolver teniendo en cuenta el plano inferencial.

Indiscutiblemente, se reconoce que el concepto de lectura ha evolucionado, puesto que en un principio se concebía como una técnica y una estrategia, mientras que ahora se considera un proceso significativo. El lector pasó de ser un simple usuario a ser el epicentro de un proceso interactivo en donde él construye el significado del texto, involucrando sus conocimientos previos y las interpretaciones que va obteniendo a medida que lee.

## 2.2. Comprensión de lectura

Como podemos observar en las anteriores definiciones sobre la lectura, leer y comprender no es lo mismo. La lectura se asocia a una decodificación que implica poder interpretar unas letras que unidas dan una palabra, que por sí sola no puede expresar un mensaje. Mientras que comprender es apropiarse del significado del mensaje que aparece en un texto.

Para entender lo que implica comprender un texto es necesario acudir a definiciones como las que nos ofrece Smith (2003) sobre la información visual y la no visual. En la primera definición la comprensión de lectura consiste en lo que se recibe del texto impreso, por ejemplo, de una imagen. La segunda está conformada por los conocimientos que tiene el lector, es así que la información visual envía el mensaje al cerebro y éste se debe valer de la información no visual para decodificarlo. Las dos definiciones son necesarias e icluyentes, por ejemplo si un lector se enfrenta a un texto en otro idioma no va a poder llevar información al cerebro para que la información no visual la decodifique.

Luego el mismo autor nos brinda otras dos definiciones: la estructura superficial y la estructura profunda en relación con el lenguaje hablado y escrito. La estructura superficial esta relacionada con todas las características observables como las señales impresas en el texto mientras que la estructura profunda es el significado del lenguaje. Ambas son independientes y no guardan ninguna correspondencia ya que, por ejemplo, se puede decir lo mismo con diferentes oraciones y el significado del mensaje no va a cambiar.

Por otra parte, Smith (2003) define la lectura como la relación entre el ojo y el cerebro: el cerebro procesa la información que llega a través de los ojos, pero no puede recoger todo el mensaje de una página. Los ojos se mueven en saltos oculares haciendo fijaciones y regresiones para recoger la información visual. Esto determina que el proceso lector se de en tres etapas que son la percepción, almacenamiento sensorial y procesamiento.

Siguiendo con las etapas del proceso lector que nos ofrece Smith, la percepción es el tiempo que transcurre entre la fijación que hacen los ojos y la llegada de la información al cerebro. El almacenamiento sensorial es donde se guarda el mensaje mientras que el cerebro procesa la información y el procesamiento se refiere al tiempo que tarda el cerebro en apropiarse del mensaje. Smith afirma que el proceso de lectura implica la extracción de significado de manera inmediata, sin tener en cuenta el significado de cada palabra. Pero también puede suceder que cuando no se logra la extracción inmediata del texto se puede acudir a las palabras y al sentido de la oración.

Lo expuesto en los párrafos anteriores permite entender por qué la lectura les puede resultar un proceso complejo a los niños y por qué leer de modo ligero no implica comprender. Muchas veces suele pasar que las personas leen alguna parte de un texto y se tienen que devolver porque no han entendido o aun terminando el texto siguen sin comprender. (Smith, 2003) hace una

distinción entre lectura y comprensión: La lectura es la identificación de las palabras, lo que llamamos decodificación y la comprensión de lectura es la identificación del significado.

Sumado a esto, Smith señala que la lectura no es una actividad pasiva pues los verdaderos lectores establecen una interacción activa para darle sentido al texto. Es aquí donde aparece la predicción que está presente en la vida cotidiana del lector. La predicción permite formular preguntas sobre un texto y la comprensión es la que ayuda a solucionar esos interrogantes. "Mientras leemos, escuchamos a un orador o pasamos la vida, estamos formulando preguntas constantemente; y en la medida en que estas preguntas sean contestadas, y nuestra incertidumbre se reduzca, estaremos comprendiendo." (Smith, 2003, p. 79).

Podemos condensar lo dicho hasta aquí diciendo que en la comprensión de lectura entran factores importantes como las fijaciones que hacen los ojos y que llevan la información al cerebro, los datos que se perciben y los que se conocen (información visual y no visual) y las características gráficas del texto que hacen parte de la estructura superficial y el significado del mensaje que está contenido en la estructura profunda. Lo que nos deja claro que la comprensión lectora parte de los conocimientos que tiene el lector y el procesamiento que hace el cerebro de la nueva información. Por lo cual es fundamental relacionar el texto con el mundo del estudiante. Se debe agregar que en este proceso es importante el rol del docente como facilitador.

## **2.2 Rol del docente**

Para que el estudiante desarrolle la comprensión de lectura el maestro es pieza fundamental porque busca las mediaciones o estrategias para que el alumno utilice estrategias y desarrolle habilidades, lo que hace que el aprendizaje sea significativo. Desde Los Lineamientos Curriculares De Lengua Castellana (Ministerio de Educación Nacional 1998, p.18) se le llama jalonador porque siempre está en actitud de indagar, preguntar y poner obstáculos para producir interacciones comunicativas. En este sentido, el rol del docente resulta fundamental a la hora de propiciar la comprensión en el proceso lector.

Así mismo, Smith (2003) enfatiza en que la función del maestro es darle al estudiante la posibilidad de leer; es importante que el docente brinde un modelo de lectura, empezando por lo más fácil para llegar a lo más complejo. El autor también considera que el maestro debe asistir el proceso de lectura con la confianza, por ejemplo, si el estudiante no comprende lo que lee se le debe dar espacio para que lea primero a su manera, se equivoque y vaya mejorando su nivel de

comprensión de lectura de manera procesual. El autor también asegura que no hay ningún método para enseñar la lectura, se debe confiar en la experiencia y en las habilidades de enseñanza

### **2.3 Estrategias cognitivas de lectura**

Según Valls (como se citó en Solé, 1992) una estrategia de lectura permite seleccionar, evaluar, persistir o abandonar acciones que están planteadas para conseguir una meta que se ha proyectado. Para lograr la comprensión se deben plantear estrategias que permitan cualificar y evaluar el proceso lector: el leer se entiende como una competencia que alude a comprender e interpretar el texto, esto conlleva a la utilización de estrategias que permitan que el lector se apropie del contenido del texto. Entre tanto Palincsar y Brown (como se citó en Solé, 1992) plantean que para comprender un texto deben darse las siguientes tres condiciones: la primera busca que el texto sea claro y coherente, que la estructura sea conocida y que su vocabulario y cohesión sean aceptables para el lector. La segunda condición es que los conocimientos previos del lector se acomoden al contenido del texto; y, la tercera se refiere a que las estrategias utilizadas por el lector permitan entender y detectar los fallos en la comprensión de la lectura.

Luego de explicar las condiciones necesarias para comprender un texto, Solé (1992) plantea la necesidad de enseñar estrategias de lectura para formar lectores autónomos que puedan enfrentar textos de diferentes temas con inteligencia. Textos que manejan diferentes estructuras y que por lo tanto pueden ser difíciles de comprender. Al formar estudiantes autónomos en el proceso de lectura, se les da la posibilidad de ser capaces de aprender de los textos e interrogarse frente a su proceso lector. Como lo afirma Solé (1992) “Enseñar estrategias de comprensión contribuye, pues, a dotar a los alumnos de recursos necesarios para aprender a aprender” (pp.61-62).

Pero ¿cuáles son las estrategias que se pueden enseñar para enfrentar una lectura? La misma autora advierte que las que le permitan al alumno planificar la tarea de leer desde su motivación, disponibilidad y control. Las estrategias deben permitir que el lector tenga un autocontrol de lo que lee para poder tomar decisiones en cuanto a los objetivos. Por ejemplo, cuando cierta parte del texto no se comprende se puede decidir devolverse en la lectura.

De acuerdo con lo anterior, Solé afirma que las estrategias también deben permitirle al lector resolver interrogantes como: ¿para qué se lee? ¿qué se sabe acerca del texto? ¿qué conocimientos afines me sirven a la hora de leer el texto? ¿qué se conoce acerca del género y del tipo de texto? ¿qué información voy a encontrar en el texto? y ¿cuál es la información relevante de acuerdo a mi objetivo de lectura? Así mismo, el lector puede cuestionarse por la coherencia que tiene el texto

con su forma de pensar y las ideas que puede extraer. También se puede plantear como estrategia la formulación de hipótesis, predicciones y conclusiones.

En el mismo texto, Solé propone que se trabajen tres momentos estratégicos: antes de la lectura, donde se anticipa el tema de la lectura, se plantean los objetivos que pueden ser muy variados como el leer por placer, por aprender o para obtener una información particular entre otros. Un segundo momento durante la lectura en el cual se hacen predicciones, se plantean preguntas sobre lo leído, la aclaración de las dudas que puedan surgir y las ideas del texto. En el tercer momento se recapitula la lectura, se extrae la idea principal, el tema y se resume.

Así mismo, Serafini (1997) plantea otras estrategias para ayudar al lector a comprender el texto y que pueda clasificar lo más importante para fijarlo en su memoria. Entre estas estrategias están subrayar un texto, tomar apuntes y la elaboración de diagramas, entre otras. El subrayado es más complejo de lo que parece, se subraya cuando se comprende el texto y se seleccionan las palabras que sintetizan la información y en algunas ocasiones se transcriben para tomar un apunte. Tomar apuntes implica una reelaboración y reorganización de la información para poner en práctica la definición del lector activo. Y por último la realización de diagramas supone el trabajo de escoger las ideas y ordenarlas de manera sistemática llevando al estudiante a hacer representaciones mentales.

A modo de síntesis, las estrategias cognitivas tienen varias clasificaciones, pero todas apuntan a desglosar y rearmar un texto, a que la lectura sea significativa, a que el lector interactúe con el texto y a que éste se proponga unos objetivos frente a ese texto. En este mismo orden de ideas, el docente es el encargado de enseñar al estudiante las estrategias cognitivas frente a la lectura y luego el estudiante las puede utilizar de acuerdo a su propósito y al tipo de texto con el que interactúe. También podemos decir que la lectura es un proceso que se debe planear de acuerdo a las estrategias que necesite aplicar el lector, a su objetivo, a sus pre saberes y a el tipo de texto.

## **2.4 Estrategias metacognitivas**

La metacognición es un concepto creado por Flavell (1976) quien establece que el conocimiento que tiene el sujeto de sus procesos cognitivos permite desentrañar el texto. Este conocimiento es autorreflexivo y se puede adquirir mediante la auto observación para controlar el aprendizaje. El autor considera que la metacognición es una actividad de nivel más alto que controla las otras estrategias inferiores.

Desde la experiencia presentada por Novoa (2001) las estrategias de metacompreñión o metacognición le dan al lector herramientas para interactuar con el texto de manera consciente y permiten que este sea capaz de monitorear el proceso de comprensión de lectura. La forma como el lector modifique sus esquemas va a permitir que se apropie mejor del texto. Un ejemplo de este proceso es que los alumnos tengan claros los objetivos de la lectura y que puedan decir las estrategias que utilizaron para alcanzar dichos objetivos.

Como lo afirma Flavell (1996) lo cognitivo está relacionado con el conocimiento, lo metacognitivo tiene que ver con la conciencia de ese conocimiento y cómo se logra. De la misma forma, las estrategias cognitivas hacen progresar una actividad cognitiva hasta la meta, por ejemplo, la relectura o la toma de apuntes mientras que las estrategias metacognitivas se encargan de supervisar ese avance, por ejemplo, el auto cuestionarse. En suma, podemos decir que la metacognición consiste en conocer las capacidades y limitaciones que se tienen en el proceso lector. También se puede decir que es la autorregulación sobre los procesos cognitivos. Este proceso hace que el individuo se cuestione sobre las estrategias que utiliza para lograr una tarea, si son efectivas o debe buscar otras para lograr el propósito que se ha fijado.

## **2.5 La inferencia**

La inferencia se constituye en lo que no está explícito en el texto y que sirve para hacer la relación entre los saberes previos y los nuevos conceptos adquiridos del texto. Esta relación produce un nuevo conocimiento, como lo cita Parodi (citado en Cisneros 2014) la inferencia es un conjunto de procesos mentales que están en el texto y la información que está en la representación mental del lector para lograr una comprensión.

Al realizar inferencias, el lector está complementando su esquema de comprensión del texto y a su vez hace uso de estrategias cognitivas y metacognitivas para realizar la inferencia. Martínez (2013) establece una relación significativa entre inferencia, comprensión y aprendizaje, porque si en un texto no se logra hacer una inferencia, no se puede comprender bien y por ende no se puede aprender del texto.

Sintetizando lo expuesto anteriormente, se puede decir que la inferencia le da validez a la comprensión de lectura. De igual manera permite que los conocimientos se conecten con los saberes previos, lo cual permite que se establezcan relaciones entre la información que se tenía antes y la que se está leyendo. La inferencia está vinculada a varios usos del lenguaje y hace parte del rendimiento académico. Las inferencias tienen diferentes clasificaciones, según su contenido,

su funcionalidad o la direccionalidad entre otras. A continuación, vamos a dar una mirada a los diferentes tipos de inferencias.

### 2.5.1 Tipos de inferencia

Desde la teoría cognitiva se reconoce que cuando se lee un texto se producen varios tipos de inferencias, por ejemplo, las inferencias referenciales y de antecedentes causales que hacen alusión a la coherencia local. Las que aseguran una comprensión de la globalidad del texto son las inferencias de coherencia global. De igual manera están las inferencias temáticas que son las que ayudan a comprender las emociones de los personajes y finalmente, cuando se ha leído el texto tenemos inferencias consecuentes causales, las pragmáticas, las instrumentales y las predictivas que dan cuenta de la interpretación del texto, propuestas por Graesser y Zwaan, (1995).

Los diferentes tipos de inferencias constituyen una estrategia para la lectura y se centran en que el lector pueda comprender el texto, ya sea desde las inferencias macroestructurales, enunciativas, lógicas o argumentativas, entre otras. La inferencia le brinda al lector herramientas para poder interactuar con el texto. La inferencia tiene muchas clasificaciones. Se pueden encontrar clasificaciones desde el tipo de texto, desde el criterio de falso o verdadero y desde lo que el autor puede hacer con el texto, entre otras. (Cisneros Estupiñán, Olave Arias, y Rojas García, 2010). En la siguiente tabla (1) se hace un resumen de las principales clasificaciones de las inferencias.

Tabla1. Tipos de inferencias

Lo que el autor puede hacer con el texto	Tipo de textos	Certeza operaciones en la memoria
Enunciativas: reconocen la relación entre enunciado, enunciador y enunciatario. ¿Quién habla? ¿qué habla? etc.	Lógicas conectivas (durante la comprensión)	Hacia atrás – hacia adelante
Léxicas: cuando podemos deducir el significado de una palabra a partir de las palabras que están en contexto	Puente anáforas (durante la comprensión)	Predictivas Just y Carpenter (1987)
Referenciales: posibilitan hacer conexión entre las	Pragmáticas (después de la comprensión)	Perceptivas y cognitivas Swinney y Osterhout (1990)
	Elaborativas (después de la comprensión)	Automáticas (Coherencia local) y estratégicas (por ejemplo, semánticas)

<pre> preposiciones y las categorías gramaticales. Por repetición léxica, sustitución de sustantivos, semántica, etc.  Macroestructurales: permiten jerarquizar las ideas. Ejemplo, principales y secundarias </pre>	<pre> Modelo situacional (después de la comprensión)  Responden a causas, emociones de los personajes y predicciones </pre>	<pre> Mckoon y Ratcliff (1992, 1995)  On line (durante la lectura) off line después de la lectura  Greasser, Singer y Trabasso (1994) </pre>
--	---	--

Fuente: Adaptado de Cisneros, Olave, y Rojas (2010, pp. 25-27)

## 2.6 Concepción Psicolingüística

Buena parte de lo expuesto en los párrafos anteriores guarda relación con conceptos del conocimiento del lenguaje; pensamiento, conocimiento y comprensión, es decir, con la concepción psicolingüística. Nunca la interpretación de un texto será igual para los lectores que hagan el ejercicio de leer el mismo texto. Cassany (2006) afirma que el significado del texto se instala en la mente del lector y es por esto que el significado de un texto depende del lector y de las circunstancias. Cada lector aporta diferentes conocimientos previos al texto, un mismo lector le puede dar varios significados si lo lee en diferentes momentos y sus aprendizajes del texto van a cambiar. De igual manera, el autor también expone que leer no consiste en decodificar o en combinar los símbolos, leer implica el desarrollo de las habilidades cognitivas para poder comprender, acomodar los conocimientos previos, hacer referencias, hipótesis, inferencias y sacar conclusiones. El accionar de estas habilidades contribuye a la comprensión de los textos.

En resumen, la concepción psicolingüística muestra la importancia de los saberes previos y como éstos aportan a la construcción de significado que el lector hace del texto. Es importante que el lector pueda hacer el proceso de asimilación entre los conocimientos que ya tiene en su mente y los nuevos que le está proporcionando el texto. Dicho brevemente en palabras de Cassany (2006) el conocimiento se aloja en la mente del lector.

## 2.7 Enfoque sociocultural

Así como la concepción psicolingüística se preocupa por el significado, la concepción sociocultural se preocupa por el contexto y por los participantes. Como lo postula Cassany (2006) la concepción sociocultural enfatiza en el origen social de los conocimientos previos que tiene el lector y cómo los combina con los significados que extrae del texto. En efecto, desarrollamos

nuestro lenguaje dentro de un grupo social mediante la interacción, por ejemplo, dentro de una comunidad con un mismo idioma. Así mismo, el enfoque sociocultural propuesto por Vygotsky (en Carrera y Mazzarella, 2001) plantea que el lenguaje es un proceso psicológico superior y que las actividades cognitivas, discursivas y socioculturales se construyen en interacción social. Este modelo expone que la oralidad, la lectura y la escritura son sistemas formales; actuativos y significativos. Estos sistemas tienen fines e intenciones y necesitan un medio y unas condiciones para que se puedan ejecutar.

Desde los postulados de Vygotsky se desprende que todo aprendizaje en la escuela tiene un conocimiento previo, los niños vienen con experiencias anteriores, lo que plantea una relación entre desarrollo y aprendizaje. De acuerdo con esto, se distinguen dos procesos evolutivos: el nivel que comprende las funciones mentales del niño, las que él puede hacer solo y las funciones en las que necesita a otro individuo para poder resolver un problema. De aquí surge uno de los conceptos más importantes del modelo de Vygotsky que es la Zona de Desarrollo Próximo (ZDP). Esta Zona se manifiesta en la distancia del desarrollo real cuando el niño puede resolver de manera independiente un problema y el desarrollo potencial cuando necesita apoyo de un adulto o de un par más capaz para resolver una dificultad. El concepto de ZDP es primordial en la relación enseñanza y aprendizaje, al igual que en la evaluación.

