ESTRATEGIAS PEDAGÓGICAS PARA EL DESARROLLO DE PROCESOS LECTORES Y ESCRITURALES ORIENTADOS A LA ARTICULACIÓN ENTRE EL NIVEL PREESCOLAR Y LA BÁSICA PRIMARIA

MARGELIS ACEVEDO VEGA
LAYS CABANA PIMIENTA
LUZ KELLY MARTÍNEZ VEGA
CATHERINE REYES BABILONIA
ALISON SIMANCAS CASTRO

UNIVERSIDAD DE CARTAGENA
LICENCIATURA EN PEDAGOGÍA INFANTIL
CARTAGENA DE INDIAS D. T. Y C.
2013

ESTRATEGIAS PEDAGÓGICAS PARA EL DESARROLLO DE PROCESOS LECTORES Y ESCRITURALES ORIENTADOS A LA ARTICULACIÓN ENTRE EL NIVEL PREESCOLAR Y LA BÁSICA PRIMARIA

MARGELIS ACEVEDO VEGA
LAYS CABANA PIMIENTA
LUZ KELLY MARTÍNEZ VEGA
CATHERINE REYES BABILONIA
ALISON SIMANCAS CASTRO

Proyecto de investigación presentado como requisito para optar el título de Licenciado en Pedagogía Infantil

Asesora:
Lic. LIRIS MÚNERA

UNIVERSIDAD DE CARTAGENA
LICENCIATURA EN PEDAGOGÍA INFANTIL
CARTAGENA DE INDIAS D. T. Y C.
2013

NOTA DE ACEPTACIÓN

_____

_____

_____

_____

_____

_____
Presidente del Jurado

_____
Jurado

_____
Jurado

Cartagena (Bolívar), Octubre de 2013

DEDICATORIA

A Dios, Quien nos dio la fuerza y la sabiduría necesarias para afrontar este gran reto.

A nuestras familias, quienes nos han acompañado, apoyado y comprendido.

Las Autoras.

AGRADECIMIENTOS

Damos los más sinceros agradecimientos y reconocimientos:

A la Universidad de Cartagena, por la magnífica posibilidad de enriquecer nuestro quehacer profesional a través de la Licenciatura.

A la profesora Liris Múnera, Directora del Estudio, quien nos orientó acertadamente con valiosos conocimientos vertidos al éxito de la labor investigativa.

A la comunidad escolar de la Institución Educativa Mis Primeras Letras, y en especial a los estudiantes de Transición y de grado 1º, quienes se vincularon activamente a la realización del proyecto; así como a las docentes.

A todas aquellas personas que de una u otra forma contribuyeron para que este proyecto culminase satisfactoriamente.

Las Autoras.

CONTENIDO

pág.

RESUMEN 8

INTRODUCCIÓN 9

1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA 12
1.1 DESCRIPCIÓN DEL PROBLEMA
1.2 FORMULACION DEL PROBLEMA 15
1.3 DELIMITACIÓN
1.3.1 Espacial
1.3.2 Temporal

2. OBJETIVOS 16
2.1 OBJETIVO GENERAL
2.2 OBJETIVO ESPECÍFICOS

3. JUSTIFICACIÓN 17

4. MARCO REFERENCIAL 19
4.1 ANTECEDENTES Y ESTADO DEL ARTE
4. 2 MARCO TEÓRICO 23
4.3 MARCO CONCEPTUAL 35
4.4 MARCO LEGAL 36

5. DISEÑO METODOLÓGICO 40
5.1 TIPO DE INVESTIGACIÓN
5.2 POBLACIÓN Y MUESTRA 41
5.3 TÉCNICAS E INSTRUMENTOS 42
5.4 ANÁLISIS DE RESULTADOS 43

6. ADMINISTRACIÓN DEL ANTEPROYECTO 45
6.1 RECURSOS
6.2 PRESUPUESTO
6.3 CRONOGRAMA 46

7. LA DINÁMICA DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE LA LECTOESCRITURA 47

8. CARACTERÍSTICAS DE DESARROLLO EN LOS PROCESOS DE PRODUCCIÓN ESCRITA Y COMPRENSIÓN LECTORA 53
8.1 ANÁLISIS DE RESULTADOS EN LA ENCUESTA A ESTUDIANTES

8.2 ANÁLISIS DE RESULTADO EN LOS TALLERES DE LECTURA 54
8.3 ANÁLISIS DE RESULTADOS EN LA ENCUESTA A DOCENTES 64
8.4 ANÁLISIS DE RESULTADOS EN LA ENCUESTA A PADRES DE FAMILIA 67

9. DISEÑO DE TALLERES PEDAGÓGICOS 70

10. ESTRATEGIAS DIDÁCTICO-PEDAGÓGICAS 89

CONCLUSIONES 97

RECOMENDACIONES 99

BIBLIOGRAFÍA 100

ANEXOS 102

RESUMEN

La presente investigación da cuenta de las estrategias pedagógicas para el desarrollo de procesos lectores y escriturales orientados a la articulación entre el nivel preescolar y la básica primaria, asumiendo que en el paso entre un nivel y otro, se presentan situaciones que pueden influir positiva o negativamente en la construcción del dominio lectoescritor en niños niñas. Se partió de la afirmación de que tanto la lectura como la escritura implican construcción de significados a través de la interacción sujeto-texto. Esta interacción le exige al estudiante lector y al estudiante escritor la activación de una serie de estrategias y procesos cognitivos que previamente, desde la escuela, han sido desarrollados; por eso más que evaluar aspectos relacionados con la forma, la evaluación se debe centrar en el análisis y en el contenido del texto que el alumno (a) compuso. Para el desarrollo de la investigación se siguió un modelo metodológico descriptivo que integra aspectos cuantitativos y cualitativos, a través del cual se logró determinar que las principales dificultades en el proceso lectoescritor en el paso del preescolar a la básica primaria obedecen a la carencia de un modelo pedagógico sistemático de aprendizaje que le permita al educando apropiarse significativamente de las habilidades comunicativas básicas.

Palabras claves: estrategias pedagógicas, lectoescritura, competencias, habilidades comunicativas, transición, básica primaria, educación inicial, aprendizaje lector.

INTRODUCCIÓN

De acuerdo con Montealegre y Forero, “la adquisición y el dominio de la lectoescritura se han constituido en bases conceptuales determinantes para el desarrollo cultural del individuo. En el desarrollo de la lectoescritura intervienen una serie de procesos psicológicos como la percepción, la memoria, la cognición, la metacognición, la capacidad inferencial, y la conciencia, entre otros. En la lectoescritura, la conciencia del conocimiento psicolingüístico mediante el análisis fonológico, léxico, sintáctico y semántico, le permite al sujeto operar de manera intencional y reflexionar sobre los principios del lenguaje escrito. El análisis fonológico (correspondencia grafema-fonema) lleva a pensar los componentes del lenguaje oral y a transferir esto al sistema escritural; el análisis léxico reconoce las palabras y su significado; el análisis sintáctico precisa la relación entre las palabras, para establecer el significado de las oraciones; y el análisis semántico define significados y los integra al conocimiento del sujeto”[1].

Lo anterior significa que existe una estrecha relación de la lectura con los procesos de hablar, escuchar y escribir; por lo tanto los niños y niñas no pueden manejar ideas o lenguajes más avanzados a los que ellos manejan al hablar o escribir. Por tal razón deben adquirir destrezas cognitivas las cuales se deben motivar a través de la imagen y el sonido, para que de esta forma compartan sus experiencias y así se logre explorar más el potencial de los estudiantes en la etapa preescolar, logrando así un mejor desarrollo en la lectura, el habla, la creatividad e imaginación entre otros aspectos.

Pero esto es sólo el primer peldaño de la pirámide y es aquí donde se debe trabajar con más dedicación, cuidado y empeño, puesto que en la educación al igual que un edificio la base es lo más importante porque de ella depende su progreso. La idea es comenzar con una buena educación en el ámbito del lenguaje desde la etapa preescolar para que se logre un mayor desarrollo en los cursos superiores, por lo que es oportuno realizar unas estrategias que ayuden en la motivación del aprendizaje en el ámbito del lenguaje textual, con un enfoque más llamativo para los niños y niñas, intentando así superar los modelos antiguos que no hayan dado resultados.

Esta investigación se inscribió en el paradigma de la lingüística textual de tipo constructivista referida al aprendizaje significativo de la lectura y la escritura, a través de estrategias pedagógicas que favorezcan la articulación entre el grado de Transición y el inicio de la Educación Básica Primaria (1er. grado EBP), concibiendo la estructura y función del texto en relación con la posibilidad de

[1] Montealegre, Rosalía y Forero, Luz Adriana (2006). *Desarrollo de la lectoescritura: adquisición y dominio*. En: Revista Acta Colombiana de Psicología, mayo, año/vol. 9, número 1, Universidad Católica de Colombia Bogotá, pp. 25-40.

desarrollar habilidades comunicativas en el dominio lectoescritor, en que la base es la construcción de representaciones sobre el significado interpretativo del texto leído.

En el marco de este proceso, se desarrolló una investigación descriptiva que combina elementos cuantitativos (recopilación, procesamiento y registro de datos) y cualitativos (interpretación), mediante los cuales se procuró establecer la comprensión del problema y generar interpretaciones didáctico-pedagógicas específicas acerca de del dominio lectoecritor en un grupo de estudiantes de los grados Transición y 1º de Primaria, y que permitan la posterior formulación de estrategias de mejoramiento en este importante aspecto del aprendizaje.

El informe está organizado en cinco partes que corresponden al esquema general de desarrollo del proceso de investigación adelantado:

En la primera sección se trata lo atinente al problema en sí de la competencia lectoescritora, a través de la descripción y formulación de las situaciones que afectan la posibilidad de que el estudiante acceda a una compresión lectora significativa e integral, así como la habilidad para producir textos sencillos. Igualmente se da cabida a los objetivos de la investigación, los cuales constituyen los elementos desde los que se emprenden las acciones puntuales para el desarrollo del estudio. Junto con ello, se aborda la justificación investigativa, es decir, las condiciones de importancia, relevancia, viabilidad y pertinencia del estudio, en función de los objetivos y las prioridades asumidas por el equipo investigador.

La segunda parte incluye el conjunto de los fundamentos conceptuales del proyecto, referidos al enfoque teórico lingüístico y el desarrollo del núcleo temático específico de la investigación. A este nivel se produce la interpretación del problema planteado a la luz de las teorías existentes, proveyendo el soporte comprensivo desde el cual se pueden afrontar las alternativas de solución.

La tercera sección contiene la descripción de los procesos metodológicos puestos en práctica dentro de la investigación, desde la escogencia del tipo y método investigativo hasta la selección poblacional y de los instrumentos y técnicas de recolección y procesamiento de información aplicados en el estudio.

Dentro de la misma, se da cabida a los resultados de la investigación, ofreciendo una especificación de las principales evidencias, hallazgos y avances obtenidos con la aplicación de las pruebas, los talleres y actividades de complementación y apoyo didáctico a la dinámica del aprendizaje y dominio lectoescritor. En este aspecto se incluyen los componentes estratégicos del proyecto, que para el presente caso se desarrollan bajo el esquema de actividades didáctico-

pedagógicas enfocadas al desarrollo de habilidades comunicativas para leer y escribir, tomando como referencia los textos narrativos.

En la cuarta parte del estudio se señalan las principales conclusiones derivadas del proceso investigativo y a partir de las cuales es posible la validación de criterios pedagógicos y lingüísticos para la intervención sobre el problema que representa la competencia lectoescritora; marcando con ellas la orientación efectiva del proyecto para que contribuya al mejoramiento de los procesos de comprensión lectora y producción de textos en la escuela y que sirva como punto de partida para posteriores iniciativas pedagógicas en beneficio de la calidad de los aprendizajes logrados.

Dentro de esta misma sección se hace referencia a las recomendaciones generales de desarrollo cognitivo a ser implementadas en el marco de la propuesta para el mejoramiento de las capacidades y habilidades en el dominio lectoescritor.

1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

1.1 DESCRIPCIÓN DEL PROBLEMA

La producción textual es, de acuerdo con Rivera: "el conjunto de saberes escriturales que posee el individuo para plasmar de manera coordinada una serie de ideas codificadas a partir de unos procesos mentales"[2]. A partir de lo anterior, se comprende la importancia que tiene el desarrollo del lenguaje en la formación del niño, lo que hace necesario que cada individuo se sienta lingüísticamente competente para desempeñarse en la vida, atendiendo a sus requerimientos comunicativos con el dominio del lenguaje escrito y el saber del texto: la lectura y la escritura.

Mediante la realización de un diagnóstico observacional en la Institución Educativa Mis Primera Letras, ubicada en el barrio La María del municipio de Arjona Bolívar, se pudo identificar la problemática referente a la falta de articulación en las estrategias de enseñanza de la lectoescritura que coadyuven en el proceso de transición del nivel preescolar al nivel de educación básica en el ciclo de primaria. Situación que se pone de manifiesto en el nivel bajo de apropiación de los aprendizaje lectoescritores por parte de los estudiantes de transición, dado que les resulta difícil la adquisición de las pautas de dominio de los procesos lectores y escritores. Esto se refleja especialmente en las deficiencias posteriores en los grados de primaria y secundaria, cuando se aprecia con mayor claridad el problema de una inadecuada fundamentación de los procesos lectoescritores.

Como segundo, a la par de una limitación notoria en la cantidad de estrategias didácticas con que cuentan los docentes para enseñar lectoescritura en la institución, se ha detectado también que no existe la suficiente especificidad, coherencia y correspondencia entre los materiales de apoyo existentes y las competencias que se desean desarrollar. Frente a esto, no se ha desarrollado hasta el momento una acción decidida a nivel institucional para mejorar la efectividad de los recursos didácticos, no sólo desde la posible adquisición de paquetes disponibles en el comercio, sino en torno a su eventual diseño y producción por parte de los mismos docentes, ajustando las prestaciones del material a las necesidades y posibilidades de aprendizaje de los estudiantes a los que están dirigidos, lo que definitivamente contribuye a una mayor motivación al aprendizaje de conocimientos habilidades y destrezas necesarias en el proceso lectoescritor.

En tercer lugar, se puede apreciar que las estrategias pedagógicas actualmente empleadas para la enseñanza de la lectoescritura en el nivel preescolar resultan

[2] RIVERA, Julián. Competencias comunicativas a través de la lectura y la escritura en el nivel de Básica Primaria. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana, Facultad de Educación, 2005, p. 21.

insuficientes, dado que no cumplen con condiciones de amplitud, proyección, transferencia e integración con los grados siguientes. De esta manera, el proceso de aprendizaje de la lectoescritura se queda rasgado y limitado. En este sentido, las condiciones del desarrollo didáctico de las clases también constituyen un obstáculo en el mejoramiento de los niveles de logro que muestran los estudiantes en materia de aprendizaje lectoescritor. Esto se relaciona tanto con la metodología empleada en la clase, con la perspectiva de rol que asume el docente y con la disponibilidad de apoyos a la enseñanza: recursos, ayudas y estrategias.

No se trata de establecer culpabilidades sino de asegurar la necesidad de una toma de responsabilidad desde el nivel preescolar frente a lo que será el posterior desempeño académico del niño y del adolecente. Precisamente, es posible descubrir que no hay mejor momento para empezar a relacionar al estudiante con el pensamiento del lenguaje que cuando su curiosidad está abierta al contacto con el medio y a las primeras operacionalizaciones del lenguaje escrito que tienen lugar en la escuela.

Tomando como punto de partida los resultados de la observación y su comparación con los resultados académicos en el área de Lengua Castellana del grado primero de Educación Básica Primaria (EBP)[3], se puede decir que en los últimos años los niños y niñas que hacen tránsito del preescolar a la básica primaria vienen presentando dificultades en el proceso de producción y comprensión textual, evidenciándose en ellos la falta de interés hacia la lectura, el poco tiempo dedicado a ejercitar la lectoescritura, el bajo ritmo de aprendizaje lector, no tienen hábitos de estudio, a lo que suma el hecho de que sus padres se preocupan poco por orientarlos en las actividades académicas, debido a los compromisos laborales y también al bajo nivel educativo que estos presentan.

Por otra parte, se ha encontrado un déficit en la cantidad y la calidad de los recursos didácticos de que dispone el docente para el desarrollo de sus clases, especialmente al momento de iniciar la aproximación al dominio lectoescritor, así como una reducida pertinencia de los materiales educativos en relación con los intereses, las necesidades y capacidades de los educandos. Al respecto, parece existir una relación directa entre la variedad y la calidad de los recursos didácticos y pedagógicos disponibles para el desarrollo de la clase y el desempeño final que logra el alumno en materia de competencias lectoras y escritoras a futuro, lo que se puede asociar a una disminución en los niveles de motivación personal frente al aprendizaje cuando las actividades curriculares son poco llamativas, no exploran la riqueza creativa de los textos o se limitan sólo al uso reiterativo y estricto de la oralidad por parte del docente.

[3] INSTITUCIÓN EDUCATIVA MIS PRIMERAS LETRAS. Diagnósticos académicos por áreas 2012-2013. Arjona: La Institución, 2013, p. 5-6.

En este sentido, una de las posiciones asumidas frente al problema es que las dificultades provienen del proceso didáctico-metodológico empleado por el docente para la enseñanza de la lectoescritura, pero frente a ello se plantea la posibilidad de que las deficiencias se originen en que las actividades dentro del aula no resultan pertinentes o son poco adecuadas a los requerimientos propios del aprendizaje de la lectoescritura; en particular lo referido al tipo de pensamiento, de habilidades y competencias que el estudiante debe poner en juego para aprender efectivamente a leer y escribir.

Asimismo, se ha generado una discusión pedagógica que sugiere una creciente injerencia del aspecto motivacional-actitudinal como respuesta a los materiales didácticos y que a su vez incide sobre las condiciones de aprendizaje del estudiante; es decir, que parece existir una conexión entre la manera como el estudiante experimenta su relación con los recursos para la enseñanza y el logro del conocimiento, y los procesos internos de aprendizaje que pone en marcha hasta la asimilación efectiva del contenido o el desarrollo de la habilidad deseada.

Las limitaciones que presentan en la dimensión comunicativa en el preescolar, se trasladan a las demás experiencias de aprendizaje, porque es claro que si el manejo de las habilidades lectoescritoras no es el adecuado, difícilmente se logra un aprendizaje que esté soportado en la comunicación escrita, como acontece con todo el conjunto de los procesos escolares en la básica primaria. Lo anterior es la razón por la cual la problemática de la comprensión lectora, y en este caso del tipo inferencial, preocupa, interesa y afecta los procesos de enseñanza-aprendizaje llevados a cabo en el aula.

En relación con lo anterior se reconoce que en los estudiantes existe una dificultad en la transición de lo literal a lo inferencial, al momento de responder a la comprensión de lectura, ya que, en síntesis, los alumnos se limitan a procesar una determinada información ya leída y no logran superar la activación de procesos mentales que exigen del lector ir más allá del procesamiento de palabras o frases aisladas para integrar o relacionar segmentos más amplios del texto.

Además, se aprecia en los estudiantes dificultades para relacionar simultáneamente dos o más informaciones textuales, con diferente grado de distancia significativa y discursiva entre sí, y para desarrollar inferencias activando conocimientos previos sobre la situación comunicativa contextual.

Se asume que los estudiantes tienen una habilidad innata para afrontar las características textuales de la narración, que es la primera forma textual con la que entran en contacto desde el hogar, pero la realidad es otra, porque escribir textos es una tarea que los desalienta y los desmotiva al no contar con las habilidades y destrezas básicas para el dominio eficiente de los códigos escritores. Por ello, no deja de resultar paradójico que el estudiante deba enfrentarse, a lo

largo de su vida escolar, a la exigencia de la escritura, para la que no ha sido preparado suficientemente, pero con la que se pone en juego la acreditación de su saber y de su capacidad comunicativa.

1.2 FORMULACIÓN DEL PROBLEMA

¿Quéestrategias pedagógicas resultan adecuadas para el desarrollo de procesos lectores y escriturales orientados a la articulación entre el nivel preescolar y la básica primariaen la Institución Educativa Mis Primera Letras, del Municipio de Arjona – Bolívar?

1.3 DELIMITACIÓN

1.3.1 Espacial.

La investigación se desarrolla en la Institución Educativa Mis Primeras Letras, ubicada en el barrio La María, municipio de Arjona, zona norte del Departamento de Bolívar.

1.3.2 Temporal.

La investigación se realiza en el período correspondiente a los primeros siete meses del año 2013, de enero a julio. Este lapso se considera pertinente para la realización de las actividades investigativas y la presentación de resultados.

2. OBJETIVOS

2.1 OBJETIVO GENERAL

Implementar estrategias didáctico-pedagógicas que contribuyan efectivamente al desarrollo y articulación de los procesos de comprensión lectora y producción de textos en un contexto comunicativo específico, en los estudiantes de grados Transición yprimero de Educación Básica Primaria, de la Institución EducativaMis Primeras Letras, en el municipio de Arjona-Bolívar.

2.2 OBJETIVO ESPECÍFICOS

- Analizar la dinámica de enseñanza-aprendizaje de la lectoescritura que se presenta en la articulación entre el nivel preescolar y la básica primaria, especificando los procesos, competencias y actividades que tienen lugar en el aula.

- Establecer las características de desarrollo en los procesos de producción escrita y comprensión lectora que presentan los estudiantes, a medida que pasan del nivel preescolar a la básica primaria.

- Aplicar talleres pedagógicos que les permitan a los estudiantes, docentes y padres de familia una mayor integración respecto a los procesos de comprensión y producción textual en contextos cotidianos y significativos para ellos.

- Proponer estrategias didáctico-pedagógicas de lingüística-textual que favorezcan la relación entre comprensión lectora y el dominio competente de la escritura en un contexto comunicativo específico.

3. JUSTIFICACION

El propósito de esta investigación es proporcionar algunas estrategias didáctico-pedagógicas que contribuyan efectivamente al desarrollo y articulación de los procesos de comprensión lectora y producción de textos en un contexto comunicativo específico, en los estudiantes de grados Transición y primero de Educación Básica Primaria, de la Institución Educativa Mis Primeras Letras, municipio de Arjona-Bolívar.

Este estudio es de gran importancia, porque permite identificar los factores intervinientes del problema y plantear estrategias apoyadas en los procesos de reflexión y de construcción de conocimientos; para mejorar así la calidad del aprendizaje en el aula y desde la escuela; logrando además que los educandos utilicen significativamente los procesos lectoescriturales.

Desde el quehacer pedagógico se desarrolla con los estudiantes una serie de actividades conducentes a mejorar sus procesos escriturales específicamente desde la representación gráfica, a través de los cuales tendrán la oportunidad de describirlas y plasmarlas a partir de su imaginación y creatividad, ya que la producción escrita tiene sentido cuando el estudiante aprende a narrar, producir y describir significativamente lo que quiere decir o desea representar por medio de signos, además, el lenguaje es la herramienta básica con la que el estudiante cuenta para crecer, tanto intelectual como física y afectivamente.

Por ser escribir una habilidad comunicativa, es necesario, incrementar su nivel de apropiación e incrementar también las competencias fundamentales para concebirla. Se debe recordar además que la escritura legitima los saberes y que la circulación de los mismos se hace perdurable por medios impresos. Un individuo que no escribe se convierte en un analfabeta funcional que, aun conociendo el código de la lengua escrita, no lo emplea en beneficio del conocimiento.

Igualmente la escuela no garantizaría la educación integral si el estudiante no manifiesta competencias escritas, dado que la mayor parte del conocimiento universal es de libre circulación. Eso lo pondría en desventaja y aún en situación de atraso con respeto a individuos que si tienen esta competencia. Igualmente, no conocer los elementos necesarios para producir textos escritos les impediría a futuro presentar textos comprensibles para otros lo que puede disminuir su autoestima y su interés por el conocimiento.

Además, no producir textos escritos puede determinar que su proceso de evaluación no sea el esperado en consecuencia con el interés institucional y en relación con las políticas estatales sobre estándares y competencias en lectura y escritura. Así, no escribir margina al estudiante de una de las habilidades para la comunicación en un mundo influenciado por el flujo e intercambio constante de

información y conocimiento a través de medios y herramientas tecnológicas. De igual manera, no podría dar a conocer ni realizar intercambios de saberes y cultura a través de medios o situaciones que lo requieran.

Dentro de este proceso se intenta responder, de manera sistemática e integradora, a la necesidad de avanzar en el campo del saber de las competencias textuales y comunicativas; sobre todo, porque la investigación conduce con precisión a la identificación de problemas que presentan los estudiantes en el proceso de comprensión de lectura y, con posterioridad, al manejo pedagógico apropiado de problemas como:

- Dificultades para reconstruir e identificar el contexto comunicativo.
- Captación de las ideas de manera fragmentada
- Parafraseo de partes del texto sin encontrar el verdadero sentido.
- Falta de precisión en el vocabulario.
- Déficit en los modos de leer: textual, inferencial y crítico-intertextual.
- Distorsión del sentido global del texto

De esta manera, el proceso investigativo busca contribuir eficazmente a la superación de las dificultades en materia de lectura para mejorar las habilidades en el proceso de comprensión textual y la aplicación de los diferentes modos de leer. Además, se trata de proporcionar a los docentes y a los estudiantes herramientas conceptuales y metodológicas que permitan crear y aplicar alternativas pedagógicas de las competencias comunicativas, lo que está acorde con la necesidad de emplear estrategias cognitivas y metacognitivas en la lectura interactiva e integrativa, así como en la producción adecuada de textos con diferente modalidad e intencionalidad comunicativa.

4. MARCO REFERENCIAL

4.1 ANTECEDENTES Y ESTADO DEL ARTE

Mediante la búsqueda y consulta en diferentes bibliotecas universitarias de la ciudad de Cartagena, se logró establecer la existencia de antecedentes investigativos sobre el tema tratado, entre los que sobresalen específicamente, estudios en el ámbito local y nacional.

En primera instancia, se encontró la investigación titulada "Estrategias pedagógicas para el desarrollo de las habilidades inferenciales en la comprensión de textos en estudiantes del grado 1º de la Institución Educativa Juan José Nieto, Cartagena", llevada a cabo por Fernández y Mendoza en el año 2005[4]. En términos generales, la investigación desarrollada permitió determinar la existencia de serias dificultades, carencias y limitaciones en el pensamiento inferencial de los estudiantes de grado 1° y su correspondencia con las deficiencias en materia de comprensión lectora global de textos narrativos y, por extensión, no narrativos.

Lo anterior se hizo evidente en que se pudo determinar a través del seguimiento hecho, que antes de recibir la orientación sobre lectura inferencial, la mayor parte de los estudiantes (57%) no alcanzó la comprensión global del texto. Sin embargo, estos indicadores cambiaron en cuanto a la comprensión de la idea global del texto al producirse el proceso de instrucción dirigida sobre los procesos de pensamiento inferencial y el 14% pudo responder positivamente a este indicador.

Por otro lado, se estableció con el seguimiento a los procesos de comprensión lectora inferencial en el aula, que la mayoría de los alumnos incluidos en el estudio (77%), tienen poca capacidad para establecer conexiones internas entre párrafos y con el sentido comunicativo del texto, razón por la cual sus respuestas a interrogantes que pedían relacionar contenidos previos y posteriores a una parte específica del texto, tuvieron un bajo nivel de acierto.

También se hizo notorio que procesos como la deducción, la inducciones o el planteamiento de conjeturas a partir del texto no están presentes en la mayoría de los resultados de comprensión lectora que muestran los estudiantes (71%); lo que parece estar relacionado básicamente con vacíos a nivel de formación previa sobre tales mecanismos lógicos y su correspondencia con el lenguaje y la lectoescritura.

