



**EL MODELO DE FORMACIÓN DE LECTORES AUDACES Y SU
INFLUENCIA EN LA COMPRENSIÓN LECTORA**

MARTHA LUCÍA MORENO MERCADO



UNIVERSIDAD DE SUCRE

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN SUE CARIBE

SINCELEJO

2013



EL MODELO DE FORMACIÓN DE LECTORES AUDACES Y SU INFLUENCIA EN LA COMPRENSIÓN LECTORA

MARTHA LUCÍA MORENO MERCADO

Proyecto de grado para optar al título de Magister en Educación

Director: Mg. José Cortina Guerrero

**UNIVERSIDAD DE SUCRE
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN SUE CARIBE
SINCELEJO**

2013

NOTA DE ACEPTACIÓN

Presidente del Jurado

Jurado

Jurado

Sincelejo, 25 de enero del 2013

DEDICATORIA

Este trabajo de investigación está dedicado a mi hijos: Alejandro y Valentina, que son el motor de mi vida y quienes me llevan a superar los obstáculos que se presentan en el día a día. De igual forma, a todos los niños del grado tercero de la Institución Educativa Técnico Agropecuaria La Arena en donde laboro, porque se convierten en el eje que me mueve y me impulsa a mejorar las estrategias de aprendizaje y llevar a la práctica aquellas que valoramos como convenientes para optimizar el proceso formativo de los estudiantes de la zona rural en la que me desempeño profesionalmente.

AGRADECIMIENTOS

Doy gracias a Dios por la sabiduría y la fortaleza en los momentos en que hubo muchas dudas con respecto a tomar las mejores decisiones para culminar exitosamente este postgrado.

Agradezco a los docentes: Mg. José Cortina Guerrero por sus comentarios y dirección de esta investigación; Mg. Adolfo Arrieta por su supervisión y consejos.

Gracias a todos

CONTENIDO

Pág.

LISTA DE GRAFICOS

LISTA DE TABLAS

LISTA DE ANEXOS

RESUMEN

ABSTRACT

INTRODUCCIÓN 18

1 PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN 23

1.1 PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA 23

1.2 FORMULACIÓN DEL PROBLEMA 26

2 OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN 27

2.1 GENERAL 27

2.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS 27

3 JUSTIFICACIÓN 28

4 MARCO DE REFERENCIA 31

4.1 ANTECEDENTES INVESTIGATIVOS 31

4.2 FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA 40

4.2.1 ¿Qué es leer? 40

4.2.2 Importancia de la lectura 41

4.2.3 Etapas de la lectura 42

4.2.4 Niveles de lectura 43

4.2.4.1 Nivel literal 43

4.2.4.2 Nivel inferencial	44
4.2.4.3 Nivel crítico	45
4.2.5. Comprensión lectora	47
4.2.6. ¿Por qué es necesario enseñar a comprender?	47
4.2.7. Lectura y comprensión	49
4.2.8 ¿Qué es un estándar?	51
4.2.9 ¿Para qué sirven los estándares?	51
4.2.10 ¿Cómo son los estándares?	52
4.2.10.1 Factores, estándares y subprocesos	54
4.2.11 Estándares básicos de calidad en lenguaje para los grados de 1º a 3º	55
4.2.11.1 Hablar y escribir	55
4.2.11.2 Comprender e interpretar	55
4.2.11.3 Explorar la literatura	56
4.2.11.4 Leer señales, símbolos y textos	56
4.2.11.5 Comunicar implica respeto	57
4.2.12 Competencias	57
4.2.12.1 Competencia interpretativa	58
4.2.12.2 Competencia argumentativa	58
4.2.12.3 Competencia propositiva	59
4.3 ¿EN QUÉ CONSISTE EL MODELO DE FORMACIÓN DE LECTORES AUDACES?	59
5. METODOLOGÍA	73
5.1 DISEÑO METODOLOGICO	73
5.2. POBLACIÓN Y MUESTRA	74
5.3 FUENTES DE INFORMACIÓN	75

5.4 PLAN DE ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN	76
5.5 SISTEMA DE VARIABLES E HIPÓTESIS	77
5.5.1 Variables Dependientes e Independientes	78
5.5.2 Hipótesis	79
5.6. PROCEDIMIENTOS UTILIZADOS PARA SATISFACER LOS CRITERIOS TÉCNICOS DE VALIDEZ Y CONFIABILIDAD DE LA PRUEBA DE LA VARIABLE DEPENDIENTE	81
5.6.1 Aplicación de la prueba piloto	81
5.6.2 Sometimiento a juicio de expertos	81
5.7 DESARROLLO DE LA INVESTIGACIÓN	82
5.7.1 Primer momento	82
5.7.2 Segundo momento	83
5.7.3 Tercer momento	83
6. ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN Y RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN	84
6.1. COMPARACIÓN DE MEDIAS	84
6.2. ANÁLISIS DE CONTENIDO DE LAS PREGUNTAS ABIERTAS	86
6.2.1 Inventa otro nombre para esta historia y escríbelo	88
6.2.2 Escribe con tus palabras un pequeño resumen acerca de la historia del Niño Pequeño	89
6.2.3 ¿Quién es el autor de esta historia?	90
6.2.4 Escribe el nombre de otras historias o cuentos que hayas leído	90
6.2.5 Escribe las diferencias que existen entre un cuento y un poema	91
6.2.6 ¿Cuántos párrafos tiene esta historia?	91
6.2.7 Escribe la idea clave de esta historia	92
6.2.8 ¿Por qué la maestra de la escuela dejaba que los niños Dibujaran lo que quisieran?	92
6.2.9 Observa la imagen del niño y escribe lo que expresa ésta	93

6.2.10 ¿Cuál cree usted que es la mejor actitud de enseñanza en la escuela, la de la primera o la de la segunda escuela? ¿Por qué?	93
6.3 ANÁLISIS DESCRIPTIVO Y DE RELACIONES ENTRE ÍTEMS	94
6.3.1 Análisis Descriptivo	95
7 DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS	133
8 CONCLUSIONES	139
9 RECOMENDACIONES	142
10. REFERENCIAS	143
ANEXOS	148

LISTA DE GRAFICOS

	Pág
Grafico 1.Niveles de la lectura	46
Grafico 2.Modelo de formación de lectores audaces.	64
Grafico 3. Total y porcentajes de la población y grupo muestra utilizados en la investigación.	75
Grafico 4. Metodología	80
Grafico 5. Las jornadas del PDI son motivadoras	95
Grafico 6. La comprensión en el PDI ha mejorado la comprensión	96
Grafico 7. Comprender adecuadamente textos es fundamental para ingresar a la secundaria	97
Grafico 8. Considero que el castellano me permite mejorar mis capacidades, por lo que me esfuerzo por comprenderlo	99
Grafico 9. No dedico el tiempo extra a comprender textos, porque no me servirá más adelante.	100
Grafico 10. Mejoro en la interpretación de los textos.	102
Grafico 11. Desde que participo en el PDI he mejorado en la comprensión textual.	103
Grafico 12. Participar en el PDI, me permite comprender mejor los textos.	105
Grafico 13. Comprender adecuadamente textos es fundamental	

para ingresar a la secundaria.	106
Grafico 14. La comprensión de textos me permite interpretar situaciones de la vida	108
Grafico 15. Mejoro en la interpretación de los textos.	109
Grafico 16. Desde que participo en el PDI he mejorado en la comprensión textual.	111
Grafico 17. Participar en el PDI me permite comprender mejor los textos.	113
Grafico 18. La comprensión de textos me permite interpretar situaciones de la vida real.	115
Grafico 19. Participar en el PDI me permite comprender mejor los textos.	117
Grafico 20. Comprender adecuadamente textos, es fundamental para ingresar a la secundaria.	118
Grafico 21. Participar en el PDI me permite comprender mejor los textos	120
Grafico 22. Comprender adecuadamente textos, es fundamental para ingresar a la secundaria.	121
Grafico 23. La comprensión de textos me permite interpretar Situaciones de la vida real.	122
Grafico 24. Comprender adecuadamente textos, es fundamental Para ingresar a la secundaria.	124
Grafico 25. La comprensión de textos me permite interpretar Situaciones de la vida real.	126
Grafico 26. La comprensión de textos me permite interpretar situaciones de la vida real.	127
Grafico 27. Comprender adecuadamente textos, es fundamental Para ingresar a la secundaria.	129
Grafico 28. No dedico tiempo extra a comprender textos porque no me servirá más adelante.	130

LISTA DE TABLAS

	Pág.
Tabla 1. Contingencia con el estadístico Chi cuadrado	77
Tabla 2. Variables Dependientes e Independientes	78
Tabla 3. Resumen estadístico descriptivo pretest control y experimental.	84
Tabla 4. Anova para pretest grupos control y experimental.	85
Tabla 5. Resumen estadístico de muestras relacionadas Del pretest y posttest del grupo experimental .	85
Tabla 6. Contraste de medias para muestras relacionadas grupo experimental.	86
Tabla 7. Resumen estadístico de muestras relacionadas del pretest Y del posttest del grupo control.	
Tabla 8. Contraste de medias para muestras relacionadas grupo Control.	87
Tabla 9. Resumen estadístico descriptivo posttest control y Experimental.	
Tabla 10. Anova para posttest grupo control y experimental.	
Tabla 11. Estadísticos descriptivos	95
Tabla 12. Pruebas de chi-cuadrado: Las jornadas del PDI son motivadoras	96
Tabla 13. Pruebas de chi-cuadrado: la comprensión en el PDI	

ha mejorado la comprensión textual	98
Tabla 14. Pruebas de chi-cuadrado: Comprender adecuadamente Textos es fundamental para ingresar a la secundaria	99
Tabla 15. Pruebas de chi-cuadrado: Considero que el castellano me permite mejorar mis capacidades, por lo que me esfuerzo por comprenderlo.	100
Tabla 16. Pruebas de chi-cuadrado: No dedico el tiempo extra a comprender textos, porque no me servirá más adelante.	102
Tabla 17. Pruebas de chi-cuadrado: las jornadas del programa son motivadoras	103
Tabla 18. Pruebas de chi-cuadrado: mejoramiento comprensión textual	105
Tabla 19. Pruebas de chi-cuadrado: Participar en el PDI, me permite comprender mejor los textos.	106
Tabla 20. Pruebas de chi-cuadrado: Comprender adecuadamente textos es fundamental para ingresar a la secundaria.	108
Tabla 21. Pruebas de chi-cuadrado: La comprensión de textos me permite interpretar situaciones de la vida real.	109
Tabla 22. Pruebas de chi-cuadrado: Mejoro en la interpretación de los textos.	111
Tabla 23. Pruebas de chi-cuadrado: dedican tiempo extra a la superación de las dificultades.	112
Tabla 24. Pruebas de chi-cuadrado: Desde que participo en el PDI he mejorado en la comprensión textual.	113
Tabla 25. Pruebas de chi-cuadrado: Participar en el PDI me permite comprender mejor los textos.	114
Tabla 26. Pruebas de chi-cuadrado: la comprensión adecuada de los textos, como requisito indispensable para ingresar a la secundaria.	116
Tabla 27. Pruebas de chi-cuadrado: el castellano les permite	

mejorar sus capacidades, razón por la que se esfuerzan para comprenderlo.	116
Tabla 28. Pruebas de chi-cuadrado: desde que participa en el programa de intervención, ha mejorado en la comprensión textual.	118
Tabla 29. Pruebas de chi-cuadrado: su participación en la intervención para mejorar la comprensión lectora le permite entender mejor los textos.	118
Tabla 30. Pruebas de chi-cuadrado: la comprensión adecuada de los textos, como requisito indispensable para ingresar a la secundaria.	120
Tabla 31. Pruebas de chi-cuadrado: Participar en el PDI me permite comprender mejor los textos.	121
Tabla 32. Pruebas de chi-cuadrado: comprender adecuadamente textos es fundamental para ingresar a secundaria.	123
Tabla 33. Pruebas de chi-cuadrado: La comprensión de textos me permite interpretar situaciones de la vida real.	124
Tabla 34. Pruebas de chi-cuadrado: Comprender adecuadamente textos, es fundamental para ingresar a la secundaria.	126
Tabla 35. Pruebas de chi-cuadrado: La comprensión de textos me permite interpretar situaciones de la vida real.	127
Tabla 36. Pruebas de chi-cuadrado: el castellano les permite mejorar sus capacidades, por tanto, ello se esfuerzan por comprenderlo.	129
Tabla 37. Pruebas de chi-cuadrado: Comprender adecuadamente textos, es fundamental para ingresar a la secundaria.	130
Tabla 38. Pruebas de chi-cuadrado: castellano les permite Mejorar sus capacidades, razón por la que se esfuerzan por comprenderlo.	132

LISTA DE ANEXOS

	Pág.
Anexo 1. Cuento el niño pequeño	148
Anexo 2. Cuestionario de comprensión lectora del cuento	150
Anexo 3. Encuesta sobre el nivel de satisfacción con la intervención realizada aplicada a los estudiantes de tercer grado de la institución educativa técnico agropecuaria la arena del municipio de Sincelejo.	155
Anexo 4. Resultados pre-test post-test del grupo experimental	158
Anexo 5. Resultados pre-test- post-test del grupo de control	159
Anexo 6. Programa de estrategias para el entrenamiento de la comprensión lectora con el modelo de formación de lectores audaces	161

RESUMEN

Los estudiantes de la educación básica son capaces de mejorar su comprensión lectora siempre y cuando se apliquen estrategias didácticas innovadoras, que resulten de interés y sean diseñadas de acuerdo con el nivel cognitivo de los estudiantes a los que se les aplicó independientemente del contexto en el que se desenvuelven.

Esta investigación tuvo como propósito mejorar la comprensión lectora empleando para tal efecto "El modelo de formación de lectores audaces" que se aplicó a una muestra de treinta y tres estudiantes del tercer grado de educación básica primaria de la Institución Educativa Técnico Agropecuaria La Arena de la ciudad de Sincelejo. Este estudio es de tipo correlacional con un diseño cuasi experimental. Para recoger la información se aplicó un pretest y luego un posttest y una encuesta para conocer el nivel de satisfacción de los estudiantes respecto a la estrategia aplicada, y los datos extraídos de éstas fueron procesados mediante un análisis de varianzas y luego analizados frente a los referentes, tanto teóricos, como de investigación. Los resultados de las encuestas se analizaron utilizando tablas de contingencias atendiendo al coeficiente Chi-cuadrado de Pearson.

A través del estudio, se determinó resultados muy significativos en el grupo experimental contrastado con el grupo control, con lo cual queda evidenciado el hecho de que una intervención educativa puede ser un medio para alcanzar la solución en el ámbito escolar para mejorar las habilidades en la comprensión lectora.

PALABRAS CLAVES: intervención, Modelo de formación de lectores audaces, comprensión lectora.

ABSTRACT

The students of basic education are able to improve their reading comprehension as long as they apply innovative teaching strategies, which are of interest and are designed according to the age of the students who applied regardless of the context in which they operate.

This research was aimed to improve reading comprehension using for this purpose "model adventurous training readers" that was applied to a sample of thirty-three third grade students from two public schools in the Technical Educational Institute of Agricultural Arena Sincelejo. This study is correlational with a quasi-experimental design. To collect the information was applied and then a posttest pretest and a survey to assess the level of student satisfaction regarding the strategy applied, and data from these were processed by analysis of variance and then analyzed against the referents, theoretical, and research. The survey results were analyzed using contingency tables taking the coefficient of Pearson Chi-square.

Through the study, significant results were found in the experimental group contrasted with the control group, which is evidenced by the fact that an educational intervention can be a means to the solution in schools to improve skills in reading comprehension.

KEYWORDS: intervention, training model fearless readers, reading.

INTRODUCCIÓN

El aprendizaje de la lectura y la comprensión lectora es un propósito fundamental del sistema educativo y se inicia desde cuando el estudiante ingresa a los primeros años de escolaridad hasta la culminación de los programas académicos de educación superior. La historia de la didáctica ha establecido que es en los primeros años de los procesos de enseñanza y aprendizaje que los maestros, los estudiantes, los padres de familia deben hacer el mejor esfuerzo para que esta actividad tenga éxito y, a partir de ese momento, se afiance, desarrolle y, eventualmente, se vea reflejada positivamente a lo largo de la educación secundaria, superior y el desempeño profesional de los individuos.

Un autor y académico Bustos (2006) expresa que desde el preescolar hasta los estudios universitarios de postgrado los estudiantes pueden mejorar cualitativamente sus diferentes modalidades, categorías y niveles de lectura, así el aprendizaje de las habilidades lectoras, al igual que el aprendizaje de las habilidades de pensamiento o habilidades de interpretación, nunca llega a su fin, siempre es susceptible de ser perfeccionado en relación con sus dos variables fundamentales, esto es, la comprensión de los contenidos y la velocidad de su procesamiento.

La afirmación anterior favorece y motiva a todos los que estamos inmersos en el mundo de la lectura y la comprensión debido a que se trata de un proceso continuo, inacabado. Esta realidad cobra mayor vigencia cuando se establece que el trabajo que se realiza dista de ser el mejor. En nuestro contexto, las pruebas

internas y externas, particularmente, la Prueba Saber 11, clasifican a los estudiantes de la institución en un nivel de desempeño bajo, lo cual incide en el aprendizaje de la lengua materna, en la adquisición de una segunda lengua e influye, negativamente, en el aprendizaje de las diferentes áreas del conocimiento.

Desde el Ministerio de Educación Nacional, a partir de los resultados de las pruebas externas adelantadas por el ICFES, Instituto para el Fomento de la Educación Superior, se llevan a cabo estudios enfocados a investigar sobre la calidad de la educación, buscando mejorar las políticas educativas en el país. A este respecto, en un artículo publicado en el diario El Tiempo (2011) la Ministra de Educación, María Fernanda Campo al referirse a los resultados de las pruebas saber en los grados 5,9 y 11 aplicados a los estudiantes afirmó que:“se observan deficiencias en el desarrollo de competencias básicas: comunicativas, matemáticas y científicas. Es decir cerca del 70 % de nuestros estudiantes no alcanzan desempeños mínimos, requeridos y esperados”.

Otros resultados relacionados son los arrojados al aplicar la prueba internacional PISA, en el 2009, a jóvenes de 15 años de 65 países, indican que, cerca de la mitad de los estudiantes colombianos no alcanzó los niveles mínimos de comprensión de lectura ocupando el puesto 52 en las pruebas de lectura. De otra parte, en las Pruebas Saber 2009, se encontró que solo el 9% de los niños de grado quinto y el 4% de los del grado noveno tienen un nivel avanzado de comprensión de lectura. Los porcentajes revelan que los niños y jóvenes de nuestro país cuentan con niveles muy bajos en lo que respecta a la comprensión lectora. De otra parte, si se compara al ciudadano colombiano promedio con el de los países desarrollados, la proporción de lectura entre los habitantes de nuestro país es de dos libros por año, mientras que en los países avanzados excede la decena. La lectura como hábito se inicia en los primeros años de la niñez y es un

propósito que no estamos cumpliendo como nación. Esta situación es preocupante, de ahí que los Ministerios de Educación y Cultura implementarán el Plan Nacional de Lectura y Escritura, para lo que han destinado un presupuesto de 100.000 millones de pesos, que beneficiara a niños y jóvenes de 6.900 instituciones educativas oficiales. El plan terminará en el 2.012 y busca mejorar el desempeño académico de los estudiantes, al menos, en un 25 por ciento.

En cuanto a la competencia lectora los resultados obtenidos en las pruebas (Saber, Saber Pro, PISA y PIRLS) reflejan que los estudiantes de los diferentes niveles académicos tienen deficiencias. Por tal razón, se han puesto en marcha programas destinados a mejorar el estado de cosas. Teóricos, expertos en la materia, como Alfonso y Sánchez (2004) han señalado “que las dificultades en la comprensión lectora atrasan y obstaculizan no sólo el proceso de aprendizaje sino la construcción de referentes para construir la realidad del alumno”, aspectos indispensables para la formación integral de ciudadano capacitado para afrontar las exigencias del mundo contemporáneo.

Dadas las cantidades masivas de información que se manejan en la actualidad, se espera que una persona, medianamente educada, haga uso de este derecho constitucional y que esté en capacidad no sólo de acceder a la misma, sino que también cuente con la habilidad para priorizar cuál es la relevante, cuál es la pertinente y cuál es la necesaria para llevar a cabo las tareas propias de su campo de acción. Una adecuada gestión y uso de la información, le garantiza al individuo la posibilidad de adaptarse a unas condiciones cambiantes, que se mueven a ritmos vertiginosos. Lo que se daba como una verdad inamovible en el ayer, puede ser un concepto relativo en el hoy y puede ser totalmente inválido en el mañana. A este respecto, Anderson y Pearson afirman que: “Decir que uno ha comprendido un texto, equivale a afirmar un cobijo mental, un hogar para la

información contenida en el texto o bien que ha transformado un hogar mental previamente configurado para acomodarlo a la nueva información.”

En una sociedad globalizada, inestable en lo económico, mediada por tecnologías que se renuevan a velocidades vertiginosas, la habilidad de leer textos es imprescindible, no apenas necesaria. Y no basta con limitarse a leer y comprender textos, sino extenderse a la lectura de otros lenguajes simbólicos como el arte, que es el lenguaje de los sentimientos y las emociones; las matemáticas, que es el lenguaje de las ciencias; lo mismo que los lenguajes que gobiernan las nuevas tecnologías, además de los idiomas pertenecientes a otras culturas, cercanas y remotas.

La comprensión lectora es fundamental, no sólo para adquirir habilidades en las competencias comunicativas y superar los obstáculos que presenta la realidad inmediata, sino también, en la abstracción de conceptos y la adquisición de competencias científicas, laborales, tecnológicas y ciudadanas, entre muchas, otras. De modo que, cualquier esfuerzo coherente, con bases sólidas, tanto pedagógicas y didácticas como académicas, que se haga por llevar a la práctica, tanto estrategias como métodos, cuyo propósito central conlleve al empoderamiento de los estudiantes, dotándolos de herramientas que les van a ser de utilidad en su formación como individuos y como ciudadanos, miembros de una comunidad local, con proyecciones universales, no puede ser sino positivo.

El objetivo principal de esta investigación es el de incrementar la comprensión lectora de los estudiantes, a través de la puesta en marcha de una estrategia denominada “Modelo de formación de lectores audaces”, el cual fue inspirado por

el trabajo adelantado por Bustos (2007), quien, a su vez, se fundamentó en las investigaciones que llevó Jolibert (1997). Motivados por el interés y la honda preocupación generados por los resultados obtenidos en las pruebas externas, particularmente en las Pruebas Saber 3, por los estudiantes de la Institución Educativa Técnico Agropecuaria La Arena. Se ha detectado que la pobreza de estos resultados tiene su génesis, principalmente en el escaso desarrollo de la habilidad lectora.

Se ha considerado que si se producen cambios significativos en la adquisición y desarrollo de esta habilidad, se afianzarán las competencias comunicativas y esto se traducirá en una adquisición adecuada de la información relativa a las diferentes áreas del conocimiento humano y habrá una gestión y manejo asertivo de la información, con lo que eventualmente, se modificarán los resultados de las pruebas externas a favor de los estudiantes de nuestra institución educativa, los cuales tendrán un uso competente de su lengua materna.

1. PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

1.1 PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Los estudiantes del grado tercero de educación básica primaria de la Institución Educativa Técnico Agropecuaria La Arena (IETA), ubicada en el corregimiento La Arena, del Municipio de Sincelejo, capital del Departamento de Sucre, Colombia, presentan una serie de dificultades relacionadas con la comprensión lectora, lo cual resulta evidente en la práctica diaria, en las diferentes actividades que se llevan a cabo, tanto en los ejercicios como en los talleres, los trabajos escritos y en las evaluaciones de las diferentes áreas y asignaturas contenidas en el Plan de Estudios.

La interpretación de los resultados obtenidos en las pruebas internas, permite concluir que los estudiantes al momento de realizar las diversas actividades, tienen grandes dificultades relacionadas con la comprensión lectora, tales como: identificación de la idea principal, la interpretación de párrafos, la focalización de la lectura, la superficialidad de la misma, la denotación, la literalidad en la comprensión de los sentidos, la paráfrasis; la identificación de sujetos, objetos o eventos con base, única y exclusivamente en los elementos textuales, sin hacer uso de recursos intelectuales relativos a la lectura, tales como las inferencias, la deducción, la interpretación, la intertextualidad, la connotación, la identificación de la intención del autor, lo implícito, y, como una consecuencia lógica derivada de lo anterior, la ausencia de propuestas de textos escritos que cuenten con rasgos como la coherencia, la concisión, la asertividad, precisión, la claridad en la presentación de las ideas y los puntos de vista.

Es de resaltar que en la Institución Educativa Técnico Agropecuaria La Arena se realizan dos pruebas semestrales, al final del primer y segundo semestres académicos respectivamente, con el fin de determinar el estado del desarrollo de competencias en las áreas fundamentales, a saber: lenguaje, matemáticas, ciencias naturales y ciencias sociales. En el área de lenguaje, específicamente, se busca monitorear los procesos de comprensión y producción de textos, tanto los verbales, como los no verbales. Desde esta perspectiva, las pruebas se fundamentan en los lineamientos curriculares, del área y los estándares de competencias establecidos, por el MEN.

Infortunadamente, y de manera sistemática, estas pruebas han arrojado resultados desalentadores, el 72% de los estudiantes presentan un desempeño bajo, cuando el resultado que se espera es básico por lo menos (MEN, 2010). Adicionalmente, y para refrendar lo anterior, en los resultados de las pruebas externas por excelencia, esto es, los exámenes Saber Icfes aplicadas en el año 2009, se obtuvieron promedios que clasifican a los estudiantes como pertenecientes a un nivel bajo. Estas dos realidades hacen hincapié en una problemática que necesita ser intervenida dada la alta incidencia que tiene, tanto en el desarrollo de los alumnos en los contextos académicos, como también, en su desempeño como persona insertada en una comunidad que emprende su camino hacia el progreso.

Entre las posibles causas detectadas, sobresale en primer lugar, la codificación y decodificación mecánica de los conocimientos transmitidos a través de las principales áreas del conocimiento, a saber, lenguaje, matemática, ciencias naturales y ciencias sociales) al respecto, Alfonso y Sánchez (2004) aseveran que:

“La situación educativa parece evolucionar hacia la posibilidad de cambiar las prácticas tradicionales de la lectura. En primer lugar, se ha producido una importante modificación de las finalidades del sistema educativo y la escuela se halla interesada en propiciar un aprendizaje significativo y no sólo memorístico de los saberes transmitidos.” (p.37)

Así mismo, los escenarios familiares de la mayoría de los estudiantes del corregimiento La Arena, pertenecen al estrato uno. De ellos, el 75% pertenecen a comunidades indígenas y el 5 % proviene de familias desplazadas. Otros factores que inciden sobre este grupo de aprendices, que merecen ser mencionados, son la precariedad de la infraestructura educativa, la carencia de una biblioteca, el analfabetismo generalizado en los padres de familia o la baja escolaridad, en el mejor de los casos. Aunado a lo anterior, no se cuenta con un grupo de apoyo disponible para tratar los problemas de aprendizaje, dificultades que afectan negativamente el proceso lector y, por ende, la comprensión lectora.

Lo anterior podría estar impidiendo el acceso de estos estudiantes a estudios secundarios, llevándolos en algunos casos, a la deserción escolar y por tanto negándose el acceso a estudios universitarios con los que se pueda mejorar la calidad de vida de los habitantes de la región, lo que a su vez redundaría en beneficios económicos para la comunidad de La Arena. Y así sacar provecho a lo que la UNESCO (2008) denomina, educación a lo largo de toda la vida, la cual debe concebirse como una de las condiciones del desarrollo, entendido como capacidad de adaptación y autonomía y como medio para garantizar el aprovechamiento compartido de los conocimientos y la circulación de éstos a escala mundial, para lo cual es necesario según este organismo que los niños sepan cómo funcionan los centros del saber de los que emanan los conocimientos que ha de asimilar. ¿Cómo trabajan los científicos? ¿Cuáles son sus motivaciones? ¿Qué se hace en un laboratorio? ¿Por qué se escriben obras literarias? ¿Qué buscan las ciencias humanas? Interrogantes que a menudo se dejan de lado en un proceso de enseñanza, pero que requieren para llegar a una aproximación a una respuesta, de procesos adecuados de comprensión lectora por parte de los aprendices.

1.2 FORMULACIÓN DEL PROBLEMA

¿La mejora en los niveles de lectura comprensiva, logrados con la aplicación del Modelo de Formación de Lectores Audaces en los estudiantes del grado 3º de educación básica de la Institución Educativa Técnico Agropecuaria La Arena del Municipio de Sincelejo es significativamente superior a la lograda mediante el método que tradicionalmente se sigue en la institución?

2. OBJETIVOS

2.1 GENERAL

Mejorar los niveles de comprensión lectora en los estudiantes del grado tercero de la educación básica primaria de la Institución Educativa Técnico Agropecuaria La Arena mediante la implementación del “Modelo de formación de lectores audaces”.

2.2 ESPECÍFICOS

- Determinar el nivel inicial de comprensión lectora de los estudiantes de tercer grado de educación básica primaria.
- Implementar la estrategia Modelo de formación de lectores audaces en los niños de tercer grado de educación básica primaria.
- Comprobar la efectividad del programa de la estrategia denominada Modelo de formación de lectores audaces en los niños de tercer grado de educación básica primaria, mediante la evaluación de la comprensión lectora, antes y después de la implementación de la estrategia.
- Conocer el nivel de satisfacción de los estudiantes mediante una encuesta con respecto a la estrategia aplicada para mejorar la comprensión lectora.

