

**USO DE ESTRATEGIAS PARA MEJORAR LOS NIVELES DE COMPRENSION
LECTORA**

**Monografía para optar por el título de
Licenciada en Español y Lenguas Extranjeras con Énfasis en Inglés y Francés.**

Jenny Catherine Sánchez Gallo

Asesora: Diana Martínez



**Universidad Pedagógica Nacional
Facultad de Humanidades
Departamento de Lenguas
Bogotá D.C
2017**

NOTA DE ACEPTACIÓN

RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE

1. Información General	
Tipo de documento	Trabajo de Grado
Acceso al documento	Universidad Pedagógica Nacional. Biblioteca Central
Título del documento	Uso de estrategias para mejorar los niveles de comprensión lectora.
Autor(es)	Sánchez Gallo, Jenny Catherine
Director	Diana Martínez
Publicación	Bogotá, Universidad Pedagógica Nacional, 2017. p
Unidad Patrocinante	Universidad Pedagógica Nacional.
Palabras Claves	ESTRATEGIAS DE COMPRENSIÓN LECTORA; COMPRENSIÓN LECTORA; MOTIVACIÓN INTRÍNSECA.

2. Descripción
Este trabajo de investigación se empezó a realizar con la población del grado 501 Jornada Mañana del Colegio La Candelaria Ubicado en el centro de Bogotá, después de que se evidenciara una problemática en cuanto a los niveles de comprensión lectora de los estudiantes, que estaba asociada a un desinterés y falta de motivación hacia la lectura de textos literarios. De esta forma, se aplicó una intervención pedagógica orientada a fortalecer los niveles de comprensión de lectura por medio de una interiorización y uso de estrategias cognitivas de comprensión, al mismo tiempo que se trabajaba con textos cuyos temas estaban basados en los intereses intrínsecos de ellos. Finalmente, dicha intervención se llevó a cabo en tres fases denominadas: Fase de sensibilización, Fase de práctica y Fase de evaluación, en las cuales se realizaron talleres, entrevistas y diagnósticos pedagógicos que aportaron datos a partir de los cuales se concluyó que durante su aplicación los estudiantes mejoraron sus niveles de comprensión lectora y cambiaron sus percepciones negativas en cuanto a la lectura de textos literarios.

3. Fuentes
Acevedo Ibañez, A., & Lopez M., A. (2000). El proceso de la entrevista. Conceptos y modelos. Mexico: Limusa. Arándiga, A. V. (2 de Octubre de 2005). COMPRENSION LECTORA Y PROCESOS PSICOLOGICOS. España: Universidad de Alicante- Departamento de Psicología de la Salud. Armijos, M., & Arias, J. (2014). FACTORES QUE INFLUYEN EN EL (DES) INTERES POR LA LECTURA EN LOS NIÑOS DE CUARTO A SEPTIMO DE EDUCACIÓN GENERAL BÁSICA.

Ecuador: Universidad de Cuenca. Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación.

Baker, L & Brown, A (1984). METACOGNITIVE SKILLS AND READING. Tomado de: HANDBOOK OF READING RESEARCH edited by David Pearson. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Inc.

Berk, L. E. (1999). Desarrollo del niño y el adolescente. Madrid: Prentice Hall.

Chinguez, L. (2013). La lectura comprensiva y su incidencia en el aprendizaje escolar de los niños/as de cuarto grado de educación elemental de la Escuela José Rubén Tamayo de la parroquia Amanguaña de la provincia de Pichincha. . Ecuador: Universidad Técnica de Ambato. Facultad de ciencias Humanas y de la Educación.

Cerda Gutierrez , H. (1993.). *LOS ELEMENTOS DE LA INVESTIGACION. Como reconocerlos, diseñarlos y construirlos*. Quito: EL BUHO LTDA.

Dueñas Buey, M. (2011). Diagnóstico Pedagógico. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.

Lorenzo, J. R. (5 de marzo de 2013). Perspectiva histórica de las investigaciones psicológicas en lectura. Córdoba, Colombia: Universidad Nacional de Córdoba. Consultado en <https://ansenuza.unc.edu.ar/comunidades/bitstream/handle/11086.1/744/03%20Modelo%20de%20comprension%20de%20textos.pdf?sequence=1&isAllowed=y> el 17 octubre de 2016

Deci, E. L., & Richard M. Ryan . (1985). *INTRINSIC MOTIVATION AND SELF- DETERMINATION IN HUMAN BEHAVIOR* . New York : Plenum Press .

Denzin , N., & Lincoln , Y. (2015). *Manual de investigación cualitativa* . Mexico: Gedisa Editorial.

Freeman, Donald (1998) *DOING TEACHER RESEARCH: FROM INQUIRY TO UNDERSTANDING*. Boston. Heinle and Heinle Publishers

Goodman, Kenneth S (1998) el proceso de lectura: Consideraciones a través de las lenguas y el desarrollo. Tomado de Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura por Emilia Ferreiro y Margarita Gómez. México: Siglo XXI Editores. 1998

Naranjo Pereira , M. (2009). Motivación: Perspectivas Teóricas y algunas consideraciones de su importancia en el ámbito educativo. *Revista Educación*, 153-170

MEN. (1994). Lineamientos Curriculares En Lengua Castellana. Bogotá

Palincsar, A & Brown, A (1984). Reciprocal Teaching of Comprehension- Fostering and Comprehension Monitoring Activities. Illinois: LawrenceErlbaum Associates Inc. consultado en: <https://eclass.uoa.gr/modules/document/file.php/PHS122/%CE%91%CF%81%CE%B8%CF%81%CE%B1/Reciprocal%20teaching>.

Piaget, J. (1978). La equilibración de las estructuras cognitivas: problema central del desarrollo. Ciudad de México: Siglo Veintiuno.

Pilanguano, F. (2013). La motivación por la lectura y su incidencia en el aprendizaje significativo en los niños y niñas del cuarto grado de la escuela de educación básica Federico Gonzales Suarez del Cantón Sigchos. Ecuador: Universidad Técnica de Ambato. Facultad de ciencias Humanas y de la Educación.

Pineida, S. (2013). LOS HÁBITOS DE LECTURA Y SU INCIDENCIA EN LA COMPRENSIÓN LECTORA DE LOS ESTUDIANTES DE TERCERO Y CUARTO GRADO DE EDUCACIÓN GENERAL BÁSICA BEREANO DE LA PARROQUIA DE TUMBACO. Universidad Técnica de Ambato. Facultad de Ciencias Humanas y de la Educación.

Restrepo Gomez , B. (2004). *Investigación- acción educativa: Una estrategia de transformacion de la practica pedagógica de los maestros*. Bogotá: Santillana.

Solé, I. (1992). *Estrategias de Lectura*. Barcelona : Graó.

Van Dijk, T. A. (1980). *El procesamiento cognoscitivo del discurso literario*. Acta Poetica (universidad Autonoma de Mexico), 3-26. Van Dijk, T., & Knitsch, W. (1983). *Strategies of Discourse Comprehension*. New York: Academic Press.

4. Contenidos

En primer lugar, en el capítulo llamado **Problema** se describe como se determinó que en el aula de clase del curso 501 del colegio La Candelaria existía un problema de comprensión de lectura relacionado al desinterés por la lectura de textos literarios. De esta forma, partiendo de dicha problemática, se describe en la justificación porque es importante proponer estrategias de solución y se propone una intervención pedagógica con objetivos orientados a mejorar la situación que se presentaba en el aula de clase.

En segundo lugar, partiendo de la naturaleza de la problemática descrita en el capítulo anterior, en el **Marco Teórico** se describen algunas investigaciones relacionadas con esta para ser tomadas como referencia en esa investigación. Adicionalmente, se desarrollan los temas de la comprensión lectora, uso y aplicación de estrategias de comprensión lectora, enseñanza de estrategias de comprensión en el aula y la motivación intrínseca a partir de autores con autoridad en dichos temas, que nos sirven para comprender y analizar los resultados de la intervención pedagógica.

En tercer lugar, en el capítulo llamado **Diseño Metodológico** se describe porque es pertinente que esta investigación tenga un enfoque cualitativo y que sea de tipo investigación acción; se describen las unidades principales y secundarias de análisis, se describe cognitiva, convivencial y socialmente a la población con la se lleva a cabo la investigación y; por último, teniendo en cuenta todo lo anterior, se describen los instrumentos de recolección de datos más pertinentes.

En cuarto lugar, en el capítulo llamado **Trabajo de Campo** se explica cómo fue el proceso para determinar cuál era la problemática que se presentaba en el aula y el proceso de aplicación de la intervención pedagógica. De esta forma, se describe y se explica cómo se lleva a cabo cada una de las fases de la intervención, así como los recursos y el cronograma propuesto para ello.

En quinto lugar, en los capítulos llamados **Explicitación y análisis de los datos y Resultados** se muestra como fue el proceso de organización y agrupación de los datos recogidos con cada instrumento de

recolección, y se explica cuáles fueron los resultados que surgieron después del análisis de dichos datos.

Finalmente, en el capítulo llamado **Conclusiones y Recomendaciones** se explica, a partir de los resultados descritos en el capítulo anterior, el alcance de la intervención pedagógica de acuerdo a los objetivos que se establecieron al inicio de esta. Además, teniendo en cuenta como fue el proceso de aplicación de la intervención, se hacen algunas recomendaciones para su posible aplicación en otra aula de clase.

5. Metodología

Esta investigación se llevó a cabo mediante un paradigma cualitativo, en la medida que los datos que tomamos del contexto educativo para comprender la realidad y determinar cuál era la problemática relacionada a la literatura que se presentaba en el aula, fueron de carácter descriptivo. Adicionalmente, se partió del enfoque de la Investigación- Acción ya que, a partir de la problemática que se evidencia a través de un acercamiento al contexto, este enfoque permitió crear una propuesta de intervención que generara resultados positivos en cuanto a los procesos de aprendizaje de los estudiantes y que incidiera en el mejoramiento de la práctica educativa. De esta forma, para determinar el alcance de dicha intervención, los instrumentos más pertinentes para recoger los datos fueron los talleres de comprensión de lectura, las entrevistas y los exámenes diagnósticos pedagógicos.

6. Conclusiones

En primer lugar, se evidencio que el uso de estrategias de comprensión durante la lectura de textos literarios, ayuda a que los individuos lleven a cabo de forma exitosa un ejercicio de análisis, en la medida que dichas estrategias facilitan y permiten tener control de la acción cognitiva de relacionar los conocimientos previos con la información que van aportando los textos durante su lectura.

En segundo lugar, se concluye que ejercitar las estrategias de comprensión de lectura mediante un enfoque constructivista, en el cual se trabajan y se aplican dichas estrategias de forma progresiva, permite que los estudiantes las interioricen y las usen de forma significativa.

Finalmente, se concluye que trabajar textos literarios basados en el interés de los estudiantes, para de esta forma promover una motivación intrínseca hacia la lectura de estos, garantiza que los estudiantes los lean por gusto o placer, y que de esta forma hagan un ejercicio de análisis a partir de estos.

Elaborado por:	Jenny Catherine Sánchez Gallo
Revisado por:	Diana Martínez

Fecha de elaboración del Resumen:	15	04	2017
--	----	----	------

TABLA DE CONTENIDO

INTRODUCCIÓN.....	8
1. EL PROBLEMA.....	9
1.1 contextualización del problema.....	9
1.2 Delimitación del problema.....	11
1.3 Justificación.....	15
1.4 Interrogante Principal.....	17
1.5 Objetivos.....	17
1.5.1 Objetivo General.....	17
1.5.2 Objetivos Específicos.....	17
2. MARCO TEÓRICO.....	18
2.1 Antecedentes.....	18
2.2 Bases teóricas.....	21
2.2.1 Niveles literal e inferencial en la comprensión lectora.....	21
2.2.2. Como comprendemos los textos que leemos.....	22
2.2.3 Estrategias de comprensión lectora.....	25
2.2.4 Enseñar estrategias de comprensión lectora en el aula.....	29
2.2.5 Interés y motivación intrínseca por la lectura de textos literarios.	30
3. DISEÑO METODOLOGICO.....	32
3.1 Enfoque y tipo de investigación.....	32
3.1.1 Investigación Cualitativa.....	32
3.1.2 Investigación Acción.....	32
3.2 Unidad Principal y Unidades Secundarias de Análisis.....	33
3.3 Universo Poblacional.....	34
3.4 Instrumentos de recolección de datos.....	35
3.4.1 Exámenes Diagnósticos Pedagógicos.....	35
3.4.2 La Entrevista.....	36
3.4.3 Documentos.....	37
3.5 Consideraciones Éticas.....	38
4. TRABAJO DE CAMPO.....	38
4.1 Proceso de investigación para determinar la problemática.....	38
4.2 Proceso de aplicación de la intervención pedagógica.....	39
4.2.1 Fase de Sensibilización.....	41
4.2.2 Fase de Practica.....	43
4.2.3 Fase de Evaluación.....	43
4.3 Recursos.....	44
4.4 Cronograma.....	44
5. EXPLICITACIÓN DE LA ORGANIZACIÓN Y ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN.....	46

6. RESULTADOS	50
6.1 Categoría N 1: Comprendo lo que leo.....	50
6.2 Categoría N 2: Pongo en marcha estrategias cognitivas para comprender lo que leo.....	55
6.3 Categoría N 3: Me gusta lo que leo.....	65
7. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES.....	68
8. BIBLIOGRAFIA.....	72

LISTAS ESPECIALES

TABLA N 1. Cronograma intervención pedagógica.....	46
TABLA N 2. Esquema de los datos recogidos.....	48
TABLA N 3. Esquema Categorical.....	49
TABLA N 4. Fragmento Diario de Campo.....	59
TABLA N 5. Predicciones.....	61
TABLA N 6. Verificaciones y/o Correcciones.....	62
TABLA N 7. Inferencias.....	63
ANEXO N 1. Diagnóstico de escritura.....	75
ANEXO N 2. Primer diagnóstico de comprensión lectora.....	76
ANEXO N3.Diario de campo. Marzo 16 de 2016.....	77
ANEXO N4 Entrevista: percepciones hacia la lectura.....	78
ANEXO N 5.Consentimiento informado.....	79
ANEXO N 6Encuesta para determinar temas de textos literarios.....	82
ANEXO N 7. Taller fase de sensibilización. Intervención 6.....	83
ANEXO N 8. Taller fase de Practica. Intervención 7.....	87
ANEXO N 9. Fase de evaluación. Intervención N 9.....	90
ANEXO N 10. Entrevista final	92

INTRODUCCION

En el presente trabajo de investigación se expone como fue el proceso para llevar a cabo una intervención pedagógica orientada a fortalecer los niveles de comprensión lectora a través del uso adecuado de las estrategias, propuestas por Solé (1992) & Goodman (1998), en los estudiantes del aula de clase 501- 2016, 601-2017 de la IED Colegio La Candelaria en la Jornada Mañana, después de que se evidencio que la mayoría de estudiantes solo llegaban a un nivel literal. Adicionalmente, se expone como se llevó a cabo dicho trabajo partiendo de los intereses de los estudiantes para garantizar una motivación intrínseca por la lectura de los textos literarios propuestos.

Teniendo en cuenta que los datos que se recogen durante una intervención pedagógica como la presente son de carácter descriptivo, la investigación para determinar el alcance de esta fue de tipo cualitativo. De esta forma, se muestra como se organizaron los datos para ser analizados, darles un significado y determinar los resultados, los cuales, muestran como durante el trabajo para llevar a cabo la intervención pedagógica, los estudiantes mejoraron sus niveles de comprensión lectora, evidenciando así las implicaciones positivas de esta.

Finalmente, en el documento se describen todos los datos que conducen a concluir que el trabajo para interiorizar y usar estrategias de comprensión durante la lectura de textos literarios basados en los intereses de los estudiantes, genera resultados positivos en el proceso de

comprensión lectora que estos llevan a cabo. De esta forma, se concluye también que la motivación intrínseca va de la mano con un trabajo progresivo para lograr interiorizar y usar dichas estrategias en una relación de complementariedad.

1. EL PROBLEMA

1.1 Contextualización del problema

En los lineamientos curriculares de Ministerio de Educación Nacional se estipula que el lenguaje tiene las funciones de comunicación y significación, entendiendo esta última como *"aquella dimensión que tiene que ver con los diferentes caminos a través de los cuales los humanos llenamos de significado y sentido los signos, es decir, diferentes procesos de producción de sentidos y significados."* (MEN, Lineamientos Curriculares En Lengua Castellana, 1994). De esta forma, el trabajo pedagógico en lo que se refiere al lenguaje debe orientarse a desarrollar no solo la competencia comunicativa, sino la competencia significativa, ya que es a través de este proceso de significación o comprensión del mundo que nos constituimos como sujetos.

Uno de los ejes que se proponen en los lineamientos curriculares para trabajar dicha competencia significativa es el que corresponde al trabajo de la literatura. Dicho eje se basa principalmente en trabajar la comprensión y producción del texto literario viéndolo como un dialogo entre textos, portador de muchos significados donde se cruzan textos y discursos de distintas clases. Así, a partir de trabajar la literatura en el aula se desarrollan las habilidades significativas o comprensivas en los estudiantes en la medida que, para comprender o producir un texto literario entran en juego las habilidades de significación o comprensión de discursos y significados.

Adicionalmente, en los lineamientos curriculares se menciona que el trabajo a partir de la literatura, para desarrollar las habilidades significativas de las que hablamos, debe llevarse a cabo desde las cuatro habilidades del lenguaje: leer y escuchar, que se refieren a las habilidades comprensivas y, escribir y hablar, que se refieren a las habilidades de producción. En cuanto a las habilidades comprensivas, se entiende que son las que permiten hacer inferencias para comprender los textos y así dotarlos de significado y; en cuanto a las habilidades de producción, se entiende que son las que permiten expresar significados.

A este respecto, para entender en qué medida o de qué forma los niños de quinto grado del Colegio la Candelaria, con edades que oscilan entre los 10 y 13 años de edad, están en las condiciones cognitivas para llevar a cabo las acciones comprensivas y significativas que se proponen en los lineamientos curriculares, podemos citar la teoría de las etapas del desarrollo cognitivo de Piaget (1978), que nos dice que los niños a dicha edad deben ser capaces de llevar a cabo operaciones concretas.

Según Piaget (1978), en la etapa de operaciones concretas los niños empiezan a hacer un uso adecuado de la lógica aplicándola para resolver problemas y desarrollan un pensamiento inductivo, lo que les permite hacer o comprender inferencias o producir significados. De esta forma, en cuanto a la comprensión de textos literarios, los estudiantes de grado quinto están en la capacidad de inferir información de los textos y dar cuenta de la intención comunicativa del autor y, en cuanto a la producción, los estudiantes están en la capacidad de expresar significados. Además, teniendo en cuenta que hay niños de 12 años o próximos a completar dicha edad se

espera que empiecen a desarrollar habilidades para llevar a cabo operaciones formales, que consisten en relacionar símbolos con conceptos abstractos lo que les permite, además de inferir información de los textos o producir significados, tener una postura crítica frente a estos.

