

**COMPRESIÓN DE TEXTOS NARRATIVOS EN EL NIVEL INFERENCIAL, EN EL
GRADO OCTAVO DE LA *UNIDAD EDUCATIVA EL FUTURO DEL MAÑANA***

OSCAR JOSÉ OLIVERA BUJONS

Monografía para optar al título de

LICENCIATURA EN HUMANIDADES Y LENGUA CASTELLANA

UNIVERSIDAD LA GRAN COLOMBIA

FACULTAD DE EDUCACION

BOGOTÁ D.C

2011

**Comprensión de textos narrativos en el nivel inferencial, en el grado
octavo de la UNIDAD EDUCATIVA EL FUTURO DEL MAÑANA**

OSCAR JOSE OLIVERA BUJONS

Monografía para optar al título de

LICENCIATURA EN HUMANIDADES Y LENGUA CASTELLANA

Asesores:

LIC. YOLANDA RODRÍGUEZ

LIC. LUIS FERNANDO PÉREZ CUESTAS

UNIVERSIDAD LA GRAN COLOMBIA

FACULTAD DE EDUCACION

BOGOTÁ D.C

2011

Bogotá D.C., 20 de mayo 2011

Doctora

GLORIA GUZMÁN

Coordinadora de Investigaciones
Facultad de Ciencias de la Educación
Universidad La Gran Colombia
E.S.D.

Referencia: **Carta de solicitud de asignación de jurados del Trabajo de Grado**

Respetada doctora,

Nosotros, **YOLANDA RODRIGUEZ Y LUIS FERNANDO PEREZ CUESTA**, docentes del programa o unidad de apoyo HUMANIDADES Y LENGUA CASTELLANA, de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad La Gran Colombia, identificad@s con C.C. No 39.688.412 Y 11.348.230 respectivamente, y asesores del Trabajo de Grado titulado **COMPRESIÓN DE TEXTOS NARRATIVOS EN EL NIVEL INFERENCIAL, EN EL GRADO OCTAVO DE LA UNIDAD EDUCATIVA EL FUTURO DEL MAÑANA**, desarrollado por el estudiante Oscar José Olivera Bujons con C.E: 289491 DE BOGOTA, damos nuestra aprobación y visto bueno para que pase a sustentación, ya que posee la calidad académica e investigativa y cumple con los parámetros que se señalan en el Sistema General de Investigaciones de la Universidad La Gran Colombia y de la Facultad.

Atentamente,



FIRMA ESCANEADA POR ACADÉMICO

YOLANDA RODRIGUEZ

C.C.39.688.412 (Bogotá)

LUIS FERNANDO PEREZ CUESTA

C.C. 11.348.230 (ZIPAQUIRÁ)

HUMANIDADES Y LENGUA CASTELLANA

HUMANIDADES Y LENGUA CASTELLANA

Anexo(s): DOS (2) copias impresas argolladas y DOS (2) CDs a la presente carta.

Nota de aceptación

Presidente del Jurado

Jurado

Jurado

Bogotá D.C., 26 de Junio de 2011

A DIOS.

**A mi esposa, porque ayudó
a que este barco no se hundiera y,
a mi madre desde la distancia.**

AGRADECIMIENTOS

El autor expresa sus agradecimientos a:

- LIC. **Yolanda Rodríguez**, por su desinteresada asesoría a este Trabajo de Grado
- LIC. **Luis Fernando Pérez Cuestas**, por su desinteresada asesoría a este Trabajo de Grado
- A toda la comunidad de la **Unidad Educativa el Futuro del Mañana**, institución donde se llevó a cabo este trabajo

CARTA DE CESIÓN DE DERECHOS PARA TESIS, TRABAJOS Y MONOGRAFIAS DE GRADO A FAVOR DE LA UNIVERSIDAD LA GRAN COLOMBIA

Bogotá D.C., 18 de mayo de 2011

Señores:
UNIVERSIDAD LA GRAN COLOMBIA
Ciudad

Estimados señores:

Yo, **OSCAR JOSE OLIVERA BUJONS**, identificado con Cédula de Extranjería No. **289491** de Bogotá D.C., autor de la tesis, trabajo o monografía de grado nombrado **Comprensión de textos narrativos en el nivel inferencial, para los estudiantes del grado octavo, de la UEFM**. Presentado como requisito para optar el título de **Licenciatura en Humanidades y Lengua Castellana**. Autorizo a la Universidad La Gran Colombia la consulta, reproducción, distribución o cualquier otra forma de uso de la obra parcial o total, con fines académicos en cualquier formato de presentación; conforme a la ley 23 de de 1982, Ley 44 de 1993, Decisión Andina 351 de 1993, Decreto 460 de 1995, Circular No 06 de la Dirección Nacional de Derechos de Autor para las Instituciones de Educación Superior, y demás normas generales en la materia.

Firma.....

Nombre: **OSCAR JOSE OLIVERA BUJONS**

C.E. No: **289491** de Bogotá D.C.

TABLA DE CONTENIDO

INDICE DE ILUSTRACIONES Y TABLAS

LISTA DE FIGURAS

INDICE DE ANEXOS

RAE.....	12
1. INTRODUCCION	19
2. LINEA INSTITUCIONAL DE INVESTIGACION.....	20
2.1 Línea Institucional de investigación.....	21
2.2 Línea Primaria de investigación.....	21
3. DESCRIPCION DEL PROBLEMA DE INVESTIGACION.....	22
3.1 Referentes internacionales de comprensión de lectura.....	22
3.2 PISA 2006.....	24
3.3 PISA 2009.....	25
3.4 Puntaje y puesto por países (PISA 2000-2009).....	27
3.5 Prueba ICFES/Saber 2009.....	28
4. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA.....	30
4.1 Contextualización de la situación educativa.....	30
5. FORMULACIÓN DEL PROBLEMA.....	31
5.1 Pregunta problemática.....	31
6. JUSTIFICACION DE LA INVESTIGACION.....	32
6.1 Justificación pedagógica.....	32
6.2 Justificación disciplinar.....	33
7. OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN.....	37
7.1 Objetivo general.....	37
7.2 Objetivos específicos.....	37
8. HIPOTESIS.....	38
9. MARCOS DE REFERENCIA.....	39
9.1 Marco de Antecedentes o Estado del Arte.....	39
9.1.1 La interpretación de la lectura.....	48
9.2 Marco Teórico.....	50
9.2.1 El escritor y el texto.....	51

9.2.2 La lectura como construcción del significado.....	53
9.2.3 Elementos del modelo de lectura sociopsicolingüístico transaccional.....	59
9.2.4 Estrategias cognitivas de lectura.....	61
9.2.5 Ciclos del proceso de lectura.....	64
9.2.6 La glosa.....	66
9.2.7 El lenguaje: motor de los sentidos.....	68
9.2.8 Los hechos de lectura y escritura	71
9.2.9 Una mirada global al tema del lenguaje integral.....	78
9.3 Marco conceptual.....	81
9.3.1 El lector.....	82
9.3.2 El texto.....	83
9.3.3 El contexto.....	84
9.3.4 Características de los textos.....	85
9.4 Marco Legal.....	90
9.4.1 Constitución Política de Colombia y Ley General de Educación.....	90
9.4.2 Objetivos específicos de la Educación Básica Secundaria.....	91
9.4.3 PEI de la Unidad Educativa el Futuro del Mañana.....	92
9.4.4 Modelo pedagógico de la Unidad Educativa el Futuro del Mañana..	94
10. METODOLOGIA.....	96
10.1 Tipo y Enfoque de la investigación.....	96
10.2 Fases de la investigación.....	99
10.3 Población y muestra.....	100
10.4 Técnicas e instrumentos de recolección de información.....	102
10.4.1 Exámenes aplicados para la recolección de muestras.....	104
11. INFORME DE INVESTIGACIÓN.....	112
11.1 Resultados y análisis de información.....	112

11.2 Resultados y análisis del diagnostico final.....	122
11.3 Propuesta derivada del proceso de investigación.....	123
11.3.1 Sugerencias para la comprensión de lectura de textos narrativos en el nivel inferencial.....	123
Conclusiones.....	126
Recomendaciones.....	128
Referencias bibliográficas.....	131
Anexos.....	133

INDICE DE ILUSTRACIONES Y TABLAS

Tabla No. 1. Colombia en el examen PISA 2006.....	25
Tabla No. 2 Puntaje Promedio en Lectura - América Latina. PISA 2006.....	25
Tabla No. 3 Puntaje y puesto por países (PISA 2000- 2009).....	27
Tabla No. 4. Ficha técnica.....	101
Tabla No. 5 Resultados del examen No. 1 “Vida oceánica”.....	112
Tabla No.6 Resultados del examen No. 2 “El Mirage”.....	114
Tabla No. 7 Resultados del examen No. 3 “El trabajo”.....	116
Tabla No. 8 Resultados del examen No. 4 “En Inglaterra”.....	118
Tabla No. 9 Resultados totales de los exámenes No. 1, 2, 3, 4.....	120
Tabla No. 10 Resultados del examen No. 5 “Fábula del asno, el buey y el labrador”.....	122
Tabla No. 11 Glosario.....	124
Tabla No. 12 Superestructura.....	125

LISTA DE FIGURAS

Figura No. 1. Resultado nominal y porcentual de respuestas correctas en el examen No. 1.....	112
Figura No. 2. Resultado nominal y porcentual de respuestas correctas en el examen No. 2.....	114
Figura No.3 Resultado nominal y porcentual de respuestas correctas en el examen No. 3.....	116
Figura No.4 Resultado nominal y porcentual de respuestas correctas en el examen No. 4.....	118
Figura No. 5. Resultado nominal y porcentual de respuestas correctas (totales) en los exámenes No. 1, 2 3, 4.....	120
Figura No. 6. Resultado nominal y porcentual de respuestas correctas en el examen No. 5.....	122

ÍNDICE DE ANEXOS

Anexo 1. Examen No. 1. Recolección de muestras.....	104
Anexo 2. Examen No. 2. Recolección de muestras.....	106
Anexo 3. Examen No. 3. Recolección de muestras.....	108
Anexo 4. Examen No. 4. Recolección de muestras.....	110
Anexo 5. EL ASNO, EL GALLO Y EL LEON. (Fábula).....	133
Anexo 6. LA ZORRA Y EL LEÑADOR. (Fábula).....	134
Anexo 7. EL JOVEN Y EL LADRON (Fábula).....	135
Anexo 8. EL CAZADOR Y LA PERDIZ (Fábula).....	136
Anexo 9. EL BUEY, LA CIGARRA Y LA HORMIGA (Fábula).....	137
Anexo 10. EL MONO Y EL DELFIN (Fábula).....	139
Anexo 11. Examen No. 5. Recolección de muestras finales.....	148
Anexo 12. RAE No. 1.....	149
Anexo 13. RAE No. 2.....	156
Anexo 14. RAE No. 3.....	163
Anexo 15. Superestructura.....	168
Anexo 16 Encuesta de seguimiento Plan Lector.....	169

UNIVERSIDAD LA GRAN COLOMBIA
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
HUMANIDADES Y LENGUA CASTELLANA

RAE

TITULO: Estrategias de comprensión de textos narrativos en el nivel inferencial, para los estudiantes de grado octavo del colegio *“Unidad Educativa El futuro del mañana”*.

AUTOR: Oscar José Olivera Bujons Código: 1000 120412

RESUMEN

El presente trabajo de investigación-acción propone unas actividades que desarrolla las habilidades de pensamiento, para la comprensión de lectura de textos narrativos en el nivel inferencial en los estudiantes de octavo grado, de la Unidad Educativa el Futuro del Mañana. El diseño e implementación de la propuesta se basa en talleres de lectura. Estos talleres, determinan una serie de actividades propuestas para tal fin.

Además hace énfasis en el proceso de lectura (tanto la parte visual como la mental), partiendo de la *Teoría Transaccional* y del sistema de *Lenguaje integral* de

Kenneth Goodman, donde se evalúa cómo se puede mejorar el largo y complejo proceso cognitivo que es leer, específicamente en el nivel inferencial.

PALABRAS CLAVES:

Texto, Textos narrativos, Nivel inferencial, Inferencia, Comprensión lectora, Estrategia, Estrategias de lectura.

DESCRIPCIÓN DE LA INVESTIGACIÓN:

Este proceso investigativo se enmarca en un paradigma cualitativo, en la investigación acción participativa. Se define el proceso en cuatro fases, la primera, parte de unas pruebas diagnósticas con los estudiantes, de ellas se cuantifica el nivel inferencial de la lectura. Estas pruebas diagnósticas, tiene en cuenta tres tipos de preguntas (preguntas de detalle, preguntas de ideas principales y preguntas de inferencia). Los resultados obtenidos muestran un bajo nivel inferencial en la lectura de textos narrativos, por lo tanto, se propusieron unas estrategias para mejorar la lectura en dicho nivel.

La segunda fase, propone estrategias para mejorar la comprensión de lectura de textos narrativos en el nivel inferencial. Las estrategias basadas en talleres de lectura preparan a los estudiantes durante cuatro etapas en la lectura.

Una tercera y última fase, determina un segundo muestreo de lectura de texto narrativo, con los tres tipos de preguntas (detalle, idea principal e inferencia), la implementación de las estrategias determina avances en los proceso de pensamiento inferencial.

METODLOGÍA

La fase diagnóstica de este proyecto, encontró y describió las dificultades de algunos estudiantes de grado octavo, en el nivel inferencial de la lectura de textos narrativos. A partir de esta hipótesis se comenzó un trabajo de lectura, pero ya planteando algunas estrategias que buscaran mejorar el proceso.

Las estrategias planteadas y desarrolladas durante este trabajo, fueron válidas como alternativa metodológica para el mejoramiento de la comprensión de lectura en el nivel inferencial. Por esto, los resultados obtenidos con las estrategias de lectura fueron positivos; luego de varias actividades didácticas de aplicación, con sus respectivas modificaciones, que pretenden mejorar la comprensión lectura de textos narrativos en el nivel inferencial.

CONCLUSIONES

A pesar de que existen muchos trabajos de investigación sobre comprensión de lectura (Ferreiro, 1998, Petit, 1999, Goodman 1996, etc.), cada docente debe buscar a través de un proceso de ensayo y error, qué estrategias le resulta más

conveniente para lograr su objetivo. Debe tenerse en cuenta que no todas las actividades básica secundaria, así se encuentren en el mismo rango de edades, nivel socioeconómico, etc. didácticas llevadas a cabo con los estudiantes durante este proceso, sirven para cada una de las poblaciones de

Las estrategias planteadas y llevadas a cabo en este trabajo, mejoraron el nivel inferencial de lectura, en la población con la cual se llevó a cabo esta investigación. Debe recordarse que el proceso de mejoramiento de la comprensión de lectura es un proceso a largo plazo y, muchas veces los resultados positivos no están a la vuelta de la esquina; sino que conllevan un trabajo arduo, paciente, de continuos planteamientos y replanteamientos que resulten en una acertada aplicación de las estrategias para un contexto específico.

No debe olvidarse que la educación y, por ende la lectura, no solo pasa por lo cognitivo, sino que además, pasa por lo social. Un proyecto de lectura correctamente planteado y estructurado ayuda a motivar a los estudiantes a vivir en armonía, en democracia y, los puede alejar de pensamientos hostiles y preocupaciones y, sobre todo, puede ser una ayuda en el contexto específico de este trabajo de investigación- acción. Este trabajo trata de accionar el mejoramiento de la comprensión de lectura de textos narrativos en el nivel inferencial, de los estudiantes del grado octavo de la Unidad Educativa el Futuro del Mañana, pero sin desconocer el contexto de desarrollo del mismo.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AUSUBEL, D.P., NOVAK, J.D. & HANESIAN, H (1980) *Psicología educacional*. Traducción de Eva Nick, de la segunda edición de *Educational psychology; a cognitive view*. Rio de Janeiro: Inter-americana.

BAUTISTA, A. & FRÍAS, M. (1997) *Descubriendo niños escritores*. Bogotá: IDEP-SED.

CAJIAO, F. y otros. (2006) *Por qué leer y escribir*. Colección libro al viento. Bogotá: SED-IDCT

CARVAJAL, L. (2000) *La lectura, metodología y técnica*. Cali: Editorial Faid.

CHARRIA De Alonso, M. E. & CHARRIA De Gómez, M. J. (2006) Los primeros pasos en la formación de lectores. En: *La promoción de la lectura*: México: Ediciones Larousse.

Constitución Política de Colombia (1991). Bogotá: Panamericana

DI ALESSIO, M. (2006) Perspectivas teóricas y definiciones técnicas acerca de la evaluación. En: *La evaluación*. México: Ediciones Larousse.

FERREIRO, E & TEBEROSKY, A. (1989) *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. Decimoprimer edición. México: Siglo veintiuno editores.

GÓMEZ, M. (1987) *Estrategias Pedagógicas para superar las dificultades en el dominio del sistema de escritura*. México: SEP.

GONZALEZ O'DONNELL, L. E. (2007) *Comprensión de la lectura: guía práctica para estudiantes y profesionistas*. México: Ed. Trillas.

- GOODMAN, K. (1982). *El proceso de lectura: consideraciones a través de las lenguas y el desarrollo*. Buenos Aires: Centro Editorial de América Latina.
- GOODMAN, K. (1986). *Lenguaje integral*. Traducción: Claudia Gilman. Buenos Aires: Aique Grupo Editor S.A.
- GOODMAN, K. (1996) *Los procesos de lectura y escritura*. En: *La lectura, la escritura y los textos escritos: una perspectiva transaccional sociopsicolingüística*. Buenos Aires: Lectura y Vida
- JOLIBERT, J. (1995) *Formar niños productores de textos*. Santiago de Chile: DOLMEN.
- Ley General de Educación*. (1994) Bogotá: ECOES Ediciones.
- LÓPEZ A. (2004) *La lectura en voz alta como elemento importante en la formación de lectores*. Nuevas Hojas de Lectura. Agosto a Octubre. Bogotá: Fundalectura.
- MARÍN, M. (2006) *La enseñanza de la lengua*. México: Ediciones Larousse
- MCMILLAN, J.H. & SCHUMACHER, S. (2005). *Investigación educativa*. (5ta edición) Posadas, I. (Ed.) y J. Sánchez, (Trad.) Madrid: PEARSON EDUCACION
- MUÑOZ, J. & QUINTERO, J. (2001) *¿Cómo desarrollar competencias investigativas en educación?* Bogotá: Editorial Nomos S.A.
- PETIT, M. (1999) *Nuevos acercamientos a los jóvenes y la lectura*. (2da edición) Traducción: Segovia R. y Sánchez D. México: Fondo De Cultura Económica.
- SMITH, F. (1998) *La decodificación, el gran engaño*. En: *Lecturas para los talleres de lenguaje de la licenciatura en primaria*. Traducción y adaptación de Alicia Rey y Flor Alba Santamaría. Bogotá: Universidad Distrital, serie Lecturas de clase.

1. INTRODUCCIÓN

El presente trabajo de investigación-acción propone unas herramientas en aras de desarrollar en los estudiantes de octavo grado, de la Unidad Educativa el Futuro del Mañana, habilidades de pensamiento para una mejor comprensión de lectura de textos narrativos en el nivel inferencial. Para desarrollar estas habilidades, se proponen unas estrategias a través de talleres de lectura. Con las actividades propuestas en cada uno de ellos, los estudiantes desarrollan estrategias para mejorar la lectura de textos narrativos.

Esta idea final no elimina la subjetividad de cada lector al concluir cada lectura, sino que busca servir de base en el proceso de la misma. Como en el resultado final del mismo, intervienen no solo el texto y el lector, sino también el contexto, se deben tener en cuenta estos tres elementos de la lectura: texto, lector y contexto.

Este trabajo se apoya en el marco teórico de la Teoría Transaccional de Goodman (1996), la que explica cómo se realiza el proceso de lectura (tanto la parte visual como la mental), cómo se evalúa y cómo se puede mejorar este largo y complejo proceso cognitivo que es leer, específicamente en el nivel inferencial.

2. LÍNEA INSTITUCIONAL DE INVESTIGACIÓN

2.1. Línea Institucional de investigación

La Universidad La Gran Colombia y su Facultad de Ciencias de la Educación, están empeñadas en la consecución de graduados con altos estándares investigativos en la solución de problemáticas del aprendizaje. Para lo anterior, la Universidad La Gran Colombia ha diseñado su Línea Institucional de investigación bajo el nombre de “Pedagogía y educación para la inclusión y la equidad social”. Esta línea de investigación “se enfoca en problemas epistemológicos y curriculares que atraviesan de distinta manera, a la investigación educativa y pedagógica, asociados con las relaciones teórica-prácticas y producción de conocimiento-generación de cambio, a partir de los diferentes contextos educativos de la nación”.¹

2.2. Línea Primaria de investigación

El impacto y transcendencia del proceso lector es tan marcado y tan influyente, que no queda, prácticamente, ninguna situación social donde no intervenga la lectura de algún tipo de texto.

¹ Presentación Líneas de investigación (2010) Facultad de Ciencias de la Educación, UGC. Boletín No. 3

Es por lo anterior que, dentro de las líneas primarias de investigación para el desarrollo del presente trabajo de investigación-acción y, por la pertinencia del tema, se tomó la línea de Pensamiento socio-crítico. Esta línea, planteada como premisa en la UGC en la construcción significativa y solidaria del conocimiento, tiene como finalidad propiciar la construcción del mismo a partir de la reflexión y la investigación sobre problemáticas que se evidencian desde el marco teórico, conceptual y práctico que hacen parte de la Educación en Colombia y de las disciplinas de formación académica y su interrelación dialógica en la Facultad de Ciencias de la Educación y la UGC.

Por lo anterior, es una preocupación constante de los docentes, y no sólo los del Área de Lengua Castellana, el conseguir unos buenos indicadores de lectura de acuerdo con estándares nacionales (Prueba Icfes/Saber), así como internacionales (PISA). Como el proceso de mejoramiento de lectura se produce durante toda la vida, esta investigación solo aporta unas pautas iniciales en el nivel inferencial, el cual puede ser aumentado y profundizado para el nivel crítico e intertextual, a través de didácticas aplicadas.

3. DESCRIPCIÓN DEL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

3.1 Referentes internacionales de comprensión de lectura

Uno de los referentes internacionales que intenta describir la problemática asociada a la lectura, son los resultados de la prueba **PISA**² (*Programme for International Student Assessment*). Este examen se lleva a cabo en los países miembros de la *Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico* (OCDE), de la cual Colombia no es miembro, pero participa como parte de un grupo de países invitados a este examen. Esta prueba comenzó a realizarse a partir del año 2000 y con un intervalo de tres años. Se evalúan las áreas de Lenguaje, Matemáticas y Ciencias Naturales. En cada edición se hace énfasis en una de estas tres áreas. En la primera versión (2000), el énfasis del examen fue en el área de Lenguaje, Matemáticas (2003), Ciencias Naturales (2006) y, nuevamente Lenguaje (2009).

Este examen evalúa a los estudiantes de 15 años de edad (no por año académico cursando) y, busca reflejar la obtención, análisis y utilización de la información para cada una de las áreas. Para el caso específico del área de Lenguaje, esta prueba busca medir qué tantas habilidades o competencias tienen los estudiantes, a partir de textos escritos, para desenvolverse en situaciones cotidianas,

² Informe del Programa Internacional para la Evaluación de Estudiantes, (Programme for International Student Assessment, PISA).

presentes o futuras, y qué tanto el análisis de esta información la realizan en concordancia con su entorno. Es decir, que las preguntas de este examen buscan que el estudiante demuestre su competencia para una situación dada, a través del análisis y uso de la información, no solo la explícita en los textos, sino también la implícita, para lo cual debe realizar unos procesos inferenciales. En el área de Lenguaje se utilizan, entre otros, textos narrativos, descriptivos, argumentativos; así como también otros formatos de textos como gráficos, tablas, mapas, etc.

Los niveles de comprensión de lectura para las pruebas PISA están subdivididos de la siguiente forma:

Nivel 1: Los estudiantes son capaces de ubicar fragmentos de información o realizar conexiones elementales con la cotidianidad e identificar ideas principales.

Nivel 2: Los estudiantes son capaces de ubicar información literal de un texto y realizar interconexión con otros textos para la comprensión.

Nivel 3: Los estudiantes son capaces de ubicar e interactuar distintas partes de unos textos de mediana complejidad y/o relacionarlo con textos o conocimientos externos, así como realizar inferencias sencillas.

Nivel 4: Los estudiantes son capaces de interpretar lecturas más complejas, obtener significados a partir de elementos del lenguaje y/o de información implícita en el texto y exponer un concepto crítico del mismo.

Nivel 5: Los estudiantes son capaces de interpretar lecturas complejas las cuales no son de su entorno, elevar el nivel de detalles presentes en los textos y realizar inferencias para la obtención de significados y ser críticos.

Para la medición en cada uno de los niveles anteriores, el examen de comprensión de lectura tiene en cuenta cinco aspectos para la medición de sus competencias. Estos cinco procesos son: cómo el estudiante es capaz de recuperar la información, realizar una comprensión general del texto, desarrollar una interpretación, analizar el contexto del texto y evaluar la forma del mismo. Para los tres primeros aspectos, el estudiante debe tener en cuenta la información brindada por el texto y, para los dos últimos aspectos, debe realizar una conexión con sus conocimientos externos o anteriores.