3. JUSTIFICACIÓN

La repetición, la deserción escolar y la baja calidad educativa han sido relacionadas permanentemente con el subdesarrollo de las naciones, motivo por el cual se necesitan programas innovadores e intensivos que favorezcan el mejoramiento educativo, particularmente aquellos tendientes a preparar a las nuevas generaciones para que adquieran mejores competencias en lectura y escritura (Gómez Buendía, 1998).

El principal factor asociado a la repetición de grados escolares tiene que ver con dificultades detectadas en las habilidades de lectoescritura. Factor este, también asociado a la deserción escolar. Estas afirmaciones se apoyan en estudios realizados en Colombia, entre los que se destaca el Documento Saber, 1993, citado por De Zubiría, 1996. En América Latina, la situación del bajo rendimiento en lectura y escritura relacionada con la repetición es corroborada por varios estudios, tales como los adelantados por Schiefelbein (1992) y por la CEPAL-UNESCO (1991).

Por consiguiente, la situación académica que afrontan los estudiantes del grado 3º de la educación básica primaria de la Institución Educativa Técnico Agropecuaria del corregimiento La Arena, del Municipio de Sincelejo, no constituye un caso aislado, sino que es otro de los innumerables casos que se viven diariamente, no sólo en el contexto colombiano, sino también en el contexto latinoamericano.

Además de ser un asunto que de la competencia de las autoridades, organismos y entidades responsables de la educación, tanto en la localidad como en el Municipio y el Departamento, también debería llamar poderosamente la atención

de las instituciones de educación superior, debido a que son las encargadas de la formación del recurso humano para que, eventualmente intervenga en las comunidades, trayendo a través de su interacción, el mejoramiento de las regiones.

Así mismo, el llamado de estos centros de educación profesional es para que, tanto el personal docente como los estudiantes diseñen proyectos que apunten a solucionar, o por lo menos planteen alternativas a las situaciones educativas asociadas a las dificultades que surgen en lo atinente a las competencias lectoras y el bajo rendimiento académico. Indudablemente las soluciones propuestas deben ser primero sometidas a experimentación para evaluar sus efectos antes de generalizar su aplicación a toda una población estudiantil, bien se trate de una institución educativa, o la de un municipio.

Al aplicar la prueba Los efectos positivos previstos fueron significativos, particularmente, después de realizados los ajustes y adaptaciones a la propuesta, al ser experimentada previamente, en grupos pequeños. Al hacerlo, demostró ser una alternativa viable. En caso de obtener resultados negativos respecto a los resultados esperados, se dispondrá de información válida para no invertir esfuerzos, recursos económicos y tiempo en la generalización de la propuesta. Al seguir esta metodología se crea un antecedente en lo que respecta a las decisiones educativas, evitando la puesta en ejecución de propuestas que no hayan sido sometidas, previamente, a una verificación científica con aplicaciones piloto, a partir de las cuales se permita sugerir o no su utilización en poblaciones más amplias. Aún más, como resultado de los resultados de esta investigación se estará en capacidad de verificar en el futuro si con el “Modelo de formación de lectores audaces” se puede mejorar o no el rendimiento académico de los

estudiantes medidos con las Pruebas Saber3° y, posteriormente, con la prueba Saber 5°.

En síntesis, la importancia de la variable dependiente del presente proyecto radica en que, con el mejoramiento de la lectura comprensiva el estudiante logra tener acceso a la cultura, en especial, a los avances científicos. En general, por medio de ella consigue la adquisición de conocimientos de diferentes épocas y distintos dominios. De modo que, la práctica de la lectura comprensiva constituye una herramienta indispensable para el estudio y el aprendizaje académico y, por consiguiente, su manejo eficiente está asociado al acceso y un desempeño exitoso en los estudios superiores y, posteriormente, a un ejercicio profesional eficaz, mediante la actualización permanente, al utilizar las innumerables fuentes de información. Es a través de la palabra escrita que las generaciones anteriores transmiten sus saberes y su memoria colectiva a las nuevas generaciones.

4. MARCO DE REFERENCIA

4.1 ANTECEDENTES INVESTIGATIVOS

Tras la revisión de la literatura en cuanto a la comprensión lectora y las posibles alternativas existentes para el mejoramiento de esta habilidad comunicativa de la lengua castellana, hemos encontrado una gran variedad de investigaciones en las que se aplican métodos y evalúa la comprensión lectora, en las que el propósito central que se persigue es el que los estudiantes comprendan lo que leen. Los contextos educativos de dichas investigaciones son bastante parecidos a los que se encuentran en nuestro Municipio, particularmente a las de la Institución Educativa La Arena y, en ellos, dentro de las aulas en las que se imparte la lengua materna, en nuestro caso, el castellano; se ha identificado, entre las dificultades más apremiantes la de la incomprensión de los textos por parte de los estudiantes. De modo que, a través de la utilización de la estrategia el Modelo de formación de lectores audaces se espera obtener resultados favorables que puedan extrapolar a los contextos antes mencionados y de los cuales también se puedan beneficiar otros niños con problemas semejantes.

Entre las investigaciones encontradas pertenecientes al ámbito internacional, se puede destacar una tesis doctoral titulada Evaluación de la comprensión lectora en alumnos de doce años, de la autoría de María Jesús Pérez Zorrilla (2003), elaborada en la Universidad Complutense de Madrid. El proyecto investigativo de la autora consta de tres partes. En la primera se hace un seguimiento de la evolución del concepto de la comprensión lectora, los modelos, los procesos y factores que afectan la comprensión lectora, finalizando con un estudio de los objetivos, contenidos y métodos de evaluación de la comprensión lectora. La segunda incluye el planteamiento del estudio, el procedimiento para la obtención

de los datos, el marco conceptual, la finalidad del estudio, el método de trabajo, el diseño de la prueba de evaluación de la comprensión lectora, los cuestionarios de opinión que recogen información sobre los procesos educativos y la muestra. Finalmente, en la tercera se analizan los resultados. Los primeros datos analizados son los de la prueba de comprensión lectora, a saber, los porcentajes, grados de dificultad, porcentaje medio de aciertos, resultados por tipo de texto y niveles de comprensión. Además se analiza la influencia de la escuela en la comprensión lectora: tiempo de dedicación a la materia, forma en que se trabaja en clase, actividades escolares, programación y procedimientos de evaluación. Otro apartado lo constituye la relación entre el nivel de comprensión lectora y las variables relacionadas con la confianza y seguridad del alumno en sí mismo y en su entorno, al igual que el clima escolar.

Otro de los aspectos considerados en esta tesis doctoral es la influencia del profesorado (los conceptos sobre enseñanza, la preparación de las clases, las formas de presentar los temas, y las prácticas docentes) en los resultados obtenidos en cuanto a la comprensión lectora. Por último, se analizan las características tanto personales como sociales de los alumnos y su incidencia en la comprensión lectora. La investigación finaliza con la búsqueda de las variables que mejor predicen la comprensión lectora. Los datos arrojados son muy interesantes y confirman la primera hipótesis de la investigación. El nivel de comprensión de los alumnos es equivalente en los diferentes tipos de texto. La segunda hipótesis está formulada en los siguientes términos: La escuela tiene influencia en los resultados que los alumnos de esta edad (12 años) alcanzan en comprensión lectora. Se puede afirmar que esta hipótesis se confirma en los siguientes aspectos concretos: En los referentes al tiempo dedicado a la materia, aquellos relacionados con el gusto y tiempo que el alumno dedica a leer y escribir. Además, en los que se refieren a las actividades escolares los relacionados con la toma de apuntes, ejercicios y controles.

Desde el punto de vista de la programación se tienen en cuenta los aspectos relacionados con las secuencias y elaboración de contenidos, elección de materiales, selección y elaboración de materiales y criterios, procedimientos y estrategias de evaluación. Todos estos aspectos relacionados con la escuela han demostrado que influyen en el rendimiento de los alumnos en cuanto a la comprensión lectora. Pero no se evidencian las hipótesis de las siguientes actividades o procedimientos realizados en la escuela: leer, los niveles de participación de los alumnos, de colaboración y trabajo en grupo, las posibilidades de participación, los niveles de responsabilidad y de trabajo en grupo, propiciados por el profesor y los procedimientos de evaluación que éste utilice. Por lo cual queda demostrado que estos aspectos no tienen influencia en el nivel de comprensión lectora que alcanzan los alumnos.

Otro de los trabajos investigativos realizado en la Universidad Complutense de Madrid, esta vez en la Facultad de Psicología, es la tesis doctoral titulada Metacognición y comprensión de lectura: evaluación de los componentes estratégicos (procesos y variables) mediante la elaboración de una escala de conciencia lectora (Escola) de Virginia Jiménez Rodríguez (2004), en donde se pretende analizar el acto educativo, no en su conjunto sino en uno de los procesos en que se fundamenta dicho acto: la lectura. Por todo ello es necesario que los docentes promuevan estrategias lectoras dentro del contexto escolar, haciendo consciente al estudiante de las ventajas de conocer y controlar estas estrategias (metacompreensión lectora). Pero para llegar a este punto el maestro debe conocer qué estrategias conocen y manejan los estudiantes previamente y cuáles desconocen aún. El propósito esencial de esta investigación es la construcción de una escala que cuente con la fiabilidad y validez necesarias para que sea de utilidad en el contexto escolar y que esté en capacidad de determinar si el estudiante es un lector estratégico.

Desde el punto de vista de la metacognición, lo que se propone esta tesis es el diseño de un instrumento para los estudiantes de las edades entre los 11 y 12 años que precise las habilidades, que en materia de lectura, poseen los aprendices y que permita realizar una prospección del rendimiento del lector. En otras palabras, que permita establecer, con base en los resultados obtenidos, qué se debe esperar de él como estudiante no sólo en lo referente a la adquisición y perfeccionamiento de la lengua materna, sino también cómo sus fortalezas o debilidades en lo que compete a la comprensión lectora, inciden en el aprendizaje del resto de las asignaturas del currículo, teniendo en cuenta que la mayor parte del proceso de aprendizaje, en nuestro medio, se produce mediante la lectura de textos. Esta escala recibe el nombre de ESCOLA y su finalidad es la de medir la metacompreensión lectora en sujetos preadolescentes. Además de determinar si los estudiantes son buenos o malos lectores, permite establecer en cuáles de los factores el alumno se destaca o está deficiente.

Se puede expresar que los objetivos centrales de ESCOLA son:

- Determinar las áreas estratégicas de la cognición y la metacognición en los procesos de meta comprensión lectora.
- Detectar a los buenos y malos lectores y diagnosticar los procesos donde fallan los lectores en aras de mejorar.

La elaboración de la escala responde a una estructura matricial (3x3), donde se combinan procesos metacognitivos, tales como la planificación, la supervisión y la evaluación. En cuanto al formato de los aspectos para ser evaluados, se estudiaron dos modalidades: verdadero-falso y elección múltiple. Una vez la escala fue aprobada y validada por un grupo de expertos, fue aplicada a los estudiantes.

Otro trabajo de investigación en torno a la comprensión lectora, digno de ser mencionado, es el de Bañuelos Miramontes (2003) del Colegio de Metodología de la Investigación titulado Velocidad y comprensión lectora. Para realizar este trabajo investigativo, se hizo un recuento de los orígenes y antecedentes del método de lectura veloz, diseñado por el Instituto de Lectura Veloz y Memoria (ILVEM). También se examina, detalladamente, el proceso de lectura y comprensión lectora, así como la mecánica y las técnicas de apoyo a la comprensión lectora. En este apartado, también se profundiza sobre las teorías que respaldan la estrategia de lectura veloz, la cual se fundamenta en los principios pedagógicos de Decroly y los conceptos psicológicos de Piaget. El instrumento primordial, utilizado para la investigación es la aplicación del método, por medio del empleo de las lecturas y los cuestionarios diseñados por el Instituto ILVEM, con el fin de medir la velocidad y la comprensión lectora, respectivamente.

La relevancia de la lectura es innegable en lo que tiene que ver con la formación integral de estudiantes competentes, de ahí que surja la necesidad de buscar estrategias que contribuyan a formar lectores eficaces. Desde esta perspectiva, la investigación puede servir como punto de partida para la reflexión y la búsqueda de mejores técnicas y/o estrategias para mejorar la calidad de los lectores.

La autora tiene como objetivo determinar el método que mejore la comprensión lectora, desarrollando, de manera simultánea, la velocidad para leer. En consecuencia, el interrogante a investigar fue: ¿Contribuirá el método de lectura veloz a mejorar la comprensión lectora y aumentará al mismo tiempo la velocidad para leer?

Con el fin de constatarlo, se formularon dos hipótesis con dos variables: En primer lugar, la aplicación del método de lectura veloz mejora la comprensión lectora en los alumnos de secundaria y, en segundo, la aplicación del método de lectura veloz aumenta considerablemente la velocidad para leer en los alumnos de secundaria. Para la primera hipótesis, la variable independiente, es la estrategia

de lectura veloz y la variable dependiente es el aumento de la comprensión lectora, dado que los niveles que cada alumno alcance son individuales e independientes del método aplicado. Para la segunda hipótesis, la variable independiente es el mismo de lectura veloz y la variable dependiente es la velocidad que se adquiere a través de la aplicación del método.

Las principales actividades que se llevan a cabo en este proyecto son:

- Lectura coordinada de los principales conceptos del método.
- Desarrollo de los ejercicios de video diseñados por el Instituto ILVEM, durante 10 minutos, en la clase de español, los días viernes.
- Practica de algunos ejercicios para aumentar la rapidez de los movimientos oculares.
- Aplicación de ejercicios de vocabulario que permitan a los alumnos incrementar su léxico.

Los alumnos elaboraron un cuadro para registrar los avances, a medida que estos se fueran produciendo. El cuadro contiene la fecha, las palabras leídas por minuto y el porcentaje de comprensión. Luego de cada seis sesiones, se aplicaron las lecturas elaboradas para medir la cantidad de palabras leídas por minuto, así como los cuestionarios para medir la comprensión lectora. Cada uno de estos elementos fue tomado del manual del Método de lectura veloz. Al finalizar las actividades programadas se observó que, tanto la comprensión como la velocidad lectora, mejoraban. Sin embargo, se debe resaltar que la comprensión lectora se incrementó de manera más significativa entre los estudiantes.

Otra de los aportes investigativos relativos a la comprensión lectora es la que lleva por nombre La competencia lectora de los estudiantes universitarios: un estudio para diseñar estrategias dirigidas a su perfeccionamiento de Ortiz y otros(2006), de la Universidad Simón Bolívar de Barranquilla. Esta propuesta manifiesta que la competencia lectora de los estudiantes que ingresan a las universidades

colombianas no es la más adecuada, pero un programa coherente con la situación puede tener efectos favorables.

La inspiración para el estudio surge a partir de una prueba de lectura soportada en la Teoría del Lector Modelo del escritor, ensayista y experto en semiótica italiano, Eco (2000). Los resultados, además de confirmar otros diagnósticos, precisan irregularidades en el desempeño lector de los involucrados. Al mismo tiempo, los resultados evidencian que, guiados a través de medios pertinentes, como ocurrió con buena parte de las preguntas del cuestionario aplicado, los estudiantes pueden alcanzar el desempeño esperado para desenvolverse adecuadamente a nivel universitario y, posteriormente, como profesional.

Para llevar a cabo la investigación, inicialmente se elaboró una lectura, teniendo como base los conceptos de Eco (2000) respecto al lector modelo, la lectura semántica o semiótica y la lectura crítica o semiótica. Eco, partiendo del concepto de texto, ha explicado, de manera muy precisa, las diferencias entre autor empírico y autor modelo, así como de lector empírico y lector modelo.

Desde la perspectiva de Eco, un texto es un artificio cuya finalidad es la construcción de su propio lector modelo, en tanto que el lector empírico es aquel que formula una conjetura sobre el tipo de lector empírico postulado por el texto. Desde la perspectiva de Eco, el lector empírico es aquel que elabora conjeturas, no sobre las intenciones del autor empírico, sino sobre las del autor modelo. El autor modelo es aquel que, como estrategia textual, tiende a producir un determinado lector modelo.

El teórico italiano expresa que, para adquirir la investidura de lector modelo, la persona que lee debe llenar el exigente requisito de abstraerse de sí mismo, esto es, de descubrir lo que el texto propone, no lo que él como sujeto, piensa de la materia leída por lo que el lector modelo tiene el deber de recobrar, con la mayor aproximación posible los códigos del emisor. De esta forma, el lector empírico se compromete, de manera ética, para satisfacer la interpretación exigida por el texto,

en donde éste se ve obligado a comprender no solamente uno, sino una pluralidad de códigos del emisor, los cuales se ubican en dos planos y exigen, por lo tanto, operaciones correspondientes de los lectores. Eco las ha denominado interpretación semántica e interpretación crítica. Para él:

“La interpretación semántica o semiótica es el resultado del proceso por el cual el destinatario, ante la manifestación lineal del texto, la llena de significado. La interpretación crítica o semiótica es, es en cambio, aquella por la que se intenta explicar por qué razones estructurales el texto puede producir esas (u otras, alternativas) interpretaciones semánticas” (p.36).

De esto se infiere que la interpretación crítica, resulta más exigente que la semántica, no porque sea independiente de esta sino porque la involucra. La prueba se realizó a partir de un esquema de test, constituido en forma de preguntas de selección múltiple con única respuesta, la cual tenía cada uno de los siguientes niveles de lectura: literal, inferencia e intertextual.

Para Eco (2000) el nivel literal comprende el reconocimiento de lo que el texto dice de manera explícita y parcial. En tanto que el nivel inferencial involucra la comprensión global del texto. Por tanto, en él se examinan el tema y los subtemas inmersos en el texto. En el nivel intertextual, por su parte, se examina la relación entre el autor modelo y el texto. De esta forma, se evidencian las causas que lo propiciaron y sus intenciones, como también las visiones del mundo. Se puede aseverar que, mientras los dos primeros niveles de lectura apuntan al qué del texto, el último se pregunta por el cómo, el por qué y el para qué del mismo. La prueba fue sometida a los procesos de validez y confiabilidad y arrojó los siguientes resultados: el 51% de los estudiantes aprobó, tanto el nivel literal como el inferencial, mientras que el nivel intertextual fue aprobado por el 49% de la muestra, lo que indica que, promediando estos tres resultados, cerca de la mitad de la población (50.3%) aprobó la prueba. Todo lo anterior hace patente la necesidad de implementar programas especialmente enfocados al desarrollo de la

lectura semiótica o crítica. También se pudo apreciar la efectividad de los programas.

Por último, vale la pena resaltar el artículo titulado La comprensión lectora en la escuela, el cual toca aspectos pertinentes a la hora de realizar una investigación referida a la comprensión lectora. Camba (2003), expone en su artículo que la enseñanza y el aprendizaje de competencias referidas a la lectura es un desafío para todo docente. Año tras año, se observa que los estudiantes no logran acceder a una lectura global y totalizadora y esto se debe a diversos factores, entre los cuales se observa uno que es de capital importancia: el desconocimiento, cada vez mayor, del vocabulario. Se percibe claramente la pobreza rampante del léxico en cualquier espacio curricular.

Diversos estudios indican que los estudiantes de secundaria, para adquirir y desarrollar adecuadamente la capacidad lectora y adelantar sus estudios sin ningún contratiempo, deberían aprender de 2700 a 3000 palabras al año, proceso que comienza en el nivel inicial de escolaridad y cobra particular relevancia en el nivel primario dado que es imposible alcanzar la comprensión global de un texto si se desconoce gran parte del vocabulario empleado.

Las investigaciones reseñadas demuestran que los estudiantes presentan dificultades en su proceso de comprensión lectora y que se requiere de un número mayor de estudios que marquen el derrotero si es que se desea alcanzar la meta de incrementar los niveles de la calidad educativa, la cual es indispensable para un desenvolvimiento eficaz, no sólo en las competencias laborales, sino también en las ciudadanas.

4.2. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

4.2.1 ¿Qué es leer?

Algunos teóricos en la materia han acordado que “Se entiende por lectura la capacidad de entender un texto escrito”. (Adam y Starr, 1982). Así mismo, se considera que leer es establecer un diálogo con el autor, comprender sus pensamientos, formular preguntas y tratar de hallar las respuestas en el texto.

Para Solé (1994) leer es: un proceso mediante el cual el primero intenta satisfacer los objetivos que guían la lectura... el significado se construye por parte del lector

Por otro lado Villegas (1999) expresa que leer es la capacidad de entender un texto escrito; y Cruz (2004) define que leer es un proceso de interacción entre el lector y el texto, proceso mediante el cual el primero intenta satisfacer los objetivos que guían su lectura.

Según los Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana (MEN, 2008), establecidos y promulgados por el Ministerio de Educación Nacional, el acto lector es un proceso activo de interacción entre el lector, el autor y el contexto. El significado de un texto, entonces, radica en la interacción de estos tres factores, los que, juntos, determinan la comprensión. El diálogo entre los saberes del lector y los saberes manifiestos en el texto son los que convierten al lector en un ser ávido por hallar respuestas a las inquietudes que tiene con respecto al texto leído.

Para Jolibert (1996) concepción con la cual se trabajó leer es atribuir sentido al lenguaje escrito a partir de preguntarse o querer saber que dice o qué sentido (significado) tiene un escrito de interés.

4.2.2 Importancia de la lectura.

La lectura no sólo proporciona un mundo de conocimientos, sino que permite que el individuo que lee adquiera autonomía cognitiva, es decir, desarrolla su capacidad para aprender a lo largo de la vida. El ser humano, desde muy pequeño, aproximadamente desde los cinco o seis años, comienza el proceso lector, de modo que la motivación juega un papel fundamental si es que deseamos que el niño se involucre de manera activa y efectiva. Si se logra este cometido, entonces se habrá iniciado el proceso de la comprensión lectora.

El proyecto lector debe apostar, a largo plazo, que el ser humano adquiera y desarrolle las habilidades que le capacitarán para que, eventualmente, se desenvuelva de modo competente en el mundo laboral. Según Isarra (2007), existen razones para optar por un proyecto lector serio y creativo. Entre estas razones tenemos:

- La lectura nos permite aprender cualquier materia, desde física cuántica hasta matemática financiera.
- La lectura mejora las relaciones humanas, enriqueciendo los contactos personales, pues facilita el desarrollo de habilidades sociales al mejorar la comunicación y la comprensión de otras mentalidades al explorar el universo presentado por otros actores.
- La lectura ayuda al desarrollo y perfeccionamiento del lenguaje, mejora la expresión oral y escrita y hace el lenguaje más fluido.
- La lectura da facilidad para exponer el propio pensamiento y posibilita la capacidad de pensar. En el acto de leer, se establecen conceptos, juicios y razonamientos debido a que, aunque no seamos conscientes de ello,

estamos dialogando constantemente con el autor y con nuestra propia cosmovisión.

4.2.3 Etapas de la lectura.

De acuerdo a los planteamientos de Ehri (1997), existen tres etapas de la lectura: logo-gráfica, alfabética y la ortográfica. La autora Pearson (1999) agrega una más: la fluida, que viene a complementar las otras tres.

La logo-gráfica abarca de los 3 a los 5 años de edad, en tanto que la alfabética se extiende de los 5 a los 7 años, mientras que la ortográfica se inicia a los 7 y se prolonga hasta los 8 años. Finalmente, tenemos que la etapa fluida comienza a los 8 años y continúa hacia adelante.

Cada una de estas fases encierra características específicas y se encuentra estrechamente ligada con la edad de los aprendices. Para el grupo poblacional con los que se está elaborando el proyecto, corresponden la etapa ortográfica y la etapa fluida.

La ortográfica: ha sido descrita por Frith (1986) como un reconocimiento morféxico, que toma en cuenta el ordenamiento de las letras, y no sólo el sonido aislado de ellas. Morton (1989), lo considera como “la construcción de unidades de reconocimiento por encima del nivel alfabético, lo que permite que las partes fonéticas sean reconocidas al instante”. Vellutino y Scanlon (1982) estiman que los niños que aprenden a leer deben ser capaces de reconocer las características visuales de los distintos signos gráficos, y poder identificarlos por sus rasgos sobresalientes. En este período, los aprendices adquieren “una conciencia creciente de la estructura ortográfica, lo que implica una sensibilidad funcional a las combinaciones de letras”. Gracias a este proceso, pueden determinar la pronunciación, de acuerdo con la ortografía de las palabras, una vez efectuada su

decodificación alfabética. En suma, se puede afirmar que esta etapa presenta las siguientes características:

- El reconocimiento de los patrones ortográficos necesarios para la lectura fluida.
- El niño capta grupos de palabras y de letras. Por ejemplo, ma-no y, posteriormente, palabras en un solo golpe de vista: Mano.

En la etapa fluida sobresalen los siguientes rasgos:

- Lectura de un texto, teniendo en cuenta la puntuación, la expresión y el contexto.
- Implica el acceso directo a la semántica y un control automático del proceso de codificación.

Por tanto, se puede expresar que el aprendizaje de la lectura ocurre si se tienen en cuenta estas fases, por lo que se debe propender por el favorecimiento de condiciones óptimas que permitan la adquisición de destrezas cognitivas y verbales.

4.2.4 Niveles de Lectura

4.2.4.1 Nivel literal.

Este modo de lectura explora la posibilidad de leer la superficie del texto, lo que el texto dice de manera explícita. También se refiere a la comprensión del significado local de sus componentes. Se considera como una primera entrada al texto, en la que se privilegia la función denotativa del lenguaje. En estas condiciones, se permite asignar a los diferentes términos y enunciados del texto su “significado de

diccionario” y su función dentro de la estructura de una oración o de un párrafo. Se relaciona con información muy local y, a veces, su sentido global, pero siempre y cuando sea muy explícito.

El nivel incluye las siguientes operaciones:

- La identificación de los personajes, el tiempo y el lugar de un relato.
- La identificación de razones explícitas de ciertos sucesos y acciones (causa-efecto).
- La identificación de ejemplos.
- La identificación de las ideas principales de cada párrafo.
- La relación del todo con sus partes.
- La identificación de secuencias, es decir, el orden de las acciones.
- La discriminación de las causas explícitas de un fenómeno.

4.2.4.2 Nivel inferencial.

Este nivel se presenta cuando el lector es capaz de obtener información nueva a partir de poder descubrir las conexiones internas no explícitas del texto. Es decir, cuando busca relaciones y asociaciones entre los significados de las palabras que se albergan en cada parte del texto que van más allá de lo que ha leído, cuando descubre el texto más ampliamente, en otras palabras, cuando tiene una comprensión global del texto.

En el nivel inferencial intervienen operaciones mentales más complejas asociados a procesos como son: la discriminación, la abstracción, la organización, la síntesis, entre otros.

El nivel incluye las siguientes operaciones:

- La inferencia de detalles adicionales.

- La interpretación del doble sentido.
- La formulación de conclusiones.
- La organización de la información en mapas conceptuales, resúmenes y síntesis.
- La predicción de los finales de las narraciones.
- Interrelaciones de diversas partes del texto entre sí.

En el proceso de inferencia de información también entran en juego los saberes con que cuenta el lector en relación con el tema de que trata el escrito, así como la posibilidad de identificar el tipo de texto: narrativo, argumentativo, explicativo, informativo, etcétera, y la explicación del funcionamiento de algunos fenómenos lingüísticos, la función lógica de un componente, la función comunicativa en general, la forma como se organiza la información en el texto, entre otros.

4.2.4.3 Nivel crítico.

El nivel crítico se produce cuando el educando es capaz de enjuiciar y valorar el texto que lee, cuando emite un juicio sobre el contenido, cuando es capaz de elaborar un punto de vista al respecto. El lector está en condiciones de evaluar un texto en donde interviene su formación como lector, su criterio y conocimientos de lo leído tratándose del proceso en que: “El lector activa sus saberes para conjeturar y evaluar aquello que dice el texto e indagar por el modo como lo dice. Tales movimientos de pensamiento conducen a identificar intenciones ideológicas de los textos y de los autores y, en consecuencia, a actualizar las representaciones lógicas de quien lee” (MEN, 1998). Es en este nivel en donde se desarrolla la creatividad del lector, así como la capacidad para aprender de manera autónoma, aplicando estrategias cognitivas y metacognitivas. Por estas razones se hace necesaria la implementación de estrategias que promuevan en

los educandos el desarrollo de sus habilidades comunicativas y de sus competencias en el área.

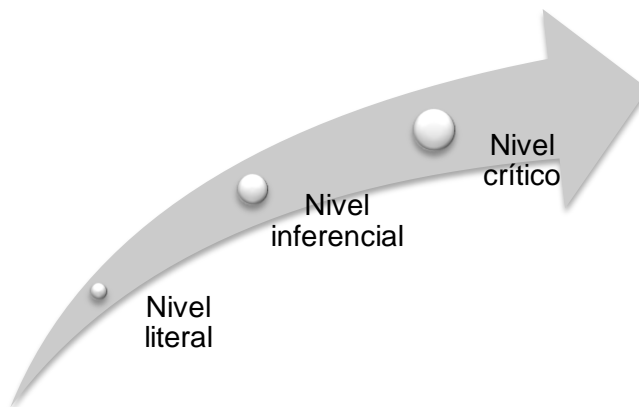
El nivel incluye las siguientes operaciones:

- La elaboración de opiniones sobre la coherencia del texto.
- La elaboración de juicios sobre el comportamiento de los personajes
- La argumentación de sus puntos de vista sobre las ideas del autor.
- La expresión de acuerdos o desacuerdos sobre la propuesta del autor.

