

**LA ENSEÑANZA RECÍPROCA EN EL MEJORAMIENTO DE LA
COMPRENSIÓN LECTORA**

LEYVER FORERO OSPINA

Trabajo de grado para optar por el título de Licenciado en Español e Inglés

Director(a)

SONIA SALGADO ACEVEDO

**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
FACULTAD DE HUMANIDADES
DEPARTAMENTO DE LENGUAS
BOGOTÁ D.C.
2019**

NOTA DE ACEPTACIÓN

Firma del Presidente del jurado

Firma del jurado

Firma del jurado

DEDICATORIA

A mis padres: José Fidel Forero Rueda y Nidia Ayde Ospina Ubaque que han sido y serán los protagonistas de mis éxitos en este camino complejo e incierto al que llamamos vida. Recordando cada palabra que ellos me brindaron desde pequeño puedo mirarlos de frente y decir que han sido mi mayor orgullo.

A Angie Katherine Castañeda, mi compañera de viaje que siempre ha sabido lidiar conmigo y tiene las virtudes que harían a una mujer, un ser perfecto. Infinitas gracias por tus consejos que direccionaron el esfuerzo en este arduo trayecto.

A Helen Forero Castañeda, mi hija, a quien he arrebatado tiempo de estar con ella para hacer este trabajo pero que también ha dado un nuevo sentido al sacrificio y empeño que debo tener como estandartes para que ella sea feliz y pueda sonreírle al mundo.

Mis hermanos, Jonathan y Jefferson Forero que brindaron todo su apoyo y energía necesaria para superar cualquier adversidad, siendo la definición perfecta de modelos a seguir.

AGRADECIMIENTOS

Es difícil poder abarcar en una sola página a todas aquellas personas que fueron fundamentales en la elaboración de este documento, sin embargo, estoy completamente convencido que sin mis compañeros y tutores de la Universidad Pedagógica Nacional, habría sido un proceso más difícil e incluso tortuoso.

Agradezco especialmente aquellos compañeros que hicieron parte del proceso inicial de este trabajo de investigación y que además me tuvieron mucha paciencia y me brindaron consejos en mayor o menor medida.

Agradezco a la profesora Sonia Salgado por embarcarse en esta parte culminante de mi investigación y ayudarme en mi formación profesional.

¡A todos, muchas gracias!

RESUMEN EJECUTIVO

Este trabajo monográfico tiene por objetivo estudiar los procesos de comprensión lectora mediante la aplicación de un modelo denominado la Enseñanza Recíproca en las estudiantes del grado 304 del Liceo Femenino Mercedes Nariño. Para ello, inicialmente se hizo una observación, luego una recolección de información de datos primarios y secundarios que finalmente permitió la consolidación de una propuesta de intervención cuya metodología fue la de investigación-acción que fue pertinente a las necesidades del grupo. Dicha intervención estuvo dividida en tres fases: una de sensibilización relacionada a la familiarización de términos y/o estrategias, después una fase de práctica que permitiría la experimentación por parte de las estudiantes junto con los procesos de lectura y finalmente una fase de aplicación que buscó el reconocimiento de una superestructura y macroestructura narrativa. Para las fases dos y tres se abordó de manera paralela el modelado de la Enseñanza Recíproca. Todo lo anterior fue de utilidad para identificar cuáles fueron los elementos de este modelo que propiciaron un mayor impacto y por ende favorecieron la comprensión organizacional (identificación de un inicio, nudo y desenlace) de los textos narrativos.

ABSTRACT

This monographic work aims to study the processes of reading comprehension through the implementation of a model called Reciprocal Teaching in the grade 304 of Liceo Femenino Mercedes Nariño. To do this, initially an observation was carried out then, a collection of primary and secondary data which allowed an intervention proposal with an action-research methodology, according to the needs of the population. This intervention was divided into three phases: First, one of sensitization related to the familiarity of terms and strategies then, a phase of practice that allowed students to experiment with reading processes. Finally, the phase of application that required the recognition of superstructure and narrative macrostructure. Hence, for the phases two and three, the modeling of Reciprocal Teaching was approached at the same time. Based on the previous information, it was useful to identify which elements of this model caused a greater impact and as a result, favored the organizational understanding (identification of beginning, development and end) of the narrative texts.

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <small>EDUCACIÓN AL SERVIDICIO</small>	FORMATO	
	RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE	
Código: FOR020GIB	Versión: 01	
Fecha de Aprobación: 10-10-2012	Página 1 de 5	
1. Información General		
Tipo de documento	Trabajo de grado	
Acceso al documento	Universidad Pedagógica Nacional. Biblioteca Central	
Título del documento	La Enseñanza Recíproca en el mejoramiento de la comprensión lectora	
Autor(es)	Forero Ospina, Leyver	
Director	Salgado Acevedo, Sonia	
Publicación	Bogotá. Universidad Pedagógica Nacional, 2019. 99 p.	
Unidad Patrocinante	Universidad Pedagógica Nacional	
Palabras Claves	LECTURA, TEXTOS NARRATIVOS, COMPRENSIÓN LECTORA, ENSEÑANZA RECÍPROCA,	

