



Aportes al Proceso de Comprensión Lectora de Estudiantes de Básica Primaria y Media Académica a través de una Estrategia Psicopedagógica en la Implementación de los Derechos Básicos de Aprendizaje (DBA)

Jeison Alfredo Beltrán Garzón

Ana María Garzón Montoya

Paula Cristina Muñoz Vargas

Trabajo de grado de maestría presentado para optar al título de Magíster en Psicopedagogía

Asesor

Sebastián Zander Londoño, Magíster (MSc) en Psicopedagogía

Universidad Pontificia Bolivariana

Escuela de Educación y Pedagogía

Maestría en Psicopedagogía

Medellín, Antioquia, Colombia

2024

25 de junio de 2024

Jeison Alfredo Beltrán Garzón, Ana María Garzón Montoya y Paula Cristina Muñoz Vargas

Declaramos que el contenido de este documento no ha sido presentado con anterioridad para optar a un título, ya sea en igual forma o con variaciones, en esta o en cualquiera otra universidad. Art 92 Régimen Discente de Formación Avanzada.



JEISON ALFREDO BELTRÁN GARZÓN



ANA MARÍA GARZÓN MONTOYA



PAULA CRISTINA MUÑOZ VARGAS

Agradecimientos

Queremos expresar nuestros más sinceros agradecimientos a las personas e instituciones que contribuyeron al desarrollo de esta investigación.

A nuestro asesor, Sebastián Zander Londoño, por la asistencia académica. Su paciencia y dedicación fueron esenciales para culminar con éxito este proceso. Gracias por creer en nosotros.

A la Institución Educativa Guillermo Gaviria Correa y a los colegios Universidad Pontificia Bolivariana sede Marinilla y San Bartolomé la Merced por su inestimable colaboración, por abrirnos sus puertas y disponer de los espacios necesarios para llevar a cabo este estudio de manera satisfactoria.

A la Universidad Pontificia Bolivariana y a las fundaciones Juan Pablo Gutiérrez Cáceres y Fraternidad Medellín, cuyo apoyo financiero fue fundamental para la realización de este proyecto. Su generosidad y compromiso con la educación ha sido clave en el desarrollo de este proceso de formación.

Tabla de contenido

Resumen	6
Abstract	7
Introducción	8
1 Planteamiento del problema	9
2 Justificación.....	13
3 Estado del arte	17
4 Referente conceptual	26
4.1 Sobre el concepto de lectura.....	26
4.1.1 Leer para comprender	27
4.2 Aprendizaje durante la etapa escolar.....	30
5 Metodología	33
5.1 Población.....	36
5.1.1 Muestra	37
5.2 Consideraciones éticas	38
6 Resultados	39
6.1 Problematización.....	39
6.2 Diagnóstico.....	39
6.1.1 Línea base del diagnóstico	41
6.2 Diseño de la propuesta	42
6.3 Aplicación de la propuesta	44
6.4 Evaluación.....	46
7 Conclusiones	51
Referencias	53
Anexos.....	59

Lista de figuras

Figura 1 Ciclo de la Investigación-Acción Educativa.....	35
Figura 2 Comparativo INESMEDCOMPLEC primera y segunda aplicación (Segundo)	47
Figura 3 Comparativo INESMEDCOMPLEC primera y segunda aplicación (Décimo).....	48

Resumen

En esta investigación se aborda el proceso de comprensión lectora en estudiantes de básica primaria y media académica a través de una estrategia psicopedagógica denominada *Carrusel Lector*, en el marco de los DBA. El objetivo es fortalecer los niveles literal, inferencial y crítico. Se elige la Investigación Acción Educativa (I-AE) como método porque se alinea con los fines de la psicopedagogía, permitiendo indagar por el acto educativo desde la perspectiva de los docentes y contribuyendo al mejoramiento del quehacer, lo que favorece la formación integral de los sujetos en situación de aprendizaje. El proceso se estructura en cinco etapas: problematización, diagnóstico, diseño de la intervención, implementación y evaluación. Los resultados mostraron que los textos no lineales motivaron a los educandos, facilitando la construcción de sentido y el fortalecimiento de habilidades de comprensión inferencial y crítica. Se destaca la importancia del acompañamiento del maestro, pues una instrucción precisa y una práctica consistente, permiten alcanzar los niveles de mayor complejidad. Además, los hallazgos resaltan que los estudiantes desarrollaron habilidades para la comunicación social, lo que implica un entendimiento de estados emocionales, aumentando sus competencias sociales.

Palabras clave: comprensión lectora, carrusel lector, estudiantes, Investigación Acción Educativa, textos no lineales

Abstract

This research addresses the process of reading comprehension in primary and secondary school students through a psychopedagogical strategy known as Carrusel Lector [Reader Carousel], within the framework of DBA. The objective is to strengthen the literal, inferential and critical levels. The method chosen is Investigación Acción Educativa (I-AE) [Educational Action Research] because it aligns with the goals of psychopedagogy, allowing investigation into the educational act from the perspective of teachers and contributing to improving their practices, thereby promoting the comprehensive development of learners in their learning situations. The process is structured in five stages: problematization, diagnosis, intervention design, implementation and evaluation. The results showed that the non-linear texts motivated the learners, facilitating the construction of meaning and strengthening inferential and critical comprehension skills. The importance of teacher support is highlighted, since precise instruction and consistent practice allow the highest levels of complexity to be reached. Furthermore, the findings highlight that students developed skills for social communication, which implies an understanding of emotional states, increasing their social competencies.

Keywords: Educational Action Research, non-linear texts, reader carousel, reading comprehension, students

Introducción

En una sociedad cada vez más dependiente de la información y la comunicación escrita, la comprensión lectora se ubica como componente fundamental en el desarrollo académico y personal de los estudiantes, pues no solo mejora el desempeño escolar, sino que también fomenta la participación activa y crítica en la vida social. Por esta razón, las dificultades en este proceso pueden limitar el acceso a conocimientos más complejos y afectar negativamente el rendimiento en otras áreas del conocimiento.

De acuerdo con lo anterior, lo que se pretende con esta investigación es abordar el proceso de comprensión lectora de alumnos de básica primaria y media académica, a través de una estrategia psicopedagógica denominada *Carrusel Lector*, en el marco de los derechos básicos de aprendizaje (DBA). El principal objetivo es fortalecer los niveles literal, inferencial y crítico a partir del trabajo con textos no lineales, tomando como referencia los planteamientos de diversos autores que destacan que la comprensión puede mejorarse y se beneficia de un acompañamiento activo y explícito del docente al desarrollo de habilidades para la lectura.

El método de investigación empleado es la Investigación Acción Educativa (I-AE) que permite una exploración práctica y teórica del problema de estudio. A través de un ciclo continuo de planificación, acción, observación y evaluación, se busca reflexionar en torno a la práctica pedagógica e introducir ajustes en tiempo real, que aportan al proceso de transformación escolar.

1 Planteamiento del problema

Desde su nacimiento, el sujeto está atravesado por el lenguaje lo que significa que su desarrollo ocurre en un entorno permeado por signos lingüísticos. Tales signos le permiten vincularse con el otro y con ello, transmitir información y manifestar conocimientos, deseos y necesidades. En otras palabras, insertarse en el mundo implica participar de un acto comunicativo en el que los signos se convierten en entidad fundante del proceso de significación (Eco, 1994), pues de nada sirve emitir sonidos si no están mediados por una interpretación que permita deconstruir el mensaje en su contexto y temporalidad específicos (Cassany, 2019).

En el marco del acto comunicativo la habilidad lectora se convierte en un elemento crucial, pues leer es al mismo tiempo metodología de aprendizaje (Inchausti de Jou y Sperb, 2009; Gallego et al., 2019), herramienta de comprensión del contexto (Cabral y Rodríguez, 2010) y acto social (van Dijk, 1978; Gómez-Villalba y Pérez, 2001), lo que contribuye al desarrollo humano en todas las dimensiones. Por esta razón se reconoce su aporte al proceso educativo en aspectos como la comprensión, interpretación, inferencia, argumentación y capacidad crítica que le permiten al individuo habitar y transformar su realidad.

En este orden de ideas, la lectura no se limita exclusivamente a los componentes perceptivo, léxico o sintáctico, más relacionados con la gramática, sino que involucra otros tan complejos como el semántico, a través del cual se le atribuirá un significado a lo escrito acorde con un saber particular que es producto de experiencias previas y de un entorno que aporta un capital cultural determinado (Elboj & Íñiguez-Berrozpe, 2012). En consecuencia, “decir en voz alta las letras” (Cassany, 2019, p. 11) no es suficiente, también es necesario interpretar, es decir, valorar críticamente el texto y otorgarle sentido, proceso en el cual el objeto puede expresarse en el lenguaje singular de su intérprete (Gadamer, 1999).

A través de la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible los gobiernos del mundo asumen un compromiso social y político en favor de la educación, comprometiéndose a garantizar una educación de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos, tal como se indica en el cuarto de los objetivos. Sin ninguna duda la lectura está incluida por su injerencia en la cotidianidad y sus implicaciones en el desarrollo integral del sujeto, ya que durante los primeros años de escolaridad las actividades se enfocan en enseñar a leer para que, posteriormente, los estudiantes lean para aprender (ONU, 2015; Unesco, 2022).

En Colombia, para lograr este objetivo se formulan los Derechos Básicos de Aprendizaje [DBA] (MEN, 2016). En el área de Lenguaje, haciendo referencia a la lectura, se busca que el estudiante entienda los textos, haciendo predicciones y análisis basados en sus vivencias y conocimientos previos. Además, se espera que, asumiendo una postura crítica, el alumno logre expresar sus ideas a través de diversas tipologías con un propósito comunicativo particular, argumentando su punto de vista frente a lo leído y generando soluciones asertivas a las problemáticas encontradas.

Desde esa intencionalidad, se explicitan conocimientos y habilidades asociados al desarrollo de la literacidad para garantizar el avance progresivo del individuo, atendiendo a las recomendaciones de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE). El seguimiento se realiza mediante pruebas estandarizadas, como el Estudio Regional Comparativo y Explicativo (ERCE) para estudiantes de América Latina y el Caribe, creado por la OCDE en 1997, el Programa para la Evaluación Internacional de Estudiantes (PISA) para educandos de 15 años a nivel global, también perteneciente a OCDE y aplicado por primera vez en 2000, y las Pruebas Saber del ICFES. Dichas pruebas permiten identificar fortalezas y oportunidades de mejora en los procesos educativos.

En la cuarta edición de la ERCE llevada a cabo en 2019, se abordaron dos dominios en el componente de lectura: la comprensión de diversos textos en la que se da un encuentro dialógico entre las habilidades individuales, las características del texto y el contexto en el que acontece la práctica lectora; y el conocimiento textual, que permite reconocer, clasificar y describir distintas estructuras textuales. Los resultados resaltan que un 44 % de los estudiantes de 3° grado se encuentren en el nivel mínimo de competencia, esto significa, que solo logran reconocer información destacada y hacer inferencias a partir de esta, así como reconocer tipos de textos y sus características, ubicándose más cerca del nivel inferencial que del crítico (Unesco, 2022).

Coincidiendo con estos hallazgos, la línea base de las Pruebas Saber 3° indica que el 40% de los estudiantes se ubican en el nivel 1 de desempeño y el 18% en el nivel 2 para un total del 58% en comparación con el 21% que están en el nivel 4 (ICFES, 2022).

En la misma línea, PISA informó que para 2022 los estudiantes, que con frecuencia ya se encuentran cursando el grado 10°, siguen manteniendo puntuaciones inferiores al promedio OCDE en lectura, pues solo un 49% -contra el 74% del OCDE- alcanzaron el nivel 2 o superior, lo que indica que están en capacidad de encontrar información basada en criterios explícitos e identificar

la idea principal de un texto de extensión moderada. Solo el 1% alcanzó el nivel 5 o superior (OECD, 2023). Resultados similares presentan las pruebas Saber Pro-2022 que ubican a la mayoría de la población (73%) en los niveles de desempeño 2 y 3, aunque en los niveles socioeconómicos más bajos, se encuentran mayores dificultades, pues el 72% de la población se agrupa en los niveles 1 y 2 (ICFES, 2023).

Lo anterior evidencia que los alumnos no alcanzan el nivel de lectura esperado para su grado, pues aunque logran identificar hechos y detalles explícitos en el texto e inferir significados que no están explícitamente declarados, es claro que presentan dificultades para rastrear información, establecer motivos, causas y efectos de los hechos, evaluar razones, formarse juicios o generar argumentos para sustentar hipótesis de lectura, habilidades propias del nivel de comprensión crítico (ICFES, 2022).

Todo esto resulta problemático, pues si se considera que la lectura permea todas las áreas del saber, es probable que tal situación desencadene un bajo desempeño académico (Amparán et al., 2019) y a futuro, afecte la trayectoria escolar porque abre una brecha en un punto crucial del proceso de enseñanza-aprendizaje que va incrementando su complejidad en el tiempo y de la cual es difícil recuperarse (Caro, 2009). De igual manera, esta realidad obstaculiza el desarrollo del pensamiento crítico, necesario para cuestionar la información recibida, formar opiniones basadas en la evidencia y tomar decisiones a partir de argumentos fundamentados, competencias para la vida y para el ejercicio proactivo de la ciudadanía.

En resumen, los resultados de las pruebas objetivas mencionadas (ERCE, PISA y Saber) evidencian falencias significativas en los estudiantes en general. Por ello, esta investigación pretende analizar el estado actual del proceso de comprensión lectora a partir de la pregunta ¿qué puede aportar la psicopedagogía en el proceso de aprendizaje de la comprensión lectora de estudiantes de segundo de básica primaria y de décimo en la media académica, en la Institución Educativa Guillermo Gaviria Correa y los colegios Universidad Pontificia Bolivariana sede Marinilla y San Bartolomé la Merced? De esta manera, se aborda una problemática relevante, pues a pesar del avance en la alfabetización de los alumnos, con frecuencia se nombran dificultades para llevar a cabo las actividades propuestas en cada grado, lo que da cuenta de barreras en la comprensión que, a su vez, afectan el desarrollo integral de los sujetos (Inchausti de Jou y Sperb, 2009; Carlino, 2013).

Para finalizar, es fundamental considerar que el lenguaje hablado difiere del escrito porque este implica procesos cognitivos superiores que se benefician de la instrucción formal en el periodo escolar (van Dijk, 1978; Amparán et al., 2019). Por ello, la resolución de esta problemática contribuye al mejoramiento del desempeño académico de los estudiantes y puede sentar las bases para la adquisición de habilidades críticas y analíticas que respaldarán su proceso de aprendizaje durante toda la vida, en diversos entornos en los que se desenvuelva.

2 Justificación

Una queja recurrente de los docentes en las diferentes etapas del proceso educativo es que los estudiantes no entienden lo que leen y esto, en última instancia, obstaculiza el aprendizaje debido a que las herramientas disponibles son insuficientes para asimilar y transformar el conocimiento (Carlino, 2001). Los resultados de las Pruebas Saber presentan evidencia a favor de ello, puesto que más de la mitad de los evaluados tienen un nivel de desempeño bajo que les dificulta la comprensión. Es decir, no logran reconocer ideas principales, realizar inferencias o establecer conexiones entre sus propias experiencias y los saberes generales de los que disponen ni consiguen apropiarse de las nociones a partir de la reelaboración de los conceptos (ICFES, 2022).

Se afirma entonces que leer puede ser difícil y que muchos no lo saben hacer porque se privilegia la decodificación, la fluidez y la precisión, en detrimento de la comprensión del contenido, necesaria para construir aprendizajes significativos en todas las asignaturas (Cassany, 2019). Tal situación corresponde a un enfoque errado con el que se ha enseñado la lectura dentro del sistema educativo, pues tal proceso no consiste en réplica y recepción, sino en una interpretación donde se confronta lo que se sabe, con lo que propone el texto y, con el lenguaje mismo, y esto representa un esfuerzo importante (Zuleta, 1985).

En esta línea, es pertinente subrayar que el propósito de la educación no se limita a la profesionalización de los sujetos, también es necesario aportar a la socialización y a la subjetivación, donde la comprensión tiene un rol protagónico porque le permite al estudiante dar sentido a lo que le rodea y adquirir herramientas para ser un ciudadano democrático, participativo y comprometido que contribuya a la construcción de tejido social (Biesta, 2009; Rodríguez, 2012; Novoa et al., 2019).

Precisamente ahí es donde radica el valor de la comprensión lectora, pues al ser considerada como parte del patrimonio humano, vincula estrechamente el aprendizaje, más allá de las aspiraciones académicas o laborales, con el capital social e incluso económico de los individuos y de los estados, determinantes para la prosperidad de los pueblos.

Lo anterior da cuenta de la necesidad de contribuir a la formación de lectores competentes, es decir, sujetos capaces de recuperar información, construir significado y generar una representación coherente de lo que se lee (Gomes-Franco-e-Silva, 2019). En este sentido, la capacidad interpretativa es una competencia primordial por desarrollar, ya que permite

aproximarse al conocimiento y a la intertextualidad, pues la lectura es una práctica sociocultural y no puede abstraerse del entorno en el que acontece (Silveira, 2013).

En consonancia con la necesidad identificada, se pretende abordar los niveles de comprensión lectora de estudiantes de segundo de primaria y de décimo en la media académica, en tres instituciones educativas —una oficial y dos privadas—. A través de una estrategia de intervención psicopedagógica, que está en consonancia con los DBA, se pretende que los alumnos desarrollen mejores esquemas de comprensión, pues de acuerdo con Gottheil et al. (2019), en la medida en que esto se logre, aumentan las probabilidades de leer con sentido, lo que impacta positivamente el desempeño escolar y el desarrollo integral.