La reconstrucción del proceso de comprensión.

Al emplear estos niveles de lectura, el lector puede acceder a una adecuada comprensión, para lo cual es necesario tener unos conocimientos generales sobre lo que se lee y de esta forma realizar un verdadero análisis del texto.

Grafico 1. Niveles de la lectura, el lector en su ejercicio aplica estos tres niveles que son parte de un proceso ascendente.



4.2.5 Comprensión lectora.

La comprensión lectora es un proceso a través del cual el lector elabora un significado en su interacción con el texto (Anderson y Pearson, 1984). La comprensión que el lector lleva a cabo cuando está leyendo un texto está relacionada con las experiencias vividas y que se evidencian a medida que decodifica palabras, oraciones y párrafos. Es la forma en la que se comprende lo que el autor quiere expresar en su texto y tiene que haber una sincronización precisa entre el lector y el autor para que se produzca. Es indispensable que se dé la relación entre la información nueva y la que ya ha adquirido en su cotidianidad.

En definitiva, la comprensión es el proceso mediante el cual se elabora el significado de las ideas relevantes en un texto y se relacionan con las que ya se tienen. Cabe resaltar que debe haber una interacción entre el lector y el texto.

4.2.6 ¿Por qué es necesario enseñar a comprender?

La respuesta parece obvia, pero tras ella se esconde un sinnúmero de características que son necesarias a la hora de lograr que los estudiantes alcancen el cometido trazado por las políticas gubernamentales e institucionales. De acuerdo con Mendoza, citado por Sánchez (2009), “la enseñanza de la lectura ha sido una actividad central en el ámbito escolar. Para que el acto de interacción entre el lector y el texto se dé, se requiere una serie de actividades didácticas en un complejo proceso de adiestramiento y de educación para que el lector se implique y coopere con el texto”

Para que lector pueda interpretar y, por ende, comprender es necesario que se le entrene con el fin de que adquiera las requeridas. Sin embargo, en algunas ocasiones el estudiante se queda en un nivel básico de decodificación, apenas

alcanza el reconocimiento de letras y sonidos, lo cual no garantiza la comprensión global de los textos.

De lo anterior se desprende que enseñar la comprensión no es igual a evaluarla, por lo que sé que se derivan algunas implicaciones, entre las que se cuentan:

- La lectura es un proceso, un proceso de interacción con el texto, un proceso que debe ser enseñado, no solo evaluado.
- La comprensión, concebida como las estrategias y las habilidades de comprensión, debe ser enseñada de manera sistemática por el docente.
- Saber leer bien implica haber desarrollado estrategias y habilidades lectoras.
- Si no se enseñan bien esas habilidades y estrategias, los estudiantes tendrán problemas de comprensión, les parecerá aburrido leer o no le encontrarán el sentido ni el valor social o comunicativo. Además, se prevé un desempeño bajo en las pruebas en las que se evalúa la comprensión lectora.
- En consecuencia, lo que no se enseña no puede ser evaluado de manera consistente.
- Los niños son lectores novatos dado que no han desarrollado las habilidades y estrategias cognitivas y metacognitivas que requiere la lectura. Por tanto, requieren de la asistencia del docente para convertirse, progresivamente, en lectores expertos, competentes, con hábitos de lectura y habiendo desarrollado un gusto por la lectura.

4.2.7 Lectura y comprensión.

Desde la perspectiva de Solé (1994), hay una serie de relaciones que se establecen entre el leer, el comprender y el aprender. El ser humano, entonces, realiza un esfuerzo cognitivo durante la lectura que hace de un texto. Tal esfuerzo es el que permite hablar de la intervención de un lector activo, que es el que procesa y atribuye significado a lo que está escrito, a lo que lee. Esta atribución que realiza el lector requiere de conocimientos previos.

El lector debe poseer ciertas características que le ayudarán a la comprensión de un texto como son: el conocimiento previo con que se aborda una lectura, los objetivos que se propone y la motivación que la lectura despierta en él. Para que una persona pueda involucrarse en una actividad de lectura, es necesario que se sienta capaz de leer, de comprender el texto que tiene en sus manos bien sea de forma autónoma bien sea con la ayuda de otros que actúan como soporte y recurso. De otro modo lo que podría ser un reto interesante se puede convertir en una carga, y provocar el desanimo, el abandono o la desmotivación.

Los lectores eficientes no tienen ningún problema. En general, pueden resolver las tareas de lectura, pero cuando no logran comprender un texto, saben que puede ser que el texto tenga una organización demasiado compleja o trate una temática densa o puede ser que el lector no disponga de conocimientos previos relevantes al tema tratado.

La necesidad de que la tarea resulte motivadora por sí misma, entendiendo el término como la existencia de una conexión o vínculo que se establece entre la persona que está a punto de leer y el contenido del texto que se va a leer. Esta conexión invisible se produce si la lectura responde a los objetivos que ha planteado. Sin embargo, en nuestras aulas de clase el gran desafío consiste

precisamente en establecer esa conexión. Es decir, alcanzar un punto en el que converjan los requerimientos gubernamentales, las metas institucionales, los alcances definidos por el docente y los intereses y necesidades de los estudiantes.

Si bien todas, o al menos la mayoría de las instituciones cuentan con una biblioteca destinada a cultivar la lectura como hábito y despertar la mencionada motivación, de modo que primen los intereses del lector, el interés se crea, se suscita y se educa y depende, en no pocas ocasiones, del entusiasmo y de la presentación que hace el profesor de una determinada lectura y de las posibilidades que el docente esté en capacidad de crear y explotar.

Al leer se debe hacer uso de las habilidades implicadas para que se de este proceso y mediante el cual el estudiante se convierte en un lector estratégico que puede formar significados mediante una comprensión activa, este debe ser capaz de monitorear su comprensión, recordando, recapitulando, corrigiéndose e interrogándose. Un lector competente posee un plan para comprender y es el docente el que debe “ayudar a los niños a dilucidar sus propias estrategias de lectura (Jolibert, 1992). Desde este enfoque, el niño para comprender el significado del texto usa simultáneamente su conocimiento del mundo y del texto lo que conlleva a la construcción de un modelo mental del significado del texto. Cuando un estudiante inicia la lectura de un texto, construye un esquema producto de sus presaberes, de las actividades que hace sobre el texto para apropiarse de su sentido y del texto en donde se hace imprescindible que se formule preguntas, realice anticipaciones, de explicaciones, retome la lectura cuando necesite verificar la información y pueda emitir juicios. Estas actividades implican un proceso interno que se debe desarrollar a medida que el niño avanza en su comprensión.

Leer es comprender, y comprender es, ante todo, un proceso de construcción de significados acerca del texto que se pretende comprender. Es un proceso que

exige un compromiso y participación activa por parte del lector en la medida en que la comprensión no es un derivado de la recitación del contenido de que se trata. Por ello es imprescindible que el lector encuentre sentido en efectuar el esfuerzo cognitivo que supone leer, lo que exige conocer que va a leer y para que va a hacerlo para que haya éxito en la comprensión de un texto.

4.2.8 ¿Qué es un estándar?

Desde la perspectiva educativa del Ministerio de Educación Nacional (2006), un estándar es un criterio claro y público que permite conocer lo que deben aprender los niños, niñas y jóvenes, y establecen el punto de referencia de lo que están en capacidad de *saber* y *saber hacer* en cada una de las áreas y niveles. El estándar es tanto una meta como una medida que expresa lo que debe hacerse y lo bien que debe hacerse.

Los estándares se constituyen como el marco de referencia, a partir del cual, las instituciones escolares, las autoridades educativas, locales, regionales y nacionales, representadas por el Ministerio o las Secretarías de Educación, respectivamente, deben organizar y definir sus planes, programas y actividades en función de lograr que todos los estudiantes aprendan lo que tienen que aprender, con un alto nivel de calidad.

4.2.9 ¿Cuáles son las características de los estándares?

Los estándares traen consigo una serie de beneficios y ventajas, caracterizándose por:

- Son el punto de partida para que las instituciones escolares, los municipios, las localidades y regiones definan su propio marco de trabajo curricular.

- Aseguran que todas las escuelas ofrezcan educación similar y de alta calidad, lo que permite la igualdad de oportunidades educativas para la totalidad de los estudiantes.
- Permiten especificar requisitos para la promoción a grados y niveles superiores, y, eventualmente, la culminación de los estudios correspondientes a la Educación Básica o Media.
- Contribuyen al diseño de pruebas estandarizadas que permiten establecer la obtención de los logros académicos.
- Son la base para diseñar estrategias y programas de formación y capacitación de docentes, a partir de criterios y expectativas compartidas.

4.2.10 ¿Cómo son los estándares?

- Son formulaciones claras, precisas y breves, expresadas en una estructura común a todas las disciplinas o áreas, de manera que todos los integrantes de la comunidad educativa los entiendan.
- Son enunciados que describen los conocimientos y las habilidades que los estudiantes deben alcanzar, una vez cursados determinados grados y niveles.
- Deben ser elaborados de manera rigurosa, con declaraciones universales y estar a la par con los lineamientos internacionales.
- Deben ser observables, evaluables y medibles e ir de la mano con los procesos de evaluación.

La estructura de los Estándares Básicos de Competencias del Lenguaje

Los estándares han sido definidos por grupos de grados, a saber: primero a tercero, de cuarto a quinto, de sexto a séptimo, de octavo a noveno y de décimo a undécimo.

- Producción textual
- Comprensión e interpretación textual
- Literatura
- Medios de comunicación y otros sistemas simbólicos
- Ética de la comunicación

Cabe anotar que el factor denominado *Literatura* supone un abordaje a la los textos, desde la perspectiva de la estética del lenguaje. Como se dijo anteriormente, la *Ética de la comunicación* es un aspecto de carácter transversal que deberá ser considerado en relación solidaria con los otros cuatro factores. A su vez, la *gramática* y el desarrollo cognitivo subyacente aparecen de forma implícita en todos los factores.

Dada la organización de los estándares, se integran los ejes propuestos en los lineamientos curriculares para el área. También se fomenta el enfoque interdisciplinario y autónomo por el que propugnan. Así, se proponen estándares que activen de forma integral, los procesos a que aluden los ejes de los lineamientos, los cuales son: (1) procesos de construcción de sistemas de significación, (2) procesos de interpretación y producción de textos; (3) procesos culturales y estéticos asociados al lenguaje: el papel de la literatura; (4) principios de interacción y procesos culturales implicados en la ética de la comunicación y (5) procesos de desarrollo del pensamiento.

Vale la pena precisar que los procesos cognitivos no fueron tomados en cuenta como un factor debido a que no pueden deslindarse de lo comunicativo ni del uso del lenguaje. El planteamiento hecho por nuestra propuesta, entonces, potencia los procesos referidos en los ejes expuestos en los lineamientos -sin aislarlos- y se propende por su desarrollo a partir del diálogo efectivo y enriquecedor entre ellos, al igual que de una constante retroalimentación.

4.2.10.1 Factores, estándares y subprocesos

Cada uno de los estándares del lenguaje consta de una estructura conformada por un enunciado identificador y unos subprocesos que permiten su materialización, teniendo como base los cinco factores a los que se ha hecho referencia anteriormente.

En el enunciado identificador del estándar se exponen un saber específico y una finalidad inmediata y/o remota de ese saber. A su vez, este se constituye en el proceso esperado en el estudiante, después que se hayan dado las condiciones pedagógicas necesarias para su consolidación.

En los subprocesos básicos se manifiesta el estándar y, aunque no son los únicos, cumplen el papel de referentes básicos del proceso que puede adelantar un niño, niña o joven en su formación en lenguaje.

4.2.11 Estándares básicos de calidad en lenguaje para los grados de 1º a 3º.

4.2.11.1 Hablar y escribir

Lo digo oralmente:

- Uso el vocabulario adecuado para cada situación.
- Expreso mis ideas según la situación.
- Utilizo la entonación y los matices de mi voz.
- Utilizo las herramientas de gramática que ya conozco.
- Describo personas, objetos, lugares y acontecimientos.
- Doy instrucciones claras.
- Expongo y defiendo mis ideas.

Lo digo por escrito:

- Pienso antes de empezar.
- Busco nueva información.
- Organizo todas mis ideas.
- Reviso, comento con otros, y corrijo.

4.2.11.2 Comprender e interpretar

Entiendo lo que leo:

- Leo todo lo que esté a mi alcance.
- Encuentro el propósito y la idea clave de un texto.
- Hago resúmenes para entender mejor lo que leí.
- Comparo distintos tipos de texto.

Entiendo los mensajes de los medios de comunicación:

- Distingo las características propias de la televisión, la radio y el periódico.
- Comento mis programas favoritos.

- Empiezo a analizar cómo presentan la información los medios de comunicación.
- Distingo entre noticieros, telenovelas, anuncios comerciales y dibujos animados.
- Uso los medios de comunicación para adquirir nueva información.

4.2.11.3 Explorar la literatura

Disfruto, juego y vivo la literatura:

- Leo cuentos, aventuras, fábulas, poemas y leyendas.
- Reconozco las formas de empezar y terminar algunas narraciones.
- Distingo la diferencia que hay entre un poema, un cuento y una obra de teatro.
- Comparto con otros lo que me dice un texto.
- Transformo relatos y cuentos, cambiando personajes y épocas.
- Soy capaz de inventar guiones para teatro de títeres.

4.2.11.4 Leer señales, símbolos y textos.

Descifro lenguajes no verbales

- Entiendo el lenguaje de las historietas y de las imágenes.
- Reconozco el tema de caricaturas, historietas y avisos publicitarios.
- Comento los mensajes cifrados de pictogramas, jeroglíficos y otros.
- Ordeno y completo la secuencia de viñetas que forman una historieta.
- Relaciono las imágenes con las palabras.

4.2.11.5 Comunicar implica respeto.

Descubro elementos y funciones de la comunicación:

- Conozco los principales elementos de un proceso de comunicación, como interlocutores y situación.
- Distingo quién es el que produce el mensaje y quién es el que lo interpreta.
- Descubro la intención que tiene el que da un mensaje.

4.2.12 Competencias.

En el campo de la pedagogía, una competencia es definida como saber hacer en contexto. En otras palabras, las competencias representan las acciones que los estudiantes realizan en el contexto de una disciplina del conocimiento, a partir de una problemática planteada. De acuerdo a los enfoques contemporáneos de la educación, como por ejemplo, el constructivista o el social cognitivo, actualmente no se aprende, ni se enseña, se construye.

A partir de estos enunciados se desprende que no es posible hacer una clase en la que el maestro le enseña competencias a sus estudiantes, sino que el docente está llamado a crear un ambiente propicio para que el estudiante construya sus propias competencias, tomando como base situaciones problema. Esto significa que, ante un problema propuesto por el educador, es el estudiante quien debe interpretarlo (identificar cuál exactamente es el problema) y proponer soluciones con argumentos propios, fundamentado en los componentes teóricos y experimentales de cada disciplina. Existen tres tipos de competencias que son:

4.2.12.1 Competencia Interpretativa.

Hace referencia a las acciones orientadas a interpretar el sentido de un texto, una proposición, un problema, una grafica, un mapa, un esquema, argumentos a favor o en contra de una teoría o de una propuesta. Es decir, se basa en la construcción local y global de un texto. Incluye todo lo que hay que hacer para entender una situación, una relación, una afirmación, un esquema gráfico o los argumentos que sustentan un enunciado.

Para lograrlo, se debe tener claro que interpretar no significa memorizar datos, sino poder usarlo, no aisladamente, sino establecer conexiones, con otros contextos y convertirlo en información de manera que resulte de utilidad en el momento en que sea necesario.

4.2.12.2 Competencia Argumentativa

.Se refiere a aquellas acciones que tienen como fin dar razones en torno a una afirmación y que se expresa en el por qué de una proposición, la articulación de conceptos y teorías, la demostración matemática, la conexión de reconstrucciones parciales de un texto que fundamentan la reconstrucción global, en la organización de premisas para sustentar una conclusión y en el establecimiento de relaciones causales, entre otras.

Es todo lo que tiene que ver con el ¿por qué? ¿Por qué es así? ¿Por qué no es de otra manera? ¿Por qué se da esta relación? ¿Por qué son necesarias estas condiciones? Esa argumentación se da con valores o relaciones específicas para cada situación y para cada área del saber.

4.2.12.3 Competencia Propositiva.

Son las acciones que implican la generación de hipótesis, la resolución de problemas, la construcción de mundos posibles en el ámbito literario, el establecimiento de regularidades y generalizaciones, la propuesta de alternativas de solución a conflictos, o la confrontación de perspectivas presentadas en un texto, entre otros. Proponer implica buscar salidas o alternativas a las diferentes situaciones problema que surgen a lo largo de la vida.

4.3 ¿EN QUÉ CONSISTE EL MODELO DE FORMACIÓN DE LECTORES?

Se ha optado por denominar el proyecto investigativo con el nombre de estrategia, en primer lugar, porque se está emprendiendo una operación, de carácter intelectual que tiene como propósito erradicar los bajos niveles de rendimiento en las pruebas internas como externas. De otra parte, se requiere de una dirección y planeación si queremos alcanzar este propósito. Para garantizar la toma de decisiones óptimas, se necesita no sólo acogernos a un conjunto de reglas, normas o metodologías que revisten un rigor científico, sino también, porque debemos sopesar los elementos que contribuyen a la consecución de resultados exitosos y cuáles obstruyen la buena marcha de los procesos adelantados.

La estrategia llamada *Modelo de formación de lectores audaces* está encaminada a entrenar la comprensión lectora, de los niños que pertenecen al grado tercero de centro educativo denominado IETA La Arena, de la zona rural del Municipio de Sincelejo, Departamento de Sucre, Colombia. Ha sido inspirado por el trabajo investigativo adelantado por Jolibert, quien ha obtenido excelentes resultados en circunstancias similares en zonas rurales de Chile.

La comprensión lectora en los estudiantes de los diferentes niveles educativos presenta dificultades que deben ser superadas. Es por eso que, desde los primeros años de formación académica, debe ser perfeccionada, si es que se desea lograr excelentes resultados. Los enfoques y metodologías tradicionales han demostrado tener limitaciones y no ser eficaces para los estudiantes de las primeras décadas del siglo XXI. A este respecto, el diario El Tiempo del 27 de enero de 2012 registra una declaración realizada por la Ministra de Educación, María Fernanda Campo Saavedra, según la cual: "...está demostrado que los niños que no comprenden lo que leen en la edad que toca, en el momento que toca, adquirirán una brecha cognitiva que no serán capaces de superar jamás." Una de las motivaciones que orientan este trabajo radica, precisamente, en hacer una contribución significativa para que la comprensión lectora mejore, específicamente en esta zona tan olvidada de nuestro municipio, en donde los estudiantes no cuentan con las más mínimas condiciones de calidad para educarse apoyados en los últimos avances tecnológicos.

La situación del bajo rendimiento en la lectura y la escritura ha dado origen a varias alternativas su solución, entre las que se destacan dos de especial importancia para este proyecto. La primera de ellas es la planteada por De Zubiría (1996, 1998, 2000). La segunda, es la de Jolibert (1997, 2002).

El proyecto puesto en marcha evalúa, de manera cuasi-experimental, una tercera alternativa para mejorar las competencias lectoras en un grupo de estudiantes y evaluar su eficacia con el fin de sugerir ajustes y adaptaciones, las cuales están encaminadas a extender la experiencia a grupos, cada vez más crecientes del municipio.

La propuesta que se aspira validar a través de este proyecto innova, en la medida en que está enfocada hacia la integración de los principios y lineamientos metodológicos planteados por Jolibert (1997, 2002) *en sus obras formar niños lectores de textos y formar niños productores de textos*. Esta concepción toma

forma a través de una adaptación de la metodología esbozada por Jolibert, la cual, previamente, fue llevada a la práctica por el psicólogo Bustos (2007) y expuesta en el trabajo titulado Modelo de formación de lectores audaces.

En el Modelo de formación de lectores audaces (Bustos, 2007) en la primera propuesta se consideran diferentes categorías de lecturas a saber: lectura del contexto, lectura de aspectos de la comunicación, lectura sobre diferentes tipos de textos, lectura sobre la superestructura de un escrito, lectura interoracional, lectura oracional y la estructura de microestructura de las palabras así como diversas dimensiones en cada una de ellas. La segunda propuesta central de esta estrategia es la de considerar que, desde el preescolar hasta los estudios universitarios de postgrado, los estudiantes pueden, de manera constante, mejorar cualitativamente sus diferentes modalidades, categorías de lectura. El primer nivel de lectura que propone Bustos (2007) es la lectura comprensiva que encierra las técnicas de enseñar a leer en función de tres procedimientos básicos como son: enseñar a interrogar los escritos de interés para suponer lo que estos comunican; actividades de apoyo para ayudar a que el lector sistematice y mecanice sus conocimientos en lectura y actividades de consolidación que permiten mejorar el tipo de lectura sobre los escritos.

Desde esta perspectiva, existe siempre la posibilidad de mejorar las habilidades lectoras o, dicho de otra manera, el aprendizaje de las habilidades lectoras, al igual que el aprendizaje de las habilidades de pensamiento, o habilidades de interpretación, nunca llega a su fin, siempre es susceptible de ser perfeccionado, en relación con sus dos variables fundamentales: la comprensión de los contenidos y la velocidad de su procesamiento. La obra se fundamenta en propuestas de autores como Searle (2006), para quien la comunicación lingüística no es simplemente un acto mecánico de codificación y decodificación.

De acuerdo con Searle (2001, p. 26), cuando alguien considera un sonido o una marca gráfica realizada sobre un trozo de papel, como un elemento componente

de comunicación lingüística, o expresado de otra forma, como parte de un mensaje, es porque supone que dicho sonido o dicha marca gráfica fueron contruidos con cierta intencionalidad por un agente o sujeto emisor. Por consiguiente, si un sonido o una marca gráfica son considerados como fenómenos naturales, por muy parecidos que sean a las palabras habladas o a las palabras escritas, se excluyen de la clase de elementos componentes de una comunicación lingüística.

La aseveración de Searle (2001) invita, entonces, a considerar los actos de habla como la esencia de la comunicación lingüística y la unidad mínima de ella, donde la intencionalidad juega un papel muy importante para el hablante, el escucha, el escritor y, por ende, para el lector. Por tanto, se considera que las palabras, sean habladas o escritas, constituyen unidades significativas de primer orden, particularmente, cuando son emitidas por alguien que desea comunicar algo y son recibidas por alguien que desea saber qué se intenta decir o expresar con ellas, tal como lo afirman los filósofos aplicados al razonamiento del lenguaje, visto éste desde la perspectiva de los actos de habla.

El modelo que se propone, toma distancia de la práctica tradicional respecto a la enseñanza de la lectura y la escritura. Por lo general, en las aulas de las escuelas de primaria, se comienza con palabras en las que nadie parece estar interesado en expresar con un propósito o intención específico y a las que parece que a nadie le interesa escuchar o leer con un interés particular. El modelo se aparta de las prácticas metodológicas que inician con la lectura fonética de letras y sílabas desde el comienzo, en lugar de reservarlas para el final, como el resultado natural de las inferencias que va haciendo el niño de las diferentes formas en que puede utilizar una gran variedad de comunicaciones y medios de expresión a los que está expuesto en su vida cotidiana, las veinticuatro horas del día, trescientos sesenta y cinco días al año, entre las que se cuentan la pintura, la danza, el habla y, desde luego, la escritura.

En este orden de ideas, las palabras tienen un valor semántico muy complejo, porque nunca aparecen aisladas de los contextos situacionales donde se emiten y de los contextos textuales de los cuales forman parte, de la(s) persona(s) que las expresan (el emisor) y de la(s) persona(s) a quienes van dirigidas (el destinatario), de la intencionalidad con la que se emiten, de la dinámica y la silueta de los textos donde cobran vida, de los nexos que tienen con otras palabras, de los campos semánticos que originan al combinarse con aquéllas, de la concordancia en género, número y tiempo que pueden tener con otras que las sustituyen en el discurso hablado o el discurso escrito y, finalmente, de la entonación de quien las expresa o de la puntuación de quien las escribe. Por la polisemia de la que están dotadas, (multitud de significados asociados) se hace indispensable colocarlas en el centro del análisis de lo que se habla o se escribe, de lo que se escucha o se lee.

El Modelo de Formación de Lectores Audaces concibe la lectura como la actividad mental que consiste en atribuirle sentido al lenguaje escrito, a partir de preguntarse o querer saber qué dice o qué sentido (significado) tiene un escrito que despierta nuestro interés. Así mismo, interrogar un escrito de interés conduce a formular hipótesis sobre su sentido, partiendo para ello de los índices (claves o pistas) que se detectan para fundamentar las hipótesis de sus significaciones.

Se considera, entonces, que el *inicio del mejoramiento cualitativo de la lectura* está conformado por el proceso de interrogación sobre los escritos de interés, es decir, escritos de los cuales se desea saber qué dicen, cuál es su sentido.

Grafico 2. Modelo de formación de lectores audaces.



Así, no todo escrito es óptimo para mejorar cualitativamente la lectura sino sólo aquél que, por alguna razón vital, se requiere saber qué dice, cuál es su significado. Ahora bien, las razones para querer saber qué dice un escrito surgen de los proyectos que organizan los estudiantes. La técnica de saber interrogar los textos constituye, entonces, la esencia de la propuesta, pero sin olvidar que debe existir una necesidad real por querer saber qué se dice en ellos (Bustos, 2006). De ahí la necesidad de motivar al lector para que formule y administre sus proyectos antes de aplicar estos procedimientos. Las necesidades que experimentan los lectores al tener que averiguar qué sentido tiene un determinado escrito, yace en lo pertinente que sean o no para ellos los proyectos en los que se involucran, con el fin de llevar a cabo un conjunto de actividades dirigidas a la consecución de una determinada meta.

Para lograr el cometido, los estudiantes deben conversar, administrar espacios, tiempos, recursos y planear actividades en las que, tarde o temprano, necesitarán de lo que se expresa con palabras. El procedimiento inicial no excluye, en manera alguna, la posibilidad de que los aprendices soliciten al docente (o que éste, por iniciativa propia y ante la dificultad de aquéllos) lea cada palabra o alguna de ellas para que tengan referentes para sus confrontaciones de verificación o de falseación. Tampoco se excluye la posibilidad de la decodificación. La diferencia radica en la forma cómo los aprendices llegan a ella de manera más natural y espontánea, pero que puede ser estimulada con actividades de apoyo de parte del docente o de otros niños y con actividades de consolidación, tal como lo veremos más adelante.

La actividad lectora, así entendida, tiene diferentes matices o modalidades y está constituida por ciertos momentos básicos. Para un analista y estudioso de la lengua, todo empieza con la interpretación o asimilación de los signos gráficos discretos llamados letras, pero que se perciben en la comunicación práctica de un hablante (en la pragmática lingüística), conformando unidades discretas más amplias llamadas palabras, donde éstos se combinan bajo determinadas reglas de formación y ellas, a su vez, se estructuran en unidades de mayor amplitud (frases, oraciones, párrafos, entre otros). Esta interpretación, traducción o significación primero, parte inicialmente, de lo gráfico a lo fonético, es decir, desde las palabras escritas hasta su pronunciación en estructuras fónicas.

En un segundo momento de la interpretación lectora, las unidades fónicas correspondientes a las palabras escritas se interpretan, traducen o asimilan a determinados esquemas conceptuales o también a ciertos esquemas vivenciales sensoriales relacionados con aquellas. En ese momento, el tránsito de lo gráfico a lo conceptual o a lo vivencial-sensorial está asegurado: si los signos gráficos se asimilan a los signos fonéticos y éstos, a su vez, se asimilan a conceptos o a vivencias sensoriales, entonces los primeros (los signos gráficos) también se asimilan a los últimos (los conceptos o las vivencias).

De ahí lo esencial: la lectura implica siempre una doble significación. En primer lugar, los significantes gráficos (las palabras escritas, las frases y las oraciones gramaticales impresas) se asimilan a los sonidos utilizados en una determinada comunidad para comunicarse. En segundo lugar, los sonidos (fonemas, palabras, frases y oraciones gramaticales pronunciadas) se asimilan a determinadas experiencias sensoriales (objetos, eventos y situaciones percibidas, que dichos sonidos evocan) o a determinadas vivencias conceptuales (imágenes, ideas, nociones, conceptos o campos semánticos, que dichos sonidos evocan). Así, entre las palabras escritas y el significado que comunican aparece como intermediarios los sonidos del habla.

En la lectura, ocurren, entonces dos niveles de significación: En el primero los sonidos del habla desempeñan inicialmente el rol de significado de las palabras escritas; en el segundo, las secuencias fonéticas desempeñan el rol de significantes con respecto a los esquemas conceptuales o a las experiencias sensoriales que dichos sonidos evocan. Tenemos así que los esquemas conceptuales y las experiencias sensoriales sirven, en primera instancia de significados inmediatos de los signos fónicos organizados en secuencias de palabras, frases u oraciones gramaticales pronunciadas. En segunda instancia, esos mismos esquemas y experiencias evocadas por los signos fónicos constituyen los significados mediatos de las secuencias de signos gráficos organizados como palabras, frases u oraciones gramaticales impresas.

