



**MOVILIZACIÓN DE PROCESOS DE LECTURA INFERENCIAL A TRAVÉS DEL
USO DE TEXTOS ACADÉMICOS DE CIENCIAS NATURALES QUE USAN LA
DESCRIPCIÓN COMO MODO DE ORGANIZACIÓN DISCURSIVA**

(Secuencia didáctica, aplicada a niños de grado cuarto de la Institución Educativa

Isaías Gamboa, Sede Isaías Gamboa)

FRANCY LILIANA MAYOR RIVERA

UNIVERSIDAD ICESI

ESCUELA DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN

CALI

2018



**MOVILIZACIÓN DE PROCESOS DE LECTURA INFERENCIAL A TRAVÉS DEL
USO DE TEXTOS ACADÉMICOS DE CIENCIAS NATURALES QUE USAN LA
DESCRIPCIÓN COMO MODO DE ORGANIZACIÓN DISCURSIVA**

**(Secuencia didáctica aplicada a niños de grado cuarto de la Institución Educativa Isaías
Gamboa, Sede Isaías Gamboa)**

Elaborado por

FRANCY LILIANA MAYOR RIVERA

Trabajo de grado para obtener el título de Magíster en Educación

Director del trabajo de grado

JUAN CAMILO ZÚÑIGA AMAYA

Mg. Lingüística y español

UNIVERSIDAD ICESI

ESCUELA DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN

CALI

2018

DEDICADO A

Mi familia:

Mi esposo y mis hijas,
que con su amor y paciencia
me dieron la energía para continuar.

A mi madre y mis hermanas:
que siempre mantuvieron firme
su fe en mi capacidad para
culminar con éxito esta tarea.

¡Los amo!

AGRADECIMIENTOS A

Dios por permitirme vivir esta experiencia, que ha traído tan maravillosos aprendizajes a mi vida.

Mi tutor, el profesor Juan Camilo Zúñiga A., por la dedicación, esmero y paciencia con la que ha asesorado mi trabajo.

Mis estudiantes de grado 4° que emprendieron conmigo el aprendizaje y siempre mantuvieron su curiosidad por mis avances en la universidad.

Tabla de contenido

	Pág.
Resumen	9
Introducción	11
Capítulo 1 Problema	12
1.1. Planteamiento del problema	12
1.2. Pregunta de investigación	15
Capítulo 2 Justificación	16
Capítulo 3 Objetivos	19
3.1. Objetivo general	19
3.2. Objetivos específicos	19
Capítulo 4 Marco conceptual	20
4.1. ¿qué es leer desde el enfoque sociocultural?	20
4.2. El proceso eje de nuestra investigación: El proceso de comprensión	24
4.3. Conocer las características de los niveles de lectura, algo necesario para llegar a nuestra meta	26
4.3.1. Nivel literal de lectura	27
4.3.2. Nivel inferencial de lectura	28
4.3.3. Nivel crítico intertextual de lectura	29
4.4. La inferencia como motor de la comprensión de lectura	30
4.4.1. Inferencias tipo I	31
4.4.2. Inferencias tipo II	32
4.4.3. Inferencias tipo III	32
4.4.4. Inferencias tipo IV	32
4.4.5. Inferencias tipo V	33
4.5. La mediación del profesor y su papel en la comprensión de lectura	33

4.5.1. Las estrategias de comprensión lectora como mecanismo para provocar inferencias.....	33
4.5.1.1. Estrategias antes de la lectura	35
4.5.1.1.1. ¿qué quiero lograr leyendo este texto? Fijarse un propósito de lectura.....	35
4.5.1.1.2. ¿Qué sabemos sobre el texto? Activar los conocimientos previos	36
4.5.1.1.3. ¿De qué creemos que se tratará el texto? Establecer predicciones sobre el texto ...	37
4.5.1.1.4. ¿Qué quiero que el texto me responda? Promover preguntas a partir del texto.....	37
4.5.1.2. Estrategias durante la lectura.....	38
4.5.1.2.1. ¿Cuál es la respuesta a la pregunta que elaboré? Verificar si el texto responde la pregunta propuesta.....	38
4.5.1.2.2. ¿Qué es lo que no comprendo del texto? Aclarar posibles dudas.....	39
4.5.1.2.3. ¿Qué hago si no comprendo? Tomar decisiones.	40
4.5.1.3. Estrategias después de la lectura.....	40
4.5.1.3.1. ¿Qué es lo más importante que dice el texto? Establecer la idea principal.....	40
4.5.1.3.2. ¿De qué se trata este texto? Elaborar y organizar el conocimiento.....	41
4.6. Los textos descriptivos como modo de organización discursiva.....	42
Capítulo 5 Diseño metodológico.....	45
5.1. Tipo de investigación.....	45
5.2. Contexto de la investigación.....	46
5.3. Sujetos de la investigación y muestra.....	46
5.4. Sistematización, reflexión sobre la práctica para producir conocimiento.....	48
5.5. La secuencia didáctica como configuración.....	48
5.6. Categorías de análisis.....	49
Capítulo 6 Análisis de la intervención.....	51
6.1. Prueba diagnóstica. ¿qué encontramos?	52

6.1.1. El diagnóstico inicial: la prueba escrita	52
6.1.2. Conversatorio con los estudiantes	53
6.1.3. Los estudiantes reflexionan sobre su proceso de comprensión lectora	54
6.1.4. Es posible leer por placer en la escuela	57
6.2. La movilización de la comprensión lectora a partir de la mediación intencionada del maestro	58
6.2.1. La mediación: estrategias antes de leer, preparándonos para la lectura	58
6.2.1.1. Fijarse un propósito de lectura. ¿qué quiero lograr leyendo este texto?.....	58
6.2.1.2. Activar los conocimientos previos. ¿qué sabemos sobre el texto?.....	61
6.2.1.3. Establecer predicciones sobre el texto. ¿de qué creen que se tratará el texto?.....	63
6.2.1.4. Promover preguntas a partir del texto. ¿qué quiero que el texto me responda?.....	64
6.2.2. La mediación: estrategias durante la lectura, comprendiendo	66
6.2.2.1. Verificar si el texto responde a la pregunta propuesta. ¿cuál es la respuesta a la pregunta que elaboré?	70
6.2.2.2. Aclarar posibles dudas. ¿qué es lo que no comprendo del texto?.....	71
6.2.2.3. Tomar decisiones. ¿qué hago si no comprendo?.....	76
6.2.3. La mediación: estrategias después de la lectura, reflexionando la comprensión ...	79
6.2.3.1. Establecer la idea principal. ¿qué es lo más importante que dice el texto?.....	79
6.2.3.2. Elaborar y organizar el conocimiento. ¿de qué se trata este texto?	82
6.3. La prueba de salida	84
Conclusiones	87
Referencias bibliográficas	89
Anexos	91

Lista de cuadros

Cuadro 1. Estrategias de lectura de Isabel Solé.....	35
Cuadro 2. Una mirada a la secuencia didáctica.....	51

Lista de tablas

Tabla 1. Resultados prueba diagnóstica.....	52
Tabla 2. Resultados prueba final.....	84

Lista de imágenes

Imagen 1. Acciones de un estudiante para comprender el texto.....	55
Imagen 2. Acciones de un estudiante para comprender el texto.....	55
Imagen 3. Acciones de un estudiante para comprender el texto.....	55
Imagen 4. Estudiantes leyendo por placer.....	57
Imagen 5. Estudiantes leyendo por placer.....	57
Imagen 6. Propósitos de lectura de un estudiante.....	60
Imagen 7. Estudiantes escribiendo estrategias antes de leer	66
Imagen 8. Escritura de ideas	80
Imagen 9. Escritura de ideas	80
Imagen 10. Escritura de ideas	80
Imagen 11. Escritura de ideas	80
Imagen 12. Escritura de ideas	81
Imagen 13. Escritura de ideas	81
Imagen 14. Escritura de ideas	83

Resumen

La presente investigación es de tipo cualitativo – interpretativo y consiste en el diseño, implementación y evaluación de una secuencia didáctica en el área de Lenguaje con el propósito de movilizar los procesos de comprensión inferencial en los estudiantes de cuarto grado de Básica Primaria en la sede principal de la Institución Educativa Isaías Gamboa de la ciudad de Cali.

El proceso de lectura atraviesa todas las áreas del conocimiento y, por lo tanto, es necesario que todos los estudiantes lo desarrollen desde cada una de ellas para que tengan mejores oportunidades de generar de igualdad y una verdadera democracia en la sociedad donde viven.

La lectura como práctica sociocultural les dará herramientas que les permitan acceder a la construcción del conocimiento y es en el entorno escolar desde donde deben aprender a leer las líneas, entre líneas y tras las líneas. Esta investigación se encarga de enseñar estrategias de lectura a los estudiantes de manera mediada, intencionada, planeada, para movilizar en ellos sus procesos de lectura inferencial.

Palabras claves: inferencias, estrategias de lectura, secuencia didáctica, práctica reflexiva, lectura sociocultural, lectura en Ciencias Naturales, textos descriptivos, lenguaje.

Abstract

The present investigation is of qualitative - interpretative type and consists of the design, implementation and evaluation of a didactic sequence with the purpose of mobilizing the processes of inferential comprehension in the students of fourth grade of Primary in the main headquarters of the Educational Institution Isaias Gamboa of the city of Cali.

The reading process goes through all areas of knowledge and, therefore, it is necessary for all students to develop it from each of them so that they have better opportunities to generate equality and true democracy in the society where they live.

Reading as a sociocultural practice will give them tools that allow them to access knowledge construction and it is in the school environment where they must learn to read the lines, between lines and behind the lines. This research is responsible for teaching reading strategies to students in a mediated, intentional, and planned way, in order to mobilize their inferential reading processes.

Key words: inferences, reading strategies, didactic sequence, reflexive practice, sociocultural reading, reading in Natural Sciences, descriptive texts, language.

Introducción

Para esta investigación leer es un proceso en el que un lector le da sentido a cada texto teniendo en cuenta el género del mismo. Este proceso debe ocurrir en todas las áreas del conocimiento, debe ser mediado por estrategias de lectura y a su vez debe considerar siempre las prácticas socioculturales en las cuales están enmarcados los textos que se leen y su importancia para la construcción de una verdadera democracia y ejercicio de la ciudadanía de los individuos.

En este orden de ideas para que los estudiantes logren hacer una apropiada lectura desde la perspectiva sociocultural es necesario entonces que primero dominen la comprensión de lectura.

Es así como, en las siguientes páginas encontraremos un marco conceptual que da sustento a la investigación, pasando desde qué es leer desde un enfoque sociocultural, hasta el proceso de comprensión lectora y sus niveles desde la perspectiva de varios autores. Igualmente, veremos que una configuración didáctica como la secuencia didáctica sumada a la mediación de la maestra que desde su rol enseña estrategias de lectura provoca la movilización de los procesos inferenciales de lectura en su grupo de estudiantes, todo lo anterior enmarcado dentro de una práctica reflexiva como metodología.

Después, en el capítulo de análisis se describe la implementación de la secuencia didáctica, y las reflexiones que genera en torno a la práctica de aula y la movilización de los procesos inferenciales de los estudiantes que participaron de la investigación.

Finalmente, en el capítulo de conclusiones encontramos respuesta a la pregunta de investigación orientada a los objetivos de investigación, señalando cómo se desarrolló el proceso de movilización de los procesos inferenciales de lectura en los estudiantes, cuáles fueron los elementos claves de dicho proceso y, además, las reflexiones desde el punto de vista de la maestra que realizó la investigación.

Capítulo 1 Problema

1.1. Planteamiento del problema

Hasta hace dos años la Institución Educativa Isaías Gamboa, ubicada en la comuna 1 de la ciudad de Cali, profesaba una pedagogía activa que solo se podía observar en la práctica de algunos docentes. Frente a dicha situación el consejo de maestros decidió cambiar el modelo pedagógico de escuela activa a crítico social y se delegó a cada docente la tarea de cualificarse en el mismo. Esto dio como resultado que en la práctica docente no haya lineamientos comunes pues cada uno aplica el modelo como lo entiende.

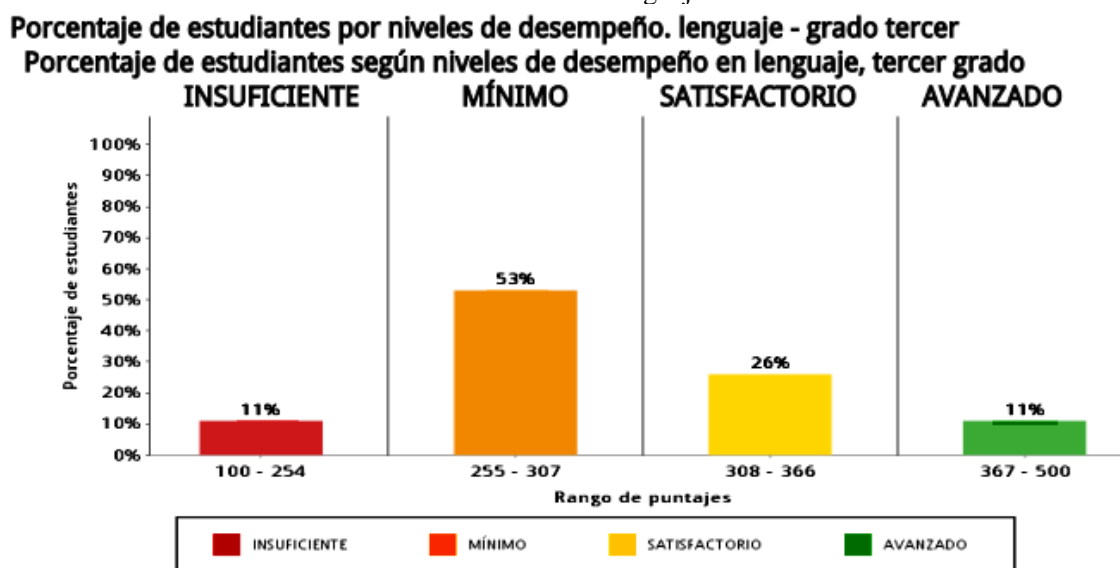
Si se compara la planeación con lo que se realiza en clase, se encontrará que no existe correspondencia total. Esto supone un problema en la práctica pues desde los directivos de la institución se pretende que todos los estudiantes según su grado y área estén estudiando el mismo contenido y para asegurarse de ello se deben aplicar obligatoriamente las mismas pruebas de selección múltiple al finalizar cada periodo académico.

Dichas pruebas deben ser tipo SABER, es decir, que midan competencias en los estudiantes tal como lo establece el Ministerio de Educación Nacional. La dificultad surge cuando los docentes no poseen la cualificación para diseñarlas, entonces se tiende a evaluar el aprendizaje memorístico de contenidos, pero no por competencias. Además, las preguntas buscan evaluar el nivel literal de lectura olvidando el inferencial y el crítico intertextual.

Una de las consecuencias de lo anterior, fue que los resultados de las pruebas SABER publicados por el ICFES no fueron los mejores. Para el área de Lengua Castellana, área de nuestro interés, la mayoría de los estudiantes del grado tercero de primaria de la institución educativa en el año 2016 obtuvo un nivel mínimo (ICFES, 2017).

A continuación, se presenta la Gráfica 1, la cual contiene dichos resultados. En ella se puede observar que el 53% de los estudiantes se encuentra en un nivel mínimo, mientras que tan solo el 26% están en satisfactorio y el 11% en avanzado. Es preocupante ver que el otro 11% de los estudiantes se ubica en un nivel insuficiente.

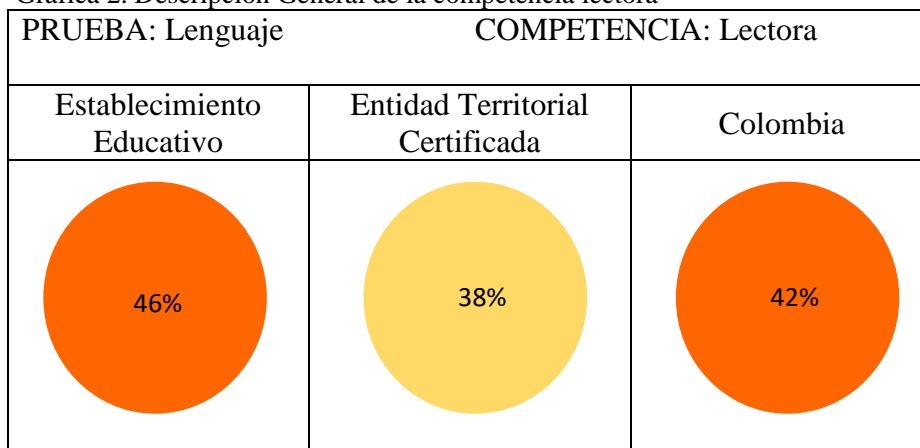
Grafica 1. Resultados Pruebas Saber Grado Tercero Lenguaje 2016



Fuente: ICFES Interactivo

Los resultados de las pruebas saber del 2016 fueron el insumo para determinar el índice sintético de calidad (ISC) para el mismo año. Este índice clasifica a los estudiantes en un semáforo de colores según sus puntajes en la última prueba saber. Los resultados en la competencia lectora (que interesa a esta investigación) se presentan en la Gráfica 2. Ellos indican que el 46% de los estudiantes NO contestó correctamente las preguntas correspondientes a la competencia Lectora en la prueba de Lenguaje, estando por debajo del índice de aprobación local y nacional (M.E.N., 2016)

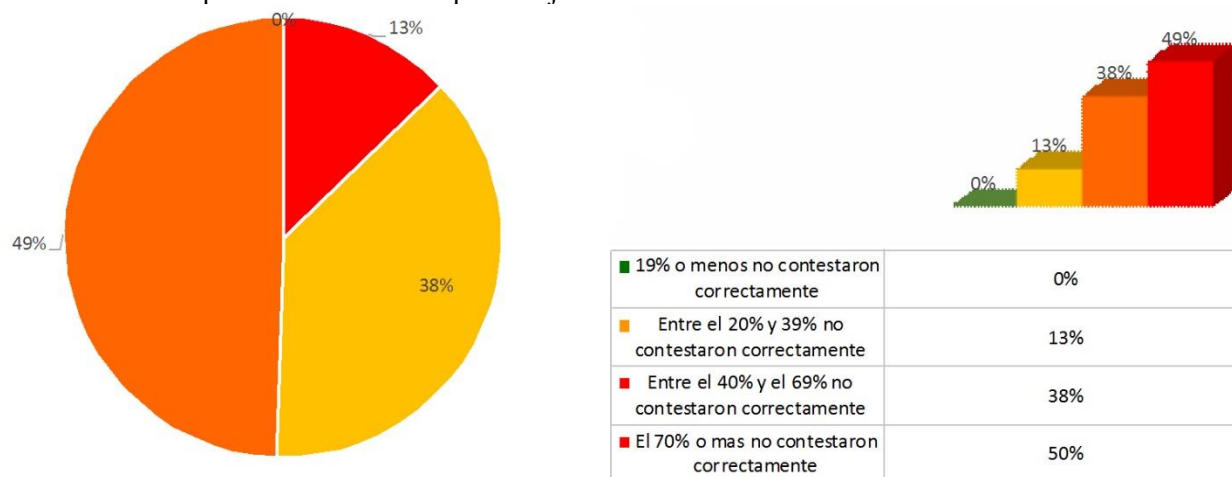
Gráfica 2. Descripción General de la competencia lectora



Fuente. Colombia aprende Siempre Día-e

Con relación a los aprendizajes, el ISC muestra resultados poco optimistas, pues la mayoría de los estudiantes del grado tercero en el 2016 no estaban identificando, recuperando, evaluando ni reconociendo la información y la estructura implícita o explícita en el texto o situación comunicativa (M.E.N., 2016). Esto lo vemos expresado en la Gráfica 3, de descripción de los aprendizajes. En ella el ISC expresa que, de los aprendizajes evaluados en la competencia lectora, la institución educativa tiene el 13% de los aprendizajes en rojo, el 50% en naranja, el 38% en amarillo y el 0% en verde.

Gráfica 3. Descripción General de los aprendizajes



Fuente. Colombia aprende Siempre Día-e

Lo anterior tiene relación directa con los niveles de comprensión lectora. Los resultados de las pruebas SABER y el índice sintético de calidad (ISC) del 2016 como lo podemos observar en

la Gráfica 1, muestran que un poco más de la mitad de los niños de la Institución Educativa Isaías Gamboa de tercero de primaria solo alcanzan niveles mínimos de lectura literal, siendo esto una dificultad muy grande pues si un niño no comprende los textos escritos que se le presentan no podrá dar cuenta de lo que está escrito, su aprendizaje no será el esperado y además, su relación con el mundo se verá afectada pues él debe relacionarse constantemente con los textos escritos en su vida cotidiana. Se ha observado en la práctica que los estudiantes que adolecen de niveles satisfactorios de comprensión de lectura tienen muchas dificultades en el alcance de las metas propuestas para las diferentes áreas. Si bien los resultados de las pruebas son poco alentadores, observamos que nuestra investigación es importante porque puede apuntar a mejorar los niveles de comprensión inferencial, dado que la lectura literal tiene un alcance mínimo en poco más de la mitad de los evaluados.

De acuerdo a lo planteado hasta aquí nuestro siguiente paso es formular la pregunta de investigación.

1.2. Pregunta de investigación

¿Cómo movilizar los procesos de comprensión inferencial de los estudiantes de cuarto de primaria de la Institución Educativa Isaías Gamboa-Sede Isaías Gamboa usando textos académicos de Ciencias Naturales que emplean la descripción como modo de organización discursiva?

Capítulo 2 Justificación

Los resultados de las pruebas SABER para el grado tercero en el 2016 y la interpretación que hace de ellos el Índice Sintético de Calidad (ISC) del mismo año muestran que los niños de la IEO Isaías Gamboa no están alcanzando los niveles de lectura esperados pues se encuentran por debajo de los resultados del orden territorial y nacional.

Si bien en la institución educativa el plan de área de humanidades propone que la lectura sea concebida en el aula como un proceso significativo, se ha encontrado que los resultados en el desarrollo de la competencia lectora en la práctica de aula son similares a los de las pruebas SABER; los estudiantes solo dan cuenta de la lectura en un nivel literal. Esto sucede posiblemente porque las didácticas de su enseñanza aún piden repetir literalmente lo que está escrito en los textos o responder preguntas a partir de su contenido sin enseñar a los estudiantes estrategias que les permitan acercarse a los ellos.

También, se cuenta con un plan lector que en la práctica de aula no se lleva a cabo. Este va de la mano con el momento de lectura libre que está pensado con el propósito de cultivar el placer de leer y que debería iniciar cada jornada escolar. Dicho momento debe mostrar al maestro como modelo de lectura, para que los estudiantes tengan un buen referente a imitar. Se supone que cada maestro al iniciar su clase debe leer con sus estudiantes, preferiblemente compartiéndoles un texto regalo, pero por diferentes motivos como, por ejemplo: los cambios de clase, las interrupciones por circunstancias que se presentan con otros estudiantes, o porque los maestros deben atender las situaciones disciplinarias en ausencia del Coordinador de la sede esto no se está efectuando como se requiere. Con respecto a lo anterior, cabe resaltar que aún perdura la concepción de que solo se enseña a leer desde Lengua Castellana y nuestra investigación es un aporte para confirmar que se debe leer desde todas las áreas.

De acuerdo a lo anterior, para movilizar los niveles inferenciales de lectura en los estudiantes es necesario realizar cambios en la práctica docente ya que si los estudiantes no están alcanzando los aprendizajes esperados el sistema escolar debe realizar los ajustes necesarios para contribuir a su aprendizaje. Es todo el sistema educativo en general quien tiene la obligación de velar porque sus estudiantes logren el desarrollo de la comprensión lectora y sean individuos capaces de dar cuenta de lo que leen sin ayuda de otra persona, pero en últimas esto se relaciona directamente con los docentes pues son ellos quienes están en permanente contacto con los estudiantes y siguen el desarrollo de su proceso educativo frente a frente.