1.2 Delimitación del problema

Teniendo en cuenta lo anterior, se realizaron dos diagnósticos pedagógicos en el aula de clase del grado 501 del Colegio La Candelaria para determinar cómo era el desempeño de los niños en esas habilidades del lenguaje que se deben trabajar desde la literatura. En el primer diagnóstico los niños debían crear un personaje, darle características y escribir una historia a partir de lo que ellos creían que podía pasar si su personaje fuera real (Anexo 1) y; el segundo diagnóstico consistió en la lectura, tanto individual por parte de los estudiantes como en voz alta por parte del investigador, del cuento “El nuevo traje del emperador” de Hans Christian Andersen y el desarrollo de 8 preguntas de selección múltiple, de las cuales cuatro fueron orientadas a evaluar la parte literal y cuatro a evaluar la parte inferencial del cuento (Anexo 2).

En los resultados de dichos diagnósticos se evidenció que los estudiantes tienen un mejor desempeño expresando significados de forma escrita y oral que interpretándolos cuando los leen o los escuchan ya que, la mayoría de estudiantes lograron escribir historias coherentes con un significado claro, pero solo la mitad de ellos logró dar cuenta de una comprensión literal del cuento y de estos solo unos pocos lograron llegar a una comprensión inferencial. De esta forma, se realizaron algunas observaciones del trabajo de comprensión de textos que se lleva a cabo en

el aula de clase del curso 501 del Colegio La Candelaria para identificar si este proceso está orientado a desarrollar la competencia comunicativa y significativa en los estudiantes.

En dichas observaciones, consignadas en diarios de campo, se vio que el espacio de lectura en el aula está destinado a que los estudiantes vocalicen correctamente lo que leen haciendo un uso adecuado de los signos de puntuación, pero no se evidencia un trabajo destinado a que ellos analicen e infieran, o den cuenta del significado de dichos textos (Anexo 3). De esta forma, a partir del notable problema de comprensión lectora en el aula que se ve en el diagnóstico de comprensión de lectura y la forma en la que se está trabajando en el aula este tema, se ve la necesidad de crear estrategias para fomentar el desarrollo de esta habilidad ya que, si los estudiantes no comprenden lo que leen no serán capaces de dotar de sentido y significado a un texto literario, y la lectura de este no cumplirá su objetivo de desarrollar las competencias significativa y comunicativa en los estudiantes.

Partiendo de los anteriores resultados en el diagnóstico de comprensión lectora se hace necesario entender los procesos cognitivos que se llevan a cabo para la comprensión inferencial, para de esta forma entender en que proceso están fallando los estudiantes. A este respecto, Van Dijk & Knitsch (1983) explican que el proceso de comprensión de lectura inicia cuando la información proveniente de un texto se va almacenando en la memoria a corto plazo o memoria de trabajo en forma de proposiciones. Dichas proposiciones son dotadas de sentido gracias a que se empiezan a relacionar con la información almacenada en la memoria a largo plazo. Después de dicho proceso, se crea el modelo de situación que es una cadena de proposiciones que adquieren

sentido al coincidir con el esquema de la memoria a largo plazo, lo que hace posible hacer inferencias y dotar de sentido los textos.

De esta forma, se entiende que las causas por las cuales la mayoría los niños no hacen una lectura literal e inferencial es porque no llevan a cabo un proceso de análisis de la información del texto donde se relacione la información de la memoria a corto plazo o de la memoria de trabajo con la de la memoria a largo plazo, para que el proceso inferencial de comprensión de lectura tenga éxito. Así, se evidencia que para superar el problema de comprensión lectora se hace necesario el fortalecimiento de los procesos cognitivos involucrados en relacionar la información de la memoria a corto plazo con la información en la memoria a largo plazo para que puedan hacer inferencias y así comprender el significado de los textos.

Adicionalmente, podemos analizar la problemática desde otros factores como el fisiológico, cognitivo y psicológico, que pueden influir en los estudiantes para que estos lleven a cabo de forma satisfactoria el proceso de comprensión lectora. Teniendo en cuenta que trabajamos con niños con un desarrollo cognitivo normal descartamos este factor y, partiendo del hecho de que los estudiantes reciben refrigerios diariamente descartamos que haya una influencia fisiológica negativa a causa de la mala nutrición que pueda incidir en esta falencia en el proceso de lectura. Así que, para explicar el problema de comprensión de lectura que se presenta en el aula podemos partir de un factor psicológico.

A este respecto Deci y Richard (1985) dicen que existen dos tipos de motivación que influyen en los seres humanos para que realicen algunas tareas. Dichas motivaciones son: la

motivación intrínseca que se refiere a los intereses y gustos inherentes a cada persona y la motivación extrínseca que se refiere a como las personas realizan tareas motivados por una recompensa o satisfacción. De esta forma, podemos decir que la lectura de textos literarios es una acción motivada ya sea intrínseca o extrínsecamente, ya que los individuos llevan a cabo el proceso de análisis de textos motivados por un fin específico como obtener información de interés, aprender de un tema, interés en los textos literarios , gusto o mero placer estético.

De esta manera, se llevó a cabo una entrevista (Anexo 4) orientada a determinar si los estudiantes estaban interesados o motivados en las prácticas de lectura ya que, si no hay motivación, por ende no habrá un proceso de análisis y comprensión de los textos literarios. Dicha entrevista se realizó de forma individual y consistió en una serie de preguntas en las que se indagaba por la percepción que tenían los estudiantes hacia los textos literarios, si existía un gusto o interés por estos, que pensaban los niños acerca de la utilidad que tenía leer textos literarios y cuáles eran sus intereses intrínsecos.

Durante la aplicación de dicha entrevista, la mayoría de los estudiantes expresó que no les gustaba leer porque era algo aburrido y que no servía para nada y que por ende no tenían prácticas de lectura; solo cinco niños expresaron que si les gustaba leer pero que nunca lo hacían de forma autónoma y; finalmente, solo cuatro niños expresaron que les gustaba la lectura y que además lo hacían de forma autónoma por mero placer. De esta forma, se determinó que la mayoría de los estudiantes tienen una percepción negativa de la literatura lo que puede estar afectando negativamente su desempeño lector.

En conclusión, podemos decir que en el aula del grado 501 del Colegio La Candelaria existe un problema de comprensión de lectura inferencial, en la medida que los estudiantes no llevan a cabo procesos cognitivos de comprensión para relacionar la información acerca de los textos contenida en la memoria a corto plazo con la información de la memoria a largo plazo, y que dicho problema está fuertemente ligado a un evidente desinterés, falta de motivación y falta de gusto hacia la lectura de textos literarios en la mayoría de los estudiantes.

1.3 Justificación

Teniendo en cuenta lo estipulado en los Lineamientos Curriculares del Ministerio de Educación Nacional acerca de la importancia de desarrollar la competencia comunicativa y significativa en los estudiantes para que se formen como sujetos críticos, capaces de construir e interpretar los significados provenientes de su entorno, y así ser agentes transformadores de este, se hace absolutamente necesaria la aplicación de una intervención pedagógica orientada a fortalecer y/o desarrollar las habilidades de comprensión lectoras en los estudiantes a través de la literatura.

Adicionalmente, hay que señalar que la importancia de la lectura, entendida como uno de los factores más importantes que fomentan el desarrollo de las habilidades comunicativas en los individuos dentro de una sociedad, no se agota en la escuela. Por el contrario, deben existir programas tanto a nivel local como nacional para fomentar el desarrollo de dichas habilidades y así generar cambios positivos a nivel social. De esta forma, podemos nombrar, en primer lugar, el plan distrital de lectura y escritura: **Leer es Volar**, lanzado en el 2016 en Bogotá con el

propósito de fomentar las prácticas de lectura y escritura entre los individuos y así mejorar los índices de comprensión lectora, bajar los índices analfabetismo en la ciudad y mejorar o promover las competencias comunicativas.

En segundo lugar, podemos nombrar el plan nacional de lectura y bibliotecas: **Leer Libera**, lanzado en el 2003 como un trabajo conjunto entre entidades como el ministerio de educación nacional, ministerio de cultura, Banco de la república, gobernaciones y alcaldías, fundalectura, entre otros, que busca principalmente, como se estipula en los lineamientos del plan nacional de lectura y bibliotecas (2003), hacer de Colombia un país de lectores para así hacer de las bibliotecas escenarios en los cuales se promueva el dialogo entre diferentes ideologías y culturas y apoyar el desarrollo de la sociedad.

De esta forma, vemos que es importante trabajar para fomentar el desarrollo y el fortalecimiento de la habilidad de comprensión lectora tanto a nivel escolar, local y nacional, ya que solo de esta forma se favorece la comprensión del entorno o sociedad en el que los sujetos se desenvuelven y la argumentación crítica, a partir de lo cual estos empiezan a constituirse como sujetos sociales que juegan un papel activo y no pasivo en la construcción, transformación, mejoramiento y comprensión de dicha sociedad.

1.4 Interrogante Principal

¿Cómo el uso de estrategias de comprensión, durante la lectura de adaptaciones de textos literarios basados en los intereses de los estudiantes del aula 501 del Colegio La Candelaria, incide en el fortalecimiento de la comprensión lectora?

1.5 Objetivos

1.5.1 Objetivo General

Fortalecer la comprensión lectora a través del uso de estrategias de comprensión durante la lectura de adaptaciones de una selección de textos literarios cuyos temas se basen en los intereses de los estudiantes del aula 501 del Colegio La Candelaria.

1.5.2 Objetivos Específicos

1. Analizar de qué manera el uso de estrategias de comprensión, durante la lectura de textos literarios basados en los intereses de los estudiantes del aula 501, incide en el fortalecimiento de la comprensión lectora.
2. Ejercitar la comprensión lectora a partir del uso de estrategias de comprensión durante la lectura adaptaciones de textos literarios basados en los intereses de los estudiantes del aula 501 del Colegio la candelaria.
3. Identificar la relación existente entre el fortalecimiento de habilidades de comprensión lectora y el interés intrínseco por la lectura de textos literarios en los estudiantes del aula 501 del colegio la Candelaria.

2. MARCO TEÓRICO

2.1. Antecedentes

En primer lugar, teniendo en cuenta que uno de los conceptos principales de esta investigación es el uso de estrategias de comprensión lectora en el aula de clase, el trabajo **Estrategias para el desarrollo de la comprensión lectora de los estudiantes del octavo grado de educación básica** del año 2006, escrito por las autoras Ana Luisa Moran y Ana Mireya Uzcategui de la Universidad Católica Cecilio Acosta en Maracaibo- Venezuela, sirve como referencia para esta investigación en la medida que sus objetivos están relacionados con los planteados aquí, y se presenta como fue llevada a cabo una intervención en la que aplican las estrategias para mejorar la comprensión lectora de los estudiantes.

Dicha intervención se planteó después de haber hecho un diagnóstico de la situación en el aula de clase en cuanto al desempeño en comprensión lectora por parte de los estudiantes y el interés por la lectura, cuyas técnicas fueron la observación directa y las preguntas para poder obtener la información necesaria. De esta forma, los resultados obtenidos fueron que a la mayoría de los estudiantes les gusta leer cuando lo hacen por placer y no por obligación, la mitad hace una comprensión literal de los textos, casi todos tienen problemas en aplicar estrategias como la predicción y casi todos tienen problemas para inferir ideas de los textos.

A partir de los anteriores resultados las autoras propusieron una intervención para trabajar las estrategias de comprensión lectora partiendo de las propuestas en cuanto al uso de estrategias que proponen Frank Smith en su modelo interactivo de lectura, Kenneth Godman en su modelo

transaccional e Isabel Solé. De esta forma, crearon una propuesta que consistió en trabajar el texto informativo o periódico que los estudiantes escogieran y analizarlo después de que el maestro da una explicación clara acerca de las estrategias de anticipación, predicción e inferencia para la comprensión lectora y les enseñara a aplicarlas de forma productiva.

El resultado de dicha propuesta fue que los estudiantes no solo lograron comprender el periódico sino que además lo lograron editar. Adicionalmente, se evidencio que hubo motivación en la medida que fueron ellos quienes escogieron los periódicos y que la interacción con el maestro fue clave en el éxito de la propuesta ya que el actuó como guía o mediador en el uso adecuado de estrategias de comprensión.

En segundo lugar, teniendo en cuenta que otro de los conceptos de esta investigación es el interés o motivación intrínseca por la lectura para garantizar que los estudiantes hagan un ejercicio de comprensión y análisis, es importante referenciar un trabajo en el que se evidencie que realmente dicha motivación genera resultados positivos en el desempeño lector de estos. De esta forma, en el trabajo de investigación **La motivación por la lectura y su incidencia en el aprendizaje significativo en los niños y niñas del cuarto grado de la escuela de educación básica Federico González Suárez del cantón sigchos, provincia de Cotopaxi**, Fanny Piliguano explica la incidencia que tiene la motivación en los buenos hábitos de lectura y en el desarrollo y fortalecimiento de un buen nivel de comprensión lectora así como, la incidencia de la comprensión lectora en el aprendizaje y rendimiento escolar partiendo del hecho de que la lectura comprensiva es una de las herramientas más eficaces para adquirir nuevos conocimientos.

La autora de dicha investigación se dio cuenta que en las instituciones educativas había un desinterés por parte de los estudiantes por las actividades lectoras y que el rendimiento académico en lo que respecta a la comprensión de textos y la adquisición y construcción de nuevos saberes a partir de la lectura era muy bajo. De esta forma, surgió la hipótesis de que si los niños no están motivados hacia las prácticas lectoras estos no logran desarrollar o fortalecer los niveles de comprensión que son fundamentales para la construcción y análisis de nuevos conocimientos.

De esta forma, la investigación se enmarcó en un paradigma constructivista con un enfoque cuantitativo-cualitativo ya que, se recogieron datos a partir de entrevistas para ser tabulados y analizados y se partió de una hipótesis que surgió de una observación y análisis de la situación que se estaba presentando en las aulas. Además, la metodología, como ya se dijo, se basó en entrevistas dirigidas a describir los hábitos lectores que tenían los estudiantes partiendo del hecho de que ya se había evidenciado, en el trabajo de campo, el bajo rendimiento académico y los bajos niveles de comprensión de lectura.

Los resultados del análisis de dichas entrevistas afirmaron la hipótesis de la cual partió la investigación en la medida que le atribuyeron las causas de los bajos niveles de comprensión y el bajo rendimiento académico, a los malos hábitos de lectura y desinterés. De esta forma se afirma el hecho de que los buenos hábitos lectores se reflejan en altos niveles de comprensión y en un buen rendimiento académico.

2.2 Bases Teóricas

Teniendo en cuenta que en la propuesta de investigación se plantea un fortalecimiento de la comprensión lectora a partir del uso de estrategias durante la lectura de textos que deben estar basados en los intereses de los estudiantes, las bases teóricas explicadas a continuación están orientadas a definir los conceptos concernientes, en primer lugar, a los niveles de comprensión lectora que permiten determinar el desempeño lector de los estudiantes; segundo, el proceso cognitivo de comprensión de textos para alcanzar cada uno de dichos niveles; tercero, las estrategias cognitivas que fortalecen el proceso de comprensión lectora y que permiten llegar a un nivel inferencial o a dotar de significado los textos; cuarto, la forma correcta de enseñar dichas estrategias en el aula para que el trabajo con la literatura sea significativo y; por último, como fomentar la motivación intrínseca o el interés en los estudiantes por la lectura de textos literarios para de esta forma garantizar un proceso de análisis y comprensión.

2.2.1 Niveles literal e inferencial en la comprensión lectora

Según Solé (1992) la lectura de textos debe entenderse como un proceso interactivo en el que el lector debe hacer un ejercicio constante de relación entre sus conocimientos previos y la información que le provee el texto a medida que lo va leyendo. Durante dicho proceso a medida que el lector analiza el texto y hace uso de sus conocimientos previos este va pasando progresivamente por unos niveles de comprensión: Nivel Literal, Nivel Inferencial y Nivel Crítico Intertextual. De esta forma, teniendo en cuenta los objetivos de esta investigación, se explican a continuación, a partir de la autora, los niveles Literal e Inferencial.

- **Nivel literal**

Según Solé (1992) el nivel de lectura literal se da cuando los lectores son capaces de reconocer la información que esta explícita en el texto siendo capaces de dar cuenta de los personajes, lugares, tiempos, ideas principales y relaciones de causa y efecto, para lo cual se debe manejar y conocer el significado y uso del vocabulario.

- **Nivel Inferencial**

Según Solé (1992) el nivel de lectura inferencial se da cuando, a partir de la información explícita de un texto y la relación de esta con los saberes o conocimientos previos, los lectores son capaces de formular hipótesis sobre el texto y elaborar conclusiones acerca de su significado o, en otras palabras, hacer inferencias con respecto al contenido del texto.

2.2.2 Como comprendemos los textos que leemos

Muchas de las investigaciones de diferentes autores acerca del proceso cognitivo para la comprensión de textos en los últimos años argumentan, desde varias perspectivas diferentes, que para que dicha comprensión sea posible se lleva a cabo un proceso de interacción entre el contenido del texto y el conocimiento del mundo que posea el lector. De esta forma, para explicar dicha postura, el lingüista Teun A. Van Dijk y el psicólogo Walter Kintsch (1983) proponen un modelo estratégico cognitivo para la comprensión de textos en el que dan cuenta de cómo la información textual, que se almacena en la memoria a corto plazo (MCP), es procesada

y almacenada posteriormente en la memoria a largo plazo (MLP), donde se almacena nuestro conocimiento del mundo en forma de esquemas, para que de esta forma se dé la comprensión.