De acuerdo con lo anteriormente expuesto, los fonemas tienen valor o significación por estar asimilados a experiencias conceptuales o a experiencias sensoriales, o a ambas (sus referentes inmediatos). A su vez, los grafemas tienen valor o significación por estar asimilados a los fonemas (sus referentes inmediatos). Con la práctica de la lectura, los grafemas se asimilan casi inmediatamente a las correspondientes vivencias conceptuales o a las correspondientes experiencias sensoriales, o a ambas (sus referentes mediatos).

De ahí que resulte comprensible porqué leer es más complicado que hablar o entender lo que se escucha en la lengua materna.

La lectura, al igual que el habla en una determinada lengua, sigue los lineamientos de un aprendizaje significativo y no del lenguaje repetitivo y sin sentido. De esa manera, tanto Jolibert (1997) como Bustos (2007) siguen los planteamientos hechos por Ausubel, Novak y Hanesian (1998).

Quienes parten de la lectura fonética en su práctica docente, están convencidos de que los niños, por el hecho de ser niños, no leen desde sus primeros avances, ni el contexto situacional donde aparecen los escritos de sus intereses personales, ni el contexto textual, ni el tipo de texto u obra donde se ubican los escritos que los motivan a conjeturar qué dicen. Indudablemente, si bien no todos los niños pueden hacer la lectura minuciosa de los mismos, aparte de esas lecturas, les queda más fácil leer la superestructura de los textos (la silueta y la dinámica interna que nos indica cómo están organizadas, las claves gráficas de una carta o de un cuento, sólo por citar algunas).

Es precisamente a partir de esas competencias lectoras, abandonadas por concentrar los esfuerzos en los análisis fonético-gráficos que los estudiantes, en su papel de lectores, no le encuentran razón de ser. Para ellos no tienen sentido los adiestramientos, entendido en el sentido literal del término, a los que se les somete sin justificación pedagógica alguna. Justamente es a partir de esas otras competencias lectoras, desarrolladas en función del progreso en el hablar y el escuchar en la lengua materna, como se fomentan los aprendizajes significativos, práctica totalmente distinta al aprendizaje repetitivo.

Para Bustos (2007) un lector audaz, activo mentalmente, es aquel al que se le propone que use su imaginación, que ejercite una fantasía sin fronteras, con base en lo que cree que dicen o comunican los escritos de su interés. Dichas fantasías se someten a validación y a verificación, mediante el seguimiento de

determinadas claves (pistas) que utiliza para defender sus interpretaciones o para rechazarlas cuando no concuerdan con aquellas.

Ese lector activo, constructor de significados, que siempre se pregunta qué dice el texto, es el que Jolibert (1997) invita a formar, tomando como base sus lineamientos. Partiendo de ellos, el ser humano se introduce, de manera lúdica y creativa, en una aventura mental interesante, la cual le lleva a descubrir también el valor incalculable que tienen las letras del alfabeto, las sílabas, los prefijos, los radicales y los sufijos que conforman esos “*chips*” llamados “palabras” escritas, las que, al articularse entre sí, lo llevan a valorar la importancia de respetar reglas de la lingüística oracional, tales como la concordancia de género, número y de tiempo en los escritos.

Jolibert y Cols (1997) han demostrado que existe la posibilidad de desarrollar este estilo de enseñanza desde el comienzo del ciclo de primaria, siempre y cuando se mantengan niveles de dificultad bajos en los escritos. El grupo de investigadores asumieron el riesgo de trabajar de una manera no tradicional y se apartaron de los esquemas de la enseñanza convencional en la formación de niños lectores y de niños constructores de textos. Sus hallazgos permiten concluir que la lectura fonética es de particular relevancia para la propuesta aquí discutida. No obstante, el planteamiento con el que discrepamos se refiere es a que constituya el primer paso obligatorio para que los niños aprendan a leer.

Los planteamientos de Jolibert (1997) reposan sobre los fundamentos teóricos propuestos por Vigotsky (1983) y Bruner (1995). Los aportes realizados por Vigotsky son un legado de relevancia suprema para la humanidad, entre los que se destacan el que el lenguaje es la actividad cognitiva más importante, la cual cumple una función comunicativa y reguladora. Para el psicólogo ruso, la evolución sociocultural hizo posible que la especie humana elaborara sistemas artificiales con el fin de regular la conducta de sus miembros en el ámbito de las

relaciones sociales. A estas herramientas las denominó signos, y su sistema primordial es el lenguaje.

Vigotsky (1983) planteó que la educación es una herramienta indispensable para el desarrollo de la persona y sostuvo que se hace un esfuerzo por educar para desarrollar capacidades en las personas que les hagan competentes en un contexto social y cultural determinado. Es decir, la educación cumple un papel trascendental en el desenvolvimiento del ser humano dentro de la sociedad.

Para este teórico, la actividad del niño es el motor principal de su desarrollo y tiene una concepción dialéctica de la relación entre éste y el aprendizaje, de donde surge el concepto de Desarrollo de Zona Próxima (ZDP), en el cual aparecen dos niveles:

- Un desarrollo actual, que indica las tareas que un sujeto ya es capaz de realizar de un modo independiente, sin ayuda externa.
- Un nivel de desarrollo potencial, que se referirá a aquellas tareas nuevas que el individuo es capaz de realizar con la ayuda de otros.

A la distancia existente entre dos niveles se le llama Zona de Desarrollo próximo. Es en esta zona donde puede moverse la enseñanza, cuyo fin último sería el de generar nuevas potencialidades de desarrollo, es decir, posibilitar que el sujeto pueda adquirir nuevos contenidos.

De otra parte, Bruner (1995) es el otro teórico en el cual Jolibert basa su teoría. Bruner habla de tres modelos de aprendizaje: inactivo, icónico y simbólico. En el modelo inactivo de aprendizaje, el individuo aprende haciendo cosas, actuando, imitando y manipulando objetos. Los docentes pueden inducir a los estudiantes a usar este modelo de aprendizaje, al proporcionarles demostraciones y ofrecerles materiales pertinentes.

El modelo icónico de aprendizaje necesita del uso de dibujos e imágenes. Los maestros, para lograr este aprendizaje en los estudiantes deben brindarles imágenes adecuadas, dibujos y diagramas relacionados con un tema específico. Por su parte, el modelo simbólico de aprendizaje es el que utiliza la palabra escrita y la hablada. En nuestro medio, es el modelo más generalizado.

Bruner (1983, citado por Erbiti y Guarino, 2007) subraya la importancia de la categorización en el desarrollo cognitivo, definiendo categorización como un proceso de organización e integración de la información con otra información que ha sido previamente aprendida. Bruner lo plantea de esta forma:

“El control cognitivo en un mundo que genera estímulos a un ritmo muy superior a nuestra velocidad, depende de la posesión de ciertas estrategias para reducir la complejidad y el desorden”.

Lo anterior implica que el aprendizaje de habilidades de categorización es una forma de mejorar el aprendizaje. Su teoría cognitiva introduce el término andamiaje, que se refiere a una forma de descubrimiento guiado, mediante el cual, el educador anima al niño a realizar otra tarea una vez finalizada la primera, de tal forma que va llevando, en forma natural, el proceso de construcción del conocimiento.

En el boletín Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe número 32, publicado por la Oficina Regional de Educación de la Unesco para América Latina y el Caribe (OREALC), Jolibert (1992) hace una serie de recomendaciones para mejorar la comprensión lectora en áreas rurales y urbanas marginadas, que son dirigidas para tres tipos de destinatarios: los maestros en servicio, los centros de formación y los Secretarios de Educación. La investigadora expone la necesidad de realizar cambios en la concepción de aprendizaje, los cuales se traducen en la forma en que se aprende haciendo, visto como un proceso activo, inteligente de resolución de problemas por parte del aprendiz, el cual está centrado en el alumno interactivo, participativo. Añade que se aprende

cuando el aprendizaje tiene sentido en la vida de aprendiz, cuando él siente que le va a servir para algo. Es cada niño que auto-aprende quien construye sus competencias y sus conocimientos través de su acción de la interacción con sus compañeros, con su familia y su comunidad, con la ayuda del profesor en su nuevo papel.

De acuerdo con Jolibert (1992), se deben implementar:

- Cambios en la concepción de los niños y sus posibilidades.

Los alumnos son vistos como seres inteligentes, activos, capaces de hacer y aprender mucho más de lo que se les pide. Hay confianza en que todos pueden aprender, siempre y cuando se les proporcionen las condiciones adecuadas.

- Cambios en la concepción de lenguaje en general y del lenguaje escrito en particular.

El lenguaje escrito es constituido por textos y estos son ligados a situaciones reales de la vida, de uso contingente. Escribiendo y leyendo se aprende a leer y a escribir.

- Cambios en la concepción de lo que es leer

Desde la perspectiva del nuevo enfoque, aprender a leer, implica, a partir del inicio, aprender a buscar el significado de un texto. Ya no se trata de introducir letras o sílabas sin sentido para el lector. La práctica de leer consiste en encontrar textos completos en situaciones reales de uso y tener la necesidad de elaborar su sentido. En cuanto a enseñar, el papel del docente es el de facilitador del aprendizaje.

Además, Jolibert (1992) hace una serie de recomendaciones para los Secretarios de Educación entre las que se encuentran:

- Dar prioridad a la lectura y a la escritura en las políticas educativas de cada país.
- Crear espacios y tiempos de participación docente a nivel de los centros escolares.
- Impulsar explícitamente la renovación de la formación docente, aun cuando ésta no dependa institucionalmente del Ministerio.
- Incentivar la investigación en todas las ciencias de referencia a este campo didáctico.
- Facilitar la organización, enredos, de los actores del cambio y la circulación de las informaciones.

5. METODOLOGÍA

5.1 DISEÑO METODOLOGICO

El presente trabajo es de corte cuantitativo y de tipo correlacional porque tiene como propósito medir el grado de relación entre dos variables y responde a un diseño cuasi-experimental, debido a que se trabajó con grupos previamente constituidos y no se ejerció un exhaustivo control sobre las variables extrañas. Sólo se adelantó un proceso aleatorio para asignar el grupo experimental y el grupo de control, llevado a cabo mediante un diseño de muestreo aleatorio simple, a través del método coordinado negativo, es decir, se le asignó un número aleatorio a cada grupo y se escogieron los dos que tuvieron los aleatorios más pequeños luego se repitió el proceso con éstos dos escogiéndose como experimental el que tuviera el aleatorio más pequeño.

El proceso de intervención se adelantó en diecisiete sesiones y se aplicó al grupo experimental, mientras que el grupo control recibía sus clases de castellano como lo tenía acostumbrado. Al final de la intervención, se volvió a aplicar la misma prueba (post-test), tanto al grupo experimental como al grupo control (Véase el Anexo número 1).

Vale la pena resaltar que se evaluó el pre-test y el post-test mediante la escala de valoración interna usada por el colegio, la que es equivalente a la Escala de Valoración Nacional:

- De 1 a 5.9 Desempeño bajo
- De 6 a 7.5 Desempeño básico.
- De 7.6 a 8.9 Desempeño alto
- De 9 a 10.0 Desempeño superior

En nuestro caso, la investigación cuasi-experimental se utilizó para valorar la efectividad del entrenamiento de un programa de estrategias denominado El Modelo de formación de lectores audaces, con el fin de precisar si los estudiantes mejoran su nivel de comprensión lectora.

Posteriormente fueron evaluadas las actitudes de los estudiantes hacia el programa de intervención. Para recoger la información, se aplicó un cuestionario escala tipo Likert, a los estudiantes participantes. El cuestionario con ítems en forma de afirmaciones o juicios ante los cuales se pide la reacción de los participantes (Castillo, Larios y García, 2010), acerca de cada una de las cuestiones de interés para este estudio. El cuestionario se organizó teniendo en cuenta las cuestiones de investigación planteadas en los objetivos, donde se recogen las percepciones de los niños en cuanto a la satisfacción con el programa de intervención realizado.

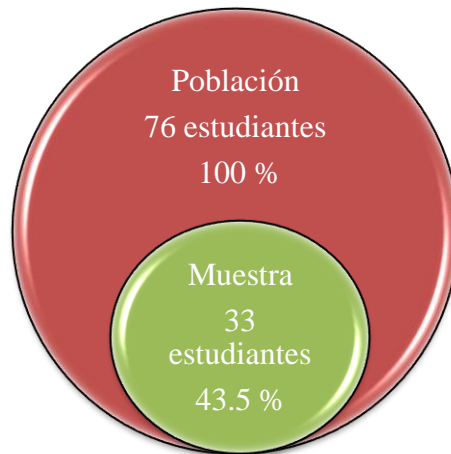
El cuestionario está compuesta por 14 ítems, cada uno de ellos con cinco opciones de respuestas en una escala tipo Likert (Véase anexo número 2), cuyas opciones son 1: totalmente en desacuerdo, 2: en desacuerdo, 3: indiferente, 4: de acuerdo y 5: totalmente de acuerdo. El test también pide la edad y el sexo del estudiante.

5.2 POBLACIÓN Y MUESTRA.

La población objeto de estudio para la investigación está conformada por cuatro grupos de estudiantes clasificados como A (15), B (18), C (20) y D (23), pertenecientes al grado tercero de la Institución Educativa Técnico Agropecuaria La Arena. Para la ejecución del trabajo fueron seleccionados aleatoriamente dos grupos: A y B, fungiendo uno como grupo de control y otro como grupo experimental. Ambos grupos son mixtos y los estudiantes tienen edades comprendidas entre los 8 y los 10 años. Luego, se aplicó un nuevo muestreo

aleatorio simple para escoger el grupo control y el experimental. Tras el cual, el grupo B quedó como grupo de control y el A como el experimental.

Grafico 3. Total y porcentajes de la población y grupo muestra utilizados en la investigación.



5.3 FUENTES DE INFORMACIÓN

Las fuentes de información fueron los estudiantes, las investigaciones, textos, documentos y artículos referentes al tema de la comprensión lectora.

Los instrumentos que se utilizaron para la recolección de la información fueron:

- Pre-test
- Notas de campo
- Pos-test
- Encuesta a los estudiantes

El test de comprensión lectora se elaboró, teniendo en cuenta los indicadores de los Estándares que establece El Ministerio de Educación Nacional para el área de

castellano en los grados de 1º a 3º y la teoría subyacente. Se realizó un pilotaje a 20 estudiantes con edades similares, del mismo grado y de otra sede de la Institución Educativa Técnico Agropecuaria La Arena. Luego de analizar los resultados, la prueba fue ajustada y reevaluada. El test de comprensión lectora consta de 20 ítems: diez de selección múltiple relacionados con la lectura de Buckley (2002) y diez de desarrollo, donde debían hacer redacciones de análisis y reflexión con respecto a la situación planteada en el texto.

5.4 PLAN DE ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN

La opción empleada para el análisis de la información fue la de un contraste de hipótesis para muestras relacionadas con el propósito de verificar la diferencia de medias de los dos grupos. Esto es, sus respuestas tanto al pre-test, como al post-test se analizaron hasta obtener la información requerida. La herramienta utilizada fue la de la técnica de análisis de contenido, para el análisis de los resultados de la encuesta, por ser la información de tipo cualitativo, se examinó la relación por pares. Para hacer el análisis de relaciones entre el nivel de satisfacción de los estudiantes con la intervención aplicada, fueron utilizadas tablas de contingencia con el estadístico Chi cuadrado y su respectivo p-value para determinar la significancia estadística de dicha relación, resumida en tablas y gráficos. Para el procesamiento de la información se utilizó el programa estadístico SPSS 17.

Tabla 1.Contingencia con el estadístico Chi cuadrado

Grupo		Pre-test	V. Independiente	Post-test
R	E	Y1	X	Y2
R	C	Y1	—	Y2

En donde:

R = asignación aleatoria de los sujetos dentro de la Institución
 E = grupo experimental
 C = grupo de control
 X = tratamiento
 Y = medida de la variable dependiente
 Y1 = antes del tratamiento
 Y2 = después del tratamiento

5.5 SISTEMA DE VARIABLES E HIPÓTESIS

5.5.1 Variables Dependientes e Independientes

Tabla 2. Variables Dependientes e Independientes

Variable Independiente	Subvariables
<ul style="list-style-type: none"> Modelo de formación de lectores audaces 	<ul style="list-style-type: none"> Expresiones orales respecto a la significación del texto. Interrogación del texto Somete las hipótesis a validación. Utiliza claves para defender sus interpretaciones Constructor de significados
Variable Dependiente	Subvariables
<ul style="list-style-type: none"> Comprensión lectora 	<ul style="list-style-type: none"> Uso del léxico adecuado. Habilidad para la lectura del contexto (situacional y textual) Acomoda la nueva información a los conceptos previos. Lectura comprensiva relacionada con estos indicadores: <ul style="list-style-type: none"> ✓ Identificación de la idea central de un párrafo. ✓ Inferencia de conclusiones a partir de un texto Previamente leído. ✓ Subrayado de las palabras Claves de un texto leído. ✓ Resumen de las ideas principales de un texto.

5.5.2 Hipótesis.

Hipótesis nula H_0 : La aplicación del Modelo de formación de lectores audaces, no produce diferencias en la comprensión lectora de los estudiantes del grado 3° de educación básica.

Hipótesis alternativa H_1 : La aplicación del Modelo de formación de lectores audaces, produce diferencias significativas en el nivel de comprensión lectora entre los estudiantes del grado 3° de educación básica.

La variable independiente del proyecto está conformada por el Modelo de Formación de Lectores Audaces con dos valores, a saber:

- Aplicación del Modelo de formación de lectores audaces durante dos horas semanales, en el transcurso de un semestre escolar, lo que corresponde aproximadamente a 76 horas de formación para los estudiantes del grupo experimental.
- La no aplicación del Modelo de formación de lectores audaces en los estudiantes del grupo control.

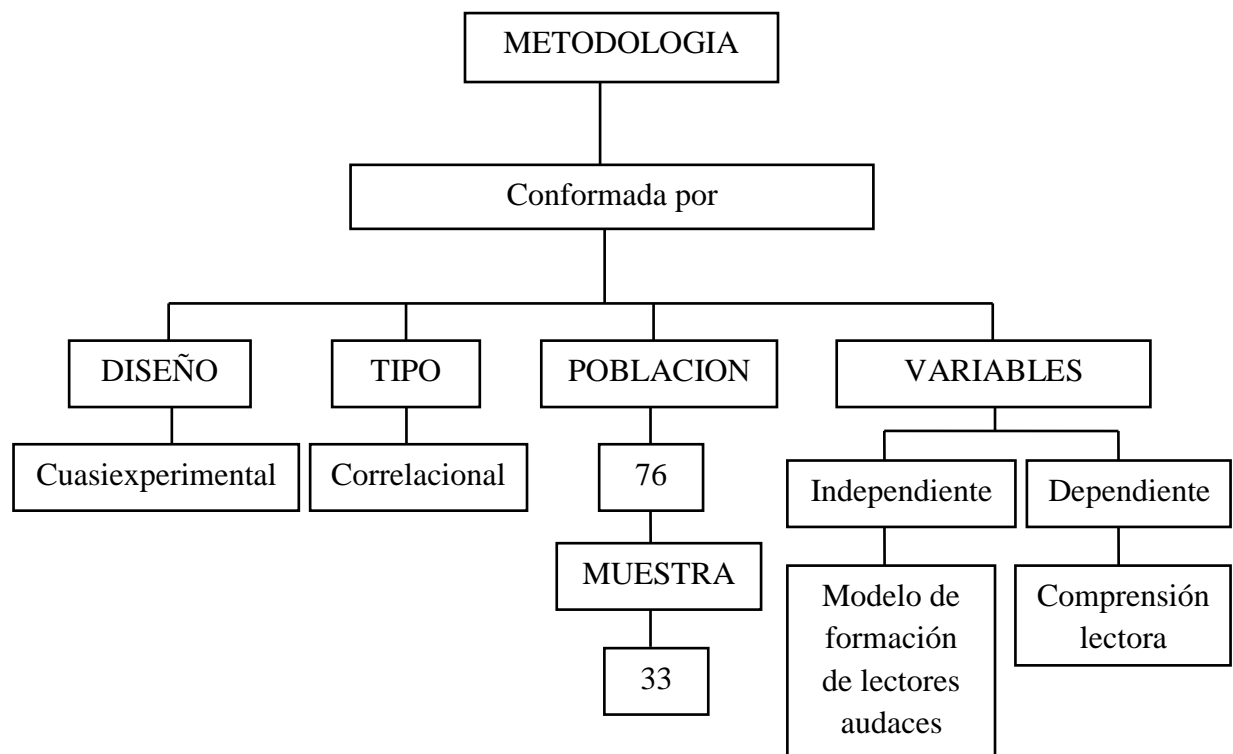
Como variable dependiente del proyecto tenemos el nivel de comprensión lectora.

La lectura comprensiva relacionada con los siguientes indicadores:

- Uso del léxico adecuado.
- Habilidad para la lectura del contexto (situacional y textual).
- Acomoda la información nueva a los conceptos previos.
- La identificación de la idea central de un párrafo.
- La inferencia de conclusiones válidas, a partir de un texto previamente leído.

- El subrayado de las palabras claves de un texto.
- El resumen de las ideas principales de un texto, descartando las que no sean fundamentales, en relación con las proposiciones o tesis principales del escrito.

Grafico 4. Metodología



5.6 PROCEDIMIENTO UTILIZADO PARA SATISFACER LOS CRITERIOS TÉCNICOS DE VALIDEZ Y CONFIABILIDAD DE LA PRUEBA DE LA VARIABLE DEPENDIENTE

5.6.1 Aplicación de la prueba piloto

.La prueba piloto de comprensión lectora fue aplicada a un grupo conformado por veinte niños de la Institución Educativa Técnico Agropecuaria La Arena del Municipio de Sincelejo, quienes cursan el grado cuarto de Educación Básica. Los niños tienen características similares a los de la muestra.

Como parte de la prueba piloto, se les pidió a los estudiantes, dentro de una clase habitual, que leyeran, con mucho cuidado, el instructivo y el texto de lectura comprensiva que traía la prueba. Se les pidió que respondieran individualmente todas las preguntas que presentadas, aun cuando no conocieran su respuesta. De antemano, se les había informado que la actividad no sería evaluada y que podían preguntar respecto a cualquier inquietud que tuvieran.

Teniendo en cuenta los resultados obtenidos, fueron realizados los ajustes que se consideraron pertinentes para su posterior aplicación.

5.6.2 Sometimiento a juicio de expertos.

Una vez realizados los primeros ajustes a la prueba de comprensión lectora, ésta fue enviada a un experto en la materia, dentro de la comunidad académica como lo es el Especialista Félix Bustos Cobos.

La prueba fue remitida al experto con el fin de que la evaluara, junto con tres ítems que serían sometidos a un juicio sobre su confiabilidad. Respecto a la comprensión lectora, se consultó en torno a lo siguiente:

- La variedad de las preguntas.
- La adaptación de las preguntas a los Estándares de Competencias por niveles de grado de 1° a 3°, establecidos por el MEN (1998).
- La redacción de las preguntas.

El experto la evaluó, encontrando válida la prueba, pero hizo algunas sugerencias en cuanto a la redacción de las preguntas. Tras haber revisado la prueba, se procedió a aplicarla a los estudiantes.

5.7 DESARROLLO DE LA INVESTIGACIÓN

La investigación, desde la perspectiva del diseño cuasi-experimental, se desarrolló en tres momentos, a saber:

5.7.1 Primer momento.

- ❖ Aplicación del pre-test previamente descrito.

Duración: una sesión de noventa minutos.

En una clase de castellano se les presentó a los estudiantes la prueba para evaluar el nivel de comprensión lectora, haciéndoles la observación de que se trataba de un taller destinado a promover la lectura y la comprensión lectora y, además, que éste no tenía por finalidad la evaluación, por lo cual se les solicitaba leer, atentamente, y dar respuesta a todas las preguntas.

Los estudiantes resolvieron la prueba en el tiempo estipulado, sin ningún inconveniente.

5.7.2 Segundo momento.

❖ Proceso de intervención.

Duración: diecisiete sesiones, cada una de dos horas, aproximadamente.

Realizado el pre-test, se dio inicio a la intervención pedagógica en el grupo seleccionado. Semanalmente, se adelantaban dos sesiones de trabajo. La mayoría de las sesiones tuvieron lugar sin ningún inconveniente y, en las escasas oportunidades en las que se vieron interrumpidas, se debió, principalmente, a reuniones de docentes en la institución que no habían sido programadas con antelación. Al finalizar el semestre, las vacaciones estudiantiles determinaron que se hiciera una pausa en el proceso. Por consiguiente, al iniciar el segundo semestre escolar, se adelantó una sesión de retroalimentación o repaso, en donde los estudiantes recordaron las actividades desarrolladas durante las clases, con miras a retomar el proceso de intervención previsto.

5.7.3 Tercer momento.

❖ Aplicación del post-test

Duración: una sesión de noventa minutos.

Una semana después de finalizada la intervención, a los estudiantes se les presentó el post-test, el cual fue diligenciado con la mayor disposición, sin muestras de inconformidad entre los participantes porque, anteriormente, la habían tomado y fue resuelta por los niños de manera satisfactoria.

6. ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN Y RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN

6.1 COMPARACIÓN DE MEDIAS

Para contrastar la hipótesis de que los dos grupos son equivalentes en su habilidad para comprender textos, se realizó un análisis de varianzas para con el programa SPSS 17. En primera instancia, se realizó un contraste entre el pre-test aplicado a los dos grupos. Como puede apreciarse en la tabla 4, no se encontraron evidencias, estadísticamente significativas, de que el estado inicial de la comprensión lectora entre los dos grupos de estudiantes fuera diferente, por lo que no se rechaza la hipótesis nula de que las medias de los niveles de los estudiantes sean iguales ($p > 0.05$). Además, se presentó una correlación negativa entre los dos grupos, lo que quiere decir que, tomándolos por pares, en el orden en que quedaron dispuestos, los de un grupo obtuvieron resultados altos, mientras que los del otro, obtuvieron resultados bajos y viceversa. La media del grupo control fue ligeramente menor, pero con mayor dispersión, es decir, en general la habilidad para comprender textos en el grupo control es más baja frente a los del grupo experimental, pero con un grado de heterogeneidad mayor que los del grupo experimental.

Tabla 3. Resumen estadístico descriptivo Pre-test: Control y experimental

	N	Media	Desviación típica	Error típico	Intervalo de confianza para la media al 95%		Mínimo	Máximo
					Límite inferior	Límite superior		
.0	18	3.8889	1.15753	.27283	3.3133	4.4645	2.00	6.00
1.0	15	4.5000	1.03510	.26726	3.9268	5.0732	3.00	6.50
Total	33	4.1667	1.12962	.19664	3.7661	4.5672	2.00	6.50

ANOVA

Tabla 4. Anova para pretest grupos control y experimental

	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Inter-grupos	3.056	1	3.056	2.507	.123
Intra-grupos	37.778	31	1.219		
Total	40.833	32			

Luego se realizó un contraste de hipótesis con los resultados del pre-test frente a los del post-test del grupo experimental. Tal como puede apreciarse en la tabla 5, se encontraron evidencias estadísticamente significativas, que permiten rechazar la hipótesis nula de igualdad de las medias, lo que quiere decir, que el nivel de comprensión lectora en los estudiantes fue estadísticamente diferente en el post-test, si se contrasta con el del pre-test ($P < 0.05$). Se presenta una correlación positiva alta entre los estudiantes, es decir, lo que cada estudiante aumentó en el post-test fue, aproximadamente, proporcional a lo que habían obtenido en el pre-test. En otras palabras, se mantuvo la tendencia.

Tabla 5. Resumen estadísticos de muestras relacionadas del pre-test y del post-test grupo experimental

		Media	N	Desviación típ.	Error típ. de la media
Par 1	PRETESTE	4.5000	15	1.03510	.26726
	POSTESTE	7.2667	15	1.14746	.29627

Tabla 6. Contraste de medias para muestras relacionadas grupo experimental

		Diferencias relacionadas					t	gl	Sig. (bilateral)
		Media	Desviación típ.	Error típ. de la media	95% Intervalo de confianza para la diferencia				
					Inferior	Superior			
Par 1	PRETESTE - POSTESTE	-2.76667	.96115	.24817	-3.29893	-2.23440	-11.148	14	.000

Además se realizó un contraste de hipótesis con los resultados del pre-test frente a los del post-test del grupo control. Tal como puede apreciarse en la tabla 8, no se encontraron evidencias estadísticamente significativas, de igualdad de las medias, lo que quiere decir, que el nivel de comprensión lectora en los estudiantes fue similar previo al pre-test y previo al post- test, ($P > 0.05$). Sin embargo se puede notar (tabla 7) un leve incremento en la media del post-test que no es estadísticamente significativo.

Tabla 7. Resumen estadístico de muestras relacionadas del pre-test y del post-test grupo control

		Media	N	Desviación típ.	Error típ. de la media
Par 1	PRETESTC S	3.8889	18	1.15753	.27283
	POSTESTC S	4.278	18	1.1533	.2718

Tabla 8. Contraste de medias para muestras relacionadas grupo control

		Diferencias relacionadas					t	gl	Sig. (bilateral)
		Media	Desvia ción típ.	Error típ. de la media	95% Intervalo de confianza para la diferencia				
					Inferior	Superior			
Par 1	PRETESTCS - POSTESTCS	-.38889	.71857	.16937	-.74622	-.03155	- 1.296	17	.085

Finalmente se realizó un contraste de hipótesis entre los resultados obtenidos por los estudiantes del grupo control y los del grupo experimental en el pos test. De los resultados mostrados en la tabla 10, se puede apreciar que existen evidencias estadísticamente significativas entre los resultados obtenidos por los estudiantes de ambos grupos, lo que quiere decir que los niveles de comprensión lectora en los estudiantes de ambos grupo son estadísticamente diferentes, una vez concluido el proceso de intervención. Por lo que se puede inferir que la intervención dio resultados satisfactorios.