Todo el tiempo los seres humanos tienen contacto con la lectura tanto en la escuela como en su vida cotidiana. Pero es en este último entorno cuando el niño pone a prueba todo lo que debió aprender en las aulas. Y este aprendizaje está directamente relacionado con los niveles de comprensión lectora que tienen los estudiantes. Si un niño comprende lo que lee tendrá mejores probabilidades de aprender.

El grupo de estudiantes de cuarto de primaria de la Sede Educativa Isaías Gamboa de la comuna 1 en la ciudad de Cali necesita una intervención que les ayude a desarrollar sus procesos de comprensión inferencial. Esto podría llevarse a cabo enseñándoles estrategias de lectura que hasta el momento desconocen y que pueden usar, como lo plantea Isabel Solé (1998), antes, durante y después de la lectura.

Se propone trabajar sobre la movilización de los procesos de lectura inferencial porque según los resultados de las pruebas SABER los niños han mostrado avance en el nivel literal y se piensa que, si los niños manejan la información explícita e implícita de los textos y, además, pueden concluir a partir de ella se les facilitará hacer una lectura evaluativa, la cual tiene relación directa con el nivel ideal de lectura, el crítico intertextual.

Debe señalarse que hemos observado que a los estudiantes del grupo les gustan las Ciencias Naturales porque están directamente relacionadas con la vida. Sin embargo, se les dificulta la comprensión de textos descriptivos dirigidos al área. Por tal motivo, creemos que usar textos académicos del área de Ciencias Naturales que empleen la descripción como modo de organización discursiva puede contribuir a la movilización de los procesos de comprensión inferencial. Como lo señala Sanmartí (2002) “en todas las clases se habla, se escribe y se lee” (p.51).

Finalmente, es necesario considerar que los niños que se encuentran inmersos en contextos socio-económicos de alto riesgo como sucede con el grupo de estudiantes mencionado, tienen una gran probabilidad de seguir el círculo de pobreza, desigualdad y exclusión social en el que nacieron. Mejorar su comprensión lectora puede contribuir a la disminución de la brecha social que existe actualmente entre ellos y el resto de la sociedad que tiene mejores oportunidades.

Es factible que aquellos estudiantes que logren una buena comprensión lectora puedan continuar con estudios superiores pues tendrán mejores posibilidades de obtener puntajes altos en las pruebas que les aplica el Estado colombiano y por ende mejores probabilidades de acceso a la educación pública superior. Además, serán individuos que trabajen en la construcción de su propio conocimiento y aporten al entorno social y cultural donde viven.

Capítulo 3 Objetivos

3.1. Objetivo general

- Movilizar los procesos de comprensión inferencial de los estudiantes de cuarto de primaria usando textos académicos de Ciencias Naturales que emplean la descripción como modo de organización discursiva.

3.2. Objetivos específicos

- Caracterizar los niveles de comprensión lectora que presentan los estudiantes de cuarto de primaria.
- Diseñar e implementar una secuencia didáctica para movilizar los procesos de comprensión inferencial de los estudiantes de cuarto de primaria usando textos académicos de Ciencias Naturales que emplean la descripción como modo de organización discursiva.
- Evaluar los resultados de la implementación de la secuencia didáctica.

Capítulo 4 Marco Conceptual

Para darle sustento a nuestra investigación es necesario definir los conceptos fundamentales que servirán como soporte e hilo conductor a lo largo de la misma. Primero, abordaremos el concepto de lectura desde un enfoque sociocultural y el proceso en el cual nos centraremos: la comprensión. Segundo, considerando este proceso definiremos los niveles de comprensión lectora para precisar qué se espera de los estudiantes en términos de comprensión, haciendo énfasis en los niveles de lectura inferencial propuestos por el maestro Juan C. Ripoll. De igual manera, hablaremos de las estrategias de lectura que propone la maestra Isabel Solé para alcanzar la comprensión de lectura, y finalmente, veremos los textos descriptivos como modo de organización discursiva.

4.1. ¿Qué es leer desde el enfoque sociocultural?

Los seres humanos se comunican desde el momento del nacimiento, aprenden a hacerlo dentro de la oralidad. Los cuidadores enseñan a los niños la lengua de la cultura en la que nacieron y con ella toda la tradición oral de la misma, ella los hace pertenecer al mismo grupo social. Pero en el momento en que disponen escolarizarlos están decidiendo introducirlos de manera formal al aprendizaje de la lengua escrita.

Esta lengua escrita es interpretada por los seres humanos llevando a cabo un proceso que denominamos leer. En nuestra investigación se optará por la definición que de dicho proceso hace la maestra Solé: “leer es un proceso de interacción entre el lector y el texto, proceso mediante el cual el primero intenta satisfacer [...] los objetivos que guían su lectura” (1999, p. 17), lo anterior considera que existen dos condiciones para ello. Primero, debe haber un lector activo que procesa y examina el texto y segundo, este lector debe leer con un objetivo que oriente su lectura (Solé, 1999)

En general, cada persona desde su subjetividad y sus propias vivencias interpreta lo que significa esta acción y alrededor de ella existen muchos paradigmas erróneos. A pesar de que se han realizado numerosos estudios y propuestas para cambiarlos, el profesor Carlos Sánchez (2014) refiere varias concepciones que aún persisten al respecto, las cuales consideramos deberían ser superadas por todos los docentes. Las describiremos brevemente.

La primera se basa en la afirmación de que leer es decodificar, esto implica el conocimiento de las reglas del sistema alfabético escrito en su lengua materna, es decir, llevar a la oralidad lo que está escrito, sin considerar que leer es darle sentido a aquello que está en el texto. [...]La segunda concepción toma la lectura como un producto y no como un proceso. Esta concepción pide dar cuenta de lo que dice un texto sin que se dé una mediación, vista esta como la exigencia de enseñar estrategias de lectura que faciliten la comprensión del texto. (Sánchez L., 2014)

La tercera concepción se basa en la idea de que todos los textos se leen igual sin tener en cuenta cómo están escritos, el público a quien están dirigidos y los propósitos del autor. No hace distinción entre textos informativos y literarios, los cuales deben ser leídos considerando para los primeros una “lectura eferente, pública o denotativa” [...] y para los segundos considerando una “lectura estética o connotativa, basada en las reacciones emocionales que suscitan estos textos”. (Sánchez L., 2014, p.16)

Y finalmente, la cuarta concepción afirma que solo que lee en clase de lenguaje sin considerar que se lee desde todas las áreas y que las dificultades que los estudiantes tienen en las áreas diferentes a Lengua Castellana tienen que ver con el poco desarrollo de sus competencias lectoras. (Sánchez L., 2014)

Entonces, en aras de superar dichas concepciones, nuestra concepción aproximada sobre la lectura es que leer es un proceso en el que un lector le da sentido a cada texto dependiendo de su género. Como lo indica Cassany (2006):

Leer no es sólo un proceso psicobiológico realizado con unidades lingüísticas y capacidades mentales. También es una práctica cultural insertada en una comunidad particular, que posee una historia, una tradición, unos hábitos y unas prácticas comunicativas especiales. Aprender a leer requiere conocer estas particularidades, propias de cada comunidad. No basta con saber descodificar las palabras o con poder hacer las inferencias necesarias. Hay que conocer la estructura de cada género textual en cada disciplina, cómo lo utiliza el autor y los lectores, qué funciones desarrolla, cómo se presenta el autor en la prosa, qué conocimientos deben decirse y cuáles deben presuponerse, cómo se citan las referencias bibliográficas, etc. (p.38).

Además, este proceso debe ocurrir en todas las áreas del conocimiento y debe ser mediado por estrategias de lectura.

Con respecto a lo anterior, numerosos autores han hecho investigaciones alrededor de la lectura y casi todos coinciden en que leer es comprender. Para Solé (1999) como ya lo habíamos expuesto, leer es un encuentro entre el texto, el lector y un propósito de lectura. En concordancia con esto, Irwin, citado por Colomer (1997) describe que en el proceso de lectura encontramos tres factores: el lector, el texto y el contexto de lectura en el que se desenvuelve el lector. Éste le da sentido, le da significado al texto al interactuar con él, disponiendo para ello todo su acervo, su historia de vida, sus conocimientos previos, su cultura, sus emociones, propósitos, experiencias, su conocimiento del mundo y del tema. (Solé, 2010)

Al mismo tiempo, Cassany (2006) propone una “visión moderna y científica” sobre la lectura, que incluye el desarrollo de varios procesos cognitivos: anticipación, aporte de conocimientos previos, elaboración y verificación de hipótesis de lectura, elaboración de inferencias, construcción de significado, etc. (p.21). Él expresa que el enfoque sociocultural entiende la lectura como una construcción, una actividad social definida y en este sentido, para

leer se deben manejar los conocimientos socioculturales de cada discurso, de cada práctica de lectura. Al mismo tiempo, se debe conocer cómo un autor y sus lectores interpretan y emplean cada género, cómo apropian los usos que se le dan tradicionalmente, etc.

Para Cassany (2006):

Leer no es una destreza cognitiva independiente de personas y contextos, sino una herramienta para actuar en la sociedad, un instrumento para mejorar las condiciones de vida del aprendiz. No leemos textos ni comprendemos significados neutros; leemos discursos de nuestro entorno y comprendemos datos que nos permitan interactuar y modificar nuestra vida. Leer un discurso es también leer el mundo en que vivimos. (p.69).

Así, cuando un individuo aborda la lectura desde un enfoque sociocultural es capaz de empoderarse con respecto a las decisiones que debe tomar como agente activo de la sociedad, y se relaciona de manera crítica y reflexiva con todos los modos discursivos que encuentra en su día a día dentro de su cotidianidad y vida laboral, sea esta formal o informal. “La persona que sabe leer está en la capacidad de encontrar los significados ocultos entre las líneas del texto y, por tanto, ver cosas en el mundo que no podría ver quien no domina esta habilidad” (Cajiao, 2013, p. 55). Podrá, por ejemplo, leer un contrato de trabajo y saber si realmente está escrito a su favor, tener criterio para decidir cuál información escrita es veraz o cuál le sirve para determinado propósito. También podrá decidir cuál plan de gobierno le conviene o decidir que ninguno aporta al avance de su comunidad. Es así, como podrá participar de frente en la democracia y contribuir a la construcción de la sociedad donde vive.

En este sentido, para concebir la lectura como práctica sociocultural, donde los sujetos sean capaces de ejercer su ciudadanía y participar en la democracia, es necesario primero que ellos dominen lo que Mauricio Pérez Abril denomina una primera alfabetización, es decir, “estar en condiciones de comprender lo que se lee” (Pérez Abril, 2004, p. 80). Entonces, desde la perspectiva sociocultural leer es comprender en un sentido más amplio, es relacionar el texto con

la vida en sociedad., es hablar de la construcción del sentido de los textos al interior de las prácticas sociales [...] es considerar “las prácticas culturales como contextos de producción del sentido de la lectura” (Pérez Abril, 2004, p.79) y esto a su vez implica que los textos leídos estén enmarcados dentro del contexto en el que tienen lugar. (Pérez Abril, 2009))

Leer desde la perspectiva sociocultural, es tener la esperanza de que los estudiantes se hagan conscientes de que son el pilar fundamental para la generación de igualdad y una verdadera democracia en su sociedad pero que para ello deben tener herramientas suficientes que les permitan acceder a la construcción del conocimiento y una de ellas es la lectura como práctica sociocultural.

En este punto y de acuerdo a lo expresado antes, para esta investigación leer es un proceso en el que un lector le da sentido a cada texto teniendo en cuenta el género del mismo. Este proceso debe ocurrir en todas las áreas del conocimiento, debe ser mediado por estrategias de lectura y a su vez debe considerar siempre las prácticas socioculturales en las cuales están enmarcados los textos que se leen y su importancia para la construcción de una verdadera democracia y ejercicio de la ciudadanía de los individuos.

En este orden de ideas para que los estudiantes logren hacer una apropiada lectura desde la perspectiva sociocultural es necesario entonces que primero dominen la comprensión de lectura. Para ello hablaremos del proceso de comprensión desde la perspectiva de varios autores.

4.2. El proceso eje de nuestra investigación: El proceso de comprensión

Basado en los aportes de varios autores el maestro Ripoll (2012) afirma que la comprensión lectora se da cuando el lector se forma una representación mental de lo que dice el texto. Esta se presenta de manera interactiva y gradual y la intervienen varios procesos y formas de representación.

De acuerdo a lo anterior, Ripoll (2012) enuncia tres categorías de profundidad: Primero, denomina comprensión superficial a la que se presenta cuando el lector comprende las oraciones que constituyen el texto y hace relaciones de cohesión local entre una oración y la siguiente. Segundo, en un nivel intermedio, el lector muestra una comprensión de la coherencia global de texto, es capaz de identificar cuál es su tema y qué es lo que aporta cada parte del texto a la globalidad, relacionando cada parte del texto con el todo. Y finalmente, ya en un nivel más profundo, el lector relaciona lo que está leyendo con lo que ya conoce, formándose un modelo de lo que se describe en el texto.

En este sentido, también Delia Lerner (1985) después de estudiar a varios autores con relación al proceso de comprensión lectora, afirma que no podemos decir que existe una sola forma de comprender un texto ya que esto depende de los instrumentos de asimilación que haya empleado el lector, su conocimiento previo, propósitos de lectura, y todas sus particularidades. De modo que cuando una persona comprende un texto de forma diferente a la nuestra no podemos decir que no lo comprendió. Solo podemos afirmar que lo comprendió desde su propia relación con el mundo. Los instrumentos cognoscitivos del lector intentarán acomodarse a las características del texto y esta acomodación será mayor entre más complejos y avanzados sean la estructura del sujeto, su proceso constructivo y su información no-visual.

Así, la comprensión de lectura es compleja, puede tomar varias vías, y depende de la forma gradual como el lector vaya aproximándose al texto cada vez más. Cuanto más compleja y extensa sea su estructura intelectual más objetivo podrá ser con respecto al texto (Lerner de Zunino, 1985). Es en ese momento que llegará al nivel profundo de lectura que citamos antes.

Ripoll (2012) refiere que en la comprensión lectora intervienen varios procesos:

1. Procesos perceptivos: se encargan de extraer la información visual permitiendo la identificación de letras.

2. Procesos léxicos: identifican las palabras y su significado. García (1993) no considera que el acceso al significado pertenezca a los procesos léxicos.
 3. Procesos sintácticos: identifican los componentes de las cláusulas y oraciones y especifican la estructura y las relaciones que se dan entre esos componentes.
 4. Procesos semánticos: permiten acceder al significado de las oraciones, representar el significado global del texto y sus relaciones con los conocimientos del lector.
- (p.13)

En concordancia con los anteriores procesos también existen diferentes niveles de representación que serían acordes a ellos, estos serían: representaciones perceptivas, léxicas, sintácticas, semánticas.

Ahora bien, en el proceso de comprensión también es importante reconocer el papel que cumplen el texto, su contenido y forma, así como el lector, sus conocimientos previos y expectativas. Para leer se requiere, al mismo tiempo saber decodificar el texto y aportar los objetivos de lectura y conocimientos previos. También hay que predecir e inferir continuamente ayudados por la información que este proporciona y en la experiencia propia, lo que permitirá confrontar si las hipótesis de lectura que se van elaborando son ciertas o por el contrario hay que reformularlas (Solé, 1999).

Ya que hemos abordado el proceso de comprensión lectora, pasaremos a hablar de los niveles de lectura, de los cuales la movilización del nivel inferencial es el eje central de nuestra investigación.

4.3. Conocer las características de los niveles de lectura, algo necesario para llegar a nuestra meta

El Ministerio de Educación Nacional expone en sus lineamientos curriculares para el área de Lengua Castellana unas categorías para el análisis de la comprensión lectora donde explica que los niveles se han propuesto como punto de referencia para establecer las características de los modos de leer. Aclaran primero, que son “una opción metodológica para caracterizar estados

de competencia en la lectura tanto para la básica primaria como para la secundaria” (M.E.N., 1998, p.74) y segundo, que las definiciones de dichos niveles de competencia son una propuesta desde una perspectiva teórica particular. Esta es la perspectiva de los maestros Mauricio Pérez Abril, Fabio Jurado y Guillermo Bustamante, la cual exponen en su libro Jugando a interpretar. (M.E.N., 1998)

De los anteriores autores tomaremos a como referencia a Pérez (2003), quien habla de tres niveles de lectura, los cuales estudiaremos a continuación: el literal, el inferencial y el crítico intertextual.

4.3.1. Nivel literal de lectura.

Para Mauricio Pérez Abril (2003) en este nivel de lectura se explora la superficie del texto, esto reduce la comprensión de lectura a entender las partes del texto, es decir, comprender literalmente las palabras, oraciones, párrafos, personajes, sucesos, cosas del texto, o al reconocimiento del significado de los signos de puntuación. Esta forma de leer está orientada a establecer la relación entre el párrafo y las oraciones que lo constituyen.

En ella se consideran tres procesos:

- a. **Identificación/Transcripción:** el lector que lee literalmente reconoce los personajes, hechos, cosas que se mencionan en el texto. Expresa de forma literal lo que significa una palabra o una frase, como transcribiendo el texto.
- b. **Paráfrasis:** el lector que parafrasea traduce o explica lo que dice el texto usando otras palabras, pero sin cambiar el sentido de lo que quiere decir el autor.
- c. **Coherencia y cohesión local:** el lector es capaz de identificar si el texto tiene coherencia y cohesión en sus partes. Se refiere a las relaciones semánticas y sintácticas de un párrafo y sus componentes.

En armonía con lo que propone Pérez Abril, este nivel de lectura literal sería el análogo de lo que Cassany (2006) denomina leer las líneas, es decir la comprensión literal, donde se requiere “procesar las estructuras sintácticas” (p.69).

4.3.2. Nivel inferencial de lectura.

El lector elabora inferencias a partir del contenido del texto, es decir, saca conclusiones que no son explícitas. Para esto, conecta lo que quieren decir las palabras, frases y párrafos del texto, estableciendo relaciones de tiempo, espacio, causa efecto, sustitución de palabras, etc. Es esencial que el texto tenga coherencia y cohesión para realizar inferencias acordes a la intención comunicativa del autor. En el proceso de inferir el lector debe dilucidar el tipo de texto que está leyendo.

En general, el proceso de inferencia para Pérez (2003) se compone de tres procesos:

- a. Enciclopedia:** es el momento en el que el lector activa sus conocimientos previos para realizar las inferencias a partir del texto y lo que ya sabía con anterioridad.
- b. Coherencia global-progresión temática:** el lector identifica la temática del texto de acuerdo al hilo conductor que se sigue a lo largo del mismo.
- c. Coherencia global-cohesión:** el lector identifica y es capaz de explicar las relaciones de cohesión y coherencia dentro del texto y así realiza inferencias.

Este nivel de lectura vendría a ser lo que Cassany (2006) denomina leer entre líneas, y se refiere a llegar mediante el proceso de lectura a los implícitos que hay en el texto. Estos son los que ayudarán al lector a construir significado y como se expresó antes los conocemos con el nombre de inferencias.

4.3.3. Nivel crítico intertextual de lectura.

De igual forma, para Pérez (2003) en este nivel de lectura el lector toma una posición con respecto a lo que se plantea en el texto. De este modo, es capaz de expresar sus puntos de vista y para ello lo estudia buscando las intenciones con las que fue escrito, las voces que aparecen en él e identifica las características del contexto incluidas en el mismo. Así, el lector crítico intertextual establece relaciones entre diferentes textos. Este nivel considera tres procesos:

- a. **Toma de posición:** el lector asume un punto de vista sobre lo que dice el texto completo o un fragmento suyo.
- b. **Contexto e intertexto:** se refiere al trabajo del lector al analizar de tal modo el texto que es capaz de establecer las relaciones del texto con otros y además identificar el contexto comunicativo e histórico dentro del cual fue escrito.
- c. **Intencionalidad y superestructura:** el lector explora el texto y reconoce sus intenciones comunicativas, las del autor y del narrador del texto. Además, determina el tipo de texto que lee según las intenciones comunicativas que infirió.

Este nivel de lectura equivaldría a lo que Daniel Cassany (2006) llama leer detrás de las líneas, donde el lector se preguntaría, por ejemplo: ¿por qué fue escrito el texto?, ¿con qué intenciones?, ¿cuándo y dónde?, ¿qué me gusta del texto?, ¿qué opino del texto?, ¿con qué lo relaciono?

Dado que el objetivo de nuestra investigación se centra en la movilización del nivel inferencial de lectura, se hace necesario que profundicemos sobre el mismo. Para ello, nos apoyaremos en las contribuciones que al respecto ha hecho el maestro Juan Cruz Ripoll Salceda, las cuales expondremos a continuación.

4.4. La inferencia como motor de la comprensión de lectura

En armonía con lo planteado en nuestro problema de investigación es necesario profundizar en el conocimiento del nivel de lectura inferencial. Partimos del hecho de que los resultados de las pruebas SABER dicen que los estudiantes del grado evaluado tienen un alcance promedio del nivel literal, por lo tanto, nuestro objetivo apunta a la movilización de los niveles inferenciales de lectura y por ello haremos énfasis en ellos.

Ripoll (2015) expresa que casi todas las disciplinas en las que se usa la inferencia afirman que ella consiste en sacar una conclusión a partir de una información dada. Las inferencias se clasifican en deductivas e inductivas o pragmáticas. Las primeras se presentan cuando la conclusión que se construye concuerda con la información de la cual se dispone. Por ejemplo, si Juan tenía \$20.000 y gastó \$10.000 se infiere que le quedan otros \$10.000. Este tipo de inferencias son demostrables.

Por el contrario, el segundo tipo de inferencias, aunque se presume son ciertas no hay forma de demostrarlas. Por ejemplo, Charles Darwin recibió de parte de Alfred Wallace un manuscrito donde este enunciaba la teoría de la evolución por selección natural para que lo publicara ante la sociedad científica, pero Darwin presentó un documento conjunto donde él también enunciaba la misma teoría y le daba prelación sobre la de Wallace. Se podría inferir que, Darwin plagió a Wallace o que Darwin también estaba trabajando en una teoría similar pero no lo había comentado. La anterior inferencia no la podemos demostrar.

Debido a que diversos autores han realizado extensas clasificaciones de las inferencias, Ripoll propone una clasificación que retome las clasificaciones anteriores, pero lo hace de una forma que pretende evitar confusiones. Es así como plantea una clasificación de cinco tipos: I, II, III, IV y V. El criterio de clasificación que usó el maestro Ripoll es la pregunta o preguntas

que dieron origen a la inferencia, pues considera que el lector debe trabajar agregando información que no estaba en el texto y siempre se puede preguntar por ella.

Para explicar los tipos de inferencias que propone Ripoll usaremos el siguiente texto tomado de Londoño (2014):

Cada flor se ingenia la manera de atraer a sus polinizadores

Las flores de color azul, las moradas, amarillas y blancas son visitadas generalmente por abejas y abejorros; las flores en forma de tubo, de color brillante, ya sea rojo, naranja o morado, seducen en especial a las mariposas diurnas; los aromas de las flores atraen a su “novio”, prometiéndole que allí hay comida u otro atractivo especial.

Las flores que abren en la noche son por lo general grandes y bien expuestas, tienen aromas fuertes y son de colores blancos o verdes para atraer mariposas, chapolas nocturnas y murciélagos.