3.2 PISA 2006

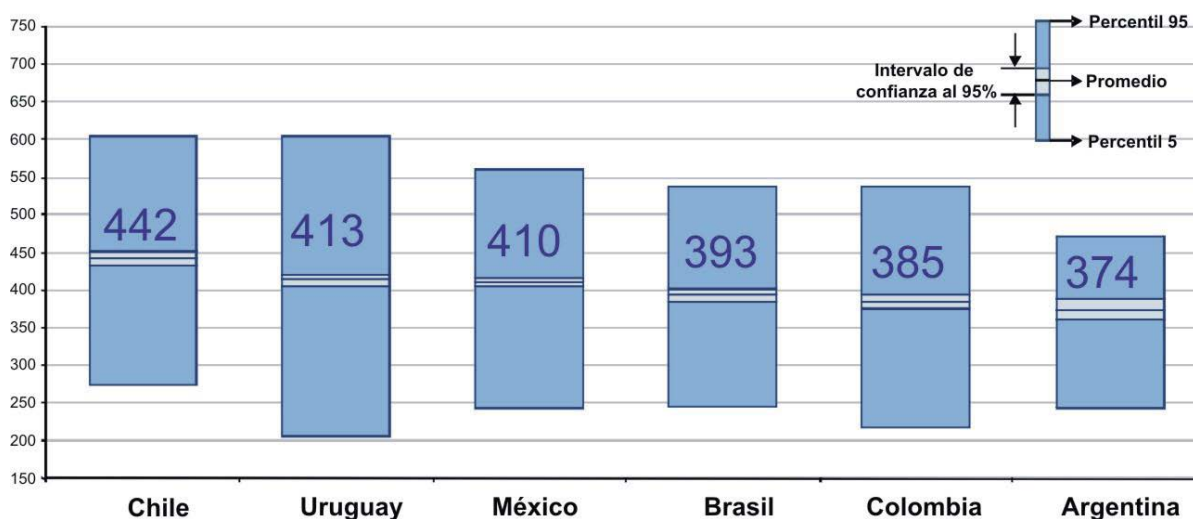
En el examen PISA realizado en el año 2006, participaron 57 países, entre miembros y no miembros de la OCDE. Colombia comenzó a participar en este examen desde esta convocatoria. En ese año, el 80 % de los evaluados colombianos, solo alcanzaron el nivel 1 y 2, dentro del marco de los niveles de competencias de comprensión de lectura explicados anteriormente. El 19 % se ubicó en los niveles 3 y 4; y solo el 1 % alcanzó el nivel 5. Colombia quedó en el grupo de países con media de desempeño menor al esperado.

Tabla No. 1 Colombia en el examen PISA 2006

Población total de jóvenes de 15 años de edad (2006)	897.477
Población de 15 años Inscrita en secundaria (2006)	543.630 (60.6%)
Muestra de estudiantes participantes PISA (2006)	4.478

Fuente: http://www.oei.es/evaluacioneducativa/Colombia_en_PISA_2006.pdf.

Tabla No. 2 Puntaje Promedio en Lectura - América Latina. PISA 2006



Fuente: http://www.oei.es/evaluacioneducativa/Colombia_en_PISA_2006.pdf

3.3 PISA 2009

Ahora bien, para la versión del examen PISA 2009, se evaluaron 470.000 estudiantes de 65 países, en la que Colombia, con 413 puntos en la escala total lectora, ocupó el puesto 51 en el área de Comprensión de lectura.³ En esta misma escala, el primer puesto lo ocupó Shanghai- China, con 556 puntos. Dentro de los

³ Recuperado de <http://dx.doi.org/10.1787/888932343342>. Fecha: 15 de febrero 2011

países pertenecientes a la OCDE, Finlandia ha ocupado el primer y segundo puesto, desde la primera versión en el año 2000. Aunque todos los países latinoamericanos quedaron por debajo del promedio de los 32 países pertenecientes a la OCED, el mejor ubicado fue Chile con 449 puntos. (Ver Tabla No. 3)

El informe de resultados de este examen plantea que, las instituciones educativas deben realizar un trabajo más eficiente en la promoción, como primera herramienta para elevar el nivel de comprensión de lectura, tanto a nivel institucional como a nivel del hogar, con el acompañamiento de los padres. Otra de las recomendaciones del informe plantea que, deben revisarse las estrategias pedagógicas con el fin de obtener unos mejores resultados en el área de Lenguaje, lo cual repercute directamente en la inmersión posterior de los jóvenes en el campo laboral. El informe hace referencia al impacto de las diferencias socioeconómicas, el convivir con uno o más padres, y al hecho de la inmigración, entre otros aspectos, en los resultados.

Otro aspecto importante que plantea el informe de resultados, en relación con este trabajo de investigación, es que los estudiantes que utilizan estrategias para la comprensión y análisis de los textos escritos, superan entre 73 y 110 puntos, en una escala promedio de 500, a los que no realizan ninguna estrategia de comprensión de lectura. Por ejemplo, si los estudiantes de Finlandia, que en las cuatro versiones del examen ha promediado alrededor de 540 puntos, utilizaran de manera consciente estrategias de lectura para obtener información, podrían obtener hasta 23 puntos adicionales en comprensión de lectura.

3.4 Puntaje y puesto por países (PISA 2000- 2009)⁴

Tabla No. 3

	2000	2003	2006	2009 ⁵
	PUNTAJE (PUESTO)	PUNTAJE (PUESTO)	PUNTAJE (PUESTO)	PUNTAJE (PUESTO)
Alemania	484 (21)	491 (18)	495 (14)	497 (9)
Australia	x	x	513 (6)	515 (4)
España	483	525	x	481 (12)
Luxemburgo	441 (26)	479 (23)	479 (22)	472 (13)
Austria	507 (10)	491 (19)	490 (16)	470 (14)
Suiza	494 (17)	499 (11)	499 (11)	501 (7)
Bélgica	507 (11)	507 (9)	501 (10)	506 (6)
Finlandia	546 (1)	543 (1)	547 (2)	536 (1)
Francia	505 (14)	496 (14)	488 (17)	496 (10)
Japón	522 (8)	498 (12)	498 (12)	520 (3)
Canadá	534 (2)	528 (3)	527 (3)	524 (2)
México	422 (27)	400 (29)	410 (29)	425 (47)
Países Bajos	x	513 (8)	507 (9)	508 (5)
E.U.A	504 (15)	495 (15)	x	500 (8)
Chile	x	x	x	449 (43)
Uruguay	x	x	x	426 (46)
Colombia	x	x	x	413 (51)
Brasil	x	x	x	412 (52)
Argentina	x	x	x	398 (56)
Perú	x	x	x	370 (61)

Fuente: Base de datos OECD, PISA 2009.

⁴ Los datos del informe PISA, para la elaboración de esta tabla fueron tomados del sitio web oficial: <http://dx.doi.org/10.1787/888932343342>. Fecha de recuperación: 31 de marzo 2011

⁵ Los datos del examen PISA 2009 referenciados en esta tabla, corresponden solamente al área de Lenguaje.

3.5 Prueba ICFES/Saber 2009

Además de la prueba internacional citada anteriormente, es importante analizar que en Colombia también se realizan cada tres años las pruebas definidas como ICFES/Saber. Al igual que las pruebas OECD/ PISA, las Pruebas Saber se realizan a través del Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior (ICFES). Estas pruebas son aplicadas a estudiantes matriculados en colegios tanto públicos como privados y busca medir cómo van los procesos de aprendizaje en tres áreas: Lenguaje, Matemáticas y Ciencia Naturales. El MEN plantea que estas pruebas son llamadas Saber 5º, pero que son incluyentes de todo el ciclo de educación Básica Primaria, al igual que las llamadas Saber 9º, las cuales son incluyentes del aprendizaje de los estudiantes en todos los grados de la Educación Básica Secundaria.

En esta Prueba Saber son evaluados los estándares básicos por competencias, emanados por el MEN, los cuales son los conocimientos y competencias básicas que debe obtener un estudiante al terminar los ciclos de estudios de Básica Primaria y Básica Secundaria, independientemente del nivel socioeconómico, condiciones sociales y culturales, etc.

La Unidad Educativa el Futuro del Mañana, presentó la prueba Saber 2009-grado 9º. Los resultados de esta prueba arrojaron debilidades de los estudiantes en el Área de Lenguaje. Según los resultados obtenidos por la institución educativa en la Prueba ***Icfes/Saber 2009***, en el Área de Lenguaje frente a los procesos lectores establece que:

- Los porcentajes son inferiores al puntaje promedio de los establecimientos educativos de la entidad territorial certificada donde está ubicado.
- Los porcentajes son inferiores al puntaje promedio de los establecimientos educativos no oficiales de Colombia.⁶
- Existe una debilidad en el componente Lector

Los anteriores antecedentes hacen predecir la importancia que tiene para el país y en particular para la escuela, definir estrategias que permitan a los nuevos estudiantes y a los docentes, comprometidos con la tarea de enseñar a leer y escribir, centrar acciones pertinentes en actividades del lenguaje.

⁶ Datos tomados de: www.icfes.gov.co/saber59/. Fecha: 31 de marzo 2011

4. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

4.1 Contextualización de la situación educativa

El trabajo se desarrolla en la Unidad Educativa “El Futuro Del Mañana”. Esta institución educativa mixta, tiene 15 años de fundada y se encuentra localizada en la localidad KENNEDY, en la ciudad de Bogotá D.C. La misma cuenta con los niveles de enseñanza Preescolar, Básica Primaria y Básica Secundaria, en jornada única. Para el caso de este trabajo investigativo, se concentra en el grado octavo de Básica Secundaria.

- La institución cuenta con una población estudiantil fluctuante, pertenecientes a los estratos socioeconómicos 1 y 2.
- De acuerdo a las observaciones y, analizando la situación económica del sector, las oportunidades que registra en contexto los estudiantes son de bajo desempeño escolar debido a una difícil situación económica y problemática familiar.
- Teniendo en cuenta la influencia social del entorno, no se aprecia en algunos estudiantes, actitudes y habilidades lectoras, debido a la poca motivación con respecto a la educación.

- La UEFM no cuenta con una biblioteca, ni siquiera con los llamados bibliobancos, lo cual dificulta las actividades de lectura.

5. FORMULACIÓN DEL PROBLEMA

5.1 Pregunta problemática

¿Cómo mejorar la comprensión de textos narrativos, en el nivel inferencial, en los estudiantes de grado octavo de la Unidad Educativa “**El futuro del mañana**”?

6. JUSTIFICACIÓN DE LA INVESTIGACION

6.1 Justificación Pedagógica.

El docente del siglo XXI debe ser un constante investigador, ya que las rápidas transformaciones sociales, tecnológicas, etc., no se quedan por fuera del salón de clase, sino que sus estudiantes, las llevan a los mismos. Por eso, la labor del docente debe ir acorde con estos cambios, debe saber adaptarse a las exigencias técnicas y prácticas para estar preparado en su labor, acorde con estas nuevas corrientes. Una de las primeras consideraciones que se debe tener en cuenta como docente, es que los niños y jóvenes con los cuales se va a interactuar tienen, al igual que un adulto, grandes deseos y necesidades de conocimientos, saberes, curiosidades, etc., y esta búsqueda les irán moldeando su personalidad.

Pero, para llegar a obtener buenos resultados en la comprensión de lectura en particular, el docente debe apropiarse de buenas estrategias que le faciliten el mejoramiento integral de las cuatro competencias comunicativas (no porque se trabaje con énfasis la lectura, deben descuidarse las otras áreas de la lengua), y de los diferentes formatos de la lengua (desde textos escritos hasta audiovisuales)

Debe recordarse que en el proceso de mejoramiento de las competencias comunicativas (en este trabajo, especialmente la lectura) debe tener como eje principal al estudiante y, no debe ir encaminado o desde un enfoque con una sola dirección: docente-estudiante, sino que debe buscarse en ellos, el desarrollo de sus competencias comunicativas con el ánimo de un aprendizaje constructivista.

Una lectura puede cambiar la vida de un estudiante porque, a través de los libros se busca o se logra reconocer una identidad personal y de direccionar una vida sobre todo, en jóvenes que pueden llegar a desarrollar conductas riesgosas o alteraciones del comportamiento. Petit (1999) lo reflexiona de la siguiente manera:

“La lectura puede incluso resultar vital cuando tienen la impresión de que los singulariza: una dificultad afectiva, la soledad, una hipersensibilidad, todas estas situaciones que comparten mucha gente, pero que a menudo se niegan” (Petit, 1999, p. 56).

6.2 Justificación disciplinar

Introducción

El libro, y por ende, la lectura, son sinónimos de emancipación. Una de las primeras cosas que los dictadores, a través de la historia, han perseguido, ha sido la intelectualidad y con ello, lo escrito (llámese folletín, periódico, libro, etcétera). Es

mucha la fuerza de la palabra, en este caso la escrita, por su perdurabilidad en el tiempo. Pero es precisamente, en el texto escrito donde los docentes, en el proceso de formación y alfabetización de niños y jóvenes, encuentran dificultades para su comprensión. Carvajal (2000) esboza acerca de la interacción docente-libro-estudiante:

Nuestros sistemas educativos, en todas sus formas y niveles, no instrumentan al estudiante en técnicas y métodos de interpretación de textos que le permitan convertirse en un trabajador apto y consciente de su labor. El libro se manipula a diario pero sin un fundamento teórico. (p. 25)

El presente trabajo de investigación acción, busca proponer algunas estrategias para la consecución de una mejor interpretación de textos narrativos, partiendo de un entrenamiento con textos cortos, en el nivel inferencial.

La preocupación de la mayoría de los docentes ante el proceso de aprendizaje y/o mejoramiento de la lectura no es nueva. Desde hace varias décadas se viene trabajando e investigando en cómo hacer este proceso más eficiente. La búsqueda constante de los docentes e investigadores ha sido, encontrar esas estrategias que permitan mejorar las habilidades de comprensión de lectura. En el caso específico de este trabajo se propusieron cuatro de ellas: predecir, explicar eventos anteriores, glosar el texto y construir la superestructura.

Esta búsqueda no pasa solo por los docentes o estudiantes, sino por toda la comunidad académica; empezando si es necesario, por replantear las concepciones de lectura. Debe recordarse que el proceso de lectura debe enmarcarse en un cuadro más amplio que lo tradicional, por lo que hoy debe encuadrarse el proceso

lector, en interacción con otros procesos cognitivos, en búsqueda de lectores más imaginativos, reflexivos y cuestionadores. Petit plantea:

“Los jóvenes en su proceso formativo han pasado a ser el centro de interacción entre este, el docente y el medio, como sujeto activo y aportante al conocimiento. Procesos de lectura más dinámicos han hecho jóvenes lectores más reflexivos” (Petit, 1999, p. 58).

Por eso, este trabajo busca enfatizar en el nivel inferencial de la lectura de textos narrativos, es decir más allá de la lectura de los mismos en el nivel literal (ver Goodman 1996). Hoy por hoy, debe ser una prioridad la búsqueda más profunda, totalizante y compleja de interpretación de los textos. Los docentes deben incentivar a sus estudiantes a la interacción activa con los textos y a extraer ideas o pensamientos implícitos en los mismos (nivel inferencial) y no solamente a la lectura literal o la información explícita.

Es primordial enfatizar en los estudiantes la importancia de la lectura y motivarlos en la obtención de autoconfianza en la lectoescritura, lo cual es fundamental en este proceso. Por eso, para la lectura de textos narrativos, específicamente desarrollado para este trabajo, se han diseñado estrategias de lectura, que conlleven a una comprensión total de la misma y, de allí a sus partes, siempre enfatizando su significación en el nivel inferencial. Goodman refiriéndose a la comprensión de lectura plantea: “Desarrollar estrategias: la búsqueda de significados, la predicción, la inferencia, la ejemplificación, la confirmación y la autocorrección en la lectura” (Goodman, 1986, p. 62).

Una lectura puede cambiar la vida de un estudiante, porque a través de los libros se busca o se logra reconocer una identidad personal y de direccionar una vida. La lectura también desarrolla otras habilidades comunicativas como la oralidad, lo cual se traduce en un mejor dominio de la lengua e incrementa acciones de liderazgo y socialización. Para complementar esta justificación, se puede tener en cuenta a Petit (1999) cuando dice:

Estaba igualmente convencida de que esa elaboración de una identidad propia, singular, que la lectura contribuía a formar, era la única capaz de permitir el acceso a otras formas de sociabilidad, diferentes de las que preocupan a mucha gente a propósito de esos barrios “difíciles”. (p. 54)

7. OBJETIVOS DE LA INVESTIGACION

7.1 Objetivo general

➤ Desarrollar estrategias didácticas para el mejoramiento de la comprensión de lectura, en el Nivel inferencial, a través de textos narrativos cortos, en los estudiantes del Grado Octavo, de la Unidad Educativa “El Futuro del mañana”.

7.2 Objetivos específicos

➤ Implementar estrategias en los estudiantes para inferir el significado de palabras y las relaciones lógicas entre los eventos de un texto.

➤ Inducir al conocimiento previo de los estudiantes en el proceso de comprensión inferencial.

➤ Construir el sentido global de un texto narrativo a partir de sus elementos y la superestructura.

8. HIPOTESIS

- Si se implementan estrategias en los estudiantes de Octavo Grado de la Unidad Educativa Futuro del Mañana, para el mejoramiento de la comprensión de la lectura en el nivel inferencial, se podrá contribuir a disminuir las dificultades en la comprensión lectora de textos narrativos en este nivel.
- Los estudiantes entienden y aprenden mejor el material escrito, cuando, monitorean su comprensión y usan estrategias activas de lectura, tales como: la lectura previa, la predicción, las inferencias, el aprovechamiento del conocimiento previo, y la consecución de ideas principales y secundarias.

9. MARCOS DE REFERENCIA

9.1. Marco de Antecedentes o Estado del Arte

Introducción

Para el desarrollo de los antecedentes se analizaron los trabajos asociados a la problemática planteada, los cuales se han definido como Estado del Arte. De esta búsqueda se analizaron tres trabajos de investigación, relacionados con la comprensión de lectura en el nivel inferencial, realizados anteriormente por estudiantes de la Universidad La Gran Colombia, Bogotá D.C, los cuales se encuentran editados en forma de RAE:

- a) **BERNAL CLAVIJO, Astrid.** *Procesos de lectura en la escolaridad.* **(RAE No. 1. Ver Anexo 12)**
- b) **CHÁVEZ MONTOYA, Rosangela.** *Dificultad en la lectura comprensiva.* **(RAE No. 2. Ver Anexo 13)**
- c) **FONTECHA, Nidia; SANCHEZ, Andrea Carolina; SIERRA, Liliana.** *Propuesta de promoción de lectura para el fortalecimiento de la competencia lectora de los estudiantes de primer semestre del programa de Licenciatura en Humanidades y Lengua Castellana de la Facultad De Educación de la Universidad la gran Colombia.* **(RAE No. 3. Ver Anexo 14)**

d) **Charria De Alonso, M. E. & Charria De Gómez, M. J. (2006)** *Los primeros pasos en la formación de lectores*. En: La promoción de la lectura. México: Ediciones Larousse.

e) **Petit, M. (1999)** *Nuevos acercamientos a los jóvenes y la lectura*. (2da edición) Traducción: Segovia R. y Sánchez D. México: Fondo De Cultura Económica.

De la relación anterior, esta investigación apropia los siguientes referentes teórico - conceptuales que apoyan la problemática. El primero de ellos, ***Los primeros pasos en la formación de lectores***⁷; fue un proyecto financiado, entre otros, por el Centro Internacional de Investigaciones para el Desarrollo (CIID), con la participación del Ministerio de Educación Nacional (MEN) de Colombia. Este tuvo una duración de dos años (1985- 1987) y dos escuelas: *La Concentración Simón Bolívar* (Tabio, Cundinamarca) y la Concentración La Candelaria (Barrio La Candelaria, Bogotá D.C.).

El segundo texto analizado y contextualizado para este trabajo fue ***Nuevos acercamientos a los jóvenes y la lectura***⁸, escrito en formato de cuatro conferencias leídas por la autora en México. Estas conferencias fueron inspiradas, según su autora, en dos investigaciones financiadas por la Dirección del Libro y de la Lectura, del Ministerio Francés de la Cultura, bajo la responsabilidad científica del

⁷CHARRIA DE ALONSO, M. E. & CHARRIA DE GÓMEZ, M. J. (2006) Los primeros pasos en la formación de lectores. En: *La promoción de la lectura*. México: Ediciones Larousse.

⁸ PETIT, M. (1999) *Nuevos acercamientos a los jóvenes y la lectura*. (2da edición) Traducción: Segovia R. y Sánchez D. México: Fondo de Cultura Económica.

Servicio de Estudios e Investigaciones de la Biblioteca Pública de Información (Centro Georges Pompidou, París).

Una de las primeras consideraciones que se plantean en el primer estudio Charria de Alonso (2006), hace referencia a que *a leer se aprende leyendo* y que para esto, son necesarias unas condiciones adecuadas de acompañamiento y motivación. Su objetivo primordial fue el de dar una explicación de cómo se realiza el aprendizaje de la lectura.

Con el desarrollo psico-motor y del aprendizaje del niño, van cambiando las actividades y evaluaciones de lectura. Posteriormente, el docente, en su constante labor investigativa, va reflexionando con los aciertos o desaciertos en el proceso de lectura y cuáles deben ser las estrategia a desarrollar para mejorar este proceso cognitivo.

A pesar de todas las estrategias, sistemas de lecturas, etc., que el docente desarrolla a lo largo de su interacción con el niño, no debe dejarse de lado que el niño también irá buscando en sus estructuras cognitivas, el mejor modo de interpretación y de acercamiento al saber.

En este primer trabajo, las autoras plantearon *“la necesidad de profundizar y consolidar una posición pedagógica que sustentara la concepción de lectura que era básica en el proyecto”*. A través de ese proyecto se desarrollaron varias actividades para promover el hábito de lectura, siempre de forma práctica, con los estudiantes y teniendo en cuenta que, el proceso de lectura como eje transversal con otras

asignaturas, es vital para la interacción con el mundo y el aprendizaje e interpretación del mismo.⁹

Tomando como base el estudio realizado por Charria De Alonso y Charria De Gómez (2006) se pueden retomar algunos apartes necesarios para el presente trabajo de investigación. En el proceso de lectura intervienen tres factores. El primero de ellos, el lector, comienza su primera actividad de comunicación con sus padres desde su primera infancia, con la lectura de cuentos infantiles, canciones, etc. Todas estas primeras actividades de comunicación con el niño desarrollan sus habilidades comunicativas. Primeramente, escuchar-hablar y; posteriormente, leer-escribir.

Más adelante, en la interacción de los padres con los niños en la lectura de cuentos infantiles, rondas, canciones, etc., el niño activa su imaginación y descubrimiento. Pero no solo realiza este proceso en la interacción con los padres, sino que va adquiriendo “autonomía” en su proceso lector al observar las imágenes llenas de color de los libros infantiles, revistas, etc. De esta forma, el niño también comienza a enriquecer su vocabulario y da, junto a los adultos, los primeros pasos en el conocimiento de la estructuración de la lengua. Estas actividades iniciales de lectura entre los padres y el niño, son fundamentales para desarrollar su proceso cognitivo, el cual será uno de los elementos más importantes en la comprensión de lectura.

⁹ **CHARRIA DE ALONSO, M. E. & CHARRIA DE GÓMEZ, M. J. (2006)** Los primeros pasos en la formación de lectores. En: *La promoción de la lectura*. México: Ediciones Larousse.

Con la lectura de libros de cuentos, explicaciones verbales o gesticulares, el niño comienza a plasmar su sistema simbólico a través de dibujos. Y no solo hace sus representaciones simbólicas a través de dibujos, sino que también representa el mundo a través de juguetes, piedras, barro, temperas, plastilina, etc.

El niño comienza también a explicar con su lenguaje verbal todo su universo de emociones y sentimientos desarrollado con los elementos mencionados anteriormente y ante la pregunta de los padres o del docente: *¿Qué es eso?* Pero el niño también hace preguntas de *¿Por qué?* Con un acertado acompañamiento del adulto, las preguntas del niño son casi interminables o por el contrario, se corta su descubrimiento e interpretación del mundo por esta vía.

El niño observa al adulto realizar una lectura con ánimo de entretenerse y, busca imitar esta acción en su búsqueda de placer. Este proceso de interés por la lectura puede comenzar desde antes de la entrada del niño al proceso escolar regular. El niño le pregunta al adulto delante de un enunciado: *¿Qué dice aquí?*

Debe recordarse que los adultos son los primeros educadores de los niños y, no solo en el aspecto de la socialización, sino en todos sus aprendizajes del. Un niño que crece en medio de padres lectores y, que observa desde sus primeros años el placer de ellos por la lectura, comenzará más temprano y con mayor interés a entrar al mundo lector.

Los procesos iniciales de lectura descritos anteriormente varían y, es por lo tanto el docente ya en el proceso escolar, el que debe desarrollar actividades

“aglutinadoras” o niveladoras, con el fin de reducir las diferencias comunicativas entre ellos.

Aunque el proceso de maduración para empezar la lectura está aproximadamente alrededor de los 6 años (Ferreiro, 1989), este se continúa consolidando a lo largo de la vida como lector, enriqueciéndose con todas las formas de adquisición de conocimiento.

Aparte de conseguirse la “madurez” para leer desde el punto de vista cognitivo, también debe ir aparejado del interés por leer. Como en la lectura el lector reconstruye lo leído a través de su experiencia y de lo escrito por el autor, debe mostrarse un interés por realizar este proceso unificador entre el interior del mismo (conocimientos previos) y el texto (exterior). En los niños el interés por la lectura es una de las actividades en la cual más debe trabajar el docente y de forma más continua. ¿Cuántos adultos no guardan su primer libro de cuento o su preferido en la niñez? Si el niño interioriza y coloca el proceso de lectura como una de sus prioridades, porque ha considerado que este le aporta elementos para mejorar su comprensión del mundo, entonces puede catalogarse este proceso, como significativo.

La prioridad del docente en la búsqueda de una mejor calidad de la lectura debe cambiar y comenzar por la consecución del interés. Si el docente logra motivar y despertar el interés de sus estudiantes por la lectura, tendrá entonces, el camino menos “pedregoso” en su afán de mejorar la comprensión lectora de sus educandos. Debe recordarse que, el interés del estudiante pasa por su pregunta: *¿para qué*

estoy leyendo esto? Es decir, el estudiante debe reconocer la importancia de la lectura para su proceso cognitivo y para su interacción con el mundo.

El docente como ejemplo de lector, debe buscar un espacio adecuado para leerles también a sus estudiantes, independientemente de la edad de los mismos, al igual que le hicieron sus padres en sus primeros años. Los estudiantes cautivados por una buena lectura del docente (entonación, modulación, pausas, etc.), tratarán de imitarlo y este será un referente en su proceso lector.

En las actividades de lectura no deben hacerse separaciones entre grupos con diferentes niveles de comprensión lectora; al contrario, deben mantenerse unidos con el ánimo de colaborar en un ambiente de aprendizaje cooperativo; exactamente cuando se desarrollen actividades que necesiten socialización de conceptos, ideas o retroalimentación.

Un buen conocimiento del sistema escrito, de acuerdo con el nivel cognitivo para cada grado, ayuda al estudiante a una mejor comprensión lectora y, viceversa, a medida que el estudiante avance en este proceso, mejora también su nivel del sistema escrito.

Pero, ¿cómo motivar a los niños y jóvenes a la lectura desde la experiencia del docente? Para tratar de responder esta difícil pregunta, debe conceptualizarse el

segundo trabajo de base de esta investigación (***Nuevos acercamientos a los jóvenes y la lectura***)¹⁰.