De esta manera se considera que el aprendizaje estimula y activa una variedad de procesos mentales que afloran en el marco de la interacción con otras personas, interacción que ocurre en diversos contextos y es siempre mediada por el lenguaje. (Carrera y Mazzarella, 2001, p. 43)

Acorde con lo anterior, se puede decir que cuando se propician experiencias de aprendizaje en los estudiantes que partan del contexto sociocultural, de su nivel de desarrollo y de lo que es significativo, en un ambiente de interacción donde se pueda aprender del otro, se transforman los procesos de aprendizaje. Además, es importante tener en cuenta el papel del lenguaje en la construcción de conocimiento porque reconoce al alumno como un ser activo y reflexivo.

En resumen, compartir cosas en común con una comunidad le brinda al lector la oportunidad de tener su propio punto de vista y su construcción de mundo. De igual manera el interactuar dentro de cierto grupo aporta a un almacenamiento de vocabulario y hace la diferencia en el momento en que el lector se plantea su propósito frente a la lectura. Dicho de otra manera, al leer no solo se aplican los conocimientos previos o los nuevos aprendizajes contemplados en la concepción

Psicolingüística, sino que entra en juego la concepción sociocultural que nos dice que las tradiciones, prácticas culturales y hábitos de un grupo se deben reconocer en el proceso de aprendizaje, en este caso la comprensión de lectura.

## **2.8 Aprendizaje situado**

La teoría del aprendizaje situado nos dice que aprender es un proceso de apropiación cultural pues involucra al pensamiento, la afectividad y la acción. Considerando que la escuela propicia un aprendizaje que cumple con el proceso de enculturación (proceso que desarrolla una persona a medida que se integra a una sociedad y a una cultura con las cuales se encuentra en contacto) lo que sugiere que los estudiantes deben aprender en un contexto pertinente.

Según la teoría del aprendizaje situado la educación escolar debe apartarse de las prácticas descontextualizadas que no se relacionan con la vida diaria del educando. Se hace necesario una negociación y construcción de saberes donde las prácticas educativas sean auténticas y coherentes. En un artículo sobre la cognición situada (Brown, Collins y Duguid, 1989) postulan que una enseñanza situada es la centrada en prácticas educativas auténticas, en contraposición a las sucedáneas, artificiales o carentes de significado. En palabras de Díaz (2006) las prácticas deben ser significativas y deben presentar situaciones y problemas reales.

Desde los postulados de Díaz (2003) el aprendizaje situado difiere mucho de las prácticas propuestas por la psicología cognitiva que afirman que el conocimiento se puede obtener de las situaciones en que se aprende, es decir de situaciones generadas por el maestro pero que están alejadas del contexto del estudiante. Los teóricos que están a favor del aprendizaje situado proponen que el conocimiento se genera a partir del contexto y la cultura. (Díaz, 2003). Es por esto que desde las teorías del aprendizaje situado se hace una fuerte crítica a la enseñanza que se imparte en la escuela, la tildan de descontextualizada y abstracta, son conocimientos que no son significativos. La cognición situada propone prácticas auténticas, las cuales deben ser propositivas, coherentes con el grupo y significativas. O como lo da a conocer Díaz prácticas ordinarias.

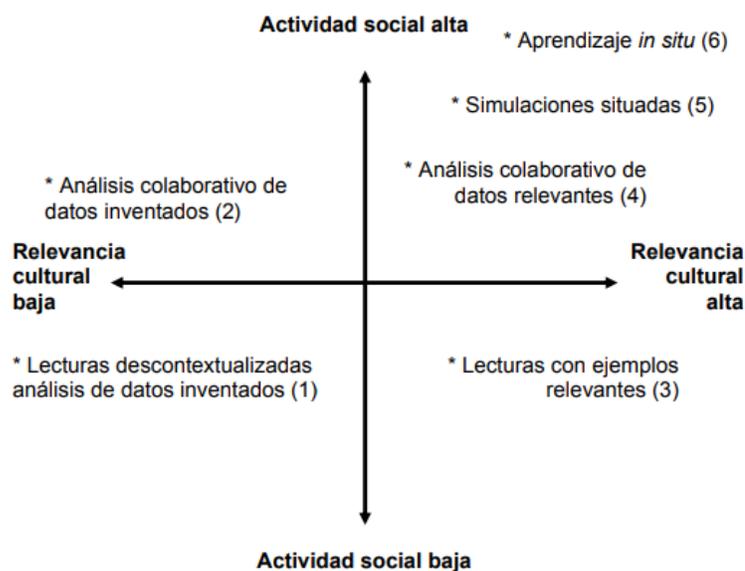
Desde los aportes de la teoría Vigotskiana (como se citó en Díaz, 2003) el aprendizaje situado involucra una internalización de los símbolos y signos de una cultura y grupo social en el que se vive. Las nuevas generaciones aprenden de miembros de ese grupo que tiene más experiencia. Desde el aprendizaje situado se puede propiciar el aprendizaje cooperativo, el constructivismo y del aprendizaje significativo. En este aprendizaje el centro de la enseñanza es el estudiante y se

tiene en cuenta lo que sabe y lo que puede hacer. Lo que se busca esta propuesta es que las experiencias educativas tengan en cuenta los intereses y necesidades de los estudiantes.

Al mismo tiempo, los teóricos del aprendizaje situado lo relacionan con el aprendizaje significativo y la visión sociocultural. Por ejemplo, desde una propuesta de Estadística Auténtica de Derry, Levin y Schauble (1995) (como se citó en Díaz, 2003) nos muestran dos dimensiones para el aprendizaje situado: la dimensión de relevancia cultural que da instrucciones con ejemplos de ilustraciones, discusiones, analogías y demostraciones pertenecientes a la cultura del estudiante y la segunda dimensión es la actividad social que se caracteriza por una participación con asesoría en un contexto social y colaborativo de solución de problemas, en los que se presentan estrategias de mediación como el debate, el juego de roles y el descubrimiento guiado.

Desde una práctica educativa contextualizada con las características del aprendizaje situado, se proponen seis posibles enfoques instruccionales (figura 3) citados por Díaz (2003)

Figura 4: Cognición situada y enseñanza de la estadística en Psicología



Fuente: Díaz Barriga (2003. p. 6)

Con respecto a la figura se puede observar en el numeral 1 y 2 dos ejemplos de prácticas descontextualizadas de una actividad relacionada con la estadística donde los datos son inventados o extraídos por el profesor de un libro. Mientras que en los otros numerales (3 y 4) se presentan lecturas con ejemplos relevantes, razonamiento crítico con estadísticas reales y situaciones

simuladas. En este caso, el papel del docente es el de orientar y guiar con ejemplos cotidianos las actividades y la retroalimentación.

Desde los postulados de Engeström (como se citó en Díaz, 2003) los componentes que hacen parte del aprendizaje situado son: el sujeto que aprende, los instrumentos de orden semiótico que intervienen en la actividad, los saberes o contenidos que van a ser apropiados, la comunidad que representa al sujeto, normas sociales o reglas que se practican al interior de ese grupo social y las reglas con las cuales se organizan las tareas de esa comunidad.

En conclusión, el aprendizaje situado no se refiere a situaciones localizadas o restrictivas, por el contrario, propicia un aprendizaje activo y centrado en experiencias significativas para los estudiantes. De igual manera, el aprendizaje situado reconoce los intereses de los alumnos y los considera seres activos y reflexivos. Al desarrollar actividades de aprendizaje que parten de conocimientos previos se hace más fácil la asimilación de nuevos aprendizajes.

## **2.9 Texto narrativo**

Los aportes teórico prácticos expuestos en los numerales anteriores guardan relación con la posibilidad de la comprensión de textos narrativos, razón por la cual en este acápite se hará referencia a esta tipología textual. A continuación, se ofrece un breve recorrido por este concepto del que se desprende la categoría de relato en esta investigación.

Según Garrido (1996) la visión aristotélica de la narrativa se mantiene en la época actual, la mimesis de las acciones de los hombres que actúan en una presentación bajo un modo narrativo. Por lo que se puede decir que el texto narrativo cuenta unos acontecimientos que les suceden a los personajes protagonistas de un relato. Pero a su vez, el texto narrativo pone de frente dos definiciones: la realidad y la ficción. En la última definición las acciones pueden no ser reales, pero son verosímiles.

Por su parte, en la teoría de las superestructuras Van Dijk (1992) señala que el texto narrativo tiene una característica fundamental: reconoce las acciones de las personas en descripciones de objetos y circunstancias en un espacio de tiempo y espacio. Así mismo señala que la macroestructura del texto narrativo es una secuencia de acciones dentro de una categoría a la que le da el nombre de narración y tiene una historia, una complicación y una resolución. Todos estos elementos están enmarcados dentro de un episodio.

Las afirmaciones de Garrido (1996) y Van Dijk (1992) enseñan que el texto narrativo cuenta unos acontecimientos dentro de unas fases donde se presenta una historia (introducción) que tiene

un nudo o complicación y un desenlace o resolución. Por otra parte, se puede decir que el texto narrativo tiene la posibilidad de hacer una amalgama entre lo real y lo ficticio.

## **2.10 El relato**

De acuerdo con diversos investigadores, el relato puede ser visto como un texto, una secuencia, un discurso o un género escrito. Para Genette (1998) el relato es un discurso narrativo conformado bajo una estructura semántica y sintáctica, El relato expone acontecimientos reales que se constituyen en actos narrativos expuestos generalmente por un historiador.

Así mismo, Barthes (1974) propone tres planos para el estudio de la estructura del relato: el primer es enunciativo y está caracterizado por los signos, verbos y símbolos; el segundo plano es narrativo que comprende las acciones contadas por un narrador que se asocian a los personajes y el tercero es microestructural y lógico que está relacionado con las categorías y representaciones conceptuales.

Por otra parte, Siciliani (2014) lo plantea como una manera de narración que puede encaminar la educación y un modo de pensar. Bruner propone los siguientes elementos del relato: personajes, infracción, acción, resultado, narrador y coda. Los define de la siguiente manera: la infracción es la desestabilización del orden del relato. Muy similar a lo que en la narración llamamos nudo. La acción es lo que hace cada personaje para poder solucionar la situación que se ha alterado. La resolución aparece como un resultado de la situación que estaba desequilibrada y finalmente la coda que se encarga de traer al lector al aquí y ahora.

A modo de síntesis, cabe decir que el relato se constituye en un subgénero narrativo que ha estado presente en la historia de la humanidad y que tiene una estructura con sus características semánticas y sintácticas un tanto difíciles de establecer por su dinámica enunciativa. El relato se convierte en un género más digerible a la hora de trabajar con niños porque les permite identificarse más con los personajes y entrar a interactuar con el texto desde sus conocimientos previos.

## **2.11 Evaluación formativa**

Desde los referentes expuestos se ha pensado en el proceso de lectura como un acto situado, social y cognitivo. Se hace necesario pensar en una evaluación para ese aprendizaje. Desde los planteamientos de Castillo, Santiago (2006) se debe dejar de lado el evaluar de forma sumativa o de calificación que propone una actividad que limita y que no lleva a un proceso de reflexión del error. Además de ser una actividad de carácter exclusivo porque es planeada y ejecutada por el profesor. Estos conceptos acerca de la evaluación la mantienen ligada a la educación tradicional

donde se mantiene alejado al estudiante de su proceso de aprendizaje y donde el maestro evalúa para premiar o castigar. Se debe pensar en que la evaluación es el resultado de un proceso que busca el mejoramiento de la enseñanza – aprendizaje. De igual manera, se transforma en un elemento de cualificación para los actores que intervienen en ella. Se puede decir que es la que visibiliza las dificultades que se deben solucionar.

Los autores también señalan que a través del tiempo se ha venido transformando el significado que tiene la palabra evaluación y su importancia en el proceso de aprendizaje. Este concepto está relacionado con los cambios sociales y educativos que vive una sociedad. Igualmente, los docentes deben cambiar la perspectiva de ser los únicos evaluadores, dándole participación al estudiante y llevando esta tarea a un campo más amplio donde se propicie la concertación, el dialogo y la participación.

De igual manera, consideran que la evaluación debe ayudar a determinar el proceso de enseñanza – aprendizaje de acuerdo con los cambios sociales y a las exigencias que pide la escuela de hoy. Cuando se observa la evaluación de la lectura surgen aspectos relacionados con los procesos de la formación de lectores como las estrategias, los estilos, los ritmos y los ambientes entre otros. En pocas palabras la evaluación debe dar cuenta de los resultados de un buen proceso lector.

Desde los planteamientos de Jolibert (1997) (como se citó en Castillo y Santiago, 2006) la evaluación formativa de la lectura debe considerar aspectos como: revisar, reforzar y ajustar las estrategias para obtener mejores resultados. El proceso de lectura debe ser flexible y adecuarse a las condiciones de cada ejercicio de lectura. Una actividad donde la metacognición de cuenta de un análisis de ese proceso de lectura y cómo se puede mejorar. Una praxis donde se comparte la necesidad de problematizar, solucionar y transformar un proceso de enseñanza - aprendizaje.

En suma, se puede decir que la evaluación formativa le ofrece la oportunidad al estudiante de comprender su proceso y mejorarlo. De igual manera le posibilita al docente reflexionar y ajustar lo que sucede en aula para adecuar las estrategias pedagógicas y didácticas. La evaluación debe ser un proceso continuo sistemático, completo, diferenciado, potenciador y participativo, que va más allá de una simple calificación y que hace una mediación cualitativa de la comprensión de lectura.

## 2.12 El Taller Pedagógico

Si bien lo expuesto en los literales anteriores subraya la importancia de las categorías teóricas asociadas con la lectura, la comprensión y la perspectiva comprensiva, útiles todas en esta investigación, se advierte que estas toman cuerpo en la práctica docente y que cobran sentido en el desarrollo del taller pedagógico como posibilidad para intervenir el proceso de aprendizaje en el aula. En este apartado, se consultaron los siguientes docentes investigadores Cassany (2006), Rodríguez (2012), Ander Egg (2005) y Candelo, Ortiz y Unger (2003).

Desde los aportes de Candelo, Ortiz y Unger (2003) el taller plantea una forma dinámica para propiciar que el estudiante ponga en juego sus conocimientos previos para los nuevos aprendizajes. Para suscitar ese proceso de aprender desde la experiencia e incorporar los nuevos saberes, la memoria a largo, corto y de fijación intervienen mediando entre los nuevos conocimientos adquiridos y los que ya estaban instalados en nuestra memoria.

Desde los planteamientos de Rodríguez (2012) el taller pedagógico se constituye en una herramienta que propicia la interacción dentro del aula y le permite al docente hacer una planificación de la investigación. Además, se concibe como una actividad donde se relacionan los conocimientos previos escolares con los nuevos aprendizajes de la vida cotidiana como una situación de aprendizaje compartido. Según Rodríguez, el taller se caracteriza por ser dialógico, participativo, funcional, lúdico, integrador y sistémico.

Es así, que el taller posibilita el intercambio de conocimientos y la libre expresión sin censura, características que lo hacen dialógico. De igual manera es participativo porque complementa la parte individual y grupal de los estudiantes. Se puede decir que al representar acciones que están dentro de las dimensiones interpersonal y subjetiva es funcional y significativo. Al poder implementar actividades como juego de roles, solución de problemas se hace lúdico. Es integrador porque permite desarrollar actividades académicas y de convivencia. Finalmente, es sistémico porque se puede organizar para dar cuenta de unos objetivos proceso y evaluación.

La interacción como elemento conectivo se da a partir de aprender de la experiencia del otro. En esta interacción el docente es un agente de apoyo para facilitar la Zona de Desarrollo Próximo. De igual manera se facilita el respeto y reconocimiento del otro. En el marco de la investigación acción, Rodríguez afirma que el taller es una estrategia adecuada para poder estudiar la interacción en el aula y propiciar la cualificación de las prácticas pedagógicas. Sin duda, el taller es una

estrategia pedagógica que permite la participación activa de los estudiantes y del maestro en su rol como docente investigador.

En suma, el taller tiene características que posibilitan el aprendizaje de los estudiantes y que le facilitan al maestro analizar su práctica docente porque genera una situación de aprendizaje observable para el investigador, promueve la participación de los alumnos, permite que los estudiantes intercambien conocimientos, facilita el respeto y reconocimiento del otro y se concibe como una actividad para relacionar los conocimientos escolares y la vida cotidiana de los estudiantes. A su vez, el taller tiene elementos que permiten dar cuenta de una evaluación formativa y procesual.

### **2.12.1 Rejillas de evaluación**

Dada la naturaleza de esta investigación en la que se propone un ejercicio de intervención didáctica, cabe incluir la rejilla de evaluación de acuerdo con Hernández , Rubinsten, Moreno, Sandra Maritza (2007)) dado que es una herramienta que permite evaluar los objetivos de un proyecto, permite que se contrasten los logros esperados y los alcanzados. De igual manera, permite la auto evaluación y la co - evaluación y puede ser construida en conjunto por el estudiante y el docente. Sumado a esto, las rejillas de evaluación permiten hacer un proceso de evaluación cognitiva frente a los conocimientos que se alcanzaron y los que no quedaron claros. Proceso que contribuye a que el estudiante lleve un control y se auto cuestione sobre su proceso de aprendizaje.

### **2.12.2 La consigna**

Según Riestra (2010) la consigna es una herramienta imprescindible a la hora de la enseñanza de la lengua porque es básica en el momento de la planificación. Esta se puede definir como el establecimiento de una tarea en forma oral u escrita que hace parte en la interacción socio-discursiva en los niveles de enseñanza. De igual modo es la que marca la acción del lenguaje en la enseñanza y la comprensión de las actividades de lectura y escritura por parte de los estudiantes. La consigna permite organizar y estructurar las actividades que va a desarrollar el estudiante. En el recorrido de esa actividad la consigna posibilita como primer paso realizarla, después conceptualizarla y luego relacionarla con otras actividades y conceptos para elaborar apropiaciones significativas. Dicho brevemente, la consigna es un enunciado instruccional que potencia el entendimiento de unos propósitos y ordena secuencialmente los momentos de un plan. La consigna debe tener características como la claridad enunciativa para posibilitar el entendimiento.