2. Descripción
<p>El presente trabajo monográfico tuvo como objetivo potenciar la comprensión lectora a través de la Enseñanza Recíproca en las estudiantes del grado 304 del Liceo Femenino Mercedes Nariño. Para cumplir el anterior propósito, se analizó la implementación de una secuencia didáctica por medio del modelo de la Enseñanza Recíproca en textos narrativos, en el que las alumnas se posicionan como sujetos activos mediante cuatro estrategias básicas de comprensión que son: formulación de predicciones, planteamiento de preguntas, clarificación de dudas y elaboración de un resumen. Cada uno de estos pasos permitió fortalecer la comprensión lectora mediante la identificación de las estrategias con mayor influencia sobre la organización textual, además, se demostró la pertinencia del modelado en estas edades.</p>

3. Fuentes

Alvarado, L. and García, M. (2008). *Características más relevantes del paradigma socio-crítico: su aplicación en investigaciones de educación ambiental y de enseñanza de las ciencias realizadas en el Doctorado de Educación del Instituto Pedagógico de Caracas*. *Sapiens*, (2).

Álvarez Velez, A. (2004). *Aprestamiento de la Lectoescritura Guía didáctica y módulo*. Medellín Colombia. FUNLAM.

Brown, A.L., y Palincsar, A.S. (1989). *Guided, cooperative learning and individual knowledge acquisition*. En L.B. Resnick (Ed.), *Knowing, learning and instruction*. Hillsdale, N.J. L.E.A.

Brown, A.L., Palincsar, A.S. y Armbruster, B.B. (1984). *Instructing comprehension fostering activities in interactive learning situations*. En H. Mandl, N.L. Stein y T. Trabasso (eds.), *Learning and comprehension of text*. Hillsdale, N.J.: Erlbaum.

Cabero Almenara, Julio; Loscertales Abril, Felicidad. (1996). *Elaboración de un sistema categorial de análisis de contenido para analizar la imagen del profesor y la enseñanza en la prensa*. Bordón: Revista de orientación pedagógica. Universidad de Sevilla.

Calero Pérez, M. (2009). *Aprendizajes sin límites* (1st ed.). México: Alfaomega.

Cisterna Cabrera, F. (2005). *Categorización y triangulación como procesos de validación del conocimiento en investigación cualitativa*. 1st ed. pp.68-69.

Cooper, J. (1999). *Cómo mejorar la comprensión lectora*. 36th ed. Madrid: VISOR Dis., S.A.

Díaz Barriga, Á. (2013). *Guía para la elaboración de una secuencia didáctica*. México: IISUE-UNAM.

Dijk, T. and Kintsch, W. (1983). *Strategies of discourse comprehension*. San Diego: Academic Press.

Ferreiro, E. and Gómez Palacio, M. (2002). *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura*. 17th ed. Buenos Aires: Siglo XXI editores argentina, s.a.

Ferreiro, E. (2006). La escritura antes de la letra. *CPU-e, Revista de Investigación Educativa*, (3), 1-52.

González Pérez, R. (2003). *La coherencia textual como fenómeno discursivo*.

Gordillo Alfonso, A., & del Pilar Flórez, M. (2009). *Los niveles de comprensión lectora: hacia una enunciación investigativa y reflexiva para mejorar la comprensión lectora en estudiantes universitarios*. Revista Actualidades Pedagógicas, 53.

Latorre, A. (2005). *La Investigación-acción Conocer y cambiar la práctica educativa*. 36th ed. Barcelona: Graó.

Martínez R., L. (2007). *La Observación y el Diario de Campo en la Definición de un Tema de Investigación*.

Mateus Ferro, G., Galvis, Á., Castillo Perilla, M. and Rodríguez López, L. (2012). *Lectura y representación mental de textos expositivos en estudiantes de educación media*. FOLIOS, (36).

Ministerio de Educación Nacional (2006). Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje. Recuperado el 20 de mayo de 2018 en: https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-116042_archivo_pdf1.pdf

Ministerio de Educación Nacional (2006). Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje. Recuperado el 15 de mayo de 2018 en: http://cms.colombiaaprende.edu.co/static/cache/binaries/articles-339975_recurso_6.pdf?binary_rand=4400

Pascual, G., & Goikoetxea, E., & Corral, S., & Ferrero, M., & Pereda, V. (2014). La Enseñanza Recíproca en las Aulas: Efectos Sobre la Comprensión Lectora en Estudiantes de Primaria. *Psyke*, 23 (1), 1-12.

Pérez Zorrilla, M. (2005). *Evaluación de la comprensión lectora: dificultades y limitaciones*. Revista de Educación.

Ruiz, M. (2012). *Información Socio-Demográfica*. Centro Latinoamericano y Caribeño de Demografía, pp.2-3.

Sandoval Casilimas, C. (2002). *Investigación cualitativa*. Bogotá Colombia: ARFO, p.41.