Los colibríes son las aves polinizadoras más importantes en el trópico americano. Visitan con frecuencia las flores colgantes en forma de tubo, sin aroma y con colores brillantes, especialmente el rojo, rosado, naranja y amarillo. (p.56)

4.4.1. Inferencias tipo I.

Este tipo de inferencias responden a preguntas como “¿a qué (o a quién) se refiere?”, “¿de qué (de quién) habla el texto cuando dice...?” (Ripoll, 2015). Realizan tres funciones principales:

1. Dar cohesión al texto relacionando las referencias y referentes. Por ejemplo, cuando en el texto se dice “seducen en especial a las mariposas diurnas” el lector se podría preguntar ¿a quiénes se refiere el texto? ¿de qué habla?
2. Solucionar ambigüedades. El lector deberá solucionar las diferentes ambigüedades que puedan presentarse en un texto sean estas por tiempos o por la distancia entre el referente y la referencia (Ripoll, 2015). En el texto el lector deberá decidir si cuando dice “seducen en especial a las mariposas diurnas” se está hablando de los colores de las flores o de las flores en general. También deberá decidir a qué se refiere el texto cuando habla de atraer al “novio”.

3. Aventurar el significado de palabras y expresiones desconocidas. El lector deberá usar la información encontrada en el texto y sus conocimientos previos para decidir qué podría ser una “chapola” en el texto. “Necesita conocimientos sintácticos, como el uso de los pronombres o las funciones de los términos de la oración y léxicos, como el significado de las palabras o palabras sinónimas” (Ripoll, 2015)

4.4.2. Inferencias tipo II.

Este tipo de inferencias responden a preguntas como “¿por qué?” o “¿qué relación hay entre... y...?” [...] dan coherencia al texto estableciendo relaciones causa-efecto que no están explícitas en él (Ripoll, 2015). Con referencia al texto, el lector deberá inferir por qué las flores en forma de tubo, de color brillante seducen en especial a las mariposas diurnas y en contraste por qué las flores que abren en la noche atraen a las mariposas nocturnas, chapolas y murciélagos.

4.4.3. Inferencias tipo III.

Este tipo de inferencias responden a preguntas del tipo “¿qué sucederá?”, “¿qué se puede predecir sabiendo que...?” o “¿para qué?” Su función principal es hacer hipótesis sobre los sucesos del texto (Ripoll, 2015). Tras leer el texto que nos sirve de ejemplo y teniendo en cuenta que nos dice: “los colibríes son las aves polinizadoras más importantes en el trópico americano”, podríamos preguntarnos: ¿qué sucederá si desaparecen los colibríes del trópico?

4.4.4. Inferencias tipo IV.

Este tipo de inferencias responde a preguntas como “¿cuándo?”, “¿cómo?”, “¿dónde?”, “¿con quién?”, “¿de qué color?” y muchas otras de ese tipo. Se podrían resumir preguntando ¿qué más se puede decir sobre esto? (Ripoll, 2015). Para nuestro ejemplo podríamos preguntar ¿dónde se lleva a cabo la polinización de las flores? ¿En qué momento?

4.4.5. Inferencias tipo V.

Este tipo de inferencias responden a preguntas como “¿qué me están contando aquí?” o “¿qué quiere decir todo esto?”. Podríamos pensar que el texto que nos ha servido de ejemplo quiere hablarnos de la polinización y extendiéndonos más allá, podríamos inferir la importancia de este proceso dentro de la perpetuación de las especies en el planeta tierra.

4.5. La mediación del profesor y su papel en la comprensión de lectura

Como lo mencionamos con anterioridad, Sánchez (2014) concibe la mediación como la exigencia de enseñar estrategias de lectura que faciliten la comprensión del texto. En este sentido, creemos que el profesor tiene un papel fundamental en el desarrollo de los niveles de lectura de los estudiantes pues, enseñándoles estrategias de comprensión lectora de forma pensada, planeada y totalmente intencional logrará mediar, ser puente para que lleven a cabo mejores procesos de comprensión lectora. A continuación, las abordaremos desde los aportes que ha realizado sobre el tema la maestra Isabel Solé. Ella las ha clasificado en tres momentos: antes, durante y después de la lectura.

4.5.1. Las estrategias de comprensión lectora como mecanismo para provocar inferencias.

Para Isabel Solé (1999) durante el proceso de lectura se realiza un esfuerzo cognitivo que hace surgir a un lector activo, el cual, según su objetivo de lectura, interpreta y da significado a lo que está leyendo y para ello usa sus conocimientos previos sobre el tema del texto que lee. Pero para esto suceda es necesario que use estrategias de lectura que le ayuden a comprenderlo. Ramos (1998) afirma que dado que son complejas es necesario que el profesor intervenga para que sus estudiantes las aprendan y puesto que suponen procesos cognitivos y metacognitivos pueden no dar los resultados esperados, además deben ser usadas de manera consciente, no

automática (p.55) y en ello coincide con Isabel Solé (1999) pues ella afirma que “no pueden ser tratadas como técnicas precisas, recetas infalibles o habilidades específicas” (p.60).

En nuestra investigación usaremos las estrategias de lectura como mecanismo de mediación y pese a que son citadas por varios autores nos guiaremos por la propuesta de la maestra Isabel Solé. Ella afirma que las estrategias de comprensión lectora son procedimientos y según Coll (citado por Solé, 1999) estos son “un conjunto de acciones ordenadas y finalizadas, es decir, dirigidas a la consecución de una meta” (p.58). Dado que son procedimientos y estos a su vez son contenidos de enseñanza deben ser enseñados de una manera formal, no se aprenden estrategias de comprensión lectora de la nada (Solé, 1999).

Las estrategias de comprensión lectora deben ser enseñadas por una razón aparentemente sencilla pero poderosa, para leer. En síntesis, se deben enseñar para “hacer lectores autónomos, capaces de enfrentarse de manera inteligente a textos de muy distinta índole, la mayoría de las veces distintos de los que se usan cuando se instruye” (Solé, 1999, p. 61). Dicho esto de otro modo, es necesario aprender a usar estrategias de comprensión lectora para leer comprensivamente y de manera autónoma cualquier texto que se presente dentro de la vida cotidiana. Quién lee de manera autónoma es capaz de realizar control de su propia comprensión, “establecer relaciones entre lo que lee y lo que forma parte de su acervo personal, cuestionar su conocimiento y modificarlo, establecer generalizaciones que permitan transferir lo aprendido a otros contextos distintos” (Solé, 1999, p.62).

Las estrategias de lectura deben lograr que el estudiante planifique su lectura y pueda tomar decisiones cuando lee de acuerdo a su propósito de lectura, que pueda comprobar, revisar y controlar lo que comprende (Solé, 1999).

En el siguiente cuadro la misma autora nos presenta las estrategias que es necesario enseñar:

Cuadro 1. Estrategias de Lectura de Isabel Solé

¿Qué estrategias es necesario enseñar?
<p>Las que permiten dotarse de objetivos concretos de lectura y aportar a ella los conocimientos previos relevantes: Comprender los propósitos explícitos e implícitos de la lectura; Activar y aportar a la lectura los conocimientos previos pertinentes para el contenido de que se trate (en relación con el contenido, el tipo de texto... etc.).</p> <p>Las que permiten establecer inferencias de distinto tipo, revisar y comprobar la propia comprensión mientras se lee y tomar medidas ante los errores o fallos en la comprensión: Elaborar y probar inferencias de distinto tipo: interpretaciones, predicciones, hipótesis y conclusiones; Evaluar la consistencia interna del contenido que expresa el texto y su compatibilidad con el propio conocimiento y con el “sentido común”; Comprobar si la comprensión tiene lugar mediante la revisión / recapitulación periódica y la autointegración.</p> <p>Las dirigidas a resumir, sintetizar y extender el conocimiento obtenido mediante la lectura: Dirigir la atención a lo que resulta fundamental en función de los objetivos que se persiguen; Establecer las ideas principales y elaborar resúmenes y síntesis que conduzcan a la transformación del conocimiento: que integran la aportación del lector, quien mediante el proceso de lectura / redacción puede elaborar con mayor profundidad los conocimientos adquiridos y atribuirles significado propio.</p>

Fuente. Solé, 1997, p. 8

Ella propone enseñar las estrategias de lectura a los estudiantes en tres fases: antes, durante y después de la lectura. Estas no son secuenciales y cada persona puede emplearlas según su necesidad mientras lee. No llevan un orden estricto y específico. Sin embargo, se han agrupado para hacer énfasis en que es necesario usarlas a lo largo de toda la actividad de lectura (Solé, 1999, p.77)

Abordaremos entonces los tres momentos uno a uno, empezando por las estrategias para antes de leer.

4.5.1.1. Estrategias antes de la lectura.

4.5.1.1.1. ¿Qué quiero lograr leyendo este texto? Fijarse un propósito de lectura.

Para que el lector sepa lo que va a hacer durante la lectura es indispensable que se fije un objetivo de lectura, que sepa para qué va a leer. Para Brown, (citado por Solé, 1999) los

propósitos de lectura “determinan cómo se sitúa un lector ante ella [...] y cómo controla su comprensión lectora”.

Se pueden proponer algunos propósitos genéricos que pueden orientar la lectura, estos son:

1. Leer para obtener una información precisa.
2. Leer para seguir instrucciones.
3. Leer para obtener una información de carácter general.
4. Leer para aprender.
5. Leer para revisar un escrito propio.
6. Leer por placer.
7. Leer para comunicar un texto a un auditorio.
8. Leer para practicar la lectura en voz alta.
9. Leer para dar cuenta de que se ha comprendido.

(Solé, 1999, p. 80-86)

Debe tenerse en cuenta que los propósitos de lectura deben ser acordados con la persona que va a leer, en nuestro caso, con los estudiantes, quienes deberán comprender cuál es el propósito de lectura, es decir, ¿para qué van a leer? Los propósitos siempre deben plantearse y la actividad de lectura debe ser formulada de acuerdo con ellos. La finalidad de establecer un propósito de lectura es que el estudiante sea capaz de planteárselos el mismo de acuerdo a sus intereses (Solé, 1999). El estudiante siempre debe tener un norte que lo oriente en la actividad de lectura y este son los propósitos de lectura.

4.5.1.1.2. ¿Qué sabemos sobre el texto? Activar los conocimientos previos.

Antes de iniciar la lectura de un texto es necesario indagar qué se sabe sobre su contenido. Los conocimientos previos son muy importantes para crear un vínculo entre el lector y el texto que permita la producción de la comprensión.

En el momento de abordar una lectura con los estudiantes se debe tener en cuenta que todos los niños no saben lo mismo sobre él, ni sus intereses, expectativas y vivencias son iguales (Solé, 1999), de modo que se debe trabajar un texto que se aproxime al bagaje de todo el grupo, esto es necesario para que puedan atribuirle sentido.

A continuación, se nombran algunas acciones que propone la maestra Solé (1999) para activar los conocimientos previos:

1. Dar alguna información general sobre lo que se va a leer: se trata de indicarles la temática, intentando que puedan relacionarla con sus vivencias.
2. Ayudar a los estudiantes a observar algunos aspectos que pueden activar su conocimiento previo: fijarse en ilustraciones, subrayados, tipo de letra, cambios de letra, palabras claves, determinadas expresiones, etc.
3. Animar a los estudiantes a hablar de lo que saben sobre el tema: se trata de que sean ellos quienes expliquen lo que saben.

4.5.1.1.3. ¿De qué creemos que se tratará el texto? Establecer predicciones sobre el texto.

Si bien durante toda la actividad de lectura se establecen hipótesis y predicciones sobre el texto, es importante que antes de leer el lector se arriesgue a expresar de qué cree que se va a tratar el texto pues aprende que sus aportes son necesarios para la lectura y que por medio de ella verificará si lo que creía era cierto o no. Al igual que en el momento de activar los conocimientos previos, para establecer predicciones se debe recurrir a la superestructura del texto. Esta estrategia lleva al lector a hacerse consciente de qué sabe y qué no y a partir de ello orientar su lectura. (Solé, 1999)

4.5.1.1.4. ¿Qué quiero que el texto me responda? Promover preguntas a partir del texto.

Un lector activo es aquel que es capaz de cuestionar y cuestionarse. Entonces el estudiante no debe ser limitado a contestar preguntas hechas por el maestro sino interrogarse él mismo, interrogar al texto, esto le dará un propósito de lectura personal que hará que para él tenga sentido el acto de leer el texto propuesto. (Solé, 1997)

Es importante que las preguntas que surjan sean acordes con el propósito de lectura inicial, además, las preguntas deben ser pertinentes, considerando una pregunta pertinente como “aquella que conduce a establecer el tema del texto, sus ideas principales o su núcleo argumental” (Solé, 1999). Estas también deben estar en consonancia con el tipo de texto que se esté leyendo, por ejemplo, ante los textos que interesan a nuestra investigación, es decir, aquellos que usan la descripción como modo de organización discursiva, las preguntas pertinentes “irán orientadas hacia los aspectos que el autor informa respecto al tema que describe” (Solé, 1996)

Las estrategias de lectura para antes de leer deben motivar al lector, darle un propósito de lectura, pero sobre todo deben estimular la necesidad de leer y convertirlo en un lector activo, es decir “alguien que sabe por qué lee y que asume su responsabilidad ante la lectura [...] aportando sus conocimientos y experiencias, sus expectativas y sus interrogantes” (Solé, 1999, p.99).

4.5.1.2. Estrategias durante la lectura.

4.5.1.2.1. ¿Cuál es la respuesta a la pregunta que elaboré? Verificar si el texto responde a la pregunta propuesta.

Lo más importante de la actividad de lectura se encuentra en el transcurso de la misma. Las estrategias antes planteadas se pueden seguir usando ya que estas no tienen un orden obligado antes, durante o después de la lectura. Se debe orientar la lectura hacia la búsqueda del cumplimiento del propósito de lectura y para ello se buscará la respuesta a la pregunta se formuló inicialmente. Esto hará que se tenga un motivo inicial para leer.

Durante la búsqueda de información en el texto se pueden subrayar las palabras claves, las ideas que se consideran importantes y que guarden relación con el propósito de lectura. De igual forma, se deben seguir considerando los títulos, subtítulos y todas las marcas textuales en general.

El maestro debe ser siempre un modelo de lectura a seguir, por ello estará en sus manos el trabajo de las tareas de lectura compartida, durante las cuales ayudará a los lectores a formular predicciones sobre el texto, plantear hipótesis, aclarar dudas y resumir las ideas del texto. (Solé, 1999) Al momento de leer el maestro debe aplicar las estrategias para que los estudiantes las vean puestas en escena.

4.5.1.2.2. ¿Qué es lo que no comprendo del texto? Aclarar posibles dudas.

Dentro de las tareas de lectura compartida está la labor de aclarar dudas. El maestro debe recapitular lo que se ha leído y clarificar dudas, refiriéndose esto a comprobar, preguntarse a uno mismo si comprendió o no el texto (Solé, 1999), con esto se ayuda al lector a que se autocuestione sobre su propia comprensión y empiece a hacer control de la misma.

El momento durante la lectura es el más apropiado para intervenir en la movilización de la competencia inferencial que interesa a nuestra investigación. En el momento de leer se debe acercar a los estudiantes a la metacognición donde se interroguen a sí mismos sobre sus dudas y empiecen a comprender lo que requiere el proceso lector para su comprensión. Deben hacerse conscientes de que mientras se lee constantemente se interroga al texto.

Así mismo, permanentemente se debe estar haciendo predicciones sobre lo que no se ha leído, siendo estas “hipótesis ajustadas y razonadas de lo que va a encontrarse en el texto”, (Solé, 1999, p. 93) las cuales se relacionarán con lo que se va leyendo y con los conocimientos previos del lector. Se debe asegurar que el ciclo: preguntar, clarificar, recapitular, predecir —independientemente de su orden de ejecución— se siga repitiendo durante la lectura.

Un lector activo realiza control de su comprensión, de modo tal que es capaz de percibir cuando no está comprendiendo lo que lee y toma decisiones de acuerdo a ello. Es así como,

recurrirá al texto, tratará de comprender en contexto, subrayará, recapitulará, se cuestionará, establecerá predicciones, clarificará y seguirá leyendo hasta que se produzca la comprensión.

Para que el lector haga control de su comprensión se pueden preparar textos que contengan inconsistencias o al que le falten palabras, con ello se espera que logre darse cuenta de que el texto no tiene sentido y busque encontrarlo, bien reconstruyéndolo en su mente o encontrando las palabras que faltan para completar el texto dándole coherencia. (Solé, 1999)

4.5.1.2.3. ¿Qué hago si no comprendo? Tomar decisiones.

Para que el lector pueda tomar decisiones cuando reflexiona que no está comprendiendo es necesario que sepa lo que puede hacer en tal caso, por ejemplo, se le debe enseñar que usar el contexto puede ayudarle a interpretar aquello que no está comprendiendo y que a partir de allí puede elaborar el significado y poco a poco controlar su comprensión. (Solé, 1999)

Cuando el lector se aventure a dar una interpretación y ella no le satisface deberá releer el contexto previo. Así mismo, cuando se encuentre ante una frase, palabra o fragmento que no parece esencial puede decidir “ignorarla y continuar leyendo”. El último recurso que debe usar para lograr la comprensión de algún aspecto del texto es acudir a una fuente externa, sea esta el profesor, el diccionario y otro compañero (Solé, 1999, p. 114).

4.5.1.3. Estrategias después de la lectura.

4.5.1.3.1. ¿Qué es lo más importante que dice el texto? Establecer la idea principal.

Isabel Solé (1999) sostiene que “encontrar la idea principal es una condición para que los alumnos puedan aprender a partir de los textos, para que puedan llevar adelante una lectura crítica y autónoma, y eso debería enseñarse” (p.122). De este modo Brown y Day (citados por Solé, 1999) indican que se debe orientar a los estudiantes hacia el encuentro de la idea principal aplicando reglas de omisión o supresión de información, de situación, de selección y de

elaboración, las cuales llevan a eliminar información irrelevante, a integrar conjuntos de acciones o jerarquizados, a identificar si la idea se encuentra explícita y construir la idea principal del texto (p.122).

Sin embargo, no basta con dar a conocer las reglas antes mencionadas, el profesor debe mostrarse como modelo realizando lo siguiente:

1. Explicando en qué consiste la idea principal.
2. Recordando por qué se va a leer el texto, para definir el propósito de lectura y activar los conocimientos previos.
3. Indicar el tema y relacionarlo con los propósitos de lectura.
4. Durante la lectura explicar cuáles contenidos no tienen relevancia y mostrar la idea principal cuando se encuentre explícita.
5. Al finalizar, reconstruir el proceso que se siguió para determinar la idea principal. (Solé, 1999, p. 123)

Es importante destacar que los estudiantes se encontrarán en su contexto sociocultural con todo tipo de textos, bien y mal escritos, con o sin sentido y deben estar preparados para acercarse a ellos de manera autónoma, sin la ayuda de una persona que medie en su comprensión.

4.5.1.3.2. ¿De qué se trata este texto? Elaborar y organizar el conocimiento.

La tarea de resumir es inicialmente labor del profesor, quien recapitulará lo que se ha leído y pedirá a los estudiantes que aprueben dicha recapitulación de acuerdo al contenido del texto. El fin último de las tareas de lectura compartida es que el profesor de manera gradual entregue dicha responsabilidad a los estudiantes, de modo tal, que vayan ganando autonomía en su proceso lector (Solé, 1999).

Ahora bien, resumir es algo que no se aprende espontáneamente, es necesario que se les enseñe a los lectores a hacerlo, según Palincsar y Brown (citados por Solé, 1999) si una persona no puede realizar un resumen de lo que leyó es evidente que no se ha comprendido el texto, cualquiera que sea su naturaleza. Es por ello, que en nuestra investigación se hace necesario que al grupo de interés se le enseñe a realizar resúmenes. Esto nos ayudará a direccionar la

movilización de los niveles de lectura inferencial pues si comprenden lo que leen seguramente y expresándolo en los términos de Daniel Cassany, podrán leer entre líneas.

Solé (1999) habla de cuatro reglas propuestas por diversos autores que los lectores deben usar cuando resumen un texto: omitir, seleccionar, generalizar y construir o integrar. Se omite información que es poco importante para los propósitos de lectura. Cuando se selecciona, se suprime información que sea obvia. Al integrar se sustituye información del texto para que quede aunada de forma más corta dentro del resumen. Por último, al generalizar se selecciona de un conjunto de conceptos uno que los comprenda a todos.

Por consiguiente, Cooper (citado por Solé, 1999) propone que para que los lectores aprendan a construir resúmenes, es necesario:

1. Enseñar a encontrar el tema del párrafo y a identificar la información irrelevante para pasarla por alto.
2. Enseñar a ignorar la información repetida.
3. Enseñar a establecer cómo se agrupan las ideas dentro del párrafo para hallar maneras de interpretarlas globalmente.
4. Enseñar a reconocer una frase-resumen dentro del párrafo o a construirla.

4.6. Los textos descriptivos como modo de organización discursiva

En este apartado hablaremos sobre los textos que usaremos durante la experiencia didáctica: los textos descriptivos y las macrooperaciones o procedimientos que se presentan en ellos.

Si bien, los textos académicos del área de Ciencias Naturales corresponden predominantemente al discurso explicativo, en ellos encontramos muchas descripciones. Nuestra experiencia nos dice que los niños leen con agrado los textos de Ciencias Naturales que usan la

descripción en su discurso y ello nos llevó a tomar la decisión de usarlos dentro de nuestra investigación.

Para el lingüista Jean Michel Adam “la descripción existe rara vez en estado puro y autónomo, a menudo solo constituye un momento de un texto narrativo o explicativo” (1992, p. 8). Así mismo, establece que al leer o producir textos encadenamos proposiciones de forma prototípica lo que da lugar a secuencias. Estas se definen como la unidad constitutiva del texto y según su estructura pueden ser narrativas, descriptivas, explicativas y dialógicas /conversacionales.

También, para Adam, (citado por Loureda L., 2003) los tipos de texto presentan cuatro procedimientos o macrooperaciones que son: anclaje, aspectualización, puesta en relación y tematización.

- Anclaje: Se usa un nombre para el tema o título de lo que se va a describir. Puede aparecer al inicio o al final de la secuencia descriptiva. Otra variante del anclaje es la reformulación, en ella se nombra aquello que se va a describir, pero usando varias formas, diferentes palabras, evitando la repetición y agregando más información sobre lo que se describe. (Loureda L., 2003)
- Aspectualización: Es la operación más aceptada. En ella se describen las propiedades y partes del objeto tanto cualitativas como cuantitativas. (Loureda L., 2003)
- Puesta en relación: En ella se usa la asimilación. Se usan analogías o comparaciones de lo que se describe con otro objeto que sea más familiar para quien accederá a la descripción. (Loureda L., 2003)

- Tematización: Mediante ella se reconduce el discurso y se hace énfasis sobre algún aspecto descrito para iniciar una nueva secuencia descriptiva con sus macrooperaciones.

(Loureda L., 2003)

Ahora bien, en cuanto a las características lingüísticas de la descripción, podemos decir que según Álvarez (citado por Loureda, 2003) usan verbos en presente y pretérito imperfecto.

También, según Adam (citado por Loureda, 2003) para hablar del objeto descrito usan muchos sustantivos acompañados de adjetivos. Estos últimos pueden aparecer modificados con adverbios de modo y de lugar. Finalmente, en la secuencia descriptiva abundan “los conectores aditivos como la conjunción ‘y’ y adverbios que expresan adición como ‘también’, ‘además’ o ‘asimismo’ (Loureda L., 2003).

Capítulo 5 Diseño metodológico

En el presente capítulo abordaremos en un primer lugar el tipo de investigación que realizamos; en segundo lugar, hablaremos del contexto de la investigación, después, conoceremos quiénes fueron los sujetos de la investigación y la muestra; en cuarto lugar; enunciaremos la sistematización como forma de producir conocimiento a partir de la reflexión de la práctica de aula; en quinto lugar, hablaremos de la secuencia didáctica, configuración que usamos durante la experiencia y finalmente cómo recolectamos los datos y las categorías que usamos para analizarlos.