De igual manera, se espera que el aporte que se haga al proceso de enseñanza de la lectura a partir de la intervención reporte beneficios para la población participante y para la educación general, como lo mencionan Inchausti de Jou y Sperb (2009), toda vez que aprender a leer es al mismo tiempo un objetivo y un medio de aprendizaje y aun así, según Gallego et al. (2019), el protagonismo que le corresponde se va perdiendo a medida que se avanza de grado, lo que se traduce en un decremento en los niveles de comprensión lectora, tal como lo evidencian las pruebas estandarizadas (Unesco, 2022; ICFES, 2022-2023; OECD, 2023).

En la misma línea, reforzar el trabajo realizado frente a la lectura en las escuelas contribuye al desarrollo socioemocional del individuo, porque leer permite acercarse a otros aspectos de la experiencia humana y, con ello, reconocer en el texto estados emocionales propios, aportar nuevos sentidos y entender diferentes puntos de vista, según la experiencia vital (OECD, 2021). De esta manera, poco a poco los estudiantes se van desarrollando como sujetos creativos, empáticos, hábiles para resolver conflictos y capaces de reconocer la diversidad que habita al otro (Rodríguez et al., 2022).

Todo esto supone un reto desde la Psicopedagogía, pues la lectura conlleva variadas situaciones de aprendizaje para las cuales se necesitan herramientas concretas que permitan potencializar esta habilidad desde edades tempranas y a lo largo de la trayectoria educativa a fin de que los estudiantes se formen como lectores competentes, eficientes en la recuperación de información, pero también en la construcción de significado en relación con su entorno (Carlino, 2001). En este orden de ideas, identificar las fortalezas y debilidades de los estudiantes en los niveles literal, inferencial y crítico de la comprensión lectora también es un medio para diseñar intervenciones más efectivas, adaptadas a las necesidades particulares, para que puedan aprender a

aprender a partir de la lectura y llevar a la práctica estos saberes en su cotidianidad, en diferentes contextos y disciplinas, con lo cual, también se está formando a los sujetos para la vida.

3 Objetivos

3.1 Objetivo general

Fortalecer el proceso de comprensión lectora, en el marco de la implementación de los derechos básicos de aprendizaje (DBA), a través de una estrategia psicopedagógica con estudiantes de segundo de básica primaria y décimo de la media académica de la Institución Educativa Guillermo Gaviria Correa, Rionegro y de los colegios UPB, Marinilla y San Bartolomé la Merced, Bogotá.

3.2 Objetivos específicos

Describir el estado actual del proceso de comprensión lectora en los estudiantes que participan en la investigación.

Identificar las áreas de oportunidad en el proceso de comprensión de lectura de los estudiantes participantes haciendo uso de un instrumento de evaluación.

Implementar una estrategia de intervención, desde el ámbito psicopedagógico, para fortalecer los niveles de comprensión lectora en la muestra de estudiantes.

3 Estado del arte

La lectura es una habilidad primordial para enfrentar los desafíos de la cotidianidad, ya que da acceso al conocimiento y permite al sujeto comunicarse con sus congéneres (Menacho, 2021), entender el mundo que le rodea, tomar decisiones y participar en la sociedad. Dicho de otra manera, leer no se reduce a la capacidad de decodificar el código, puesto que también implica interpretar, es decir, construir significado a partir de la lectura (Condo, 2020).

Se puede asegurar entonces, que la comprensión lectora es en una habilidad para la vida, pues solo si se comprende lo que se lee es posible actuar en consonancia con lo que se solicita y al mismo tiempo, analizar la realidad, imaginar, deducir y lograr un aprendizaje significativo. En vista de esto, leer se incluye como una de las competencias que mayor influencia tiene en el desarrollo educativo del estudiante por ser transversal a todas las disciplinas, razón por la cual se han puesto en marcha diversas iniciativas destinadas a desarrollar estrategias que fomenten con éxito su apropiación y uso (Menacho, 2021).

A continuación, se presentan diversos estudios que exploran el proceso de comprensión lectora en los ámbitos local, nacional e internacional durante los últimos 5 años (2019-2023). En vista de las múltiples perspectivas desde las que se aborda la temática, el estado del arte intenta seguir las trayectorias investigativas identificadas durante el análisis de la información, motivo por el cual se hace referencia a los objetivos y hallazgos en común más que a las particularidades de cada estudio.

Algunos autores, entre ellos Plaza-Plaza (2021), González (2022) y Gutiérrez-Fresneda y Pozo-Rico (2022), centran su atención en los precursores de la lectura y desarrollan modelos que se ocupan de las habilidades lingüísticas y cognitivas que explican la comprensión lectora, tales como la decodificación, fluidez, vocabulario, comprensión del lenguaje, conocimientos previos, monitoreo y memoria de trabajo. Sobre este particular, la neurociencia en el campo educativo ofrece evidencia relevante respecto del procesamiento y desarrollo de aprendizajes.

En cuanto a la lectura como sistema de representación del habla, Gutiérrez-Fresneda y Pozo-Rico (2022) llevan a cabo el estudio denominado: “Aprendizaje inicial de la lectura mediante las aportaciones de la neurociencia al ámbito educativo” con el objetivo de analizar el efecto que la estimulación del lenguaje oral, la conciencia fonológica, la velocidad de denominación y el conocimiento alfabético presentan en el aprendizaje de la lectura. Los autores señalan que la

instrucción en estas habilidades cognitivas contribuye a la mejora del proceso lector en los primeros niveles de escolarización y por ello se requiere de una adecuada estimulación a través de metodologías participativas, que ofrezcan situaciones significativas y de carácter multisensorial en las que se combine el aprendizaje individual con otro más colaborativo. Los resultados resaltan una mejora en el aprendizaje de la lectura, relacionados con el desarrollo de la conciencia fonológica, con diferencias en la conciencia silábica y en la fonémica, así como un aumento en la velocidad de denominación y en los procesos de comprensión que se ven reforzados por la práctica constante, la reflexión metalingüística y el trabajo colaborativo.

Para González (2022) el aporte de la neurociencia se encamina en la comprensión del funcionamiento del cerebro, cuya incidencia en los procesos de enseñanza corresponde a poder motivar a los estudiantes para que su aprendizaje sea óptimo. Así que, aprender a leer es entender la razón de ser de la codificación, es decir, comprender que los grafemas pertenecen a segmentos fonéticos sin significados. En general el aporte de esta disciplina ha ayudado a mejorar el aprendizaje y la enseñanza en temas como la dislexia, los trastornos del aprendizaje, el TDAH y la relación entre cerebro y mente.

Por otra parte, se encuentran investigaciones que se enfocan en la actitud hacia la lectura, teniendo en cuenta que impacta directamente en el proceso, tal como menciona Plaza-Plaza (2021), autor que también investiga sobre los precursores de la lectura. Generalmente se trata de estudios que presentan estrategias que involucran la lúdica. Tal es el caso de Ortega-Quevedo et al. (2019) que presentan una propuesta didáctica de animación a la lectura como forma de educar el disfrute y la reflexión sobre lo leído, frente a la cual destacan que tuvo resultados significativos porque se impactó la motivación, la comprensión y favoreció el acercamiento a textos literarios.

En la misma línea, Maina et al. (2021) desarrollan la investigación “Adquisición y desarrollo de aprendizajes de la lectura de ficción en niños y niñas en escuelas de Córdoba, Argentina” con el objetivo de analizar cómo las actividades lúdico-literarias potencian la lectura a través de un vínculo lúdico. Con ello, pretenden favorecer el hábito de la lectura desde la infancia, fomentando la implicación del niño, lo que supone reconocer la experiencia subjetiva de sentidos y emociones, lo que coincide con lo planteado por Gutiérrez-Fresneda y Pozo-Rico (2022).

En este sentido, la investigación de Peña-García (2019), “El desafío de la comprensión lectora en la educación primaria”, intenta comparar las estrategias de lectura utilizadas, las habilidades lectoras desarrolladas, relacionar los momentos, estrategias y modalidades de lectura,

y obtener el principal factor para el logro de la comprensión lectora. Los resultados defienden la utilización de materiales físicos y se considera la lectura como un acto afectivo y de comprensión, toda vez que habilita espacios de simbolización que le permiten al sujeto el encuentro consigo mismo y con los otros, entendiendo que se trata de un proceso de interacción e integración del contenido del texto y de los integrantes del grupo. En consonancia, Cuestas (2018) resalta la capacidad de agencia infantil que posiciona al niño como sujeto que lee y, por tanto, tiene derecho a que se le involucre en experiencias significativas y a ser protagonista de sus trayectorias.

En forma similar, Condo (2020) en su estudio “Desarrollo de la comprensión lectora en estudiantes de educación primaria”, presenta una propuesta educativa para atender las necesidades de comprensión lectora detectadas en estudiantes de primero de primaria. La autora entiende la lectura “como un proceso interactivo entre el lector, el texto y el contexto” (p. 175) y por eso, la información recolectada se procesó a partir de tres dimensiones: recuperación, interpretación y valoración.

Frente a la recuperación, los alumnos presentaron dificultades para interpretar y recuperar el mensaje principal del texto. En cuanto a la interpretación, se encuentran falencias al señalar personajes, lugares, realizar un resumen corto sobre lo que comprendieron o interpretar el significado del texto leído. De igual manera, se destaca que los niños no lograron responder a las preguntas planteadas a partir de la lectura. La valoración de la información es la dimensión más afectada, pues les costó asumir una posición ante la lectura, evaluar la actitud de los personajes e identificar características positivas y negativas de éstos, lo que se relaciona con la metacomprensión. Por último, la autora llama la atención frente a que el discurso pedagógico debe estar orientado desde la creatividad, motivación y diversión.

También, Dolores et al. (2020) demuestra que la motivación, el interés y el valor que se le otorga a al acto de leer son fundamentales para llevar al estudiante al deleite y gusto por la lectura. En este caso, los resultados del estudio indican que cuando el educando se siente motivado pronto mostrará un interés autónomo porque valorará la lectura no solo como una forma de diversión, sino también como una forma de enriquecimiento y formación personal. Por lo tanto, motivación y curiosidad son esenciales para "aprender a conocer" (p. 179).

Dentro de este enfoque, el trabajo colaborativo es vital puesto que permite maximizar la participación de los estudiantes en las actividades, lo que influye positivamente en la comprensión lectora, especialmente en el nivel literal. Al respecto, Menacho (2021) en su investigación:

“Estrategias colaborativas: aprendizaje compartido para el desarrollo de la comprensión lectora en estudiantes de educación primaria”, resalta que este tipo de estrategias elevan la motivación de los educandos y con ello, incrementan la probabilidad de una vinculación activa al espacio de aprendizaje que les permite la construcción colectiva de significado y maximizar sus habilidades comunicativas.

Por su parte, Recio-Pineda (2019) trabaja en la identificación de las categorías y estrategias proxémicas de los lectores de primaria, planteando una preocupación por la relación persona-texto. Esto indica que dentro de los estudios deben considerarse variables propias de la proxemia como la orientación de los hombros, el tronco, la cabeza y los brazos en relación con el texto, la cantidad y calidad de contacto físico con el mismo y el ángulo de visión del lector que se puede obtener al combinar las demás variables. Habría que decir también que los estudiantes usan diferentes métodos proxémicos para leer, siendo sujetar y levantar el texto los que describen a los lectores con habilidades de lectura avanzadas, según el autor.

Un tercer grupo de investigaciones se relaciona directamente con el conocimiento del nivel de comprensión lectora en los estudiantes y su relación con el rendimiento académico (Amparán et al., 2019; Gallego et al., 2019).

Mediante un estudio transversal de corte cuantitativo, denominado: “La comprensión lectora de escolares de educación básica”, Gallego et al. (2019), evaluaron alumnos de segundo a octavo año de educación básica para conocer sus niveles de comprensión (literal, inferencial y crítico) y de aprendizaje lector (insuficiente, elemental y adecuado). Los resultados revelaron que el nivel de comprensión se empobrece en la medida en que los estudiantes avanzan en su trayectoria educativa, específicamente a partir de 4° año básico, lo que impacta la calidad de su aprendizaje, esto coincide con los hallazgos del ICFES (2022). De igual manera, se evidencian falencias en la autorregulación del proceso lector, compatible con el perfil de un lector menos competente.

No obstante, se señala que tienen mejor desempeño los estudiantes de 2° grado, lo que sugiere que en etapas iniciales hay una mayor dedicación al proceso lector y que se desarrollan estrategias que inciden en la motivación, demandando una instrucción precisa por parte del docente que favorezca el desarrollo de habilidades comunicativas para afrontar los retos cognitivos que dicho aprendizaje supone.

En el caso de Amparán et al. (2019), la investigación “Comprensión lectora y el rendimiento académico en Educación Primaria” podría ubicarse dentro del enfoque en las habilidades

lingüísticas y cognitivas porque tuvieron en cuenta indicadores de lectura (fluidez, velocidad, y localización de información); sin embargo, el objetivo principal fue demostrar la relación que existe entre la comprensión lectora y el rendimiento académico en estudiantes de tercer grado de un colegio de México. Los resultados demostraron que la mayoría de los alumnos se encuentran en el nivel literal de comprensión y, en consecuencia, están por debajo del nivel estándar para su grado con respecto a localización de información específica de un texto y a la abstracción de la información relevante que corresponde a la idea principal.

En síntesis, se demostró una correlación positiva entre comprensión y rendimiento, específicamente que los alumnos que no alcanzan un nivel adecuado para su grado, en alguno de los factores que intervienen en la comprensión lectora, tienen un rendimiento académico bajo, lo que puede provocar rezago y ser riesgo de deserción escolar. Por tanto, es pertinente llevar a cabo estrategias en favor de la competencia interpretativa a fin de favorecer los procesos académicos en general.

Como camino para lograrlo, Valencia y Rodríguez (2019) en el estudio “Interacción icono-verbal y recepción de libros álbum: Desafíos de la lectura en básica primaria”, sugieren emplear diversos métodos, fomentando la lectura de imágenes y palabras, en su caso empleando el libro-álbum como mediador. Esta investigación proporciona información sobre cómo los procesos de lectura de los participantes, estudiantes de segundo grado, contribuyen a la consolidación de una competencia significativa, menos competitiva y más cercana a la manera particular en que cada uno logra llenar de sentido a los signos. También se descubre que, en la lectura grupal, los niños apelan principalmente a la información que aportan los códigos icónicos e icono-verbales para intervenir en la conversación literaria.

Por otra parte, Gottheil et al. (2019) reconociendo que la comprensión lectora se define como la capacidad de un lector para decodificar un texto, extrayendo su significado general y complementándolo con los conocimientos previos, propone un método de enseñanza de la lectura llamado “Lee comprensivamente”. Este método aplicado a 104 estudiantes de grado cuarto tuvo un impacto concreto en la lectura y la fluidez lectora, así como en el conocimiento del vocabulario, la comprensión de la estructura textual, la generación de inferencias y el seguimiento a la comprensión general de los textos.

Otros estudios destacan el rol que tiene el maestro en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la comprensión lectora porque puede facilitar herramientas, modelos de trabajo y estrategias que incidan en este propósito.

En esta línea, Arreola y Coronado (2021) plantean, a través de un estudio denominado: “El diseño de la instrucción para la comprensión lectora en Educación Primaria: un estudio de caso”, que la forma en que los docentes diseñan su instrucción determina el nivel de perfeccionamiento de la comprensión lectora y la capacidad del estudiante para retomar el contenido relevante, útil y verdadero, para utilizarlo en la resolución de problemas y en el mejoramiento de su calidad de vida. Por eso llaman la atención en la necesidad de sistematizar el proceso y capacitar al grupo docente en la tarea, es decir, en el diseño cada vez más efectivo de recursos que favorezcan la comprensión.

Al respecto de los docentes, Peña-García (2019), señala que este es el principal modelo y promotor de la lectura, responsable de consolidar el gusto por leer, la comprensión lectora y la redacción de textos, cimientos del aprendizaje. Y es que al maestro se le demanda el cuestionamiento reflexivo y la motivación para el intercambio de ideas entre los estudiantes.

Entre los resultados de la investigación destaca la importancia de dar a conocer el propósito de la lectura y fomentar la discusión sobre conocimientos previos para contribuir a la formación de sentido, y promover el análisis y reflexión crítica sobre el texto, desarrollando también la creatividad. Así, el verdadero desafío del profesor es lograr que el alumno comprenda la importancia de leer, haciendo a un lado la apatía y el rechazo, a fin de que el hábito se convierta en habilidad lectora.

En el caso de Castillo-Ruiz (2020) el objetivo de su estudio, “Un ambiente de aprendizaje para el desarrollo de procesos de lectura a través de la escucha en niveles iniciales de primaria”, fue crear un Ambiente de Aprendizaje (AA) que facilitara la lectura de audiolibros en los niveles iniciales de primaria, fortaleciendo prácticas educativas que incentivaran nuevas maneras de leer. Como resultado de esta intervención se mencionan tres elementos fundamentales: primero, los audiolibros podrían ayudar a los niños a comenzar a leer; segundo, los procesos inferenciales para la comprensión de textos en español pueden mejorarse; tercero, los procesos de pensamiento relacionados con el español se desarrollarán al comprender textos en contextos genuinos. Además, al permitirles expresarse desde lo que saben y les interesa, ampliaron su vocabulario y se preguntaron cómo escribir palabras que pudieran completar las descripciones.