Santalla Peñaloza, Z. (2003). *Guía para la elaboración formal de reportes de investigación*. 1st ed. Caracas: Universidad Católica Andres Bello, p.26.

Santiago G., Á., Castillo P., M. and Morales, D. (2007). *Estrategias y enseñanza-aprendizaje de la lectura. FOLIOS*, (26).

Solé, I. (2002). *Estrategias de lectura* (13th ed.). Barcelona: GRAO, de IRIF, S.L.

Van de Velde, H. (2014). *Aprender a preguntar, preguntar para aprender*. ABACOenred.

Recuperado de:

https://www.upf.edu/documents/6602910/7420554/saber_preguntar_vandavelde.pdf/8c6bd20e-9ff7-0d61-bbfb-fc006bc621cf

4. Contenidos

El trabajo monográfico se divide en 6 capítulos: el primero se titula “Planteamiento del problema” en el cual se muestra la caracterización de la población, la delimitación del problema, la descripción y resultados de la prueba diagnóstica, el planteamiento de la pregunta problema y los objetivos. El segundo capítulo titulado “Marco teórico” se compone de los antecedentes y referentes teóricos que ayudaron a delimitar el campo de investigación. En el tercer capítulo “Diseño metodológico” se presenta el tipo de investigación y el enfoque desde donde se abordó el respectivo análisis de datos, los instrumentos de recolección de datos y la unidad de análisis. El cuarto capítulo introduce el diseño de la propuesta de intervención pedagógica y las fases que componen el trabajo investigativo. En el quinto capítulo se exhibe la organización y análisis de información de manera detallada. El sexto capítulo corresponde a las “Conclusiones y recomendaciones” donde se entrega los alcances de la investigación como también las recomendaciones y finalmente, la bibliografía donde de forma organizada se registran los autores en los que se basó la investigación y los anexos que constituyen información adicional que complementa la investigación.

5. Metodología

La metodología utilizada para este proyecto investigativo fue la investigación – acción, ya que la aplicación de estrategias se somete a una observación, reflexión y cambio, lo cual implica a su vez que se considere como un instrumento que genera cambio social y un nuevo conocimiento. Además, el paradigma fue el crítico social que presenta unos objetivos entre los más destacados, el promover transformaciones sociales en respuesta a problemas específicos presentes en la comunidad educativa junto con la participación de sus miembros. También, se considera que el

conocimiento en este paradigma surge por las necesidades de los individuos y que dicho conocimiento se desarrolla por medio de un proceso de construcción - reconstrucción sucesiva de la teoría y la práctica, por lo tanto, la Enseñanza Recíproca otorga herramientas que proveen a las estudiantes de una conciencia de sus procesos metacognitivos.

6. Conclusiones

Tras la aplicación de la propuesta de intervención, se pudo concluir que la utilización de estrategias que propone el modelo de la Enseñanza Recíproca logró mejorar significativamente las dificultades que poseían las estudiantes del grado 304 en la comprensión de textos de índole narrativo y específicamente en la comprensión de la organización textual, demostrando la efectividad de la aplicación de estrategias que componen el modelo planteado por Brown Y Palincsar (1989).

Además, se pudo comprobar que la planeación de la propuesta de intervención fue acorde a las necesidades de las estudiantes puesto que al inicio se demostró la importancia y validez de implementar una sensibilización que fue útil para el abordaje y conocimiento de conceptos que serían frecuentes a lo largo de la investigación y que podrían generar confusiones o vacíos conceptuales. Dentro de los objetivos propuestos al inicio, se pudo obtener las estrategias de mayor impacto para las estudiantes que fueron aquellas relacionadas con la elaboración de preguntas y la utilización del resumen como estrategias que plasmaban la comprensión de los textos narrativos.

Finalmente, es pertinente mencionar que se presentaron unas dificultades al momento de la aplicación del modelo de la Enseñanza Recíproca que se remitieron a la dificultad para recrear un ambiente propicio de lectura en niños de primaria como también advertir sobre los tropiezos al tratar de implementar un modelo que parte de unos principios básicos de escritura con niños que tengan dificultades de lecto-escriturales.

Elaborado por:	Forero Ospina, Leyver		
Revisado por:	Salgado Acevedo, Sonia		
Fecha de elaboración del Resumen:	05	06	2019

TABLA DE CONTENIDO

1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	1
1.1 Contextualización	1
1.1.1 Institución.....	1
1.1.2 Caracterización de las estudiantes.....	3
1.1.3 Prueba diagnóstica.....	6
1.2 Delimitación del problema	10
1.2.1 Pregunta problema.....	11
1.3 Justificación	12
1.4 Objetivos	13
1.4.1 Objetivo general.....	13
1.4.2 Objetivos específicos.....	14
2. MARCO TEÓRICO	14
2.1 Antecedentes	14
2.2 Marco conceptual	19
2.2.1 Comprensión lectora.....	20
2.2.1.1 La lectura.....	20
2.2.1.2 La comprensión.....	22
2.2.1.2.1 Niveles de lectura.....	23
2.2.1.2.2 Procesos de lectura.....	25
2.2.1.2.3 Coherencia textual.....	27
3. DISEÑO METODOLÓGICO	28
3.1 Investigación – Acción	28
3.2 Unidad de análisis y matriz categorial	30
3.3 Matriz Categorial	31
3.3 Población	32
3.4 Instrumentos y técnicas de recolección	33
3.4.1 Diarios de campo.....	34
3.4.2 Prueba diagnóstica.....	34
3.4.3 Ficha sociodemográfica.....	35
3.4.4 Triangulación de datos.....	35
3.5 Consideraciones éticas	35