[4] FERNÁNDEZ, Ricardo y MENDOZA, Luz Adriana. Estrategias pedagógicas para el desarrollo de las habilidades inferenciales en la comprensión de textos en estudiantes del grado 1º de la Institución Educativa Juan José Nieto, Cartagena. Cartagena: Universidad de Pamplona, Facultad de Educación, 2005.

Al realizar la orientación correspondiente, en cambio, se vio una mejoría en cuanto a la manera como el estudiante construye sus respuestas a las preguntas de comprensión lectora (9%), tomando como base esquemas de pensamiento inferencial que tiene familiarizados o que emplea con cierta frecuencia en su contexto de aprendizaje. Además, se obtuvieron resultados preocupantes en cuanto a la poca capacidad del estudiante para realizar inferencias de carácter predictivo (94%), es decir, anticipatorio, hipotéticas y conjeturales, aun teniendo como base un texto narrativo del cual pudieran guiarse.

Finalmente, es este aspecto, el que más preocupa, porque de él depende en buena medida la posibilidad de que el estudiante logre establecer el nivel de relación entre la lectura de nivel inferencial y los procesos discursivos correspondientes al contexto comunicativo: tiempo, espacio, causalidad, co-referencia, implicación, conjetura, predicción, los cuales son indispensables no sólo para comprender un texto escrito, para interpretarlo, sino para poder apoyar los propios procesos de pensamiento para el aprendizaje significativo en los estudiantes.

Como segundo antecedente, se encontró el estudio denominado: "La producción de textos narrativos como estrategia de desarrollo en la expresión escrita de estudiantes del grado 3º y 4º de la Corporación Beverly Hills (Cartagena)", de Chacón y Pérez, llevada a cabo en el año 2009[5]. Esta investigación tuvo como objetivo general, fomentar la práctica de la producción de textos narrativos, a través de talleres lúdico-creativos, que contribuyan al desarrollo de la expresión escrita y habilidades comunicativas básicas vinculadas a la comprensión lectora, en estudiantes del 4º grado de la Corporación Educativa Beverly Hills (Cartagena). Para su desarrollo, se empleó un esquema de trabajo pedagógico en el que se combinó el aprendizaje significativo con el manejo de las estructuras textuales y la lectura comprensiva, toda vez que se entienden estas habilidades como básicas y necesarias en la adquisición de saberes más estructurados y cualificados.

De allí que se resalte la presencia innumerable de los relatos y la variedad de géneros en los que éstos están volcados: mitos, leyendas, chistes, noticias, conversaciones, películas, tiras cómicas, cuentos, novelas, etc. Esta variedad que muestra la importancia del texto narrativo a través de todas las culturas y de todos los tiempos, obliga a realizar un estudio sistemático del mismo en procura de modelos que posibiliten encontrar juicios particulares con que explicar el texto narrativo producido por los estudiantes como posibilidad para el mejoramiento de sus capacidades expresivas, comunicativas y de pensamiento.

[5] CHACÓN, Yeisi y PÉREZ, Eilin. La producción de textos narrativos como estrategia de desarrollo en la expresión escrita de estudiantes del grado 3º y 4º de la Corporación Beverly Hills. Cartagena: Universidad de Pamplona, Facultad de Educación, 2009.

De esta investigación también se desprende que la producción escrita se sitúa en un nivel más general de producción textual y normalmente se concentra en reforzar destrezas lingüísticas parciales, ya sean gramaticales, ya sociolingüísticas. Es un apartado fundamental en la enseñanza por el cual debe pasar necesariamente un estudiante para ir acumulando cualitativa y cuantitativamente la destreza escrita. La complejidad de la producción escrita ha de ir paralela -como es lógico- al nivel de lengua que el estudiante posea.

Concluye el estudio que desde el nivel inicial debe ir acostumbrándose a escribir lo que escucha o habla. Ejercicios de identificación, como rellenar tarjetas, escribir un informe, una lista de la compra, la típica redacción sobre lo que se ha hecho el fin de semana (fundamental para ejercitar la destreza gramatical de los tiempos pasados) y otros semejantes, como resúmenes o toma de notas después de una actividad de comprensión lectora, se han de ir insertando poco a poco en la clase. Todos estos ejercicios corresponden a la producción escrita y en general miden destrezas parciales de la competencia comunicativa.

Como tercer antecedente válido, se tuvo en cuenta el trabajo investigativo titulado: "Bases para una enseñanza estratégica de la lectura en el nivel de Educación Básica Primaria de tres colegios de Pereira", llevado a cabo por Ramírez, Vásquez y Yunes, en el marco de la Licenciatura en Educación de la Universidad Tecnológica de Pereira[6].

En este trabajo investigativo se expone el resultado de las indagaciones de nuevas tendencias en " tópicos didácticos de lectoescritura", lo que permite seleccionar las grandes líneas que sigue la orientación pedagógica de estrategias para la enseñanza de la lectura en los centros educativos. Este abordaje se realiza en dos niveles: un primer nivel en el que se identifican los grandes temas o tópicos didácticos en el área de lenguaje, y un segundo nivel en el que detallan las estrategias correspondientes a cada tópico. Igualmente, se incluye el tratamiento interpretativo de las aportaciones de la Pedagogía y la Psicología, al afrontar la planificación docente, es decir, se reconoce que hay unas bases de organización de la formación, docencia, práctica y directrices de la didáctica de la lectura que tienen como eje la visión disciplinar del conocimiento de este dominio cognitivo.

El cuarto antecedente específico corresponde a "Estrategias didácticas para la enseñanza activa de la lectura", investigación llevada a cabo por un grupo de docentes de la Universidad de Antioquia, como una aportación a la comprensión

[6] RAMÍREZ, F.; VÁSQUEZ, D. y YUNES, G. Bases para una enseñanza estratégica de la lectura en el nivel de Educación Básica Primaria de tres colegios de Pereira. Pereira: Universidad Tecnológica de Pereira, 2006.

de los grandes tópicos de la enseñanza de la lectura en Colombia: contenidos, objetivos, ideas previas, errores, resolución de problemas, entre otros[7].

A este respecto, el estudio en mención hace una clarificación de las líneas básicas de orientación que la didáctica de la lectura ha recibido en las facultades de educación en Colombia, siendo destacable el hallazgo de que poco o ningún interés ha suscitado el conocimiento de los procesos de enseñanza desde la perspectiva del docente, lo que quiere decir que la prioridad ha estado del lado del aprendizaje, con un desconocimiento generalizado del carácter influyente que tiene una estrategia activa en el mayor o menor grado de apropiación del conocimiento sobre el texto escrito.

Frente a esta situación, los autores proponen un conjunto de recomendaciones didácticas y pedagógicas para guiar el proceso de enseñanza de la lectoescritura desde la educación inicial, con una clara alusión al activismo experimental como base recomendada para el aprendizaje de principios, procesos y realidades de los procesos lectores.

Un último antecedente para la investigación se encuentra representado por el trabajo titulado "Dificultades en la construcción de estrategias de enseñanza de la lectoescritura por parte de los docentes de Educación Básica Primaria", trabajo desarrollado por Mendoza y Rodríguez, en el que se cuestiona el hecho de que debe darse la realización de prácticas que permitan al docente reflexionar de una manera crítica sobre su actividad diaria, introduciéndolo en la metodología experimental como modo estratégico de enseñanza y aprendizaje de la lectoescritura[8].

En este punto, la investigación señala que es necesario reflexionar en torno a un factor fundamental en la formación inicial del profesorado: la necesaria coordinación teoría-práctica, siendo frecuente que el docente exprese su confusión al encontrarse con dos modelos didácticos diferentes, dos culturas profesionales muy distintas, a veces antagónicas entre las figuras del profesor que tutoriza las prácticas y del profesor que transmite la "teoría".

Como uno de los resultados claves del estudio referenciado, se obtuvo la afirmación de que el profesorado debe ser consciente de que la calidad de la enseñanza no sólo se debe a factores externos como la capacidad intelectual de los alumnos, razones socioeconómicas y materiales, masificación en las aulas, etc.; factores estos que se suelen esgrimir con frecuencia para justificar el mayor

[7] JULIO, V. y PEDROZA, A. Estrategias didácticas para la enseñanza activa de la lectura. Medellín: Universidad de Antioquia, 2008.

[8] CHÁVEZ, G. y RODRÍGUEZ, C. Dificultades en la construcción de estrategias de enseñanza de la lectoescritura por parte de los docentes de Educación Básica Primaria. Barranquilla: Universidad del Atlántico, 2009.

o menor fracaso escolar; sino que su labor como orientador de la enseñanza, juega también un papel fundamental en el proceso de la adquisición de las habilidades y competencias lectoras y escritoras.

4.2 MARCO TEÓRICO

El desarrollo de la producción textual gráfica, mediante estrategias lúdico-pedagógicas, se apoya en la teoría constructivista según Piaget, Bruner, y Vigotsky; que dice: “La visión constructivista estudia el aprendizaje y el desarrollo del conocimiento tanto desde una perspectiva individual, como es el caso de Piaget, como de una perspectiva que, además de lo individual, tiene como referencia el aspecto sociocultural y focaliza el estudio de los procesos mentales dentro de la acción social. Unos de los aportes más importantes que hizo Vigotsky a la psicología genética y a la educación tienen que ver con el proceso de construcción del conocimiento en los niños, la influencia del aprendizaje en el desarrollo, la importancia del contexto social y el lenguaje en el mismo". [9]

De allí que una de las formas o estrategias que le permiten al niño o niña dentro de cualquier proceso es aprender haciendo, y consideramos la práctica como un elemento enriquecedor del aprendizaje.

Según E. Ferreiro “En el aprendizaje de la lengua escrita pueden distinguirse dos aprendizajes muy diferentes entre sí: Uno el aprendizaje de las conversiones periféricas al sistema, y otro el aprendizaje de la estructura del sistema alfabético en tanto representación del lenguaje escrito”[10].

Pues bien, por convenciones periféricas se entiende la orientación (de izquierda a derecha, de arriba abajo), las variables de cada letra (cursiva, imprenta), la linealidad (escribe en línea recta horizontal). Estas convenciones se consideran periféricas al sistema alfabético de escritura porque si cambian no afecta el sistema mismo[11].

El segundo aprendizaje se refiere a la comprensión del modo de representación del lenguaje escrito (lo que tiene que ver con lo que se quiere representar). Aprender a escribir no significa aprender el nombre de las letras y los sonidos, si no aprender cómo se usan las letras como elemento del sistema.

---

[9]GARCÍA RAMOS Ramón La Jornada Jalisco El Constructivismo de Vigotsky http://www.lajornadajalisco.com.mx

[10]FERREIRO, Emilia. Cultura escrita y educación. México: Fondo de Cultura Económica, 1999, p. 45.

[11]CAMPS, Anna. Hacia un modelo de enseñanza de la composición escrita en la escuela. Revista Palabrario. Lecturas complementarias para maestros. Leer y escribir con niños y niñas. Bogotá: Fundalectura y Fundación Corona, 2008, p. 27.

Como lo dice E. Ferreiro “Aprender a escribir no implica aprender a inventar letras nuevas sino aprender las reglas de combinación que definen al sistema y que permiten engendrar nuevas representaciones, sin necesidad de recurrir a un modelo (o sea, sin necesidad de copiarlas)”[12]. De lo anterior se infiere que los procesos educativos deben acercar al niño a la proximidad del dominio lectoescritor desde la educación inicial, para luego proyectarlo a una competencia comunicativa apoyada en las habilidades básicas para leer y escribir.

Siguiendo a la misma autora, se entiende por producción escrita toda acción que realiza el sujeto con la lengua escrita bien para producir textos escritos o bien para interpretar textos escritos ya producidos. Cuando los niños vayan a escribir textos buscan por ejemplo que la fuente de la escritura sean situaciones vividas por ellos, permitiéndoles toda la variedad posible

Otro aporte que sustenta las bases teóricas de este proyecto es la construcción dinámica del sistema de escritura de Emilia Ferreiro “Resulta bien difícil imaginar que un niño de 4 o 5 años, que crece en un ambiente […] donde va a reencontrar necesariamente textos escritos por doquier (en sus juguetes, en los carteles publicitarios, en su ropa, en la tv etc.), no se hace ninguna idea acerca de la naturaleza de este objeto cultural hasta tener 6 años y una maestra delante resulta bien difícil sabiendo lo que sabemos de un niño de esas edades: niños que se interrogan acerca de todos los fenómenos que observan que plantean las preguntas más difíciles de responder, que se construyen teorías acerca del hombre y del universo[…].[13]

Por lo anterior es lógico pensar que antes de llegar a la escuela el niño construye conocimientos sobre la lengua escrita independientemente de un sistema de enseñanza. Aunque este problema ha sido abordado desde diferentes criterios teorías y prácticas que han venido variando. A pesar de ello, se considera que enseñar a leer y escribir pasa hacer una actividad repetitiva y mecánica a través de ejercicios que poco o nada tiene que ver con este saber especifico, aunque son importantes en el conocimiento del mismo, no se trata de desecharlo, se trata de contextualizarlos en una dimensión más amplia y significativa.

Al respecto es fácil observar cómo histórica y tradicionalmente las metodologías empleadas se ubican en dos grandes corrientes:

1. Método de Marcha Analítica
2. Método de Marcha Sintética

[12]FERREIRO, Emilia. Cultura escrita y educación. México: Fondo de Cultura Económica, 1999, p. 47.
[13]MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Leer y escribir que gran aventura. Santafé de Bogotá D.C. Noviembre 1997, p. 103.

En el primero se parte de la palabra o unidades mayores, y en el segundo de unidades menores de la palabra. En cada uno de ellos está implicado un enfoque didáctico, unos supuesto sicológicos y un proceso de aprendizaje. Es conveniente aclarar que la problemática de la adquisición y desarrollo de la lectoescritura no radica en los métodos utilizados, sino en aplicarlos como las únicas herramientas eficaces para el aprendizaje.

También es importante resaltar las posibilidades lúdicas pedagógicas que el maestro desde su quehacer educativo pueda alcanzar desde la literatura como eje articulador del resto de saberes; y es conveniente tener claro que, bajo el enfoque del aprendizaje significativo, integrar la lectura y la escritura supone enseñar ambas instancias en forma correlacionada y ayudar a los alumnos a determinar cuáles son las relaciones entre ellas. Siempre que sea posible, las actividades de lectura y escritura deben ir implicadas y no ser enseñadas como dimensiones independientes entre sí. La enseñanza conjunta de la lectura y la escritura implica:

1. Enseñar a los alumnos el proceso de la escritura
2. Indicarles las relaciones entre lectura y escritura
3. Incorporar las actividades de escritura como parte integral de la clase de lectura y utilizar los materiales de lectura como estímulo para la escritura.

El maestro no debe suponer que la enseñanza de la escritura mejora automáticamente la comprensión lectora y viceversa. Se debe enseñar a los alumnos a escribir, igual que se les enseña a cómo comprender mejor un texto. Pero, si los dos procesos son enseñados y relacionados entre sí en forma sistemática, acabarán reforzándose el uno al otro.

Los alumnos suelen creer que lo que aprenden en el área de la lectura no guarda relación alguna con lo que realizan en el de la escritura o en otras áreas lingüísticas[14]. Es responsabilidad del maestro indicarles dichas relaciones y ayudarles a establecer las conexiones entre todo ello. La lectura, por ejemplo, brinda a los alumnos buenos modelos a utilizar en su propia escritura.

Entendida desde la perspectiva del aprendizaje significativo, la comprensión y producción de textos hacen parte de la cotidianidad del aula. Por lo tanto, debe ser flexible, permanente y, especialmente, consecuente con la concepción de aprendizaje que sustenta la acción pedagógica, lo que está ligado indiscutiblemente a la evaluación del proceso[15].

Al respecto, y como lo señalan Kaufman y Rodríguez, se entiende la evaluación en lectura y escritura como “el procedimiento que sigue el docente para la realización

[14]DUBOIS, María Eugenia. El proceso de lectura: de la teoría a la práctica. Buenos Aires: Ediciones Aique, 1996, p. 39.
[15] GÓMEZ, L. y PERONARD, M. *La comprensión de textos escritos*. Buenos Aires: Colihue, 2000, p. 60.

de diagnóstico, reflexión, verificación y confrontación de los aprendizajes adquiridos por los estudiantes durante la construcción de los procesos de comprensión y producción de textos; lo que permitiría de manera cualificada y constructiva acompañar a los niños, niñas y jóvenes en la superación de su dificultad y en el fortalecimiento de sus competencias"[16].

Lo anterior implica tener en cuenta los niveles de conceptualización de los estudiantes frente al saber específico, su ritmo de aprendizaje y las estrategias de enseñanza implementadas por el maestro. Por lo tanto la evaluación de la lectura y la escritura exige, tener en cuenta algunos criterios que en el momento de llevar a cabo la evaluación deben ser aplicados de manera cualitativa y con base en el conocimiento del proceso de aprendizaje que realiza el estudiante cuando está construyendo la lengua escrita. Dichos criterios son:

1. Tomar en cuenta el papel que las experiencias, intereses y necesidades de cada alumno (a), cumplen en el proceso de aprendizaje. Esto no solamente para la evaluación diagnóstica, sino durante el proceso de seguimiento. Es así, que, cuando el maestro(a) parte de lo que el otro sabe y establece conexiones entre sus conocimientos previos, los requerimientos propios al grado escolar, el nivel cognitivo del niño(a) o joven en el momento de la evaluación y el contexto en el que es evaluado, tiene más elementos para determinar un diagnóstico y a partir de él puede elaborar una propuesta de intervención acorde a las necesidades de la población evaluada.

2. Respetar lo que cada alumno(a) está en capacidad de hacer y el tiempo que necesita. La mirada frente a la evaluación debe ser de proceso, por lo que al realizarla el maestro(a) debe aceptar inicialmente lo que cada estudiante alcanzó a realizar desde su competencia en la comprensión y la producción de textos, para luego a partir de la reflexión y la confrontación llegar a la construcción esperada. De igual manera, es primordial que el alumno(a) evaluado disponga de un tiempo para la evaluación, de acuerdo con su ritmo de aprendizaje y con la formación que ha recibido a lo largo de su escolaridad.

3. La lectura y la escritura implican construcción de significados a través de la interacción sujeto-texto. Esta interacción le exige al estudiante lector y al estudiante escritor la activación de una serie de estrategias y procesos cognitivos que previamente, desde la escuela, han sido desarrollados; por eso más que evaluar aspectos relacionados con la forma, la evaluación se debe centrar en el análisis y en el contenido del texto que el alumno (a) compuso.

[16] KAUFMAN, A. y RODRÍGUEZ, M. La escuela y los textos. Buenos Aires: Santillana, 2001, p. 82-83.

4. Aceptar los errores que comete el alumno(a) como parte del proceso. El error en la evaluación no debe tomarse para ser sancionado, sino como algo que permite al evaluador evidenciar qué está pasando con el proceso de aprendizaje del estudiante, y desde allí ubicar las falencias y los correctivos pertinentes, necesarios y oportunos para facilitar en el alumno(a) un mejor desempeño.

Los criterios anteriores facilitan al maestro la planeación y ejecución de instrumentos de evaluación claros y contextualizados a las necesidades de los alumnos a quienes se deben evaluar, teniendo siempre presente el enfoque significativo de la comprensión y producción de textos escritos.

Uno de los cambios, sustantivos que se desprenden de este enfoque consiste en pasar de la tradicional copia repetitiva y mecánica a la producción del texto escrito. Escribir puede entenderse como organizar elpensamiento para expresar las ideas o los sentimientos;es también producir textos en unasituación de comunicación y para un destinatario,que puede ser uno mismo. No es un proceso mecánico, implica producir, corregir varias veces y definir qué escrito se presentará para comunicarse mejor[17].

El docente debe crear las condiciones para que los niños aprendan y construyan paulatinamente el lenguaje escrito como un objeto de conocimiento. Lo escrito es considerado como un objeto lingüístico, con el que los niños toman contacto para establecer interacciones con él. Un libro de cuentos por ejemplo, no es considerado sólo como objeto importante del sector de lectura, sino como objeto con el que se establecen interacciones verbales para conocer los personajes, contar o leer la historia, darse cuenta y explicarse por qué unas letras, son más grandes que otras, etc.

La psicogénesis de la lengua escrita puede ser considerada como uno de los campos de estudio que más repercusiones y replanteamientos viene produciendo en la pedagogía, con relación al niño como sujeto que aprende, a los procesos de aprendizaje y a las concepciones que se tenían acerca de la lengua escrita. Los avances en este campo son incuestionables. Las ideas han cambiado y los docentes reciben mensajes nuevos como los siguientes:

1. Los niños requieren aprender a leer y escribir simultáneamente
2. Los niños necesitan producir textos completos, no palabras o frases sueltas
3. Primero se requiere encontrar el sentido del texto, después vendrá la decodificación
4. Los niños tienen su propia lógica sobre lo escrito
5. No son necesarios los ejercicios repetitivos

[17] LEÓN, Javier. Intervención en estrategias de comprensión y producción escrita. Un modelo basado en el conocimiento y aplicación de la estructura de texto. México: Trillas, 1991, p. 59.

6. Escribir es comunicar y expresar, no sólo copiar
7. Al mismo tiempo que los niños escriben adquieren las destrezas motoras del acto gráfico
8. Leer es comprender

El docente se da cuenta de que tiene que cambiar sus paradigmas acerca del aprendizaje de la lengua escrita. Los nuevos mensajes son totalmente diferentes a sus prácticas anteriores, le hacen sentir temor y, al mismo tiempo, lo seducen a experimentar estas nuevas orientaciones[18].

Si el docente reconoce el rol protagónico del niño en su propio aprendizaje, uno de los nuevos aprendizajes que él tiene que hacer en sí mismo es el de aceptar que los niños tienen saberes previos. Muchos docentes piensan todavía que el niño, al ir a la escuela, no sabe nada y para eso va, para que le enseñen. Posteriormente descubren, cuando permiten la participación de los niños, que éstos ya saben muchas cosas sobre el lenguaje, adquiridas en la vida cotidiana y en su propia cultura. Descubren también que el error es un medio de aprendizaje si lo saben aprovechar[19].

Los maestros necesitan aprender a participar democráticamente en el aula, propiciar el aprendizaje en cooperación y solucionar problemas de manera creativa. Todo ello los llevará al diálogo, a la negociación, a escuchar las propuestas de *los* niños, cambiando la estrategia tradicional del docente como único protagonista en el aula que habla.

Es importante pasar de una relación pedagógica que enseña al que no sabe, a una relación pedagógica significativa, constructivista y humanista que se sustenta en *la* comunicación, en el intercambio basado en la valoración y el respeto mutuo, y se coloca en la perspectiva del otro para entender lo que el otro piensa, siente o desea.

El papel del docente ya no es sólo el de hablar frente a los niños. Debe ofrecerles oportunidades para aprender, estar atento a las actividades que realizan, plantearles conflictos cognitivos en el momento oportuno y lograr que asuman una actitud de búsqueda de sus propias respuestas, que establezcan relaciones. Así sus alumnos aprenderán de manera significativa y no memorística ni mecánica.

En cuanto al rol del estudiante, se debe partir de la consideración de que, en la básica primaria, los contenidos de lengua oral y lengua escrita se presentan en dos bloques separados, porque involucran conceptos y procedimientos

[18] PARODI S. y NÚÑEZ, L. En búsqueda de un modelo cognitivo/textual para la evaluación del texto escrito. En: Comprensión y producción de textos académicos expositivos y argumentativos. Cali, Colombia: Universidad del Valle, 2006, p. 93.
[19] Ibídem, p. 106.

específicos, en tanto los alumnos y las alumnas deben, por un lado, perfeccionar una oralidad ya adquirida y, por otro, aprender a leer y a escribir eficientemente.

Este rol en la producción textual y el dominio de las habilidades para la expresión escrita conlleva que los estudiantes interactúen con el dinamismo de las conexiones de los sistemas verbales y no verbales en el mundo contemporáneo. En efecto, se tenderá al desempeño autónomo de los estudiantes en instancias de comunicación oral y escrita, en los procesos de comprensión y de producción de discursos narrativos simples y complejos, personal y socialmente significativos.

Se propiciará la participación activa en situaciones de comunicación real que incluyan condiciones de producir los textos escritos narrativos correspondientes a estas instancias de comunicación. La velocidad, producción y saturación comunicativa exige un entrenamiento continuo e intenso en la escritura y la lectura de textos de diferente complejidad y extensión.

Al estudiante le corresponde también avanzar en la sistematización de normas que regulan las actividades de comprensión y producción de textos narrativos, propios y ajenos, tanto orales como escritos, atendiendo a la relación del texto con su contexto.

En este proceso, el estudiante debe abordar el análisis del texto desde un enfoque que considere o incluya los diversos niveles (superestructura, macroestructura, microestructura, estilística y retórica) y dimensiones (pragmática, semántica, sintáctica, fonológica y grafica). Al mismo tiempo se propone una reflexión acerca de las actividades lingüísticas, especialmente desde el punto de vista léxico, y acerca del proceso permanente de creación y recreación lingüística mediante la palabra escrita que debe poner en práctica el alumno.

La producción escrita se sitúa en un nivel más general de producción y normalmente se concentra en reforzar destrezas lingüísticas parciales, ya sean gramaticales, ya sociolingüísticas. Es un apartado fundamental en la enseñanza por el cual debe pasar necesariamente un estudiante para ir acumulando cualitativa y cuantitativamente la destreza escrita. La complejidad de la producción escrita ha de ir paralela -como es lógico- al nivel de lengua que el estudiante posea.

Desde el nivel inicial debe ir acostumbrándose a escribir lo que escucha o habla. Ejercicios de identificación, como rellenar tarjetas, escribir un informe, una lista de la compra, la típica redacción sobre lo que se ha hecho el fin de semana (fundamental para ejercitar la destreza gramatical de los tiempos pasados) y otros semejantes, como resúmenes o toma de notas después de una actividad de comprensión lectora, se han de ir insertando poco a poco en la clase.

Todos estos ejercicios corresponden a la producción escrita y en general mi- den destrezas parciales de la competencia comunicativa. No se trata de rechazar ningún tipo de producción escrita, pero no hay por qué reducir la escritura a todo aquello que acarree consecuencias prácticas.

El estudiante debe reforzar continuamente sus competencias y más aún en un nivel básico. Para ello, la clase debe ofrecerle ejercicios que sean capaces de satisfacer la necesidad que sienten de comprobar el nivel global de fluidez que tienen en la lengua escrita. Es aquí donde se sitúa la producción de texto o, como diría Van Dijk, de superestructuras[20].

Aquí es donde el estudiante, además de poner de manifiesto su competencia gramatical (el conocimiento de las reglas fonéticas y ortográficas, morfosintácticas y léxicas de la lengua para construir oraciones aceptables), debe tener en cuenta conceptos como la cohesión (saber conectar las distintas frases que forman un texto mediante pronominalizaciones, puntuación, conectores), la coherencia, la adecuación, etc., elementos fundamentales que forman parte de la competencia estratégica y discursiva y que fundamentan el proceso de la composición.

No se trata de que el alumno llegue a estas destrezas de forma repentina sino paulatinamente. Ante el profesor debe ir mostrando ejercicios genera- les de producción escrita de manera integrada y continua.

Sobre todo aquellos ejercicios que le hagan comprender las reglas y operaciones estructurales y estratégicas que se siguen en lengua castellana para que un texto sea aceptable (con el concepto de la aceptabilidad entramos en el campo pragmático del componente sociolingüístico y en el concepto de interacción social, elementos que no sólo son necesarios en la producción oral sino también en la escrita.)