Para comenzar cabe recordarse que la lectura como es un proceso social, interactúan el individuo en un ambiente específico y, que nuestra sociedad actual le tiene un competidor a la lectura: los medios masivos de comunicación. Sin que deba caerse en un discurso derrotista, Petit (1999) plantea la siguiente interrogante:

¿Qué debe hacerse con los jóvenes de estos tiempos que no leen? Si se debe ser realista de que ellos, muchas veces, prefieren la televisión o la internet, asociadas a la inmediatez, que a una lectura sosegada, tranquila o de placer. (p. 84)

La lectura trasmite ideas, conocimientos, conceptos, etc. al lector, el cual se va moldeando a través de la lectura y es en este aspecto, donde el docente puede ser más que nadie, un indicador y un propulsor para sus educandos. Podría decirse que una persona es en gran parte, producto de sus lecturas. La lectura no solo tiene la capacidad de informar, sino que tiene la capacidad de accionar, es decir, no solo llega al pensamiento sino que, también activa todo el mecanismo que lleva al lector a una acción.

Pero en la lectura, como proceso de comunicación, entran en juego unos elementos que interactúan entre sí, con el fin de lograr dicho proceso. Se podría iniciar este proceso con el autor y terminarlo con el lector, pero entre el primero y el

¹⁰ Segundo trabajo de investigación analizado en este aparte de Antecedentes del Estado del Arte. PETIT, Michel (1999). *Nuevos acercamientos a los jóvenes y la lectura*. Traducción: Rafael Segovia y Diana Luz Sánchez. Segunda reimpresión. México: Fondo de Cultura Económica.

último hay una serie de elementos como son: el referente, el canal y el mensaje. Y, para que todo este proceso se potencialice se necesita del signo, como trasmisor del mensaje entre el emisor (autor) y el receptor (lector). Entre estos dos elementos comunicativos deben existir unos parámetros de común acuerdo para alcanzar el objetivo final de la comunicación: la trasmisión de información. Esta información puede estar representada por signos lógicos (palabras), por modelos (gráficos, mapas, etc.) y/o por símbolos (imágenes).

La lectura busca traspasar una información de un documento escrito a un lector, a partir de interpretación de una serie de signos. Según Carvajal (2000), esta interpretación de textos se puede dividir en dos grandes niveles: al primero de ellos lo llama nivel espontáneo y es, donde se realiza una lectura sin objetivos claros, no intencional, como es el caso de avisos publicitarios y; un segundo, al cual llama nivel metódico de lectura y es cuando esta se realiza en la búsqueda de objetivos, con una planeación que responda a un *por qué* y a un *para qué*. Este segundo nivel puede terminar en una conceptualización de lo leído y a asumir una posición crítica frente a ese texto. En este nivel ya se habla de un lector activo frente al texto, con nivel de predicción, inferencia y conservación de la información.

Petit (1999) resalta que hoy en día se ha caído en un relativismo absoluto y se plantea que casi cualquier programa audiovisual para jóvenes es capaz de igualar e incluso superar cualquier texto bien elaborado. La lectura también es parte de la imitación social de los padres por parte de sus hijos y, no solo de forma autónoma

sino que, la lectura muchas veces ha sido una actividad impuesta para *desarrollar* una identidad cultural, religiosa o política. Exactamente dice esta investigadora:

Los jóvenes prefieren el cine o la televisión, que identifican con la modernidad, con la velocidad, con la facilidad, a los libros; o prefieren la música o el deporte, que son placeres compartidos. El tiempo del libro habría pasado, no tendría caso lamentarse ante esta realidad. (p. 15)

9.1.1 La interpretación de la lectura

En un principio podría pensarse que los estudiantes son manejables, direccionables a través de la lectura, pero al final el docente se dará cuenta que eso solo sucedió superficialmente. No se puede encasillar a un lector en la búsqueda milimétrica de un significado, porque este puede ser tan amplio como la misma cantidad de lectores que interactúen con ese texto.

No debe temérsele al lector solitario por lo que este pueda entender e interpretar de una lectura, debe dejársele al estudiante en libertad de conseguir y darle su significación y reescritura al texto. La lectura va transformando al lector. No hay una sola lectura autorizada.

En ocasiones, es el lector el que se ve reflejado en el texto, a través del narrador, de un personaje o de una situación concreta. Este proceso puede llevar al lector a superar miedos, angustias, etc. La significación de la vida se va construyendo como una colcha de retazos y, en esa colcha se hallarán, indiscutiblemente, pasajes de lecturas anteriores porque, como dice Petit (1999), la literatura trabaja el interior del ser humano, así haya pasado mucho tiempo.

La lectura libera al ser humano de situaciones que muchas veces son negadas al mundo exterior. El autor, a través de su texto, puede imaginar qué es lo que el lector estará pensando o sintiendo en determinado pasaje del mismo. En definitiva, el mundo mágico de la lectura permite y, sobre todo a los adolescentes, evadirse de la realidad.

9.2 Marco Teórico

Introducción

Del balance anterior, este apartado retoma los fundamentos teóricos basados en la ***Teoría Transaccional Psicosociolingüística*** y el ***Método de Lenguaje Integral***, ambos del investigador estadounidense Kenneth Goodman.¹¹

Como introducción, el autor precisa que una de las mejores formas que tiene el ser humano para compartir sus experiencias es fundamentalmente a través de la lectura y, es a este complejo proceso al que se encaminan las propuestas para mejorar la comprensión de lectura en el nivel inferencial. Es decir que una vez realizada una lectura por parte de los estudiantes, sean capaces de compartirla como ser social y les sea relevante como persona.

Cuando el lector interactúa con el texto, lo hace, principalmente, buscándole un significado o interpretación del mismo. Este proceso mental deriva en una nueva “escritura” (por parte del lector) de lo escrito por parte del autor. A este nuevo texto

¹¹ GOODMAN, Kenneth (1986). *Lenguaje integral*. Traducción: Claudia Gilman. Buenos Aires: Aique Grupo Editor S.A.

GOODMAN, Kenneth.(1996) Los procesos de lectura y escritura. En: *La lectura, la escritura y los textos escritos: una perspectiva transaccional sociopsicolingüística*. Buenos Aires: LECTURA Y VIDA.

derivado de la interacción del lector con el texto, es llamado reescritura, es decir, que nace un nuevo texto en la mente del lector y en su búsqueda de significación.

Como en el proceso lector interviene aparte del lector y el texto, el contexto, entonces, se necesita ampliar la base de la teoría hasta la sociopsicolingüística. La lectura, al igual que otros procesos mentales, no es un proceso en una sola vía y estático, sino que es el encuentro del lector al interactuar con lo escrito, es decir, que este proceso es permeable. A lo anterior Goodman (1996) lo denomina lo transaccional:

El lector construye un texto a través de distintas interacciones con el texto impreso y durante el proceso de entrar en transacción con el texto, sus propios esquemas también sufren una transformación a través de la asimilación y la acomodación que describe Piaget. (p. 20)

En la búsqueda de estrategias para el mejoramiento de la lectura en el nivel inferencial, se pasa de la decodificación a la significación y esto conlleva un proceso no solo lingüístico, sino también psicolingüístico (pensamiento y lenguaje). Cuando en este trabajo se habla de nivel inferencial, se busca llevar al estudiante a realizar una lectura connotativa. Sobre este tipo de lectura, Carvajal la resume de la siguiente manera: "...el lector busca el significado indirecto, sugerido, implícito, no evidente, que el texto conlleva" Debe recordarse que este trabajo está realizado sobre la base de textos narrativos, los cuales, como lo dice Carvajal, pueden estar cargados de metáforas y otros recursos lingüísticos, los cuales deben ser "leídos" más allá de lo literal. (Carvajal, 2000, p. 47).

9.2.1 El escritor y el texto

En las distintas sociedades el hombre emplea el lenguaje para comunicarse. Pero este uso del lenguaje, primero de forma oral, ha dado paso a la forma escrita, con el ánimo de una mejor perdurabilidad en el tiempo y en el espacio. Pero esta transformación también ha hecho más complejo el lenguaje, ya que se ha tenido que llevar la oralidad (ya de por sí compleja) a un sistema de representación simbólica y, es aquí, donde ha surgido el escritor como iniciador de un texto y de un lector como concluyente del mismo. Pero entre estos dos elementos alrededor del texto escrito existe un amplio campo y no un estrecho margen, que es el texto, cualquiera sea su tipo o finalidad.

Tomando como referente a Goodman (1986) en su *Teoría de Lenguaje Integral*, anteriormente se concebía la lectura como la decodificación de la palabra o unidades más pequeñas que esta, (método sintético), hoy se habla de realizar la lectura más allá de unidades mayores que la palabra (método analítico), es decir, la oración, el párrafo, etc., como un todo o idea global. Pero también deben analizarse otras problemáticas en la búsqueda del mejoramiento de la comprensión lectora. Comenzando por reconocer y tener en cuenta que, este es un proceso complejo y a largo plazo, la individualidad de cada lector, deshacernos de la idea de que los estudiantes no son capaces de interactuar con el texto por si solos (sujetos pasivos), entre otras.

Muchos críticos literarios o lectores comunes han interpretado a través de sus sistemas de *reescrituras* de un texto, poema, etc., aspectos que el propio autor en realidad no había querido decir, sino que han provenido de eso que Goodman llama la transacción entre ellos (lector-texto).

Como uno de los objetivos del presente trabajo es acercar a los estudiantes del grado octavo de la UEFM a unas estrategias de comprensión de lectura que le ayuden a mejorar el nivel inferencial de la misma, no se debe desconocer, en este proceso, las subjetividades de cada estudiante como lector, pero si concretando las objetividades de los textos narrativos (acciones, personajes, relación espacial y temporal, etc.). En muchas ocasiones esas informaciones no son detalladas explícitamente por el escritor (de hecho sería prácticamente inacabable, por ejemplo, una novela) y se necesita que los estudiantes la consigan y que los lleve a una mejor comprensión totalizante de un texto narrativo.

Por lo anterior son tan importantes las estrategias propuestas por el docente, con el fin de desarrollar en los estudiantes unas habilidades que le posibiliten interactuar con el escritor a través del texto.

9.2.2 *La lectura como construcción del significado*

Goodman (1996) le llama a la búsqueda de significado de un texto, “juego de adivinanza psicolingüística”. Y esta es, precisamente, una de las bases del presente

trabajo de investigación. La interpretación de lectura con significación, no en la transcripción fonética en sí, sino en la consecución de habilidades de significación.

El mismo autor le plantea a este proceso en forma de resumen que la lectura es la búsqueda del significado, tentativa, selectiva y constructiva y que todos recalcan la importancia de la inferencia y predicción en la lectura. Pero la lectura también va más allá y debe permitir al lector, con total libertad, evadirse de la realidad, pensar distinto de sus seres cercanos, de los profesores, etc., e imaginarse en las situaciones del texto, o en ser ese personaje de la historia.

Textos duales:

Tomando como base a Goodman (1996) se pudiera resumir su teoría transaccional de la siguiente manera. La lectura como elemento transformacional de los esquemas mentales cognitivos, es de suma importancia para cualquier área del conocimiento. Básicamente, es a través de la lectura, que el estudiante transforma, reacomoda y jerarquiza su proceso de aprendizaje. En este proceso no es que cambie el texto escrito físicamente, sino que como lector, al combinar sus conceptos mentales precedentes con los de la lectura (transacción) se realiza un *híbrido* que resulta en un nuevo texto. El lector no solo toma las ideas del texto escrito producto de la lectura, sino que los va mezclando con sus conocimientos previos. Esto no lo realiza el lector caprichosamente, sino que lo hace en la búsqueda de significación. Por lo tanto, durante la lectura podemos hablar de un solo libro, pero de dos textos: el texto que escribió el autor y el que construye el lector (textos duales).

Sobre las precisiones anteriores y para conseguir los objetivos propuestos en este trabajo, es importante formular, primeramente, la siguiente pregunta: **¿Por qué motivar a los estudiantes a adentrarse en el mundo de la lectura?** Una de las tareas más difíciles con que cuenta la actividad docente es, precisamente, la de acercar a los jóvenes al hábito de la lectura. Muchas veces los jóvenes, por sí solos no son capaces de medir la importancia de la lectura en su interacción con el mundo circundante. Y es aquí, donde la labor docente debe jugar un papel importante en aras de conseguir una buena relación de los jóvenes con la lectura, e ir más allá en la búsqueda de esta actividad como disfrute y entretenimiento.

Pero este acercamiento y búsqueda de un buen proceso lector en los jóvenes, debe pasar por las razones expuestas por el docente o también, por qué no, por la familia, para que en este proceso el estudiante le encuentre una finalidad significativa de acuerdo a su contexto social y cultural.

Para llevar a buen término lo anterior, el docente debe desarrollar sus actividades sobre unas bases teóricas y científicas sustentadas. Para esto se puede comenzar analizando cómo Goodman (1996) clasifica los tipos de lectura:

Lectura ambiental:

Cada día es más amplio el uso de vallas publicitarias, normas colectivas, instructivos de desplazamiento, etc. en las sociedades modernas; y es una de las razones por las cuales se necesita leer.

Lectura ocupacional:

Esta lectura es la que se realiza en actividades derivadas de las tareas laborales y en ocasiones no es considerada una lectura en sí misma. Esta puede estar representada desde un memorando, cartas laborales hasta la lectura de estados financieros, etc. La labor docente también tiene implícita mucha actividad de lectura como parte de la actividad laboral.

Lectura informativa:

Se busca información a toda hora y no necesariamente, en la memoria de cada persona, sino en otras formas de memoria: en un computador, una guía telefónica, un periódico, etc., es decir que también se hace uso de la lectura como medio de recuperar o encontrar alguna información necesaria.

Lectura recreativa:

Dentro de la amplia gama de actividades para pasar y disfrutar el tiempo libre, aparte de escuchar música, visitar un museo, un jardín botánico, etc., está el de la lectura. Hoy en día el papel de la lectura como modo de entretenimiento, se ha ido sustituyendo, sobre todo en los jóvenes, por otras formas de entretenimiento como el cine, la televisión o el internet, llena de imágenes audiovisuales. Aunque estos sistemas tecnológicos lleven implícitos procesos lectores, hablamos del disfrute de la lectura desde un medio impreso, básicamente. Este planteamiento Goodman lo sintetiza de la siguiente manera: “Los niños que aprenden a disfrutar de la lectura,

llegado el momento de elegir, elegirán leer. Aquellos que aprenden a leer pero no disfrutar de la lectura, rara vez elegirán leer durante su tiempo libre” (Goodman, 1996, p. 87).

Pero a pesar de cualquier clasificación, el fin de toda lectura es el de comprenderla o darle un significado a la misma. Para estudiar la comprensión como fin del proceso de comprender, se recurren a diferentes formas de evaluación, a través de preguntas, resúmenes, cuadros sinópticos, extracción de ideas principales, etc., o a la combinación de algunas de ellas. Pero ese fin no debe llevar a una serie de ideas aisladas, sino a la sumatoria de las mismas en la búsqueda de una idea globalizante.

9.2.3 Elementos del modelo de lectura sociopsicolingüístico transaccional¹²

- 1. Sistema lingüístico (de claves)**
 - A. Grafofónico (simbólico)**
 - Ortografía
 - Fonología
 - Claves fónicas (relación entre sistemas semióticos)
 - B. Léxico gramatical (estructural)**
 - Sintaxis/gramática

¹² Modelo elaborado por Goodman. Véase: **GOODMAN**, Kenneth. (1996) *La lectura, la escritura y los textos escritos: una perspectiva transaccional sociopsicolingüística*. En: TEXTOS EN CONTEXTOS 2. Buenos Aires: LECTURA Y VIDA.

- Morfología
- Orden de funciones
- Vocabulario
- Inflexiones
- Palabras funcionales

C. Semántico- pragmático (significado)

- Semántica
- Ideacional
- Pragmática
- Interpersonal
- Textual

2. Estrategias cognitivas

- Iniciar/ reconocer (acto de lectura)
- Mostrar/seleccionar
- Predecir
- Inferir
- Confirmar /no confirmar
- Corregir
- Terminar (acto de lectura)

3. Ciclos

A. Visual

- Explorar /fijar

B. Perceptual

- Formación de imagen/ ventana angosta / uso de esquemas

C. Sintáctico

- Asignar estructura superficial/ aplicar transformaciones / asignar estructura profunda

D. Semántico

- Asimilación / acomodación

9.2.4 Estrategias cognitivas de lectura

Siguiendo con la base de la *Teoría Transaccional*, planteada por Goodman (1996), se han dividido las estrategias de lectura usadas en el transcurso de la misma, de la siguiente forma:

a) Iniciación: Esta comienza con la intención de conseguir una información en un texto. A veces el contacto visual produce apartarse de lo buscado y centrarse en otro texto. Por ejemplo, el lector va a abrir un libro en una determinada página pero, su contacto visual con la contraportada lo desvía, puede ser momentáneamente, a leer la reseña del autor.

b) Muestreo: El lector busca y selecciona a través de sus sentidos la información que será más útil y, de esta forma evitar tener que procesar información improductiva. El conocimiento previo del lector acerca del texto a leer, producirá más eficientemente este proceso. El cerebro envía una señal de que “eso ya lo conoce” y pasará a otra información más relevante, de acuerdo con su nivel de selección.

c) Inferencia: La inferencia permite, a través de una información conocida parcialmente, completar una información faltante. Esa información que se presupone podría no ser la correcta, pero es un riesgo que debe asumir el lector al enfrentarse con un texto. La autoconfianza que tenga el lector lo hará asumir una actitud más osada en cuanto a sus deducciones con el fin de comprender un texto. Mientras más confianza se tenga el lector mejor será su proceso de inferencia. El lector realiza inferencias en todos los elementos de la lectura, desde las claves del sistema lingüístico, lo grafofónico, hasta lo semiótico y; de lo implícito pero, también de lo explícito. Lo anterior lo puede comenzar a realizar desde antes de la lectura y, después corroborar si sus deducciones o anticipaciones fueron correctas.

d) Predicción: La estrategia de predicción hace que el proceso fluya a medida que el lector *construye* el texto y el significado. Las estructuras cognitivas intercambian información desde el muestreo y la inferencia y, viceversa. Goodman lo sintetiza de la siguiente manera: “Todo texto es una representación incompleta de significado, así que los escritores esperan que los lectores hagan inferencias” (Goodman, 1996, p. 57)

e) Confirmación: El proceso de confirmación debe llevarse a cabo a través de una mirada retrospectiva a los procesos de inferencia y predicción y, estos deben ser coherentes con la nueva información o significación.

f) Corrección: El lector debe tener unas estructuras cognitivas flexibles capaces de corregir el significado planteado inicialmente sobre el texto, con el fin de reescribirlo correctamente si es necesario.

g) Terminación: Así como la lectura inicia de modo autónomo por parte del lector, este también lo dará por terminado por diferentes motivos (falta de interés, cambio de circunstancias internas o externas, etc.)

A partir de las estrategias de lectura planteadas anteriormente, puede resumirse que: la lectura de un texto narrativo, (para el caso del presente trabajo) debe llevar a compartir con los estudiantes diferentes actividades antes, durante y después de la lectura, para el mejoramiento de la misma en el nivel inferencial. Este proceso debe desarrollarse en un ambiente de “democracia”; ya que el acto de leer es la interacción del lector con el texto y, este provoca una interpretación individualizada de los mismos. Claro está que las subjetividades de cada lector parten de unas objetividades dadas en el texto las cuales deben ser compartidas entre todos los lectores. Para que cada estudiante sea capaz de crear sus propias subjetividades del texto, el docente debe crearles unos hábitos de confianza, de interacción, de retroalimentación y, no solo con la idea o el punto de vista del docente como persona adulta, sin con la mirada de un joven, las cuales no siempre son coincidentes, pero siempre respetándose como lectores autónomos. Deben desecharse interpretaciones o significaciones de los textos de forma unilateral, como lo plantea Petit (1999):

Algunos sienten nostalgia por una lectura que permite encerrar, moldear, dominar a los jóvenes. En el pasado, muchos conocimientos podían ser transmitidos sin hacer uso de la escritura. La gente aprendía de una vez y por todas, las acciones que iba a repetir durante toda su vida. (p. 16)

9.2.5 Ciclos del proceso de lectura

Uno de los conocimientos, desde el punto de vista teórico, más importante para el docente en su labor de la enseñanza o búsqueda del mejoramiento de los procesos de lectura, son los ciclos o pasos que se producen al *interior* de la lectura. A continuación se toman estos ciclos, a partir de la Teoría Transaccional de Goodman (1996). Los siguientes ciclos también se encuentran planteados en este trabajo de investigación

a) Ciclo visual: El ojo tiene una lente la cual se orienta con un ángulo de visión y distancia y para esto es imprescindible la luz. El ojo va tomando una secuencia de fotos que después en una pausa mínima recompone el cerebro en forma tridimensional y, en el caso preciso del texto, bidimensional. La dirección focal del ojo va dirigida hacia el centro de la página, haciendo básicamente, un recorrido horizontal. Lo anterior se le puede resumir como el ver pero no como el leer.

b) Ciclo perceptual: El lector ubica palabras claves dentro de una oración que le permiten realizar inferencias del resto del texto. Esta selección puede ser de adjetivos durante la descripción física de una persona o

acontecimiento, lo cual le permite al lector enmarcar a esa persona o acontecimiento y reconstruir su significado. Dentro de las actividades propuestas en este trabajo de investigación acción, está el de palabras claves, para el cual el estudiante debe realizar una *lectura global* del texto a fin de extraer las palabras más representativas del significado del mismo. Es decir, que el lector hace una selección de los aspectos más importantes a través de palabras representativas o claves.

c) Ciclo sintáctico: El lector debe buscar mas allá de la estructura superficial para conseguir darle la mejor significación posible al texto, es decir, que debe mirar en la estructura profunda del mismo.

d) Ciclo semántico: Al contrario del ciclo sintáctico, donde con unas “pocas” reglas gramaticales se pueden construir una cantidad enorme de oraciones, en el ciclo semántico este proceso es mucho más complejo, ya que pasa por la subjetividad del lector o del escritor, es decir, pensamientos, emociones, sentimientos, valores; para llegar al significado y, es aquí donde comienza a variar de usuario a usuario de la lengua. Los ejercicios y actividades de glosario, propuestos en este trabajo, buscan mejorar la comprensión de lectura en el ciclo semántico, teniendo en cuenta que el fin último de la lectura, es el de construir significados.

Como lo reseña Astrid Bernal, en su trabajo de investigación consultado y reseñado en esta investigación en forma de RAE (ver Anexo No. 12), los ciclos de

la lectura planteados anteriormente, convierten a la misma en un proceso cíclico, que termina y comienza una y otra vez.

Como ya se ha comentado en este trabajo, la tarea del lector en la búsqueda de significado en la lectura y, sobre todo del significado no explícito, es una labor compleja para la cual debe poner en funcionamiento actividades lingüísticas como comparar, analizar, inferir, etc. y, que a diferencia del texto oral, no cuenta con recursos del lenguaje no verbal, sino que debe reconstruir el significado solo, a partir del texto escrito. Pero a pesar de lo anterior, el lector no es un elemento inmóvil, inactivo en su interacción con el texto sino que en esa interacción texto-lector se evidencia otro elemento, que es el contexto.

Sea cual sea la lengua en la cual se lea o se hable, se necesita de la flexibilidad, dependiendo del tipo de texto, ya sea narrativo, informativo o científico, para poder ajustar los ciclos y las estrategias de lectura con el fin de construir su respectivo significado, dado que en cada uno de ellos la macroestructura es diferente. Sin embargo, a pesar de esa flexibilidad, toda lectura tiene en común una transacción entre el texto y el lector, en su búsqueda de significado.

9.2.6 La glosa

Para la comprensión de lectura, glosar es de enorme importancia. Consiste en el primer encuentro con el texto, en el cual se exploran las significaciones y se hacen

comentarios relacionados con otros textos, o saberes, además de indagar sobre los posibles referentes sociales, filosóficos e históricos.

En la primera lectura de reconocimiento se señala el vocabulario desconocido, y se busca su significado. Es importante tener en cuenta que éste, se define por el contexto en el cual se usa la palabra. Así que todos los significados encontrados en el diccionario no servirán, y entonces, por el contexto mismo se debe seleccionar el apropiado. De otro lado, se anotan al margen todas las ideas, preguntas y comentarios que surgen a largo de la lectura misma. Este universo de preguntas e ideas sirven para comprender mejor el texto.

De todos los aspectos del conocimiento previo, el vocabulario parece ser el más importante para la comprensión de lectura. Este conocimiento general, o aún específico, permite a los estudiantes hacer **inferencias** de los textos, y la calidad de sus **inferencias** está directamente relacionada al número de palabras en un texto al cual se pueden asociar significados. Así pues, es importante que el docente diseñe ejercicios para reactivar los conocimientos y las experiencias previas de los alumnos, o que aporte los antecedentes necesarios, pero también que se estimule hacer conexiones entre éstos y el contenido del texto.

9.2.7 El lenguaje: motor de los sentidos

A partir del método de Lenguaje Integral planteado por Goodman, basado en el principio de “no desarticular el lenguaje, ya sea hablado o escrito, ya que éste es fuerza aglutinadora y envolvente en la consecución del significado”, ha sido la premisa fundamental para sugerir las estrategias planteadas en este trabajo, en aras de mejorar la comprensión de lectura en el nivel inferencial, de los estudiantes del grado octavo de la Unidad Educativa El Futuro del Mañana (UEFM). (Goodman, 1986, p.9).

Articulando el método de Lenguaje Integral, con el proceso de enseñanza de la institución UEFM, basado en el aprendizaje significativo, se busca que la comprensión de lectura, como parte del desarrollo del lenguaje, estén sustentadas en textos que desarrollen las capacidades particulares de esta población, así como sus experiencias y su entorno y, no alejadas de los intereses, inquietudes y/o necesidades de estos estudiantes. Mientras más proximidad exista entre estos aspectos y la lectura, mejor serán los resultados y menor el rechazo de estos jóvenes a acercarse a unos proyectos de lectura. Por eso, también se ha planteado que, a un mejor dominio de la lengua y de sus elementos simbólicos, mejor será la comprensión de lectura.

Lo anteriormente subrayado, este autor lo resume de la siguiente manera: “El lenguaje nos habilita para compartir nuestras experiencias, para aprender unos de otros, para proyectar en común y para enriquecer enormemente nuestro intelecto,

puesto que nos permite vincular nuestras mentes con la de otros seres humanos” (Goodman, 1986, p.13).