Riestra (2010) afirma que la consigna propicia la interacción, el trabajo cooperativo y la solución de problemas relacionados con el contexto. De esta relación surge la necesidad que las actividades sean auténticas o reales de manera que se tornen desafiantes para el estudiante pero que también puedan ser acompañadas por el docente para lograr el andamiaje entre los conocimientos previos y los nuevos.

Finalmente, la consigna es la instrucción que guía al estudiante y que le brinda al docente la manera de analizar y medir sus objetivos. Una consigna incompleta o ambigua puede generar confusión en el alumno y negarle la posibilidad al docente de evaluar un proceso. Dicho en pocas palabras, la consigna es el puente que hay para que el alumno logre un objetivo, si ese puente está débil o confunde, el propósito se obtendrá a medias o diferente a lo que el docente había pedido.

### **3. Marco Metodológico**

Para el desarrollo de esta investigación para mejorar la comprensión de lectura mediante estrategias cognitivas y metacognitivas, se emplea una metodología que permita hacer un análisis de la situación problema para forjar un cambio en el proceder de los estudiantes y en la práctica del docente. Por la anterior razón se asume el paradigma interpretativo de enfoque cualitativo mediante un diseño de investigación acción.

#### **3.1 Paradigma**

La palabra clave del paradigma interpretativo es la comprensión y su objeto de estudio son los fenómenos sociales. Así mismo, trata de intervenir una realidad social múltiple, dinámica y divergente. Esta condición de la realidad social hace que el investigador comprenda y profundice de la experiencia y se sumerja en esa realidad social. Como lo sugiere Carr (1995) el paradigma interpretativo no busca construir teorías científicas y probarlas mediante la experimentación, lo que busca este paradigma es elaborar descripciones en las que se pueda interpretar una acción social. Se debe agregar que este paradigma hace énfasis en que la investigación educativa debe estar basada en los conceptos y teorías de los profesionales de la educación.

El fin de la investigación desde este paradigma interpretativo es describir las situaciones e identificar los temas más relevantes para analizar el proceso de la comprensión de lectura, las acciones que se van a hacer tanto los estudiantes como el docente, las interacciones y la manera en que el investigador se aproxime al objeto de estudio mediante las herramientas de la observación. Es decir, que la relación del investigador y el objeto de estudio sea concomitante o de participación. De acuerdo con lo anterior, en este paradigma el investigador hace parte de la situación y busca comprender y contextualizar los acontecimientos.

Como ya se dijo, el paradigma elegido para orientar este trabajo es el interpretativo porque el proyecto tiene como propósito transformar o cambiar los aprendizajes de los niños y las prácticas docentes en cuanto al proceso de lectura. Este paradigma busca descubrir y comprender fenómenos sociales, en palabras de Krause (1995) la tarea del investigador es describir e interpretar el proceso que los actores sociales y lo que hacen de su realidad.

#### **3.2 Método o enfoque**

El enfoque es una manera de visualizar la resolución de una situación problema mediante el empleo de instrumentos y el diseño de la investigación. La investigación cualitativa no estudia la realidad en sí, sino cómo se construye la realidad. Los métodos cualitativos son abiertos y flexibles

y hacen que las observaciones sean datos potenciales en el proyecto de investigación. No buscan medir sino descubrir o centrar las preguntas de la investigación según Bonilla, E., y Rodríguez P (1997). Otro rasgo del enfoque cualitativo es que tiene por objeto la descripción de un fenómeno. No se trata de verificar el fenómeno sino describirlo con todas las cualidades posibles.

Considerando que esta investigación se propone mejorar el proceso de lectura de los estudiantes, se escoge el método cualitativo porque lo importante es observar al grupo y su contexto para poder escoger las estrategias que ayuden a mejorar la lectura. Como lo plantea Bonilla y Rodríguez (1997) el rol del docente investigador en este caso es el de interpretar la realidad social de los sujetos y estar en contacto con ellos para avanzar de manera inductiva para comprenderla.

Es así, que esta investigación parte de la Lectura Etnográfica del contexto (LEC) donde se recogieron datos de los estudiantes, sus experiencias con el contexto e intereses. Así mismo, se realizaron talleres de lectura para identificar problemas, encuestas a padres y estudiantes, también se realizaron entrevistas semiestructuradas a docentes. Estos datos quedaron consignados en los diarios de campo y en las notas de observación. Como lo afirman Bonilla y Rodríguez (1997) refiriéndose a los investigadores cualitativos, las observaciones parten de rastrear patrones generales de comportamiento.

Para sintetizar, el enfoque cualitativo se ha implementado en esta investigación porque es flexible y permite hacer una transformación de una realidad social de los estudiantes y utilizarla para sacar beneficios en cuanto que los puede acercar a la lectura y mejorar el proceso. De igual manera, el docente investigador puede ejercer su labor y aprovechar las oportunidades para hacer observaciones desde la objetividad.

### **3.3 Diseño: investigación acción**

La investigación acción en la escuela como lo expresa Elliot (2000) permite hacer un análisis de las acciones humanas y el escenario en el que se mueve el docente para identificar las situaciones que se pueden cambiar. Por otro lado, la investigación acción le permite al maestro investigar sus propias prácticas mientras enseña y está relacionada con problemas de la cotidianidad del maestro.

En este proceso investigativo se asumió el diseño de investigación acción porque permite trabajar en mejorar la práctica docente y cambiar mediante acciones estratégicas el problema de la lectura en los estudiantes. De acuerdo con Restrepo Gómez (2004) el primer paso fue hacer una crítica a la labor del docente teniendo en cuenta que no estaba de acuerdo con las condiciones

sociales y culturales que tienen los estudiantes. Por lo tanto, las actividades que se llevaban a cabo para mejorar la lectura estaban alejadas de su realidad.

Luego, continuando con la reflexión de Restrepo Gómez (2004) se hizo una reconstrucción de la práctica docente donde se tuvo en cuenta a los estudiantes como los receptores del proceso pedagógico. De ahí, se pasó a una búsqueda de referentes teóricos que contribuyeron a entender el problema y a hacer un recorrido para buscar estrategias que les permitan a los estudiantes alcanzar una mejor comprensión a la hora de leer. A su vez, se plantearon unos objetivos que permitieron establecer acciones específicas como la planeación y ejecución de talleres orientados a mejorar la lectura, pero teniendo en cuenta el contexto y los intereses de los estudiantes.

En suma, se puede decir que después de establecer el problema, delimitarlo y hacer la planeación para buscar las estrategias para solucionarlo se optó por establecer una metodología que permitiera alcanzar el propósito de mejorar el proceso lector de los estudiantes. Dentro de la planeación metodológica se tuvo en cuenta el paradigma interpretativo para transformar la manera en que los estudiantes se estaban relacionando con la lectura, el enfoque cualitativo que es más flexible y permite llevar al aula la realidad social del estudiante y finalmente el diseño de investigación acción para reconstruir la práctica docente y poder diseñar unas fases que permitan alcanzar el objetivo principal que es mejorar la comprensión lectora en los estudiantes de quinto grado.

### **3.4 Fases del diseño**

#### **Fase I**

Preocupación problema. Evidenciar el problema con ayuda de los instrumentos y la delimitación del tema. En esta fase se hizo un estudio etnográfico del contexto, donde a partir de instrumentos como talleres, encuestas y entrevistas se evidenció una desmotivación por la lectura en los estudiantes de quinto grado. Por otra parte, también se observaron prácticas descontextualizadas por parte de los profesores. Por estas razones y por saber que la lectura brinda mejores oportunidades de rendimiento académico en todas las asignaturas se delimito el tema y el objetivo es implementar estrategias para la comprensión de relatos de vida. Texto que se escogió de en común acuerdo con el grupo de estudiantes.

De acuerdo a esto, en la lectura etnográfica se implementaron diferentes tipos de talleres que tenían como propósito identificar los tipos de textos con los cuales los estudiantes se sentían más cómodos. Es así, que surge el texto narrativo como el preferido de los estudiantes. También se

identificó que en las actividades del proyecto lector no se tenía en cuenta el contexto y las experiencias de los estudiantes. Finalmente, en esta primera fase se propuso identificar el vacío entre la teoría y la práctica.

## **Fase II**

Planificación: acciones que se van a seguir para lograr el progreso en los estudiantes.

Teniendo los objetivos y la problemática se procedió a buscar los referentes teóricos que orientaran la investigación parando por varios investigadores y estableciendo unas categorías.

## **Fase III**

En esta fase se optó por diseñar talleres para poder desarrollar la interacción entre los estudiantes, además de propiciar la relación de sus experiencias y saberes previos con los conocimientos nuevos. Se propuso el desarrollo de los talleres orientados en la comprensión de lectura y las estrategias cognitivas, metacognitivas y la lectura inferencial. Los talleres se orientaron a desarrollar actividades de comprensión de lectura en relatos de vida, en este caso el texto es Ciudad Bolívar la hoguera de las ilusiones de Alape (2008)

## **Fase IV**

Interpretación de resultados y evaluación del proyecto. Esta fase no será desarrollada hasta tanto se pueda ejecutar el plan de intervención.

En este caso no se pudo realizar la intervención con los talleres por la emergencia sanitaria. En su remplazo se presenta una reflexión del proceso de investigación, un análisis de resultados esperados debido a no poder estar en clases presenciales y no poder llevar a cabo el plan de intervención de manera virtual por el difícil acceso de los estudiantes.

### **3.5. Instrumentos**

Los instrumentos utilizados en esta investigación dan cuenta que la situación problema planteada existe y que puede ser investigada desde las evidencias que arrojen estos. La descripción de los instrumentos se puede encontrar a continuación.

#### **3.5.1. Observación participante**

La observación participante define las posturas del observador sobre los siguientes interrogantes: ¿qué es lo que voy a observar? ¿Cómo lo voy a hacer? y ¿cuándo? Esta investigación inicia con la observación en el aula como primer paso. A través de esta, se establece un diagnóstico frente a los problemas de los estudiantes con la lectura. La preocupación surge de los factores que

pueden afectar al estudiante para su aprendizaje y que estrategias se pueden implementar para acercar a los alumnos a que comprendan lo que leen.

### **3.5.2 Análisis documental**

Como se pudo advertir en la definición del problema de investigación, el análisis de documentos, permite relacionar las políticas públicas, los documentos institucionales y las investigaciones en relación con la situación problemática a investigar.

En este caso se hizo una revisión de documentos como los Estándares Básicos de aprendizaje, los Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana y los Derechos Básicos de Aprendizaje del Ministerio de Educación. De igual manera se analizaron documentos como el Plan de Estudios y el Proyecto Educativo Institucional CEDID Ciudad Bolívar.

Hay que mencionar, además la revisión de trabajos de maestría y artículos de investigación que permiten revisar los aportes acerca de la comprensión de lectura y ayudan a planear la ruta metodológica.

### **3.5.3. La encuesta**

De acuerdo con López y Fachell, (2015) la encuesta es un referente en los métodos de investigación y se define como una técnica para la recolección de datos con el fin de obtener medidas sobre los conceptos de una investigación que se ha planeado con anticipación.

En esta investigación se realizaron encuestas a padres y estudiantes para conocer las percepciones que tienen frente al acto de leer y hábitos de lectura en casa.

### **3.5.4. La entrevista semiestructurada**

Hernández Sampieri, Fernández Collado, y Baptista (2014) señalan que la entrevista semiestructurada se basa en una guía o cuestionario donde el entrevistador puede adicionar preguntas para aclarar conceptos o para conseguir más información. En la investigación se realizaron cuatro entrevistas semiestructuradas a docentes de la institución acerca de los procesos de lectura que se desarrollan en el proyecto de PILEO. Todas las entrevistas mostraron que se leen cuentos y que una de las estrategias es hacer lectura silenciosa y luego responder preguntas.

### **3.5.5. Diarios de campo**

El diario de campo de acuerdo con Porlán y Martín (1991) se convierte en un recurso metodológico fundamental porque se convierte en la herramienta con la que el autor puede tomar nota de los procesos significativos de la dinámica en la que se encuentra y le brinda la oportunidad de hacer focalizaciones en la problemática de investigación. El diario de campo, permitió hacer

observaciones del proceso de lectura de los estudiantes en las diferentes asignaturas para poder evidenciar el problema.

### **3.5.6. Talleres y actividades de lectura**

Los talleres y actividades de lectura se hicieron para poder evidenciar los problemas más frecuentes a la hora de comprender lo que leen los estudiantes. Se pudo observar que los estudiantes podían dar cuenta de la idea general del texto, pero no podían identificar la información secundaria a la hora de responder preguntas.

### **3.6. Población**

La propuesta de investigación se ubica en el contexto de educación primaria en la sede B del colegio CEDID Ciudad Bolívar. El curso 501 está conformado por treinta y cuatro estudiantes, veinte niñas y catorce niños. Están en un rango de edad de nueve a doce años. Sus familias son de estrato uno y dos. Se perciben en algunos casos problemas de necesidades educativas especiales, maltrato familiar, desplazamiento, falta de acompañamiento en casa y niños extra edad. No obstante, los niños de este grupo son receptivos y logran entusiasmarse con las actividades que la docente propone. Son dados a trabajar mucho la imaginación y la creatividad.

Finalmente, la situación problema se orienta a la falta de estrategias para un proceso lector óptimo por parte de los niños, pero también una reflexión por parte del docente que no es consciente de su rol como mediador en el proceso lector de sus estudiantes. El proyecto de investigación pretende afectar al proyecto de lectura, oralidad y escritura PILEO para que se haga énfasis en textos como los relatos de vida y así progresivamente los estudiantes mejoren y cualifiquen su lectura.

Al ubicar la ruta metodológica con el paradigma, el enfoque y el diseño, se espera que el proyecto tenga una planeación, que sea flexible y reflexivo. Y que genere estrategias y avances en la comprensión lectora.

### **3.6. Categorías de análisis**

Para poder hacer el análisis de la información y de los datos se establecen unas categorías, subcategorías y unidades de análisis que son las que guían el proceso y son las que se tendrán en cuenta a futuro cuando se pueda hacer la implementación de los talleres. Estas categorías han sido el hilo conductor de la investigación desde que se establecieron los objetivos. La descripción de las categorías se presenta a continuación:

- Comprensión de lectura: desde esta categoría se plantean las estrategias que le posibiliten al estudiante entender los relatos de vida. Se proponen estrategias cognitivas y metacognitivas. Dentro de las cognitivas se van a implementar en la lectura preguntas en el antes, durante y después. El antes para favorecer las predicciones y la creatividad del estudiante. El durante y el después para que el alumno interactúe con el texto. También se va a implementar la identificación de la idea principal y las ideas secundarias, el subrayado de la información importante en el texto, los diagramas para la organización de las ideas. De igual manera, se va a hacer uso de material audiovisual para que el estudiante comprenda qué es un resumen, la manera de organizarlo y cómo redactarlo.

Así mismo, se realizaron cuestionarios con preguntas que lleven al alumno a reflexionar sobre el proceso de lectura, lo que sabía del tema, lo que aprendió y cómo lo aprendió con el fin de implementar las estrategias metacognitivas.

- Texto narrativo: para esta categoría se propuso el relato de vida desde el aprendizaje situado y el contexto de los estudiantes. Los relatos de vida seleccionados del libro de Alape (2008) Ciudad Bolívar la hoguera de las ilusiones, permiten al docente llevar al aula temas muy cercanos a los estudiantes como sitios simbólicos, por ejemplo el palo del ahorcado alrededor del cual se han tejido leyendas urbanas como *La luna del gallinazo*. El tema del Rap como una alternativa de música, trabajo y escape a la delincuencia, *Música para detener la inercia del olvido*, la delincuencia y el pandillismo en *Jesús la patecabra en el corazón* y finalmente la soledad de los niños con *July mirada que recoge los pasos*.

- Lectura inferencial: dentro de esta categoría se van a trabajar primero las predicciones para poder llegar a las inferencias hacia adelante y la inferencia global. Esto permite que el estudiante interactúe con el texto tratando de predecir lo que va a pasar en el relato. Habría que decir también que el alumno va a poder construir inferencias globales con los datos del texto y sus ideas previas.

- Concepción psicolingüística, concepción sociocultural y aprendizaje situado: en esta categoría se propone implementar una lectura donde el alumno aporte sus conocimientos previos para la construcción de significado y que de igual forma pueda incorporar el aprendizaje que ha tenido del contexto y la cultura.

- El taller pedagógico: como herramienta para realizar la investigación se escogió el taller pedagógico para facilitar la interacción en el aula. Los talleres hacen énfasis en las consignas y en las rejillas para una autoevaluación desde las estrategias metacognitivas.

A continuación, se presenta la tabla de las categorías, subcategorías y unidades de análisis orientadas desde la pregunta de investigación y las Subpreguntas.

### 3.7. Plan de intervención

A continuación, se presentan los talleres de intervención que dan cuenta de la investigación desde la planeación y los objetivos para propiciar el desarrollo de estrategias de comprensión de lectura. En la tabla (2) se exponen las categorías, subcategorías y unidades de análisis que se establecieron desde los referentes teóricos para diseñar el plan de intervención. Cabe señalar que el plan de intervención no se ha podido implementar con el curso debido a la situación sanitaria que vive el país y a que los estudiantes no cuentan con acceso a la tecnología para estar en las clases virtuales.

Tabla 2. Categorías y subcategorías y unidades de análisis

Tabla de categorías y subcategorías			
Preguntas	Categoría	Subcategoría	Unidades de análisis
¿Cómo potenciar la comprensión de lectura de relatos de vida en estudiantes de quinto grado?	Comprensión de lectura Smith, F. (2003)  Texto narrativo Garrido, M (1996)	Estrategias de comprensión de lectura Solé, I. (1992) Serafini, M. (1991)  Relatos de vida Gerard, G. (1998) Siciliani, 2014	Cognición Antes, durante, después. Diagramas, Resumen, Subrayar. Idea principal Ideas secundarias Metacognición: re-leer Autoevaluación Funciones del relato Inicio o introducción, desarrollo y final o desenlace
Subpregunta 1 ¿De qué modo la lectura inferencial de relatos de vida promueve la lectura comprensiva?	Lectura inferencial Cisneros, M. (2010)	Inferencia global o de coherencia Hacia adelante o predictivas	Predicciones Inferencias predictivas
Subpregunta 2: ¿Qué perspectiva teórica enmarca el aprendizaje de la lectura inferencial en niños de grado quinto?	Concepción psicolingüística de la lectura. Cassany (2006) Concepción Sociocultural de la lectura. Goodman. (1996) Aprendizaje situado Díaz (2006)	Construir el significado Contextos personales y socioculturales ZDP Aprendizaje significativo	Trabajo colaborativo  Actividades en contexto

Subpregunta 3: ¿De qué manera y los talleres pedagógicos mejoran la enseñanza de la lectura inferencial en grado quinto?	Taller pedagógico Rodríguez (2012). Egg, A. (2005)	Evaluación formativa: consignas y rejillas	Motivación Aplicación Evaluación
---	--	---	--

Fuente: elaboración propia

### **3.8 Talleres de intervención**

De acuerdo a las categorías, subcategorías y unidades de análisis se procedió a hacer un diseño de intervención en el aula con talleres pedagógicos con actividades acordes con los temas que se establecieron en las categorías de análisis.