Ejercicios tales como poner en espacios vacíos pronombres o sustitutos que reemplacen sustantivos para evitar repeticiones, sustituir una serie de palabras por sinónimos, mostrar un texto fragmentado y desordenado para que recupere el orden inicial numerando los fragmentos y al mismo tiempo subrayen los puntos de referencia que les han permitido reconstruirlo (relaciones de tiempo, pronombres, relacionantes, concordancias gramaticales, puntuación), etc., son fundamentales para que vean el funcionamiento de las reglas de coherencia y cohesión. El objetivo final ha de ser la propia producción de texto donde, por fin, confluyen todas las destrezas de una forma integrada.

Varios estudios sugieren que enseñar a los lectores a reconocer y tener en cuenta la estructura del texto facilita tanto la comprensión como la retención de las ideas

[20] VAN DIJK, T. El discurso como estructura y proceso, Barcelona: Gedisa, 2000, p. 34.

principales del mismo, y también la construcción de modelos mentales coherentes[21]. Además, en el caso de lectores con pocos conocimientos respecto del tema del texto, ayudarse de las pistas sobre la estructura facilita la comprensión.

Hay varias señales que ayudan no solamente a reconocer la estructura del texto como a seleccionar mejor sus elementos esenciales, tales como los títulos, las figuras y esquemas, varias opciones tipográficas como la negrita, el subrayado, el color, entre otras. Es un hecho que los lectores más competentes reconocen y utilizan estratégicamente este tipo de señales, pero también otros recursos que el autor del texto siembra en el mismo con el objetivo de marcar su estructura y, de alguna forma, lo que a él le parece destacable. Se les llama "claves lingüísticas" y presenta varias evidencias de la importancia de su dominio para la comprensión de los textos por lectores efectivos.

En esta investigación se abordó concretamente el nivel inferencial, el cual está asociado con una comprensión global del texto. Es lo que Pérez Abril (2003) considera al expresar que "en este modo de lectura se explora la posibilidad de realizar inferencias, entendidas como la capacidad de obtener información o establecer conclusiones que no están dichas de manera explícita en el texto, al establecer diferentes tipos de relaciones entre los significados de palabras, oraciones o párrafos"[22].

De allí que este tipo de lectura suponga una comprensión global de los significados del texto y el reconocimiento de relaciones, funciones y nexos de (y entre) las partes del texto: relaciones temporales, espaciales, causales, correferencias, sustituciones, etc., para llegar a conclusiones a partir de la información del texto. Aspectos como la coherencia y la cohesión son centrales en este tipo de lectura.

Debido a esto, en el proceso de inferir información también se ponen en juego los saberes con que cuenta el lector, así como la posibilidad de identificar el tipo de texto: texto narrativo, texto argumentativo, texto expositivo, y la explicación del funcionamiento del fenómeno lingüístico (la función lógica de un componente del texto, la función comunicativa del texto en general, la forma como se incorpora en el contexto comunicativo).

De acuerdo con lo anterior, en este modo de lectura se exploran tres aspectos básicos:

[21] BURKE, L. La dinámica de la lectura y estrategias metacognitivas empleadas en la comprensión lectora. Buenos Aires: Kapelusz, 2005, p. 40.
[22] PÉREZ ABRIL, M. Leer y escribir en la escuela: Algunos escenarios pedagógicos y didácticos para la reflexión. Bogotá: ICFES, 2003, p. 8.

a) Enciclopedia: se trata de la puesta en escena de los saberes previos del lector para la realización de inferencias.

b) Coherencia global - progresión temática: se refiere a la identificación de la temática global del texto (macroestructura) y al seguimiento de un eje temático a lo largo de la totalidad del texto.

c) Coherencia global - cohesión: se refiere a la identificación y explicación de relaciones de coherencia y cohesión entre los componentes del texto para realizar inferencias.

Se puede afirmar, en consecuencia, que el nivel inferencial se presenta cuando el estudiante es capaz de obtener información nueva a partir de los datos explícitos del texto. Esta información se puede referir al tema tratado, a las ideas relevantes y complementarias, a las enseñanzas o a las conclusiones. El estudiante infiere cuando es capaz de explicar las ambigüedades, el doble sentido, el mensaje oculto o las ironías. Mediante el nivel inferencial se determina el propósito comunicativo y se establecen relaciones complejas entre dos o más textos.

Así mismo debe señalarse que en el nivel inferencial intervienen procesos cognitivos de mayor complejidad que los del nivel literal. Por ejemplo, se activan procesos como la organización, la discriminación, la interpretación, la síntesis, la abstracción, entre otros; de tal manera que son indicadores específicos para la lectura en el nivel inferencial los siguientes:

- Discrimina la información relevante de la complementaria.
- Organiza la información en mapas conceptuales
- Infiere el propósito comunicativo del autor
- Interpreta el doble sentido.
- Formula conclusiones
- Establece relaciones entre dos o más textos
- Infiere causas o consecuencias que no están explícitas
- Predice los finales de las narraciones

Tomando como base lo anterior, es necesario operativizar la recuperación de inferencias y por esa vía empezar a reconocer, en las acciones en el aula, hechos semiósicos. Los primeros acercamientos tendrán que ser mediante recursos metodológicos sencillos como: relatos de la cotidianeidad, explicaciones con base en la intuición y otros que vayan en el mismo sentido, lecturas acompañadas de imágenes, escucha activa, entre otros.

De esta manera el texto leído puede vincularse significativamente con el contexto comunicativo, lo que permite recuperar la experiencia cotidiana a la profundización de la lectoescritura, a partir de la percepción y conocimiento inferencial y con ello,

poner en juego o desarrollar habilidades y competencias para la lectura integral. Entonces, los aspectos claves del pensamiento inferencial contextualizado que pueden entrar a apoyar procesos de comprensión lectora en el nivel de inferencia, son:

a) Saberes prácticos sobre la experiencia cotidiana (inferencias o conocimiento conjetural).

b) Indicios o señales que apoyan el pensamiento inferencial

c) Explicación (visión retrospectiva de experiencias)[23].

A este respecto, la información reciente se considera como información que se añade o que interactúa con otra información extraída de una preexistente representación del mundo. Por lo tanto, añadir nueva información a un contexto de información vieja acarrea implicaciones no sólo contextuales, sino también analíticas y, tal vez, incluso implicaciones sintéticas propias. No obstante, estas implicaciones a diferencia de las implicaciones contextuales, son independientes en el plano contextual.

Como se ha visto, este proceso de inferencia tiene como función importante derivar automáticamente las implicaciones de cualquier información nueva en relación con los supuestos e informaciones que ya se tienen. A este tipo de inferencia se le llama implicación contextual dado que aquí se concibe contexto como el conjunto de premisas que se usan en la interpretación de un enunciado.

En consecuencia, en la interpretación de textos leídos se activa un mecanismo de obtención de implicaciones contextuales, es decir, toda nueva información que nos llega es automáticamente procesada en relación con los supuestos almacenados en nuestra mente. A partir de esto, y de acuerdo con lo manifestado por Seillard: "en la evaluación comprensiva de la lectura lo primero que hay que tener en cuenta es si se obtienen o no efectos contextuales, dado que no toda la información que recibimos en un momento dado los produce, en ese sentido decimos que la información es irrelevante"[24]; por el contrario, una información resulta relevante en un contexto si da lugar a efectos contextuales.

En cuanto a los niveles de comprensión lectora, se abordan los tres niveles de lectura propuestos, entre otros, por Pérez Abril: literal, inferencial e intertextual[25].

[23] MARTÍNEZ, M.C. Estrategias de lectura y escritura de textos. Perspectivas teóricas y talleres. Cali: Universidad del Valle - Cátedra UNESCO Lectura y Escritura, 2002, p. 135-136.
[24] SEILLARD, Anton. Modelos contextuales del lenguaje. Barcelona: Gró, 2004, p. 37.
[25] PÉREZ ABRIL, M. Leer y escribir en la escuela: Algunos escenarios pedagógicos y didácticos para la reflexión. Bogotá: ICFES, 2003, p. 25.

Lectura de Tipo Literal / Comprensión Localizada Del Texto: En términos generales, en este nivel se explora la posibilidad de efectuar una lectura de la superficie del texto, entendida como la realización de una comprensión local de sus componentes: el significado de un párrafo, de una oración, el significado de un término dentro de una oración, la identificación de sujetos, eventos u objetos, mencionados en el texto, el reconocimiento del significado de un gesto (en el caso del lenguaje de la imagen) o el reconocimiento del significado de signos como las comillas, o los signos de interrogación.

Se considera como un nivel de entrada al texto donde se privilegia la función denotativa del lenguaje, que permite asignar a los diferentes términos y enunciados del texto su "significado de diccionario". Este nivel de lectura tiene que ver también con la posibilidad de identificar relaciones entre los componentes de una oración o un párrafo. Por lo anterior, aquí se evalúan, principalmente, las competencias semántica y gramatical o sintáctica.

En este nivel se indagan tres procesos básicos:

1) El reconocimiento de sujetos, eventos u objetos, mencionados en el texto, o del significado literal de una palabra, una frase, un gesto, un signo, etcétera, a manera de trascripción.
2) La paráfrasis, entendida como la traducción del significado de una palabra o frase empleando sinónimos o frases distintas sin que se altere el significado literal.
3) La identificación de relaciones entre los componentes de un párrafo o dentro de una oración.

Lectura de tipo inferencial / comprensión global del texto: En este nivel se explora la posibilidad de realizar inferencias, entendidas como la capacidad de obtener información o establecer conclusiones que no están dichas de manera explícita en el texto, al establecer diferentes tipos de relaciones entre los significados de palabras, oraciones o párrafos. Este tipo de lectura supone una comprensión global de los significados del texto y el reconocimiento de relaciones, funciones y nexos de, y entre, las partes del texto: relaciones temporales, espaciales, causales, correferencias, sustituciones, etcétera, para llegar a conclusiones a partir de la información del texto.

Aspectos como la coherencia y la cohesión son centrales en este nivel de lectura.
En el proceso de inferir información también se ponen en juego los saberes con que cuenta el lector, así como la posibilidad de identificar el tipo de texto: narrativo, argumentativo, expositivo, etcétera, y la explicación del funcionamiento de los fenómenos lingüísticos (la función lógica de un componente del texto, la función comunicativa del texto en general, la forma como se organiza la información en el texto).

De este modo, las competencias que entran en juego en este nivel son la gramatical, la semántica, la textual y la enciclopédica.

Nivel crítico-intertextual / lectura global del texto: Este nivel de lectura explora la posibilidad del lector de tomar distancia del contenido del texto y de asumir una posición al respecto. Supone por tanto, la elaboración de un punto de vista. Para realizar una lectura crítica es necesario identificar las intenciones de los textos, los autores o los narradores presentes en éstos. También es necesario reconocer las características del contexto que están implícitas en el contenido del mismo.

Por otra parte, indaga la posibilidad del lector de establecer relaciones entre el contenido de un texto y el de otros. Por lo anterior, en este nivel se evalúa fundamentalmente la competencia pragmática, aunque las competencias textual y semántica juegan un papel importante.

4.3 MARCO CONCEPTUAL

En primera instancia, la investigación aborda la comprensión amplia de la competencia lectoescritora. En función de ello, se conceptúa la competencia como el resultado de aplicación de las habilidades y capacidades del individuo a la realización de una acción o tarea. En el caso de las competencias comunicativas, hacen referencia a las habilidades que permiten un saber hacer contextualizado para lograr la comunicación efectiva en cualquier circunstancia y con empleo de los elementos textuales y paratextuales que proporciona el lenguaje.

Lógicamente, la competencia lectoescritora se refiere tanto a la comprensión como a la producción de textos. La comprensión logra captar la esencia de un objeto, fenómeno o proceso, con el empleo de los mecanismos sensoriales, perceptivos, intelectivos y valorativos que posee la persona. La comprensión puede ser vista como un proceso de conformidad entre la realidad percibida y el constructo mental que tiene conformidad o reproduce esa misma realidad de la mejor manera posible. La comprensión no es un proceso unidireccional sino que es interactiva.

Además, brinda la posibilidad de alcanzar la comprensión general de un texto, penetrando en su significado (semántica) pero de manera adecuada a las condiciones contextuales y de construcción personal de los significados. La comprensión global permite identificar y apropiarse del tema, el contexto, los significados y las perspectivas intra e interdiscursivas presentes en el texto.

Por su parte, la habilidad para producir textos se inserta en el acto cultural que es la escritura. Dentro de este dominio o capacidad comunicativa, escribir es una habilidad inherente al lenguaje y por lo tanto permite la expresión duradera del discurso a través de lo escrito, expresar los sentimientos, puntos de vista y la

forma como se percibe al mundo exterior. Escribir propicia un razonamiento crítico y una mayor comprensión y mejor solución de los problemas comunicativos.

Para poder fortalecer las habilidades lectoescritoras desde el entorno escolar, se precisa la puesta en práctica de estrategias cognitivas, las cuales pueden entenderse como el conjunto de destrezas que el sujeto adquiere para poder dirigir autosuficientemente y con éxito, su propio aprendizaje. Por ejemplo, cuando se le enseña a un niño a focalizar su atención sobre la idea central de la lectura partiendo del conocimiento de la estructura de un cuento; a hacer resúmenes; a desarrollar preguntas después de realizada la lectura; a practicar la lectura asistida o a inferir o predecir acontecimientos a partir de la lectura[26].

Finalmente, es a partir de la dinámica entre lo escrito y lo leído que se construye la competencia textual. Por tanto, el texto puede verse como el resultado de la conjugación de tres estructuras: a) la microestructura, conformada por los elementos gramaticales, lexicales y fonéticos; b) la macroestructura, correspondiente a los elementos semánticos o de significado del texto y c) la superestructura, considerada como los aspectos intencionales del texto que le dan sus características generales: tipo de texto y propósito.

4.4 MARCO LEGAL

En el artículo 67 de la Constitución Política de Colombia se contempla lo siguiente:

> La educación es un derecho de la persona y un servicio público que tiene una función social; con ella se busca el acceso al conocimiento, a la ciencia, a la técnica, y a los demás bienes y valores de la cultura.
> La educación formará al colombiano en el respeto a los derechos humanos, a la paz y a la democracia; y en la práctica del trabajo y la recreación, para el mejoramiento cultural, científico, tecnológico y para la protección del ambiente.
> El Estado, la sociedad y la familia son responsables de la educación, que será obligatoria entre los cinco y los quince años de edad y que comprenderá como mínimo, un año de preescolar y nueve de educación básica.

En desarrollo del precepto constitucional, la Ley General de Educación, ley 115 de 1994, en el artículo 22 señala como uno de los objetivos específicos de la educación básica, el desarrollo de la capacidad para comprender textos y expresar correctamente mensajes complejos, orales y escritos en lengua castellana, así

[26] MARTÍNEZ, M.C. Estrategias de lectura y escritura de textos. Perspectivas teóricas y talleres. Cali: Universidad del Valle - Cátedra UNESCO Lectura y Escritura, 2002, p. 73.

como para entender, mediante un estudio sistemático, los diferentes elementos constitutivos de la lengua.

Otra fuente legal es la que ofrece la Resolución 2243 de 1996, sobre Lineamientos Curriculares e indicadores de Logros, en la que se especifica que los estudiantes deben producir diferentes tipos de textos en los que pongan en juego procesos de pensamiento, competencias cognitivas y estrategias textuales como la clasificación, la jerarquización, la seriación, la comparación, la definición y las relaciones entre el texto y el contexto.

Los lineamientos pedagógicos para el nivel de educación preescolar, emanados del Ministerio de Educación Nacional (MEN, 1998) se construyen a partir de una concepción sobre los niños y las niñas como sujetos protagónicos de los procesos de carácter pedagógico y de gestión. Igualmente se debe tener en cuenta en su elaboración, una visión integral de todas sus dimensiones de desarrollo: ética, estética, corporal, cognitiva, comunicativa, socio-afectiva y espiritual. En tal sentido, los núcleos temáticos que se proponen, pretenden construir una visión de la infancia en donde los niños y las niñas sean considerados como sujetos plenos de derechos cuyo eje fundamental sea el ejercicio de los mismos y una educación preescolar acorde con estos propósitos.

La pedagogía activa concibe la educación como el señalar caminos para la autodeterminación personal y social, y como el desarrollo de la conciencia crítica por medio del análisis y la transformación de la realidad; acentúa el carácter activo del niño en el proceso de aprendizaje, interpretándolo como buscar significados, criticar, inventar, indagar en contacto permanente con la realidad; concede importancia a la motivación del niño y a la relación escuela-comunidad y vida; identifica al docente como animador, orientador y catalizador del proceso de aprendizaje; concibe la verdad como proyecto que es elaborado y no posesión de unas pocas personas; la relación teoría y práctica como procesos complementarios, y la relación docente-alumno como un proceso de diálogo, cooperación y apertura permanente.

Las actividades de los niños de tres a seis años, en el nivel de preescolar deben ser estructuradas y adecuadas a sus etapas de desarrollo, para lograr la integralidad y armonía en sus procesos a nivel cognitivo, social y emocional. Cuando el niño está en una actividad que responde a sus intereses y necesidades, no espera que el docente le dé todo solucionado y le indique la manera de realizarlo: busca, pregunta, propone y ejecuta las acciones y trabajos que crea necesarios para cumplir con su propósito.

La forma de actividad principal o rectora que el niño realiza a través de su proceso evolutivo varía con la edad, esto significa que existe una forma de actividad en las diferentes etapas del desarrollo que prima sobre las otras sin menoscabar o estar

ausentes otros tipos de actividades. Se sabe que el juego es la actividad rectora del preescolar, esto no implica que allí estén presentes otras formas de actividad como la manipulación de objetos, la comunicación o actividades diferentes a lo que comúnmente llamamos juego. Sin embargo las transformaciones fundamentales en esta edad dependen en gran medida del carácter del juego, especialmente el juego simbólico, el juego de roles, cuyo papel es determinante en el desarrollo logrado en esta etapa.

La dimensión comunicativa en el niño está dirigida a expresar conocimientos e ideas sobre las cosas, acontecimientos y fenómenos de la realidad; a construir mundos posibles; a establecer relaciones para satisfacer necesidades, formar vínculos afectivos, expresar emociones y sentimientos. En la edad preescolar el interés por el mundo físico y de los fenómenos se profundiza y no se limita a las propiedades sensoriales de los objetos, sino a cualidades más esenciales que no logra a través de los sentidos; para descubrirlas, comprenderlas y asimilarlas, necesita de un interlocutor, quien aparece ante el niño como dinamizador de sus discusiones y confrontaciones, esta posibilidad de comunicación se la brindan sus pares, familias y docentes encontrando solución a tareas complejas.

Para el niño de preescolar, el uso cotidiano del idioma, su lengua materna en primera instancia, y de las diferentes formas de expresión y comunicación, le permiten centrar su atención en el contenido de lo que desea expresar a partir del conocimiento que tiene o va elaborando de un acontecimiento, constituyéndose el lenguaje en la forma de expresión de su pensamiento. Por tanto, las oportunidades que facilitan y estimulan el uso apropiado de un sistema simbólico de forma comprensiva y expresiva potencian el proceso de pensamiento.

Finalmente, los Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje, emanados del Ministerio de Educación Nacional, señalan que a nivel de la producción e interpretación textual, los estudiantes serán capaces de responder a la exigencia de la producción de textos escritos, que respondan a diversas necesidades comunicativas y que sigan un procedimiento estratégico para su elaboración; así como la comprensión de diversos tipos de texto, mediante algunas estrategias de búsqueda, organización y almacenamiento de la información.

Por ello, señalan que a nivel de la comprensión e interpretación textual, los estudiantes al finalizar el conjunto de grados de 1º a 3º, deben ser capaces de comprender textos que tienen diferentes formatos y finalidades, para lo cual:

- Lee diferentes clases de textos: manuales, tarjetas, afiches, cartas, periódicos, etc.
- Reconoce la función social de los diversos tipos de textos que lee.
- Identifica la silueta o el formato de los textos que lee.

- Elabora hipótesis acerca del sentido global de los textos, antes y durante el proceso de lectura; para el efecto, se apoya en sus conocimientos previos, las imágenes y los títulos.
- Identifica el propósito comunicativo y la idea global de un texto.
- Elabora resúmenes y esquemas que dan cuenta del sentido de un texto.
- Compara textos de acuerdo con sus formatos, temáticas y funciones.

En cuanto al factor literario, se define como estándar de 1º a 3º, comprender textos literarios para propiciar el desarrollo de la capacidad creativa y lúdica, para lo cual el estudiante:

- Lee fábulas, cuentos, poemas, relatos mitológicos, leyendas, o cualquier otro texto literario.
- Elabora y socializa hipótesis predictivas acerca del contenido de los textos.
- Identifica maneras de cómo se formula el inicio y el final de algunas narraciones.
- Diferencia poemas, cuentos y obras de teatro.
- Recrea relatos y cuentos cambiando personajes, ambientes, hechos y épocas.
- Participa en la elaboración de guiones para teatro de títeres.

5. DISEÑO METODOLÓGICO

5.1 TIPO DE INVESTIGACIÓN

El estudio combina la investigación cuantitativa con la cualitativa. Sostener que su naturaleza es cuali-cuantitativa significa que se integra el manejo de variables numéricas (datos) con información de naturaleza no-estadística (conceptos, opiniones, interpretaciones) relacionada con la indagación etnográfica y el proceso de intervención educativa en cuanto a los procesos de enseñanza-aprendizaje de la comprensión lectora que se producen en el aula, por tanto, el tipo de investigación es descriptiva en el aula.

En la parte cuantitativa, dentro de esta investigación se elige trabajar con un esquema descriptivo de corte transversal sincrónico, debido a que las características del conocimiento y práctica de la producción escrita y la comprensión lectora, se evidencian y es más fácil captarlas en un plano de identificación y análisis de sus características en un momento determinado, que sería el momento de desarrollo de las clases. Lo que interesa al estudio descriptivo sincrónico es la caracterización y medición de las variables en un tiempo específico.

Dentro de la investigación descriptiva se lleva a cabo el análisis detallado de los elementos problemáticos y la interacción que se produce entre ellos y su contexto, para llegar mediante un proceso de interpretación a la búsqueda del significado y la discusión sobre la problemática presentada. El estudio detallado permite clarificar situaciones, descubrir los procesos críticos subyacentes, e identificar fenómenos específicos en cuanto a la situación de los estudiantes en su desarrollo lectoescritor.

En el proceso metodológico descriptivo se recogen datos, se analiza e interpreta la información y se elabora el informe descriptivo de resultados. El diseño se articula en torno a una serie de pasos o fases que siguen un enfoque progresivo e interactivo: el tema se va delimitando y focalizando a medida que el proceso avanza. Las primeras fases son de exploración y reconocimiento, se analizan las características de los sujetos y las situaciones que se presentan; luego se definen las estrategias de indagación que se van a utilizar, duración del estudio, instrumentos y procesos de análisis descriptivo de los resultados.

La parte cualitativa, por su parte, se inscribe en el paradigma de la lingüística textual de tipo socio-crítica, en la cual se concibe la estructura y función del texto en relación con la posibilidad semántico-comunicativa del lenguaje en un contexto humano, psicológico, sociológico e histórico. La razón de escoger este paradigma obedeció a que mediante él se puede dar respuesta efectiva a la problemática de la producción textual y la comprensión lectora con base en el análisis y posterior

ubicación de los elementos pedagógicos y lingüísticos desde los cuales se supera la visión tradicional de la lectoescritura y, en cambio, adquiere sentido el aprendizaje lectoescritor como un acercamiento o interlocución entre autor-texto-lector.

En el marco de este paradigma, se desarrolla una intervención que combina elementos metodológicos, teóricos y de referencia lingüístico-comunicativa, mediante los cuales se procura establecer las bases para el desarrollo de la competencia textual y lectora, así como generar interpretaciones didáctico-pedagógicas específicas acerca de los procesos de aprendizaje lectoescritor en el aula.

5.2 POBLACIÓN Y MUESTRA

La población, está conformada por la totalidad de los estudiantes de los grados Transición (preescolar) y 1º de Primaria que se encuentran en la Institución Educativa Mis Primeras Letras: 60 niños y niñas entre 6 y 7 años de edad; así como por los docentes que laboran en ella: 20 y los padres de familia: 50; para un total de 130 personas.

Por su parte, la muestra corresponde a un total de 40 personas, que representan el 30% de la población. Su distribución se presenta en el siguiente cuadro:

ESTAMENTO	POBLACIÓN	MUESTRA
Estudiantes	60	20
Padres de familia	50	10
Docentes	20	10
Total	130	40

Según Piaget, alrededor de los siete años, los niños entran en la etapa de las operaciones concretas, cuando están en posibilidades de realizar operaciones mentales para resolver problemas concretos (reales). En esta etapa, los niños piensan ya en forma lógica, puesto que pueden considerar diversos aspectos de una situación. Sin embargo, aún se limitan a pensar en situaciones reales relacionadas con en el aquí y ahora.

Los niños que están en la etapa de la operaciones concretas realizan diversas tareas en un nivel mucho más elevado que cuando se hallan en la etapa preoperacional. Tienen una mejor comprensión de los conceptos espaciales, la causalidad. La conservación y los números. En esta edad, los principales progresos cognoscitivos son:

- Pensamiento espacial: puede darle instrucciones a alguien, calcular distancia y juzgar cuanto tiempo le llevara ir de un lugar a otro.

- Causa y efecto: identifica que hacer una cosa en particular puede determinar una consecuencia específica.

- Clasificación: puede ordenar los objetos por categorías, como forma, color o ambos.

- Seriación e inferencia transitiva: puede ordenar objetos diversos en el lugar apropiado de acuerdo con una categoría específica

- Razonamiento inductivo y deductivo: puede resolver problemas inductivos y deductivos y sabe que las conclusiones inductivas, son menos seguras que las deductivas.

- Conservación: puede determinar que la masa de un objeto sigue siendo la misma a pesar que se le cambie de forma, como la bola de plastilina que se convierte en un disco.

- Cálculo: puede contar mentalmente, suma contando a partir de la cifra más pequeña y realiza problemas simples.

5.3 TÉCNICAS E INSTRUMENTOS

Para efectos de la investigación se seleccionan y diseñan algunos instrumentos de recolección de información, como la observación, la encuesta y los talleres.

1. La observación. Se emplea mediante diarios de campo, registros de observación y evidencias fotográficas para mostrar con la mayor claridad posible la situación problemática, así como las condiciones de desarrollo de los procesos lúdicos que están presentes a nivel escolar. Para aplicar la observación se escogen algunos momentos o eventos específicos dentro de la cotidianidad escolar, de tal forma que se reflejen las condiciones habituales de desarrollo de actividades educativas en la institución. Además, utilizando un diario de campo, se hace una observación analítica de las diversas manifestaciones lúdicas incluidas en la propuesta de intervención.

2. Talleres. Consisten en la realización de varias actividades prácticas relacionadas con el objeto o fenómeno estudiado, bajo una orientación y fundamentación previa y a partir de la cual se van construyendo los nuevos significados, hechos y producciones del grupo de estudiantes. El taller se aplica para lograr una ejecución o desarrollo de saberes y competencias, así como para la obtención de un resultado específico mediante el trabajo individual o colectivo de los participantes. En este caso, los talleres se

asocian a la estimulación de la producción textual y la comprensión lectora. La realización de estos talleres tiene lugar en la Institución Educativa, requiriendo una participación bastante amplia del grupo muestra escogido, lo cual constituye un indicador positivo para la solución de la problemática detectada.