Cuando Goodman utiliza la palabra transacción, está planteando que, en una lectura se realiza un intercambio entre el texto y el lector y, que posiblemente después de la lectura, ese lector no será el mismo y el texto en su mente, tampoco será el mismo que leyó, porque se modificaron, dando como resultado otro significado.

El docente también deberá ser capaz de asimilar situaciones comunicativas del grupo social con el cual se encuentra interactuando. En el caso de esta investigación, jóvenes de octavo grado, para así ser capaz de interactuar con los cambios lingüísticos que emplea esta población, los cuales no siempre son de carácter permanente, pero que si ayuda en la relación docente-estudiante y en el proceso de aprendizaje. Es decir que el lenguaje debe estar en función de las necesidades comunicativas, cada vez más cambiantes de sus usuarios. En ciertos proyectos de lecturas llevados a cabo en el salón de clase, el lenguaje utilizado, sobretodo si son textos antiguos, dificulta la comprensión de lectura con variaciones gramaticales que en ocasiones ya han caído en desuso. Por eso es recomendable, no solo partir de un uso “correcto” del lenguaje, sino también adaptarse a circunstancias propias del contexto y, esto lejos de perjudicar, hará más fácil el proceso de comprensión de lectura.

Por lo anterior, también es importante inculcarles a los niños y jóvenes, primeramente, la importancia de la lectura y, que esta es necesaria en su proceso

de interacción, como sistema social aceptado. En la medida en que se identifique la necesidad de comunicarse, también se identificará la necesidad de mejorar la lengua en aras de hacer más eficiente el proceso comunicativo, tanto de forma oral como escrito. Goodman plantea: “El lenguaje se convierte en el medio por el cual se piensa y se aprende. De manera significativa, el desarrollo del lenguaje interviene directamente en el proceso de aprendizaje” (Goodman, 1986, p.22).

El acto de lectura debe ser funcional, es decir, que debe responder a una necesidad comunicativa. El proceso de lectura comienza con un proceso literal de interpretación y después, con la práctica, se llegan a otros niveles como el inferencial o el crítico. Esto es un proceso natural de mejoramiento del uso del lenguaje. El niño comienza a leer, así lo hagan separando palabras o sin el uso de signos de puntuación, etc.; pero siempre buscando satisfacer su necesidad comunicativa.

Los seres humanos aprenden una lengua en un sinnúmero de ensayos de aciertos y errores, de hipótesis, de usos personales de la misma que luego son llevados a la socialización, primero a nivel familiar y luego a otros niveles sociales; mejorando el usos de reglas gramaticales propias de esa lengua.

No debe olvidarse que el fin de toda lectura es la búsqueda y construcción de un significado y es por eso que, cualquier proceso de lectura, como desarrollo del lenguaje, debe ir encaminado a encontrar en los estudiantes la maximización de este significado, teniendo en cuenta el contexto social de los mismos.

En el lenguaje, la sumatoria de las partes para llegar a la totalidad no siempre resulta el camino correcto. Hoy por hoy, los métodos de lectura no deben subdividir

la misma, sino que deben procurar, a partir de la búsqueda de la idea globalizante, reencontrar las partes y esto lo explica Goodman de la siguiente manera: “Si queremos que aprender el lenguaje sea fácil, tenemos que ayudar a los que aprenden, a que aprendan yendo del todo a la parte” (Goodman, 1986, p.28)

9.2.8 Los hechos de lectura y escritura

A diferencia de los hechos de habla (lenguaje oral), donde aparte del discurso también intervienen el hablante y el oyente, las relaciones sociales, el contexto de la situación, etc., en los hechos de lectoescritura (lengua escrita), no se encuentran presentes, por lo general, el escritor y el lector y no se produce un intercambio inmediato de ideas que van modificando el discurso a medida que este avanza y, por lo tanto, el lector debe “ponerse en los zapatos” del escritor y viceversa. Es decir, que ambos deben encontrarle un “sentido” al otro. Por esto podría decirse que la lengua escrita tiene una desventaja con respecto a la lengua oral y es la “inmediatez”, la cual puede ir encauzando el discurso y corregirse si es el caso. Pero la lengua escrita tiene también habilidades y recursos para suplir esas falencias y facilitar la consecución de la significación. A esto podría añadirse que la lengua escrita no es un subproducto de la lengua hablada (que una se aprenda primero que la otra es otra cosa) y, que en el proceso de escolarización, estas dos habilidades del lenguaje van de la mano. Uno no es “más importante” que el otro porque sí, sino que uno puede ser más necesario que el otro, dependiendo de la necesidad comunicativa específica,

por lo que cada uno tiene su fortaleza particular, dependiendo de la situación comunicativa.

La búsqueda del desarrollo del Lenguaje Integral, como premisa para un mejoramiento de la comprensión de lectura, debe hacerse con hechos de lectura y escrituras auténticos. Los niños y los jóvenes vienen de un contexto social donde exponen el lenguaje de forma auténtica y “chocan” en la escuela con normas sociales del lenguaje. Esto debe ser visto como un proceso natural y en esta interacción se debe buscar un equilibrio por parte del docente, de manera que, esta interacción pueda ser contextualizada y, de esta forma, convertir en una tarea fácil, el desarrollo del lenguaje.

Los proyectos de lectura, como el desarrollo con los estudiantes del grado octavo de la UEFM, no deben buscar ser fábricas de lectores idénticos; sino que deben ayudar, a partir de las individualidades, a desarrollar en los estudiantes las mejores estrategias en la búsqueda de la significación, por lo cual, Goodman (1986) plantea:

El aprendizaje dentro de la escuela debería ser tan sencillo y divertido como lo es fuera de ella. Y lo que es aun más, si los niños se entusiasman y disfrutan de su aprendizaje, la enseñanza también se torna entretenida. (p.36)

Pero, ¿cómo puede ser efectivo ese proceso de enseñanza –aprendizaje del lenguaje y de mejoramiento del proceso de lectura?

Para darle respuesta a esta pregunta, primeramente deben mirarse algunos aspectos bases del desarrollo del lenguaje.

A la compleja unión de la lectura con la escritura y la oralidad, Goodman (1986) la llama “*lenguaje integral*” y, para desarrollar este vasto proceso, el mismo autor señala:

El lenguaje integral está firmemente sustentado por cuatro pilares humanísticos- científicos: una sólida teoría del aprendizaje, una teoría del lenguaje, una perspectiva básica acerca de la enseñanza y del rol del maestro y una concepción del currículo centrada en el lenguaje. (p.36)

Deben tenerse en cuenta los siguientes cuatro aspectos que, según Goodman (1986), son la base del desarrollo del lenguaje integral:

1. ***Teoría del aprendizaje:***

a) *“El lenguaje se aprende fácilmente cuando es integral, real y relevante”*

Como se ha desarrollado en este trabajo, la integralidad busca precisamente no fragmentar el lenguaje entre la oralidad y la lectoescritura, sino que estas habilidades comunicativas deben entrelazarse. En años anteriores, en Colombia se desarrollaban en las instituciones educativas unos proyectos llamados PILE (Proyecto Institucional de Lectura y Escritura). Estos mismos proyectos se ampliaron en su definición y en su campo de acción, en la habilidad comunicativa de la oralidad, con el fin de hacer del desarrollo del lenguaje algo más integral y siempre manteniendo su transversalidad con todo el proceso educativo; quedando como nombre PILEO (Proyecto Institucional de Lectura, Escritura y Oralidad).

b) “El desarrollo del lenguaje es potenciador”

El docente, en su búsqueda de desarrollar el lenguaje, debe ser capaz de permitirle al estudiante un amplio espacio de autonomía. En cuanto a la lectura específicamente, deben removerse “viejas estructuras evaluativas” y dejarle un margen de hipótesis, ensayo y error; con las cuales el estudiante quiera “manipular” su lectura. Esto es lo que realmente convierte al desarrollo del lenguaje en potenciador.

c) “El lenguaje es personal y social”

El lenguaje primeramente es personal pero, como se planteaba anteriormente, el niño debe tener unos márgenes de acción ya que este, no se quedará en el plano individual sino que, interactuará en el plano social por sus mismas necesidades comunicativas.

d) “Leer y aprender van al mismo tiempo”

No debe tratar de enseñarse el lenguaje para que después, a través de este, se produzcan los demás aprendizajes. Esto debe irse produciendo simultáneamente. Y esa fue una de las premisas de este trabajo de investigación: Los estudiantes deberán aprender estructuras del lenguaje a medida que desarrollan sus procesos de lectura y oralidad. Muchas veces la lectura no tiene una rentabilidad inmediata, es decir, que su provecho no se produce al instante. El saber es algo que no siempre se utiliza al tiempo que se aprende, sino que puede tener relevancia posterior.

e) “Aprender el lenguaje es aprender a significar”

El fin mismo del desarrollo del lenguaje es la búsqueda de significación de todo cuanto nos rodea; social y culturalmente hablando. Hay textos que son capaces de iluminar la mente de una persona y, encaminarlos y transformarlos en seres excepcionales. Esa búsqueda de significación se puede resumir desde la mirada de Petit (1999), cuando dice:

...la lectura puede ser, justamente, en todas las edades, un camino privilegiado para construirse uno mismo, para pensarse, para darle un sentido a la propia experiencia, un sentido a la propia vida, para darle voz a su sufrimiento, forma a los deseos, a los sueños propios. (p. 74)

2. Teoría del lenguaje:

El lenguaje, así como todo el proceso educativo, pasa por el aspecto social. Los estudiantes partícipes de esta investigación, desarrollan sus *propios* hechos de habla y sus *propios* hechos de lectoescritura. Al tratar de mejorar la comprensión de lectura de textos narrativos en el nivel inferencial, con estos estudiantes de octavo grado de la UEFM, se tuvo en cuenta que el lenguaje no debe responder solamente a unos patrones (el del docente), sino que este también debe responder a la función o necesidad comunicativa de estos estudiantes. Esto no debe servir para malinterpretar las funciones del lenguaje y las funciones que debe jugar el docente como orientador de este proceso, la cual debe ser la de mezclar la función personal del lenguaje, con su interacción social.

3. *Una visión de la enseñanza*

Existen varias actividades y habilidades humanas que, motivadas y entrenadas no tienen comparación en cuanto a satisfacción y, una vez aprendidas, se disfrutarán de ellas por el resto de la vida. Por ejemplo, aprender a montar en bicicleta, puede resultar muy placentero en el transcurso de la vida, si se introdujo al niño en esta actividad con toda la paciencia y constancia que esta habilidad amerita. Si de esta forma se inicia al niño al complejo mundo del lenguaje y, sobre todo al de la lectura, esto redundará en una persona con alta satisfacción por la misma. Es decir, que unos buenos inicios en la lectura se verán reflejados en el gusto por la misma posteriormente. Ese reflejo por el gusto a la lectura, a menudo se ve reflejado en una buena comprensión de la misma, siempre y cuando, se lleve a cabo este proceso, sin prácticas temerarias o coercitivas. Petit, hablando del papel de la lectura desde edades tempranas dice: “Evidentemente, desde la infancia desempeña la lectura un papel en el campo de la construcción de uno mismo, contribuyendo, por ejemplo, a abrir el campo de lo imaginario” (Petit, 1999, p. 76).

Hoy en día, los cambios culturales, tecnológicos y socioeconómicos son tan rápidos que, los métodos y hábitos de lectura de los padres, en muchas ocasiones, no son seguidos por los hijos. Cada generación trae su práctica de lectura “debajo del brazo”. Y es por esto que los docentes deben innovar en cuanto a la lectura se refiere y, estar acorde con la generación con la cual está interactuando. Un docente que no interiorice este aspecto en el proceso de lectura, puede estar llamando a la puerta del fracaso.

En función de desarrollar unos procesos de enseñanza-aprendizaje del lenguaje, como lenguaje integral, el docente deberá abstenerse de seguir patrones rígidos de aprendizaje y, al contrario, someter a consideración, con todo el rigor científico, lo que mejor le convenga para desarrollar este proceso, teniendo en cuenta el contexto en el cual lo va a desarrollar. En este trabajo de investigación se ha resaltado el aspecto de la subjetividad en la enseñanza del lenguaje, por lo cual se hace necesario recalcar en el ritmo e intensidad de dicha enseñanza; de acuerdo con cada una de las individualidades y sin caer en estereotipos estrictos de enseñanza. Muñoz lo condensa en la siguiente idea: “El profesor necesita comprender la realidad donde actúa, intervenirla, tomar decisiones, producir conocimientos, hacer uso de los resultados de la investigación, asumir posición crítica frente a las teorías, la ciencia y la tecnología, enfrentarse con redes de información” (Muñoz, 2001, p.100)

4. *Una mirada al currículo*

a) Integración:

Cuando se habla de integración en el currículo, se hace referencia al desarrollo del lenguaje, no solo desde el área de Lengua Castellana, sino que, la búsqueda del desarrollo del lenguaje integral (enfaticado en este caso para la comprensión de lectura) y, teniendo en cuenta todo el contexto educativo y sus necesidades de desarrollo de las habilidades comunicativas. Además, debe abarcar todas las áreas de la enseñanza escolar, en forma de interdisciplinaridad. Si algo no

debe caracterizar al currículo dentro del método de lenguaje integral, es la “insularidad”. Es decir, a que cada docente trabaje su área de enseñanza en forma de isla, sin ninguna interacción con las otras áreas del conocimiento.

Otro de los aspectos que se deben tener en cuenta en el currículo es la pertinencia que tendrá dentro de esa población estudiantil, a la que se le debe motivar para que se apropie de ese aprendizaje, no como algo impuesto, sino como algo placentero. Y Goodman lo plantea: “El contenido del currículum se elabora teniendo en cuenta los intereses y experiencias que los niños deben tener fuera de la escuela e incorpora, por lo tanto, el espectro total de las funciones del lenguaje oral y escrito” (Goodman, 1986, p.42)

9.2.9 Una mirada global al tema del lenguaje integral

Como ya se ha planteado anteriormente, si algo no debe ser parte del método de lenguaje integral, es precisamente, el desintegrar el lenguaje en “sus partes”, a partir de las evaluaciones propuestas por los docentes, básicamente las de tipo memorístico y que no lleven una relación natural entre la enseñanza y el aprendizaje de algún aspecto del lenguaje. Es decir, que si algo debe primar en el lenguaje integral es la totalidad del mismo; es tratar de desarrollar las cuatro habilidades comunicativas (escuchar- hablar, leer-escribir), de acuerdo con los intereses y necesidades de los estudiantes.

El lenguaje integral también busca no separar los tres sistemas lingüísticos que interactúan en el lenguaje: el sistema grafofónico, el sistema sintáctico y el sistema semántico. En este trabajo de investigación con los estudiantes del grado octavo de la UEFM, se tuvo en cuenta este aspecto para que no fuera a repercutir negativamente en el proceso de mejoramiento de comprensión de lectura o en el proceso de escritura.

A pesar que el docente debe tener en cuenta los cuatro aspectos fundamentales para el desarrollo del lenguaje integral (teoría del aprendizaje, teoría del lenguaje, el rol del docente y el currículo), son los estudiantes quienes van a construir sus conocimientos y a potencializar sus habilidades comunicativas, a partir de sus conocimientos previos y, siempre tratando de saciar una necesidad comunicativa. El docente será el propulsor para motivar a sus estudiantes a crear también sus propias estrategias, ya sean para la comprensión de lectura de textos narrativos como de otros tipos de textos, a crear hipótesis en cuanto a esas estrategias y reevaluarlas de ser necesario.

Otro aspecto importante que plantea Goodman en cuanto al desarrollo del lenguaje integral es el siguiente: “Los materiales para la enseñanza deben ser textos completos, significativos y relevantes... No tienen cabida los ejercicios que desmenuzan el lenguaje en pequeñas partes y fragmentos, y que se realizan aislados del texto”. (Goodman, 1986, p.54) Que una persona tenga diferentes partes de un automóvil, no garantiza que este la llevará a ningún lado, de la misma forma, no se deben subdividir los diferentes sistemas que intervienen en el lenguaje

(grafofónico, sintáctico y semántico), ya que esto no garantizará su correcto aprendizaje y desarrollo.

9.3 Marco conceptual

En este numeral se define los componentes conceptuales propuestos por Goodman (1996)¹³, desde la lectura transaccional sociopsicolingüística, en el que se pregunta qué sucede al interior de este proceso que permite mejorar el nivel inferencial de lectura en los estudiantes del grado octavo de la institución Unidad Educativa el Futuro del Mañana (UEFM).

Para iniciar se definen cada uno de los puntos de conexión con el referente teórico del cual se busca definir las estrategias del proceso de la lectura inferencial.

Leer no es solamente decodificar, sino que aparte de esto, el lector le da una significación a lo leído y, a partir de esto “nace un nuevo texto”. Pero este proceso lo hará cada uno de los lectores de forma distinta, a pesar de la objetividad del texto, porque sus conocimientos previos, su forma de jerarquizar y organizar la información, son diferentes. A lo anterior podría llamarse la *relatividad de la comprensión textual*. Es decir, que al final de la lectura y de la interacción del lector con el texto, en un contexto determinado, se construirán unos nuevos significados.

Como todo proceso, el de lectura lleva tiempo en asimilarlo, profundizarlo y mejorarlo, muchas veces como el vino que mejora con los años; siempre partiendo de la base de conseguir a un fin significativo, ya sea por placer o por necesidad.

¹³ GOODMAN, K. (1996) *Los procesos de lectura y escritura*. En: La lectura, la escritura y los textos escritos: una perspectiva transaccional sociopsicolingüística. Buenos Aires: Lectura y Vida

Tanto al niño primero, como al adolescente después, se deben llevar al mundo de la lectura por parte del docente, sin “traumatismos”. Unos tropiezos demasiados marcados, sobre todo en los inicios de la lectura, pueden ser suficiente para que posteriormente, la sola idea de interactuar con un texto escrito, los haga sufrir de miedo.

9.3.1 El lector

En las actividades propuestas en este trabajo, con el fin de mejorar la comprensión de lectura en el nivel inferencial, se plantean los siguientes pasos:

- a) **Muestreo:** el lector busca con esta habilidad seleccionar lo más importante del texto y apartar lo menos significativos para de esta forma, extraer lo más representativo.
- b) **Predicción:** esta capacidad busca anticiparse al final o término de una idea o un texto.
- c) **Inferencia:** con esta habilidad el lector extrae lo no dicho en el texto y también es una forma de predicción.

A pesar que todo lector realiza un muestreo, unas predicciones e inferencias durante la lectura, los conocimientos previos, el nivel cognitivo y los propósitos de su lectura, intervienen directamente en la buena comprensión de la misma. Una lectura constante es la base de la ampliación de los conocimientos previos (históricos,

culturales, etc.) y, de un mejoramiento del proceso cognitivo, el cual es el que establece las relaciones entre los significados, jerarquiza la información y posteriormente permite otros dos pasos como son la verificación y la autocorrección. Es decir, que leer se mejora leyendo.

La verificación permite establecer si los pasos anteriores de predicción e inferencias, eran según lo pensado, y de no ser así, estos deben ser corregidos en el proceso mental.

Como en la lectura intervienen el lector, el texto y el contexto, otros factores también son importantes como el conocimiento lingüístico y la situación emocional. Toda la competencia de la lengua que el lector posea le ayudará, directamente proporcional, en la comprensión final del texto.

9.3.2 El texto

El segundo aspecto que interviene en el proceso de lectura es el texto. Pero, qué es el texto. Al respecto Marín (2006) al conceptualizar el término **texto** plantea que:

...puede ser oral o escrito, breve o extenso, puede ser un diálogo intrascendente en una esquina o una novela, puede ser un artículo en el diario o un relato cotidiano de cómo alguien estuvo a punto de caerse por la escalera, o un poema, o una noticia radial. Pero siempre un texto se define por su coherencia. (p.115)

Para el caso específico del texto escrito, Carvajal (2000) refiere que un documento escrito es una ideoteca, es decir, un conjunto de ideas ordenadas y jerarquizadas, las cuales deben estar acorde con un sistema específico. Esa idea puede estar explícita o implícitamente abordada en el documento escrito y puede ir desde una palabra hasta un libro, pero siempre manteniendo una intención comunicativa con coherencia y cohesión.

Pero, cómo saber que el texto que se está leyendo en una actividad de comprensión de lectura, pudiera ser el correcto. Una de las primeras aspectos que debe tener un docente, es el de no proponerle a sus estudiantes actividades de lecturas que no hayan sido leídas o verificadas por él, con el fin de corregir, si es el caso, algún aspecto ortográfico, léxico, gramatical, etc. o para realizar alguna aclaración o comentario. Por lo anterior, debe recordarse que, con el ánimo de desarrollar habilidades de comprensión de lectura en los estudiantes, los talleres deben presentar unas actividades previas a la lectura. También debe escogerse el texto tratando de estar acorde con el desarrollo sociocultural y emocional de los estudiantes.

9.3.3 *El contexto*

El tercer aspecto que debe considerarse es el contexto, el cual hace referencia a las condiciones que rodean al acto de lectura.

Cuando se realizan actividades de lectura debe considerarse el espacio físico, con el fin de tener los menores niveles de distractores de la concentración de la lectura posible (ruido o luz excesiva, incomodidad, etc.), que perjudiquen la actividad.

Como a fin de cuentas, la lectura es una interacción entre el interior del lector y su exterior, estos dos componentes deben tener las mejores condiciones tanto físicas como emocionales. Debe desarrollarse una actividad previa de motivación para explicarles a los lectores, en este caso los estudiantes, el motivo de dicha lectura; la cual puede ser con un propósito de estudio o de entretenimiento. Muchas veces si el lector no tiene claro la finalidad o el motivo de su lectura, esta puede terminar siendo inoficiosa.

Dentro del aspecto **contexto**, puede enmarcarse también, el acompañamiento que realiza la familia, la cual puede llegar a ser un excelente hilo conductor o acompañante en la motivación (o desmotivación) del proceso lector del niño. Una familia de padres lectores, la mayoría de las veces desencadenan en niños lectores, con los consabidos buenos resultados en otras áreas del conocimiento. Goodman hace referencia al papel de la familia en los procesos de mejoramiento de lectura, al citar un folleto explicativo de la **Northbough School** en Cambridgeshire, Inglaterra: “...el hogar puede ofrecer tiempo, atención personal, apoyo sólido y cuidado afectuoso; la escuela puede ofrecer técnicas, textos y comprensión del progreso” (Goodman, 1986, p.90)

9.3.4 Características de los textos

Físicas: Como ya se había comentado anteriormente, al contrario de la mayoría de los casos de los textos orales, en los textos escritos, no existe un contacto directo entre el escritor y el lector. El escritor no tiene un contacto visual con su interlocutor (el lector), como si lo tienen el hablante y el oyente. Esta es una

limitación y una desventaja del escritor frente al hablante, el cual si puede interactuar con su oyente y redimensionar o cambiar el sentido de lo dicho. La ventaja del escritor es que este puede revisar y corregir el texto antes de que llegue a manos del lector.

Grafía: La grafía en la lengua escrita debe estar acorde y al servicio tanto del escritor como del lector. Algunos tipos y direcciones de la escritura son aceptadas y utilizadas en algunas culturas e ilegibles para otras. La forma y dirección de la lectura y la escritura ha variado también con el tiempo, dentro de una misma cultura. Mientras que en la lengua castellana es utilizado el sistema alfabético y silábico, en otras lenguas como el japonés, son utilizados trazos con representación simbólica.

Algunas culturas realizan sus representaciones graficas en sentido derecha-izquierda o viceversa, al igual que vertical u horizontal. Otras lenguas realizan su escritura de forma horizontal de izquierda a derecha y a llegar al final del renglón siguen de derecha a izquierda, intercalando los renglones en una especie de zigzag o culebrita, por la forma que va describiendo la dirección del texto.

Ortografía: Las lenguas escritas poseen un sistema casi único entre el sistema oral y el escrito, con un sistema ortográfico casi invariable y de común acuerdo entre sus usuarios, con el ánimo de que lo escrito llegue al lector con su esencia significativa. Algunas comunidades, sobre todo en el área de las nuevas tecnologías, utilizan una simbología en textos informales como representación de

palabras que pueden resultar ilegibles para los que están por fuera de ese grupo específico de usuarios de la lengua.

Así como el texto oral utiliza la entonación, el acento y la juntura para espaciar las palabras, las oraciones, etc.; el texto escrito lo hace a través de los signos de puntuación. Es importante que en el desarrollo de las actividades planteadas por el docente para el mejoramiento de la comprensión textual, se les inculque a los estudiantes el buen uso de los signos de puntuación durante la lectura. Los textos orales van acompañados de otras formas no simbólicas, pero sí visuales y/o gestuales, que colocan en “desventaja” al texto escrito en su nivel de comprensión.

Debe explicárseles a los estudiantes el buen uso y significado de los signos de puntuación, con el fin de una mejor comprensión de cualquier tipo de texto, en este caso narrativos. En ocasiones algunos problemas de comprensión de lectura están asociados con el manejo e interpretación inadecuada de estos signos. Por ejemplo, en ocasiones los jóvenes lectores, no tienen claridad dónde comienza y termina la intervención de un personaje en un diálogo, o qué pueden alcanzar a expresar unos signos de exclamación, etc.).

También es necesario explicarles a los estudiantes que las estructuras del texto escrito distan mucho de la oralidad. Se recomienda esta explicación, sobre todo, en niños y jóvenes, que están comenzando proceso de mejoramiento lecturas, ya que en ocasiones, ellos no alcanzan a reconocer, que los procesos orales (en los cuales pueden desenvolverse mejor) no son iguales a los procesos escritos.

Un proceso constante de interacción con la lectura, es el que les va permitiendo comprender a los estudiantes, que la lectura no tiene la forma que ellos esperaban porque no se escribe como se habla.

Convenciones formales: No todos los tipos de textos escritos utilizan el mismo formato, ya sea por estética o por comodidad de lectura. Mientras que los textos narrativos utilizan párrafos, una guía de cine o telefónica utiliza columnas. Existen personas no acostumbradas a ciertos tipos de formatos de textos a las cuales se les dificulta la lectura de los mismos. Por ejemplo, una factura de supermercado muchas veces debe ser releída para hallarle el significado a cada una de sus partes (totales, subtotales, impuestos, precio del producto, etc.); casi siempre impresas con abreviaturas por problemas de espacio.