5.1. Tipo de investigación

La presente investigación es de tipo cualitativo-interpretativo. Nos situamos en la propuesta de “sistematización de las prácticas que asume la reflexión crítica, documentada y sistemática como vía para generar conocimientos” de Roa Casas, Pérez Abril, Villegas Mendoza, & Vargas González (2015, p.12). Esta propuesta orienta la sistematización como investigación y se enmarca dentro de la línea de investigación que recibe el nombre de práctica reflexiva. Consiste en tomar la práctica como objeto de análisis sistemático para producir saber y construir condiciones para su transformación. Ello requiere registrar la práctica, objetivarla, comprenderla, cuestionarla y teorizarla. Así “la sistematización es un proceso interpretativo que va más allá de la descripción y que se orienta a la transformación” (Roa Casas et al. 2015, p.12)

Consideramos que la investigación es de tipo cualitativo porque se desarrolla en el ambiente natural de los participantes, en este caso la sede educativa. Las variables no son controladas ni manipuladas y, además, porque los datos recolectados no se reducirán a valores numéricos en tanto se busca describir la situación tal como sucede en la práctica. (Hernández Sampieri, Fernández-Collado, & Baptista Lucio, 2006, p. 523)

5.2. Contexto de la investigación

La Institución Educativa Oficial Isaías Gamboa, ubicada en la comuna 1 de la ciudad de Cali está conformada por cinco sedes, siendo la Isaías Gamboa la sede a quienes pertenece el grupo de niños de cuarto de primaria que interesa a nuestra investigación.

La institución se localiza en el barrio Terrón Colorado al oeste de la ciudad. La mayoría de sus estudiantes vive en un asentamiento subnormal a donde no llegan cobros por servicios públicos domiciliarios, por lo tanto, no tienen registro de estrato socio-económico. Muchos de estos niños viven en un contexto de alto riesgo, en viviendas improvisadas construidas con esterilla y tejas de zinc. Habitan en ambientes donde es frecuente el alcoholismo, el consumo y venta de sustancias psicoactivas, el hurto, las riñas callejeras, el sicariato y la violencia intrafamiliar y sexual. Solo una minoría tiene mejores posibilidades de acceso a la vivienda, alimentación y servicios públicos domiciliarios.

En general, la población está afectada por el desplazamiento y la falta de oportunidades. El sustento de la mayoría de familias proviene de actividades informales como la venta ambulante, servicio doméstico por días o interno, albañilería, vigilancia y oficios varios. La mayoría de acudientes de los estudiantes de la sede Isaías Gamboa no ha terminado su educación básica y no hace el debido acompañamiento a sus hijos en su proceso educativo, por falta de tiempo, porque no les interesa o no sabe cómo hacerlo.

5.3. Sujetos de la investigación y muestra

Como dijimos con anterioridad, vamos a realizar la investigación con el grado cuarto de primaria de la sede Isaías Gamboa. El grupo está conformado por 17 estudiantes: 11 niños y seis niñas, de los cuales cuatro niños y dos niñas son nuevos en la institución.

En general, se puede afirmar que la mayoría del grupo refleja en su comportamiento las situaciones complejas que viven con sus familias, como padres ausentes, permisividad de parte de la figura de autoridad, alcoholismo, consumo de SPA y la ausencia de compromisos claros frente a la educación de sus hijos.

Pese a lo anterior, y que el grupo viene con dificultades académicas y comportamentales desde años pasados, se caracteriza por participar activamente en las clases y mostrar motivación hacia el aprendizaje. Con respecto al proceso de lectura, los estudiantes muestran interés por explorar libros de diversa tipología, pero en especial aquellos que tengan que ver con los cuentos tradicionales y con los seres vivos.

Las diferentes evaluaciones muestran que pueden dar cuenta de la información explícita de los textos, pero tienen gran dificultad para inferir información y para realizar una lectura crítica.

La secuencia didáctica se implementará con todo el grupo, pero para el análisis sólo se usarán los datos recolectados a partir de la participación de seis niños, los cuales se eligieron atendiendo a los siguientes criterios:

1. Que la muestra incluyera igual cantidad de estudiantes nuevos y antiguos.
2. Que fueran dos niñas y cuatro niños tratando de guardar la relación original de niños y niñas del grupo total.
3. Que en la prueba de entrada hubieran contestado acertadamente a cero, una o a las dos preguntas de tipo inferencial que se les realizaron.

Para el análisis tendremos en cuenta las intervenciones de los estudiantes seleccionados durante los momentos de la secuencia elegidos para dicho proceso.

5.4. Sistematización, reflexión sobre la práctica para producir conocimiento

La investigación centrará sus esfuerzos en realizar una reflexión de la práctica de aula para mejorarla y para ello es necesario sistematizarla. Esto incluye llevar un registro sistemático y un análisis riguroso de la práctica en el aula para generar conocimiento. (Roa Casas et al. 2015, p.7).

Esta sistematización parte de la idea que la práctica docente es fundamental para la producción de conocimientos y sobre esta base encontrar formas de renovar los modos de enseñar (Roa Casas et al. 2015, p.8). En este sentido, diseñaremos una configuración didáctica —que para nuestro caso será una secuencia didáctica— que contribuya al alcance de nuestros objetivos. Su implementación debe ser analizada de cerca para tomar decisiones que nos lleven a alcanzar en su mayoría lo que nos proponemos con la investigación.

Tomar la experiencia propia como objeto de análisis es una tarea que requiere trabajo, pero sobre todo necesita que seamos capaces de tomar distancia, registrar los datos necesarios para describirla, comprenderla, ajustarla, ponerla en duda y ojalá producir conocimiento a partir de ella, la sistematización “se orienta a la transformación” (Roa Casas et al. 2015, p. 12) y esto es lo que necesitamos, transformar las prácticas de aula para contribuir a la movilización de los procesos de comprensión inferencial de los estudiantes que forman nuestra muestra. En el siguiente apartado describiremos de qué se trata la configuración didáctica que usaremos en nuestra investigación, la secuencia didáctica.

5.5. La secuencia didáctica como configuración

Roa Casas et al. (2015) enuncian la secuencia didáctica como una de las modalidades para el trabajo didáctico. El maestro es quien debe planear su secuencia alrededor de un tema o grupo de temas con el propósito de aprender un saber específico del área (p.17).

“Según la complejidad, la cantidad de los temas o la intencionalidad del docente, su extensión temporal puede ser corta o prolongada” (Roa Casas et al. 2015, p.18). Esta generalmente describe tres fases: la preparación, en la que se aproxima a los saberes requeridos para la comprensión de los temas; la producción, donde los estudiantes se apropian de los saberes y la evaluación donde se reflexiona sobre todo el proceso. (Camps, 1995), (Roa Casas, et al, 2015).

Es importante destacar que la secuencia didáctica permite ajustarse durante su implementación según los requerimientos que se presenten, esto quiere decir que ella no es una planeación inamovible, sino que permite volver constantemente sobre la propia práctica, evaluar y tomar decisiones al respecto para el alcance de los objetivos propuestos para ella.

Esta configuración al igual que otras modalidades para el trabajo didáctico debe tener intencionalidad, sistematicidad, complejidad y debe definir un producto académico. Debe estar constituida por actividades específicas y puede contener talleres. Además, propone un rango más corto de saberes o saberes hacer que los proyectos, lo que posibilita que sean desarrollados con mayor profundidad (Roa Casas, et al, 2015). Finalmente, la secuencia didáctica se ocupa de un proceso del lenguaje particular, en nuestro caso, el proceso de comprensión.

5.6. Categorías de análisis

Teniendo en cuenta lo estudiado en el marco conceptual nuestras categorías de análisis están conformadas por los cinco niveles de lectura inferencial propuestos por el maestro Juan Cruz Ripoll. Recordemos sobre qué se trata cada una:

1. Inferencias tipo I: responden a preguntas como “¿a qué (o a quién) se refiere?”, “¿de qué (de quién) habla el texto cuando dice...?”

2. Inferencias tipo II: responden a preguntas como “¿por qué?” o “¿qué relación hay entre... y...?” [...] dan coherencia al texto estableciendo relaciones causa-efecto que no están explícitas en él.
3. Inferencias tipo III: responden a preguntas del tipo “¿qué sucederá?”, “¿qué se puede predecir sabiendo que...?” o “¿para qué?” Su función principal es hacer hipótesis sobre los sucesos del texto.
4. Inferencias tipo IV: responden a preguntas como “¿cuándo?”, “¿cómo?”, “¿dónde?”, “¿con quién?”, “¿de qué color?” y muchas otras de ese tipo. Se podrían resumir preguntando ¿qué más se puede decir sobre esto.
5. Inferencias tipo V: responden a preguntas como “¿qué me están contando aquí?” o “¿qué quiere decir todo esto?”.

Capítulo 6 Análisis de la intervención

En este capítulo realizaremos el análisis de la intervención realizada. Exploraremos los momentos de la secuencia que sirven para dar cumplimiento a nuestros objetivos. Iniciamos la intervención con una prueba diagnóstica, luego mediamos para que los estudiantes aprendieran estrategias antes, durante y después de la lectura y finalmente, realizamos una prueba de salida.

En el siguiente cuadro se muestra brevemente lo que se trabajó durante la secuencia didáctica. Primero, analizaremos el diagnóstico; luego, el proceso de mediación del maestro en la comprensión de lectura y finalmente la prueba de salida.

Cuadro 2. Una mirada a la secuencia didáctica

Diagnóstico	El desarrollo de la comprensión lectora a partir de la mediación intencionada del maestro			Prueba final
	Antes de leer	Durante la lectura	Después de la lectura	
<ul style="list-style-type: none"> • Prueba escrita. • Conversatorio con los estudiantes. • Actividad de auto observación donde los estudiantes reflexionan sobre lo que hacen para comprender un texto. • Actividad de lectura por placer. 	<ul style="list-style-type: none"> • Fijarse un propósito de lectura. ¿Qué quiero lograr leyendo este texto? • Activar los conocimientos previos. ¿Qué sabemos sobre el texto? • Establecer predicciones sobre el texto. ¿De qué creemos que se tratará el texto? • Promover preguntas a partir del texto. ¿Qué quiero que el texto me responda? 	<ul style="list-style-type: none"> • Verificar si el texto responde a la pregunta propuesta. ¿Cuál es la respuesta a la pregunta que elaboré? • Aclarar posibles dudas. ¿Qué es lo que no comprendo del texto? • Tomar de decisiones. ¿Qué hago si no comprendo? 	<ul style="list-style-type: none"> • Establecer la idea principal. ¿Qué es lo más importante que dice el texto? • Elaborar y organizar el conocimiento. ¿De qué se trata este texto? 	Prueba escrita con nueve preguntas de selección múltiple con única respuesta: dos del nivel literal, cinco del nivel inferencial y dos del nivel crítico intertextual.

Fuente. Elaboración propia con base en la propuesta de Isabel Solé (1999)

6.1. Prueba diagnóstica ¿qué encontramos?

En este apartado se mostrarán varias actividades de diagnóstico: una prueba escrita, un conversatorio con los estudiantes, una actividad de auto observación donde los estudiantes reflexionan sobre lo que hacen para comprender un texto y una actividad de lectura por placer.

6.1.1. El diagnóstico inicial: la prueba escrita

Durante esta prueba se les pidió a los estudiantes que leyeran el texto “De paseo por el desierto” (Ver anexo 1) para contestar cinco preguntas de selección múltiple con única respuesta con respecto al mismo. Las respuestas a las preguntas atendían a los niveles de lectura: literal, inferencial y crítico intertextual.

Una vez finalizada la prueba diagnóstica, los resultados se clasificaron en la siguiente tabla:

Tabla 1. Resultados prueba diagnóstica

Estudiante	Preguntas Literal		Pregunta Inferencial		Pregunta Crítico intertextual
	1	2	3	4	
E1	✓	✓	✗	✗	✗
E2	✓	✓	✓	✓	✓
E3	✗	✓	✗	✓	✗
E4	✓	✓	✓	✗	✓
E5	✓	✓	✓	✓	✓
E6	✓	✓	✗	✗	✓

Fuente. Elaboración propia

Como podemos observar, en la prueba diagnóstica las dos primeras preguntas correspondían al nivel literal y casi todos los estudiantes las contestaron de forma acertada, sólo uno se equivocó en una de ellas. Pensamos que tal resultado se debe a que debían recuperar información que estaba en la misma línea y también, a que debían utilizar sinónimos para encontrar la respuesta acertada. Estos resultados confirman que los estudiantes tienen un alcance promedio del nivel literal de lectura como lo dicen los resultados de las pruebas SABER.

Con respecto a las preguntas del nivel inferencial, estas buscaban que los estudiantes dieran cohesión al texto relacionando las referencias y el referente. Además, que solucionaran la ambigüedad que se presenta por la distancia en el texto entre el referente y la referencia. En este caso, sólo la mitad de los estudiantes contestó acertadamente. Que la mitad fallara en su respuesta indica que no consiguieron mantener el hilo conductor en el texto y no comprendieron por quién se estaba preguntando.

La última pregunta fue de tipo crítico intertextual, con ella esperábamos que los estudiantes exploraran el texto y reconocieran las intenciones comunicativas del autor al escribirlo. En este caso, dos estudiantes se equivocaron en su respuesta, muestra que no identificaron para qué o para quién fue escrito el texto.

Con respecto a los resultados podemos observar que hubo mejores respuestas en el nivel crítico intertextual que en el inferencial y esto se debe posiblemente a que el tránsito por los niveles de lectura no es lineal y los estudiantes pueden tener mejor desempeño ante preguntas más complejas por diferentes motivos: la estructura de la pregunta, las opciones dadas, sus experiencias previas, etc. En este caso, creemos que esto sucedió porque el grupo de estudiantes, tiende a tomar una posición frente a lo que se les plantea y ante diferentes cuestionamientos suelen argumentar y esto tiene relación con el nivel crítico intertextual.

6.1.2. Conversatorio con los estudiantes

Además de la prueba escrita, dentro del diagnóstico se indagó con los estudiantes sobre los procedimientos que realizan para comprender un texto. En seguida, se muestra un diálogo maestra-estudiantes sobre dicho aspecto:

M: Niños, ¿les ha pasado alguna vez que cuando leen un texto sienten que no lo entienden? E2: (pensativo) si profe, como si estuviera en chino, (risas) E3: yooo profe M: si, cuéntenos E3

E3: si, a veces leo y es como si leyera las letras, pero no sé qué dicen, mi mamá me pregunta y no sé qué responderle y entonces me regaña.
M: interesante lo que dices E3, ¿a alguien más le ha pasado eso?
Todos: siiii
M: pero bueno, y entonces, ¿qué hacen para comprender los textos escritos?
Por unos instantes hubo silencio y los estudiantes se miraron unos a otros.
E1: puesss, yo leo varias veces.
E3: yo repito varias veces lo que leo.
M: ¿Es decir que leen varias veces el texto hasta que lo comprenden?
Todos: siiiii
M: ¿y eso les funciona?
E1: (pensativo) mmmm, no. Solo a veces.
E4: si yo no entiendo le pregunto a mi primo que tiene 13 años.
M: Gracias por sus aportes. Bueno, como les expliqué al inicio, vamos a conocer unas estrategias para que comprenden mejor lo que leen y algo importante: para que lean solos, sin la ayuda de nadie, que comprendan sin que un adulto les tenga que explicar ¿qué les parece la idea?
Todos: (entusiasmados) bien.

En el anterior diálogo podemos observar que la decodificación del texto no es suficiente, sino que en sus prácticas de lectura cotidianidad los estudiantes recurren a otras personas para que les expliquen el sentido del texto, pues no logran la comprensión por sí solos. Es necesaria la mediación. Es un hallazgo en la práctica de aula que confirma la necesidad de la investigación, pues muchas veces los niños requieren de la mediación de un adulto para alcanzar la comprensión de los textos escritos ya que la decodificación por sí sola no se las garantiza. En nuestro caso, se mediará usando las estrategias de comprensión lectora.

6.1.3. Los estudiantes reflexionan sobre su proceso de comprensión lectora

A continuación, se les pidió que leyeran el texto “Quien se come a quién” (Ver anexo 2) y escribieran lo que hacen para comprender el texto, tratando de enumerar sus acciones. Este ejercicio fue un poco difícil para ellos porque debían reflexionar sobre su propio proceso de comprensión. Las siguientes son imágenes de algunas de sus respuestas:

Imagen 1. Acciones de un estudiante para comprender mejor el texto

1. sino entiendo a boberio a leer
2. lo leo mejor en el 2. parrafo y lo entiendo mejor
3. lo leo en orden par entenderlo
4. para entenderlo mejor lo leo con comas
5. lo entiendo mejor sin ruido y concentrandose
6. cuando leo me imagino las cosas

Fuente. Elaboración propia

Imagen 2. Acciones de un estudiante para comprender mejor el texto

- ① yo lo entiendo porque imagino de lo que me estan hablando
- ② yo lo entiendo porque mi cabeza esta dedicada a lo que hablan sobre el texto
- ③ yo para entender me imagino sobre lo que habla

Fuente. Elaboración propia

Imagen 3. Acciones de un estudiante para comprender mejor el texto

- ① comparando palabras
- ② usar el texto para entender
- ③ usar el titulo para saber el texto
- ④ volver a leer para entender

Fuente. Elaboración propia

Lo anterior nos muestra que, los niños acuden a varias acciones para tratar de comprender un texto, entre ellas están:

- Volver a leer el texto
- Leerlo en orden
- Leer los signos de puntuación
- Leer en un ambiente sin ruido
- Leer concentrándose y usando la imaginación
- Comparar palabras del texto
- Usar el título para saber de qué se trata el texto

Es interesante ver como los estudiantes a pesar de haber manifestado temor ante el ejercicio pudieron realizarlo y dar cuenta de lo que hacen para comprender mejor un texto. Parece que nadie les ha hablado previamente sobre estrategias de comprensión lectora, pero ellos realizan sus propias acciones para comprender mejor un texto, intuyen que este no se comprende con leerlo una sola vez. También se encontró que cuando hablan de volver a leerlo se refieren a decodificarlo varias veces, sin que esto asegure su comprensión.

Lo anterior nos confirma que la lectura es una práctica cultural que no es exclusiva de la escuela y que los niños ya tienen un comportamiento particular frente a los textos, lo que nos invita a tener en cuenta los conocimientos previos de los estudiantes en la planeación y desarrollo de las clases pues ellos no son una tabula rasa, tienen toda una enciclopedia mental proveniente de sus relaciones con su familia, su entorno, su comunidad y en general, de la sociedad donde nacieron y de la interpretación que ellos hacen del mundo.

6.1.4. Es posible leer por placer en la escuela

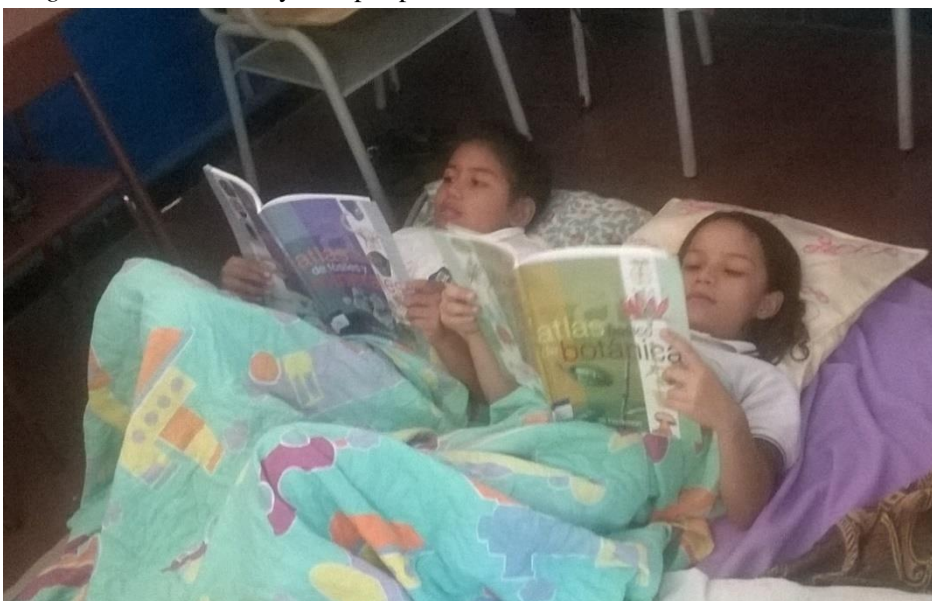
Para finalizar el diagnóstico se realizó una actividad donde se les invitó a realizar una sesión de motivación a la lectura, allí tuvieron la oportunidad de sentir que la acción de leer podía ser algo emocionante y mucho más si se vive con sus pares y sin ningún tipo de temor a la evaluación.

Imagen 4. Estudiantes leyendo por placer



Fuente. Elaboración propia

Imagen 5. Estudiantes leyendo por placer



Fuente. Elaboración propia

En las anteriores imágenes se observa como los estudiantes exploraron diferentes textos de la Colección Semillas del Ministerio de Educación Nacional. Se mostraron receptivos y alegres con la idea de leer sin que existiera algún tipo de verificación de lectura. Si bien, esta actividad no será objeto de análisis con relación a la elaboración de inferencias, se incluye porque fue significativa y queremos resaltar la importancia de leer en la escuela sin ningún tipo de presión por la evaluación de lo que se leyó.

6.2. La movilización de la comprensión lectora a partir de la mediación intencionada del maestro.

En este apartado hablaremos de la mediación del maestro a través de la enseñanza de las estrategias de lectura en tres momentos: antes, durante y después de la lectura.

Cabe destacar que se hizo el acuerdo de leer en silencio dado que esta es una actividad compleja; además, pedir la palabra para hablar cuando se les indicara el momento, respetar la palabra del otro y que la maestra leería el texto de los estudiantes al mismo tiempo que ellos.

6.2.1. La mediación: estrategias antes de leer, preparándonos para la lectura.

El primer momento antes de la lectura incluye cuatro componentes, siendo cada uno una estrategia de lectura. Este se implementó con el propósito de preparar a los estudiantes para acercarse al texto y comprenderlo mejor. La primera estrategia para antes de leer es:

6.2.1.1. Fijarse un propósito de lectura. ¿Para qué voy a leer?

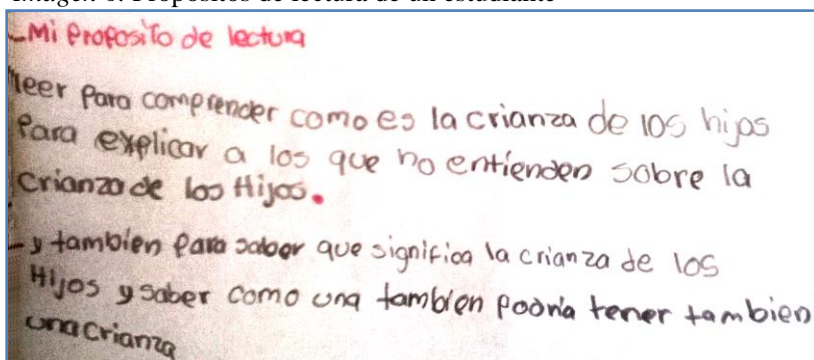
Durante la puesta en marcha de esta estrategia se estableció que antes de abordar un texto es necesario tener claro para qué se va a leer. En este caso se les suministró el texto: “La crianza de los hijos” (Ver anexo 3) con la advertencia de que aún no lo leyeran. Se les dieron diferentes ejemplos de propósitos para leer y se acordó que el propósito de lectura fuera leer para comprender cómo los animales crían a sus hijos. Este propósito fue acogido por todo el grupo,

sin embargo, se sugirió que cada uno decidiera un propósito de lectura de acuerdo a sus intereses y lo escribiera para tenerlo presente durante la lectura. En el siguiente corpus se observa cuáles propósitos surgieron en la actividad.