3. Encuestas. Se aplican mediante formularios estandarizados a la totalidad de los padres de familia y docentes incluidos en la muestra. Son empleados respectivamente dos cuestionarios, cuyos interrogantes apuntan a cada una de las variables generales incluidas en el estudio. Las encuestas sirven para obtener información puntual cuantificable sobre las opiniones de padres de familia y docentes de la institución, con lo cual se obtiene una visión más completa de lo que significa para ellos el proceso de aprendizaje, las estrategias de enseñanza y el desarrollo de habilidades para la lectura y la escritura, como objetivos educativos y los diversos aspectos relacionados con la formación de los educandos mediante actividades pedagógicas.

5.4 ANÁLISIS DE RESULTADOS

En cuanto al procesamiento de los datos, se utilizará la hoja de cálculo de Excel 2010, integrada con el procesador de textos Word 2010. Entre las razones que justifican la escogencia de este paquete estadístico se tiene en cuenta, en primer lugar, que en el tratamiento de los datos en Excel, proporcionan una mayor flexibilidad y más opciones en el procesamiento y en los resultados derivados del análisis, tales como la creación de archivos de análisis estadístico y la descripción de una manera más precisa para los datos, además de su amplia difusión en los sistemas de cómputo actualmente utilizados.

Mediante la utilización del paquete estadístico se procede a la creación de los archivos de datos, tomando como punto de partida la tabulación de las respuestas obtenidas con la aplicación del formulario a la muestra seleccionada. Una vez recolectada la información se hace el inventario estadístico de la misma, mediante distribuciones de frecuencia y la presentación en tablas y gráficos.

El tratamiento de la información recopilada tendrá el siguiente esquema secuencial:

1) Los sujetos son caracterizados señalando las frecuencias por rangos de edad, por sexo, por grupo socio-familiar; se especifica el número de encuestados por subgrupo.

2) Se presentan en tablas y gráficas las frecuencias de respuesta a cada una de las preguntas planteadas en la encuesta.

3) Se elaboran las tablas de frecuencia y las gráficas correspondientes al análisis de las variables y luego al cruce entre ellas, con la apreciación general que del problema hacen los individuos, con el fin de encontrar posibles resultados relevantes.

4) Analizados todos los resultados arrojados por el paquete estadístico, se presenta la interpretación y las conclusiones pertinentes respecto a los aspectos claves del problema.

Por su parte, la información cualitativa es analizada y categorizada según se analiza cada variable, hasta formar un sistema de proposiciones coherentes que puedan ser interpretadas.

6. ADMINISTRACIÓN DEL ANTEPROYECTO

6.1 RECURSOS

- Recursos humanos:
  - Estudiantes investigadoras y gestoras del proyecto
  - Estudiantes de grado Transición y 1º de EBP
  - Padres de familia de la comunidad
  - Docentes de la IE Mis Primeras Letras

- Recursos técnicos:
  - Papelería y útiles escolares (lápices, borradores, lapiceros, marcadores)
  - Fotocopias con material de apoyo
  - Videograbadora, computador, memorias USB, cámara fotográfica
  - Documentos sobre estrategias pedagógicas en lectoescritura.

- Recursos institucionales:
  - Universidad de Cartagena, Programa de Pedagogía Infantil
  - Institución Educativa Mis Primeras Letras, Arjona Bolívar

6.2 PRESUPUESTO

La inversión total requerida por el proyecto, en sus tres fases: diseño, implementación-ejecución y evaluación, asciende a $1.149.500, los cuales provendrán de aportes directos de las estudiantes investigadoras que gestionan el proyecto y aportes de la institución educativa y de personas naturales.

Cuadro 2. Presupuesto

Descripción	Monto ($)
Papelería	100.000
Diseño de instrumentos y recolección de la información	150.000
Fotocopias	25.000
Adquisición de libros	200.000
Sistematización y transcripción	80.000
Viáticos	70.000
Servicios personales y honorarios	320.000
Comunicaciones e Internet	30.000
Grabaciones audio y video	50.000
Soportes magnéticos de información	20.000
Subtotal	**1.045.000**
Imprevistos (10%)	104.500
Total	**1.149.500**

6.3 CRONOGRAMA

Cuadro 3. Cronograma

		Tiempo (2013)																											
		Enero				Febrero				Marzo				Abril				Mayo				Junio				Julio			
Actividades	**Semanas**	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
Diagnóstico situacional																													
Convocatoria a la comunidad																													
Diseño del anteproyecto																													
Elaboración del plan de actividades																													
Aplicación de instrumentos																													
Desarrollo del taller sobre lectoescritura																													
Desarrollo del taller sobre narraciones																													
Desarrollo del taller sobre escritura y expresión gráfica																													
Desarrollo del taller sobre lectura inferencial																													
Taller sobre producción lúdica de textos																													
Taller sobre integración y articulación comunicativa																													
Jornada artística y cultural basada en la producción textual y la lectura creativa																													
Evaluación de actividades																													
Elaboración del proyecto																													
Entrega del proyecto																													
Ajustes y elaboración del informe final																													
Entrega a jurado																													
Sustentación																													

7. LA DINÁMICA DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE LA LECTOESCRITURA QUE SE PRESENTA EN LA ARTICULACIÓN ENTRE EL NIVEL PREESCOLAR Y LA BÁSICA PRIMARIA

En el primer aspecto se reconoce que en los estudiantes existe una dificultad en la transición de lo literal a lo inferencial, al momento de responder a la comprensión de lectura, ya que, en síntesis, los alumnos se limitan a procesar una determinada información ya leída y no logran superar la activación de procesos mentales que exigen del lector ir más allá del procesamiento de palabras o frases aisladas para integrar o relacionar segmentos más amplios del texto.

Además, se aprecia en los estudiantes dificultades para relacionar simultáneamente dos o más informaciones textuales, con diferente grado de distancia significativa y discursiva entre sí, y para desarrollar inferencias activando conocimientos previos sobre la situación comunicativa contextual.

Teniendo en cuenta las situaciones presentadas en el grupo al momento de realizar lecturas comprensivas en actividades diarias de clase, se pudo observar que los mayores porcentajes de aciertos se presentan en las respuestas a preguntas de tipo literal, disminuyendo notablemente el rendimiento en las respuestas a preguntas inferenciales; aunque hay que precisar que no se alcanza resultados óptimos a las preguntas literales, lo que evidencia dificultad en encontrar las respuestas en el texto.

En el caso de las preguntas inferenciales para la comprensión lectora las deficiencias que se identificaron tienen que ver con la dificultad para establecer una inferencia completa al responder, es decir, aquella en que el texto contiene los aspectos necesarios para una respuesta correcta y coherente. En cambio, predomina la inferencia incompleta, es decir, que la respuesta dada o seleccionada por el estudiante sólo incluye partes del contenido temático y conceptual necesario para considerarla lógica, lingüística y comunicativamente correcta.

Estos aspectos marcan las dificultades de los estudiantes para concretar respuestas correctas a las preguntas inferenciales en la comprensión de lectura. Así, los alumnos encuentran problemas para encontrar las conexiones entre sus ideas con las que les provee el texto, lo que implica suponer que la dificultad puede estar en que el contenido de la lectura tiene un nivel de exigencia alto respecto a los conocimientos previos del lector. Sin embargo, la actividad cotidiana en el aula permite ver que se presentan dificultades aunque el texto facilite toda la información necesaria para responder las preguntas. Esto es lo más inquietante y problemático para la investigación.

Conjuntamente con lo anterior, se ha observado que en general los docentes no proponen estrategias y actividades dentro del aula dirigidas al desarrollo de habilidades inferenciales e intertextuales, ya sea por el desconocimiento mismo de tales procesos o por falta de una orientación didáctica y metodológica que les permite vincular el proceso de dominio lector como campo de trabajo necesario para el aprendizaje de los estudiantes desde las primeras etapas de la Educación Básica Primaria.

Se considera que el aspecto principal tomado en cuenta a la hora de elaborar las actividades y ponerlas en práctica fue tener precisión sobre el "qué" se iba a intervenir y "cómo" se va a intervenir, puede considerarse la clave de la eficacia alcanzada en los objetivos propuestos. En la presente investigación interesaba intervenir sobre los procesos y operaciones cognitivas y/o psicolingüísticas que influyen de modo determinante en la comprensión lectora global alcanzada por los niños.

El presente estudio ha permitido atender de modo particular la forma en que estarían funcionando en el sujeto lector las importantes habilidades sintácticas, semánticas, la memoria verbal de corto plazo y las inferencias, al parecer decisivas para la comprensión lectora. Esto se pudo hacer al trabajar de modo directo la forma en que los alumnos debían aprender a captar la idea principal párrafo por párrafo (hacer el esquema correspondiente), luego debían aprender a generalizar, es decir teniendo las proposiciones o ideas principales, jerarquizarlas y sacar la idea general global y por último debían responder, entre otras cosas, preguntas de comprensión, en donde se ponía a prueba las habilidades inferenciales.

Inicialmente, fue posible implementar estrategias didáctico-pedagógicas que contribuyeron efectivamente al desarrollo de la comprensión lectora global de textos narrativos en un contexto comunicativo específico, en los estudiantes de grados Transición y 1° de Educación Básica Primaria, de la Institución Educativa Mis Primeras Letras, municipio de Arjona-Bolívar; esto es evidenciable en los resultados cuantitativos y cualitativos de las pruebas de comprensión, ya que se logró que los alumnos construyeran inferencias de modo adecuado, pudieran responder al tema, características principales y enseñanza que deja cada uno de los textos narrativos estudiados.

Respecto a identificar las dificultades para la comprensión lectora global que presentan los estudiantes del grado Transición y del grado 1º de básica primaria, al leer un texto narrativo, se encontró que estas tiene su origen en las deficiencias de la enseñanza-aprendizaje de la lectura que se les está proporcionando a los niños, así como del apoyo inexistente de los padres de familia en el hogar para alcanzar niveles satisfactorios de práctica lectora permanente. Además, se encontró que les resulta muy difícil captar el sentido general de un texto narrativo

cuando no tiene indicaciones puntuales acerca de cómo identificar la progresión temática, el análisis de personajes y situaciones, así como la manera de hacer inferencias del tipo: “¿Qué pasaría si cambiamos algunas acciones en la narración? ¿El final podría ser el mismo?”, las cuales les exigen vincular indicios, roles y acciones para el desenvolvimiento de la historia.

Sobre las estrategias de lectura que utilizan los estudiantes para responder a los esquemas literales, inferenciales y críticos, se encontró que en general necesitan hacer más de una lectura del texto para responder adecuadamente, ya que no logran aplicar técnicas de análisis y de inferencia que les permitan una comprensión global a la primera lectura. En este sentido, la investigación proporcionó algunas experiencias significativas de desarrollo de la comprensión global porque se les indicaron estrategias de lectura y mecanismos de análisis tales como la identificación de situaciones, personajes, acciones y de propósito comunicativo del autor, para que pudieran responder con precisión acerca de cuál es el tema y la idea general de la narración.

Al analizar los procesos discursivos o de pensamiento que ponen en práctica los estudiantes para la comprensión global, al momento de leer textos narrativos, se encontró que por lo general ellos se concentran en la relación entre los personajes y las acciones, lo cual es positivo en un nivel inicial de lectura, pero cuando se pide comprender globalmente lo que el texto dice los problemas son evidentes, porque no hay una atención suficiente a elementos de la narración como la trama o hilo conductor de las acciones, la influencia del contexto y los elementos valorativos que el lector debe ir construyendo acerca del sentido global de lo narrado: Qué, por qué y para qué. Al aplicar las estrategias recomendadas por el equipo investigador, se observó un avance significativo en los estudiantes, ya que lograron establecer rápidamente el tema de la narración, responder preguntas puntuales y hacer interpretaciones con base en sus propias ideas surgidas del contexto comunicativo.

Precisamente, se considera que el principal logro de este proceso de investigación lo constituyó la propuesta de estrategias didáctico-pedagógicas de lingüística-textual que favorecen la relación entre comprensión lectora y el dominio competente del contexto comunicativo; lo cual se reflejó en aspectos como el mayor gusto por la lectura, la preferencia por los textos narrativos, el nivel de respuestas adecuadas sobre el contenido y sentido de la narración y la construcción de relatos propios tomando como base la idea global de los textos leídos, lo cual evidencia que se comprendió bastante bien el propósito comunicativo de los relatos originales.

Considerando que la mayoría de los problemas de aprendizaje en la lectura en estos niños, tiene un origen socioeconómico y sociocultural, hay que empezar a afrontar el problema con Estrategias Integrales, que tomen en cuenta a la

comunidad, pasen por la capacitación de los docentes y se centren en Programas de Intervención para la Lectura, adecuadamente estructurados.

En la Institución, los maestros –especialmente los de primaria- deben ser capacitados en los nuevos enfoques psicolingüísticos y cognitivos sobre el aprendizaje de la lectura (psicología de la lectura, estrategias de compresión lectora). En este sentido, deben difundirse no sólo las nuevas aproximaciones teóricas al respecto, sino también los enfoques metodológicos en términos de estrategias, técnicas y procedimientos directamente ligadas al éxito en la decodificación y comprensión lectora. Respecto a este último aspecto, debe trabajarse mucho las estrategias que en su formulación pedagógica correlacionan con las tareas de captar las ideas principales párrafo por párrafo, saber hacer resumen y elabora mapas conceptuales. Sólo de ese modo el alumno irá pasando del nivel de la micro- estructura al de la macro- estructura, es decir poder llegar a captar el sentido global de lo que ha querido transmitir el autor del texto.

En lo que respecta al proceso de producción textual, se partió del hecho que la escritura constituye uno de los procesos claves en el aprendizaje y una competencia comunicativa y social de amplio significado en el desarrollo del individuo. Tanto es así que a la adquisición del dominio escritor se le concede un importante papel en la producción de conocimientos, en la recreación de la realidad y, en general, en la configuración del pensamiento.

La enseñanza-aprendizaje de la composición escrita ha supuesto siempre un problema añadido a la didáctica, fundamentalmente por la contextualización de la tarea en el aula. Se aprende a comunicar haciendo uso real de la lengua, en una situación concreta, contextualizada. Trasladada esta premisa al aula, el estudiante puede aprender a escribir un texto eficaz si éste es percibido por él como necesario, como resultado de una situación real de escritura. Quiere esto decir que la didáctica del texto escrito implica un planteamiento retórico del mismo, donde se tenga en cuenta la relación entre el productor, el destinatario del texto y la intención que mueve a escribir el texto.

En lo que hace referencia a su desarrollo de aprendizaje y desempeño, tienen muchas fortalezas como la oral, ya que muchos son capaces de desenvolverse en este campo y lo hacen con creatividad y entusiasmo, manejan conceptos y procesos que les ayudan a desenvolverse en todas las áreas. Pero sus debilidades son la ortografía, a la hora de escribir no manejan la coherencia y la cohesión, en cuanto a sus producciones de texto muchas veces se copian de los temas que ven en las películas o que escuchan, no son originales con sus temas.

Estas manifestaciones de dificultad se relacionan también con el bajo nivel de desarrollo de los procesos de producción textual a partir de las capacidades lingüísticas y comunicativas que deben poner en juego al momento de realizar

relatos; así como a la deficiente formación de una escritura estratégica, es decir, intencionada y dotada de herramientas de comprensión y metacomprensión del texto.

Los resultados obtenidos muestran que los estudiantes, en su proceso de desarrollo del lenguaje, son capaces de mostrar niveles aceptables de comprensión de los textos que se les leen y responder sobre diversas situaciones del mismo, de modo fluido y con un manejo adecuado de léxico acorde con su edad mental y desarrollo cognitivo; pero, no ocurre lo mismo cuando se les solicita manifestar las mismas situaciones a través del texto escrito. Los escritos que presentan carecen de creatividad y sentido y a menudo les es difícil enunciar sus puntos de vista.

La situación descrita anteriormente se concreta en los diversos textos que los estudiantes circulan en su entorno escolar, en cuadernos, trabajos y otros textos escolares y de entretenimiento, en los cuales la organización del sentido a partir de los mecanismos cohesivos (conectores, referencias, puntuación) y otros así como los elementos necesarios para la coherencia (organización textual; tipo de texto), se ven limitados por el bajo nivel de competencias de los estudiantes en la producción textual y la baja motivación para producirlos.

A esto se le suma, el desconocimiento de las estrategias para producir textos escritos como la planeación, redacción, supervisión y revisión de los escritos (metacognición), procesos pertinentes para lograr la eficacia del acto comunicativo.

La enseñanza-aprendizaje de la composición textual ha supuesto siempre un problema añadido a la didáctica, fundamentalmente por la contextualización de la tarea en el aula. Se aprende a comunicar haciendo uso real de la lengua, en una situación concreta, contextualizada. Trasladada esta premisa al aula, el estudiante puede aprender a escribir un texto eficaz si éste es percibido por él como necesario, como resultado de una situación real de escritura. Quiere esto decir que la didáctica del texto escrito implica un planteamiento convincente del mismo, donde se tenga en cuenta la relación entre el productor, el destinatario del texto y la intención que mueve a escribir el texto.

Sin embargo, la realidad en el aula acostumbra a ser otra: cualquier texto tiene como destinatario último al profesor, que juzgará el texto escrito por el estudiante. Por lo tanto, la intención de éste queda reducida en muchas ocasiones a satisfacer las exigencias del profesor. Aunque el profesor haya enmarcado el texto que ha de crear el alumno dentro de una situación aparentemente real de escritura, el estudiante sabe que, en último término, el lector de su texto es el profesor, de tal modo que no acaba de ver sentido a plantearse el texto como un problema angustiante.

Es cierto que, frente a la situación descrita, se han desarrollado nuevas aproximaciones a la didáctica del texto escrito, contextualizando dentro del aula su enseñanza-aprendizaje. Lo cierto es que, a pesar de la escasa atención didáctica, se exige, muy a menudo, al alumno que su textos tengan competencia comunicativa. Sin embargo, el empleo constante de la escritura como herramienta de evaluación del saber disciplinar no presupone que el estudiante la domine.

Finalmente, se asume que los estudiantes tienen una habilidad innata para afrontar las características textuales de la narración, del diálogo y de la representación de ideas, que son las primeras formas textuales con las que entran en contacto desde el hogar, pero la realidad es otra, porque escribir textos es una tarea que los desalienta y los desmotiva al no contar con las habilidades y destrezas básicas para el dominio eficiente de los códigos escritos.

8. CARACTERÍSTICAS DE DESARROLLO EN LOS PROCESOS DE PRODUCCIÓN ESCRITA Y COMPRENSIÓN LECTORA

8.1 ANÁLISIS DE RESULTADOS EN LA ENCUESTA A ESTUDIANTES

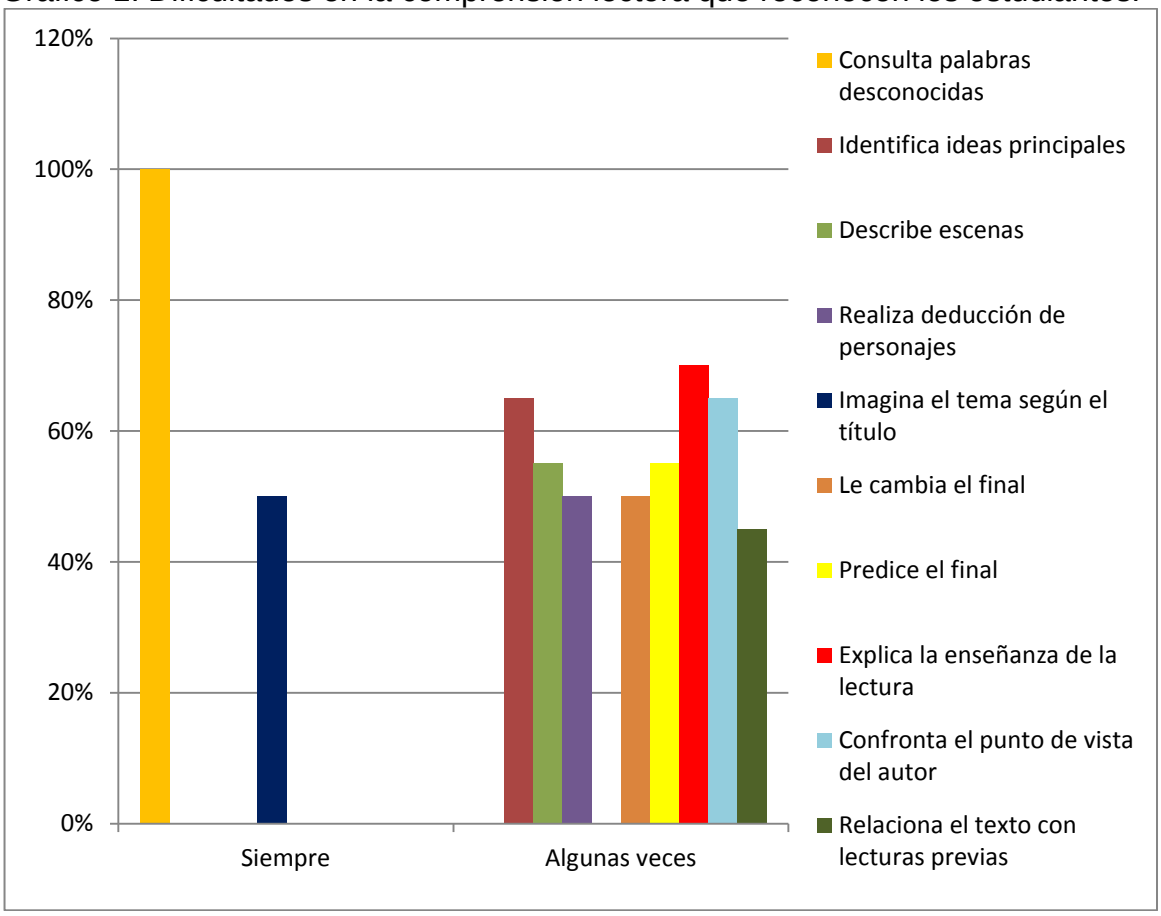
El estudio diagnóstico se realizó a partir de una encuesta de opinión (ver anexo A), estructurada con preguntas que evidenciaron el desarrollo del proceso y las habilidades de los estudiantes en la comprensión lectora y complementada con la aplicación de dos talleres basados en la lectura de un cuento (ver anexo B) y de una fábula (ver anexo C) respectivamente, con cuestionarios de preguntas tipo literal, inferencial y crítico intertextual, que permitieron analizar la capacidades y debilidades de los estudiantes en el ejercicio de la comprensión de lectura.

La encuesta de opinión, manejó una frecuencia basada en los ítems: “siempre”, “algunas veces “, y “nunca”. Los resultados obtenidos fueron registrados teniendo en cuenta los mayores porcentajes, de la siguiente manera:

1. El 100% estudiantes afirman que consultan las palabras desconocidas al leer cuentos y fábulas
2. El 65% algunas veces logra identificar las ideas principales de cuentos y fábulas.
3. El 55% algunas veces describe escenas a partir de lo leído.
4. El 50% de los estudiantes siempre realiza deducciones sobre los personajes del relato.
5. El 50% siempre se imagina el tema central a partir del título de la fábula o cuento.
6. El 50% algunas veces puede cambiarle el final a una fábula o cuento, después de leerlo.
7. El 55% algunas veces puede predecir el final, antes de concluir la lectura.
8. El 70% algunas veces es capaz de explicar con un ejemplo cotidiano la enseñanza de la lectura.
9. El 65% a veces confronta el punto de vista del autor, opinando críticamente sobre éste.
10. El 45% a veces relaciona el relato con otras lecturas previas y el 40% nunca lo hace.

Estas respuestas muestran la existencia de dificultades aun en el nivel literal, ya que los procedimientos no se realizan en forma continua y mayoritaria. También se percibe una relativa dificultad en la capacidad de predecir, transformar y recomponer los textos leídos, lo cual son habilidades propias del nivel inferencial. En particular, es notable la baja proporción de estudiantes que no tienen continuidad en este proceso. Además, el nivel crítico- intertextual muestra debilidades, principalmente, en la capacidad de relacionar, criticar y/o evocar el contenido de la lectura.

Gráfico 1. Dificultades en la comprensión lectora que reconocen los estudiantes.



Fuente: Encuesta a estudiantes

8.2 ANÁLISIS DE RESULTADO EN LOS TALLERES DE LECTURA

Por otra parte, los resultados de los talleres de comprensión lectora basados en el cuento "El Rey Midas" y la fábula "La Mariposa y el Caracol", sirvieron como punto de partida para diagnosticar las dificultades en la comprensión lectora integrada (literal-inferencial-crítica), y que a continuación se relacionan:

Los resultados de la comprensión lectora en el cuento fueron los siguientes:

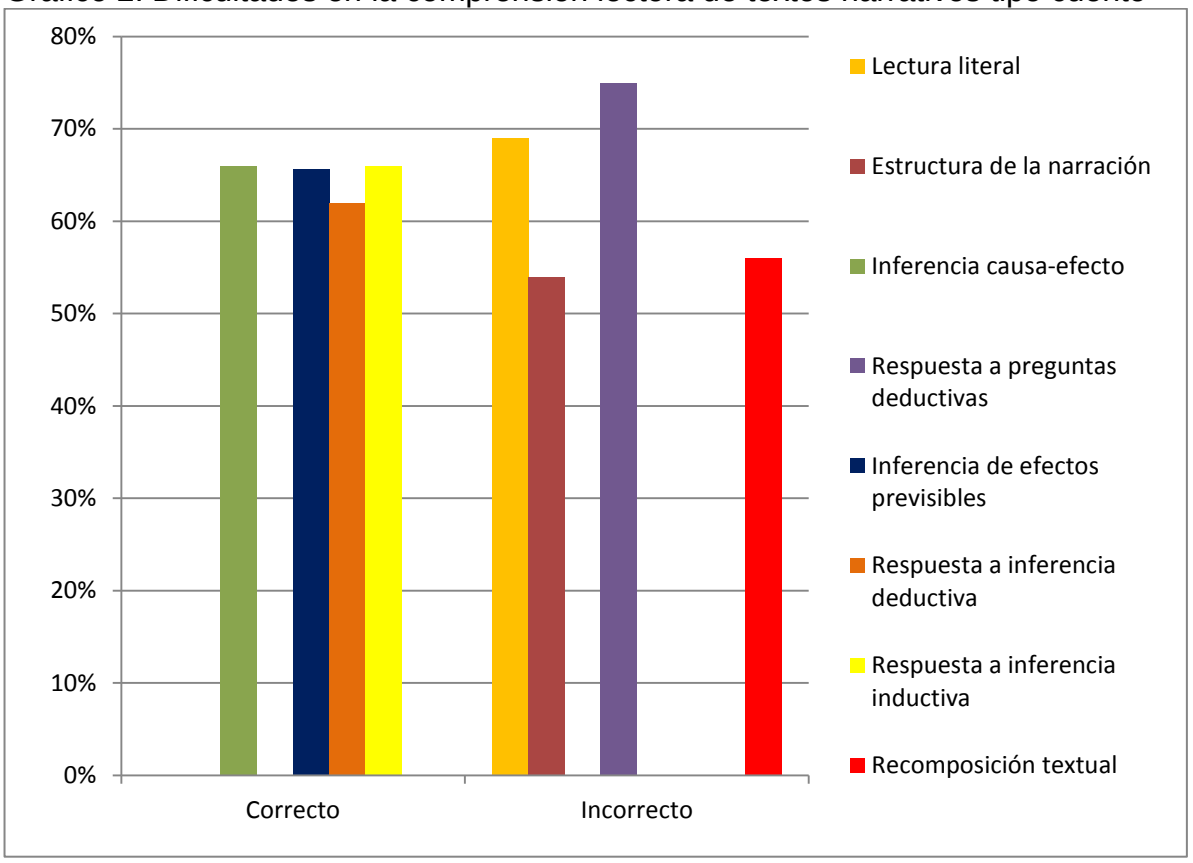
1. El 69% manifestaron dificultades en la lectura literal.
2. El 46% respondieron acertadamente preguntas relacionadas con la estructura del cuento, lo cual indica que la mayoría tiene debilidades en este componente.
3. El 65% respondió acertadamente inferencia basada en la relación causa-efecto de la situación planteada en la lectura.