Por último, se encuentran investigaciones centradas en las políticas educativas que establecen lineamientos para cada grado con el objetivo de mejorar la calidad de la educación, toda vez que en los países latinoamericanos se evidencia un déficit en los resultados de los exámenes internacionales en lo que se refiere a las habilidades fundamentales, entre ellas, la lectura. En consonancia, se destaca que el incremento en el consumo de textos no necesariamente implica que se está logrando la formación de lectores competentes que recurran a ellos como fuente para la resolución de problemas o estructuración de su propio discurso (Maina, 2018).

En esta línea, Quispe-Morales (2022) en su investigación “Desarrollo de la conciencia metalingüística para la comprensión lectora en castellano como segunda lengua”, identificó deficiencias relacionadas con la producción y comprensión de textos, lo que puede limitar la competencia en el castellano como segunda lengua. Su trabajo se basa en lineamientos para el grado sexto en el área de lenguaje, aunque llama la atención en que la lectura no debe limitarse a textos literarios y más bien, sugiere que se promueva el reconocimiento de diversas tipologías en diferentes contextos.

La intervención que realiza considera la conciencia metalingüística como una estrategia para mejorar la comprensión lectora, pues incluye entre sus componentes la conciencia fonológica, también investigada por Gutiérrez-Fresneda y Pozo-Rico (2022), el conocimiento de palabras, la conciencia sintáctica y la pragmática, que puede ser complementaria a los modelos que se enfocan en las habilidades lingüísticas y cognitivas, pues trascendiendo el aprendizaje memorístico sobre la lengua, incorpora la reflexión sobre su estructura y funcionamiento y produce efectos benéficos en la comprensión lectora a nivel literal, inferencial y crítico en la segunda lengua.

En el caso de Colombia, es pertinente recordar que los DBA para el área de Lenguaje pretenden que el estudiante pueda reconocer diversas tipologías textuales, a la vez que desarrolle su capacidad creativa y argumentativa. Esto implica que decodifique y reconozca las temáticas presentes en los mensajes que escucha, pero también, que interprete diversos textos a partir de la lectura de palabras e imágenes estableciendo conexiones con sus vivencias y conocimientos propios (MEN, 2016).

Al respecto, Condo (2020) afirma que, desde los primeros grados, los estudiantes están en capacidad de realizar pequeños resúmenes y demostrar interés por diferentes tipos de lecturas, por eso se espera que puedan interpretar, recordar información que se les ha narrado, responder preguntas con respecto a lo leído, relacionar lo que leen con imágenes y leer oraciones cortas. Por

su parte, Arreola y Coronado (2021) agregan que esto coincide con un nivel de comprensión más literal, aunque a través de la práctica se espera que puedan alcanzar niveles más complejos.

En resumen, todas las investigaciones coinciden en señalar que la lectura es una habilidad esencial que influye en múltiples aspectos de la vida cotidiana y el desarrollo educativo. Por su parte, la comprensión lectora se ha abordado desde diversas perspectivas, considerando factores como las habilidades lingüísticas y cognitivas, la actitud del estudiante hacia la lectura, el papel del docente en el proceso de enseñanza-aprendizaje, y la relación entre la comprensión lectora y el rendimiento académico. No obstante, a pesar de los avances y descubrimientos en este campo, aún existen vacíos investigativos que es relevante conocer.

Una gran parte de las investigaciones revisadas se enfocan en los predictores de lectura. Estas tienden a reducir la comprensión lectora al desarrollo de estrategias para fortalecerla y por eso es común que pongan especial cuidado en la velocidad, la fluidez o la entonación (Arreola y Coronado, 2021); sin embargo, se ha reconocido que la lectura es un proceso social, afectivo e interactivo (Gutiérrez-Fresneda y Pozo-Rico, 2022) y por lo tanto, de nada sirve decodificar o manejar una adecuada velocidad si no se comprende lo que se lee y dicha comprensión se logra a partir de la reflexión metacognitiva, del reconocimiento de la actitud del estudiante y del contexto en el que se desenvuelve, así como de la práctica constante en situaciones significativas y a través del trabajo colaborativo (Peña-García, 2019; Menacho, 2021).

Por otra parte, algunos estudios se han interesado en conocer la postura de algunos docentes frente a la lectura e incluso señalan el desconocimiento que tienen frente al acompañamiento que deben realizar para promover el aprendizaje de la comprensión lectora, lo que resulta relevante si se considera que el maestro es el principal promotor de la lectura, pero también puede convertirse en un obstáculo para el desarrollo de las habilidades necesarias (Peña-García, 2019; Arreola y Coronado, 2021). A pesar de esto, las investigaciones se enfocan en estrategias para el estudiante, que evidentemente involucran al docente, pero no se encontraron propuestas centradas exclusivamente en las competencias que debe tener el docente para llevar a cabo esta tarea, manteniéndose un modelo tradicional que hace uso de los mismos textos y guías de preguntas, dejando por fuera el trabajo colaborativo y la incorporación de ambientes virtuales de aprendizaje.

En conclusión, para fomentar la comprensión lectora en el ámbito educativo, es fundamental transformar la escuela en una comunidad de lectores que puedan acudir a los textos en busca de respuestas y argumentos para defender sus ideas y tomar decisiones (Arreola y

Coronado, 2021). Este enfoque debe basarse en estrategias colaborativas que beneficien tanto a alumnos como a docentes (Menacho, 2021), promoviendo un aprendizaje profundo y crítico que haga posible la reflexión sobre la realidad actual y con ello, convertir lo que se lee en aprendizajes que puedan emplearse en la construcción de tejido social (Maina et al., 2021).

4 Referente conceptual

4.1 Sobre el concepto de lectura

Una definición simple de la lectura tiene que ver con la acción de leer para entender un texto, lo que en términos psicopedagógicos implica descomponer, reorganizar y sintetizar la información. Esto involucra diversos procesos cognitivos propios de la actividad del lector, así como una lectura autorregulada que, adentrándose en la realidad semántica del texto, pretende asir las ideas fundamentales y reconstruir un sentido, conectando las pistas informativas que encuentra y el conocimiento del que dispone (RAE, 2014; Zuleta, 1985; Carlino, 2013; Carvajal, 2023).

No solo es una acción compleja, sino que se presenta como habilidad social, pues, al pertenecer a una cultura letrada, la lectura permite solucionar problemas de la cotidianidad, desde buscar una dirección o elegir qué serie se quiere ver, hasta tomar decisiones informadas o tener un disfrute estético (Cassany, 2019). Más aún, le sirve para aprender a comunicarse y desenvolverse en la vida (Clemente y Ramírez, 2008).

En la misma línea, la lectura es una experiencia personal que no se conoce hasta dónde puede conducir, pues el contacto con las ideas del autor interpela la subjetividad y moviliza las emociones para dejar una huella transformadora a partir de la resignificación de la historia y ese es el valor de la experiencia lectora (Larrosa, 1996).

Así las cosas, leer aporta a la construcción de la identidad del sujeto (MEC, 2019) al permitirle comprender su pasado, construir su presente y proyectarse hacia el futuro, siempre en relación con los otros con quienes habita un contexto y teje experiencias y saberes (Mendoza, 200). De ahí que la lectura sea un proceso estratégico e interactivo para el cual es fundamental la cooperación del lector con el texto que lee, pues el significado no está dado solamente en lo que se plasma, sino que es reconstruido a partir del dominio lingüístico que exhibe el sujeto y que también involucra conocimientos previos, vivencias e intencionalidades (Carlino, 2013).

Es por ello que, de acuerdo con Gadamer (2012), el diálogo entre el lector y la letra también requiere del oído, pues es necesario posicionarse en silencio ante el texto permitiéndole decir algo nuevo. Para que esto sea posible, el sujeto debe ser capaz de transformar lo leído a un lenguaje entendible, esto es dejarse atrapar por su significado y sentido. En este sentido, leer no se trata de un proceso en singular, pues cada sujeto que lee recrea en su mente sus propias interpretaciones y

genera una mirada particular de la realidad, con lo cual emergen procesos atravesados por la diversidad (Cassany, 2006).

Por otro lado, la lectura también aparece como práctica cultural pues nadie se presenta en blanco ante un texto y más bien lo preceden historia y tradiciones que determinarán su manera única de comprender (Silva, 2003). Dicho de otra manera, leer no puede ser una práctica privada, íntima y secreta, por cuanto está abierta a la conversación con el otro y con el contexto particular del sujeto, del cual el texto no puede desligarse.

En resumen, la lectura no es mera recepción y consumo y más bien se presenta como un proceso complejo y multidimensional que trasciende la acción de decodificar con precisión y fluidez una secuencia de códigos (Zuleta, 1985). Se trata entonces de una práctica cultural y una habilidad social, al tiempo que es medio y fin para el aprendizaje (Jou y Sperb, 2009). Además, leer implica una experiencia personal influida por el contexto, los otros y las experiencias previas del lector. En última instancia, también consiste en un diálogo entre el lector y el texto, donde quien lee es protagonista y, por ende, responsable de interpretar, comprender, explicar, comentar, realizar exégesis y parafrasear con el fin de entender a profundidad el texto (Carvajal, 2023).

4.1.1 Leer para comprender

Como ya se ha mencionado, la lectura tiene un papel importante en la vida de los seres humanos, pues, a través de ella se pueden afianzar los procesos de comunicación, percepción de la realidad y socialización (Pennac, 1992). Pese a ello, según Cassany (2019), leer no es tan sencillo como parece y no todos son lectores eficaces porque se les dificulta comprender los datos básicos de un escrito e incluso, evaluar la fiabilidad de una fuente.

Aparece entonces la comprensión como el propósito primordial de la lectura (González, 2004; Carlino, 2013; Cassany, 2019) y con ello, diversos modelos que explican este proceso; sin embargo, la pretensión de este apartado se limita a presentar información básica que sirva de sustento a la intervención, principalmente en lo que tiene que ver con los niveles de comprensión.

Aclarado el punto anterior, es relevante señalar que, sin importar las variadas perspectivas teóricas, el trabajo de comprensión coincide en componentes principales pues se reconoce que el ser humano crece en medio de signos que son constantemente decodificados y codificados dentro de un proceso de significación (Eco, 1994) que relaciona texto, sujeto y contexto en un acto de creación permanente e intencional (Pennac, 1992).

En otras palabras, la comprensión involucra los niveles lingüístico, psicolingüístico y sociocultural. El primero señala que es necesario entender e interpretar el significado que se aloja en el texto como sistema de representación con superestructura y macroestructura particulares. En el nivel psicolingüístico, el sujeto imprime su mirada particular al texto y le aporta un significado diferente según lo que está alojado en su memoria, incluidas las experiencias (Cassany, 2006).

A nivel sociocultural, la comprensión es situada y, por ende, depende de la cultura. Desde esta perspectiva, el contexto conlleva conocer la intención comunicativa del texto, el lugar en el que se ha gestado, la época en la que se ha difundido, quienes son los interlocutores, entre otras cuestiones que nutren la interpretación (Cassany, 2006; 2019), pues al emitir un texto se realiza un acto social y, por ende, se requiere una elaboración social de esa información (van Dijk, 1978).

Tras estas consideraciones es pertinente definir la comprensión lectora como una capacidad para entender (González, 2004) que está determinada por un proceso interactivo, estratégico e integrativo de extracción, inferencia, interpretación y construcción, toda vez que el significado de un texto no viene dado por lo que está impreso sino por una elaboración personal que depende del dominio lingüístico del lector, su familiaridad con el código y la estructura textual y la conversación con saberes previos que permiten desentrañar una información, recabar determinados conocimientos y entender un significado particular (Carlino, 2013; Remolina, 2013; Cassany, 2019; Unesco, 2022).

Como proceso dinámico, la comprensión se alimenta principalmente de los esquemas de conocimiento del lector. Esto significa que cuando este se aproxima a un texto, formula sus primeras hipótesis y automáticamente recurre a su memoria en busca de saberes previos y experiencias que serán contrastados con lo que se está leyendo para construir un significado global (Cassany, 2019).

De acuerdo con lo anterior, se deduce que la comprensión lectora no se trata de una cuestión de presencia o ausencia (González, 2004) y más bien se da por grados o niveles (Cassany, 2019) que describen la manera en que el lector extrae y almacena contenido, cómo interactúa con la estructura textual y de qué forma, se activa el conocimiento previo, enlazado con emociones, intereses y gustos (Inchausti de Jou y Sperb, 2009).

En general, se reconocen tres niveles de comprensión al momento de abordar el texto: literal o textual, inferencial y crítico-intertextual. Cada nivel comporta una serie de indicadores que

pueden servir de guía para elaborar instrumentos y materiales a emplear con los estudiantes (Barret, 1981; Sánchez, 1986; Cooper, 1998; Cassany, 2019).

El nivel textual se ocupa de la lectura de las líneas, es decir, de la decodificación de los signos escritos. Se enfoca en la literalidad, la retención y la organización a través de las cuales se logra acceder al significado semántico y procesar la función sintáctica de algunas palabras. Es el nivel básico que deben poseer los lectores, pues aporta la primera elaboración de sentido gracias a la localización de datos precisos en lo que se lee y a establecer relaciones simples en la estructura de párrafos.

Por su parte, en el nivel inferencial se pretende leer entre líneas y para ello se requiere descubrir los aspectos implícitos, lo que se da a entender sin nombrarlo (significado pragmático). De esta manera se logra obtener información nueva a partir de los datos disponibles que entran en confrontación con lo que el lector sabe, esto es, su experiencia previa -a nivel de dominio lingüístico y conocimiento de diversas temáticas- y las emociones que ello le suscita (Beuchot, 2018). Este proceso supone una mayor complejidad porque se establece una relación inductiva que le permite al lector completar el texto haciendo uso de su pensamiento y ello requiere ordenación, paráfrasis y síntesis.

Por último, el nivel crítico-intertextual, también nombrado como de lectura crítica, focaliza sus operaciones en poder leer tras las líneas, esto hace referencia a comprender la intencionalidad del autor, el momento histórico en que se publica el texto y en el que se lee, la cultura de los destinatarios, etc. De acuerdo con Cassany (2019), se trata de la construcción del significado político de un texto.

A través de este procesamiento, el lector analiza el texto, intenta validar sus hipótesis y trata de valorar lo que ha leído, emitiendo opiniones o juicios y presentando argumentos para discutir o defender las posturas que ha identificado, la conducta de los personajes, la estructura textual, etc. Esto requiere de competencias cognitivas como el análisis y la síntesis, pero también habilidades metacognitivas, necesarias para la autorregulación del aprendizaje.

En síntesis, a la decodificación, la precisión y la fluidez, debe añadirse una interacción dinámica entre el lector, el texto y el contexto, donde se ponen en escena habilidades cognitivas y metacognitivas para extraer, inferir, interpretar y construir significados. Aparte de estos elementos, la comprensión requiere de una práctica permanente y de una actitud que le permita al lector

asombrarse, asumir una postura crítica para comprometer al texto en algo más y ver el texto como una nueva oportunidad de hacer de lo leído algo nuevo susceptible de ser usado (Zuleta, 1985).

4.2 Aprendizaje durante la etapa escolar

A lo largo de la historia se han suscitado diversas reflexiones epistemológicas sobre el aprendizaje, pero para este trabajo se entenderá como un proceso constructivo (Bálsamo, 2022) y social (Zhang, 2022) en el que los cambios se asocian con la experiencia, es decir, con todo lo que forma y transforma (Larrosa, 1996). De esta manera se excluyen conceptualizaciones que ubican al individuo que aprende en un lugar pasivo (Zhang, 2022) y, por el contrario, se le reconoce partícipe activo con motivaciones, deseos y necesidades singulares.

Por su parte, el abordaje del aprendizaje supone considerar factores biológicos, emocionales, socioculturales y económicos acordes con la complejidad que entraña. No obstante, el desarrollo del concepto tomará como punto de partida la edad cronológica, pues es bien sabido que el pensamiento del infante es diferente al del adulto, lo que se atribuye a la existencia de estructuras mentales asociadas a niveles de maduración específicos (Bálsamo, 2022) que, al interactuar con el medio, inciden en la función simbólica y en el pensamiento, favoreciendo la adquisición de conocimientos (Congo et al., 2018).

En general, los estudios científicos pretenden describir a los individuos en una etapa concreta de la vida a partir de algunas características comunes. Con respecto al proceso de desarrollo y en contravía del modelo pedagógico tradicional, Piaget (1957 citado por Pakpahan & Saragih, 2022) intentó dar cuenta del desarrollo cognitivo y de la adaptación del sujeto al entorno en el que se desenvuelve. Dicha adaptación ocurre gracias a los procesos de asimilación y acomodación que le permiten al ser humano enfrentarse a una nueva información, ya sea utilizando su saber previo o realizando los ajustes pertinentes cuando ese conocimiento no tiene sentido para él (Pakpahan & Saragih, 2022). De esta manera, logra una construcción constante que activa cambios en las estructuras cognitivas (Zhang, 2022).

A pesar de los debates que se han generado en torno a la capacidad explicativa de los postulados de este psicólogo suizo se siguen tomando como referencia para describir cómo el niño tanto como el adolescente, logran controlar de manera consciente su pensamiento y su conducta, según una progresión fija de etapas, con capacidades y habilidades distintivas, que dependen de cuatro elementos básicos: maduración, experiencia, aprendizaje a través del lenguaje y equilibrio,

entendido como autorregulación para compensar perturbaciones externas (Hanfstingl et al., 2022; Pakpahan & Saragih, 2022; Zhang, 2022).

