

**IMPACTO DE LA APLICACIÓN DEL MODELO INTERACTIVO DE
ISABEL SOLÉ EN EL PROCESO DE COMPRENSIÓN LECTORA DE
NIÑOS DE SEGUNDO DE PRIMARIA EN EL CONTEXTO DE LA
LECTURA DIGITAL**

Presentado por:

BLANCA TERESA FRANCO

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

DEPARTAMENTO DE POSGRADOS

Maestría en Educación

BOGOTÁ D. C.

2018

**IMPACTO DE LA APLICACIÓN DEL MODELO INTERACTIVO DE
ISABEL SOLÉ EN EL PROCESO DE COMPRENSIÓN LECTORA DE
NIÑOS DE SEGUNDO DE PRIMARIA EN EL CONTEXTO DE LA
LECTURA DIGITAL**

Presentado por:

BLANCA TERESA FRANCO

Dirigido por:

CARLOS HERNÁN LÓPEZ RUÍZ


UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

DEPARTAMENTO DE POSGRADOS

Maestría en Educación

BOGOTÁ D. C.


2018

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <small>Escuela de Pedagogía</small>	FORMATO
	RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE
Código: FOR020GIB	Versión: 01
Fecha de Aprobación: 10-10-2012	Página 1 de 4

1. Información General	
Tipo de documento	Tesis de grado
Acceso al documento	Universidad Pedagógica Nacional. Biblioteca Central
Título del documento	Impacto de la aplicación del modelo interactivo de Isabel Solé en el proceso de comprensión lectora de niños de segundo de primaria en el contexto de la lectura digital
Autor(es)	Franco, Blanca Teresa
Director	López Ruíz, Carlos Hernán
Publicación	Bogotá. Universidad Pedagógica Nacional. 2018. 88p.
Unidad Patrocinante	Universidad Pedagógica Nacional
Palabras Claves	MODELO INTERACTIVO; COMPRENSIÓN LECTORA; LECTURA DIGITAL; ISABEL SOLÉ.

2. Descripción
<p>El presente trabajo de grado se realizó desde la línea de investigación en Tecnologías de la Información y la Comunicación de la UPN, con el fin de determinar la incidencia de la implementación del modelo interactivo de comprensión lectora de Solé en el contexto de la lectura digital en niños de segundo grado del Colegio Distrital Isabel II de Bogotá. El documento consta de siete capítulos en los que se desarrolló lo siguiente: en el primero se expusieron los aspectos preliminares de la investigación donde se incluye la justificación, el problema de investigación, y los objetivos. En el segundo se planteó la metodología empleada en su desarrollo. En el tercero se describieron los principales antecedentes. En el cuarto se construyó el marco teórico desde el cual se fundamentó la investigación. El quinto presentó la forma en la que las TIC fueron abordadas. El sexto presentó los resultados obtenidos, objetivo por objetivo, junto con la correspondiente interpretación. Finalmente el séptimo presentó las conclusiones a las que se llegó.</p>

3. Fuentes
<p>Aragón, L., & Caicedo, A. (2009). La enseñanza de estrategias metacognitivas para el mejoramiento de la comprensión lectora. Estado de la cuestión. <i>Pensamiento Psicológico</i>, 5(12), 125-138.</p> <p>Campos, M., & Gaspar, S. (1996). La construcción del constructivismo en investigación cognoscitiva. <i>Perspectivas Latinoamericanas</i>, 2(4), 31-43.</p> <p>Campos, Y. (2003). Estrategias didácticas apoyadas en tecnología. México: DGENAMDF.</p> <p>Coiro, J. (2003). Comprensión de la lectura en Internet: ampliando lo que en tendemos por comprensión de la lectura para incluir las nuevas competencias. Obtenido de Eduteka: http://www.eduteka.org/ediciones/recomendado17-8a.htm</p> <p>Cuevas, A., & Marzal, M. (2007). La competencia lectora como modelo de alfabetización en información. <i>Anales de Documentacion</i>(10), 49-70.</p> <p>DANE. (2015). Resultados pruebas Saber grado tercero, Colegio Isabel II. Bogotá: Mineducación.</p> <p>Gómez, J. (2011). Comprensión lectora y rendimiento escolar: una ruta para mejorar la comunicación. <i>COMUNI@CCIÓN: Revista de Investigación en Comunicación y Desarrollo</i>, II(2), 1-10.</p> <p>González, K., Otero, L., & Castro, A. (2016). Comprensión lectora, memoria de trabajo, fluidez y vocabulario en escolares cubanos. <i>Actualidades Investigativas en Educación</i>, 16(1), 1-18.</p> <p>Henao, O., & Ramírez, D. (2006). Las tecnologías de la información y la comunicación en la lecto-escritura. En G. D. Tecnologías, Propuesta didáctica para el área de lecto-escritura con un enfoque socioconstructivista y apoyada en tecnologías de información y comunicación. Medellín: Universidad de Antioquia.</p>

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <small>Escuela de Pedagogía</small>	FORMATO	
	RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE	
Código: FOR020GIB	Versión: 01	
Fecha de Aprobación: 10-10-2012	Página 2 de 4	

Solé, I. (1994). Estrategias de Lectura. Barcelona: Editorial Grao.

4. Contenidos

La lectura es la base del desarrollo intelectual avanzado, mediante ella se adquiere la habilidad para analizar, interpretar, argumentar y comprender, además de incrementar el vocabulario, expresiones, ortografía, puntuación, y el fomento de la imaginación, entre otros aspectos, dentro de los cuales el desarrollo de la comprensión lectora desde temprana edad cobra gran importancia.

En Colombia, país de habla hispana, en el proceso de formación académica se incluye la enseñanza del lenguaje del idioma español, por ser la lengua madre. Este inicia desde el preescolar con el reconocimiento de signos como las vocales y en la primaria se extiende al desarrollo de la capacidad y habilidad de leer y escribir. En la actualidad, dicho proceso se encuentra mediado por las denominadas tecnologías de la información y la comunicación (TIC), las cuales, de acuerdo con una visión internacional, son fuente de enriquecimiento y apoyo en los procesos educativos (Said et al, 2015).

Se encuentran fallas en el proceso de enseñanza de la comprensión lectora, que deben resolverse en el momento en el que los niños están aprendiendo a leer, y especialmente en la actualidad, ya que la digitalización de los textos genera un nuevo entorno, y reto, para la adquisición de información.

Con base en lo anterior se plantea la siguiente pregunta de investigación: ¿Cómo el modelo interactivo de Isabel Solé, aplicado en el contexto de la lectura digital, impacta el proceso de comprensión lectora de niños de segundo de primaria del Colegio Distrital Isabel II de la ciudad de Bogotá?


Para efectuar dicha determinación se plantearon los siguientes objetivos específicos:

Caracterizar el nivel de comprensión lectora de los niños de segundo de primaria del Colegio Distrital Isabel II de la ciudad de Bogotá, previo a la aplicación del modelo; definir los principales aspectos que los niños de segundo de primaria del Colegio Distrital Isabel II de la ciudad de Bogotá requieren fortalecer con respecto a su proceso de comprensión lectora; desarrollar una estrategia didáctica que permita aplicar el modelo interactivo en el contexto de la lectura digital en niños de segundo de primaria del Colegio Distrital Isabel II de la ciudad de Bogotá; y determinar el nivel de avance del proceso de comprensión lectora tras la aplicación del modelo interactivo en el contexto de la lectura digital en los niños de segundo de primaria del Colegio Distrital Isabel II de la ciudad de Bogotá.

5. Metodología

El estudio que se llevó a cabo, de acuerdo con su propósito, correspondió a una investigación aplicada y según su alcance a una de tipo evaluativo. Teniendo en cuenta el método empleado fue una investigación mixta, en donde se complementaron los enfoques cualitativo y cuantitativo, mediante el desarrollo de un método analógico, ya que se planteó la adaptación de una estrategia didáctica de lectura digital a partir del modelo interactivo de Solé para fortalecer la comprensión lectora y la determinación de su funcionamiento. De acuerdo con el propósito se trató de una investigación aplicada dentro de la metodología de investigación – acción debido a que, por un lado, incorporó para su desarrollo la puesta en práctica de conocimientos y procesos de enseñanza – aprendizaje (Cerda, 2005) y, por el otro, se presentó como una metodología de investigación orientada hacia el cambio educativo.

Para ello se llevó a cabo un diseño de pretest posttest con grupo control, en el cual se trabajó con dos grupos, uno de los cuales, el grupo experimental (GE) fue sometido a la variable independiente, en este caso la aplicación del modelo interactivo en el contexto de la lectura digital para el fortalecimiento del proceso de comprensión lectora, y el otro, el grupo control (GC), con la metodología tradicional.

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <small>Escuela de Pedagogía</small>	FORMATO
	RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE
Código: FOR020GIB	Versión: 01
Fecha de Aprobación: 10-10-2012	Página 3 de 4

Fase 1: Caracterización del nivel de avance del proceso de comprensión lectora que los niños de segundo de primaria del Colegio Distrital Isabel II de la ciudad de Bogotá requieren fortalecer.

Para esta fase se llevó a cabo la aplicación de un pretest a cada niño y niña del GE y del GC con el que se identificó el estado del proceso de comprensión lectora en el que se encontraban con el propósito de caracterizar el punto de partida de los dos grupos, previo a la implementación del modelo interactivo en el contexto de la lectura digital, en el cual se esperó que se mostrara la similitud entre los dos grupos considerados (experimental y control).

Fase 2: Definición de los principales aspectos que los niños de segundo de primaria del Colegio Distrital Isabel II de la ciudad de Bogotá requieren fortalecer con respecto a su proceso de comprensión lectora. Para esta fase se realizó un análisis de los resultados arrojados por el pretest a la luz de los componentes de las categorías de comprensión lectora, semántica, sintáctica y pragmática.

Fase 3: Desarrollo de una estrategia didáctica que permita aplicar el modelo interactivo en el contexto de la lectura digital en niños de segundo de primaria del Colegio Distrital Isabel II de la ciudad de Bogotá. Para llevar a cabo esta fase se tomó en consideración la información acerca de tipos y metodologías de estrategias didácticas existentes, así como la estructura de desarrollo del modelo interactivo, a partir de los cuales se procedió a diseñar y construir una estrategia didáctica que permitiera aplicar el modelo interactivo en el contexto de la lectura digital para estudiantes de 2° de primaria.

Fase 4: Determinación del nivel de avance del proceso de comprensión lectora tras la aplicación del modelo interactivo en el contexto de la lectura digital en los niños de segundo de primaria del Colegio Distrital Isabel II de la ciudad de Bogotá.

Para el desarrollo de esta fase se llevó a cabo un postest a cada uno de los niños del GE y del GC con el propósito de cuantificar el grado de desempeño en cuanto a comprensión lectora después de haber sido implementado el modelo interactivo en el contexto de la lectura digital en el GE. Para ello, la información resultante se analizó de la siguiente manera:

Los resultados del pretest y del postest se calificaron, posteriormente los datos se tabularon y se llevaron a un nivel de medida de intervalo.

Para el análisis de resultados en este diseño se efectuaron las siguientes comparaciones:

GEM1 con GCM1, para verificar la semejanza de los grupos, por lo menos en el momento previo en cuanto a la variable dependiente (desempeño en el proceso de comprensión de lectura).


GEM1 con GEM2, para saber si la variable independiente produjo algún cambio en el grupo experimental.

GCM1 con GCM2, para verificar los posibles cambios del grupo que no estuvo sometido a la variable independiente en su proceso convencional.

GEM2 con GCM2, para saber si la variable independiente ejerció algún efecto, de modo tal que ambos grupos al final serían diferentes.

6. Conclusiones

Al proceso de comprensión lectora de los niños de segundo de primaria del Colegio Distrital Isabel II de la ciudad de Bogotá, debido a que los niños no han desarrollado la capacidad de comprensión lectora, se le cataloga por estar en un nivel de desempeño insuficiente. Esto surge como consecuencia del manejo de los procesos tradicionales de enseñanza de la comprensión lectora, los cuales tienen en los componentes sintáctico y pragmático los principales factores a mejorar, acorde esto también con los resultados de las pruebas SABER del grado 3° del año 2015. Los avances mostrados, sesión tras sesión, evidentes por la participación de los niños y el manejo de los diferentes aspectos acordes con los textos seleccionados, en conjunto con la evidencia de mejoría mostrada por el post test en relación con el pre test, para el caso del grupo experimental, indican que el aspecto relevante que marcó la diferencia con el grupo control fue la

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <small>Escuela de Pedagogía</small>	FORMATO	
	RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE	
Código: FOR020GIB	Versión: 01	
Fecha de Aprobación: 10-10-2012	Página 4 de 4	

exposición al modelo interactivo aplicado.

De manera que las deficiencias encontradas en este estudio coinciden con los reportes de las pruebas SABER y con las alertas que desde el sistema educativo colombiano se ha manifestado y desde donde se ha hecho el requerimiento de explorar estrategias y métodos que conduzcan al fortalecimiento de estos aspectos. Pese a ello, los resultados logrados dan muestra de la forma en la que la implementación del modelo interactivo en el contexto de la lectura digital podría ayudar a fortalecer las debilidades identificadas.

La implementación del modelo interactivo de comprensión de lectura de Solé en el contexto de la lectura digital en niños de segundo de primaria del Colegio Distrital Isabel II mostró ser un mecanismo eficiente para abordar el proceso de enseñanza aprendizaje de la comprensión lectora, ya que en nueve sesiones logró generar un impacto significativo del grupo objeto de estudio y mejorar los componentes semántico y pragmático de la comprensión lectora, lo cual por los métodos tradicionales difícilmente se logra después de toda una formación básica primaria, e incluso secundaria. El método interactivo en el contexto de la lectura digital además implica una preparación del docente en este tipo de prácticas para poder aumentar el nivel de logro y que en todas las asignaturas se pueda manejar la misma metodología. El poco desarrollo del componente sintáctico pudo deberse al corto tiempo disponible para el desarrollo de las sesiones en donde la práctica relacionada con el afianzamiento de cada objetivo de la comprensión lectora y la participación de los estudiantes se convierten en factores claves del éxito de este modelo. Lo cual con la participación de un mayor número de docentes y en un lapso superior de tiempo podría conducir a mejores resultados y a que el componente pragmático se logre visualizar al igual que el sintáctico y el semántico.

Elaborado por:	Franco, Blanca Teresa
Revisado por:	López Ruiz, Carlos Hernán

Fecha de elaboración del Resumen:	15	06	2018
--	----	----	------

CONTENIDO

	Pág.
INTRODUCCIÓN	1
1 ASPECTOS PRELIMINARES.....	2
1.1 JUSTIFICACIÓN.....	2
1.2 PROBLEMA.....	3
1.2.1 Descripción del Problema	3
1.2.2 Pregunta de investigación	11
1.3 OBJETIVOS.....	11
1.3.1 Objetivo general	11
1.3.2 Objetivos específicos	11
2 METODOLOGÍA.....	13
2.1 TIPO DE INVESTIGACIÓN	13
2.2 MÉTODO DE INVESTIGACIÓN	15
2.3 POBLACIÓN.....	17
2.4 DESCRIPCIÓN DE LA INTERVENCIÓN.....	18
2.5 INSTRUMENTOS DE RECOLECCIÓN DE INFORMACIÓN.....	21
2.5.1 Revisión documental.....	21
2.5.2 Observación.....	21
2.5.3 Test de desempeño.....	22
2.6 TÉCNICAS DE ANÁLISIS DE DATOS	22
3 ANTECEDENTES.....	24
4 MARCO TEÓRICO	30
4.2 La Didáctica	34

4.3	Estrategia Didáctica	39
4.4	Lectura Digital	39
4.5	Comprensión Lectora.....	42
4.6	Modelo interactivo de lectura de Isabel Solé	43
5	TIC Y EDUCACIÓN	47
5.1	ÁREA DE CONOCIMIENTO.....	47
5.2	PERSPECTIVA EDUCATIVA	48
5.2.1	Enfoque de aprendizaje y las TIC	48
5.2.2	Representación pedagógica.....	51
5.2.3	Los contenidos	51
5.3	INTERVENCIÓN.....	52
6	RESULTADOS	55
6.1	DESCRIPCIÓN GENERAL.....	55
6.1.1	Nivel de avance del proceso de comprensión lectora de los niños de segundo de primaria.....	55
6.1.2	Principales aspectos que los niños de segundo de primaria requieren fortalecer en su proceso de comprensión lectora	57
6.1.3	Estrategia didáctica que permitió aplicar el modelo interactivo en el contexto de la lectura digital.....	57
6.2	DESCRIPCIÓN ESPECÍFICA.....	58
6.2.1	Implementación de la secuencia didáctica para la enseñanza de la comprensión lectora.....	58
6.2.2	Nivel de avance del proceso de comprensión lectora tras la aplicación del modelo interactivo en el contexto de la lectura digital	59
6.2.3	Nivel de avance del proceso de comprensión lectora de los niños de segundo de primaria después de la intervención	69
6.3	ANÁLISIS DE RESULTADOS	73
7	CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES.....	76

8	GLOSARIO.....	79
9	REFERENCIAS.....	82
	ANEXOS.....	89

TABLAS

	Pág.
Tabla 1. Relaciones entre los indicadores de los diferentes componentes de la competencia lectora según las pruebas SABER para el grado 3° y las estrategias de comprensión del modelo interactivo de Solé	8
Tabla 2. Representación del diseño metodológico	15
Tabla 3. Asociación de componentes de comprensión lectora, indicadores pruebas SABER, partes de desarrollo de la intervención, estrategias de aprendizaje de la comprensión en el modelo interactivo y las preguntas dinamizadoras.....	58

FIGURAS

Pág.

Figura 1. Resultados obtenidos en el pre-test para cada uno de los componentes del grupo experimental y del grupo control.....	55
Figura 2. Comparativo de los índices de comprensión lectora alcanzados por los grupos experimental y control en el Pre-test	56
Figura 3. Evolución de los resultados de la estrategia de establecer objetivos de lectura	61
Figura 4. Evolución de los resultados de la estrategia de activar el conocimiento previo relevante	62
Figura 5. Evolución de los resultados de la estrategia de establecer inferencias	63
Figura 6. Evolución de los resultados de la estrategia de clarificar dudas.....	64
Figura 7. Evolución de los resultados de la estrategia de predecir	65
Figura 8. Evolución de los resultados de la estrategia de resumir	66
Figura 9. Evolución de los resultados de la estrategia de sintetizar.....	67
Figura 10. Evolución de los resultados de la estrategia de autocuestionar	68
Figura 11. Resultados obtenidos en el post-test para cada uno de los componentes del grupo experimental y del grupo control.....	70
Figura 12. Comparativo de los índices de comprensión lectora alcanzados por los grupos experimental y control en el Post-test	71
Figura 13. Aspectos en los que se mejoró el desempeño en la comprensión lectora a partir de la intervención realizada en el grupo experimental	72

CUADROS

Pág.

Cuadro 1. Descripción de las sesiones de intervención con las cuales se implementó el modelo de Isabel Solé	54
---	----



INTRODUCCIÓN

El presente trabajo de grado se realizó desde la línea de investigación en Tecnologías de la Información y la Comunicación de la Universidad Pedagógica Nacional (Colombia), con el fin de determinar la incidencia de la implementación del modelo interactivo de comprensión lectora de Solé en el contexto de la lectura digital en niños de segundo grado del Colegio Distrital Isabel II de Bogotá.

El documento consta de siete capítulos en los que se desarrolló lo siguiente: en el primer capítulo se exponen los aspectos preliminares de la investigación donde se incluye la justificación, el problema de investigación, y los objetivos. En el segundo capítulo se plantea la metodología empleada en su desarrollo. En el tercer capítulo se describen los principales antecedentes. En el cuarto capítulo se construye el marco teórico desde el cual se fundamentó la investigación. El quinto capítulo presenta la forma en la que las TIC fueron abordadas en el estudio. El sexto capítulo presenta los resultados obtenidos, objetivo por objetivo, junto con la correspondiente interpretación. Finalmente el séptimo capítulo presenta las conclusiones a las que se llegó.

1 ASPECTOS PRELIMINARES

1.1 JUSTIFICACIÓN

La lectura es la base del desarrollo intelectual avanzado, mediante ella se adquiere la habilidad para analizar, interpretar, argumentar y comprender, además de incrementar el vocabulario, expresiones, ortografía, puntuación, y el fomento de la imaginación, entre otros aspectos, dentro de los cuales el desarrollo de la comprensión lectora desde temprana edad cobra gran importancia.

Esta importancia, que justifica el desarrollo de la investigación, fue resaltada por González, Otero y Castro (2016) quienes afirmaron que “los escolares transitan del aprender a leer al leer para comprender” (p.9), y que “los niños alrededor de los siete años de edad logran el dominio de la lectura de palabras” (p.9). Así mismo, que “una vez adquirida la habilidad de decodificación o identificación de las palabras, los escolares ya están preparados para aprender nuevas habilidades relacionadas con la extracción de significados de los textos” (p.9), lo que se puede concebir como un paso fundamental para la adquisición y generación de aprendizajes significativos.

Por ello, tal como afirma Cárdenas (2006) “la lectura, más allá de la alfabetización y la decodificación, es un proceso comprensivo que requiere pensamiento, se ejecuta a través de inferencias y tiene como meta apoderarse del sentido del texto” (p.5). Agrega el citado autor, “que la pura competencia lingüística es insuficiente para leer bien” (p.6). En el mismo orden de ideas, Solé (1994) afirma que “la lectura es mucho más que un conjunto de habilidades de descodificación” (p.12), y que su dominio por parte de cada persona debe ir al punto de poder utilizarla para disfrutarla y aprender por su cuenta, lo cual requiere de un “tratamiento educativo serio” (p.12) que implica aprender a comprender y lo que ello conlleva.

Solé (1987) mencionaba con anterioridad estos conceptos cuando indicaba que “comprender un texto, poder interpretarlo y utilizarlo es una condición indispensable no sólo para superar con éxito la escolaridad obligatoria, sino para desenvolverse en la vida cotidiana en las sociedades letradas” (p.1).

Por su parte, en el diagnóstico desde el que se fundamentó el Plan Nacional de Lectura y Bibliotecas se evidenció que “en competencias lectoras Colombia ocupa el lugar 30 entre 35 países, siendo la razón fundamental la dificultad que representa para los estudiantes entender lo que leen” (Colombia Aprende, 2003, p.11). De acuerdo con dicho diagnóstico, en el mismo documento se afirma que:

Más del 70% de los niños y jóvenes colombianos pertenecientes al sistema educativo están en el nivel de lectura más básico: en el que responden a preguntas cuya respuesta está explícita en el texto pero tienen dificultad para establecer relaciones entre distintas ideas del texto, no tienen comprensión global y mucho menos hacen una lectura crítica para formarse una opinión sobre el texto. Esto representa una gran limitación para el desarrollo de una cultura de lectura en el país (Colombia Aprende, 2003, p.11).

Para ello se ha entendido la necesidad de incorporar metodologías que se enfoquen en el desarrollo de la comprensión lectora para subsanar las deficiencias identificadas tanto en el aula como en las pruebas realizadas por el Estado (DANE, 2015; ICFES, 2016), lo cual resalta la importancia de la aplicación de un modelo, como el de la lectura interactiva (Solé, 1994) en el contexto de la lectura digital.

Teniendo en cuenta los argumentos expuestos, la investigación adquiere relevancia, puesto que al implementar una estrategia didáctica de lectura digital para el fortalecimiento del proceso de comprensión lectora en niños de segundo de primaria del Colegio Distrital Isabel II de la ciudad de Bogotá, en el contexto de la lectura digital, se estará contribuyendo a su mejor desempeño académico y a incentivar en ellos la práctica lectora.

1.2 PROBLEMA

1.2.1 Descripción del Problema

En Colombia, país de habla hispana, en el proceso de formación académica se incluye la enseñanza del lenguaje del idioma español, por ser la lengua madre. Este inicia desde el preescolar con el reconocimiento de signos como las vocales y en la primaria se extiende al desarrollo de la capacidad y habilidad de leer y escribir. En la actualidad, dicho proceso se encuentra mediado por las denominadas tecnologías de la información y

la comunicación (TIC), las cuales, de acuerdo con una visión internacional, son fuente de enriquecimiento y apoyo en los procesos educativos (Said et al, 2015).

Para ello, Mineducación (2016) en su Plan Nacional de Educación 2016 – 2026, recalcó la necesidad de crear instrumentos para que docentes y estudiantes aprovecharan el potencial de las TIC, y de esta manera se enriquecieran los procesos pedagógicos. Para lograrlo, se debe superar la simple utilización de las TIC como mecanismo para mejorar los escenarios de enseñanza-aprendizaje, a través de la apropiación de las herramientas para trabajo colaborativo y la exploración de objetos de aprendizaje. Se trata de poner al alcance de todos, maestros y estudiantes, estas herramientas y apoyar su utilización de forma que sea posible convertir la información en conocimiento (Mineducación, 2016).

Al respecto, Said et al (2015) enunció que:

El éxito en la incorporación de las TIC en los escenarios educativos depende en gran medida de la estructuración de ambientes de aprendizaje activos, que rompan los paradigmas tradicionales que subyacen en la educación actual. Por ello, la integración de las TIC en la educación requiere de didácticas novedosas, currículos flexibles, prácticas pedagógicas contemporáneas y el fomento del trabajo colaborativo y cooperativo (Said et al, 2015, p.29).

Partiendo de lo anterior, algunas instituciones educativas, como es el caso del Colegio Isabel II de la ciudad de Bogotá, han actualizado sus Proyectos Educativos Institucionales (PEI), con el propósito de incorporar las TIC en sus estrategias pedagógicas. En este caso, la Rectoría del Colegio Isabel II (2012) en su documento PEI plantea desde los principios y fundamentos que orientan la acción de la comunidad educativa, entre otros, el principio de la utilización consecuente como medios de enseñanza las nuevas tecnologías de la información y la comunicación (TIC). A partir de dichos principios, el colegio aborda como estrategia pedagógica institucional la Enseñanza Problémica y la Didáctica Desarrolladora para el Aprendizaje Significativo (PRODIDEAS), la cual, por su carácter integrador, consideran que responde adecuadamente al reto de lograr los fines y objetivos de la educación para la formación de sus estudiantes. En esta estrategia se hace explícita la incorporación y uso de las TIC como recurso didáctico, y el PEI las incluye en el plan de



estudios del área de lengua castellana, desde la educación inicial, como medio para el fomento de la lectura. Luego, el papel de los estudiantes en relación con la utilización de las TIC “favorece procesos de aprendizaje, al brindarles oportunidades de acceder a la información” (Said et al, 2015, p.47).

Pero para ello, es fundamental que el estudiante, trascienda de su simple capacidad de leer, al desarrollo de una verdadera habilidad lectora, caracterizada por la comprensión de lo que lee, ahora en el contexto de lo digital, encontrándose en esto una de las mayores dificultades en la actualidad, ya que los procesos de enseñanza – aprendizaje de la lectura y su comprensión aún se desenvuelven dentro de lo que ha sido el marco tradicional en Colombia.

Según cifras de la más reciente Encuesta de Consumo Cultural (DANE, 2016), la cual fue aplicada a 26813 personas de 8527 hogares correspondientes a la población civil no institucional residente en las cabeceras municipales del territorio colombiano, “el 90,7% de la población de 12 años y más, que sabe leer y escribir, afirmó leer en cualquier tipo de formato (impreso o digital)” (p.8), “del total de la población de 12 años y más que afirmó saber leer y escribir en 2016, el 47,5% leyó libros en los últimos 12 meses” (p.9), de los cuales el 27,5% afirmó haber leído por lo menos un libro al año y el 21,7% haber leído dos libros al año. Con respecto a lectura digital, “el dispositivo electrónico que más usaron las personas de 12 años y más en 2016 para leer, fue el celular (68,0%), seguido por el computador de escritorio o portátil (44,9%), tableta (9,8%) y lector de libros electrónicos (1,5%)” (p.14), finalmente tan solo el 15,7% de las personas de 12 años y más leyeron libros en algún dispositivo electrónico.

Los colombianos leen en promedio entre 1,9 y 2,2 libros anualmente (DANE, 2016), lo cual no deja de sorprender cuando se compara con otros países: en España se leen por habitante 10,3 libros al año, en Chile 5,3 y en Argentina 4,6. De acuerdo con Gómez (2011), y con Gutiérrez y Salmerón (2012) esto es un reflejo de una limitada comprensión lectora.

Como el proceso de enseñanza de la comprensión lectora inicia en los grados de básica primaria y cuenta con un primer momento de verificación, a nivel nacional, con las pruebas SABER aplicadas en el grado tercero, sus resultados se toman como punto de referencia. Para el caso de los estudiantes del grado tercero del Colegio Distrital Isabel II de la ciudad de Bogotá, según los parámetros de evaluación en las pruebas



SABER (ICFES, 2016), las cuales cualifican el resultado obtenido en las pruebas dentro de un nivel de desempeño que puede ser insuficiente (para un rango de puntaje de 100 – 238), mínimo (para un rango de puntaje de 239 – 300), satisfactorio (para un rango de puntaje de 301 – 376) o avanzado (para un rango de puntaje de 377 – 500), el 30% fue catalogado dentro del nivel mínimo de comprensión lectora en los resultados que obtuvieron en los ítems relacionados directamente con la comprensión lectora y sus resultados fueron inferiores al puntaje promedio de los establecimientos educativos de la entidad territorial certificada donde está ubicado¹.

Al respecto se encontró que en el grado tercero el 60% de los estudiantes no compara textos de diferente formato y finalidad para dar cuenta de sus relaciones de contenido; el 59% no evalúa información explícita o implícita de la situación de comunicación expresada en el texto; el 49% no reconoce elementos implícitos de la situación comunicativa del texto; el 37% no recupera información implícita en el contenido del texto y el 34% no recupera información explícita en el contenido del texto (ICFES, 2015).

Esta situación generó una revisión de los procesos de enseñanza, por parte del área de Lengua castellana y sus integrantes, que concluyó con la necesidad del planteamiento de una estrategia didáctica que permita mejorar la enseñanza y fortalecer el desarrollo de la comprensión lectora, de los niños del grado segundo, propiciada desde la cátedra de Lengua castellana y complementada de manera transversal por todas las demás asignaturas, lo que permitió que para el año 2016 el 34% de los estudiantes de grado tercero estuvieran en nivel satisfactorio en las pruebas (ICFES, 2016).

La lectura tiene una connotación muy importante para la persona en su proceso de formación ya que en su aprendizaje se están generando simultáneamente las bases de la herramienta principal que empleará para la apropiación de información y generación de conocimientos a lo largo de toda su existencia.

¹ El informe enviado al colegio por el Ministerio de Educación y el Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior (ICFES) da cuenta de tales resultados.



Pese a la importancia que esto reviste, Henao (2001) encuentra que la enseñanza de la lectura en el contexto colombiano, sigue aún un derrotero tradicionalista, en el que se pone un gran énfasis en el reconocimiento de los símbolos (letras) y su combinación para poder decodificar palabras, frases, párrafos. Sin embargo, el otro componente fundamental, la interpretación y comprensión de los textos se ha ido quedando relegado a un segundo plano, por cuanto los docentes de español no los están enseñando, en consecuencia, “los alumnos asumen la lectura como un acto pasivo de percepción visual, “...como un deber escolar tedioso” (p.46). A lo mucho, evalúan la comprensión lectora mediante preguntas sobre los textos, pero, como tal, no están enseñando a sus estudiantes los elementos para propiciar dicha comprensión (Condemarín, 2002).

A ello se suma, en la mayoría de los casos, la falta de una cultura lectora, tanto de los padres como de los mismos docentes, con lo cual el estudiante tampoco encuentra un medio motivador, que le induzca a través del ejemplo a familiarizarse con la lectura y, con la práctica, fortalecer tal habilidad. Así mismo, las condiciones socio-económico-culturales en que se encuentra inmerso cada niño, así como la calidad de la enseñanza que recibe ejercen una fuerte influencia sobre los resultados de cualquier proceso de aprendizaje (Piacente, Marde y Resches, 2006).

Ahora se incorpora un nuevo elemento, el del texto digital, el cual al ser reproducido por cualquier medio diferente al impreso en papel (computador, Tablet, celular, televisor), y complementado con otros elementos multimediales, aumenta la complejidad de la ya anotada comprensión lectora, lo cual conduce a una palpable necesidad de encontrar una estrategia que permita desarrollar y fortalecer la comprensión lectora en un contexto de lectura digital, aspecto que fue identificado en el Colegio Isabel II, a partir de los resultados de las pruebas SABER de sus estudiantes de grado 3º del año 2015 y ratificado con los del año 2016, el cual a su vez se encuentra alineado con las directrices del MEN en cuanto al fomento de las TIC dentro de los procesos de enseñanza - aprendizaje para Colombia.