Tabla 3. Talleres de intervención

**Taller N°1 Observo, describo y hago predicciones**

Fecha:	Curso: 501	Tiempo: 5 sesiones de treinta minutos	
Proyecto lector		Género narrativo relato de vida	
Objetivo del taller: crear un ambiente de lectura e incentivar la formulación de predicciones			
Estructura del taller			
	Actividad	Categoría, subcategoría, unidad didáctica	Productos previstos
Motivación	<p>En el salón se van a pegar imágenes de Ciudad Bolívar. Sitios significativos para los habitantes de esta localidad:</p> <p>El palo del ahorcado, el monumento, biblioteca Arborizadora Alta, Transmicable, parque Sierra Morena, Sede B Cedit Ciudad Bolívar</p> <p>Panorámica Ciudad Bolívar (Ver anexos)</p> <p>Consigna:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Formar grupos de tres personas, asignar las funciones de representante, relator y secretario (a)</li> </ol> <p>El representante organiza las acciones del grupo</p> <p>El relator socializa ante el curso</p> <p>El secretario es el encargado de escribir.</p> <p>Estas funciones son rotativas en cada sesión.</p> <p>Todos deben participar en las acciones</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Observar las imágenes y resolver en grupo <ol style="list-style-type: none"> <li>a. Hacer una descripción de cada imagen</li> </ol> </li> </ol>	<p>ZDP</p> <p>Aprendizaje situado</p> <p>Enfoque sociocultural</p>	Informe escrito

	<p>¿Qué sabe usted de ese lugar?          ¿Qué sentimientos o recuerdos le inspira esa imagen?          Hacer un informe por grupo y socializarlo</p>		
Aplicación	<p>Consigna</p> <p>1. De acuerdo a las imágenes ¿Cuál cree que es el tema del proyecto lector?          Ideas por grupo a cargo del representante</p> <p>Presentación de la portada del texto de lectura</p>  <p><u>Antes de la lectura</u></p> <p>1. De acuerdo a las imágenes de la portada ¿cuál cree que es el tema del libro?</p> <p>Ideas por grupo a cargo del representante</p> <p>2. Por grupos van a leer la primera parte del capítulo</p> <p><i>July: la mirada que recoge los pasos. Hasta la parte donde dice: Yo comencé a juntarme con unos muchachos que en la comunidad tildaban de desechables.” (Alape, 2008, p 35).</i></p> <p><u>Durante la lectura</u></p> <p>Responder en la carpeta del proyecto lector</p> <p>a. ¿Por qué July empezó a juntarse con estos muchachos?          b. ¿Qué creen que va a pasar con July después de esta parte del relato de vida?</p> <p>c. Hacer un dibujo</p>	<p>Predicción</p> <p>ZDP</p> <p>Aprendizaje situado</p> <p>Enfoque sociocultural          Inferencia pragmática          Inferencia predictiva</p>	<p>Lluvia de ideas en el tablero</p> <p>Estrategias cognitivas</p> <p>Soporte escrito en la carpeta de proyecto lector</p> <p>Dibujo</p>

	<p>Socialización de las respuestas y el dibujo por grupos a cargo el relator</p> <p><u>Después de la lectura:</u> Leer la segunda parte del relato de vida y responder en la carpeta por grupos</p> <p>¿Qué piensan del relato de July?</p> <p>¿Cómo les pareció el final?</p> <p>¿Qué piensan de que July siga viendo a su mamá y hablando con ella? ¿esas cosa pueden suceder?</p> <p>Socialización a cargo del relator</p>											
Evaluación	<p>Consigna:</p> <p>1. En la carpeta responder la rejilla de evaluación</p> <p>Rejilla de autoevaluación N°1</p>	Estrategias metacognitivas	Rejilla de evaluación									
	<table border="1"> <thead> <tr> <th>Pregunta</th> <th>Si</th> <th>no</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Puedo definir ¿Qué es una predicción?</td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>Explico con mis palabras ¿Qué es una predicción?</td> <td></td> <td></td> </tr> </tbody> </table>			Pregunta	Si	no	Puedo definir ¿Qué es una predicción?			Explico con mis palabras ¿Qué es una predicción?		
	Pregunta			Si	no							
	Puedo definir ¿Qué es una predicción?											
Explico con mis palabras ¿Qué es una predicción?												

El propósito del segundo taller es hacer una conexión con las predicciones que hacen los estudiantes y con las inferencias globales y las inferencias predictivas

### Taller N° 2 Construyo inferencias

Fecha:	Curso: 501	Tiempo: 5 sesiones de treinta minutos
Proyecto lector	Género narrativo	Relato de vida
Objetivo del taller: Objetivo: incentivar la lectura inferencial		
Estructura del taller		

	Actividad	Categoría, subcategoría, unidad didáctica	Productos previstos
Motivación	<p>Inferencia de imágenes video YouTube(<a href="https://www.youtube.com/watch?v=_k56to6DjGY">https://www.youtube.com/watch?v=_k56to6DjGY</a>) Duración 1:13</p> <p>Consigna:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Observar las imágenes y construir inferencias de acuerdo a las imágenes (ver anexo)</li> </ol>	<p>Inferencia</p> <p>Estrategias cognitivas</p>	<p>Inferencias</p>
Aplicación	<p>Consigna:</p> <p>-Formar los grupos de trabajo y rotar los roles de participación</p> <p><u>Antes de la lectura</u></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>3. a partir del título “<i>La luna del gallinazo</i>” Responder en la carpeta de lectura las siguientes preguntas             <ol style="list-style-type: none"> <li>a. ¿Qué es un gallinazo?</li> <li>b. ¿Cuándo veo un gallinazo me transmite la idea de?</li> <li>c. ¿Conozco la historia del palo del ahorcado?</li> </ol> </li> </ol> <p>Socialización por parte del relator</p> <p><u>Durante la lectura</u></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>4. Leo el relato de vida “La luna del gallinazo” En la carpeta respondo las siguientes preguntas             <ol style="list-style-type: none"> <li>a. ¿Cuál es el tema del relato?</li> </ol> </li> </ol> <p><u>Después de la lectura</u></p> <p>¿Qué va a pasar después de que se publique la noticia y se publiquen las fotografías?</p> <p>¿Qué piensa de lo que hicieron el periodista y el fotógrafo?</p> <p>Realizar una historieta del relato de vida por grupo.</p> <p>Socialización con el grupo</p> <p>Teniendo en cuenta las actividades de la clase definir en grupos ¿Qué es una inferencia?</p>	<p>Estrategias cognitivas</p> <p>Enfoque sociocultural</p> <p>Aprendizaje situado</p> <p>Aprendizaje situado</p> <p>Enfoque psicolingüista</p> <p>Inferencia predictiva</p> <p>Idea principal</p>	<p>Lluvia de ideas</p> <p>Informe escrito</p> <p>Historieta</p>

Evaluación	Consigna		Estrategias metacognitivas	Rejilla de evaluación
	1. Responder la siguiente rejilla de forma individual			
	Pregunta	Si no		
	Puedo definir ¿Qué es una inferencia?			
	Explico con mis palabras ¿Qué es una inferencia?			
Puedo sacar la idea principal de un texto	Si No			

Después de comprender la predicción y la inferencia, el estudiante lee y escribe un relato de vida e identifica su estructura

### Taller N°3 Leo y escribo relatos de vida

Fecha:	Curso: 501	Tiempo: 5 sesiones de treinta minutos	
Proyecto lector		Género narrativo	Relato de vida
Objetivo del taller: identificar qué es un relato de vida y su estructura			
Estructura del taller			
	Actividad	Categoría, subcategoría, unidad didáctica	Productos previstos
Motivación	<p>En grupos los estudiantes van a recibir un relato de vida en forma de comic de jóvenes colombianos de diferentes partes del país que cuentan su historia  <a href="https://storytellingcolombia.com/">https://storytellingcolombia.com/</a>            Consigna:            Leer el relato de vida y discutir en la carpeta            ¿Qué piensa de ese personaje?            ¿Cómo le parece su historia?</p>	Estrategias cognitivas	Mapa conceptual

	Hacer un mapa conceptual de ese relato y pegarlo en el salón  Todos los estudiantes van a leer los mapas conceptuales y van a escoger el que más les llame la atención, explicando ¿Por qué?														
Aplicación	<p>Consigna En grupo leer el relato de vida: “<i>Jesús la patecabra en el corazón</i>” ¿Qué fue lo que más le impactó de la historia de Jesús? Completar el siguiente esquema de acuerdo al relato de vida</p> <table border="1"> <tr> <td>Narrador</td> <td>¿Quién narra la historia?</td> </tr> <tr> <td>Resumen</td> <td>¿De qué se trata la historia?</td> </tr> <tr> <td>Inicio</td> <td>¿Cómo comienza el relato?</td> </tr> <tr> <td>desarrollo</td> <td>¿Cuáles son las acciones que complican la historia?</td> </tr> <tr> <td>Desenlace</td> <td>¿Cómo termina el relato de vida?</td> </tr> </table> <p>- De manera individual escribir su relato de vida - Socializarlo en el grupo - Cada compañero va a revisar si el relato de vida cumple con la estructura</p>	Narrador	¿Quién narra la historia?	Resumen	¿De qué se trata la historia?	Inicio	¿Cómo comienza el relato?	desarrollo	¿Cuáles son las acciones que complican la historia?	Desenlace	¿Cómo termina el relato de vida?	<p>Enfoque sociocultural Estrategias cognitivas Enfoque psicolingüístico</p>	<p>Esquema  Relato de vida</p>		
Narrador	¿Quién narra la historia?														
Resumen	¿De qué se trata la historia?														
Inicio	¿Cómo comienza el relato?														
desarrollo	¿Cuáles son las acciones que complican la historia?														
Desenlace	¿Cómo termina el relato de vida?														
Evaluación	<p>Consigna: Completar la rejilla de manera individual</p> <table border="1"> <tr> <td>Pregunta</td> <td>Si</td> <td>No</td> </tr> <tr> <td>Puedo definir ¿Qué es un relato de vida</td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>Explico con mis palabras ¿Qué es un relato de vida?</td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>Puedo escribir un relato de vida</td> <td>Si</td> <td>No</td> </tr> </table>	Pregunta	Si	No	Puedo definir ¿Qué es un relato de vida			Explico con mis palabras ¿Qué es un relato de vida?			Puedo escribir un relato de vida	Si	No	<p>Estrategias metacognitivas</p>	<p>Rejilla de evaluación</p>
Pregunta	Si	No													
Puedo definir ¿Qué es un relato de vida															
Explico con mis palabras ¿Qué es un relato de vida?															
Puedo escribir un relato de vida	Si	No													

El estudiante identifica la predicción, la inferencia y el relato de vida. Para comprender el texto necesita identificar la idea principal y las ideas secundarias

#### Taller N° 4 Identifico la idea principal y las secundarias

Fecha:	Curso: 501	Tiempo: 5 sesiones de treinta minutos
--------	---------------	---------------------------------------

Proyecto lector		Género narrativo	Relato de vida
Objetivo del taller:		Estructura del taller	
	Actividad	Categoría, subcategoría, unidad didáctica	Productos previstos
Motivación	<p>Consigna:</p> <p>En grupos van a escribir en la carpeta:</p> <p>¿Qué es la música?</p> <p>¿Cuáles géneros de música conocen?</p> <p>¿Qué quiere decir Rock?</p> <p>¿Qué quiere decir Rap?</p> <p>Observar el video de varios grupos de RAP, entre ellos el grupo Peligro Social.</p> <p>Video:  <a href="https://www.youtube.com/watch?v=MIEHzYSmy2E">https://www.youtube.com/watch?v=MIEHzYSmy2E</a></p> <p>Revisar la respuesta de la definición de RAP y completarla.  Socializar las respuestas a cargo del relator</p>	<p>Enfoque sociocultural</p> <p>Aprendizaje situado</p> <p>Enfoque Psicolingüístico</p> <p>Aprendizaje significativo</p> <p>ZDP</p>	Informe escrito
Aplicación	<p>Consigna:</p> <p>Responder en grupo</p> <p>a. Al leer el título “<i>Música para detener la inercia del olvido</i>”  ¿Cuál cree que es el significado de la palabra inercia de acuerdo a las palabras que están en la oración?</p> <p>b. Leer las dos canciones de RAP del grupo Peligro Social “Por no ganarme una bala” y “La policía”  Hacer un dibujo de cada canción y socializarlos con el grupo</p> <p><u>Antes de la lectura</u></p>	<p>Aprendizaje situado</p> <p>Estrategias cognitivas</p> <p>Inferencias predictivas</p> <p>Inferencias pragmáticas</p>	<p>Dibujo</p> <p>Lluvia de ideas</p>

	<p>Al escuchar el título “Música para detener la inercia del olvido”</p> <p>c. ¿Cuál cree que es el tema del relato? d. ¿Cuál cree que es la relación del relato con el Rap?</p> <p><u>Durante la lectura</u> Leer la primera parte del relato y contestar. ¿Qué habría pasado con Jerley, Baronio y Nelson sino se hubieran dedicado a la música? Terminar de leer el texto</p> <p><u>Después de la lectura</u> e. ¿Qué piensa de estos tres personajes y su grupo de RAP “Peligro Social”? f. ¿Cuál es la idea central del relato? g. ¿Cuáles son las ideas secundarias que apoyan a la idea principal? Aportes por cada grupo En grupo hacer un cuadro conceptual de la idea principal y secundarias del relato</p>		Cuadro conceptual																		
Evaluación	<p>Respondo la rejilla de evaluación de forma individual</p> <table border="1" data-bbox="352 922 1045 1315"> <thead> <tr> <th>Pregunta</th> <th>Si</th> <th>No</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Puedo sacar la idea principal del texto</td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>Explico con mis palabras ¿Qué es la idea principal?</td> <td colspan="2"></td> </tr> <tr> <td>¿Qué tengo que hacer para poder sacar la idea principal?</td> <td colspan="2"></td> </tr> <tr> <td>Puedo sacar las ideas secundarias</td> <td>Si</td> <td>No</td> </tr> <tr> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> </tbody> </table>	Pregunta	Si	No	Puedo sacar la idea principal del texto			Explico con mis palabras ¿Qué es la idea principal?			¿Qué tengo que hacer para poder sacar la idea principal?			Puedo sacar las ideas secundarias	Si	No				Estrategias metacognitivas	Rejilla de evaluación
Pregunta	Si	No																			
Puedo sacar la idea principal del texto																					
Explico con mis palabras ¿Qué es la idea principal?																					
¿Qué tengo que hacer para poder sacar la idea principal?																					
Puedo sacar las ideas secundarias	Si	No																			

Después de identificar la idea principal y las ideas secundarias el estudiante puede elaborar el resumen

### Taller N° 5 Elaboro mi resumen de lectura

Fecha:	Curso: 501	Tiempo: 5 sesiones de treinta minutos	
Proyecto lector	Género narrativo Relato de vida		
Objetivo del taller:			
Estructura del taller			
Fase	Actividad	Categoría, subcategoría, unidad didáctica	Productos previstos
Motivación	<p>Video  <a href="https://www.youtube.com/watch?v=gHOvUalQzsg">https://www.youtube.com/watch?v=gHOvUalQzsg</a></p> <p>El Resumen: Definición, tipos, características y recomendaciones.</p> <p>Consigna</p> <p>a. Ver el video y con mis palabras defino ¿Qué es un resumen y sus características?</p>	<p>Inferencia</p> <p>Conclusión</p>	<p>Esquema con las características del resumen</p> <p>Definición del resumen con sus palabras en el cuaderno</p>
Aplicación	<p>De manera individual elaboro un resumen del relato “<i>Jesús la patecabra en el corazón</i>”.</p> <p>Tener en cuenta la estructura del resumen</p> 	<p>Estrategias cognitivas</p> <p>Evaluación formativa</p> <p>Coevaluación</p>	<p>Resumen</p>

	<p>Tomado de :  <a href="https://www.unprofesor.com/lengua-espanola/estructura-de-un-texto-1703.html">https://www.unprofesor.com/lengua-espanola/estructura-de-un-texto-1703.html</a>          Con mis compañeros de grupo intercambio el resumen y cada uno hace sugerencias sobre la estructura          Corrijo el resumen y lo entrego a la docente</p>								
Evaluación	<p>Consigna          Realizo la rejilla de evaluación</p> <table border="1"> <thead> <tr> <th>Pregunta</th> <th>Si</th> <th>No</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Sé ¿qué es un resumen?</td> <td></td> <td></td> </tr> </tbody> </table> <p>Explico con mis palabras ¿Qué es un resumen?</p>	Pregunta	Si	No	Sé ¿qué es un resumen?			Estrategia metacognitivas	Rejilla de evaluación
	Pregunta	Si	No						
	Sé ¿qué es un resumen?								
	<p>Elaboro mi esquema de actividades metacognitivas y en el proyecto de lectura</p>								

## 4. Reflexión

### 4.1. Análisis frente a la relación entre problema, objetivos de investigación y propósitos de aprendizaje del diseño de intervención, teniendo en cuenta los aspectos de contexto implicados

En esta sección se hace un análisis y un recorrido por los aspectos que propiciaron la investigación en relación con el planteamiento del problema, el contexto, los objetivos y el plan de intervención. En primer lugar, se hizo una revisión de los documentos de política pública, documentos institucionales, antecedentes investigativos y el análisis del contexto. Todo esto enmarcado desde un estudio etnográfico que cimentó las bases para adelantar y diseñar una propuesta de intervención para proponer una práctica pedagógica que ayude a solucionar un problema de lengua materna.

Para empezar esta propuesta se observó un problema muy común al interior del aula como es el de la comprensión de lectura, dificultad que afecta el desempeño escolar en todas las asignaturas, la vida académica y, a futuro, la vida social y cultural de las personas. Luego para evidenciar el problema se hicieron talleres de comprensión de lectura con textos expositivos, informativos y narrativos. En la mayoría de los talleres que se hicieron para identificar los problemas de lectura de los estudiantes se logró identificar que presentaban falencias a la hora de identificar la información para resolver las preguntas y por más que se les hacía la corrección no se devolvían al texto para verificar la respuesta. De estas actividades se hicieron registros de las observaciones mediante diarios de campo.