Tabla 9. Resumen estadístico descriptivo Post-test: Control y experimental

	N	Media	Desviación típica	Error típico	Intervalo de confianza para la media al 95%		Mínimo	Máximo
					Límite inferior	Límite superior		
.0	18	4.2778	1.15328	.27183	3.7043	4.8513	3.00	6.50
1.0	15	7.2667	1.14746	.29627	6.6312	7.9021	4.50	8.50
Total	33	5.6364	1.88859	.32876	4.9667	6.3060	3.00	8.50

Tabla 10. Anova para post-test grupos control y experimental

	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Inter-grupos	73.092	1	73.092	55.205	.000
Intra-grupos	41.044	31	1.324		
Total	114.136	32			

Estas cifras nos permiten concluir que como no existían diferencias antes de la aplicación de la intervención, pero sí las hay luego de su aplicación, el proceso de intervención dio resultados positivos entre los estudiantes beneficiarios de la estrategia.

6.2 ANÁLISIS DE LAS PREGUNTAS ABIERTAS

En el pre-test, las preguntas abiertas fueron contestadas de forma errónea en un 80%, mientras que el 20% acertó en forma superficial. En el post-test, se obtuvieron los resultados que se presentan a continuación.

6.2.1 Inventa otro nombre para la historia del niño pequeño y escríbelo.

Los niños le dieron el nombre que ellos consideraron más apropiado, según sus criterios y de acuerdo a lo que habían leído. El 66.6% de los estudiantes le dieron el nombre de *El niño pintor*. El 20% de ellos, lo llamaron *El niño dibujante*, en tanto que el 13,3 % le llamaron *El niño en la escuela*. Al consultar sobre las razones que

tuvieron para la escogencia del nombre, expresaron que, como al niño le gustaba realizar dibujos de todas clases y colorearlos con sus crayones, les pareció apropiado el título de El niño pintor. Desde el punto de vista de Jolibert (1995) concuerda en lo que afirma esta autora de encontrarle sentido e interrogarse sobre el texto leído para poder inventar un nombre teniendo en cuenta en palabras de Jolibert las claves que son pertinentes para crear una interpretación. Contrastar con las teorías

Por su parte, el otro grupo escogió el nombre de *El niño dibujante* porque el niño hacía muchos dibujos creados por él mismo, hasta que la profesora le enseñó cómo hacerlos. El resto pensó que el título *El niño en la escuela* era el más apropiado porque el niño sentía que estaba en una escuela grande y que él era muy pequeño.

6.2.2 Escribe un resumen sobre la historia titulada “El niño pequeño”.

Los niños escribieron el resumen. El 70% estudiantes retomaron la idea principal, brevemente y parafraseando. Es decir, expresando con palabras propias, de forma oral o escrita las ideas de persona, con el fin de lograr una mejor comprensión del texto (Romo, 2003). El 30% de los estudiantes se limitó a escribir la idea principal.

Se resalta el hecho de acuerdo a lo que expresa Romo (2003) que los educandos expresaron las ideas de la autora siguiendo su proceso de desarrollo, analizando el texto y resaltando las ideas más importantes.

De acuerdo con el contexto y las afirmaciones de Romo, se puede apreciar que los niños expresaron la idea principal, haciendo uso de la mencionada operación mental con el fin de entender mejor el texto leído, permitiéndoles apropiarse del contenido de lo expresado.

6.2.3 ¿Quién es el autor de esta historia?

Los niños lograron identificar con precisión el autor del texto e, incluso, escribieron un cuento de su autoría constatando que éstos son capaces de producir textos avanzando hacia solidificar sus competencias no sólo orales sino también escritas (Jolibert, 2002).

Al respecto Marín (2006, p. 37) señala que "... la lectura y la escritura son procesos complejos de orden individual, pero también social; de orden cognitivo pero también cultural. Si no se les proporciona a los estudiantes las herramientas necesarias para participar en una cultura letrada del conocimiento mantendremos los saberes en un círculo elitista". Haciendo alusión a lo que expresa éste autor el docente debe proporcionar los recursos básicos para que el educando pueda realizar creaciones libres y hacer uso de su imaginación para que produzca textos convenientes para formar sus conocimientos.

6.2.4 Escribe el nombre de otras historias o cuentos que hayas leído.

Los niños expresaron que habían leído varios cuentos y que les gustaba mucho escucharlos. El 66% de los estudiantes coincidió en afirmar que habían leído Caperucita Roja, Los tres cerditos, El gato con botas y Cenicienta. El 33% de los niños expresó que habían leído el cuento titulado El niño pequeño, pero no se acordaron de otros que hubieran conocido.

En los resultados obtenidos por los niños permiten aseverar que la lectura no solo posibilita la entrada al mundo del conocimiento sino que crea hábitos de concentración, atención, reflexión y análisis para que éste desarrolle sus competencias lectoras a medida que crece. Cabe anotar las afirmaciones al respecto, hechas por Kaufman (2011) quien sostiene:

No me cansaré de remarcar la importancia de que los maestros lean mucho a los niños. De esta manera, los niños se pondrán en contacto con las características del texto escrito antes de poder leerlos ellos mismos. De lo anterior, se puede inferir que un buen hábito lector debe iniciarse desde el preescolar y lo largo de la vida estudiantil porque, solo así, se verá fortalecida la comprensión lectora y se desarrollarán las habilidades cognitivas necesarias para este proceso.

6.2.5 Distingue las diferencias que existen entre un cuento y un poema y escríbelas.

El 53,33% de los niños escribieron dos diferencias y el 46,66% de ellos no contestó la pregunta. Las diferencias mencionadas giraron en torno al modo en que se escribían (prosa y verso). También mencionaron que los poemas eran más cortos que los cuentos; lo que según los estándares básicos en lenguaje (MEN, 1998) los estudiantes están en la capacidad de distinguir las diferencias entre un cuento y un poema.

6.2.6 ¿Cuántos párrafos tiene esta historia?

El 60% de los niños escribieron que el cuento tenía nueve párrafos. Añadieron que los habían identificado porque el párrafo iniciaba con letra mayúscula y terminaba con un punto aparte. Por su parte, el 40% de los niños consideraron que el párrafo corto era continuación de otro, por lo que respondieron que tenía ocho párrafos. En las respuestas de estos niños, se pueden inferir algunas de las características del párrafo planteadas por Sánchez (2007) para quien, el párrafo se caracteriza por ser una unidad temática, tener coherencia y presentar claridad comprensiva. De lo anterior se desprende que los estudiantes tenían un conocimiento previo sobre el tema y lo evidenciaron al momento de dar una respuesta precisa.

6.2.7 Escribe la idea clave de esta historia.

El 73% de los estudiantes escribieron la idea clave, pero hicieron mal uso de los signos ortográficos, lo que daba otro sentido al texto. Sin embargo, el 26.6% de los alumnos no respondió este ítem. Cuando se les consultó sobre el porqué, manifestaron que no les había alcanzado el tiempo. Desde las aulas escolares se debe promover la producción de textos en donde los estudiantes expresen sus puntos de vista sobre algún tema particular y de esta forma incentivar en ellos la crítica y la reflexión al escribir. En este sentido para promover la producción de textos “es esencial que los docentes eviten la trampa del idioma que utiliza la misma palabra ‘escritura’ para designar los procesos que se desarrollan a un ritmo muy diferente: el escribir-grafiar y el escribir-producir textos. No se puede limitar la producción escrita de los niños en los primeros años escolares al escrito que son capaces de grafiar, porque al centrar la actividad escolar en el aprendizaje de destrezas motoras se elimina la posibilidad de desarrollarse como productores de textos, dado que no se consideran las necesidades personales de escritura”(Jolibert, 1997, p. 32). Se puede inferir que esta autora reitera que en los primeros años de escolaridad no se puede confundir la transcripción de letras, palabras y frases con la producción escrita, puesto que la composición de textos que respondan a la intención de comunicar es la que va a permitir la capacidad de expresarse por escrito.

6.2.8 ¿Por qué la maestra de la escuela dejaba que los niños dibujaran lo que quisieran?

El 80% de los estudiantes escribió que era mejor dibujar lo que ellos quisieran porque así podían expresar libremente su creatividad, pero hubo dificultades en cuanto a la ortografía y la utilización de los signos de puntuación, en la redacción del párrafo. El 20% no escribió nada al respecto. Cuando se les preguntó las causas expresaron que desconocían la respuesta.

6.2.9 Observa la imagen del niño y escribe lo que expresa.

El 100% de los niños escribió que el niño estaba coloreando y se encontraba recostado en su silla. (Véase el anexo titulado Test de comprensión lectora. Pregunta número 19.) Al respecto, Camba (2008) afirma que *“los alumnos pueden leer comprensivamente no sólo textos escritos sino también imágenes, viñetas y fotografías. La lectura de imágenes es una actividad muy interesante para practicar con chicos no alfabetizados o que están transitando las primeras etapas de la lectoescritura.”*

Así mismo, se puede aseverar que la lectura de imágenes se convierte en un factor clave para que los estudiantes comprendan lo que ven en una imagen, de acuerdo a sus percepciones, sin necesidad de pasar por la decodificación de un texto escrito.

6.2.10. ¿Cuál cree usted que es la mejor forma de enseñar, la de la primera o segunda escuela? ¿Por qué?

El 60% de los estudiantes respondió que la enseñanza de la segunda escuela era la mejor porque la maestra les dejaba dibujar a los estudiantes lo que a ellos les gustaba y no lo que les era impuesto. Los demás estudiantes, representados en un 40%, respondieron que la mejor enseñanza era la de la primera escuela porque se les enseñaba a hacer dibujos que no sabían hacer. En tanto que los estudiantes de la segunda escuela eran autónomos y podían elegir libremente, de acuerdo a sus intereses, los de la primera, tenían coartadas sus libertades individuales.

Con respecto a la autonomía en los niños Freinet (1983) afirma que: “la autonomía en el niño se logra a través de actividades personales de aprendizaje, de creación, de experimentación, así como mediante un contrato del trabajo personal y

cooperativo”. De lo anterior se desprende que los estudiantes son autónomos y les gusta expresar lo que sienten en determinado momento. A la luz de la apreciación teórica del educador francés, queda evidenciado que los estudiantes se valieron de argumentos que intuyeron, desde la lectura, muy apegados a la realidad, para responder asertivamente.

6.3 ANÁLISIS DESCRIPTIVO Y DE RELACIONES ENTRE ÍTEMS

6.3.1 Análisis Descriptivo.

En cuanto al nivel de satisfacción de los estudiantes tras la intervención realizada (Tabla 6), se puede apreciar que los estudiantes le otorgan valores positivos a la intervención realizada, dada su importancia para entrenar la comprensión lectora (P0), la opción de buscar ayuda ante problemas para comprender un texto (P1), lo motivadoras que resultaron las jornadas del programa de intervención (P2), las orientaciones de la persona que aplicó la intervención (P3), la excedencia en el aprendizaje, pues se logró adquirir un conocimiento incrementado, más del necesario, hecho que le permite superar el área (P4), la no profundización en los contenidos de castellano (P5), el mejoramiento en la interpretación de textos (P6), la dedicación de tiempo extra cuando los resultados son insuficientes (P7), el mejoramiento de la comprensión textual desde la participación en la intervención (P8), el incremento en la comprensión de textos gracias a su participación en la intervención (P9), la capacitación para ingresar sobradamente a la secundaria, para la cual es fundamental la adecuada comprensión de los textos (P10), la mejor interpretación de las situaciones de la vida real, gracias a una mejor comprensión de los textos (P11).

Además de lo anterior, el esfuerzo hecho para comprender el castellano porque le permite mejorar sus capacidades(P12), la dedicación de tiempo extra a la asignatura de castellano, dada la utilidad que reviste para la vida(P13), la dedicación de tiempo al estudio del castellano para aprenderlo y no, solamente, por superar el área(P14). De otra parte, se nota un moderado acuerdo en sus respuestas al analizar lo distante de las desviaciones típicas de cero.

Tabla 11. Estadísticos descriptivos

	N	Media	Desv. típ.
P0	15	3.47	.743
P1	15	3.60	.910
P2	15	3.40	.737
P3	15	3.73	.884
P4	15	3.87	.915
P5	15	3.53	.516
P6	15	3.73	1.100
P7	15	4.13	.990
P8	15	3.93	1.100
P9	15	3.73	.961
P10	15	3.80	1.014
P11	15	3.93	1.100
P12	15	3.93	1.033

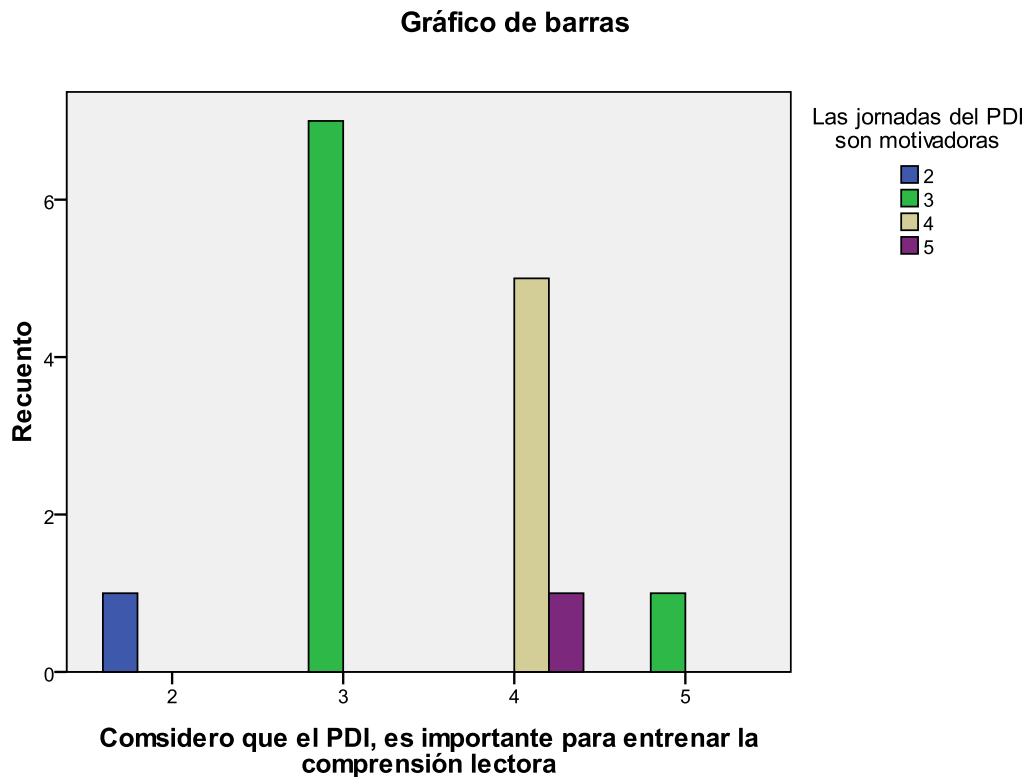
P13	15	3.93	.961
P14	15	2.27	.594
N válido (según lista)	15		

Al aplicar tabla de contingencia (tabla 7) con el fin de analizar las relaciones existentes entre los diferentes ítems por pares, se encontraron los siguientes resultados: existen evidencias estadísticas que muestran una relación entre el hecho de que los estudiantes valoren la intervención realizada, por su importancia para entrenar su comprensión lectora (P0), en virtud a lo motivadoras que resultan las jornadas del programa de intervención (P2), ($\chi^2 = 30$, $p < 0,05$).

Tabla 12. Pruebas de chi-cuadrado: Las jornadas del PDI son motivadoras.

Pruebas	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	30.000 ^a	9	.000
Razón de verosimilitudes	26.469	9	.002
Asociación lineal por lineal	6.441	1	.011
N de casos válidos	15		

Grafico 5. Las jornadas del PDI son motivadoras



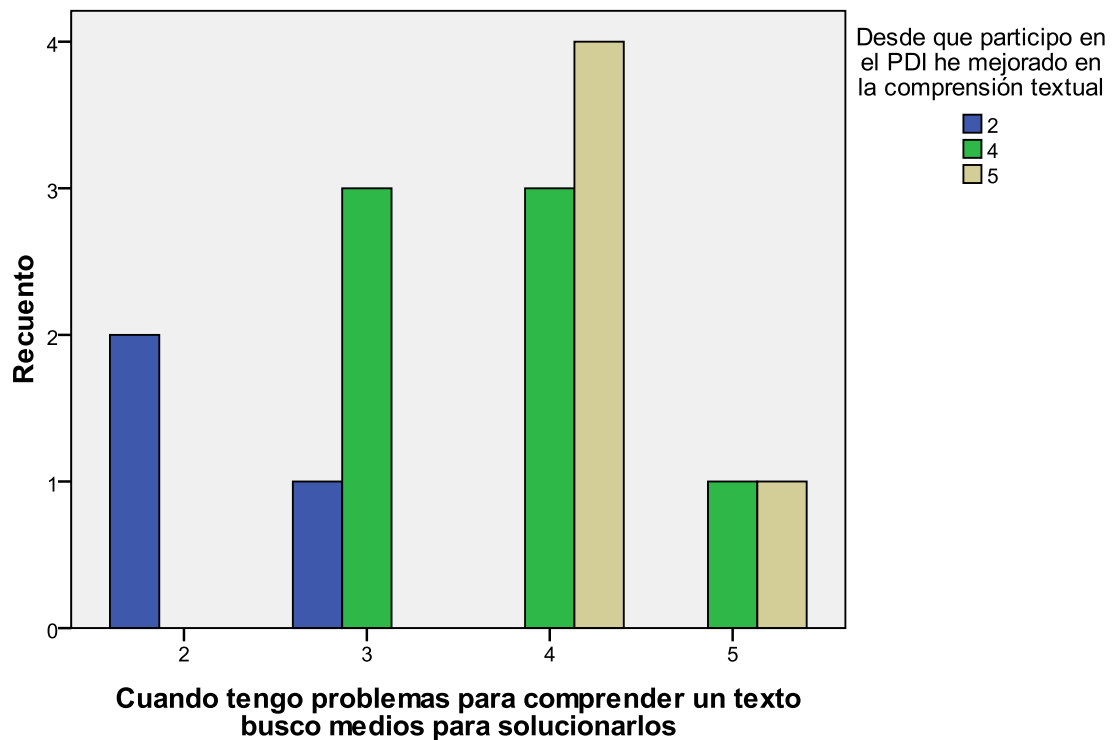
Según las evidencias estadísticas (tabla 8), existe una relación entre el hecho de que el estudiante, cuando tiene problemas para comprender un texto, busca ayuda para solucionarlos (P1), y el hecho de que participar en el programa de intervención ha mejorado en la comprensión textual (P8), ($\chi^2 = 13,25$ $p < 0.05$).

Tabla 13. Pruebas de chi-cuadrado: la comprensión en el PDI ha mejorado la comprensión textual

Pruebas	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	13.255 ^a	6	.039
Razón de verosimilitudes	14.481	6	.025
Asociación lineal por lineal	8.008	1	.005
N de casos válidos	15		

Grafica 6. La comprensión en el PDI ha mejorado la comprensión

Gráfico de barras

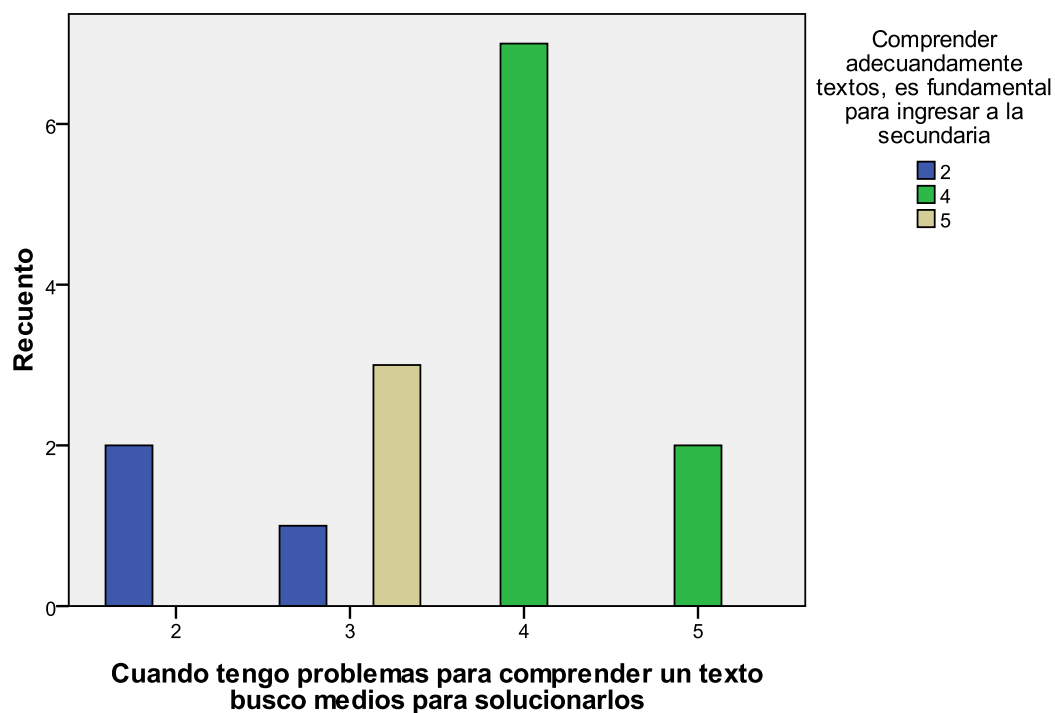


Las evidencias estadísticas indican que se da una relación entre el hecho de que el estudiante, al tener problemas para comprender un texto, busca ayuda para solucionarlos (P1), y el hecho de comprender adecuadamente los textos, como un requisito indispensable para ingresar a la secundaria (P10), ($\chi^2 = 22,50$ $p < 0.01$).

Tabla 14. Pruebas de chi-cuadrado: Comprender adecuadamente textos es fundamental para ingresar a la secundaria

Pruebas	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	22.500 ^a	6	.001
Razón de verosimilitudes	24.009	6	.001
Asociación lineal por lineal	2.819	1	.093
N de casos válidos	15		

Grafica 7. Comprender adecuadamente textos es fundamental para ingresar a la secundaria



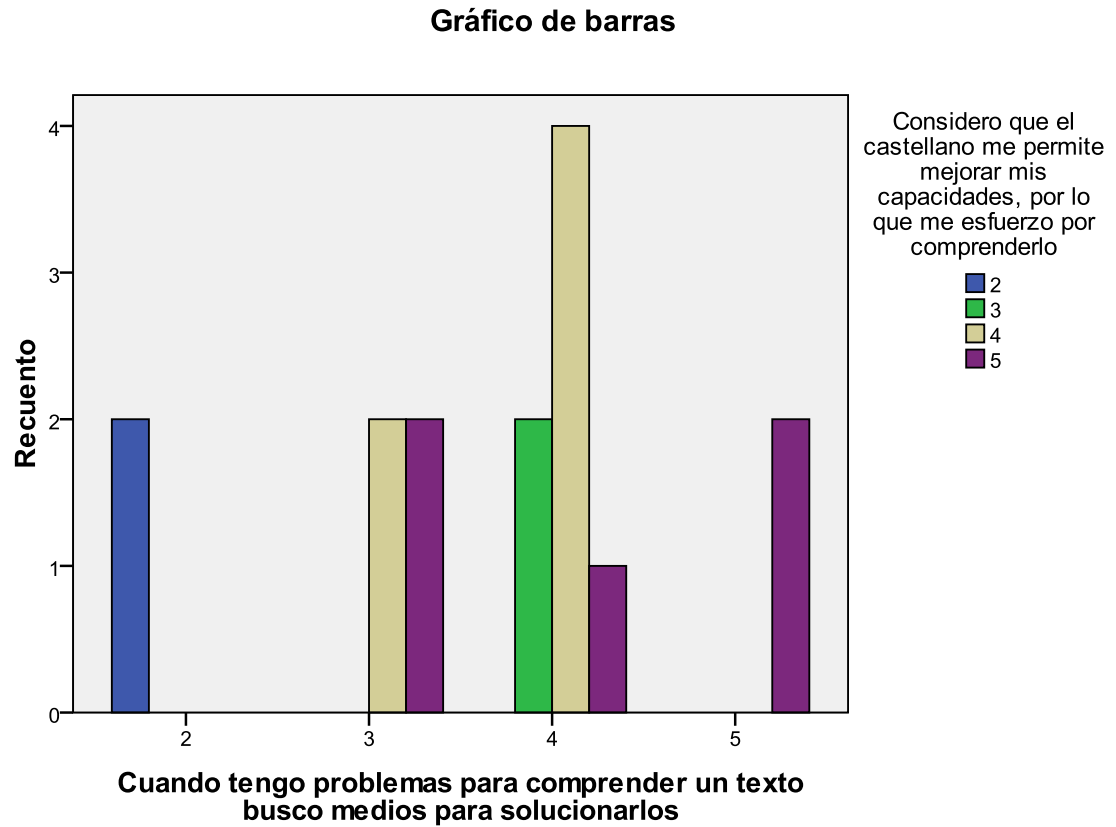
Las evidencias estadísticas señalan que existe una relación entre el hecho de que el estudiante, al tener problemas para comprender un texto, solicita ayuda para solucionarlos (P1) y el hecho de considerar que el castellano le permite mejorar sus capacidades. Por tal razón, se esfuerza por comprenderlo (P12), ($\chi^2 = 21,92$ p < 0,01).

Tabla 15. Pruebas de chi-cuadrado: Considero que el castellano me permite mejorar mis capacidades, por lo que me esfuerzo por comprenderlo.

Pruebas	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	21.929 ^a	9	.009
Razón de verosimilitudes	19.176	9	.024
Asociación lineal por lineal	4.668	1	.031
N de casos válidos	15		

a. 16 casillas (100,0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es ,27.

Grafico 8. Considero que el castellano me permite mejorar mis capacidades, por lo que me esfuerzo por comprenderlo.



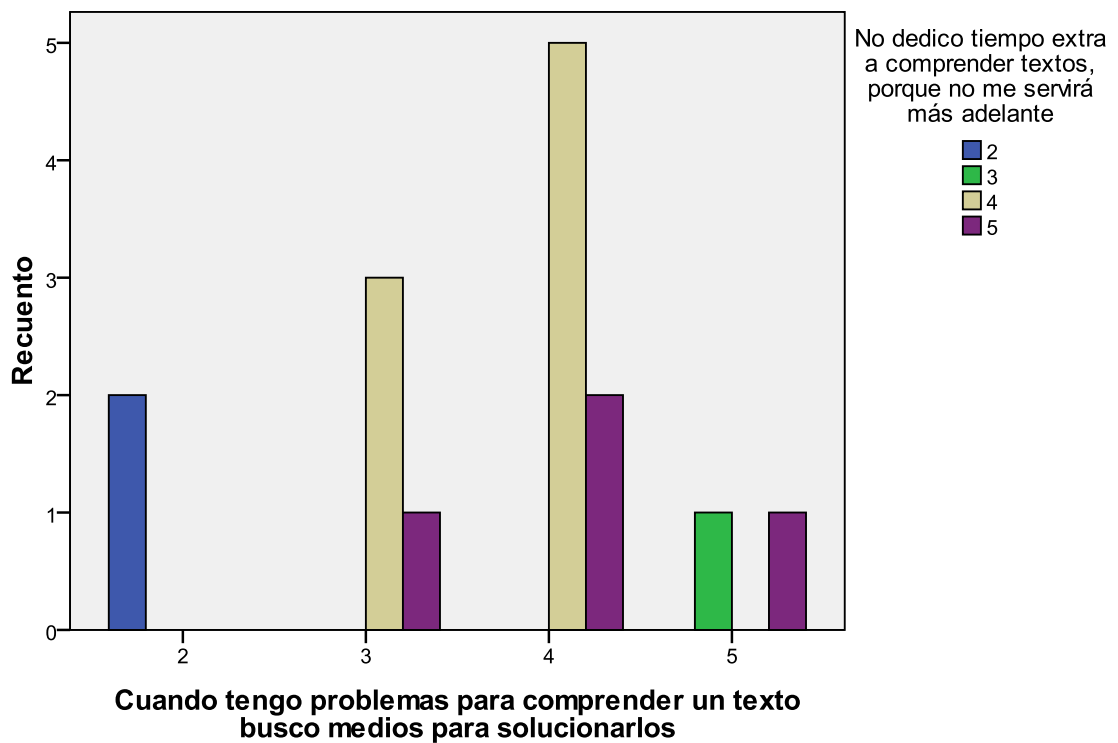
Las evidencias estadísticas demuestran que se evidencia una relación entre el hecho de que el estudiante, al tener problemas para comprender un texto, busca ayuda para solucionarlos (P1) y el hecho que el estudiante dedique tiempo extra a la comprender textos, porque es una habilidad que no le servirá en el futuro (P13), ($\chi^2 = 23,37$ $p < 0,01$).