Hay diferentes estudios que abordan el problema de la lectura y de su comprensión como el de Álvarez y González (1996) en el que plantean estrategias para el entrenamiento de la lectura y su comprensión, haciendo constar que se encuentran en proceso de investigación y confirmación; el de Pérez (2005) en el que plantea que la evaluación de la

comprensión lectora debe tener en cuenta cinco niveles de comprensión y expone las dificultades que cada uno de ellos conlleva. Por su parte Santiesteban y Velásquez (2012) definen y describen el concepto de comprensión lectora y ofrecen una concepción didáctico-cognitiva que conduce a su potenciación. Jiménez (2014) realiza un estudio en el que compara la comprensión lectora vs la competencia lectora, concluyendo que la primera está más ligada al individuo que al entorno, a sus capacidades intelectuales o emocionales, o su perfil psicológico, mientras que la competencia lectora añade más peso a una variable pragmática, la socialización, la inteligencia social o la inteligencia ejecutiva. A lo largo del tiempo algunos autores han propuesto métodos de lectura interactiva como es el caso de Henao (1995) quien propuso 12 módulos antecedidos por tres aspectos, a saber: activación de esquemas, exploración léxica y realización de árboles semánticos. Por su parte, Giardianelli (2007) impulsa una estrategia de lectura interactiva en voz alta para fomentar la comprensión lectora. Pero es finalmente Solé (1994) quien expone un modelo de lectura interactivo con el que se puede enseñar y fortalecer la comprensión lectora, el cual va optimizando y solidificando a través del tiempo.

Al respecto, puede observarse que las deficiencias expuestas de los estudiantes mencionados se relacionan directamente con los siguientes postulados, planteados por Solé (1994) y que, de acuerdo con ella están implicados en la exitosa enseñanza de la lectura: comprender los propósitos explícitos e implícitos de los textos, activar y aportar a la lectura los conocimientos previos pertinentes para el contenido de que se trate, y dirigir la atención a lo que es fundamental en el texto. Las relaciones entre los indicadores de los diferentes componentes de la competencia lectora según las pruebas SABER para el grado 3° y las estrategias de comprensión del modelo interactivo de Solé y Colomina (1999) se pueden apreciar en la tabla 1.

Tabla 1. Relaciones entre los indicadores de los diferentes componentes de la competencia lectora según las pruebas SABER para el grado 3° y las estrategias de comprensión del modelo interactivo de Solé.

Competencia	Componente	Indicador (El estudiante...)	Estrategias de comprensión del Modelo Interactivo de Solé
Comunicativa - Lectora	Semántico (¿Qué dice el texto?)	Recupera información explícita contenida en el texto	Establecer objetivos de lectura
		Recupera información implícita contenida en el texto	Activar el conocimiento previo relevante
		Compara textos de diferentes formatos y finalidades, y establece relaciones entre sus contenidos	Establecer inferencias
	Sintáctico (¿Cómo se organiza el texto?)	Identifica la estructura explícita del texto	Clarificar dudas
		Identifica la estructura implícita del texto	Predecir
	Pragmático (¿Cuál es el propósito del texto?)	Reconoce información explícita sobre los propósitos del texto	Resumir
		Reconoce información implícita sobre los propósitos del texto	Sintetizar
		Analiza información explícita o implícita sobre los propósitos del texto	Autocuestionar

Fuente: Autora (2017)

Para el caso de Colombia, esta problemática no es reciente, ya que desde la década de los 90's ya se abordaba con preocupación el bajo índice de lectura (1,5 libros/persona/año), el cual se constituía en uno de los principales factores por los que el país seguía sumido en el subdesarrollo, en comparación con países que ya habían dado el salto a un desarrollo significativo, como el caso de Japón, a pesar de haber estado en una circunstancia más delicada a causa de la segunda guerra mundial, país cuyo índice de lectura para ese entonces era de 24 libros/persona/año (Aldana et al., 1996).

Teniendo esto en cuenta, lo que se puede apreciar es que el desarrollo, no de la capacidad sino de la habilidad y comprensión lectoras, marca la pauta no sólo del crecimiento intelectual de las personas sino que su incidencia va más allá, hasta el punto de determinar el grado de desarrollo de un país. Por lo tanto es fundamental desde el momento mismo de iniciar el proceso de formación escolar propiciar esta habilidad en los niños por la importancia que reviste no solo para su desarrollo personal sino por las implicaciones que tienen en el contexto de un país.

Entonces, la problemática está dada en que a pesar de que leer es la base de casi todas las actividades que se llevan a cabo en la escuela y en las instituciones de educación (a leer se enseña en todos los niveles educativos), algunas de las investigaciones sobre la enseñanza de la



lectura demuestran que no se está enseñando verdaderamente a leer, ni a comprender (Carlino, 2003, 2005).

Esto se evidencia en el hecho de que la lectura en el entorno educativo está escolarizada, lo que se asocia directamente con los métodos de enseñanza, en donde se le emplea para el estudio de un libro de texto, la consulta para la realización de trabajos, o para la memorización de una lección, y en el mejor de los casos, para el estudio crítico de lecturas obligatorias de determinadas obras, según señalan los programas educativos. Lo cual promueve la lectura superficial de decodificación sin conducir a verdaderos procesos de comprensión.

Si esto sucede con la lectura de textos en formato físico, vale la pena cuestionarse acerca de lo que puede suceder en los procesos de comprensión lectora cuando se abordan en el contexto de textos digitales, con mayores volúmenes de información, con elementos multimediales que pueden aportar o distraer al lector, sin un entrenamiento adecuado para enfrentarlos. Es por ello que, en la actualidad, con la velocidad de adopción de las TIC se hace necesario contemplar estrategias, como las enunciadas anteriormente, para desarrollar y fortalecer la comprensión lectora no solo de textos físicos sino de aquellos que impliquen una lectura digital, de tal forma que se pueda iniciar un proceso de transformación que se pueda multiplicar a las instituciones educativas del país.

Al convertir la lectura en materia evaluable, se reduce a contenidos “objetivos” que sean susceptibles de evaluación, desechando lo que precisamente se busca con la lectura: el ejercicio de la subjetividad (Aguirre, 2002). Se pide a la Escuela que haga lectores, que fomente el hábito lector en los alumnos, sin más instrumento que las clases de literatura y las, escasas, bibliotecas escolares (190 en una ciudad de más de 8 millones de habitantes).

La prioridad de la Escuela, según Aguirre (2002), no debe ser hacer lectores, los profesores y las escuelas no son responsables de los niños y adolescentes que “no quieren leer”, sino de los que “no saben leer”, porque su cometido es el desarrollo de capacidades y estrategias cognitivas para la formación de un lector competente (Moreno, 2003). Es aquí donde hay que incidir, en el desarrollo de habilidades lectoras. Una vez conseguidas estas habilidades, el hábito lector formará parte o no de los intereses personales de cada uno. La condición, pues, necesaria para

ser lector, es “saber” leer, y una vez adquirida la habilidad lectora el gusto por la lectura y el hábito lector tendrán los requisitos necesarios para surgir y afianzarse.

En conclusión, se encuentran fallas en el proceso de enseñanza de la comprensión lectora, que deben resolverse en el momento en el que los niños están aprendiendo a leer, y especialmente en la actualidad, ya que la digitalización de los textos genera un nuevo entorno, y reto, para la adquisición de información.

1.2.2 Pregunta de investigación

Con base en lo anterior se plantea la siguiente pregunta de investigación: ¿Cómo el modelo interactivo de Isabel Solé, aplicado en el contexto de la lectura digital, impacta el proceso de comprensión lectora de niños de segundo de primaria del Colegio Distrital Isabel II de la ciudad de Bogotá?

1.3 OBJETIVOS

1.3.1 Objetivo general

Determinar la forma en que la aplicación del modelo interactivo de Isabel Solé, en el contexto de la lectura digital, impacta el proceso de comprensión lectora de niños de segundo de primaria del Colegio Distrital Isabel II de la ciudad de Bogotá.

1.3.2 Objetivos específicos

- Caracterizar el nivel de comprensión lectora de los niños de segundo de primaria del Colegio Distrital Isabel II de la ciudad de Bogotá, previo a la aplicación del modelo.
- Definir los principales aspectos que los niños de segundo de primaria del Colegio Distrital Isabel II de la ciudad de Bogotá requieren fortalecer con respecto a su proceso de comprensión lectora.
- Desarrollar una estrategia didáctica que permita aplicar el modelo interactivo en el contexto de la lectura digital en niños de segundo de primaria del Colegio Distrital Isabel II de la ciudad de Bogotá.



- Determinar el nivel de avance del proceso de comprensión lectora tras la aplicación del modelo interactivo en el contexto de la lectura digital en los niños de segundo de primaria del Colegio Distrital Isabel II de la ciudad de Bogotá



2 METODOLOGÍA

En el presente capítulo se describe la metodología con la que se llevó a cabo la investigación. Se encuentra descrito el tipo de investigación realizada, el método de investigación empleado, la población objeto de estudio, la intervención realizada, los instrumentos de recolección de información y la forma en la que se llevó a cabo el análisis de la información.

2.1 TIPO DE INVESTIGACIÓN

El estudio que se llevó a cabo, de acuerdo con su propósito, correspondió a una investigación aplicada y según su alcance a una de tipo evaluativo. Teniendo en cuenta el método empleado fue una investigación mixta, en donde se complementaron los enfoques cualitativo y cuantitativo, mediante el desarrollo de un método analógico, ya que se planteó la adaptación de una estrategia didáctica de lectura digital a partir del modelo interactivo de Solé para fortalecer la comprensión lectora y la determinación de su funcionamiento.

De acuerdo con el propósito se trató de una investigación aplicada dentro de la metodología de investigación – acción debido a que, por un lado, incorporó para su desarrollo la puesta en práctica de conocimientos y procesos de enseñanza – aprendizaje (Cerdeña, 2005) y, por el otro, se presentó como una metodología de investigación orientada hacia el cambio educativo y se caracterizó, entre otras cuestiones, por ser un proceso que como señalan Kemmis y MacTaggart (1988):

- (i) Se construyó desde y para la práctica,
- (ii) Pretendió mejorar la práctica a través de su transformación, al mismo tiempo que procuró comprenderla,
- (iii) Demandó la participación de los sujetos en la mejora de sus propias prácticas,
- (iv) Exigió una actuación grupal por la que los sujetos implicados colaboraron coordinadamente en todas las fases del proceso de investigación,
- (v) Implicó la realización de análisis crítico de las situaciones y

(vi) Se configuró como una espiral de ciclos de planificación, acción, observación y reflexión.

Así mismo, de acuerdo con su alcance se trató de una investigación evaluativa, ya que como lo mencionó Hurtado (2000) “la evaluación se entiende como la actividad realizada con el propósito de apreciar la mayor o menor efectividad de un proceso, en cuanto al cumplimiento de los objetivos, en correspondencia con el contexto en el cual el evento ocurre” (p.383). De acuerdo con el método empleado se trató de una investigación mixta (cuantitativa – cualitativa), ya que mediante su complemento se logró una percepción integral, completa y holística del fenómeno estudiado (Cerdeña, 2005). Finalmente, se apoya en el método analógico, en donde la analogía parte de la observación de semejanzas en dos fenómenos particulares para compararlos y sacar conclusiones (López, 2014).



2.2 MÉTODO DE INVESTIGACIÓN

En este apartado se detalla el diseño pretest – postest empleado como método en el desarrollo de la investigación.

Para ello se llevó a cabo un diseño de pretest postest con grupo control, en el cual se trabajó con dos grupos, uno de los cuales, el grupo experimental (GE) fue sometido a la variable independiente, en este caso la aplicación del modelo interactivo en el contexto de la lectura digital para el fortalecimiento del proceso de comprensión lectora, y el otro, el grupo control (GC), con la metodología tradicional. Su representación se muestra en la tabla 2.

Tabla 2. Representación del diseño metodológico

GE (Grupo Experimental)	GC (Grupo Control)
M1: Momento previo	M1: Momento previo
M2: Momento posterior	M2: Momento posterior

Fuente: Autora (2017)

Fase 1: Caracterización del nivel de avance del proceso de comprensión lectora que los niños de segundo de primaria del Colegio Distrital Isabel II de la ciudad de Bogotá requieren fortalecer.

Para esta fase se llevó a cabo la aplicación de un pretest a cada niño y niña del GE y del GC con el que se identificó el estado del proceso de comprensión lectora en el que se encontraban con el propósito de caracterizar el punto de partida de los dos grupos, previo a la implementación del modelo interactivo en el contexto de la lectura digital, en el cual se esperó que se mostrara la similitud entre los dos grupos considerados (experimental y control).

Fase 2: Definición de los principales aspectos que los niños de segundo de primaria del Colegio Distrital Isabel II de la ciudad de Bogotá requieren fortalecer con respecto a su proceso de comprensión lectora.

Para esta fase se realizó un análisis de los resultados arrojados por el pretest a la luz de los componentes de las categorías de comprensión lectora, semántica, sintáctica y pragmática.



Fase 3: Desarrollo de una estrategia didáctica que permita aplicar el modelo interactivo en el contexto de la lectura digital en niños de segundo de primaria del Colegio Distrital Isabel II de la ciudad de Bogotá.

Para llevar a cabo esta fase se tomó en consideración la información acerca de tipos y metodologías de estrategias didácticas existentes, así como la estructura de desarrollo del modelo interactivo, a partir de los cuales se procedió a diseñar y construir una estrategia didáctica que permitiera aplicar el modelo interactivo en el contexto de la lectura digital para estudiantes de 2° de primaria.

Fase 4: Determinación del nivel de avance del proceso de comprensión lectora tras la aplicación del modelo interactivo en el contexto de la lectura digital en los niños de segundo de primaria del Colegio Distrital Isabel II de la ciudad de Bogotá.

Para el desarrollo de esta fase se llevó a cabo un postest a cada uno de los niños del GE y del GC con el propósito de cuantificar el grado de desempeño en cuanto a comprensión lectora después de haber sido implementado el modelo interactivo en el contexto de la lectura digital en el GE. Para ello, la información resultante se analizó de la siguiente manera:

Los resultados del pretest y del postest se calificaron, posteriormente los datos se tabularon y se llevaron a un nivel de medida de intervalo.

Para el análisis de resultados en este diseño se efectuaron las siguientes comparaciones:

GEM1 con GCM1, para verificar la semejanza de los grupos, por lo menos en el momento previo en cuanto a la variable dependiente (desempeño en el proceso de comprensión de lectura).

GEM1 con GEM2, para saber si la variable independiente produjo algún cambio en el grupo experimental.

GCM1 con GCM2, para verificar los posibles cambios del grupo que no estuvo sometido a la variable independiente en su proceso convencional.

GEM2 con GCM2, para saber si la variable independiente ejerció algún efecto, de modo tal que ambos grupos al final serían diferentes.

2.3 POBLACIÓN

En los últimos 10 años se ha venido presentado el fenómeno de la inmigración campo-ciudad por el desplazamiento forzado. Familias con niños y niñas de diversa procedencia, desde zonas costeras y de llanos orientales, se han ubicado en el sector.

Las familias están constituidas de forma regular. Un buen número de familias nucleares, es decir papá, mamá e hijos. También un buen número de estudiantes que viven solos con su madre, y muchos hogares plurifamiliares donde viven varias familias juntas.

La población que asiste a la Institución está ubicada en los barrios aledaños caracterizados por ser de estratos 1 y 2, las vías están pavimentadas, gozan de los servicios públicos como la luz, agua, gas y, algunos, teléfono. Pocos niños gozan de computadores y celulares.

La mayoría de los padres desarrollan actividades independientes informales cerca a la plaza. Los niños tienen que acompañar a sus padres en dichas actividades por lo tanto, no tienen la posibilidad de asistir a escuelas de formación deportiva u otras actividades culturales porque enmarca su vida alrededor del trabajo.

Teniendo en cuenta dicho contexto, la investigación se realizó sobre un grupo mixto (niños y niñas) de 30 estudiantes de grado 2° del Colegio Distrital Isabel II de Bogotá, con edades entre 7y 8 años, en la ciudad de Bogotá, el cual se eligió por estar a cargo de la investigadora, en el cual se implementó la estrategia didáctica.

Se contó, adicionalmente, a manera de grupo control, con los estudiantes de uno de los otros grupos de grado 2° de la misma institución con igual número de estudiantes.

Después de la implementación del modelo interactivo se tomó en cuenta un grupo de ocho (8) estudiantes del GE que contaron con el consentimiento informado de sus padres y que además participaron en todas las sesiones de implementación y que realizaron tanto el pretest como el postest, para realizar el análisis detallado de sus resultados.



2.4 DESCRIPCIÓN DE LA INTERVENCIÓN

Teniendo en cuenta que autores como Henao (1995) y Solé (1994) desarrollan tantas sesiones como módulos de interacción tienen su modelos interactivos, en el presente estudio la intervención se llevó a cabo mediante el desarrollo de nueve sesiones en las que se implementó el modelo interactivo, en el contexto de la lectura digital, a través de secuencias didácticas que consistieron en lo siguiente:

Se propuso para la secuencia una modalidad de lectura compartida profesor/estudiantes, que permitía combinar la lectura silenciosa con la lectura en voz alta. Se seleccionaron momentos de interrupción para recapitular, hacer predicciones, etc., los cuales se podían alternar sin ninguna dificultad según la lectura seleccionada.

Para cada sesión se seleccionó previamente una lectura infantil la cual se presentó empleando un televisor ubicado en el salón de clase como medio digital.

Debido a los bajos recursos económicos de la población en estudio, y de la institución educativa y, a que el único medio existente era un computador se tomó la opción de su conexión a un televisor para poder abordar el desarrollo de la lectura digital en similares condiciones para los estudiantes del grupo experimental, en cada una de las sesiones programadas.

Lo anterior teniendo en cuenta lo expresado por Poole (1999, citado en: Henao y Ramírez, 2006):

Varias experiencias han mostrado que una adecuada incorporación y utilización de TICs en el entorno educativo puede generar cambios importantes en las diversas concepciones y prácticas escolares, tales como: un mayor énfasis en la construcción del conocimiento, respeto por los ritmos de aprendizaje, atención a los alumnos menos aventajados, evaluación más centrada en productos y procesos, mejores condiciones para el trabajo cooperativo, mayor control individual en la selección de contenidos de aprendizaje, y mejores posibilidades de integrar la comunicación verbal y visual. (p.1)

El trabajo en las secuencias fue el siguiente:

Antes de la lectura

Motivación / Objetivo

Se trata de explicar qué se leerá y por qué se leerá, este aspecto se fundamenta, según Solé (1994) en que “ninguna tarea de lectura debería iniciarse sin que las niñas y los niños se encuentren motivados para ello, sin que esté claro que le encuentran sentido” (p.78).

Ejemplo: Hoy leeremos este cuento mediante el uso de un medio digital como la pantalla del televisor. Ya verán las cosas que pasan, así que de lo que se trata es de que entendamos por qué ocurren, qué es lo que le pasa al personaje, por qué creemos que les pasa, y qué pensamos nosotros de la historia.

Aportar conocimiento y experiencias previas / predecir / formularse preguntas

A partir del título, inicialmente, y de los subtítulos e ilustraciones después, ya que según Solé (1994) “la gracia no estriba en saber lo que dice el texto, sino en saber lo necesario para saber más a partir del texto. Cuando un escrito ya es conocido, el lector no tiene que hacer ningún esfuerzo para comprenderlo”. (p.90)

Ejemplo: Lo primero que vamos a hacer es leer el título. Por favor, *nombre de estudiante*, ¿podrías leerlo? Yo lo escribiré en el tablero. Fíjense que, el título, normalmente nos habla de cosas importantes que ocurren en la historia, nos da algunas pistas, y así podemos entenderla mejor.

El profesor escribe el título en el tablero:

Ejemplo: *Un joven cangrejo*

Para trabajar el título, una posible secuencia puede ser la siguiente:

+ ¿Qué querrá decir este título?

(Que la historia girará alrededor de un cangrejo joven)

+ ¿Todos saben qué es un cangrejo?

(Ampliar el concepto de cangrejo. Relacionarlo con otros cuentos en los que también aparezcan cangrejos)

+ ¿Quién ha visto cangrejos y en dónde?

(Se trata que los niños vean que en este cuento se relacionan la fantasía y la realidad)

+ ¿Según lo que ya sabemos, de qué se tratará el cuento?

(Intentar que salgan las ideas, o bien sintetiza la maestra. Puede escribirlas en el tablero)

Inicio de la lectura

Se efectúa una recapitulación de las informaciones obtenidas y supuestas hasta el momento con el fin de situar a los lectores y motivarles a comprobar sus hipótesis acerca de la lectura.

Ya que la lectura, según Solé (1994) “es un proceso continuo de formulación y verificación de hipótesis y predicciones sobre lo que sucede en el texto”. (p.93)

Tras ello se empieza a trabajar cada párrafo en donde la lectura es iniciada por un estudiante o por la profesora y continuada por otro estudiante, para descubrir la idea principal.

Si alguna palabra no se entiende, se indica que vuelvan sobre la lectura a la frase en la que se encuentra, para ver si la pueden imaginar. Si no es posible se indica su significado.

La profesora puede introducir una actitud de indagación muy motivadora para la lectura formulando interrogantes concretos para cada párrafo.

De acuerdo con Solé (1994) “cuando los alumnos plantean preguntas pertinentes sobre el texto, no solo están haciendo uso de su conocimiento previo sobre el tema, sino que, tal vez sin proponérselo, se hacen conscientes de lo que saben y lo que no saben acerca de ese tema”. (p.96)

Tras la lectura se recapitula y se verifican las predicciones realizadas con anterioridad.

Después de la lectura

Se propone trabajar la recapitulación oral de la historia completa, intentando que los niños comprendan los motivos que inducen a los personajes a actuar como lo hacen.

Se trata de que los niños aprendan a identificar lo que es esencial, los hechos fundamentales de la historia, el argumento o secuencia de la historia.

A partir de ello se realiza un resumen, el cual se propone que sea escrito. Así mismo se pueden indicar tareas como por ejemplo plantear un final diferente para la historia.

Finalmente, se puede indicar a los estudiantes que desarrollen la guía de evaluación de comprensión de lectura que acompaña el cuento.

2.5 INSTRUMENTOS DE RECOLECCIÓN DE INFORMACIÓN

Se abordó el desarrollo de la investigación mediante la aplicación de las siguientes técnicas: revisión documental, observación y test de desempeño. A su vez, los instrumentos de recolección de datos fueron respectivamente, una matriz de categorías (Anexo3), una guía de observación, así como un pretest y un posttest (Anexo 4).

2.5.1 Revisión documental.

Consistió en el análisis de la información procedente de fuentes bibliográficas, con la cual se buscó entender y/o complementar los hallazgos de la investigación. Para ello se empleó una matriz de categorías, que tuvo como fin la organización de la información hallada.

2.5.2 Observación.

Se desarrolló directamente por la investigadora y consistió en la descripción de los fenómenos que sucedieron durante lapsos en los que los estudiantes objeto de estudio desarrollaron ciertas actividades o comportamientos. Los cuales incluyeron grados de participación de los estudiantes ante lo propuesto en cada sesión, número de niños



participando, actitud hacia lo planteado por el docente, elaboración de las respuestas dadas ante lo solicitado por el docente. Dichos aspectos permitieron contextualizar y profundizar los resultados obtenidos con la implementación del modelo interactivo en cada sesión. Para ello se empleó una guía de información con el propósito de enfocar la atención hacia los aspectos realmente pertinentes para la investigación

2.5.3 Test de desempeño.

Consistió en una evaluación del nivel de desempeño de los niños en su proceso de comprensión lectora, antes y después de la implementación del modelo interactivo. Para ello se emplearon un pre test y un post test.

Estas técnicas e instrumentos se eligieron por ser los que mejor se ajustaban a la investigación dada su naturaleza y el diseño planteado.

El instrumento pretest y postest a emplear consistió cada uno en un cuestionario dado a partir de ciertas lecturas infantiles, empleados en evaluación de comprensión lectora, con los cuales se buscó determinar el grado de desempeño de los estudiantes en cuanto a comprensión lectora de forma previa a la implementación de la didáctica de lectura digital y posterior a la misma.

2.6 TÉCNICAS DE ANÁLISIS DE DATOS

Los análisis estadísticos realizados fueron: una t de Student de grupos independientes para las comparaciones GEM1 con GCM1 y GEM2 con GCM2, ya que el nivel de medida de la variable dependiente es de intervalo.

La prueba t Student de grupos independientes dio la posibilidad de establecer comparaciones de muestras procedentes de grupos independientes, como es el caso de este estudio, en el que el grupo experimental (GE) es diferente del grupo control (GC), ya que sus integrantes proceden de grupos diferentes. Es por ello que sirvió para comparar los dos grupos tanto en el momento 1 o momento inicial, como en el momento 2 o momento final, y establecer si se presentaron o no diferencias significativas en la variable a medir entre ellos (Aguayo, 2004).

Para las comparaciones GEM1 con GEM2 y GCM1 con GCM2 se empleó una prueba t de Student para datos relacionados.

Con la prueba de t Student para datos relacionados se buscó establecer si un mismo grupo objeto de estudio presentó o no diferencias tras la aplicación de un tratamiento, como lo es el caso del grupo experimental tras la aplicación del modelo de lectura interactiva de Isabel Solé. En este caso la prueba se aplicó, tanto al grupo experimental (GE) como al grupo control (GC) para ver la incidencia del tratamiento aplicado y la del proceso tradicional (Aguayo, 2004).

Aquí se esperó que existieran diferencias significativas entre el momento inicial y el momento final para el GE y que no existieran o fueran muy leves las diferencias en el GC.

A continuación, en el siguiente capítulo se hace referencia a los antecedentes de la investigación, es decir, trabajos similares que fueron llevados a cabo en la temática con los cuales se ilustra hasta dónde ha llegado el conocimiento.

3 ANTECEDENTES

Se presentan los antecedentes para ilustrar la forma en la que se han abordado trabajos similares en el campo de la comprensión de lectura.

Hoy en día, la comprensión es considerada como el conjunto de las fases que intervienen en los procesos implicados en la formación, elaboración, notificación e integración de dichas estructuras de conocimiento. El nivel de comprensión de un texto equivaldría, pues, a la creación, modificación, elaboración e integración de las estructuras de conocimiento, es decir, al grado en que la información que conlleva el texto es integrada en dichas estructuras. En este sentido, se concede una importancia crucial a los procesos de inferencia en la comprensión lectora (Pérez, 2005).

Por tanto, se considera que entre el lector y el texto se establece una interacción. Desde esta perspectiva, la comprensión se concibe como un proceso en el que el lector utiliza las claves proporcionadas por el autor en función de su propio conocimiento o experiencia previa para inferir el significado que éste pretende comunicar. Se supone, pues, que –a todos los niveles– existe una gran cantidad de inferencias que permite construir un modelo acerca del significado del texto. Luego, la comprensión también es considerada como un comportamiento complejo que implica el uso tanto consciente, como inconsciente de diversas estrategias (Pérez, 2005).

En Lima, Perú, Escurra (2003) realizó un análisis de la relación existente entre la comprensión de lectura y la velocidad lectora en los estudiantes de sexto grado, para lo cual trabajó con una muestra probabilística de 541 alumnos, de los cuales 402 pertenecían a colegios públicos y 109 a colegios privados, 272 fueron niños y 269 niñas, entre los 11 y 13 años de edad. Las comparaciones mostraron que los estudiantes provenientes de colegios privados presentaron mejores niveles de comprensión de lectura y mayor relación entre la comprensión de lectura y la velocidad lectora que los alumnos de colegios públicos.

Gutiérrez (2005) realizó un amplio análisis de la problemática de la lectura en el contexto específico de la sociedad mexicana, a partir de diversos datos relevantes derivados de algunas investigaciones llevadas a cabo por organismos internacionales y nacionales como la UNESCO, la OCDE, La SEP y el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. Estas investigaciones revelaron, que México es un país pobre en lectores, en

donde la promoción y el fomento a la lectura, aunado a la formación de buenos lectores se traducen en asignaturas pendientes que no han podido ser atendidas, adecuada, suficiente y profesionalmente.

Melgarejo (2006), por su parte, analizó brevemente el sistema educativo finlandés, con el objetivo de descubrir ¿qué variable es crítica en este sistema educativo para conseguir la mayor eficiencia posible en la competencia lectora de sus alumnos? Finlandia se destaca excepcionalmente en los outputs medidos en todos los indicadores internacionales (OCDE, IEA), especialmente por la excelente calidad en competencia lectora de sus alumnos. Las evidencias científicas prueban que Finlandia ha conseguido un aumento progresivo en el éxito lector sin inputs extraordinarios. La hipótesis central, verificada, es que la formación del profesorado de educación primaria y secundaria es la variable crítica para explicar el excelente rendimiento de los alumnos finlandeses en competencia lectora.

En el contexto español, Suárez, Moreno & Godoy (2010), afirman que la comprensión lectora es uno de los principales temas de estudio en el ámbito educativo, tanto por la complejidad de los procesos y habilidades implicados como por la importancia que tiene en la adquisición de contenidos escolares. El déficit en la lectura comprensiva es consecuencia de varios factores entre los que se encuentra la pobreza de vocabulario. Por lo tanto, con su investigación buscaron determinar en qué medida existían dificultades en la comprensión lectora en escolares de educación primaria y si habían limitaciones en el vocabulario de los niños que las presentarían.

En Colombia, Henao (2001), en su estudio sobre la competencia lectora de estudiantes de educación básica primaria en escuelas públicas de Medellín, mostró que esta habilidad es muy deficiente y que poseen una noción muy restringida del proceso lector, concluyendo que mientras los estudiantes no logren un nivel adecuado de competencia lectora, la calidad de su educación será deficiente.

Latorre, Ramírez y Navarro (2007), llevaron a cabo una investigación que tuvo como objetivo construir y validar una prueba para medir los niveles de comprensión de lectura (literal, inferencial, crítico–intertextual) en niños(as) de grado tercero de básica primaria. Participaron 95 niños(as) seleccionados de forma intencional con grupos intactos, tanto de colegios públicos como privados de Tunja. A los participantes se les aplicó la



prueba conformada por tres textos narrativos en forma de cuento cotidiano (uno de familiarización y dos principales) combinado con imágenes, cada uno con tres tipologías de pregunta (selección múltiple, completar y secuencia de imágenes), que permitieron evidenciar el nivel de comprensión. Del análisis psicométrico se eligieron 42 ítems, de un total de 72, teniendo en cuenta el índice de discriminación y el nivel de dificultad. Los resultados evidenciaron un alto nivel de confiabilidad de la prueba de comprensión lectora ($K-R = 0,88$). No se encontraron diferencias significativas entre los niveles de comprensión lectora con respecto al género, pero sí en relación con el tipo de colegio; los alumnos de colegios privados obtuvieron puntuaciones más altas en el nivel crítico–intertextual.

Aragón y Caicedo (2009), presentaron una revisión de estudios sobre la enseñanza de estrategias metacognitivas para el mejoramiento de la comprensión lectora. Analizaron reportes de investigación y ensayos teóricos publicados entre 1996 y 2008. Sus resultados fueron reseñados y organizados en una matriz que permitió categorizar las variables abordadas en los estudios. Los reportes de investigación revisados mostraron una mejora significativa de la comprensión lectora en los estudiantes, luego de la participación en los programas de instrucción ofrecidos. El balance planteó algunas directrices generales y específicas que podrían ser tenidas en cuenta por profesionales interesados en diseñar, implementar y evaluar programas de prevención e intervención dirigidos al mejoramiento de la comprensión lectora de los estudiantes, en contextos educativos formales.

Por lo tanto se concluye que es necesario generar estrategias de enseñanza de comprensión lectora para desarrollar esta habilidad en los niños, el gusto por la lectura y potenciar así su desempeño personal y académico.

Así como la comprensión lectora ha adquirido una notable importancia en el ser humano las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) la vienen adquiriendo con el paso del tiempo, ya que su vehículo, la tecnología digital, se ha hecho presente en todas las áreas de actividad y colabora con los cambios que se producen en el trabajo, la familia y la educación, entre otros.

Las nuevas generaciones viven intensamente la omnipresencia de las tecnologías digitales, al punto que esto podría estar incluso modificando



sus destrezas cognitivas (UNESCO, 2013). En efecto, se trata de jóvenes que no han conocido el mundo sin Internet, y para los cuales las tecnologías digitales son mediadoras de gran parte de sus experiencias. Están desarrollando algunas destrezas distintivas; por ejemplo: adquieren gran cantidad de información fuera de la escuela, toman decisiones rápidamente y están acostumbrados a obtener respuestas casi instantáneas frente a sus acciones, tienen una sorprendente capacidad de procesamiento paralelo, son altamente multimediales y, al parecer, aprenden de manera diferente (Van Damme, 2006). Por ende, las escuelas se enfrentan a la necesidad de innovar en los métodos pedagógicos si desean convocar y ser inspiradoras para las nuevas generaciones de jóvenes.