Al mismo tiempo, se aplicaron encuestas a padres (o acudientes) y estudiantes. En las encuestas a los acudientes se pudo observar que, debido a la falta de tiempo y su formación académica, los padres no motivan la lectura de sus hijos y ven esta práctica como una obligación exclusiva del colegio, aunque sí reconocen la importancia de la lectura. En cuanto a las encuestas realizadas a los estudiantes se logró obtener información importante acerca de sus gustos por la lectura, por ejemplo, les gusta la lectura comics, biografías de jugadores de fútbol y relatos de vida, pero les aburren los textos largos y con vocabulario que no entienden.

En el siguiente paso se aplicaron entrevistas semiestructuradas al cuerpo docente de la sede. Las preguntas se orientaron hacia el proceso que hacían con el proyecto lector porque es el espacio donde se pretende hacer la intervención. Los primeros datos que se obtuvieron dejan ver que los profesores de primaria están formados en diferentes licenciaturas como tecnología, matemáticas,

psicopedagogía, filología, inglés o son profesionales de otras áreas pero cuentan con cursos de pedagogía. Esto hace que se enfoquen más en su especialidad. Al preguntarles por las estrategias que utilizan para promover el proceso de lectura en sus estudiantes, las respuestas coincidieron en hacer todos los días diez minutos de lectura con libros que los estudiantes compraban y que leían, después respondían preguntas orientadas por el maestro. De igual manera también se les preguntó sobre la enseñanza para la comprensión EpC que es el enfoque que maneja el colegio a lo que respondieron que conocían lo que está en el plan de estudios, pero nada más.

Luego de tener el problema de investigación, se procedió a realizar el planteamiento del problema analizando los documentos de política pública emitidos por el Ministerio de Educación Nacional MEN, los aportes de investigadores nacionales e internacionales expertos en la enseñanza aprendizaje de la lectura y los documentos institucionales. En los siguientes párrafos se presenta la descripción más detallada del proceso que se siguió.

Se procedió a revisar los documentos de política pública como los Estándares Básicos de Aprendizaje MEN (2006), los Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana MEN (1998) y los Derechos Básicos de Aprendizaje DBA, MEN (2016). De esta revisión se extrajeron dos postulados acerca de la lectura, así: el primero es que leer es comprender e interpretar y el segundo leer es un acto semiótico y situado que depende del lector y la construcción de significado que este haga del texto.

Después se revisaron los documentos institucionales, que en este caso fueron los planes de estudio y el documento del proyecto educativo institucional (PEI) del colegio Cedit Ciudad Bolívar. Esta revisión dejó las siguientes conclusiones: Se implementan los hilos conductores y los tópicos generativos propios del enfoque EpC pero no hay interacción con el texto. En comprensión de lectura se pide que los estudiantes diferencien e identifiquen la estructura del texto, pero no hay un verdadero trabajo con el texto y los sentimientos que despierta en el estudiante y la activación de sus conocimientos previos.

Al mismo tiempo que se analizaron y contrastaron los documentos de política pública y los documentos institucionales, se indagó sobre el contexto de los estudiantes, con los siguientes resultados: familias monoparentales, extensas y algunas nucleares, vulnerabilidad socioeconómica, trabajo infantil, informalidad laboral (lo que afecta el acompañamiento a los estudiantes), difícil acceso a la tecnología, los alumnos en contra jornada asisten a REDES o fundaciones donde les hacen acompañamiento de tareas y les brindan un alimento, comunidades flotantes (se movilizan

constantemente por trabajo o vivienda) y desplazamiento forzado como es el caso de los niños de nacionalidad venezolana y otros estudiantes.

Luego para poder construir la delimitación del problema se revisaron antecedentes de investigación. Primero se consultaron artículos en revistas indexadas y luego se realizó la búsqueda en trabajos de grado de maestría y de doctorado. Las categorías que guiaron la búsqueda fueron: comprensión de lectura, estrategias de comprensión de lectura, lectura inferencial, aprendizaje situado y texto narrativo. Después, de considerar estos datos se encontró que la efectividad en la comprensión de lectura al implementar estrategias cognitivas y metacognitivas, la importancia de la lectura Inferencial en el aprendizaje, la valoración de la mediación docente y la importancia de asumir referentes teóricos sobre la lectura. Entre los vacíos que se encontraron está que la mayoría de las tesis implementó las estrategias con textos expositivos y narrativos como el cuento y la fábula, dejando de lado otro tipo de textos como los relatos de vida. Por otro lado, en las tesis se trabajaron textos que están alejados del contexto de los estudiantes.

Teniendo en cuenta la información obtenida de la política pública, documentos institucionales, contexto, instrumentos de recolección de datos y antecedentes se delimitó el problema y se planteó el objetivo general que es potenciar la comprensión lectora desde el reconocimiento de inferencia en relatos de vida con estudiantes de quinto grado. De acuerdo al objetivo se plantearon categorías, subcategorías y unidades didácticas para hacer el marco teórico con fuentes en su mayoría primarias.

En el marco metodológico se optó por el paradigma interpretativo con un enfoque cualitativo desde la investigación acción. Considerando que lo que busca este proyecto de investigación es transformar la práctica pedagógica desde un enfoque flexible para lograr un mejor aprendizaje en los estudiantes. Todos estos cambios van acompañados por referentes teóricos que nos ayudan a tener un conocimiento más estructurado y nos orientan a la hora de plantear una propuesta de intervención.

Con el propósito de implementar un proyecto de investigación que propiciara el aprendizaje de estrategias para la comprensión de la lectura se tuvo en cuenta el taller pedagógico como herramienta para hacer la intervención, dado que este permite hacer una intervención flexible y dialógica entre los nuevos conocimientos y los aprendidos a través de la experiencia en el diario

vivir. Otra característica del taller es que propicia el aprender del otro, valorando sus ideas y su punto de vista, lo que permite mejorar la convivencia y el respeto entre compañeros.

En las fases del diseño de intervención se tuvo en cuenta el modelo propuesto por Elliot (2000) donde se presentan cuatro fases: la primera se preocupa por reflexionar en un problema, evidenciarlo mediante unos instrumentos y una delimitación del tema. De igual manera se delimita el tema y se identifica el vacío entre la teoría y la práctica. En la segunda fase se planificaron las acciones que se iban a seguir. En la fase tres se diseñaron talleres que le van ayudar al estudiante a implementar estrategias para comprender lo que lee. Para llegar a la fase cuatro donde se interpretan los resultados y se evalúa el proyecto.

En consecuencia, se logra plantear un plan de intervención que da cuenta del problema de comprensión de lectura, el uso de estrategias cognitivas y metacognitivas a la hora de leer. También es preciso reconocer que los estudiantes están en un punto de la lectura literal y que es propicio pasar a la lectura inferencial, pero desde los textos que son motivantes para ellos. Se encontró que los relatos de vida nos dan la posibilidad de utilizar textos cortos, llenos de naturalidad y vocabulario asequible, donde los estudiantes pueden relacionar los acontecimientos que suceden alrededor de los personajes con los que han vivido en su familia o en su contexto.

De este proceso surgió el título de este proyecto: *Estrategias de comprensión lectura en relatos de vida con quinto grado.*

#### **4.2. Presentación del diseño completo de intervención (con cada una de sus etapas, según modalidad escogida para implementación y elaboración de materiales completos a implementar).**

Siendo consecuente con los objetivos propuestos y con lo planteado en el anterior ítem, se proyecta que las acciones investigativas propuestas estuvieran direccionadas para que los estudiantes aplicaran sus conocimientos previos y los utilizaran para poder incorporar nuevos aprendizajes. Con la intención de lograr este objetivo, los talleres proponen un trabajo entre pares con la mediación del maestro, donde se pretende acercar a los estudiantes a leer textos como los relatos de vida que tienen relación con su contexto y sus experiencias de vida.

Se adoptó el libro “*Ciudad Bolívar la hoguera de las ilusiones*” de Arturo Alape, (2008), el cual recopila relatos de vida y ofrece testimonios auténticos que guardan estrecha relación con las historias y las palabras de jóvenes que han vivido toda la problemática de una localidad

estigmatizada por los índices de pobreza y violencia. Entre los relatos tenemos el de *July la mirada que recoge los pasos*, *La luna del gallinazo*, *música para detener la inercia del olvido* y *Jesús la patecabra en el corazón*. Estos relatos de vida se escogieron con el propósito de ofrecer textos cortos en formato narrativo y con un vocabulario de fácil acceso por parte de los estudiantes. Más aun, se espera que los estudiantes puedan encontrar sitios que ellos conocen y van a poder relacionar las vivencias de los personajes con sus experiencias de vida.

Una vez seleccionados los *relatos de vida*, se diseñó un plan de intervención con cinco talleres que buscan el desarrollo de la lectura inferencial, la aplicación de las estrategias cognitivas, la reflexión por parte del estudiante de ¿cómo aprende? Mediante las estrategias metacognitivas y el poder reconocer la idea principal y las ideas secundarias. Además, se espera un aprendizaje y una evaluación cooperativa con la mediación del docente dentro de un proceso formativo.

A continuación, se describen los talleres con sus fases (motivación, aplicación y evaluación), el planteamiento de categorías y las categorías teóricas tomadas de Mireya Cisneros, Isabel Solé, Daniel Cassany, Frank Smith, Keneth Goodman y María Teresa Serafini, entre otros

El primer taller busca un acercamiento a un ambiente de lectura para que el estudiante pueda hacer predicciones. En la fase de motivación se utilizan imágenes particulares de Ciudad Bolívar como el transmutable para que los estudiantes puedan predecir que el tema de la lectura que se va a trabajar en el proyecto lectores es Ciudad Bolívar. Luego en la fase de aplicación se les presenta la portada del texto, y se les pide que a partir de lo que ven y del título del relato de vida hagan predicciones.

En esta misma fase del primer taller los estudiantes se organizan en grupos y cada participante asume un rol. Luego leen una parte del relato de vida *July la mirada que recoge los pasos* para extraer inferencias predictivas acerca de lo que va a pasar en el relato. Luego terminan de leer el texto y comprueban si se cumplió su inferencia. Al finalizar el taller en la fase de evaluación, se diseña una rejilla para que el estudiante proponga una reflexión con lo que aprendió. Las subcategorías son: el aprendizaje situado, la zona de desarrollo próximo, el enfoque sociocultural, las inferencias predictivas y las estrategias metacognitivas.

En el segundo taller se tiene como objetivo incentivar la lectura inferencial y por eso se inicia la fase de motivación con un video que permite construir inferencias a partir de las imágenes. En la fase de aplicación se desarrollan actividades con la inferencia predictiva a partir del título y luego de la lectura se plantean preguntas orientadas a que los estudiantes realicen inferencias predictivas.

La parte de evaluación al igual que en el taller número uno está orientado a que el estudiante haga una reflexión de lo que aprendió. Las categorías y subcategorías implementadas en este taller son: estrategias de comprensión de lectura, aprendizaje situado, enfoque sociocultural y la selección de la idea principal.

Con los conocimientos previos de los estudiantes se procede al tercer taller cuyo objetivo es identificar qué es un relato de vida y cómo es su estructura. En la fase de motivación se les presenta los relatos de vida de estudiantes que han vivido un conflicto en lugares marcados por la pobreza como Chocó, Barrio Usme, etc. En la fase de aplicación se presenta el relato *Jesús, La patecabra en el corazón* y se diseñan preguntas de comprensión de lectura para que los estudiantes identifiquen la estructura de un relato de vida. En la fase de evaluación se propone la reflexión sobre lo aprendido.

En el taller número cuatro el propósito es la identificación de la idea principal en el texto y las ideas secundarias. La fase de motivación comienza con la historia del rap en un video, como ambientación al relato de vida que se va a leer, que es el de dos jóvenes que luego de vivir peligros y aventuras se dedican a cantar rap. En la fase de aplicación se van a realizar preguntas para la comprensión del título del relato y se van a trabajar actividades de expresión con imágenes acerca de las letras de las canciones. Finalmente, en la evaluación el estudiante se cuestiona a partir de lo que aprendió en el aula, las categorías trabajadas son aprendizaje situado, estrategias cognitivas e Inferencias predictivas.

Para terminar, tenemos el quinto taller cuyo objetivo es: elaboro mi resumen de lectura. En la fase de motivación se explica el resumen con la ayuda de un video en YouTube. Luego se procede a la aplicación donde se presenta un esquema del resumen y la docente ejerce su rol para la explicación. El producto que los alumnos van a entregar es el resumen del relato de vida. Los referentes teóricos consultados son: estrategias cognitivas, evaluación formativa y la co-evaluación.

#### **4.3 Análisis sobre la interiorización teórico- práctica asumida en el trabajo de investigación en relación con el diseño de intervención y el contexto.**

Para muchos maestros de la SED la relación con la investigación en el aula es distante y casi nula. Las dinámicas de las instituciones son tan agotadoras y una labor extra daría lugar a un sinnúmero de excusas por las cuales no se ve la investigación como una opción y una herramienta en el aula.

Para un docente es difícil pensar en hacer investigación en el aula, debido a lo absorbente que resulta en trabajo de aula o porque los estamentos oficiales tienen unas dinámicas difíciles donde se deben seguir los parámetros impuestos por la institución. Bajo estas condiciones la Maestría en Pedagogía de la Lengua Materna posibilita la oportunidad de que el docente pueda investigar y aprender sobre la importancia de las teorías, de la actualización docente y el poder hacer investigación al mismo tiempo que se ejerce la docencia.

Además, esta investigación ha permitido reconocer diversas perspectivas teóricas para fundamentar una búsqueda, una planeación y un apropiamiento de conocimientos sobre la enseñanza de la Lengua Materna que sin duda le aportan un nuevo componente a la práctica pedagógica. Así, se puede visibilizar que un docente no es solo una persona que imparte una clase, sino que es un docente investigador que se cuestiona y que está en el proceso de observar, reflexionar y mejorar cada día el proceso de enseñar a la par que aprende de y con sus estudiantes.

## 5. Conclusiones

En este apartado se presenta un recuento y análisis del proceso de investigación y de la reflexión que se hizo en teniendo en cuenta tres puntos: primero se confrontó el planteamiento del problema, los objetivos y la relación con el contexto. En un segundo punto se presentó el plan de intervención con los talleres pedagógicos y en el último punto se realizó un análisis de la incidencia en la práctica pedagógica de la Maestría en Pedagogía de la Lengua Materna. La reflexión se da al no poder hacer la aplicación del plan de intervención y no poder presentar resultados por la emergencia sanitaria de la pandemia del Covid-19 en el país.

En primer lugar, tenemos el problema y su planteamiento, este surge desde dos posturas de análisis: la primera al revisar talleres y hacer observaciones de los estudiantes de cuarto grado (un año atrás) frente a la lectura y la segunda de la experiencia como docente y de enseñar lengua castellana en grupos de bachillerato y ahora en primaria. Al observar a los alumnos a la hora de leer se les ve poca motivación y se quejan de la extensión de los textos, el vocabulario que no entienden y los temas que son lejanos para ellos. Desde la experiencia docente se tiene conocimiento que primaria es donde se sientan las bases de los aprendizajes y que en bachillerato se notan esos cimientos al no poder lograr que los estudiantes comprendan e interactúen con un texto.

Desde la política pública leer es un acto semiótico y debe ser situado, para permitirle al lector hacer una construcción de significado. Pero al interior del aula tenemos que los estudiantes no comprenden la información que brinda el texto, no relacionan los saberes previos con los nuevos conocimientos que encuentran al leer. Es por esta razón que se hace imperativo investigar y proponer un proyecto que este enmarcado desde el diseño de investigación acción para cambiar la realidad del aula y poder brindarles a los estudiantes estrategias para mejorar su proceso de lectura. Tarea que no solo redundará en beneficios para la asignatura de Lengua Castellana, sino que permeará de forma positiva todas las áreas y las vida académica y social de los estudiantes.

Al mismo tiempo se planteó un objetivo general que fue el de potenciar la lectura inferencial de relatos de vida para promover la lectura comprensiva. Partiendo de los intereses de los estudiantes se buscó un texto que fuera dinámico, corto y comprensible como lo es el relato de vida. Para este grupo de quinto grado se encontró un libro un tanto crudo pero que le permite al estudiante relacionar sus experiencias y el contexto en el que vive. El libro de Alape (2008) Ciudad Bolívar la hoguera de las ilusiones se va a llevar al aula con el fin de lograr una motivación y un

encuentro entre los conocimientos previos del estudiante. De igual forma el estudiante va a reconocer lugares, barrios y descripciones conocidas. Con respecto a la lectura inferencial esta le va a permitir hacer predicciones y razonamientos que los van acercando al texto para producir una experiencia significativa.

En segunda instancia tenemos los objetivos específicos de la investigación y el primero es: promover la lectura inferencial de relatos de vida para el desarrollo de la lectura comprensiva. Desde este objetivo se propuso primero desarrollar actividades como por ejemplo las imágenes para hacer predicciones y luego la lectura del texto para hacer inferencias de tipo predictivas o hacia adelante. Por medio de preguntas y actividades que permiten el trabajo colaborativo, el estudiante va a poder hacer un acercamiento al relato de vida y va a poder interactuar con él, cuestionarlo y responder de acuerdo a su experiencia, lo que ha vivido en su comunidad.

A su vez, el siguiente objetivo específico es identificar una perspectiva teórica que enmarque la enseñanza aprendizaje de la lectura inferencial. Desde este propósito se estableció un marco teórico que da cuenta de teorías que afirmaron y dieron luces acerca de la enseñanza de estrategias en la comprensión de lectura. Teóricos de gran jerarquía como Daniel Cassany, Isabel Solé, Mireya Cisneros, Frank Smith, Frida Barriga, Kenneth Goodman, Ander Egg y María Elvira Rodríguez entre otros, marcaron la ruta para encontrar conceptos, ejemplos y posturas que guiaron esta investigación.