Según dicho modelo, cuando la información del texto va llegando a la (Memoria a corto plazo), esta va siendo procesada y convertida en unidades de significado o proposiciones con el contenido semántico del texto. Dichas proposiciones son dotadas de sentido gracias a que se empiezan a relacionar con la información almacenada en la memoria a largo plazo. Después de dicho proceso, se crea el modelo de situación que es una cadena de proposiciones que adquieren sentido al coincidir con el esquema de la memoria a largo plazo, lo que hace posible hacer inferencias y dotar de sentido los textos. Sin embargo, hay que tener en cuenta que dicha conexión entre las proposiciones almacenadas en la (MCP) y la (MLP) se hace posible gracias a que los significados, argumentos o conceptos de estas proposiciones coincidan entre sí. Si estos elementos no coinciden entre si no es posible la interpretación de un texto ya que, como lo explica Van Dijk (1980), “todos los procesos cognoscitivos se basan en nuestro sistema de conocimientos almacenado en orden en la LTM (memoria a largo plazo)” (Pag. 10)

Sin embargo, es importante mencionar que el lector no juega un papel pasivo en este proceso cognitivo para comprender los textos que lee, ya que, como lo indican Baker y Brown (1984), podemos ejercer control sobre nuestro pensamiento, aprendizaje y en consecuencia sobre el proceso de lectura que llevamos a cabo. De esta forma, Baker y Brown (1984) proponen que para que sea posible ejercer control sobre el proceso de comprensión de lectura en primer lugar, poseemos conocimiento de nuestros recursos cognitivos y estamos en la capacidad de reflexionar

sobre estos para adecuarlos a la situación a la que nos enfrentemos; en segundo lugar, que podemos poner en marcha mecanismos de auto- control como comprobación, planeación, monitoreo, prueba, revisión y evaluación para solucionar problemas como la comprensión de textos literarios y; por último, que podemos desarrollar y usar estrategias que nos ayudan a llevar a cabo de forma exitosa los procesos cognitivos entre los cuales podemos destacar, nuevamente, la comprensión lectora.

Gracias a estas condiciones y procesos cognitivos para controlar el proceso de comprensión Baker y Brown (1984) afirman que durante el proceso de comprensión lectora, en primer lugar, se pueden construir hipótesis o hacer inferencias acerca de la interpretación del texto a medida que se va leyendo y, en segundo lugar, se puede ir relacionando la información de este con la información o conocimiento que ya se posee previamente, para poder comprobar dichas hipótesis o inferencias para que al final del proceso lector se haya construido una interpretación precisa.

A ese respecto, para complementar la idea anterior, Solé (1992) dice que *“el lector es un procesador activo del texto, y que la lectura es un proceso constante de emisión y verificación de hipótesis o predicciones conducentes a la construcción de la comprensión del texto, y de control de esta comprensión”* (pag,) resaltando las acciones de: **Predecir, Verificar y Construir** que son llevadas a cabo gracias a los procesos cognitivos ya mencionados para controlar la comprensión lectora.

2.2.3 Estrategias de comprensión lectora

Para complementar todo lo anterior y explicar de forma más clara los aspectos que desempeñan un papel importante en la comprensión de textos literarios, Palincsar y Brown (1984) dicen que en la comprensión lectora entran en juego tres condiciones para que esta sea posible: a, la claridad y coherencia del texto que se va interpretar; b. Conocimiento previo del lector y la compatibilidad de este con el contenido del texto y; c, las estrategias de comprensión lectora que el lector utiliza para llevar a cabo o mejorar la interpretación del texto o para evitar errores de comprensión.

En cuanto al uso de estrategias estos autores expresan que durante el proceso lector, que inicia de forma automática para ir decodificando e interpretando el texto, se van presentando situaciones en las que se presentan problemas de interpretación. Dichos problemas pueden estar relacionados con que una hipótesis o anticipación acerca del contenido del texto no se ha confirmado, que resultó ser errónea o que el lector se encuentra con conceptos desconocidos, lo que obliga a este a cambiar de un estado automático a un estado estratégico en el que debe poner en marcha algunas actividades cognitivas que lo ayuden a aclarar el texto y de esta forma hacer una interpretación precisa.

Para complementar lo anterior Solé (1992) dice que *“Cuando hipotetizamos y vamos leyendo, vamos comprendiendo, y, si no comprendemos, nos damos cuenta de ello y podemos emprender las acciones necesarias para resolver la situación”* (Pag.22), a partir de lo cual, podemos

entender que dichas acciones son las estrategias cognitivas que se ponen en marcha en el estado estratégico del que hablan Palincsar y Brown (1984).

Adicionalmente, Palincsar y Brown (1984) dicen que el componente estratégico juega un rol importante en el proceso de comprensión lectora ya que, las estrategias cognitivas son las responsables de ayudar al lector a lidiar con la dificultad, a aclarar conceptos desconocidos, a corregir malentendidos y a probar hipótesis o inferencias, es decir, permiten o hacen posible que el lector pueda construir una interpretación precisa de un texto literario. Además, los autores señalan que dichas estrategias no se aplican solo al proceso lector de textos escritos, sino que además se ponen en marcha cuando los escuchamos y cuando debatimos.

De esta forma, en primer lugar, Palincsar y Brown (1984) proponen cuatro estrategias en las cuales se agrupan y se trabajan estrategias que diferentes autores e investigadores han propuesto a lo largo de diferentes investigaciones sobre el tema y a partir de las cuales muchos nuevos investigadores han centrado sus trabajos sobre el fomento de comprensión lectora en los últimos años. Estas estrategias son: **1. Summarizing** (Resumir), la cual se enfoca en ir resumiendo para de esta forma poder extraer información e ir reteniendo las ideas más importantes ya que, si el lector no es capaz de retener lo más importante, no será capaz de comprender e interpretar el texto que lee; **2. Questioning** (Preguntarse), que se enfoca en que el lector se haga preguntas a si mismo acerca del contenido del texto, lo cual le permite, al igual que la anterior estrategia, enfocarse en las ideas más importantes; **3. Clarifying** (Aclarar o Reconocer), que se enfoca en aclarar conceptos e ideas a partir de las preguntas para que el lector

se prepare a hacer predicciones y; **4. Predicting** (predecir), que se enfoca en hacer predicciones o establecer hipótesis acerca de lo que ocurrirá a medida que la lectura avanza, lo que además lo involucra en evaluar o comprobar dichas hipótesis y así lograr hacer inferencias del texto.

Según los autores, estas estrategias mejoran la comprensión ya que, para ponerlas en marcha los lectores tienen que reflexionar sobre su propio pensamiento y activar los mecanismos de auto-control de los que se habló anteriormente, lo cual les permite a estos tener control sobre su propio desempeño cognitivo a lo largo de todo el proceso de lectura y de comprensión.

En segundo lugar, Isabel Solé (1992) propone una serie de estrategias que organiza en tres grupos de acuerdo a su propósito. Sin embargo, es importante aclarar que dichas estrategias no excluyen las propuestas por Palincsar Y Brown (1984), sino que por el contrario, las complementan y las enriquecen dando mayor sustento a como su uso mejora la comprensión lectora.

Así, los grupos de estrategias propuestos por Solé (1992) son:

1, Las estrategias que permiten a los lectores dotarse de objetivos concretos y activar los conocimientos previos relevantes para la comprensión.

2, Las estrategias que permiten predecir, elaborar y probar inferencias o hipótesis a medida que se evalúa el contenido del texto con el propio conocimiento.

3, Las estrategias que se enfocan en resumir o sintetizar la información del texto para que los lectores se enfoquen en la información más relevante.

En cuanto al segundo grupo de estrategias Solé (1992), explica que la **predicción** es una anticipación de lo que va a ocurrir a medida que leemos un texto. Dicha anticipación se hace posible gracias a la información que va aportando el texto que se lee en relación con la información contextual, cultural y nuestro conocimiento del mundo. Por otro lado, la **verificación** es el proceso mediante el cual se verifica si una predicción era correcta o incorrecta. Dicho proceso es posible cuando se avanza en el texto después de hacer una predicción y se obtiene nueva información para contrastarla con esta. Cuando las verificaciones son correctas quiere decir que se está infiriendo correctamente el significado del texto, pero cuando es incorrecta, el lector cambia su hipótesis hasta lograr tener éxito en la verificación. Por último, la **construcción o inferencia** se da cuando se verifica una o un conjunto de predicciones que resultan ser verdaderas y gracias a esta verificación se logra construir o inferir el significado total de lo que leemos.

En tercer lugar, Goodman (1998) también propone una serie de estrategias que están muy relacionadas con las propuestas por los autores anteriores y que el describe como “*un amplio esquema para obtener, evaluar y utilizar información*” (pág. 21). Dichas estrategias son **muestreo**, que consiste en ir seleccionando la información más relevante del texto; la **predicción** que al igual que lo describe Solé (1992) consiste en ir anticipando lo que va a ocurrir más adelante en el texto gracias a la relación de la información con el conocimiento del mundo que posea el lector; la **autocorrección y confirmación** que consisten en confirmar o corregir una predicción a medida que se avanza en la lectura y; por último, **la inferencia** que se da cuando el

lector entiende el significado del texto que lee. Según el autor, a medida que el lector pone en marcha esas estrategias va construyendo esquemas mentales que le van ayudando a organizar la información y a analizarla de forma simultánea.

Finalmente, Solé (1992) afirma que las estrategias de comprensión lectora son procedimientos de orden elevado que todos los lectores expertos ponen en marcha de manera inconsciente para poder comprender y en los que entran en juego lo cognitivo y metacognitivo. Sin embargo, ella señala que no son habilidades estables y que en muchas ocasiones, si no son aprendidas, no pueden ser usadas, lo que hace que no se comprendan los textos que se leen. Por esa razón, ella enfatiza en que dichas estrategias deben ser entrenadas para que puedan ser usadas por los lectores y habla de cómo enseñarlas en el aula de clase.

2.2.4 Enseñar estrategias de comprensión lectora en el aula

Para comenzar se debe tener en cuenta que, como lo indica Solé (1992) *“las estrategias son procedimientos y los procedimientos son contenidos de enseñanza, entonces hay que enseñar estrategias para la comprensión de los textos. Estas no maduran, ni se desarrollan, ni emergen, ni aparecen. Se enseñan- o no se enseñan- y se aprenden- o no se aprenden”* (Pag. 6). De esta forma, si se quieren formar lectores desde el aula de clase capaces de comprender los textos que leen es importante crear mecanismos o formas de enseñar estrategias de comprensión.

Partiendo de lo anterior, la autora propone que, teniendo en cuenta que el proceso de comprensión lectora es una un proceso de construcción de sentido y significados, las estrategias

se deben enseñar desde una concepción constructivista que involucra, en primer lugar, un proceso de construcción de sentido que avanza de forma progresiva; en segundo lugar, un maestro que debe actuar como guía para que se fomente la participación guiada de los estudiantes y; por último, un proceso de andamiaje en el que el maestro pone a disposición de los estudiantes las ayudas que hacen posible que ellos lleven a cabo tareas que se encuentran un poco más allá de sus habilidades, las cuales deben ser retiradas progresivamente y a medida que los estudiantes entrenan las estrategias.

2.2.5 Interés y motivación intrínseca por la lectura de textos literarios.

En psicología contemporánea se plantea el interés como un comportamiento en el que la atención de un sujeto se centra en un objeto, evento, proceso etc. Dicho comportamiento es determinado por la motivación que se entiende como un estado psicológico que guía y sostiene el comportamiento y que obedece a las necesidades contextuales, sociales, psicológicas etc., de los sujetos. En este sentido, el concepto de interés involucra intrínsecamente el concepto de motivación. Dicha motivación, según Deci y Richard (1985), puede ser intrínseca o extrínseca, entendiendo la primera como aquella que es inherente a los seres humanos como hobbies o gustos, y la segunda como aquella que obedece a estímulos externos como la recompensa o a la satisfacción de algunas necesidades del ser humano.

Estos autores señalan que la motivación intrínseca es aquella que hace que un sujeto realice una actividad para su propia satisfacción y no porque haya una recompensa de por medio. Dicha motivación obedece a algunos factores psicológicos inherentes al ser humano como la

búsqueda de placer, búsqueda de la novedad, la búsqueda de los retos, la activación de las habilidades y el deseo de saber y aprender. De esta forma, en el caso del interés o gusto por la lectura de textos literarios entra en juego una motivación intrínseca, que puede obedecer a la búsqueda de la novedad, la búsqueda de prácticas placenteras, o al deseo de aprender y saber, para que los sujetos realicen dicha acción en ausencia de estímulos externos, y que lo hagan simplemente por placer, búsqueda de novedad y/o satisfacción.

Teniendo en cuenta lo anterior, en esta investigación se abordará el interés o gusto por la lectura desde el punto de vista de la motivación intrínseca dado que, como se evidencio en las entrevistas, diarios de campo y talleres, la problemática principal radica en que a la mayoría de los estudiantes no les gusta leer porque esta práctica no es satisfactoria para ellos, y a que la lectura no es una práctica enmarcada en sus intereses intrínsecos. Sin embargo, no hay que olvidar que el interés por la lectura también se puede analizar desde el punto de la motivación extrínseca, en la medida que dicha práctica genere recompensas, respuestas u obedezca a necesidades extrínsecas del ser humano. Pero este punto no es relevante en la investigación ya que, como se ha evidenciado en los diarios de campo y entrevistas, el problema radica principalmente por la ausencia de una motivación intrínseca y no de una motivación extrínseca, como por ejemplo una nota o una calificación positiva.

3. DISEÑO METODOLOGICO

3.1. Enfoque y tipo de investigación

3.1.1 Investigación cualitativa

La investigación cualitativa según Denzin & Lincoln (2005) es un tipo de investigación en la cual los datos recogidos son descriptivos y se van analizando de manera inductiva. Es decir, a partir de la descripción de las características y la observación de un fenómeno o situación se van generando hipótesis y/o teorías que explican dicho fenómeno. Dicha investigación es necesaria cuando el objeto o población a investigar es cambiante y nunca permanece estático, siendo esta metodología la más oportuna para dar cuenta de los principales factores que inciden en el fenómeno al que se le quiere dar explicación.

Por lo tanto, teniendo en cuenta que las características de la población en un aula educativa son variables dadas las condiciones de estas, es la investigación cualitativa la que permite identificar y describir una o varias problemáticas que obstaculicen uno o varios procesos de aprendizaje por parte de los estudiantes. Además, esta investigación también permite identificar y describir el proceso y resultados de los estudiantes durante y al final de una intervención diseñada para superar dichos obstáculos.

3.1.2 Investigación acción

La investigación – acción según Restrepo (2004) es una exploración de la práctica educativa en la que el maestro primero reflexiona acerca de esta, para después poder introducir

estrategias de mejoramiento. Es decir, la investigación- acción consiste en intervenir de forma participativa en la práctica educativa con el fin de mejorarla de acuerdo a las necesidades de la población estudiantil. De esta forma, se entiende que la investigación-acción tiene un enfoque cualitativo, que es el que permite hacer la exploración reflexiva, pero que además se complementa con la implementación de una acción de mejoramiento.

3.2 Unidad principal y unidades secundarias de análisis

La unidad principal de análisis de esta investigación es la comprensión lectora. Dicha unidad proveerá a esta investigación con datos acerca del desempeño de los estudiantes durante el proceso lector, lo que servirá para determinar los resultados acerca de si los estudiantes alcanzan después de la intervención un nivel de comprensión lectora literal, inferencial o crítico-intertextual.

Las unidades secundarias de esta investigación son el uso de estrategias de comprensión lectora durante el proceso lector y la motivación intrínseca por la lectura de textos literarios. Dichas sub unidades servirán, en primer lugar, para determinar en qué medida el uso de las estrategias de comprensión lectora ayudan a reforzar y a desarrollar las habilidades de comprensión lectora en los estudiantes y; en segundo lugar, para ver en qué medida influye la motivación por la lectura en la comprensión de textos literarios.

3.3 Universo poblacional

La población participante en esta investigación son los estudiantes que durante el año escolar 2016 pertenecieron al aula 501 JM, y en el 2017 empezaron el nuevo año escolar en el aula 601 JM del Colegio la Candelaria ubicado en el centro histórico de la ciudad de Bogotá. Los estudiantes que acuden a este colegio, como esta descrito en la agenda escolar, pertenecen a diferentes tipos de poblaciones como lo son: Afrodescendientes, indígenas, en condición de discapacidad, con extra edad, desplazados, en abandono, en protección del estado, menores trabajadores y estudiantes en condiciones de vulnerabilidad y condiciones socioeconómicas difíciles. Los estudiantes en su mayoría pertenecen al nivel 1 y 2 de Sisben ,muchos de ellos son hijos de vendedores ambulantes que laboran en el sector y deben trabajar junto con ellos, y algunos viven en hogares disfuncionales donde son, en muchas ocasiones, víctimas de violencia física, sexual y o psicológica.

La población constaba al principio de la investigación de 26 estudiantes y termino con 18 estudiantes al final. En los diarios de campo que se realizaron durante las observaciones a esta población se muestra que este grupo de niños tiene un grave problema de atención e indisciplina. Durante las horas de clase consignadas allí, se describe como para la profesora titular durante el año 2016 es muy difícil dar una explicación a todo el grupo a causa del ruido y la indisciplina en que ellos participan la mayoría del tiempo. Además, se evidencia que en muchas ocasiones los niños son violentos e irrespetuosos entre ellos y con la profesora, siendo muy difícil para ella tener el control de la situación.

En cuanto al desempeño académico de los niños se observaron las planillas de notas correspondientes al primer, segundo y tercer periodo académico del año 2016 y se evidencio que los estudiantes en su mayoría presentan un desempeño académico bajo, siendo solo siete niños los que tienen un desempeño académico satisfactorio. Adicionalmente, en los diarios de campo realizados al principio de la investigación se refleja, por las actitudes de los estudiantes frente a la evaluación y el interés por el cumplimiento de las tareas extra clase, que a la mayoría de los estudiantes no les interesan las notas que obtienen por su desempeño.

Finalmente, en la entrevista que se aplicó al principio de la investigación para indagar acerca de los hábitos de lectura de los estudiantes y la percepción que ellos tienen de los libros y el aprendizaje a través de la literatura, se evidencio que para la mayoría de los estudiantes del aula es muy aburrido asistir al colegio para tener que atender a las clases y que perciben la lectura como algo aburrido y que no sirve para nada.

3.4 Instrumentos de recolección de datos

Los instrumentos de recolección de datos que servirán para llevar a cabo los objetivos propuestos en esta investigación son: el examen diagnóstico pedagógico, la entrevista y los talleres realizados por los estudiantes en cada una de las fases del trabajo en el aula.

3.4.1 Exámenes diagnósticos pedagógicos

Los exámenes diagnósticos pedagógicos según Dueñas (2011) son una herramienta instrumental que sirve para obtener información de una situación o problemática que este en

estrecha relación con la educación. La información que proveen los exámenes diagnósticos pedagógicos favorece el estudio de las diferencias que presentan cada uno de los estudiantes con respecto a sus compañeros, lo cual sirve para clasificarlos de acuerdo a sus aptitudes o capacidades. De esta forma, aplicar exámenes diagnósticos pedagógicos de comprensión lectora a los estudiantes del curso 501 sirve para determinar cómo fue el desempeño de estos en el proceso de comprensión lectora antes y después de la intervención investigativa.