M: Recordemos que el propósito lo deben tener presente durante toda la lectura para que al final puedan verificar si lo cumplieron o no. Pregúntese qué quieren lograr con la lectura del texto. A ver, ¿qué tenemos? (leyendo de puesto en puesto...) leer para contarle a mis compañeros, tiene E1. Leer para aprender sobre la crianza de los hijos, tiene E3.
 E4. Leer para contarle a mi mamá lo que hicimos hoy.
 E6: Leer para explicar a los que no entienden sobre la crianza de los animales.
 M: ya cada uno tiene un propósito de lectura, siempre recuerden que los propósitos deben ser de acuerdo al texto. Pero, ¿por qué propusieron para leer sobre la crianza de los animales si el texto dice la crianza de los hijos?
 E1: pues profe, porque allí dice mamíferos, marsupiales, metamorfosis...
 E2: y esos son animales.
 M: ah ya, están hablando de las palabras que están destacadas con negrilla.

En la anterior interacción se está hablando del propósito de lectura que los estudiantes acogieron: leer para comprender cómo los animales crían a sus hijos. La maestra indagó por qué usaron la palabra animales en lugar de hijos pues el título del texto es la crianza de los hijos. Los estudiantes infirieron de quién les hablaría el texto a partir de su título y de la relación del mismo con las palabras destacadas en algunos párrafos. Podríamos afirmar que realizaron una inferencia tipo I pues estas responden a preguntas como ¿a qué se refiere? y, en este sentido, los estudiantes pudieron determinar que el texto les iba a hablar de animales por las palabras en negrilla y los subtítulos que había en él, como: mamíferos, marsupiales y ovíparos. Reemplazaron en el propósito de lectura la palabra hijos por animales no porque los asumieran como sinónimos, sino que concluyeron a partir de una mirada rápida al texto que les hablaría de la crianza de los hijos en los animales.

Imagen 6. Propósitos de lectura de un estudiante



Fuente. Elaboración propia

Como se observa en la anterior imagen, los estudiantes establecieron sus propios propósitos de lectura de acuerdo al tema del texto y a sus propios intereses. Este primer momento se les dificultó porque nunca se les había hablado de formularse un propósito de lectura. Cuando se les indicó que debían saber para qué leían se mostraron confundidos y entonces recurrieron a expresar como propósitos lo que hacen normalmente después de leer: hablar del texto con otras personas, dar cuenta del texto a la madre, explicarles a otros sobre el tema del texto, etc. Por eso aparecieron propósitos como:

- Leer para explicar a los que no entienden sobre la crianza de los hijos.
- Leer para comprender cómo es la crianza de los hijos.
- Leer para saber qué significa la crianza de los hijos.
- Leer para explicarle a mi mamá lo que hicimos en clase.

Los anteriores propósitos responden a la necesidad de alcanzar competencias cognitivas. Los estudiantes ven el tema como algo académico y por eso orientan sus propósitos hacia el explicar a otros sobre el tema, comprenderlo y saber sobre él. Cabe anotar que no hubo reescritura de los propósitos y por ello son un tanto confusos. Esto resulta en una oportunidad para la maestra de reflexionar y aprender sobre su propia práctica.

6.2.1.2. Activar los conocimientos previos. ¿Qué sabemos sobre el texto?

La formulación del propósito permitió que los estudiantes abordaran un poco el texto, aunque esta no era la intención, pues previamente se les había pedido que aún no lo leyeran. Sin embargo, empezaron a explorarlo prácticamente a escondidas. Se inició dando libertad para observar el texto sin detenerse a leerlo, que observaran las diferentes marcas textuales, los tamaños y formas de letra, negrillas, cursivas, etc. Y, además, cómo estaba construido, los párrafos, su organización. Se les invitó a aventurarse a decir a qué área pertenecía. El siguiente corpus muestra la interacción maestra-estudiantes donde los mismos expresan lo que saben sobre el tema del texto:

M: bueno, me estoy dando cuenta por algunas caritas, de que están tratando de leer el texto. Recuerden que estamos aprendiendo estrategias para antes de leer el texto, por favor aun no lo lean. Olvídense de él por un rato y hablemos del tema.

Todos: ahhh

M: ese título la crianza de los hijos ¿qué les dice?, ¿ustedes qué saben sobre la crianza de los hijos? (se observa que varios niños quieren participar al mismo tiempo)

E5: pues pro, criar es ayudar a los hijos cuando son bebés.

E1: sí, cuando las tortugas ponen los huevos, después nacen las tortuguitas.

M: pero, ¿las tortugas crían a sus tortuguitas?

E4: noooo profe, ellas nacen solitas y se las comen los pájaros.

E1: ¡ay sí! ¡pobrecitas!

M: sí, ¡qué pesar! Pero, entonces, ¿quiénes crían a sus hijos?

E2: profe, los perritos, la perrita les da de comer cuando nacen.

E5: siiiii, también los gaticos, son tan bonitos.

E2: cuando los animalitos nacen la mamá les da tetica.

M: ah, esos son los mamíferos, los que se amamantan cuando nacen. Nosotros también somos mamíferos, los seres humanos.

E6: los leones también crían a sus hijos. El león duerme y la leona alimenta los hijitos.

E4: como la canción de los pollitos, la mamá les busca el maíz y el trigo...

M: ah, ¿las aves también crían a sus hijos?

E3: ¡ay sí! (entusiasmado), ¡recuerden los canarios que estaban aquí afuera!, los papás venían y les traían comidita, ¡los bebecitos hacían una bulla pidiendo comidita!, tenían hambre.

E1: sí, y cuando crecieron se fueron y los papás se quedaron tristes. No los volvimos a ver, ya no sé cuáles son.

M: todo lo que están diciendo es muy valioso. Ahora, fíjense en el texto, miren las palabras que están más oscuras, se dice que están en negrilla, ¿qué dicen? ¿por qué estarán destacadas? Miren los títulos, ¿conocen de lo que habla el texto?

E6. Claro profe, de lo que estamos hablando. Mire, aquí dice (señalando el texto) mamíferos y metamorfosis.

M: pero, ¿los mamíferos pasan por metamorfosis?

E6: pues tenemos que leer para saber.

M: pues mirando el texto rápidamente yo alcanzo a leer las palabras: koalas, canguros, grillos, cucarachas, cocodrilos, peces, madre, cerdos, venados, leche, y me surge una

pregunta: ¿será que todos esos animales crían a sus hijos y les dan leche? Porque yo no me imagino a una cucaracha amamantándose.

Todos: risas

M: ¿y de qué área creen que es este texto?

E5: pues como habla de animales debe ser de naturales

En la interacción se observa cómo los estudiantes recurren a lo que sabían previamente sobre la crianza de los hijos. Esto se evidencia cuando hacen referencia a los diferentes animales y lo que saben sobre quién los cuida cuando son bebés. Incluso, al recordar las rimas de una canción están haciendo uso de su bagaje previo. Fue muy significativo que hablaran sobre los canarios porque fue una experiencia que vivió el grupo con relación a un nido de canarios que vieron crecer desde que eran polluelos hasta que dejaron el nido y ello hace que le atribuyeran un significado especial al texto.

En este caso, hicieron inferencias del tipo IV cuando expresan lo que se puede decir sobre el texto. Este tipo de inferencia se puede resumir preguntando ¿qué más se puede decir sobre esto? y se puede observar que cuando la maestra los provoca preguntándoles ¿ustedes qué saben sobre la crianza de los hijos? los estudiantes dicen varias cosas sobre el texto como:

- Criar es ayudar a los hijos cuando son bebés,
- Cuando las tortugas ponen los huevos, después nacen las tortuguitas,
- Los perritos, la perrita les da de comer cuando nacen, etc.

Con base en lo que expresaron los estudiantes concluimos que ellos estaban respondiendo a la pregunta que atiende el tipo de inferencias en mención, pues no solo estaban respondiendo a lo que saben sobre la crianza de los animales sino diciendo información sobre el tema del texto.

6.2.1.3. Establecer predicciones sobre el texto. ¿De qué creemos que se tratará el texto?

Esta estrategia se llevó a cabo con el mismo texto anterior “La crianza de los hijos”. Se les invitó a que se preguntaran de qué creían que se iba a tratar el texto. Después de haber activado sus conocimientos previos los estudiantes estuvieron muy atentos y a la expectativa de expresar sus opiniones. El siguiente corpus muestra parte de lo sucedido en la clase:

M: ¿ustedes de qué creen que nos va a hablar el texto? piensen un momento.
 E6: pues pro, de lo que hablamos, los papás crían a los hijos.
 E5: si, de cómo los animales crían a sus hijos.
 M: ¿todos están de acuerdo?
 Todos: siiiii
 M: bueno, pero miremos algo en el texto. Observen bien, en el texto hay un título, mírenlo bien, dice: La crianza de los hijos, pero también hay dos subtítulos.
 E2: pro, tres
 M: ah sí, tres
 E1: si, aquí dice en los mamíferos
 E4: en los ovíparos
 E2: aquí dice la alimentación de los hijos.
 M: entonces, aquí dice el texto, como título: la crianza de los hijos y después dice: en los mamíferos, en los ovíparos y después dice: la alimentación de los hijos. Pregunto, pregunto, ¿aquí de prooonto nos vamos a encontrar que diga cómo las hormigas cuidan a sus hijos?
 E6: noooo
 E3: siiiii
 M: ¿por qué no E6?
 E6: porque no lo decía ahí (señalando los subtítulos)
 M: reitero, aquí dice mamíferos, ovíparos y alimentación de los hijos
 E1: pero profe, ¿en la alimentación de los hijos pueden hablar de las hormigas?
 E2: si profesora, mire que las hormigas se llevan pedacitos de comida para el nido.
 M: ¿las hormigas son ovíparas?
 Todos: no
 M: los ovíparos ponen huevos, ¿las hormigas no ponen huevos?
 (Piensan un poco)
 Todos: siiiii
 E2: las hormigas tienen una reina que les pone los huevos
 E5: ¿y la reina pone los huevos y los cuida?
 M: entonces, ¿de qué creen que se tratará el texto? Aventúrense a decirlo.
 E1: de las ballenas y sus crías
 E6: mmm, yo creo que se trata de cómo crecen los animales desde bebecitos.
 E2: pues de los mamíferos y de los ovíparos, que les dan de comer a sus hijos.

En el anterior corpus se observa que los estudiantes se arriesgaron a predecir de qué se trataría el texto, esto equivale a realizar inferencias de tipo III, estas responden a preguntas del tipo ¿qué sucederá?, su función principal es hacer hipótesis sobre el texto. Podemos ver que se

atrevieron a hacer hipótesis sobre el contenido del texto sólo partiendo de lo que decía el título y los subtítulos del mismo. Con estas hipótesis, los estudiantes en el rol de lectores podrán hacerse conscientes de lo que conocen y desconocen a medida que leen y así, orientarán mejor su lectura y harán control de su comprensión.

6.2.1.4. Promover preguntas a partir del texto. ¿Qué quiero que el texto me responda?

Después de establecer predicciones sobre el texto, los estudiantes estaban muy entusiasmados y ansiosos por abordar el texto de lleno, pero les pedimos de nuevo que aún no lo hicieran pues estábamos aprendiendo estrategias para antes de leer.

Se les invitó a pensar en su propósito de lectura y de acuerdo al mismo plantearse una pregunta personal que quisieran responder mediante la lectura del texto. Dicha pregunta debía guardar relación directa con el propósito inicial de lectura. La intención era que logran formular preguntas pertinentes, que les condujeran a definir el tema del texto o sus ideas principales.

Hasta el momento pensamos que las estrategias para antes de leer están cumpliendo su objetivo ya que los han dotado de un propósito de lectura y han estimulado su necesidad de leer. Sin embargo, se observa que necesitan orientación de la maestra para actuar como lectores activos que sepan por qué leen, que aporten sus conocimientos, experiencias previas y preguntas al texto.

A pesar de tener un propósito de lectura común y uno personal este ejercicio se les dificultó un poco. A continuación, veremos un corpus de lo que pasó durante la sesión:

M: la última estrategia para antes de leer dice que uno debe hacerse una pregunta, formularse una pregunta que uno quiera contestar con el texto. Entonces, yo les decía que quería saber cómo los canguros... E2 y E4: alimentaban a sus hijos
--

M: alimentaban a sus canguritos, a sus crías, a ver si de pronto ese texto me contesta esa pregunta, yo no lo sé, pero de prooonto me lo conteste. Y, además, yo quiero saber si todos los animales alimentan a sus hijos. Mmmm E2, ¿usted que quisiera contestarse con ese texto? ¿Qué pregunta?
 (Se escucha el silencio y se miran unos a otros, dubitativos)
 E2: (risas) nooo profe, yo no sé pro.
 M: muchos nos hablaban de los perritos, de los gaticos. ¿qué era lo que querían saber?
 E2: que cómo los gatos alimentaban a sus gaticos
 E3: yo quiero saber queeee... que cómo los perros hacen para producir leche.
 M: pues no sabemos si el texto lo conteste, pero podría ser. Ya te darás cuenta cuando lo leas si lo dice o no.
 E2: yo me pregunto por qué los perros comen plantas
 M: pero... oído, analicemos esta pregunta, por qué los perros comen plantas, te pregunto E2, ¿será que eso tiene que ver con la crianza de los hijos? Recuerden que nuestro propósito de lectura es leer para comprender cómo los animales crían a sus hijos.
 E4: siiii (risas) yo sé... para purgarse
 E2: (risas) no pro, eso no tiene que ver
 Todos: risas

En este punto se considera que pese a que se les dificultó formular preguntas con respecto a un texto desconocido aún se muestran motivados hacia la lectura del mismo, activaron sus conocimientos previos y se percibe por su entusiasmo al participar que tienen altas expectativas por lo que conocerán a través de la lectura del texto.

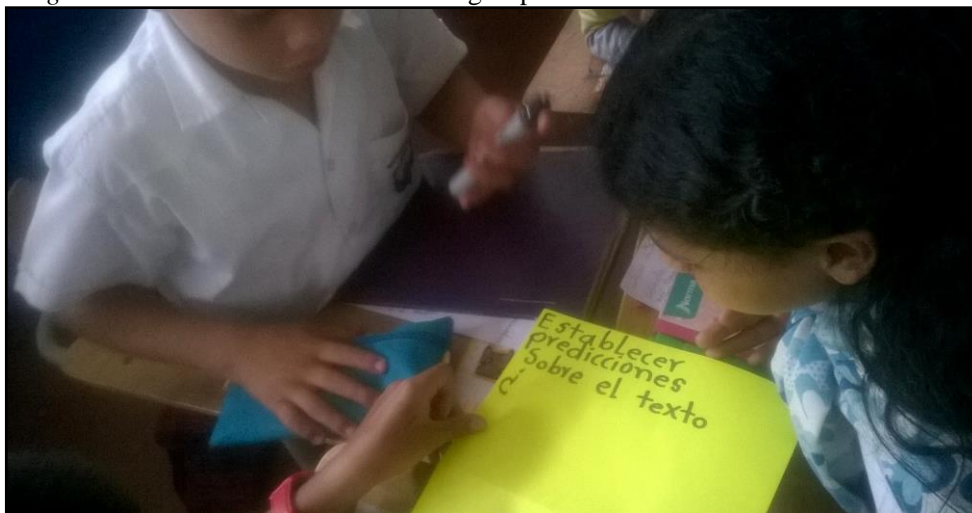
A partir de los aportes que realizaron se puede establecer que los estudiantes tienen el bagaje necesario para comprender el texto. Mostraron suficiente conocimiento previo para establecer una conexión con él y darle sentido al momento de leerlo.

En esta sesión los chicos debieron pensar muy bien el tema del texto para cuestionar sobre el mismo. Ello permitió que realizaran preguntas que si fuesen resueltas apuntarían hacia las inferencias de tipo IV, es decir, los estudiantes expresaron interrogantes referidos al cómo, y si bien no se obtuvieron las respuestas en ese momento, al leer el texto existía la probabilidad de que lo hicieran y en ese sentido estarían estableciendo este tipo de inferencias. Algunas preguntas fueron: ¿cómo los gatos alimentaban a sus gaticos?, ¿cómo los perros hacen para producir leche?

Para finalizar cada momento se había planeado que los niños realizaran carteles con las estrategias para exponer en el salón de clase de modo tal que las tuvieran presentes en el instante

de aplicarlas, pero dado a que su convivencia es un poco difícil y tuvieron discusiones al realizarlos, se decidió modificar esta actividad en los siguientes momentos y que fuera la maestra quien llevara los carteles a la clase.

Imagen 7. Estudiantes escribiendo estrategias para antes de leer.



Fuente. Elaboración propia

Para terminar esta primera parte del análisis podemos decir que las estrategias para antes de leer son efectivas porque logran que los estudiantes creen expectativas, se entusiasmen y estén activos y dispuestos para realizar la lectura y disfrutar de la misma.

6.2.2. La mediación: estrategias durante la lectura, comprendiendo.

El segundo momento durante de la lectura, incluye tres componentes, siendo cada uno una estrategia de lectura. Antes de exponerlos, nos interesa analizar lo sucedido en el inicio de este momento para hacer énfasis en la importancia de la mediación del maestro y de que los estudiantes aprendan estrategias de lectura para usarlas tanto del ámbito académico como en de su vida por fuera de la escuela.

De acuerdo a lo anterior, destacamos que para la mediación durante la lectura se había planeado usar un texto diferente al anterior, pero al conocer el interés de los estudiantes por él, se

decidió continuar trabajándolo. El siguiente corpus muestra los instantes iniciales del momento:

durante la lectura:

M: aún no hemos leído el texto, sin embargo, hemos hecho mucho con el texto. Recapitulemos lo que hemos hecho hasta ahora. Miren... ya sabemos qué queremos hacer con la lectura, ¿cierto? Sabemos más o menos...nos preguntamos qué es lo que sabemos del texto, ¿cierto?

E1: si señora

Casi todos los niños están pensativos, muy atentos.

M: también dijimos: yo creo que este texto se va a tratar de esto, de esto y de esto. Yo creo que ahí me van a hablar de las ballenas, yo creo que me van a hablar de los pájaros, de cómo se alimentan los pajaritos o de cómo el perro amamanta a sus cachorritos, creemos que de algo así nos van a hablar y cada uno tiene una pregunta que quisiera responderse con el texto, ¿listo? Hasta ahí vamos. Solamente hasta ahí. Ahora, lo que vamos a hacer es que vamos a realizar una lectura silenciosa, no deben hablar porque uno de los requisitos para comprender mejor es tener condiciones apropiadas para la lectura y una de ellas es el silencio.

E4: profe, pero si no entendemos ¿qué hacemos?

M: si ustedes se dan cuenta de que no están comprendiendo van por buen camino, eso significa que están haciendo control de su comprensión. Darse cuenta de eso es el primer paso para comprender un texto. Es buenísimo. Entonces, lo que van a hacer mientras leen es ir subrayando las palabras o las frases que consideren importantes. También pueden escribir en su cuaderno o a un ladito del texto alguna pregunta que se les venga a la mente sobre el texto cuando estén leyéndolo. Después de leer la primera vez seguramente van a tener muchas preguntas, pero para eso vamos a detenernos y yo por esta vez les leeré el texto para ser para ustedes un modelo de lectura, ¿vale?

Todos: ¡bueno! (entusiasmados, aunque no muy convencidos)

E4: ¿y subrayamos con lápiz o con colores?

M: puede ser con colores para que destaquen lo que consideren importante.

Durante la lectura algunos estudiantes se mostraron inquietos y con deseos de hablar con sus compañeros sobre el texto, de contar lo que encontraron, de expresar sus ideas.

M: niños, deben hacer silencio. Es muy importante que hagan silencio para poder comprender. Es un momento entre la persona que está leyendo, el texto y lo que comprende del texto.

E5: pero profe (susurrando) es que sé que quiere decir marsupio, lo puedo buscar en el diccionario, yo lo traje.

M: ah ya. Niños, cuando no entiendan una palabra recurran al texto, busquen el pedacito donde está la palabra y traten de comprender qué significa leyendo la frase donde está escrita, eso es darle el significado en contexto. E5 trata de hacer eso, busca dónde está la palabra marsupio y trata de comprender lo que significa según lo que dice en el pedacito donde está.

E5: bueno pro

Pasado un momento...

E5: (interrumpiendo el silencio y levantando la voz) pro, pro (risas) marsupio es la bolsa, mire aquí dice... (señalando el texto) nacen en estado embrionario y terminan de desarrollarse dentro de una bolsa o pliegue que tiene la madre en su exterior sobre el vientre, y que se llama marsupio...ahí decía y no me había dado cuenta.

Con la anterior interacción maestra-estudiantes queremos resaltar el alcance de la

intervención del maestro en el fortalecimiento de la comprensión lectora del grupo que tiene a

cargo. Se puede observar que como ya había un trabajo realizado antes de leer, los niños querían

dialogar sobre el texto, sobre sus experiencias en relación con el tema y, además, que los niños si pueden realizar control de su comprensión, pero para que esto se lleve a cabo necesitan orientación del maestro.

Aclaremos que hasta este momento no se han incluido nuevas estrategias, sino que se está preparando el camino para conocer otras. Creemos que la recapitulación de las ya aplicadas ayuda a su reconocimiento y ojalá, posterior apropiación. La siguiente es una interacción maestra-estudiantes:

M: voy a leer y voy a ir aplicando las estrategias que hemos visto hasta ahora. Este texto tiene como título la crianza de los hijos y tiene tres subtítulos: en los mamíferos, en los ovíparos y la alimentación de los hijos.
 Bueno, ahora pienso, M, ¿para qué vas a leer este texto?, ¿qué quieres lograr leyendo este texto?, mmm pues en este momento estoy leyendo el texto para que mi grupo lo comprenda, pero sobre todo estoy leyendo para mostrarles cómo aplicar las estrategias de lectura y también para comprenderlo. (Pausa en la lectura)
 M: ¿se fijaron en lo que acabo de hacer?, ¿qué hice?
 E3: nos dijo para qué está leyendo el texto.
 M: ¿y eso qué es? ¿qué estrategia es?
 Todos: pensativos y en silencio
 E5: ¿hacerse preguntas?
 M: sí, me estoy haciendo preguntas, pero recuerden que cada estrategia la relacionamos con una pregunta para que fuera más fácil aplicarla. Busquen en los carteles o en sus cuadernos a ver esas preguntas a qué estrategia corresponden.
 Varios a la vez: ¡al propósito!
 M: ¡muy bien! entonces continúo... ¿qué se yo de la crianza de los hijos? Pues, ¿saben? Desde mi experiencia puedo decir que criar hijos es muuuuy difícil... hay que pasar por el embarazo, por el parto, y luego amamantarlos, es muy difícil, saber que ese ser pequeñito depende completamente de uno es una responsabilidad muy grande.
 E6: profe, ¿y usted tiene mascotas? ¿ha visto nacer los animales?
 M: pues tengo pececitos y sí, ellos se reproducen en el acuario, son muy pequeñitos. Pero yo no he visto que las pececitas cuiden de sus crías, antes hay que separarlos porque si no se los comen.
 Todos: ahhhh
 M: ¿saben qué estrategia acabo de aplicar?
 E3: busquemos la pregunta en los carteles.
 E1: ¿qué sabemos sobre el texto? Eso es...
 E4: ¡activar los conocimientos previos!
 M: eso, ¡muy bien! Sigo... bueno, yo creo que este texto me va a hablar de cómo crían a sus hijos algunos animales, y puedo decir eso porque sólo mirando el texto veo que tiene resaltadas en negrilla algunas palabras como... marsupiales y los marsupiales que conozco son animales, un ejemplo son los canguros o también las chuchas que por aquí salen tanto. También está resaltada la palabra metamorfosis y eso es lo que hacen algunos animales, como las ranas y las mariposas que se transforman. Entonces, creo que se trata de cómo crían a sus hijos los animales. (Pausa en la lectura) ¿ya saben qué estrategia apliqué?
 E2: sí, usted está hablando sobre lo que cree que dice el texto.

M: ¡muy bien! exacto, establecer predicciones sobre el texto, ¿de qué creemos que se tratará el texto? ¿Ven cómo estoy aplicando las estrategias y no he necesitado decirles cuál voy a usar, sino que simplemente la aplico? Piensen, ¿cierto que en ocasiones hacen algo parecido al leer, pero no le prestan atención?

E2: uy si profe, verdad. Uno piensa muchas cosas cuando está leyendo.