La introducción de las TICs en las aulas pone en evidencia la necesidad de una nueva definición de roles, especialmente, para los alumnos y docentes. Los primeros, gracias a estas nuevas herramientas, pueden adquirir mayor autonomía y responsabilidad en el proceso de aprendizaje, lo que obliga al docente a salir de su rol clásico como única fuente de conocimiento. Esto genera incertidumbres, tensiones y temores; realidad que obliga a una readecuación creativa de la institución escolar (Lugo, 2010).

A las habilidades clásicas relacionadas con la lectura, la escritura y las matemáticas, los y las estudiantes deben sumar habilidades que les permitan sentirse cómodos con la colaboración, la comunicación, la resolución de problemas, el pensamiento crítico, la creatividad y la productividad, además de la alfabetización digital y la ciudadanía responsable (Voogt, Dede & Erstad, 2011).

En ese orden de ideas, las TICs constituyen un poderoso agente de cambio para el rediseño de ambientes, condiciones, métodos, y materiales didácticos; han hecho posible la aparición de nuevos enfoques pedagógicos distintos en cuanto al funcionamiento de la escuela, los contenidos del currículo, el rol del maestro, y los entornos de aprendizaje que se ofrecen al alumno. Varias experiencias han mostrado que una adecuada incorporación y utilización de TICs en el entorno educativo puede generar cambios importantes en las diversas concepciones y prácticas escolares, tales como: un mayor énfasis en la construcción del conocimiento, respeto por los ritmos de aprendizaje, atención a los alumnos menos aventajados, evaluación más centrada en productos y procesos, mejores condiciones para el trabajo cooperativo, mayor control

individual en la selección de contenidos de aprendizaje, y mejores posibilidades de integrar la comunicación verbal y visual (Poole, 1999).

Así, las TICs están reconfigurando las nociones de lectura y escritura. Destrezas como la capacidad para componer y enviar un mensaje electrónico, buscar y seleccionar información en Internet, leer y escribir documentos en formato hipermedial, integran el nuevo concepto de alfabetización. La lectura de hipermedios exige la capacidad de apreciar sus componentes audiovisuales (gráficos, videos, animaciones, sonidos), y comprender su relación con el texto alfabético (Leu, Kinzer, Coiro, y Cammack, 2004). Muchos de los textos que circulan en Internet tienen un formato hipertextual, es decir algunos de sus elementos (una palabra, una frase o un elemento gráfico) están enlazados a otros textos o elementos audiovisuales con información adicional. A los estudiantes no se les prepara para leer este tipo de documentos, los cuales requieren ciertas estrategias de exploración, no necesarias en la lectura convencional (Henao y Ramírez, 2006).

La lectura digital, realizada a través de dispositivos electrónicos, será también un proceso de un individuo acostumbrado a un entorno tecnológico que incluye, obligatoriamente, la multidimensionalidad de los aparatos, la interactividad, la conectividad, la costumización y el almacenamiento masivo.

La lectura digital no es más que una adaptación de un proceso otrora unidimensional hacia los requerimientos de un contexto y un usuario digitalizado. Trujillo (2013) explica:

El mundo de la literatura digital ofrece al lector nuevas posibilidades a través de la pantalla, superando además la distinción entre quien escribe y crea quien recibe y lee: las TIC nos permiten un acercamiento interactivo al texto y demandan del lector una mayor implicación en la lectura. (p.7)

Con base en lo anterior, se puede pensar que el concepto de lectura no está limitado a aquel ligado a los libros, sino que puede ser extensivo a aquellos soportes digitales como las tablets y laptops, cuyo contenido incluye incentivos multisensoriales y gráficos (Romero, 2014).

Por ello, posiblemente para aquellas generaciones, que han tenido que adaptar la digitalidad a su día a día, existe una clara diferencia entre las experiencias lectoras tradicionales y digitales. Sin embargo, para los nativos digitales (quienes desde sus primeros meses entran en contacto con dispositivos electrónicos), la nueva lectura es una de tipo digital: con soportes electrónicos, con interconectividad, con feedback entre usuarios, con conexión a Internet, con incentivos multisensoriales, en plataformas digitales, etc. Y con un protagonista que ya no es solo un lector, sino un usuario y lectoespectador, quien interactúa constantemente con el material, el soporte y otros usuarios lectoespectadores (Romero, 2014).

En conclusión, las TIC han generado una transformación de la lectura, como medio principal y de mayor disponibilidad, que obliga a una adaptación del lector a una digitalidad y a una multimedialidad que caracterizan la nueva dinámica textual, la cual se ha convertido en el eje de desarrollo de una nueva cultura en las generaciones recientes. Ante tal panorama la lectura digital presenta una connotación de importancia que trasciende los hasta ahora denominados medios tradicionales, por volúmenes de información, por el medio *per se*, por la facilidad de acceso, por el creciente desarrollo de la cultura digital, todo lo cual genera que tanto el medio, como la manera de abordarlo, requieran la aplicación de nuevas formas de comprensión, la cual, sin haber sido empleada ampliamente para los textos físicos, por lo menos en el contexto colombiano, ahora se tiene que formar de manera diferente para adaptarla a la disponibilidad de las nuevas tecnologías.

A continuación se presenta el marco teórico que sustenta desde las perspectivas de diferentes autores la forma de abordar la temática en esta investigación.

4 MARCO TEÓRICO

En este capítulo se encontrará la perspectiva desde la que se abordan la lectura, la didáctica, la estrategia didáctica, la lectura digital, la comprensión lectora y el modelo interactivo de lectura de Isabel Solé, los cuales constituyen el fundamento teórico de la presente investigación.

4.1 La Lectura

La lectura es una habilidad cognitiva sumamente importante que le permite al ser humano orientar su destino y buscar la verdad. Es una actitud mental y vital que desarrolla la emotividad y la inteligencia en procura de lograr en las personas sensibilidad para comprender su medio, transformar la realidad, reforzar la identidad y procurar el reencuentro de las personas consigo mismas y con su cultura. También permite otorgar un significado a hechos, cosas y fenómenos y mediante el cual se devela un mensaje cifrado, sea éste un mapa, un gráfico o un texto (Sastrías, 1997, citado en Rivera, 2015).

Cassany (2002) refiere que la lectura es un instrumento potentísimo de aprendizaje; leyendo libros, periódicos o papeles podemos aprender cualquiera de las disciplinas del saber humano. Pero además de la adquisición del código escrito implica el desarrollo de capacidades cognitivas superiores: la reflexión, el espíritu crítico, la conciencia, etc.

Si se parte de la base de que leer es un acto comunicativo, es necesario destacar que en todo acto de comunicación deben existir varios elementos fundamentales de los que los expertos parecen haber olvidado la figura indispensable del emisor. Tener en cuenta al emisor es crucial para entender un escrito, independientemente de que cada lector haga suyo el texto de forma particular porque lo que se pretende, al fin y al cabo, es comunicarse sin interferencias para un mayor y mejor entendimiento dentro de la sociedad, incluso en la literatura, la base de la lectura por placer, la lectura que evoca sentimientos (algo subjetivo frente a la objetiva intención comunicativa).

Así, el Leer —entendido desde un punto de vista etimológico como se define según la RAE: acto de comprender la significación de los caracteres empleados en un escrito— es la capacidad que permite a un receptor entender el mensaje escrito, de la forma más objetiva posible, que ha emitido un emisor. Y, por lo tanto, la base de la competencia



lectora, en la que el sujeto usaría esta capacidad para relacionarse dentro de la sociedad que le rodea.

La comprensión lectora es la capacidad de un individuo de captar lo más objetivamente posible lo que un autor ha querido transmitir a través de un texto escrito. Por lo tanto, la comprensión lectora (Reading Comprehension) es un concepto abarcado por otro más amplio que es la competencia lectora (Reading Literacy). La competencia lectora es la habilidad de un ser humano de usar su comprensión lectora de forma útil en la sociedad que le rodea. De esta forma, la comprensión lectora es el hecho abstracto dependiente de la capacitación individual de cada persona y la competencia lectora la materialización concreta llevada a cabo en dependencia de la relación del individuo con la sociedad.

Así, la comprensión lectora está ligada más al individuo que al entorno, a sus capacidades intelectuales o emocionales, o su perfil psicológico, mientras que la competencia lectora añade más peso a una variable pragmática, la socialización, la inteligencia social o la inteligencia ejecutiva (Marina, 2012).

La enseñanza de la lectura y su comprensión ocupa un lugar preponderante dentro de los planes de estudios por ser la base del resto de las asignaturas. Por tanto, dichos procesos merecen especial atención dentro de la actividad escolar y también en la sociedad. La comprensión lectora constituye una de las vías principales para la asimilación de la experiencia acumulada por la humanidad. Su enseñanza coadyuva al desarrollo intelectual y afectivo del estudiante, especialmente en el campo de las lenguas extranjeras donde no solo facilita el acceso al conocimiento científico-cultural foráneo, sino que facilita el aprendizaje de la lengua meta.

Según Cabrera (1989, p.34) “el proceso de lectura siempre interesó desde todos los puntos de vista a los investigadores, psicólogos, pedagogos, poligrafistas, oftalmólogos, higienistas, entre otros”. La atención hacia este complicado proceso no pierde fuerza, sino que crece actualmente, cuando el hombre por medio del vocablo impreso obtiene un considerable volumen de información visual. La lectura es un instrumento de capital importancia en todas las esferas de la vida social. Cabrera (1989), destaca el papel de este proceso al expresar que “hoy día, a pesar de la aparición de nuevas vías y medios de asimilación de conocimientos, la

lectura continúa siendo uno de los modos fundamentales para recibir la información visual” (p.34).

Álvarez (1996), consideraba que

“el proceso de enseñanza de la lectura exige, cada vez con mayor urgencia, el diseño de estrategias didácticas eficaces que partan de una modelación análoga a la complejidad de la lectura como actividad, tanto en su diversificación tipológica como en su estructura peculiar” (p.11)

de ahí, la necesidad de acometer el presente estudio y dirigido a potenciar esta importante forma de la actividad verbal, desde temprana edad.

La concepción didáctico-cognitiva para la enseñanza de la lectura facilita el proceso de comprensión. Comprender es un proceso psicológico complejo e incluye factores no solo lingüísticos, tales como: fonológicos, morfológicos, sintácticos y semánticos, sino además motivacionales y cognitivos. Esta abarca el empleo de estrategias conscientes que conducen en primer término decodificar el texto; luego, presupone que el lector capte el significado no solo literal de las palabras y las frases, o el sentido literal de las oraciones, de las unidades supraoracionales o del párrafo, o del contenido literal del texto; sino que debe captar el significado, el sentido y el contenido complementario lo cual significa, entre otras cosas, el procesamiento dinámico por parte de ese receptor/lector, quien lo desarrolla estableciendo conexiones coherentes entre sus conocimientos y la nueva información que le suministra el texto.

Tales conexiones son las que se pueden y deben formar en un proceso de enseñanza de la comprensión lectora, la cual, en la forma tradicional de enseñanza se hace de forma tácita por haber un mayor enfoque y prelación en la asimilación de los códigos, propio del desarrollo de la capacidad lectora del individuo, limitándolo, como se ha demostrado en el desarrollo de su habilidad lectora.

La definición del concepto comprensión proporciona una utilidad didáctica práctico-funcional con énfasis en los procesos hermenéuticos y semióticos presentes en la decodificación. La misma constituye una condición didáctica superior al concebir el proceso de lectura como habilidad.



Según Solé (2000), “leer es un proceso de interacción entre el lector y el texto, proceso mediante el cual el primero intenta satisfacer los objetivos que guía a su lectura” (p.17). Implica formar lectores activos, que procesen la información y sean críticos en lo que leen. La lectura debe tener una finalidad, bien sea como disfrute, para buscar una información concreta o para seguir instrucciones en realizar una determinada actividad.

Lerner (2001) dice que leer es adentrarse en otros mundos posibles, es indagar en la realidad para comprender mejor, es distanciarse del texto y asumir una postura crítica, frente a lo que se dice y se quiere decir; es sacar carta de ciudadanía en el mundo de la cultura escrita.

Ferreiro & Teberosky (2005) manifiesta, que el ser humano debe ser lector y crítico de textos que lee, de manera que le encuentre el significado de la palabra escrita, es decir, la lectura es un acto donde el ser humano acepta la asignación de encontrarle sentido y coherencia a lo que el autor refleja en su escrito, por lo tanto, el lector debe reaccionar al momento de leer, buscando sentido de lo que se quiere expresar.

Así mismo, Ferreiro & Teberosky (2005) se refieren a la lectura como un medio a través del cual el ser humano procesa de manera sistematizada la información recibida a través de códigos gráficos, integrando otros procesos como la comprensión y el análisis de la información.

Estas autoras coinciden que si no hay interpretación, análisis, comprensión, no hay lectura. Así, esta es concebida como la interacción entre el lector y el texto, siendo un proceso que permite construir significados, explorar, crear, imaginar, aprender nuevos conocimientos que ayudan a ampliar el vocabulario y a intercambiar información con otras personas. Este va más allá de decodificar los sonidos de las letras, es un proceso que se convierte en la base para adquirir otros aprendizajes, al darle significado a lo que está escrito. Smith (1989) afirma que “la lectura puede considerarse en términos generales como parte de un proceso de comunicación en el que la información viaja entre un transmisor y un receptor” (p.23). Es decir, es un continuo intercambio de conocimientos y saberes que permiten la comprensión del mundo y la construcción de otros nuevos.

Cabe resaltar que la lectura está implícita en toda nuestra cotidianidad, para resolver problemas matemáticos, para hacer una receta culinaria, al comprar un producto es indispensable leer las recomendaciones, al

comprar un juguete a nuestros hijos, debemos leer antes como se arma el juguete.

Garrido (2014) dice:

“El gusto por la lectura no se enseña, se contagia. Un lector es alguien que, además de leer por necesidad todo lo necesario para estudiar y trabajar y vivir en un mundo que ha sido construido sobre la palabra escrita, lee y escribe también por el puro placer de hacerlo” (p. 17).

Por esta razón es importante promover en los estudiantes lecturas que sean críticas y reflexivas, que no sean actividades repetitivas y memorísticas ya que con ello se contribuye a que los escolares no se sientan identificados con un buen libro, y sientan pereza por la lectura, desafortunadamente algunos docentes imponen libros que posiblemente no están acorde con los intereses del estudiante; cuando se le permite al estudiante escoger un libro, analizarlo y discutirlo con sus compañeros, se contribuye a un crecimiento intelectual, en el que la didáctica, despierta el agrado del estudiante y da la posibilidad de formarlo como un lector crítico y autónomo. A continuación se ampliará la concepción de la didáctica para entender su articulación en el presente estudio.

4.2 La Didáctica

La palabra Didáctica tiene origen del griego didasticós, que significa “el que enseña” y concierne a la instrucción; didasco que significa “enseño” a esta se le ha considerado parte principal de la Pedagogía que permite dar reglas para la enseñanza, fue por esto que un principio se interpretó como “el arte o la ciencia de enseñar o instruir” (Carvajal, 2009).

El concepto de didáctica, lo han definido diferentes autores, desprendido de conceptos como:

“La Didáctica es el campo del conocimiento de investigaciones, de propuestas teóricas y prácticas que se centran sobre todo en los procesos de enseñanza y aprendizaje”. (Zabalza, 1990).

“La Didáctica es una disciplina reflexivo- aplicativa que se ocupa de los procesos de formación y desarrollo personal en contextos intencionadamente organizados”. (De la Torre, 1993).



La didáctica es parte de la pedagogía que se interesa por el saber, se dedicada a la formación dentro de un contexto determinado por medio de la adquisición de conocimientos teóricos y prácticos, contribuye al proceso de enseñanza aprendizaje, a través del desarrollo de instrumentos teórico - prácticos, que sirvan para la investigación, formación y desarrollo integral del estudiante (Carvajal, 2009).

Al realizar este proceso de reconocimiento y comparación de conceptos de didáctica se inicia el proceso de reflexión orientado a que los docentes aprendan a "dudar" de sus propios procesos y estrategias de enseñanza y a descubrir otras posibilidades para sus metodologías, desarrollar habilidades didácticas en la labor docente y en la práctica del modelo educativo (Carvajal, 2009).

Los objetos de estudio de la Didáctica son:

- Enseñanza. Es la actividad intencional que aplica el currículum y tiene por objeto el acto didáctico, es dirigir el proceso de aprendizaje, es hacer que el alumno aprenda.
- Aprendizaje. Es el proceso mediante el cual se origina o se modifica un comportamiento o se adquiere un conocimiento de una forma más o menos permanente.
- La instrucción. Es un proceso más concreto, reducido a la adquisición de conocimientos y habilidades.
- La formación. Es el proceso de desarrollo que sigue el sujeto hasta alcanzar un estado de plenitud personal.
- La comunicación de conocimientos.
- El sistema de comunicación.
- Los procesos de enseñanza y aprendizaje.

La situación Didáctica es el conjunto de relaciones establecidas entre un estudiante con un medio y un sistema educativo con la finalidad de posibilitar su aprendizaje.

En general se trata de una metodología de enseñanza-aprendizaje "personalizada" que permite dirigir el trabajo independiente o presencial del estudiante promoviendo su autonomía y su capacidad de aprender.

El proceso de enseñanza aprendizaje, comenzó hace muchos años, pedagogos ilustres de todos los tiempos escribieron sobre aspectos esenciales de dicho proceso, desde Comenio (1592 - 1670), en la



Didáctica Magna, en la que establece las bases de la teoría de la enseñanza o arte de enseñar. En la obra de Comenio se encuentran aspectos como: el estudio del docente, la visión integral del alumno, la concepción cíclica de la enseñanza, el estudio del proceso enseñanza-aprendizaje. Comenio, al escribir sobre la Didáctica, señala:

“La proa y la popa de nuestra didáctica ha de ser investigar y hallar el modo de que los que enseñan tengan menos que enseñar, y los que aprenden, más que aprender, las escuelas tengan menos ruido, molestias y trabajo en vano, y más sosiego, atractivo y sólido provecho” (Citado por Zilberstein, 1999, p.4)

El aporte de Comenio fue muy importante ya que se salió de la didáctica tradicional donde el docente era quien impartía el conocimiento y se trabajaba a través de castigos limitando al estudiante a realizar lo que el docente le informaba sin tener la oportunidad de construir su propio conocimiento.

Por otra parte Zabalza (1990) señala que la didáctica es el campo del conocimiento de investigaciones, de propuestas teóricas y prácticas que se centran sobre todo en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Así mismo, De La Torre (1993) se refiere a la didáctica como una disciplina reflexivo - aplicativa que se ocupa de los procesos de formación y desarrollo personal en contextos intencionadamente organizados.

Estebaranz (1994) cita a la didáctica como el conjunto de conocimientos e investigación que tiene su origen y su razón de ser en la práctica, en los problemas de diseño, desarrollo y evaluación del currículo, y en su intento de una renovación curricular.

El aporte que hace Álvarez (2003) es muy importante porque el objeto de estudio de la didáctica es el proceso docente-educativo dirigido a resolver la problemática que se le plantea a la escuela: La preparación del hombre para la vida, pero de un modo sistémico y eficiente.

La didáctica atiende sólo al proceso más sistémico, organizado y eficiente, que se ejecuta sobre fundamentos teóricos y por personal profesional especializado: los profesores. En consecuencia la didáctica es una rama de la pedagogía. (Álvarez, 1992)

Según lo dicho por el autor el proceso docente-educativo está dado por el aprendizaje que el estudiante recibe, que es la actividad que ejecuta para



su formación y el docente es el que guía ese aprendizaje. Esa actividad se denomina enseñanza. Ambos (estudiantes y profesor) actúan sobre una materia de estudio, es decir los estudiantes trabajan con la ayuda del profesor sobre cierta materia. De igual forma el autor nos habla de unos componentes para que el proceso docente-educativo se realice; estos componentes son:

- El problema que es el encargo social que se le da al docente para preparar a los estudiantes con determinada formación, con determinados conocimientos y valores a que se desenvuelvan en un contexto social.
- El objeto en el cual se manifiesta la necesidad de preparar o superar a obreros o a profesionales para que participen en la solución del problema, que se resuelve inmerso en el proceso de formación del ciudadano.
- El objetivo que es la aspiración, el propósito, que se quiere formar en los estudiantes: la instrucción, el desarrollo y la educación de los jóvenes, adolescentes y niños.
- El contenido donde el estudiante debe formar su pensamiento, dominar una rama del saber, se apropia del conocimiento que adquiere.
- El método el cual debe tener un orden, una secuencia.
- La forma como el docente organiza en el tiempo, en correspondencia con el contenido a asimilar y el objetivo a alcanzar; así mismo, se establece una determinada relación entre los estudiantes y el profesor, que viene dada por ejemplo por la cantidad de estudiantes que estarán en el aula con el profesor en un momento determinado, estos aspectos organizativos más externos se denominan forma de enseñanza.
- El medio que se refiere a las ayudas didácticas que requiere para realizar la actividad, como los medios audiovisuales, el tablero, equipos de laboratorio, etc.
- El resultado que expresa las transformaciones que se lograron alcanzar en el escolar; es el producto que se obtiene del proceso.

Adicionalmente Fernández (2003) dice que la importancia de la didáctica radica en que se debe tener en cuenta primero la parte humana la cual está constituida por el maestro, sus estudiantes el grupo en interacción constante y fecunda y segundo por lo cultural, formado por los objetivos, contenidos, método, formas de organización, evaluación. Sería grave darle tanta importancia o énfasis exagerados al contenido o al método como si fueran los únicos o decisivos de la situación; serán valiosos en



cuanto contribuyan a desarrollar y formar la personalidad de los estudiantes. Así mismo, el estudiante cuando inicia un aprendizaje sistemático pasa por una serie de etapas que van desde la ignorancia del tema en el que abundan vagas, nociones, confusas y erróneas. Sigue con la etapa del análisis, en la que cada parte del todo es analizada e investigada, luego sigue una parte de integrar el conocimiento en un todo coherente y significativo, finalmente se concluye en una fase de adquisición del conocimiento de fijación, el cual se realiza a través de repeticiones o de ejercicios. Naturalmente este aprendizaje no se da del mismo modo a todos los estudiantes ya que hay entre ellos "rasgos y diferencias individuales" con relación a su nivel de madurez, capacidad general, preparación escolar, aptitudes específicas, método y ritmo de trabajo, resistencia a la fatiga, sensibilidad, así como en cuanto a ideales, actitudes, preferencias, motivación interior y aspiraciones para el futuro. Identificar estos "rasgos y diferencias individuales", explotar sus posibilidades, compensar sus deficiencias y, asimismo, encuadrar a todos los estudiantes en un plano de aprendizaje dinámico y eficaz, orientando, dirigiendo y controlando su evolución hacia objetivos valiosos social y profesionalmente eso es enseñar en su sentido moderno más auténtico. No aparecen en el ítem 9 referencias

Así mismo, se encuentran los aportes de Vygotsky (1978) donde enfatiza que los contextos sociales y culturales son de gran importancia para la apropiación del conocimiento y pone énfasis en el rol activo del maestro. El contexto forma parte del proceso de desarrollo y moldea los procesos cognitivos, el contexto social debe ser considerado en diversos niveles:

- 1.- El nivel interactivo inmediato, constituido por el (los) individuos con quien (es) el niño interactúa en esos momentos.
- 2.- El nivel estructural, constituido por las estructuras sociales que influyen en el niño, tales como la familia y la escuela.
- 3.- El nivel cultural o social general, constituido por la sociedad en general, como el lenguaje, el sistema numérico y la tecnología"

Vygotsky (1978) introduce el concepto de 'zona de desarrollo próximo' que es la distancia las habilidades que el niño posee y lo que puede llegar a aprender a través de la guía o apoyo que le puede brindar un adulto o un par más competente, mediante lo que se podría entender como una estrategia didáctica.

Solé (1994), reflexiona acerca de la necesidad de implementar secuencias didácticas orientadas a cumplir los objetivos de formación de la comprensión lectora, pese a ello encuentra que no es frecuente su



empleo. Y manifiesta que no se trata de una plantilla cerrada sino de un instrumento que le permita al estudiante familiarizarse con un procedimiento mediante el cual realmente pueda hallarle significado al texto abordado, pueda aprender de él y además le tome gusto a la lectura.

Por lo tanto la didáctica es una herramienta que facilita los procesos de aprendizaje, su familiarización con pasos a seguir y a interiorizar, para que la consecuencia, en el caso específico de la comprensión lectora sea, la de personas que puedan discernir y extraer los conocimientos que desea transmitir un autor y la respectiva aplicación que el lector le pueda dar dada sus circunstancias personales y sus particularidades.

4.3 Estrategia Didáctica

Velazco y Mosquera (2010) al hablar de las estrategias didácticas exponen que su concepto comprende la selección de actividades y prácticas pedagógicas en diferentes momentos formativos, métodos y recursos, en el proceso enseñanza – aprendizaje. Sin embargo, como las estrategias didácticas pueden contemplarse tanto en el proceso de enseñanza como en el de aprendizaje, vale la pena aclarar cómo se asume en cada caso. En primera instancia, las estrategias de aprendizaje consisten en un procedimiento o conjunto de pasos o habilidades que un estudiante adquiere y emplea de forma intencional como instrumento flexible para aprender significativamente y solucionar problemas así como para suplir sus demandas académicas. En segunda instancia, las estrategias de enseñanza son todas aquellas ayudas planteadas por el docente, que se proporcionan al estudiante para facilitar un procesamiento más profundo de la información (Comisión Iberoamericana, 2014), dentro de las cuales el vehículo es la lectura digital.

4.4 Lectura Digital

Junto con la escritura, la lectura ha experimentado un fuerte impacto por el auge exponencial de nuevos documentos escritos en forma digital, con su propio discurso y gramática (el discurso electrónico) y una semiótica que aúna códigos textuales, icónicos, auditivos, incluso olfativos. El documento digital reclama su propia lectura, competencias y formas de alfabetización, lo que plantea retos sobre la adquisición de nuevas



habilidades y destrezas para una lectura naturalizada en el ciberespacio, que son extrañas para la Escuela, que no se acomoda a las reglas y normas establecidas por otro tipo de alfabetización (Romero, 2014).

Al respecto, y buscando definir la alfabetización, Carlino (2003), pone de manifiesto que los modos de leer y escribir -de buscar, adquirir, elaborar y comunicar conocimiento- no son iguales en todos los ámbitos. Advierte contra la tendencia a considerar que la alfabetización es una habilidad básica que se logra de una vez y para siempre, ya que por el contrario, la diversidad de temas, clases de textos, propósitos, destinatarios, reflexión implicada y contextos en los que se lee y escribe plantean siempre a quien se inicia en ellos nuevos desafíos y exigen continuar aprendiendo a leer y a escribir. Es en ese sentido en el que se entienden las formas de alfabetización, mencionadas arriba.

Los educandos, pues, escriben y leen en un registro idiomático alternativo al escolar, por lo que todos los parámetros alfabetizadores se han trastocado. La lectura escolar se convierte en un ejercicio de disciplina académica, en tanto que la lectura que procura conocimiento útil del mundo se obtiene de un nuevo espacio educativo digital, con otras formas de regulación.

En estas circunstancias no extraña, en absoluto, que técnicas y procedimientos tradicionales, como el gusto lector, la motivación lectora, la animación y la dinamización de la lectura, hayan variado y presenten una problemática muy distinta. Tampoco extraña que el alejamiento lector de la lectura sea inversamente proporcional al atractivo y manejo experto de tecnologías por los adolescentes, como denota el informe PISA y tantos otros análisis.

La Escuela tiene, pues, como reto ineludible incorporar la lectura digital y el ciberespacio como una nueva alfabetización, con sus propias técnicas y competencias, su propia promoción lectora, su propio proceso inferencial al conocimiento, pero, además, tiene una misión importante: asociar la lectura y el análisis de conocimiento con una adecuada gestión de los contenidos digitales (Cuevas y Marzal, 2007), dando paso a una nueva y revolucionaria forma de lectura que empieza a tener un impacto muy importante en el desarrollo del saber: la lectura electrónica, conocida también como e-reading, ciber-lectura o lectura digital (Gutiérrez, 2006).



Esta revolucionaria forma de lectura basada en la transmisión y digitalización de los textos y nuevas formas de leer en pantalla, está generando un debate muy importante en el contexto internacional entorno a sus potenciales ventajas y bondades en confrontación con sus limitaciones y perjuicios (Gutiérrez, 2006).

La lectura electrónica de textos digitales demanda a sus lectores el desarrollo de nuevas habilidades, más allá de las requeridas hasta ahora para enfrentar a los medios impresos, al respecto, la Asociación Internacional de la Lectura, ha reconocido recientemente que:

“Los textos electrónicos presentan nuevas ayudas y también nuevos retos que pueden tener gran impacto sobre la capacidad que tiene el individuo de comprender lo que lee. Internet en especial, ofrece nuevos formatos de texto, nuevos propósitos para la lectura y nuevas maneras de interactuar con la información, que pueden confundir y hasta abrumar a las personas acostumbradas a extraer significados únicamente de los impresos convencionales.”
(Asociación Internacional de la Lectura, 2003).

Al referirse a estas nuevas características de la lectura electrónica, Coiro (2003), especialista en comprensión de la lectura en Internet manifiesta que:

“Esta nueva y novedosa clase de lectura es interactiva, no lineal, fácil de ejercitar, eficiente de usar, amigable, multifuncional, productiva y prácticamente libre de errores que permite a los lectores leer, coescribir, seleccionar los temas de interés, comprender y relacionar la información más efectivamente, fraccionar la lectura en segmentos cortos y autónomos para reconstruir el conocimiento casi de forma automática [...] por tanto, señala Coiro (2003), se hace imperioso impulsar en la sociedad esta nueva forma de lectura para hacer un uso más efectivo de la información en los albores de este nuevo milenio que se caracterizará sin duda alguna por la producción ilimitada de textos para medios en línea.”

La lectura electrónica de textos basada en las Nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación están dando pauta a un nuevo orden de



las comunicaciones en el contexto mundial, que están demandando a los ciudadanos del siglo XXI del fortalecimiento de sus capacidades de lectura en texto impreso, así como de la adquisición de nuevas competencias y habilidades relacionadas con el manejo de las computadoras, el Internet y la World Wide Web.

De esta manera, se empieza a hablar cada vez más de una nueva alfabetización digital, técnico-alfabetismo o alfabetismo on-line considerado como un fenómeno muy complejo en el que intervienen la tecnología en combinación con todo tipo de signos, símbolos, imágenes, palabras y sonidos orientados en un mismo acto: la lectura digital (Ilana, 2004), la cual requiere, a su vez, del desarrollo de una nueva forma de comprensión lectora.

Para definir la concepción de comprensión lectora desde la perspectiva de esta investigación a continuación se analizará en detalle en qué consiste y cuál es su importancia.

4.5 Comprensión Lectora

La comprensión lectora hace referencia a un proceso simultáneo de extracción y construcción transaccional entre las experiencias y conocimientos del lector, con el texto escrito en un contexto de actividad. En este sentido, la construcción de la representación mental textual es un proceso abierto y dinámico, inexistente exclusivamente en el texto o en el lector, y dependiente de la relación recíproca entre las condiciones del texto, el contexto y lector (Gutiérrez y Salmerón, 2012).

Paris, Wasik y Tuner (1991) ofrecen seis razones por las que adquirir una competencia estratégica en comprensión lectora es relevante para la educación y desarrollo de los escolares (p. 609): i) las estrategias permiten a los lectores elaborar, organizar, y evaluar la información textual; ii) la adquisición de estrategias de lectura coincide y se solapa con el desarrollo de múltiples estrategias cognitivas para la mejora de la atención, memoria, comunicación y aprendizaje durante la infancia; iii) las estrategias son controladas por los lectores; estas son herramientas cognitivas que se pueden usar de forma selectiva y flexible; iv) las estrategias de comprensión reflejan la metacognición y la motivación porque los lectores deben tener tanto conocimientos estratégicos como la disposición a usar dichas estrategias; v) las estrategias que fomentan la lectura y el pensamiento pueden ser enseñadas directamente por los

profesores; vi) la lectura estratégica puede mejorar el aprendizaje en todas las áreas curriculares.

Por ello las tareas de comprensión lectora, además de comprender acciones encaminadas a conseguir eficacia y eficiencia en los procesos de decodificación y acceso al significado de palabras, han de integrar estrategias de aprendizaje autorregulado que permitan a los escolares una mayor consciencia y control de los procesos implicados en la comprensión del texto que leen (Madariaga & Martínez-Villabeita, 2010).

De acuerdo con Solé y Colomina (1999) comprender es un proceso de construcción de significados acerca del texto que se pretende comprender. Es un proceso que implica la participación activa del lector, en la medida en que la comprensión que este realiza no es un derivado de la recitación del contenido de que se trata, sino que es imprescindible que el lector encuentre sentido al efectuar el esfuerzo cognitivo que supone leer, lo que exige conocer qué va a leer y para qué va a hacerlo, exige, además, disponer de recursos (conocimiento previo relevante, confianza en las propias posibilidades como lector, disponibilidad de ayudas necesarias) que permitan abordar la tarea con garantías de éxito. Finalmente, exige, también, que se sienta motivado y que su interés se mantenga a lo largo de la lectura. Con base en ello, se afirma que, en algún momento, el lector podrá comprender el texto, a través de un modelo interactivo de lectura.