Limitaciones no físicas del texto: Las diferentes culturas van creando sus formas convencionales de impresión de los textos escritos buscando siempre la mayor facilidad de lectura. Por ejemplo, los textos narrativos han desarrollado sus propias formas y convenciones al igual que los otros tipos de textos, con una sintaxis y una gramática típica acorde a su formato (renglones lineales, en párrafos, etc.) Goodman al referirse a los textos narrativos plantea: "...se deben establecer y elaborar los temas, se deben observar las reglas lingüísticas y retóricas. Las palabras, las frases y las estructuras sintácticas deben elegirse respetando las limitaciones pragmáticas y lingüísticas requeridas para la producción de un texto comprensible" (Goodman, 1996, p. 40)

El vocabulario del texto: En los textos narrativos son usados más frecuentemente los nombres propios, algo que no sucede en otros tipos de texto. Los escritores buscan representar ideas con sustantivos y tratan de no caer en la repetición de otras categorías gramaticales. Como en los textos narrativos interviene acciones, realizadas en una situación espacial y temporal específica, es común el uso de pronombres y verbos copulativos con el fin de interconectar las diferentes ideas narrativas con una correcta cohesión.

Como el uso del vocabulario está íntimamente relacionado con la comprensión de lectura, es importante el acercamiento de los estudiantes al uso del diccionario. Cuando en una narración son usadas diferentes palabras (sinónimas) para referirse a una misma situación o contexto, en ocasiones los estudiantes no logran realizar unas relaciones lógicas de significados. Por ejemplo, en una misma secuencia narrativa, hay estudiantes que logran darle significación al verbo *matar*, pero no al verbo *ultimar*. Como por lo general el escritor trata de no repetir la misma palabra dentro de una situación comunicativa, las limitaciones de vocabulario interfieren con una buena comprensión lectora.

9.4 Marco Legal

9.4.1 Constitución Política de Colombia y Ley General de Educación

Luego de haber hecho las anteriores precisiones, es pertinente analizar las disposiciones Nacionales en que se apoyan los procesos educativos en Colombia. Por tanto, se retoman algunos de ellos, como la Constitución Política de Colombia, el Artículo 67, la Ley General de Educación 115 de 1994 en el Artículo 5, sobre los fines de la educación pública en sus numerales 1, 5, 9 y el Artículo 22. Los objetivos específicos de la Educación Básica en sus numerales a, b, c, las bases sobre las cuales descansa el proceso de enseñanza-aprendizaje de la Lengua Castellana.

La Ley General de Educación en los numerales 1, 5 y 9, plantea los fines de la educación de la siguiente forma:

1. El pleno desarrollo de la personalidad, sin más limitaciones que las que le imponen los derechos de los demás y el orden jurídico, dentro de un proceso de formación integral, física, psíquica, intelectual, moral, espiritual, social, afectiva, ética, cívica y demás valores humanos.

5. La adquisición y generación de los conocimientos científicos y técnicos más avanzados, humanísticos, históricos, sociales, geográficos y estéticos, mediante la aprobación de hábitos intelectuales adecuados para el desarrollo del saber.

9. El desarrollo de la capacidad crítica, reflexiva y analítica que fortalezca el avance científico y tecnológico nacional, orientado con prioridad al mejoramiento cultural y de la calidad de la vida de la población, a la participación en la búsqueda de alternativas de solución a los problemas y al progreso social y económico del país.

9.4.2 Objetivos específicos de la Educación Básica Secundaria

ARTICULO 22. Objetivos específicos de la Educación Básica en el ciclo de secundaria. Los cuatro (4) grados subsiguientes de la educación básica que constituyen el ciclo de secundaria, tendrán como objetivos específicos los siguientes:

a) El desarrollo de la capacidad para comprender textos y expresar correctamente mensajes complejos, orales y escritos en lengua castellana, así como para entender, mediante un estudio sistemático, los diferentes elementos constitutivos de la lengua;

b) La valoración y utilización de la lengua castellana como medio de expresión literaria y el estudio de la creación literaria en el país y en el mundo;

c) El desarrollo de las capacidades para el razonamiento lógico, mediante el dominio de los sistemas numéricos, geométricos, métricos, lógicos, analíticos, de conjuntos de operaciones y relaciones, así como para su utilización en la interpretación y solución de los problemas de la ciencia, de la tecnología y los de la vida cotidiana.

9.4.3 PEI de la Unidad Educativa el Futuro del Mañana.

El colegio Unidad Educativa El Futuro Del Mañana es una institución de carácter privado y, según lo dispuesto en los artículos 731 y 17 de la Ley 115 de 1994, emanada por el MEN, ha diseñado el PEI “**Hacia la formación de personas autónomas y responsables en un ambiente de convivencia**”, buscando atender las necesidades de los estudiantes y de la comunidad en general, enfatizando en la recuperación de valores, dando herramientas necesarias para que las personas puedan enfrentarse a grandes dificultades, mantener su propia integridad y transformar la realidad.

Misión de la institución

El colegio Unidad Educativa El Futuro Del Mañana busca el desarrollo integral del educando, como agente histórico, autónomo, crítico, capaz de enfrentar sus realidades, responsabilidades individuales y comunitarias, para la construcción de un país mejor, por medio de acciones orientadas al desarrollo de habilidades comunicativas y al rescate y promoción de los valores.

Visión de la institución

Para el año 2015, la Unidad Educativa El Futuro Del Mañana será una institución de Educación Básica y Media, líder en la localidad Octava (Kennedy), por

el alto nivel de desempeño de sus egresados, por tener en cuenta la formación en valores.

Perfil del estudiante

La UEFM busca que el educando futurista, se caracterice por:

- Manifestar su espíritu de justicia en las acciones de su vida.
- Crecer en su proyecto personal como gesto de su propio mejoramiento, especialmente en solidaridad, sensibilidad social, construcción de paz y cuidado de su entorno.

Perfil del docente

La UEFM busca que el educador futurista, se caracterice por:

- Su motivación para compartir sus conocimientos y experiencias con toda la comunidad académica.
- Las actividades propuestas deben ser motivo de agrado personal tanto para el docente como para los estudiantes, dentro del marco de la comprensión y el respeto mutuo.
- El docente desarrollará las actividades teniendo en cuenta las señales de aprobación o desaprobación de sus estudiantes y reevaluándolas de ser necesario.

9.4.4 Modelo pedagógico de la Unidad Educativa el Futuro del Mañana.

El modelo pedagógico utilizado en la Unidad Educativa el Futuro del Mañana, es el de aprendizaje significativo. Considerando el aprendizaje significativo como un aprendizaje con sentido, diferente al aprendizaje memorístico, mecánico, donde se toma como base fundamental que el ser humano aprende solo aquello a lo que le encuentra un total sentido y, que la mayoría de la veces rechaza lo que no es lógico y emotivo para él, se ha desarrollado este trabajo de grado con los estudiantes del grado octavo de esta institución.

Considerándolo además como un aprendizaje racional, en donde se aprovecha conocimientos anteriores para modificar de algún modo las conductas, se han planteado las estrategias para mejorar la comprensión de lectura en el nivel inferencial.

Decir que el aprendizaje significativo es un aprendizaje con significado, sería redundante, por eso es preciso entender que el aprendizaje es significativo cuando nuevos conocimientos (conceptos, ideas, proposiciones, modelos, fórmulas, etc.) pasan a modificar en algo la vida del estudiante.

Es con base en este tipo de aprendizaje, es que está basado este trabajo de investigación–acción. Este también se caracteriza por la interacción de los nuevos conocimientos con aquellos ya existentes y que han sido relevantes para el estudiante. Según Ausubel y Novak (1980), “este es el factor más importante para la

transformación de los significados lógicos, potenciales, significativos, de los materiales de aprendizaje, en significados psicológicos”.

Otro de los factores relevantes para el aprendizaje significativo, y que se tuvieron en cuenta en la construcción de las estrategias para mejorar el nivel de lectura inferencial en textos narrativos, para los estudiantes del grado octavo de la UEFM, es la predisposición para aprender, el esfuerzo deliberado, cognitivo y afectivo para relacionar de manera no arbitraria y no liberal los nuevos conocimientos a la estructura cognitiva de los estudiantes.

De este modo puede decirse que el significado está en las personas y, es para ellas que los gestos, símbolos y sobretodo, las palabras significan algo. La interacción se produce entre los nuevos y anteriores conocimientos y está medida por otra, la interacción personal, en donde el lenguaje es fundamental.

El conocimiento, así entendido, es también lenguaje, que viene siendo la llave de la comprensión del conocimiento. Es por esto de gran importancia mencionar el papel del lenguaje en la conceptualización o formación de conceptos a través de la lectura. Por esto, Ausubel y Novak (1980), plantean:

La adquisición del lenguaje es lo que en gran parte permite a los humanos la adquisición, por aprendizaje significativo receptivo, de una basta cantidad de conceptos que por si solos, no podrían descubrir nunca a lo largo de sus vidas. (p. 82)

Lineamientos curriculares para el Área de Lengua Castellana¹⁴

Los lineamientos curriculares son la base teórica del currículo de una institución educativa y, buscan ser la fundamentación para el desarrollo de las diferentes asignaturas, en este caso, para el área de lengua castellana, en Colombia.

- A su vez, la escuela es entendida como un espacio (que no necesariamente es el espacio físico) en el que los sujetos: estudiantes, docentes, comunidad, construyen proyectos comunes y se socializan alrededor del desarrollo de saberes y competencias, construcción de formas de interacción, desarrollo del sentido estético, etcétera.

- La acción educativa es entendida aquí como una práctica de interacción simbólica, de intercambio y reconstrucción cultural, de construcción de sentido, mediada fundamentalmente por el lenguaje

- El estudiante, el docente y demás miembros de la comunidad, son entendidos como sujetos activos, portadores de saberes culturales e intereses, que juegan un papel fundamental en la definición de las prácticas educativas, y que se ponen en juego en los actos evaluativos.

- El Proyecto Educativo Institucional se entiende como una dinámica de reflexión permanente de reconstrucción de los horizontes de la escuela, de búsqueda de pertinencia a los requerimientos del entorno socio-cultural local, nacional y universal.

¹⁴ Tomado de: www.mineducacion.gov.co/lineamientos/castellana/castellana.pdf. Fecha de consulta: 18 junio 2011

- El currículo es entendido como un principio organizador de los diversos elementos que determinan las prácticas educativas.

A partir de los lineamientos curriculares planteados por el MEN, se han tenido en cuenta los estándares para el Área de Lengua Castellana para el presente trabajo de investigación, los cuales están estructurados en los siguientes grupos:

- 1) Producción de textos.
- 2) Comprensión de textos.
- 3) Literatura como abordaje de la perspectiva estética del lenguaje.
- 4) Otros sistemas simbólicos.
- 5) Ética de la comunicación.

Para la comprensión de textos narrativos en el nivel inferencial, para estudiantes de octavo grado de Secundaria Básica, se tuvo en cuenta el siguiente estándar de Lengua Castellana:

- Comprensión e interpretación de textos, teniendo en cuenta el funcionamiento de la lengua en situaciones de comunicación; el uso de estrategias de lectura y el papel del interlocutor y del contexto.¹⁵

¹⁵ Tomado de: www.colombiaaprende.edu.co. Fecha de consulta: 18 junio 2011

10. METODOLOGIA

10.1 Tipo y Enfoque de la investigación

La presente investigación-acción se desarrolló, a partir del paradigma cualitativo pero, sustentado en algunos componentes cuantitativos para dar respuesta científica a los postulados cualitativos planteados, ya que se analizó el comportamiento de las variables a partir de resultados de instrumentos que aportaron información estadística. Este tipo de investigación buscó, precisamente, que a partir de la obtención de unos resultados o información, se pudieran resolver dificultades prácticas del proceso de enseñanza aprendizaje y, a mejorar la acción docente para tal fin.

El análisis de la información estadística permitió llegar a resultados cualitativos. Es decir, que a través del enfoque cualitativo se hizo el análisis descriptivo y, desde el enfoque cuantitativo, se analizaron e interpretaron los datos estadísticos.

Al principio, desde el punto de vista de la fenomenología, es decir, la descripción de un fenómeno o situación tal y como aparece, se planteó la necesidad de este trabajo. El fenómeno, que dio inicio a esta investigación, fue la duda de los estudiantes después de la lectura de un texto narrativo con información que no estaba explícita en el mismo, sino que se debía obtener esa información implícita, por medio de la inferencia. Las dificultades para la obtención de información implícita en

un texto (inferencia), como fenómeno concreto, dio origen al planteamiento y búsqueda de estrategias para ayudar a estos estudiantes a profundizar en el texto más allá de lo explícito (nivel literal). Por eso, el primer paso de esta investigación, se realizó de forma empírica y fue, la observación (método fenomenológico), cuando los estudiantes desarrollaban las actividades con preguntas de obtención de detalles e ideas principales del texto, de manera correcta; no siendo así, cuando necesitaban adentrarse en el texto para “leer lo no escrito” (inferir).

Dentro de los primeros aspectos que se tuvieron en cuenta antes de comenzar la primera fase de esta investigación fue, el que este trabajo debía responder a los siguientes interrogantes: *para qué* se evalúa la interpretación de lectura, *qué* se iba a evaluar, *cómo* y *cuándo*. Al responder la pregunta *para qué*, se debe tener en cuenta que este trabajo buscó mejorar la comprensión de lectura. El *qué*, hace referencia al nivel inferencial de la misma. El *cómo*, estuvo basado en las técnicas, e instrumentos utilizados para la obtención y análisis de la información. Para la mirada cuantitativa se utilizaron pruebas de lectura y para el enfoque cualitativo se realizó una encuesta a los estudiantes sobre la efectividad de las estrategias propuestas. El *cuándo* de este trabajo, demostró que el mejoramiento del proceso lector, es una actividad constante, que lleva al docente a realizar reformulaciones de las estrategias elaboradas.

Entonces, a partir de las dificultades observadas en los estudiantes en el nivel inferencial de la lectura, se comenzó la planificación de este trabajo de investigación con el fin de resolver esta situación. Este tipo de examen e indagación, fue posible

porque se contó con la efectiva participación de estudiantes y docentes. Fue importante inmiscuir a los estudiantes en las diferentes fases de la investigación-acción, no como un proceso rígido y definitivo, sino como un proceso moldeable e innovador. La búsqueda constante para mejorar las estrategias de lectura durante todo este proceso, siempre llevaron a una nueva reflexión del camino recorrido.

Muñoz (2001) lo sintetiza con el siguiente pensamiento:

El carácter investigativo de la práctica del maestro, adquiere significado cuando ésta proporciona elementos para descubrir las causas de los problemas con los cuales trabaja en el aula, en la escuela, en la comunidad y avanza en aproximaciones sucesivas hacia una acción transformadora y científica. (p.90)

10.2 Fases de la investigación

En la primera fase de este trabajo de investigación- acción, se identificó el problema de la dificultad en la lectura inferencial de los estudiantes del grado octavo, de la Unidad Educativa el Futuro del Mañana (UEFM), a partir de cuatro exámenes diagnósticos. Para sustentar las acciones que posteriormente se plantearon para la solución de este problema, se realizaron una serie de cuatro talleres (*test*), los cuales arrojaron como resultado la dificultad en este nivel de lectura de textos narrativos de forma cuantitativa. Cada uno de los cuatro talleres de diagnósticos, tuvieron tres tipos de preguntas diferentes: la primera pregunta era de obtención de información de detalle, la segunda de obtención de idea principal y la tercera, de inferencia. Los resultados de estos talleres se encuentran tabulados en gráficas.

La segunda acción, consistió en la preparación de unas estrategias o pasos, los cuales ayudarían a estos estudiantes para mejorar la comprensión de lectura en el nivel inferencial de textos narrativos. Ya con las estrategias de lectura aplicadas a los nuevos talleres, se realizó otra medición cuantitativa la cual se encuentra tabulada en forma de gráfico de torta (ver Grafico No. 6) y, se realizaron las conclusiones y recomendaciones desprendidas de este trabajo, siempre tratando de darle respuesta efectiva a la pregunta problematizadora.

Este trabajo fue desarrollado a partir del modelo pedagógico de la Unidad Educativa el Futuro del Mañana (UEFM) y del PILEO (Plan Institucional de lectura,

escritura y oralidad), el cual busca la integralidad (oralidad y escritura) en todo el proceso de desarrollo de lenguaje. Para el PILEO se han utilizado varios textos narrativos cortos o fragmentos de los mismos, con los estudiantes del grado octavo de la UEFM. Entre los títulos utilizados se encuentran: *El coronel no tiene quien le escriba*, *El viejo y el mar*, *Memorias de una gallina*, *Las mil y una noches*, *El maestro ciruela*, entre otros.

10.3 Población y muestra

La población objeto de investigación fue de 150 estudiantes en el nivel Media Básica Secundaria. La muestra se tomó con 28 estudiantes de grado octavo de la (UEFM). A este grupo de estudiantes se le denominó *población objetivo*. Esta institución educativa se encuentra ubicada en la Localidad Octava (Kennedy), en Bogotá D.C. Con este trabajo de investigación-acción se buscó verificar o validar la hipótesis de que, a través de una práctica sistemática de habilidades de lectura, es posible mejorar la comprensión de la misma en el nivel inferencial.

La recogida de muestras (talleres de lectura) se realizaron siempre a la misma hora de clase (jueves, 8:30- 10:30 am), con el fin de que este, no fuera un factor determinante que pudiera modificar los resultados.

TABLA No. 4. FICHA TÉCNICA

POBLACION OBJETIVO	POBLACION	MUESTRA	PORCENTAJE
OCTAVO GRADO	28	28	100%

Fuente: UNIDAD EDUCATIVA EL FUTURO DEL MAÑANA

Dentro de las diferentes formas de selección de grupos de investigación se escogió el *muestreo no probabilístico*, a partir de toda la población de Secundaria Básica de la UEFM. Este tipo de muestreo utilizado en investigación educativa, parte de un grupo general de estudiantes, sin elegirlos al azar. En el caso de esta investigación fue la totalidad de los estudiantes del grado octavo de la UEFM.

Dentro de las opciones de *muestreo no probabilístico* (por conveniencia, intencional o por cuotas) se escogió la primera opción por la accesibilidad a este grupo de trabajo. Por lo tanto, los resultados de esta investigación tienen sus mejores resultados si son aplicados a grupos de poblaciones semejantes al estudiado en este trabajo. Esto no significa que los resultados obtenidos en esta investigación no puedan ser aplicados a otros grupos o poblaciones, pero sí debe tenerse en cuenta las variables descritas (edad, sexo, nivel socioeconómico, etc.)

10.4 Técnicas e instrumentos de recolección de información

Se aplicaron y respondieron por parte de los estudiantes del grado octavo de la UEFM los exámenes No. 1, 2, 3 y 4; con el fin de obtener una muestra de las dificultades y/o aciertos en los siguientes tres tipos de preguntas: 1) Idea central; 2) Detalle; 3) Inferencia. A continuación se muestra, de un total de 28 estudiantes, cuántos contestaron correcta o incorrectamente, cada una de los tres tipos de preguntas (ver TABLAS Y GRAFICOS No. 1, 2, 3 y 4).

El proceso anterior dio como resultado, cuantitativamente, lo que se había observado desde el método de la fenomenología; el hecho que los estudiantes obtuvieran mejores resultados con las preguntas de detalle e idea principal (nivel literal), que con las preguntas de inferencia (nivel inferencial). A partir de estos resultados, se plantea la acción a seguir, la cual consistió en desarrollar con los estudiantes, cuatro estrategias para activar el pensamiento inferencial de la lectura de textos narrativos.

Después de llevarse a cabo la acción anterior, se realizó con los estudiantes, un quinto examen diagnóstico para medir si las estrategias planteadas, habían mejorado la obtención de información implícita del texto (inferencia). Los resultados de este último examen diagnóstico fue positivo para el tipo de pregunta inferencial. Junto con este examen cuantitativo, se realizó una encuesta para conocer la efectividad, desde la mirada crítica de los estudiantes, de las estrategias utilizadas en el mejoramiento de la comprensión de lectura (Ver Anexo No. 16)

De esta manera se terminó el ciclo de investigación- acción- reflexión. Aunque se denomina como cierre o fin de este proceso, en realidad lo que se hizo fue una reflexión y retroalimentación en forma en forma de “círculo”, que permita volver a planificar, medir, observar y reanudar la reflexión.

10.4.1 Exámenes aplicados para la recolección de muestras

Examen No. 1

(ANEXO 1)

Interpretación

Área: Ciencias Naturales.

Lee el siguiente texto:

“Vida oceánica”

Aunque la superficie del mar helado carece de vida, es muy diferente en su parte submarina. A partir de marzo, la luz solar se filtra hasta dos metros de profundidad y, en la superficie interior de los bancos de hielo, crece una capa de algas parduzcas.

Los amphipods, parecidos a los camarones, se alimentan de estas algas. Los amphipods son devorados a su vez por los bacalaos polares, que son devorados por las ballenas y las focas. Por último, es el oso polar el que se alimenta principalmente de focas.

Subraya la respuesta correcta:

- ❖ 1. **La idea central del texto es:**
 - a) Las focas y las ballenas viven en el mar helado.
 - b) La luz solar permite que haya vida bajo la superficie del mar helado.
 - c) El oso polar es un gran depredador
- ✓ 2. **Los amphipods, que devoran algas, se parecen a:**
 - a) Los langostinos.
 - b) Los bacalaos.

c) Los camarones.

➤ **3. A partir de la lectura, puedes concluir que:**

a) Las algas son la base de la cadena alimenticia de las criaturas del mar helado.

b) Los bacalaos son resistentes al frío.

c) El agua helada mataría rápidamente a un ser humano.

Respuestas: 1-b; 2-c; 3-a

❖ **Idea principal**

✓ **Detalle**

➤ **Inferencia**

Examen No. 2

(ANEXO 2)

Interpretación

Área: Tecnología

Lee el siguiente texto:

“El Mirage”

El Mirage es un avión de combate, de fabricación francesa, con sistemas de navegación y entrega de armas automáticas. No fue diseñado para hacer piruetas, pero su maniobrabilidad es total: puede dar giros de atrás para adelante y de adelante para atrás, y también girar sobre sus alas. Incluso vuela invertido (de cabeza), pero esta maniobra solo puede durar entre 5 y 15 segundos, ya que el tanque de combustión del cual se abastece en esta posición es muy pequeño.

Subraya la respuesta correcta:

- ❖ **1. La oración que expresa la idea central del texto es:**
 - a) El Mirage se utiliza en espectáculos aéreos.
 - b) El Mirage es un avión francés de combate.
 - c) El Mirage alcanza una velocidad de 2448 km por hora.
- ✓ **2. El Mirage puede volar invertido:**
 - a) Entre 5 y 25 segundos
 - b) Entre 5 y 15 minutos.
 - c) Entre 5 y 15 segundos.
- **3. El diseño del Mirage prueba que:**
 - a) La aviación es deporte de riesgo.

- b) La guerra exige una industria de precisión.
- c) La aviación es una estrategia de guerra

Respuestas: 1-b; 2-b; 3-b

❖ **Idea principal**

✓ **Detalle**

➤ **Inferencia**

Examen No. 3

(ANEXO 3)

Interpretación

Área: ciencias sociales.

Lee el siguiente texto:

“El trabajo”

En la Roma Antigua, la verdadera riqueza no debía proceder del trabajo; sólo los pobres se definían por su oficio. Aunque reportaran beneficios, aunque los ciudadanos no pudieran prescindir de ellos, el trabajo manual y el comercio en pequeña escala se consideraban deshonrosos.

Los músicos ejercían una profesión honorable, pero como eran asalariados, se les consideraba despreciables. Un esclavo no “trabajaba”: obedecía a su amo. Las funciones públicas no se retribuían con dinero y eran consideradas labores de gran dignidad. Los nobles siempre se declaraban sin profesión.

Subraya la respuesta correcta:

- ❖ 1. **La idea central del texto es:**
 - a) En la Roma Antigua, la gente ejercía diversidad de oficios.
 - b) En Roma, los funcionarios públicos no ganaban dinero.
 - c) En la Roma Antigua, se consideraba deshonroso trabajar
- ✓ 2. **Entre los romanos, las labores de mayor dignidad eran:**
 - a) La música y el comercio.
 - b) Las funciones públicas.
 - c) Los trabajos manuales.

➤ **3. A partir de la lectura, puedes concluir que:**

a) Los romanos ricos querían diferenciarse de los pobres.

b) Para los romanos no era importante ir a la universidad.

c) Los romanos no daban al trabajo el mismo valor que le damos nosotros

Respuestas: 1-c; 2-b; 3-c

❖ **Idea principal**

✓ **Detalle**

➤ **Inferencia**

Examen No. 4

(ANEXO 4)

Interpretación

Área: Literatura

Lee el siguiente texto:

“En Inglaterra”

Cuenta una leyenda que, en 1601, el conde de Southampton fue encarcelado en la Torre de Londres por tomar parte en la rebelión contra la reina Isabel I. El conde tenía un gato en su casa que, al sentirse apartado de su dueño, atravesó él solo la ciudad, de camino hacia la Torre. Una vez allí, cruzó tejados y almenas hasta que encontró la celda del conde. Pero, ¿cómo entró? El gato localizó de alguna manera la chimenea de la celda y bajó por ella para reunirse con su dueño. Quizás haya mucho de verdad en la leyenda, porque existe una pintura de la época en la que aparecen el conde y su gato dentro de la celda.

Subraya la respuesta correcta:

- ❖ 1. **La idea central del texto es:**
 - a) Un gato logra encontrar a su amo encarcelado.
 - b) En Londres, los gatos caminan seguros por las calles.
 - c) El gato quería defender al conde.
- ✓ 2. **La palabra *rebelión* se puede reemplazar por:**
 - a) Acusación.
 - b) Levantamiento.
 - c) Calumnia.

➤ **3. De ser cierta la leyenda, los gatos pueden recorrer largas distancias con mucha precisión porque:**

- a) Son muy supersticiosos.
- b) No les gusta estar solos.
- c) Tienen sentidos muy desarrollados para poder orientarse.