Tabla 16. Pruebas de chi-cuadrado: No dedico el tiempo extra a comprender textos, porque no me servirá más adelante.

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	23.371 ^a	9	.005
Razón de verosimilitudes	18.460	9	.030
Asociación lineal por lineal	4.065	1	.044
N de casos válidos	15		

Grafico 9. No dedico el tiempo extra a comprender textos, porque no me servirá más adelante.

Gráfico de barras

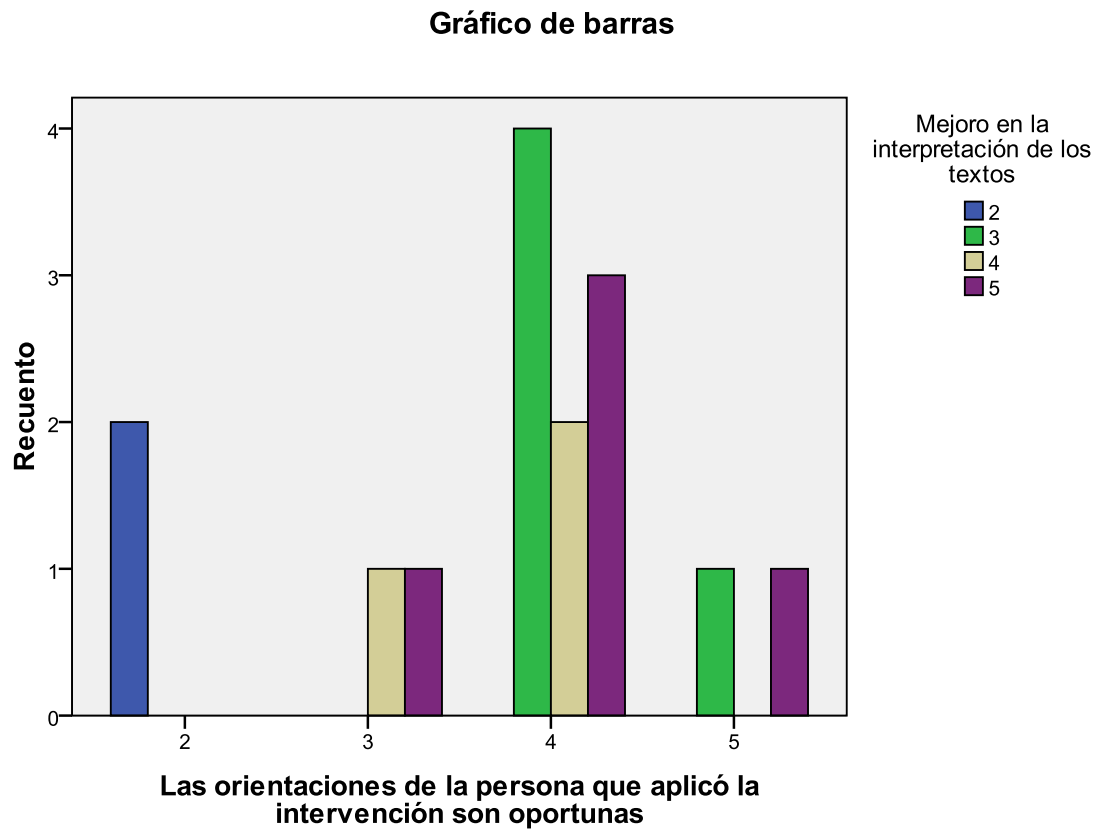


Existen evidencias estadísticas que corroboran que las orientaciones de la persona que aplicó las intervenciones fueron oportunas (P3), respecto a la creencia de los estudiantes, quienes consideran que las jornadas del programa son motivadoras (P2), ($\chi^2=17,55$ p < 0,05).

Tabla 17. Pruebas de chi-cuadrado: las jornadas del programa son motivadoras

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	17.556 ^a	9	.041
Razón de verosimilitudes	15.048	9	.090
Asociación lineal por lineal	2.662	1	.103
N de casos válidos	15		

Grafica 10. Mejoro en la interpretación de los textos.



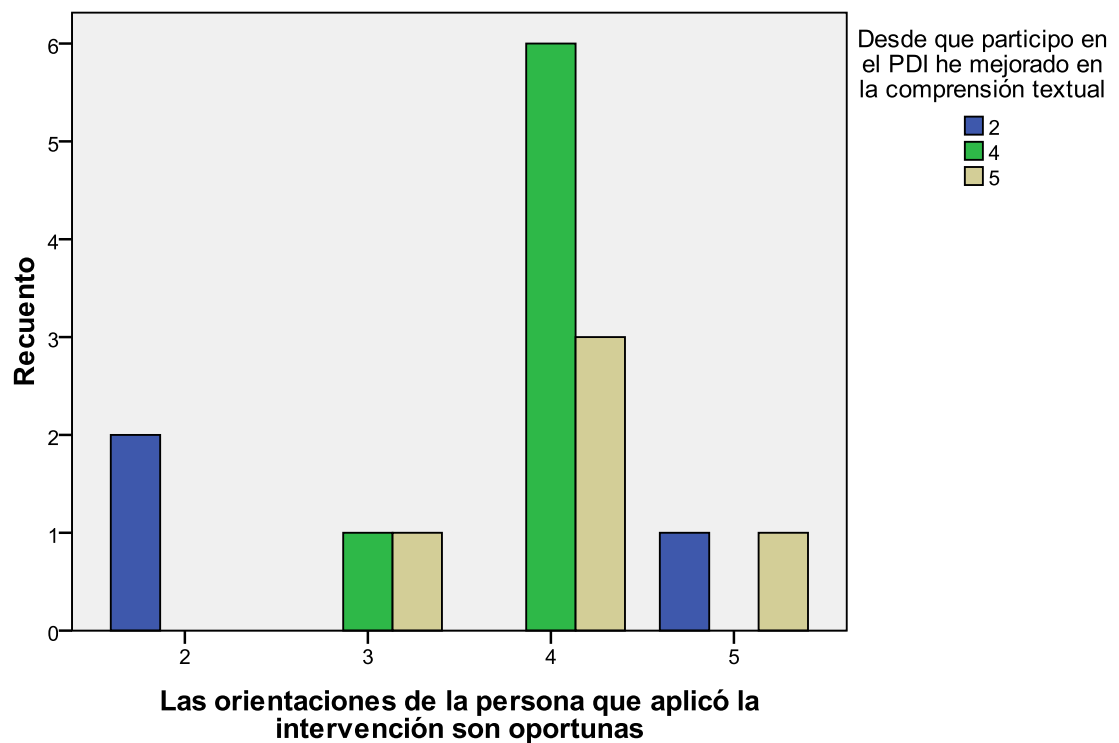
Las evidencias estadísticas confirman que las orientaciones que llevaron a la investigadora y creadora del Modelo, a realizar las intervenciones, fueron oportunas (P3) si se tiene en cuenta el hecho de que ha mejorado la interpretación de los textos entre los participantes en el proceso de intervención (P6), ($\chi^2=13,14$ $p < 0,05$).

Tabla 18. Pruebas de chi-cuadrado: mejoramiento comprensión textual

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	13.143 ^a	6	.041
Razón de verosimilitudes	14.310	6	.026
Asociación lineal por lineal	2.486	1	.115
N de casos válidos	15		

Gráfico. 11. Desde que participo en el PDI he mejorado en la comprensión textual.

Gráfico de barras

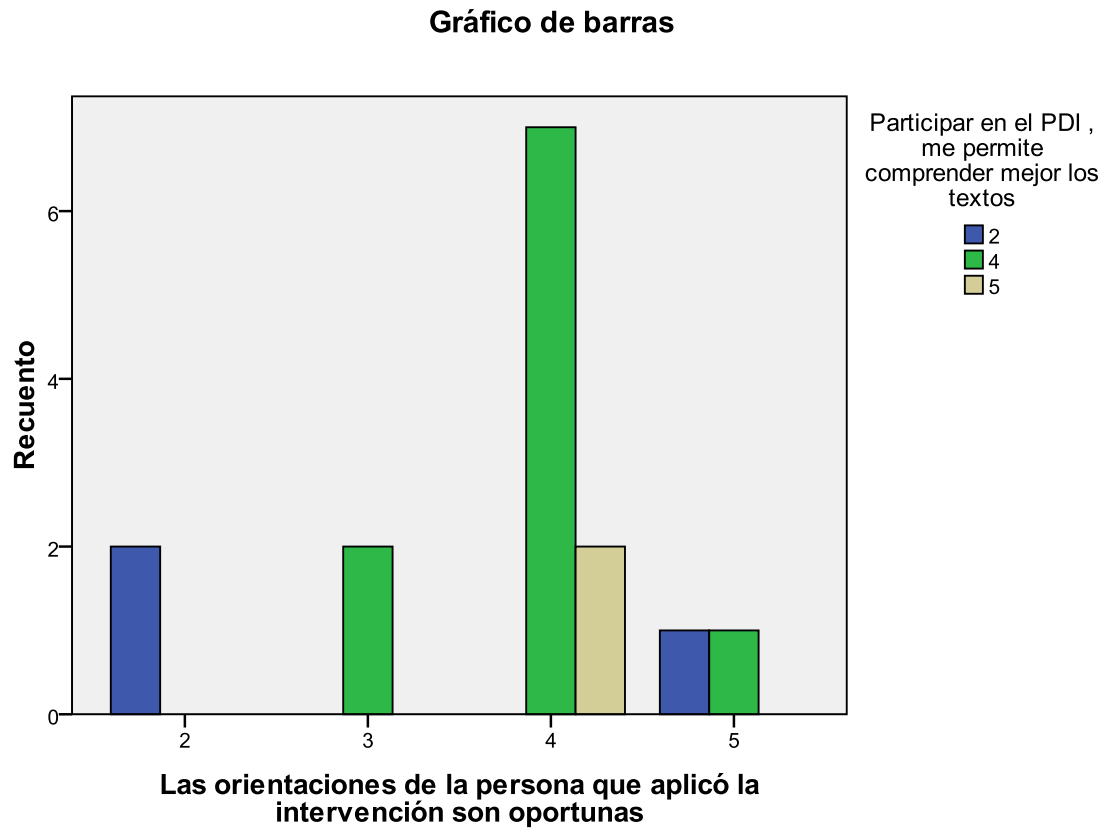


Las evidencias estadísticas verifican que las orientaciones de la persona que aplicó las intervenciones fueron oportunas (P3), al dar inicio y tomar parte activa en la intervención con el fin de mejorar la comprensión lectora, dado que a los participantes se les posibilitó el entender mejor los textos (P9), ($\chi^2=12,75$ p-valor <0,05).

Tabla 19. Pruebas de chi-cuadrado: Participar en el PDI, me permite comprender mejor los textos.

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	12.750 ^a	6	.047
Razón de verosimilitudes	13.518	6	.036
Asociación lineal por lineal	2.410	1	.121
N de casos válidos	15		

Grafico 12. Participar en el PDI, me permite comprender mejor los textos.

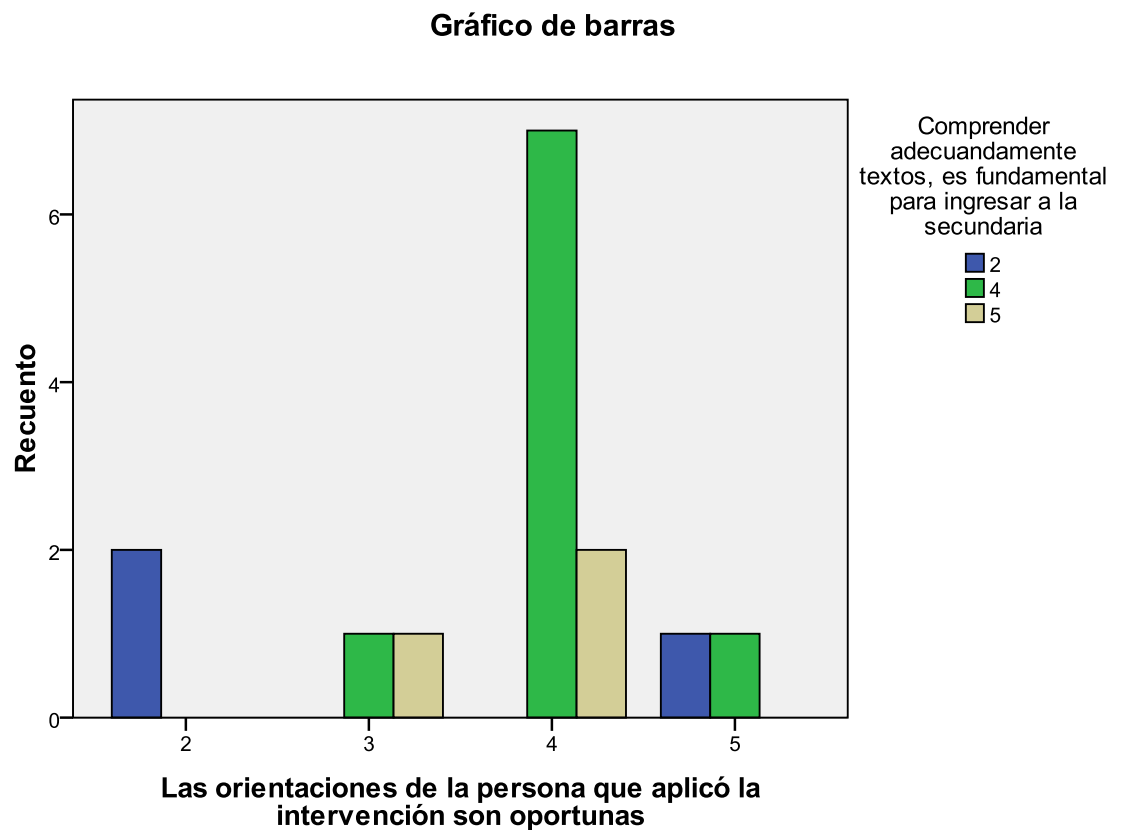


Los resultados estadísticos evidencian que las orientaciones de la persona que aplicó las intervenciones fueron oportunas (P3), si se contrastan con el hecho de comprender adecuadamente textos, como requisito indispensable para ingresar a la secundaria (P10), ($\chi^2=12,96$ $p < 0,01$).

Tabla 20. Pruebas de chi-cuadrado: Comprender adecuadamente textos es fundamental para ingresar a la secundaria.

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	12.963 ^a	6	.044
Razón de verosimilitudes	13.428	6	.037
Asociación lineal por lineal	1.569	1	.210
N de casos válidos	15		

Gráfico 13. Comprender adecuadamente textos es fundamental para ingresar a la secundaria.

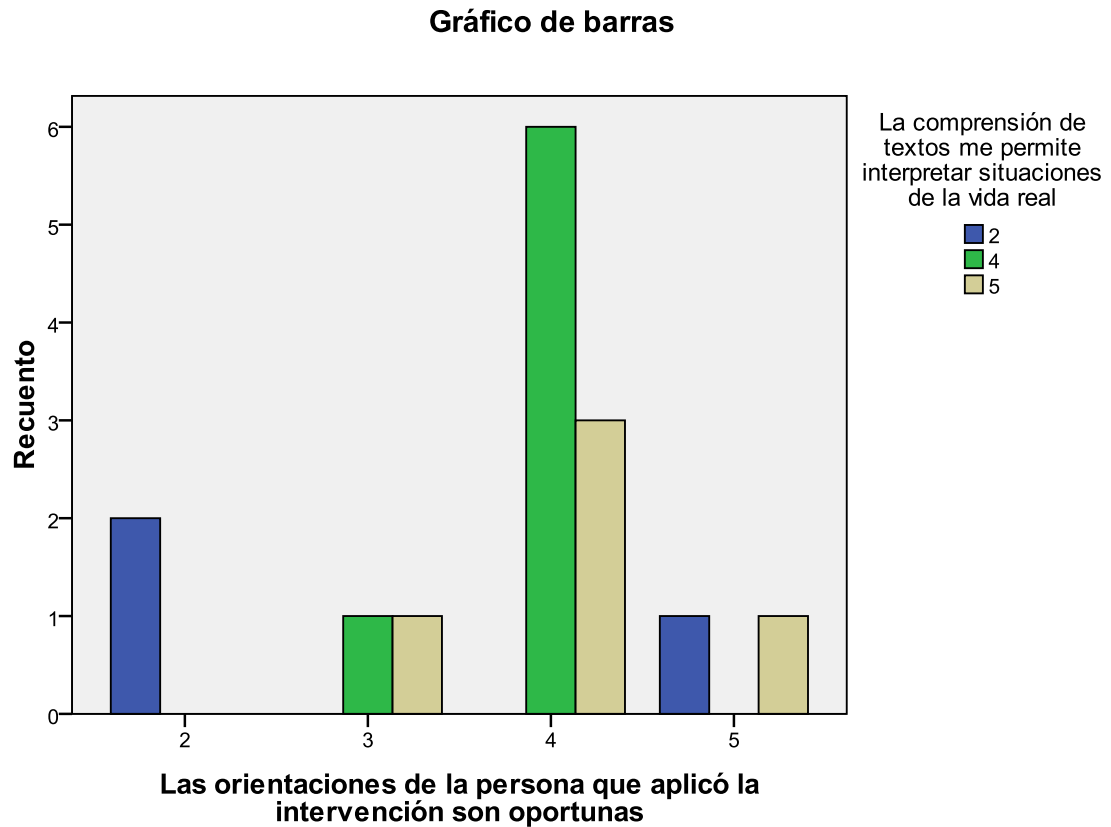


El análisis estadístico realizado comprueba que las orientaciones de la persona que aplicó las intervenciones fueron oportunas (P3) si se le relaciona con el hecho de que la comprensión de textos les permite a los participantes en la intervención, el interpretar situaciones de la vida real (P11), ($\chi^2=13,14$ p <0,05).

Tabla 21. Pruebas de chi-cuadrado: La comprensión de textos me permite interpretar situaciones de la vida real.

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	13.143 ^a	6	.041
Razón de verosimilitudes	14.310	6	.026
Asociación lineal por lineal	2.486	1	.115
N de casos válidos	15		

Grafico 14. La comprensión de textos me permite interpretar situaciones de la vida real.



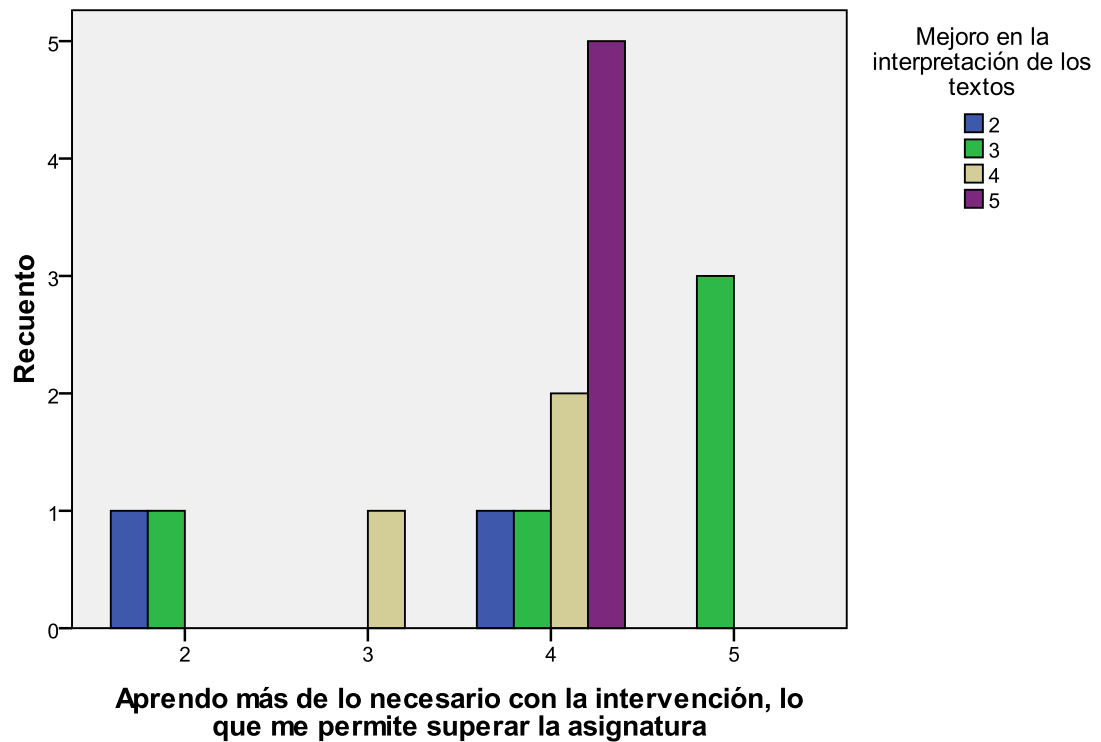
Las pruebas estadísticas confirman que los estudiantes aprenden más de lo necesario con la intervención. Se produce una excedencia en su competencia y el manejo de sus habilidades comunicativas, hecho que le permite superar los logros propuestos para la asignatura de castellano (P4), al presentar mejoras en la interpretación de textos (P6), ($\chi^2 = 15,97$ $p < 0,05$).

Tabla 22. Pruebas de chi-cuadrado: Mejoro en la interpretación de los textos.

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	15.972 ^a	9	.067
Razón de verosimilitudes	16.233	9	.062
Asociación lineal por lineal	.429	1	.513
N de casos válidos	15		

Grafico 15. Mejoro en la interpretación de los textos.

Gráfico de barras



El mejoramiento de los estudiantes en la interpretación de textos (P6), está relacionado con los bajos desempeños (resultados deficientes e insuficientes) en lo que respecta a la comprensión textual, razón por la que le dedican tiempo extra a la superación de las dificultades (P7), ($\chi^2=15,71$ $p < 0,05$), lo que se evidencia en el análisis estadístico.

Tabla 23. Pruebas de chi-cuadrado: dedican tiempo extra a la superación de las dificultades.

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	15.710 ^a	9	.017
Razón de verosimilitudes	18.029	9	.015
Asociación lineal por lineal	1.240	1	.265
N de casos válidos	15		

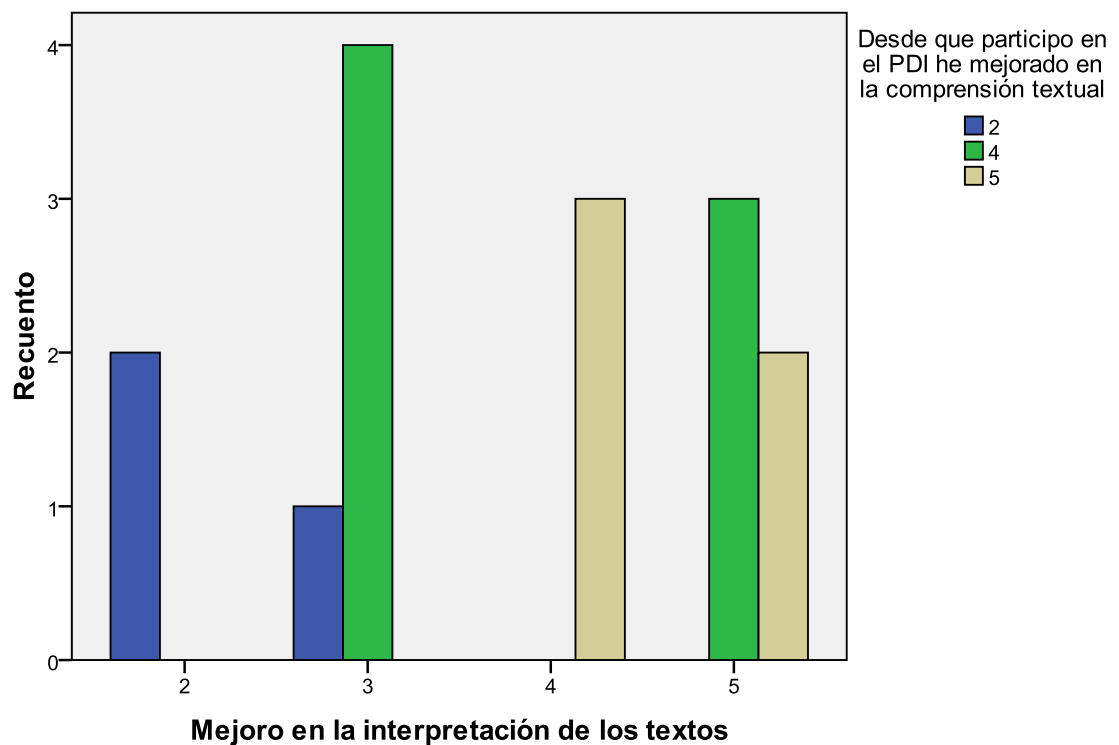
Las evidencias estadísticas demuestran que el mejoramiento de los estudiantes en la interpretación de textos (P6) está relacionado con el hecho de que, desde su participación en el programa de intervención, han dado muestras de mejoría en lo que respecta a la comprensión textual (P8), ($\chi^2=18,11$ $p < 0,05$).

Tabla 24. Pruebas de chi-cuadrado: Desde que participo en el PDI he mejorado en la comprensión textual.

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	18.114 ^a	6	.006
Razón de verosimilitudes	19.579	6	.003
Asociación lineal por lineal	6.722	1	.010
N de casos válidos	15		

Grafico 16. Desde que participo en el PDI he mejorado en la comprensión textual.

Gráfico de barras

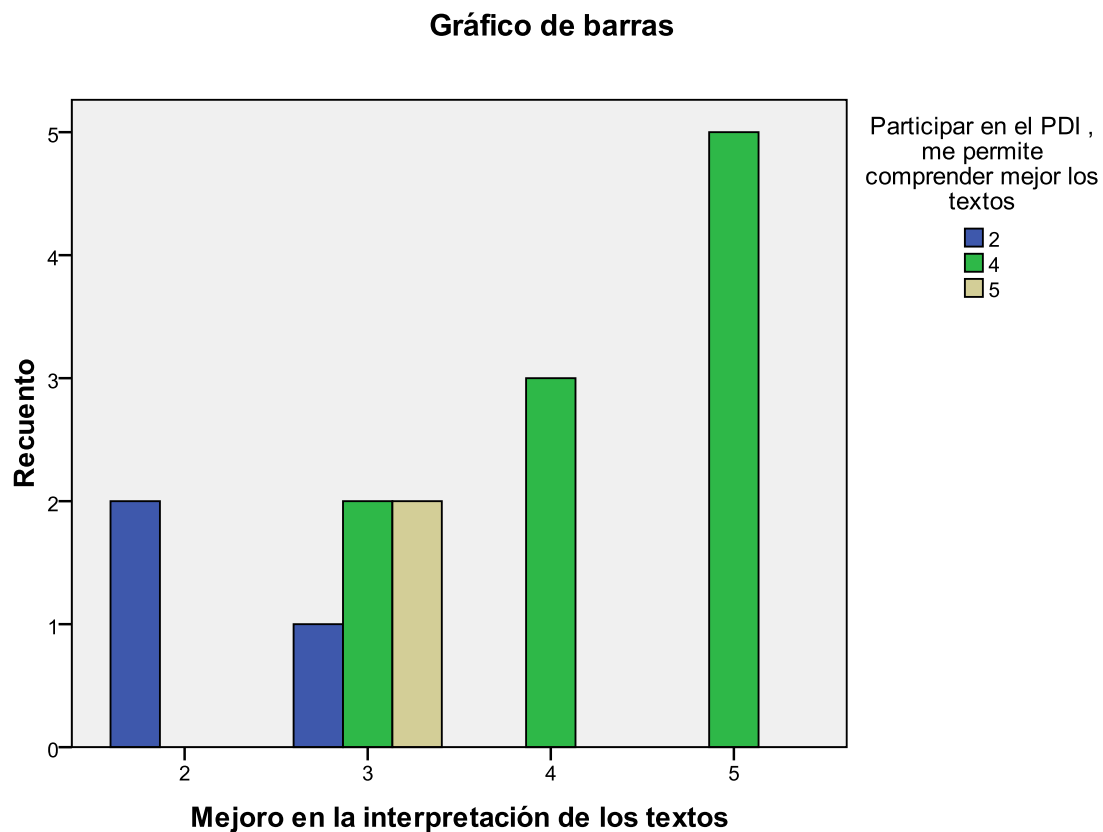


Las evidencias estadísticas comprueban que el mejoramiento de los estudiantes respecto a la interpretación de textos (P6), guarda una directa relación con el hecho de haber tomado parte en la intervención para mejorar la comprensión lectora, lo cual les permite a los estudiantes intervenidos el entender mejor los textos (P9), ($\chi^2=15,2$ p-valor < 0,05).

Tabla 25. Pruebas de chi-cuadrado: Participar en el PDI me permite comprender mejor los textos.

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	15.200 ^a	6	.019
Razón de verosimilitudes	15.276	6	.018
Asociación lineal por lineal	3.073	1	.080
N de casos válidos	15		

Grafico 17. Participar en el PDI me permite comprender mejor los textos.



Las evidencias estadísticas corroboran que la mejoría de los estudiantes en la interpretación de textos (P6) guarda una relación directa con la comprensión adecuada de los textos, como requisito indispensable para ingresar a la secundaria (P10), ($\chi^2=13,0$ p < 0,05).

Tabla 26. Pruebas de chi-cuadrado: la comprensión adecuada de los textos, como requisito indispensable para ingresar a la secundaria.