M: miren que para responder de qué creo que se tratará el texto también usé lo que ya sabía. Saben, ahora que tengo el texto a la mano, me pregunto, ¿será que todos los animales crían a sus hijos? porque... ¿cómo hacen los insectos o los pececitos de mi acuario?, ¿será que todos los animales dependen de sus padres para criarse? ¿Se fijaron qué hice? ¿qué estrategia?

E5: profe, profe, ¡ahora sí!, se hizo preguntas.

M: ¡sí, claro!, ¿y esa qué estrategia es? Busquen...

Todos (buscando y leyendo en los carteles): promover preguntas a partir del texto ¿qué quiero que el texto me responda?

(Continúa la lectura del mismo modo, interactuando con los estudiantes...)

M: Saben niños, realmente me quedó sonando la pregunta que me hice, cuando les leo estoy buscando si el texto me la puede responder, no me quiero quedar con la duda (continúa la lectura)

M: Desde que nacen, las crías de las mariposas, las libélulas, los escarabajos, los grillos, los caracoles, las babosas, las culebras y las tortugas deben buscar el alimento por instinto y defenderse solas; no requieren de la compañía de sus padres. Miren niños... aquí está... dice no requieren de la compañía de sus padres (y se vuelve a leer el párrafo)

E1: claro profe, eso quiere decir que se crían solos, por eso es que se los comen los otros animales.

M: esta es una estrategia para aplicar durante la lectura: Verificar si el texto responde la pregunta que elaboré.

E4: (risas) y la aplicó y no nos dimos cuenta.

La anterior interacción se realizó con la intención de mostrar a los estudiantes las

estrategias de lectura en marcha. Como lo dice Isabel Solé: el maestro debe ser siempre un modelo de lectura que el estudiante pueda tener como referencia. Por tal motivo se realizó una sesión donde vieran a la maestra aplicando las estrategias. Ello no se hizo para propiciar en ese momento alguna inferencia sino para que vivenciaran de cerca las estrategias y las identificaran en sus propias prácticas de lectura. Creemos que hacerlo de forma intencional provocó que los estudiantes se mostraran receptivos al aprendizaje de las mismas. Con lo anterior, preparamos el camino hacia el aprendizaje de las estrategias durante la lectura y continuar buscando el alcance de nuestro objetivo: movilizar los procesos de comprensión inferencial de nuestros estudiantes.

Ahora, en el siguiente apartado, mostraremos lo sucedido durante la implementación de la primera estrategia para usar durante la lectura.

6.2.2.1. Verificar si el texto responde a la pregunta propuesta. ¿cuál es la respuesta a la pregunta que elaboré?

En el último corpus se observa cómo la maestra busca la respuesta al interrogante que se formuló y la encuentra, pero ello no sucedió en todos los casos para los estudiantes pues algunas eran muy específicas. Por ejemplo, hubo quienes querían saber si la hormiga reina cuida a sus hijas o si el león participa de la crianza de los cachorros y esto no lo decía el texto. Sin embargo, el hecho de tener una pregunta que oriente la lectura hizo que los estudiantes mantuvieran el interés en el ejercicio.

Con base en la última interacción que se expuso, podemos decir que cuando el estudiante dice: “eso quiere decir que se crían solos, por eso es que se los comen otros animales”, él está realizando inferencias. Aclaremos que este niño había preguntado si todos los animales eran criados por sus padres, por eso es relevante en este momento lo sucedido con él. Primero, está parafraseando el párrafo, expresándolo con sus propias palabras. Omitió los ejemplos de los animales y fue directamente a la idea central y segundo, realizó inferencias al relacionar que por el hecho de criarse solos se los comen otros animales, está yendo más allá de lo que dice el texto, es este caso estaría realizando inferencias tipo II, estableciendo relaciones causa-efecto: la causa sería que por criarse solos se los comen otros animales, este último sería el efecto. Lo que hizo podría obedecer a una pregunta como: ¿qué relación hay entre animales que se crían solos y su baja tasa de supervivencia? (causa-efecto, inferencia tipo II).

Con respecto a lo anterior, también encontramos que cuando el estudiante concluye que por criarse solos se los comen otros animales está realizando una hipótesis, está prediciendo lo que puede pasar, esta sería una inferencia de tipo III. Esto podría obedecer a la pregunta: ¿qué le puede pasar a los animales que se crían sin la compañía de sus padres? (inferencia tipo III).

Hasta ahora hemos visto que los estudiantes han logrado establecer varios tipos de inferencias, esto podría deberse a varias situaciones:

- Los textos académicos de Ciencias Naturales por su misma naturaleza propician las inferencias. Las competencias científicas incluyen la resolución de problemas, el planteamiento de hipótesis y el establecimiento de inferencias.
- Los estudiantes muestran diferentes niveles de inferencia al abordar los textos, dado que cada uno tiene un acervo diverso por sus experiencias previas tanto en el ámbito cotidiano como en el académico.
- Cada texto promueve diferentes tipos de inferencias debido a la temática que aborda y a la estructura con la que fue concebido.
- La mediación intencionada de la maestra al leer con los estudiantes promueve en ellos la elaboración de inferencias.
- En algunos casos, las inferencias han sido motivadas por algo preparado por la maestra con anterioridad, pero otras sólo surgieron por los aportes de los estudiantes.

6.2.2.2. Aclarar posibles dudas. ¿qué es lo que no comprendo del texto?

Si bien, esta estrategia también se puede usar después de la lectura, el momento durante la lectura es propicio para que los estudiantes se interroguen, identifiquen sus dudas y empiecen a hacerse conscientes de que el proceso lector requiere que sean lectores activos. A medida que se lee, se hace control de la comprensión lectora y se interroga el texto, pero los estudiantes no saben hacerlo, por eso es necesario que lo aprendan.

Durante la secuencia se usaron varios textos académicos del área de Ciencias Naturales y se había planeado usar uno para cada momento, pero dada la necesidad de continuidad en la lectura que expresaron los estudiantes se decidió usar el texto la crianza de los hijos en toda la

secuencia, pese a que también se realizaron actividades de lectura antes, durante y después con otros textos, aquí se analiza principalmente la intervención con ese texto.

En este momento de la secuencia se empezó a hablar de las tareas de lectura compartida donde la maestra propuso un ciclo de recapitular, clarificar dudas, predecir lo que viene en la lectura y poco a poco la responsabilidad de esta tarea se empezó a delegar en los estudiantes. Este ciclo debe darse durante toda la lectura y no tiene un orden específico.

Para este momento se preparó el mismo texto, pero con algunas inconsistencias, pues era incoherente y omitía algunas palabras (Ver anexo 4). Se les explicó que se les daría el texto de nuevo pues el otro ya lo habían subrayado y se iniciaría otra actividad con él. El propósito era que encontraran los errores, infirieran algunas palabras faltantes y logran expresar cómo se corregirían los errores para darle sentido al texto. Sin embargo, esto no se les dijo a los estudiantes cuando iniciaron la lectura.

A continuación, se comparte la interacción maestra-estudiantes:

(Después de recapitular lo que se ha hecho hasta el momento con el texto se continúa)

M: vamos a leer el texto en silencio, saben que esta es una lectura rica, agradable, es importante que guarden silencio para que logren una conexión con el texto, que los atrape (se da inicio a la lectura silenciosa)

E6: profe, este texto está malo. Mire profe aquí dice: A menudo la hembra cuelga la placenta en una rama después del parto para dejar rastro y olor y atraer a los depredadores hacia la cría

M: E6 ¿por qué dices que algo está mal?

E6: porque ¿cómo uno va a poner el hijo a que se lo maten?

E5: si ella deja eso pues ella es una mala madre porque va a dejar que se le coman al hijo.
(se escuchan varias opiniones y se continúa)

E1: allí va que la hembra se come la placenta para que no vengan los depredadores.

M: ¿y para qué haría eso?

E1: para proteger a sus crías

E5: aquí dice: el cordón umbilical, el cual les saca oxígeno y alimentos contenidos en la sangre materna.
¿Cómo le va a sacar el oxígeno?! (asombrado)

E4: pero profesora, ¿cómo va a sacarle el cordón el oxígeno? Es para sacarle, digo para darle oxígeno.
(tiene expresión de confusión y recurre al texto de nuevo)

(Después de un rato de estar buscando inconsistencias manifiestan que les ha gustado mucho la actividad y empiezan a levantarse del puesto para mostrarle a otros dónde el texto no tiene sentido...)

M: bueno, veo que ya han leído y tienen mucho interés. ¿quién quiere compartir lo que encontró?

E2: aquí, aquí dice: (señalando el texto) los bebés de los mamíferos se desarrollan fuera del útero de la madre dentro de una bolsa de sólidos que los expone a los golpes y las agresiones del mundo exterior.

¿Cómo así? Eso no se puede, cómo se van a desarrollar fuera pero dentro de una bolsa, (risas) y todavía dice que la bolsa tiene sólidos que los ponen en peligro.

M: mmmm ¿y entonces cómo sería?

E2: pues pro, usted nos ha enseñado que somos mamíferos, yo crecí dentro de mi mamá y que sepa fue en el útero como dice aquí, pero dentro, no afuera, y, además, en una bolsa donde uno flota dentro de la mamá. ¿cómo la mamá lo va a exponer a uno a agresiones? ¿se imaginan a la mamá cargando una bolsa por fuera? (risas)

M: ¿ustedes están de acuerdo?

Todos: siiii profe

(así se realiza un momento donde todos participan y van expresando dónde encuentran inconsistencias y argumentan por qué consideran que lo son)

E6: no profe, todo eso está mal. No entiendo nada

E1: pues claro E6 (risas) la profe nos hizo una broma a ver si estábamos leyendo bien.

M: pues veo que están haciendo control de su comprensión. Los felicito, están haciendo muy buen trabajo. Pero en el texto faltan algunas palabras, ¿supieron cuáles eran?

(Todos acuden al texto)

E5: donde dice: en el útero están desconectados al organismo de la _____ por medio del cordón umbilical, allí va...

E3: puede ir...

E5: pues primero no están desconectados sino conectados... al organismo de... la mamá

E2: o de la madre

M: muy bien, ¿están de acuerdo?

E3: si pro, el cordón está conectado con la mamá

M: bueno, ¿y donde dice las crías buscan instintivamente las _____ de la madre? ¿Las qué de la madre? ¿qué buscan de la madre?

Todos: en silencio, pensativos

E2: pero profe, hay que leer el pedacito completo, mire que aquí dice para amamantarse y obtener alimento

M: ah, muy bien, hay más información. Entonces, ¿qué iría allí? ¿qué buscan de la madre?

E6: pues profe, necesitan amamantarse

M: exacto, Entonces, ¿qué buscan de la madre?

E3: la leche

M: y entonces diría... ¿las crías buscan instintivamente **las leche** de la madre?

E1: nooo profe

M: ¿por qué no?

E1: porque no tiene sentido

M: entonces ¿cómo diría?

E6: pues podría ser... las crías buscan instintivamente las teticas de la madre

M: ¿están de acuerdo?

Todos: siiii

M: en el texto original decía las crías buscan instintivamente las mamas o tetas de la madre

M: ¿se dieron cuenta?

Todos: ¿de qué?

M: aprendieron otra estrategia para usar durante la lectura: Aclarar posibles dudas ¿qué es lo que no comprendo del texto?

En esta interacción se puede observar que los estudiantes tienen mucho interés en leer el texto cumpliendo un propósito que no se les formuló, percibieron que había errores en él y se dedicaron a leer buscándolos. Como ya conocían previamente el texto sin errores la actividad

fue más comprensible para ellos, sin embargo, mostraron confusión porque el texto les proponía acciones prácticamente inadmisibles para ellos.

Podemos observar que uno de los estudiantes expresa que el texto “está malo”, ello indica que está haciendo control de su comprensión y percibe que no es coherente, entonces señala el siguiente error: “A menudo la hembra cuelga la placenta en una rama después del parto para dejar rastro y olor y atraer a los depredadores hacia la cría”, además, interpela a la maestra diciendo: ¿cómo uno va a poner el hijo a que se lo maten? En ese momento está realizando una inferencia tipo V pues entiende lo que le está contando el texto y al confrontarlo con sus conocimientos previos encuentra que esto no es lo más probable y le resulta inaceptable y por esto hace énfasis en que el texto está mal. Continuando con el mismo ejemplo, otro niño afirma: “allí va que la hembra se come la placenta para que no vengan los depredadores” con esto está buscando encontrarle sentido al texto y lo confirma diciendo que la hembra lo hace “para proteger a sus crías”.

De igual forma, los estudiantes encontraron otros errores y a todos buscaron encontrarles solución. Lo mismo sucedió con las omisiones de palabras. Se puede observar como un estudiante que busca una palabra omitida expresa: “pero profe, hay que leer el pedacito completo, mire que aquí dice para amamantarse y obtener alimento”, está buscando la palabra faltante en contexto, acude al texto y lee buscando coherencia.

A partir de lo anterior podemos afirmar que los estudiantes pueden ser lectores activos que realizan control de su comprensión, que perciben cuando no están comprendiendo, pero ello se da con la mediación intencionada de la maestra al leer con ellos, comentando el texto provocando que se produzca la comprensión.

Para ejemplificar las tareas de lectura compartida delegando trabajo a los estudiantes veremos la siguiente interacción maestra-estudiantes. Los niños iniciaron este proceso con el texto Los tallos (Ver anexo 5):

M: hagamos el ciclo, ya hicimos lectura silenciosa. E6, tú te atreves a resumir, ¿a recapitular lo que has leído hasta el momento?

E6: bueno profe (con algo de timidez)

M: listo, cuéntanos E6 de qué crees que se ha tratado el texto, hasta ahora.

E6: de los tallos, de la madera

M: de los tallos, de la madera, ¿qué más? Por ejemplo, si viene alguien ahorita, si viene por ejemplo la profesora de transición, tú le dices, profe hemos leído ¿sobre...?

E6: sobre los tallos

M: ¿y qué se dice de los tallos?

E6: habla sobre la madera, que a veces es dura y a veces blandita. Que la madera sirve para hacer hojas, así...

M: venga, pero, ¿qué sirve para hacer hojas?

E6: la madera, hojas de papel

M: mmm, pero, ¿eso lo dice el texto?, estás recurriendo a tus conocimientos previos. Recuerda lo que leíste, trata de describirnos cómo son los tallos

E6: son blancos, están encima de las raíces, pegados a las raíces. Ya profe

M: gracias

E1: yo profe

M: dale

E1: pues de lo que yo he leído del texto... es que los tallos tienen una posición, que algunos pueden ser volteados, como girados, otros pueden ser derechos.

M: y ese volteados, aclaremos, ¿cómo sería?

E1: profesora, hacia un lado

M: ¿y eso lo dice la lectura?

E1: no profesora (risas)

M: venga, acudamos al texto, dice: los tallos por lo general son aéreos, erguidos y largos, ¿sí?

Todos: si (muy atentos)

M: cuando dice: por lo general, ¿qué quiere decir?

E2: pues que muchos son así

M: pero dice: los tallos de algunas plantas son delgados, es decir, ¿de todas?

Todos: nooo

M: ahí la clave es que dice: algunas...de los árboles suelen ser gruesos y fuertes, ¿de todos son gruesos y fuertes?

Todos: noooo

M: aclaremos, ¿de quién nos están hablando en esa línea?
(acuden al texto)

E2: de los árboles...suelen ser gruesos...

M: y se conocen con el nombre de... troncos. Fíjense que otra vez estoy ayudándoles con la lectura. ¿Ustedes consideran que lo que se recapituló de la lectura es suficiente?

E5: noooo, falta un poquito

M: ¿falta un poquito? A ver, ¿qué creen que falta?

E4: falta decir que los tallos cargan las flores y los frutos

M: ¿E2, te acordaste de algo más?

E2: si señora, que los árboles, algunos son pequeños, algunos son más grandes que los demás como las palmas. Las palmas son más altas. Y que los troncos tienen unas cositas en el piso, como culebritas.

M: ¿Cómo culebritas? Tratemos de precisar, aclaremos...

E2: ¿es que cómo le explico?
 E6: ¿E2, no estarás hablando de las raíces?
 M: a ver, acudamos al texto y revisemos dónde habla de las raíces

En la anterior interacción se observa que los estudiantes están siendo partícipes del ciclo de recapitular, aclarar, preguntar, predecir. Pueden entre todos, dar cuenta de lo que el texto les está hablando, acercándose a las inferencias tipo I ya que respondieron a la pregunta ¿sobre qué habla el texto? También, pueden establecer a qué o a quién se refiere el texto, relacionando referencias y referentes o aventurarse a dar el significado de una palabra reemplazándola por otra como sucedió cuando E1 dijo las palabras volteados como girados, parece se estaba refiriendo a la palabra erguidos, corrió el riesgo y dijo lo que se imaginaba en contexto sin recurrir a un diccionario sino al texto.

Pese a lo anterior, debemos anotar que es la maestra quien va guiando la actividad, ya que los estudiantes muestran debilidades en el proceso de recapitular y aclarar dudas. Al ser niños tan pequeños es necesario que la maestra asuma un papel activo con los estudiantes: que lea con ellos y les proponga actividades serias e intencionadas para movilizar los niveles de comprensión lectora, específicamente el inferencial.

Esta experiencia les sirve para leer sin ayuda dentro de su cotidianidad donde seguramente se encontrarán con muchos textos con errores y tendrán que tomar el control de su comprensión y determinar qué es lo que no están comprendiendo para resolverlo y continuar con la lectura.

6.2.2.3. Tomar decisiones. ¿Qué hago si no comprendo?

Para analizar este último componente vamos a usar una interacción maestra-estudiantes con el texto Los tallos.

(después de haber leído el texto una primera vez se les indica escribir cuáles son sus dudas sobre el mismo, si las hay)
 M: ahora, van a escribir sus dudas sobre el texto en el cuaderno y después vamos a mirar qué podemos hacer para resolverlas. Muchas veces pasa que no comprendemos lo que estamos leyendo y nos quedamos como

bloqueados sin saber qué hacer, vamos a trabajar sobre eso. Precisamente esa es la próxima estrategia: ¿qué hago si no comprendo? Tomar decisiones.

E1: pero profe, yo creo que lo comprendí todo

M: ¿seguro? Por ejemplo, ¿me podrías decir qué significa rizoma? (señalando la palabra en el texto)

E1: (revisa el texto) ay no profe, yo no sé, dice que es algo de la cebolla.

M: ¿y necesitaste saber qué era para comprender el texto?

E1: pueees no, voy a volver a leer.

M: precisamente E1 y escuchan todos, E1 tomó una decisión cuando no comprendió lo que eran rizomas, ¿saben cuál decisión?

Todos: noooo

M: fíjense que el texto dice: En algunas plantas, el tallo está modificado: hay tallos subterráneos que almacenan nutrientes, como el tubérculo de la papa y los **rizomas** de la cebolla y el ajo; en otras, es rastrero, como el de la ahuyama y el pepino. Vayamos por partes, ¿qué es lo que me está diciendo el texto en esa parte? ¿qué es lo más importante?

E5: (acudiendo al texto) que las papas tienen un tubérculo.

M: mmmm acudamos al texto, hay algo más específico. Estamos en la cuarta línea del segundo párrafo, donde dice En algunas plantas...

E2: el tallo está modificado

M: ¿y eso qué quiere decir?

E5: pues modificar

M: sí, pero ¿qué significa modificar? Piensen en un sinónimo de modificar, una palabra que signifique lo mismo.

E3: profe, profe, cuando vemos con mi papá el programa de carros dicen que los carros están modificados

M: mmm ¿y eso qué quiere decir? ¿qué les hacen a los carros?

E3: les cambian partes

E4: modificar es a cambiar

E5: transformar

M: si ven, acaban de decir otras palabras, leamos el texto con esas palabras a ver cómo queda: en algunas plantas, el tallo está cambiado o en algunas plantas, el tallo está transformado, ¿qué tal? ¿qué nos quiere decir? ¿será que esos tallos son iguales a los demás tallos?

Todos: nooo

M: miren algo, E1 dice que comprendió todo el texto y yo le pregunté qué significa rizoma y en realidad él no sabe porque en ese momento no le resultó importante saberlo. E1 ¿qué hiciste cuando viste esa palabra en el texto?

E1: pues pro, yo traté de saber qué era y volví a leer otra vez el pedazo, pero no entendí entonces seguí derecho

M: a eso me refiero, miren lo que acabó de hacer. En ese momento saber qué significaba rizoma no fue relevante, no fue importante para E1, por eso como dice: siguió derecho, tomó la decisión de ignorarla y seguir leyendo. Pero qué tal que esa palabra sea muy importante para comprender el texto, ¿qué hacemos?

E4: volvemos a leer

E3: acudimos al texto

M: hagámoslo. Dice En algunas plantas, el tallo está modificado: hay tallos subterráneos que almacenan nutrientes, como el tubérculo de la papa y los **rizomas** de la cebolla y el ajo; en otras, es rastrero, como el de la ahuyama y el pepino. Miremos, ¿quiénes están modificados?

E4: los tubérculos

E5: los tallos, ¡ay E4 ponga cuidado!

M: bueno, entonces tenemos que los tallos están modificados, pero, ¿cuáles son esas modificaciones? Acudamos al texto.

E2: mire profe (señalando el texto) aquí dice: hay tallos subterráneos que almacenan nutrientes

E4: como el tubérculo de la papa y los rizomas de la cebolla y el ajo

M: ah bueno, entonces una modificación es que almacenan

E1: nutrientes

M: pero, entonces ¿qué son los rizomas? Tomemos dos decisiones, aventurémonos a hacer una interpretación y para eso releamos el contexto previo, es decir, volvamos a leer donde está la palabra.

E1: En algunas plantas, el tallo está modificado: hay tallos subterráneos que almacenan nutrientes,

M: detente un momento, Fíjense que después de la palabra tallos vienen dos puntos, esto quiere decir que me van a decir algo de los tallos modificados, hasta aquí ¿qué tenemos?

E4: que hay tallos modificados

M: ¿y qué más?

E3: que algunos almacenan nutrientes

M: ¿quiénes almacenan nutrientes?

E2: el tubérculo de la papa y los rizomas de la cebolla y el ajo

M: pero vengan, entonces, ¿qué serán los rizomas? ¿qué es lo que nos están diciendo de los tallos? ¿Que están qué?

E4: modificados

M: entonces tratemos de entender, ¿los tubérculos de la papa y los rizomas de la cebolla qué serán entonces? Miren que cuando dice como el tubérculo de la papa y los rizomas, ¿ese cómo qué quiere decir?

E3: ¿Qué son ejemplos?

M: ¡exacto! son ejemplos de tallos modificados entonces, ¿qué serán los rizomas?

E1: ¿Tallos?

M: si, son tallos modificados, entonces en esa parte del texto ¿qué es lo más importante?

E4: que hay tallos que están modificados

Pese a que en esta interacción los estudiantes no realizan inferencias propiamente dichas, decidimos tomarla porque queremos resaltar que los estudiantes deben saber cuándo tomar ciertas decisiones frente a lagunas en la comprensión y cuáles podrían ser estas decisiones. Es decir, si la información que no se entiende es relevante para la comprensión deben hacer lo posible por descifrarla, pero si por el contrario no lo es pueden aplicar reglas de omisión o supresión de información, de situación, de selección y de elaboración, las cuales llevan a eliminar información irrelevante, a integrar conjuntos de acciones o jerarquizados, a identificar si la idea se encuentra explícita y construir la idea principal del texto.

Continuando, durante la interacción se observa que los estudiantes tuvieron dificultades con la lectura literal, la información solicitada estaba allí pero no la interpretaron por sí mismos, sino que la maestra tuvo que intervenir. Aparentemente era una frase sencilla pero no la resolvieron. Esto podría deberse a que no comprendieron la estructura del texto, a que no tienen el bagaje suficiente para abordarlo o a la razón por la cual nos inclinamos: los niños necesitan de

la intervención del maestro para ayudarle a tomar decisiones con respecto al control de su comprensión para que en algún momento lo haga solo.