4. PROPUESTA DE INTERVENCIÓN PEDAGÓGICA.	36
4.1 Enfoque pedagógico	37
4.2 Enseñanza Recíproca	37
4.3 Fases desarrolladoras	39
4.3.1 Fase 1 (sensibilización): ¡Ya sé para qué sirve esto!	39
4.3.2 Fase 2 (Práctica): Para comprender hay que leer	41
4.3.3 Fase 3 Aplicación: ¡Comprendiendo textos de la mano de la Enseñanza Recíproca!	42
4.4 Cronograma	45
5. ANÁLISIS DE DATOS	45
5.1 Fase de sensibilización	46
5.2 Fase de práctica	53
5.3 Fase de aplicación	60
6. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES.	68
BIBLIOGRAFÍA	71
ANEXOS	74

1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

1.1 Contextualización

1.1.1 Institución

La presente investigación, *la Enseñanza Recíproca en el mejoramiento de comprensión lectora*, estuvo enfocada en el desarrollo de habilidades cognitivas de las estudiantes para fortalecer el proceso lector; asimismo esta investigación se desarrolló en la I.E.D Liceo Femenino Mercedes Nariño durante el año 2018 con las estudiantes del grado 304, jornada mañana. Cabe resaltar que la institución está ubicada en la localidad número 18, Rafael Uribe Uribe (Av. Caracas No. 23-24 Sur) más específicamente en el barrio San José Sur en Bogotá.

La institución cuenta con los siguientes principios institucionales: en cuanto a la construcción del PEI, el objetivo es profundamente humanístico lo cual construye identidad colectiva e individual mediante el intercambio de conocimientos, hábitos, habilidades y destrezas. También, cada espacio pedagógico está ligado con el desarrollo de la cultura, el reconocimiento y el ejercicio de la alteridad. Por último, para la institución es importante la revisión y reformulación del P.E.I. para así consolidar una comunidad educativa con un alto sentido de pertenencia y solidaridad social.

Agregando a lo anterior, la misión del Liceo Femenino Mercedes Nariño es promover la formación integral de la mujer en la autonomía, creatividad, responsabilidad y análisis crítico de la realidad que les permita plena participación, con calidad, en todas las esferas de la vida mediante procesos de cooperación en la enseñanza-aprendizaje, encaminado a desarrollar sus proyectos de vida para participar de manera activa y eficaz en

todos los ámbitos de la sociedad. En términos de la visión, esta institución busca ser líder en procesos de enseñanza-aprendizaje cooperativo y modelo a seguir en la formación de mujeres con calidad humana, autónomas, críticas, creativas e independientes que sean capaces de usar el conocimiento y habilidades en el dominio básico del inglés y aplicación de tecnologías en la construcción de proyecto de vida como también adoptar decisiones políticas y desempeños eficientes en todos los espacios de la vida y así contribuir en la transformación de la sociedad.

El modelo pedagógico de la institución es el Constructivista Social, desde el cual se direcciona la gestión pedagógica, de convivencia, administrativa y de comunidad, soportada desde luego por un enfoque humanista, cuya razón de ser es el sujeto como individuo histórico; como aquel que se interroga todo el tiempo y es capaz de transformarse a sí mismo. Éste se funda en las pedagogías contemporáneas desde las cuales el concepto de educación, no sólo se está relacionado con el de formación, sino con el desarrollo humano social e integral. El modelo pedagógico se soporta en el aprendizaje significativo, la modificabilidad cognitiva y el aprendizaje colaborativo, es aquí donde el presente trabajo de investigación se torna indispensable en esta comunidad educativa, ya que hace uso de las experiencias previas y significativas por medio de la aplicación de un modelo esencialmente activo que vinculándolo con el modelo pedagógico de la institución, posibilitará el uso de estrategias cognitivas apoyadas a las propias estructuras mentales de las estudiantes.

En cuanto a los proyectos institucionales se tuvieron en cuenta dos de los más significativos: Proyecto PEPE (Proyecto de aula ESPALIBRO como proceso escritural) y ACERMUVI (Aprendizaje creativo, Educación en Red y Mundos Virtuales). El proyecto

de aula ESPALIBRO pretende desarrollar diferentes tipos de procesos escriturales en la asignatura de Español en los cursos específicos que ha direccionado, donde la producción escrita original de cada estudiante está en la página web de la institución. El segundo proyecto busca incorporar las TIC en los procesos formativos de los estudiantes como herramienta de mediación pedagógica que pueda generar ambientes de aprendizajes divertidos, prácticos y significativos.