Respuestas: 1-a; 2-b; 3-c

11. INFORME DE INVESTIGACIÓN

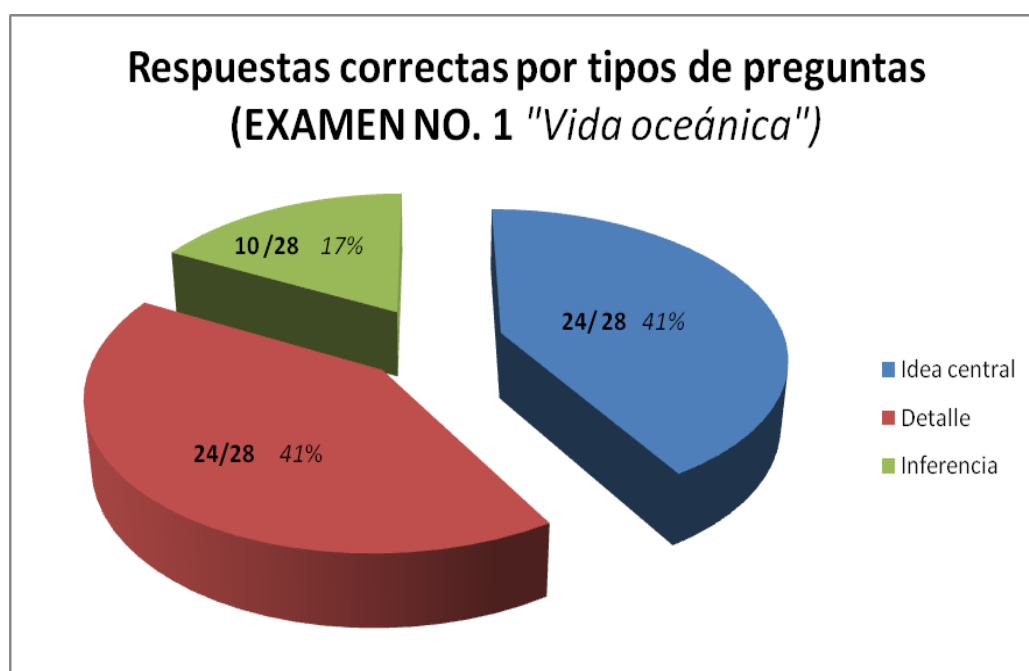
11.1 Resultados y análisis de información

Diagnostico inicial (recolección de muestras)

TABLA No. 5 RESULTADOS DEL EXAMEN NO. 1 “VIDA OCEÁNICA”

PREGUNTA	CORRECTAS	INCORRECTAS	TOTAL
1	24	4	28
2	24	4	28
3	10	18	28

FIGURA No. 1. RESULTADO NOMINAL Y PORCENTUAL DE RESPUESTAS CORRECTAS EN EL EXAMEN NO. 1



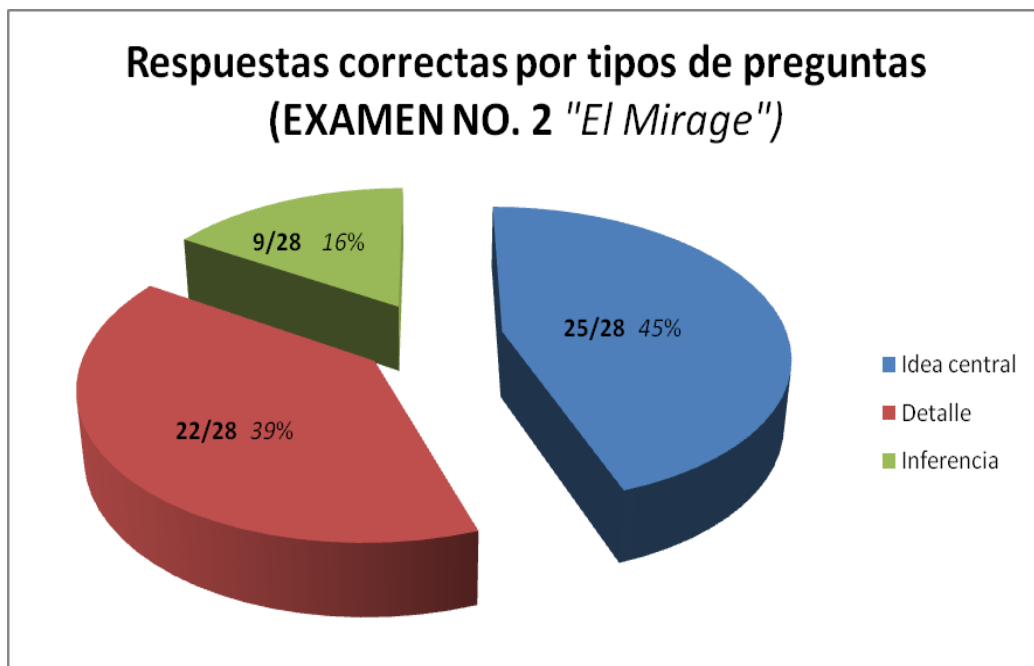
Análisis cualitativo (examen No. 1): Aplicado el examen diagnóstico No. 1 a los estudiantes del grado octavo de la **Unidad Educativa El Futuro Del Mañana**, se evidencia que en las preguntas de tipo “*Idea central*” (con el 41%) y “*Detalle*” (con el 41%), se obtuvieron mejores resultados que en el tipo de pregunta “*Inferencia*” (con el 17%), por lo que debe trabajarse en este último tipo de preguntas, en aras de mejorar este resultado.

Examen No. 2 "El Mirage"

TABLA No. 6 RESULTADOS DEL EXAMEN NO. 2 "EL MIRAGE"

PREGUNTA	CORRECTAS	INCORRECTAS	TOTAL
1	25	3	28
2	22	6	28
3	9	19	28

FIGURA No. 2. RESULTADO NOMINAL Y PORCENTUAL DE RESPUESTAS CORRECTAS EN EL EXAMEN NO. 2



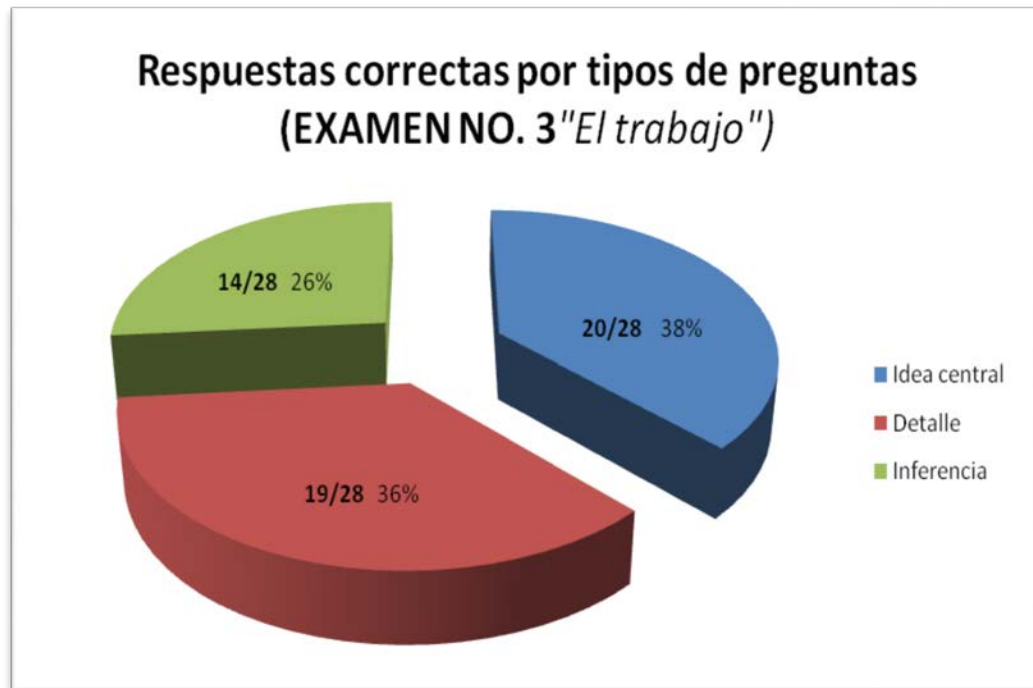
Análisis cualitativo (examen No. 2): Aplicado el examen diagnóstico No. 2 a los estudiantes del grado octavo de la **Unidad Educativa El Futuro Del Mañana**, se evidencia que en las preguntas de tipo *“Idea central”* (con el 45%) y *“Detalle”* (con el 39%), se obtuvieron mejores resultados que en el tipo de pregunta *“Inferencia”* (con el 16%), por lo que debe trabajarse en este último tipo de preguntas, en aras de mejorar este resultado.

Examen No. 3 "El trabajo"

TABLA No. 7 RESULTADOS DEL EXAMEN NO. 3 "EL TRABAJO"

PREGUNTA	CORRECTA	INCORRECTA	TOTAL
1	20	8	28
2	19	9	28
3	14	14	28

FIGURA No. 3. RESULTADO NOMINAL Y PORCENTUAL DE RESPUESTAS CORRECTAS EN EL EXAMEN NO. 3



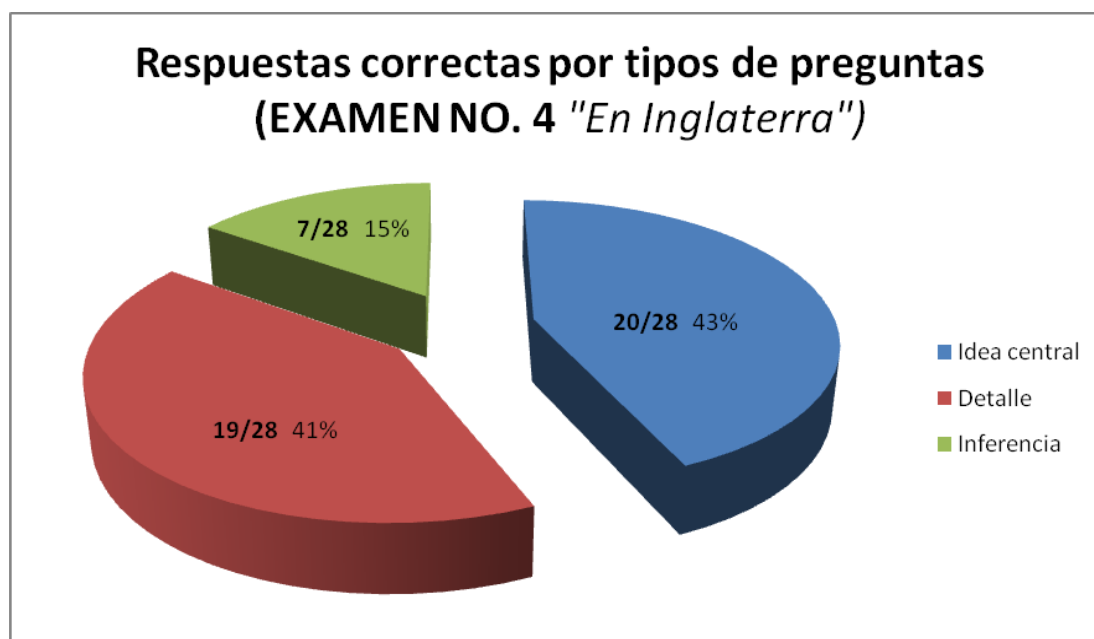
Análisis cualitativo (examen No. 3): Aplicado el examen diagnóstico No. 3 a los estudiantes del grado octavo de la *Unidad Educativa El Futuro Del Mañana*, se evidencia que en las preguntas de tipo “*Idea central*” (con el 38%) y “*Detalle*” (con el 36%) obtuvieron mejores resultados que en el tipo de pregunta “*Inferencia*” (con el 26%), por lo que debe trabajarse en este último tipo de preguntas, en aras de mejorar este resultado.

Examen No. 4 "En Inglaterra"

TABLA No. 8 RESULTADOS DEL EXAMEN NO. 4 "EN INGLATERRA"

PREGUNTA No.	CORRECTA	INCORRECTA	TOTAL
1	20	8	28
2	5	23	28
3	7	21	28

FIGURA No. 4 RESULTADO NOMINAL Y PORCENTUAL DE RESPUESTAS CORRECTAS EN EL EXAMEN NO. 4



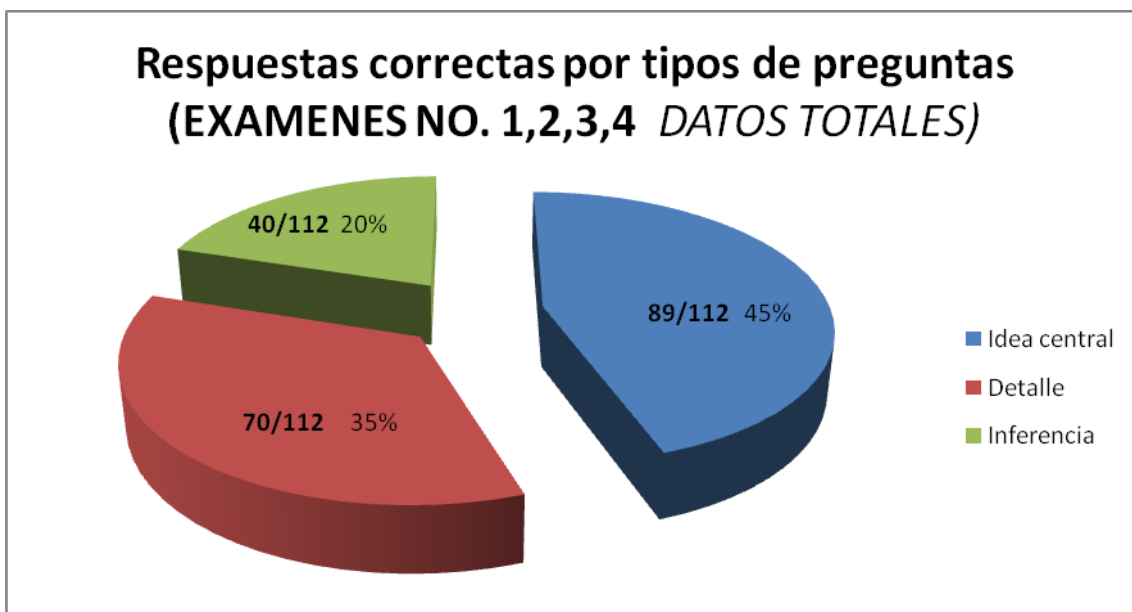
Análisis cualitativo (examen No. 4): Aplicado el examen diagnóstico No. 4 a los estudiantes del grado octavo de la **Unidad Educativa El Futuro Del Mañana**, se evidencia que en las preguntas de tipo “*Idea central*” (con el 43%) y “*Detalle*” (con el 41%), obtuvieron mejores resultados que en el tipo de pregunta “*Inferencia*” (con el 15%), por lo que debe trabajarse en este último tipo de preguntas, en aras de mejorar este resultado.

DATOS TOTALES

TABLA No. 9 RESULTADOS TOTALES DE LOS EXAMENES NO. 1, 2, 3, 4

PREGUNTA NO.	TOTAL CORRECTA	TOTAL INCORRECTA	TOTAL
1	89	23	112
2	70	42	112
3	40	72	112

FIGURA No. 5 RESULTADO NOMINAL Y PORCENTUAL DE RESPUESTAS CORRECTAS (TOTALES) EN LOS EXAMENES NO. 1, 2 3, 4



Análisis cualitativo total: Aplicados los exámenes diagnósticos No.1,2,3,4 a los estudiantes del grado octavo de la **Unidad Educativa El Futuro Del Mañana**, se evidencia que en las preguntas de tipo “*Idea central*” (con el 45%) y “*Detalle*” (con el 35%) obtuvieron mejores resultados que en el tipo de pregunta “*Inferencia*” (con el 20%), por lo que debe trabajarse en este último tipo de preguntas, en aras de mejorar este resultado.

FICHA TECNICA

Total estudiantes de grado octavo (**mixto**): **28**

No. de exámenes por estudiantes: **4**

Total de exámenes presentados: **112**

No. de preguntas por cada examen: **3**

Total de preguntas No.1 (**Idea central**): **112**

Total de preguntas No. 2 (**Detalle**): **112**

Total de preguntas No. 3 (**Inferencia**): **112**

Total de preguntas No. 1, 2 y 3: **336**

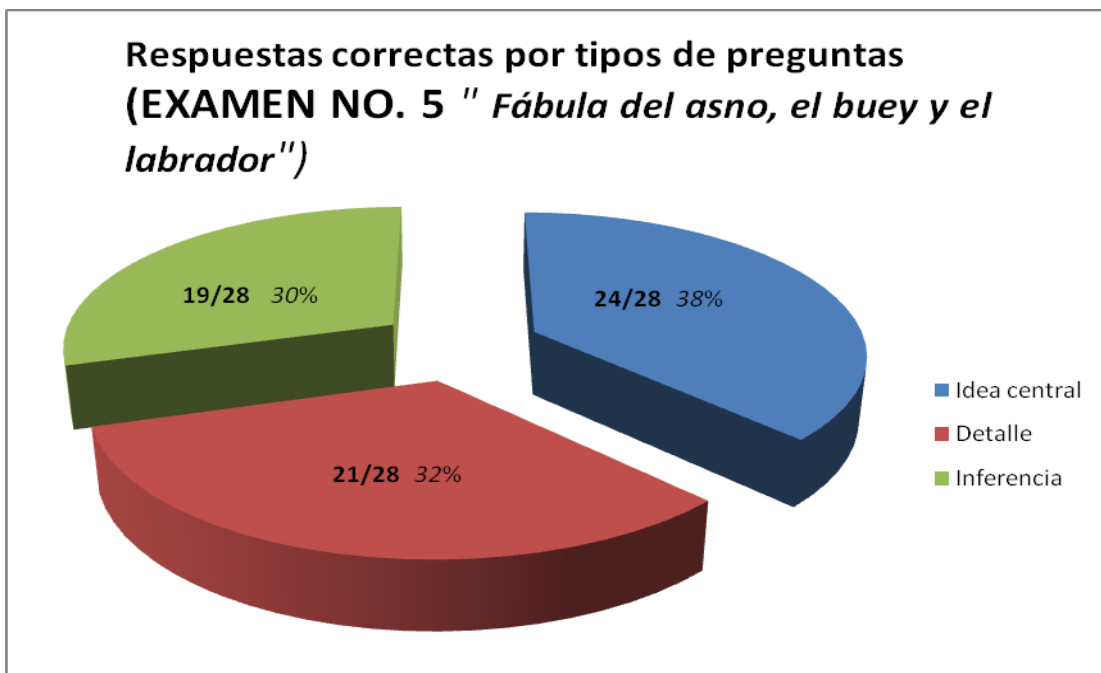
11.2 Resultados y análisis del diagnóstico final

Los siguientes son los resultados finales obtenidos, después de poner en aplicación la propuesta derivada de este trabajo de investigación:

TABLA No. 10 RESULTADOS DEL EXAMEN NO. 5 “ FÁBULA DEL ASNO, EL BUEY Y EL LABRADOR”

PREGUNTA	CORRECTA	INCORRECTA	TOTAL
1	24	4	28
2	21	7	28
3	19	9	28

FIGURA No. 6 RESULTADO NOMINAL Y PORCENTUAL DE RESPUESTAS CORRECTAS EN EL EXAMEN NO. 5



11.3 Propuesta derivada del proceso de investigación

La siguiente propuesta derivada de este proceso de investigación se titula: **“Entrenamiento para mejorar la comprensión de lectura de textos narrativos en el nivel inferencial”**. En los siguientes pasos solo están presentes los niveles literales e inferenciales de la lectura.

11.3.1 Sugerencias para la comprensión de lectura de textos narrativos en el nivel inferencial (pasos):

A. PREDICCIONES

Se debe explicar que las *inferencias* son también predicciones y que esta operación cognitiva es indispensable para la comprensión de lectura. El lector necesita predecir y anticiparse a lo que viene; deben saber desde el comienzo de la historia, párrafo o enunciado cuál es el posible fin. La *inferencia* es la que hace a la comprensión, fluir fácilmente, mientras el lector desarrolla su propio texto en su mente.

B. EXPLICACION DE EVENTOS ANTERIORES

También las *inferencias* funcionan como explicaciones de los eventos que ocurrieron previamente en una secuencia. Al respecto, los estudiantes frecuentemente no pueden hacer *inferencias* exitosas de temas previos porque éstos no les son familiares, o bien, el léxico usado por el autor es desconocido y por lo tanto no está dentro de su sistema de conocimientos previos.

C. GLOSAR EL TEXTO

En este paso los estudiantes buscan el significado de las palabras o frases que desconozcan. Si se conoce el texto con anterioridad por parte del profesor, es recomendable que este plantee una lista de palabras o frases antes que los estudiantes comiencen a leer el texto y, de esta forma, se vayan familiarizando con estas palabras y sus significados.

Tabla No. 11 GLOSARIO

Palabras o frases	Significado

D. SUPERESTRUCTURA

Tabla No. 12 SUPERESTRUCTURA

PREGUNTA	ELEMENTO ESTRUCTURAL	ELEMENTO NARRATIVO
¿Quién?	Personaje (s) <i>(Nombres, características físicas)</i>	
¿Dónde?	Situación espacial <i>(lugar de ocurrencia, descripción del lugar)</i>	
¿Cuándo?	Situación temporal <i>(hora, día, mes, época del año)</i>	
¿Por qué?	Problema que provoca la acción <i>(conflicto)</i>	
¿Qué?	Acciones y situaciones <i>(hechos anteriores, problema planteado)</i>	
¿Qué quiere decir la historia?	Tema <i>(Moraleja, enseñanza)</i>	

CONCLUSIONES

El presente trabajo buscó aportar, teniendo en cuenta que la calidad de la lectura es una variable de la calidad de la educación en general, algunas estrategias para mejorar la comprensión de lectura en el nivel inferencial, para estudiantes de secundaria básica. Exactamente, el presente trabajo se desarrolló con los estudiantes de octavo grado, en la Unidad Educativa El Futuro Del Mañana, de la ciudad de BOGOTA D.C.

A pesar de que existen infinidad de trabajos sobre comprensión de lectura, cada docente debe buscar a través de un proceso, “casi infinito” de ensayo y error, qué estrategias le resulta más conveniente para lograr su objetivo. Debe tenerse en cuenta que no todas las actividades didácticas llevadas a cabo con los estudiantes durante este proceso, sirven para todas y cada una de las poblaciones de básica secundaria; así se encuentren en el mismo rango de edades, nivel socioeconómico, etc.

La propuesta derivada de este proceso de investigación para mejorar la comprensión de lectura en el nivel inferencial, parte de varios trabajos analizados para tal fin, tratando de extraer de la teoría y la práctica realizada durante este proceso, lo más conveniente para la población analizada y teniendo en cuenta las necesidades comunicativas de los estudiantes.

La fase diagnóstica de este proyecto encontró y describió las dificultades de algunos estudiantes de grado octavo en la comprensión de lectura, en el nivel

inferencial de textos narrativos. A partir de esta hipótesis se comenzó un trabajo de lectura, pero ya planteando algunas estrategias que buscaran mejorar ese proceso.

Las estrategias planteadas y desarrolladas durante este trabajo, han sido válidas como alternativa metodológica para el mejoramiento de la comprensión de lectura en el nivel inferencial, a partir de esta muestra representativa para la labor diagnóstica.

Cabe señalar que los resultados arrojados hasta la fecha han sido positivos; luego de varias actividades didácticas de aplicación, con sus respectivas modificaciones que pretenden mejorar la comprensión lectura de textos narrativos en el nivel inferencial.

Este proyecto de investigación no solo buscó tener una validez interna, sino que este pueda generalizarse y pueda tener también una validez externa, llegando a otros ambientes con características similares.

RECOMENDACIONES

Debe recordarse que el proceso de mejoramiento de la comprensión de lectura es un proceso a largo plazo y, muchas veces los resultados positivos no están a la vuelta de la esquina; sino que conllevan un trabajo arduo, paciente, de continuos planteamientos y replanteamos que resulten en una acertada aplicación de las estrategias para un contexto específico.

En muchas ocasiones los docentes se encuentran con actitudes de estudiantes con rechazo hacia proyectos de lecturas. Una de las primeras “estrategias” que debe plantearse el docente es llenarse de paciencia. Debe recordarse que estos estuantes con los cuales se está interactuando ya han recorrido un proceso de desarrollo del lenguaje anterior y, que no fue, necesariamente, como el que ahora se está planteando. Por lo tanto, mejorar procesos de lectoescritura, no es una actividad con resultados inmediatos.

Si el docente determina que el grupo con el cual se va a desarrollar su proyecto de lectura, presenta dificultades en el nivel inferencial de la misma, puede comenzar leyendo textos bastante predecibles. Mientras más predecibles sea un texto, menos temor le causará al lector con problemas de autoconfianza en la lectura. En algunas ocasiones se pueden utilizar, al principio, “repeticiones” de lecturas anteriores, ya que estas funcionan como generadoras de confianza a medida que el estudiante interactúa con el texto y le encuentra una elevada comprensión significativa. Goodman lo plantea de la siguiente manera: “¡Benditos sean los maestros pacientes que nunca flaquean en su convicción de que los lectores pueden

predecir y comprender cuando leen acerca de cosas que conocen!”(Goodman, 1986, p.76)

Por lo anterior, el maestro debe ser el primer motivador de los jóvenes lectores y escritores. A pesar de los errores naturales cometidos por sus estudiantes en el difícil proceso de la lectoescritura, el docente deberá buscar la sabia fórmula de la corrección. También deberá ser cauteloso al momento de escoger las herramientas didácticas, materiales de lectura, etc., que empleará en su proyecto para mejorar la comprensión de lectura en el nivel inferencial o en cualquier otro nivel de la lectura. Estos elementos, aparte de estar enmarcadas dentro del currículo, deben tener una base científica del aprendizaje y deben prestarle mucha atención al componente humano con el cual se trabajará, sus necesidades, su contexto, etc. Estos elementos para el proceso de desarrollo del lenguaje y de la comprensión lectora, pueden ser planificados, organizados y/o elegidos, entre los estudiantes y el docente.

Las estrategias planteadas en este proyectos no significan la solución definitiva para acercar y mejorar la comprensión de lectura en estudiantes de octavo grado de cualquier institución educativa y, bajo cualquier contexto; sino que simplemente es una propuesta, que cada docente deberá evaluar detenidamente para ver si se adapta a sus requerimientos y que, junto a otros recursos (pueden ser audiovisuales), ayuden a sus estudiantes en la comprensión de textos narrativos, en el nivel inferencial.

El docente debe tener presente que sus objetivos de investigación deberán coincidir en los aspectos fundamentales, con los de los estudiantes, como búsqueda de un aprendizaje significativo. Para lo anterior, se buscó acercar a los estudiantes al tipo de evaluación que se formuló para cada actividad, con el ánimo de que ellos tuvieran una idea clara del *para qué*. Es decir que, tanto el fin propuesto, como el camino a recorrer, deben ser claros tanto para el estudiante como para el docente. Las actividades planteadas en este trabajo buscaron evaluar y contestar, si se logró lo planteado en los objetivos y fin de esta investigación, que era el mejoramiento de la comprensión de lectura. Cuando no fue así, se reformularon las actividades propuestas para la consecución de los objetivos propuestos.