3.4.2 La entrevista

La entrevista como instrumento de recolección de datos sirve para obtener información específica y precisa a partir de la formulación de preguntas. Así, Cerda (1983) señala que *“Por medio de la entrevista se obtiene toda aquella información que no obtenemos por la observación, porque a través de ello podemos penetrar en el mundo interior del ser humano y conocer sus sentimientos, su estado, sus ideas, sus creencias y conocimientos”* (Pag.). De esta forma, la entrevista a los estudiantes del aula 501 sirve a esta investigación para recoger información acerca de las percepciones de estos frente al uso de estrategias de comprensión lectora que hicieron durante el proceso lector, y de qué forma sienten que estas les ayudaron a llevar a cabo y con éxito el análisis y comprensión de los textos literarios propuestos.

Adicionalmente, la aplicación de entrevistas en el aula sirve para determinar si los estudiantes se sintieron motivados intrínsecamente hacia la lectura de los textos literarios propuestos, si estos les gustaron y el porqué de dicho interés, para de esta forma conocer y

analizar la relación existente entre el interés o motivación intrínseca por los textos literarios y las posibilidades de hacer un ejercicio de análisis e interpretación exitoso de dichos textos.

3.4.3 Documentos

El último instrumento de recolección de datos son los documentos escritos que provean los estudiantes a partir del trabajo en los talleres que realizan en las intervenciones en cada una de las fases de la intervención. Según Ander- Egg (1994) los talleres son una práctica pedagógica en la que los estudiantes aprenden haciendo algo con base en la teoría y en los que entren en juego, para su desarrollo, las habilidades y conocimientos de estos. De esta forma, se interiorizan los nuevos conocimientos o se fortalecen los procesos mentales involucrados en llevar a cabo una tarea.

Por lo anterior, los talleres de comprensión de lectura propuestos están diseñados de tal forma que los estudiantes apliquen las diferentes estrategias de comprensión propuestas por Isabel Solé (1992) en el análisis de un texto literario. De esta forma, para recolectar los datos necesarios para determinar el alcance de la intervención, en los talleres quedan plasmadas, de forma escrita, todas las respuestas de los estudiantes a las preguntas contenidas en el taller. Dichas respuestas evidencian el proceso y el resultado de la aplicación de las estrategias de comprensión y si dicho proceso se está llevando a cabo de forma satisfactoria o no.

3.5 Consideraciones éticas

En la medida que esta investigación se lleva a cabo con un grupo de estudiantes menores de edad que proveen datos e información relevantes para determinar su impacto en el aula, es necesario que los padres o acudientes responsables de los niños autoricen y que estén de acuerdo con que se usen dichos datos e información para ser analizados e incluidos en los resultados del impacto que tiene la intervención que se aplicó. De esta forma, se envió un formato de consentimiento informado a los padres y/o acudientes donde se les informaba del propósito de la intervención y que debían firmar para dejar constancia de que autorizaban el uso de la información que proveyeran los niños de los cuales eran responsables para analizar los resultados de la intervención (Anexo 5). Dicho formato fue firmado por la mitad de los padres quedando 14 niños por fuera de la recolección y análisis de datos.

4. TRABAJO DE CAMPO

4.1 Proceso de investigación para determinar la problemática

El trabajo de campo realizado para determinar cuál era la problemática relacionada con la implementación de la literatura en el aula de clase que afectaba el proceso de aprendizaje de los estudiantes del aula 501 se llevó a cabo mediante observaciones del trabajo en el aula, dos diagnósticos pedagógicos (Anexos 1 y 2) y una entrevista individual (Anexo4). En primer lugar, para realizar las observaciones se hicieron diarios de campo de la clase de español y de la primera hora de trabajo en el aula (6:15am a 7 am) que está destinada a la lectura libre de un libro que cada niño debía llevar todos los días (Anexo 3). En total se hicieron diarios de campo de la clase de español de la semana 1 a la 5 y cinco diarios de campo de la hora de lectura.

En segundo lugar, para aplicar los diagnósticos pedagógicos que servirían para determinar el nivel de lectura y escritura en el que estaban los niños se utilizaron dos clases. En la primera clase se leyó el cuento de Herman Hesse El nuevo traje del emperador y después los niños resolvieron un cuestionario de ocho preguntas (cuatro literales y cuatro inferenciales) con respecto a su comprensión del cuento y; en la segunda clase, los niños utilizaron el tiempo para escribir una pequeña historia inventada por ellos en la que el personaje principal era un personaje animado que les gustara.

Finalmente, para llevar a cabo la entrevista se utilizó el tiempo de dos de los descansos en los que los niños participaron por turnos en esta. Dicha entrevista comprendía cinco preguntas

orientadas a determinar los hábitos lectores, la relación con la literatura y los gustos de los niños. Las respuestas de los niños eran escritas en un documento de Word a medida que ellos iban participando.

4.2 Proceso de aplicación de la intervención pedagógica

La intervención propuesta para aplicar en el aula de clase estuvo orientada, en primer lugar, a que los estudiantes aplicaran las estrategias de comprensión lectora propuestas por Solé (1992) y Goodman (1998), teniendo en cuenta que estas se incluyen y se complementan entre sí. De esta forma, para diseñar los talleres dichas estrategias se organizaron de tal manera que se incluyan las propuestas por los dos autores así: **1. Activación conocimientos previos; 2. Hacer predicciones a partir del contenido del texto; 3. Verificar y corregir las predicciones; 4. Construir inferencias o hipótesis y; 5. Resumir el contenido teniendo en cuenta lo más importante del texto.**

A este respecto, teniendo en cuenta lo planteado por Solé (1992), que dice que el maestro debe ser quien guía a los estudiantes en el uso correcto de las estrategias de comprensión en un proceso constructivista y los provee de las herramientas necesarias para que ellos puedan aplicarlas, el trabajo destinado a aplicar las anteriores estrategias de comprensión en cada una de las fases se llevó a cabo a partir de preguntas orientadas a que los estudiantes, para lograr responderlas, aplicaran las estrategias expuestas anteriormente y así logaran hacer inferencias. De esta forma, el investigador es el guía de dicho ejercicio y quien provee a los estudiantes con

las preguntas de aplicación, que son las herramientas necesarias para aprender a aplicar las estrategias de forma exitosa.

En segundo lugar, esta intervención estuvo orientada a trabajar con textos que despertaran el interés intrínseco por su lectura en los estudiantes para que se garantizara un ejercicio de análisis y de comprensión de dichos textos. De esta forma, se aplicó una encuesta en la que se proponían algunos temas que pueden aparecer en los textos literarios para que los niños escogieran entre estos todos los que les interesaran más, y se dejó un espacio para que propusieran algunos que no aparecieran (Anexo 6). Los resultados de dicha encuesta mostraron que la mayoría de niños querían textos de terror y ficción y otro grupo considerable querían cuentos de animales y de amor. Por tal motivo, los textos propuestos en cada una de las fases fueron escogidos de acuerdo a esos temas para que se despertara el interés por su lectura.

En tercer lugar, teniendo en cuenta que la primera y segunda condición que proponen Palincsar & Brown (1983) para que haya comprensión de textos es que estos estén acordes con el conocimiento previo del lector y que tengan una estructura coherente y con cohesión, el trabajo durante la intervención pedagógica se hará a partir de textos que presenten dichas características estructurales y que sean aptos para que niños de entre 10 y 14 años los entiendan. De esta forma, teniendo en cuenta los temas que los estudiantes quieren encontrar en los cuentos, se trabajara con adaptaciones para niños de algunos textos de la literatura mundial relacionados en el cronograma que se presenta más adelante.

Finalmente, hay que resaltar que el propósito de trabajar las estrategias de comprensión lectora en el aula fue que los estudiantes pudieran llegar a un nivel de comprensión de lectura más alto del que dominaban al iniciar la intervención pedagógica. Para ello, la intervención se dividió en tres fases llamadas: fase de sensibilización, fase de producción y fase de evaluación, que sirvieron para dividir y organizar el trabajo en el aula durante la intervención pedagógica de forma significativa.

4.2.1 Fase de sensibilización

Teniendo en cuenta que una de las condiciones de las que hablan Palincsar y Brown (1984) para comprender los textos que se leen es que haya coherencia y cohesión y lo planteado por Solé (1992) que explica que antes de comprender el significado de un texto los individuos deben ser capaces de comprender su estructura, organización y la semántica de las palabras y/o elementos que se presenten en este para de estar forma ser capaces de llevar a cabo un ejercicio de análisis, esta fase comprende un repaso de dichos aspectos al mismo tiempo que se empiezan a trabajar las estrategias de comprensión lectora para que los estudiantes empiecen a relacionarse con ellas y a utilizarlas.

Así, conjuntamente con la aplicación de estrategias de comprensión, en esta fase se lleva a cabo un repaso del uso apropiado de los signos de puntuación, significado de las palabras de acuerdo a su referente (sustantivo, adjetivo, artículo, verbo etc), de la construcción de oraciones y estructura y organización de textos audiovisuales y escritos, con el fin de que los estudiantes repasen todo lo concerniente a sus conocimientos gramaticales y sus conocimientos referentes a

la organización y estructura lógica de textos para que sean capaces de comprender mejor lo que leen.

De esta forma, las actividades de la fase de sensibilización consisten en una serie de talleres que primero presentan una explicación o repaso de un tema gramatical y/o estructural; segundo, un ejercicio práctico en el que los estudiantes pueden aplicar dicho contenido que se les presenta y lo refuercen y; por último, la lectura de una adaptación escrita de un texto literario basado en los intereses de los estudiantes que, entre líneas a medida que avanza la lectura, contiene una serie de preguntas escritas que están orientadas a que los estudiantes empiecen de forma paulatina a aplicar las estrategias que se espera que interioricen al final de la intervención y a dar cuenta de una comprensión inferencial. (Anexo 7).

4.2.2 Fase de práctica

En esta fase, después de que los estudiantes reforzaron su conocimiento gramatical, estructural y organizacional para comprender mejor los textos literarios audiovisuales y escritos que leen, se trabajó en actividades orientadas a que ellos continuaran con el proceso de fortalecer las estrategias de comprensión de lectura para lograr comprender y dar significado a los textos literarios trabajados. Para ello, en cada una de las actividades se trabajó a partir de una lectura de una adaptación de un texto literario basado en los intereses de los estudiantes que en algunas ocasiones fue escrito, y en otras, audiovisual.

En dicho proceso, a medida que se leía el texto literario se hacían pequeñas pausas en las que se iban respondiendo una serie de preguntas que el estudiante encontraba a medida que avanzaba la lectura. Para responder dichas preguntas de manera satisfactoria era necesario que los estudiantes aplicaran de forma simultánea las estrategias cognitivas de comprensión que ya se habían presentado en la primera fase y de esta forma los estudiantes continuaran en un proceso de interiorización de estas (Anexo 8).

4.2.3 Fase de evaluación

Finalmente, la fase de evaluación fue destinada a evaluar si los estudiantes efectivamente aprendieron a aplicar las estrategias de comprensión de lectura para lograr hacer una lectura comprensiva de un texto literario y si se sintieron motivados a la lectura de los textos propuestos. De esta forma, esta fase consistió en aplicar algunos diagnósticos pedagógicos de los que habla Dueñas (2011) para medir a que nivel de comprensión de lectura llegan los estudiantes cuando leen un texto después de haber trabajado en las fases anteriores y si hacen uso de las estrategias de comprensión (Anexo 9). Adicionalmente, se en esta fase se lleva a cabo una entrevista oral para determinar si hubo motivación o no al momento de leer los textos literarios propuestos (Anexo 10).

4.3 Recursos

Los recursos utilizados para llevar a cabo las actividades de todas las fases de la investigación y los utilizados en el proceso investigativo para determinar la problemática fueron:

1. Talleres escritos en hojas en los que los estudiantes encuentran explicaciones y actividades para resolver en las mismas hojas.
2. Adaptaciones escritas de textos literarios basados en los intereses de los estudiantes.
3. Adaptaciones audiovisuales de textos literarios basados en los intereses de los estudiantes.
4. Encuestas.
5. Cámara de video.
6. Televisor y DVD.
7. Blogs

4.4 Cronograma

El siguiente cronograma de trabajo muestra las actividades de la intervención pedagógica llevadas a cabo de acuerdo a la disponibilidad de tiempo en el candelario educativo de la institución.

Fase de sensibilización	Semana del 5 al 9 de Septiembre Explicación y ejercicio práctico del uso de la coma y el punto. Adaptación escrita y audiovisual para niños del cuento el retrato Oval de Edgar Allan Poe y taller de comprensión de lectura orientado a aplicar las estrategias de comprensión.
	Semana del 12 al 16 de septiembre Cuento El Gigante Egoísta de Oscar Wilde. Ejercicio práctico del uso del punto e introducción al uso del punto y coma. Taller de comprensión de lectura orientado a aplicar las estrategias de comprensión de lectura.
	Semana 19- 23 de Septiembre Cuento el León y el Perrito de León Tolstoi. Introducción al uso de los signos de interrogación y de exclamación y ejercicio práctico. Taller de comprensión de lectura orientado a aplicar las estrategias de comprensión. Explicación y énfasis en la estrategia de predecir a partir del contenido del cuento.
	Semana del 26 al 30 de septiembre Cuento el fantasma de Canterville de Oscar Wilde adaptado para niños y su adaptación audiovisual. Introducción a las partes de la oración y ejercicio de aplicación. Taller de comprensión de lectura en el que se fomente el trabajo de las estrategias de comprensión. Explicación y énfasis de la estrategia de Verificar y/o Corregir las predicciones.

	Semana del 3 al 7 de octubre Adaptación escrita del cuento el gato negro de Edgar Allan Poe. Ejercicio práctico para identificar y escribir oraciones coherentes. Taller de comprensión de lectura en el que se fomenten las estrategias de comprensión. Explicación y énfasis en la estrategia de Construir Inferencias.
	Semana del 17 al 21 de Octubre Adaptación escrita y audiovisual para niños del cuento El Corazón delator de Edgar Allan Poe. Practica del uso de oraciones simples y oraciones compuestas junto con el uso de signos de puntuación. Taller de identificación y organización coherente de oraciones simples y oraciones compuestas junto con los signos de puntuación. Taller de comprensión de lectura en el que se fomente el trabajo de las estrategias de comprensión. Explicación y práctica de como sintetizar un texto.
Fase de Práctica.	Semana del 24 al 28 de octubre. Adaptación audiovisual de la Leyenda El Jinete sin cabeza de Disney. Taller de comprensión de lectura en el que se fomenten las estrategias que hacen posible la Predicción, Inferencia, verificación- corrección, construcción de inferencias para la comprensión y sintetizar la información.
	Semana del 31 al 4 de Noviembre. Cuento escrito El Príncipe Feliz de Oscar Wilde y su adaptación audiovisual para niños. Taller de comprensión de lectura en el que se fomente el uso de estrategias que hagan posible la Predicción, la Inferencia, la verificación y corrección, construcción de inferencias y sintetizar la información.
	Semana del 20 al 24 de febrero. Cuento el Ruiseñor y la rosa de Oscar Wilde. Taller de comprensión de lectura en el que se fomente el uso de las estrategias de comprensión.
	Semana del 27 de febrero al 3 de marzo Cuento algo muy malo va a pasar en este pueblo de Gabriel García Márquez. Taller de comprensión de lectura en el que se trabajen las habilidades de Anticipación, Predicción, Inferencia, verificación y corrección, construcción de inferencias y síntesis de la información para la comprensión de lectura.
Fase de evaluación	Semana del 6 al 10 de marzo Adaptación audiovisual de Disney del príncipe y el mendigo de Mark Twain para niños. Evaluación de comprensión de Lectura literal e inferencial y ejercicio de reflexión escrito sobre el uso de estrategias para comprender los textos.
	Semana del 13 de marzo al 17 marzo. Cuento El viejo Farol de Hans Cristian Andersen. Evaluación de comprensión de Lectura y ejercicio de reflexión escrito sobre el uso de estrategias para

	comprender los textos.
	Semana del 27 al 31 de marzo Cuento El Patito Feo de Hans Cristian Andersen. Evaluación de comprensión de Lectura literal e inferencial y ejercicio de reflexión escrito sobre el uso de estrategias para comprender los textos. Entrevista con pregunta de reflexión acerca del uso de estrategias de comprensión y motivación intrínseca por la lectura de textos literarios.

Tabla N 1

5. EXPLICITACIÓN DE LA ORGANIZACIÓN Y ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN

Según Freeman (1998) organizar la información para analizarla sirve para construir un esquema donde se muestran todos los datos que ya tenemos. De esta forma, el autor propone cuatro procedimientos para construir dicho esquema que son: 1. **NOMBRAR**, que consiste en ir reconociendo todos los elementos en común o los patrones que más se repiten en cada uno de los instrumentos de recolección de datos; 2. **AGRUPAR**, que consiste en reunir los datos que ya fueron nombrados en el procedimiento anterior en categorías y de esa forma comenzar a crear un esquema a partir de estos; 3. **ENCONTRAR RELACIONES**, que consiste en establecer las relaciones entre los datos agrupados en cada categoría y; 4. **VISUALIZAR DATOS**, que consiste en establecer una interpretación de los datos para poder visualizarlos de manera concreta.

Por lo anterior, la organización y análisis de los datos se llevó a cabo a partir de los cuatro procedimientos propuestos por Freeman (1998), para que de esta forma se pueda obtener un esquema en el que se visualice el alcance de la intervención propuesta para trabajar en el aula. De esta forma, teniendo en cuenta dichos procedimientos los datos se analizaron como se muestra a continuación teniendo en cuenta la pregunta de investigación:

1. Nombrar: Para llevar a cabo este primer paso se hizo una revisión de los datos que proveían los talleres trabajados en la primera y segunda fase, los diagnósticos de comprensión y las entrevistas, y se empezaron a identificar los patrones que se repiten en cada uno de ellos.

Dichos patrones que se identificaron se resaltaron con color azul para que de esta forma fuera fácil identificarlos para poder llevar a cabo el segundo procedimiento.