1.1.2 Caracterización de las estudiantes

El curso de primaria con el cual se llevó a cabo la investigación en el año 2018 (primer semestre) fue el 304, jornada mañana, que estuvo conformado por 38 estudiantes, donde el rango de edad fue entre los seis y ocho años. El instrumento aplicado para la caracterización de las estudiantes fue la ficha sociodemográfica (Ver anexo 1), que recolectó datos primarios y secundarios de la población y su contexto con el objetivo de conocer su entorno social, sus intereses extracurriculares y académicos para focalizar e identificar el problema de investigación. El espacio académico que se observó fue español.

Por lo tanto, los datos primarios se enfocaron en la información concerniente al contexto inmediato y circundante de las estudiantes tales como: la conformación del núcleo familiar, nivel educativo de sus padres y/o personas a cargo, información laboral de las mismas y servicios públicos con los que contaban en sus hogares, mientras que los datos secundarios se encargaron de establecer la trayectoria de las estudiantes en el I.E.D Liceo Mercedes Nariño y el historial académico de cada estudiante (pérdida de algún año escolar como también de asignaturas), luego la última parte de la ficha sociodemográfica se enmarcó en la obtención de datos tales como, las preferencias profesionales una vez fueran

mayores de edad, favoritismo en las asignaturas brindadas por la institución y preguntas específicas con relación a la asignatura de Español.

A partir de los datos primarios sobre las estudiantes del grado 304 se concluyó que el tipo de familia en el que estaban era de tipo nuclear y extendido, luego se evidenció que los niveles académicos de sus padres y/o personas a cargo, con más del 60%, era de primaria y bachillerato, asimismo que las estudiantes contaban con todos los servicios públicos (incluido internet). En cuanto a la información a nivel institucional se obtuvo que, a excepción de cuatro personas, el resto de las estudiantes no habían estado en otras instituciones educativas, lo cual significó que venían de una formación Liceísta desde temprana edad. Por último, el número de estudiantes que reprobaron el año escolar en más de una ocasión fue muy bajo con un 12% de la población adicionalmente, se determinó con un 21% que la materia con mayor número de repitentes fue Español.

De la población escolar y su ámbito socioafectivo se estableció que es un grupo que trabaja en equipo aun ante la carencia de actividades grupales que se percibió a lo largo de las sesiones de observación, otro aspecto a resaltar es que el grupo tenía afinidad por las actividades que implicaran juegos, manualidades, dibujos, cantos y actividades con cuentos debido a la edad en que se encontraban. La participación era una constante a partir de sus experiencias previas, por otra parte, no sentían algún tipo de inhibición al momento de preguntar algo que no les era claro y el interés siempre estaba de por medio en el clima escolar.

Luego en el ámbito cognitivo es importante mencionar que el curso 304 es un grupo que según los observadores del alumno y la psicóloga de la institución, no presentan falta de concentración reiterativa o problemas de memoria a corto plazo, raciocinio u orientación

espacial sin embargo, a través de los diarios de campo (ver anexo 2) se evidenció que las estudiantes podían potenciar las habilidades relacionadas con la comprensión lectora, ya que se les obstaculizaba recrear o identificar la secuenciación de una historia o texto, elaborar ideas a partir del mismo, entre otras destrezas a partir de la comprensión. En el ámbito lingüístico es necesario tener en cuenta que debido a la edad de las estudiantes y al ciclo en el que se encontraban, los criterios de lectura, escritura y oralidad hacían parte de un proceso de adquisición y mejoramiento, no obstante, había algunos casos diferenciados de tres estudiantes que no sabían leer y escribir como si lo hacía el resto del curso, además había una estudiante con síndrome de Down que fue enviada al curso 304 a finales del periodo escolar 2018-1.

Por lo tanto y como consecuencia de los aspectos a potenciar de la comprensión lectora, también surgieron situaciones que permitieron la identificación de inconvenientes en la elaboración de resúmenes, identificación de ideas globales, escritura sin coherencia y cohesión, entre otros que se corresponden a los subprocesos estipulados en los Estándares Básicos de Competencias del Lenguaje (Ministerio de Educación Nacional, 2006, p. 32). Aun cuando las competencias anteriores pueden ser complejas para estudiantes con las edades ya mencionadas desde un principio es importante mencionar que: “La educación requerida para un mundo cada vez con menos fronteras y de ideas compartidas universalmente, (...) tiene que ir más allá de la información y adentrarse en la constante reflexión sobre lo que se enseña y sobre lo que se aprende.” (Álvarez Vélez, 2004, p. 134). Por último, en las actividades que implicaba la producción oral, no tenían inconvenientes de proponer o responder aquello que les era solicitado en cuanto ellas lo entendieran o bien, generara curiosidad.