Por lo anterior, puede que las estrategias planteadas en este trabajo no sean aplicables a otros contextos pedagógicos por lo que deban buscarse otras alternativas, teniendo en cuenta la situación económica o socio-cultural del estudiante. La idea es no desfallecer y continuar buscando alternativas en el nada fácil proceso de encaminar a los jóvenes en el proceso de la lectura.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AUSUBEL, D.P., NOVAK, J.D. & HANESIAN, H (1980) *Psicología educacional*. Traducción de Eva Nick, de la segunda edición de Educational psychology; a cognitive view. Rio de Janeiro: inter-americana.

BAUTISTA, A. & FRÍAS, M. (1997) *Descubriendo niños escritores*. Bogotá: IDEP-SED.

CAJIAO, F. y otros. (2006) *Por qué leer y escribir*. Colección libro al viento. Bogotá: SED-IDCT

CARVAJAL, L. (2000) *La lectura, metodología y técnica*. Cali: Editorial Faid.

CHARRIA De Alonso, M. E. & CHARRIA De Gómez, M. J. (2006) Los primeros pasos en la formación de lectores. En: *La promoción de la lectura*: México: Ediciones Larousse.

Constitución Política de Colombia (1991). Bogotá: Panamericana

DI ALESSIO, M. (2006) Perspectivas teóricas y definiciones técnicas acerca de la evaluación. En: *La evaluación*. México: Ediciones Larousse.

FERREIRO, E & TEBEROSKY, A. (1989) *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. Decimoprimer edición. México: Siglo veintiuno editores.

GÓMEZ, M. (1987) *Estrategias Pedagógicas para superar las dificultades en el dominio del sistema de escritura*. México: SEP.

GONZALEZ O'DONNELL, L. E. (2007) *Comprensión de la lectura: guía práctica para estudiantes y profesionistas*. México: Ed. Trillas.

- GOODMAN, K. (1982). *El proceso de lectura: consideraciones a través de las lenguas y el desarrollo*. Buenos Aires: Centro Editorial de América Latina.
- GOODMAN, K. (1986). *Lenguaje integral*. Traducción: Claudia Gilman. Buenos Aires: Aique Grupo Editor S.A.
- GOODMAN, K. (1996) *Los procesos de lectura y escritura*. En: *La lectura, la escritura y los textos escritos: una perspectiva transaccional sociopsicolingüística*.
- JOLIBERT, J. (1995) *Formar niños productores de textos*. Santiago de Chile: DOLMEN.
- Ley General de Educación*. (1994) Bogotá: ECOES Ediciones.
- LÓPEZ A. (2004) *La lectura en voz alta como elemento importante en la formación de lectores*. Nuevas Hojas de Lectura. Agosto a Octubre. Bogotá: Fundalectura.
- MARÍN, M. (2006) *La enseñanza de la lengua*. México: Ediciones Larousse
- MCMILLAN, J.H. & SCHUMACHER, S. (2005). *Investigación educativa*. (5ta edición) Posadas, I. (Ed.) y J. Sánchez, (Trad.) Madrid: PEARSON EDUCACION
- MUÑOZ, J. & QUINTERO, J. (2001) *¿Cómo desarrollar competencias investigativas en educación?* Bogotá: Editorial Nomos S.A.
- PETIT, M. (1999) *Nuevos acercamientos a los jóvenes y la lectura*. (2da edición) Traducción: Segovia R. y Sánchez D. México: Fondo De Cultura Económica.
- SMITH, F. (1998) *La decodificación, el gran engaño*. En: *Lecturas para los talleres de lenguaje de la licenciatura en primaria*. Traducción y adaptación de Alicia Rey y Flor Alba Santamaría. Bogotá: Universidad Distrital, serie Lecturas de clase.

ANEXOS

UNIVERSIDAD LA GRAN COLOMBIA

Facultad de Ciencias de la Educación

Licenciatura en humanidades y lengua castellana

Unidad Educativa el Futuro del Mañana Grado: octavo

ANEXO 5.

EL ASNO, EL GALLO Y EL LEON. (Fábula)

En cierta ocasión un asno y un gallo se encontraban juntos en unos pastizales; ambos animales se procuraban tranquilamente su alimento.

En esta circunstancia, y cuando menos lo esperaba, el gallo advirtió la presencia de un león hambriento que, viendo al despreocupado asno se disponía a devorarlo.

Entrando el gallo, al observar el peligro de su compañero, se puso a cacarear y el león, al oír tan singular trompeteo tomó espantado las de Villadiego.

El asno, muy tonto, creyó que el león corría por haberlo visto, y no titubeó en perseguirlo. Más cuando llegó a cierta distancia en que ya no se escuchaba el canto del gallo, el león retrocedió y lo devoró sin mayores miramientos.

Antes de morir, el asno exclamó:

-¡Que torpe fui! Si no tenía el temple del guerrero, ¿Por qué me lancé a la contienda?

Quien busca el peligro perece en el.

UNIVERSIDAD LA GRAN COLOMBIA

Facultad de Ciencias de la Educación

Licenciatura en humanidades y lengua castellana

Unidad Educativa el Futuro del Mañana Grado: octavo

ANEXO 6.

LA ZORRA Y EL LEÑADOR. (Fábula)

Una zorra acosada por unos cazadores, al encontrarse con un leñador, le rogó que le facilitara un lugarcito donde guarecerse. El hombre, simulando compasión, la hizo pasar a su choza, para que se ocultara en ella.

Luego llegaron los cazadores y preguntaron al leñador si había visto pasar por este lugar a una zorra. El interrogado respondió que no, mientras con la mano le señalaba el sitio donde el animal estaba oculto.

Los cazadores no advirtieron bien el gesto del leñador, pero dieron crédito a sus palabras, y la zorra, al ver que se retiraban sus perseguidores, salió sin dar muestra alguna de agradecimientos.

El leñador le llamo la tención, porque a pesar de haberla salvado, no había pronunciado siquiera una palabra de gratitud, a lo que la zorra muy lista contesto:

-Hubiera agradecido tu acción si tus gestos hubieran estado acordes con tus palabras.

No pregones en palabras tus virtudes si tus hechos demuestran lo contrario.

UNIVERSIDAD LA GRAN COLOMBIA

Facultad de Ciencias de la Educación

Licenciatura en humanidades y lengua castellana

Unidad Educativa el Futuro del Mañana Grado: octavo

ANEXO 7.

EL JOVEN Y EL LADRON (Fábula)

Un muchacho, sentado en el brocal de un pozo, vio que un ladrón se le acercaba y, conociendo que el indeseable tenía intención de robarlo, fingió llorar amargamente

El ladrón le preguntó qué motivo tenía para afligirse de tal manera. El sagaz joven le explicó que había venido a sacar agua con un cántaro de plata, pero que desgraciadamente, rota la soga, se le había caído hasta el fondo del pozo.

Tan pronto como el ladrón oyó la noticia, se quitó rápidamente la ropa y, movido por la codicia, bajó a buscar el cántaro perdido. Inútiles esfuerzos los suyos: No puedo encontrar el inexistente cántaro

Entretanto, el mozo cogió la ropa del ladrón y echó a correr con ella. De esta suerte, el amigo de lo ajeno recibió una lección: fue por lana y salió trasquilado

Tanto ciega el perverso su propia malicia que no ve los peligros a que se expone.

UNIVERSIDAD LA GRAN COLOMBIA

Facultad de Ciencias de la Educación

Licenciatura en humanidades y lengua castellana

Unidad Educativa el Futuro del Mañana Grado: octavo

ANEXO 8.

EL CAZADOR Y LA PERDIZ (Fábula)

Un huésped llegó a deshora al domicilio de un cazador. Este, no encontrando que convidarle, se fue en pos de una de las perdices que había atrapado en sus correrías, cuando se disponía amatarla, el animal, con lenguaje suplicante, le dijo:

-Dejadme con vida, buen hombre; si así hacéis volaré por estos campos y os traeré, atrapadas con mis engañifas, siete u ocho perdices de carne más apetitosa que la mía que, como veis es flaca y no muy buena que digamos.

Oíd, mi buen señor, el discurso que para tal fin emplearé: “Muy respetable señoras perdices: el señor trota montes tiene un corazón de oro, además, es el mejor amigo de la perdices y su único empeño es servirlos los mejores granos de este mundo...”

-¡Calla, miserable! –respondió el cazador-lo que quieres es salvar la vida engañando a tus congéneres. Tu discurso es una razón más para sacrificarte, puesto que no puedo ni a tus semejantes.

Y dicho esto, la saco de la red y le torció el cuello

Sea indulgente con otros y lo serán con vosotros

UNIVERSIDAD LA GRAN COLOMBIA

Facultad de Ciencias de la Educación

Licenciatura en humanidades y lengua castellana

Unidad Educativa el Futuro del Mañana Grado: octavo

ANEXO 9.

EL BUEY, LA CIGARRA Y LA HORMIGA (Fábula)

Cierta hormiga caminada sobre el lomo de un enorme buey sin darle mayor importancia.

-¿No te da miedo, tan pequeñita como eres, Dejarte de llevar por tamaño animal? – le dijo una cigarra

-¡Oh, amiga cigarra! –Respondió la hormiga-, no siempre los grandes tienes mal corazón...

Entonces la cigarra, comida por la envidia, dirigiéndose al buey, le dijo en forma de reproche:

-Pedazo de tonto, ¿no te vergüenza caminar en compañía de insectos tan ridículos?

Al oír esto el buey, respondió mansamente:

-Amiga mía, muchas veces los más pequeños son los más grandes. Sería mejor que imitases la laboriosidad de la hormiga, en vez de pasarte el día cantado.

No bien hubo terminado el buey de platicar, un pajarito, que por casualidad pasaba por allí, vio a la cigarra y, sin darle tiempo para escaparse, se abalanzo sobre ella y la devoró.

Entonces dijo la hormiga al buey:

-¿Has visto?... La pobrecita tenía miedo de ti y no se puso en guardia contra los pequeños, que son, muchas veces, más terminales que son los más grandes

Del agua mansa me libre Dios que de la brava me salvo yo.

UNIVERSIDAD LA GRAN COLOMBIA

Facultad de Ciencias de la Educación

Licenciatura en humanidades y lengua castellana

Unidad Educativa el Futuro del Mañana Grado: octavo

ANEXO 10.

EL MONO Y EL DELFIN (Fábula)

Un hombre que debía viajar en barco siguiendo las costumbres de la época, adquirió un mono para distraerse con él mientras duraba la travesía.

Llegado el barco al promontorio de Ática, se desencadenó una violenta tempestad que hizo naufragar a la frágil nave y los navegantes, muy próximos a la muerte se salvaron a nado.

Entre tanto, el mono que luchaba con las olas, fue visto por un delfín; el cual, tomándolo por un hombre, se deslizó bajo él y lo sostuvo transportándolo hacia la costa.

Poco antes de llegar al puerto el delfín preguntó al mono si era ateniense, y él, por darse tono, le respondió afirmativamente, agregando además que tenía parientes muy ilustres. Momentos después, el delfín, dirigiéndole nuevamente la palabra, le preguntó si conocía el puerto. El mono creyendo que se trataba de un hombre, le contestó que no sólo lo conocía, sino que también era de sus mejores amigos.

Entonces el delfín enojado por tan grave mentira, se sumergió en el agua y el mono se ahogó

Para mentir y comer pescado hay que tener mucho cuidado.

Anexo No. 11

UNIVERSIDAD LA GRAN COLOMBIA

Facultad de Ciencias de la Educación

Licenciatura en humanidades y lengua castellana

Unidad Educativa el Futuro del Mañana Grado: octavo

Docente: *Oscar José Olivera Bujons*

Nombre: _____ **Fecha:** _____ **Grado:** _____

PLAN LECTOR: “Las mil y una noches”. (Fragmento) Anónimo

TALLER No. 5

Antes de leer el siguiente fragmento de “Las mil y una noches”, responda:

A. PREDICCIONES

1. ¿Qué harías si tuvieses el poder de entender y hablar la “lengua” de los animales? ¿Qué le dirías, por ejemplo, a una vaca?

B. EXPLICACIÓN DE EVENTOS ANTERIORES

1. Según lo leído en los fragmentos anteriores, que relación o parentesco tienen los siguientes personajes:

- a) Schehrezada y el Visir: _____
- b) Schahrían y Schehrezada: _____
- c) Alá y Dinazada: _____

2. ¿Por qué el libro se titula “Las mil y una noches”?

***Fábula del asno, el buey y el labrador*¹⁶**

"Has de saber, hija mía, que hubo un labrador dueño de grandes riquezas y de mucho ganado. Estaba casado y con hijos. Alá, el Altísimo, le dio igualmente el conocimiento de los lenguajes de los animales y el canto de los pájaros. . Habitaba este labrador en un país fértil, a orillas de un río. En su morada había un asno y un buey.

Cierto día llegó el buey al lugar ocupado por el asno y vio aquel sitio barrido y regado. En el pesebre había cebada y paja bien cribadas, y el jumento estaba echado, descansando. Cuando el amo lo montaba, era sólo para algún trayecto corto y por asunto urgente, y el asno volvía pronto a descansar. Ese día el oyó labrador que el buey decía al pollino: *"Come a gusto y que te sea sano, de provecho y de buena digestión. ¡Yo estoy rendido y tú descansando, después de comer cebada bien cribada! Si el amo, te monta alguna que otra vez, pronto vuelve a traerte. En cambio yo me reviento arando y con el trabajo del molino."* El asno le aconsejó: *"Cuando salgas al campo y te echen el yugo, túmbate y no te menees aunque te den palos. Y si te levantan, vuélvete a echar otra vez. Y si entonces te vuelven al establo y te ponen habas, no las comas, fíngete enfermo. Haz por no comer ni beber en unos días, y de ese modo descansarás de la fatiga del trabajo."*

¹⁶ Fragmento tomado de: LOPEZ NIEVES, L. Las mil y una noches I. (artículo de internet). www.CiudadSeva.mht. (Consulta: 15 enero 2010)

Pero el labrador seguía presente, oyendo todo lo que hablaban.

Se acercó el mayoral al buey para darle forraje y le vio comer muy poca cosa. Por la mañana, al llevarlo al trabajo, lo encontró enfermo. Entonces el amo dijo al mayoral: *"Coge al asno y que are todo el día en lugar del buey."* Y el hombre unció al asno en vez del buey y le hizo arar todo el día.

Al anochecer, cuando el asno regresó al establo, el buey le dio las gracias por sus bondades, que le habían proporcionado el descanso de todo el día; pero el asno no le contestó. Estaba muy arrepentido.

Al otro día el asno estuvo arando también durante toda la jornada y regresó con el pescuezo desollado, rendido de fatiga. El buey, al verle en tal estado, le dio las gracias de nuevo y lo colmó de alabanzas. El asno le dijo: *"Bien tranquilo estaba yo antes. Ya ves cómo me ha perjudicado el hacer beneficio a los demás."* Y en seguida añadió: *"Voy a darte un buen consejo de todos modos. He oído decir al amo que te entregarán al matarife si no te levantas, y harán una cubierta para la mesa con tu piel. Te lo digo para que te salves, pues sentiría que te ocurriese algo."*

El buey, cuando oyó estas palabras del asno, le dio las gracias nuevamente, y le dijo: *"Mañana reanudaré mi trabajo."* Y se puso a comer, se tragó todo el forraje y hasta lamió el recipiente con su lengua.

Pero el amo les había oído hablar. En cuanto amaneció fue con su esposa hacia el establo de los bueyes y las vacas, y se sentaron a la puerta. Vino el mayoral y sacó al buey, que en cuanto vio a su amo empezó a menear la cola, y a galopar en todas direcciones como si estuviese loco. Entonces le entró tal risa al labrador, que se cayó de espaldas. Su mujer le preguntó: *"¿De qué te ríes?"* Y él dijo: *"De una cosa que he visto y oído; pero no la puedo descubrir porque me va en ello la vida."* La mujer insistió: *"Pues has de contármela, aunque te cueste morir."* Y él dijo: *"Me callo, porque temo a la muerte."* Ella repuso: *"Entonces es que te ríes de mí."* Y desde aquel día no dejó de hostigarle tenazmente, hasta que le puso en una gran perplejidad. Entonces el labrador mandó llamar a sus hijos, así como al kadí y a unos testigos. Quiso hacer testamento antes de revelar el secreto a su mujer, pues amaba a su esposa entrañablemente porque era la hija de su tío paterno, madre de sus

hijos, y había vivido con ella veinte años de su edad. Hizo llamar también a todos los parientes de su esposa y a los habitantes del barrio y refirió a todos lo ocurrido, diciendo que moriría en cuanto revelase el secreto. Entonces toda la gente dijo a la mujer: "*¡Por Alá sobre ti! No te ocupes más del asunto; pues va a perecer tu marido, el padre de tus hijos.*" Pera ella replicó: "*Aunque le cueste la vida no le dejaré en paz hasta que me haya dicho su secreto.*" Entonces ya no le rogaron más. El labrador se apartó de ellos y se dirigió al estanque de la huerta para hacer sus abluciones y volver inmediatamente a revelar su secreto y morir.

Pero había allí un gallo lleno de vigor, capaz de dejar satisfechas a cincuenta gallinas, y junto a él hallábase un perro. Y el labrador oyó que el perro increpaba al gallo de este modo: "*¿No te avergüenza el estar tan alegre cuando va a morir nuestro amo?*" Y el gallo preguntó: "*¿Por qué causa va a morir?*"

Entonces el perro contó toda la historia, y el gallo repuso: "*¡Por Alá! Poco talento tiene nuestro amo. Cincuenta esposas tengo yo, y a todas sé manejarlas perfectamente, regañando a unas y contentando a otras. ¡En cambio, él sólo tiene una y no sabe entenderse con ella! El medio es bien sencillo: bastaría con cortar unas cuantas varas de morera, entrar en el camarín de su esposa y darle hasta que sucumbiera o se arrepintiese. No volvería a importunarle con preguntas.*" Así dijo el gallo, y cuando el labrador oyó sus palabras se iluminó su razón, y resolvió dar una paliza a su mujer.

El Visir interrumpió aquí su relato para decir a su hija, Schehrezada: "*Acaso el rey haga contigo lo que el comerciante con su mujer.*" Y Schehrezada preguntó: "*¿Pero qué hizo?*" Entonces el Visir prosiguió de este modo:

"Entró el labrador llevando ocultas las varas de morera, que acababa de cortar, y llamó aparte a su esposa: "*Ven a nuestro gabinete para que te diga mi secreto.*" La mujer le siguió; el labrador se encerró con ella y empezó a sacudirla a varazos, hasta que ella acabó por decir: "*¡Me arrepiento, me arrepiento!*" Y besaba las manos y los pies de su marido. Estaba arrepentida de veras. Salieron entonces, y

la concurrencia se alegró muchísimo, regocijándose también los parientes. Y todos vivieron muy felices hasta la muerte."

Dijo. Y cuando Schehrezada, hija del Visir, hubo oído este relato, insistió nuevamente en su ruego: "*Padre, de todos modos quiero que hagas lo que te he pedido.*" Entonces el Visir, sin replicar nada, mandó que preparasen el ajuar de su hija, y marchó a comunicar la nueva al rey Schahrían

Mientras tanto, Schehrezada decía a su hermana Dinazada: "Te mandaré llamar cuando esté en el palacio, y así que llegues y veas que el rey ha terminado de hablar conmigo, me dirás: "*Hermana, cuenta alguna historia maravillosa que nos haga pasar la noche.*" Entonces yo narraré cuentos que, si quiere Alá, serán la causa de la emancipación de las hijas de los musulmanes."

Fue a buscarla después el Visir, y se dirigió con ella hacia la morada del rey. El rey se alegró muchísimo al ver a Schehrezada, y preguntó a su padre: "*¿Es ésta la que yo necesito?*" Y el Visir dijo respetuosamente: "*Sí, lo es.*"

Pero cuando el rey quiso acercarse a la joven, ésta se echó a llorar. Y el rey le dijo: "*¿Qué te pasa?*" Y ella contestó: "*¡Oh rey poderoso, tengo una hermanita, de la cual quisiera despedirme!*" El rey mandó buscar a la hermana, y vino Dinazada.

Después empezaron a conversar Dinazada dijo entonces a Schehrezada: "*¡Hermana, por Alá sobre ti! Cuéntanos una historia que nos haga pasar la noche.*" Y Schehrezada contestó: "*De buena gana, y como un debido homenaje, si es que me lo permite este rey tan generoso, dotado de tan buenas maneras.*" El rey, al oír estas palabras, como no tuviese ningún sueño, se prestó de buen grado a escuchar la narración de Schehrezada.

Y Schehrezada, aquella primera noche, empezó su relato con la historia que sigue.

C. GLOSARIO

Alá	
visir	
morada	
paja bien cribadas	
jumento	
yugo	
mayoral	
unció	
matarife	
kadí	
abluciones	
morera	
ajuar	
emancipación	

D. PREGUNTAS DE ACOMPAÑAMIENTO A LA LECTURA

1. ¿Cuáles eran las funciones del asno y del buey y, estas por qué cambiaron?

2. ¿Qué poderes tenía el labrador y por qué no lo podía contar?

3. ¿Cómo el gallo hizo cambiar la decisión del labrador?

E. SUPERESTRUCTURA

PREGUNTA	ELEMENTO ESTRUCTURAL	ELEMENTO NARRATIVO
¿Quién?	Personaje (s) <i>(Nombres, características físicas)</i>	
¿Dónde?	Situación espacial <i>(lugar de ocurrencia, descripción del lugar)</i>	
¿Cuándo?	Situación temporal <i>(hora, día, mes, época del año)</i>	
¿Por qué?	Problema que provoca la acción <i>(conflicto)</i>	
¿Qué?	Acciones y situaciones <i>(hechos anteriores, problema planteado)</i>	
¿Qué quiere decir la historia?	Tema <i>(Moraleja, enseñanza)</i>	

Examen No. 5 “*Fábula del asno, el buey y el labrador*”

Subraya la respuesta correcta:

❖ **1. La idea central del texto es que:**

- d) Al asno le gustaba la cebada.
- e) Las mujeres deben honrar y respetar a sus esposos.
- f) Schehrezada quería mucho a su hermana.

✓ **2. Según el asno, si el buey no trabajaba iba a ser convertido**

en:

- d) Un matarife.
- e) Asno
- f) Un mantel

➤ **3. A partir de la lectura, puedes concluir que:**

- d) El gallo tenía buenas relaciones con las cincuenta esposas del rey.
- e) El Visir no quería que a su hija le pasara lo mismo que a la esposa del labrador.
- f) El asno y el buey tenían buena amistad.

❖ **Idea principal**

✓ **Detalle**

➤ **Inferencia**

Anexo No. 12

RAE NO. 1

UNIVERSIDAD LA GRAN COLOMBIA

FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

RAE (RESUMEN ANALÍTICO EDUCATIVO)

PROGRAMA: Licenciatura en español e inglés

TÍTULO DE LA MONOGRAFÍA: Procesos de lectura en la escolaridad.

AUTOR(ES): **Astrid Bernal Clavijo**

DESCRIPCIÓN DE LA INVESTIGACIÓN:

Objetivos

1. Proporcionar a los docentes actividades pedagógicas tendientes a desarrollar mejores métodos en la enseñanza de la lectura.
2. Brindar a los estudiantes algunas técnicas prácticas para el proceso de la lectura, con el fin de cambiar la actitud del alumno frente a dicha actividad.
3. Refeccionar sobre los problemas educativos refiriéndose a los procesos de enseñanza y aprendizaje de la lectura, iniciándose con el preescolar hasta la educación básica secundaria.
4. Desarrollar en los estudiantes el agrado por la lectura no solo por información, sino para, aprender; esto se logrará cuando el relacione la información recibida con la información visual que posee.

Estrategias de lectura

El proceso de lectura emplea una serie de estrategias. Una estrategia es un amplio esquema para obtener, evaluar y utilizar información. La lectura, como cualquier actividad humana es una conducta inteligente. Las personas no responden a los estímulos del medio simplemente. Encuentran orden y estructura en el mundo de tal manera que pueden aprender a partir de sus experiencias, anticiparlas y comprenderlas. Los lectores desarrollan estrategias para tratar con el texto de tal manera de poder construir significado o comprenderlo. Se usan estrategias en la lectura pero también las estrategias se desarrollan y se modifican durante la lectura. De hecho, no hay manera de desarrollar estrategias de lectura sino a través de la lectura. Los lectores desarrollan estrategias de muestreo.

El texto prevé índice redundante que no son igualmente útiles. El lector debe seleccionar de estos índices solamente aquellos que son más útiles. Si los lectores utilizaran todos los índices disponibles, el aparato perspectivo estaría sobrecargado con información innecesaria, inútil o irrelevante. Pero el lector puede elegir solamente los índices más productivos a causa de las estrategias basadas en esquemas que el lector desarrolla para las características del texto y el significado.

Ya que los textos tienen pautas recurrentes y estructuras, y ya que las personas construyen esquemas en la medida en que tratan de comprender el orden de las cosas que experimentan, los lectores son capaces de anticipar el texto. Pueden utilizar estrategias de predicción para predecir el final de una historia, la lógica de una explicación. La estructura de una oración compleja y el final de una palabra. Los lectores utilizan todo su conocimiento disponible y sus esquemas para predecir lo que vendrá en el texto y cual será su significado. La velocidad de la lectura silenciosa habitual demuestra que los lectores están prediciendo y muestreando mientras leen. No podrían trabajar con tanta información tan eficientemente si tuvieran que procesar toda la información. Predicen sobre la base de los índices a partir de su muestreo del texto y muestrean en base a sus predicciones.

La inferencia es un medio poderoso por el cual las personas complementan la información disponible utilizando el conocimiento conceptual y lingüístico y los esquemas que ya poseen. Los lectores utilizan estrategias de inferencia para inferir lo que no está explícito en el texto. Pero también infieren cosas que se harán explícitas más adelante. La inferencia es utilizada para decidir sobre el antecedente de un pronombre sobre la relación entre caracteres, sobre las preferencias del autor, entre otras muchas cosas. Incluso puede utilizarse la inferencia para decidir lo que el texto debería cuando hay un error de imprenta. Las estrategias de inferencia son tan utilizadas que, rara vez los lectores recuerdan exactamente si un aspecto dado estaba implícito o explícito.