4.6 Modelo interactivo de lectura de Isabel Solé

De acuerdo con Solé y Colomina (1999), el modelo interactivo no se centra exclusivamente en el texto ni en el lector, si bien se le da una marcada importancia al uso que este hace de sus conocimientos previos para la comprensión del texto. Así, el modelo interactivo se da desde el momento en el que el lector se sitúa ante el texto y en él, los elementos que lo conforman, le generan expectativas a distintos niveles, de manera que la información que se procesa en cada uno de ellos funciona como preámbulo para el nivel siguiente, con lo cual, a través de un proceso ascendente, la información se dirige hacia niveles más elevados. Pero simultáneamente, dado que el texto genera también expectativas a nivel semántico, de su significado global, dichas expectativas guían la lectura y buscan su verificación en indicadores de nivel inferior (léxico, sintáctico,



grafo-fónico) a través de un proceso descendente. Por lo tanto, el lector utiliza al mismo tiempo su conocimiento del mundo y su conocimiento del texto para construir una interpretación acerca de aquel. Con base en lo anterior, desde el punto de vista de la enseñanza, las propuestas que se basan en esta perspectiva señalan la necesidad de que los estudiantes aprendan a procesar el texto y sus distintos elementos así como las estrategias que harán posible su comprensión.

“El modelo interactivo de la lectura supone una síntesis y una integración de otros modelos que desde su propia perspectiva han intentado una explicación del acto lector” (Solé, 1987, p.1), así toma elementos del modelo bottom-up, “el cual considera a la lectura como un proceso secuencial y jerárquico, proceso que se inicia con la identificación de las grafías que configuran las letras y que procede en sentido ascendente hacia unidades lingüísticas más amplias (palabras, frases)” (Solé, 1987, p1). En esta perspectiva, el lector analiza el texto partiendo de lo que considera más simple (la letra) hasta llegar a lo que se cree más complejo (la frase, el texto en su globalidad), luego este modelo concede prioridad al texto. Por otra parte se encuentra el modelo top down, modelo de lectura en el que se considera que el proceso de lectura se inicia en el lector, que hace hipótesis sobre alguna unidad del discurso escrito, en el que se asume que el procesamiento del texto a niveles inferiores (sintáctico, de reconocimiento de palabras, de decodificación) se encuentra bajo el control de procesos inferenciales de nivel superior. En este modelo se postula también un procesamiento unidireccional y jerárquico, pero esta vez en sentido descendente, en el cual la búsqueda de significación guía las actuaciones del lector durante la lectura. En esta perspectiva, el lector es alguien que crea el texto, más que alguien que lo analiza.

La insuficiencia manifiesta de ambos modelos para dar cuenta del proceso de lectura constituye el origen de un nuevo marco explicativo que, superando los defectos de aquellos, integran sus aspectos positivos y necesarios para la construcción de una teoría de la lectura. En el marco de la aproximación interactiva se asume que leer es el proceso mediante el cual se comprende el lenguaje escrito. El lector eficiente utiliza información de diversa índole para realizar su tarea.

Un aspecto fundamental del modelo interactivo es que no se centra exclusivamente en el texto ni en el lector, si bien atribuye una gran



importancia al uso que éste hace de sus conocimientos previos en la construcción de una interpretación plausible.

Para el modelo interactivo, en la lectura intervienen de manera coordinada, simultánea e interactuante, procesamientos de la información en sentido ascendente (bottom-up) y descendente (top down). Simplificando al máximo, el proceso vendría a ser el que se describe a continuación (Solé, 1987, p.3):

Cuando el lector se sitúa ante un texto, los elementos que lo componen generan en él expectativas a distintos niveles, de manera que la información que se procesa en cada uno de ellos funciona como input para el nivel siguiente; así, y gracias a un sistema bottom-up, la información se propaga hacia niveles cada vez más elevados. Pero a la vez que esto sucede, y dado que el texto genera también expectativas a niveles superiores (sintáctico, semántico), dichas expectativas se constituyen en hipótesis que buscan en los niveles inferiores indicadores para su posible verificación, a través de un procesamiento top down. En el modelo interactivo, ambos procesos actúan simultáneamente sobre una misma unidad textual. El lector, entonces, puede hacer uso óptimo de la información textual y contextual así como de los aspectos redundantes del texto; el funcionamiento constante del procesamiento top down asegura que la información consistente con las hipótesis del lector será fácilmente asimilada; por su parte, el procesamiento bottom-up se responsabiliza de que el lector esté atento a aquellas informaciones que no confirman sus expectativas sobre el texto, o que tienen un carácter novedoso. Así, mediante la interacción de ambos procesos, se accede a la comprensión (Solé, 1987, p.4).

En el modelo interactivo la lectura contiene una actividad cognitiva compleja, es un proceso constante de emisión y verificación de hipótesis a partir de diversos índices. Comprender consiste en seleccionar esquemas que expliquen el material sobre el que está trabajando y en verificar después que esos esquemas realmente lo explican (Solé, 1987, p.5).



En esta perspectiva, para comprender un texto resulta necesario que el lector posea algún esquema que le permita relacionar la información que el texto presenta con lo que él ya sabe. Queda sin embargo por dilucidar una cuestión ineludible para una teoría que basándose en la noción de esquema aspire a explicar la comprensión, ya sea la del mundo en general, ya sea la de un texto.

En resumen, el modelo interactivo aborda la actividad lectora como una interacción de conocimientos entre el lector y el texto, en donde la persona procesa de forma activa la información contenida en el texto. Para poder realizar tal procesamiento, el lector debe incorporar sus conocimientos adquiridos previamente con el propósito de alimentarlos con la nueva información del texto, exponiéndolos a ser transformados. Sin embargo, para que esto suceda es necesario tener en cuenta los diferentes elementos constitutivos del texto y su contexto global, con lo cual es el lector un constructor del significado para lo cual es fundamental que este lo sepa abordar y su habilidad para hacerlo. (Solé, 1987).

5 TIC Y EDUCACIÓN

La "sociedad de la información" en general y las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en particular, inciden de manera significativa en todos los niveles del mundo educativo. Las nuevas generaciones van asimilando de manera natural esta nueva cultura que se va conformando. Los más jóvenes no tienen el paso experiencial de haber vivido en una sociedad "más estática" (como la que le ha correspondido a las personas en décadas anteriores), de manera que para ellos el cambio y el aprendizaje continuo para conocer las novedades que van surgiendo cada día es lo normal.

Precisamente, para favorecer el papel que tienen las TIC en los procesos formativos que se empiezan a desarrollar desde los entornos educativos informales (familia, ocio...), la escuela debe integrar también la nueva cultura: alfabetización digital, fuente de información, instrumento de productividad para realizar trabajos, material didáctico o instrumento cognitivo. Así, al estar las TIC presentes en los hogares, en ellos los más pequeños pueden acercarse y disfrutar con estas tecnologías de la mano de sus padres. En cambio, en la escuela, se deben acercar como estudiantes a la cultura de hoy, no a la cultura de ayer, lo que vuelve importante la presencia en la clase del computador, de la cámara de vídeo o de la televisión desde los primeros cursos, como otros escenarios, que se manejarán con finalidades diversas: formativas, lúdicas, informativas o comunicativas, lo que permite realizar actividades educativas dirigidas a su desarrollo psicomotor, cognitivo, emocional y social (Marqués, 2013).

Dada la creciente importancia del uso de las TIC, a continuación debido al interés central de esta investigación, se presentan aspectos relacionados con la lectura digital, la necesidad de mejorar los procesos de comprensión de la lectura digital, su aprendizaje significativo desde el modelo de lectura interactiva de Isabel Solé, y su representación desde una perspectiva tecnológica.

5.1 ÁREA DE CONOCIMIENTO

La lectura digital, con sus múltiples posibilidades de acuerdo con la tecnología que se emplee para la visualización de los textos y su ambientación, ha ido imponiéndose, progresivamente, desde la aparición



del internet. Es así, como en la actualidad, desde temprana edad las personas interactúan más tiempo con dispositivos electrónicos que proporcionan textos de toda naturaleza, que con textos en formato físico, por lo que las estrategias formativas de lectura y comprensión lectora deben orientarse a esta nueva tendencia.

Pese a ello, desde la perspectiva docente, en la enseñanza de la lectura, las falencias en la comprensión lectora, continúan debido a que se sigue enseñando basado en la descodificación del texto y en la evaluación de lo leído a partir de preguntas cerradas, con lo cual las deficiencias que ya se experimentaban de aprendizaje de la lectura de antaño ahora se ven incrementadas al introducirse el nuevo contexto de lo digital.

Por lo tanto, en el proceso de enseñanza – aprendizaje de la lectura se hace necesario solventar de una manera concreta y didáctica la problemática de la comprensión lectora dentro de dicho contexto digital, lo cual se constituye en el tema central de la presente investigación.

5.2 PERSPECTIVA EDUCATIVA

La lectura digital, con sus múltiples posibilidades de acuerdo con la tecnología que se emplee para la visualización de los textos y su ambientación, ha ido imponiéndose, progresivamente, desde la aparición del internet.

5.2.1 Enfoque de aprendizaje y las TIC

Desde la perspectiva de la presente investigación, las TIC, representadas por la mediación digital, constituirán el escenario dentro del cual esta se aborda, con un enfoque constructivista en el que se adopta el modelo de lectura interactiva de Isabel Solé, como modelo de enseñanza de comprensión en el ejercicio de la lectura digital.

Teoría de aprendizaje

El desarrollo de esta investigación se abordó desde la perspectiva de la teoría del constructivismo, ya que a partir de las investigaciones de Piaget sobre el desarrollo genético de la inteligencia, se desarrollaron los enfoques constructivistas, hasta el punto que Campos y Gaspar (1996)



afirman que *“el constructivismo es hoy en día el paradigma predominante en la investigación cognoscitiva en educación”*.

Novak (1982), a partir de los trabajos de Ausubel sobre la asimilación de los conocimientos, nos dice que *“el nuevo aprendizaje depende de la cantidad y de la calidad de las estructuras de organización cognoscitivas existentes en la persona”*. La psicopedagogía nos aporta la información sobre cómo aprenden los alumnos y cómo construyen los conocimientos científicos. La psicología cognitiva más los aportes de la epistemología, entendida como la doctrina de los fundamentos y métodos del conocimiento científico, han esclarecido nuestra capacidad de entender cómo aprende el estudiante, a partir, como señalan los especialistas, de las reflexiones sobre la construcción del saber científico. Estos aportes inciden, necesariamente, en la didáctica de las diferentes disciplinas del conocimiento humano.

Las teorías de Piaget citadas por Niedo y Macedo (1997) señalan, por su parte, el punto de partida de las concepciones constructivistas del aprendizaje como *“un proceso de construcción interno, activo e individual”*. Para Piaget, conviene recordarlo, el *“mecanismo básico de adquisición de conocimientos consiste en un proceso en el que las nuevas informaciones se incorporan a los esquemas o estructuras preexistentes en la mente de las personas, que se modifican y reorganizan según un mecanismo de asimilación y acomodación facilitado por la actividad del alumno”* (Niedo y Macedo, 1997, p.41).

Metodología de aprendizaje

Ausubel (1963) acuña el concepto de *“aprendizaje significativo”* para distinguirlo del repetitivo o memorístico, a partir de la idea de Piaget sobre el papel que desempeñan los conocimientos previos en la adquisición de nueva información y conocimientos. Para Ausubel (1963) la *“significatividad”* sólo es posible si se logran relacionar los nuevos conocimientos con los que ya posee el sujeto: *“Ausubel hace una fuerte crítica al aprendizaje por descubrimiento y a la enseñanza mecánica repetitiva tradicional, al indicar que resultan muy poco eficaces para el aprendizaje de las ciencias”*. Estima que aprender significa comprender y para ello es condición indispensable tener en cuenta lo que el alumno ya sabe sobre aquello que se le quiere enseñar. Propone la necesidad de diseñar para la acción docente lo que llama *“organizadores previos”*, una especie de puentes cognitivos o anclajes, a partir de los cuales los

alumnos puedan establecer relaciones significativas con los nuevos contenidos. Defiende un modelo didáctico de transmisión-recepción significativo que supere las deficiencias del modelo tradicional, al tener en cuenta el punto de partida de los estudiantes y la estructura y jerarquía de los conceptos.

Coincide con Piaget en la necesidad de conocer los esquemas de los alumnos, pero no comparte con él la importancia de la actividad y la autonomía. Rechaza también las ideas sobre los estadios piagetianos ligados al desarrollo como limitantes del aprendizaje, y considera que lo que realmente lo condiciona es la cantidad y calidad de los conceptos relevantes y las estructuras proposicionales que posee el alumno. Para Ausubel y Novak, lo fundamental, por lo tanto, es conocer las ideas previas de los alumnos.

Consideran que para detectarlas las pruebas de lápiz y papel no son muy fiables y que son más adecuadas las entrevistas clínicas, aunque su uso en las aulas presenta dificultades. Proponen para ello la técnica de los mapas conceptuales (Moreira y Novak, 1988) que es capaz de detectar las relaciones que los alumnos establecen entre los conceptos. Por medio de la enseñanza se van produciendo variaciones en las estructuras conceptuales a través de dos procesos que denominan “diferenciación progresiva” y “reconciliación integradora”.

Ausubel (1963) definió tres condiciones básicas para que se produzca el aprendizaje significativo:

1. Que los materiales de enseñanza estén estructurados lógicamente con una jerarquía conceptual, situándose en la parte superior los más generales, inclusivos y poco diferenciados.
2. Que se organice la enseñanza respetando la estructura psicológica del alumno, es decir, sus conocimientos previos y sus estilos de aprendizaje.
3. Que los alumnos estén motivados para aprender.



5.2.2 Representación pedagógica

En el desarrollo de la investigación se empleará la secuencia didáctica como estrategia práctica para promover el proceso de aprendizaje. La secuencia didáctica se entiende, según Pérez (2005) como *“una estructura de acciones e interacciones relacionadas entre sí, intencionales, que se organizan para alcanzar un aprendizaje”* (p.52). En el mismo sentido Campos (2003) señaló que:

“para aprender a leer y escribir, los alumnos tienen que participar en actividades diversas de lectura y escritura, con finalidades, interlocutores y ámbitos de interacción diversos para aprender la complejidad de los usos escritos, y tiene que haber actividades de enseñanza y aprendizaje que prevean que hay conocimientos específicos relacionados con las particularidades de los géneros escritos que habrá que enseñar para que puedan ser aprendidos” (p.30).

Para el desarrollo pedagógico del proceso de enseñanza de comprensión lectora en la lectura digital se emplea una secuencia didáctica, que constituye, desde la práctica, el mecanismo de adaptación del modelo de Isabel Solé.

5.2.3 Los contenidos

Los contenidos de cada aspecto del proceso de formación en comprensión lectora serán abordados mediante el desarrollo de lecturas digitales de cuentos con los cuales se pretende plantear y poner en práctica las fases del modelo. Así, los contenidos de cada cuento y su análisis e interpretación desde conocimientos previos, desde los objetivos trazados y desde la motivación implícita dada por dicha articulación, gastan en el estudiante su formación en comprensión lectora, la cual, posteriormente es evaluada.

Las innovaciones educativas deben fortalecer los aprendizajes de cada estudiante, reconociendo sus diferentes contextos, intereses, características y gustos, de manera de desarrollar en cada uno de ellas y ellos, su máximo potencial.

Esto significa que la educación del siglo XXI debe ser capaz de incorporar el proyecto de vida de cada estudiante como parte constitutiva y fundacional de la experiencia educativa. Desde

los intereses, características personales y pasiones de cada estudiante, se construyen las experiencias significativas de aprendizaje (Benítez, 2014, p.1).

Poner a los estudiantes en el centro del proceso de aprendizaje, de manera de hacerlo protagonista de la búsqueda, la construcción y la comunicación del conocimiento, implica contar con un nuevo papel de los docentes, más como mediadores, facilitadores y arquitectos de itinerarios formativos para el desarrollo de nuevas experiencias educativas. Estas nuevas experiencias permiten fortalecer la diferenciación, para apoyar diferentes formas de saber y aprender, con actividades y ritmos diferenciados para atender a las necesidades de cada alumno.

5.3 INTERVENCIÓN

La intervención se llevó a cabo mediante 9 sesiones las cuales se identifican en el cuadro 1.

En ellas las actividades desarrolladas fueron comunes en cuanto a la estructura de su realización, a saber:

Motivación / Objetivo, Trabajo del título, Inicio de lectura, Recapitulación por párrafos, Recapitulación oral de la historia completa y Desarrollo guía de evaluación.

Lo particular, por su parte, llevó a lo siguiente en cada sesión:

(1) Se llevó a cabo primero de forma individual mental y luego oral con la intervención de los niños que deseaban participar, así como de otros, que aunque no levantaran la mano, se indicaban para que también participaran con su opinión; (2) se hizo énfasis en la forma en la que se pueden plantear objetivos para la lectura a partir del análisis del título del texto; (3) se hizo énfasis en el conocimiento previo relevante acerca de lo que saben los niños acerca de lo que dice tratar la lectura en su título; (4) se hizo énfasis en inferir acerca de qué se trata el cuento; (5) se hizo énfasis en aclarar términos desconocidos e ideas que no se entendieran; (6) se hizo énfasis en la realización de predicciones acerca de qué iba a suceder en la historia; (7) se hizo énfasis en la recapitulación de la historia; (8) se hizo énfasis en la síntesis de los aspectos más importantes de la historia; y, finalmente en (9) se hizo énfasis en el planteamiento de

un final diferente para la historia. En cada sesión se retoma lo trabajado en las sesiones anteriores.



Cuadro 1. Descripción de las sesiones de intervención con las cuales se implementó el modelo de Isabel Solé

Detalle	Sesión 1	Sesión 2	Sesión 3	Sesión 4	Sesión 5	Sesión 6	Sesión 7	Sesión 8	Sesión 9	
Nombre	Ambientación	Objetivos de Lectura	Conocimiento previo relevante	Inferencias	Resolviendo dudas	Predeciendo	Resumiendo	Sintetizando	Autocuestionando	
Objetivo	Introducir a los niños en el proceso de aprendizaje de la comprensión lectora a partir del modelo interactivo de Isabel Solé	Promover el establecimiento de objetivos de lectura previo a leer un texto	Activar en los niños el conocimiento previo relevante que pueden tener entorno al tema de la lectura a ser realizada	Activar en los niños la capacidad de inferir a partir del tema propuesto por el título de la lectura y su contenido por párrafos	Enseñar a aclarar dudas generadas por términos desconocidos o por efectos de interpretación del texto	Activar en los niños la capacidad de predecir los hechos del texto a partir del título o de lo narrado en párrafos previos	Activar en los niños la capacidad de resumir una historia a partir de los hechos más importantes	Activar en los niños la capacidad de síntesis de ideas	Activar en los niños la capacidad de autocuestionamiento, para profundizar en el entendimiento de un texto	
Lectura seleccionada	El Joven Cangrejo	El burrito descontento	La zorra y el cuervo gritón	El pez de oro	El perro y su reflejo en el río	El gato y el ratón	El perro y el lobo	El príncipe y el ratón Pérez	Chigüiro se va...	
Autor	Gianni Rodari	Anónimo	Esopo	Esopo	Esopo	Esopo	Esopo	No identificado	Ivar Da Coll	
Fecha de realización	11/07/2017	18/07/2017	19/07/2017	25/07/2017	27/07/2017	31/07/2017	01/08/2017	02/08/2017	03/08/2017	
Hora de realización	2:10pm a 3:00pm	2:10pm a 3:00pm	4:40pm a 5:15pm	2:10pm a 3:00pm	4:40pm a 5:15pm	4:40pm a 5:15pm	2:10pm a 3:00pm	4:40pm a 5:15pm	4:40pm a 5:15pm	
Número de participantes	32	32	30	31	31	32	32	32	32	
Número de niños	13	13	13	12	12	13	11	12	13	
Número de niñas	19	19	17	19	19	19	21	20	19	
Actividades	Motivación / Objetivo Trabajo del título Inicio de lectura Recapitulación por párrafos Recapitulación oral de la historia completa Desarrollo guía de evaluación	Motivación / Objetivo Trabajo del título Inicio de lectura Recapitulación por párrafos Recapitulación oral de la historia completa Desarrollo guía de evaluación	Motivación / Objetivo Trabajo del título Inicio de lectura Recapitulación por párrafos Recapitulación oral de la historia completa Desarrollo guía de evaluación	Motivación / Objetivo Trabajo del título Inicio de lectura Recapitulación por párrafos Recapitulación oral de la historia completa Desarrollo guía de evaluación	Motivación / Objetivo Trabajo del título Inicio de lectura Recapitulación por párrafos Recapitulación oral de la historia completa Desarrollo guía de evaluación	Motivación / Objetivo Trabajo del título Inicio de lectura Recapitulación por párrafos Recapitulación oral de la historia completa Desarrollo guía de evaluación	Motivación / Objetivo Trabajo del título Inicio de lectura Recapitulación por párrafos Recapitulación oral de la historia completa Desarrollo guía de evaluación	Motivación / Objetivo Trabajo del título Inicio de lectura Recapitulación por párrafos Recapitulación oral de la historia completa Desarrollo guía de evaluación	Motivación / Objetivo Trabajo del título Inicio de lectura Recapitulación por párrafos Recapitulación oral de la historia completa Desarrollo guía de evaluación	Motivación / Objetivo Trabajo del título Inicio de lectura Recapitulación por párrafos Recapitulación oral de la historia completa Desarrollo guía de evaluación
Comentarios	Se llevó a cabo primero de forma individual mental y luego oral con la intervención de los niños que deseaban participar, así como de otros, que aunque no levantarán la mano, se indicaban para que también participaran con su opinión	Se abordan las actividades de la sesión acorde con lo ambientado en la sesión anterior, pero se hace énfasis en la forma en la que se pueden plantear objetivos para la lectura a partir del análisis del título del texto	Se abordan las actividades de la sesión acorde con lo ambientado en la primera sesión, se practica el planteamiento de los objetivos de la lectura y se hace énfasis en el conocimiento previo relevante acerca de lo que saben los niños acerca de lo que dice tratar la lectura en su título	Se abordan las actividades de la sesión acorde con lo ambientado en la primera sesión, se practica el planteamiento de los objetivos de la lectura, la identificación del conocimiento previo relevante acerca de lo que saben los niños acerca de lo que dice tratar la lectura en su título, y se hace énfasis en inferir acerca de qué se trata el cuento	Se abordan las actividades de la sesión acorde con lo ambientado en la primera sesión, se practica el planteamiento de los objetivos de la lectura, la identificación del conocimiento previo relevante acerca de lo que saben los niños acerca de lo que dice tratar la lectura en su título, se infiere acerca de qué se trata el cuento y se hace énfasis en aclarar términos desconocidos e ideas que no se entienden	Se abordan las actividades de la sesión acorde con lo ambientado en la primera sesión, se practica el planteamiento de los objetivos de la lectura, la identificación del conocimiento previo relevante acerca de lo que saben los niños acerca de lo que dice tratar la lectura en su título, se infiere acerca de qué se trata el cuento, se aclaran términos desconocidos e ideas que no se entienden y se hace énfasis en la realización de predicciones acerca de qué va a suceder en la historia	Se abordan las actividades de la sesión acorde con lo ambientado en la primera sesión, se practica el planteamiento de los objetivos de la lectura, la identificación del conocimiento previo relevante acerca de lo que saben los niños acerca de lo que dice tratar la lectura en su título, se infiere acerca de qué se trata el cuento, se aclaran términos desconocidos e ideas que no se entienden, se realizan predicciones acerca de qué va a suceder en la historia y se hace énfasis en la recapitulación de la historia	Se abordan las actividades de la sesión acorde con lo ambientado en la primera sesión, se practica el planteamiento de los objetivos de la lectura, la identificación del conocimiento previo relevante acerca de lo que saben los niños acerca de lo que dice tratar la lectura en su título, se infiere acerca de qué se trata el cuento, se aclaran términos desconocidos e ideas que no se entienden, se realizan predicciones acerca de qué va a suceder en la historia, se efectúa la recapitulación de la historia, y se hace énfasis en la síntesis de los aspectos más importantes de la historia	Se abordan las actividades de la sesión acorde con lo ambientado en la primera sesión, se practica el planteamiento de los objetivos de la lectura, la identificación del conocimiento previo relevante acerca de lo que saben los niños acerca de lo que dice tratar la lectura en su título, se infiere acerca de qué se trata el cuento, se aclaran términos desconocidos e ideas que no se entienden, se realizan predicciones acerca de qué va a suceder en la historia, se efectúa la recapitulación de la historia, se hace la síntesis de los aspectos más importantes de la historia y se hace énfasis en plantear un final diferente para la historia	Se abordan las actividades de la sesión acorde con lo ambientado en la primera sesión, se practica el planteamiento de los objetivos de la lectura, la identificación del conocimiento previo relevante acerca de lo que saben los niños acerca de lo que dice tratar la lectura en su título, se infiere acerca de qué se trata el cuento, se aclaran términos desconocidos e ideas que no se entienden, se realizan predicciones acerca de qué va a suceder en la historia, se efectúa la recapitulación de la historia, se hace la síntesis de los aspectos más importantes de la historia y se hace énfasis en plantear un final diferente para la historia

Fuente: Autora (2017)

6 RESULTADOS

En esta sección se presentan los resultados obtenidos tras el desarrollo de cada uno de los objetivos específicos planteados para la investigación.

6.1 DESCRIPCIÓN GENERAL

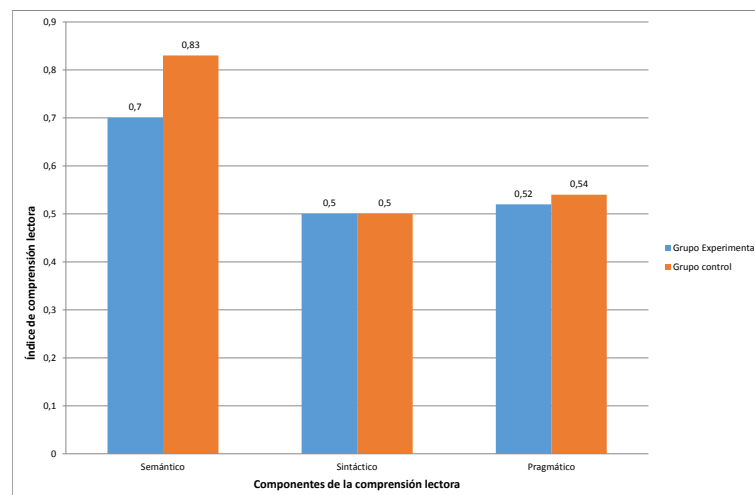
Los resultados que se presentan a continuación fueron producto de la realización del pre test y del post test, tanto con el grupo experimental como con el grupo control, los cuales arrojaron una valoración por cada estudiante la cual fue promediada para generar la valoración grupal en cada momento. En ello se tuvieron en cuenta los tres componentes: semántico, sintáctico y pragmático.

6.1.1 Nivel de comprensión lectora de los niños de segundo de primaria

Se presentan a continuación, a partir del pre test aplicado, los resultados del nivel con el que iniciaron los niños el proceso de comprensión lectora.

Básicamente fueron trabajados tres componentes, a saber: el semántico, el sintáctico y el pragmático, cuyos resultados se indican en la figura 1.

Figura 1. Resultados obtenidos en el pre-test para cada uno de los componentes del grupo experimental y del grupo control

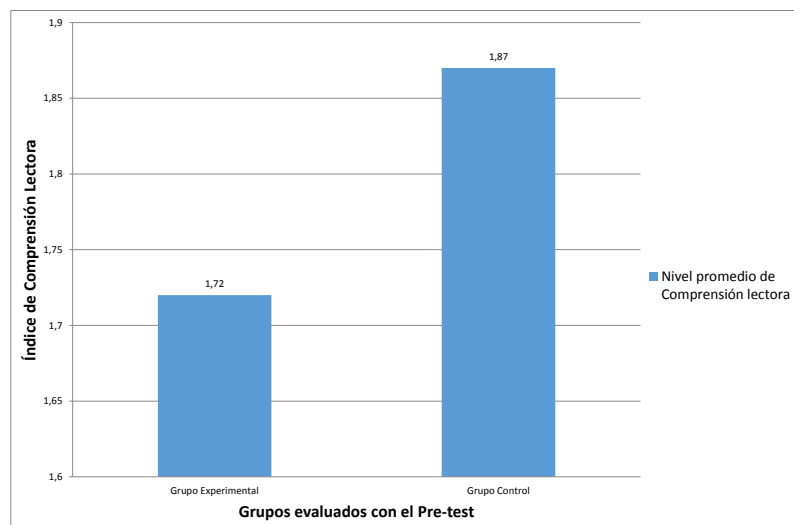


Fuente: Autora (2017)

El componente semántico hace referencia a qué dice el texto, el sintáctico a cómo se organiza el texto, y el pragmático a cuál es el propósito del texto, con base en lo anterior se encontró que hay un ligero mayor manejo de lo semántico (qué dice el texto) que de los otros dos componentes, lo cual se halla relacionado con lo que se expresa literalmente desde el texto y muestra la dificultad que existe en la interpretación del mismo.

Con este resultado se puede observar que los estudiantes presentan unos índices de comprensión lectora bajos en los tres componentes, siendo muy parecidos los dos grupos, experimental y control, pero encontrando que hay un nivel ligeramente superior en el grupo control, lo cual se ratifica al realizar una gráfica comparativa que reúne el promedio de índices de comprensión lectora de los dos grupos (1,72 para GE vs 1,87 para GC) (Figura 2).

Figura 2. Comparativo de los índices de comprensión lectora alcanzados por los grupos experimental y control en el Pre-test



Fuente: Autora (2017)

Aun cuando visualmente, dada la escala del gráfico, pudiera observarse una alta diferencia, al realizar la prueba t-student de grupos independientes, que permite determinar la existencia o no de diferencias significativas entre las medias de dos muestras independientes, arrojó como conclusión que no existen diferencias significativas entre los grupos experimental y control en los resultados del pre-test, lo que indica que inician el proceso con un nivel similar de desempeño en comprensión de lectura.

6.1.2 Principales aspectos que los niños de segundo de primaria requieren fortalecer en su proceso de comprensión lectora

A continuación se describen los aspectos semánticos, sintácticos y pragmáticos en donde los niños evidencian falencias en su proceso de comprensión lectora.

Con los resultados registrados en las Figuras 1 y 2, se observa que los niños tienen particularmente falencias importantes en los componentes sintáctico y pragmático de la comprensión lectora, y leves en el componente semántico.

Lo anterior está dado por el proceso de desarrollo de la habilidad lectora que se ha generado desde el método tradicional de enseñanza aprendizaje, corroborado por los resultados de las pruebas SABER (ICFES, 2015), en donde las dificultades se centran en los componentes sintáctico y pragmático, que tienen que ver con la organización del texto y con lo que quiere decir el texto, es decir, su interpretación.

6.1.3 Estrategia didáctica que permitió aplicar el modelo interactivo en el contexto de la lectura digital

Se efectuó una propuesta de secuencia didáctica basada en 9 lecturas, desarrolladas en 9 sesiones con los niños del Grupo Experimental de segundo de primaria. Las lecturas fueron elegidas con un criterio de complejidad progresiva, con el cual se ofrece un reto cada vez mayor a los niños, acorde con su avance en el proceso de comprensión (Solé, 1994). Dado que estas lecturas se manejaron en el contexto de la lectura digital, contaron con elementos gráficos que apoyaron su desarrollo. La propuesta se puede observar en el anexo 1. A continuación se mostrarán los resultados de su implementación.

6.2 DESCRIPCIÓN ESPECÍFICA

6.2.1 Implementación de la secuencia didáctica para la enseñanza de la comprensión lectora

Estas lecturas se llevaron a cabo primero de forma individual mental y luego oral con la intervención de los niños que deseaban participar, así como de otros, que aunque no levantaran la mano, se indicaban para que también participaran con su opinión (De esta manera se procedió en todas las 9 sesiones). Las implementaciones tuvieron 2 horarios diferentes dada una contingencia que se vivió en ese momento en la sede en cuanto al cambio estructural en los techos y la reubicación de salones. Así los horarios fueron de 2:10pm a 3:00pm o de 4:40pm a 5:15pm.

La implementación estuvo dividida en 3 partes, dentro de las cuales se trabajaron ocho estrategias de aprendizaje de comprensión lectora asociadas a los componentes de comprensión lectora (Tabla 3):

1. El título con sus correspondientes preguntas y respuestas
2. Inicio de la lectura. Indicando significado de las palabras que definitivamente presentaron dificultad dentro de la misma lectura y verificando predicciones anteriormente expuestas (dentro de las preguntas del título)
3. Después de la lectura. Recapitulación de la historia completa y planteamiento de un final diferente.