1.1.3 Prueba diagnóstica

De acuerdo con las observaciones realizadas por medio de los diarios de campo (ver anexo 2) en el grado 304 del Liceo Femenino Mercedes Nariño en la clase de español, se aplicó una prueba diagnóstica (ver anexo 3) para establecer las fortalezas y debilidades en la lectura, oralidad y escritura, dichos ejercicios fueron adaptados con base a lo que estipula el Ministerio de Educación Nacional en los Estándares Básicos de Competencias del Lenguaje para el ciclo I (2006). A través de ocho ejercicios establecidos en tres fases de la siguiente manera: la primera fase fue la escritural que contenía cuatro ítems, la fase lectora que constó de tres ítems y la fase oral que contenía un solo ítem.

Retomando el orden anterior del diagnóstico en la primera fase, el ejercicio inicial consistió en la escritura del nombre de cada estudiante, después en el segundo y tercer ítem las estudiantes escribieron las vocales iniciales y las vocales contenidas en una palabra según diez imágenes y por último realizaron un ejercicio sobre la descripción de un personaje. Una vez se aplicó el diagnóstico y mediante la utilización de una rúbrica dispuesta a evaluar los indicadores para todas las fases (ver anexo 4), se pudo establecer un primer resultado en cuanto a la escritura, el cual consistió que el 85% de las estudiantes escriben su nombre de manera apropiada, mientras que el 15% restante de educandos tuvieron inconvenientes relacionados con la ortografía y la legibilidad, sin embargo, los datos no son alarmantes al tener en cuenta que están en una etapa de adquisición del código escrito y aquello que son considerados “errores” sólo hacen parte de un proceso lógico como lo asegura Adriana Lucia Álvarez (2004) *Aprestamiento de la lectoescritura*.

La siguiente actividad requería que las estudiantes escribieran las vocales iniciales de cinco imágenes presentadas, así pues, el 87% del curso no tuvo confusiones, luego el

10% no supieron asociar la pauta visual con su correspondiente grafía de vocales iniciales, mientras que tan sólo una estudiante no produjo asociación alguna entre lo anteriormente mencionado. Con respecto a la tercera actividad, al igual que la anterior consistió en escribir las vocales de cuatro imágenes, pero con una mayor complejidad que no sólo debía ser la vocal inicial sino todas las vocales presentes de cada imagen, en esta ocasión el resultado no fue similar al anterior pues se obtuvo que el 45% de las estudiantes escribieron todas las vocales, el 29% presentaron confusiones mínimas y omisión de vocales, y finalmente el 21% de las estudiantes sólo escribieron una vocal por imagen o incluso ninguna, como le ocurrió al 5% de la población, quienes escribieron las consonantes más no las vocales.

De esta forma se concluye que el 95 % de las estudiantes asocian la pauta visual con la selección de grafías y evidencian la diferenciación del código escrito, a excepción del 5% que aún no identifican las consonantes y vocales. Lo anterior fue aplicado en correspondencia a lo que establece el Ministerio de Educación Nacional en su serie de lineamientos curriculares de la lengua castellana (actualizado 2018) donde tomando como referente a Emilia Ferreiro parten de unos niveles fundamentales del sistema escritural en los niños de los cuales destacan la distinción entre el dibujo (lo icónico) y la escritura como formas de representación y organización.

Para terminar, la última actividad del componente escritural presentó un texto breve, titulado la Bruja Caramala (prueba Lemalín, ver anexo 3), en este punto las estudiantes debían de acuerdo con el texto, (presentado y leído en voz alta) describir de manera libre y breve, a la bruja. Los resultados obtenidos en este ejercicio fueron: el 12% describieron al personaje con elementos no mencionados en el texto, mientras que el 74% se remitieron a

la repetición de elementos ya mencionados en la narración textual y un 14% escribieron oraciones sin coherencia, y de manera ilegible, para entender el término coherencia se contempló lo dicho por Gonzales R. (2003) en su trabajo *La coherencia textual como fenómeno discursivo*, “la conexión de unas partes en un todo. Esta propiedad implica pues la unidad” (p. 219).

En la segunda fase, las habilidades lectoras fueron valoradas por tres ítems basados en una fábula titulada “La zorra y el lobo” escrito por Jean de la Fontaine. El objetivo del primer ítem consistió en la identificación de dos personajes que aparecían en la fábula. En el siguiente ejercicio las estudiantes elegirían qué expresó cada personaje al final del cuento puesto que esta actividad contenía la ilustración de dos personajes y estos a su vez, expresaban dos sentimientos, los cuales eran felicidad y tristeza, mientras que, en la última actividad de esta fase, las estudiantes ordenarían las imágenes de acuerdo con lo ocurrido en la narración, evidenciando la secuenciación de un respectivo inicio, nudo y desenlace.

En ese orden de ideas, los resultados de la prueba diagnóstica partieron del referente literal, aquello que Adriana Gordillo y María del Pilar Flórez (2009) definen como el reconocimiento de la estructura e información explícita de un texto. Se obtuvo que el 92% de las estudiantes identificaron todos los personajes del cuento, mientras que el 8% sólo logró lo anterior con sólo un personaje, en este caso el resultado anterior indica que es muy bajo el porcentaje de estudiantes que tienen problemas con la retención de información. En el siguiente ejercicio, el 68% de las estudiantes lograron reconocer los sentimientos de cada personaje, mientras que el 32% no lo hicieron, aquí el rasgo que se evaluó fue la comprensión inferencial pues convenía que las estudiantes elaboraran una hipótesis a partir de lo leído. En consecuencia, se estableció que los niveles de lectura inferencial no son

bajos pero el índice de error incrementó sustancialmente del 8% al 32% con respecto al nivel literal.