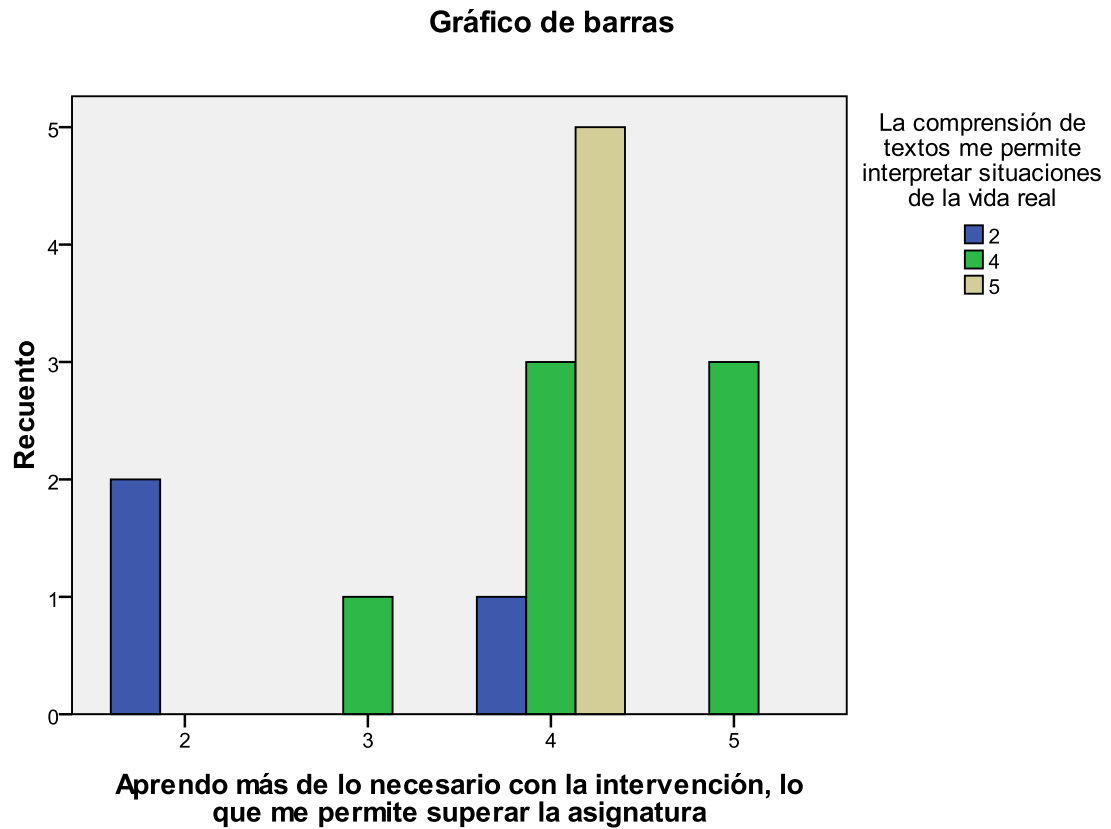
	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	13.005 ^a	6	.040
Razón de verosimilitudes	13.401	6	.036
Asociación lineal por lineal	6.255	1	.012
N de casos válidos	15		

Las evidencias estadísticas señalan que el mejoramiento de los estudiantes en la interpretación de textos (P6) guarda una directa relación con la creencia de considerar que el castellano les permite mejorar sus capacidades, razón por la que se esfuerzan para comprenderlo (P12), ($\chi^2=14,8$ p < 0,05).

Tabla 27. Pruebas de chi-cuadrado: el castellano les permite mejorar sus capacidades, razón por la que se esfuerzan para comprenderlo.

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	14.803 ^a	6	.024
Razón de verosimilitudes	14.449	6	.025
Asociación lineal por lineal	4.361	1	.037
N de casos válidos	15		

Grafico 18. La comprensión de textos me permite interpretar situaciones de la vida real.



Las evidencias estadísticas existentes prueban que el estudiante que obtiene pobres resultados en cuanto a la comprensión textual, razón por la que le dedica tiempo extra para superarlos (P7), con el hecho de que, desde que participa en el programa de intervención, ha mejorado en la comprensión textual (P8), ($\chi^2=13,01$ $p < 0,01$).

Tabla 28. Pruebas de chi-cuadrado: desde que participa en el programa de intervención, ha mejorado en la comprensión textual.

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	13.017 ^a	6	.040
Razón de verosimilitudes	13.402	6	.037
Asociación lineal por lineal	6.255	1	.012
N de casos válidos	15		

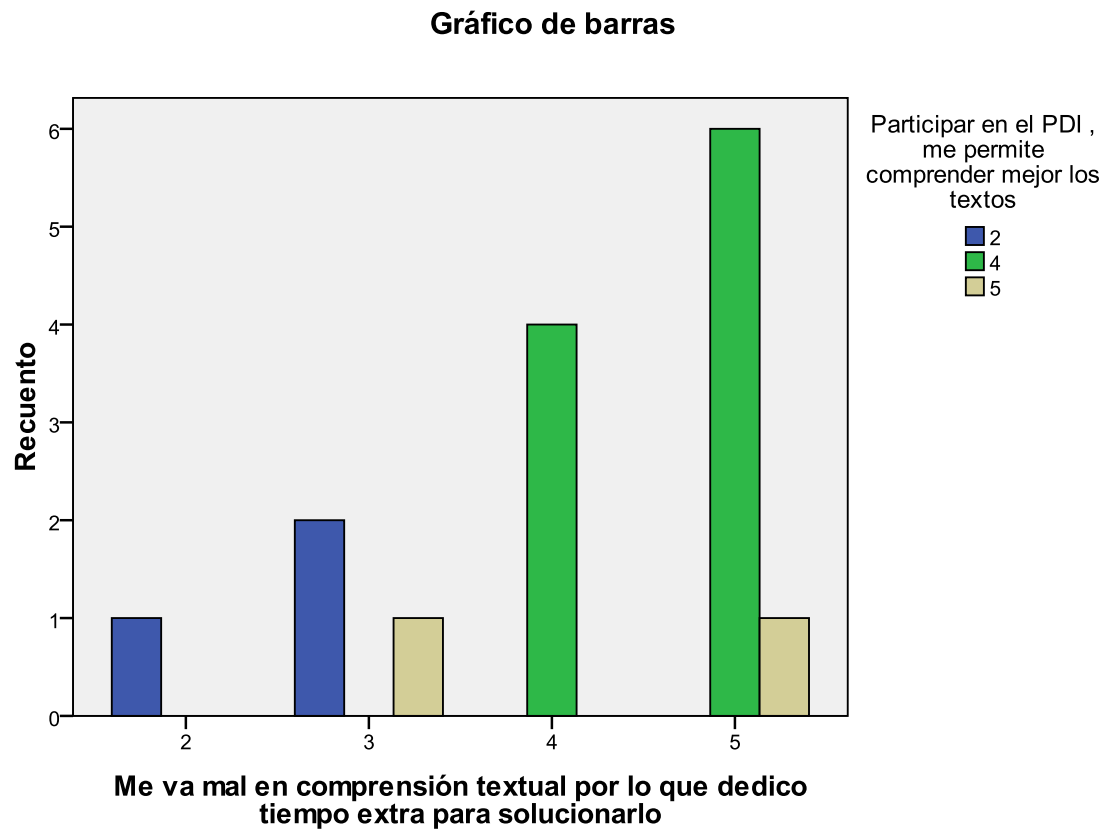
Las evidencias estadísticas existentes reflejan que al estudiante que obtiene pobres resultados en cuanto a la comprensión textual, razón por la que le dedica tiempo extra para superarlos (P7), está relacionado con el hecho de que su participación en la intervención para mejorar la comprensión lectora le permite entender mejor los textos (P9), ($\chi^2=13,95$ p <0,05).

Tabla 29. Pruebas de chi-cuadrado: su participación en la intervención para mejorar la comprensión lectora le permite entender mejor los textos.

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	13.952 ^a	6	.030
Razón de verosimilitudes	16.265	6	.012
Asociación lineal por lineal	5.740	1	.017
N de casos válidos	15		

a. 12 casillas (100,0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es ,13.

Grafico 19. Participar en el PDI me permite comprender mejor los textos.

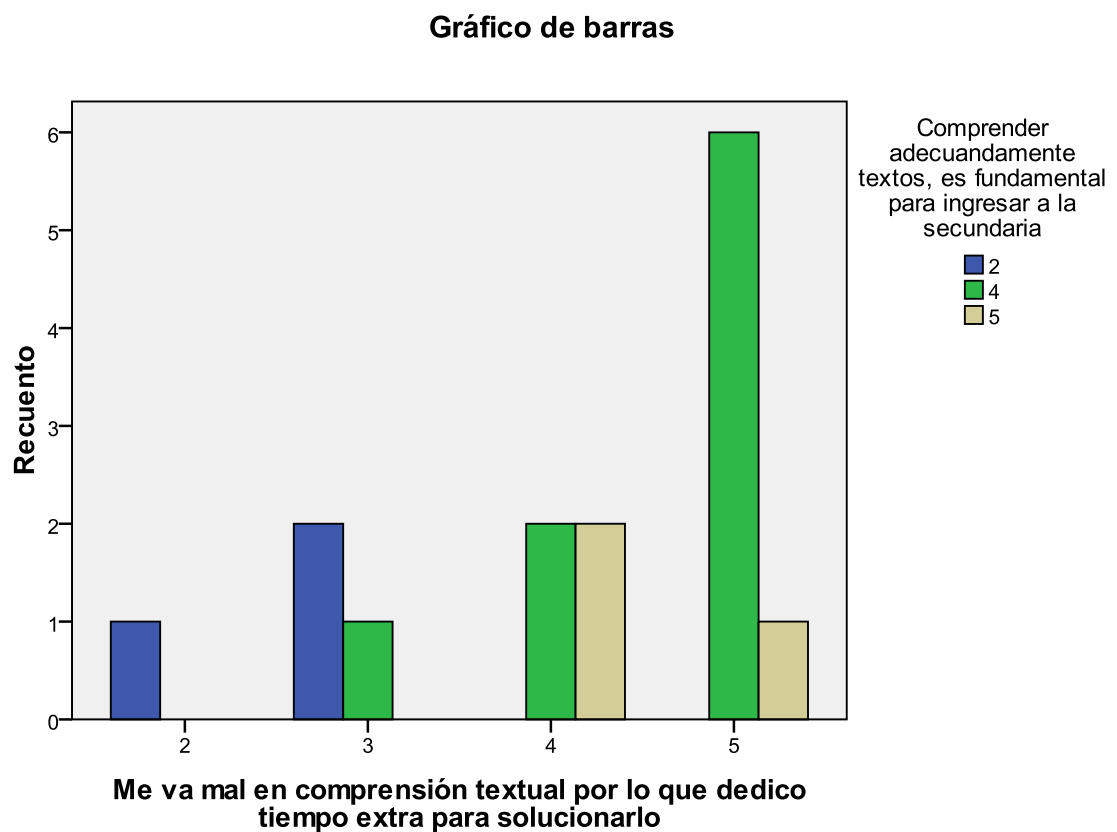


Las evidencias estadísticas existentes permiten aseverar que estudiante que obtiene pobres resultados en lo relativo a la comprensión textual, razón por la que le dedica tiempo extra a superarlos (P7), está relacionado con la comprensión adecuada de los textos, como requisito indispensable para ingresar a la secundaria (P10), ($\chi^2=13,17$ $p < 0,05$).

Tabla 30. Pruebas de chi-cuadrado: la comprensión adecuada de los textos, como requisito indispensable para ingresar a la secundaria.

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	13.175 ^a	6	.040
Razón de verosimilitudes	13.402	6	.037
Asociación lineal por lineal	6.255	1	.012
N de casos válidos	15		

Grafico 20. Comprender adecuadamente textos, es fundamental para ingresar a la secundaria.

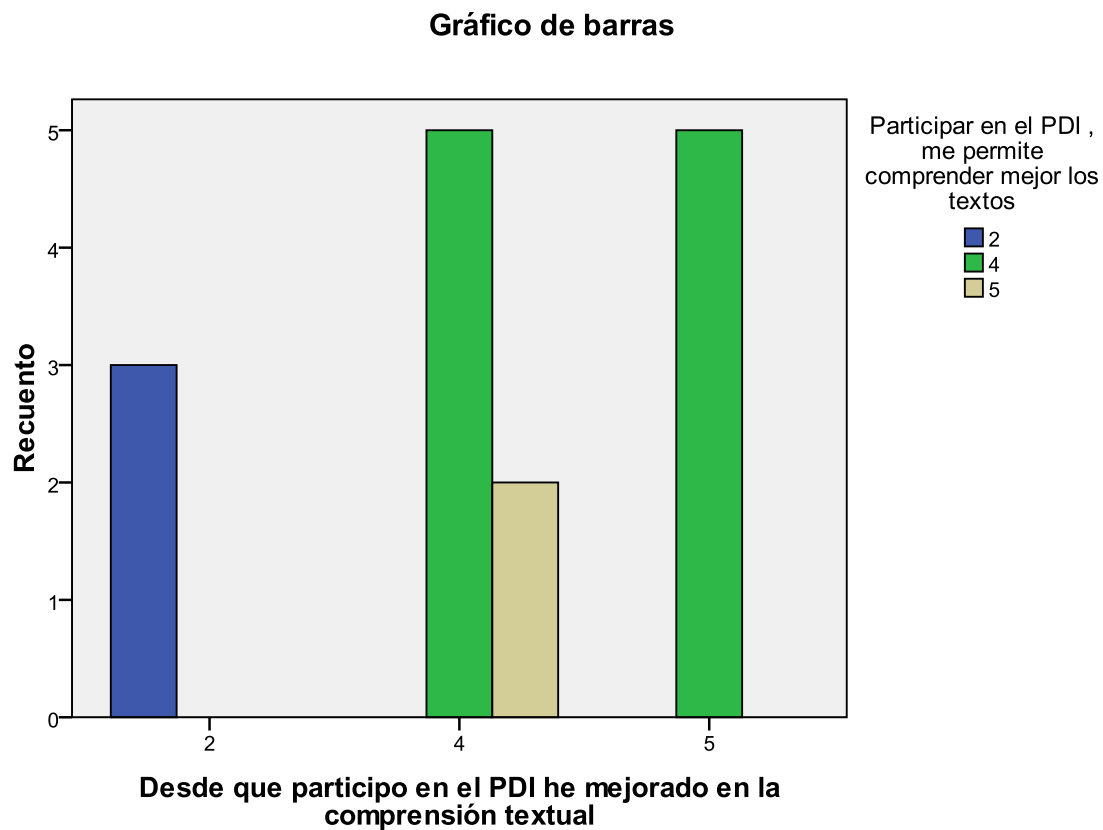


El análisis estadístico realizado confirma que el mejoramiento de la comprensión textual desde la participación en la intervención (P8), se relaciona con el hecho de que su participación en la intervención para mejorar la comprensión lectora le permite entender mejor los textos (P9), ($\chi^2=17,14$ $p < 0,05$).

Tabla 31. Pruebas de chi-cuadrado: Participar en el PDI me permite comprender mejor los textos.

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	17.143 ^a	4	.002
Razón de verosimilitudes	17.450	4	.002
Asociación lineal por lineal	8.801	1	.003
N de casos válidos	15		

Grafico 21. Participar en el PDI me permite comprender mejor los textos.



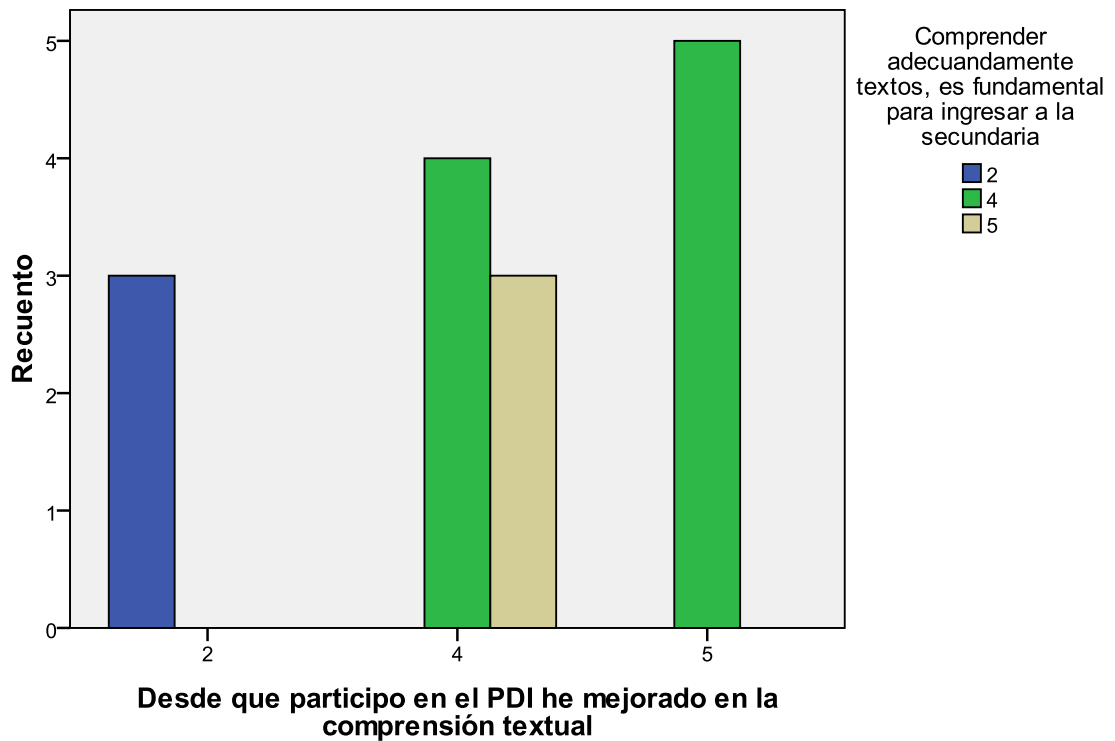
El análisis estadístico realizado revela que, desde que el estudiante participa en el programa de intervención ha mejorado en la comprensión textual (P8), está relacionado con el hecho de comprender adecuadamente textos es fundamental para ingresar a secundaria (P10), ($\chi^2 = 18,57$ $p < 0,05$).

Tabla 32. Pruebas de chi-cuadrado: comprender adecuadamente textos es fundamental para ingresar a secundaria.

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	18.571 ^a	4	.001
Razón de verosimilitudes	18.947	4	.001
Asociación lineal por lineal	7.994	1	.005
N de casos válidos	15		

Grafico 22. Comprender adecuadamente textos, es fundamental para ingresar a la secundaria.

Gráfico de barras

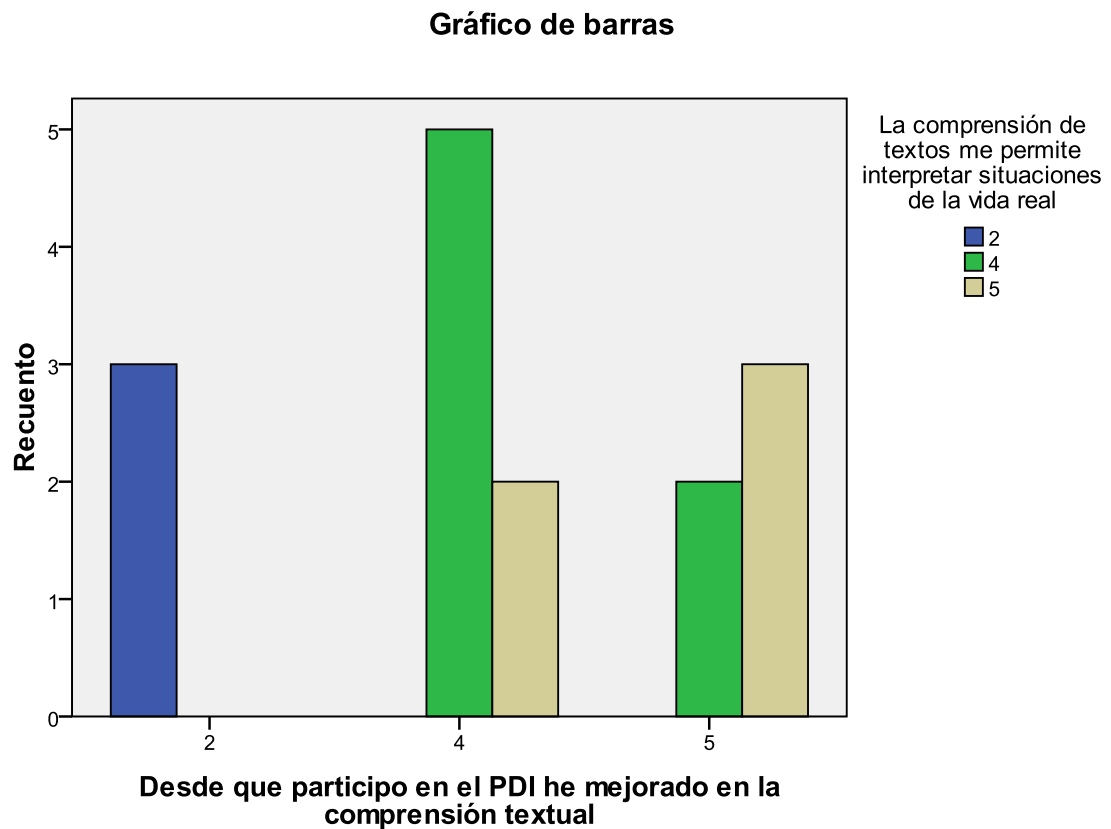


El análisis estadístico realizado muestra que el mejoramiento de la comprensión textual desde la participación en la intervención (P8) está relacionada con la mejor interpretación de las situaciones de la vida real, gracias a una mejor comprensión de los textos (P11), ($\chi^2=16,48$; $p < 0,05$).

Tabla 33. Pruebas de chi-cuadrado: La comprensión de textos me permite interpretar situaciones de la vida real.

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	16.482 ^a	4	.002
Razón de verosimilitudes	16.207	4	.003
Asociación lineal por lineal	10.888	1	.001
N de casos válidos	15		

Grafico 23. La comprensión de textos me permite interpretar situaciones de la vida real.

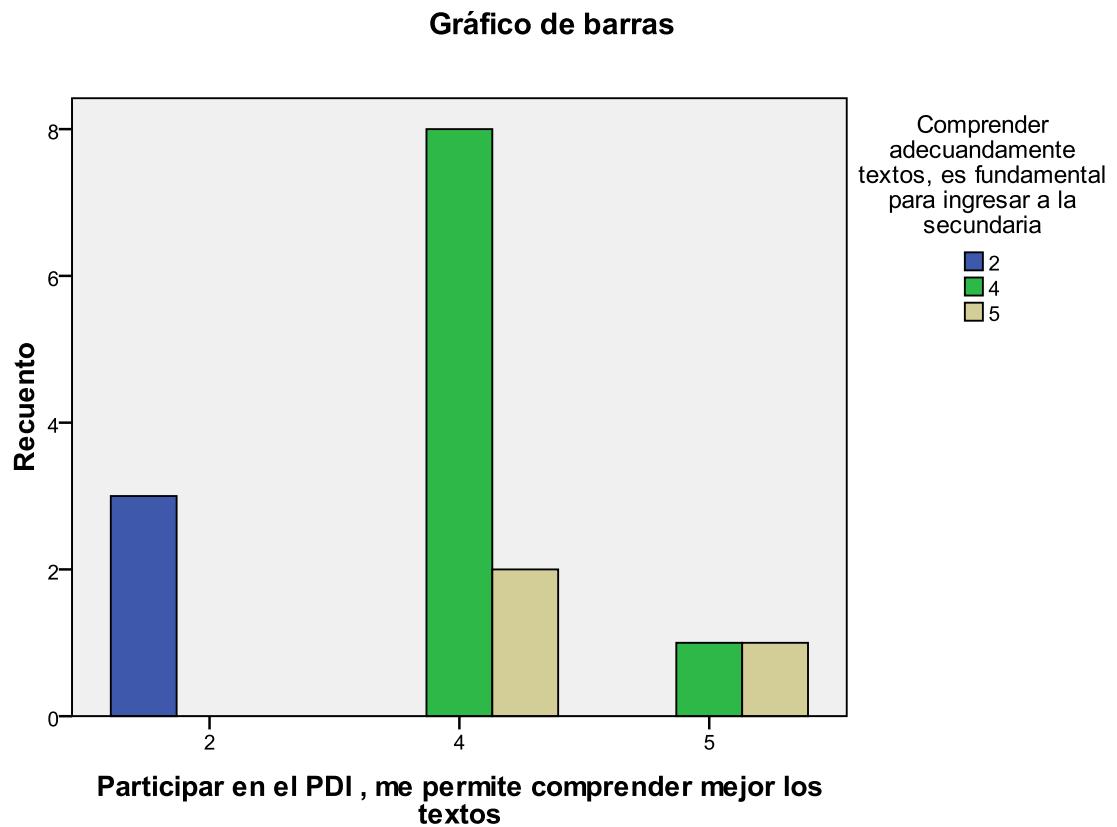


Las evidencias estadísticas demuestran que, participar en la intervención a fin de mejorar la comprensión lectora, les permite a los estudiantes entender mejor los textos (P9), tiene relación con la comprensión adecuada de los textos, como requisito indispensable para ingresar a la secundaria (P10) ($\chi^2=16$ $p<0,05$).

Tabla 34. Pruebas de chi-cuadrado: Comprender adecuadamente textos, es fundamental para ingresar a la secundaria.

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	16.000 ^a	4	.003
Razón de verosimilitudes	15.727	4	.003
Asociación lineal por lineal	11.189	1	.001
N de casos válidos	15		

Gráfico 24. Comprender adecuadamente textos, es fundamental para ingresar a la secundaria.

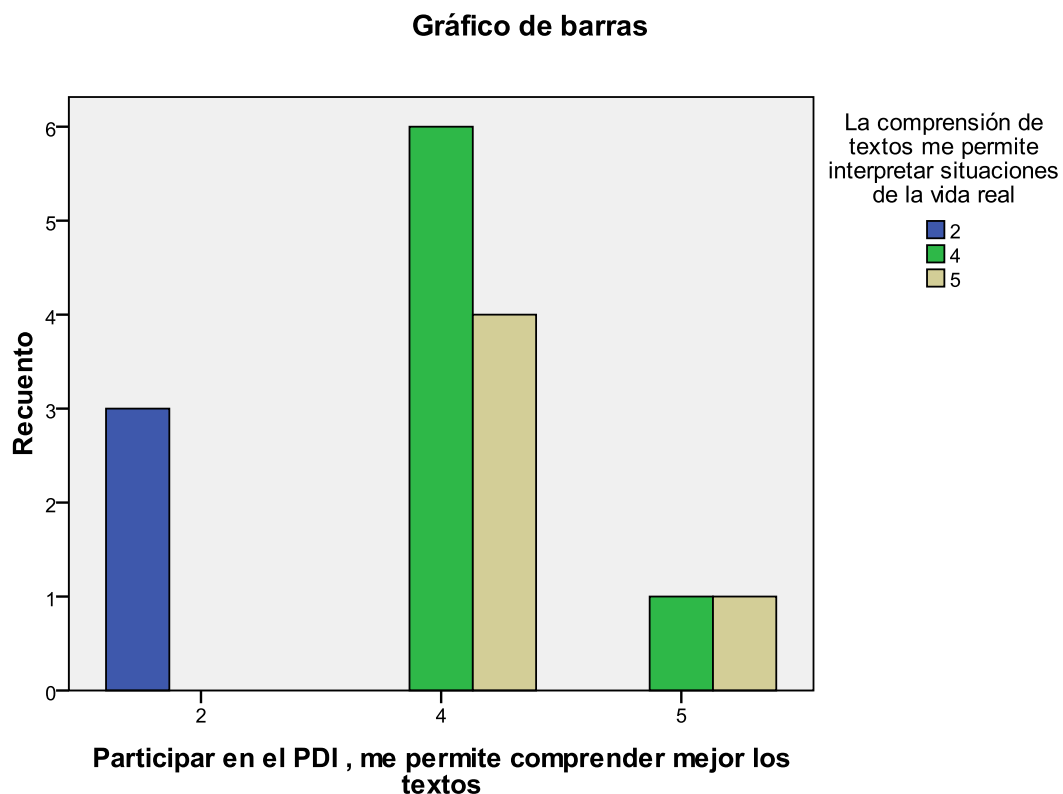


Las evidencias estadísticas comprueban que, participar en la intervención en aras de mejorar la comprensión lectora les permite a los estudiantes una mejor comprensión de los textos (P9), lo cual se relaciona con una interpretación mucho más adecuada de las situaciones de la vida real, gracias a una mejor comprensión de textos (P11), ($\chi^2=15,08$ $p< 0,05$).

Tabla 35. Pruebas de chi-cuadrado: La comprensión de textos me permite interpretar situaciones de la vida real.

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	15.086 ^a	4	.005
Razón de verosimilitudes	15.080	4	.005
Asociación lineal por lineal	10.365	1	.001
N de casos válidos	15		

Grafico 25. La comprensión de textos me permite interpretar situaciones de la vida real.