2. Agrupar: Después de haber identificado y nombrado los patrones que se iban formando en todos los instrumentos de recolección de datos se empezaron a analizar las características que tenían en común entre ellos para que de esta forma se pudieran agrupar en grupos como se ve en el siguiente cuadro:

COMPRESION DE LOS TEXTOS	USO ADECUADO DE ESTRATEGIAS DE COMPRESION	MOTIVACION A LA LECTURA DE LOS TEXTOS PROPUESTOS
Los estudiantes escogen la respuesta correcta a las preguntas inferenciales basadas en textos literarios.	Los estudiantes dan su opinión acerca de lo que creen que se van a tratar los textos literarios.	“Me gustaron todos los cuentos”
Los estudiantes expresan de forma escrita y oral el significado de los textos y la intención comunicativa del autor de estos.	Los estudiantes expresan sus ideas acerca de lo que creen que va a ocurrir en los textos literarios a medida que los leen.	“Hice todas las lecturas porque eran interesantes”
	Los estudiantes corrigen y confirman las ideas acerca de lo que va a ocurrir en el texto a medida que van leyendo.	“los cuentos estaban chéveres”
	Los estudiantes hacen inferencias acerca del contenido del texto y las argumentan de forma escrita.	“Me gustaron porque es la primera vez que traen cuentos interesantes”
	Los estudiantes hacen resúmenes con los elementos más importantes de los textos que leen.	
	“ entendí el cuento porque las preguntas que habían me ayudaron a entender”	

	“entendí porque habían preguntas que me pusieron a pensar”	
--	---	--

Tabla N 2

3. Encontrar relaciones: Después de haber agrupado y organizado todos los datos encontrados por grupos, estos se analizaron para poder encontrar las relaciones existentes entre ellos, de lo que resulto el siguiente esquema categorial:

PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN	CATEGORÍAS	SUBCATEGORÍAS
¿Cómo el uso de estrategias de comprensión, durante la lectura de adaptaciones de textos literarios basados en los intereses de los estudiantes del aula 501 del Colegio La Candelaria, incide en el fortalecimiento de la comprensión lectora?	1.Comprendo lo que leo	
	2. Pongo en marcha estrategias cognitivas para entender lo que leo	2.1 Activo mis conocimientos previos. 2.2 Hago predicciones 2.3 Verifico y Corrijo mis inferencias y predicciones. 2.4 Construyo inferencias 2.5 Sintetizo la información teniendo en cuenta lo más importante del texto.
	3. Me gusta lo que leo.	

Tabla N 3

4. Visualizar los datos: Este es el último procedimiento y consiste en hacer una interpretación de los datos por categorías para poder visualizarlos de manera concreta y determinar cuáles fueron los resultados de la intervención pedagógica. De esta forma, a continuación se describen los resultados encontrados.

6. RESULTADOS

6.1 Categoría N 1: Comprendo lo que leo.

Esta categoría está relacionada con el proceso de comprensión de lectura de los estudiantes que, de acuerdo con Solé (1992), debe caracterizarse por ser un proceso en el que se relacionan los conocimientos previos con la información que va proveyendo el texto leído y en el que se pasa progresivamente por el nivel literal, inferencial y crítico. A este respecto, la autora dice que en el nivel literal los lectores pueden dar cuenta de la información explícita en el texto como tiempo y lugares, ideas principales y de relaciones de causa y efecto, mientras que, en el nivel inferencial, pueden inferir y comprender el significado del texto que leen.

Partiendo de lo anterior, en el diagnóstico de comprensión de lectura llevado a cabo antes de aplicar la intervención pedagógica, que comprendía tres preguntas literales (1, 2,3) y cuatro inferenciales (4, 5, 6,7) basadas en el cuento “El nuevo traje del emperador” de Hans Christian Andersen (Anexo 2) , se evidenció que un poco más de la mitad de los estudiantes lograban llegar a un nivel literal y de estos, solo unos pocos lograban llegar a un nivel inferencial, como puede verse en los siguientes ejemplos:

Laura Ximena Beltran Tizora MARI SANCHEZ PEREZ

Taller de diagnóstico

- Según los estafadores, ¿Cuál era la virtud que tenían las prendas que ellos confeccionaban?
 - ☒ a. Ser invisibles a las personas irremediablemente tontas.
 - ☒ b. Ser muy hermosas y elegantes.
 - ☒ c. Estar diseñadas con las mejores sedas y los mejores hilos.
- ¿Para qué el emperador quería adquirir las prendas hechas por los estafadores?
 - ☒ a. Para verse elegante.
 - ☒ b. Para averiguar cuáles de sus funcionarios eran lo suficientemente tontos para su cargo.
 - ☒ c. Para estar a la moda.
- ¿Por qué el ministro del emperador dijo que la prenda era preciosa y maravillosa?
 - ☒ a. Porque no quería que los demás pensaran que él era un tonto.
 - ☒ b. Porque realmente pensaba que la prenda era preciosa y maravillosa.
 - ☒ c. Porque quería agradar al emperador con su respuesta.
- ¿Por qué el emperador no podía ver su nuevo traje?
 - ☒ a. Porque el emperador era un tonto.
 - ☒ b. Porque el traje era invisible.
 - ☒ c. Porque el traje realmente no existía.
- ¿Por qué los estafadores le preguntan al emperador si cree que las prendas que están confeccionando son admirables?
 - ☒ a. Porque querían conocer la opinión del emperador acerca de las prendas que estaban confeccionando.
 - ☒ b. Porque querían engañar al emperador.
 - ☒ c. Porque querían estar seguros de que estaban haciendo un buen trabajo.
- ¿Por qué un niño dijo desconcertado que el emperador no llevaba nada puesto?
 - ☒ a. Porque realmente el emperador no llevaba nada puesto.
 - ☒ b. Porque el niño era irremediablemente tonto y el traje no podía ser visto por tontos.
 - ☒ c. Porque al niño no le importaba que creyeran que él era un tonto.
- ¿Cuál es el tema principal del cuento?
 - ☒ a. Compartir colectivamente una idea errónea por el miedo a ser menospreciados.
 - ☒ b. La obsesión del emperador por los trajes hermosos y elegantes.
 - ☒ c. La sinceridad de un niño que no le importa parecer un tonto al decir lo que piensa.

Taller de diagnóstico

- Según los estafadores, ¿Cuál era la virtud que tenían las prendas que ellos confeccionaban?
 - ☒ a. Ser invisibles a las personas irremediablemente tontas.
 - ☒ b. Ser muy hermosas y elegantes.
 - ☒ c. Estar diseñadas con las mejores sedas y los mejores hilos.
- ¿Para qué el emperador quería adquirir las prendas hechas por los estafadores?
 - ☒ a. Para verse elegante.
 - ☒ b. Para averiguar cuáles de sus funcionarios eran lo suficientemente tontos para su cargo.
 - ☒ c. Para estar a la moda.
- ¿Por qué el ministro del emperador dijo que la prenda era preciosa y maravillosa?
 - ☒ a. Porque no quería que los demás pensaran que él era un tonto.
 - ☒ b. Porque realmente pensaba que la prenda era preciosa y maravillosa.
 - ☒ c. Porque quería agradar al emperador con su respuesta.
- ¿Por qué el emperador no podía ver su nuevo traje?
 - ☒ a. Porque el emperador era un tonto.
 - ☒ b. Porque el traje era invisible.
 - ☒ c. Porque el traje realmente no existía.
- ¿Por qué los estafadores le preguntan al emperador si cree que las prendas que están confeccionando son admirables?
 - ☒ a. Porque querían conocer la opinión del emperador acerca de las prendas que estaban confeccionando.
 - ☒ b. Porque querían engañar al emperador.
 - ☒ c. Porque querían estar seguros de que estaban haciendo un buen trabajo.
- ¿Por qué un niño dijo desconcertado que el emperador no llevaba nada puesto?
 - ☒ a. Porque realmente el emperador no llevaba nada puesto.
 - ☒ b. Porque el niño era irremediablemente tonto y el traje no podía ser visto por tontos.
 - ☒ c. Porque al niño no le importaba que creyeran que él era un tonto.
- ¿Cuál es el tema principal del cuento?
 - ☒ a. Compartir colectivamente una idea errónea por el miedo a ser menospreciados.
 - ☒ b. La obsesión del emperador por los trajes hermosos y elegantes.
 - ☒ c. La sinceridad de un niño que no le importa parecer un tonto al decir lo que piensa.

Figura N 1, Diagnóstico de comprensión de lectura N1.

Como se observa en las imágenes, el nivel de comprensión de lectura mostrado por los estudiantes evidenció una gran dificultad con respecto a la lectura ya que, según Piaget (1978), los niños con edades entre 10 y 14 años ya se encuentran en la capacidad de comprender inferencialmente los textos que leen.

Después de analizar los diagnósticos podemos inferir que este problema, a partir de lo planteado por Van Dijk & Kintsch (1983), se debe a que la mayoría de los estudiantes tenían dificultades al relacionar la información del texto con sus conocimientos previos, ya que de lo contrario hubieran podido lograr hacer inferencias y responder adecuadamente las preguntas presentadas en el diagnóstico. De esta forma, en los siguientes ejemplos del primer taller de la

intervención, en el que se trabajó el cuento “El león y el perrito” de León Tolstoi, se evidencia dicha dificultad en la medida que los estudiantes no lograron responder adecuadamente una pregunta en la cual debían relacionar el afecto que el león le tenía al primer perrito con lo que ellos conocían acerca del afecto entre familiares y/o amigos:

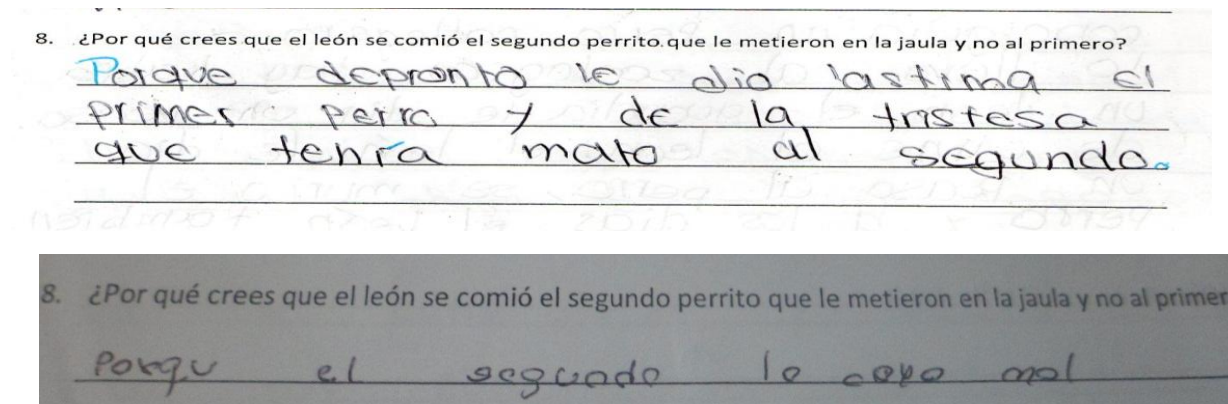


Figura N 2, Taller de Comprensión de lectura N 2 Pregunta 8

A través de la intervención pedagógica se evidencio en el análisis de los datos recolectados que los estudiantes pasaron de un nivel literal, en el que solo reconocían personajes, tiempo, contexto e ideas principales, como se ve en los anteriores ejemplos del diagnóstico de comprensión, a un nivel inferencial en el que reconocen y dan cuenta del sentido local y global del texto, de la intención comunicativa del autor y en el que hacen interpretaciones e inferencias con respecto a la lectura. De esta forma, dichos datos se pueden ver en los siguientes ejemplos de los resultados en un ejercicio de lectura basado en el cuento “El Viejo Farol” de Hans Christian Andersen en el que las preguntas 1 y 2 son literales y las 3,4 y 5 inferenciales:

1. ¿Por qué el farol iba a ser fundido?

- ☒ a. Porque estaba viejo y ya había pasado su vida útil como iluminador de calles.
- ☐ b. Porque ya no iluminaba bien.
- ☐ c. Porque estaba dañado y debían remplazarlo por otro.

2. ¿A qué se refiere el farol cuando piensa que él ha visto muchas cosas en las cosas en las calles que ha iluminado?

- ☐ a. Que su trabajo como iluminador de calles era monótono.
- ☒ b. Que él tiene una gran experiencia acumulada acerca del mundo y que esa experiencia lo ha ayudado a comprenderlo.
- ☐ c. Que va a extrañar todo lo que veía en las calles cuando sea retirado de su puesto como iluminador.

3. Cuando el viento dice: "En ese caso voy a hacerte un regalo; voy a airearte la cabeza de tal modo, que no sólo recordará clara y perfectamente todo lo que has oído y visto, sino que además verás con la mayor lucidez cuanto se lea o se cuente en tu presencia." ¿Para qué sirve ese regalo?

4. ¿Por qué para que las personas vean todas las cosas como el farol las ve y las entiende primero deben encender una vela dentro de él?

- ☒ a. Porque la vela representa el interés de las personas por conocer la experiencia que tiene el farol en el mundo.
- ☐ b. Porque el farol recibió un regalo mágico y para que la magia funcione se necesita una vela.
- ☐ c. Porque sin la vela el farol pierde todos sus poderes.

5. En la parte en la que el farol desea tener una vela en su interior para poder mostrarle a la anciana como era los elefantes ¿Qué quería decir el autor del cuento?

- ☒ a. Que necesitaba la vela para que la magia funcionara.
- ☐ b. Que la anciana necesitaba interesarse en la experiencia que tenía el farol en el mundo para poder entender cómo eran los elefantes así no los tuviera en frente de ella.
- ☐ c. Que el farol desea que la anciana supiera cómo funcionaba la magia para poder ver elefantes.

6. Para que el candelabro nunca olvide su experiencia en el mundo, y para que gracias a esta pueda comprender las historias de los demás.

- ☒ a. Para que no este triste a donde vaya a ir después de ser retirado de la calle que iluminaba.
- ☐ b. Para que les pueda contar a las demás cosas con las que se encuentre todo lo que vio mientras trabajo como iluminador y de esta forma no aburrirse.

7. ¿Por qué para que las personas vean todas las cosas como el farol las ve y las entiende primero deben encender una vela dentro de él?

- ☒ a. Porque la vela representa el interés de las personas por conocer la experiencia que tiene el farol en el mundo.
- ☐ b. Porque el farol recibió un regalo mágico y para que la magia funcione se necesita una vela.
- ☐ c. Porque sin la vela el farol pierde todos sus poderes.

8. En la parte en la que el farol desea tener una vela en su interior para poder mostrarle a la anciana como era los elefantes ¿Qué quería decir el autor del cuento?

- ☒ a. Que necesitaba la vela para que la magia funcionara.
- ☐ b. Que la anciana necesitaba interesarse en la experiencia que tenía el farol en el mundo para poder entender cómo eran los elefantes así no los tuviera en frente de ella.
- ☐ c. Que el farol desea que la anciana supiera cómo funcionaba la magia para poder ver elefantes.

Figura N 3, Diagnostico de comprensión de lectura. Intervención N 12

A partir de los anteriores resultados podemos inferir que durante la intervención los estudiantes lograron relacionar sus conocimientos previos con la información que les proveían los textos ya que, como lo proponen Van Dijk & Kintsch (1983), esa es la condición primordial que permite hacer una comprensión inferencial y dar cuenta del significado de los textos que leen. De esta forma, en los siguientes ejemplos de las respuestas de los estudiantes a una pregunta basada en el cuento "Algo malo va a suceder en este pueblo" de Gabriel García Márquez podemos ver como se evidencia, a partir de lo que escribieron los estudiantes, que ellos hacen

inferencias gracias a que relacionaron los hechos relatados en el cuento con lo que ya conocen acerca de los “chismes” o habladurías.

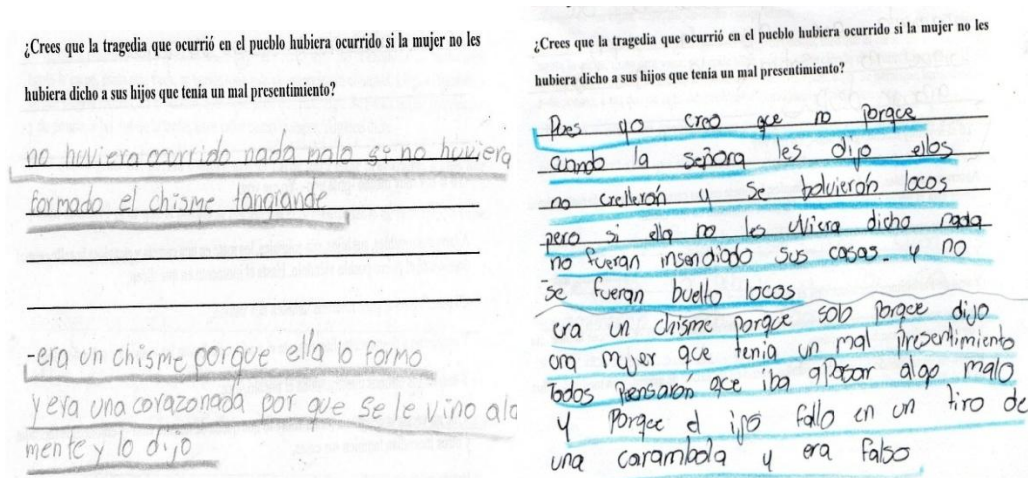


Figura N 4, Taller de comprensión lectora, Intervención N 10

Finalmente, el mejoramiento en las habilidades para relacionar la información de la memoria a largo plazo con la información proveniente de los textos que ayudo a los estudiantes a mejorar sus niveles de comprensión de lectura puede explicarse, como lo proponen Baker y Brown (1984), a partir del hecho de que ellos están en la capacidad de desarrollar y usar estrategias para llevar a cabo procesos cognitivos como el que involucra la comprensión lectora. De esta forma, en el análisis de la siguiente categoría se muestra como fue el uso de dichas estrategias que llevaron a cabo los estudiantes a través de la intervención pedagógica.

6.2 Categoría N 2: Pongo en marcha estrategias cognitivas para comprender lo que leo.

Esta categoría está relacionada con el uso de estrategias de comprensión que ponen en marcha los estudiantes para poder relacionar de forma acertada la información procedente del texto con la información almacenada en la MLP (Memoria a largo plazo) o conocimiento del mundo, para así poder comprender los textos de forma exitosa. A este respecto, Baker & Brown (1984) proponen que los individuos a partir de los 10 años ya se encuentran en la capacidad de ejercer control sobre su pensamiento, activar mecanismos de autocontrol y de desarrollar y usar estrategias de comprensión. Adicionalmente, Palincsar y Brown (1984) dicen que el uso de dichas de estrategias son las que ayudan a todos los lectores a hacer una interpretación precisa de los textos y evitar errores de comprensión.

Partiendo de lo anterior, se analizó el desempeño de los estudiantes durante la primera fase de la investigación en la que se les presentaron preguntas partiendo de los textos trabajados que, para poder ser respondidas acertadamente, involucraban el uso progresivo de las diferentes estrategias de comprensión propuestas por Solé (1992) y Goodman (1998) (Activación de conocimientos previos, Predicción, Corrección o Verificación, Construcción de Inferencias, sintetizar la información). De esta forma, se evidenció que la mayoría de estudiantes, al principio de la intervención, solo aplicaban la estrategia de activar conocimientos previos de forma exitosa, pero que no hacían un uso adecuado de las demás, como se explica a continuación.