4. El 75% manifestó dificultad para responder una pregunta deductiva, probablemente por desconocimiento de léxico y poco manejo de sinónimos.
5. El 65% respondieron bien, al inferir efectos previsibles a una causa.
6. El 62% respondió correctamente con relación a una inferencia deductiva.
7. El 65% manifestó cierta fortaleza en la inferencia inductiva de la lectura.
8. El 43% acertaron con relación al procedimiento inferencial de la recomposición textual (ver gráfico 2 en la siguiente página).

Con relación a la lectura de la fábula, los resultados fueron:

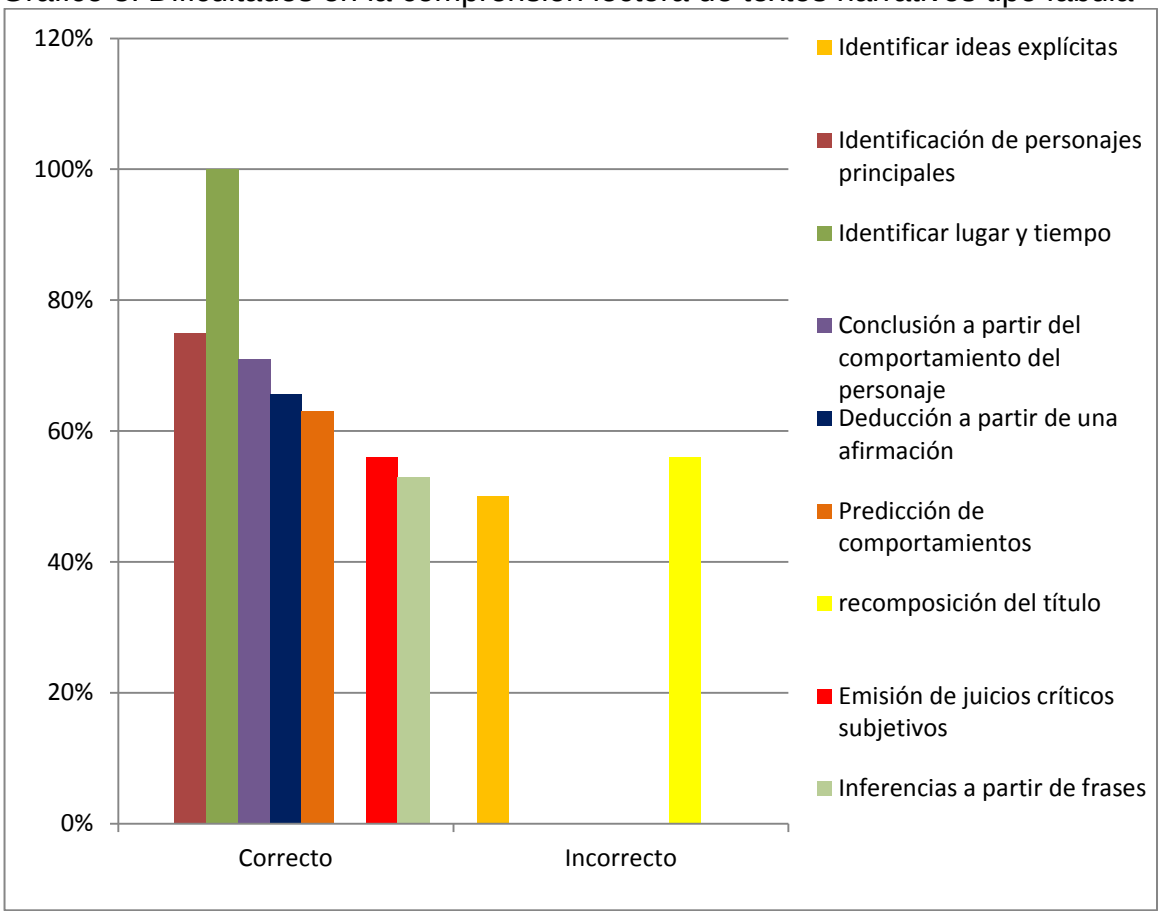
1. El 50% tuvo dificultades para identificar ideas explicitas en el texto a pesar de ser nivel literal.
2. El 75% identificó claramente personajes principales de la fábula.
3. El 100% identificó lugar y tiempo con facilidad.
4. El 71% logró sacar una conclusión a partir de un comportamiento de los personajes.
5. El 65% respondió acertadamente ante la deducción extraída a partir de otra afirmación.
6. El 62% demostró cierta capacidad de predecir comportamientos a partir de un análisis del texto leído.
7. El 43% respondió acertadamente ante una pregunta inferencial de recomposición o modificación del título del texto, lo cual representa un porcentaje minoritario.
8. El 56% emitió juicios críticos acertados, de carácter subjetivo sobre comportamientos de los personajes de la fábula.
9. El 53% demostró inferencias correctas basadas en el significado de frases hechas en el texto (ver gráfico 3 en la siguiente página).

Gráfico 2. Dificultades en la comprensión lectora de textos narrativos tipo cuento



Fuente: Taller de diagnóstico para lectura narrativa comprensiva: cuento

Gráfico 3. Dificultades en la comprensión lectora de textos narrativos tipo fábula



Fuente: Taller de diagnóstico para lectura narrativa comprensiva: fábula

El análisis de los resultados permite observar alguna ventaja en la comprensión de la fábula con relación a la comprensión del cuento por parte de los estudiantes de este grado, lo cual podría explicarse por la sencillez de su estructura y el tipo y trama de las acciones de sus personajes.

No obstante, en forma general, se puede evidenciar dificultades en algunos procedimientos del nivel inferencial como deducciones, recomposiciones, inducciones, previsiones, entre otras. De manera concreta se evidencia el desconocimiento de los accidentes verbales, significado de algunas palabras y falta de manejo de la estructura oracional básicamente. El mejoramiento de estos procesos es fundamental para el desarrollo de habilidades propias de la comprensión lectora, y lograr avanzar en los demás niveles.

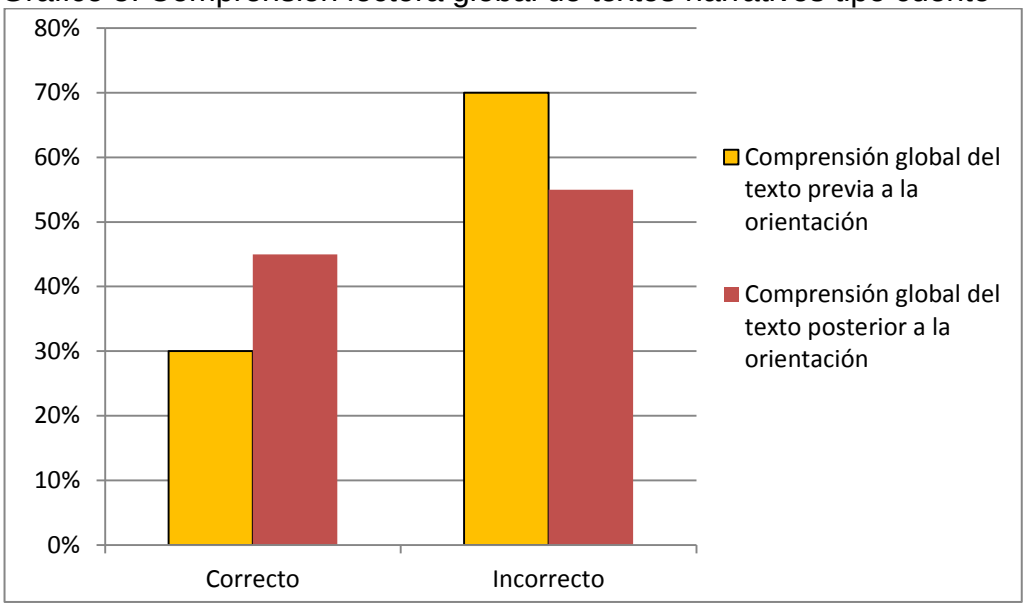
A partir de las actividades de lectura inferencial de textos narrativos en los talleres de lectura inferencial desarrollados, se trató de establecer el nivel de dificultad presentado por los estudiantes para realizar una lectura comprensiva global, tanto

cuando no habían recibido orientación en procesos de inferencia específica como cuando la recibieron.

En términos generales, la investigación desarrollada permitió determinar la existencia de serias dificultades, carencias y limitaciones en el pensamiento inferencial de los estudiantes que se encuentran entre el preescolar y la básica primaria, y su correspondencia con las deficiencias en materia de comprensión lectora global de textos narrativos: cuentos y fábulas.

A través de la aplicación de las dos pruebas de lectura y el contraste de sus resultados se pudo establecer que, que antes de recibir la orientación sobre lectura, la mayor parte de los estudiantes (70%) no alcanzó la comprensión global del texto. Sin embargo, estos indicadores cambiaron en cuanto a la comprensión de la idea global del texto al producirse el proceso de instrucción dirigida sobre los procesos de lectura inferencial y el 45% pudo responder de manera correcta a este indicador (ver gráfico 5).

Gráfico 5. Comprensión lectora global de textos narrativos tipo cuento

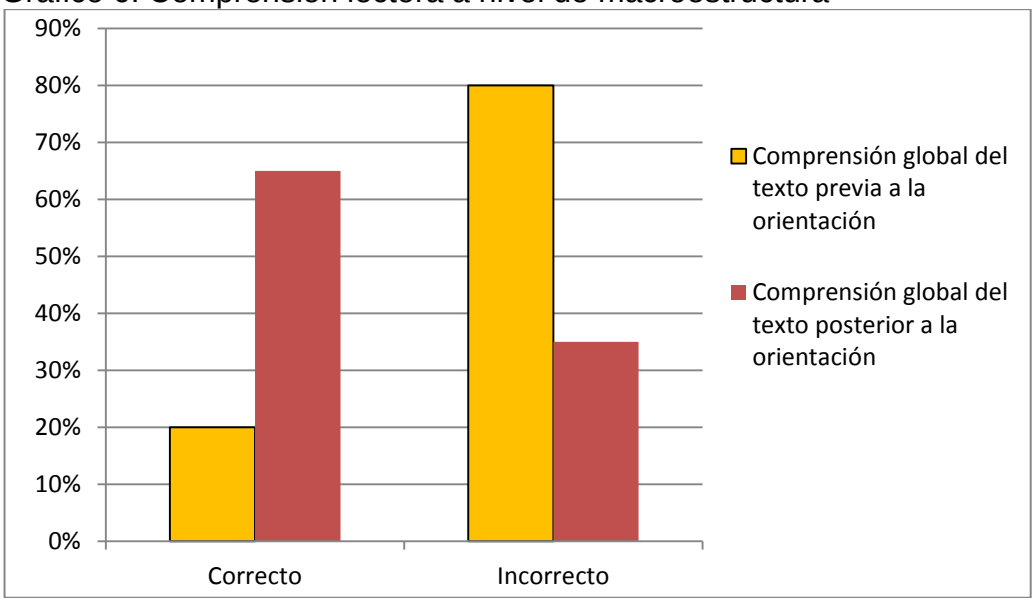


Fuente: Resultados del taller de lectura narrativa comprensiva

Por otro lado, se estableció con el seguimiento a los procesos de comprensión lectora inferencial en el aula, que la mayoría de los alumnos incluidos en el estudio (80%), tienen poca capacidad para establecer conexiones internas entre párrafos y con el sentido comunicativo del texto, razón por la cual sus respuestas a interrogantes que pedían relacionar contenidos previos y posteriores a una parte específica del texto, tuvieron un bajo nivel de acierto.

Al hacer la orientación didáctica sobre lectura comprensiva inferencial se observaron variaciones significativas en los resultados obtenidos, ya que el 65% de los estudiantes pudo establecer las conexiones internas en el texto de manera correcta y hubo disminución entre quienes nunca lograron hacerlo, al pasar al 35%. Estos resultados sugieren que este es el aspecto más problemático de la lectura inferencial a nivel de la macroestructura textual y que por tanto se debe trabajar con mayor intensidad (ver gráfico 6).

Gráfico 6. Comprensión lectora a nivel de macroestructura

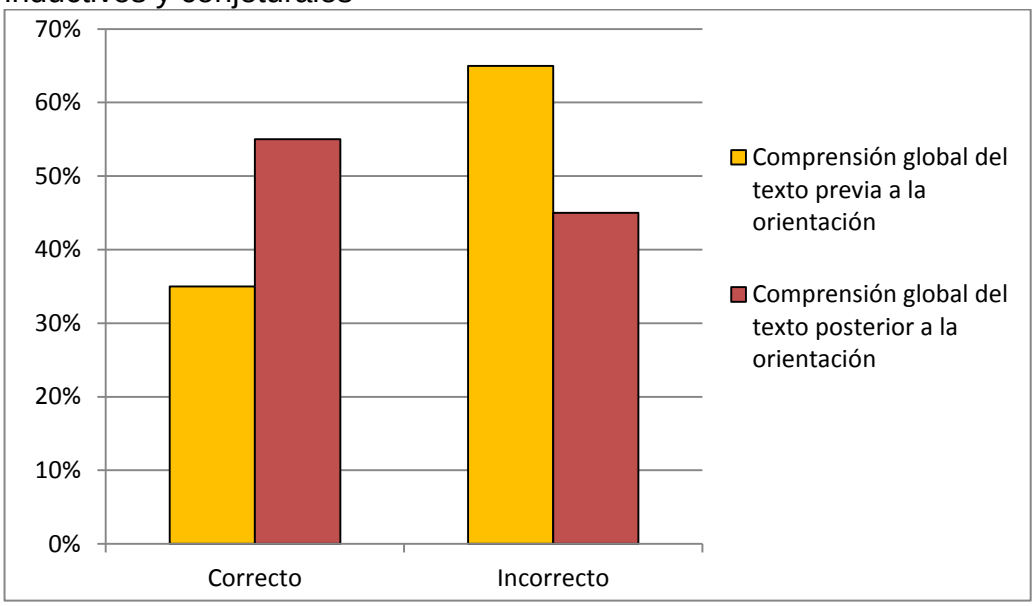


Fuente: Resultados del taller de lectura narrativa comprensiva

También se hizo notorio, inicialmente, que procesos como la deducción, la inducciones o el planteamiento de conjeturas a partir del texto no son correctos en la mayoría de los resultados de comprensión lectora que muestran los estudiantes (65%); lo que parece estar relacionado básicamente con vacíos a nivel de formación previa sobre tales mecanismos lógicos y su correspondencia con el lenguaje y la lectoescritura.

Al realizar la orientación correspondiente, en cambio, se vio una mejoría en cuanto a la manera como el estudiante construye por deducción, inducción o conjeturalmente sus respuestas a las preguntas de comprensión lectora (55%), tomando como base esquemas de comprensión rudimentarios que tiene familiarizados o que emplea con cierta frecuencia en su contexto de aprendizaje (ver gráfico 7).

Gráfico 7. Comprensión lectora a nivel de procesos inferenciales deductivos, inductivos y conjeturales



Fuente: Resultados del taller de lectura narrativa comprensiva

Además, en un primer momento se obtuvieron resultados preocupantes en cuanto a la poca capacidad del estudiante para realizar inferencias de carácter predictivo (80%), es decir, anticipatorio, hipotéticas y conjeturales, aun teniendo como base un texto narrativo del cual pudieran guiarse.

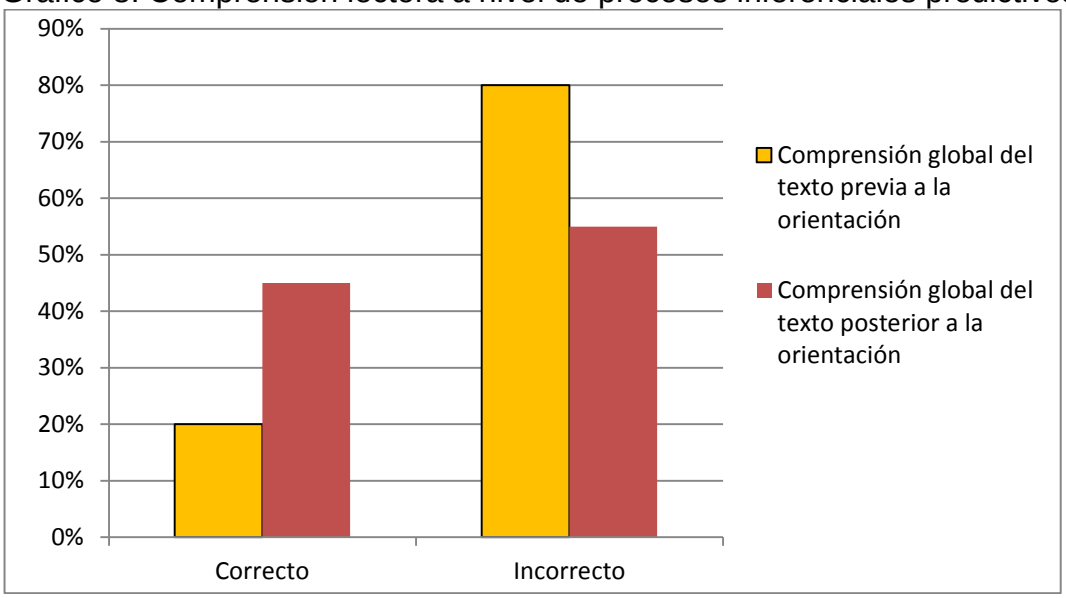
Este aspecto, es especialmente crítico, porque de él depende en buena medida la posibilidad de que el estudiante logre establecer el nivel de relación entre la lectura de nivel inferencial y los procesos discursivos correspondientes al contexto comunicativo: tiempo, espacio, causalidad, co-referencia, implicación, conjetura, predicción, los cuales son indispensables no sólo para comprender un texto escrito, para interpretarlo situacionalmente, sino para poder apoyar los propios procesos de pensamiento y cognición.

Luego de poner en marcha el dispositivo didáctico-pedagógico de orientación en comprensión inferencial, los resultados obtenidos en pruebas que medían la capacidad conjetural de los estudiantes mejoraron hasta alcanzar niveles promedio (54%), lo que corresponde por debajo a los indicadores nacionales predominantes en las pruebas censales SABER (57-62%). Por tal razón, se reconoce la necesidad de seguir avanzando en este aspecto de la lectura comprensiva porque aún se encuentra lejos de las medidas internacionales[27] (ver gráfico 8).

[27] INSTITUTO COLOMBIANO DE FOMENTO A LA EDUCACIÓN SUPERIOR – ICFES (2009). Resultados comparativos de pruebas SABER. Bogotá: ICFES-SNP, p. 36.

Como se ha visto, este proceso de inferencia tiene como función importante derivar automáticamente las implicaciones de cualquier información nueva en relación con los supuestos e informaciones que ya se tienen. A este tipo de inferencia se le llama implicación contextual dado que aquí se concibe el contexto como el conjunto de premisas que se usan en la interpretación de un enunciado.

Gráfico 8. Comprensión lectora a nivel de procesos inferenciales predictivos

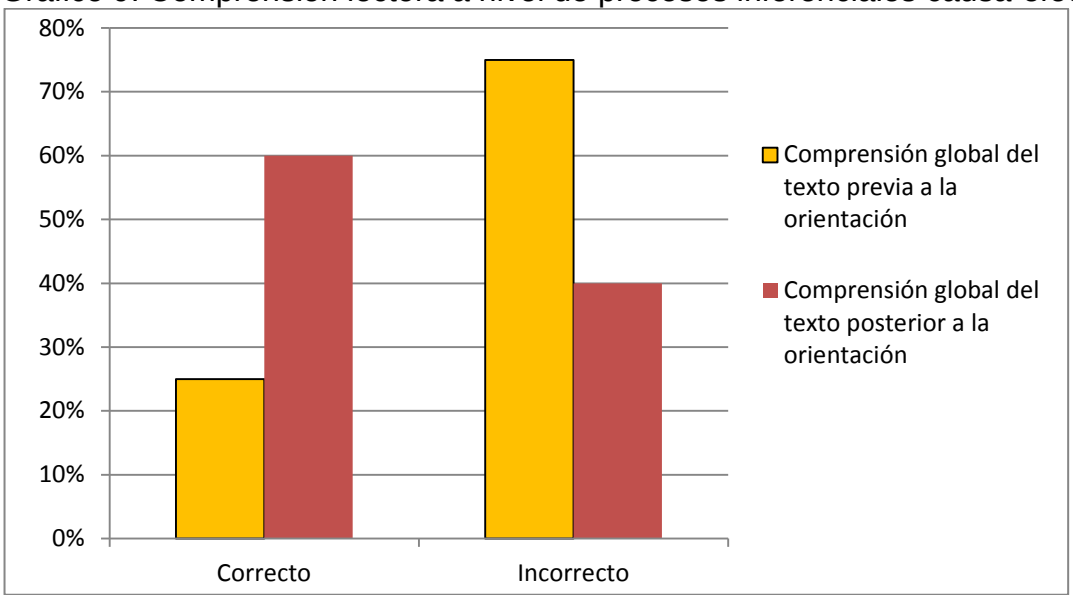


Fuente: Resultados del taller de lectura narrativa comprensiva

De otra parte, se pudo determinar a través de estos resultados, que antes de la orientación sobre lectura inferencial, el 75% de los estudiantes no alcanzó la comprensión global del texto a través de los mecanismos sustanciales de causa-efecto en la narración; mientras que sólo el 25% respondió de manera correcta.

Estos indicadores cambiaron sustancialmente posterior a la instrucción recibida por los estudiantes sobre inferencias en la lectura, siendo así que el porcentaje de los que no comprendieron la idea global del texto se redujo al 40%, aumentando la ocurrencia de las respuestas correctas al 60% de los estudiantes (ver gráfico 9).

Gráfico 9. Comprensión lectora a nivel de procesos inferenciales causa-efecto



Fuente: Resultados del taller de lectura narrativa comprensiva

Finalmente, en cuanto a la identificación del orden narrativo, es decir, las condiciones particulares de superestructura del texto, previo a la orientación sobre lectura inferencial, se encontró que el 65% no logró identificar de manera correcta el orden textual narrativo; en tanto que el 35% restante de los estudiantes lo hizo correctamente.

Luego de realizada la actividad de enseñanza-aprendizaje sobre lectura inferencial, se observaron algunos cambios en este aspecto, siendo que el 45% de los alumnos pudo identificar correctamente el orden narrativo, lo que significa una variación porcentual poco significativa en el dominio de los procesos superestructurales en la lectura comprensiva global (ver gráfico 10).

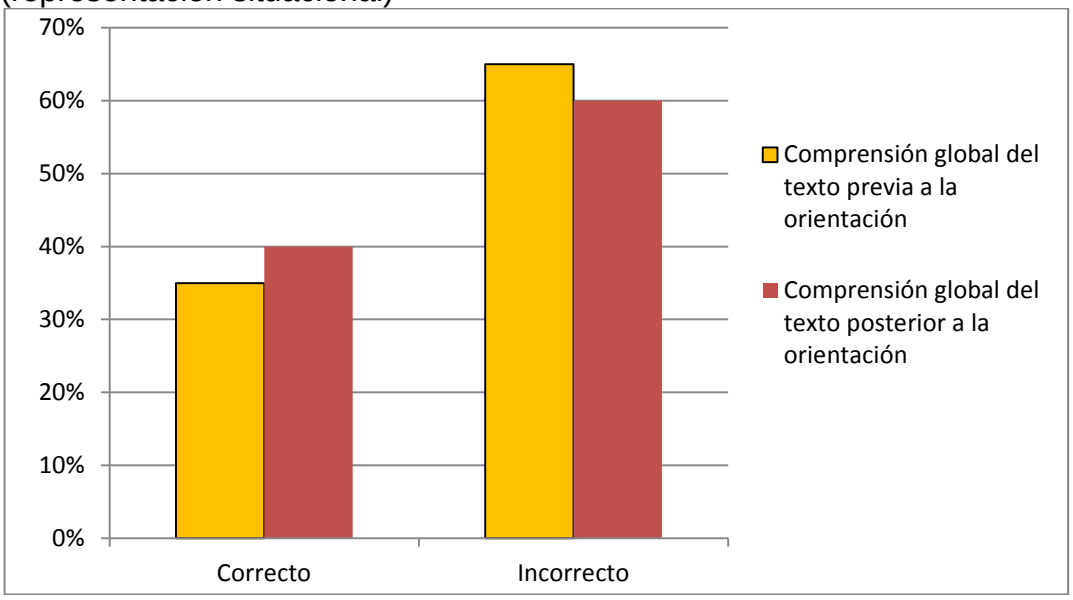
Tomando como base lo anterior, es necesario intensificar la formación de procesos cognitivos en el estudiante que le permitan la recuperación de inferencias en el plano superestructural del texto y por esa vía contribuir a las posibilidades de re-elaboración, construcción y validación de los sistemas macroproposicionales (categoriales) correspondientes al tipo narrativo.

Los primeros acercamientos tendrán que ser mediante recursos metodológicos sencillos como: relatos de la cotidianeidad, explicaciones con base en la intuición y otros que vayan en el mismo sentido, lecturas acompañadas de imágenes, escucha activa, entre otros. De esta manera el texto leído puede vincularse significativamente con el contexto comunicativo, lo que permite recuperar la representación situacional del texto como discurso comunicativo particular y con una intencionalidad específica, a partir de la percepción y conocimiento inferencial

y con ello, poner en juego o desarrollar habilidades y competencias para la comprensión global.

Siguiendo los planteamientos de van Dijk y Kinstch (1983), la posibilidad de construir esquemas representacionales, con base en la inferencia, constituye la clave de la comprensión del discurso y del texto, por lo que en el caso particular de esta investigación, se propone un modelo de integración basado en el desarrollo de las estrategias cognitivas de acceso comprensivo al texto, por un lado, y en el afianzamiento de procesos de pensamiento sistemático y complejo (inferencias elaborativas), por el otro.

Gráfico 10. Comprensión lectora inferencial a nivel de la superestructura (representación situacional)



Fuente: Resultados del taller de lectura narrativa comprensiva

8.3 ANÁLISIS DE RESULTADOS EN LA ENCUESTA A DOCENTES

Cuadro 4. Resultados de las encuestas a docentes

Encuesta a Docentes								
Pregunta	**Siempre**		**Nunca**		**A. V.**		**Total**	
1. ¿Utiliza usted la lúdica como estrategia pedagógica para mejorar los procesos lectores y escriturales?	8	40.0	2	10.0	10	50.0	20	100.0
2. ¿Cree usted que la motivación es importante al iniciar los diferentes procesos pedagógicos?	20	100.0	0	0.0	0	0.0	20	100.0
3. ¿Tiene usted en cuenta al iniciar las actividades pedagógicas las ideas previas de los estudiantes?	10	50.0	0	0.0	10	50.0	20	100.0
4. ¿Utiliza diferentes medios didácticos que contribuyan a enriquecer la producción y comprensión textual?	15	75.0	0	0.0	5	25.0	20	100.0
5. ¿Considera usted que sus estudiantes poseen hábitos de estudio que se reflejen en la escuela?	3	15.0	12	60.0	5	25.0	20	100.0
6. ¿Para el desarrollo de las actividades académicas tiene usted en cuenta el estado emocional e interés de los estudiantes?	18	90.0	0	0.0	2	10.0	20	100.0
7. ¿Cree usted que la lúdica contribuye a desarrollar competencias lectoras y escriturales en los estudiantes?	9	45.0	0	0.0	11	55.0	20	100.0
8. ¿Influye el nivel social cultural de los padres en los procesos de formación de los estudiantes?	18	90.0	0	0.0	2	10.0	20	100.0
9. ¿Sus estudiantes expresan en forma escrita sus situaciones vivenciales?	0	0.0	17	85.0	3	15.0	20	100.0

Fuente: Encuesta a docentes

A partir de los resultados de la encuesta aplicada a los docentes, se pudo determinar, en primera instancia, que la utilización de la lúdica como una estrategia pedagógica siempre se da en el 40% de los sujetos indagados; el 10% no la utiliza y el 50% sólo lo hace en ciertas situaciones o circunstancias. Se puede inferir que entre el grupo de docentes se encuentran algunas restricciones conceptuales y pedagógico-didácticas respecto a las posibilidades de la lúdica

como alternativa de mejoramiento de los procesos escriturales. No obstante debe destacarse el creciente interés que se genera en torno a modos diferentes a la tradicional enseñanza de la escritura en la escuela, implementando actividades más abiertas, dinámicas, creativas e innovadoras.