Para el caso específico del grado segundo de básica primaria se solapan dos etapas, puesto que en el aula se integran, en su mayoría, niños entre 6 y 8 años (ICFES, 2022). En la etapa preoperacional (2 a 7 años), se ha logrado la función semántica que le permite un pensamiento simbólico y la conservación, gracias a la que se puede entender que, pese a un cambio en la apariencia, las propiedades del objeto siguen siendo las mismas.

En la misma línea, se encuentra el pensamiento egocéntrico, que les hace creer que su forma de pensar es la única que existe y el animismo, que conlleva la asignación de cualidades vitales a objetos inanimados. En contraposición, desde la perspectiva sociogenética de Vygotsky (1986 citado por Zhang, 2022), a esta edad se participa de una comunicación social a través de la cual se pueden transmitir emociones y expresar necesidades. Ambas posturas ubican al lenguaje como protagonista durante esta etapa pues se presenta como mediador del proceso de enseñanza-aprendizaje y movilizador de la comprensión; por tanto, pueden ser fructíferas las intervenciones en este ámbito.

De otro lado, se observa que, debido al grado de maduración, aún no se ha logrado desarrollar la habilidad para ver una situación desde diversas perspectivas y para clasificar objetos en categorías (Congo et al., 2018; Pakpahan & Saragih, 2022).

Por su parte, algunos estudiantes entrarán en la fase de operaciones concretas (7 a 11 años) donde el pensamiento es literal y la capacidad de abstracción es limitada (Congo et al., 2018), pero ya puede clasificar objetos concretos y realizar razonamientos simples.

Para el caso de los alumnos de décimo, estarán transitando por el estadio de las operaciones formales (12 años en adelante) y, por tanto, se espera que sean capaces de ordenar y clasificar el conocimiento, lo que les permite resolver diversos problemas relacionando variados conceptos. Así mismo, pueden razonar hipotéticamente y deducir información con carácter aplicativo (Meece, 2000; Ramírez y Ramírez, 2018). Además, en esta etapa se desarrollan habilidades de pensamiento que le permiten pasar de lo real a lo abstracto y, por ende, puede involucrarse en ejercicios de imaginación, reflexionar sobre eventos hipotéticos futuros, analizar argumentos y realizar ejercicios de metacognición (Meece, 2000). La adquisición de conocimientos por vía sensoriomotora continúa siendo relevante (Cárdenas, 2011).

A modo de resumen, es relevante señalar que esta teoría tiene implicaciones significativas en el ámbito educativo pues le otorga un lugar privilegiado a la manipulación, la experimentación, el juego simbólico, la imitación diferida y las imágenes mentales (Cárdenas, 2011), pero también determina el momento en el que debe enseñarse un determinado concepto, según el grado de desarrollo cognitivo definido por las etapas.

Y aunque Piaget (1957 citado por Pakpahan & Saragih, 2022) subestimó el papel de la instrucción en términos del equilibrio, es decir, que si el niño no está preparado no aprende; estudiosos como Vygotsky (1986 citado por Zhang, 2022) destacan su importancia pues aporta conceptos no espontáneos que solo pueden provenir a través de esta práctica.

De igual manera, Vygotsky (1986 citado por Zhang, 2022), introdujo postulados como el de Zona de Desarrollo Próximo (ZDP), que puede ser entendida como la distancia entre el nivel real de desarrollo, que le permite al sujeto resolver un problema de manera autónoma, y el Nivel de Desarrollo Potencial (NDP), que posibilita la resolución un problema con el acompañamiento de otro que tenga un mayor desempeño, en favor del rendimiento y del potencial del individuo (Zhang, 2022). Estos planteamientos indican que las herramientas mentales que favorecen la adaptación al entorno se presentan como objetos concretos durante la infancia y a medida que se crece ya no dependen de un soporte exterior, aunque contrario a lo que se asume, el acompañamiento para el desarrollo de habilidades debe mantenerse presente si se quiere lograr un desempeño consistente (Cisternas y Droguett, 2014; Carlino, 2013).

Así mismo se destaca que más allá del componente biológico y cognitivo, la capacidad de pensar, sentir, comunicar y actuar depende de artefactos culturales y de las interacciones con los demás a través de las cuales es posible adaptarse y adquirir nuevos conocimientos.

5 Metodología

De acuerdo con el objetivo de este estudio, el enfoque cualitativo resulta apropiado para describir, de una manera detallada y a profundidad, el proceso de comprensión lectora durante la etapa escolar porque permite reconocer y analizar prácticas al interior del aula y desafíos que enfrentan los estudiantes (Fernández y Carlino, 2010; Schenke y Pérez, 2018).

Asimismo, facilita el despliegue de una serie de acciones destinadas al fortalecimiento de la competencia comunicativa, como es la estrategia psicopedagógica basada en textos no lineales en el marco de los DBA. A través de ella lo que se busca es construir experiencias significativas que promueven el desarrollo personal y académico, contribuyendo también a la transformación social.

En este orden de ideas, este paradigma otorga un lugar protagónico a los sujetos, pues son ellos quienes vivencian las situaciones a las que se pretende llegar mediante la investigación (Villarreal, 2022). En este caso los estudiantes, quienes deben leer para construir conocimiento, tomar decisiones informadas, valorar la fiabilidad de una fuente o seguir instrucciones para lograr un objetivo. Por tanto, es necesario que participen activamente en el proceso de construcción de sentido de su realidad, con el fin de que pueda lograrse la apropiación de un conocimiento que trascienda el aula y llegue a convertirse en un saber para la vida (OECD, 2009; Claxton, 2014).

Aunque la investigación cualitativa ofrece un amplio abanico de posibilidades en cuanto a los métodos, se ha elegido la Investigación Acción Educativa (I-AE) porque se adapta tanto al propósito específico del estudio como al contexto en el que se desarrolla, admitiendo diversidad de técnicas e instrumentos para recopilar la información, sean entrevistas, observaciones, grupos focales, técnicas interactivas, entre otros (Alegre, 2022).

En palabras de Latorre (2005), la I-AE:

se utiliza para describir una familia de actividades que realiza el profesorado en sus propias aulas con fines tales como: el desarrollo curricular, su autodesarrollo profesional, la mejora de los programas educativos, los sistemas de planificación o la política de desarrollo. Estas actividades tienen en común la identificación de estrategias de acción que son implementadas y más tarde sometidas a observación, reflexión y cambio (p. 23).

Así que la I-AE se presenta como posibilidad para deconstruir y reconstruir discursos y prácticas (Restrepo, 2002). Al indagar por el acto educativo desde la perspectiva de los docentes, investigadores al tiempo investigados, les permite reflexionar sobre los problemas cotidianos de su práctica pedagógica, en la que confluyen teorías, métodos, técnicas, costumbres, rutinas y exigencias. Además, a la luz de los datos obtenidos, pueden realizar un aporte a su campo de conocimiento, propiciando una transformación de los procesos escolares y de la sociedad misma (Elliot, 2000; Restrepo, 2002; Latorre, 2005; Minor y Ariaga, 2018).

Por su naturaleza, la I-AE combina el conocimiento teórico y el práctico; sin embargo, este último componente no es el fin sino el inicio del proceso investigativo, pues lo primordial es desentrañar la realidad en la que está inmerso el maestro y con ello, su propia experiencia. Esto implica registrar y analizar actuaciones y juicios sobre lo que ocurre; por lo cual es usual llevar bitácoras o diarios de campo a partir de los cuales se hace una reflexión sistemática de lo que acontece en el contexto escolar y del quehacer cotidiano en el aula (Restrepo, 2004; Choque, et al. 2018).

Cabe señalar que el descubrimiento, el análisis y la reflexión no son lineales y es un proceso cíclico en el que, tras analizar los resultados se inicia nuevamente, buscando garantizar la calidad de las acciones, pues sobre ellas es que se pretende construir nuevo conocimiento (Elliot, 2000). En este sentido, la investigación puede llevar un solo ciclo, pero casi siempre son varios, dependiendo de la complejidad del problema y del tiempo disponible (Latorre, 2005).

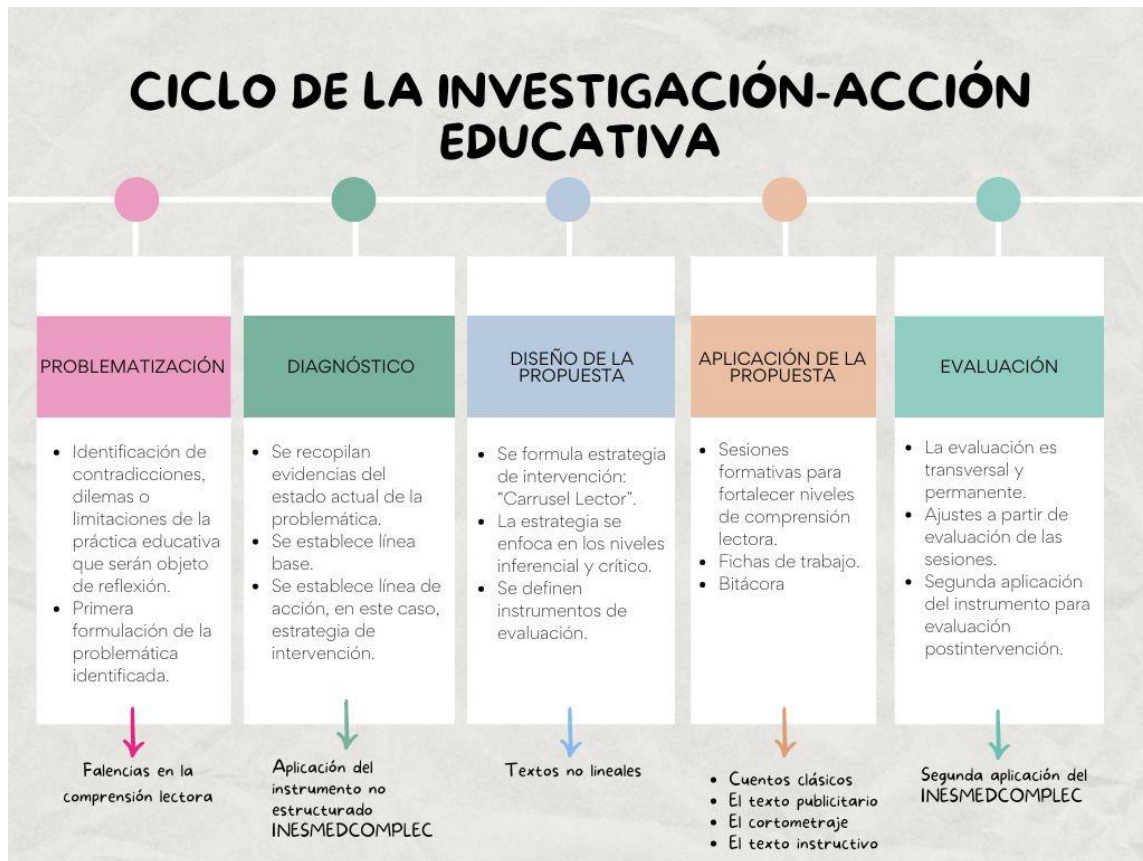
Así mismo, transitar por cada ciclo demanda un trabajo colaborativo y un compromiso activo con el análisis crítico de los fenómenos y la teorización de la práctica (Choque et al., 2018).

Algunos autores, conceptualizan tres fases para la I-AE (Restrepo, 2002); sin embargo, para la presente investigación se describen cinco momentos siguiendo lo planteado por Latorre (2005), pues de esta manera se pueden describir con mayor detalle los aspectos que conciernen al problema de estudio, proporcionando una estructura más amplia para generar el análisis de los datos recolectados, captar los matices y desentrañar las complejidades.

En la **Figura 1** se presentan cada una de las fases, proporcionando una guía de las actividades específicas que es necesario llevar a cabo, desde la identificación inicial del problema hasta la implementación y evaluación de la intervención propuesta.

Figura 1

Ciclo de la Investigación-Acción Educativa



Nota. Adaptado de La investigación-acción: conocer y cambiar la práctica educativa (Antonio Latorre, 2005, p. 33).

Durante el ciclo constantemente se producen datos como resultado de la aplicación de la propuesta, compartir con los participantes, analizar los materiales empleados y la evaluación. Esto demanda una gestión eficiente de los registros por lo que, en primer lugar, se organizan y referencian, garantizando la integridad de los mismos. En segundo lugar, se procede a la codificación, que consiste en la asignación de códigos o etiquetas que permiten identificar los datos y encontrar patrones, tendencias o relaciones, lo que facilita la interpretación de la información. Finalmente, se presenta el consolidado de los hallazgos más importantes, apoyados de mecanismos de visualización como son los gráficos y las tablas (Latorre, 2005).

5.1 Población

Para entender a profundidad el proceso de comprensión lectora durante la trayectoria escolar, la investigación se desarrolla en tres planteles educativos que atienden los niveles de Preescolar, Educación Básica (primaria y secundaria) y Educación Media, en jornada única y completa. Dos de ellos pertenecen al sector no oficial y uno de ellos funciona en calendario B.

En el sector oficial, se ubica la Institución Educativa Guillermo Gaviria Correa (GGC) de Rionegro, cuya población escolar proviene principalmente de las veredas aledañas donde gran parte de las familias se dedican a la mayordomía, lo que genera una alta fluctuación de los usuarios. Son 256 alumnos, acompañados por 14 docentes. La estructura administrativa incluye una rectora, una secretaria, una bibliotecaria, un docente orientador, un docente del aula de apoyo y personal de servicios varios. Su modelo pedagógico es desarrollista para la comprensión y la No-violencia y se promueve el aprendizaje mediante el método de “aprender haciendo”.

El espacio físico de la institución está distribuido en 2 bloques de tres pisos. En el primero están los baños y nueve aulas para los estudiantes de bachillerato, un laboratorio, sala de sistemas y un auditorio. El segundo bloque, inaugurado en 2021, incluye restaurante escolar, sala de profesores y aula de preescolar; así como cinco aulas para primaria y, en el tercer piso, la biblioteca institucional, las oficinas administrativas y un aula multipropósito. Además, se cuenta con una placa polideportiva, cancha de arenilla, gimnasio al aire libre y un parque infantil compartido con habitantes de la vereda.

Otra de las instituciones que se vincula es el Colegio de la Universidad Pontificia Bolivariana (UPB) sede Marinilla, con 386 estudiantes y 24 docentes, que sigue el modelo pedagógico integral. El personal de planta se compone de dos coordinadores, capellán, psicoorientador, bibliotecólogo y servicios generales.

La infraestructura es semi-campestre, con espacios modernos y acogedores que priorizan el bienestar educativo, como zonas verdes y de juegos, placa deportiva y un salón amplio para eventos. También dispone de dos laboratorios, de física y química, bien equipados, y salones con recursos audiovisuales para la implementación de las TIC en algunas clases.

Finalmente, el Colegio San Bartolomé la Merced (CSBM) de Bogotá, alberga a 1700 estudiantes y 240 docentes que pueden compartir aula con el fin de lograr un diálogo interdisciplinar que favorezca la adquisición de habilidades de aprendizaje. La infraestructura, de

tipo campestre, está diseñada para los diferentes ciclos de desarrollo biológico. El ciclo V, correspondiente al grado décimo, está en un edificio de 7 pisos con aulas dotadas con diversos medios tecnológicos. El colegio dispone de canchas de fútbol y baloncesto, gimnasio, teatro, salones de cómputo, biblioteca de dos pisos, varias capillas, restaurante y cafetería.

CSBM cuenta con certificaciones Icontec y ha adoptado el programa Cambridge, asegurando la formación con un currículo internacional y un nivel B2 para sus estudiantes. Su modelo pedagógico MAGIS 21st, se caracteriza por la innovación en el diseño, desarrollo y evaluación curricular, alineado con los lineamientos del MEN y las habilidades para el siglo XXI definidas por OCDE y Unesco. Además, dispone de coordinadores académicos y de convivencia, así como de acompañamiento por psicología, fonoaudiología, pastoral y componente lúdico, para cada ciclo de desarrollo.

5.1.1 Muestra

Con respecto a la muestra y en línea con los postulados del paradigma de investigación cualitativo se decide por el muestreo no probabilístico por conveniencia, ya que permite seleccionar casos de fácil acceso que acepten participar y que cumplan con los criterios de inclusión definidos, de acuerdo con el planteamiento del problema y el objetivo de la investigación (Otzen y Manterola, 2017).

En esta ocasión, la muestra corresponde a estudiantes de segundo grado de básica primaria y décimo grado de la media académica, ya que los docentes investigadores acompañan su proceso escolar. Se han seleccionado 28 estudiantes del grado segundo, 18 mujeres y 10 hombres, con edades entre 6 y 9 años. También, 28 alumnos del grado décimo, 14 mujeres y 14 hombres, que tienen entre 15 y 16 años.

Algunos de los participantes cuentan con diagnósticos que inciden en su proceso escolar, entre ellos discapacidad intelectual leve, trastorno por Déficit de Atención y trastorno oposicionista desafiante. Solo hay un caso de repitencia en el grado segundo.

Finalmente, se define que se excluirán de la investigación a los siguientes estudiantes:

- Los que no estén dispuestos a participar o que sus acudientes no dieran el consentimiento
- Quienes no estuvieron presentes en el diagnóstico, pues no se podrían comparar los resultados.

- Aquellos que faltaron a alguna de las sesiones de intervención porque esto podría afectar la confiabilidad de los resultados. Estos estudiantes participan del proceso, pero no son considerados para el análisis.