Las ocho estrategias corresponden a lo propuesto desde el modelo interactivo de Solé (1994), cuyo soporte teórico fue expuesto en la descripción de la intervención en la sección 2.4 de este documento.

Tabla 3. Asociación de componentes de comprensión lectora, indicadores pruebas SABER, partes de desarrollo de la intervención, estrategias de aprendizaje de la comprensión en el modelo interactivo y las preguntas dinamizadoras

Componente	Indicador prueba SABER (El estudiante...)	Actividades agrupadas por partes	Estrategias de desarrollo de comprensión del Modelo Interactivo	Preguntas dinamizadoras
Semántico (¿Qué dice el texto?)	Recupera información explícita contenida en el texto	Parte 1. El título con sus correspondientes preguntas y respuestas	1. Establecer objetivos de lectura	¿Qué querrá decir este título?
	Recupera información implícita contenida en el texto		2. Activar el conocimiento previo relevante	¿Todos saben qué es...? ¿Quién ha visto...?
	Compara textos de diferentes formatos y finalidades, y establece		3. Establecer inferencias	¿Según lo que ya sabemos, de qué se tratará el cuento?
Sintáctico (¿Cómo se organiza el texto?)	Identifica la estructura explícita del texto	Parte 2. Inicio de la lectura por párrafos. Indicando significado de las palabras que definitivamente presentaron dificultad dentro de la misma lectura y verificando predicciones anteriormente expuestas (dentro de las preguntas del título), prediciendo y resumiendo lo que se va leyendo	4. Clarificar dudas	Palabras que presentaron dificultad en su significado
	Identifica la estructura implícita del texto		5. Predecir	¿Qué se quiere decir en el párrafo?
Pragmático (¿Cuál es el propósito del texto?)	Reconoce información explícita sobre los propósitos del texto	Parte 3. Después de la lectura. Recapitulación de la historia completa y planteamiento de un final diferente.	6. Resumir	Recapitulación por párrafos
Pragmático (¿Cuál es el propósito del texto?)	Reconoce información implícita sobre los propósitos del texto Analiza información explícita o implícita sobre los propósitos del texto		7. Sintetizar	Recapitulación de la historia completa
			8. Autocuestionar	Plantear un final diferente para la historia

Fuente: Autora (2017)

En términos generales, a pesar de los inconvenientes del momento (contingencia), los niños participaron leyendo, imaginando y recreando cada una de las historias, levantando la mano y entregando sus percepciones de lectura e interpretación de las mismas.

En estas intervenciones hubo participación diaria entre 30 a 32 niños, los otros faltaban aleatoriamente por enfermedad (Ver anexo 2).

6.2.2 Nivel de avance del proceso de comprensión lectora tras la aplicación del modelo interactivo en el contexto de la lectura digital

La determinación del nivel de avance del proceso de comprensión lectora se realizó al analizar cada una de las estrategias de aprendizaje de los elementos de la comprensión lectora según el modelo interactivo de Solé, con cuatro categorías: insuficiente, mínimo, satisfactorio y avanzado, que corresponden a las categorías de evaluación de las pruebas SABER.

Nivel insuficiente: Número de estudiantes del grupo experimental que no participaron de las actividades propuestas en la sesión y por lo tanto no

se apropiaron el objetivo de la estrategia, siendo el nivel de logro insuficiente, presentado en forma de porcentaje.

Nivel mínimo: Número de estudiantes del grupo experimental que aun cuando prestaron atención a la sesión y participaron siguiendo las indicaciones de lectura dadas no participaron activamente en las actividades propuestas. El nivel de apropiación del objetivo de la estrategia fue mínimo. Se presenta en forma de porcentaje.

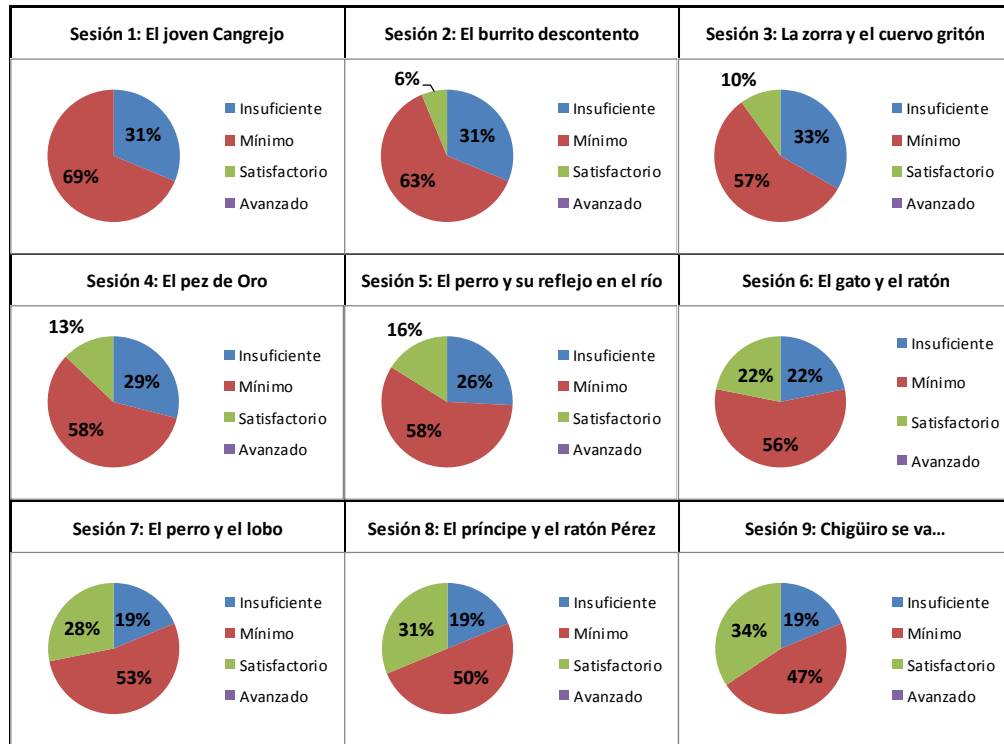
Nivel satisfactorio: Número de estudiantes del grupo experimental que participó activamente de las actividades propuestas, logrando asimilar el objetivo de la estrategia de manera satisfactoria. Se presenta en forma de porcentaje.

Nivel avanzado: Número de estudiantes del grupo experimental que no solo participó activamente en las actividades propuestas sino que demostró a través de sus participaciones estar en un nivel avanzado en el logro del objetivo de la estrategia. Se presenta en forma de porcentaje.

6.2.2.1 Establecer objetivos de lectura

La evolución en la estrategia de establecer objetivos de lectura arrojó los resultados que se muestran para cada una de las sesiones en la figura 3.

Figura 3. Evolución de los resultados de la estrategia de establecer objetivos de lectura



Fuente: Autora (2017)

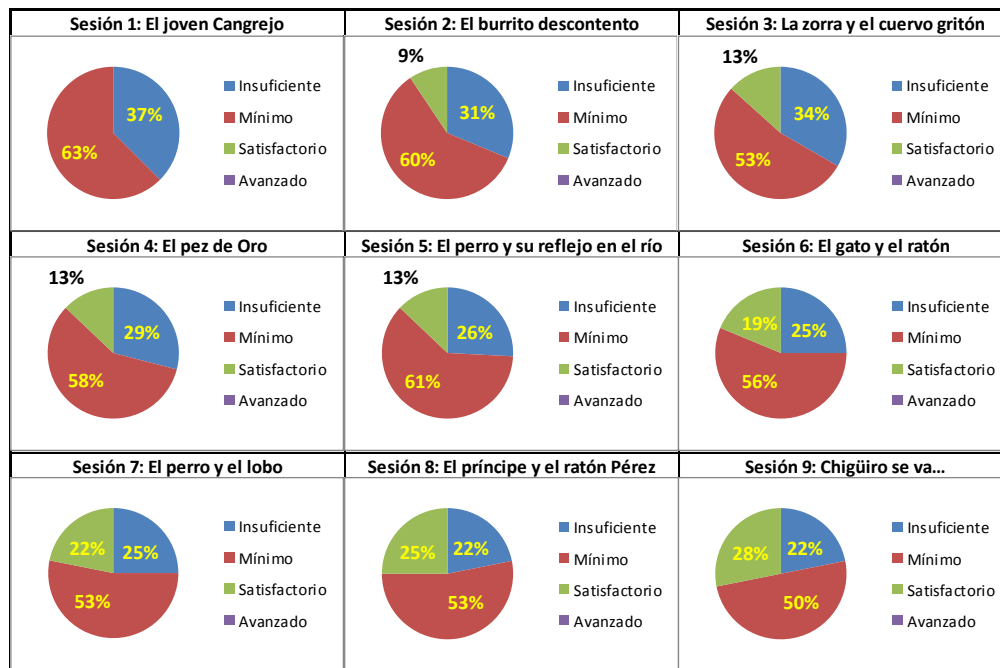
El porcentaje de estudiantes que no asimiló la estrategia de establecer objetivos de lectura inició en un 31% el cual se mantuvo en promedio hasta la cuarta sesión, a partir de la cual empezó a disminuir hasta llegar a un 19% que se mantuvo desde la séptima sesión hasta la novena. Por otra parte el nivel mínimo que corresponde a los estudiantes que aun cuando siguen las indicaciones dadas por la maestra no participan activamente en las actividades propuestas por ella. En este nivel iniciaron el 69% de los estudiantes en la primera sesión, el cual fue disminuyendo progresivamente hasta lograr que tan solo un 47% de los estudiantes se mantuvieran en este nivel. Finalmente en el nivel denominado satisfactorio en el que los estudiantes no solo participaron sino que asimilaron la estrategia propuesta inició con un porcentaje del 0% el cual fue ascendiendo progresivamente hasta alcanzar un el 34%. Lo anterior evidencia una mejoría en los niveles de asimilación del grupo experimental en la estrategia de establecer objetivos de lectura a lo largo de las intervenciones.

Al respecto Palincsar & Brown (1984), manifiestan que los objetivos de lectura determinan cómo se sitúa un lector ante ella y cómo controla la consecución de dicho objetivo, es decir, la comprensión del texto. Es por ello que la práctica va generando en este aspecto una mayor habilidad, la cual se hace evidente con lo mostrado por la figura 3.

6.2.2.2 Activar el conocimiento previo relevante

La evolución en la estrategia de activar el conocimiento previo relevante arrojó los resultados que se muestran para cada una de las sesiones en la figura 4.

Figura 4. Evolución de los resultados de la estrategia de activar el conocimiento previo relevante



Fuente: Autora (2017)

El porcentaje de estudiantes que no asimiló la estrategia de activar el conocimiento previo relevante inició en un 37% el cual disminuyó progresivamente hasta alcanzar un 22% en las dos últimas sesiones. Los que tuvieron un nivel mínimo de asimilación fueron el 63% de los estudiantes en la primera sesión y disminuyó hasta el 50% en la última sesión. Por su parte los que alcanzaron un nivel satisfactorio empezaron a lograrlo en con el 9% de los estudiantes en la segunda sesión hasta alcanzar el 28% en la última sesión. Lo anterior evidencia una mejoría en

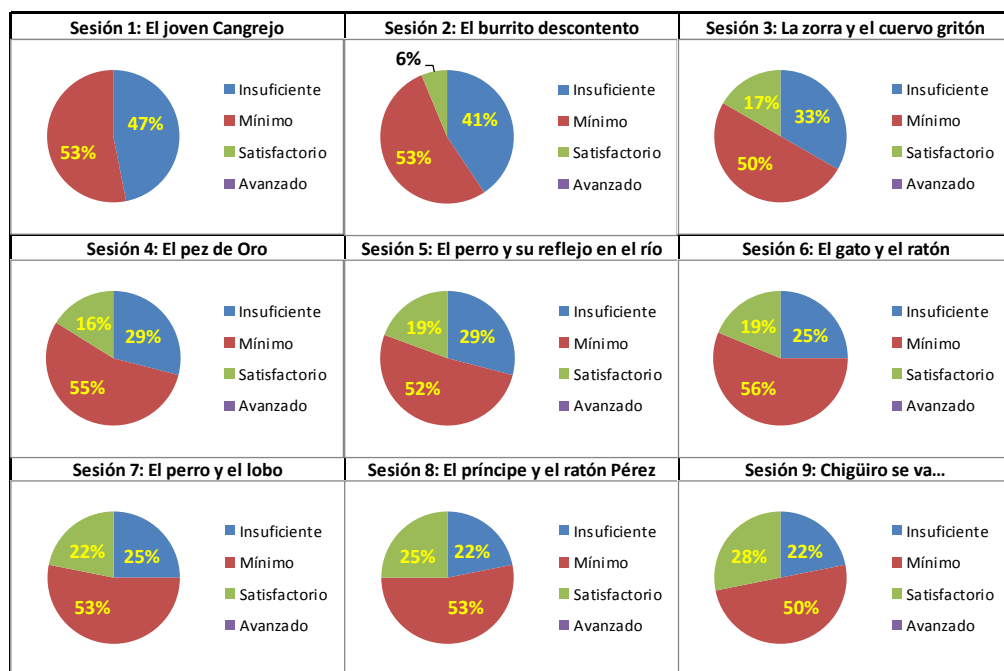
los niveles de asimilación del grupo experimental en la estrategia de activar el conocimiento previo relevante a lo largo de las intervenciones.

Dicha activación del conocimiento previo es a lo que Edwards & Merecer (1988) denominan construir contextos mentales compartidos para referirse a aquello que los participantes en una tarea o conversación comparten acerca de ella, y que puede asegurar una comprensión compartida al menos en sus rasgos generales.

6.2.2.3 Establecer inferencias

La evolución en la estrategia de establecer inferencias arrojó los resultados que se muestran para cada una de las sesiones en la figura 5.

Figura 5. Evolución de los resultados de la estrategia de establecer inferencias



Fuente: Autora (2017)

El porcentaje de estudiantes que no asimiló la estrategia de establecer inferencias inició en un 47% el cual disminuyó progresivamente hasta alcanzar un 22% en las dos últimas sesiones. Los que tuvieron un nivel mínimo de asimilación fueron el 53% de los estudiantes en la primera sesión y disminuyó hasta el 50% en la última sesión. Por su parte los que alcanzaron un nivel satisfactorio empezaron a lograrlo con el 6% de los estudiantes en la segunda sesión hasta alcanzar el 28% en la última

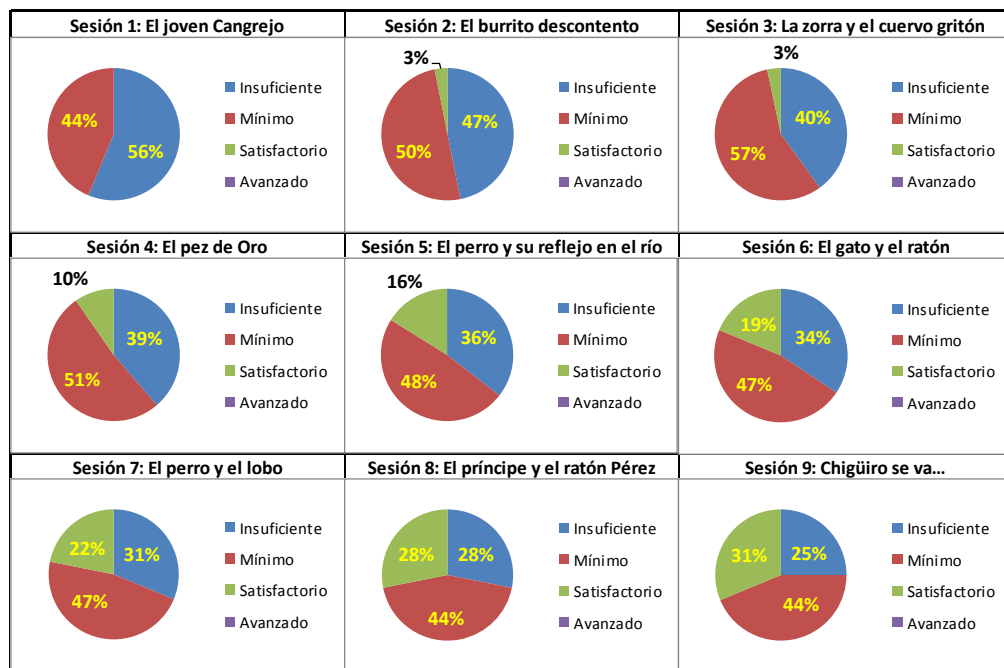
sesión. Lo anterior evidencia una mejoría en los niveles de asimilación del grupo experimental en la estrategia de establecer inferencias a lo largo de las intervenciones.

La predicción consiste en establecer hipótesis ajustadas y razonadas sobre lo que va a encontrarse en el texto, apoyándose para ello en la interpretación que se va construyendo sobre lo que ya se leyó y sobre el bagaje de conocimientos y experiencias del lector (Solé, 1994).

6.2.2.4 Clarificar dudas

La evolución en la estrategia de clarificar dudas arrojó los resultados que se muestran para cada una de las sesiones en la figura 6.

Figura 6. Evolución de los resultados de la estrategia de clarificar dudas



Fuente: Autora (2017)

El porcentaje de estudiantes que no asimiló la estrategia de clarificar dudas inició con el 56% de los estudiantes, porcentaje que fue disminuyendo progresivamente hasta lograr que solo el 25% de los estudiantes estuvieron en este nivel en la última sesión, por su parte los estudiantes que tuvieron un nivel mínimo de asimilación fueron el 56% de los estudiantes en la primera sesión el cual se mantuvo aproximadamente constante en un 44% hasta la última sesión. En el caso de los estudiantes

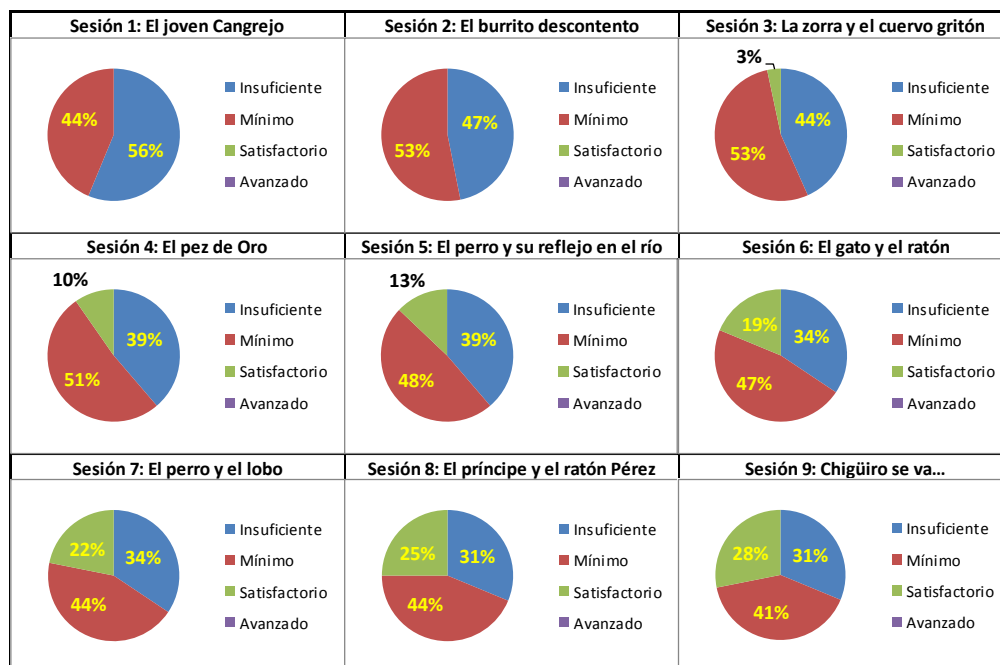
que tuvieron un nivel satisfactorio empezaron a adquirirlo en la segunda sesión con el 3% de los estudiantes, porcentaje que fue incrementándose progresivamente hasta alcanzar el logro de una asimilación satisfactoria por el 31% de los estudiantes en la última sesión. Lo anterior evidencia una mejoría en los niveles de asimilación del grupo experimental en la estrategia de clarificar dudas a lo largo de las intervenciones.

El conocimiento que se tiene sobre el grado en que se comprende es un subproducto de la propia comprensión (Markman, 1981); solo hace falta intentar comprender activamente para detectar lagunas y errores en el proceso. Sin embargo, detectar los errores y las lagunas de comprensión es sólo un primer paso, una primera función del control que se ejerce en la propia comprensión. Para leer eficazmente, se necesita saber qué se puede hacer una vez que se identifica el obstáculo, lo cual supone tomar decisiones importantes en el curso de la lectura.

6.2.2.5 Predecir

La evolución en la estrategia de predecir arrojó los resultados que se muestran para cada una de las sesiones en la figura 7.

Figura 7. Evolución de los resultados de la estrategia de predecir



Fuente: Autora (2017)



El porcentaje de estudiantes que no asimiló la estrategia de predecir inició con el 56% de los estudiantes, porcentaje que fue disminuyendo progresivamente hasta lograr que el 31% de los estudiantes estuvieron en este nivel en la última sesión, por su parte los estudiantes que tuvieron un nivel mínimo de asimilación fueron el 44% de los estudiantes en la primera sesión el cual se mantuvo aproximadamente constante hasta alcanzar un 41% en la última sesión. En el caso de los estudiantes que tuvieron un nivel satisfactorio empezaron a adquirirlo en la tercera sesión con el 3% de los estudiantes, porcentaje que fue incrementándose progresivamente hasta alcanzar el logro de una asimilación satisfactoria por el 28% de los estudiantes en la última sesión. Lo anterior evidencia una mejoría en los niveles de asimilación del grupo experimental en la estrategia de predecir a lo largo de las intervenciones.

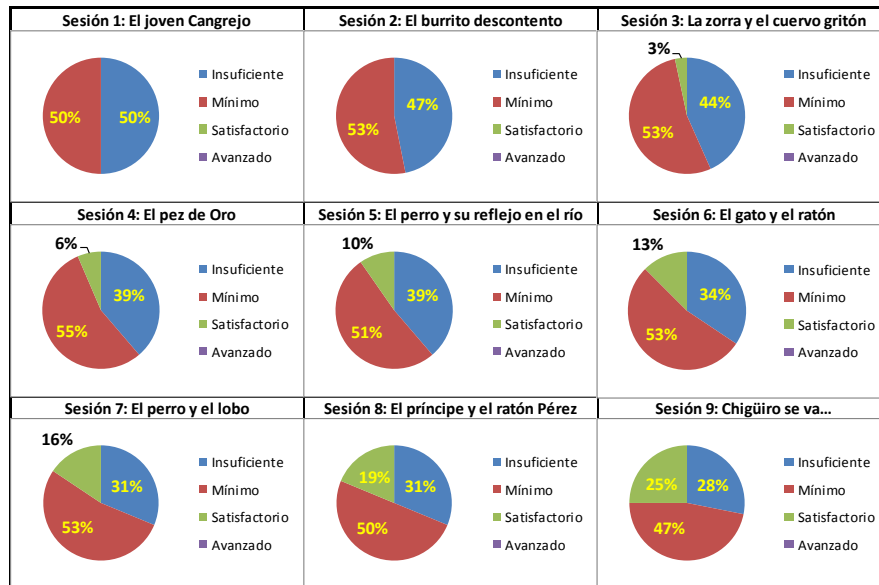
El progreso en esta estrategia muestra la forma en la que los estudiantes van logrando generar un proceso de asimilación de los textos leídos mediante una cada vez mejor capacidad de interpretación la cual se deriva de las predicciones que realiza en cada lectura sesión tras sesión (Solé, 1994).

6.2.2.6 Resumir

La evolución en la estrategia de resumir arrojó los resultados que se muestran para cada una de las sesiones en la figura 8.

El porcentaje de estudiantes que no asimiló la estrategia de resumir inició con el 50% de los estudiantes, porcentaje que fue disminuyendo progresivamente hasta lograr que el 28% de los estudiantes estuvieron en este nivel en la última sesión, por su parte los estudiantes que tuvieron un nivel mínimo de asimilación fueron el 50% de los estudiantes en la primera sesión el cual se mantuvo aproximadamente constante hasta alcanzar un 47% en la última sesión. En el caso de los estudiantes que tuvieron un nivel satisfactorio empezaron a adquirirlo en la tercera sesión con el 3% de los estudiantes, porcentaje que fue incrementándose progresivamente hasta alcanzar el logro de una asimilación satisfactoria por el 25% de los estudiantes en la última sesión. Lo anterior evidencia una mejoría en los niveles de asimilación del grupo experimental en la estrategia de predecir a lo largo de las intervenciones.

Figura 8. Evolución de los resultados de la estrategia de resumir

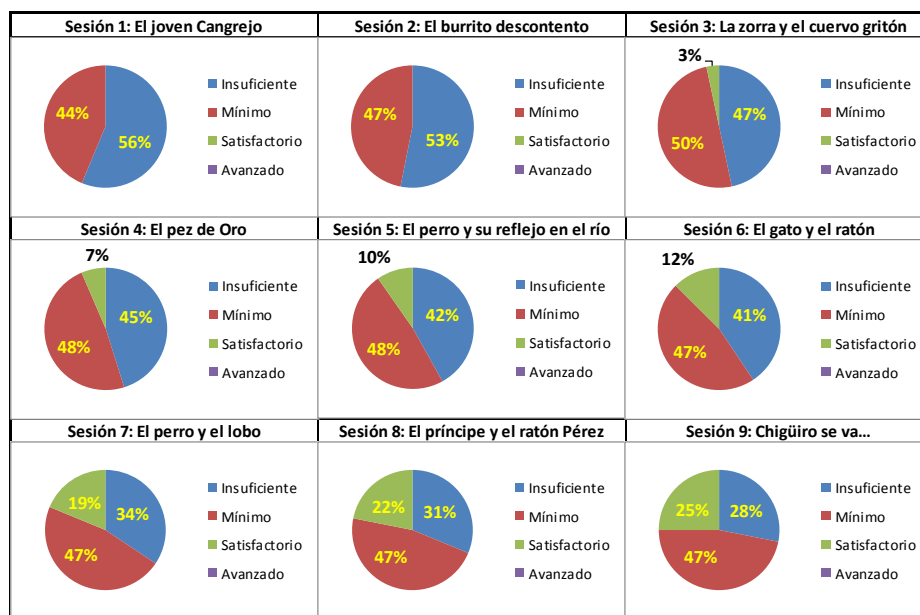


Fuente: Autora (2017)

6.2.2.7 Sintetizar

La evolución en la estrategia de sintetizar arrojó los resultados que se muestran para cada una de las sesiones en la figura 9.

Figura 9. Evolución de los resultados de la estrategia de sintetizar



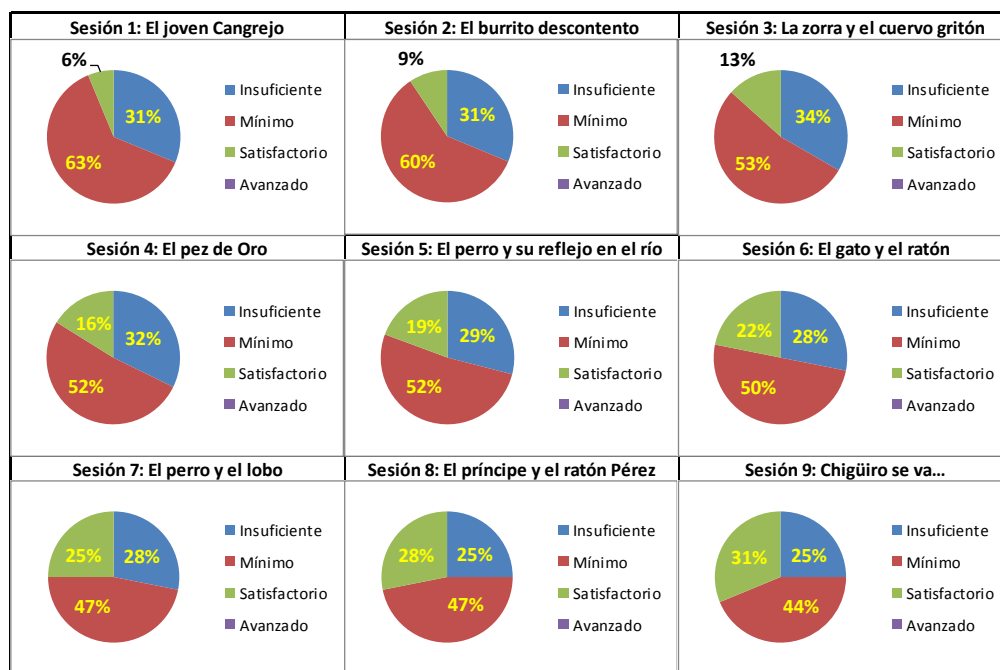
Fuente: Autora (2017)

El porcentaje de estudiantes que no asimiló la estrategia de sintetizar inició con el 56% de los estudiantes, porcentaje que fue disminuyendo progresivamente hasta lograr que el 28% de los estudiantes estuvieron en este nivel en la última sesión, por su parte los estudiantes que tuvieron un nivel mínimo de asimilación fueron el 44% de los estudiantes en la primera sesión el cual se mantuvo aproximadamente constante hasta alcanzar un 47% en la última sesión. En el caso de los estudiantes que tuvieron un nivel satisfactorio empezaron a adquirirlo en la tercera sesión con el 3% de los estudiantes, porcentaje que fue incrementándose progresivamente hasta alcanzar el logro de una asimilación satisfactoria por el 25% de los estudiantes en la última sesión. Lo anterior evidencia una mejoría en los niveles de asimilación del grupo experimental en la estrategia de sintetizar a lo largo de las intervenciones.

6.2.2.8 Autocuestionar

La evolución en la estrategia de autocuestionar arrojó los resultados que se muestran para cada una de las sesiones en la figura 10.

Figura 10. Evolución de los resultados de la estrategia de autocuestionar



Fuente: Autora (2017)

El porcentaje de estudiantes que no asimiló la estrategia de autocuestionar inició con el 31% de los estudiantes, porcentaje que fue

disminuyendo progresivamente hasta lograr que el 25% de los estudiantes estuvieron en este nivel en la última sesión, por su parte los estudiantes que tuvieron un nivel mínimo de asimilación fueron el 63% de los estudiantes en la primera sesión el cual se mantuvo aproximadamente constante hasta alcanzar un 44% en la última sesión. En el caso de los estudiantes que tuvieron un nivel satisfactorio iniciaron en la primera sesión con el 6% de los estudiantes, porcentaje que fue incrementándose progresivamente hasta alcanzar el logro de una asimilación satisfactoria por el 31% de los estudiantes en la última sesión. Lo anterior evidencia una mejoría en los niveles de asimilación del grupo experimental en la estrategia de autocuestionar a lo largo de las intervenciones.

Con base en los resultados aquí presentados, sesión por sesión se observó un aumento en el logro de los objetivos en cada una de las estrategias de aprendizaje de comprensión de lectura por parte de los niños del grupo experimental.

6.2.3 Nivel de avance del proceso de comprensión lectora de los niños de segundo de primaria después de la intervención

Se presentan a continuación, a partir del post-test aplicado, los resultados del nivel de desempeño en comprensión lectora desarrollado por los niños tras la intervención efectuada (Anexo 3).

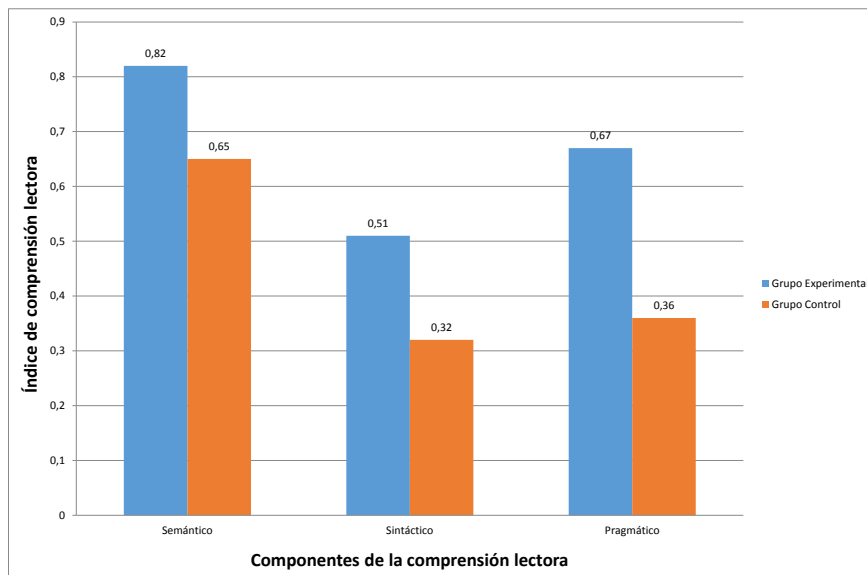
Al igual que con el pre-test fueron tenidos en cuenta los mismos tres componentes, a saber: el semántico, el sintáctico y el pragmático, cuyos resultados se indican en la figura 11.