Para ultimar, la actividad final del componente lector permitió establecer el nivel de comprensión lectora con relación a la secuencia de sucesos en la fábula pues ésta arrojó que el 63% de las estudiantes sólo acertaron en un momento e incluso ninguno, por otra parte, el 32% de las estudiantes indicaron dos momentos correctamente y por último dos personas (el equivalente al 5%) fueron quienes ordenaron de manera correcta la fábula. A partir de este ítem el investigador busca la necesidad de brindar herramientas para abordar la comprensión lectora, en función de aquello que Van Dijk denomina la superestructura textual o sentido global del texto, pues el cuidado por parte del docente a este esquema es de atención inmediata, ya que supondrá vacíos de un principio lógico de organización textual, adicionalmente es oportuno mencionar que Van Dijk (1983) no sólo asume la información desde lo textual sino lo contextual y su relación con el sujeto (p.238).

Por último, la tercera fase aplicada fue la prueba de oralidad en el que las estudiantes narraron y explicaron por qué en la más reciente festividad de Halloween habían escogido su último disfraz y qué recordaban de esa fecha especial, además de dos preguntas moderadoras establecidas por el profesor para que así se generara una mayor discusión y pudieran compartir sus experiencias. Esto se hizo de manera grupal y en voz alta, implicando la atención de las compañeras y su posterior socialización.

Por lo tanto, los criterios de evaluación para este ejercicio consistieron en la fluidez y claridad al momento de expresar las ideas como también la atención, dichos criterios corresponden a dos factores fundamentales que Álvarez (2004) expone; escuchar y hablar, donde hablar “es expresarse de manera clara y coherente teniendo en cuenta la situación

comunicativa que atraviesa” (p. 128). Para lograr esos factores Álvarez (2004) menciona que los niños pueden expresarse en un grupo de manera individual o grupal donde se haga efectivo el derecho de la palabra. Una vez las estudiantes se dispusieron a realizar el ejercicio, en un primer momento hubo complicaciones en la ejecución del diagnóstico oral puesto que las estudiantes comenzaron a dispersarse y hablar entre ellas, ante la situación la profesora titular les llama la atención y así entonces, se procede por filas en realizar la actividad.

La primera observación es que las estudiantes no querían hablar y cuando lo hacían, era de manera casi inaudible, luego de que las primeras personas hablaran, las demás compañeras se enfocaron en repetir las mismas razones (por el color de los trajes y porque habían visto determinada película). Ahora bien, se puede concluir que de los criterios para evaluar la oralidad, mencionados al principio, no se evidenciaron de manera satisfactoria en esa sesión sin embargo, una vez hechas las preguntas moderadoras, las estudiantes pudieron expresar algunas ideas de manera clara, además en el transcurrir de las clases se pudo dar cuenta que esta habilidad estaba en unos niveles aceptables pues las actividades donde ameritaba la expresión por parte de ellas, se llevó a cabo sin contratiempos.

1.2 Delimitación del problema

Desde los resultados obtenidos durante el diagnóstico y las observaciones realizadas en los diarios de campo a las estudiantes del grado 304 de la Institución Educativa Distrital Liceo Femenino Mercedes Nariño, se puede concluir que la comprensión lectora se justificó por el desarrollo y/o potenciamiento del reconocimiento de una superestructura, (Van Dijk y Kintsch, 1983), presente en los textos narrativos acordes con la edad de la población. Pues al no haber una distinción de los momentos (inicio, nudo y desenlace)

permitió fortalecer aspectos susceptibles que implicaron el reconocimiento y selección de datos.

Este proceso en relación con la comprensión lectora del grado 304 se manifestó a medida que se registraron los datos en los diarios de campo, ya que se observó que presentaron márgenes de favorecimiento de la comprensión a nivel literal y sobre todo organizacional (superestructura) pues siempre que había lecturas compartidas, la profesora preguntó por datos que habían sido recientemente leídos sin obtener en la mayoría de los casos, respuesta alguna.

No fomentar la comprensión lectora en estas edades supondrá un déficit en el rendimiento académico y no sólo en el área de español, sino que afectará de manera directa las demás asignaturas en la escuela, debido que en el proceso de comprensión lectora se incluyen de manera innegable procesos metacognitivos y procedimentales en el sujeto (Álvarez Vélez, 2004). Al ser una habilidad que está en formación implica que el proceso deba llevarse de manera meticulosa y concienzuda. En efecto, al no identificar de manera organizacional los acontecimientos de un texto, las estudiantes no asumirán una idea clara del cómo jerarquizar las ideas principales y/o secundarias que posibilitarán la aparición de aquellas lagunas o vacíos de contenido y organización que están de manera explícita e implícita en el contexto no sólo escolar sino vivencial.