De igual modo, se pensó en diseñar, aplicar y evaluar talleres pedagógicos para mejorar la enseñanza de la lectura inferencial, como tercer objetivo específico. Se escogió la herramienta pedagógica del taller porque propicia una participación activa de los estudiantes, promueve la lúdica, incentiva la práctica de valores como el respeto por el otro al valorar las ideas de los compañeros, la interacción didáctica puesto que permite el reconocimiento de turnos para hablar y la necesidad de escuchar atentamente a los compañeros. Al mismo tiempo permite el desarrollo de estrategias comunicativas como la argumentación, la explicación y la apropiación. Hay que mencionar, además que la dinámica de talleres permite establecer roles al interior de los grupos de trabajo para potenciar la responsabilidad y el desempeño de los alumnos. Por último, si se mira el papel del docente, el taller posibilita hacer una planeación de su clase y así organizar su práctica docente y al mismo tiempo hacer observaciones para su investigación.

Considerando los objetivos propuestos para esta investigación, también se optó por hacer un diseño de investigación acción desde un enfoque cualitativo, enmarcado por el paradigma

interpretativo desde los lineamientos metodológicos de la investigación. Precisamente porque lo que busca esta investigación es un cambio orientado en dos direcciones: la primera para transformar la manera en que los estudiantes leen y la segunda para construir una práctica pedagógica orientada desde la planeación y las teorías para hacer una mediación de lo que los estudiantes saben y lo que van a aprender.

Todavía cabe señalar que el plan de intervención no se pudo implementar por eso no se presenta la discusión de los resultados. Cuando se puedan desarrollar los talleres se espera que los estudiantes desarrollen estrategias que mejoren su comprensión de lectura y puedan pasar de un nivel de lectura inferencial a un nivel crítico. Dado que en el momento están cursando quinto grado y el próximo año se van a ver enfrentados a nuevos cambios en su vida académica como el tener más asignaturas y un profesor para cada una, moverse en una sede más grande y el tener que comprender textos académicos, entre otros. Retos que van a poder asumir si cuentan con herramientas como lo es la comprensión de lectura que no solo les va a servir en su desempeño académico, sino que les va a ser de gran utilidad para moverse en una sociedad que exige cada día más de una buena preparación.

Para sintetizar, Si bien no fue posible desarrollar a plenitud la intervención, por la emergencia sanitaria que vive el país en este momento, quedan evidencias de cómo el reconocimiento de inferencias de relatos de vida mejora la comprensión lectora y permite que los estudiantes aporten desde sus experiencias y esto les permite verse reflejados en ellas. Habría que mencionar también las posibilidades de aprendizaje que brinda el taller pedagógico para propiciar una participación activa de los estudiantes. Desde la planeación de la investigación se evidencia que cuando se usa de modo consciente una perspectiva teórica que enmarque el aprendizaje de la lectura inferencial, la práctica pedagógica cobra sentido.

## Referencias bibliográficas

### Libros

- Alape, A. (2008). *Ciudad Bolívar la hoguera de las ilusiones*. Bogotá: Editorial Planeta.
- Bonilla, E. y Rodríguez, P. (1997). *Más allá del dilema de los métodos. La investigación en ciencias sociales*. Bogotá: Grupo Editorial Norma.
- Cassany, D. (2006). *Tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea*. Barcelona: Editorial Anagrama.
- Candelo, C., Ortiz, G. y Unger, B. (2003). *Hacer talleres una guía práctica para capacitadores*. Cali: WWF Colombia. Recuperado de:  
[https://awsassets.panda.org/downloads/hacer\\_talleres\\_guia\\_para\\_capacitadores\\_wwf.pdf](https://awsassets.panda.org/downloads/hacer_talleres_guia_para_capacitadores_wwf.pdf)
- Díaz Barriga, F. (2006). *Enseñanza situada: Vínculo entre la escuela y la vida*. México, DF: Mccraw-Hill.
- Dubois, M. (2015). *El proceso de lectura de la teoría a la práctica*. Buenos Aires: Aique Grupo Editor S.A.
- Jolibert, J., y Sraïki, C. (2009). *Niños que construyen su poder de leer y escribir*. Buenos Aires : Ediciones Manantial SRL
- Novoa, P. (2001). Estrategias metacognitivas para la comprensión de textos expositivos. En U. D. Caldas, *Antología de proyectos pedagógicos*. pp. 99-109. Bogotá : Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Serafini , M. T. (1997). *Cómo se estudia*. México: Ediciones Paidós.
- Smith, F. (2003). *Comprensión de la lectura*. México: Editorial Trillas.
- Solé, I. (1992). *Estrategias de lectura*. España: Editorial Graö.
- Zayas, F. (2012). *La competencia lectora según PISA*. Barcelona: Editorial Graö.

### Cibergrafía

#### Libros

- Ander-Egg, E. (1991). *El taller como sistema de enseñanza aprendizaje*. Buenos Aires: Editorial Magisterio del río de la Plata.  
<https://uacmtalleresliterarios.files.wordpress.com/2011/02/el-taller-como-sistema-de-enseñanza-aprendizaje.pdf>

- Carr, W. (1995). *Una teoría para la educación*. Madrid: Ediciones Morata S. L. recuperado de:  
<https://rfdvcatedra.files.wordpress.com/2019/02/carr-2002-una-teoria-para-la-educacion-hacia-una-investigacion-educativa-critica-pdf>.
- Cassany, D., Luna, M. y Sanz, G. (2003). *Enseñar lengua*. España: Editorial GRAÓ.  
Recuperado de  
[http://lenguaydidactica.weebly.com/uploads/9/6/4/6/9646574/cassany,\\_d.\\_luna,\\_m.\\_sanz,\\_g.\\_-\\_ensenar\\_lengua.pdf](http://lenguaydidactica.weebly.com/uploads/9/6/4/6/9646574/cassany,_d._luna,_m._sanz,_g._-_ensenar_lengua.pdf)
- Cisneros, M., Olave, G. y Rojas, I. (2010). *La inferencia en la comprensión lectora: De la teoría a la práctica en la Educación*. Universidad Tecnológica de Pereira. Recuperado de:  
<https://media.utp.edu.co/referencias-bibliograficas/uploads/referencias/libro/381-la-inferencia-en-la-comprension-lectora-de-la-teoria-a-la-prctica-en-la-educacion-superiorpdf-BNk9F-libro.pdf>
- Garrido, M. (1996). *Teoría de la literatura y literatura comparada. El texto narrativo*. España: Editorial Síntesis, S. A.  
<https://studylib.es/doc/99102/antonio-garrido-dom%C3%ADnguez-el-texto-narrativo>
- Genette, G. (1972). *El discurso del relato. Ensayo de Método*. París: Ediciones Figures III.  
[https://inca.stelli-cha.infod.edu.ar/sitio/prof-silvia-andorno/upload/Discurso\\_del\\_relato.pdf](https://inca.stelli-cha.infod.edu.ar/sitio/prof-silvia-andorno/upload/Discurso_del_relato.pdf)
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, M. (2014). *Metodología de la investigación*. México DF: McGrall-Hill. Recuperado de:  
[https://periodicooficial.jalisco.gob.mx/sites/periodicooficial.jalisco.gob.mx/files/metodologia\\_de\\_la\\_investigacion\\_-\\_roberto\\_hernandez\\_sampieri.pdf](https://periodicooficial.jalisco.gob.mx/sites/periodicooficial.jalisco.gob.mx/files/metodologia_de_la_investigacion_-_roberto_hernandez_sampieri.pdf)
- Latorre, A. (2003). *La investigación - acción conocer y cambiar la práctica educativa*. Barcelona: Editorial Graó. Recuperado de:  
[cativa.pdf](#)
- López, P. y Fachelli, S. (2015). *Metodología de la investigación social cuantitativa*. Barcelona · España: Universitat Autònoma de Barcelona. Recuperado de:  
[https://ddd.uab.cat/pub/caplli/2016/163567/metinvsocua\\_a2016\\_cap2-3.pdf](https://ddd.uab.cat/pub/caplli/2016/163567/metinvsocua_a2016_cap2-3.pdf)
- Porlán, R. y Martín, J. (1991). *El Diario del Profesor*. Sevilla: Editorial Diada. Recuperado de:  
<https://profesorailianartiles.files.wordpress.com/2013/03/diario-del-maestro.pdf>

Rodríguez, M. (2012). *El taller: una estrategia para aprender, enseñar e investigar*. En: Soler, S.(Comp) *Lenguaje y Educación: Perspectivas metodológicas*. pp. 13-44. Bogotá: Énfasis. Libros de los énfasis del Doctorado.

[https://www.researchgate.net/profile/Sandra\\_Soler/publication/299408146\\_Lenguaje\\_y\\_Educacion\\_Perspectivas\\_metodologicas\\_y\\_teoricas\\_para\\_su\\_estudio/links/5b4cf48845851507a7a5ae2a/Lenguaje-y-Educacion-Perspectivas-metodologicas-y-teoricas-para-su-estudio.pdf#page=14](https://www.researchgate.net/profile/Sandra_Soler/publication/299408146_Lenguaje_y_Educacion_Perspectivas_metodologicas_y_teoricas_para_su_estudio/links/5b4cf48845851507a7a5ae2a/Lenguaje-y-Educacion-Perspectivas-metodologicas-y-teoricas-para-su-estudio.pdf#page=14)

Van Dijk, T. (1992). *La ciencia del texto un enfoque interdisciplinario*. Barcelona: Ediciones Paidós. Recuperado de:

<http://www.discursos.org/oldbooks/Teun%20A%20van%20Dijk%20-%20La%20Ciencia%20del%20Texto.pdf>

### **Artículos**

Atorresi, A. (2005). *Construcción y evaluación de consignas para evaluar la escritura como competencia para la vida*. Enunciación, 4-14. Recuperado de:

<https://revistas.udistrital.edu.co/index.php/enunc/article/view/447>

Camelo, M. (2010). *Las consignas como enunciados orientadores de los procesos de escritura en el aula*. Enunciación. 58-67. Recuperado de:

<https://revistas.udistrital.edu.co/index.php/enunc/article/view/3159>

Castillo, M. y Santiago, Á. (2006). *Consideraciones sobre la relación entre lectura, metacognición y evaluación*. Folios, 91-101. Recuperado de:

<https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/RF/article/view/10197>

Correa, M., Castro, F. y Lira, H. (2002). *Hacia una conceptualización de la metacognición y sus ámbitos de desarrollo*. Horizontes educacionales. Vol. 7,58-63. Recuperado de:

<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=979/97917885008>

Díaz Barriga, F. (2003). *Cognición situada y estrategias para el aprendizaje significativo*.

REDIE. Revista Electrónica de Investigación Educativa, Vol. 5, No 2. pp.105-117.

Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=155/15550207>. pdf

García, S. (2014). *Rol mediador docente en la comprensión de textos*. Revista Enunciación. Vol. 19. No 2. pp. 252-267. Recuperado de:

<https://doi.org/10.14483/udistrital.jour.enunc.2014.2.a06>

- Hernández, R. y Moreno, S. (2007). *La evaluación cualitativa: una práctica compleja*. Educación y Educadores. Vol 10, No. 2. pp. 215-223. rECUPERADO DE:  
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=834/83410215>
- Hoyos, A. y Gallego, T. (2017). *Desarrollo de habilidades De Comprensión Lectora En Niños Y Niñas De La Básica Primaria* . Revista Virtual Universidad Católica. Recuperado de:  
<https://revistavirtual.ucn.edu.co/index.php/RevistaUCN/article/view/841>
- Krause, M. (1995). *La investigación cualitativa un campo de posibilidades y desafíos* . Revista Temas de educación , No. 7. pp.19-39. Recuperado de:  
<http://files.mytis.webnode.cl/200000020f1c75f2c42/Krause,%20M.%3B%20La%20investigaci%C3%B3n%20cualitativa,%20un%20campo%20de%20posibilidades%20y%20desaf%C3%ADos.pdf>
- Larrañaga, E. y Yubero, S. (2015). *Evaluación de las estrategias metacognitivas de comprensión de textos narrativos*. Ocnos: Revista De Estudios Sobre Lectura. Vol. 14, pp. 18-27. Recuperado de:  
[https://doi.org/10.18239/ocnos\\_2015.14.02](https://doi.org/10.18239/ocnos_2015.14.02)
- Lucero, M. (2003). *Entre el trabajo colaborativo y el aprendizaje colaborativo*. Revista Iberoamericana de Educación. pp. 1-21. Recuperado de:  
<https://rieoei.org/RIE/article/view/2923>
- Martínez, M. (2013). *El procesamiento multinivel del texto escrito ¿Un giro discursivo en los estudios sobre la comprensión de textos?* Revista Enunciación. Vol 18. No 2. pp. 124-139. Recuperado de:  
<https://revistas.udistrital.edu.co/index.php/enunc/article/view/7488>
- Ramírez, E. y Rojas, R. (2014). El trabajo colaborativo como estrategia para construir conocimientos. Revista Virajes. pp. 89-101. Recuperado de:  
[http://vip.ucaldas.edu.co/virajes/downloads/Virajes16\(1\)\\_6.pdf](http://vip.ucaldas.edu.co/virajes/downloads/Virajes16(1)_6.pdf)
- Ramírez, P., Rossel, K. y Nazar, G. (2015). *Comprensión Lectora Y Metacognición Análisis De Las Actividades De Lectura En Dos Textos De estudio De La asignatura de lenguaje y comunicación de séptimo año básico*. Chile: Revista Folios Valdivia. Recuperado de:  
<https://www.redalyc.org/pdf/1735/173544018013.pdf>

- Riestra, D. (2010). *Lectura y escritura en la universidad: las consignas de tareas en la planificación de la reenseñanza de la lengua*. Enunciación. Vol 15. No 1. pp. 173-181. Recuperado de:  
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3661664>
- Rodríguez, B., Calderón, M., Leal, M. y Arias, N. (2016). *Uso De Estrategias metacomprendivas para el fortalecimiento de la comprensión lectora en estudiantes de segundo ciclo en un colegio oficial en Bogotá Colombia*. Colombia: Revista Folios. Recuperado de:  
<https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/RF/article/view/3959>
- Soto, M. (2017). *El cuento como mediación pedagógica para el fortalecimiento de la lectoescritura*. Santander: Revista Del Instituto De Estudios En Educación universidad del Norte. Recuperado de:  
<http://rcientificas.uninorte.edu.co/index.php/zona/article/viewArticle/9316/214421443014>
- Suckel, M., Campos, D., Castro, A., Maldonado, C. y Saavedra, L. (2018). *Relatos de vida de estudiantes adolescentes en contexto de contradicción cultural al interior del aula*. Universitas Psychologica. Recuperado de:  
<https://revistas.javeriana.edu.co/index.php/revPsycho/article/view/12982>
- Torres, P. y Granados, D. (2014). *Procesos Cognoscitivos Implicados En La Comprensión Lectora En Tercer Grado De primaria*. México: Red De Revistas. Recuperado de:  
<https://www.redalyc.org/pdf/4975/497551995017.pdf>
- Vega, N., Bañales, G., 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. pp. 52-55. Recuperado de:  
<http://www.scielo.org.mx/pdf/rmie/v19n63/v19n63a3.pdf>
- Vega, N. y Moreno, T. (2017). *Comprensión De Textos Expositivos: Consideraciones Teóricas Y Pedagógicas*. Revista internacional de ciencias sociales y humanidades SOCIOTAM. Recuperado de:  
<https://www.redalyc.org/pdf/654/65456039012.pdf>
- Villanueva, C. (2018). *El proceso de comprensión lectora en cuarto grado de primaria*. Educando Para Educar. Recuperado de:  
<http://beceneslp.edu.mx/ojs/index.php/EPE/article/view/45>

Yana, M., Arocutipa, A., Alanoca, R., Adco, H. y Yana, N. (2019). *Estrategias cognitivas y la comprensión lectora en los estudiantes de nivel básica y superior*. Perú: Revista Innova Educación .Recuperado de:  
<http://revistainnovaeducacion.com/index.php/rie/article/view/38>

### **Trabajos de grado de Maestría**

Arguello, S. (2017). *Niveles de comprensión lectora literal e inferencial en el área Lengua Castellna con estudiantes del grado sexto de educación básica de la institución educativa Fabio Riveros en Villanueva Casanare*. Manizales: Univesidad Autónoma de Manizales. Recuperado de:  
[http://repositorio.autonoma.edu.co/jspui/bitstream/11182/388/1/Nivel\\_compre\\_lecto\\_literal\\_inferen\\_%C3%A1rea\\_lengua\\_castella\\_estudia\\_sexto.pdf](http://repositorio.autonoma.edu.co/jspui/bitstream/11182/388/1/Nivel_compre_lecto_literal_inferen_%C3%A1rea_lengua_castella_estudia_sexto.pdf)

Bustamante, D., Gallego, L. y Mira, D. (2018). *Profundización en los cuatro tipos de inferencia*. Medellín: Facultad de Ciencias Sociales y Humanas Maestría en Educación. Recuperado de:  
<https://repository.udem.edu.co/handle/11407/4982>

Bustos, V. y Parra, A. (2018). *Estrategias cognitivas y metacognitivas para la formación de lectores en el ciclo I*. Bogotá: Universidad Javeriana. Recuperado de:  
<https://repository.javeriana.edu.co/handle/10554/35074>

Camargo, N. (2017). *Los relatos de experiencia en la cualificación de la escritura en Ciclo Uno*. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Recuperado de:  
<http://repositorio.udistrital.edu.co/bitstream/11349/5221/1/CamargoRodr%C3%ADguezNury2017.pdf>

Carranza, P. (2014). *Estrategias didácticas para desarrollar la comprensión lectora en alumnos de sexto grado de primaria*. México: Universidad Pedagógica nacional de México. Recuperado de:

Casañas, E. y Cuellar, Y. (2016). *Didáctica alternativa mediada por los relatos de vida para mejorar la producción escrita en estudiantes del grado 6° de la institución educativa Jesús Villafañe del distrito de Aguablanca de la ciudad Santiago de Cali*. Popayán: Universidad de Manizales. Recuperado de:  
[https://repositorio.ucc.edu.co/bitstream/20.500.12494/7672/1/2019\\_propuesta\\_pedagogica\\_alternativa.pdf.pdf](https://repositorio.ucc.edu.co/bitstream/20.500.12494/7672/1/2019_propuesta_pedagogica_alternativa.pdf.pdf)