Ya que el muestreo, las predicciones y las inferencias son estrategias básicas de lectura, los lectores están constantemente controlando su propia lectura para asegurarse que tenga sentido. Creo que los lectores controlan activamente los procesos mientras leen. Hay riesgos involucrados en el muestreo, las predicciones y las inferencias. A veces hacemos predicciones prometedoras que luego resultan ser falsas o descubrimos que hemos hecho inferencias sin fundamentos. Por eso el lector tiene estrategias para rechazar o confirmar sus predicciones previas. Este proceso de autocontrol a través del uso de estrategias de confirmación es la manera en que el lector muestra su preocupación por la comprensión. Pero también es utilizada por el lector para poner a prueba y modificar sus estrategias. Los lectores aprenden a leer a través del autocontrol de su propia lectura.

El proceso que estoy describiendo es muy eficiente los mismos índices utilizados para hacer unas predicciones e inferencias son utilizados para confirmar las inferencias y predicciones previas. La lectura efectiva da sentido a los textos escritos pero, la lectura eficiente, utiliza el menor tiempo, esfuerzo y energía que sea posible para ser efectiva. Utiliza solamente la información que se necesita del texto para obtener significado.

Si los lectores tienen éxito y tienen confianza en sí mismos toman grandes riesgos e incrementan su eficiencia. Si encuentran que el texto es difícil de

comprender proceden con más cautela pero con menos eficiencia. Los lectores deben tener también estrategias de autocorrección para considerar la información que tiene u obtener más información cuando no puedan confirmar sus expectativas. A veces esto implica un repensar y volver con una hipótesis alternativa. Pero a veces requiere una regresión hacia partes anteriores del texto buscando índices útiles adicionales. La autocorrección es también una forma de aprendizaje ya que es una respuesta a un punto de desequilibrio en el proceso de la lectura.

CONTENIDO

La lectura es un proceso cíclico

Podemos pensar en la lectura como compuesta de cuatro ciclos. Comenzando con el ciclo óptico, que va hacia un ciclo perceptual, de allí a un ciclo gramatical y termina finalmente en un ciclo de significado. Pero a medida que la lectura progresa, otra serie de ciclos sigue, y luego otra y otra. De tal modo, que cada ciclo sigue y precede a otro ciclo hasta que el lector se detiene o hasta que la lectura ha llegado a su fin.

El lector esta siempre centrado en obtener sentido del texto. La atención está focalizada en el significado, y todo lo demás (tal como letras palabras o gramática) solo recibe atención plena cuando el lector tiene dificultades en obtener significado. Cada ciclo es tentativo y puede no ser completado si el lector va directamente hacia el significado. En una lectura realmente eficiente, se necesitan pocos ciclos para completarla antes de que el lector obtenga significado. Pero, retrospectivamente, el lector sabrá cual es la estructura de la oración y cuáles son las palabras y las letras, por el que el lector conocerá el significado, y esto creara la impresión de que las palabras fueron conocidas antes que el significado. En un sentido real, el lector está saltando constantemente hacia las conclusiones.

La lectura es una conducta inteligente y el cerebro es el centro de la actividad intelectual humana y del procesamiento de información. El cerebro controla al ojo y lo dirige para que busque aquello que espera encontrar. De tal modo, incluso en el ciclo óptico, el lector controla activamente el proceso. Sabemos cual es la información más útil que buscar, dónde encontrarla y cuál información ignorar. El ojo humano es un instrumento óptico, tiene un lente con distancia focal que solamente puede recoger información clara de una pequeña parte del texto. Pero el ojo también tiene un campo periférico menos claro y el cerebro puede hacer uso de lo que ha sido visto borrosamente si tiene expectativas que lo guíen.

Nuestra capacidad para predecir pautas de lenguaje es tan fuerte que lo creemos, que vemos en su mayor parte lo que esperamos ver. En la medida en que lo vemos es suficientemente consistente con nuestras predicciones y en la medida en la que tenga sentido, estamos satisfechos. Una vez que hemos obtenido sentido del texto tenemos la ilusión de que hemos visto todo. Esto hace que el ciclo perceptual sea muy eficiente. Podemos hacerlo muy bien con muy pocos índices. Si estamos tratando con textos significativos y predecibles. La lectura veloz está asociada con alta comprensión, no solamente porque los buenos lectores pueden procesar el INPUT perceptivo más rápido, sino porque también son eficientes en utilizar la menor cantidad necesaria de índices visuales. No se distraen prestando atención a información irrelevante del texto; utilizan índices perceptivos mínimos para activar sus esquemas.

El ciclo sintáctico requiere fuertemente del uso de estrategias de predicción y de inferencia. Los lectores deben ser capaces de utilizar elementos claves de las pautas de oración, nexos y sufijos gramaticales y puntuación para predecir pautas sintácticas cuando comienzan a procesarlas. De otro modo, no pueden dar su valor correcto a cada elemento sintáctico y saber dónde buscar la información más útil. De la misma manera que uno necesita saber dónde quieren ir cuando comienza un viaje, también debe conocer la pauta cuando comienza la oración.

La búsqueda del significado es la característica más importante del proceso de lectura, y es el ciclo semántico que toma todo su valor. El significado es construido mientras leemos, pero también es reconstruido ya que debemos acomodar continuamente nueva información y adaptar nuestro sentido de significado en información. A lo largo de la lectura de un texto, e incluso luego, el lector está continuamente reevaluando el significado y reconstruyéndolo en la medida en que obtiene nuevas percepciones. La lectura es, pues, un proceso dinámico muy activo. Los lectores utilizan todos sus esquemas conceptuales cuando tratan de comprender.

CONCLUSIONES

1. La lectura es uno de los procesos más importantes para adelantar cualquier tipo de estudio, por ello, es tomada como una actividad sistemática. Conducente al desarrollo intelectual y que debe contribuir a la adquisición de conocimientos prácticos. Se lo puede considerar como la fuente principal del conocimiento complementario porque afianza los elementos sintéticos aprendidos a través de otras fuentes y porque aclara los detalles que son los que ayudan a establecer los detalles con precisión

2. El aprendizaje de la lectura es un proceso individual sujeto a verificaciones por factores físicos, emocionales, socioculturales, intelectuales; donde se pone simultáneamente en juego dos aspectos inseparables: la percepción visual y la comprensión de lo que lee.

3. La lectura ayuda a desarrollar el espíritu crítico, llegando a juicios de valor personal, debidamente fundamentados y a la vez facilita la reflexión, y el análisis, y la fundamentación frente a un objeto de estudio definido, por esta razón debemos reflexionar sobre los métodos para la enseñanza de la lectura durante la escolaridad de los estudiantes.

4. Como docentes debemos evitar los errores en la enseñanza de la lectura en etapas muy tempranas, cuando todavía en el niño no ha tenido lugar el desarrollo de

las habilidades básicas psicomotrices indispensables para este aprendizaje, contribuyendo estos, a la aparición de innumerables defectos que limitan la capacidad de comprensión. Esta problemática se identifica en los niveles de básica primaria y básica secundaria.

5. Los países en vía de desarrollo o subdesarrollados deben modificar los presupuestos para la educación, adecuar los programas de formación de acuerdo con sus realidades regionales, colocar al frente de la educación a maestros con verdadera experiencia y conocimiento de las necesidades locales de escolaridad, y finalmente, dirigir la educación no solo a instruir y formar sino también a integrar a los estudiantes en el seno de la comunidad.

BIBLIOGRAFÍA

QUIROS, JB, EL Lenguaje, Lectoescritura y sus problemas, Buenos Aires, Medica Panamericana.

JEANNE. Bandet. Aprender a leer y a escribir. Barcelona, Fontanello S. A.

MORALES, A. La lectura como instrumento de aprendizaje. Centro Interamericano.

BARAHANA, V. Manual de la lectura rápida. Santafé de Bogotá. IPLER

BATEMAN. Controversia sobre la lectura. "Dificultades para el aprendizaje"

CHAL, J. Learning to read, the great debate. New York. McGraw Hill. 1979 (pag, 372)

MIALARET. G, EL aprendizaje de la Lectura. Madrid. Ediciones Morona. 1979

MARTIMER. J. Como leer un Libro. Buenos Aires.

BLOOM, SS Hastings. E valuación del aprendizaje. Troquel.

FERREIRO. E. Nuevas Perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura. México. Editores Siglo Veintiuno S. A

Anexo No. 13

RAE No. 2

**UNIVERSIDAD LA GRAN COLOMBIA
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN**

**RAE
(RESUMEN ANALÍTICO EDUCATIVO)**

PROGRAMA: DEPARTAMENTO DE IDIOMAS

TÍTULO DE LA MONOGRAFÍA: Dificultad en la lectura comprensiva

AUTOR (ES): Rosangela Chávez Montoya

DESCRIPCIÓN DE LA INVESTIGACIÓN:

Los resultados de la investigación se especifican en dos fases:

1. La primera fase en exploración diagnóstica, aplicada con el fin de llegar a determinar cuáles eran los problemas que más incidían en nuestra comunidad educativa.
2. La segunda fase corresponde a los resultados arrojados por la aplicación de talleres de lecto-escritura, tendiente a medir el grado de comprensión lectora de los alumnos de grado quinto de básica primaria del Colegio Gimnasio Fidel Cano.

CONTENIDO:

Método de enseñanza de la lectura.

En el transcurso de los años en la enseñanza de la lectura han marcado gran brecha los diferentes métodos en cuatro grupos. Métodos receptivos o de transmisión por el maestro; métodos activos; métodos intuitivos; métodos programados y las maneras de enseñar.

En el primer método receptivo se refiere a la forma pasiva como se captan los conocimientos y la exposición de ellos.

En cuanto a los métodos activos se refiere a la participación, la autodisciplina, el esfuerzo voluntario y el esfuerzo individual. En el método intuitivo Piaget afirma:

Que tiene más ventaja que los anteriores, pero también arguye que sus protagonistas piensan de buena fe haber satisfecho las exigencias más modernas de la psicología infantil.

Y por último el método programado, que contempla varios aspectos positivos, como la suficiente explicites con sus esfuerzos ya debidamente previsto, también tiene su ideal que el hacerles repetir mecánicamente tal como se concibe la enseñanza tradicional.

Según Torres Bahamonde, clasifica los métodos de enseñanza atendiendo a su desarrollo fonético, describiéndolos de forma secuencial, entre ellos están: método sintético, método analítico o ecléctico.

El método sintético es el mas antiguo utilizado para la enseñanza de la lectura; este método seduce a los espíritus adultos por su lógica y claridad. Parte del elemento más simple del sonido y se encamina paso a paso graduando sabiamente las dificultades hacia lo complejo.

C Hendrix., condena esta metodología diciendo:

Esta lectura solo tiende a la adquisición de un mecanismo, el niño descifra pero no lee; esta clase de ejercicio fastidioso mantiene al niño en un papel pasivo, lo que no deja de ser un peligro para el porvenir

Este método del deletreo, llamado también así, ha sido el tradicional del cual se ha concluido que lo conforman varios; como el alfabético, en el cual se hace recitar primero el alfabeto para luego combinarlo; el silábico donde la unidad de

enseñanza es la sílaba. Los anteriores no pueden representar o tener en cuenta el contexto del niño debido a su metodología.

El método ecléctico es la tendencia actual de la enseñanza de la lectura ya que no sigue un método unilateral, sino que toma diversos aspectos positivos de las direcciones analíticas _ sintéticas. Por una parte adopta los diversos aspectos positivos y las ventajas que ofrecen el método sintético, es decir, progresión, selección, y desarrollo de técnicas de reconocimiento y, por otro desde los momentos iniciales despierta el interés de los alumnos insistiendo en la comprensión e interpretación de lo leído.

Principios básicos de la enseñanza de la lectura

La importancia de la lectura es tan amplia que puede señalarse desde cuatro aspectos: individual, social, espiritual y escolar. Por esta razón conviene recordar que el propósito fundamental de la lectura es el de “adiestrar al estudiante para que la utilice como ayuda para vivir mejor y felizmente, mejorando su adaptación al medio”.

Con el objeto de insistir en la necesidad de mejorar cada día la enseñanza de la lectura, es preciso que antes de programar cualquier actividad, se tenga en cuenta los siguientes principios:

- La habilidad lectura se obtiene de modo progresivo; de allí que la enseñanza deba ser rigurosamente sistemática y los ejercicios y actividades graduadas, según su mayor o menor dificultad y en función de la capacidad específica del alumno.

- La enseñanza ha de ser interesante, atractiva y estimulante. Los ejercicios de lectura debe tener siempre una finalidad significativa. El alumno ha de encontrar en ellos algo que satisfaga su curiosidad o le provoque nuevas inquietudes.

Destrezas de la lectura

Las habilidades o destrezas de la lectura son los instrumentos que nos ayudan a aprender por medio de la lectura.

Estas habilidades o destrezas son las siguientes:

- Habilidades o destrezas y actitudes básicas
- Habilidades o destrezas de la mecánica de la lectura.
- Habilidades o destrezas necesarias para encontrar información.
- Habilidades o destrezas involucradas en la interpretación y evaluación de lo leído.
- Habilidades o destrezas para recordar lo leído.
- Habilidades o destrezas para la lectura oral.

Las destrezas forman parte integral de todos los niveles de un buen programa de lectura. Como el alumno lee para estudiar y estudia para aprender las destrezas de la lectura, también se pueden llamar destrezas para estudiar.

Son cuatro las grandes áreas en que se divide:

- Las destrezas para encontrar información.
- Las destrezas para interpretar y evaluar lo leído.
- Las destrezas para organizar la información.
- Las destrezas para recordar lo leído.

CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

Las conclusiones extractadas del proceso investigativo se especifican o estructuran de la siguiente forma.

La educación es un proceso dinámico y continuo, por lo tanto desde un comienzo se debe preparar a los alumnos para que afronten el paso de la primaria a la secundaria y así logren adaptarse al nuevo ambiente, obteniendo un buen rendimiento académico.

Uno de los factores que inciden en la crisis y mortalidad académica de los estudiantes consiste en que los alumnos encuentran dificultad en la lectura comprensiva

Con el objeto de insistir en la necesidad de mejorar cada día la enseñanza, nos damos cuenta que la lectura es importante en la vida individual, social, espiritual y escolar del educando.

Es necesario que adiestremos a los alumnos para que la utilicen como una ayuda para vivir mejor y felizmente, mejorando su adaptación al medio, que se tenga una comprensión razonablemente completa de alcance y secuencia de las habilidades involucradas en la lectura comprensiva y crítica, para que aprendan a extraer ideas principales, formar sus propios conceptos, analizar el grado de veracidad y confiabilidad de lo leído, así podrán adquirir suficientes experiencias que le permitan aceptar o rechazar lo que los medios orales por escritos le comunican a diario.

Es muy importante que el alumno aprenda a leer oral y mentalmente, que se aficione a la lectura y le dedique momentos de su vida a ella. Al leer acerca del mundo en que se desenvuelven sus horizontes se ensanchan más allá de su vecindad y su colegio. Más tarde como adulto será amplia y satisfactoria, debido a que disfruta de la lectura.

En la época moderna la lectura ocupa un lugar importante. Las exigencias de la vida profesional, el deseo de una mayor información cultural o la necesidad de estar atento a las últimas novedades en el ámbito nacional o mundial, exigen de nosotros muchas horas de dedicación a la lectura de prensa, libros informes o documentos, etc.

Debido a que la literatura trata en gran parte de la vida afectiva del hombre, el alumno encuentra salida a su propia emoción cuando lee. Los libros le ayudan a identificar su propio sentimiento con los sentimientos compartidos por todos. La lectura le proporciona la capacidad para encontrar placer y significado en los sucesos sencillos y comunes. Esta puede ser una práctica personal cuando nos sentamos solos con el libro y nada se interpone entre el lector y el autor, o también se puede compartir. Puede establecer una vinculación entre dos o tres o varias personas, por

eso sería conveniente que los grupos de clase se dividieran en equipos para establecer secciones de lectura. Los miembros de cada equipo pueden turnarse para leer y al final poner por escrito lo leído: hacer un resumen, anotar las ideas principales, elaborar un dibujo ilustrativo, dar una opinión en grupo o personal, etc.

Es mentones en la escuela donde se debería dar la oportunidad de adquirir la destreza y el gusto de la lectura. Leer ha sido y segura siendo un medio principal del aprendizaje escolar.

BIBLIOGRAFÍA

- ADLER, Mortimer. Como leer un libro. Buenos Aires. Editorial Claridad
- AGUDELO, S Y RODRIGUEZ D. comprendamos lo que leemos. Bogotá. Ministerio de Educación Nacional. 1981.
- Arcila, Gonzalo. L a alegría de leer...Revista Educación y cultura. Bogotá, diciembre 1986, pág. 70_72
- BELTRAN, Héctor. Elementos formales de la investigación. Técnicas de estudio, redacción y presentación de trabajos. Cuarta edición. Departamento de Publicaciones USTA. Bogotá, 1984.
- BLAY, Antonio. Lectura Rápida. Barcelona. Ediciones Iberia. 1967
- BOURNEUF, Deniye y PARE, Adre. Pedagogía y Lectura. Editorial Kapeluz. Bogotá, 1984.
- D, BRALAVSKY, Berta P. los escolares y la Lectura. Editorial Kapeluz. Bogotá, 1983.
- DE HERRERA, MARGARITA. Los nuevos programas de español para la Educación Básica. Revista El Educador. Bogotá, abril- junio 1984, pag6-11.
- FRY, Edward. Técnicas de la lectura veloz. Buenos Aires. Editorial Paidos, 1970
- LIITON, Gastón. Cómo orientar al lector. Buenos Aires. Bokwe editores. 1970

MENESES DE OROSCO. Alicia. Estrategias de la lectura eficiente. Editorial Norma. Bogotá, 1981.

ORTIZ, Carmen y RINCON, Gloria. La reforma Curricular y los programas de Lecto – Escritura. Revista Educación y cultura. Bogotá, junio 1985, pág. 34-35

PACHON, Luis Enrique. Como leer un libro. Ediciones Samper. Bogotá, 1982.

PATTE, Genevieve. Si nos dejan leer. Bogotá cerlar, Procultura, Kaperluz, 1984.

PEÑA, Luis Bernardo. La importancia del libro de texto. Revista del Educador. Bogotá, agosto- octubre, 1986. Pag 14-20.

Anexo No. 14

RAE No. 3

**UNIVERSIDAD LA GRAN COLOMBIA
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN**

**RAE
(RESUMEN ANALÍTICO EDUCATIVO)**

PROGRAMA: FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACION

TÍTULO DE LA MONOGRAFÍA: Propuesta de promoción de lectura para el fortalecimiento de la competencia lectora de los estudiantes de primer semestre del programa de licenciatura en humanidades y lengua castellana de la facultad de educación de la universidad la gran Colombia

AUTOR (ES): NIDIA ELIZABETH FONTECHA

ANDREA CAROLINA SANCHEZ JAIMES

LILIANA SIERRA MARTINEZ.

PALABRAS CLAVES.

- Lectura
- Promoción de lectura
- Competencia

- Competencia lectora

DESCRIPCIÓN DE LA INVESTIGACION:

En el presente trabajo de investigación se presenta una propuesta de promoción de lectura que ayudará a los estudiantes a fortalecer la competencia lectora y pretende constituir una herramienta de promoción de lectura, que pueda fortalecer esta competencia, de los estudiantes de primer semestre del programa de LICENCIATURA EN HUMANIDADES Y LENGUA CASTELLANA de la Facultad de Educación de la Universidad La Gran Colombia, desarrollando con ello un mejor proceso y fortaleciendo dicha competencia.

Para lograr este objetivo, esta herramienta se apoya en los lineamientos curriculares determinados por el Ministerio de Educación Nacional, los conceptos del profesor Luis Alfonso Ramírez respecto al discurso y al lenguaje, así como las competencias comunicativas que se tienen en cuenta actualmente en los planeamientos curriculares de la Universidad La Gran Colombia. También se observan algunos lineamientos de promoción de lectura propuestas por el doctor Luis Bernardo Yepes. La propuesta está estructurada dentro del modelo socio –crítico, es decir, que se consideraron las diferentes capacidades y limitaciones de los estudiantes como seres individuales y con procesos de desarrollo independientes.

¡Ojo pie de pagina !

La investigación realizada permitió a las autora hacer una indagación bibliográfica, hallar la fundamentación conceptual y el diagnostico; se revisaron también documentos existentes sobre competencia lectora en distintas universidades de Colombia. De acuerdo con los elementos del problema se diseñaron y elaboraron encuestas, entrevistas; finalmente, se tabuló y analizó la información obtenida.

Como resultado se diseña la propuesta para el mejoramiento de las competencias comunicativas: la definición precisa de objetivos que se pretende alcanzar, diseño de estrategia y actividades, recursos, elaboración y selección de lecturas.

A partir de los resultados obtenidos en la presente investigación, se concluye que la herramienta diseñada puede servir como eje estructural en la implementación de talleres de implementación de lectura, contribuyendo de manera directa como una estrategia de acción que responda al fortalecimiento de los procesos personales y colectivos de la lectura. De otra parte, con el fin de garantizar el acceso a los textos requeridos para el desarrollo de las diferentes actividades propuestas, se presenta de manera adjunta el material bibliográfico que proporciona la biblioteca, así como las lecturas sugeridas, que puedan modificarse según las necesidades de cada grupo objetivo; no se deja de lado la posibilidad de introducir medios electrónicos y tecnológicos como el chat, blogs o audiolibros que motiven la lectura ya que esta no solo corresponde a la palabra escrita, sino también a imágenes, fotos, videos, etc.

Cabe indicar que dicha propuesta se enmarca en la concepción de procesos, de tal modo, las competencias comunicativas solo se pueden desarrollar a lo largo de un hacer continuo, estructurado, y que se piensa a sí mismo. Los resultados no se pueden esperar a corto plazo; no obstante, es necesario establecer indicadores de desempeño que permitan medir el proceso que se lleva y las fortalezas y debilidades que este presenta, con el fin de direccionarlo en cuanto sea necesario.

CONTENIDO:

Esta propuesta ha sido diseñada para fortalecer la competencia lectora de los estudiantes de la Universidad La Gran Colombia en primer semestre del programa de Lengua Castellana de la Facultad de Educación, por medio de la promoción lectora utilizando actividades diseñadas para fortalecer dicha competencia, teniendo en cuenta el contexto y situaciones reales a las cuales se ven enfrentados. Además de ser una oportunidad para motivar y crear gusto por la lectura.

CONCLUSIONES:

1. La promoción de la lectura es una idea que cobija cualquier acción que cree un vínculo permanente, productivo y cotidiano entre el individuo – comunidad y

lectura. Por este motivo queremos por medio de esta propuesta que se viva una experiencia que implique un acercamiento directo entre texto y lector y en donde se logre trascender de la descodificación al gusto por la palabra escrita, fortaleciendo la competencia lectora en todos sus niveles.

2. Debe existir acciones de promoción de lectura estructurada y acorde a los objetivos que quiere alcanzar el individuo en su proceso de evolución lectora. Es por esto que los docentes de la Universidad La Gran Colombia cuentan con una herramienta que contribuirá al desarrollo de la lectura y, trabaje en conjunto con otras formas de comunicación.

3. La lectura se debe experimentar desde un enfoque dinámico, aplicando las herramientas que se muestran usando varios tipos de material (desde el uso de los cuentos de hadas, fabulas poemas, biografías, correos electrónicos), la importancia es crear el habito a la lectura y formar lectores activos capaces de manifestar sus propias ideas, utilizando un vocabulario procesando al información contenida en el texto.

4. Se considera que esta herramienta es la columna vertebral en la implementación de la promoción de lectura ya que contribuye de manera directa con estrategias de acción que respondan en el fortalecimiento de los procesos personales y colectivos de lectura. Es importante que se tenga en cuenta que se debe garantizar el acceso al libro de una manera factible, contar con actualizaciones y permanentes espacios propicios.

5. De acuerdo con la investigación desarrollada es recomendable enfatizar las estrategias de promoción lectora hacia la comprensión de los textos científicos, teóricos y técnicos.

6. La aplicación de esta herramienta para fortalecer la competencia lectora en los estudiantes de primer semestre del programa de Humanidades y Lengua Castellana, en competencias comunicativas permite hacer un seguimiento más específico del proceso de adquisición de habilidades lectoras.

FUENTES:

BARLETTA Manjares Norma, Comprensión y competencias lectoras en estudiantes universitarios: resultados y recomendaciones de una investigación, Barranquilla Uninorte 2002.

RAMIREZ, Luis Alfonso” Discurso y lenguaje en la educación y la pedagogía”. Cooperativa editorial magisterio. Bogotá: 2004

YEPES Osorio Luis Bernardo, Elaboración de proyectos Institucionales de promoción de lectura, Confenalco Antioquia, 2001.

Anexo No. 15
Superestructura

PREGUNTA	ELEMENTO ESTRUCTURAL	ELEMENTO NARRATIVO
¿Quién?	Personaje (s) <i>(Nombres, características físicas)</i>	
¿Dónde?	Situación espacial <i>(lugar de ocurrencia, descripción del lugar)</i>	
¿Cuándo?	Situación temporal <i>(hora, día, mes, época del año)</i>	
¿Por qué?	Problema que provoca la acción <i>(conflicto)</i>	
¿Qué?	Acciones y situaciones <i>(hechos anteriores, problema planteado)</i>	
¿Con quién?	Otros personajes <i>(antagonista, ayudante)</i>	
¿Cómo termina?	Solución del problema <i>(Alternativas de solución)</i>	
¿Qué quiere decir la historia?	Tema <i>(Moraleja, enseñanza)</i>	

Anexo No. 16

UNIVERSIDAD LA GRAN COLOMBIA

Facultad de Ciencias de la Educación

Licenciatura en Humanidades y Lengua Castellana

Unidad Educativa el Futuro del Mañana Grado: octavo

Docente: *Oscar José Olivera Bujons*

Encuesta No. _____

Encuesta de seguimiento al Plan Lector

1. **¿Considera usted que las actividades propuestas en la lectura de cada capítulo, le han ayudado en la interpretación y comprensión de los mismos?**

- a) SI
- b) NO
- c) A VECES

¿Por qué? -----

2. **¿Las actividades de “Predicción y Activación de conocimientos previos”, son favorables para la posterior comprensión de lectura?**

- a) SI
- b) NO
- c) A VECES

¿Por qué? -----

3. **¿Las preguntas elaboradas para cada capítulo, así como la construcción de la superestructura, le han facilitado el obtener información implícita (inferir) y explícita (literal) del texto?**

- 4. SI
- 5. NO
- 6. A VECES

¿Por qué? -----