Respecto a si consideran que la motivación es importante al iniciar los diferentes procesos pedagógicos, el 100% de los docentes da una respuesta afirmativa, lo que demuestra entre ellos conciencia de que para el estudiante es más fácil aprender y desarrolla una mejor actitud hacia las actividades escolares cuando se tienen en cuenta sus intereses, actitudes y preferencias, y cuando se le proporcionan estímulos significativos frente a los contenidos académicos.

Como tercer aspecto clave, se le preguntó a los docentes acerca de si tenían en cuenta las ideas previas de los estudiantes al momento de iniciar las actividades, obteniéndose iguales valores (50%) entre quienes afirman hacerlo siempre y quienes manifiestan tenerlo en cuenta ocasionalmente. A partir de estos datos se puede afirmar que existe una limitante en cuanto a la atención debida a los conocimientos que el estudiante ya tiene, desconociéndose con esto la posibilidad de que se dé una integración significativa entre los nuevos aprendizajes y aquellos aspectos que él ya conoce. A este respecto, la lúdica puede actuar como una factor de estimulación para afianzar, explorar o traer a presente aquello que el alumno ya sabe y que puede contribuir a su mejor desempeño posterior.

De otro lado, el 75% de los docentes encuestados manifestaron que siempre utilizan diferentes medios didácticos que contribuyan a enriquecer la comprensión y producción textual, ampliando las posibilidades de aprendizaje de sus estudiantes a través de dinámicas y actividades ricas en nuevas experiencias. No obstante, el 25% restante respondió que sólo lo hace algunas veces, destacando las limitaciones que tiene la institución para contar con recursos innovadores y variados, lo que constituiría un serio obstáculo en el proceso de mejora de los aprendizajes al no poder introducir variaciones significativas en la metodología y en la dinámica de la clase.

En cuanto a si consideran que sus estudiantes poseen hábitos de estudio que se reflejen en la escuela, el 15% de los docentes respondió afirmativamente, principalmente porque perciben que en la casa tienen momentos dedicados a la realización de tareas y cuentan con alguna ayuda de sus padres. El 60% considera que no tiene tales hábitos de estudio, sobre todo observando los resultados académicos del grupo y la frecuente situación de alumnos que no repasan en casa o no hacen sus tareas. El 25% de los docentes sostuvieron, en este caso, una respuesta negativa, pues afirman que en general ninguno de los estudiantes ha desarrollado un momento y una práctica de estudio en casa que le ayude en su proceso de aprendizaje; aspecto este que reviste suma importancia y gravedad porque se comprende que el desempeño escolar de un individuo no se

reduce a asistir a la escuela y aprender allí, sino que tiene que haber compaginación y continuidad en toda la experiencia de educación, en diferentes contextos y siempre con el desarrollo de hábitos adecuados de estudio.

Al interrogar a los docentes acerca de si en el desarrollo de las actividades académicas tienen en cuenta el estado emocional e interés de los estudiantes, el 90% respondió afirmativamente, porque reconocen que el aprendizaje se desarrolla de manera diferente en función de la afectividad, los sentimientos y emociones que operan en el comportamiento cotidiano del estudiante. El 10% restante respondió que algunas veces, reconociendo con ello que les resulta difícil manejar el componente psico-emotivo del aprendizaje, lo que haría necesaria una intervención formativa en este aspecto tan importante.

Por otra parte, el 55% de los docentes manifiesta que sólo algunas veces la lúdica puede ayudar a desarrollar competencias de comprensión y escriturales en los estudiantes, lo que se relaciona con una visión restrictiva de las experiencias lúdicas como formas estratégicas de mejoramiento de la actividad de enseñanza-aprendizaje. Por el contrario, el 45% de los profesores encuestados opina que sí se da esa contribución, especialmente porque la lúdica activa los procesos de expresión, de representación y de imaginación que subyacen a la acción de escribir, de crear texto con elementos gráficos y de expresar lo aprendido.

Haciendo referencia a si el nivel sociocultural de los padres influye en los procesos de formación de estudiantes, el 90% de los docentes respondió afirmativamente, confirmando con ello que se percibe una clara relación entre el contexto familiar y las posibilidades de aprendizaje del alumno, sobre todo porque ese ambiente marca la diferencia en cuanto al tipo y frecuencia de los estímulos vivenciales que son esenciales en la educación del individuo. En cuanto a quienes respondieron con “algunas veces”: 10%, las respuestas obedecen a la consideración de que en el desarrollo de la personalidad infantil hay una relación dinámica entre la herencia y el ambiente, en el cual no solamente está la familia, sino que hacen parte de él la escuela, el grupo de amigos, la comunidad, entre otros, capaces igualmente de producir influencias significativas en la formación de niños y adolescentes.

Por último, a los docentes se les preguntó si consideraban que sus estudiantes expresan en forma escrita las situaciones vivenciales, a lo cual el 85% respondió de manera negativa, planteando con ello una realidad observable en el marco de la experiencia escolar y extraescolar: los niños tiene grandes dificultades para ingresar al dominio lectoescritor desde las primeras etapas de estudio por las carencias cognitivas, estimúlicas, afectivas y pedagógicas de las mismas actividades que supuestamente deben enseñarles a aprender la lectura y la escritura. Entonces, muy difícilmente logran convertir su pensamiento en texto escrito, incluso cuando proviene de la inmediatez de su vivencia cotidiana. Dentro de este mismo aspecto, el 15% de los docentes que reconocieron la existencia,

algunas veces, de expresión escrita de vivencias por parte de los estudiantes, señalaron principalmente aquellas situaciones en que el estudiante responde a una actividad programada por el docente para que a partir de un relato o anécdota personal, plasme en gráficos y palabras escritas sus emociones, sentimientos y conocimientos, sin embargo este es un caso poco frecuente en las aulas de clase y evidencia límites próximos de autonomía en la expresión escrita y la comprensión lectora.

8.4 ANÁLISIS DE RESULTADOS EN LA ENCUESTA A PADRES DE FAMILIA

Cuadro 5. Resultados de las encuestas a padres de familia

Encuesta a padres de familia								
Pregunta	**Siempre**		**Nunca**		**A. V.**		**Total**	
1. ¿Se interesa usted por colabórale a su hijo@ en las actividades escolares?	14	70.0	0	0.0	6	30.0	20	100.0
2. ¿Siente usted que su hijo muestra motivación e interés permanente por el estudio?	4	20.0	0	0.0	16	80.0	20	100.0
3. ¿Cree usted que su hijo aprende jugando?	4	20.0	10	50.0	6	30.0	20	100.0
4. ¿Cree usted que su hijo siente placer y se preocupa por mejorar sus procesos escriturales a través de las actividades lúdicas?	4	20.0	6	30.0	10	50.0	20	100.0
5. ¿Considera usted que dibujando su hijo se expresa?	6	30.0	0	0.0	14	70.0	20	100.0
6. ¿Ha participado su hijo en proyectos de aula lúdicos que contribuyan a mejorar sus procesos lectores y escriturales?	0	0.0	17	85.0	3	15.0	20	100.0
7. ¿Le proporciona usted material o apoyos educativos y lúdicos en casa para que mejore en la lectoescritura?	3	15.0	4	20.0	13	65.0	20	100.0

Fuente: Encuestas a docentes y padres de familia

Por su parte, al aplicar las encuestas a los padres de familia, se intentó obtener información específica acerca de la manera como los procesos de expresión gráfica (escrita) se reflejan en el entorno familiar, sobre todo porque se reconoce la importante influencia que la dinámica del hogar tiene sobre el aprendizaje y particularmente en la producción textual como modo de construcción del conocimiento y de la comunicación por parte de los individuos, en este caso, los niños.

En primer lugar, se les preguntó si se interesan por colaborarles a sus hijos en las actividades escolares, a lo cual el 70% respondió afirmativamente, dando muestra de compromiso frecuente con la responsabilidad que tiene como colaboradores de primer nivel en el proceso educativo y de enseñanza-aprendizaje. No obstante, puede cuestionarse que este reconocimiento se queda en el plano de la intención y pocas veces se concreta a través de un acompañamiento permanente de las actividades escolares. El 30% restante manifestó que este interés por ayudarle a los hijos se da sólo algunas veces, ya que expresan reservas frente a qué tan decisiva es la ayuda que le pueden brindar a sus hijos y a la idea de que la principal responsabilidad en el aprendizaje recae sobre la escuela y los docentes, no sobre el hogar y los padres.

Como segundo interrogante, se incluyó si el padre de familia siente motivación e interés de su hijo por el estudio. El 20% dijo que sí percibe estas condiciones en el comportamiento habitual de su hijo, lo que sería favorable para desarrollar una intervención socioafectiva a favor de la comprensión y la producción textual, sobre todo si dicha intervención se lleva a cabo mediante estrategias lúdicas y creativas. Sin embargo, es preocupante que la mayoría de los padres de familia: 80%, manifiesten que sólo algunas veces la conducta de sus hijos evidencia interés y motivación especiales por las actividades de estudio. En este punto debe prestarse atención al hecho de que los intereses y las motivaciones por el aprendizaje tienen un componente afectivo que se ubica principalmente en el hogar, por lo que deberá enfatizarse en mecanismos de integración familia-escuela para lograr la integralidad del aprendizaje de la producción textual, especialmente cuando media el interés y la experiencia lúdica.

Al preguntarles si creían que sus hijos aprenden jugando, el 20% respondió afirmativamente, el 50% lo hizo negativamente y el 30% restante manifestó que algunas veces. Se trata de una situación bastante frecuente entre los padres de familia: la subvaloración del juego y de la lúdica en general, como formas de aprendizaje significativo, permanente y positivo para los niños desde que inician su etapa escolar. Se destaca en este caso, la necesidad de divulgar con una mayor claridad a los padres de familia y a toda la comunidad el valor pedagógico del juego y la manera como se integra con la idea de una educación de calidad y como posibilitador de un amplio horizonte de experiencias y expresiones valiosas para la vida de los niños.

Respecto a si su hijo siente placer y se preocupa por mejorar sus procesos escriturales y de comprensión a través de las actividades lúdicas, el 20% dio una respuesta afirmativa, el 30% se inclinó a responder que no y el 50% correspondió a “algunas veces”. Queda claro que hay un margen considerable de padres de familia que encuentran positivas estas actividades por su efecto sobre la motivación del estudiante para aprender. Sin embargo, queda pendiente generar las condiciones en el entorno familiar y escolar para favorecer un aprendizaje de lo

textual explorando, asumiendo y valorando el alto impacto de lo lúdico en la expresión representacional o simbólica del lenguaje a través de elementos gráficos y escriturales.

Precisamente, la siguiente pregunta que se le hizo a los padres de familia tuvo que ver con que si ellos consideran que su hijo se expresa dibujando, a lo cual el 30% dijo que sí, porque se han dado cuenta de la facilidad que tiene sus hijos para plasmar gráficamente sus ideas y por la motivación que perciben cuando ellos se abocan a una tarea que incluye el dibujo y otras formas artísticas. Un 70% de los encuestados, por su parte, indicó que sólo algunas veces su hijo logra expresarse a través del dibujo, mostrando una muy baja valoración de la posibilidad comunicativa que tienen formas gráficas como el coloreado, el garabateo y cualquier forma de dibujo. Sin embargo, es claro que los padres de familia se sienten más interesados en la expresión textual escrita convencional que en la gráfica, no percibiendo la relación sustancial que hay entre estos procesos y la comprensión lectora, así como de ambos con las competencias comunicativas.

Al consultarles si sus hijos han participado en proyectos de aula lúdicos que contribuyan a mejorar los procesos de comprensión lectora y producción escrita, el 85% respondió negativamente, lo que revela el déficit que existe en las instituciones educativas y en las aulas de clases respecto a agenciar el desarrollo de experiencias constructivas y creativas de expresión del estudiante, como lo son las estrategias lúdicas y que pueden estar puestas al servicio de objetivos académicos o cognitivos de largo alcance. El restante 15% indicó que sus hijos han participado de algunas experiencias, pero que no es una situación continua en la escuela. Frente a esto es clara la necesidad y la exigencia de promover una cultura de lo lúdico que se integre efectivamente con el desarrollo de competencias y la construcción de aprendizajes significativos, como debe ser el de la lectoescritura.

Finalmente interesó establecer, entre los padres de familia, si les proporcionan material o apoyos educativos y lúdicos a sus hijos en la casa, frente a lo cual el 15% respondió afirmativamente, el 20% negativamente y el 65% indicó que algunas veces se los suministra. Estos datos no son del todo positivos, porque evidencian algún grado de desconocimiento y de desinterés respecto al importante papel que juegan los recursos educativos en el proceso de mejoramiento de los aprendizajes. Además, representa un aspecto de limitación al potencial que puede llegar a desarrollar un niño que juega, que cuenta con un entorno favorecedor de experiencias significativas y que le permite una gran variedad de elementos para el disfrute, la exploración, la invención y el estímulo a la curiosidad y la creatividad. Como puede verse, no se afianzan estas condiciones en el caso de los hogares de los estudiantes de los grados Transición y 1º, y ello hace que los procesos de aprendizaje de la comprensión lectora y la producción textual se vean disminuidos en su pertinencia y efectividad.

9. DISEÑO DE TALLERES PEDAGÓGICOS PARA LA INTEGRACIÓN DE LOS PROCESOS DE COMPRENSIÓN Y PRODUCCIÓN TEXTUAL

Las actividades están organizadas mostrando inicialmente el texto narrativo desde el cuál se construirá la comprensión global y, posteriormente, aparecen señaladas las capacidades evaluadas y los procesos conducentes al desarrollo de competencias válidas al momento de responder a la evaluación comprensiva.

Estas actividades de orientación didáctica se les aplicaron a los estudiantes, obteniéndose un margen de mejoramiento en su habilidad lectora y escritora y, por ende, muestran su viabilidad y confiabilidad.

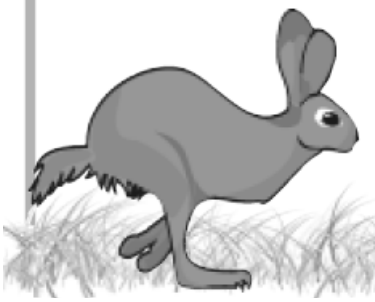
LECTURA 1. ACTIVIDAD DE COMPRENSIÓN INFERENCIAL INDUCTIVA – DEDUCTIVA

La liebre y la tortuga

Cierto día, la liebre se alababa, ante los demás animales, de su gran velocidad en las carreras.

- Nadie me ha ganado jamás, cuando corro con todas mis fuerzas –decía-. Desafío al que quiera probarlo.
- Acepto el desafío- dijo la tortuga tranquilamente.
- ¡Qué gracia tienes! Soy capaz de bailar a tu alrededor durante el camino –dijo la liebre.
- No te alabes de nada, hasta no ser vencedora –le contestó la tortuga.

Se fijaron las condiciones de la carrera y comenzó la prueba. La liebre desapareció, pero se detuvo pronto y, despreciando a la tortuga, se puso a descansar y se quedó dormida.



La tortuga avanzó y avanzó sin prisa, pero sin descansar ni un minuto. Cuando la liebre despertó, la tortuga estaba tan cerca de la meta que, por más esfuerzos que hizo, ya no pudo alcanzarla.

☑ **CAPACIDAD EVALUADA:** OBTIENE INFORMACIÓN EXPLÍCITA

1. ¿Quién se alababa de su gran velocidad en las carreras? (*Indicador: Identifica ideas específicas*)

_____

CRITERIOS DE CORRECCIÓN

Puntaje 1:
El estudiante señala que es la liebre quien se alababa de su gran velocidad en las carreras
Ejemplos de respuesta:

- *Liebre*
- *La liebre*

Puntaje 0:
Otra respuesta.

2. ¿Qué hizo la liebre durante la carrera? (*Indicador: Identifica ideas específicas*)
   a) Corrió y llegó rápidamente a la meta
   b) Se puso a bailar alrededor de la tortuga
   c) Se puso a descansar y se quedó dormida ✓

Las preguntas 1 y 2 evalúan la obtención de información explícita pues no exploran más allá de la identificación local, ni exigen ir más allá de la información dada. Sin embargo la primera de ellas tiene una dificultad menor que la segunda, debido a que en la pregunta 1 la información se obtiene de la primera oración del texto. En la pregunta 2; en cambio, la información debe obtenerse del segundo párrafo del texto. El estudiante debe buscar esta información en el texto teniendo en cuenta el momento preciso que se le indica (“durante la carrera”)

☑ **CAPACIDAD EVALUADA:** HACE INFERENCIAS A PARTIR DE LO LEÍDO

3. ¿Por qué la liebre creía que le ganaría a la tortuga? *(Indicador: Establece relaciones causa - efecto)*

_____

CRITERIOS DE CORRECCIÓN

Puntaje 1:
El estudiante señala que la liebre creía que le ganaría a la tortuga porque era la más veloz de todos los animales o porque la tortuga era más lenta que él.
Ejemplos de respuesta:
- *Porque la liebre era más rápida*
- *Porque la tortuga es un animal lento*

Puntaje 0:
Otra respuesta.
Ejemplos de respuesta:
- *Porque la liebre era mala*
- *Porque la liebre se creía lo mejor.*

4. La tortuga ganó la carrera debido a su: *(Indicador: Hace deducciones relacionando información intratextual)*
   a) rapidez
   b) constancia ✓
   c) alegría

Las preguntas 3 y 4 evalúan la capacidad "*hace inferencias a partir de lo leído*" y, sin embargo tienen diferente nivel de dificultad, la pregunta 3 es menos compleja que la pregunta 4, lo cual es explicado porque en la pregunta 3, el estudiante debe inferir la causa a partir de información contenida en uno de los párrafos, es decir, en una porción limitada del texto ("Cierto día, la liebre se alababa, ante los demás animales, de su gran velocidad en las carreras. -Nadie me ha ganado jamás, cuando corro con todas mis fuerzas –decía-. Desafío al que quiera probarlo").

La pregunta 4, en cambio, exige una lectura más global del texto. La inferencia, en este caso, no puede hacerse a partir de un determinado párrafo del texto ni a partir de información explícita en el texto (como la pregunta 3). Esta pregunta exige un entendimiento profundo del texto pues se debe inferir una característica propia de la tortuga a partir de su comportamiento en el cuento.

☑ **CAPACIDAD EVALUADA:** REFLEXIONA EN TORNO AL TEXTO

5. ¿Crees que la liebre mereció perder la carrera? ¿Por qué?. *(Indicador: Evalúa el contenido y forma del texto)*

_____

_____

CRITERIOS DE CORRECCIÓN:

Puntaje 1:

El estudiante señala que Sí y sustenta su respuesta con la información que el texto le brinda. La explicación debe ser coherente con el hecho de que la liebre menospreció a la tortuga, echándose a descansar.

Ejemplos de respuesta:

- *Sí, porque despreció a la tortuga*
- *Sí, porque trató mal a la tortuga y se echó a descansar*

Puntaje 0:

El estudiante da una respuesta vaga, inconsistente o incoherente

Ejemplos de respuesta:

- *Sí, porque la liebre es mala*

La pregunta 5 evalúa la capacidad: Reflexiona en torno al texto y tiene diferente nivel de dificultad a la pregunta 4 que podría ser menos compleja debido a que le exige al estudiante que reflexione en torno al contenido del texto y la otra, que reflexione en torno a la forma de este, aunque la pregunta 5 no demanda que el estudiante emita una opinión crítica.

LECTURA 2. ACTIVIDAD COMPRENSIVA CAUSA-EFECTO

El Rey Midas

Hace muchísimos años, existió un rey llamado Midas. El rey Midas era bueno, pero tenía un defecto: le gustaba mucho el oro. Tenía una hija que era el encanto de su corazón. Ella no se preocupaba por el oro, como su padre.

A todo lo que la hija decía: ¡Qué lindo!, el rey respondía:

- Sería mejor que fuera de oro macizo.

Un día el rey estaba contando sus monedas de oro. De pronto, oyó una voz misteriosa que le decía:

- ¿Eres feliz, Midas?

El rey dijo:

- Sería más feliz, si tuviera mucho más oro.

- Muy bien, Midas-respondió la voz. Para darte gusto, de ahora en adelante, todo lo que toque se convertirá en oro.

Y la voz no volvió a escucharse más.

Al otro día, el rey Midas encontró convertido en oro todo lo que había tocado durante la noche: las mantas, las almohadas y el colchón.

También, su desayuno se convirtió en un bloque de oro.

Su hija vino a saludarlo al cuarto. Apenas lo abrazó, quedó convertida en una estatua de oro macizo.

Entonces, el amor del rey por el oro se volvió desprecio.

Al perder a su hija, Midas se sentó en un sillón a llorar. En ese momento, se volvió a oír la voz que decía:

- ¿Eres feliz, Midas?

- Soy el más triste de los hombres –contestó.

- ¿Qué prefieres, un vaso de agua o un pedazo de oro?

- Un vaso de agua-respondió el rey.

- ¿Tu hija o diez toneladas de oro?

- ¡Mi hijita, mi hija querida! –gritó el pobre Midas.

- Entonces, vete al lago y llena una jarra con agua. Riega todo lo que se haya convertido en oro con ella para que vuelvas a ser el mismo de antes –indicó la voz.

Así lo hizo el rey. Su hija recuperó la vida. Además, él pudo comer y pudo recostarse en su gran cama.

☑ **CAPACIDAD EVALUADA:** OBTIENE INFORMACIÓN EXPLÍCITA

1. ¿Cuál era el defecto del rey? *(Indicador: Identifica ideas específicas del texto)*
   a) Quería demasiado a su hija
   b) Le gustaba mucho el oro ✓
   c) Le gustaba mucho comer

2. ¿Quiénes son los personajes de esta narración? *(Indicador: Identifica ideas específicas del texto)*

_____

CRITERIOS DE CORRECCIÓN

Puntaje 1:
El estudiante señala que los personajes son el rey, la hija del rey y la voz.
Ejemplos de respuesta:
- *Rey, hija y voz*
- *El rey, la hija del rey la persona que le habla al rey*

Puntaje 0:
Otra respuesta.
Ejemplo de respuesta:
- *El rey y la hija*

Las preguntas 1 y 2 evalúan la obtención de información explícita pues no exploran más allá de la identificación local, ni exigen ir más allá de la información dada. Sin embargo tienen diferente nivel de dificultad. La primera de ellas tiene una dificultad menor que la segunda, lo cual es explicado por:

a) En la pregunta 1 se pide un solo pedazo de información: “le gustaba mucho el oro”. En la pregunta 2 se piden tres pedazos de información: “el rey”, “la hija del rey” y “la voz”.
b) En la pregunta 1, la información se obtiene de la primera oración del texto. En la pregunta 2; en cambio, la información debe obtenerse de una lectura global del texto. El estudiante debe buscar esta información de diferentes párrafos del texto.

☑ **CAPACIDAD EVALUADA:** HACE INFERENCIAS A PARTIR DE LO LEÍDO

3. ¿Por qué el rey se convirtió en un hombre triste? *(Indicador: Establece relaciones causa - efecto)*
   a) Porque ya no podía convertir todo en oro
   b) Porque la voz desapareció
   c) Porque su hija se convirtió en oro ✓

4. ¿Cuál es la lección que aprendió el rey Midas? *(Indicador: Hace deducciones a partir de información intratextual)*
   a) El oro no da la felicidad completa ✓
   b) No debemos hacerle caso a las voces que nos hablan
   c) Es importante querer a los hijos

Las preguntas 3 y 4 evalúan la capacidad para hacer inferencias a partir de lo leído y, sin embargo tienen diferente nivel de dificultad, la pregunta 3 es menos compleja que la pregunta 4, lo cual es explicado por lo siguiente: En la pregunta 3, el estudiante debe inferir la causa a partir de información contenida en uno de los párrafos, es decir, en una porción limitada del texto (“Su hija vino a saludarlo al cuarto. Apenas lo abrazó, quedó convertida en una estatua de oro macizo. Entonces, el amor del rey por el oro se volvió desprecio…”). En este caso, es necesario que se reconozca que el Rey Midas se convirtió en un hombre triste porque su hija se convirtió en oro. Fíjese que no existen conectores del tipo “porque” o “pues” que hagan explícita la relación de causalidad, por ello dicha relación debe ser inferida.

La pregunta 4, en cambio, exige una lectura más global del texto. La inferencia, en este caso, no puede hacerse a partir de un determinado párrafo del texto ni a partir de información explícita en el texto (como la pregunta 3). Esta pregunta exige un entendimiento profundo del texto pues se debe inferir una moraleja implícita relacionada con lo que le sucedió al rey en la historia.

☑ **CAPACIDAD EVALUADA:** REFLEXIONA EN TORNO AL TEXTO

5. "-Entonces, vete al lago y llena una jarra con agua. Riega todo lo que se haya convertido en oro con ella para que vuelvas a ser el mismo de antes –indicó la voz". En esta parte del texto, la voz: *(indicador: Evalúa el contenido y forma del texto)*
   a) Le da un consejo al rey ✓
   b) Le hace una pregunta al rey
   c) Le pide un favor al rey

6. ¿Crees que el oro le dio la felicidad al rey Midas? ¿Por qué? *(Indicador: Evalúa el contenido y forma del texto)*

   _____

   _____

CRITERIOS DE CORRECCIÓN

Puntaje 1:

El estudiante señala que Sí o No y sustenta su respuesta con la información que el texto le brinda. Si la respuesta es Sí, la explicación debe ser coherente con la idea de que el rey fue feliz pero solo en un primer momento, hasta que su hija se convirtió en oro y en ese momento ya no fue feliz. Si la respuesta es No, la explicación debe ser coherente con la idea de que la hija del rey, al convertirse en oro, convirtió a su padre en un hombre infeliz, que solo recuperó su alegría cuando pudo verla con vida otra vez.

Ejemplos de respuesta:

- *Solo al comienzo porque después se dio cuenta que su hija valía más que el oro*
- *No, porque su hija se convirtió en oro*
- *No, porque se dio cuenta de que la vida de su hija era más importante*

Puntaje 0:

El estudiante da una respuesta vaga, inconsistente o incoherente.

Ejemplos de respuesta:

- *Sí, porque le gustaba mucho el oro.*
- *No, porque luego se convirtió en un hombre triste.*

Como se puede apreciar, cada vez que proponga preguntas abiertas a sus estudiantes, debe proponer una descripción de los criterios de corrección con los cuales calificará la respuesta. Ello le permitirá calificar más objetivamente a sus estudiantes y tener mayor claridad sobre lo que espera como una respuesta correcta. Recuerde que una evaluación de comprensión de textos no es una evaluación de expresión escrita, por lo tanto, al calificar las respuestas a preguntas asociadas a esta competencia no debería tomar en cuenta la letra o la redacción del niño siempre y cuando no interfiera con la comprensión de la respuesta. La expresión escrita debe tener un propio espacio para evaluarla.