Para los tres componentes: sintáctico, semántico y pragmático hubo avances significativos entre el grupo experimental y el grupo control, los cuales están determinados por la exposición de los estudiantes del grupo experimental a las secuencias de lectura bajo el modelo interactivo en el contexto de lectura digital, tomado de Solé (1994).

Al respecto Winograd & Bridge (1990), resumen los resultados de sus investigaciones sobre diferencias individuales y evolutivas en la comprensión de la información importante, de la siguiente manera: Los lectores jóvenes no perciben del mismo modo las señales de relevancia textual empleadas por los autores; además poseen un menor

conocimiento del mundo y experiencia social que contribuye a complicar la tarea de juzgar la importancia de la información.

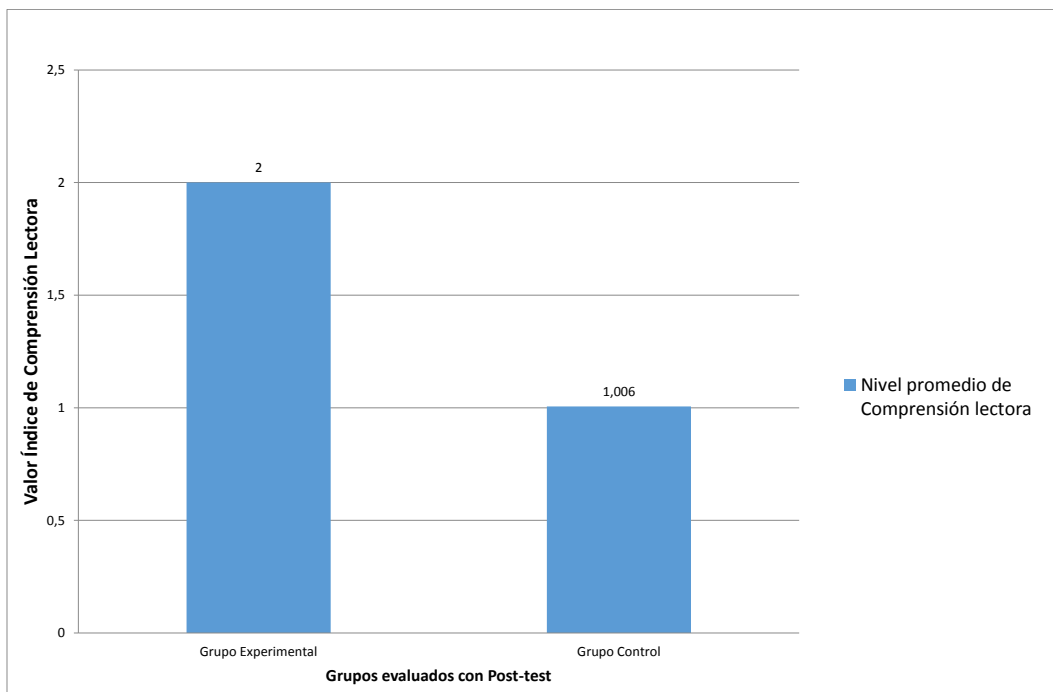
Figura 11. Resultados obtenidos en el post-test para cada uno de los componentes del grupo experimental y del grupo control



Fuente: Autora (2017)

Con este resultado se puede observar que los estudiantes del grupo experimental presentaron unos índices de comprensión lectora superiores a los arrojados por el pre-test en los tres componentes, sin embargo, el grupo control presentó un decrecimiento significativo con respecto a los resultados arrojados por el pre-test, mostrando en esta etapa unas marcadas diferencias entre los dos grupos, las cuales se muestran en la figura 12, en la que se toman como referencia los índices de comprensión de lectura promedio para los dos grupos en el post-test.

Figura 12. Comparativo de los índices de comprensión lectora alcanzados por los grupos experimental y control en el Post-test



Fuente: Autora (2017)

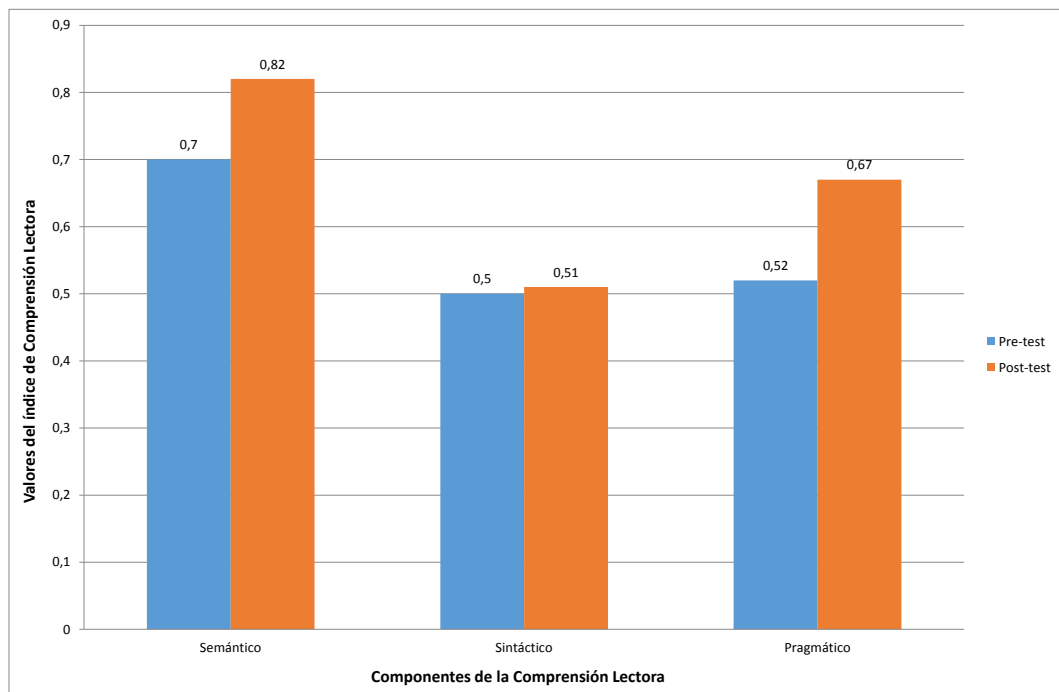
Al realizar la prueba t-student de grupos independientes arrojó como conclusión que existen diferencias significativas entre los grupos experimental y control en los resultados del post-test, lo que indica que inician a pesar de que iniciaron el proceso con un nivel similar de desempeño en comprensión de lectura, una vez finalizada la intervención, a pesar de los inconvenientes dados por las obras realizadas en el colegio, los niños del grupo experimental evidenciaron un incremento en su desempeño de comprensión lectora del doble con relación a los del grupo control.

Previo a ello se efectuó una prueba t-student para datos relacionados con la cual se estableció que tanto el grupo experimental como el grupo control presentaron diferencias significativas entre la prueba pre-test y la post-test, lo cual indicó que hubo cambios en el nivel de desempeño ocasionados, en el grupo experimental por la intervención dada, y en el caso del grupo control por efectos de un factor circunstancial, que pudo haber sido el relacionado con las reparaciones locativas, que produjeron un efecto negativo en el desempeño de los niños de este grupo.

A partir de estos resultados se muestra que la intervención dada con la aplicación del modelo interactivo de Solé, en el contexto de la lectura digital incide en el desempeño de los niños en su comprensión lectora de manera positiva.

Los aspectos en donde se presentaron los principales avances y mejoras en el desempeño de la comprensión lectora se muestran en la figura 13.

Figura 13. Aspectos en los que se mejoró el desempeño en la comprensión lectora a partir de la intervención realizada en el grupo experimental



Fuente: Autora (2017)

Al realizar el paralelo del desempeño de los niños del grupo experimental en la comprensión lectora se identifica que las principales mejoras estuvieron dadas en los componentes semántico y pragmático, con incrementos significativos en el post-test. Pese a ello en el componente sintáctico no se presentó un incremento significativo, el cual al revisar la evolución detallada sesión por sesión muestra que hubo un nivel mínimo de asimilación que se mantuvo relativamente constante a lo largo de la intervención.



6.3 ANÁLISIS DE RESULTADOS

En esta sección se efectuará la interpretación de los resultados a la luz de los resultados del Colegio en las pruebas SABER de los estudiantes de 3º del año 2015 (ICFES, 2015), así como de los referentes teóricos que han abordado el tema de la comprensión lectora relacionados con Solé (1994). Quien al respecto argumenta que en la forma tradicional de enseñanza no hay avances significativos en el proceso de comprensión lectora como se evidenció con el grupo control, mientras que con una estrategia orientada a la enseñanza de la comprensión lectora se pueden desencadenar avances significativos en el proceso de los niños, lo cual también se evidenció con los niños del grupo experimental.

Tras el desarrollo del pre-test, se ratificó lo que las pruebas SABER (2015) habían mostrado para los niños del grado 3º, es decir la problemática en comprensión lectora de los niños, tanto del grupo control como del grupo experimental. En donde el segundo (GE), no solo se expuso al modelo interactivo de Solé (1994) sino que además contó con el contexto de la lectura digital dado por la mediación de un TV en el que se proyectó la lectura desde un computador personal (PC), según lo expuesto por Henao & Ramírez (2006).

Es por ello que, al comparar los resultados del Colegio Isabel II del año 2015 en las pruebas SABER para el grado 3º con los obtenidos en el presente estudio se encontró que el nivel de desempeño de los niños en comprensión lectora en el pre-test fue muy similar al de la prueba SABER en mención, sin embargo los resultados del post-test en el presente estudio mostró unas diferencias muy significativas en los componentes semántico y pragmático con respecto a los resultados de dichas pruebas, con lo que se puede empezar a visualizar la incidencia que podría tener la aplicación del modelo interactivo de Solé en el aprendizaje de la comprensión lectora en el contexto de la lectura digital en estos estudiantes. Y es que los beneficios de desarrollar la estrategia basada en el modelo de Solé permitió descomponer los textos para su análisis desde el mismo título, generando un mayor interés, entendimiento y recordación por parte de los niños quienes al desarrollar en cada sesión lo propuesto, no solo aprendieron la forma de desarrollar la comprensión lectora, sino que con la práctica generaron un avance en su desarrollo cognitivo.



Al analizar la incidencia del modelo interactivo, se observa que el desarrollo de las diferentes interacciones en el contexto de la lectura digital, en la medida que fueron avanzando las sesiones se fueron asimilando de mejor forma por parte de los estudiantes, dejando ver un grado de apropiación sesión tras sesión. De esto se infiere que al poner en práctica de manera permanente este modelo interactivo, se lograría afianzar el conocimiento por parte de los niños e incrementar su nivel de comprensión lectora al nivel avanzado.

Se encuentra también, que así como lo expone Pérez (2005) en la implementación del modelo interactivo la comprensión lectora se aborda como un proceso en el que se da una permanente interacción del lector con el texto desde lo cual se construyen inferencias y otras estrategias que conducen a mejorar el desempeño de la comprensión lectora tanto desde lo explícito como de lo implícito en cada texto.

Así mismo, tal y como fue encontrado por Henao (2001) la competencia lectora en estudiantes de educación básica primaria es muy deficiente, lo cual se corrobora con los resultados del pre-test en donde efectivamente los niveles de desempeño tanto del grupo experimental como del grupo control coinciden con dicha apreciación.

Como lo afirma Lugo (2010) la introducción de las TIC han puesto en evidencia la definición de nuevos roles, lo cual se evidenció en el desarrollo de las sesiones de la intervención, las cuales fueron mediadas por las TIC, como contexto deseado en este estudio, y desde el cual se notó la familiaridad con la que los niños abordan la lectura digital en estos medios, más allá, incluso, que la que pueden realizar de textos físicos. Es por ello que es fundamental preparar a los estudiantes para la comprensión de textos digitales ya que la velocidad con la que las TIC vienen interviniendo en el *modus vivendi* de los estudiantes ya se consideran una tendencia y no solo una opción que las instituciones podrían o no contemplar.

De ahí que se está en acuerdo con Romero (2014) los niños son nativos digitales para quienes los métodos de enseñanza deben ir mediados por aquellos equipos y elementos que encuentran a diario en su vivir, con lo que se ha dado una transformación evidente de la lectura.

Finalmente, el método interactivo desarrollado por Solé para la lectura de textos en físico se puede implementar para abordar el aprendizaje de la



comprensión de la lectura digital y sus directrices están acordes con las necesidades que los niños y las personas en general puedan tener al respecto. Esto resulta, en primera instancia, de la aplicabilidad del método en el contexto de la lectura digital, la cual fue un buen laboratorio, contextualizado con la realidad inmediata de esta población. Así mismo, el desarrollo del método con la innovación que le corresponde ante los niños, sujetos de estudio, resultó ser motivador, influyente y didáctico, con lo que se logró, no solo despertar el interés sino que se logró involucrarlos en la apropiación del proceso.

7 CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

El estudio permite concluir a partir de sus resultados y hallazgos los siguientes aspectos:

Al proceso de comprensión lectora de los niños de segundo de primaria del Colegio Distrital Isabel II de la ciudad de Bogotá, debido a que los niños no han desarrollado la capacidad de comprensión lectora, se le cataloga por estar en un nivel de desempeño insuficiente. Esto surge como consecuencia del manejo de los procesos tradicionales de enseñanza de la comprensión lectora, los cuales tienen en los componentes sintáctico y pragmático los principales factores a mejorar, acorde esto también con los resultados de las pruebas SABER del grado 3º del año 2015. Los avances mostrados, sesión tras sesión, evidentes por la participación de los niños y el manejo de los diferentes aspectos acordes con los textos seleccionados, en conjunto con la evidencia de mejoría mostrada por el post test en relación con el pre test, para el caso del grupo experimental, indican que el aspecto relevante que marcó la diferencia con el grupo control fue la exposición al modelo interactivo aplicado.

De manera que las deficiencias encontradas en este estudio coinciden con los reportes de las pruebas SABER y con las alertas que desde el sistema educativo colombiano se ha manifestado y desde donde se ha hecho el requerimiento de explorar estrategias y métodos que conduzcan al fortalecimiento de estos aspectos. Pese a ello, los resultados logrados dan muestra de la forma en la que la implementación del modelo interactivo en el contexto de la lectura digital podría ayudar a fortalecer las debilidades identificadas.

La implementación del modelo interactivo de comprensión de lectura de Solé en el contexto de la lectura digital en niños de segundo de primaria del Colegio Distrital Isabel II mostró ser un mecanismo eficiente para abordar el proceso de enseñanza aprendizaje de la comprensión lectora, ya que en nueve sesiones logró generar un impacto significativo del grupo objeto de estudio y mejorar los componentes semántico y pragmático de la comprensión lectora, lo cual por los métodos tradicionales difícilmente se logra después de toda una formación básica primaria, e incluso secundaria. El método interactivo en el contexto de la lectura digital además implica una preparación del docente en este tipo de prácticas para poder aumentar el nivel de logro y que en todas las asignaturas se



pueda manejar la misma metodología. El poco desarrollo del componente sintáctico pudo deberse al corto tiempo disponible para el desarrollo de las sesiones en donde la práctica relacionada con el afianzamiento de cada objetivo de la comprensión lectora y la participación de los estudiantes se convierten en factores claves del éxito de este modelo. Lo cual con la participación de un mayor número de docentes y en un lapso superior de tiempo podría conducir a mejores resultados y a que el componente pragmático se logre visualizar al igual que el sintáctico y el semántico.

Para poder cuantificar la incidencia en el desarrollo de la comprensión lectora en los niños se hace necesario realizar una implementación permanente del modelo, preferiblemente en todas las áreas académicas, de tal manera que en una línea de tiempo se pueda estimar cuántas sesiones serían necesarias para que el mayor porcentaje de niños accedan a un nivel avanzado de comprensión lectora y así poder concluir con mayor certeza la eficacia del método en cuestión. Lo anterior debido a que el modelo de Solé ofrece, frente a otros modelos, la interactividad real entre el texto y el lector, buscando explorar aspectos más allá de lo evidente, en una posición protagonista emulando el papel del mismo autor, lo que genera un mayor interés y la interacción de los conocimientos previos con los nuevos. En ello se resalta la importancia de la implementación del modelo complementado por el contexto digital, que como mediación tecnológica despierta curiosidad e interés en los niños. Una vez finalizado este estudio, las evidencias muestran que el nivel de desempeño de los estudiantes del grupo experimental se incrementó con respecto a los del grupo control, en los que paradójicamente se redujeron desde el pre-test hasta el post-test, haciendo aún más notorio el efecto de la implementación del modelo interactivo de Solé.

Finalmente, se considera que la implementación del modelo de Solé puede tener una importante incidencia en el aprendizaje de las habilidades de comprensión lectora y que para ello es fundamental que los docentes que se encarguen de su implementación sean los primeros expuestos al modelo, tanto para su comprensión como para su asimilación y correcta aplicación con los estudiantes. Entendiendo que el docente como mediador es el factor fundamental para que se dé la construcción de un conocimiento científico escolar, es válido preguntarse cuáles son los factores que inciden en él. Autores como Espinosa (2006) plantean que el comportamiento que el docente evidencia en el aula está dado por el marco conceptual que tiene construido, el cual determina su



papel en los procesos de enseñanza y aprendizaje que ocurren en el salón de clases. Álvarez (2012) plantea que muchas de las acciones que los docentes realizan en el aula no contribuyen a los procesos de enseñanza y aprendizaje, debido a una ruptura entre la teoría y la práctica; es decir, no se vislumbra una clara relación entre el conocimiento educativo y la realidad, entre el decir y el hacer. Dar solución a dicha ruptura no es tarea fácil. De ahí la necesidad de establecer relaciones de tipo colaborativo entre los docentes y la comunidad escolar, que permitan el trabajo a partir de contextos reales, de tal forma que el docente pueda reflexionar con mayor facilidad sobre su labor desde su práctica diaria. Por esta razón, se debe comenzar a indagar sobre los procesos de formación docente, de tal manera que se invite a reflexionar acerca del papel que desempeñan en los procesos educativos que ocurren en el aula.

En cuanto a las recomendaciones que se consideran más importantes está la de generar mayor número de espacios de implementación de las diferentes sesiones para poder involucrar de forma activa al mayor número de estudiantes, ya que un número limitado de sesiones o de duración limitada restringe la posibilidad de que los estudiantes participen de forma masiva y con ello tengan la posibilidad de tener una mayor asimilación.



8 GLOSARIO

ALFABETIZACIÓN. Va mucho más allá de unas técnicas de traslación del lenguaje escrito. El dominio de la lectura y la escritura supone el incremento del dominio del lenguaje oral de la conciencia metalingüística (es decir la capacidad de manipular y reflexión directamente en los procesos cognitivos implicados en las tareas que afrontamos).

ANDAMIAJE. Metáfora para explicar el papel que tiene la enseñanza respecto del aprendizaje del alumno. (Bruner y sus colaboradores Wood, Ross 1976)

APRENDER. Equivale a formarse una representación, un modelo propio, de aquello que se pretende como objeto de aprendizaje, implica poder atribuirle significado al contenido en cuestión, en un proceso que conduce a una construcción personal, subjetiva, de algo que existe objetivamente.

CÓDIGO. Sistema de símbolos.

COMPRENDER. Es una cuestión relativa a los conocimientos de que dispone sobre el tema del texto y a los objetivos que se marca el lector (o que, aunque marcados por otro, son aceptados por éste). Dichos objetivos determinan no sólo las estrategias que se activan para lograr una interpretación del texto sino que además establecen el umbral de tolerancia del lector respecto de sus propios sentimientos de no comprensión. Numerosos autores entre ellos Baker y Brown (1984)

COMPRENSIÓN LECTORA. Construir un significado del texto.

CONSTRUCCIÓN CONJUNTA. Proceso a través del cual el maestro y sus alumnos pueden compartir progresivamente universos de significado más amplios y complejos y dominar procedimientos con mayor precisión.

CONSTRUIR CONTEXTOS MENTALES COMPARTIDOS. Participantes en una tarea o conversación comparten acerca de ella, y que puede asegurar una comprensión compartida al menos en sus rasgos generales.

DESCODIFICAR. Aprender las correspondencias que existen entre los sonidos del lenguaje y los signos o los conjuntos de signos gráficos; las letras y conjuntos de letras que los representan.

DEMOSTRACIÓN DE MODELOS. (Graves, 1983; Nisbet y Shucksmith, 1990) Consiste en ofrecerle al niño las técnicas, los “secretos” que utiliza el maestro cuando lee y escribe, de modo que pueda progresivamente hacerlos suyos.

ESQUEMAS DE CONOCIMIENTO. Elementos constitutivos de nuestra cultura, entendida esta en sentido amplio: valores, sistemas conceptuales, ideología, sistemas de comunicación procedimientos etc. (Coll, 1983). Mediante dichos esquemas, las personas comprendemos las situaciones.

ESTRATEGÍA. Capacidad de conocer el propio conocimiento, de pensar sobre nuestra actuación, de planificarla. Permite controlar y regular la actuación inteligente. (Carácter de capacidades cognitivas de orden más elevado, estrechamente relacionadas con la metacognición).

INDICES EN EL TEXTO. Hace referencia al título, subtítulo, negrita, cursiva, esquema...

INTERPRETACIÓN. Es la elaboración de la comprensión, implica determinar las ideas principales que contiene un texto.

LEER. Es un proceso de interacción entre el lector y el texto.

LECTURA. Proceso constante de elaboración y verificación de predicciones que conducen a la construcción de una interpretación (Lo comprendo)

MOTIVACIÓN. (Polisémico) Una actividad de lectura será motivadora para alguien si el contenido conecta con los intereses de la persona que tiene que leer, y desde luego, si la tarea en sí responde a un objetivo.

ORGANIZADORES PREVIOS. Son conceptos, informaciones. Previos a la escucha o lectura de una explicación o texto y que tienen la función de establecer puentes conceptuales entre lo que el lector ya conoce y lo que desea que aprenda y comprenda. Los títulos y otras partes del texto pueden tener esta función.

PARTICIPACIÓN GUIADA. Situación educativa en la que se ayude, en primer lugar, al alumno a contrastar y relacionar su conocimiento previo con el que le va a resultar necesario para abordar dicha situación.



PREGUNTA PERTINENTE. Es la que conduce a establecer el tema del texto, sus ideas principales o su núcleo argumental. (Según los objetivos con que se aborde).

PROCEDIMIENTO. Es un conjunto de acciones ordenadas y finalizadas, es decir dirigidas a la consecución de una meta. (Coll, 1987)

SENTIDO. Para atribuir sentido a la realización de una tarea es necesario que se sepa lo que se debe hacer y lo que se pretenda con ella; que la persona que tiene que llevarla a cabo se sienta competente para ello; y que la tarea en sí resulte motivante (Coll, 1988)

SIGNIFICATIVIDAD LÓGICA. Cuando la información encontrada posee cierto grado de claridad y coherencia. (Ausubel)

SIGNIFICATIVIDAD PSICOLÓGICA. Ocurre cuando el lector, dispone del conocimiento previo relevante, que le permite comprender e integrar la información que encuentra. (Ausubel)

SUPERESTRUCTURAS – TIPOS DE TEXTO. Se denomina a las estructuras globales que caracterizan el tipo de un texto. Por tanto una estructura narrativa es una superestructura, independientemente del contenido de la narración. (Van Dijk, 1983: p.142)



9 REFERENCIAS

- Aguayo, M. (2004). *Cómo realizar "paso a paso" un contraste de hipótesis con SPSS para Windows*. Andalucía: Fabis.
- Aguirre, J. (2002). *La enseñanza de la Literatura y las Nuevas Tecnologías de la Información*. Obtenido de Universidad Complutense de Madrid: <http://webs.ucm.es/info/especulo/numero21/eliterat.html>
- Aldana, E., Chaparro, L., García, G., Gutiérrez, R., Llinás, R., Palacios, M., . . . Vasco, C. (1996). *Colombia: al filo de la oportunidad*. Bogotá: Colciencias - TM Editores.
- Álvarez, C. (1992). *Fundamentos teóricos de la Dirección del proceso de formación del profesional de perfil amplio* (Tercera ed.). Sucre: UMRPSXCh.
- Álvarez, C. (2003). *Pedagogía, Un modelo de formación del hombre*. Cuba: Grupo Editorial Kipus.
- Álvarez, L. (1996). *La Lectura: ¿Pasividad o Dinamismo? en Educación*. La Habana.
- Álvarez, L., & González, P. (1996). Dificultades en la adquisición del proceso lector. *Psicothema*, 8(3), 573-586.
- Álvarez, A. C. (2012). La relación teoría-práctica en los procesos de enseñanzaaprendizaje. Universidad de Cantabria. *Educatio Siglo XXI*, 30(2), 383-402.
- Aragón, L., & Caicedo, A. (2009). La enseñanza de estrategias metacognitivas para el mejoramiento de la comprensión lectora. Estado de la cuestión. *Pensamiento Psicológico*, 5(12), 125-138.
- Armbruster, B., & Anderson, T. (1984). *Producing "considerate" expository text: or easy reading is damned hard writing*. Illinois: Center for the Study of Reading.
- Ausubel, D. (1963). *Psicología del lenguaje verbal significativo*. New York.
- Ausubel, D., & Novak, J. y. (1983). *Psicología educativa : un punto de vista cognoscitivo*. México: Editorial Trillas.
- Benítez, H. (2014). *TIC y nuevas prácticas educativas*. Obtenido de Cognoscere en el siglo XXI: http://cognoscere21.blogspot.com.co/2014_02_16_archive.html



- Cabrera, J. (1989). *Higiene de la lectura en Educación*. La Habana.
- Campos, M., & Gaspar, S. (1996). La construcción del constructivismo en investigación cognoscitiva. *Perspectivas Latinoamericanas*, 2(4), 31-43.
- Campos, Y. (2003). *Estrategias didácticas apoyadas en tecnología*. México: DGENAMDF.
- Cárdenas, A. (2006). *Pensar bien para leer mejor*. Obtenido de Pedagogía de la lectura: <https://media.utp.edu.co/referencias-bibliograficas/uploads/referencias/ponencia/alfonso-cardenas-ascunpdf-nTJhx-articulo.pdf>
- Carlino, P. (2003). Alfabetización Académica: Un Cambio Necesario, algunas Alternativas Posibles. *Educere*, 6(20), 409-420.
- Carlino, P. (2005). *Escribir, leer y aprender en la universidad: Una introducción a la alfabetización académica*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Carvajal, M. (2009). *La Didáctica*. Fundación Academia de Dibujo Profesional.
- Cerda, H. (2005). *Los elementos de la Investigación*. Bogotá: Editorial El Búho.
- Coiro, J. (2003). *Comprensión de la lectura en Internet: ampliando lo que en tendemos por comprensión de la lectura para incluir las nuevas competencias*. Obtenido de Eduteka: <http://www.eduteka.org/ediciones/recomendado17-8a.htm>
- Colombia Aprende. (2003). *Leer libera: Plan Nacional de Lectura y Bibliotecas*. Obtenido de Colombia Aprende: http://www.colombiaaprende.edu.co/html/familia/1597/articles-204015_archivo1.pdf
- Condemarín, M. (2002). *Evaluación de la comprensión lectora*. Chile: Lectura y Vida.
- Cuevas, A., & Marzal, M. (2007). La competencia lectora como modelo de alfabetización en información. *Anales de Documentación*(10), 49-70.
- DANE. (2015). *Resultados pruebas SAber grado tercero, Colegio Isabel II*. Bogotá: Mineducación.



- DANE. (2016). *Boletín técnico: Encuesta e Consumo Cultural - ECC 2016*. Bogotá: Departamento Administrativo Nacional de Estadística.
- De la Torre, S. (1993). *Didáctica y Currículo: Bases y componentes del proceso educativo*. Madrid: Dykinson, S.L.
- Escurra, M. (2003). Comprensión de lectura y velocidad lectora en alumnos de sexto grado de primaria de Centros Educativos Estatales y No Estatales de Lima. *Persona*(6), 99-134.
- Espinosa, R. E. (2006). Los mediadores pedagógicos en la enseñanza de las ciencias: la implementación de un programa educativo multimedia en la enseñanza del sistema circulatorio. *El Hombre y la Máquina*, 32, 20-36.
- Estébaranz, A. (1994). *Didáctica e Innovación Educativa*. Sevilla: Universidad de Sevilla.
- Fernández, J. (2003). Renacimiento didáctico. *Enseñanza*(21), 325-344.
- Ferreiro, E., & Teberosky, A. (2005). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. México, D.F.: Siglo XXI Editores.
- Garrido, F. (2014). *Una revolución a fondo Maestros, lectura y escritura*. México: Editorial del Magisterio "Benito Juárez" del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación.
- Giardianelli, M. (2007). *Volver a Leer. Propuestas para ser una nación de lectores*. Argentina: Edhaja.
- Gómez, J. (2011). Comprensión lectora y rendimiento escolar: una ruta para mejorar la comunicación. *COMUNI@CIÓN: Revista de Investigación en Comunicación y Desarrollo*, II(2), 1-10.
- González, K., Otero, L., & Castro, A. (2016). Comprensión lectora, memoria de trabajo, fluidez y vocabulario en escolares cubanos. *Actualidades Investigativas en Educación*, 16(1), 1-18.
- Gutiérrez, A. (2005). La lectura: una capacidad imprescindible de los ciudadanos del siglo XXI. El caso de México. *Anales de Documentación*(8), 91-99.
- Gutiérrez, C., & Salmerón, H. (2012). Estrategias de comprensión lectora: enseñanza y evaluación en educación primaria. *Profesorado*, 16(1), 183-202.



- Gutiérrez, M. (2006). E-reading, la nueva revolución de la lectura: del texto impreso al ciber-texto. *Revista Digital Universitaria*, 7(5), 1-8.
- Henao, O. (1995). Un programa interactivo para el desarrollo de la comprensión lectora. *Revisata Educación y Pedagogía*(12 y 13), 203-231.
- Henao, O., & Ramírez, D. (2006). Las tecnologías de la información y la comunicación en la lecto-escritura. En G. D. Tecnologías, *Propuesta didáctica para el área de lecto-escritura con un enfoque socioconstructivista y apoyada en tecnologías de información y comunicación*. Medellín: Universidad de Antioquia.
- Hurtado, J. (2000). *Metodología de la Investigación Holística*. Caracas: SYPAL.
- ICFES. (2015). *Informe por colegio pruebas Saber 3º, 5º y 9º: aterrizando los resultados al aula - Cent. Educ. Dist. Isabel II*. Bogotá: Mineducación - ICFES.
- ICFES. (2016). *Resultados pruebas SABER grado tercero, Colegio Isabel II*. Bogotá: Mineducación.
- Jiménez, E. (2014). Comprensión lectora VS Competencia lectora: qué son y qué relación existe entre ellas. *ISLL*, 65-74.
- Kemmis, S., & McTaggart, R. (1988). *Cómo planificar la investigación - acción*. Barcelona: Laertes.
- Latorre, D., Ramírez, N., & Navarro, C. (2007). Estudio psicométrico de los niveles de comprensión de lectura en niños(as) de tercero de primaria. *Educación y Ciencia*(10), 19-32.
- Lerner, D. (2001). *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Leu, D. J., Kinzer, C. K., Coiro, J. L., & Cammack, D. W. (2004). Toward a theory of new literacies emerging from the Internet and other information and communication technologies. En R. B. Ruddell, & N. J. Unrau (Edits.), *Theoretical Models and Processes of Reading* (5a. ed., págs. 1570-1613). Newark, DE: International Reading Association.
- López, A. (2014). *Investigación 1*. Bogotá: Universidad Santo Tomás de Aquino - ICONTEC.
- Lugo, M. (2010). Las políticas TIC en la educación de América Latina. Tendencias y experiencias. *Revista Fuentes*, 10, 52-68.

- Madariaga, J., & Martínez, E. (2010). The teaching of reading comprehension and metacomprehension strategies. A program implemented by teaching staff. *Anales de Psicología*, 26(1), 112-122.
- Marina, J. (2012). *La inteligencia ejecutiva*. Barcelona: Ariel.
- Marqués, P. (2013). Impacto de las TIC en la educación: funciones y limitaciones. *3 Ciencias*, 1-15.
- Melgarejo, J. (2006). La selección y formación del profesorado: clave para comprender el excelente nivel de competencia lectora de los alumnos finlandeses. *Revista de Educación(Extraordinario)*, 237-262.
- Mineducación. (2016). *PLan Decenal de Educación 2016 - 2026: El camino hacia la calidad y la equidad*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.
- Moreira, M., & Novak, J. (1988). Investigación en enseñanza de las ciencias en la Universidad de Cornell: Esquemas teóricos, cuestiones centrales y abordajes metodológicos. *Enseñanza de las Ciencias*, 6(1), 3-18.
- Moreno, V. (2003). *Leer para comprender*. Navarra: Gobierno de Navarra: Departamento de educación y cultura.
- Nieda, J., & Macedo, B. (1997). *Un currículo científico para estudiantes de 11 a 14 años*. Madrid: UNESCO-OEI.
- Novak, J. (1982). *Teoría y práctica de la educación*. Madrid: Alianza Editorial.
- Palincsar, A., & Brown, A. (1984). Reciprocal teaching of comprehension-fostering and comprehension-monitoring activities. *Cognition and Instruction*(1), 117-175.
- Paris, S., Wasik, B., & Tuner, J. (1991). The development of strategic readers. En T. h. research, R. Barr, M. Kamil, P. Mosenthal, & P. Pearson (Edits.). New York: Longman.
- Pérez, J. (2005). Evaluación de la comprensión lectora: dificultades y limitaciones. *Revista de Educación(Extraordinario)*, 121-138.
- Piacente, T., Marder, S., & Resches, M. (2006). *Condiciones de la familia y del niño para la alfabetización*. La Plata: Comisión de Investigaciones Científicas. Gobierno de la Provincia de Buenos Aires.