La estrategia de **activación de conocimientos previos** es descrita por Solé (1992) como la capacidad de los individuos de pensar en lo que ya saben acerca de algún tema, para así generar nuevos conocimientos o poder comprender una situación relacionada con estos. De esta forma, podemos decir que los estudiantes la aplicaban de forma satisfactoria, como lo podemos ver en los siguientes ejemplos de una pregunta tomada del taller basado en el cuento “El Gigante Egoísta” de Oscar Wilde, en la que los estudiantes debían expresar lo que ya sabían del tema del que iba a tratar el cuento:

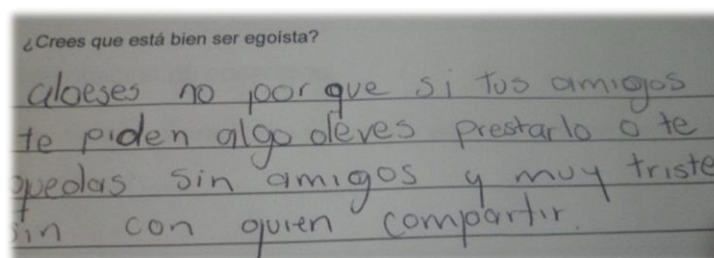


Figura N 5, Taller de comprensión lectora El Gigante Egoísta, Intervención 2

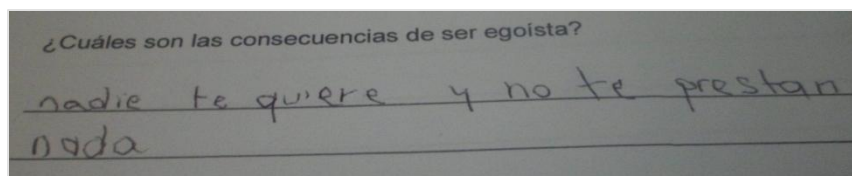


Figura N 6, Taller de comprensión lectora El Gigante Egoísta, Intervención 2

Como se ve en las anteriores imágenes, al hacer una activación de los conocimientos previos de forma satisfactoria, se espera que los estudiantes también puedan hacer predicciones acerca de los textos que leen. Sin embargo, después de activar los conocimientos previos los estudiantes no lograban llevar más lejos su proceso de comprensión y aplicar las estrategias de

predicción, verificación y/o corrección, construcción de inferencias y sintetizar la información, como se evidencia en los siguientes ejemplos de las respuestas de preguntas basadas en el cuento:

En los siguientes ejemplos, las respuestas a dos preguntas orientadas a que los estudiantes hicieran predicciones, se evidencia que, o no las hacen (figura N 7), o simplemente proponen algunas que no tienen consistencia con el contenido del cuento (figura N 8). Por tal razón no es posible que haya verificación y/o corrección de predicciones:

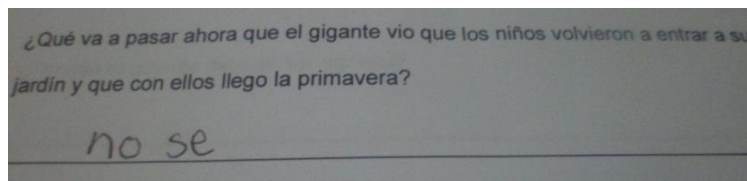


Figura N 7, Taller de comprensión lectora El Gigante Egoísta, Intervención 2

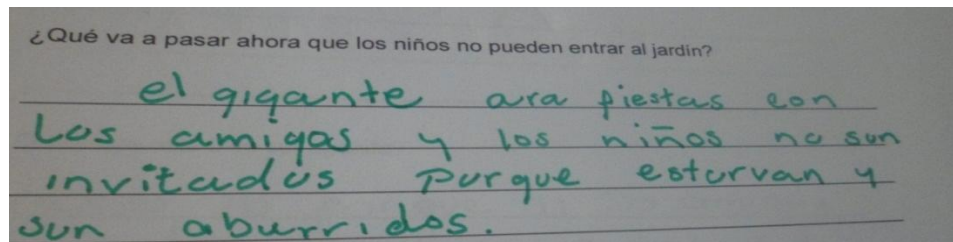


Figura N 8, Taller de comprensión lectora El Gigante Egoísta, Intervención 2

Igualmente las respuestas a preguntas orientadas a que los estudiantes hicieran inferencias del cuento, se evidencia que dichas inferencias no tenían lógica con respecto a su contenido:

Por qué el gigante dejó de ser egoísta?

El niño pequeño lo
enbrujo

Figura N9, Taller de comprensión lectora El Gigante Egoísta, Intervención 2

¿Por qué el jardín del gigante egoísta seguía en invierno?

Por un echizo por ser un
egoísta

Figura N 10, Taller de comprensión lectora El Gigante Egoísta, Intervención 2

Finalmente, en el siguiente ejemplo se ve el resultado del ejercicio orientado a sintetizar la información del cuento, en el cual se omiten detalles muy importantes para su comprensión:

El gigante egoísta

Era un gigante egoísta, su patio nunca florecía, siempre quedaba en invierno, las flores le tenían miedo y decían que era un gigante muy egoísta, un día se fue a donde su amigo para hablar con él, cuando se fue florecieron las flores de todo su jardín los árboles cogieron color y el piso se puso verde de césped, los niños jugaban y jugaban, se trepaban a los árboles, pero uno de ellos no alcanzaba, era un bebesito, el árbol se agachaba lo más que podía y llegó el gigante, todos corrieron pero el bebe no lo vio llegar, por sus hojas encharcadas, después quitó los letreros y dejó que todos los niños jugaran, después volvió a ver al niño y al verlo se murió con el niño debajo del árbol.

Figura N11, Taller de comprensión lectora El Gigante Egoísta, Intervención 2

En las anteriores ejemplos se evidencia que los estudiantes, al principio de la intervención, tenían problemas para usar las estrategias de comprensión de predecir, verificar, corregir, construir inferencias y sintetizar la información, y que solo podían activar sus conocimientos previos. A este respecto, Solé (1992) dice que las estrategias de comprensión que cada individuo está en capacidad de usar no son estables sino que, por el contrario, deben ser aprendidas y entrenadas para poder ser usadas. Así, podemos inferir que el problema de los estudiantes se debía a que no existía un espacio durante el tiempo en el aula de clase para aprender y entrenar dichas estrategias, como se puede ver en el siguiente ejemplo tomado de un diario de campo llevado a cabo al principio de la investigación:

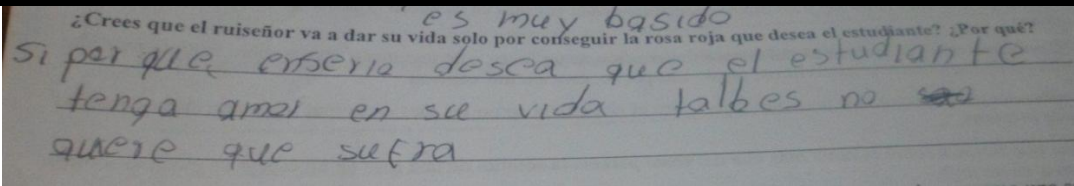
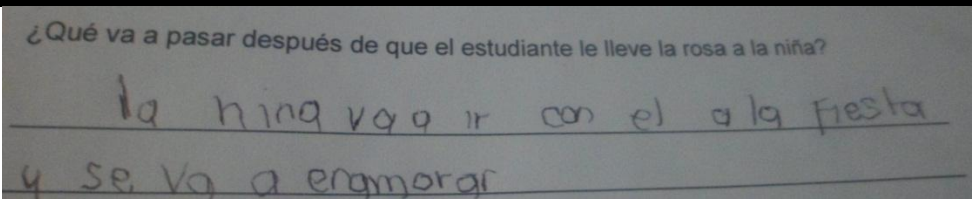
DESCRIPCION	ANÁLISIS
Los estudiantes pasan al frente de la clase a hacer una lectura en voz alta de un texto que la profesora titular escoge de una revista de actualidad. La nota de dicho ejercicio se determina de acuerdo a la claridad en la vocalización y la fluidez de la lectura que llevan a cabo los estudiantes.	Lo importante en ese ejercicio de lectura es entrenar la capacidad de los estudiantes de decodificar un texto y de vocalizar sin errores de pronunciación. Sin embargo, no se evidencia que este esté destinado a que los estudiantes comprendan lo que lean.

Tabla N 4 Fragmento de diario de campo N 4, marzo 10 del 2016, punto 8

De esta forma, durante la aplicación de la intervención pedagógica, después de haber llevado a cabo talleres orientados a desarrollar y entrenar progresivamente las estrategias de comprensión propuestas por Solé (1992) y Goodman (1998), se evidenció que los estudiantes, a diferencia de su desempeño al principio de la intervención, hacían un uso adecuado de todas

estas, lo que les permitió construir inferencias acertadas del contenido de los textos como se explica a continuación.

En primer lugar, durante el trabajo en la intervención, teniendo en cuenta que los estudiantes ya podían activar sus conocimientos previos, es visible cómo aprendieron a aplicar las estrategias de **predecir**, la cual es descrita por Solé (1992) y Goodman (1984) como la capacidad de los individuos de anticiparse a lo que va ocurrir a medida que avanza la lectura, gracias a la información que va aportando el texto. Así, vemos que los estudiantes aprendieron a aplicar esta estrategia de forma exitosa, como se evidencia en los siguientes ejemplos en los que ellos expresan sus opiniones de lo que creen va a pasar a medida que avanza la lectura del cuento de “El ruiseñor y la rosa” de Oscar Wilde y “Algo muy grave va a pasar en este pueblo” de Gabriel García Márquez:

	PREDICCIÓN
N 1	 ¿Crees que el ruiseñor va a dar su vida solo por conseguir la rosa roja que desea el estudiante? ¿Por qué? es muy basido si por que queria desca que el estudiante tenga amor en su vida talbes no sea quiere que sufra
N 2	 ¿Qué va a pasar después de que el estudiante le lleve la rosa a la niña? la niña va a ir con el a la fiesta y se va a enamorar

N3	¿Crees que la gente del pueblo va a creer en el presentimiento que tiene la mujer? No porque los presentimientos son mentiras / no son reales.
N4	¿Crees que el mal presentimiento de la mujer se va a hacer realidad? No porque los presentimientos no son verdad

Tabla N5, Taller de Comprensión del cuento El Ruiseñor y la Rosa, Intervención 10

En segundo lugar, después de haber hecho predicciones como las que se muestran en las anteriores imágenes, los estudiantes continuaron con el proceso y lograron llevar a cabo las estrategias de **Verificar y/o Corregir** dichas predicciones, las cuales son descritas por Solé (1992) y Goodman (1998) como la capacidad de los lectores de contrastar la nueva información que van proveyendo los textos con las predicciones que se hicieron anteriores a esta nueva información, para poder verificar que eran correctas o cambiarlas por otras que tenga más coherencia. De esta forma, vemos que los niños llevaron a cabo dicho proceso de forma satisfactoria, como se evidencia en los siguientes ejemplos tomados del proceso que los mismos estudiantes llevaron a cabo durante los talleres basados en los anteriores cuentos:

	VERIFICACION Y/O CORRECCION
N 1	¿Ocurrió lo que creíste que iba a ocurrir? Si ocurrió algo diferente ¿por qué crees que paso eso? Si porque el ruiseñor quería mucho al niño
N 2	¿Ocurrió lo que creíste que iba a ocurrir? Si ocurrió algo diferente ¿por qué crees que paso eso? No, por que ella es materialista y no sabe nada del amor y no le importa tampoco.
N3	¿La gente del pueblo creyó o no en el presentimiento de la mujer? Explica tu respuesta. Si crecieron que no eran tan tontos pero si lo eran.
N4	¿El presentimiento se hizo realidad? Explica tu respuesta. No todo lo hizo la gente que era bruta. y le creyo se la visitista con un solo presentimiento.

Tabla N6, Taller de Comprensión del cuento El Rruiseñor y la Rosa, Intervención 10

Después del proceso de verificación y corrección de predicciones por parte de los estudiantes que se ve en los anteriores ejemplos, Solé (1992) y Goodman (1998) dicen que los

individuos pueden **construir inferencias** y de esta forma hacer una comprensión precisa ya que, es a partir de las predicciones verificadas o corregidas, que se construye el significado del texto. De esta forma, en segundo lugar, durante la intervención pedagógica los estudiantes evidencian que lograron hacer inferencias y construir el significado de los textos literarios, como se ve en los siguientes ejemplos donde se muestra cómo termina el proceso de comprensión del cuento “El Ruiseñor y la Rosa” de Oscar Wilde y “Algo muy grave va a suceder en este pueblo” de Gabriel García Márquez:

	INFERENCIA
N 1	¿Por qué el ruiseñor decidió morir solo para poder darle la rosa roja al estudiante? por que el pajarero queria que fluyera el amor entre los estudiantes por que el sabia el significado
N 2	¿Por qué la niña prefiere al niño que le lleva las joyas y no al estudiante que le lleva la rosa roja, si este se la da con mucho amor? por que es materialista y le gustan mas las joyas por que valen mas plata y por eso no entiende el significado del amor.
N3	¿Por qué la gente destruyo el pueblo y se fueron de ahí si solo se trataba de un presentimiento? porque la gente decidio creer en presentimientos y no la logica de las cosas.

N4

¿Crees que la tragedia en el pueblo hubiera ocurrido si la mujer no les hubiera dicho a sus hijos que tenía un mal presentimiento?

no, no hubiera creído nada por que todo empezó con un chisme. y la gente se dejó llevar de ese chisme.

Tabla N7, Taller de Comprensión del cuento El Ruiseñor y la Rosa, Intervención 10

En los anteriores ejemplos se ve que los estudiantes durante la intervención lograron, gracias a las inferencias hechas a través de la aplicación de las diferentes estrategias, llegar a una comprensión inferencial. Sin embargo, según Solé (1992), las estrategias trabajadas anteriormente no son las únicas responsables de que los individuos puedan construir inferencias sino que, además, hay otra estrategia que se refiere a la capacidad de **sintetizar la información**, para que de esta forma los lectores se enfoquen en los aspectos más relevantes del texto y el proceso de aplicación de las otras estrategias sea exitoso. De esta forma, finalmente, vemos que los estudiantes también lograron sintetizar la información y enfocarse en lo más importante como se ve en el siguiente ejemplo:

Avia una vez un niño que se enamora por necesidad una rosa roja para que la niña lo ame y un ruiseñor se la consigue.
El ruiseñor se muere por conseguir la rosa de una forma muy dolorosa por que el amor en el amor y el sueno que el niño fuera feliz.
El niño le lleva la rosa a la niña para que pierda las joyas y la plata y no le quise y el ruiseñor muere por nada y ahora el niño cree que el amor no vale nada.

Figura N12, taller de comprensión del cuento El Ruiseñor y la Rosa, Intervención 10

A partir de los anteriores resultados podemos inferir que el proceso para interiorizar las estrategias de comprensión y su uso adecuado por parte de los estudiantes los ayudo a hacer interpretaciones precisas ya que, como lo proponen Baker and Brown (1984), solo en el estado estratégico se hace posible construir inferencias y mejorar la comprensión de textos, en la medida que estas permiten ejercer control sobre el propio desempeño cognitivo durante el proceso de la lectura.

6.3 Categoría N 3: Me gusta lo que leo

Esta última categoría se refiere a la motivación intrínseca o interés de parte de los estudiantes por leer los textos literarios propuestos ya que, dicha motivación es la que garantiza que lleven a cabo el proceso cognitivo de comprensión. A este respecto, Deci y Ryan (1985) dicen que la motivación intrínseca es un estado psicológico que guía y sostiene el comportamiento de un sujeto en la medida que hace que su atención se centre en un objeto, evento, proceso etc sin que hayan estímulos externos. Es decir, existe motivación intrínseca cuando los sujetos llevan a cabo una acción por simple placer o satisfacción como en el caso de los hobbies y/o intereses específicos de cada uno.

Partiendo de lo anterior, se analizaron las entrevistas que se llevaron a cabo antes de la intervención para determinar si los estudiantes estaban interesados en la lectura de textos literarios (Anexo 4) y se vio que no existía dicho interés ya que, la mayoría de los niños, a excepción de unos pocos, expresaron que no leían porque les parecía algo aburrido, que no servía para nada y una pérdida de tiempo, como se evidencia en los siguientes ejemplos:

“Leer es muy aburrido. Yo no lo hago nunca”

Entrevista N 1, Pregunta 2, Estudiante 3

“Leer no sirve para nada porque mis papas no saben leer y no lo necesitan y yo tampoco”

Entrevista N 1, Pregunta 3, Estudiante 5

“Yo ni siquiera leo cuando me lo ponen de tarea. Prefiero hacer otras cosas más chéveres”

Entrevista N 1, Pregunta 5, Estudiante 15

“Creo es importante solo si quieres tener buena ortografía pero a mí no me interesa la ortografía”

Entrevista N1, Pregunta 3, Estudiante 11

“Me da pereza leer y no me gusta no sé porque”

Entrevista N 1, Pregunta 1, Estudiante 7

A partir de los anteriores ejemplos podemos inferir que, teniendo en cuenta lo que proponen Deci y Ryan (1985), las percepciones negativas y desinterés o falta de motivación intrínseca en cuanto a la lectura de textos literarios que evidenciaban la mayoría de los estudiantes al principio de la investigación se deben a que ellos no encontraban gusto, satisfacción o placer en la practicas de lectura porque no tenían nada que ver con sus intereses intrínsecos, como podemos verlo en los siguientes ejemplos:

“A mí me gusta el rap y jugar futbol. Leer no”

Entrevista N 1, Pregunta 6, Estudiante 6

“A mí me interesa más arreglarme y verme bonita y hacerme peinados y aprenderme a maquillar”

Entrevista N 1, Pregunta 7, Estudiante 9

“Yo quiero tener un negocio de motos porque me gustan las motos”

Entrevista N 1, Pregunta 7, Estudiante 13

“A mí me gustan las películas de terror. Yo veo muchas películas cuando tengo tiempo libre”

Entrevista N1, Pregunta 6, Estudiante 20

Sin embargo, teniendo en cuenta que los temas de los textos trabajados durante la intervención se escogieron de acuerdo a lo que los estudiantes expresaron en la encuesta que les interesaba (Anexo 6), se vio que a través del trabajo en las diferentes fases las percepciones negativas hacia las prácticas de lectura cambiaron. De esta forma, se evidenció una motivación intrínseca y/o interés por la lectura de los textos escogidos, como se ve en los siguientes ejemplos tomados de los talleres y de la entrevista llevada a cabo al final de la intervención (Anexo 9):

1. ¿Te gusto el cuento? ¿Por qué?
si me encanto porque es extraño, astuto de
poner atención, entender, diferente a los demás

4. ¿Te gusto el cuento? ¿Por qué?
me gusta porque tiene algo de drama y tambien tiene
emocion

Figura N 13, Intervención N 11

11. Escribe tu opinión de la historia.
muy buena estuvo interesante e increíbles
me gusto

me gusta por los personajes la tristeza y la
angustia

Figura N 14, Intervención N 6

“Me gustaron todos los cuentos porque la profe si trae cosas chéveres para leer”

Entrevista N 2, Pregunta 1, Estudiante 4

“Me gustaron todos porque eran interesantes pero el que más me gusto fue el del corazón delator porque me gusta el terror”

Entrevista N 2, Pregunta 2, Estudiante 13

“Me gustaron todos los cuentos pero en especial los de amor como el del pájaro y la flor”

Entrevista N 2, Pregunta 2, Estudiante 1

“Los leí y los vi todos porque estaban muy chéveres y yo nunca había leído cosas chéveres”

Entrevista N 2, Pregunta 3, Estudiante 6

A partir de lo anterior podemos inferir que la motivación intrínseca y gusto por la lectura de los textos propuestos para trabajar durante la intervención, se debe a que los textos estaban basados en lo que a los niños les interesaría leer. De esta forma, vemos claramente que para garantizar que haya motivación intrínseca hacia la lectura de textos literarios, estos deben estar basados en los gustos e intereses de cada individuo.

7. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

En este capítulo se describe el alcance de la intervención pedagógica en cuanto al fortalecimiento de la comprensión lectora de los estudiantes del curso 501- 2016, 601-2017 del Colegio la Candelaria. Adicionalmente, teniendo en cuenta las dificultades que se presentaron durante el proceso de dicha intervención y los aspectos que lo facilitaron, se hacen algunas recomendaciones pertinentes para su posible aplicación con otro grupo de estudiantes.

Conclusiones

Teniendo en cuenta que la pregunta de investigación que se planteó al principio de la intervención está orientada a determinar si los niveles de comprensión lectora de los estudiantes mejoran a partir del uso de las estrategias de comprensión, y el papel que tiene la motivación intrínseca por la lectura en dicho proceso, este apartado da cuenta de esos dos aspectos y de la manera en que su trabajo conjunto generó resultados positivos al final de la intervención.

En primer lugar, en cuanto a la aplicación de estrategias de comprensión orientadas a que los estudiantes pudieran relacionar sus conocimientos previos con la información que proveen los textos durante su lectura, se puede afirmar que su uso tiene repercusiones positivas en el proceso de comprensión que llevan a cabo. Dicho efecto positivo se puede entender en la medida que, estas estrategias les permitieron a los estudiantes tener control sobre su propio proceso cognitivo

para poder actuar cuando necesitaban aclarar ideas y/o conceptos, o cuando no comprendían lo que ocurría durante la lectura. De esta forma, los estudiantes, al trabajar en un proceso constructivista para interiorizar dichas estrategias y poder aplicarlas durante la lectura, lograron mejorar sus niveles de comprensión lectora y llegar al nivel inferencial.

Adicionalmente, ejercitar las estrategias de comprensión mediante un trabajo con un enfoque constructivista, en el que estas se iban presentando progresivamente para que así los estudiantes fueran aplicando cada una de ellas a medida que interiorizaban la anterior, les permitió mejorar su desempeño a la hora de usarlas cuando las iban necesitando. Por esta razón, el trabajo de aplicación e interiorización de estrategias en un aula debe llevarse a cabo de forma gradual para permitir a los estudiantes ir construyendo sus conocimientos y aprender a usarlos a su propio ritmo, y que de esta forma la interiorización de las estrategias sea significativa.

En segundo lugar, en cuanto a la motivación intrínseca por la lectura de los textos literarios propuestos a lo largo de la intervención pedagógica, se puede afirmar que el hecho de escoger textos de acuerdo a lo que a los estudiantes les interesa garantiza una mayor disposición a su lectura y como consecuencia se garantiza también que los estudiantes hagan un ejercicio de análisis de estos. De esta forma, los estudiantes durante la intervención, al sentirse motivados a leer los textos literarios, hicieron el ejercicio de analizarlos sin que para ellos hubiera sido una tarea aburrida o insignificante y se logró terminar con éxito el ejercicio orientado a que mejoraran sus niveles de comprensión lectora para llegar al nivel inferencial.

Finalmente, en la medida que el trabajo orientado a que los estudiantes interiorizaran y usaran las estrategias de comprensión durante la lectura de textos de forma progresiva, en conjunto con un trabajo orientado a trabajar a partir de los temas acerca de los cuales les gustaría leer, garantizo que se mejoraran los niveles de comprensión lectora, podemos afirmar que el trabajo simultaneo de estos dos aspectos es complementario.

Recomendaciones

Teniendo en cuenta como fue el proceso de la intervención pedagógica, se hacen necesarias algunas recomendaciones para su posible aplicación en otra aula de clase. De esta forma, en primer lugar, en cuanto al proceso para realizar los talleres, es mejor que se trabaje con grupos pequeños de aproximadamente 12 estudiantes para que la participación de los niños no genere desorden y como consecuencia que se desconcentren durante la lectura, como ocurrió en muchas ocasiones durante la intervención.

En segundo lugar, antes de planear o llevar a cabo actividades o talleres en los que se haga necesario el uso de medios audiovisuales como el televisor, DVD o computador, es importante revisar con anticipación que dichos medios funcionen de forma satisfactoria y conocer el proceso de préstamo de estos que se maneja dentro de la institución educativa. De esta forma, se garantiza que dicha actividad no tenga contratiempos o problemas para aplicarla de forma exitosa y que los resultados no se vean afectados.

En tercer lugar, es importante tener en cuenta que durante la lectura en voz alta de los textos literarios, destinada a que los estudiantes la sigan simultáneamente desde sus propios textos, el guía de la actividad o investigador se cerciore de que lleva un ritmo y una velocidad que los niños pueden seguir para que ninguno se pierda durante el ejercicio. Así, se evita en gran medida que los niños se desconcentren y se garantiza que puedan hacer un análisis mejor de la lectura desde sus propios textos.

Finalmente, en cuanto a la institución educativa donde se lleva a cabo la intervención es importante que se garanticen los espacios en el aula con los estudiantes para su aplicación. Es decir, es necesario que se tenga en cuenta todo el tiempo que el investigador necesita tener con los estudiantes durante todo el proceso antes de asignar un salón, para que de esta forma la intervención y los resultados de esta no se vean afectados al final.

8. BIBLIOGRAFIA

Acevedo Ibañez, A., & Lopez M., A. (2000). El proceso de la entrevista. Conceptos y modelos. Mexico: Limusa.

Arándiga, A. V. (2 de Octubre de 2005). COMPRENSION LECTORA Y PROCESOS PSICOLOGICOS. España: Universidad de Alicante- Departamento de Psicología de la Salud.

Armijos, M., & Arias, J. (2014). FACTORES QUE INFLUYEN EN EL (DES) INTERES POR LA LECTURA EN LOS NIÑOS DE CUARTO A SEPTIMO DE EDUCACIÓN GENERAL BÁSICA. Ecuador: Universidad de Cuenca. Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación.

Baker, L & Brown, A (1984). METACOGNITIVE SKILLS AND READING. Tomado de: HANDBOOK OF READING RESEARCH edited by David Pearson. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Inc.

Berk, L. E. (1999). Desarrollo del niño y el adolescente. Madrid: Prentice Hall.

Chinguez, L. (2013). La lectura comprensiva y su incidencia en el aprendizaje escolar de los niños/as de cuarto grado de educación elemental de la Escuela José Rubén Tamayo de la parroquia Amanguaña de la provincia de Pichincha. . Ecuador: Universidad Técnica de Ambato. Facultad de ciencias Humanas y de la Educación.

Cerda Gutierrez , H. (1993.). *LOS ELEMENTOS DE LA INVESTIGACION. Como reconocerlos, diseñarlos y construirlos.* Quito: EL BUHO LTDA.

Dueñas Buey, M. (2011). Diagnóstico Pedagógico. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.

Lorenzo, J. R. (5 de marzo de 2013). Perspectiva histórica de las investigaciones psicológicas en lectura. Córdoba, Colombia: Universidad Nacional de Córdoba. Consultado en <https://ansenuza.unc.edu.ar/comunidades/bitstream/handle/11086.1/744/03%20Modelo%20de%20comprension%20de%20textos.pdf?sequence=1&isAllowed=y> el 17 octubre de 2016

Deci, E. L., & Richard M. Ryan . (1985). *INTRINSIC MOTIVATION AND SELF- DETERMINATION IN HUMAN BEHAVIOR* . New York : Plenum Press .

Denzin , N., & Lincoln , Y. (2015). *Manual de investigación cualitativa* . Mexico: Gedisa Editorial.

Freeman, Donald (1998) DOING TEACHER RESEARCH: FROM INQUIRY TO UNDERSTANDING. Boston. Heinle and Heinle Publishers

Goodman, Kenneth S (1998) el proceso de lectura: Consideraciones a través de las lenguas y el desarrollo. Tomado de Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura por Emilia Ferreiro y Margarita Gómez. México: Siglo XXI Editores. 1998

Naranjo Pereira , M. (2009). Motivacion: Perspectivas Teóricas y algunas consideraciones de su importancia en el ámbito educativo. *Revista Educación*, 153-170

MEN. (1994). Lineamientos Curriculares En Lengua Castellana. Bogota

Palincsar, A & Brown, A (1984). Reciprocal Teaching of Comprehension- Fostering and Comprehension Monitoring Activities. Illinois: LawrenceErlbaum Associates Inc. consultado en: <https://eclass.uoa.gr/modules/document/file.php/PHS122/%CE%91%CF%81%CE%B8%CF%81%CE%B1/Reciprocal%20teaching>.

Piaget, J. (1978). La equilibración de las estructuras cognitivas: problema central del desarrollo. Ciudad de Mexico: Siglo Veintiuno.

Pilanguano, F. (2013). La motivación por la lectura y su incidencia en el aprendizaje significativo en los niños y niñas del cuarto grado de la escuela de educación básica Federico Gonzales Suarez del Cantón Sigchos. Ecuador: Universidad Técnica de Ambato. Facultad de ciencias Humanas y de la Educación.

Pineida, S. (2013). LOS HÁBITOS DE LECTURA Y SU INCIDENCIA EN LA COMPRENSIÓN LECTORA DE LOS ESTUDIANTES DE TERCERO Y CUARTO GRADO DE EDUCACIÓN GENERAL BÁSICA BEREANO DE LA PARROQUIA DE TUMBACO. Universidad Técnica de Ambato. Facultad de Ciencias Humanas y de la Educación.

Restrepo Gomez , B. (2004). *Investigación- acción educativa: Una estrategia de transformacion de la practica pedagógica de los maestros*. Bogotá: Santillana.

Solé, I. (1992). *Estrategias de Lectura*. Barcelona : Graó.

Van Dijk, T. A. (1980). El procesamiento cognoscitivo del discurso literario. Acta Poetica (universidad Autonoma de Mexico), 3-26. Van Dijk, T., & Knitsch, W. (1983). Strategies of Discourse Comprehension. New York: Academic Press.

ANEXOS

Anexo 1

Ejemplo del resultado del diagnóstico de escritura de textos realizado para determinar la problemática que se presentaba en el aula de clase:

Una vez goku vino a Colombia y se dio
 cuenta que estavamos en guerra y se dio
 el pss.
 el fue a ablar con el presidente para pedirle
 que hablara con la guerrilla y tratara de quitar
 todo o si no tenia que mandar una jengundama
 sobre todo ellos.
 entonces el presidente no quiso hablar con ellos
 entonces goku estaba listo para hacer la jengundama
 despues un guerrillero fue a ablar con goku antes
 de que la meta a todos y le dijo que
 los perdunara y que iban a vivir en paz y
 armara.
 al final goku obligo al presidente a ayudar
 con casa y trabajo a los guerrilleros para que
 no tubieran que seguir siendo malos, pero el
 presidente no queria entonces goku dijo que
 le iba a mandar la jengundama a el entonces
 el presidente se arrepintio y dijo que iba a ayudar.

Anexo 2

**Diagnóstico de comprensión de lectura basado en el cuento El nuevo traje del emperador
 de Hans Christian Andersen.**

Taller de diagnostico

1. Según los estafadores, ¿Cuál era la virtud que tenían las prendas que ellos confeccionaban?
 - ☒ a. Ser invisibles a las personas irremediablemente tontas.
 - ☐ b. Ser hermosas y elegantes.
 - ☐ c. Estar diseñadas con las mejores sedas y los mejores hilos.
2. ¿Para qué el emperador quería adquirir las prendas hechas por los estafadores?
 - ☐ a. Para verse elegante.
 - ☒ b. Para averiguar cuáles de sus funcionarios eran lo suficientemente tontos para sus cargos.
 - ☐ c. Para estar a la moda.
3. ¿Por qué el ministro del emperador dijo que la prenda era preciosa y maravillosa?
 - ☒ a. Porque no quería que los demás pensaran que él era un tonto.
 - ☐ b. Porque realmente pensaban que la prenda era preciosa y maravillosa.
 - ☐ c. Porque quería agradar al emperador con su respuesta.
4. ¿Por qué el emperador no podía ver su nuevo traje?
 - ☒ a. Porque el emperador era tonto.
 - ☐ b. Porque el traje era invisible.
 - ☐ c. Porque el traje realmente no existía.
5. ¿Por qué los estafadores le preguntan al emperador si cree que las prendas que están confeccionando son admirables?
 - ☐ a. Porque querían conocer la opinión del emperador acerca de las prendas que estaban confeccionando.
 - ☒ b. Porque querían engañar al emperador.
 - ☐ c. Porque querían estar seguros de que estaban haciendo un buen trabajo.
6. ¿Por qué un niño dijo desconcertado que el emperador no llevaba nada puesto?
 - ☐ a. Porque realmente el emperador no llevaba nada puesto.
 - ☐ b. Porque el niño era irremediablemente tonto y el traje no podía ser visto por tontos.
 - ☒ c. Porque al niño no le importaba que él era un tonto.
7. ¿Cuál es el tema principal del cuento?
 - ☐ a. Compartir colectivamente una idea errónea por el miedo a ser menospreciados.
 - ☒ b. La obsesión del emperador por los trajes hermosos y elegantes.
 - ☐ c. La sinceridad de un niño que no le importa parecer un tonto al decir lo que piensa.

Anexo 3

Diario de campo de la hora de lectura (6:15 am a 7:00 am), Marzo 16 de 2016

DESCRIPCION	ANALISIS
A medida que los estudiantes llegan al salón deben sacar un libro que ellos	Se fomenta la lectura en el aula destinando una hora específica para realizar dicha

mismos hayan escogido o conseguido en sus casas y leerlo hasta las 7 am, que es la hora en la que inicia el primer bloque de clase. De esta forma, se ve que algunos de los libros que los niños sacan no son aptos para su edad o manejan temas que ellos no están en la capacidad de entender como economía. Por esa razón muchos de los estudiantes no están concentrados realizando la actividad de lectura. Solo dos niños se concentran en la lectura del libro que debían llevar, mientras que todos los demás se dedican a actividades diferentes como jugar, hacer tareas de otras asignaturas, escribirse mensajes en papeles que después se pasan entre ellos etc. La profesora trata de mantener el orden en la clase, pero los estudiantes no atienden a sus órdenes de realizar la actividad de lectura de forma ordenada. Después de media hora de haber iniciado la actividad de lectura, la profesora titular empieza a evaluar la fluidez que tienen los estudiantes cuando decodifican un fragmento de los libros que llevan, y la nota es determinada de acuerdo a dicha fluidez. La mayoría de estudiantes utilizan sus libros de lectura para jugar y arrojarlos a sus compañeros.	actividad de forma autónoma y libre. Sin embargo, los niños no cuentan con una guía que les muestre o los ayude a escoger libros que puedan ser aptos, agradables o interesantes para ellos, lo que posiblemente hace que no se interesen en la actividad. Aquí se evidencia que existe un gran desinterés de parte de los estudiantes hacia la actividad de lectura que hace que no la lleven a cabo. Adicionalmente al problema de desinterés hacia la actividad de lectura, se evidencia que hay un problema grave de indisciplina que hace que sea muy difícil dar una instrucción. En esta parte se evidencia que el objetivo principal de trabajar la lectura en el aula de clase, es que los estudiantes decodifiquen el texto con fluidez y sin cometer errores de pronunciación. Sin embargo, no se ve que se evalué la comprensión o análisis de los textos leídos. Aquí nuevamente se ve que los estudiantes no están interesados o motivados hacia la actividad de lectura.
--	---

Anexo 4

ENTREVISTA N 1

Entrevista oral para determinar si existía motivación intrínseca por los textos literarios al principio de la investigación y cuáles eran los intereses de los niños.

Pregunta 1. ¿Te gusta leer? ¿Por qué?

“no, eso es lo más aburrido que existe. Yo prefiero hacer cosas como jugar futbol”

Pregunta 2 ¿Crees que leer es algo divertido? ¿Por qué?

“no, es aburrido porque es muy difícil y no es chévere como jugar”

Pregunta 3 ¿Crees que leer es importante o que sirve para algo? ¿Por qué?

“a mí no me va a servir porque no quiero estudiar nada más cuando salga del colegio y nunca lo he necesitado”

Pregunta 4 ¿Qué piensas de leer? ¿Por qué?

“es como un castigo para aburrir a los niños”

Pregunta 5 ¿Lees de forma autónoma sin que nadie te diga que lo hagas? ¿Por qué?

“Nunca. Porque me aburre y no me gusta. Ni siquiera leo lo del colegio”

Pregunta 6 ¿Qué cosas te gustan más que leer?

“Jugar micro, piquis, salir a dar vueltas con mis amigos del barrio”

Pregunta 7 ¿Qué cosas son las que más te interesan? ¿Por qué?

“el rap por lo que dice. Me gusta mucho y quiero ser rapero. También el fútbol.”