5.2 Consideraciones éticas

Para llevar a cabo la investigación con estudiantes se tienen en consideraron los lineamientos legales definidos por la Resolución 8430 de 1993 del Ministerio de Salud, que reglamenta la investigación en ese campo; la Ley 1090 de 2006, Código de Ética del Psicólogo, en la que se enuncian las responsabilidades del investigador; y la Ley 1098, Código de Infancia y Adolescencia, que presenta las obligaciones en el trabajo con menores de edad.

Estas normas buscan asegurar la preeminencia del respeto de los derechos y de la dignidad de quienes acceden voluntariamente a participar, por encima de los objetivos de la investigación. A las familias se les asegura que el proceso genera un riesgo mínimo. Para ello, se informa claramente de los detalles del estudio y no se procede a recolectar ningún tipo de información, hasta que los padres manifiesten expresamente que comprenden las implicaciones de la participación de sus hijos y den su consentimiento en el formato destinado para tal fin (**Anexo 1**) donde se consignan los objetivos de la investigación, técnicas de recolección de información, compromisos, etc.

Así mismo, cada uno de los estudiantes tiene la opción de abstenerse de participar o de retirarse de la investigación en cualquier momento. En tal caso, se procede a eliminar cualquier dato recopilado de dicho sujeto. Además, se garantiza que la información obtenida será utilizada exclusivamente con fines académicos, manteniendo la privacidad y el anonimato. Los datos recopilados se almacenan de forma segura y solo los investigadores autorizados podrán acceder a ellos.

Por otro lado, se les informa a las familias que el equipo investigador está disponible para proporcionar información adicional si surge alguna inquietud y que, tras el proceso de investigación, se socializarán los resultados.

Finalmente, se genera un compromiso frente al respeto de los derechos de autor, manifestado en el uso adecuado de las normas de citación referenciación propuestas por las Normas APA en su séptima edición.

6 Resultados

Como ya se ha dicho, esta investigación busca fortalecer el proceso de comprensión lectora en la etapa escolar con una estrategia de intervención psicopedagógica diseñada con base en los derechos básicos de aprendizaje (DBA). Para lograrlo, se adopta como método la Investigación Acción Educativa (I-AE), que permite a los docentes reflexionar en torno a su propia práctica pedagógica. Dado que la I-AE es un proceso cíclico, en este apartado se presentan los resultados obtenidos en cada una de las fases.

6.1 Problematización

A lo largo de la trayectoria docente aparece una queja recurrente frente al grado de desarrollo de las competencias comunicativas en los estudiantes (Carlino, 2013). Se suele hablar de que no les gusta leer, de que no entienden lo que leen o de que les cuesta expresar sus ideas, lo que resulta problemático porque al pertenecer a una sociedad letrada, se necesitan extraer datos, deducir significados, analizar críticamente la información y decidir con base en argumentos fundamentados.

En vista de lo anterior, se identifica que la comprensión lectora es fundamental para el desempeño académico y la participación en sociedad, por lo que cualquier limitación u obstáculo presente en este proceso puede tener repercusiones significativas para el desarrollo integral de los estudiantes y por ello, en la primera formulación de la problemática, se considera pertinente identificar las falencias de los estudiantes en los niveles de comprensión y explorar los DBA para pensar en una estrategia de intervención que tenga un impacto favorable.

En un principio se planteó investigar exclusivamente la educación en etapas iniciales; pero, dado que la inconformidad se presenta en todos los grados, se consideró pertinente incluir estudiantes de grados superiores para analizar los avances en la comprensión lectora y así reconocer su evolución a lo largo de la trayectoria educativa, identificar brechas y oportunidades de mejora

6.2 Diagnóstico

Antes de presentar los resultados del diagnóstico, es necesario mencionar que la recolección de los datos se hizo a partir de un único instrumento que se aplicó antes de iniciar la aplicación de la estrategia de intervención y al finalizar la misma, con el fin de contrastar los hallazgos.

El INESMEDCOMPLEC (**Anexo 2**), instrumento no estructurado, está basado en los DBA de Lenguaje y fue diseñado por el equipo investigador para la medición de los elementos asociados a los niveles de comprensión lectora. En un principio, permitirá establecer una línea base respecto a los niveles de comprensión lectora de los participantes y posterior al desarrollo de la propuesta de intervención, se aplicará nuevamente para establecer un comparativo.

Con el fin de validar el instrumento, identificar errores y asegurar que las preguntas sean comprensibles y se ajusten al nivel de dificultad apropiado para los participantes, se realiza una prueba piloto con cuatro estudiantes por institución.

Durante el pilotaje, algunos estudiantes del grado segundo mostraron confusión con respecto al componente de selección múltiple, pues están acostumbrados a una distribución diferente de las respuestas en pruebas acumulativas. Por otra parte, ambos grupos tuvieron dificultad para seguir instrucciones compuestas, es decir, con varias consignas en el mismo párrafo y como consecuencia, obviaron una de las pautas dadas en el componente de comprensión literal. Gracias a estas observaciones se realizan los ajustes pertinentes con respecto al formato y se toman decisiones para su administración, considerando el costo del material impreso. En consecuencia, se recurrió a medios tecnológicos para proyectar el texto no lineal que corresponde al componente de comprensión inferencial.

En ninguno de los grupos se necesitó ajustar la duración de la prueba, por lo que se mantienen los 60 minutos propuestos.

Tras la descripción de este primer paso, a continuación, se presentan los principales hallazgos de la aplicación inicial del instrumento.

En total, participaron 56 estudiantes, 57% mujeres y 43% hombres, entre los 6 y los 9 años, en el grado segundo, y entre los 15 y 16 años, en décimo. De acuerdo con la teoría de Piaget (1957), esto ubica al 97% de la muestra en las etapas de operaciones concretas y formales, respectivamente. Además, el 76,8% pertenece a colegios privados.

En términos generales, los estudiantes participantes se mostraron receptivos y dispuestos, aunque, en un principio, algunos experimentaron angustia por considerar que su desempeño en la prueba podría ocasionar una nota negativa o que el tiempo no sería suficiente para resolverla. Aclarado el propósito de la investigación y que la participación en el proyecto no tendría ninguna calificación, afrontaron la tarea con mayor tranquilidad y confianza.

En ambos grupos, los educandos experimentaron dificultades similares que los llevaron a solicitar, con frecuencia, ayuda al investigador. Los que aún no han adquirido el código lector manifestaron no entender las preguntas, mientras que, en secundaria, el desconocimiento de algunas palabras afectó la comprensión global del texto.

Además, la lectura individual en voz alta, pausada o con falta de entonación, en los más pequeños también se convierte en un obstáculo para la comprensión. Al tener que enfocarse en descifrar cada palabra, pierden de vista el significado del texto, incluyendo las emociones y el contexto.

Por otra parte, el espacio y el horario de administración jugaron un papel importante, pues para los alumnos de décimo representó un desafío adicional, ya que, durante la última hora del día, estaban cansados y tuvieron dificultades para concentrarse, lo que pudo incidir en el rendimiento y, por ende, en los resultados.

6.1.1 Línea base del diagnóstico

Como resultado de la tabulación de los datos y en diálogo con el referente conceptual, se definen los *niveles de comprensión lectora* como categoría de análisis. Estos se explican de forma simple como las diferentes formas en que un estudiante puede entender lo que lee, lo que, a su vez, se da en diferentes niveles de profundidad.

Es relevante señalar que, con los estudiantes de segundo, el nivel crítico se abordó a través de dos preguntas abiertas que fueron grabadas en audio, con el fin de adaptar la prueba al grado de desarrollo de las habilidades comunicativas. Las respuestas fueron codificadas en el software QDA Miner.

Para el grado décimo, el INESMEDCOMPLEC consiste en una prueba de selección múltiple de diez puntos para evaluar los tres niveles de la comprensión lectora: literal, inferencial y crítica. La mayoría de los estudiantes demostraron amplio dominio en el nivel literal. En el apartado de Evaluación se amplía esta información.

En contraste, en el grado segundo se encuentra un nivel básico de comprensión literal, pues en ocasiones les cuesta identificar información explícita, específicamente cuando se presentan variaciones en la ubicación dentro de la estructura gramatical de la oración. De acuerdo con la observación de los investigadores, esto se debe principalmente a que los estudiantes están en etapas iniciales de la adquisición del código escrito, más que a una falta de comprensión. Además,

presentan una atención dispersa y un desarrollo incipiente de habilidades de autorregulación, por lo que con frecuencia omiten información relevante o finalizan la tarea sin verificar la calidad de la ejecución, lo que afecta su desempeño en el desarrollo de las fichas de trabajo.

Ambos grados tienen un nivel básico de comprensión en el nivel inferencial. Esto puede relacionarse con la capacidad de interpretación a partir de la identificación de elementos clave de acuerdo con la estructura textual y la conexión entre los elementos. En general, se hacen inferencias superficiales y se identifican relaciones de causa y efecto. Esto puede estar relacionado, en el caso de décimo, con la interacción poco frecuente que tienen con textos no lineales, lo que implicó que realizaran una interpretación literal de lo observado, sin considerar el contexto o la relación del texto con la realidad.

En el nivel crítico, un 81% de los estudiantes de décimo se desempeñaron adecuadamente, lo que refleja un desarrollo significativo de la capacidad de análisis y síntesis. Para los estudiantes de segundo, la variabilidad de las respuestas no permite emitir un concepto a partir de una escala de valoración, pero hay elementos predictores de la comprensión crítica, ya que demuestran una disposición a relacionar el texto con sus experiencias personales y a aportar soluciones desde sus saberes previos.

A manera de resumen, a través del instrumento diagnóstico se logró establecer una línea base con respecto al estado actual de los niveles de comprensión lectora de los participantes en la investigación. En el caso del grado décimo, la mayoría de los estudiantes demostraron amplio dominio en el nivel crítico y literal, lo que sugiere que las estrategias pedagógicas empleadas a lo largo de la trayectoria escolar han sido efectivas para fortalecer esta habilidad. De igual manera, estos resultados podrían ser reflejo de una progresión positiva en el desarrollo de la comprensión lectora a medida que los estudiantes avanzan en su educación.

Como rasgo común en los participantes se resaltan habilidades para una comunicación social, es decir, los estudiantes interpretaron señales sociales en los textos, haciendo referencia a los estados emocionales y otros procesos de reflexión, que demuestran la comprensión del mundo interno del sujeto.

6.2 Diseño de la propuesta

A partir de las falencias identificadas en el diagnóstico se planteó la necesidad de llevar a cabo un programa de intervención que, de manera sistemática y en línea con los DBA, aborde los

tres niveles de comprensión en cada sesión, haciendo énfasis en los niveles inferencial y crítico que fue donde se identificaron mayores dificultades.

De acuerdo con la literatura, esto puede generar un impacto en el aprendizaje, favoreciendo el desarrollo del pensamiento crítico, la resolución de problemas y las habilidades de expresión y argumentación, todas fundamentales para un aprendizaje significativo. Así mismo, se define que la pregunta será la principal herramienta para dinamizar la participación de los estudiantes.

En consonancia con lo anterior, la intervención se materializa en la estrategia psicopedagógica del Carrusel Lector, que debe su nombre a la estructura cíclica que se sigue (Feo, 2010). Su propósito es que, a partir de temas que puedan interesar a los estudiantes, se establezca una relación dialógica entre sus saberes previos y los contenidos, movilizándolo con ello la construcción de sentido.

Cada sesión transcurre en tres momentos: *para conversar, para imaginar y para resumir* (**Anexo 3**), permitiendo dar cuenta del antes, durante y después de la lectura lo que favorece la comprensión porque se activan procesos de memoria, se da la oportunidad de reflexionar y con el acompañamiento del maestro, se puede hacer seguimiento al aprendizaje obtenido (Solé, 2006). Esta estructura se repite sesión tras sesión, conformando un ciclo más amplio de cuatro sesiones en las que se emplean variadas tipologías textuales en formato no lineal. Tales portadores son pertinentes porque estimulan la imaginación, la realización de inferencias e interpretaciones, así como de análisis críticos frente a la intencionalidad del autor o el contexto en el que interactúan quien escribe y quien lee.

En la sesión 1 se abordó un cuento clásico, ya que conecta a los estudiantes con una estructura textual conocida, especialmente en la primera infancia, lo que permite engancharlos a la propuesta y al mismo tiempo, activar saberes previos, movilizar estados emocionales favorables y fomentar la imaginación a través de inferencias sobre la trama y los personajes. En el caso de los alumnos de décimo, el cuento sirvió como preparación para el aprendizaje del existencialismo como movimiento filosófico y literario, que se presta, además, para abordar el concepto de sentido de vida, aspecto relevante en esas edades.

Durante la sesión 2 se trabajó el texto publicitario, pertinente para la práctica de la comprensión inferencial, toda vez que los estudiantes deben hacer predicciones, interpretar el mensaje implícito, reconocer la intención del autor y analizar cómo los elementos visuales y textuales se combinan para persuadir al lector. Esto fortalece también la capacidad para leer entre

líneas y a los estudiantes más grandes, les permitió analizar con mayor profundidad las imágenes a partir de los elementos del existencialismo, temática transversal a este proceso.

Para la sesión 3 se utiliza el cortometraje. A través de este texto no lineal, los alumnos pueden interpretar diálogos, música, imágenes y símbolos, y descubrir el mensaje central. Este tipo de actividad fomenta la comprensión crítica y la metacognición, permitiéndoles reflexionar sobre su propio proceso de aprendizaje. Además, el cortometraje ofrece una experiencia multisensorial que capta la atención e incide en la motivación (Rotger, 2017), promoviendo discusiones nutridas.

Durante la última sesión del ciclo se emplea el texto instructivo en el que se requiere que los estudiantes sigan pasos secuenciales tras la comprensión de las indicaciones. Esta tipología favorece la aplicación de la información a una experiencia concreta, lo que aporta al desarrollo de la capacidad de evaluar la eficacia de las instrucciones dadas y planificar la ejecución. Del mismo modo, el trabajo con este tipo de textos contribuye a la adquisición de habilidades procedimentales útiles para la vida cotidiana y el aprendizaje autónomo.

Con los estudiantes de segundo, se planea llevar a cabo un picnic literario, como cierre de la intervención, en el cual puedan compartir el producto de la receta trabajada y participar de una actividad de animación a lectura con textos disponibles en la biblioteca institucional.

Para finalizar, es importante resaltar que, en su estructura misma, la estrategia del Carrusel Literario es flexible y, por tanto, puede adaptarse a las necesidades que se tengan en el aula. De igual manera, los materiales empleados son de fácil acceso, pues suelen estar en las instituciones educativas. Además, las fichas de trabajo no representan un alto costo.

6.3 Aplicación de la propuesta

La intervención se llevó a cabo durante un mes, con una sesión semanal, sumando un total de 4 encuentros. En el caso de décimo algunas sesiones requirieron más de un encuentro debido a la complejidad de ciertas producciones, como la escritura de la crónica, por ejemplo. La secuencia siempre se desarrolló en 3 momentos para cubrir los 3 niveles de comprensión.

Al inicio del proceso, los estudiantes asumieron que el trabajo se realizaría de la manera habitual de las asignaturas y, por tanto, estaban atentos a seguir instrucciones de los docentes. Además, les preocupaba que las actividades pudieran generar “malas notas” y afectar su rendimiento en el periodo. Una vez aclarada la metodología de trabajo y el propósito de las

sesiones, los alumnos se mostraron más abiertos y participativos, adaptándose gradualmente a la propuesta, lo que conllevó una expresión espontánea de sus ideas y reflexiones.

Es pertinente aclarar que las evidencias y desempeños de los estudiantes en cada una de las actividades desarrolladas se encuentran alojados en la nube y aquí únicamente se presenta una descripción de las observaciones y hallazgos a nivel global para cada uno de los grados que participaron de la estrategia. Al Drive se puede acceder a través de <https://bit.ly/4cU3tev>

Los tres grupos participantes mostraron un buen desempeño en las actividades enfocadas a la comprensión literal. Esto se evidenció en sus respuestas, pues lograron reconocer y recordar sucesos tal como fueron narrados u observados según la tipología textual. El rol del docente como mediador del aprendizaje fue significativo pues no solo motivó a los estudiantes a estructurar sus ideas, sino que también los guio en sus procesos de análisis y síntesis, ayudándolos a formular respuestas bien fundamentadas. Este acompañamiento constante favorece el desarrollo de habilidades críticas y metacognitivas que, de acuerdo con lo que plantea Carlino (2001), inciden en la calidad de los aprendizajes.

Asimismo, los estudiantes lograron identificar pistas en los textos y a partir de ahí, hacer hipótesis de lectura, demostrando el grado de apropiación que iban logrando. Se les animó constantemente a establecer conexiones entre lo que leían y sus propias experiencias, lo que estimuló la ampliación del marco de comprensión.

Con frecuencia se mostraron atentos a características puntuales de los textos que podían brindarles información adicional e incluso, los alumnos de décimo adquirieron nuevo vocabulario, reflejándose esto en sus producciones.

Se destaca la importancia que tienen los conocimientos previos que los alumnos traen al aula de clases, ya que les permite participar de un proceso de aprendizaje más vivencial y aplicable a la cotidianidad. Esto les facilita hacer predicciones globales y deducciones con mayor naturalidad, como se pudo apreciar en sus análisis y conclusiones.

Además, se observó que usaron la información disponible para generar nuevas ideas, buscar soluciones o presentar propuestas creativas, lo que da cuenta de un avance en el acercamiento a la intertextualidad.