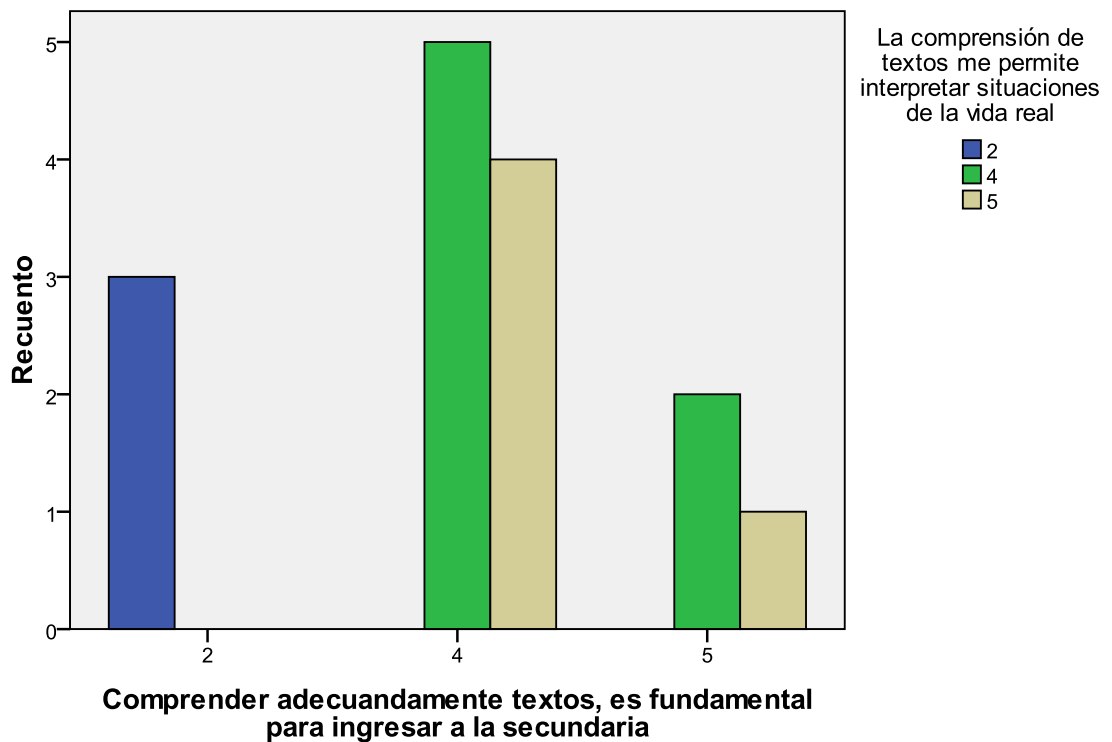
Las evidencias estadísticas también corroboran que, participar en la intervención para mejorar la comprensión lectora les permite a los estudiantes entender mejor los textos (P9), lo cual se relaciona con el hecho de considerar que el castellano les permite mejorar sus capacidades, por tanto, ello se esfuerzan por comprenderlo (P12), ($\chi^2=15,14$ $p > 0,05$).

Tabla 36. Pruebas de chi-cuadrado: el castellano les permite mejorar sus capacidades, por tanto, ello se esfuerzan por comprenderlo.

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	15.143 ^a	4	.004
Razón de verosimilitudes	15.128	4	.004
Asociación lineal por lineal	9.407	1	.002
N de casos válidos	15		

Grafico 26. La comprensión de textos me permite interpretar situaciones de la vida real.

Gráfico de barras

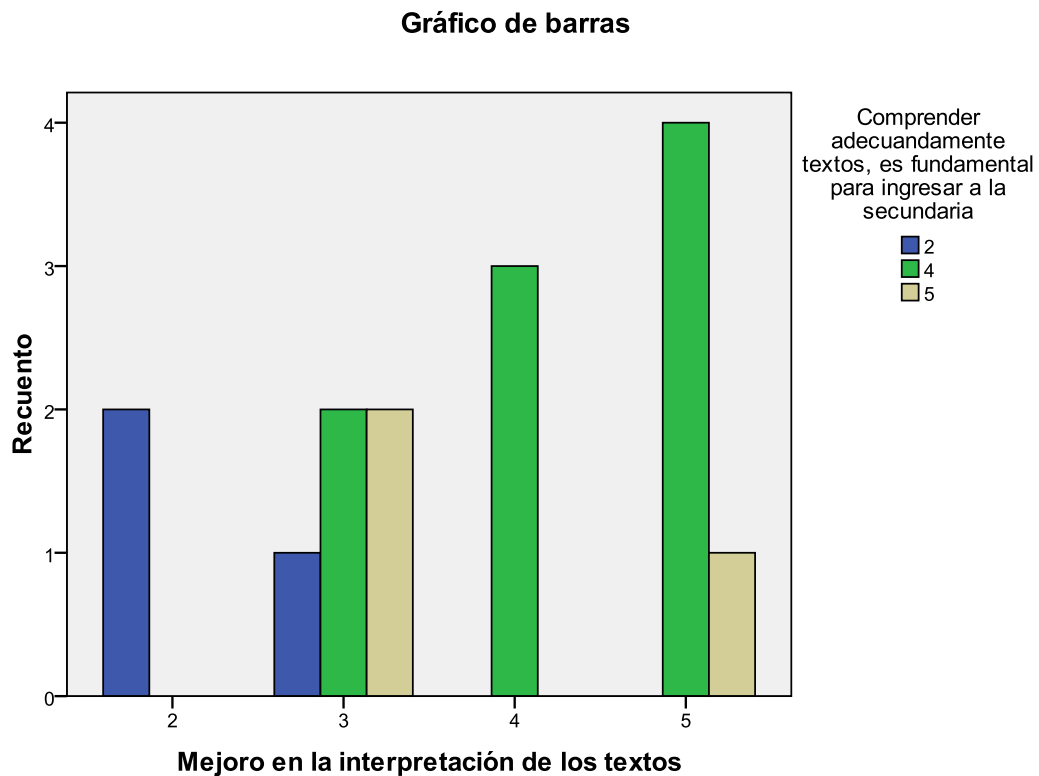


Las evidencias estadísticas evidencian que, comprender adecuadamente los textos es una habilidad indispensable para ingresar a secundaria (P10), y se relaciona, de manera directa, con la creencia de que la asignatura de castellano les permite a los estudiantes mejorar sus capacidades, razón por la que se esfuerzan por comprenderlo (P12), ($\chi^2=15,14$ $p< 0,05$).

Tabla 37. Pruebas de chi-cuadrado: Comprender adecuadamente textos, es fundamental para ingresar a la secundaria.

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	15.147 ^a	6	.049
Razón de verosimilitudes	12.955	6	.044
Asociación lineal por lineal	3.861	1	.049
N de casos válidos	15		

Grafico 27. Comprender adecuadamente textos, es fundamental para ingresar a la secundaria.



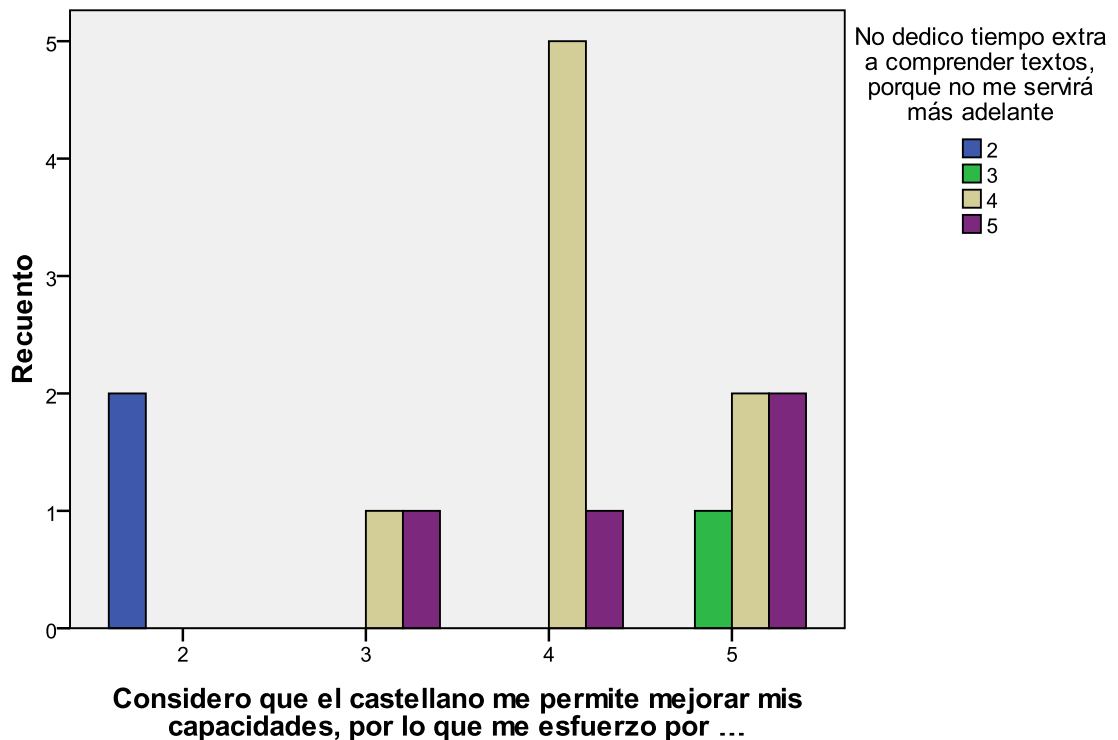
Para finalizar, la investigadora que orientó el presente trabajo encontró evidencias que prueban que la comprensión de textos les permite a los estudiantes interpretar situaciones de la vida real (P11), lo cual se relaciona con el hecho de considerar que la asignatura de castellano les permite mejorar sus capacidades, razón por la que se esfuerzan por comprenderlo (P12) ($\chi^2= 18,75$ $p < 0,05$).

Tabla 38. Pruebas de chi-cuadrado: castellano les permite mejorar sus capacidades, razón por la que se esfuerzan por comprenderlo.

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	18.750 ^a	9	.027
Razón de verosimilitudes	15.379	9	.081
Asociación lineal por lineal	4.562	1	.033
N de casos válidos	15		

Grafico 28. No dedico tiempo extra a comprender textos porque no me servirá más adelante.

Gráfico de barras



7. DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS

“Los sentimientos de certidumbre tienen la desgraciada propiedad de cerrar la mente.” (Anthony Sanford)

Luego de poner en ejecución un proceso de intervención, se encontraron diferencias significativas en el nivel de comprensión lectora logrado por los estudiantes del grupo experimental, si se contrasta con los logros alcanzados por el grupo control, lo que según Jolibert (1995) y Bustos (2007), se puede asociar a la estrategia implementada, debido a que los estudiantes participaron activamente en el proceso, mostrando un alto nivel de motivación hacia la estrategia utilizada.

En cuanto al desempeño de los estudiantes del grupo experimental, tanto en el momento en el que se les aplicó el pre-test, como después de ser intervenidos, al realizar el post-test, se encontró que existe una diferencia significativa. Se puede observar que los resultados, en términos cuantitativos, son superiores entre los estudiantes del grupo experimental, quienes desarrollaron actividades programadas desde la estrategia denominada Modelo de formación de lectores audaces. En otras palabras, el aprendizaje de los estudiantes fue intervenido con una estrategia constructivista, (basada en los hallazgos de trabajos de investigaciones anteriores, como los de Jolibert y Bustos), en la cual se incluía el interrogar el texto, entendiendo como texto cualquier manifestación de lenguaje escrito, bien se trate de una lámina, periódico, afiche o folleto para encontrar el (o los) sentido(s) presentes en el mismo. En el marco de la estrategia, el docente se convertía en un guía del proceso, para que los alumnos fueran los administradores de su propio aprendizaje.

Según Bustos (2007) en un lector audaz se fomenta el aprendizaje significativo de la lectura, es activo mentalmente poniéndole fantasía sin fronteras a lo que creen

que dice o comunica un texto sometiendo a validación y verificación las hipótesis siguiéndose por ciertas claves que le permiten defender sus interpretaciones o rechazarlas cuando no concuerdan con aquellas lo que resulta imprescindible desarrollar desde el inicio de la etapa escolar. Todas estas características contraponiéndolas a los estudiantes con los cuales se realizó la investigación demuestra que aprender a leer es un reto apasionante para el niño si se asume que el aprender a leer significa aprender a comprender lo que expresa el texto; resulta evidente con la intervención aplicada que el niño puede aprender, y de hecho aprende, en la medida en que es capaz y hago usos de diversas estrategias para intentar conocer lo que comunica el texto que está interpretando en donde el docente debe llevarlo poco a poco mediante las orientaciones necesarias para que él sea quien reconstruya el significado del texto entendiendo como texto y valga la aclaración para Jolibert (1995) es un escrito de interés. Si se observa detenidamente a los estudiantes involucrados en el proyecto se puede dar cuenta de que hay palabras que ellos reconocen a simple vista porque les son familiares; que se basan en las imágenes que acompañan los textos para predecir y verificar el significado que han anticipado del texto, en esa búsqueda de significados los estudiantes pueden adquirir las habilidades de comprensión que le son necesarias para su formación.

El docente por lo tanto se convierte en un guía, facilitador que orienta este aprendizaje de esos procesos que llevan a que el niño reconozca que comprender un texto va más allá del dominio del código. En lo explicado hasta ahora, se puede precisar que el docente juega un papel muy importante durante el proceso de aprendizaje del lenguaje que es una tarea abstracta y compleja que se adquiere y se perfecciona muy rápido si se tiene el acompañamiento indicado.

Para Jolibert (2002) la lectura comprensiva está enfocada para que el lector adquiera las siguientes características: habilidades para la lectura del contexto (situacional y textual), lectura de la silueta en la dinámica interna de un escrito y la

lectura de las proposiciones subyacentes en las oraciones gramaticales; en donde los estudiantes expresan sus hipótesis valiéndose de señales que le son reconocidas bien porque han sido trabajadas en los grados anteriores o porque se ven en sus cotidianidad demostrándose esto en los niños del grupo control que participaron haciendo uso de las señales que les brindaba una lámina de la cual se requería que ellos interpretaran sus significado porque había la real necesidad de conocer que decía preguntándose constantemente en colaboración con los otros niños para llegar a esclarecer su significado y cuando no podían hacerlo acudían rápidamente a la docente para que los guiara hacia sus objetivos lo cual se considera acertado en estos casos. Como se puede constatar Los estudiantes no sólo adquirieron estrategias para hacer más eficiente la lectura sino también habilidades para trabajar con los textos. Por lo tanto se hace imprescindible encaminar a los niños hacia el conocimiento y promover el uso de diferentes fuentes de información que le permitan el desarrollo de habilidades, actitudes y conocimientos para llegar a ser lectores autónomos, es decir, que asuman la lectura de forma independiente y critica y no como algo impuesto y desagradable.

En cuanto a los Estándares de Competencias (MEN, 1998), se hacen evidentes los progresos referidos a la expresión de las ideas, de conformidad con la situación, la búsqueda de nueva información, la elaboración de resúmenes para entender mejor lo leído. Además, lo relativo a la lectura de cuentos, aventuras y poemas y, por último, la aproximación al lenguaje de las historietas y de las imágenes como lenguajes no verbales.

De otra parte, se encuentran relaciones existentes entre la encuesta aplicada para determinar el nivel de satisfacción de los estudiantes y la intervención realizada, las cuales demuestran cómo los estudiantes concuerdan en que la estrategia fue muy oportuna, reconocen la importancia que reviste para mejorar la comprensión lectora y tener un mejor desempeño en un nivel superior de estudios, lo que concuerda con lo planteado con Solé (1996). Este comportamiento de los estudiantes, deja ver algo de madurez en ellos, a pesar de su corta edad.

En lo anteriormente expuesto se percibe un mejoramiento cualitativo en la habilidad para comprender un texto, aspecto en el que coincide con Bustos(2006), en que la firme convicción de que, desde el nivel preescolar y hasta la culminación de los estudios universitarios, los estudiantes pueden mejorar, constante y cualitativamente sus diferentes categorías y niveles de lectura, por lo que este es un proceso que nunca llega a su fin y es susceptible de ser perfeccionado en relación con sus dos variables: la comprensión de los contenidos y la velocidad de procesamiento. ¿Será posible realizar estos cambios estructurales en los procesos de comprensión lectora en la zona rural? O, por el contrario, por el simple hecho de estar inmersos en zonas marginadas, ¿están condenados al atraso en que han estado sumidos tradicionalmente y por décadas?

Cabe resaltar que en el grupo experimental se observaron variaciones significativas en el nivel de comprensión de los estudiantes, a la luz de los planteamientos hechos por Bustos (2006) y Jolibert (1995), quienes conciben la lectura y la producción como procesos estructurados de construcción de competencias lingüísticas y proporcionan varios tipos de herramientas metodológicas que constituyen un verdadero andamiaje que facilita dicha construcción. De igual forma se precisa que la lectura tenga sentido para los niños haciéndose necesario que ésta cumpla con una función y que el tema que vayan a leer sea de su interés. Como los estudiantes disponen de herramientas conceptuales para otorgar significado a los textos, se trata de estimular su uso para lo cual es conveniente: permitir la verdadera interacción entre ellos y los materiales impresos que forman parte del entorno, es decir, textos que circulan en la vida real como libros, revistas, folletos, afiches, volantes, avisos publicitarios, entre otros; elegir textos relacionados con la situación de comunicación de que se trate; facilitar el uso de las estrategias que conduzcan a cada niño tanto a construir el significado como a desarrollar sus competencias de lector permitir que los niños se formen imágenes sobre lo que dicen los materiales que se están trabajando e indagar sobre sus percepciones sobre lo leído en lugar de imponer el criterio del

adulto en la interpretación; planificar con cada niño o cada grupo de niños actividades que respondan a las necesidades personales de manera que brinden la oportunidad de leer solos y con sus compañeros; permitir que los niños constaten que al accionar materiales diversos, el significado de los textos puede variar si se operan cambios en sus elementos. Pero lo más importante es que los niños sepan en todo momento para qué leen

La estrategia en la que está focalizada la intervención, concibe la lectura como la actividad intelectual que consiste en atribuirle sentido al lenguaje escrito, a partir de preguntarse o querer saber qué dice o qué sentido tiene un texto, hecho que se manifestó en repetidas ocasiones durante el transcurso de la intervención, teniendo en cuenta que los estudiantes del grupo experimental expresaban los sentidos que ellos encontraban al aproximarse a un texto y emitían sus hipótesis de interpretación, las cuales serían posteriormente verificadas, con lo cual nos acercáramos eventualmente a los lenguajes ocultos que podía encerrar el texto en cuestión y constatar los mensajes codificados en su interior.

Si bien es cierto que en la actualidad aún se siguen prácticas pedagógicas tradicionales en la enseñanza y aprendizaje de lectura como habilidad comunicativa, también es cierto que existe una corriente de docentes que innovan y son recursivos a la hora de aplicar estrategias destinadas a la solución de problemáticas. Como reiteración de esta realidad, Alfonso y Sánchez (2004) afirman que “la situación educativa parece cambiar hacia la posibilidad de cambiar las prácticas pedagógicas tradicionales de la lectura hacia una escuela que se halla interesada en propiciar un aprendizaje significativo y no sólo memorístico de los saberes transmitidos”.

Por otro lado, desde el Ministerio de Educación Nacional (2008) en la cartilla titulada Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana expone la concepción de la comprensión como un proceso interactivo, en el cual el lector ha de construir una representación organizada y coherente del contenido del texto, relacionando

la información del pasaje con los esquemas previos de los niños. Estos fundamentos teóricos están fuertemente ligados a lo expresado durante años por los autores centrales que sirvieron de apoyo para la presente investigación (Bustos y Jolibert), en la medida en que, cuando a los estudiantes del grupo experimental, se les aplicó el post-test, éstos mostraron evidencias del uso de un esquema mental estructurado al responder las preguntas de selección múltiple, lo mismo que a las preguntas abiertas, haciéndolo en una forma coherente, con lo que nuevamente queda demostrado que la estrategia utilizada produjo los resultados esperados: favorecer la comprensión lectora, dinamizando el conocimiento asimilado por los estudiantes del grado tercero.

8. CONCLUSIONES

Luego de la culminación del proceso investigativo se pueden formular las conclusiones que aparecen detalladas a continuación:

- ✓ Según Jolibert (1997) La interrogación de textos, la formulación de hipótesis y la verificación de éstas favorece en los niños el proceso de la comprensión lo que resulta evidente en los resultados obtenidos.
- ✓ La indagación de conocimientos previos al interrogar al texto, unido a las expresiones orales y la verificación de hipótesis, con la participación activa de los niños y la adecuada orientación del docente desarrolla y fortalece la comprensión lectora al aplicar la estrategia
- ✓ La estrategia utilizada para formar a los estudiantes en la comprensión lectora produjo avances significativos que servirá para que los niños sigan desarrollando sus habilidades lectoras.
- ✓ En la zona rural existen dificultades académicas notorias en el área de lenguaje que ameritan el análisis y la reflexión por parte de los docentes, para que esto mejore y haya calidad educativa
- ✓ Los estudiantes demostraron que pueden enfocar sus habilidades, siempre y cuando se adelanten intervenciones que hagan hincapié en problemáticas específicas mediante las cuales se pueda aprender haciendo.
- ✓ El compromiso de los estudiantes y su motivación demuestra que están interesados en mejorar este proceso de la comunicación que es básico en la consecución de los logros de cualquier área de conocimiento, para lo que se requiere que estén interesados con respecto a ésta.

- ✓ La mayoría de estudiantes, en el pre-test mostraron que su nivel de comprensión era literal y que, para llegar al siguiente nivel, había que adquirir habilidades que requerían ser entrenadas, en los resultados se notaron avances significativos en cuanto a el desarrollo de conocimientos, habilidades y actitudes para llegar a ser lectores autónomos asumiendo la comprensión lectora de forma independiente y critica
- ✓ El contacto de los niños con los diferentes tipos de texto no garantiza la cualificación de su proceso de comprensión; este contacto debe ir acompañado de la utilización adecuada de la estrategia direccionada a fortalecer la comprensión.
- ✓ Las anticipaciones, predicciones y autocorrecciones son estrategias que desarrolla un buen lector para favorecer la comprensión, desde los inicios de la escolaridad, permitiendo el desarrollo de capacidades cognitivas superiores que permitan descubrir el sentido del texto por lo que hay una autonomía cognitiva que facilite avanzar de una comprensión literal hacia la inferencial.
- ✓ La estrategia M-FLAUD dio resultados muy significativos evidenciados en el mejoramiento del proceso de comprensión lectora en los distintos niveles que facilitan el desarrollo de ésta, para aplicarla en las diferentes áreas del conocimiento que ve a diario. Así mismo, estos aspectos posibilitan el ascenso sin traumatismo a los distintos grados y modalidades de estudio a los cuales se verá avocado el estudiante, en lo sucesivo. Finalmente, es bueno destacar que, estos alumnos inducidos en el proceso arriba

señalado, seguramente tendrán un acceso directo a la secundaria y a la universidad en donde se aspira que sean altamente competitivos y por supuesto exitosos tanto en su vida laboral como personal. Detalles que seguramente contribuirán con el mejoramiento de su calidad de vida y del entorno geoespacial de donde provienen.

9. RECOMENDACIONES

Luego de culminado este proceso investigativo, surgen algunas inquietudes que podrían a futuro mejorar los procesos de comprensión lectora, sobre todo en las instituciones educativas de la zona rural.

- ❖ Realizar otras investigaciones a otras poblaciones utilizando la estrategia el modelo de formación de lectores audaces y controlando más variables.
- ❖ Las instituciones educativas de la zona rural deben adoptar un plan de estrategias innovadoras que les permitan a los estudiantes entrenarse desde las etapas iniciales la comprensión lectora.
- ❖ Los docentes deben enseñar a sus alumnos a usar las estrategias de comprensión lectora, con el fin de que éstas sean utilizadas cuando sea necesario y así llevar al estudiante a aprender a aprender (UNESCO, 2008).
- ❖ Es necesario seguir investigando sobre la comprensión lectora en la zona rural pues se presentan dificultades que podrían ser solucionadas si se actúa a tiempo y empleando una estrategia adecuada.
- ❖ La propuesta se podría sugerir para ser validada en otras instituciones de los corregimientos aledaños y del municipio de Sincelejo los cuales se ven afectados por circunstancias similares.
- ❖ Desde la Universidad deben crearse los espacios en las licenciaturas que sean de carácter obligatorio en el área de lenguaje encaminadas a fortalecer las habilidades para redactar y expresarse correctamente pues es evidente que si nos preparamos bien en este sentido los estudiantes no lo aplicarán.

10. REFERENCIAS

- ALONSO, Mateo (1985). Comprensión lectora. Barcelona. Grao.
- ALFONSO, Deyanira, SÁNCHEZ, Carlos (2009). Comprensión Textual. Primera Infancia y Educación Básica Primaria. Segunda Edición. Bogotá: Ediciones Ecoe.
- AUSUBEL, D.P.; NOVAK, J.D. y HANESIAN, H. (1998). Psicología educativa. Un punto de vista cognoscitivo. Décimo primera reimpresión. México, Trillas.
- AUSUBEL, D. Psicología Educativa. Un punto de vista cognoscitivo. México: Trillas
- AUSTIN, J. L. (1981). Cómo hacer cosas con palabras. Buenos Aires. Editorial Paidós.
- AUSTIN, J. L. (1989): Ensayos filosóficos. Madrid. Alianza Editorial.
- BUSTOS COBOS, Félix (2007): Modelo de formación de lectores audaces (M-FLAUD). Primero lectura comprensiva, luego lectura veloz y Sólo después foto lectura de páginas completas. Serie Didácticas Constructivistas (SDC). Volumen 2. Manual de Lectura Comprensiva. Bogotá, D. C.
- BRUNER.J. (1991). Actos de significado. Madrid: Alianza Psicología.
- BRUNER. J.(1997). La educación puerta de la cultura. Madrid: Visor.
- CASSANY, Daniel. (1993): Describir el escribir. Barcelona. Paidos
- Castillo Marta y Otros 2007. Pruebas saber y de estado: una mirada a su fundamentación y orientación de los instrumentos en lenguaje. Icfes, Bogotá. Mayo 2007

CAMPBELL, D.T. y STANLEY, J. C. (2001): Diseños experimentales y cuasi experimentales en la investigación social. Buenos Aires: Amorrortu Editores.

CEPAL-UNESCO (1991). Educación y conocimiento: Eje de la transformación productiva con equidad. Santiago de Chile.

Comprensión lectora. [Sitio en Internet] Disponible en:

http://es.wikipedia.org/wiki/Comprensión_lectora Consulta 8 de julio de 2010.

DE ZUBIRÍA SAMPER, Miguel (1996). Teoría de las seis lecturas. Mecanismos del aprendizaje semántico. Tomo I. Preescolar y Primaria. Santafé de Bogotá. FAMDI.

DE ZUBIRÍA SAMPER, Miguel (1998): Pedagogía del siglo XXI: Mentefactos. El arte de pensar para enseñar y de enseñar para pensar. Bogotá: FAMDI.

Diccionario de la Real Academia de la Lengua. Microsoft® Encarta® 2009. © 1993-2008 Microsoft Corporation. Reservados todos los derechos.

DUBOIS, M.E. (1991). El proceso de lectura: de la teoría a la práctica. Buenos Aires: Aique

FREIRE, P. (1983). La importancia del acto de leer. *Cuadernos de Educación*, 105, 61-72

GARRETT, Henry E. (1983): Estadística en psicología y educación. Barcelona. Ediciones Paidós Ibérica.

GÓMEZ BUENDÍA, Hernando (1998). Educación. La agenda del siglo XXI. Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo, PNUD. Bogotá, D.C. Tercer Mundo Editores.

HERNANDEZ, R. Fernández, C. Baptista, P. (1998). Metodología de la investigación (2a ed.) México: Mac Graw Hill,.

JOLIBERT, Josette.(1997) Formar niños lectores de textos. Séptima Edición. Grupo de Docentes de Ecoen. Santiago de Chile. Ediciones DOLMEN.

JOLIBERT, Josette, SRAIKI, Christine y HERBEAUX, Liliane.(1997) Formar niños lectores y productores de poemas. Segunda Edición. Grupo de Docentes de Ecoen. Santiago de Chile. Ediciones DOLMEN. Coordinación.

JOLIBERT, Josette. (2002) Formar niños productores de textos. Octava Edición. Grupo de Docentes de Ecoen. Santiago de Chile: Ediciones DOLMEN.

MARÍN, M.(2006). Alfabetización académica temprana. *Lectura y Vida*.

MARÍN, M.(2007) Enseñar a leer los textos de estudio en la escuela primaria. *Anales de la educación*.

SOLÉ, Isabel.(1994) Estrategias de lectura. Cuarta edición. Editorial Grao. Barcelona.

www.mineduccion.gov.co/saber

http://menweb.mineduccion.gov.co/saber/TALLER_SABER.pdf

UNESCO. (2008). Hacia las sociedades del conocimiento. Informe mundial de la UNESCO. Ediciones UNESCO. Consultado el 11 de julio de 2011 en el sitio web: <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001419/141908s.pdf> *la educación, año 3* (6), 119-125.

UNESCO. Boletín 32 proyecto principal de educación en América Latina y el Caribe. Santiago de Chile.1992

SANCHEZ, J (2007). Saber escribir: Bogotá. Aguilar

SOLÉ, I.). Lectura en educación infantil. *Aula de Innovación Educativa*. 1996.

SOLÉ, Isabel (1996). Estrategias de comprensión de lectura. Barcelona. Grao.

TAMAYO, T.M. (1999). Serie aprender a investigar. Módulo 2: La investigación.
Santa Fe de Bogotá: Instituto Colombiano para el fomento de la Educación
Superior, ICFES.