Anexo 5 Consentimiento Informado

Vicerrectoría de Gestión Universitaria Subdirección de Gestión de Proyectos – Centro de Investigaciones CIUP Comité de Ética en la Investigación

En el marco de la Constitución Política Nacional de Colombia, la Ley 1098 de 2006 – Código de la Infancia y la Adolescencia, la Resolución 0546 de 2015 de la Universidad Pedagógica Nacional y demás normatividad aplicable vigente, considerando las características de la investigación, se requiere que usted lea detenidamente y si está de acuerdo con su contenido, exprese su consentimiento firmando el siguiente documento:

PARTE UNO: INFORMACIÓN GENERAL DEL PROYECTO

Facultad, Departamento o Unidad Académica			
Título del proyecto de investigación			
Descripción breve y clara de la investigación			
Descripción de los posibles riesgos de participar en la investigación			
Descripción de los posibles beneficios de participar en la investigación.			
Datos generales del investigador principal	Nombre(s) y Apellido(s) :		
	N° de Identificación:	Teléfono:	
	Correo electrónico:		
	Dirección:		

PARTE DOS: CONSENTIMIENTO INFORMADO

Yo _____ mayor de edad, identificado con Cédula de Ciudadanía N° _____
de _____, con domicilio en la ciudad de _____ Dirección:
_____ Teléfono y N° de celular: _____ Correo electrónico:

Como adulto responsable del niño(s) y/o adolescente (s) con:

Nombre(s) y Apellidos:	Tipo de Identificación	N°
_____	_____	_____
_____	_____	_____

Autorizo expresamente su participación en este proyecto y

Declaro que:

1. He sido invitado(a) a participar en el estudio o investigación de manera voluntaria.
2. He leído y entendido este formato de consentimiento informado o el mismo se me ha leído y explicado.
3. Todas mis preguntas han sido contestadas claramente y he tenido el tiempo suficiente para pensar acerca de mi decisión de participar.
4. He sido informado y conozco de forma detallada los posibles riesgos y beneficios derivados de mi participación en el proyecto.
5. No tengo ninguna duda sobre mi participación, por lo que estoy de acuerdo en hacer parte de esta investigación.
6. Puedo dejar de participar en cualquier momento sin que esto tenga consecuencias.
7. Conozco el mecanismo mediante el cual los investigadores garantizan la custodia y confidencialidad de mis datos, los cuales no serán publicados ni revelados a menos que autorice por escrito lo contrario.
8. Autorizo expresamente a los investigadores para que utilicen la información y las grabaciones de audio, video o imágenes que se generen en el marco del proyecto.
9. Sobre esta investigación me asisten los derechos de acceso, rectificación y oposición que podré ejercer mediante solicitud ante el investigador responsable, en la dirección de contacto que figura en este documento.

Como adulto responsable del menor o adolescente autorizo expresamente a la Universidad Pedagógica Nacional utilizar sus datos y las grabaciones de audio, video o imágenes que se generen, que reconozco haber conocido previamente a su publicación en: _____

En constancia, el presente documento ha sido leído y entendido por mí, en su integridad de manera libre y espontánea. Firma el adulto responsable del niño o adolescente,

Nombre del adulto responsable del niño o adolescente: _____
N° Identificación: _____ Fecha: _____

Firma del Testigo:

Nombre del testigo: _____

Nº de identificación: _____

Teléfono: _____

Declaración del Investigador: Yo certifico que le he explicado al adulto responsable del niño o adolescente la naturaleza y el objeto de la presente investigación y los posibles riesgos y beneficios que puedan surgir de la misma. Adicionalmente, le he absuelto ampliamente las dudas que ha planteado y le he explicado con precisión el contenido del presente formato de consentimiento informado. Dejo constancia que en todo momento el respeto de los derechos el menor o el adolescente será prioridad y se acogerá con celo lo establecido en el Código de la Infancia y la Adolescencia, especialmente en relación con las responsabilidades de los medios de comunicación, indicadas en el Artículo 47.

En constancia firma el investigador responsable del proyecto,

Nombre del Investigador responsable: _____

Nº Identificación: _____

Fecha: _____

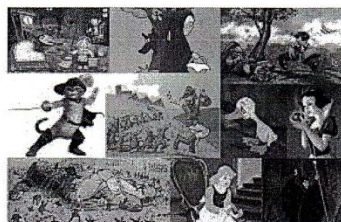
Anexo 6

Encuesta para determinar qué temas les interesa leer a los estudiantes.

Cuentos.
 María Paula Gutierrez Costill

Cuentos.

Nombre:



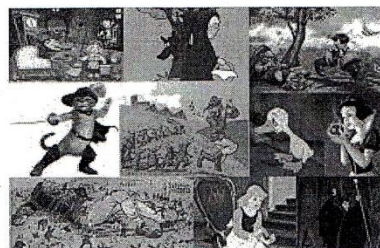
1. Sobre que temas te gustaria leer cuentos?

Selecciona todos los que correspondan.

- ☒ Amor
- ☐ Suspenso
- ☐ Terror
- ☒ Fantasia
- ☒ Ficción
- ☐ Realidad
- ☒ Amistad
- ☐ Misterio
- ☒ Animales
- ☒ Magia
- ☐ Otros
- ☐ Otro: _____

Cuentos.

Nombre: Cristian Leonardo Cueva Daza



1. Sobre que temas te gustaria leer cuentos?

Selecciona todos los que correspondan.

- ☐ Amor
- ☐ Suspenso
- ☒ Terror
- ☐ Fantasia
- ☒ Ficción
- ☐ Realidad
- ☐ Amistad
- ☐ Misterio
- ☐ Animales
- ☐ Magia
- ☐ Otros
- ☐ Otro: Acción

Anexo 7

Intervención N 6. Fase de Sensibilización. Taller de comprensión a partir del cuento “El corazón Delator” de Edgar Allan Poe con énfasis en la estrategia de sintetizar información. Y ejercicio de aplicación de oraciones simples y oraciones compuestas.

1. Lee y escucha atentamente la lectura del cuento. A medida que aparezcan las preguntas respóndelas sin mirar lo que sigue en la lectura.

ACTIVACION DE CONOCIMIENTOS PREVIOS

¿Hay o ha habido cosas materiales que te generen mucho miedo? ¿Has querido desahogarte o no estar cerca de ellas? Explica tu respuesta

Si mi mamá tiene una muñeca muy fea que me da mucho miedo por que parece que mirara a la gente

¿Qué es el sentido de culpa?

es cuando uno iso algo muy malo y se siente mal por esas cosas.

¿Alguna vez te has sentido culpable por algo que hiciste? Escribe tu experiencia o como te sentiste.

aheses ago cosas malas y me siento mal y mucho en eso u no me

¿Alguna vez te has sentido culpable por algo que hiciste? Escribe tu experiencia o como te sentiste.

aheses ago cosas malas y me siento mal y me toca pensar mucho en eso u no me lo saco de la cabeza

El corazón delator

Edgar Allan Poe

Es cierto! Siempre he sido nervioso, muy nervioso, terriblemente nervioso. ¿Pero por qué afirman ustedes que estoy loco? La enfermedad había agudizado mis sentidos, en vez de destruirlos o embotarlos. Y mi oído era el más agudo de todos. Oía todo lo que puede oírse en la tierra y en el cielo. Muchas cosas oí en el infierno. ¿Cómo puedo estar loco, entonces? Escuchen... y observen con cuánta cordura, con cuánta tranquilidad les cuento mi historia.

buitre. Y esto lo hice durante siete largas noches... cada noche, a las doce... pero siempre encontré el ojo cerrado, y por eso me era imposible cumplir mi obra, porque no era el viejo quien me irritaba, sino el mal de ojo. Y por la mañana, apenas iniciado el día, entraba sin miedo en su habitación y le hablaba resueltamente, llamándolo por su nombre con voz cordial y preguntándole cómo había pasado la noche. Ya ven ustedes que tendría que haber sido un viejo muy astuto para sospechar que todas las noches, justamente a las doce, iba yo a mirarlo mientras dormía.

PREDDICION

¿Qué crees que va a contar ahora el narrador? Explica tu respuesta.

yo creo que va a matar al biejito
por que ya no lo puede soportar mas

Al llegar la octava noche, procedí con mayor cautela que de costumbre al abrir la puerta. El minutero de un reloj se mueve con más rapidez de lo que se movía mi mano. Jamás, antes de aquella noche, había sentido el alcance de mis facultades, de mi sagacidad. Apenas lograba contener mi impresión de triunfo. ¡Pensar que estaba ahí, abriendo poco a poco la puerta, y que él ni siquiera soñaba con mis secretas intenciones o pensamientos! Me reí entre dientes ante esta idea, y quizá me oyó, porque lo sentí moverse repentinamente en la cama, como si se sobresaltara. Ustedes pensarán que me eché hacia atrás... pero no. Su cuarto estaba tan negro, ya que el viejo cerraba completamente las persianas por miedo a los ladrones; yo sabía que le era imposible distinguir la abertura de la puerta, y seguí

pero, durante varios minutos, el corazón siguió latiendo con un sonido anegado. Claro que no me preocupaba, pues nadie podría escucharlo a través de las paredes. Cesó, por fin, de latir. El viejo había muerto. Levanté el colchón y examiné el cadáver. Sí, estaba muerto, completamente muerto. Apoyé la mano sobre el corazón y la mantuve así largo tiempo. No se sentía el menor latido. El viejo estaba bien muerto. Su ojo no volvería a molestarme.

VERIFICACION Y/O CORRECCION

¿Ocurrió lo que creíste que iba a suceder? ¿Ocurrió algo diferente? Explica tu respuesta.

si porque eso q se hacia porque el no
queria ver mas al biejito con ese ojo tan
feo.

INFERENCIA

¿Por qué el ojo del anciano hizo que el narrador lo matara?

por que le daba miedo y lo hacia que se
sentiera mal y nervioso y no podia soportar
eso mas.

Si ustedes continúan tomándome por loco dejarán de hacerlo cuando les describa las astutas precauciones que adopté para esconder el cadáver. La noche avanzaba, mientras yo cumplía mi trabajo con rapidez, pero en silencio. Ante todo descuarticé el cadáver. Le corté la

fin, me di cuenta de que aquel sonido no se producía dentro de mis oídos.

Sin duda, debí de ponerme muy pálido, pero seguí hablando con creciente soltura y levantando mucho la voz. Empero, el sonido aumentaba... ¿y que podía hacer yo? Era un resonar apagado y presuroso..., un sonido como el que podría hacer un reloj envuelto en algodón. Yo jadeaba, tratando de recobrar el aliento, y, sin embargo, los policías no habían oído nada. Hablé con mayor rapidez, con vehemencia, pero el sonido crecía continuamente.

PREDICCIÓN

¿Qué crees que va a pasar ahora que los policías fueron a la casa? ¿Qué es lo que está escuchando el narrador? Explica tu respuesta.

1. No se van a dar cuenta de nada porque el dog puesto todo en orden y que los oficiales se sentían satisfechos.
- No se de poronto en la ropa del bieito o algo que oia ruidos

Me puse en pie y discuti sobre insignificancias en voz muy alta y con violentas gesticulaciones; pero el sonido crecía continuamente. ¿Por qué no se iban? Anduve de un lado a otro, a grandes pasos, como si las observaciones de aquellos hombres me enfurecieran; pero el sonido crecía continuamente. ¡Oh, Dios! ¿Qué podía hacer yo? Lancé espumarajos de rabia... maldije... juré... Balanceando la silla sobre la cual me había sentado, raspé con ella las tablas del piso, pero el sonido sobrepujaba todos los otros; crecía sin cesar. ¡Más alto... más alto... más alto! Y entretanto los hombres seguían charlando plácidamente y sonriendo. ¿Era posible que no oyeran? ¡Santo Dios! ¡No, no...! ¡Eran...! ¡Sabían...! ¡Se estaban burlando de mi horror! ¡Sí, así!

-¡Basta ya de fingir, malvados! -aullé-. ¡Confieso que lo maté! ¡Levanten esos tablones! ¡Ahí... ahí! ¡Donde está latiendo su horrible corazón!

VERIFICACIÓN Y/O CORRECCIÓN

¿Ocurrió lo que creíste que iba a ocurrir? ¿Ocurrió algo diferente? Explica tu respuesta.

No porque el Señor se puso nervioso y confeso todo sin que los policías sospechara nada

INFERENCIA

¿Qué era lo que escuchaba el narrador cuando estaba con los policías? Explica tu respuesta.

el corazón del bieito, pero eran ideas de el porque estaba nervioso

¿Por qué el narrador confeso su crimen si los policías no se habían dado cuenta de nada?

por que los nervios lo hicieron escuchar el corazon del bigito.

2. Después de la explicación de la profesora acerca de las oraciones, subraya cinco que encuentres en el texto.
3. En el octavo de cartulina:
 - a. Haz un dibujo de la historia.
 - b. Escribe el resumen según lo que explico la profesora de cómo se hacen los resúmenes.
 - c. Escribe porque el cuento se llamaba "El corazón delator"

Gabriela Gallego León
Corazón delator

El cuento se llama así porque el señor sentía culpa de haber matado al viejo con ojos de Alción. El que lo mato le decian loco pero no lo era, sentía era culpa de haber matado, descuartisado, y ~~sentí~~ escondido debajo de unas tablas de la casa, lo cual cuando los policías llegaron, la culpa lo llevo a confesar

Anexo 8

Fase de práctica. Intervención N 7. Taller de comprensión de lectura basado en la adaptación audiovisual de “El Jinete sin cabeza” de Disney orientado a usar todas las estrategias de comprensión.

Indique la profesora a medida que ella pausa el video. Recuerda que solo debes responder las que te indique tu profesora.

ACTIVACION DE CONOCIMIENTOS PREVIOS

1. ¿Qué crees que es lo que más les gusta a las mujeres de los hombres?
Que sean inteligentes, responsables y muy churras.

2. ¿Crees que los fantasmas existen? Explica tu respuesta.
No, son inventos de las personas que creen en cosas sobrenaturales pero no existe.

3. ¿Conoces gente supersticiosa? ¿crees que las supersticiones son reales?
Si, muchas personas. No se de pronto si pero a mi nunca me a pasado de supersticion.

PREDICCION

4. ¿Quién se va a quedar con Katrina, el profesor Ichabod o Hueso? Explica tu respuesta.
EL Profesor porque es inteligente y le gana a hueso por eso en todo lo que planea.

5. Si hueso sabía que el profesor Ichabod era fiel creyente de los fantasmas y muy supersticioso, ¿Cuál crees que será el plan que tiene hueso para ganarle a Ichabod y quedarse con Katrina?
yo creo que se inventara algo de fantasmas para asustar al profesor y hacerlo quedar como un tonto miedoso delante de Katrina

6. ¿Crees que la historia acerca del jinete sin cabeza que conto hueso resultara ser real o solo un invento? Explica tu respuesta.

yo creo que sera una mentira para asustar al profesor y quedarse con Katrina

VERIFICACION Y/O CORRECCION

7. ¿Katrina se casó con quien tú creíste?

No, porque el profesor se creyo lo del jinete y le toco irse.

8. ¿El plan que creíste que tenía el hueso para ganarle a Katrina coincidió con lo que paso después?

Si porque el hueso asusto al profesor con una historia de fantasmas y el jinete sin cabeza.

INFERENCIA

8. ¿El plan que creíste que tenía el hueso para ganarle a Katrina coincidió con lo que paso después?

Si porque el hueso asusto al profesor con una historia de fantasmas y el jinete sin cabeza.

INFERENCIA

9. ¿Por qué Hueso le gano a Ichabod y se quedó al final con Katrina?

por que el no era mas supersticioso y no creia en fantasmas pero el profesor si y el hueso se aprovecho

10. ¿La historia acerca del Jinete sin cabeza era real o solo un invento? Explica tu respuesta.

pues yo creo que era un invento porque el hueso tenia un plan y yo creo que fue eso y los fantasmas no existen.

11. ¿Por qué Ichabod se fue al final del pueblo? Explica tu respuesta.

porque él creía que el jinete
lo iba a matar pero él no existía
y perdió su oportunidad con Katrina

12. Haz un resumen de la historia como te enseñó la profesora a hacerlos.

El profesor quería a Katrina
y se la estaba ganando al hueso.
después hueso se inventó una
historia de un jinete y como el
profesor era supersticioso se
la creyó y el hueso se
disfrutó de jinete sin cabeza
y lo asustó y se fue del pueblo.
entonces el hueso se pudo casar
con Katrina

13. Colorea el dibujo

Anexo 9

Intervención N 11 Fase de Evaluación. Diagnóstico de comprensión de lectura basado en la adaptación de Disney de la novela “El Príncipe y el Mendigo” de Marck Twain.

1. ¿Por qué el capitán se aprovecha de las personas de Inglaterra y les quita la comida?
 - a. Él tiene el derecho de hacerlo porque es el capitán que escogió el rey.
 - b. Porque es muy malo y quiere que las personas sufran.
 - c. Porque es codicioso y quiere aprovechar su cargo para obtener un beneficio para él.
2. ¿por qué el capitán quiere matar al príncipe y que el mendigo sea coronado rey?
 - a. Porque solo así podrá seguir obteniendo ganancias a costa del pueblo de Inglaterra.
 - b. Quiere vengarse de ellos por querer engañar a las demás personas del reino al cambiar sus identidades.
 - c. Porque odia al verdadero príncipe y cree que el mendigo sería un mejor rey.
3. ¿Por qué habían tantas personas en el reino que ayudaban al capitán a aprovecharse del pueblo de Inglaterra?
 - a. Porque ellos eran empleados que debían hacer lo que se les ordenara.
 - b. Porque ellos no sabían que lo que hacían estaba mal.
 - c. Porque ellos, al igual que el capitán, obtenían ganancias al robar el dinero y la comida de la gente de Inglaterra.
4. ¿Por qué el príncipe al final de la historia decide empezar a gobernar con justicia el pueblo de Inglaterra?
 - a. Porque le da pesar que la gente tuviera hambre.

- b. Porque él no era codicioso y sabía que su deber como rey era buscar el beneficio de todo el pueblo de Inglaterra para que todos vivieran bien y felices.
- c. Porque él ya tenía mucho dinero y no necesitaba ni el dinero ni la comida de la gente de Inglaterra.

Parte n 2 después de haber socializado las respuestas correctas del diagnóstico:

5. ¿Entendiste la historia? ¿Qué crees que te ayudo a entenderla?

por las cosas que pasan en la vida real.

6. ¿Te gusto la historia? Escribe tu opinión.

Me encanto porque Miqui Salay Pluto se fueron a resolver el problema desde el perrito cuando cambio de Personaje con el otro mundo.

Anexo 10

Entrevista para determinar si los estudiantes se sintieron motivados a la lectura de los textos literarios trabajados a lo largo de la intervención, y para evidenciar si son conscientes del uso de estrategias de comprensión.

1. ¿Te gustaron todos los cuentos que leímos?

“Si, fueron muy interesantes. Es la primera que me traen cuentos chéveres al colegio para leerlos. Así si los leo todos”

2. ¿Cuál fue el que más te gusto?

“El del corazón delator. Ese cuento estuvo una “chimba”.

3. ¿Leíste o viste todos los textos literarios o te dio pereza?

“Los leí todos. Esta vez no me dio pereza leer”

4. ¿Entendiste los textos literarios que leímos?

“sí, o creo que si porque siempre respondía las preguntas”

5. ¿Qué crees que te ayudo a entenderlos?

“las preguntas que habían en los cuentos porque me ponían a pensar”