Finalmente, es relevante señalar que el uso de textos no lineales facilitó el proceso de comprensión, ya que, al no estar limitados a los formatos habituales, los alumnos se mostraron dispuestos, motivados e incluso, más creativos. Esto también benefició a aquellos estudiantes que

tienen alguna barrera para el aprendizaje y la participación, en este caso a quienes no han adquirido completamente el código lecto-escritor, permitiéndoles participar activamente y fortalecer habilidades que impactan positivamente en su formación integral.

6.4 Evaluación

La evaluación dentro de la metodología de la I-AE es un proceso transversal y permanente, por lo tanto, durante las sesiones se incluyeron ejercicios de recuperación y reconocimiento de la información para hacer seguimiento al proceso de comprensión. De igual manera, al cierre de cada encuentro se hizo una devolución del trabajo realizado y se invitó a los estudiantes a compartir los aprendizajes obtenidos y las sugerencias para el mejoramiento.

Así mismo, los docentes investigadores plasman en una bitácora (**Anexo 4**) elementos significativos de la experiencia, tales como sentimientos, percepciones y acciones llevadas a cabo durante el encuentro, a partir de los cuales pueden reflexionar en torno a su quehacer cotidiano e introducir los ajustes pertinentes (Restrepo, 2004).

Por otra parte, una vez finalizada la intervención se aplicó el post-test, empleando nuevamente el INESMEDCOMPLEC, para determinar el impacto de la estrategia del Carrusel Lector en la mejora de los niveles de comprensión lectora.

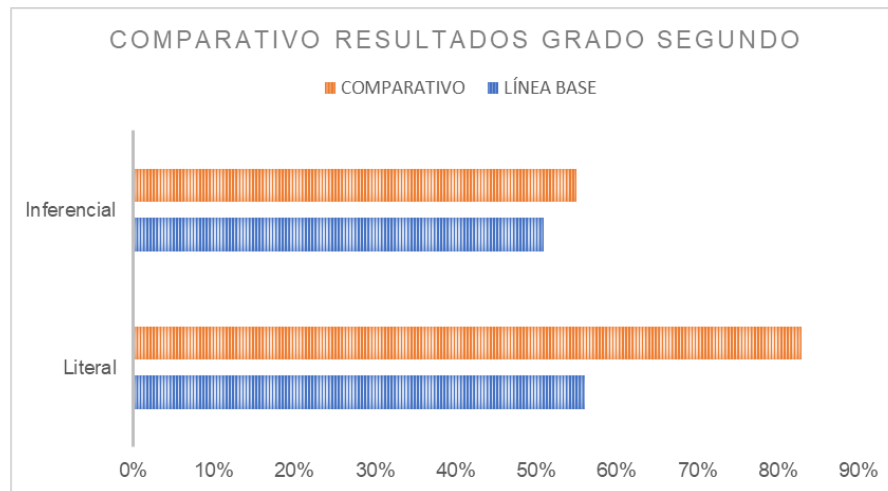
Antes de describir detalladamente los resultados, es relevante destacar que el uso de los textos no lineales resultó llamativo y motivador para los estudiantes, lo que favoreció su participación activa y, además, se reflejó en la calidad de sus producciones. Esto coincide con los hallazgos realizados por Valencia y Rodríguez (2019), Castillo-Ruiz (2020) y Quispe-Morales (2022), quienes señalan que este tipo de material facilita la conversación, la construcción de sentido y el fortalecimiento de habilidades para la comprensión inferencial y crítica.

En términos generales, los estudiantes del grado segundo tienen una comprensión literal adecuada, alcanzando los indicadores para este nivel según lo descrito por Condo (2020). Cada vez fue más frecuente que después de obtener la información explícita, hicieran conexiones con sus saberes previos. Por ejemplo, si se indicaba que el león era amarillo, preguntaban si podían pintar la melena de otro color, así como lo han visto en otros lugares.

De igual manera, se evidencia un incremento en el desempeño correspondiente al nivel inferencial con respecto a la primera aplicación, como se observa en la **Figura 2**.

Figura 2

Comparativo INESMEDCOMPLEC primera y segunda aplicación (Segundo)



Por otra parte, se evidenció un avance en cuanto al reconocimiento de la estructura gramatical, lo que les facilitó la ubicación de información explícita para responder a las preguntas. Así mismo, la autorregulación del aprendizaje se vio favorecida pues estuvieron más atentos a seguir instrucciones y a verificar que las actividades estuvieran desarrolladas a cabalidad antes de entregar, lo que, en ausencia de la nota, también es reflejo de la motivación intrínseca.

Llama la atención que en una de las preguntas del nivel inferencial se presentó una disminución significativa en el porcentaje de respuestas correctas con respecto a la primera aplicación. Al analizar detenidamente, dicho ítem implicaba formular una hipótesis relacionada con la intencionalidad del autor; sin embargo, la tendencia fue dar una respuesta que, más allá de las pistas que ofrecía el texto, mostró una clara conexión con experiencias previas. Esto indica que, aunque no lograron una comprensión crítica consistente, los estudiantes están afianzando su capacidad de valorar la información y relacionar contenido y contexto, un elemento relevante para este proceso (Condo, 2020).

De igual manera, después de analizar las grabaciones de audio, se percibe una mayor seguridad en las respuestas, aunque su discurso es poco fluido y concreto, lo cual es consistente con la etapa del desarrollo en la que se encuentran. Es consistente la verbalización de soluciones en las que se aprecian relaciones de causa y efecto.

Debido al ambiente de confianza que se generó durante la intervención, algunos alumnos tomaron la iniciativa de manifestar en voz alta el título que definieron para el texto, lo que hizo que

otros replicaran la idea. Esto podría explicarse porque están en proceso de construcción de su identidad y cuando se autoperciben como poco competentes, tratan de imitar a los compañeros que admiran (Ibarrola, 2017).

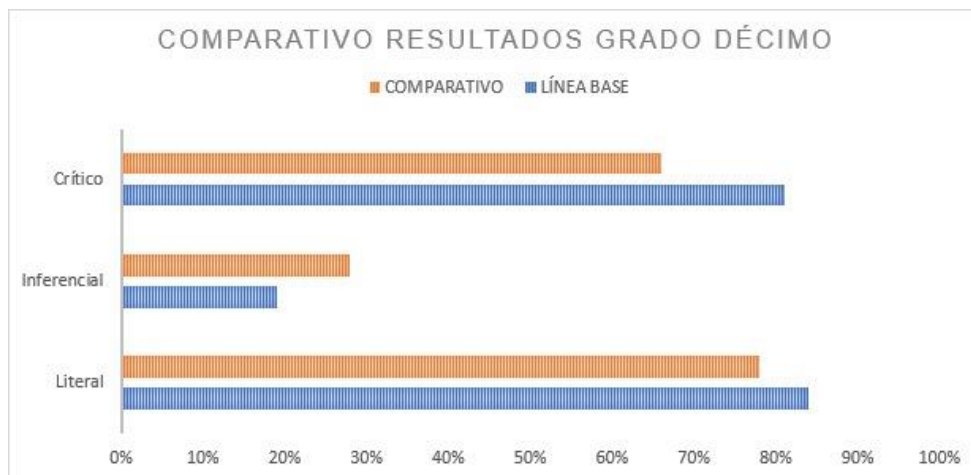
En línea con estos resultados, para los estudiantes de décimo también se dio un incremento en el nivel inferencial, lo que probablemente está relacionado con la intencionalidad del docente investigador de insistir en este asunto al encontrarlo como oportunidad de mejora en la primera aplicación.

Esto indica que el rol del maestro en la formación de lectores competentes es primordial, pues un acompañamiento activo incide en los resultados que se puedan obtener. Al respecto, los autores Vygotsky (1986 citado por Zhang, 2022), Arreola y Coronado (2019), Peña-García (2019) y Quispe-Morales (2022), aportan elementos en favor de una instrucción precisa, en la que se presenten objetos concretos para el desarrollo y fortalecimiento de la comprensión lectora, pues una práctica consistente permite alcanzar los niveles de mayor complejidad.

En cuanto a los niveles literal y crítico, como se muestra en la **Figura 3**, ambos disminuyeron. No obstante, se mantienen dentro del rango considerado como adecuado, según el ICFES (2022).

Figura 3

Comparativo INESMEDCOMPLEC primera y segunda aplicación (Décimo)



Los estudiantes identificaron la superestructura del texto, el propósito del autor, los principales argumentos presentes y las posibles implicaciones de las ideas expresadas. Sin

embargo, les cuesta relacionar esos hallazgos con el contexto, porque entre otras cosas, de acuerdo con los DBA, se encontraron vacíos en el conocimiento de elementos de la literatura universal, necesarios para la inferencia de significados a partir de lo que se indica en el texto, y en la habilidad para establecer conexiones con aspectos significativos del mundo circundante.

En síntesis, aunque la fluctuación en la competencia lectora se relaciona con los ritmos de aprendizaje de cada estudiante, también depende de la calidad de los conocimientos relativos a la superestructura y la macroestructura textual, pues así pueden reconocer la organización global, identificar la tipología y anticipar el propósito del texto. También, es posible extraer información relevante y establecer diversas relaciones entre el contenido y los saberes previos para la construcción de sentido (Cassany, 2006; Carlino, 2013).

En este sentido, recurrir al conocimiento procedimental además del declarativo, propio del modelo tradicional de educación, permite que el estudiante encuentre una lógica y evalúe la pertinencia de sus propias ideas para generar soluciones, lo que aporta de manera significativa, no solo al proceso de comprensión, sino a la construcción de conocimiento (Anijovich y Cappelletti, 2018).

Además, estructurar las sesiones con pistas informativas sobre el contenido y dialogar con los saberes de los estudiantes aporta elementos básicos para la construcción de sentido, de acuerdo con lo que plantea Peña-García (2019). Esto resulta beneficioso, pues según Gutiérrez-Fresneda y Pozo-Rico (2022), la instrucción en estas habilidades cognitivas a través de metodologías participativas, que apuntan a los diversos canales de aprendizaje e incluyen el trabajo colaborativo, mejora el proceso lector, principalmente en los primeros años de escolarización.

Para los alumnos de décimo, se pudo evidenciar que en la trayectoria educativa se han consolidado estos conocimientos, mediante la formación y la preparación para pruebas estandarizadas y la comprensión literal sigue siendo adecuada. No obstante, presentan falencias en los niveles inferencial y crítico que son fundamentales para la construcción de conocimientos de mayor profundidad, como los que se abordan en otros contextos académicos y profesionales, donde crece la exigencia en la interpretación, así como la construcción de argumentos fundamentados y la toma de decisiones informadas.

En síntesis, de acuerdo con los resultados de la intervención, puede afirmarse que la estrategia del Carrusel Lector, basada en textos no lineales, motivó a los estudiantes y fortaleció sus niveles de comprensión lectora, aportando elementos significativos para orientar el trabajo en

cuanto a los niveles inferencial y crítico, donde resalta la importancia del acompañamiento docente en el desarrollo de la competencia lectora.

Además, un hallazgo significativo, en línea con los postulados de Vygotsky (1986 citado por Zhang, 2022), es que los alumnos exhibieron destrezas para mantener una comunicación social efectiva, permitiéndoles comprender estados emocionales y otros aspectos del mundo interno de sí mismos y de los demás. Esto se convierte en una habilidad para la vida, aumentando las probabilidades de que sean individuos socialmente competentes que aporten al desarrollo de sus comunidades.

7 Conclusiones

La investigación estuvo guiada por el objetivo de fortalecer el proceso de comprensión lectora de los estudiantes mediante una estrategia de intervención psicopedagógica diseñada a partir de los DBA, donde ellos cumplen el rol de sujetos del conocimiento, es decir, poseedores de un saber que pueden poner en práctica (Anijovich y Cappelletti, 2019).

En este sentido, la psicopedagogía se alinea con la I-AE para desarrollar el propósito del estudio, pues se promueve la participación tanto del alumno como del maestro. De esta manera se facilita una reflexión constante de la práctica pedagógica, permitiendo que se identifiquen problemas, se implementen soluciones y se evalúen los resultados de manera continua. Así se logra contribuir al mejoramiento del acto educativo y con ello a la formación integral de los sujetos en situación de aprendizaje.

En un primer momento se administró un instrumento no estructurado para identificar el estado actual de las habilidades de los participantes y establecer una línea base de comparación. Se encontraron fortalezas en la comprensión literal y oportunidades de mejora en los niveles inferencial y crítico, pues se les dificultó formular una hipótesis de lectura, dar respuestas pertinentes interpretando la intencionalidad del autor y del texto y realizar análisis críticos de diferentes tipologías textuales.

En consecuencia, se desarrolló una estrategia de intervención que promovió el abordaje de los niveles de comprensión lectora en un entorno dinámico y participativo, a través de textos no lineales en formatos variados, que incidieron en la motivación intrínseca de los estudiantes, quienes se mostraron a gusto y se implicaron con diligencia en el proceso de aprendizaje. Esto de acuerdo con Maina et al. (2021) exalta la agencia del sujeto y deja en evidencia que la lectura también es un acto afectivo que habilita espacios de simbolización y de encuentro.

Además, un elemento representativo de la propuesta fue la integración de los tres niveles en cada sesión, lo que permitió poner en diálogo los contenidos aportados por el docente con saberes y experiencias previas de los estudiantes. Con ello se enriquece la comprensión global y se desarrollan habilidades para entender de forma rápida y eficiente, pues se activan los esquemas mentales, donde interactúan texto y mente, estableciendo conexiones que promueven aprendizajes significativos y duraderos (Cassany, 2019).

De acuerdo con lo anterior, puede afirmarse que se cumple el objetivo general de la investigación, destacando que la mayoría de los estudiantes que participaron en la estrategia de intervención “Carrusel Lector” mostraron una leve mejoría en los niveles de comprensión lectora. Este resultado contrasta con los hallazgos del ICFES (2022), que indican que la competencia comprensiva tiende a empobrecerse a medida que los alumnos avanzan en su trayectoria educativa.

No obstante, el ICFES (2022) señala que una de las causas de este fenómeno tiene que ver con que a medida que se avanza de grado se deja de contar con el soporte constante del docente para el fortalecimiento de las habilidades implicadas. En este sentido, los resultados de la intervención realizada aportan evidencia de que una práctica de lectura con acompañamiento provoca aprendizajes relevantes para el sujeto y fortalece su proceso de comprensión lectora (Carlino, 2001; Castillo-Ruiz, 2020; Arreola y Coronado, 2021).

A pesar de los hallazgos, es relevante señalar que el alcance de esta investigación limita la generalización de los resultados y sería pertinente replicar la estrategia en otros grados e instituciones educativas para evaluar su efectividad en otros contextos más diversos y llegar a una conclusión frente al impacto real de la estrategia en el desarrollo de la comprensión lectora.

En la misma línea, aunque se logró hacer un aporte al proceso de comprensión lectora no se valoró el impacto que tuvo la intervención en el rendimiento académico de los estudiantes y en eso difiere de otras investigaciones en el área. No obstante, se presume que en caso de darle continuidad al proceso se obtendrán resultados favorables, tal como se ha demostrado en otras investigaciones (Amparán et al., 2019; Gallego et al., 2019; Menacho, 2021).

Además, la dinámica de la intervención indica que la estrategia no tiene por qué convertirse en una carga adicional para el docente pues involucra aspectos propios de la estructuración de los contenidos más que actividades o recursos adicionales.