LECTURA 3. ACTIVIDAD DE COMPRENSIÓN INFERENCIAL CONTEXTUAL

El ratón de la ciudad y el del campo

Un ratoncito que vivía en el campo recibió la carta de un primo en la que lo invitaba a pasar unos días con él, en su cómodo huequito en un gran palacio en la ciudad. El ratoncito del campo aceptó con alegría la invitación y partió hacia la vivienda de su primo.

Al llegar al palacio ¡qué olor! El ratón campesino se maravilló por todos los ricos quesos que vio. ¡Qué delicia! ¡Nunca vio tantos quesos juntos! Pero cuando fue a comerlos apareció un señor con una escoba gorda y grandota y los dos ratones tuvieron que salir corriendo de ahí, dejando con pena la rica comida para otro momento.

Corrieron y corrieron hasta que al fin pudieron escapar.

El pobre ratoncito del campo no estaba acostumbrado a estos sustos, casi no podía respirar.

Cuando ya había pasado el susto, el ratón de la ciudad lo invitó a comer otra vez.

Pero el ratoncito del campo le dijo:

- Prefiero un pequeño pedacito de pan comido con tranquilidad, que el queso más rico comido entre escobazos y miedo.

Y así regresó a su humilde, pero tranquila casita del campo.

Este es un típico texto narrativo que los estudiantes de este nivel pueden comprender. Note que se trata de un texto con una estructura narrativa muy marcada (inicio: el ratón del campo recibió invitación y se fue a la ciudad; conflicto o nudo: el ratón llegó al palacio, se quedó maravillado con la comida pero no pudo comer nada; final: el ratón del campo decidió regresar a su casa) e incluye diálogos directos de los personajes. La estructura marcada facilita la lectura aunque la inclusión de algunos diálogos directos lo hace un poco más complejo que si todo fuera narrado en tercera persona.

☑ *CAPACIDAD EVALUADA : Hace inferencias a partir de lo leído.*
INDICADOR : Establece relaciones de causa - efecto.

1. ¿Por qué el ratón del campo se fue a la ciudad?
   a) porque le gustaba la ciudad
   b) porque un primo lo invitó ✓
   c) porque quería comer ricos quesos

Para responder esta pregunta, el estudiante debió establecer la relación semántica de causalidad a partir de la primera oración del primer párrafo.

☑ *CAPACIDAD EVALUADA : Obtiene información explícita del texto.*
INDICADOR : Identifica ideas específicas.

2. ¿Qué sucedió cuando el ratón llegó a palacio?
   a) Se entusiasmó al ver tantos ricos quesos ✓
   b) Se comió todos los quesos que vio
   c) Recibió una carta de su primo

Para responder esta pregunta, el estudiante debió obtener información explícita del texto. Primero debió ubicarse en el momento en el que el ratón llegó al palacio para identificar lo que este hizo al llegar. Aquí la obtención no es tan directa puesto que tiene que discriminar de entre información que está propuesta en las alternativas, debido a que sucedieron varios hechos cuando el ratón llegó al palacio.

☑ *CAPACIDAD EVALUADA : Obtiene información explícita del texto.*
INDICADOR : Identifica ideas específicas.

3. ¿Qué sucedió al final de la historia?
   a) Los ratones pudieron comer los quesos
   b) El ratón campesino invitó al campo al ratón de la ciudad
   c) El ratón campesino regresó a su casa del campo ✓

Para responder esta pregunta, el estudiante debió obtener información explícita del texto a partir del establecimiento de una relación de secuencia.

CAPACIDAD EVALUADA : *Hace inferencias a partir de lo leído.*
INDICADOR : *Reconoce el significado de palabras o expresiones a partir del contexto de la lectura*

4. "Y así regresó a su humilde, pero tranquila casita del campo".
   En esta oración, la palabra subrayada significa:
   a) sucia
   b) pacífica
   c) pobre ✓

En este caso, el estudiante debe identificar el sentido de la palabra subrayada en el contexto de una proposición. Ello significa comprender, a partir de una lectura local, que la palabra humilde significa "pobre".

NIVEL AVANZADO

Lo que deberían poder realizar en este nivel:

En este nivel, los estudiantes, en textos de mediana y larga extensión para el grado, deberían lograr las siguientes tareas:

- ✓ Obtener información explícita, literal o parafraseada, cuando no se encuentra a la vista.
- ✓ Realizar deducciones y presuposiciones de la información contenida en le texto de manera local o global, a partir de información explícita e implícita.
- ✓ Realizar una interpretación crítica del contenido del texto cuando este brinda los argumentos de manera no tan obvia y explícita y donde es necesario apelar a su conocimiento enciclopédico.

LECTURA 4. ACTIVIDAD DE COMPRENSIÓN LECTORA INFERENCIAL DE TIPO INTRATEXTUAL

El cuervo y la zorra

Un cuervo cierta vez encontró un pedazo de carne y, para saborearlo debidamente, voló a la rama de un árbol. De pronto, apareció una zorra hambrienta y el cuervo le dijo orgulloso:

- Hola amiga zorra, qué lástima que usted no tenga nada de comer mientras que yo voy a saborear un delicioso pedazo de carne.

La zorra, que olió la apetitosa comida del cuervo, le respondió:

- Hermano cuervo, en realidad su pedazo de carne no me interesa, lo que me llama la atención es que hoy día lo veo más elegante y hermoso que nunca.

El cuervo la miraba halagado, pero atendiendo su carne.

La zorra siguió hablándole:

- Hermano cuervo, se nota que usted podría hasta llegar a ser un rey.

El cuervo estaba sumamente satisfecho de tanta alabanza, pero se preocupaba de su carne. Entonces, la zorra le dijo:

- Hermano cuervo, sé que usted tiene una hermosa voz, comparable con la del ruiseñor, y me gustaría escucharlo.

El cuervo, contento por tantos halagos, decidió cantar algo y, al abrir el pico, se le cayó la carne. La zorra, entonces, le dijo al cuervo:

☑ *CAPACIDAD EVALUADA* : *Hace inferencias a partir de lo leído.*
INDICADOR : *Establece relaciones de causa - efecto.*

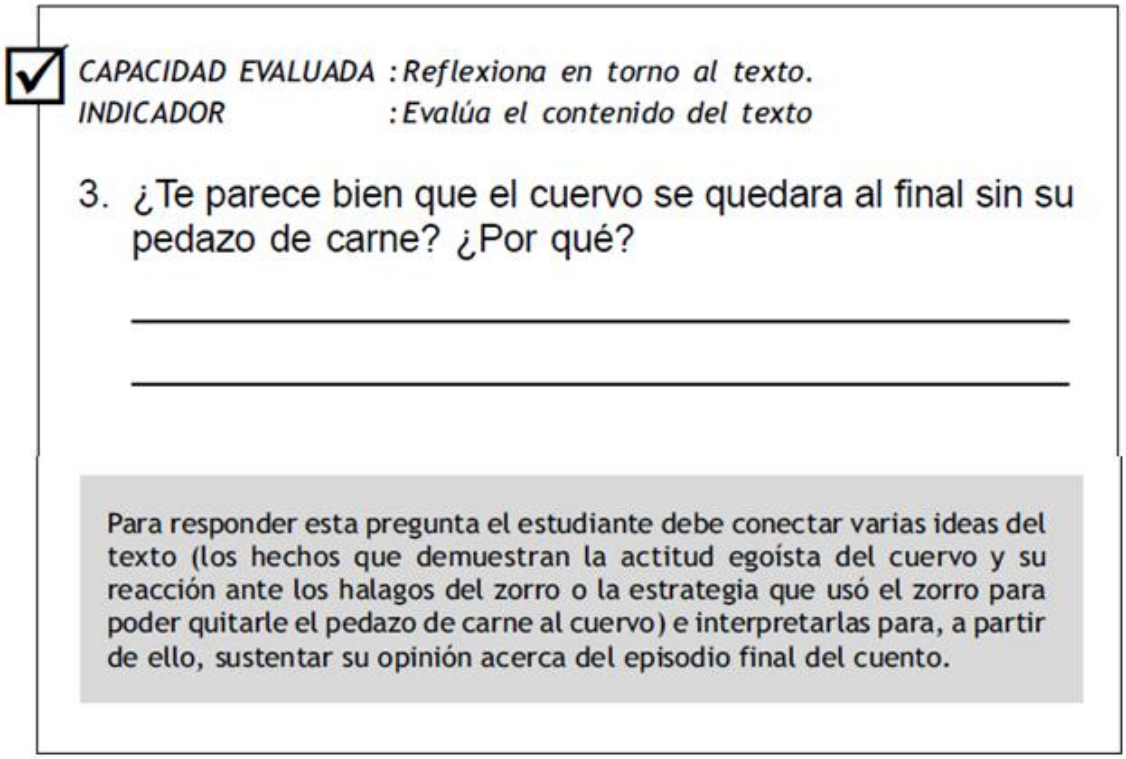
1. ¿Por qué el zorro comenzó a alabar al cuervo?
   a) porque le tenía mucho cariño
   b) porque le gustaba su linda voz
   c) porque quería comerse su pedazo de carne ✓

Para responder esta pregunta, el estudiante debió establecer la relación semántica de causalidad a partir del entendimiento de todo el texto, puesto que solo hacia el final de este podemos realmente saber que las alabanzas del zorro estaban directamente relacionadas con su intención de arrebatarle el pedazo de carne al cuervo.

☑ *CAPACIDAD EVALUADA* : *Hace inferencias a partir de lo leído.*
INDICADOR : *Hace deducciones relacionando información intratextual.*

2. El cuervo se quedó sin su pedazo de carne debido a su:
   a) humildad
   b) orgullo ✓
   c) bondad

Para responder esta pregunta, el estudiante debe inferir, a partir de las actitudes del cuervo, una característica de su personalidad, para ello es necesario que se realice una lectura global del texto.



LECTURA 5. ACTIVIDAD DE COMPRENSIÓN LECTORA INFERENCIAL CONTEXTUAL

La fábula del gallo

Había una vez un gallo que vivía en un establo con otros animales.
Todos eran muy buenos amigos, pues cada uno sabía hacer algo que los demás no sabían y el compartir estas habilidades especiales hacía más feliz la vida en el establo. El perro era muy amigo del gallo y defendía a todos de los zorros.
Un día, el gallo y el perro salieron a dar un paseo por el bosque.
Después de caminar mucho tiempo se sintieron agotados y decidieron descansar. El perro encontró un hueco en la base de un árbol y allí se metió para dormir un rato. El gallo voló hasta una rama en lo alto del árbol donde estaría a salvo del ataque de los zorros y también se durmió.
Poco después, el gallo despertó sobresaltado. Un zorro estaba sentado al pie del árbol mirándolo con expresión soñadora en los ojos. El zorro le sonrió y le dijo: “Qué sorpresa tan grata ver a un gallo por este lado del bosque. ¿Por qué no bajas y vienes conmigo a almorzar y me cuentas lo que está sucediendo por tu pueblo?”. El gallo pensó para sí: “Zorro tonto. No me atraparás. Apuesto a que no sabes que tengo un perro por amigo”. Así que le contestó: “Muchas gracias, me gustaría mucho. Pero tengo un amigo conmigo, ¿puedo llevarlo a él también? “Por supuesto”, contestó el zorro mirando ansioso hacia las ramas de los otros árboles.

“Pero, ¿dónde está tu amigo?”. “Está dormido en un hueco al pie del árbol”, respondió el gallo, “tendrás que despertarlo”. Así que el zorro metió su cabeza dentro del hueco donde dormía el perro y éste le mordió la nariz. Más tarde, todos los animales del establo reían y reían al oír cómo el gallo y el perro se habían burlado del zorro.

El texto “La fábula del gallo” es un típico texto narrativo que los estudiantes ubicados en este nivel pueden comprender. Como puede observarse, se trata de un texto corto, sencillo, cuyos tres hechos principales pueden distinguirse claramente:

a) el perro libraba a todos los animales del zorro
b) el perro y el gallo se fueron a pasear y se encontraron con el zorro
c) el zorro quería comerse al gallo pero este y el perro se burlaron de él.

Además es importante notar que el texto presenta la inclusión de algunos pocos diálogos (discurso directo de los personajes). La estructura marcada facilita la lectura aunque la inclusión de algunos diálogos directos lo hace un poco más complejo que si todo fuera narrado en tercera persona.

CAPACIDAD EVALUADA : Obtiene información explícita del texto.
INDICADOR : Identifica ideas específicas.

1. ¿Quién espantaba al zorro?
   a) El gallo
   b) La gallina
   c) El perro ✓
   d) El lobo

Para responder esta pregunta, el estudiante debió extraer la información solicitada del primer párrafo del texto. Note que esta pregunta, si bien evalúa la obtención de información explícita, parafrasea la información del texto, es decir, no repite de manera literal lo que el texto dice. En este caso, el texto señala literalmente que "el perro era muy amigo del gallo y defendía a todos de los zorros" sin embargo, la pregunta parafrasea esta idea y opta por la formulación "¿Quién espantaba al zorro?".

CAPACIDAD EVALUADA : Hace inferencias a partir de lo leído.
INDICADOR : Establece relaciones de causa - efecto.

2. El gallo se durmió en lo alto de un árbol porque:
   a) No le gustaba dormir en el hueco del árbol
   b) No quería estar junto al perro
   c) Quería librarse de los zorros ✓
   d) Le gustaba estar en las alturas

Para responder esta pregunta, el estudiante debió establecer la relación semántica de causalidad a partir de la información del segundo párrafo. Note que la opción de respuesta correcta parafrasea la información del texto ("quería librarse de los zorros") que señala literalmente: "...donde estaría a salvo del ataque de los zorros..."

☑ *CAPACIDAD EVALUADA* : *Hace inferencias a partir de lo leído.*
INDICADOR : *Hace deducciones relacionando información intratextual.*

3. ¿Cuál era la intención del zorro?
   a) Jugar con el gallo y el perro
   b) Pegarle al perro
   c) Invitar a comer al gallo
   d) Matar al gallo y comérselo ✓

Para responder esta pregunta, el estudiante debió hacer una deducción a partir de información que se encuentra en el texto (debió interpretar sobre todo a partir de los diálogos de los personajes del tercer párrafo). En este caso, era necesaria una lectura global (total) del mismo.

☑ *CAPACIDAD EVALUADA* : *Hace inferencias a partir de lo leído.*
INDICADOR : *Reconoce el significado de palabras o expresiones a partir del contexto de la lectura*

4. Cuando el narrador dice "...Un zorro estaba sentado al pie del árbol mirándolo con expresión soñadora en los ojos", quiere decir que:
   a) El zorro contemplaba al gallo porque tenía mucho sueño
   b) El zorro miraba al gallo con el deseo de comérselo ✓
   c) El zorro quería que dormir con el gallo
   d) El zorro miraba al perro porque quería jugar con él

Para responder esta pregunta, el estudiante debió hacer una deducción del significado de la expresión a partir sobre todo de la información del tercer párrafo.

Para la realización de talleres de producción textual empleando elementos de expresión gráfica, se incluyen talleres como los siguientes:

TALLER 1. CREEMOS UNA HISTORIA O COMIC

- Lee distintas revistas de historietas y elige el estilo que más te guste o agrade.
- Define si deseas inventar o te basaras en otro texto para crear tu historieta. En este caso te ofrecimos un texto para que te sirva de guía con el fin de utilizarlo como fuente de inspiración y recrearlo de un modo original.
- Piensa y escribe una situación cotidiana.
- Escribe los personajes que participarán e identifica sus cualidades.
- Escribe el diálogo para cada personaje.

TALLER 2. CREEMOS PERSONAJES

Los personajes son la materia prima de una historia, los cuales se pueden establecer en diferentes niveles, según su importancia en la historia y aportes.

- Selecciona tres pares de adjetivos opuestos de la siguiente colección
- Bueno Malo
- Alto Bajo
- Tacaño Generoso
- Bonito Feo
- Gordo Flaco

- Teniendo en cuenta los tres pares de adjetivos arma dos personajes y descríbelos; haz el dibujo.

- A partir de las características de los dos personajes relata una historia gráfica sobre las diferencias entre personas.

TALLER 3. EL ROMPECABEZAS

Se toma una imagen, dibujo, fotografía, o similar, que presente una historia o un suceso y se divide (cortándola) en fragmentos de distinta forma. Los estudiantes deben armar el rompecabezas y luego observar la imagen, narrando lo que en ella sucede. También se pueden emplear rompecabezas comerciales, pero la idea es que la imagen sea lo más significativa posible para el estudiante (contextualización).

10. ESTRATEGIAS DIDÁCTICO-PEDAGÓGICAS PARA LA COMPRENSIÓN LECTORA Y EL DOMINIO COMPETENTE DE LA ESCRITURA

Con base en los sustentos teóricos y los resultados de campo de la investigación, el equipo investigador plantea una serie de criterios didáctico-pedagógicos para el mejoramiento de los procesos de comprensión inferencial, que integran el enfoque de aprendizaje por competencias con los procesos cognitivos y psicolingüísticos implicados en los procesos lectoescritores.

Criterio 1: Reconocimiento textual. Competencia 1: Obtiene información explícita del texto. Esta capacidad permite al lector recuperar la información que se encuentra de manera explícita en el texto. La recuperación efectiva requiere una comprensión relativamente superficial. Este proceso necesita poca o ninguna inferencia o interpretación. No hay "vacíos" de sentido que deban llenarse: el sentido es evidente y está explícito en el texto.

Indicador: identifica ideas específicas del texto. El estudiante reconoce en diversos tipos de textos datos, hechos o ideas relevantes para la lectura. Para ello, el estudiante debe cotejar la información solicitada en la pregunta con información literal o parafraseada en el texto y usarla para encontrar la información que se le pide. Las preguntas asociadas a este indicador exigen que el estudiante se centre en uno o varios fragmentos de información.

Criterio 2: Comprensión global-estructural del texto. Competencia 2: Hace inferencias a partir de lo leído. Esta capacidad permite al lector ir más allá de la superficie del texto y llenar los "vacíos" de significado. Para ello, el lector debe ser capaz de deducir aquella información que es implícita y que es necesaria para comprender el texto en aspectos particulares y en su totalidad. En este caso los lectores principalmente deben interpretar el texto, relacionando, integrando y contrastando ideas.

Se considera que alguien comprende un texto, no cuando puede repetir sus componentes de memoria sino cuando puede explicar el significado con sus propias palabras. Para ello tiene que haber deducido las distintas relaciones que se dan entre las frases u oraciones, así como haber completado la información del texto con otras informaciones que no estaban explicitadas por el autor pero que, sin embargo, es posible deducirlas a partir de lo que dice en el texto.

Indicador 1: reconoce el tema central y las ideas principales del texto. El estudiante comprende la información relevante de las diferentes partes del texto y, desde allí, abstrae la idea que engloba a todas aquellas identificadas en dicha información.

Indicador 2: deduce el propósito del texto. El estudiante infiere, a partir de la relación de códigos lingüísticos, no lingüísticos y paralingüísticos del texto, el propósito o finalidad para la que fue escrito el texto. Debe deducir la intención del texto a partir de la información presentada en él y a la forma como esta se organiza.

Indicador 3: establece relaciones causa – efecto. El estudiante deduce una relación semántica específica que no es explícita en el texto: infiere que un evento causó otro evento o que una idea es la razón o consecuencia de otra.

Indicador 4: reconoce el significado de palabras o expresiones a partir del contexto de la lectura. El estudiante reconoce el significado de palabras o expresiones atendiendo no solo a su significado "de diccionario", sino al uso que se le da en determinadas circunstancias. Las preguntas asociadas a este indicador se focalizan generalmente en aquellos términos o expresiones que son relevantes para la comprensión cabal del texto.

Indicador 5: hace deducciones relacionando información intratextual. El estudiante hace deducciones relacionando distintas fuentes de información del texto. Los estudiantes generalmente deberán hacer conexiones entre la información contenida en el texto para inferir información necesaria para la comprensión del mismo.

Criterio 3: Construye un modelo situacional del texto. Competencia 3: Reflexiona en torno al texto. Por medio de esta capacidad, los lectores examinan o reflexionan en torno al significado global del texto o de algunas ideas propuestas en este, o a los recursos utilizados por el autor para transmitir ese significado y juzgar si son adecuados o no. El lector, inmerso en este proceso, se distancia del texto, lo considera objetivamente y evalúa su calidad y adecuación, con una perspectiva crítica en muchos casos, teniendo en cuenta el contenido o la forma del texto.

Indicador: evalúa el contenido y forma del texto. El estudiante evalúa las afirmaciones del texto teniendo en cuenta su propio conocimiento del mundo. Los estudiantes deberán contrapesar su comprensión del texto con su comprensión del mundo con la finalidad de rechazar, aceptar o permanecer neutrales frente a las ideas que se plantean en el texto o a la manera como estas son presentadas.

Las preguntas asociadas a este indicador exigen en muchos casos que el estudiante justifique su punto de vista desde una perspectiva crítica sustentándola necesariamente con la información que el texto le brinda En el caso de la evaluación de la forma, el estudiante reflexiona y evalúa los recursos formales que usa el autor para transmitir el significado de su texto y para tratar de influir en la

audiencia. En muchos casos, deben apelar a sus conocimientos formales acerca de las convenciones del lenguaje.

Por otra parte, se hace necesaria la formulación de los criterios de evaluación para la comprensión lectora, de tal manera que exista claridad y unanimidad en docentes y estudiantes acerca de las metas propuestas y la manera de valorar su logro. La descripción general de niveles de desempeño propuesta para la evaluación de la comprensión lectora y la producción de textos es la siguiente:

- Superior (Cualitativo= S Cuantitativo= 4,5 – 5,0): Es el nivel de desempeño que indica un dominio más profundo de las capacidades evaluadas, que el requerido para el grado.
- Alto (Cualitativo= A Cuantitativo= 4,0 – 4,4): Es el nivel de desempeño que indica un rendimiento esperado para el grado. Los estudiantes de este nivel demuestran un dominio adecuado y necesario de las capacidades evaluadas.
- Básico (Cualitativo= Bs Cuantitativo= 3,0 – 3,9): Es el nivel de desempeño que indica un dominio básico o un manejo elemental de las capacidades que los estudiantes del grado evaluado deberían haber desarrollado en el nivel y grado en el que se encuentran.
- Bajo (Cualitativo= Bj Cuantitativo= <3,0): Este nivel de desempeño indica un manejo limitado de aquellas capacidades que los estudiantes del grado evaluado deberían haber desarrollado. Los estudiantes ubicados en este grupo no demuestran tener un manejo de las capacidades que les permita resolver por lo menos las tareas básicas de comprensión inferencial.

En cuanto al procedimiento de evaluación mediante preguntas inferenciales, el equipo investigador sugiere los siguientes criterios:

- Defina aquello que pretende evaluar: capacidades o niveles de lectura e indicadores.
- Seleccione un conjunto de textos de diferente complejidad. Recuerde que estos deben ser variados y contener elementos que permitan ejercitar los distintos niveles de lectura (literal, inferencial, crítico-intertextual)

Para asignar complejidad a los textos tenga en cuenta los siguientes criterios:

- Pertinencia de la temática en atención a la edad de los estudiantes y al grado de estudio: en general se considera que la lectura de un texto es más sencilla si el tema es más conocido o familiar para los estudiantes. Usted puede ir graduando la complejidad de los textos proponiendo textos de temas cada vez menos conocidos por ellos.

- Densidad léxica: este criterio alude al tipo de vocabulario que presenta el texto. Usted puede graduar los textos desde aquellos que presentan un vocabulario sencillo (de uso común entre los estudiantes de ese grado) hasta aquel que presentan un vocabulario más especializado.
- Complejidad sintáctica: este criterio alude a la complejidad de las sintaxis del texto. Usted puede graduar los textos desde aquellos que están constituidos por construcciones sintácticas simples (construcciones con un solo verbo, por ejemplo) hasta aquellos constituidos por construcciones sintácticas complejas (construcciones subordinadas con más de un verbo, por ejemplo).
- Tipo de saberes previos que supone por parte del estudiante según el grado escolar y el currículo: este criterio alude al tipo de conocimientos con los que debe contar el estudiante para lograr comprender el texto. Usted puede graduar los textos desde aquellos que suponen tener conocimientos más comunes para los niños del grado o menos comunes y más especializados.
- Complejidad de la estructura textual. Este criterio alude a la complejidad del entramado textual el cual está constituido por la presencia de nexos lógicos, referentes y signos de puntuación, principalmente. Usted puede graduar los textos desde aquellos que incluyen menor cantidad y variedad de nexos, referentes y signos de puntuación hasta aquellos que presentan mayor complejidad en su estructura textual.
- Extensión (en algunos casos): este criterio puede tomarse en cuenta en algunas ocasiones, puesto que no necesariamente un texto largo es un texto complejo.
- Cantidad de información: este criterio alude a la cantidad de datos que el texto presenta. Usted puede graduar los textos desde aquellos que presentan poca cantidad de información (personajes, eventos, hechos) hasta aquellos que presentan mucha cantidad de información o datos (personajes, eventos, hechos)

Para la elaboración de las preguntas, debe tenerse en cuenta que:

a) De un mismo texto puede elaborar preguntas de diferente dificultad.

b) Existen criterios específicos asociados a cada capacidad que permiten asignar dificultad. A continuación, le ofrecemos algunos de estos criterios por capacidad evaluada:

- Obtiene información explícita de texto: Cuando proponga preguntas que evalúan esta capacidad, tenga en cuenta si:
  - ✓ La información que el estudiante debe extraer del texto se ubica en una sección corta del texto o en varias secciones o párrafos. Las

preguntas serán más sencillas si las debe extraer de una sección corta del texto.
  - ✓ Le pide al estudiante que extraiga un solo dato o varios. Las preguntas que requieren de una respuesta única serán más sencillas que aquellas que requieran dos o más.
  - ✓ La información que el estudiante debe obtener se encuentra al comienzo del texto o entretejida en el texto (es decir, no está a la vista) o hacia el final de este. Las preguntas serán más sencillas si la respuesta se encuentra al comienzo del texto (primeras oraciones).

- Hace inferencias a partir de lo leído: Cuando proponga preguntas que evalúan esta capacidad, tenga en cuenta:
  - ✓ Cuando se le pide al estudiante identificar el tema central este se repite a lo largo de este o si está explícito en el título o en una oración o si es necesario inferirlo a partir de la información del texto. Las preguntas serán más sencillas en el primer caso.
  - ✓ La cantidad de información que debe integrar o relacionar para identificar el propósito del texto. A menor cantidad, menor dificultad.
  - ✓ Sacar conclusiones a partir de una sección corta del texto o si debe tener en cuenta el texto como un todo. Las preguntas son más sencillas en el primer caso.
  - ✓ Si se le pide que infiera el significado de una palabra o de una oración o de todo un párrafo de un texto. Las preguntas serán más sencillas si se infiere el significado de una palabra; luego se complejizarán si se preguntan por oraciones y finalmente si se indaga por el significado de un párrafo.
  - ✓ La cantidad de información que el texto le proporciona y que debe relacionar para poder deducir el significado de una palabra, oración o párrafo. A menor cantidad, menor dificultad.
  - ✓ La inferencia se hace a partir de información explícita del texto o a partir de información implícita. Las preguntas serán más sencillas si para realizar la inferencia se debe solo conectar elementos en el interior del texto que si se requiere apelar a información externa al texto.

- Reflexiona en torno al texto: Cuando proponga preguntas que evalúan esta capacidad, tenga en cuenta si:
  - ✓ Se relaciona ideas del texto con un conocimiento exterior a este, sin llegar a evaluarlo críticamente. Las preguntas serán más sencillas en el primer caso.
  - ✓ Identifica argumentos a favor o en contra del texto, sin emitir una opinión crítica propia. Las preguntas serán más sencillas en el primer caso.