- Poole, B. (1999). *Tecnología educativa*. Madrid: Editorial McGraw Hill.
- Rectoría Colegio Isabel II. (2012). *Proyecto Educativo Institucional - PEI - Enseñanza Problémica*. Bogotá: Colegio Isabel II.
- Romero, L. (2014). Lectura tradicional versus lectura digital. *Correspondencias & Análisis*(4), 63-75.
- Said, E., Valencia, J., Iriarte, F., Ordóñez, M., Brandle, G., & González, E. (2015). Marco general del programa. En E. Said (Ed.), *Hacia el fomento de las TIC en el sector educativo en Colombia* (págs. 8 - 102). Barranquilla: Universidad del Norte.
- Santiesteban, E., & Velásquez, K. (2012). La comprensión lectora desde una concepción didáctico-cognitiva. *Didasc@lia: Didáctica y Educación*, III(1), 103-110.
- Smith, F. (1989). *Comprensión de lectura*. México: Trillas.
- Solé, I. (1987). Las posibilidades de un modelo teórico para la enseñanza de la comprensión lectora. *Infancia y Aprendizaje*(39-40), 1-13.
- Solé, I. (1993). Estrategias de lectura y aprendizaje. *Cuadernos de Pedagogía*, (págs. 25-27). Barcelona.
- Solé, I. (1994). *Estrategias de Lectura*. Barcelona: Editorial Grao.
- Solé, I. (2000). *Estrategias de lectura*. Madrid: Graó de serveis pedagògics.
- Solé, I., & Colomina, R. (1999). Intervención psicopedagógica: una -¿o más de una?- realidad compleja. *Infancia y Aprendizaje: Journal for the Study of Education and Development*(87), 9-26.
- Suárez, A., Moreno, J., & Godoy, M. (2010). Vocabulario y comprensión lectora: algo más que causa y efecto. *Álabe*(1), 1-18.
- Trujillo, F. (2013). *¿Lectura e Internet: ¿Qué aportan las TIC a la lectura?* Obtenido de Junta de Andalucía: <http://www.juntadeandalucia.es/educacion/webportal/descargas/>
- UNESCO. (2013). *Enfoques estratégicos sobre las TICs en educación en América Latina y el Caribe*. Santiago: OREALC/UNESCO.
- Van Damme, D. (2006). *OECD/CERI Research on Innovating: Teaching and Learning*. Centre for Educational Research and Innovation - OECD/EDU.

- Velasco, M., & Mosquera, F. (2010). *Estrategias didácticas para el Aprendizaje Colaborativo*. PAIEP.
- Voogt, J., Dede, C., & Erstad, O. (2011). *TWG 6: 21st century learning*. París: Paper presentado en Edu Summit 2011, UNESCO.
- Vygotsky, L. (1978). *El desarrollo de los procesos Psicológicos superiores*. Barcelona, España: Editorial Crítica. Grupo editorial Grijalbo.
- Zabalza, M. (1990). La Didáctica como perspectiva específica del fenómeno educativo (II). En A. Medina, & M. Sevillano (Edits.), *Didáctica - Adaptación* (págs. 171-220). Madrid: UNED.
- Zilberstein, J. (1999). Paradigmas acerca de la enseñanza y el aprendizaje escolar. En J. Zilberstein, R. Portela, & M. Mcpherson, *Didáctica integradora vs Didáctica tradicional* (págs. 4-19). La Habana, Cuba: Academia.

ANEXOS

ANEXO 1. PROPUESTA DE SECUENCIA DIDÁCTICA PARA LA ENSEÑANZA DE LA COMPRENSIÓN LECTORA

Se propone para la secuencia una modalidad de lectura compartida profesor/estudiantes, que puede combinar la lectura silenciosa con la lectura en voz alta. Los momentos de interrupción se han seleccionado porque parecían particularmente adecuados para recapitular, hacer predicciones, etc., aun cuando se podrían alterar sin ninguna dificultad.

1. Lectura seleccionada: Un joven cangrejo²

Autor: Gianni Rodari

Antes de la lectura

Motivación / Objetivo

Se trata de explicar qué se leerá y por qué se leerá

Ejemplo: Hoy leeremos este cuento mediante el uso de medios digitales como la pantalla del Computador/TV. Ya verán las cosas que pasan, así que de lo que se trata es de que entendamos por qué ocurren, qué es lo que le pasa al personaje, por qué creemos que les pasa, y qué pensamos nosotros de la historia.

Aportar conocimiento y experiencias previas / predecir / formularse preguntas

A partir del título, inicialmente, y de los subtítulos e ilustraciones después

² Libro Leo y Comprendo 2, Ed. Libros y Libros S.A., p. 42-45



Ejemplo: Lo primero que vamos a hacer es leer el título. Por favor, *nombre de estudiante*, podrías leerlo? Yo lo escribiré en el tablero. Fíjense que, el título, normalmente nos habla de cosas importantes que ocurren en la historia, nos da algunas pistas, y así podemos entenderla mejor.

El profesor escribe el título en el tablero:

Un joven cangrejo

Para trabajar el título, una posible secuencia puede ser la siguiente:

+ ¿Qué querrá decir este título?

(Que la historia girará alrededor de un cangrejo joven)

+ ¿Todos saben qué es un cangrejo?

(Ampliar el concepto de cangrejo. Relacionarlo con otros cuentos en los que también aparezcan cangrejos)

+ ¿Quién ha visto cangrejos y en dónde?

(Se trata que los niños vean que en este cuento se relacionan la fantasía y la realidad)

+ ¿Según lo que ya sabemos, de qué se tratará el cuento?

(Intentar que salgan las ideas, o bien sintetiza la maestra. Puede escribirlas en el tablero)

Inicio de la lectura

Se efectúa una recapitulación de las informaciones obtenidas y supuestas hasta el momento con el fin de situar a los lectores y motivarles a comprobar sus hipótesis acerca de la lectura.

Tras ello se empieza a trabajar cada párrafo en donde la lectura es iniciada por un estudiante o por la profesora y continuada por otro estudiante, para descubrir la idea principal.

Si alguna palabra no se entiende, se indica que vuelvan sobre la lectura a la frase en la que se encuentra, para ver si la pueden imaginar. Si no es posible se indica su significado.

La profesora puede introducir una actitud de indagación muy motivadora para la lectura formulando interrogantes concretos para cada párrafo.

Tras la lectura se recapitula y se verifican las predicciones realizadas con anterioridad.

Después de la lectura

Se propone trabajar la recapitulación oral de la historia completa, intentando que los niños comprendan los motivos que inducen a los personajes a actuar como lo hacen.

Se trata de que los niños aprendan a identificar lo que es esencial, los hechos fundamentales de la historia, el argumento o secuencia de la historia.

A partir de ello se realiza un resumen, el cual se propone que sea escrito. Así mismo se pueden indicar tareas como por ejemplo plantear un final diferente para la historia.

Finalmente, se puede indicar a los estudiantes que desarrollen la guía de evaluación de comprensión de lectura que acompaña el cuento.

2. Lectura seleccionada: El burrito descontento³

Autor: Anónimo

Antes de la lectura

Motivación / Objetivo

Se trata de explicar qué se leerá y por qué se leerá

Ejemplo: Hoy leeremos este cuento mediante el uso de medios digitales como la pantalla del Computador/TV. Ya verán las cosas que pasan, así que de lo que se trata es de que entendamos por qué ocurren, qué es lo que le pasa al personaje, por qué creemos que les pasa, y qué pensamos nosotros de la historia.

Aportar conocimiento y experiencias previas / predecir / formularse preguntas

A partir del título, inicialmente, y de los subtítulos e ilustraciones después

Ejemplo: Lo primero que vamos a hacer es leer el título. Por favor, *nombre de estudiante*, podrías leerlo? Yo lo escribiré en el tablero. Fíjense que, el título, normalmente nos habla de cosas importantes que ocurren en la historia, nos da algunas pistas, y así podemos entenderla mejor.

El profesor escribe el título en el tablero:

El burrito descontento

Para trabajar el título, una posible secuencia puede ser la siguiente:

+ ¿Qué querrá decir este título?

(Que la historia girará alrededor de un burrito descontento)

+ ¿Todos saben qué es un burrito y que es estar descontento?

³ Libro Leo y Comprendo 2, Ed. Libros y Libros S.A., p. 76-77



(Ampliar el concepto de burrito y descontento. Relacionarlo con otros cuentos en los que también aparezcan burritos)

+ ¿Quién ha visto un burrito y a alguien descontento?

(Se trata que los niños vean que en este cuento se relacionan la fantasía y la realidad)

+ ¿Según lo que ya sabemos, de qué se tratará el cuento?

(Intentar que salgan las ideas, o bien sintetiza la maestra. Puede escribirlas en el tablero)

Inicio de la lectura

Se efectúa una recapitulación de las informaciones obtenidas y supuestas hasta el momento con el fin de situar a los lectores y motivarles a comprobar sus hipótesis acerca de la lectura.

Tras ello se empieza a trabajar cada párrafo en donde la lectura es iniciada por un estudiante o por la profesora y continuada por otro estudiante, para descubrir la idea principal.

Si alguna palabra no se entiende, se indica que vuelvan sobre la lectura a la frase en la que se encuentra, para ver si la pueden imaginar. Si no es posible se indica su significado.

La profesora puede introducir una actitud de indagación muy motivadora para la lectura formulando interrogantes concretos para cada párrafo.

Tras la lectura se recapitula y se verifican las predicciones realizadas con anterioridad.

Después de la lectura

Se propone trabajar la recapitulación oral de la historia completa, intentando que los niños comprendan los motivos que inducen a los personajes a actuar como lo hacen.

Se trata de que los niños aprendan a identificar lo que es esencial, los hechos fundamentales de la historia, el argumento o secuencia de la historia.

A partir de ello se realiza un resumen, el cual se propone que sea escrito. Así mismo se pueden indicar tareas como por ejemplo plantear un final diferente para la historia.

Finalmente, se puede indicar a los estudiantes que desarrollen la guía de evaluación de comprensión de lectura que acompaña el cuento.



3. Lectura seleccionada: La zorra y el cuervo gritón⁴

Autor: Esopo

Antes de la lectura

Motivación / Objetivo

Se trata de explicar qué se leerá y por qué se leerá

Ejemplo: Hoy leeremos este cuento mediante el uso de medios digitales como la pantalla del Computador/TV. Ya verán las cosas que pasan, así que de lo que se trata es de que entendamos por qué ocurren, qué es lo que le pasa al personaje, por qué creemos que les pasa, y qué pensamos nosotros de la historia.

Aportar conocimiento y experiencias previas / predecir / formularse preguntas

A partir del título, inicialmente, y de los subtítulos e ilustraciones después

Ejemplo: Lo primero que vamos a hacer es leer el título. Por favor, *nombre de estudiante*, podrías leerlo? Yo lo escribiré en el tablero. Fíjense que, el título, normalmente nos habla de cosas importantes que ocurren en la historia, nos da algunas pistas, y así podemos entenderla mejor.

El profesor escribe el título en el tablero:

La zorra y el cuervo gritón

Para trabajar el título, una posible secuencia puede ser la siguiente:

+ ¿Qué querrá decir este título?

(Que la historia girará alrededor de una zorra y un cuervo que grita mucho)

⁴ Guía del Docente Nuevo Zoom al Lenguaje 2, Ed. Libros y Libros S.A., p.86



+ ¿Todos saben qué es una zorra y un cuervo?

(Ampliar el concepto de zorra y cuervo. Relacionarlo con otros cuentos en los que también aparezcan zorras y cuervos)

+ ¿Quién ha visto una zorra, un cuervo y a alguien gritón?

(Se trata que los niños vean que en este cuento se relacionan la fantasía y la realidad)

+ ¿Según lo que ya sabemos, de qué se tratará el cuento?

(Intentar que salgan las ideas, o bien sintetiza la maestra. Puede escribirlas en el tablero)

Inicio de la lectura

Se efectúa una recapitulación de las informaciones obtenidas y supuestas hasta el momento con el fin de situar a los lectores y motivarles a comprobar sus hipótesis acerca de la lectura.

Tras ello se empieza a trabajar cada párrafo en donde la lectura es iniciada por un estudiante o por la profesora y continuada por otro estudiante, para descubrir la idea principal.

Si alguna palabra no se entiende, se indica que vuelvan sobre la lectura a la frase en la que se encuentra, para ver si la pueden imaginar. Si no es posible se indica su significado.

La profesora puede introducir una actitud de indagación muy motivadora para la lectura formulando interrogantes concretos para cada párrafo.

Tras la lectura se recapitula y se verifican las predicciones realizadas con anterioridad.

Después de la lectura

Se propone trabajar la recapitulación oral de la historia completa, intentando que los niños comprendan los motivos que inducen a los personajes a actuar como lo hacen.

Se trata de que los niños aprendan a identificar lo que es esencial, los hechos fundamentales de la historia, el argumento o secuencia de la historia.



A partir de ello se realiza un resumen, el cual se propone que sea escrito. Así mismo se pueden indicar tareas como por ejemplo plantear un final diferente para la historia.

Finalmente, se puede indicar a los estudiantes que desarrollen la guía de evaluación de comprensión de lectura que acompaña el cuento.

4. Lectura seleccionada: El pez de oro⁵

Autor: Cuento tradicional ruso (adaptación)

Antes de la lectura

Motivación / Objetivo

Se trata de explicar qué se leerá y por qué se leerá

Ejemplo: Hoy leeremos este cuento mediante el uso de medios digitales como la pantalla del Computador/TV. Ya verán las cosas que pasan, así que de lo que se trata es de que entendamos por qué ocurren, qué es lo que le pasa al personaje, por qué creemos que les pasa, y qué pensamos nosotros de la historia.

Aportar conocimiento y experiencias previas / predecir / formularse preguntas

A partir del título, inicialmente, y de los subtítulos e ilustraciones después

Ejemplo: Lo primero que vamos a hacer es leer el título. Por favor, *nombre de estudiante*, podrías leerlo? Yo lo escribiré en el tablero. Fíjense que, el título, normalmente nos habla de cosas importantes que ocurren en la historia, nos da algunas pistas, y así podemos entenderla mejor.

El profesor escribe el título en el tablero:

El pez de oro

⁵ Guía del Docente Nuevo Zoom al Lenguaje 2, Ed. Libros y Libros S.A., p.87



Para trabajar el título, una posible secuencia puede ser la siguiente:

+ ¿Qué querrá decir este título?

(Que la historia girará alrededor de un pez de oro)

+ ¿Todos saben qué es un pez y qué es el oro?

(Ampliar el concepto de pez y de oro. Relacionarlo con otros cuentos en los que también aparezcan peces y elementos de oro)

+ ¿Quién ha visto un pez y algo de oro?

(Se trata que los niños vean que en este cuento se relacionan la fantasía y la realidad)

+ ¿Según lo que ya sabemos, de qué se tratará el cuento?

(Intentar que salgan las ideas, o bien sintetiza la maestra. Puede escribirlas en el tablero)

Inicio de la lectura

Se efectúa una recapitulación de las informaciones obtenidas y supuestas hasta el momento con el fin de situar a los lectores y motivarles a comprobar sus hipótesis acerca de la lectura.

Tras ello se empieza a trabajar cada párrafo en donde la lectura es iniciada por un estudiante o por la profesora y continuada por otro estudiante, para descubrir la idea principal.

Si alguna palabra no se entiende, se indica que vuelvan sobre la lectura a la frase en la que se encuentra, para ver si la pueden imaginar. Si no es posible se indica su significado.

La profesora puede introducir una actitud de indagación muy motivadora para la lectura formulando interrogantes concretos para cada párrafo.

Tras la lectura se recapitula y se verifican las predicciones realizadas con anterioridad.

Después de la lectura



Se propone trabajar la recapitulación oral de la historia completa, intentando que los niños comprendan los motivos que inducen a los personajes a actuar como lo hacen.

Se trata de que los niños aprendan a identificar lo que es esencial, los hechos fundamentales de la historia, el argumento o secuencia de la historia.

A partir de ello se realiza un resumen, el cual se propone que sea escrito. Así mismo se pueden indicar tareas como por ejemplo plantear un final diferente para la historia.

Finalmente, se puede indicar a los estudiantes que desarrollen la guía de evaluación de comprensión de lectura que acompaña el cuento.

5. Lectura seleccionada: El perro y el lobo⁶

Autor: Esopo

Antes de la lectura

Motivación / Objetivo

Se trata de explicar qué se leerá y por qué se leerá

Ejemplo: Hoy leeremos este cuento mediante el uso de medios digitales como la pantalla del Computador/TV. Ya verán las cosas que pasan, así que de lo que se trata es de que entendamos por qué ocurren, qué es lo que le pasa al personaje, por qué creemos que les pasa, y qué pensamos nosotros de la historia.

Aportar conocimiento y experiencias previas / predecir / formularse preguntas

A partir del título, inicialmente, y de los subtítulos e ilustraciones después

⁶ <http://www.fabulasdeesopo.es/fabulas-de-animales/el-perro-y-el-lobo/>



Ejemplo: Lo primero que vamos a hacer es leer el título. Por favor, *nombre de estudiante*, podrías leerlo? Yo lo escribiré en el tablero. Fíjense que, el título, normalmente nos habla de cosas importantes que ocurren en la historia, nos da algunas pistas, y así podemos entenderla mejor.

El profesor escribe el título en el tablero:

El perro y el lobo

Para trabajar el título, una posible secuencia puede ser la siguiente:

+ ¿Qué querrá decir este título?

(Que la historia girará alrededor de un perro y un lobo)

+ ¿Todos saben qué es un perro y qué es un lobo?

(Ampliar el concepto de perro y de lobo. Relacionarlo con otros cuentos en los que también aparezcan perros y lobos)

+ ¿Quién ha visto un perro y un lobo?

(Se trata que los niños vean que en este cuento se relacionan la fantasía y la realidad)

+ ¿Según lo que ya sabemos, de qué se tratará el cuento?

(Intentar que salgan las ideas, o bien sintetiza la maestra. Puede escribirlas en el tablero)

Inicio de la lectura

Se efectúa una recapitulación de las informaciones obtenidas y supuestas hasta el momento con el fin de situar a los lectores y motivarles a comprobar sus hipótesis acerca de la lectura.

Tras ello se empieza a trabajar cada párrafo en donde la lectura es iniciada por un estudiante o por la profesora y continuada por otro estudiante, para descubrir la idea principal.

Si alguna palabra no se entiende, se indica que vuelvan sobre la lectura a la frase en la que se encuentra, para ver si la pueden imaginar. Si no es posible se indica su significado.

La profesora puede introducir una actitud de indagación muy motivadora para la lectura formulando interrogantes concretos para cada párrafo.

Tras la lectura se recapitula y se verifican las predicciones realizadas con anterioridad.

Después de la lectura

Se propone trabajar la recapitulación oral de la historia completa, intentando que los niños comprendan los motivos que inducen a los personajes a actuar como lo hacen.

Se trata de que los niños aprendan a identificar lo que es esencial, los hechos fundamentales de la historia, el argumento o secuencia de la historia.

A partir de ello se realiza un resumen, el cual se propone que sea escrito. Así mismo se pueden indicar tareas como por ejemplo plantear un final diferente para la historia.

Finalmente, se puede indicar a los estudiantes que desarrollen la guía de evaluación de comprensión de lectura que acompaña el cuento.

6. Lectura seleccionada: El gato y el ratón⁷

Autor: Esopo

Antes de la lectura

Motivación / Objetivo

Se trata de explicar qué se leerá y por qué se leerá

Ejemplo: Hoy leeremos este cuento mediante el uso de medios digitales como la pantalla del Computador/TV. Ya verán las cosas que pasan, así que de lo que se trata es de que entendamos por qué ocurren, qué es lo

⁷ <http://www.365fabulasparaninos.com/2013/11/el-gato-y-el-raton-fabulas-cortas-de.html>



que le pasa al personaje, por qué creemos que les pasa, y qué pensamos nosotros de la historia.

Aportar conocimiento y experiencias previas / predecir / formularse preguntas

A partir del título, inicialmente, y de los subtítulos e ilustraciones después

Ejemplo: Lo primero que vamos a hacer es leer el título. Por favor, *nombre de estudiante*, podrías leerlo? Yo lo escribiré en el tablero. Fíjense que, el título, normalmente nos habla de cosas importantes que ocurren en la historia, nos da algunas pistas, y así podemos entenderla mejor.

El profesor escribe el título en el tablero:

El gato y el ratón

Para trabajar el título, una posible secuencia puede ser la siguiente:

+ ¿Qué querrá decir este título?

(Que la historia girará alrededor de un gato y un ratón)

+ ¿Todos saben qué es un gato y qué es un ratón?

(Ampliar el concepto de gato y de ratón. Relacionarlo con otros cuentos en los que también aparezcan perros y lobos)

+ ¿Quién ha visto un gato y un ratón?

(Se trata que los niños vean que en este cuento se relacionan la fantasía y la realidad)

+ ¿Según lo que ya sabemos, de qué se tratará el cuento?

(Intentar que salgan las ideas, o bien sintetiza la maestra. Puede escribirlas en el tablero)

Inicio de la lectura

Se efectúa una recapitulación de las informaciones obtenidas y supuestas hasta el momento con el fin de situar a los lectores y motivarles a comprobar sus hipótesis acerca de la lectura.



Tras ello se empieza a trabajar cada párrafo en donde la lectura es iniciada por un estudiante o por la profesora y continuada por otro estudiante, para descubrir la idea principal.

Si alguna palabra no se entiende, se indica que vuelvan sobre la lectura a la frase en la que se encuentra, para ver si la pueden imaginar. Si no es posible se indica su significado.

La profesora puede introducir una actitud de indagación muy motivadora para la lectura formulando interrogantes concretos para cada párrafo.

Tras la lectura se recapitula y se verifican las predicciones realizadas con anterioridad.

Después de la lectura

Se propone trabajar la recapitulación oral de la historia completa, intentando que los niños comprendan los motivos que inducen a los personajes a actuar como lo hacen.

Se trata de que los niños aprendan a identificar lo que es esencial, los hechos fundamentales de la historia, el argumento o secuencia de la historia.

A partir de ello se realiza un resumen, el cual se propone que sea escrito. Así mismo se pueden indicar tareas como por ejemplo plantear un final diferente para la historia.

Finalmente, se puede indicar a los estudiantes que desarrollen la guía de evaluación de comprensión de lectura que acompaña el cuento.

7. Lectura seleccionada: El perro y su reflejo en el río⁸

Autor: Esopo

Antes de la lectura

⁸ Guía del Docente Nuevo Zoom al Lenguaje 2, Ed. Libros y Libros S.A., p.90-91



Motivación / Objetivo

Se trata de explicar qué se leerá y por qué se leerá

Ejemplo: Hoy leeremos este cuento mediante el uso de medios digitales como la pantalla del Computador/TV. Ya verán las cosas que pasan, así que de lo que se trata es de que entendamos por qué ocurren, qué es lo que le pasa al personaje, por qué creemos que les pasa, y qué pensamos nosotros de la historia.

Aportar conocimiento y experiencias previas / predecir / formularse preguntas

A partir del título, inicialmente, y de los subtítulos e ilustraciones después

Ejemplo: Lo primero que vamos a hacer es leer el título. Por favor, *nombre de estudiante*, podrías leerlo? Yo lo escribiré en el tablero. Fíjense que, el título, normalmente nos habla de cosas importantes que ocurren en la historia, nos da algunas pistas, y así podemos entenderla mejor.

El profesor escribe el título en el tablero:

El perro y su reflejo en el río

Para trabajar el título, una posible secuencia puede ser la siguiente:

+ ¿Qué querrá decir este título?

(Que la historia girará alrededor de un perro que se miraba en un río)

+ ¿Todos saben qué es un perro y qué es el reflejo?

(Ampliar el concepto de perro y de reflejo. Relacionarlo con otros cuentos en los que también aparezcan perros y reflejos)

+ ¿Quién ha visto un perro, un río y un reflejo?

(Se trata que los niños vean que en este cuento se relacionan la fantasía y la realidad)

+ ¿Según lo que ya sabemos, de qué se tratará el cuento?

(Intentar que salgan las ideas, o bien sintetiza la maestra. Puede escribirlas en el tablero)

Inicio de la lectura

Se efectúa una recapitulación de las informaciones obtenidas y supuestas hasta el momento con el fin de situar a los lectores y motivarles a comprobar sus hipótesis acerca de la lectura.

Tras ello se empieza a trabajar cada párrafo en donde la lectura es iniciada por un estudiante o por la profesora y continuada por otro estudiante, para descubrir la idea principal.

Si alguna palabra no se entiende, se indica que vuelvan sobre la lectura a la frase en la que se encuentra, para ver si la pueden imaginar. Si no es posible se indica su significado.

La profesora puede introducir una actitud de indagación muy motivadora para la lectura formulando interrogantes concretos para cada párrafo.

Tras la lectura se recapitula y se verifican las predicciones realizadas con anterioridad.

Después de la lectura

Se propone trabajar la recapitulación oral de la historia completa, intentando que los niños comprendan los motivos que inducen a los personajes a actuar como lo hacen.

Se trata de que los niños aprendan a identificar lo que es esencial, los hechos fundamentales de la historia, el argumento o secuencia de la historia.

A partir de ello se realiza un resumen, el cual se propone que sea escrito. Así mismo se pueden indicar tareas como por ejemplo plantear un final diferente para la historia.

Finalmente, se puede indicar a los estudiantes que desarrollen la guía de evaluación de comprensión de lectura que acompaña el cuento.



8. Lectura seleccionada: El príncipe y el ratón Pérez⁹

Autor: No identificado

Antes de la lectura

Motivación / Objetivo

Se trata de explicar qué se leerá y por qué se leerá

Ejemplo: Hoy leeremos este cuento mediante el uso de medios digitales como la pantalla del Computador/TV. Ya verán las cosas que pasan, así que de lo que se trata es de que entendamos por qué ocurren, qué es lo que le pasa al personaje, por qué creemos que les pasa, y qué pensamos nosotros de la historia.

Aportar conocimiento y experiencias previas / predecir / formularse preguntas

A partir del título, inicialmente, y de los subtítulos e ilustraciones después

Ejemplo: Lo primero que vamos a hacer es leer el título. Por favor, *nombre de estudiante*, podrías leerlo? Yo lo escribiré en el tablero. Fíjense que, el título, normalmente nos habla de cosas importantes que ocurren en la historia, nos da algunas pistas, y así podemos entenderla mejor.

El profesor escribe el título en el tablero:

El príncipe y el ratón Pérez

Para trabajar el título, una posible secuencia puede ser la siguiente:

+ ¿Qué querrá decir este título?

(Que la historia girará alrededor de un príncipe y un ratón)

+ ¿Todos saben qué es un príncipe y un ratón?

⁹ Libro Leo y Comprendo 2, Ed. Libros y Libros S.A., p. 10-13



(Ampliar el concepto de príncipe y de ratón. Relacionarlo con otros cuentos en los que también aparezcan príncipes y ratones)

+ ¿Quién ha visto príncipes y ratones y en dónde?

(Se trata que los niños vean que en este cuento se relacionan la fantasía y la realidad)

+ ¿Según lo que ya sabemos, de qué se tratará el cuento?

(Intentar que salgan las ideas, o bien sintetiza la maestra. Puede escribirlas en el tablero)

Inicio de la lectura

Se efectúa una recapitulación de las informaciones obtenidas y supuestas hasta el momento con el fin de situar a los lectores y motivarles a comprobar sus hipótesis acerca de la lectura.

Tras ello se empieza a trabajar cada párrafo en donde la lectura es iniciada por un estudiante o por la profesora y continuada por otro estudiante, para descubrir la idea principal.

Si alguna palabra no se entiende, se indica que vuelvan sobre la lectura a la frase en la que se encuentra, para ver si la pueden imaginar. Si no es posible se indica su significado.

La profesora puede introducir una actitud de indagación muy motivadora para la lectura formulando interrogantes concretos para cada párrafo.

Tras la lectura se recapitula y se verifican las predicciones realizadas con anterioridad.

Después de la lectura

Se propone trabajar la recapitulación oral de la historia completa, intentando que los niños comprendan los motivos que inducen a los personajes a actuar como lo hacen.

Se trata de que los niños aprendan a identificar lo que es esencial, los hechos fundamentales de la historia, el argumento o secuencia de la historia.



A partir de ello se realiza un resumen, el cual se propone que sea escrito. Así mismo se pueden indicar tareas como por ejemplo plantear un final diferente para la historia.

Finalmente, se puede indicar a los estudiantes que desarrollen la guía de evaluación de comprensión de lectura que acompaña el cuento.

9. Lectura seleccionada: Chigüiro se va...¹⁰

Autor: Ivar Da Coll

Antes de la lectura

Motivación / Objetivo

Se trata de explicar qué se leerá y por qué se leerá

Ejemplo: Hoy leeremos este cuento mediante el uso de medios digitales como la pantalla del Computador/TV. Ya verán las cosas que pasan, así que de lo que se trata es de que entendamos por qué ocurren, qué es lo que le pasa al personaje, por qué creemos que les pasa, y qué pensamos nosotros de la historia.

Aportar conocimiento y experiencias previas / predecir / formularse preguntas

A partir del título, inicialmente, y de los subtítulos e ilustraciones después

Ejemplo: Lo primero que vamos a hacer es leer el título. Por favor, *nombre de estudiante*, podrías leerlo? Yo lo escribiré en el tablero. Fíjense que, el título, normalmente nos habla de cosas importantes que ocurren en la historia, nos da algunas pistas, y así podemos entenderla mejor.

El profesor escribe el título en el tablero:

Chigüiro se va...

¹⁰ <http://www.culturarecreacionydeporte.gov.co/es/bogotanitos/erase-una-vez/chiguiro-se-va>



Para trabajar el título, una posible secuencia puede ser la siguiente:

+ ¿Qué querrá decir este título?

(Que la historia girará alrededor de un chigüiro)

+ ¿Todos saben qué es un chigüiro?

(Ampliar el concepto de príncipe y de ratón. Relacionarlo con otros cuentos en los que también aparezcan chigüiros)

+ ¿Quién ha visto chigüiros y en dónde?

(Se trata que los niños vean que en este cuento se relacionan la fantasía y la realidad)

+ ¿Según lo que ya sabemos, de qué se tratará el cuento?

(Intentar que salgan las ideas, o bien sintetiza la maestra. Puede escribirlas en el tablero)

Inicio de la lectura

Se efectúa una recapitulación de las informaciones obtenidas y supuestas hasta el momento con el fin de situar a los lectores y motivarles a comprobar sus hipótesis acerca de la lectura.

Tras ello se empieza a trabajar cada párrafo en donde la lectura es iniciada por un estudiante o por la profesora y continuada por otro estudiante, para descubrir la idea principal.

Si alguna palabra no se entiende, se indica que vuelvan sobre la lectura a la frase en la que se encuentra, para ver si la pueden imaginar. Si no es posible se indica su significado.

La profesora puede introducir una actitud de indagación muy motivadora para la lectura formulando interrogantes concretos para cada párrafo.

Tras la lectura se recapitula y se verifican las predicciones realizadas con anterioridad.

Después de la lectura



Se propone trabajar la recapitulación oral de la historia completa, intentando que los niños comprendan los motivos que inducen a los personajes a actuar como lo hacen.

Se trata de que los niños aprendan a identificar lo que es esencial, los hechos fundamentales de la historia, el argumento o secuencia de la historia.

A partir de ello se realiza un resumen, el cual se propone que sea escrito. Así mismo se pueden indicar tareas como por ejemplo plantear un final diferente para la historia.

Finalmente, se puede indicar a los estudiantes que desarrollen la guía de evaluación de comprensión de lectura que acompaña el cuento.