6.2.3. La mediación: estrategias después de leer, reflexionando la comprensión.

El momento después de leer incluye dos componentes. Debemos aclarar que las estrategias de lectura muchas veces no tienen límites claros entre el antes, durante y después y pueden ser usadas por el lector según su necesidad, pero para efectos de la investigación se clasificaron así para darle un orden a la secuencia y su posterior análisis.

6.2.3.1. Establecer la idea principal. ¿qué es lo más importante que dice el texto?

Para que los estudiantes puedan aprender de los textos y puedan realizar una lectura crítica y autónoma deben saber encontrar la idea principal de los mismos. En este componente se trabajó con el texto “corre que te atrapo”. A continuación, observaremos una interacción maestra-estudiantes desarrollando este componente:

(esta sesión se desarrolló después de aplicar estrategias antes y durante la lectura)

M: recordemos, les pedí que escribieran aparte las ideas del texto que ustedes consideren más importantes. Les dije que uno no escribe todo, sino que uno deja información, que no es tan importante, que no es relevante, la deja a un lado y va sacando solamente lo más esencial a eso se le llama omisión. Veo que ya han escrito varias ideas, díctenmelas y yo las escribo en el tablero para que trabajemos con ellas, no les voy a decir por el momento si las ideas que nos compartan son o no las más apropiadas, solo las voy a escribir.

E4: Muchos animales son depredadores, pues se comen a otros animales a los que llamamos presas.

E5: yo tengo otra, el grillo es presa del sapo depredador y el sapo es presa de la serpiente depredadora.

E3: esta, mire que está empezando el párrafo: los animales sólo atacan para conseguir alimento, para defenderse, cuando se sienten amenazados o cuando alguien invade su territorio.

M: me gusta tu aporte E3, muchas veces las ideas principales están al inicio de los párrafos, sólo que, en este caso, la idea que diste es todo el párrafo. ¿Tienen alguna otra?

E4: si, también tengo que los animales tienen adaptaciones especiales

E2: yo, que los animales se defienden de sus agresores corriendo o dando patadas.

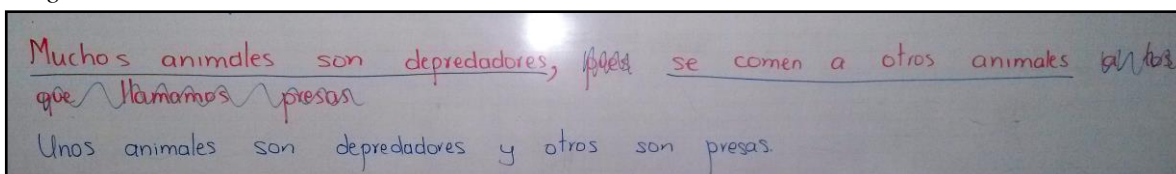
(con las ideas que aportaron se realizó un trabajo en el tablero donde se suprimió información, se cambiaron palabras por otras, y se fueron aunando ideas.

En la anterior interacción podemos observar que los estudiantes no dan muchos ejemplos, sino que van al punto central de cada idea. Pudieron haberlos dado pues en el texto se citan muchos. Esto se debe a que están empezando a clasificar la información y dejando de lado la que

no es tan relevante en este momento, este sería un paso hacia las inferencias de tipo V, donde ellos puedan establecer qué les está contando el texto.

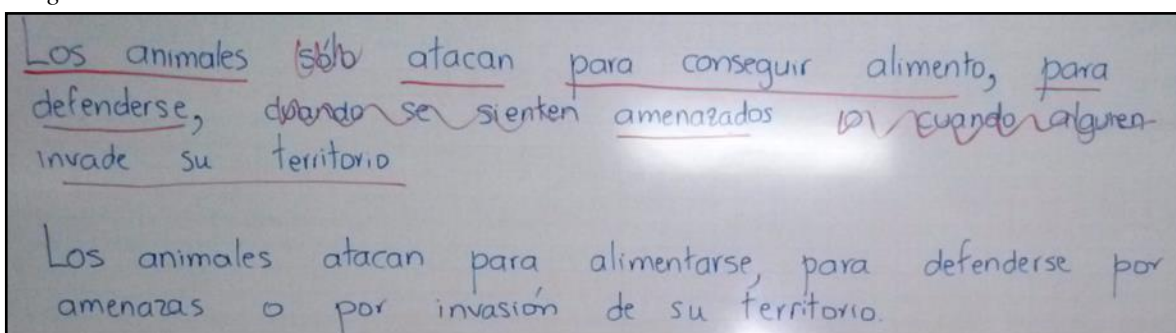
A continuación, se muestran algunas imágenes de lo que se trabajó en el tablero con las ideas que aportaron y cómo se fue omitiendo información y agrupando otra.

Imagen 8. Escritura de ideas



Fuente. Elaboración propia

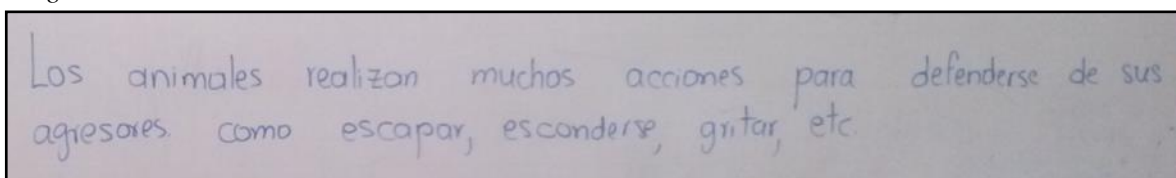
Imagen 9. Escritura de ideas



Fuente. Elaboración propia

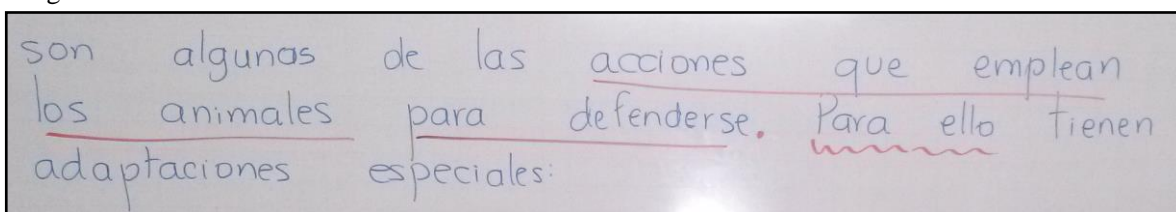
En la anterior imagen al igual que la anterior se tachó información que podía omitirse y se subrayó la que resultaba importante.

Imagen 10. Escritura de ideas



Fuente. Elaboración propia

Imagen 11. Escritura de ideas



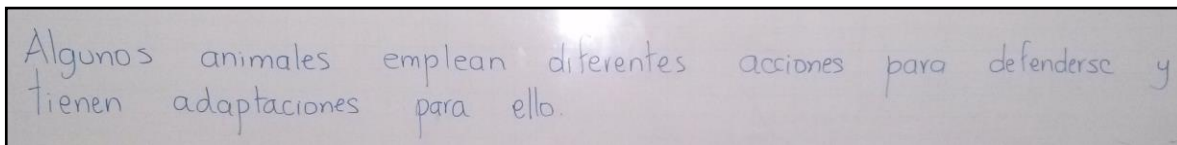
Fuente. Elaboración propia

De las anteriores ideas:

- Los animales realizan muchas acciones para defenderse de sus agresores como escapar, esconderse, gritar, etc.
- Son algunas de las acciones que emplean los animales para defenderse. Para ello tienen adaptaciones especiales.

Surgió la idea de la imagen siguiente: algunos animales emplean diferentes acciones para defenderse y tienen adaptaciones para ello.

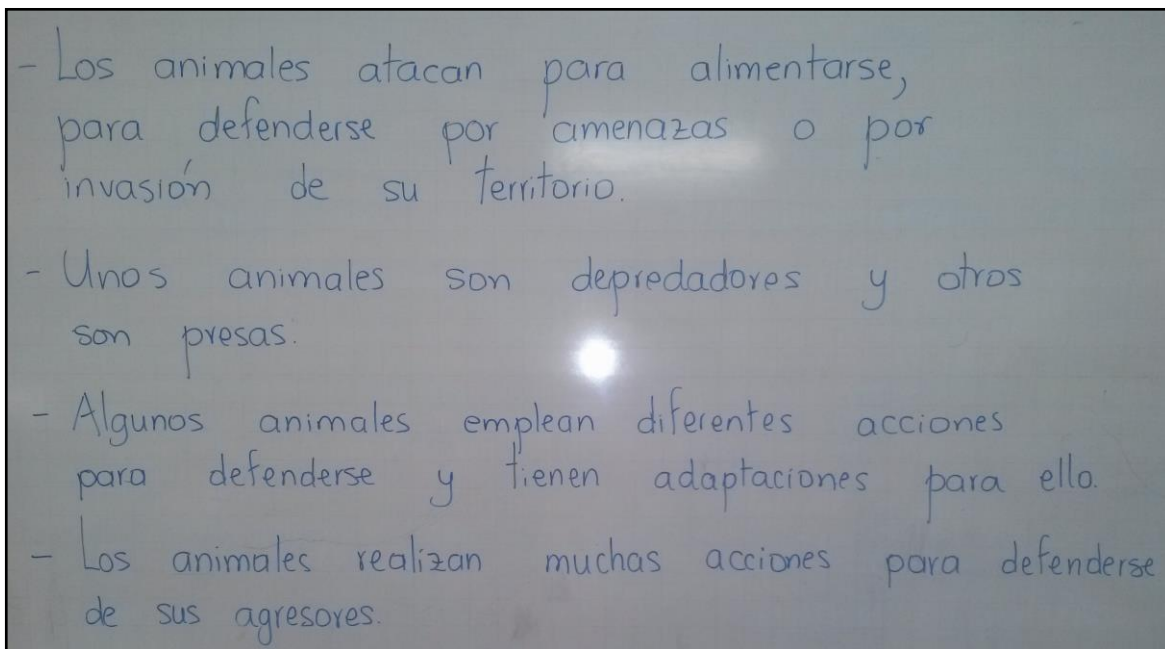
Imagen 12. Escritura de ideas



Algunos animales emplean diferentes acciones para defenderse y tienen adaptaciones para ello.

Fuente. Elaboración propia

Imagen 13. Escritura de ideas



- Los animales atacan para alimentarse, para defenderse por amenazas o por invasión de su territorio.

- Unos animales son depredadores y otros son presas.

- Algunos animales emplean diferentes acciones para defenderse y tienen adaptaciones para ello.

- Los animales realizan muchas acciones para defenderse de sus agresores.

Fuente. Elaboración propia

Finalmente, podemos observar en la anterior imagen que, con base en todo el trabajo realizado con las ideas del texto aportadas por los estudiantes se consolidó un grupo de cuatro ideas que por consenso son lo más importante que dice el texto:

- Los animales atacan para alimentarse, para defenderse por amenazas o por invasión de su territorio.
- Unos animales son depredadores y otros presas.
- Algunos animales emplean diferentes acciones para defenderse y tienen adaptaciones para ello.
- Los animales realizan muchas acciones para defenderse de sus agresores.

En suma, los estudiantes son capaces de extraer la idea principal de los textos que leen, pero debe ser un proceso orientado por el maestro. Es necesario que aprendan a hacerlo para que orienten mejor su lectura, puedan aprender a partir de la misma y en algún momento logren autonomía y un punto de vista crítico al momento de leer. A continuación, abordaremos la última estrategia que trabajamos con los estudiantes.

6.2.3.2. Elaborar y organizar el conocimiento. ¿de qué se trata este texto?

En este último apartado de este momento seguimos la lectura del texto corre que te atrapo y continuamos con el trabajo realizado donde se establecieron las ideas principales del texto, y a partir de ellas se resumió el mismo. A continuación, se presenta una interacción maestra-estudiantes trabajando sobre esta estrategia:

M: ¿cómo se llama el texto?

Todos: corre que te atrapo

M: bueno entonces vamos a hacerlo entre todos, pero yo voy guiándolos. Vamos a hacer un resumen para alguien que no haya leído el texto y que de pronto le llame la atención. Entonces, ¿de qué texto estamos hablando?

E4: corre que te atrapo

M: (escribiendo en el tablero) el texto corre que te atrapo habla, puede ser habla o puede ser relata, ¿cuál creen que es mejor?

E5: relata

M: ¿están de acuerdo?

Todos: sii

M: ¿vieron lo que hice? Si ustedes estuvieran escribiendo en hojas o en el cuaderno sería como si yo hubiera hecho un tachón y entonces yo aquí borré y cambié la palabra, porque tomamos la decisión de cambiarla, nos preguntamos, ¿será mejor habla o será mejor relata? Nos hicimos una pregunta...continuemos, relata cómo los animales atacan, mmm pero, ¿todos los animales atacan?

Todos: nooo

M: entonces cambiemos allí, tengamos en cuenta lo que dice el texto, cómo los animales pueden ser depredadores ¿o qué? ¿Si no son depredadores son qué E1?

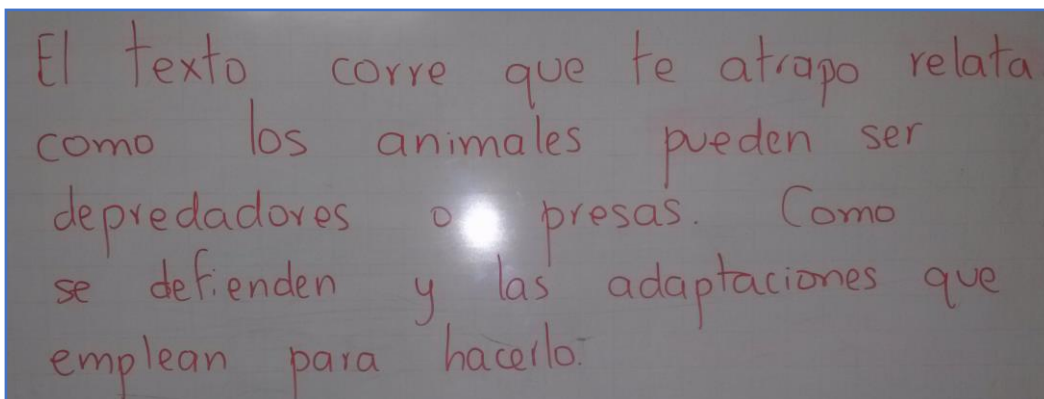
Todos: presas, son presas

M: pueden ser depredadores o presas. Cómo se defienden y las adaptaciones que emplean para hacerlo.

De la anterior interacción podemos decir que es fundamental que el maestro sea quien lidere la actividad de resumir, si bien en este componente los estudiantes no realizan inferencias es fundamental que ellos puedan resumir un texto pues haciéndolo lograrán comprenderlo mejor y quien hace esto seguro podrá leer entre líneas, es decir, podrá realizar inferencias.

La siguiente imagen es el producto del consenso del grupo con respecto al resumen del texto. Al igual que la anterior actividad, fue guiada por la maestra. Es esencial que esto se enseñe de manera intencionada a los estudiantes. Los textos deben entrar al aula con un propósito. Se debe leer con un norte y eso lo deben tener claro todos, tanto la maestra como los estudiantes.

Imagen 14. Escritura de ideas



El texto corre que te atrapo relata como los animales pueden ser depredadores o presas. Como se defienden y las adaptaciones que emplean para hacerlo.

Fuente. Elaboración propia

6.3. La prueba de salida

Durante esta prueba se les pidió a los estudiantes que leyeran el texto “Árboles y arbustos” (Ver anexo 6) para contestar nueve preguntas de selección múltiple con única respuesta con respecto al mismo. Las respuestas a las preguntas atendían a los niveles de lectura: literal, inferencial y crítico intertextual.

Una vez finalizada la prueba final, los resultados se clasificaron en la siguiente tabla:

Tabla 2. Resultados prueba final

Estudiante	Preguntas literales			Preguntas inferenciales					Pregunta Crítico intertextual
				I	II	III	IV	V	
	1	2	3	4	5	6	7	8	9
E1	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
E2	✓	✓	✗	✓	✓	✓	✓	✗	✓
E3	✓	✓	✓	✗	✓	✓	✓	✓	✓
E4	✓	✓	✗	✗	✓	✓	✓	✓	✓
E5	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
E6	✓	✗	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓

Fuente. Elaboración propia

Como podemos observar, en la prueba final las tres primeras preguntas correspondían al nivel literal y casi todos los estudiantes las contestaron de forma acertada. La primera, era de tipo identificación/transcripción y fue respondida acertadamente por todos los estudiantes. La segunda, era de tipo paráfrasis y solo un estudiante se equivocó, pensamos que sucedió porque no logró recuperar la información solicitada ya que estaba en dos líneas diferentes y en la tercera pregunta, que era de tipo coherencia y cohesión local, dos estudiantes no acertaron a la respuesta correcta, no lograron identificar el error de concordancia que había entre el sujeto y el verbo en un enunciado dado sobre el texto.

Continuando, las siguientes cinco preguntas fueron de tipo inferencial, cada una correspondía a un nivel de inferencia. La cuarta pregunta, de nivel inferencial I, fue respondida de

forma acertada por cuatro estudiantes, dos no lograron identificar las referencias y el referente en el texto. La quinta pregunta, de nivel inferencial II, fue contestada acertadamente por todos los estudiantes, lograron establecer las relaciones causa-efecto por las cuales se interrogaba. La sexta pregunta, de nivel inferencial III, fue bien resuelta por todos los estudiantes, lograron establecer una hipótesis de acuerdo al planteamiento dado. La séptima pregunta, de nivel inferencial IV, de igual forma que la anterior fue contestada positivamente por todos los estudiantes, lograron relacionar su conocimiento previo con la información del texto y pudieron decir algo más sobre el tema del mismo.

Con respecto a la pregunta siete debemos anotar que durante la resolución de la misma hubo discusión por parte de algunos estudiantes, pues la pregunta daba cabida a dos respuestas. Ella decía:

Cuando los árboles pierden sus hojas, éstas suelen ponerse de color

- A. rojo
- B. verde
- C. amarillo
- D. café

Se decidió finalmente por mayoría que la respuesta era el color café, no obstante también se decidió evaluar como acertada la respuesta del color amarillo. Sin embargo, uno de los niños que insistía en que podían ser dos respuestas al día siguiente llegó con una prueba, una hoja amarilla. Con esto queda claro que los niños no son una tabula rasa, que cuando llegan al aula ya tienen todo un conocimiento del cual se debe partir, traen toda una historia consigo que debe ser tenida en cuenta, estos conocimientos previos son un punto de partida muy valioso.

Siguiendo con los resultados, la octava pregunta, de nivel inferencial V, fue contestada acertadamente por cinco estudiantes, uno se equivocó, no recuperó la información suficiente del texto que le permitiera decir qué le estaba contando.

Finalmente, la última pregunta, de tipo crítico intertextual, fue contestada de forma acertada por todos los estudiantes, lograron reconocer la intención comunicativa del autor del texto.

Con respecto a los resultados podemos observar que aumentó un poco el porcentaje de error en el nivel literal con respecto a la primera prueba realizada. En contraste, aumentó significativamente el porcentaje de acierto en el nivel inferencial, lo cual dice que la secuencia didáctica implementada ayudó a movilizar los procesos de comprensión inferencial en el grupo de estudiantes y el último hallazgo es que todos acertaron en la pregunta de nivel crítico intertextual, lo cual quiere decir que los estudiantes en el momento de la prueba fueron lectores autónomos en tanto pudieron resolver con acierto la mayoría de las preguntas.

Cabe destacar que hubo dos estudiantes que contestaron bien todas las preguntas. Uno de los dos también había acertado en todas las preguntas de la primera prueba y en este sentido no podemos apreciar si hubo o no movilización de sus procesos inferenciales de lectura, pero el segundo se había equivocado en tres preguntas de cinco, tuvo un avance significativo.

Consideramos que, aunque hubo equivocaciones en las respuestas, los estudiantes movilizaron sus procesos de comprensión inferencial de manera positiva y los resultados son esperanzadores pues nos hacen pensar que toda la experiencia didáctica aportó en la movilización de los procesos de comprensión de los estudiantes participantes.

Conclusiones

Considerando todo expuesto, en este último capítulo enunciaremos las conclusiones a las que hemos llegado después del trabajo realizado con el grupo de estudiantes de grado cuarto de primaria de la sede Isaías Gamboa de la Institución Educativa Isaías Gamboa de la ciudad de Cali.

Conforme a lo anterior, a partir de la pregunta de investigación, los objetivos propuestos y lo que encontramos mientras implementamos la secuencia didáctica estableceremos lo que aprendimos durante la experiencia.

Es así como, concluimos que para movilizar los procesos de comprensión inferencial de los estudiantes que participaron en la investigación debíamos recurrir a una configuración didáctica, en este caso, la secuencia didáctica. Para ella tomamos como referencia la línea de investigación: práctica reflexiva.

En este sentido nos dimos a la tarea de caracterizar los niveles de comprensión lectora de los estudiantes en mención. Encontramos que en un momento inicial los estudiantes tenían niveles promedio de lectura literal y crítico intertextual, a comparación de sus niveles de lectura inferencial que eran más bajos. Después de implementar la secuencia didáctica podemos afirmar que logramos movilizar sus procesos de comprensión inferencial de forma positiva, es decir, que mostraron avances significativos en ellos.

En relación con esto, los aspectos clave que contribuyeron a dicha movilización fueron: la enseñanza de estrategias de lectura que los estudiantes desconocían y la interacción constante y reflexiva en el aula. Dichos procesos deben ser continuos. Los estudiantes deben seguir siendo expuestos en los años venideros a las estrategias de lectura para que el proceso se consolide. De otro modo, esta investigación solo sería una fotografía de un momento dentro de una práctica de aula.

Además, el diseño e implementación de una secuencia didáctica nos permitió reflexionar continuamente sobre la propia práctica y con ello cambiar nuestro paradigma y renovar nuestros modos de enseñar. Podemos afirmar que hay un antes y un después luego de aprender sobre esta configuración didáctica, pues el hecho de tomar la propia práctica como objeto de análisis, registrar lo que suscita, ajustarla cuando se requiere para alcanzar los objetivos propuestos demanda un ejercicio de metacognición constante y permanente para transformar el propio ejercicio y por ende el producto del mismo.

La mediación del maestro es muy importante para lograr aprendizaje en los estudiantes. Es decir que la práctica de aula debe ser planeada, intencionada y coherente con unos propósitos específicos. Y lo más importante, la práctica debe ser sistematizada para observarla de cerca, pues no es inamovible y es susceptible de ser ajustada según las necesidades que surjan en la marcha. En otras palabras, la práctica de aula debe ser evaluada constantemente para tomar las mejores decisiones sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje tanto de los estudiantes como de los maestros.

Finalmente, en cuanto a la experiencia personal, como maestra puedo afirmar que es importante que todos los maestros comprendan que el proceso de lectura es transversal a todas las áreas del conocimiento y por lo tanto se lee desde todas las áreas, no solo desde Lengua Castellana. De acuerdo a esto, debemos conocer sobre tipología textual y sobre cuál es la estructura de los textos de cada área. Para complementar lo anterior, es necesario cualificarnos en estrategias de lectura, pues ellas deben ser enseñadas y aprendidas de manera consciente. Así lograremos mejorar los procesos de comprensión de nuestros estudiantes y sus puntajes en las pruebas a las que son sometidos, pero por encima de ello, les daremos herramientas para que lean en su vida cotidiana, es allí donde es fundamental que lean las líneas, entre líneas y tras las líneas.