- Chagüendo, J. (2017). *La Inferencia Enunciativa, Clave En La Comprensión De Textos Expositivos*. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Recuperado de:  
<http://repository.udistrital.edu.co/bitstream/11349/5709/1/Chag%C3%BCendoSolerJennyMaritza2017.pdf>
- España, J., Pantoja, Z. y Romero, R. (2017). *Dificultades De Comprensión Lectora Que Presentan Los Estudiantes En La Escuela*. Puerto Caicedo Putumayo: Universidad Pontificia Bolivariana. Recuperado de:  
<https://repository.upb.edu.co/bitstream/handle/20.500.11912/3358/DIFICULTADES%20DE%20COMPRESI%C3%93N%20LECTORA%20QUE%20PRESENTAN.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Guevara, M., Naranjo, B. y Patiño, P. (2017). *Propuesta Didáctica Para La Comprensión Lectora*. Medellín: Universidad Pontificia Bolivariana. Recuperado de:  
<https://repository.upb.edu.co/handle/20.500.11912/3366>
- Llantén, M., y Rondón, S. (2018). *Incidencia de una secuencia didáctica en la comprensión de lectura inferencial de textos narrativos y expositivos de estudiantes de grado quinto de la institución educativa la Anunciación*. Cali: Pontificia Universidad Javeriana de Cali. Recuperado de:  
<http://vitela.javerianacali.edu.co/handle/11522/10692>
- Orjuela, D. y Peña, C. (2014). *Habilidades y estrategias metacognitivas en la comprensión lectora*. Bogotá: Universidad Javeriana. Recuperado de:  
<https://repository.javeriana.edu.co/handle/10554/12365>
- Ospino, C. (2017). *Metacognición y lectura de textos expositivos en grado tercero*. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Recuperado de:  
<http://repository.udistrital.edu.co/bitstream/11349/7015/1/OspinoG%C3%B3mezCarmenSof%C3%ADa2017.pdf>
- Pérez, S. (2015). *Estrategias cognitivas y metacognitivas para la comprensión lectora*. Bogotá: Universidad Distrital. Recuperado de:  
<http://repository.udistrital.edu.co/bitstream/11349/3951/1/P%C3%A9rezHern%C3%A1ndezSusana2015.pdf>

- Rúa, A., Ochoa, C., Acevedo, L. y Ochoa, L. (2018). *La comprensión de textos narrativos en el nivel inferencial a partir de la estrategia aprendizaje colaborativo*. Medellín: Universidad de Medellín. Recuperado de:  
[https://repository.udem.edu.co/bitstream/handle/11407/4968/T\\_ME\\_274.pdf?sequence=1](https://repository.udem.edu.co/bitstream/handle/11407/4968/T_ME_274.pdf?sequence=1)
- Sotelo, A. (2015). *Cognición Metacognición, comprensión una relación necesaria e incluyente*. Bogotá: Universidad Distrital. Recuperado de:  
<http://repository.udistrital.edu.co/bitstream/11349/3941/1/SoteloRam%C3%ADrezAng%C3%A9licaMar%C3%ADa2015.pdf>
- Torres, C. (2017). *Propuesta de estrategias cognitivas y metacognitivas en la comprensión lectora*. Bogotá: Universidad Externado de Colombia. Recuperado de:  
[https://bdigital.uexternado.edu.co/bitstream/001/491/11/CBA-Spa-2017\\_Aprender\\_a\\_pensar\\_y\\_reflexionar\\_propuesta\\_de\\_estrategias\\_cognitivas\\_y\\_metacognitivas\\_en\\_la\\_comprensi%C3%B3n.pdf](https://bdigital.uexternado.edu.co/bitstream/001/491/11/CBA-Spa-2017_Aprender_a_pensar_y_reflexionar_propuesta_de_estrategias_cognitivas_y_metacognitivas_en_la_comprensi%C3%B3n.pdf)
- Torres, Y. (2016). *La inferencia en la lectura de textos narrativos*. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José De Caldas. Recuperado de:  
<http://repository.udistrital.edu.co/bitstream/11349/2762/1/TorreRochaYinaPaola2016.pdf>
- Tovar, A. (2017). *Didáctica de la lectura, metacognición y estilo cognitivo*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional. Recuperado de:  
<http://repositorio.pedagogica.edu.co/bitstream/handle/20.500.12209/7814/TO-21377.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Villa, Y. (2018). *Texto y pretextos para mejorar la comprensión lectora. Aplicación de estrategias cognitivo-discursivas para fortalecer la comprensión lectora con estudiantes de grado séptimo en la institución Educativa Fe Y Alegría La Cima, de la ciudad De Medellín*. Medellín: Universidad de Medellín. Recuperado de:  
[https://repository.udem.edu.co/bitstream/handle/11407/4966/T\\_ME\\_272.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://repository.udem.edu.co/bitstream/handle/11407/4966/T_ME_272.pdf?sequence=1&isAllowed=y)

### **Documentos institucionales y Políticas Públicas en Educación**

- CEDID Ciudad Bolívar. Proyecto Educativo Institucional. Bogotá. (2018). Recuperado de:  
<http://www.cedidciudadbolivar.edu.co>

Ministerio de Educación Nacional. (1998). *Ministerio de Educación Nacional*. Obtenido de Ministerio de Educación Nacional: lineamientos curriculares. recuperado de:

[https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-339975\\_recurso\\_6.pdf](https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-339975_recurso_6.pdf)

Ministerio de Educación Nacional. (2006). *Ministerio de Educación Nacional* . Obtenido de Ministerio de Educación Nacional : estándares del lenguaje. Recuperado de:

[https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-116042\\_archivo\\_pdf1.pdf](https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-116042_archivo_pdf1.pdf)

Ministerio de Educación Nacional. (2016). *Ministerio de Educación Nacional: DBA*. Recuperado de:

[https://aprende.colombiaaprende.edu.co/sites/default/files/naspublic/DBA\\_Lenguaje.pdf](https://aprende.colombiaaprende.edu.co/sites/default/files/naspublic/DBA_Lenguaje.pdf)

Secretaría de Educación de Bogotá. (2008). *Plan Sectorial de Educación*. Obtenido de Alcaldía Mayor de Bogotá. Recuperado de:

[https://repositoriosed.educacionbogota.edu.co/bitstream/001/605/2/PLAN\\_SECTORIAL\\_2008-2012.pdf](https://repositoriosed.educacionbogota.edu.co/bitstream/001/605/2/PLAN_SECTORIAL_2008-2012.pdf)

**Lista de Anexos**

Anexo 1. Encuesta de lectura a estudiantes	83
Anexo 2. Encuesta de lectura a acudientes	84
Anexo 3. Modelo de entrevista semiestructurada a docentes	85
Anexo 4. Taller de lectura	86
Anexo 5. Diario de campo	87
Anexo 6. Imágenes para un ambiente de lectura	89
Anexo 7. Imágenes video inferencias	92
Anexo 8. Portada del libro: Ciudad Bolívar la hoguera de las ilusiones	93
Anexo 9. Relatos de vida. Ciudad Bolívar la hoguera de las ilusiones	94
Anexo 10. Esquema para escribir un resumen	95
Anexo 11. Esquema evaluación metacognitiva	96

## Anexo 1. Encuesta de lectura a estudiantes (preferencias sobre la lectura, horarios para leer y recomendaciones de lectura a otros niños)

Encuesta: lectura para niños de cuarto grado

Fecha: 19-10-20 Edad 10 ¿Cuánto llevas en el colegio? 1 mes



Hola amiguito! Esta es una encuesta para conocer tu opinión acerca de la lectura. Tu opinión es muy importante para mejorar la enseñanza. Gracias

- ¿Te gusta leer? Si  no  ¿Por qué? por que me va na de imaginacion
- ¿Para ti cuándo la lectura es aburrida? cuando
- ¿Para ti cuándo la lectura es entretenida? cuando
- ¿Tienes un horario para leer? Si  No  ¿Por qué? No tengo por que le abusa
- ¿Las personas con quien vives (familia) leen? Si  no
- ¿Quién te motiva a leer? ¿Por qué? mi tia ella lee la Biblia
- ¿Qué tipos de textos te gustan? ¿Por qué? aventuras por que me gusta
- ¿Cuando lees un cuento que es lo que más te atrae? ¿Por qué? Nunca Mima No compra
- si tuvieras que contarle a otro niño que es la lectura ¿Qué le dirías? la lectura es Fabulosa y maravillosa y deberian leer la



Encuesta: lectura para niños de cuarto grado

Fecha: 14-10-20 Edad 9 ¿Cuánto llevas en el colegio? dos



Hola amiguito! Esta es una encuesta para conocer tu opinión acerca de la lectura. Tu opinión es muy importante para mejorar la enseñanza. Gracias

- ¿Te gusta leer? Si  no  ¿Por qué? Por que a yro muy facil
- ¿Para ti cuándo la lectura es aburrida? cuando ha por leer
- ¿Para ti cuándo la lectura es entretenida? cuando se leo va por yafu
- ¿Tienes un horario para leer? Si  No  ¿Por qué? Por es muy aburrido leer
- ¿Las personas con quien vives (familia) leen? Si  no
- ¿Quién te motiva a leer? ¿Por qué? es muy aburrido
- ¿Qué tipos de textos te gustan? ¿Por qué? que tengan a mas
- ¿Cuando lees un cuento que es lo que más te atrae? ¿Por qué? la aventura es
- si tuvieras que contarle a otro niño que es la lectura ¿Qué le dirías? que leera cuando quier



**Anexo 2.** Encuesta de lectura a acudientes (hábitos de lectura en la casa, motivación a los estudiantes para leer y preferencias)



CEDID Ciudad Bolívar sede B

Apreciado padre de familia reciba un cordial saludo, la presente encuesta es para conocer la motivación hacia la lectura que recibe su hijo (a) en casa con el fin de realizar un proyecto de investigación que mejore la comprensión lectora en los estudiantes.

Agradezco su colaboración.

Nombre del estudiante \_\_\_\_\_

Nombre del padre, familiar o acudiente \_\_\_\_\_

Vinculo \_\_\_\_\_

1. ¿Motivo a mi hijo (a) a leer? Sí\_\_\_ No\_\_\_ ¿Por qué? \_\_\_\_\_

2. ¿Regalo libros a mi hijo? Sí\_\_\_ No\_\_\_ ¿Por qué? \_\_\_\_\_

3. Mencione un libro que le haya regalado \_\_\_\_\_

4. ¿Qué me gusta leer? \_\_\_\_\_

5. ¿Cuándo leo? \_\_\_\_\_

6. Converso con mis hijos sobre la importancia de la lectura Sí\_\_\_ No\_\_\_

7. ¿Cuándo converso con ellos sobre la lectura? \_\_\_\_\_

8. ¿Realizan lectura en familia? Sí\_\_\_ No\_\_\_

9. ¿En qué lugares? \_\_\_\_\_



Gracias. Profesora *Elizabeth Sierra Arango*

**Anexo 3.** Modelo de entrevista semiestructurada a docentes (estrategias de lectura con los estudiantes,)



CEDID Ciudad Bolívar sede B

La presente entrevista tiene como propósito conocer su opinión acerca de la comprensión lectora con el fin de adelantar acciones de mejoramiento en comprensión de lectura con los estudiantes de cuarto grado del colegio.

Agradezco su participación tanto como sus aportes.

ENREVISTA SEMIESTRUCTURADA (Grinnell y Unrau, 2007).

Entrevista a profesora de tercer grado de primaria, colegio CEDID Ciudad Bolívar sede B.

Datos:

Nombre: Eliany Ruíz

Estudios universitarios licenciada en informática y especialista en ambientes de aprendizaje.

Tiempo laborado en el colegio: 2 años

- ✓ ¿Para usted qué es la lectura? Es una habilidad que se debe trabajar a diario en el aula.
- ✓ ¿Cuáles estrategias usa usted para acercar a los estudiantes a los textos? Lectura de cuentos y guías
- ✓ ¿Cuáles son las estrategias que utiliza usted para mejorar la comprensión lectora en los estudiantes? Lectura silenciosa, lectura guiada
- ✓ ¿Qué elementos tiene en cuenta para proponer los textos del plan lector? Que sean entretenidos para los niños y accequibles para que los padres los puedan comprar.
- ✓ ¿Cuáles son los aportes y falencias del proyecto “leer es volar” a la comprensión lectora de sus estudiantes? Los estudiantes han mejorado significativamente en la velocidad de lectura, comprensión lectora y la conciencia fonológica
- ✓ ¿Cómo cree que se pueden fomentar hábitos lectores con los estudiantes de grado tercero? Inculcando la importancia de la lectura y su práctica en todas las asignaturas.



Gracias.

#### Anexo 4. Taller de lectura (lectura de la biografía del rector de la institución con preguntas de comprensión)

01 de octubre 12.08

Nombre: Dulce Daniela Lemandez Rojas

1. ¿Cómo se llama el rector del colegio? William Perez
2. ¿En que año nació el rector? En Barranquilla hace 40 años
3. ¿Dónde estudio? Don Tomá Universidad N.V.U
4. ¿Cuál es el título del rector? Licenciado en Psicología y pedagogía
5. ¿Cuanto hace que vive en Bogotá? 4 años
6. ¿En que colegio del distrito fue orientador? Granjos de San Pablo
7. ¿En que localidad? Uribe Uribe
8. ¿En que está estudiando en este momento el rector? Cedit ciudad Bolívar
9. ¿Que espera mejorar el rector la institución? el clima convivencial

Nombre: DANNA PEÑA

1. ¿Cómo se llama el rector del colegio? William Perez
2. ¿En que año nació el rector? En Barranquilla hace 46 años
3. ¿Dónde estudio? En la universidad "Tomás Carrasquilla"
4. ¿Cuál es el título del rector? Licenciado de psicología
5. ¿Cuanto hace que el rector vive en Bogotá? 4 años
6. ¿En cual colegio trabajó como orientador? Granjas de San Pablo
7. ¿Que está estudiando en este momento el rector? Cedit Ciudad Bolívar
8. ¿Que espera mejorar el rector en la institución? el clima

**Bienvenido!**

**Nuestro Nuevo Rector**

Después de diez años como rector de esta institución, William Pérez, quien recientemente nos recuerda una entrevista que fue lo que nos contó:

Nació en Barranquilla, hace 46 años, licenciado de normal superior, lo que le permitió a proyectarse como docente, después trabajó con los hermanos de la UPEL, realizando allí formaciones religiosas, técnicas estadísticas y laborales, realizando el título de "Licenciado en Psicología y Pedagogía".

Después de haberse desempeñado como orientador en la institución educativa, en la que ha trabajado durante cuatro años, allí inició su experiencia dirigiendo una institución.

Después de haberse desempeñado en la capital, Bogotá, hace veinte años y treinta años en su padre, agremiarse como orientador, empezó en el distrito como docente de primer primaria en el colegio "Granjas de San Pablo" localidad Uribe Uribe.

Regresa un tiempo a su ciudad, trabaja en la administración del Adicional, a breves otra vez en Bogotá como docente de la universidad pedagógica, regresando al sistema distrital, como docente de secundaria al colegio "Tomás Carrasquilla".

Rojas, como rector y ahora en el CEDEO ciudad Bolívar, en sus transiciones, termina su maestría en educación y ahora se encuentra haciendo doctorado en educación en la universidad Santo Tomás.

«En el CEDEO que ha encontrado a nivel institucional y qué espera lograr con la comunidad educativa?»

El rector, William Pérez, afirma haber encontrado una comunidad de expectativas, esperando cumplir con sus proyectos, tener un estudiantado comprometido y dinámico, alejado de su labor, afirma que desde una buena energía aquí para desempeñarse como rector.

Por otro lado, espera mejorar el clima convivencial, reducir significativamente la violencia dentro de la institución y la situación de consumo que nos afecta.

espera desde la convivencia crear un clima agradable, de igual manera, en lo que se refiere a la academia que motiven los productos y articular procesos tecnológicos a la educación, para optar desde los niños y tener la posibilidad ser reconocidos y social y distribuido por los proyectos y trabajo académico.

También, en lo que se refiere a padres, espera apoyo fundamental a formación de sus hijos y comprensión una buena generación.

En lo que se refiere a los estudiantes espera compromiso y mejores resultados en los pruebas externas, en su desarrollo académico y que se realicen o profesionalmente, identificación a lo social.

«Cómo podemos ayudar al rector en su labor?»

**Anexo 5.** Diario de campo**DIARIO DE CAMPO # 2**

Fecha: jueves 01 noviembre

Lugar: salón 401 CEDID Ciudad Bolívar sede B  
Curso 401 JT.

Docente Elizabeth Sierra A

Recursos humanos: estudiantes y docente.

Materiales: video, tablero, fotocopias crucigrama

Asignatura: ciencias sociales

Tiempo: 110 minutos.

Propósito: que los estudiantes comprendan las características de las regiones naturales.

Hilo conductor: ¿Cuándo viajo por Colombia conozco su diversidad?

Plan de estudios: Tópicos generativos:

1. . Regiones: naturales, culturales, políticas, administrativas y económicas.

<b>DESCRIPCIÓN ACTIVIDADES EFECTUADAS</b>	<b>OBSERVACIONES Y REFLEXIONES</b>
<p>La clase comienza con la pregunta: ¿Qué recuerdan de las regiones naturales de lo visto el año pasado? Algunos niños levantan la mano y dan respuestas como: - Son cuatro - La región andina - La región caribe La profesora les dice que se van a organizar para ir al salón del curso 201 para ver un video “Por las regiones naturales de Colombia” En el otro salón ven un video de diez minutos dos veces y toman apuntes. Luego vuelven al salón.</p>	<p>El año pasado vieron el mismo tema, pero este año van a profundizar en la información.</p> <p>Los niños copiaron información textual del video.</p>

<p>La profesora les pide que hagan un cuadro con los cuatro nombres de las cuatro regiones naturales y que escriban los que recuerden de cada región.</p> <p>Luego la profesora hace el mismo cuadro en el tablero y los niños pasan y completan el cuadro.</p> <p>Después la profesora completa el cuadro con la información principal de cada región y los niños copian en el cuaderno.</p> <p>Luego la profesora le pasa una copia a cada niño con un crucigrama de las regiones naturales. La profesora copia en el tablero las pistas del crucigrama.</p> <p>Los niños resuelven el crucigrama en parejas con la ayuda de la profesora.</p>	<p>A algunos niños se les dificulta identificar la información para completar el crucigrama.</p>
--	--

**Evaluación:**

La clase se demora porque el traslado de los niños es difícil. Se tienen que organizar en el otro salón y luego desplazarse de nuevo al salón.

Ver el video es buena estrategia porque ellos pueden ver ciudades, habitantes, platos típicos y el relieve de cada región.

La evaluación es el crucigrama para que los niños saquen la información principal de cada región.