Referencias

- Alegre, M. (2022). Aspectos relevantes en las técnicas e instrumentos de recolección de datos en la investigación cualitativa. Una reflexión conceptual. *Población y Desarrollo*, 28(54), 93-100. <https://doi.org/10.18004/pdfce/2076-054x/2022.028.54.093>
- Amparán, A., Núñez, L. D. y Viramontes, E. (2019). Comprensión lectora y el rendimiento académico en Educación Primaria. *Investigaciones Sobre Lectura*, 12, 65-82. <https://digibug.ugr.es/handle/10481/60379>
- Anijovich, R. y Cappelletti, G. (2018). *La evaluación como oportunidad*. Paidós
- Arreola, E. y Coronado, J.M. (2021). El diseño de la instrucción para la comprensión lectora en Educación Primaria: un estudio de caso. *Revista Educación*, 45(1), <https://www.scielo.sa.cr/pdf/edu/v45n1/2215-2644-edu-45-01-00227.pdf>
- Bálsamo, M.G. (2022). Teoría Psicogenética de Jean Piaget. Aportes para comprender al niño de hoy que será el adulto del mañana. Cuadernos de Psicología 7.
- Barret, T. (1981). *Taxonomía de las dimensiones cognoscitivas y afectivas de la lectura*. Editorial Lectura y Vida.
- Beuchot, M. (2018). Perfiles de la hermenéutica analógica / Profiles of Analogic Hermeneutics. *UTOPIA Y PRAXIS LATINOAMERICANA*, 23(Extra-3), 17-24. <https://doi.org/10.5281/zenodo.2425882>
- Biesta, G. (2009). Good education in an age of measurement: on the need to reconnect with the question of purpose in education. *Educational Assessment Evaluation and Accountability*, 21(1). <https://bit.ly/45YzoWk>
- Cabral, L. y Rodríguez, P. (2010). La lectura como vínculo creador de ciudadanía. *Lectura y Vida: Revista latinoamericana de lectura*, 31(2), 80-86. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3312257>
- Cárdenas, A. (2011). Piaget: lenguaje, conocimiento y educación. *Revista colombiana de educación*, (60), 71-91. <http://www.scielo.org.co/pdf/rcde/n60/n60a5.pdf>
- Carlino, P. (2001). ¿Quién debe ocuparse de enseñar a leer y escribir en la universidad? *Lectura y vida*. http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a23n1/23_01_Carlino.pdf
- Carlino, P. (2013). *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Fondo de Cultura Económica.
- Caro, D. (2009). Socioeconomic status and academic achievement trajectories from childhood to adolescence. *Canadian Journal of Education*, 32 (3), 558-590. <https://www.jstor.org/stable/canajeducrevucan.32.3.558>

- Carvajal, L. (2023). *La lectura. Manual para la comprensión de textos e hipertextos*. Poemia
- Cassany, D. (2006). *Tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea*. Anagrama: Barcelona.
- Cassany, D. (2012). 10 claves para aprender a interpretar. Leer.es. https://www.academia.edu/20138522/10_claves_para_aprender_a_interpretar
- Cassany, D. (2019). *Laboratorio lector. Para entender la lectura*. Editorial Anagrama
- Castillo-Ruiz, D. Z. (2020). Un ambiente de aprendizaje para el desarrollo de procesos de lectura a través de la escucha en niveles iniciales de primaria. *Oralidad-es*, 6, 1-19. <https://revistaoralidad-es.com/index.php/ro-es/article/view/118/128>
- Choque, L., Mariaca, M. y Seleme, A.M. (2018). *La investigación educativa en la docencia universitaria*. Dossier.
- Cisternas, C. y Droguett, Z. (2014). *La relación entre lenguaje, desarrollo y aprendizaje desde la teoría sociohistórica de Vygotsky*. Trabajo de Investigación Acta Académica. <https://www.aacademica.org/ccisternascasabonne/3>
- Claxton, G. (2014). La escuela como aprendizaje epistémico: el caso de Construyendo el Poder para el Aprendizaje. *Journal for the Study of Education and Development*, 37(2), 227-247. <http://dx.doi.org/10.1080/02103702.2014.929863>
- Clemente, M. y Ramírez, E. (2008). *Primeros contactos con la lectura. Leer sin saber leer*. Fundación Germán Sánchez Ruipérez.
- Condo, R. (2020). Desarrollo de la comprensión lectora en estudiantes de educación primaria. *REPSI-Revista Ecuatoriana de Psicología*, 3(7), 174-188. <https://repsi.org/index.php/repsi/article/view/51>
- Congo, R., Bastidas, G. y Santiesteban, I. (2018). Algunas consideraciones sobre la relación pensamiento-lenguaje. *Conrado*, 14(61), 155-160. <http://scielo.sld.cu/pdf/rc/v14n61/rc246118.pdf>
- Cooper, D. (1998). *Cómo mejorar la comprensión lectora*. Aprendizaje Visor
- Cuestas, P. (2018). “¿Las/os chicas/os no leen?”. Experiencias y encuentros entre niña/os y libros. *Horizontes - Revista De Educação*, 6(11), 181-191. <https://doi.org/10.30612/hre.v6i11.8563>
- Dolores, M. D., Méndez, I., y Ruiz, C. (2020). Motivación hacia la lectura en el alumnado de Educación Infantil y Primaria. *European Journal of Education and Psychology*, 13(2), 177-186. <https://doi.org/10.30552/ejep.v13i2.359>
- Eco, U. (1994). Signo. LETRAE. https://ddooss.org/libros/Umberto_Eco_Signo.pdf

- Elboj, C. & Íñiguez-Berrozpe, T. (2012). Capital cultural, familia y centros educativos. En: A. Trinidad y F. Gómez (Coord.), *Sociedad, familia y educación. Una introducción a la Sociología de la Educación* (pp.134-146). Tecnos
- Elliot, J. (2000). *La Investigación-acción en educación*. Ediciones Morata S.L.
- Feo, R. (2010). Orientaciones básicas para el diseño de estrategias didácticas. *Tendencias Pedagógicas*, 16(1), 220-236.
- Fernández, G. y Carlino, P. (2010). ¿En qué se diferencian las prácticas de lectura y escritura de la universidad y las de la escuela secundaria? *Lectura y Vida*, 6-19.
- Gadamer, H. (1999). *Verdad y método*. Ediciones Sígueme.
- Gadamer, H. (2012) *Arte y verdad de la palabra. Oír, ver, leer*. Paidós.
- Gallego, J., Figueroa, S. y Rodríguez, A. (2019). La comprensión lectora de escolares de educación básica. *Literatura y Lingüística*, (40), 187-208. https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0716-58112019000200187
- Gomes-Franco-e-Silva, F. (2019). Alfabetizar para ver: la importancia de aprender a leer, comprender y analizar imágenes. *Ocnos. Revista de Estudios Sobre Lectura*, 18(3), 48-58. https://doi.org/10.18239/ocnos_2019.18.3.2103
- Gómez-Villalba, E. y Pérez, J. (2001). Animación a la lectura y comprensión lectora en Educación Primaria. *Lenguaje y Textos*, (17), 9-20. <https://core.ac.uk/download/pdf/61902581.pdf>
- González, A. (2004). *Estrategias de comprensión lectora*. Editorial Síntesis.
- González, J. (2022). Neuroeducación: Aportes al aprendizaje de la lectura en educación primaria. *Revista de Estilos de Aprendizaje*, 15(30), 29-44. <https://doi.org/10.55777/rea.v15i30.2518>
- Gottheil, B., Brenlla, M. E., Barreyro, J. P., Pueyrredón, D., Aldrey, A., Buonsanti, L., Freire, L., Rossi, A. I. y Molina, S. (2019). Eficacia del programa “Lee Comprensivamente” para la enseñanza de estrategias de comprensión lectora en estudiantes de Educación Primaria. *Journal of Psychology and Education*, 14(2), 99-111. <https://doi.org/10.23923/rpye2019.01.175>
- Guevara, G., Verdesoto, A. y Castro, N. (2020). Metodologías de investigación educativa (descriptivas, experimentales, participativas, y de investigación-acción). *Recimundo*, 4(3), 163-173. <https://www.recimundo.com/index.php/es/article/view/860/1363>
- Gutiérrez-Fresneda, R. y Pozo-Rico, T. (2022). Aprendizaje inicial de la lectura mediante las aportaciones de la neurociencia al ámbito educativo. *Literatura y lingüística*, (45), 281-298. https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0716-58112022000100281

- Hanfstingl, B., Arzenšek, A., Apschner, J. & Göilly, K. (2022). Assimilation and accommodation. A systematic review of the last two decades. *European Psychologist*, 27(4), 277-352. <https://doi.org/10.1027/1016-9040/a000463>
- Ibarrola, B. (2017). *La educación emocional: sentir y pensar en la escuela*. Ediciones SM.
- Inchausti de Jou, G. y Sperb, T. (2009). Lectura Comprensiva: un Estudio de Intervención. *Interamerican Journal of Psychology*, 43(1), 12-21
- Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (ICFES). (2022). *Informe nacional de resultados de las pruebas Saber 3°, 5°, 7° y 9°. Aplicación 2022*.
- Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (ICFES). (2023). *Informe Nacional de Resultados Saber Pro y Saber TyT 2022*.
- Larrosa, J. (1996). *La experiencia de la lectura. Estudios sobre Literatura y Formación*. Laertes.
- Latorre, A. (2005). *La investigación-acción: conocer y cambiar la práctica educativa*. Grao.
- Maina, M. (2018). Políticas públicas en Latinoamérica y el derecho a leer. En: P. Rivera-Vargas, J. Muñoz-Saavedra, R. Morales-Olivares y S. Butendieck-Hijerra (Eds.). *Políticas Públicas para la Equidad Social (Volumen I)* (pp. 55-64). Colección Políticas Públicas. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7689544>
- Maina, M., Rivera, P., y Lindín, C. (2021). Adquisición y desarrollo de aprendizajes de la lectura de ficción en niños y niñas en escuelas de Córdoba, Argentina. *Literatura y lingüística*, (44), 377-402. <https://bit.ly/3RHb2ea>
- Martínez-Salgado, C. (2012). El muestreo en investigación cualitativa. Principios básicos y algunas controversias. *Ciência & Saúde Coletiva*, 17(3), 613-619.
- Meece, J. (2000). *Desarrollo del niño y del adolescente. Compendio para educadores*. Mc Graw Hill.
- Menacho, L. (2021). Estrategias colaborativas: aprendizaje compartido para el desarrollo de la comprensión lectora en estudiantes de educación primaria. *Praxis Educativa*, 25(3), 1-16. <https://doi.org/10.19137/praxiseducativa-2021-250314>
- Mendoza, A. (2000). El lector ingenuo y el lector competente. Pautas para la reflexión sobre la comprensión lectora. *Puertas a la Lectura*, (9-10), 120-127.
- Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2016). *Derechos Básicos de Aprendizaje – Lenguaje*. Panamericana Formas e Impresos S.A.
- Ministerio de Educación y Cultura (MEC). (2019). *Leer un derecho. Recursos para mediadores de lectura*. MEC.

- Minor, M.G. y Ariaga, J. (2018). *Introducción a la metodología de la investigación educativa*. Escuela de Ciencias de la Educación.
- Novoa, A., Pirela, J. & Inciarte, A. (2019). Educación en y para la democracia. *Utopía y Praxis latinoamericana*, 24(3), 60-74.
- OECD (2009). Assessment Framework. Key competencies in reading, mathematics and science. Publishing, Paris.
- OECD (2021). 21st-Century Readers: Developing Literacy Skills in a Digital World. Publishing, Paris. <https://doi.org/10.1787/a83d84cb-en>
- OECD (2023). PISA 2022 Results: Factsheets - Colombia. Publishing, Paris. <https://bit.ly/3RJhUbb>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco). (2022). El estudio ERCE 2019 y los niveles de aprendizaje en lectura. Educación 2030.
- Ortega-Quevedo, V., Santamaría-Cárdaba, N., Ortiz, R., Martín, I. y Lobo, F. (2019). ¿Te animas a leer? Una experiencia de animación a la lectura en Educación Primaria. *Didactae*, (5), 130-144. <https://doi.org/10.1344/did.2019.5.130-144>
- Otzen, T. y Manterola, C. (2017). Técnicas de muestreo sobre una población a estudio. *Int. J. Morphol.*, 35(1), 227-232.
- Pakpahan, F. & Saragih, M. (2022). Theory of cognitive development by Jean Piaget. *Journal of Applied Linguistics*, 2(1), 55-60. <https://doi.org/10.52622/joal.v2i2.79>
- Pennac, D. (1992). *Como una novela*. Titivillus.
- Peña-García, S. (2019). El desafío de la comprensión lectora en la educación primaria. *Panorama*, 13(24), 42-56. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6888664>
- Plaza-Plaza, J. (2021). Lectura y comprensión lectora en niños de primaria. *Polo del Conocimiento*, 6(3), 2232-2245. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7926957>
- Quispe-Morales, A. (2022). Desarrollo de la conciencia metalingüística para la comprensión lectora en castellano como segunda lengua. *Revista Electrónica Educare*, 26(2), 1-19. <https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/EDUCARE/article/view/13626>
- Ramírez, Z. y Ramírez, T. (2018). Inteligencias Múltiples en el trabajo docente y su relación con la Teoría del Desarrollo Cognitivo de Piaget. *Killkana sociales: Revista de Investigación Científica*, 2(2), 47-52. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6538370>
- Recio-Pineda, S. (2019). La proxemia en la lectura: cómo se aproximan al texto los lectores de primaria según su edad, contexto y nivel de competencia lectora. *Investigaciones Sobre Lectura*, 11, 1-18. <https://orcid.org/0000-0002-7823-3504>

- Remolina, J.F. (2013). La lectura en Paulo Freire y la competencia lectora de PISA. *Educação*, 36(2), 223-231. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=84827901010>
- Restrepo, B. (2002). Una variante pedagógica de la investigación-acción educativa. *Revista Iberoamericana de Educación*, 29(1), 1-10. <https://doi.org/10.35362/rie2912898>
- Restrepo, B. (2004). La investigación-acción educativa y la construcción de saber pedagógico. *Educación y Educadores*, (7), 45-55. <https://www.redalyc.org/pdf/834/83400706.pdf>
- Rodríguez, K., Camargo, Z. y Uribe, G. (2022). La lectura del libro-álbum como mediación hacia el desarrollo socioemocional. *Folios*, (55), 169-184. <https://bit.ly/4cy1xGf>
- Rodríguez, M. (2012). La formación de la subjetividad política. *Revista Colombiana de Educación*, (63), 321-328. <https://doi.org/10.17227/01203916.1705>
- Rotger, M. (2017). Neurociencia Neuroaprendizaje. Las emociones y el aprendizaje. Nivelar estados emocionales y crear un aula con cerebro. Editorial Brujas
- Sánchez, D. (1986). *La aventura de leer*. Serie Perulibros.
- Schenke, E. y Pérez, M. (2018). Un abordaje teórico de la investigación cualitativa como enfoque metodológico. *Acta Geográfica, Boa Vista*, 12(30), 227-233.
- Silva, R. (2003). La lectura: una práctica cultural. Debate entre Pierre Bourdieu y Roger Chartier. *Revista Sociedad y Economía*, 4, 161-175. <https://www.redalyc.org/pdf/996/99617936017.pdf>
- Silveira, E. (2013). La lectura como práctica sociocultural y herramienta para lograr la equidad social a partir de la enseñanza. Discusión acerca la enseñanza de la lectura *Cuadernos de Investigación Educativa*, 4(19), 105-113. <https://www.redalyc.org/pdf/4436/443643892007.pdf>
- Solé, I. (2006). *Estrategias de Lectura*. Barcelona, España. Ediciones GRAO
- Valencia, M. y Rodríguez, D. (2019) Interacción icono-verbal y recepción de libros álbum: desafíos de la lectura en básica primaria. *Sophia*, 15 (1), 48-59. <http://dx.doi.org/10.18634/sophiaj.15v.1i.712>
- Van Dijk, T. (1978). *La ciencia del texto*. Paidós
- Villarreal, S. (2022). Diseño y evaluación de una propuesta de formación docente en Blended Learning y Pedagogía de Géneros Textuales para la enseñanza de la comprensión lectora en educación superior [Tesis doctoral, Universidad del Norte].
- Zhang, J. (2022). The influence of Piaget in the field of learning science. *Higher Education Studies*, 12(3), 162-168. <https://doi.org/10.5539/hes.v12n3p162>
- Zuleta, E. (1985). *Sobre la idealización de la vida personal y colectiva*. Procultura.

Anexos

Anexo 1 Formato de Consentimiento informado



Universidad Pontificia Bolivariana

Aportes al proceso de comprensión lectora de estudiantes de básica primaria y media académica a través de una estrategia psicopedagógica en la implementación de los derechos básicos de aprendizaje (DBA)

Formato de Consentimiento Informado

¿Cuál es el objetivo de este estudio?

Fortalecer el proceso de comprensión lectora, en el marco de la implementación de los derechos básicos de aprendizaje (DBA), a través de una estrategia psicopedagógica con estudiantes de segundo de básica primaria y décimo de la media académica de los colegios UPB, Marinilla, San Bartolomé la Merced y de la Institución Educativa Guillermo Gaviria Correa, Rionegro.

¿En qué consistiría su participación en este estudio?

Consiste en participar de 8 sesiones para fortalecer la comprensión lectora. Durante estas sesiones, se utilizarán diferentes estrategias psicopedagógicas que son acordes con los DBA, incluyendo discusiones en grupo y otras actividades interactivas relacionadas con los textos a trabajar.

¿Cuáles son los riesgos por participar en este estudio?

Los riesgos del estudio son mínimos, pues la participación en las sesiones gira en torno a la lectura, lo cual puede ser beneficioso para el desempeño académico y el desarrollo personal del estudiante. Esto no genera afectaciones físicas o emocionales para los niños y niñas.

¿Alguien sabrá que está participando en este estudio?

Tanto los padres de familia como la institución educativa estarán al tanto de la participación de los estudiantes en esta investigación. Se garantiza que la información obtenida será utilizada exclusivamente con fines académicos y que únicamente podrán acceder los investigadores autorizados.

¿Su participación en este estudio es voluntaria?

Cada uno de los sujetos de la muestra tiene la opción de retirarse de la investigación en cualquier momento, si llegaran a sentir que alguno de sus derechos está siendo vulnerado o si de alguna manera, su salud se estuviera viendo afectada. En tal caso, se procede a eliminar cualquier dato recopilado de dicho participante.

Consentimiento voluntario

Me han explicado el objetivo y todos los procedimientos del estudio y todas mis preguntas han sido respondidas. Entiendo que estoy invitado a hacer preguntas sobre cualquier aspecto durante el curso de este estudio y que esas preguntas serán respondidas por el equipo investigador. Entiendo que este proyecto está siendo supervisado por la Universidad Pontificia Bolivariana.

En caso de cualquier pregunta que tenga sobre mis derechos como participante en esta investigación será respondida contactando a Jeison Alfredo Beltrán Garzón, Ana María Garzón Montoya y Paula Cristina Muñoz Vargas

Al firmar este formato, del cual recibiré copia, acepto que mi hijo(a) participe en este proyecto de investigación permitiendo hacer uso de la información que se consigne mediante grabaciones en audio y fotografías.

Nombre del participante:

Nombre del acudiente:

Firma del acudiente

Fecha

Anexo 2 Instrumento INESMEDCOMPLEC

INSTRUMENTO NO ESTRUCTURADO PARA LA MEDICIÓN DE LA COMPETENCIA LECTORA DESDE LOS NIVELES DE COMPRENSIÓN (INESMEDCOMPLEC)

1. Descripción del Instrumento

El presente instrumento tiene por objetivo valorar el nivel de comprensión lectora presente en los estudiantes de grado segundo del Colegio UPB Marinilla y la Institución Educativa Guillermo Gaviria Correa en Rionegro y del grado décimo del Colegio San Bartolomé La Merced en Bogotá, a través de textos que permitan dar cuenta del estado actual de los niveles de lectura literal, inferencial y crítico.