- ✓ La pregunta supone que el estudiante, al sustentar su opinión, se valga de más o menos conocimiento exterior al texto. Las preguntas serán más sencillas si exigen menos conocimiento exterior.
- ✓ Evalúa críticamente el contenido del texto (emite opinión acerca de las ideas que el texto expone) o si evalúa críticamente características formales del texto (la forma cómo está escrito o presentado el texto, pertinencia del lenguaje empleado, estilo, etc). Las preguntas serán más sencillas en el primer caso.

La instrucción debe cambiar o transformar las estrategias inmaduras en estrategias que ayuden a una buena comprensión. Para producir un cambio hacia un procesamiento global y una representación madura, se propone la promoción de estas estrategias:

- Estrategias para operar con las estructuras de los textos (estrategia estructural).
- Estrategias para construir el significado global (macrorreglas).
- Estrategias para establecer la coherencia entre las ideas (progresión temática).

Al enseñar a los alumnos a operar con la estructura de los textos, se les está enseñando a operar de manera explícita y sistemática con una estructura básica. El profesor se convierte en un mediador entre el lector y el texto guiando una comprensión más eficaz. La intervención del profesor apunta a qué se desea conseguir con la lectura, cuál es la idea principal del texto, cómo se organizan las ideas por párrafos, qué relación existe entre la idea principal y la secundaria, etc.

No se trata de leer sin más, sino ser capaces de establecer la meta de la comprensión, aumentando la capacidad para evaluar la comprensión y supervisar su desarrollo. Con esto se alude al re-conocimiento y uso de la organización textual durante el proceso de comprensión. Lo que implica:

1. Reconocer la organización retórica del texto. Este proceso es tentativo y sujeto a revisiones según los sucesivos datos que el texto va entregando.
2. Activar conocimientos sobre la organización del texto que se estudia,
3. Distribuir los contenidos dentro de las categorías del esquema activado.
4. Utilizar el esquema organizativo como un plan para recordar la información cuando sea necesario.

Mediante la aplicación de estrategias de construcción de macrorreglas, se genera el significado global del texto. Para operar con las macrorreglas de supresión, generalización y construcción, se propone el siguiente procedimiento:

- Los alumnos precisan el tema o título de cada párrafo.
- Reconocido el tema, desglosan todos los aspectos que se refieren a dicho tema (los comentarios).

- Luego se les solicita que eliminen aspectos que no alteren el significado del párrafo; y a partir de los elementos no suprimidos o seleccionados, se les pide que elaboren un texto resumen. En esta actividad están presentes los componentes básicos de la macrorregla de selección / omisión.
- Si el resumen resultase muy largo, se les pide a los alumnos que traten de ver si los elementos seleccionados pueden considerarse como ejemplos de otra palabra conocida. Se explicita de este modo la macrorregla de generalización.
- En el caso que la tarea anterior no fuese posible, se les pide que intenten buscar o inventar una o más palabras que expresen lo mismo que todas o algunas de las palabras que aparecen en el texto, aplicando de este modo la macrorregla de construcción.

También se asume que para enseñar a trabajar con la progresión temática se requiere considerar: el reconocimiento del tema del párrafo y la identificación de cada uno de los comentarios que se dedican en el texto a ese tema. Para poder establecer el inicio de un nuevo tema, se requiere examinar el resto de la revisión temática que se ha ido construyendo. El procedimiento de comprensión y producción textual se apoya en autopreguntas:

- ¿Sigue este párrafo hablando de lo mismo?
- ¿De qué se nos está hablando ahora?
- ¿Qué se dice de ese tema?

Se intenta que los alumnos perciban que hay un núcleo temático y que cada párrafo va entregando información referida a esa idea global. Una vez identificado el tema o idea global, se deben identificar los elementos individuales que aparecen en el texto.

El propósito fundamental de la estrategia es que el control sobre la comprensión vaya siendo paulatinamente entregado a los alumnos. Por ello, las actividades deben ser guiadas de manera dialógica, cuestionando los resultados que se van obteniendo con la lectura, haciendo preguntas tales como: ¿de qué crees que se habla en el segundo párrafo?, ¿crees que guarda relación con lo dicho en el primero?, ¿crees que hay algo que se pueda quitar?

El programa considera la enseñanza de cuatro actividades:

1) Detectar la progresión temática de los textos: se pretende que los alumnos sean sensibles a los cambios temáticos presentes en cualquier texto y que se planteen las siguientes preguntas:

- ¿sigue el texto hablando de lo mismo?
- ¿de qué trata ahora – en cada momento- el texto?
- ¿qué dice el texto de ese tema?

Los alumnos no sólo deben aprender a hacerse estas preguntas, sino también cuándo y por qué hacérselas.

2) Extraer el significado global de lo que se lee: construir el significado global del texto equivale a trabajar con las macrorreglas y que los alumnos se formulen a sí mismos estas preguntas:

- ¿Podemos quitar algo del texto porque ya lo sabemos o porque se dice lo mismo de varias maneras?
- ¿Hay algo en el texto que se pueda considerar como un ejemplo de algo que ya sabemos?
- ¿Podemos sustituir todo esto por una palabra nuestra que diga lo mismo?

3) Reconocer la organización interna del texto: esta actividad se refiere a la enseñanza de las cinco organizaciones básicas: causalidad, problema/solución, comparación, descripción y secuencia. Los alumnos deben aprender a localizar en el texto los contenidos que correspondan a cada organización:

- Organización causal: ¿cuáles son los contenidos correspondientes al antecedente y cuáles, al consecuente?
- Organización problema/solución: ¿cuáles contenidos se vinculan con el problema y cuáles, con la solución?
- Organización de comparación: ¿cuáles son las diferencias y las semejanzas de las realidades comparadas?
- Organización de descripción: ¿cuáles son los rasgos o características de las realidades descritas?
- Organización de la secuencia: ¿cuáles son las fases, pasos o momentos que configuran la secuencia?

Se pretende que los alumnos se planteen los siguientes problemas:

- ¿qué tipo de organización podría corresponder a este texto?
- ¿cuál podría descartarse?
- ¿qué contenidos del texto reflejan el tipo de organización? ¿Dónde se encuentran?

4) Autopreguntas: esta actividad consiste en enseñar al alumno a evaluar por sí mismo su comprensión, haciéndose preguntas sobre el contenido del texto. Se espera que los alumnos aprendan a formularse preguntas del tipo: ¿qué preguntas podríamos hacer sobre este texto?

Finalmente, hay que señalar que el desarrollo de las actividades debe tener el siguiente orden: identificación de los temas que se tratan en el texto, estrategia estructural, construcción del significado global, la autorregulación mediante las preguntas que se formulan a sí mismos y la construcción-redacción del texto.

CONCLUSIONES

A partir del proceso investigativo desarrollado, se plantean como conclusiones generales, las siguientes:

1) Mediante el trabajo de campo, se logró establecer que el grupo de estudiantes de grados Transición y 1º de Primaria, presentan dificultades notorias para la comprensión de lectura, que incluyen desde problemas en la decodificación del texto, el manejo gramatical, la comprensión literal y cuyo mayor obstáculo se presenta al momento de intentar la comprensión global de lo leído.

2) Los procesos cognitivos y psicolingüísticos que más dificultad presentan son los referidos a la extracción de inferencias de tipo deductivo, inductivo y conclusivas, textuales y extratextuales que requieren integración de conocimientos previos y la aplicación de mecanismos de contextualización.

3) Se encontró que, por lo general, los niños y niñas de transición tiene dificultades para la comprensión de textos narrativos cortos que no incluyen el contenido gráfico, es decir, pueden activar sus procesos de comprensión y análisis a partir de la asociación entre una imagen y lo que se les lee, pero esta habilidad se ve disminuida cuando no se asocia el texto con una representación concreta inmediata.

4) Los estudiantes del grado 1º que se incluyeron en la investigación, han iniciado el proceso de lectura fonética, pero la mayoría se basan en el método silábico, de tal manera que su actividad lectora se limita a combinaciones restringidas a textos muy básicos: frases y oraciones. No obstante, se observó un mejoramiento significativo a medida que se introducían elementos macroestructurales del texto, como estructuras semánticas más complejas, mediante la utilización de estrategias interactivas como lecturas acompañadas de dibujos, narraciones en video y lecturas en voz alta por parte de la docente.

5) En cuanto al fortalecimiento de las habilidades escritoras, se pudo comprobar un avance en el reconocimiento y empleo de unidades gramaticales completas cuando la actividad estaba acompañada de ejemplificaciones y contextualizaciones de la situación comunicativa, lo que significa que la estrategia pedagógica propuesta, consiste en asociar el contenido del texto a una imagen o a una situación inmediata del niño tiene un impacto significativo sobre su motivación a la tarea de escribir.

6) Las mayores ventajas en la utilización de estrategias de articulación comunicativa para el aprendizaje lectoescritor se evidenciaron en la

construcción de esquemas mentales concretos en los niños y niñas. De esta manera, su habilidad para leer y reescribir textos fue más notoria cuando la tarea se encontraba vinculada a sus conocimientos previos y a sus experiencias comunicativas. Así por ejemplo, les resultó más fácil e interesante producir un texto narrativo sobre una fábula o sobre las características (adjetivos) de personas como flaco-gordo, alto-bajo, alegre-triste, etc.

7) Las actividades de orientación en comprensión lectora, desarrolladas a través de los talleres de lectura de textos narrativos mostraron sus ventajas y conveniencias para mejorar las competencias lectoras en los estudiantes, sobre todo porque al trabajar con estructuras cognitivas y psicolingüísticas específicas como las macrorreglas, se generan procesos autónomos de interés, motivación y compenetración del sujeto con la comprensión de lectura, porque llega a percibirla como fundamental para su aprendizaje. Además, el entrenamiento lectoescritor le facilita trasladar sus habilidades y competencias comunicativas a planos de dominio propio, intencionales y pragmáticos que luego se reflejan en sus logros académicos.

8) Las estrategias pedagógicas propuestas: identificación de la progresión temática, construcción de significados mediante macrorreglas, reconocimiento de la estructura textual y autorregulación lectora mediante preguntas, construcción contextualizada del texto y producción lúdica, apuntan al logro de condiciones favorables de competencia lectoescritora haciendo uso de un esquema mental de representación situacional del texto, es decir, comprender integralmente lo que dice el texto a nivel discursivo: temática, intencionalidad, propósito comunicativo, contenido cognoscitivo, problematizaciones, validación del pensamiento del autor, criticidad y sentido afectivo-valorativo.

RECOMENDACIONES

A partir de los resultados obtenidos y las conclusiones formuladas, es posible hacer unas recomendaciones didáctico-pedagógicas generales para el mejoramiento de la comprensión lectora y la producción de textos narrativos en el grado Transición y 1º de Educación Básica Primaria:

1) Atender a las particularidades cognitivas y lingüísticas de los estudiantes al plantear actividades de enseñanza de la lectura-escritura y evaluación a través de pruebas de comprensión lectora.

2) Es necesario aprovechar en el aprendizaje lectoescritor las fortalezas y habilidades que tienen los estudiantes con los textos narrativos y la integración de los tres niveles de lectura: literal, inferencial y crítico-intertextual.

3) Para el manejo comprensivo de los textos se requiere adelantar acciones de entrenamiento cognitivo en los aspectos estructurales, gramaticales, lingüísticos y discursivos que son básicos en el dominio lectoescritor.

4) Adelantar un programa de aprendizaje lectoescritor y de “lectura para aprender” que incluya los diferentes niveles y grados de la Institución Educativa. Este programa debe incluir el manejo de estrategias cognitivas inspiradas en la dinámica del texto y en el modelo de contextualización del significado.

5) Promover, a nivel de la formación continuada de los docentes de la institución, experiencias de manejo pedagógico de la comprensión lectora, y la producción textual, independientemente del área curricular y respaldado por nuevas didácticas de la lectoescritura y la contextualización competente de la comunicación a través del acto de leer y escribir.

BIBLIOGRAFÍA

BRUNER, J. *Actos de Significado. Más allá de la revolución cognitiva*, Alianza, Madrid, 1995.

BURKE, L. *La dinámica de la lectura y estrategias metacognitivas empleadas en la comprensión lectora*. Buenos Aires: Kapelusz, 2005.

CAMPS, Anna. *Hacia un modelo de enseñanza de la composición escrita en la escuela.* Revista Palabrario. Lecturas complementarias para maestros. Leer y escribir con niños y niñas. Bogotá: Fundalectura y Fundación Corona, 2008.

CUENCA DÍAZ M.et al. *La articulación y continuidad entre la educación infantil y la educación primaria.* Bogotá: SED, 2006.

DUBOIS, María Eugenia. *El proceso de lectura: de la teoría a la práctica*. Buenos Aires: Ediciones Aique, 1996.

FERREIRO E. y TEBEROSKY A. *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño.* Madrid: Siglo XXI, 1972.

FERREIRO, Emilia. *Cultura escrita y educación*. México: Fondo de Cultura Económica, 1999.

GARCÍA RAMOS, R. La Jornada Jalisco *El Constructivismo de Vigotsky* http://www.lajornadajalisco.com.mx

GILLANDERS C. *Aprendizaje de la lectura y la escritura en los años preescolares*. México: Editorial trillas mexicana, 2007.

GÓMEZ, L. y PERONARD, M. *La comprensión de textos escritos*. Buenos Aires: Colihue, 2000.

HURTADO, R. et al. *Escritura con sentido*. Escuela normal superior, María auxiliadora de Copacabana. Septiembre 2002.

INSTITUCIÓN EDUCATIVA MIS PRIMERAS LETRAS. *Diagnósticos académicos por áreas 2012-2013*. Arjona: La Institución, 2013.

KAUFMAN, A. y RODRÍGUEZ, M. *La escuela y los textos*. Buenos Aires: Santillana, 2001.

LEÓN, Javier. *Intervención en estrategias de comprensión y producción escrita. Un modelo basado en el conocimiento y aplicación de la estructura de texto*. México: Trillas, 1991.

MARTÍNEZ, M.C. *Estrategias de lectura y escritura de textos. Perspectivas teóricas y talleres.* Cali: Universidad del Valle - Cátedra UNESCO Lectura y Escritura, 2002.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. *Leer y escribir que gran aventura*. Santa fe de Bogotá D.C. Noviembre, 1997.

PARODI S. y NÚÑEZ, L. *En búsqueda de un modelo cognitivo/textual para la evaluación del texto escrito.* En: Comprensión y producción de textos académicos expositivos y argumentativos. Cali, Colombia: Universidad del Valle, 2006, p. 93.

PÉREZ ABRIL, M. *Leer y escribir en la escuela: Algunos escenarios pedagógicos y didácticos para la reflexión.* Bogotá: ICFES, 2003.

SALGADO, H. *Cómo enseñamos a leer y escribir*. Edit. Magisterio M.E.N. escuela siglo XXI. Segundo Foro Educativo Nacional. Bogotá, 1998.

SEILLARD, Anton. *Modelos contextuales del lenguaje*. Barcelona: Gró, 2004.

RIVERA, Julián. *Competencias comunicativas a través de la lectura y la escritura en el nivel de Básica Primaria*. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana, Facultad de Educación, 2005.

RODRÍGUEZ, M.*El desarrollo de la oralidad en la escuela*. Memorias. La formación de docente, 1999.

VAN DIJK, T. *El discurso como estructura y proceso*. Barcelona: Gedisa, 2000.

VASCO C. *Sietes retos de la educación colombiana periodo 2006 al 2019*. Universidad EAFIT Medellín, 2006.

ANEXO A.
ENCUESTA SOBRE COMPRENSIÓN LECTORA APLICADA A LOS ESTUDIANTES

OBJETIVO: Establecer las características del proceso de comprensión lectora que presentan los estudiantes del grado Transición y 1º de Primaria al leer textos narrativos.

INSTRUCCIONES: Apreciado estudiante, responde el siguiente cuestionario con la mayor sinceridad posible. Marca con "X" una única alternativa de respuesta.

NOMBRE: _____ GRADO/GRUPO: _____

1. Consultas las palabras desconocidas al leer cuentos y fábulas
   a) Siempre
   b) Algunas veces
   c) Nunca

2. Logras identificar las ideas principales de cuentos y fábulas
   a) Siempre
   b) Algunas veces
   c) Nunca

3. Después de leer estás en capacidad de describir escenas a partir de lo leído
   a) Siempre
   b) Algunas veces
   c) Nunca

4. Después de leer un cuento o fábula logras realizar deducciones sobre los personajes del relato
   a) Siempre
   b) Algunas veces
   c) Nunca

5. Puedes imaginar el tema central a partir del título de la fábula o cuento
   a) Siempre
   b) Algunas veces
   c) Nunca

6. Puedes cambiarle el final a una fábula o cuento, después de leerlo
   a) Siempre
   b) Algunas veces
   c) Nunca

7. Logras predecir el final de un cuento o fábula, antes de concluir la lectura
   a) Siempre
   b) Algunas veces
   c) Nunca

8. Eres capaz de explicar con un ejemplo cotidiano la enseñanza de la lectura
   a) Siempre
   b) Algunas veces
   c) Nunca

9. Después de leer el cuento o fábula puedes confrontar el punto de vista del autor, opinando críticamente sobre éste
   a) Siempre
   b) Algunas veces
   c) Nunca

10. Puedes relacionar el relato con otras lecturas previas de cuentos y fábulas
   a) Siempre
   b) Algunas veces
   c) Nunca

ANEXO B.
PRUEBA DIAGNÓSTICA DE COMPRENSIÓN LECTORA: CUENTO

El rey Midas

Hace muchísimos años, existió un rey llamado Midas. El rey Midas era bueno, pero tenía un defecto: le gustaba mucho el oro. Tenía una hija que era el encanto de su corazón. Ella no se preocupaba por el oro, como su padre.
A todo lo que la hija decía: ¡Qué lindo!, el rey respondía:
- Sería mejor si fuera de oro macizo.
Un día el rey estaba contando sus monedas de oro. De pronto, oyó una voz misteriosa que le decía:
- ¿Eres feliz, Midas?
El rey dijo:
- Sería más feliz, si tuviera mucho más oro.
- Muy bien, Midas -respondió la voz. Para darte gusto, de ahora en adelante, todo lo que toques se convertirá en oro. Y la voz no volvió a escucharse más.
Al otro día, el rey Midas encontró convertido en oro todo lo que había tocado durante la noche: las mantas, las almohadas y el colchón. También, su desayuno se convirtió en un bloque de oro.
Su hija vino a saludarlo al cuarto. Apenas lo abrazó, quedó convertida en una estatua de oro macizo. Entonces, el amor del rey por el oro se volvió desprecio.
Al perder a su hija, Midas se sentó en un sillón a llorar. En ese momento, se volvió a oír la voz que decía:
- ¿Eres feliz, Midas?
- Soy el más triste de los hombres –contestó.
- ¿Qué prefieres, un vaso de agua o un pedazo de oro?
- Un vaso de agua -respondió el rey.
- ¿Tu hija o diez toneladas de oro?
- ¡Mi hijita, mi hija querida! –gritó.
- Entonces, para que vuelvas a ser el mismo de antes, vete al lago y llena una jarra con agua. Riega con ella todo lo que se haya convertido en oro –indicó la voz. Así lo hizo el rey. Su hija recuperó la vida. Además, él pudo comer y pudo recostarse en su gran cama.

Cuestionario

1. El cuento relata:
a) la vida del rey Midas
b) las hazañas del rey Midas
c) las preocupaciones del rey Midas
d) el infortunio del rey Midas por su ambición

2. Por las actitudes y comportamientos del rey Midas se puede decir que él era:
a) un rey envidioso
b) una persona ambiciosa, pero no mala
c) despreocupado por la riqueza
d) falto de moral

3. El deseo desmedido de Midas por el oro se debe:
a) a su avaricia y codicia
b) a su interés por lo que es bueno
c) a los malos consejos
d) a su egoísmo

4. “Sería mejor si fuera de oro macizo” es una frase que Midas utiliza para:
a) demostrar su enojo
b) demostrar lo que realmente le importa
c) responderle a su hija
d) indicar agrado

5. Al recibir el don de la voz misteriosa, el rey Midas:
a) fue feliz
b) fue feliz primero pero luego desdichado
c) fue agradecido
d) fue infortunado

6. El odio que empezó a sentir el rey fue:
a) una demostración de dolor
b) la razón de su tristeza
c) consecuencia de su infortunio
d) el temor de perder a su hija

7. “…para que vuelvas a ser el mismo de antes”, es una frase que utiliza la voz misteriosa para:
a) congraciarse con Midas
b) ayudar a Midas
c) aconsejar a Midas
d) indicarle a Midas como revertir lo ocurrido

8. El rey Midas actuó, de acuerdo con lo dicho en el cuento:
a) bien
b) mal
c) primero bien y después mal
d) primero mal y después bien

9. Has escuchado o visto anteriormente este cuento:
a) de mis papás
b) en un libro
c) en la televisión
d) no, nunca

10. ¿Qué otro final le darías al cuento? Escríbelo brevemente:

ANEXO C.
PRUEBA DIAGNÓSTICA DE COMPRENSIÓN LECTORA: FÁBULA

La Mariposa y el Caracol

Había llegado la primavera y el jardín estaba lleno de flores. Entre ellas revoloteaba una preciosa mariposa de vivos colores. Presumida, iba de flor en flor para que la vieran los de más insectos del jardín.
Estaba reposando sobre una flor amarilla cuando vio en el suelo un caracol. Era de color pardo y caminaba lentamente.
-¿Qué hace un animal tan feo en este jardín? –dijo extrañada la mariposa.
-Soy un caracol –le respondió con simpatía el animalillo moviendo las antenas de su cabeza.
-Y ¿cómo es que te paseas entre nosotros, que somos tan hermosos? –le preguntó la presumida mariposa.
-Yo siempre he estado aquí. Tú eres la que ha llegado ahora –le contestó el caracol, recordándole su pasado -. No hace tanto tiempo que eras una oruga de tristes colores como los míos.
Dicen que la mariposa, al oír que los demás insectos del jardín se reían de ella, se avergonzó muchísimo de ser tan orgullosa. Pero el caracol la animó en esos momentos, y se hicieron grandes amigos.

Por orgullo no olvides tu nacimiento y tendrás muchos amigos, más de ciento.

Luego de leer con atención la anterior fabula responda el siguiente cuestionario.

1. Según la mariposa el caracol era:
   a) De color pardo
   b) Lento
   c) Feo
   d) Pequeño

2. Los personajes de la fábula son:
   a) Caracol y mariposa
   b) Oruga y mosquito
   c) Mariposa y oruga
   d) Caracol mariposa y oruga

3. Las acciones del relato transcurren en:
   a) Un bosque
   b) Un jardín
   c) Una playa
   d) Una selva

4. A partir del comportamiento del caracol se puede inferir que:
   a) Es humilde, a diferencia de la mariposa
   b) Es humilde, al igual que la mariposa
   c) Es orgulloso a diferencia de la mariposa
   d) Es orgulloso al igual que la mariposa

5. Entre los animales que se rieron de la mariposa, estaban:
   a) Sapos, cucarrones y hormigas
   b) Grillos, lobitos y cucarrones
   c) Lombrices de tierra, gusanos y moscas
   d) Grillos, cucarrones y hormigas

6. ¿Cuál sería el comportamiento de la mariposa si se encontrara con otro caracol?
   a) Se burlaría de su aspecto
   b) Lo saludaría amablemente
   c) Lo ignoraría
   d) Continuaría presumiendo de su belleza

7. Si le pudieras cambiar el título a la fábula, ¿cuál de estas opciones tomarías?
   a) Una preciosa mariposa
   b) La mariposa y la flor
   c) La mariposa orgullosa
   d) El caracol presumido

8. ¿Cuál de las acciones te gustó más?
   a) De la mariposa
   b) Del caracol
   c) De los insectos
   d) Ninguna de las anteriores

9. De las siguientes acciones pertenece a la realidad:
   a) El habla de los animales
   b) La risa de los insectos
   c) El orgullo de la mariposa
   d) Los colores de la mariposa

ANEXO D.
ENCUESTA APLICADA A LOS DOCENTES

OBJETIVO: Establecer los procesos didáctico-pedagógicos puestos en práctica por el docente para favorecer las competencias de comprensión lectora y producción escrita en los estudiantes del grado Transición y 1º de Primaria.

INSTRUCCIONES: Apreciado maestro(a), responda el siguiente cuestionario con la mayor sinceridad posible. Marque con "X" una única alternativa de respuesta.

NOMBRE: _____ GRADO/GRUPO: _____

CUESTIONARIO

1. ¿Utiliza usted la lúdica como estrategia pedagógica para mejorar los procesos lectores y escriturales?
a) Siempre
b) Algunas veces
c) Nunca

2. ¿Cree usted que la motivación es importante al iniciar los diferentes procesos pedagógicos?
a) Siempre
b) Algunas veces
c) Nunca

3. ¿Tiene usted en cuenta al iniciar las actividades pedagógicas las ideas previas de los estudiantes?
a) Siempre
b) Algunas veces
c) Nunca

4. ¿Utiliza diferentes medios didácticos que contribuyan a enriquecer la producción y comprensión textual?
a) Siempre
b) Algunas veces
c) Nunca

5. ¿Considera usted que sus estudiantes poseen hábitos de estudio que se reflejen en la escuela?
a) Siempre
b) Algunas veces
c) Nunca

6. ¿Para el desarrollo de las actividades académicas tiene usted en cuenta el estado emocional e interés de los estudiantes?
a) Siempre
b) Algunas veces
c) Nunca

7. ¿Cree usted que la lúdica contribuye a desarrollar competencias lectoras y escriturales en los estudiantes?
a) Siempre
b) Algunas veces
c) Nunca

8. ¿Influye el nivel social cultural de los padres en los procesos de formación de los estudiantes?
a) Siempre
b) Algunas veces
c) Nunca

9. ¿Sus estudiantes expresan en forma escrita sus situaciones vivenciales?
a) Siempre
b) Algunas veces
c) Nunca

ANEXO E.
ENCUESTA APLICADA A LOS PADRES DE FAMILIA

OBJETIVO: Establecer la manera como el ambiente familiar contribuye al desarrollo de las competencias de comprensión lectora y producción escrita en los estudiantes del grado Transición y 1º de Primaria.

INSTRUCCIONES: Apreciado padre o madre de familia, responda el siguiente cuestionario con la mayor sinceridad posible. Marque con "X" una única alternativa de respuesta.

NOMBRE: _____ OCUPACIÓN: _____

CUESTIONARIO

1. ¿Se interesa usted por colabórale a su hijo@ en las actividades escolares?
a) Siempre
b) Algunas veces
c) Nunca

2. ¿Siente usted que su hijo muestra motivación e interés permanente por el estudio?
a) Siempre
b) Algunas veces
c) Nunca

3. ¿Cree usted que su hijo aprende jugando?
a) Siempre
b) Algunas veces
c) Nunca

4. ¿Cree usted que su hijo siente placer y se preocupa por mejorar sus procesos escriturales a través de las actividades lúdicas?
a) Siempre
b) Algunas veces
c) Nunca

5. ¿Considera usted que dibujando su hijo se expresa?
a) Siempre
b) Algunas veces
c) Nunca

6. ¿Ha participado su hijo en proyectos de aula lúdicos que contribuyan a mejorar sus procesos lectores y escriturales?
a) Siempre
b) Algunas veces
c) Nunca

7. ¿Le proporciona usted material o apoyos educativos y lúdicos en casa para que mejore en la lectoescritura?
a) Siempre
b) Algunas veces
c) Nunca

ANEXO F. EVIDENCIAS FOTOGRÁFICAS