**Anexo 6.** Imágenes para un ambiente de lectura (sitios conocidos de los alrededores del barrio Tanque-Laguna)

Palo del ahorcado Ciudad Bolívar. Retomado de:

<http://www.radiosantafe.com/2013/03/27/plan-de-contingencia-en-ciudad-bolivar-por-peregrinaciones-al-palo-del-ahorcado/>



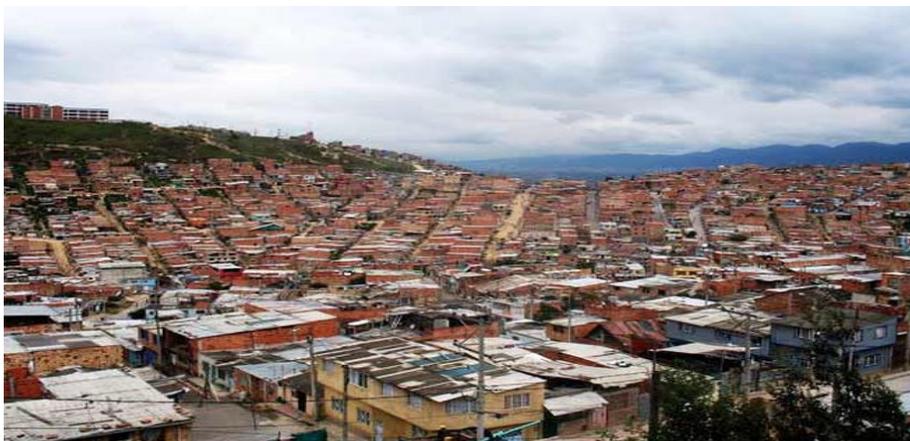
Monumento. Retomado de:

<https://blogs.elespectador.com/actualidad/la-sinfonia-del-pedal/sierra-morena-puerto-montana-emergio-la-cuarentena/attachment/monumento>



Mirador Sierra Morena. Retomado de:

<https://www.elespectador.com/noticias/bogota/alerta-por-aumento-de-homicidios-en-ciudad-bolivar/>



Parque Sierra Morena: Retomado de:

<http://fotomanager.co/proyectos/seguimiento-a-construccion-parque-sierra-morena/>



Cedid Ciudad Bolívar Sede B. Retomado de:

[http://cedidciudadbolivar.edu.co/galeriacedid/index.php?twg\\_album=Sede+Bytwg\\_show=Instalaciones+Sede+B+18.jpg](http://cedidciudadbolivar.edu.co/galeriacedid/index.php?twg_album=Sede+Bytwg_show=Instalaciones+Sede+B+18.jpg)



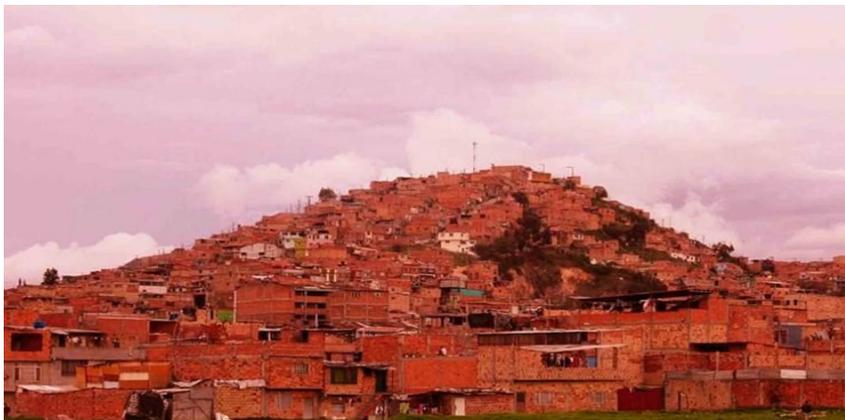
Biblioteca Arborizadora Alta. Retomado de:

<https://www.biblored.gov.co/bibliotecas/biblioteca-arborizadora>



Panorámica Ciudad Bolívar. Retomado de:

<https://www.radionica.rocks/analisis/ciudad-bolivar-problematica>



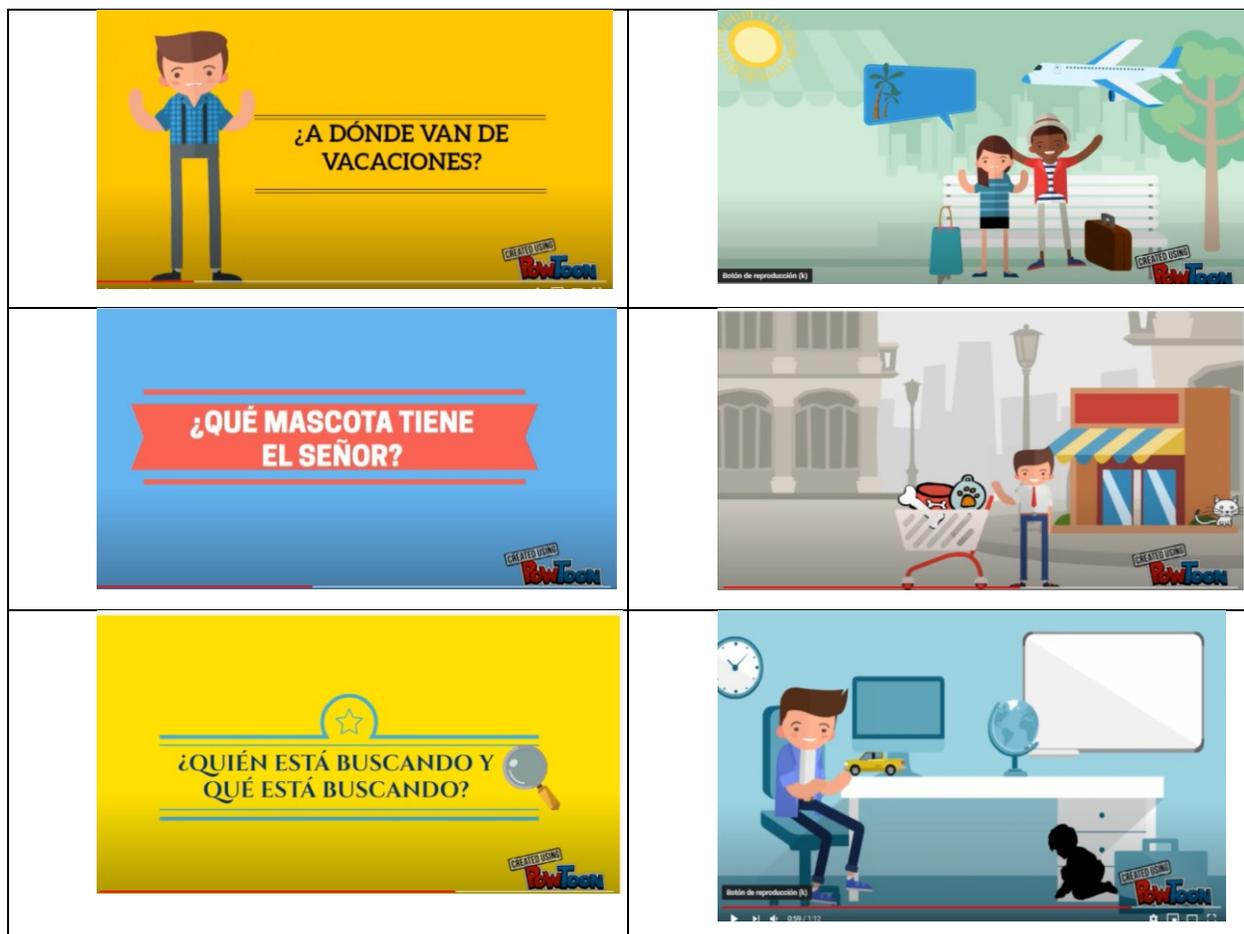
Transmicable . Retomado de:

<https://www.semana.com/nacion/articulo/la-inauguracion-del-transmicable-de-ciudad-bolivar/596397>

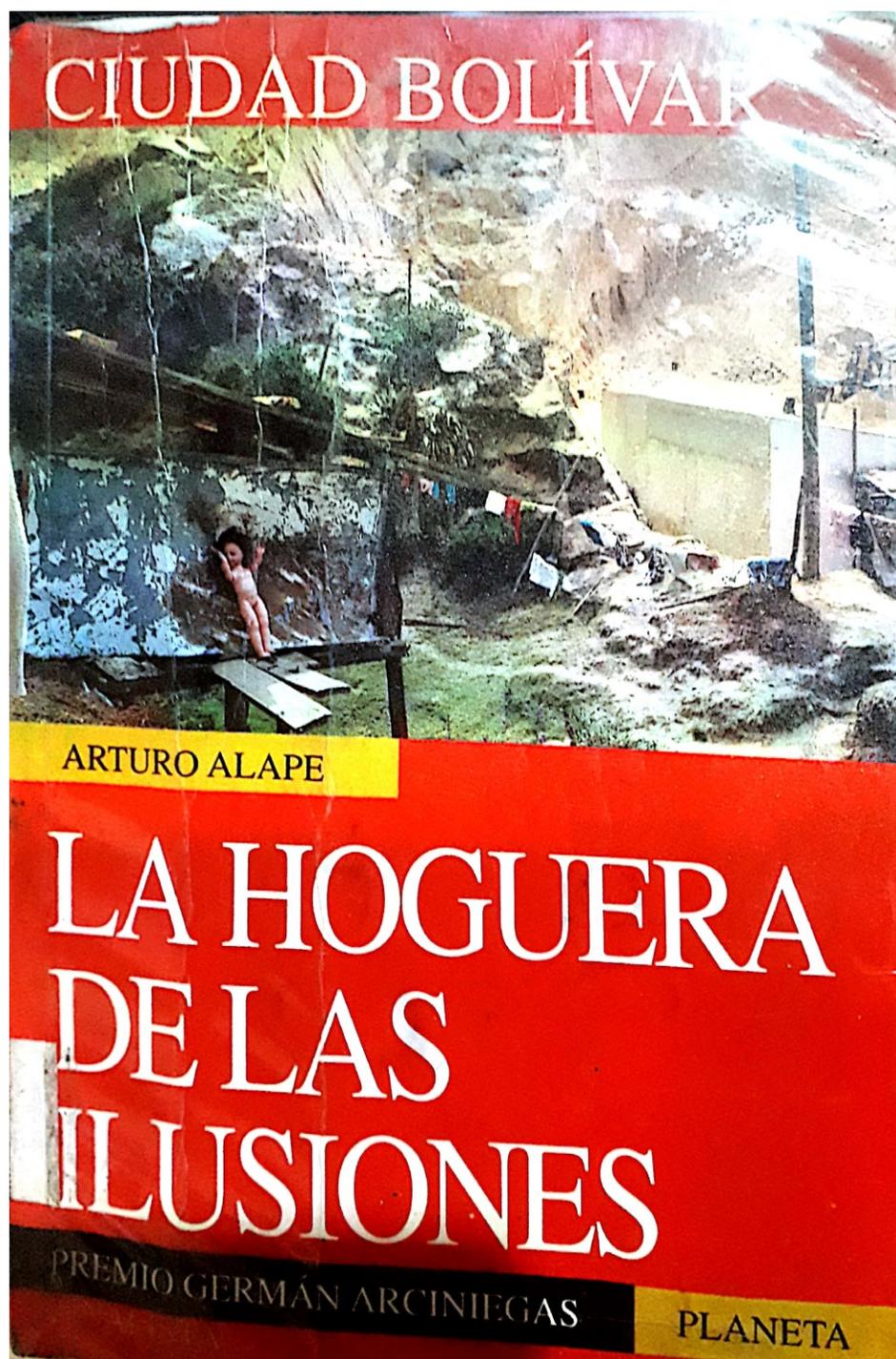


**Anexo 7. Imágenes video inferencias**

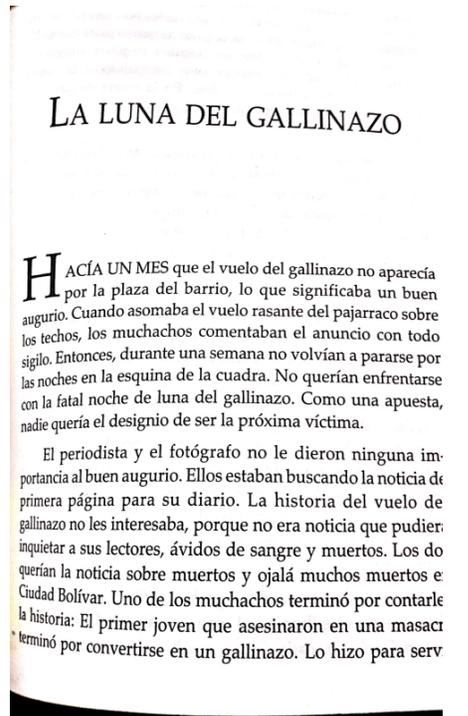
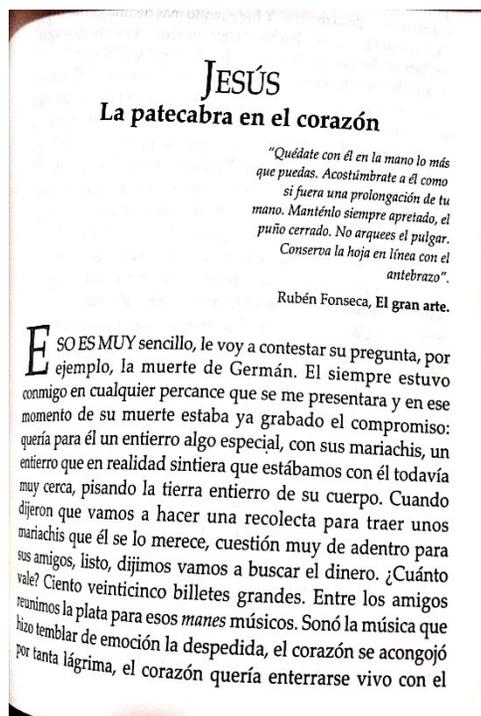
Imágenes video

YouTube(<https://www.youtube.com/watch?v=k56to6DjGY>)

Anexo 8. Portada del libro: Ciudad Bolívar la hoguera de las ilusiones. Alape (2006)

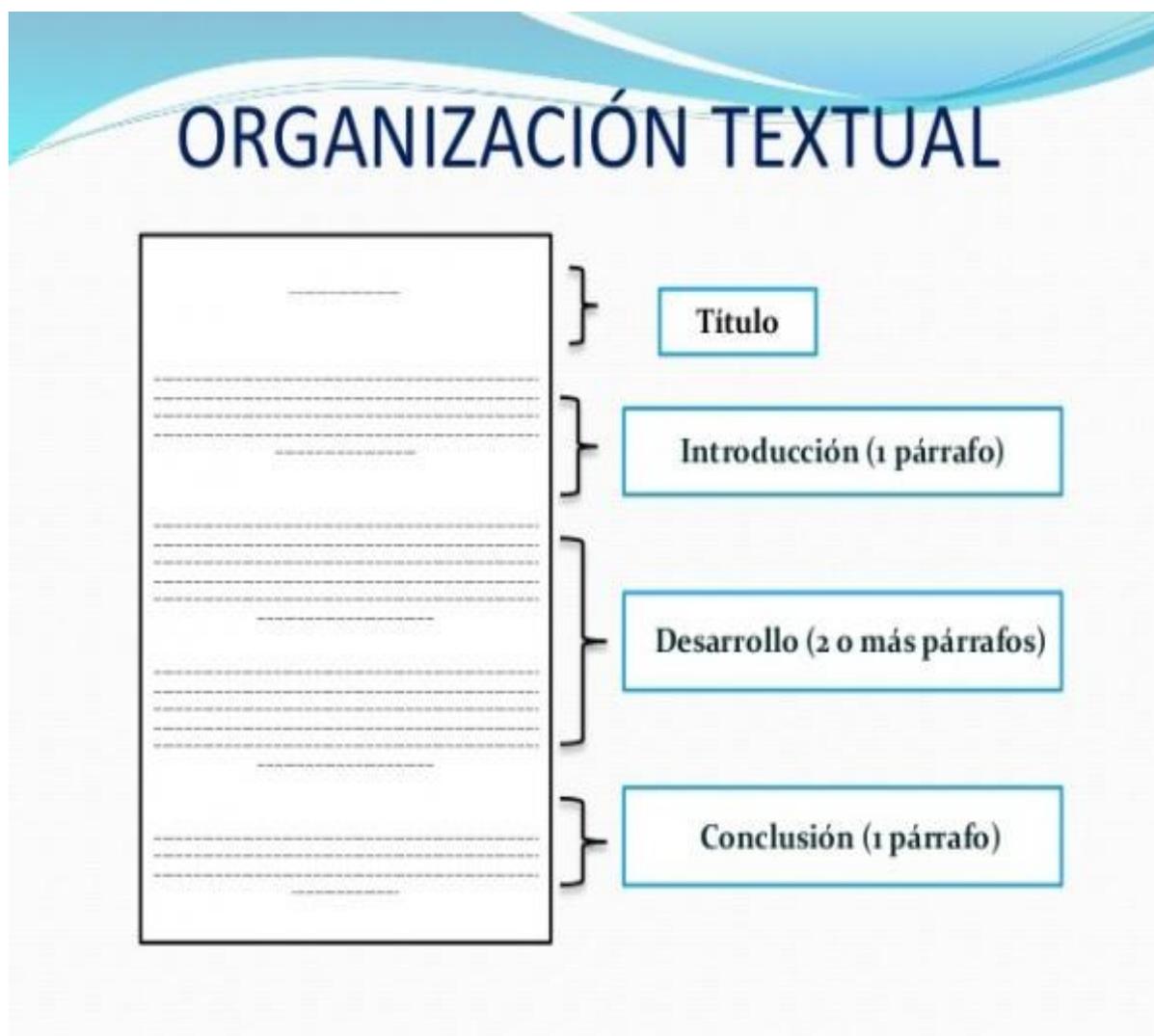


## Anexo 9. Relatos de vida. Ciudad Bolívar la hoguera de las ilusiones. Alape (2006)



**Anexo10.** Esquema para escribir un resumen. Retomado de :

<https://www.unprofesor.com/lengua-espanola/estructura-de-un-texto-1703.html>



**Anexo 11.** Esquema evaluación metacognitiva (actividad para realizar al final de los talleres)

Retomado de:

<https://www.slideshare.net/silviasc55/ficha-de-metacognicin-14992590>

¿Cómo te sentiste realizando el trabajo?

¿Qué aprendiste?

¿Qué fue lo que más te gustó del trabajo?

¿Qué te fue lo más difícil del trabajo realizado?

¿Cómo puedes mejorar el trabajo realizado?

“...EL QUE PERSEVERA,  
TRIUNFA....TÚ SIEMPRE  
PUEDES MUCHO MÁS.....”