ANEXO 2. Descripción de las intervenciones

Componente	Indicador (El estudiante...)	Estrategia de desarrollo de comprensión del Modelo Interactivo de Solé	Preguntas dinamizadoras	Estudiante	Sesión 1: El joven Cangrejo											
					Respuestas del grupo observado	Logro del objetivo de la sesión por estrategia de desarrollo de comprensión										
Semántico (¿Qué dice el texto?)	Recupera información explícita contenida en el texto	Establecer objetivos de lectura	¿Qué querrá decir este título?	GE02	Que va a salir un cangrejo	Insuficiente	10									
				GE08	Que hay un cangrejo en la playa	Mínimo	22									
				GE09	Un cangrejo de cuento	Satisfactorio										
				GE10	Que hay un cangrejo de poca edad	Avanzado										
				GE23	Un cangrejo riño	<table border="1"> <tr><th>Nivel</th><th>Porcentaje</th></tr> <tr><td>Insuficiente</td><td>31%</td></tr> <tr><td>Mínimo</td><td>69%</td></tr> <tr><td>Satisfactorio</td><td>0%</td></tr> <tr><td>Avanzado</td><td>0%</td></tr> </table>	Nivel	Porcentaje	Insuficiente	31%	Mínimo	69%	Satisfactorio	0%	Avanzado	0%
				Nivel	Porcentaje											
				Insuficiente	31%											
				Mínimo	69%											
	Satisfactorio	0%														
	Avanzado	0%														
	GE24	Un cangrejo que estaba aprendiendo														
	GE27	Un cangrejo de papá y mamá														
	GE31	Un cangrejo que no sabía														
	GE02	Si uno que tiene como unas pinzas	Insuficiente	12												
	GE08	Uno como el de una película	Mínimo	20												
	GE09	Uno que pica	Satisfactorio													
	GE10	Uno que tiene tenazas	Avanzado													
	GE23	Uno que parece que caminara hacia atrás	<table border="1"> <tr><th>Nivel</th><th>Porcentaje</th></tr> <tr><td>Insuficiente</td><td>37%</td></tr> <tr><td>Mínimo</td><td>63%</td></tr> <tr><td>Satisfactorio</td><td>0%</td></tr> <tr><td>Avanzado</td><td>0%</td></tr> </table>	Nivel	Porcentaje	Insuficiente	37%	Mínimo	63%	Satisfactorio	0%	Avanzado	0%			
	Nivel	Porcentaje														
	Insuficiente	37%														
	Mínimo	63%														
	Satisfactorio	0%														
	Avanzado	0%														
	GE24	Uno que aparece en la película de la Sirenia														
GE27	Uno que tiene muchas patas como una araña pero duro															
GE31	Uno que con las pinzas aprieta duro															
GE02	En la arena															
GE08	Allá en la arena una vez															
GE09	En el campo															
GE10	Corriendo a la orilla del río															
GE23	En un hueco															
GE24	En la plaza donde venden jugos															
GE27	Yo ví uno en una laguna															
GE31	En televisión															
Compara textos de diferentes formatos y finalidades, y establece relaciones entre sus contenidos	Establecer inferencias	¿Según lo que ya sabemos, de qué se tratará el cuento?	GE02	Se trata de un cangrejo que queri caminar diferente	Insuficiente	15										
			GE08	De un cangrejo que queria ser diferente y caminar hacia adelante	Mínimo	17										
			GE09	De un cangrejo que puso por encima sus valores a los del común	Satisfactorio											
			GE10	De un cangrejo que queria cambiar la forma de caminar de los cangrejos	Avanzado											
			GE23	De un cangrejo que no queria ser como los demás	<table border="1"> <tr><th>Nivel</th><th>Porcentaje</th></tr> <tr><td>Insuficiente</td><td>47%</td></tr> <tr><td>Mínimo</td><td>53%</td></tr> <tr><td>Satisfactorio</td><td>0%</td></tr> <tr><td>Avanzado</td><td>0%</td></tr> </table>	Nivel	Porcentaje	Insuficiente	47%	Mínimo	53%	Satisfactorio	0%	Avanzado	0%	
			Nivel	Porcentaje												
			Insuficiente	47%												
			Mínimo	53%												
Satisfactorio	0%															
Avanzado	0%															
GE24	De un cangrejo que no tenía miedo de ser diferente															
GE27	De un cangrejo que se atrevió a hacer algo distinto a los demás															
GE31	De un cangrejo soñador															



ANEXO 3. Matriz de categorías

Detalle	Sesión 1	Sesión 2	Sesión 3
Nombre	Ambientación	Objetivos de Lectura	Conocimiento previo relevante
Objetivo Principal de la Sesión	Introducir a los niños en el proceso de aprendizaje de la comprensión lectora a partir del desarrollo de las estrategias de comprensión del modelo interactivo de Isabel Solé	Promover el establecimiento de objetivos de lectura previo a leer un texto	Activar en los niños el conocimiento previo relevante que pueden tener entorno al tema de la lectura a ser realizada
Lectura seleccionada	El Joven Cangrejo	El burrito descontento	La zorra y el cuervo gritón
Autor	Gianni Rodari	Anónimo	Esopo
Fecha de realización	11/07/2017	18/07/2017	19/07/2017
Hora de realización	2:10pm a 3:00pm	2:10pm a 3:00pm	4:40pm a 5:15pm
Número de participantes	32	32	30
Número de niños	13	13	13
Número de niñas	19	19	17
Actividades	Motivación / Objetivo Trabajo del título Inicio de lectura Recapitulación por párrafos Recapitulación oral de la historia completa Desarrollo guía de evaluación	Motivación / Objetivo Trabajo del título Inicio de lectura Recapitulación por párrafos Recapitulación oral de la historia completa Desarrollo guía de evaluación	Motivación / Objetivo Trabajo del título Inicio de lectura Recapitulación por párrafos Recapitulación oral de la historia completa Desarrollo guía de evaluación
Comentarios	Se llevó a cabo primero de forma individual mental y luego oral con la intervención de los niños que deseaban participar, así como de otros, que aunque no levantaran la mano, se indicaban para que también participaran con su opinión	Se abordan las actividades de la sesión acorde con lo ambientado en la sesión anterior, pero se hace énfasis en la forma en la que se pueden plantear objetivos para la lectura a partir del análisis del título del texto	Se abordan las actividades de la sesión acorde con lo ambientado en la primera sesión, se practica el planteamiento de los objetivos de la lectura y se hace énfasis en el conocimiento previo relevante acerca de lo que saben los niños acerca de lo que dice tratar la lectura en su título



Detalle	Sesión 4	Sesión 5	Sesión 6
Nombre	Inferencias	Resolviendo dudas	Predeciendo
Objetivo Principal de la Sesión	Activar en los niños la capacidad de inferir a partir del tema propuesto por el título de la lectura y su contenido por párrafos	Enseñar a aclarar dudas generadas por términos desconocidos o por efectos de interpretación del texto	Activar en los niños la capacidad de predecir los hechos del texto a partir del título o de lo narrado en párrafos previos
Lectura seleccionada	El pez de oro	El perro y su reflejo en el río	El gato y el ratón
Autor	Cuento tradicional ruso (adaptación)	Esopo	Esopo
Fecha de realización	25/07/2017	27/07/2017	31/07/2017
Hora de realización	2:10pm a 3:00pm	4:40pm a 5:15pm	4:40pm a 5:15pm
Número de participantes	31	31	32
Número de niños	12	12	13
Número de niñas	19	19	19
Actividades	Motivación / Objetivo Trabajo del título Inicio de lectura Recapitulación por párrafos Recapitulación oral de la historia completa Desarrollo guía de evaluación	Motivación / Objetivo Trabajo del título Inicio de lectura Recapitulación por párrafos Recapitulación oral de la historia completa Desarrollo guía de evaluación	Motivación / Objetivo Trabajo del título Inicio de lectura Recapitulación por párrafos Recapitulación oral de la historia completa Desarrollo guía de evaluación
Comentarios	Se abordan las actividades de la sesión acorde con lo ambientado en la primera sesión, se practica el planteamiento de los objetivos de la lectura, la identificación del conocimiento previo relevante acerca de lo que saben los niños acerca de lo que dice tratar la lectura en su título, y se hace énfasis en inferir acerca de qué se trata el cuento	Se abordan las actividades de la sesión acorde con lo ambientado en la primera sesión, se practica el planteamiento de los objetivos de la lectura, la identificación del conocimiento previo relevante acerca de lo que saben los niños acerca de lo que dice tratar la lectura en su título, se infiere acerca de qué se trata el cuento y se hace énfasis en aclarar términos desconocidos e ideas que no se entiendan	Se abordan las actividades de la sesión acorde con lo ambientado en la primera sesión, se practica el planteamiento de los objetivos de la lectura, la identificación del conocimiento previo relevante acerca de lo que saben los niños acerca de lo que dice tratar la lectura en su título, se infiere acerca de qué se trata el cuento, se aclaran términos desconocidos e ideas que no se entiendan y se hace énfasis en la realización de predicciones acerca de qué va a suceder en la historia



Detalle	Sesión 7	Sesión 8	Sesión 9
Nombre	Resumiendo	Sintetizando	Autocuestionando
Objetivo Principal de la Sesión	Activar en los niños la capacidad de resumir una historia a partir de los hechos más importantes	Activar en los niños la capacidad de síntesis de ideas	Activar en los niños la capacidad de autocuestionamiento, para profundizar en el entendimiento de un texto
Lectura seleccionada	El perro y el lobo	El príncipe y el ratón Pérez	Chigüiro se va...
Autor	Esopo	No identificado	Ivar Da Coll
Fecha de realización	01/08/2017	02/08/2017	03/08/2017
Hora de realización	2:10pm a 3:00pm	4:40pm a 5:15pm	4:40pm a 5:15pm
Número de participantes	32	32	32
Número de niños	11	12	13
Número de niñas	21	20	19
Actividades	Motivación / Objetivo Trabajo del título Inicio de lectura Recapitulación por párrafos Recapitulación oral de la historia completa Desarrollo guía de evaluación	Motivación / Objetivo Trabajo del título Inicio de lectura Recapitulación por párrafos Recapitulación oral de la historia completa Desarrollo guía de evaluación	Motivación / Objetivo Trabajo del título Inicio de lectura Recapitulación por párrafos Recapitulación oral de la historia completa Desarrollo guía de evaluación
Comentarios	Se abordan las actividades de la sesión acorde con lo ambientado en la primera sesión, se practica el planteamiento de los objetivos de la lectura, la identificación del conocimiento previo relevante acerca de lo que saben los niños acerca de lo que dice tratar la lectura en su título, se infiere acerca de qué se trata el cuento, se aclaran términos desconocidos e ideas que no se entiendan, se realizan predicciones acerca de qué va a suceder en la historia y se hace énfasis en la recapitulación de la historia	Se abordan las actividades de la sesión acorde con lo ambientado en la primera sesión, se practica el planteamiento de los objetivos de la lectura, la identificación del conocimiento previo relevante acerca de lo que saben los niños acerca de lo que dice tratar la lectura en su título, se infiere acerca de qué se trata el cuento, se aclaran términos desconocidos e ideas que no se entiendan, se realizan predicciones acerca de qué va a suceder en la historia, se efectúa la recapitulación de la historia, y se hace énfasis en la síntesis de los aspectos más importantes de la historia	Se abordan las actividades de la sesión acorde con lo ambientado en la primera sesión, se practica el planteamiento de los objetivos de la lectura, la identificación del conocimiento previo relevante acerca de lo que saben los niños acerca de lo que dice tratar la lectura en su título, se infiere acerca de qué se trata el cuento, se aclaran términos desconocidos e ideas que no se entiendan, se realizan predicciones acerca de qué va a suceder en la historia, se efectúa la recapitulación de la historia, se hace la síntesis de los aspectos más importantes de la historia y se hace énfasis en plantear un final diferente para la historia



ANEXO 4. Ejemplo Post test estudiante grupo experimental y estudiante grupo control

Grupo Experimental

POST TEST

EXP-01

Por favor lea las siguientes lecturas y responda las preguntas que encuentra a continuación.

EL HONRADO LEÑADOR
Anónimo

Había una vez un pobre leñador que regresaba a su casa después de una jornada de duro trabajo. Al cruzar un puentecillo sobre el río, se le cayó el hacha al agua. Entonces empezó a lamentarse tristemente: ¿Cómo me ganaré el sustento ahora que no tengo hacha?

Al instante ¡oh, maravilla! Una bella ninfa aparecía sobre las aguas y dijo al leñador: Espera, buen hombre: traeré tu hacha.

Se hundió en la corriente y poco después reaparecía con un hacha de oro entre las manos. El leñador dijo que aquella no era la suya. Por segunda vez se sumergió la ninfa, para reaparecer después con otra hacha de plata.

Tampoco es la mía dijo el afligido leñador.

Por tercera vez la ninfa buscó bajo el agua. Al reaparecer llevaba un hacha de hierro. ¡Oh gracias, gracias! ¡Esa es la mía!

Pero, por tu honradez, yo te regalo las otras dos. Has preferido la pobreza a la mentira y te mereces un premio.

- ¿De qué era el hacha que sacó la segunda ninfa del agua?
 a. De plata.
 b. De bronce.
 c. De hierro.
- ¿A quién se le cayó el hacha al agua?
 a. A la ninfa.
 b. Al leñador.
 c. Al duende.
- ¿Quién le recuperó el hacha al leñador?
 a. El hombre-rana.
 b. La rana.
 c. La ninfa.
- ¿De qué material estaba construida la primera hacha que sacó la ninfa del agua?
 a. De plata.
 b. De cobre.
 c. De oro.

FABIAN ALFONSO MEZO MEDINA 201



5. ¿Qué lugar estaba cruzando el leñador cuando se le cayó el hacha al agua? PUE 7
- a. Un túnel.
 - b. Un viaducto.
 - c. Un puentecillo. /
6. ¿De qué material estaba construida la tercera hacha que sacó la ninfa del agua?
- a. De madera.
 - b. De acero. /
 - c. De hierro. /
7. El leñador prefirió la pobreza a la ...
- a. Recompensa. X
 - b. A la mentira.
 - c. A la verdad.
8. ¿Cuántas hachas le regaló la ninfa al leñador?
- a. Dos. /
 - b. Una.
 - c. Tres.
9. ¿De dónde regresaba el leñador cuando perdió el hacha?
- a. De una jornada de duro trabajo. /
 - b. De unas vacaciones.
 - c. De una excursión.
10. ¿Quién dijo: "Cómo me ganaré el sustento ahora que no tengo hacha"?
- a. El leñador. /
 - b. La ninfa.
 - c. El guarda.

CÓMO LA SABIDURÍA SE ESPARCIÓ POR EL MUNDO

Anónimo

En Taubilandia vivía en tiempos remotos, remotísimos, un hombre que poseía toda la sabiduría del mundo. Se llamaba este hombre Padre Ananzi, y la fama de su sabiduría se había extendido por todo el país, hasta los más apartados rincones, y así sucedía que de todos los ámbitos acudían a visitarlo las gentes para pedirle consejo y aprender de él.

Pero he aquí que aquellas gentes se comportaron indebidamente y Ananzi se enfadó con ellos. Entonces pensó en la manera de castigarlos.

Tras largas y profundas meditaciones decidió privarles de la sabiduría, escondiéndola en un lugar tan hondo e insospechado que nadie pudiera encontrarla.



Pero él ya había prodigado sus consejos y ellos contenían parte de la sabiduría que, ante todo, debía recuperar. Y lo consiguió; al menos así lo pensaba nuestro Ananzi.

Ahora debía buscar un lugarcito donde esconder el cacharro de la sabiduría; y, sí, también él sabía un lugar. Y se dispuso a llevar hasta allí su preciado tesoro.

Pero... Padre Ananzi tenía un hijo que tampoco tenía un pelo de tonto; se llamaba KwekuTsjin. Y cuando éste vio a su padre andar tan misteriosamente y con tanta cautela de un lado a otro con su pote, pensó para sus adentros:

-¡Cosa de gran importancia debe ser ésa!

Y como listo que era, se puso ojo avizor, para vigilar lo que Padre Ananzi se proponía.

Como suponía, lo oyó muy temprano por la mañana, cuando se levantaba. Kweku prestó mucha atención a todo cuanto su padre hacía, sin que éste lo advirtiera. Y cuando poco después Ananzi se alejaba rápida y sigilosamente, saltó de un brinco de la cama y se dispuso a seguir a su padre por donde quiera que éste fuese, con la precaución de que no se diera cuenta de ello.

Kweku vio pronto que Ananzi llevaba una gran jarra, y le aguijoneaba la curiosidad de saber lo que en ella había.

Ananzi atravesó el poblado; era tan de mañana que todo el mundo dormía aún; luego se internó profundamente en el bosque.

Cuando llegó a un macizo de palmeras altas como el cielo, buscó la más esbelta de todas y empezó a trepar con la jarra o pote de la sabiduría pendiendo de un cordel que llevaba atado por la parte delantera del cuello.

Indudablemente, quería esconder el Jarro de la Sabiduría en lo más alto de la copa del árbol, donde seguramente ningún mortal había de acudir a buscarlo... Pero era difícil y pesada la ascensión; con todo, seguía trepando y mirando hacia abajo. No obstante la altura, no se asustó, sino que seguía sube que te sube.

El jarro que contenía toda la sabiduría del mundo oscilaba de un lado a otro, ya a derecha ya a izquierda, igual que un péndulo, y otras veces entre su pecho y el tronco del árbol. ¡La subida era ardua, pero Ananzi era muy tozudo! No cesó de trepar hasta que KwekuTsjin, que desde su puesto de observatorio se moría de curiosidad, ya no lo podía distinguir.

-Padre -le gritó- ¿por qué no llevas colgado de la espalda ese jarro preciado? ¡Tal como te lo propones, la ascensión a la más alta copa te será empresa difícil y arriesgada!



Apenas había oído Ananzi estas palabras, se inclinó para mirar a la tierra que tenía a sus pies.

-Escucha -gritó a todo pulmón- yo creía haber metido toda la sabiduría del mundo en este jarro, y ahora descubro, de repente, que mi propio hijo me da lección de sabiduría. Yo no me había percatado de la mejor manera de subir este jarro sin incidente y con relativa comodidad hasta la copa de este árbol. Pero mi hijito ha sabido lo bastante para decírmelo.

Su decepción era tan grande que, con todas sus fuerzas, tiró el Jarro de la Sabiduría todo lo lejos que pudo. El jarro chocó contra una piedra y se rompió en mil pedazos.

Y como es de suponer, toda la sabiduría del mundo que allí dentro estaba encerrada se derramó, esparciéndose por todos los ámbitos de la tierra.

1. ¿Cómo se comportaron la gente de Taubilandia?

se portaron indebidamente 2

2. ¿De qué pensó privarle Pedro Ananzi a toda la gente de Taubilandia por su mal comportamiento?

privarles la sabiduría 2

3. ¿Qué llevaba Pedro Ananzi la mañana que Kweku lo vio salir temprano de la casa?

el frasco de la sabiduría 1

4. ¿De dónde llevaba atado Pedro Ananzi la cuerda de donde pendía la Jarra de la Sabiduría?

del cordel 0

5. ¿Qué árbol era donde Pedro Ananzi quiso esconder la Jarra de la Sabiduría?

de la palmera mas alta del mundo 1

6. ¿De dónde le recomendó el hijo de Pedro Ananzi a su padre que llevara colgada la Jarra de la Sabiduría?

de la espalda 2

7. ¿Cuántos pedazos se hicieron de la Jarra de la Sabiduría al chocar contra una piedra?

mil pedazos 2



8. ¿Por dónde se esparció la sabiduría que estaba metida en la Jarra?

Por todo el mundo

9. ¿Tenía Pedro Aninza que no tenía un pelo de tonto?

Por que él tenía sabiduría

10. ¿Es verdad que Kweku le dio a su padre una lección de sabiduría?

Si
¿Padre Ananzi tenía un hijo que tampoco tenía un pelo de tonto?

EL PASTOR Y LAS CABRAS SALVAJES

Un pastor conducía su rebaño al campo, cuando se dio cuenta de que unas cabras salvajes se habían mezclado con las suyas. En la noche las llevó a todas a un refugio. Como al día siguiente estalló una gran tormenta, no pudo sacarlas a pastar y debió mantenerlas encerradas. Al darles de comer, a las cabras propias les echó el pasto estrictamente necesario para que no se murieran de hambre. En cambio, a las cabras salvajes les aumentó la ración con el fin de atraerlas. Cuando pasó el mal tiempo, el pastor sacó el rebaño a la pradera. Al verse libres, las cabras salvajes escaparon corriendo hacia la montaña. Irritado, el pastor les gritó:

—¡Desagradecidas, me abandonan después de los cuidados especiales que tuve con ustedes!

Sin dejar de correr, las cabras salvajes le respondieron:

—Desconfiamos de ti. Si a nosotras que fuimos tus huéspedes de una noche ~~no nos trataste~~ nos trataste mejor que a tus viejas amigas, es evidente que si vinieran otras cabras, nos despreciarías por ellas.

1. Los personajes de la historia son:

- a. El pastor y las cabras salvajes.
- b. El rebaño y las cabras del pastor.
- c. El pastor, las cabras salvajes y las cabras del pastor.
- d. Las cabras del pastor, la tormenta y el pastor.

2. Las cabras salvajes consideran que el pastor es:

- a. Gruñón
- b. Salvaje
- c. Viejo
- d. Traicionero



EL AGUA

¿Por qué hay que cuidar el agua? ¿Porque se puede acabar? ¿Y con qué nos vamos a bañar? ¡No podré lavar a mis muñecos! ¡No existirán las piscinas! No solo por eso; si no hay agua, tendremos mala nutrición, hambre y enfermedades. Por eso el agua es el principal recurso natural.

1. ¿Por qué el agua es el principal recurso natural?
- a. Porque hay muy poca agua y se puede acabar.
 - b. Porque si no hay agua tendremos mala nutrición, hambre y enfermedades.
 - c. Porque si se agota el agua no existirán las piscinas.
 - d. Porque si falta el agua no podremos bañarnos ni lavar los muñecos

¿QUIÉN ES SIE?

Quiero contarte que los ~~muisca~~^{muisca reconocían} reconocían la importancia del agua como líquido indispensable para los seres vivos. Por ello, las lagunas y los humedales eran lugares sagrados, templos donde se encontraban con sus dioses y realizaban sus ceremonias. Las ranas, como habitantes de esos lugares sagrados, eran considerados seres muy especiales. Pero su gran respeto y amor lo dirigían a la diosa Sie, mujer inmortal protectora de las fuentes, los ríos y las lagunas. Observa, así me la imagino:

1. ¿Quién cuenta la historia de la diosa Sie?
- a. Los muisca.
 - b. Sie.
 - c. Gotón.
 - d. Los niños.



Grupo Control

SARMIN DIAZ

CNT-04

POST TEST

Por favor lea las siguientes lecturas y responda las preguntas que encuentra a continuación.

EL HONRADO LEÑADOR

Anónimo

Había una vez un pobre leñador que regresaba a su casa después de una jornada de duro trabajo. Al cruzar un puentecillo sobre el río, se le cayó el hacha al agua. Entonces empezó a lamentarse tristemente: ¿Cómo me ganaré el sustento ahora que no tengo hacha?

Al instante ¡oh, maravilla! Una bella ninfa apareció sobre las aguas y dijo al leñador: Espera, buen hombre: traeré tu hacha.

Se hundió en la corriente y poco después reapareció con un hacha de oro entre las manos. El leñador dijo que aquella no era la suya. Por segunda vez se sumergió la ninfa, para reaparecer después con otra hacha de plata.

Tampoco es la mía dijo el afligido leñador.

Por tercera vez la ninfa buscó bajo el agua. Al reaparecer llevaba un hacha de hierro.

¡Oh gracias, gracias! ¡Esa es la mía!

Pero, por tu honradez, yo te regalo las otras dos. Has preferido la pobreza a la mentira y te mereces un premio.

1. ¿De qué era el hacha que sacó la segunda ninfa del agua?

- a. De plata.
- b. De bronce.
- c. De hierro.

X

2. ¿A quién se le cayó el hacha al agua?

- a. A la ninfa.
- b. Al leñador.
- c. Al duende.

—

5

3. ¿Quién le recuperó el hacha al leñador?

- a. El hombre-rana.
- b. La rana.
- c. La ninfa.

—

4. ¿De qué material estaba construida la primera hacha que sacó la ninfa del agua?

- a. De plata.
- b. De cobre.
- c. De oro.

X

202



5. ¿Qué lugar estaba cruzando el leñador cuando se le cayó el hacha al agua?
a. Un túnel.
b. Un viaducto.
 c. Un puentecillo.
6. ¿De qué material estaba construida la tercera hacha que sacó la ninfa del agua?
a. De madera.
b. De acero.
 c. De hierro.
7. El leñador prefirió la pobreza a la ...
a. Recompensa.
b. A la mentira.
 c. A la verdad.
8. ¿Cuántas hachas le regaló la ninfa al leñador?
a. Dos.
b. Una.
 c. Tres.
9. ¿De dónde regresaba el leñador cuando perdió el hacha?
a. De una jornada de duro trabajo.
 b. De unas vacaciones.
c. De una excursión.
10. ¿Quién dijo: "Cómo me ganaré el sustento ahora que no tengo hacha"?
 a. El leñador.
b. La ninfa.
c. El guarda.

CÓMO LA SABIDURÍA SE ESPARCIÓ POR EL MUNDO

Anónimo

En Taubilandia vivía en tiempos remotos, remotísimos, un hombre que poseía toda la sabiduría del mundo. Se llamaba este hombre Padre Ananzi, y la fama de su sabiduría se había extendido por todo el país, hasta los más apartados rincones, y así sucedía que de todos los ámbitos acudían a visitarlo las gentes para pedirle consejo y aprender de él.

Pero he aquí que aquellas gentes se comportaron indebidamente y Ananzi se enfadó con ellos. Entonces pensó en la manera de castigarlos.

Tras largas y profundas meditaciones decidió privarles de la sabiduría, escondiéndola en un lugar tan hondo e insospechado que nadie pudiera encontrarla.



Pero él ya había prodigado sus consejos y ellos contenían parte de la sabiduría que, ante todo, debía recuperar. Y lo consiguió; al menos así lo pensaba nuestro Ananzi.

Ahora debía buscar un lugarcito donde esconder el cacharro de la sabiduría; y, sí, también él sabía un lugar. Y se dispuso a llevar hasta allí su preciado tesoro.

Pero... Padre Ananzi tenía un hijo que tampoco tenía un pelo de tonto; se llamaba KwekuTsjin. Y cuando éste vio a su padre andar tan misteriosamente y con tanta cautela de un lado a otro con su pote, pensó para sus adentros:

-¡Cosa de gran importancia debe ser ésa!

Y como listo que era, se puso ojo avizor, para vigilar lo que Padre Ananzi se proponía.

Como suponía, lo oyó muy temprano por la mañana, cuando se levantaba. Kweku prestó mucha atención a todo cuanto su padre hacía, sin que éste lo advirtiera. Y cuando poco después Ananzi se alejaba rápida y sigilosamente, saltó de un brinco de la cama y se dispuso a seguir a su padre por donde quiera que éste fuese, con la precaución de que no se diera cuenta de ello.

Kweku vio pronto que Ananzi llevaba una gran jarra, y le agujoneaba la curiosidad de saber lo que en ella había.

Ananzi atravesó el poblado; era tan de mañana que todo el mundo dormía aún; luego se internó profundamente en el bosque.

Cuando llegó a un macizo de palmeras altas como el cielo, buscó la más esbelta de todas y empezó a trepar con la jarra o pote de la sabiduría pendiendo de un cordel que llevaba atado por la parte delantera del cuello.

Indudablemente, quería esconder el Jarro de la Sabiduría en lo más alto de la copa del árbol, donde seguramente ningún mortal había de acudir a buscarlo... Pero era difícil y pesada la ascensión; con todo, seguía trepando y mirando hacia abajo. No obstante la altura, no se asustó, sino que seguía sube que te sube.

El jarro que contenía toda la sabiduría del mundo oscilaba de un lado a otro, ya a derecha ya a izquierda, igual que un péndulo, y otras veces entre su pecho y el tronco del árbol. ¡La subida era ardua, pero Ananzi era muy tozudo! No cesó de trepar hasta que KwekuTsjin, que desde su puesto de observatorio se moría de curiosidad, ya no lo podía distinguir.

-Padre -le gritó- ¿por qué no llevas colgado de la espalda ese jarro preciado? ¡Tal como te lo propones, la ascensión a la más alta copa te será empresa difícil y arriesgada!



Apenas había oído Ananzi estas palabras, se inclinó para mirar a la tierra que tenía a sus pies.

-Escucha -gritó a todo pulmón- yo creía haber metido toda la sabiduría del mundo en este jarro, y ahora descubro, de repente, que mi propio hijo me da lección de sabiduría. Yo no me había percatado de la mejor manera de subir este jarro sin incidente y con relativa comodidad hasta la copa de este árbol. Pero mi hijito ha sabido lo bastante para decírmelo.

Su decepción era tan grande que, con todas sus fuerzas, tiró el Jarro de la Sabiduría todo lo lejos que pudo. El jarro chocó contra una piedra y se rompió en mil pedazos.

Y como es de suponer, toda la sabiduría del mundo que allí dentro estaba encerrada se derramó, esparciéndose por todos los ámbitos de la tierra.

1. ¿Cómo se comportaron la gente de Taubilandia?
Si la gente se portaba bien X
2. ¿De qué pensó privarle Pedro Ananzi a toda la gente de Taubilandia por su mal comportamiento?
contengia X
3. ¿Qué llevaba Pedro Ananzi la mañana que Kweku lo vio salir temprano de la casa?
cañita X
4. ¿De dónde llevaba atado Pedro Ananzi la cuerda de donde pendía la Jarra de la Sabiduría?
Taubilandia X
5. ¿Qué árbol era donde Pedro Ananzi quiso esconder la Jarra de la Sabiduría?
lo tiro X
6. ¿De dónde le recomendó el hijo de Pedro Ananzi a su padre que llevara colgada la Jarra de la Sabiduría?
le árbol
7. ¿Cuántos pedazos se hicieron de la Jarra de la Sabiduría al chocar contra una piedra?
en mil pedazo X



8. ¿Por dónde se esparció la sabiduría que estaba metida en la Jarra?

la tierra ↗

9. ¿Tenía Pedro Aninza que no tenía un pelo de tonto?

dos Pelos ↗

10. ¿Es verdad que Kweku le dio a su padre una lección de sabiduría?

Quien lo quiere ✗

EL PASTOR Y LAS CABRAS SALVAJES

Un pastor conducía su rebaño al campo, cuando se dio cuenta de que unas cabras salvajes se habían mezclado con las suyas. En la noche las llevó a todas a un refugio. Como al día siguiente estalló una gran tormenta, no pudo sacarlas a pastar y debió mantenerlas encerradas. Al darles de comer, a las cabras propias les echó el pasto estrictamente necesario para que no se murieran de hambre. En cambio, a las cabras salvajes les aumentó la ración con el fin de atraerlas. Cuando pasó el mal tiempo, el pastor sacó el rebaño a la pradera. Al verse libres, las cabras salvajes escaparon corriendo hacia la montaña. Irritado, el pastor les gritó:

—¡Desagradecidas, me abandonan después de los cuidados especiales que tuve con ustedes!

Sin dejar de correr, las cabras salvajes le respondieron:

—Desconfiamos de ti. Si a nosotras que fuimos tus huéspedes de una noche no trataste mejor que a tus viejas amigas, es evidente que si vinieran otras cabras, nos despreciarías por ellas.

1. Los personajes de la historia son:

- El pastor y las cabras salvajes.
- El rebaño y las cabras del pastor.
- El pastor, las cabras salvajes y las cabras del pastor.
- Las cabras del pastor, la tormenta y el pastor.

2. Las cabras salvajes consideran que el pastor es:

- Gruñón
- Salvaje
- Viejo
- Traicionero

?
?
0



EL AGUA

¿Por qué hay que cuidar el agua? ¿Porque se puede acabar? ¿Y con qué nos vamos a bañar? ¡No podré lavar mis muñecos! ¡No existirán las piscinas! No solo por eso; si no hay agua, tendremos mala nutrición, hambre y enfermedades. Por eso el agua es el principal recurso natural.

1. ¿Por qué el agua es el principal recurso natural?
 - a. Porque hay muy poca agua y se puede acabar.
 - b. Porque si no hay agua tendremos mala nutrición, hambre y enfermedades.
 - c. Porque si se agota el agua no existirán las piscinas.
 - d. Porque si falta el agua no podremos bañarnos ni lavar los muñecos

~~1~~
1

¿QUIÉN ES SIE?

Quiero contarte que los muiscas reconocían la importancia del agua como líquido indispensable para los seres vivos. Por ello, las lagunas y los humedales eran lugares sagrados, templos donde se encontraban con sus dioses y realizaban sus ceremonias. Las ranas, como habitantes de esos lugares sagrados, eran considerados seres muy especiales. Pero su gran respeto y amor lo dirigían a la diosa Sie, mujer inmortal protectora de las fuentes, los ríos y las lagunas. Observa, así me la imagino:

1. ¿Quién cuenta la historia de la diosa Sie?
 - a. Los muiscas.
 - b. Sie.
 - c. Gotón.
 - d. Los niños.

~~0~~
0