El material seleccionado y las correspondientes actividades se construyeron partiendo de los DBA de Lenguaje para el grado segundo, específicamente: 3) Identifica algunos elementos constitutivos de textos literarios como personajes, espacios y acciones. 4) Comprende diversos textos literarios a partir de sus propias vivencias. 6) Predice y analiza los contenidos y estructuras de diversos tipos de texto, a partir de sus conocimientos previos.

En el caso del grado décimo los DBA abordados son: 1) Asume una posición crítica y propositiva frente a los medios de comunicación masiva para analizar su influencia en la sociedad actual. 3) Caracteriza la literatura en un momento particular de la historia desde el acercamiento a sus principales exponentes, textos, temáticas y recursos estilísticos. 4) Formula puntos de encuentro entre la literatura y las artes plásticas y visuales. 6) Comprende diversos tipos de texto, asumiendo una actitud crítica y argumentando sus puntos de vista frente a lo leído. 8) Escribe textos que evidencian procedimientos sistemáticos de corrección lingüística y el uso de estrategias de producción textual.

Duración: 60 minutos

2. Descripción de la Población

En el grado segundo se solapan dos etapas del desarrollo, de acuerdo con lo que plantea Piaget (Pakpahan & Saragih, 2022), pues los infantes tienen entre 7 y 9 años (Icfes, 2022), lo que implica que están haciendo una transición de la etapa preoperacional (2 a 7 años) a la etapa de las operaciones concretas (7 a 11 años). Esto supone que los estudiantes hayan adquirido la función semántica que les permite comprender diversos fenómenos, ver una situación desde diferentes perspectivas y clasificar objetos en categorías (Congo et al., 2018; Pakpahan & Saragih, 2022). A su vez, estarían en el momento idóneo para introducirse en el desarrollo de la capacidad de abstracción, fortaleciendo los procesos de razonamiento.

Los alumnos de décimo grado se encuentran en el estadio de las operaciones formales (12 años en adelante), lo que les permite ordenar y clasificar el conocimiento para resolver problemas de manera más compleja. Pueden razonar hipotéticamente y deducir información con carácter aplicativo (Meece, 2000; Ramírez y Ramírez, 2018). En esta etapa, desarrollan una forma particular de pensamiento, pasando de lo real a lo abstracto, lo que les permite ejercitar la imaginación, reflexionar sobre situaciones hipotéticas y analizar argumentos. Además, adquieren

conocimientos tanto a través de la experiencia sensoriomotora como de las operaciones mentales más avanzadas (Cárdenas, 2019).

3. Instrucciones para la aplicación del instrumento

El INESMEDCOMPLEC ha sido diseñado para valorar el estado actual de los niveles de comprensión lectora. En consonancia, la prueba se divide en tres momentos, cada uno con preguntas puntuales, para un total de 10 reactivos.

Las lecturas que se han elegido corresponden al nivel cognitivo propio de este grupo etario y por lo tanto, los estudiantes están en capacidad de resolver de manera individual la prueba, con una intervención mínima del evaluador.

A. Nivel Literal

En este nivel se considera un elemento importante:

- La capacidad para acceder y recuperar información, a través de la localización de datos precisos.

Grado Segundo

- Material: ficha de lectura con preguntas.
- Instrucción: se les indica a los estudiantes que se compartirá una ficha con una lectura (Anexo 1) y que deben colorear el dibujo según la instrucción, responder las preguntas y además, subrayar la localización de la información en el texto.

B. Nivel Inferencial

En este nivel se consideran dos elementos importantes:

- El estudiante puede establecer relaciones entre diferentes partes del texto para inferir información o llegar a conclusiones frente a aspectos que no están escritos
- El lector es capaz de completar el texto haciendo uso de su pensamiento.

Grado Segundo

- Material: ficha de secuenciación y preguntas.
- Instrucción: se les indica a los estudiantes que se compartirá una ficha con imágenes (Anexo 2) que deben ordenar para luego contestar unas preguntas.

C. Nivel crítico

En este nivel se considera un elemento importante:

- Reflexionar y valorar, es decir, relacionar lo leído con la experiencia previa, pues a partir de este se genera nuevo conocimiento.

Grado Segundo

Instrucción:

A partir de la Ficha 2 se introducirá una pregunta abierta que movilice la reflexión sobre la trama de la historia.

- Si te pasara lo mismo que a Santiago, ¿cómo te sentirías y por qué?
- Si te pasara lo mismo que a Santiago, ¿qué harías para resolver el problema?

Dicha respuesta será grabada en audio, considerando que el dominio del código escrito que tienen los estudiantes en el grado segundo aún es limitado.

Para cerrar la actividad se agradece a los estudiantes su participación y se les felicita por el trabajo realizado.

Grado Segundo

Ficha 1

Nombre: _____

Realiza la siguiente lectura. Después de leer colorea el dibujo. Luego de colorear, contesta las preguntas y señala en el texto donde están las respuestas.

RAMÓN MI LEÓN



LEE:

Este es mi león.
 Mi león se llama Ramón.
 Él es de color amarillo.
 Ramón es muy comelón.
 A él le gusta rugir y comer carne.

CONTESTA LAS SIGUIENTES PREGUNTAS:

1. ¿Quién es Ramón? _____
2. ¿De qué color es Ramón? _____
3. ¿Cómo es Ramón? _____
4. ¿Qué le gusta a Ramón? _____

Ficha 2

10

8. ¡Que historia tan mal contada!

Mira bien los dibujos y ordénalos para que la historia quede bien contada.

The illustrations are arranged in a 2x3 grid. Each illustration shows a boy in a red cap and a yellow and white striped shirt. In A, he is sitting on the sand with a blue bucket. In B, he is walking with the bucket. In C, he is playing in the water. In D, he is sitting on the sand with the bucket. In E, he is sitting on the sand with the bucket. In F, he is walking with the bucket.

Nota. Ficha de secuenciación. Fuente ¡A que te cojo ratón! Para jugar y pensar (p. 10), L. Mejía, C. Bernal y Fundación Secretos para contar (2014), La Vaca Colorada. Material educativo de distribución gratuita.

Nombre: _____

CONTESTA LAS SIGUIENTES PREGUNTAS:

1. Si la ola no hubiera dañado el castillo, ¿Qué crees que haría el niño?
 - A. Construiría un castillo más grande.
 - B. Estaría feliz y disfrutaría de su castillo.
 - C. Invitaría a sus amigos a jugar.
 - D. Lloraría porque las olas no dañaron su castillo.

 2. ¿Cómo podrías evitar que la ola no derrumbara el castillo de arena?
 - A. Haciendo el castillo dentro del mar.
 - B. Construyendo el castillo retirado del mar, donde el agua no lo pueda alcanzar.
 - C. Poniendo piedras al rededor del castillo.
 - D. Manteniendo el balde en su lugar para que la ola no moje la arena.

 3. ¿Según lo que ves en las imágenes cómo crees que se sintió Santiago?
 - A. Feliz
 - B. Molesto
 - C. Alegre
 - D. Tranquilo

 4. ¿Por qué crees que gritó Santiago?
 - A. Porque vio el barco.
 - B. Porque vio la ola venir hacia él.
 - C. Porque lo pellizcó un cangrejo.
 - D. Porque encontró un caracol.

 5. ¿Qué título le pondrías a esta historia?
-

Grado Décimo

RESPONDA LAS PREGUNTAS 1 Y 2 DE ACUERDO CON LA SIGUIENTE INFORMACIÓN

DEFENSA DE LA FIESTA BRAVA

Jorge Nacif

La *fiesta de los toros* es uno de los espectáculos más antiguos de la humanidad, sus primeros antecedentes datan de la antigua Grecia. Desde entonces, este juego tuvo muchos detractores. Los que están en contra de la fiesta, argumentan que se "tortura" al toro con las banderillas, y claro, que la res es muerta en el ruedo.

Sin embargo, creo que los opositores no entienden en lo más mínimo lo que es el toreo. La tauromaquia es, ante todo, un arte pues posee dos características fundamentales: la estética y la técnica, aunque el arte es un concepto subjetivo, casi siempre cumple con estos dos elementos. Pero el arte del toreo tiene algo más: el peligro. Decía David Silveti que el don más generoso de un artista es poner en juego la vida misma.

Para los que no sepan, los puyazos que dan los picadores tienen un objetivo claro. La carne del toro se come y como esta se contamina por la adrenalina, el puyazo sirve para descongestionar al toro, mientras sangra, se va purificando. Por otra parte, la muerte del toro debe ser entendida como algo natural, toda vida termina en la muerte, la única certeza que tenemos siempre.

Finalmente se habla de los derechos de los animales, bueno, esto se oye bien pero es una falacia, el término de derecho es un concepto meramente humano. Lo importante en una sociedad es garantizar los derechos de los hombres.

Olé...

Adaptado de: Nacif, Jorge. "Defensa de la fiesta brava". Disponible en: <http://de10.com.mx/detalle416.html>
Tomado de Módulo de Lectura Crítica (p. 6) por Icfes Saber Pro, 2018.

1. Jorge Nacif presenta argumentos erróneos para respaldar su idea principal sobre la defensa de tauromaquia cuando dice:
 - A. La tauromaquia puede ser considerada un arte por algunas personas y para otras no.
 - B. David Silveti fue un torero famoso que desde su experiencia la tauromaquia se convierte en diversión y entretenimiento.
 - C. La historia muestra que aunque han existido acusadores de la tauromaquia, sin embargo, no ha impedido que ella continúe por su carácter de bello.
 - D. Demostrar que el toro, al igual que todos los seres vivos debe morir, ya que los derechos sólo pertenecen a los seres humanos.

2. En el texto, según el autor, los que se oponen a la tauromaquia no:
 - A. Admiten la experiencia del torero David Silveti.
 - B. Reconocen el toreo como arte.
 - C. Entienden que la tortura del animal hace parte del show.
 - D. Aceptan que la muerte de los toros hace parte de la naturaleza animal.

RESPONDA LAS PREGUNTAS 3 Y 4 DE ACUERDO CON LA SIGUIENTE INFORMACIÓN



3. Considere el siguiente enunciado: Los envases de Tetra Pak están hechos para cuidar y proteger el medio ambiente. "No olvides reciclar y preservar la naturaleza. Todo está en tus manos". Este texto induce al lector a pensar:
- A. Si no se utilizan envases Tetra Pak, los alimentos no se conservarán frescos.
 - B. Debido a que el Tetra Pak está hecho de materiales reciclables, la leche es más saludable, incluso con porcentaje de 92.
 - C. Los productos que están empacados en tarritos tienen una vida más útil.
 - D. Los envases de tetra Pak conservan los alimentos y cuidan el medio ambiente de la contaminación.
4. El mensaje que el publicista quiere mostrar al poner la vaca junto a la niña y al referirse a la bondad de las cajas de Tetra Pak se refiere a:
- A. Si no usas envases de Tetra Pak no reciclas.
 - B. No hay como llevar una leche fresca, directamente del campo.
 - C. La leche de vaca se mantiene gracias a las cajas de Tetra Pak.
 - D. Las cajas están hechas para proteger tu salud.

RESPONDA LAS PREGUNTAS 5 AL 8 DE ACUERDO CON LA SIGUIENTE INFORMACIÓN

Antes de Cervantes la novela pretendió siempre que sus ficciones eran verdad y le exigió al lector que las creyera por un acto de fe. Ese fue su gran precepto, la afirmación de su veracidad, así como la tragedia tuvo el suyo, el de la triple unidad de tiempo, espacio y tema. Vino Cervantes e introdujo en el *Quijote* un nuevo gran principio literario, el principio terrorista del libro que no se toma en serio y cuyo autor honestamente nos dice que lo que nos está contando es invento y no verdad. Lo cual es como negar a Dios en el Vaticano. Por algo pasó Cervantes cinco años cautivo en Argel. De allí volvió graduado de terrorista summa cum laude. Y así el cristiano bañado en musulmán, en el *Quijote* se da a torpedear los cimientos mismos del edificio de la novela, su pretensión de veracidad. Cuatrocientos años después el polvaredón que levantó todavía no se asienta. ¡Cuáles torres gemelas! Esas son nubes de antaño disipadas hogaño.

Total, la novela no es historia. La novela es invento, falsedad. La historia también, pero con bibliografía. En cuanto a don Quijote, creyente fervoroso en la letra impresa y para quien Amadís de Gaula ha sido tan real como Ruy Díaz de Vivar, las confunde ambas. A él no le cabe en la cabeza que un libro pueda mentir. A mí sí. Para mí todos los libros son mentira: las biografías, las autobiografías, las novelas, las memorias, Suetonio, Tácito, Michelet, Dostoievski, Flaubert... ¡Ay, dizque "*Madame Bovary c'est moi!*"! ¿Cómo va a ser Flaubert Madame Bovary si él es un hombre y ella una mujer?

Michelet miente y Flaubert doblemente miente. Una de nuestras grandes ficciones es llamar a nuestra especie homo sapiens. No. Se debe llamar Homo alalus mendax, hombre que habla mentiroso. La palabra se inventó para mentir, en ella no cabe la verdad. El hombre es un mentiroso nato y la realidad no se puede apresar con palabras, así como un río no se puede agarrar con las manos. El río fluye y se va, y nosotros con él.

Fernando Vallejo "El gran diálogo del Quijote"

5. Según el autor que significó la vida de Cervantes para la literatura universal.
 - A. Un suceso que revolucionó la naturaleza de la novela
 - B. Un nuevo paradigma donde la verdad sale a relucir en la novela de la época.
 - C. Un autor que desvirtuó la literatura le dio erróneamente un nuevo rumbo
 - D. Un nuevo género de la novela realista.

6. En el texto las siguientes palabras "antaño" y "hogaño" indican una relación de:
 - A. Tiempo: la historia
 - B. Espacio: algún lugar en el ayer
 - C. Adverbial: cómo y cuándo.
 - D. Tiempo: el pasado y el presente

7. De acuerdo con lo dicho por el autor acerca de la historia podemos afirmar que:
 - A. La literatura nunca puede mentir, pero la historia puede.

- B. La literatura y la historia no pueden mentir.
 - C. La literatura y la historia siempre están equivocadas.
 - D. La literatura crea historias ficticias que la realidad no puede crear
8. En el párrafo tres, el autor afirma lo siguiente: "la palabra se inventó para mentir, en ella no cabe la verdad". Dicha expresión se refiere a:
- A. Las letras no pueden abarcar la realidad ni mucho menos decir la verdad.
 - B. El hombre es un mentiroso por eso no conoce la verdad.
 - C. La realidad escapa de la ficción.
 - D. La verdad no se puede conocer.

RESPONDA LAS PREGUNTAS 9 Y 10 DE ACUERDO CON LA SIGUIENTE INFORMACIÓN

NUEZ DE ORO



La linda María, hija del guardabosque, encontró un día una nuez de oro en medio del sendero.

-Veo que has encontrado mi nuez. Devuélvemela - dijo una voz a su espalda. María se volvió en redondo y fue a encontrarse frente a un ser diminuto, flaco, vestido con jubón carmesí y un puntiagudo gorro. Podría haber sido un niño por el tamaño, pero por la astucia de su rostro comprendió la niña que se trataba de un duendecillo.

-Vamos, devuelve la nuez a su dueño, el Duende de la Floresta -insistió, inclinándose con burla.

-Te la devolveré si sabes cuántos pliegues tiene en la corteza. De lo contrario me la quedaré, la venderé y podré comprar ropas para los niños pobres, porque el invierno es muy crudo.

-Déjame pensar..., ¡tiene mil ciento y un pliegues!

María los contó. ¡El duendecillo no se había equivocado! Con lágrimas en los ojos, le alargó la nuez.

-Guárdala - le dijo entonces el duende-: tu generosidad me ha conmovido. Cuando necesites algo, pídeselo a la nuez de oro. Sin más, el duendecillo desapareció.

Misteriosamente, la nuez de oro procuraba ropas y alimentos para todos los pobres de la comarca. Y como María nunca se separaba de ella, en adelante la llamaron con el encantador nombre de "Nuez de Oro".

9. María encuentra la nuez de oro en...

- A. En el árbol
- B. En la selva
- C. En el camino

10. El duende entrega la nuez de oro a la niña porque...

- A. Contaba con muchas opciones y esa ya no le interesaba.
- B. Ella le había regalado un dulce.
- C. La generosidad de la niña era muy grande.

Anexo 3 Formato de planeación



Aportes al proceso de comprensión lectora de estudiantes de básica primaria y media académica a través de una estrategia psicopedagógica en la implementación de los derechos básicos de aprendizaje (DBA)

CARRUSEL LECTOR

Docente	Grado	Tema	Fecha	Duración


LOGROS

RECURSOS

DESCRIPCIÓN DE LA SESIÓN

Momento	Estrategia	Descripción
Para conversar	Estrategias didácticas	
Para imaginar	Estrategias de aprendizaje	
Para resumir	Estrategias de evaluación	

Anexo 4 Formato de bitácora

		Aportes al proceso de comprensión lectora de estudiantes de básica primaria y media académica a través de una estrategia psicopedagógica en la implementación de los derechos básicos de aprendizaje (DBA)	
		ESTRATEGIA DE INTERVENCIÓN “CARRUSEL LECTOR”	
Nombre del investigador:			
Semana N°:		Tema:	
Fecha:		Objetivo del encuentro:	
Hora:		Descripción de la actividad:	