Referencias

- Adam, J.-M. (1992). *Los textos: tipos y prototipos. Relato, descripción, argumentación, explicación, diálogo*. París: Nathan.
- Cajiao, F. (2013). ¿Qué significa leer y escribir? En M.E.N., *LEER para comprender, ESCRIBIR para transformar. Palabras que abren nuevos caminos en la escuela* (Vol. Serie Río de Letras. Libros de Maestros. Plan Nacional de Lectura y Escritura, pág. 53). Bogotá: M.E.N.
- Camps, A. (1995). Hacia un modelo de la enseñanza de la composición escrita en la escuela. *Textos de didáctica de la Lengua y Literatura*, 21-28.
- Carabalí, A. (s.f.). De paseo por el desierto. En F. M. Valle, *Escuela Nueva Ciencias Naturales 3 Primera Cartilla* (págs. 15-18). Cali: Ministerio de Educación Nacional.
- Cassany, D. (2006). *Tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea*. Buenos Aires: Paidós.
- Colomer, T. (enero-marzo de 1997). La enseñanza y aprendizaje de la comprensión lectora. *Signos. Teoría y práctica de la educación*, 6-15. Obtenido de <http://www.xtec.cat/~ilopez15/materials/comprensiolectora/laensenanzayelaprendizajedelacomprensionlectora.pdf>
- Hernández Sampieri, R., Fernández-Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2006). *Metodología de la Investigación*. México: Mc Graw Hill.
- ICFES. (2017). *ICFES Interactivo*. Obtenido de <http://www.icfesinteractivo.gov.co/ReportesSaber359/>.
- Lerner de Zunino, D. (1985). La relatividad de la enseñanza y la relatividad de la comprensión: Un enfoque psicogenético. *Lectura y vida*, 6(4).
- Londoño, N. (2014). *Planeta Vivo. Secretos de la Naturaleza*. Bogotá: Fundación Secretos para contar.
- Loureda L., Ó. (2003). *Introducción a la tipología textual* (Vol. Cuadernos de Lengua Española). Madrid: Arco/Libros S.L.
- M.E.N. (1998). *Lineamientos curriculares en Lengua Castellana*. Bogotá, Colombia: Editorial Magisterio. Serie Lineamientos curriculares.
- M.E.N. (2016). *Colombia aprende. La red del conocimiento*. (M. d. Nacional, Ed.) Obtenido de <http://aprende.colombiaaprende.edu.co/siemprediae/86438>
- Pérez Abril, M. (2003). *Leer y escribir en la escuela: Algunos escenarios pedagógicos y didácticos para la reflexión*. Bogotá: ICFES.
- Pérez Abril, M. (2004). Leer, escribir, participar: Un reto para la escuela, una condición política. *Revista Lenguaje*, 32, 71-88.

- Pérez Abril, M. (2009). Lectura y escuela. En M. Pérez Abril, C. Roa Casas, & G. Ramos, *Leer en voz alta en la educación inicial: una experiencia estética que estrecha los lazos entre el niño, el libro y la familia*. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana.
- Ramos, J. (1998). *Tesis doctoral: Enseñanza de la comprensión lectora a personas con déficit cognitivos*. Madrid: Universidad Complutense de Madrid.
- Ripoll, J. C. (2012). *Intervención en problemas de comprensión lectora*. Navarra: Universidad de Navarra.
- Ripoll, J. C. (Julio de 2015). Una clasificación de las inferencias pragmáticas orientada a la didáctica. *Investigaciones sobre lectura, 4*, 107-122.
- Roa Casas, C., Pérez Abril, M., Villegas Mendoza, L., & Vargas González, Á. (2015). *Escribir las prácticas: una propuesta metodológica para planear, analizar, sistematizar y publicar el trabajo didáctico realizado en las aulas*. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana - COLCIENCIAS.
- Sánchez L., C. (2014). *Prácticas de lectura en el aula. Orientaciones didácticas para docentes. Serie Río de Letras, Manuales y Cartillas. PNLE*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.
- Sanmartí, N. (17 de Abril de 2002). Aprender lengua en todas las áreas. (C. Educativa, Ed.) *Kikiriki, 64*, 51-55.
- Solé, I. (enero-marzo de 1997). De la lectura al aprendizaje. *Signos. Teoría y práctica de la educación, 16-23*.
- Solé, I. (1999). *Estrategias de lectura*. Barcelona: Graó.
- Solé, I. (2010). *Leer.es*. (Universidad de Barcelona, Ed.) Obtenido de Leer.es:
http://leer.es/documents/235507/242734/ep_eso_prof_8preguntas_lectura_isabelsole.pdf/a8071eb1-12d1-4bf6-b563-f1e7da0eb5c3

Anexo 1.

Texto de la prueba diagnóstica

De paseo por el desierto

Nuestro país está formado por diferentes relieves y climas que a su vez albergan gran diversidad de animales y vegetales. A continuación, vamos a conocer un poco de ellos. Hagamos un viaje imaginario por el desierto de la Guajira. Vemos allá, entre la amarilla arena, árboles muy verdes que se mecen con el viento, de hojas menudas y múltiples ramas. Son los trupillos, una especie de árbol abundante en el desierto y del que se alimentan los chivos que lo pueblan. Los indígenas Wayuú utilizan las semillas del trupillo, una especie de frijol, para producir una bebida alcohólica llamada chicha de trupillo. Otro árbol, de menor tamaño que el trupillo, pero con hojas y ramas parecidas, es el Dividivi, de cuya corteza se extrae una sustancia utilizada para curtir cueros; este árbol fue famoso hace unos 20 o 30 años por los altos costos que alcanzó gracias a que se exportaba para las curtiembres de Europa. También encontramos plantas como los cactus, la especie más abundante del desierto. A pesar de lo peligroso de sus espinas, los indígenas utilizan los tallos jóvenes para alimentar a los chivos. Estos cactus o tunas producen un fruto de color rojo, de delicioso sabor, llamado iguaraya, cosechado con esmero por los indígenas. También se utiliza el corazón seco y leñoso, libre de espinas, para construir viviendas y enramadas. Las plantas que vemos cerca al piso, planas, de contornos redondeados y llenos de espinas, son otro tipo de cactus. Otras plantas que se ven cerca a los cactus pequeños tienen usos medicinales conocidos por los médicos indígenas tradicionales. Debajo de las plantas, pequeñas podemos ver algo así como bolas de color blanco amarillento: son hongos. Estos sueltan un polvillo de color café oscuro que, mezclado con manteca de chivo, utilizan las mujeres indígenas a manera de mascarilla para protegerse de los rayos del sol. Ahora conozcamos los animales del desierto: los chivos son el ganado típico del desierto de la Guajira pues proporcionan leche, carne y pieles a sus dueños y son la base de la economía de la cultura Wayuú. También hay vacas. No son las más gordas, debido a las duras condiciones del desierto, pero son también importantes en la economía Wayuú. Tanto los chivos como las vacas son una especie de moneda que los indígenas intercambian por otros productos y sirven además como aporte a los matrimonios y velorios. Gracias a que volamos con nuestra imaginación podemos ver este espectáculo: vemos los conejos jugando en el desierto, a los que los pobladores cazan con linternas y escopetas en las noches. Por esta razón, en algunas zonas de la Guajira están desapareciendo. ¡Oh, qué belleza... nos hemos topado con el mar! La franja de vegetación que vemos son los manglares. Miremos cómo tienen sus raíces como zancos sobre el agua; miremos en el agua los cangrejos, los peces, las tortugas... Aquí se ven garzas rosadas y pelícanos... Y las plantas dentro del agua se mueven con las olas. ¡Qué maravilla! ¡Cuántos animales y plantas juntos!

Fuente: Carabalí, A. (s.f.). De paseo por el desierto. En F. M. Valle, Escuela Nueva Ciencias Naturales 3 Primera Cartilla (págs. 15-18). Cali: Ministerio de Educación Nacional.

Anexo 2.

Primer texto usado en la secuencia didáctica

¿Quién se come a quién?

Todos los organismos necesitamos energía para poder vivir, pero las plantas son los **únicos** seres que producen su propia energía y lo hacen a partir de la luz solar. Por eso se llaman **productores primarios** de energía, porque son los organismos que primero la producen y todos los demás, animales y seres humanos, dependemos directa o indirectamente de ellas, por lo cual nos llamamos **consumidores**.

Al caminar por un potrero, encontramos vacas y caballos comiendo pasto, vemos un grillo entretenido en devorar una hoja de un árbol, y un grupo de hormigas arrieras cortando hojas de un arbusto y llevándolas por largos caminos hacia el nido. Este grupo de animales herbívoros que se alimentan sólo de vegetales tienen el nombre de consumidores primarios de energía, porque son los primeros que consumen o comen la energía que han producido los vegetales.

El grillo no se ha enterado de que un sapo lo observa y, de repente, ¡Zaz!, queda atrapado en la larga lengua del sapo que se lo traga de un bocado. Los **carnívoros**, como el sapo, que se alimentan de herbívoros, como el grillo, tienen el nombre de consumidores secundarios de energía. El sapo, satisfecho con su comida, no se da cuenta de que una serpiente sale de la piedra donde ha pasado el día, y ésta, sin mayor esfuerzo, se lo come. Animales como la serpiente, que comen consumidores primarios y secundarios, tienen el nombre de consumidores terciarios de energía. El organismo que está en el nivel superior de una cadena alimentaria recibe el nombre de consumidor máximo, como, por ejemplo, los grandes carnívoros.

Las cadenas alimentarias

Todos los seres vivos nos alimentamos de otros seres, formando una cadena que recibe el nombre de cadena alimentaria o red trófica. El grillo se comió una hoja, el sapo se comió al grillo, la serpiente se comió al sapo. Al estudiar las cadenas alimentarias podemos entender cómo interactúan unos organismos con otros y cómo obtienen la energía que requieren para vivir, es decir, para crecer, moverse, defenderse, reproducirse, etc.

En una cadena alimentaria nada se desperdicia, e incluso las partículas más pequeñas de un animal muerto sirven de alimento para otro ser vivo. Los descomponedores, bacterias, hongos y otros organismos que descomponen las plantas y animales muertos, ayudan a que éstos se pudran, se conviertan en parte del suelo y se transformen en minerales que son de nuevo aprovechados por las plantas. Los descomponedores son esenciales porque reinician el ciclo de la cadena alimentaria.

La evolución de cada especie está relacionada con la manera muy directa con la clase de alimentos que consume. Los **aparatos bucales** están adaptados para desarrollar una función determinada: la lengua o **espiritrompa** de las mariposas, que en reposo se mantiene enrollada, sirve para chupar el néctar de las flores; el **estilete** del zancudo, que es un tubo largo y afilado, está diseñado para atravesar la piel y succionar la sangre; la **probóscide** de la mosca doméstica es como una esponja y le sirve para absorber la comida; las mandíbulas del grillo funcionan como unas pinzas que éste usa para masticar los vegetales; los herbívoros tienen fuertes **molares** para triturar la hierba; los carnívoros cuentan con fuertes colmillos (caninos) para matar y desgarrar la carne de sus presas; los rumiantes, como las vacas, cabras y venados, tragan la comida sin masticar, y tienen cuatro estómagos para digerirla.

Fuente. Londoño, N. (2014). Planeta Vivo. Secretos de la Naturaleza. Bogotá: Fundación Secretos para contar, p.91.

Anexo 3.

Segundo texto usado en la secuencia didáctica

La crianza de los hijos**En los mamíferos**

Los bebés de los mamíferos se desarrollan en el **útero** de la madre dentro de una bolsa de líquido que los protege de los golpes y las agresiones del mundo exterior. En el útero están conectados al organismo de la madre por medio del cordón umbilical, el cual les lleva oxígeno y alimentos contenidos en la sangre materna y les permite también eliminar los desechos que producen. Cuando el bebé está completamente desarrollado, llega el momento del parto, las hormonas estimulan las contracciones del útero, la fuente o bolsa de agua se perfora y se produce la expulsión del bebé y de la placenta nutritiva. A menudo, la hembra se come la placenta después del parto para no dejar rastro ni olor y proteger a la cría de los depredadores. *Las crías buscan instintivamente las mamas o tetas de la madre, para amamantarse y obtener alimento.* Con frecuencia la madre lame la cría, para impregnarse de su olor y memorizarlo, para calentarla, masajearla y activar la circulación sanguínea, y le lame el hocico para facilitarle la respiración. Algunas madres lamen el trasero de las crías, para estimular el funcionamiento de sus intestinos.

Los mamíferos marsupiales, como las chuchas o zarigüeyas, los koalas y los canguros, nacen en estado embrionario y terminan de desarrollarse dentro de una bolsa o pliegue de la piel que tiene la madre en su exterior sobre el vientre, y que se llama **marsupio**. Allí, *los embriones se aferran a una ubre que se hincha de leche y permanecen pegados a la madre hasta que estén completamente desarrollados.*

En los ovíparos

Las crías de las aves, las tortugas, los lagartos, los cocodrilos, algunos peces y serpientes *crecen primero dentro de un huevo, donde se nutren de las reservas nutritivas* que éste contiene, hasta que lo rompen para nacer.

Los insectos, crustáceos y moluscos se desarrollan también a partir de un huevo, pero sufren una serie de cambios conocidos con el nombre de **metamorfosis** antes de transformarse en adultos. Algunos, como las mariposas, las abejas y las mariquitas, viven una **metamorfosis completa** y pasan por varias fases o estados: huevo, larva, pupa y adulto. Otros, como libélulas, grillos y cucarachas, tienen una **metamorfosis incompleta** y pasan solo por las fases o estados de huevo, ninfa y adulto. Las ranas y sapos sufren **otro tipo de metamorfosis**, y pasan por las fases o estados de huevo, renacuajo y adulto.

Las aves depositan los huevos en nidos, *para protegerlos y poderlos calentar con el calor de su propio cuerpo.* Algunos reptiles, como las tortugas y cocodrilos, los entierran en la arena, donde mejor se conserva el calor del sol. Otras especies, como algunas arañas y escorpiones, prefieren llevar los huevos y las crías sobre sus lomos para cuidarlos; algunos peces los llevan y protegen dentro de su boca, y otros construyen gran diversidad de nidos.

Muchos peces, entre ellos algunas especies de tiburones, los gupis, las espaditas de agua dulce y las molinesias, algunas especies de serpientes como las víboras y algunos lagartos, son ovovivíparos y desarrollan un huevo, pero dentro de la madre.

Desde que nacen, las crías de las mariposas, las libélulas, los escarabajos, los grillos, los caracoles, las babosas, las culebras y las tortugas *deben buscar el alimento por instinto y defenderse solas; no requieren de la compañía de sus padres.*

Las crías de otras especies, como los cerdos, los venados, los tigrillos, los osos, los elefantes, y ciertas aves como las gallinas, las pavas, las perdices y los gansos nacen con los sentidos despiertos y les bastan unos pocos minutos para sostenerse en pie. Sin embargo, estas crías *vienen indefensas al mundo* y dependen por completo de su madre y, en ocasiones, del padre, de ambos o de la manada, para alimentarse, asearse, obtener calor, defenderse de los depredadores y sobrevivir, y por eso deben permanecer durante algún tiempo con los adultos hasta que puedan valerse por ellas mismas. En muchas especies, especialmente de mamíferos, el juego es la mejor forma de aprender y crecer, desarrollan así habilidades para la cacería y la defensa. Todos los animales necesitan reposo y unas horas de sueño para recuperar energía.

La alimentación de los hijos

En los mamíferos, la madre recién parida produce en los primeros días el calostro, un alimento muy nutritivo que la cría toma de la ubre, le limpia el intestino y le proporciona anticuerpos que la protegen de enfermedades. Luego “baja” la leche propiamente dicha.

En otras especies, los padres cazan animales para alimentar a las crías, y éstas se tragan la comida entera o en trozos. Algunos padres se comen primero la carne del animal que han cazado y, luego de **predigerirlo**, lo devuelven o **regungitan** desde el estómago a la boca o al pico, *para que la cría lo tome y se alimente.*

Fuente. Londoño, N. (2014). Planeta Vivo. Secretos de la Naturaleza. Bogotá: Fundación Secretos para contar, p.84.

Anexo 4.

Tercer texto usado durante la secuencia didáctica

La crianza de los hijos

En los mamíferos

Los bebés de los mamíferos se desarrollan fuera del **útero** de la madre dentro de una bolsa de sólidos que los expone a los golpes y las agresiones del mundo exterior. En el útero están desconectados al organismo de la _____ por medio del cordón umbilical, el cual les saca oxígeno y alimentos contenidos en la sangre materna y les permite también tomar los desechos que producen. Cuando el bebé no está completamente desarrollado, llega el momento del parto, las hormonas estimulan las contracciones del útero, la fuente o bolsa de agua se cierra y se produce la expulsión del bebé y de la placenta nutritiva. A menudo, la hembra cuelga la placenta después del parto en una rama para dejar rastro y olor y atraer a los depredadores hacia la cría. *Las crías buscan instintivamente las _____ de la madre, para amamantarse y obtener alimento.* Con frecuencia la madre se come la cría, para impregnarse de su olor y memorizarlo, para calentarla, masajearla y activar la circulación sanguínea, y le tapa el hocico para facilitarle la respiración. Algunas madres lamen el trasero de las crías, para estimular el funcionamiento de sus intestinos.

Los mamíferos marsupiales, como las chuchas o zarigüeyas, los koalas y los canguros, nacen en estado embrionario y empiezan de desarrollarse dentro de una bolsa o pliegue de la piel que tiene la madre en su exterior sobre el vientre, y que se llama **marsupio**. Allí, *los embriones se sueltan de una ubre que se hincha de leche y permanecen separados de la madre hasta que están completamente desarrollados.*

En los ovíparos

Las crías de las aves, las tortugas, los lagartos, los cocodrilos, algunos peces y serpientes *crecen primero dentro de un huevo*, donde se nutren de las reservas nutritivas que éste contiene, hasta que la cáscara se hace más dura para nacer. Los insectos, crustáceos y moluscos se no desarrollan a partir de un huevo, y sufren una serie de cambios conocidos con el nombre de **metamorfosis** antes de transformarse en adultos. Algunos, como las mariposas, las abejas y las mariquitas, viven una **metamorfosis completa** y pasan por varias fases o estados: huevo, larva, pupa y adulto. Otros, como libélulas, grillos y cucarachas, tienen una **metamorfosis incompleta** y pasan solo por las fases o estados de huevo, ninfa y adulto. Las ranas y sapos sufren **otro tipo de metamorfosis**, y no pasan por las fases o estados de huevo, renacuajo y adulto.

Las aves sacan los huevos de los nidos, *para protegerlos y poderlos calentar con el calor de su propio cuerpo.* Algunos reptiles, como las tortugas y cocodrilos, los sacan de la arena, donde mejor se conserva el calor del sol. Otras especies, como algunas arañas y escorpiones, prefieren llevar los huevos y las crías sobre sus lomos para comérselos; algunos peces los llevan y protegen dentro de su boca, y otros construyen gran diversidad de nidos.

Muchos peces, entre ellos algunas especies de tiburones, los gupis, las espaditas de agua dulce y las molinesias, algunas especies de serpientes como las víboras y algunos lagartos, son ovovivíparos y desarrollan un huevo, pero en otra madre.

Desde que nacen, las crías de las mariposas, las libélulas, los escarabajos, los grillos, los caracoles, las babosas, las culebras y las tortugas *deben buscar el alimento por instinto y defenderse solas; requieren de la compañía de sus padres.*

Las crías de otras especies, como los cerdos, los venados, los tigrillos, los osos, los elefantes, y ciertas aves como las gallinas, las pavas, las perdices y los gansos nacen con los sentidos despiertos y les bastan unos pocos minutos para sostenerse en pie. Sin embargo, _____ crías *vienen indefensas al mundo* y dependen por completo de su madre y, en ocasiones, del padre, de ambos o de la manada, para alimentarse, asearse, obtener calor, defenderse de los depredadores y sobrevivir, y por eso deben permanecer durante algún tiempo con los adultos hasta que puedan valerse por ellas mismas. En muchas especies, especialmente de mamíferos, el juego es la mejor forma de aprender y crecer, desarrollan así habilidades para la cacería y la defensa. Ningún animal necesita reposo y unas horas de sueño para recuperar energía.

La alimentación de los hijos

En los mamíferos, la madre recién parida produce en los primeros días el calostro, un alimento muy nutritivo que la cría toma de la ubre, le limpia el intestino y le proporciona anticuerpos que la protegen de enfermedades. Luego “baja” la leche propiamente dicha.

En otras especies, los padres cazan animales para alimentar a las crías, y éstas se untan la comida entera o en trozos. Algunos padres digieren primero la carne del animal que han cazado y, luego de **predigerirlo**, lo devuelven o **regugitan** desde el estómago a la boca o al pico, *para que la cría lo tome y se alimente.*

Fuente. Londoño, N. (2014). Planeta Vivo. Secretos de la Naturaleza. Bogotá: Fundación Secretos para contar, p.84. Fue modificado para uso académico.

Anexo 5.

Cuarto texto usado durante la secuencia didáctica

Los tallos

El tallo sostiene las hojas, las flores y los frutos. Está formado por una serie de tubos o vasos conductores que le permiten transportar y repartir el agua, las sales minerales y el alimento por toda la planta.

Los tallos, por lo general, son aéreos, erguidos y largos. Los tallos de algunas plantas son delgados, los de los árboles suelen ser gruesos y fuertes y se conocen con el nombre de troncos. En algunas plantas, el tallo está modificado: hay tallos subterráneos que almacenan nutrientes, como el tubérculo de la papa y los rizomas de la cebolla y el ajo; en otras, es rastrero, como el de la auyama y el pepino.

El tronco de los árboles constituye la madera propiamente dicha. La madera se clasifica según el color, la dureza y la resistencia. Hay maderas duras y finas, como el comino, el nazareno, el mangle, el sapan y el algarrobo; semiduras, como el cedro, el roble, el nogal, la caoba, el guayacán y el ciprés, y blandas, como el pino pátula, el caracolí, el urapán y el balsa.

La corteza es la capa externa que recubre el tronco, las ramas y las raíces de los árboles, protegiéndolos de los cambios extremos del clima y del ataque de plagas y enfermedades. La corteza es diferente de la madera. Estas tienen distintos usos: la del roble y la de los mangles, por ejemplo, son ricas en **tanino**, que sirve para curtir el cuero; otras se emplean en la confección de ropa, calzado, cestos y canastos; algunas son apropiadas para producir medicinas, especias (la canela), pulpa de papel, corcho (el alcornoque) y para construir canoas, entre otros usos.

Fuente. Londoño, N. (2014). Planeta Vivo. Secretos de la Naturaleza. Bogotá: Fundación Secretos para contar, p.52.

Anexo 5.

Quinto texto usado durante la secuencia didáctica

Árboles y arbustos

Los árboles y los arbustos se caracterizan por poseer un tallo principal erguido y leñoso que les permite elevarse del suelo. Existe una gran diversidad de árboles y arbustos; son esenciales en la composición y estructura de los bosques y los rastrojos, formando con sus tallos, ramas y copas, varios pisos o estratos.

Los árboles se diferencian de los arbustos en que generalmente emiten un único tallo principal o tronco y, por lo general, alcanzan mayor altura y mayor grosor (diámetro); en los bosques tropicales hay árboles de gran tamaño que sobrepasan los 60 metros de altura y, como dicen por ahí tienen “varias” abarcaduras de diámetro, es decir, que son muy gruesos.

Los árboles se pueden clasificar en los de hoja perenne, que conservan las hojas durante todo el año, y los caducifolios que pierden las hojas y mantienen las hojas desnudas durante parte del año, como, por ejemplo, el guayacán, el aguacatillo, el cedro caobo, el tambor, el roble.

Los árboles y los arbustos son muy importantes dentro de cada ecosistema, porque proporcionan alimento y abrigo a la gran diversidad de animales que viven allí. Las hojas y retoños sirven de alimento a insectos, aves, reptiles y mamíferos; muchos árboles y arbustos nativos producen frutos comestibles como dulumocos, guamos, mortiños, guayabas, papayas silvestres, arazás, entre muchos otros.

Fuente. Londoño, N. (2014). Planeta Vivo. Secretos de la Naturaleza. Bogotá: Fundación Secretos para contar, p.70.