1.2.1 Pregunta problema

¿Qué incidencia tiene la Enseñanza Recíproca en el fortalecimiento de la comprensión lectora en las estudiantes del grado 304 del Liceo Femenino Mercedes Nariño?

1.3 Justificación

Para esta investigación es de suma importancia abordar y potenciar habilidades relacionadas con la comprensión lectora pues es muy significativo el desarrollo y adquisición de habilidades lectoras pues esto no solamente supondrá la adquisición del código escrito, sino que repercutirá en el desenvolvimiento y mejoramiento de estrategias cognitivas que comúnmente el sujeto desconoce o ignora.

En este trabajo de investigación se propone un método que ha sido diseñado específicamente para potenciar o solventar aquellos obstáculos de comprensión a los que los estudiantes comúnmente se enfrentan a diario en el ámbito académico. Aquel método se le conoce con el nombre de Enseñanza Recíproca, esta herramienta diseñada por Brown y Palincsar (1989) es importante aplicarla en este contexto educativo porque sigue una serie de pasos que mediante un adecuado modelamiento desembocará en la posterior apropiación de etapas cognitivas por parte del sujeto, además es pertinente con la edad de las estudiantes porque se tiene en cuenta lo que Adriana Lucia Álvarez (2004) expone desde la escuela Piagetiana con respecto a la imitación y la observación en tanto represente algo significativo para la población. Otro aspecto para resaltar de la aplicación de este método en edades tempranas es la resolución de problemas a partir de experiencias previas pues el aprendizaje se desenvuelve en un terreno significativo, no sólo para el estudiante sino para el profesor, ya que deja de lado todo escenario de enseñanza-aprendizaje ideal e hipotético.

A partir de los resultados obtenidos en la caracterización de la población, en cuanto a sus gustos, se pudo comprobar que la lectura es una actividad de interés y en ese orden de ideas, se pensó en la Enseñanza Recíproca como posibilitadora del aprendizaje, ya que este modelo como materia prima necesita en su mayoría, de la lectura para poder ser ejecutada.

Si no se aplica esta herramienta en el mejoramiento de comprensión lectora a nivel organizacional, las estudiantes se verán en riesgo de tener serios efectos negativos en la identificación de ideas primarias y secundarias, por ende, crearía una frustración en las estudiantes al no entender o reconocer la forma y composición de un texto y a futuro afectaría un gusto por la lectura que se puede degradar con el pasar de su vida académica. Lo anteriormente expuesto se contrasta con los estudios mostrados por Pascual, G., & Goikoetxea, E., & Corral, S., & Ferrero, M., & Pereda, V. (2014) en su artículo, *La Enseñanza Recíproca en las Aulas: Efectos Sobre la Comprensión Lectora en Estudiantes de Primaria*, donde los resultados de informes como PIRLS y PISA muestran que leer está por debajo de jugar, hacer deporte o ver la televisión, ocupando tan sólo entre 5 y un 8% del tiempo libre en niños de primaria.

En términos investigativos, si no se aplica este método, se negaría la posibilidad de comprobar los efectos de un método que tiene unas bases metodológicas coherentemente establecidas a un contexto actual y con una población incipientemente abordada a través de esta herramienta, ya que como lo demuestra el artículo anterior “(...) la ER indica que es una metodología flexible, de fácil acomodo en el aula y que ha mostrado ser beneficiosa en diferentes condiciones, tales como: nivel (desde 4° de primaria hasta adultos; en 3° de primaria faltan datos)” (Pascual, G., & Goikoetxea, E., & Corral, S., & Ferrero, M., & Pereda, V. 2014, p. 3).

1.4 Objetivos

1.4.1 Objetivo general

Potenciar la comprensión lectora a través de la Enseñanza Recíproca en las estudiantes del grado 304 del Liceo Femenino Mercedes Nariño.

1.4.2 Objetivos específicos

- Identificar cuáles son los elementos de la Enseñanza Recíproca que tienen mayor influencia en la comprensión lectora de las estudiantes.
- Demostrar la influencia del modelado (práctica guiada) de procesos cognitivos en la comprensión de textos.
- Analizar el impacto de la Enseñanza Recíproca en el proceso lector mediante la implementación de una secuencia didáctica.

2. MARCO TEÓRICO

El marco teórico, según Santalla (2003) en su guía *para la elaboración formal de reportes de investigación*, “(...) es donde se exponen y analizan las teorías, enfoques teóricos, investigaciones y antecedentes que se consideran válidos para el encuadre correcto de la investigación que se pretende realizar” (p. 26). A esto la autora añade que, la elaboración de un marco teórico implica dos grandes momentos que son: la revisión de la literatura y la redacción del marco teórico, donde a su vez el primero consiste en el acopio de información y la organización de los datos.

2.1 Antecedentes

En la estructura de esta investigación y con el fin de establecer el progreso de la Enseñanza Recíproca y su relación con la comprensión lectora a nivel local, nacional e internacional, se realizaron cuatro consultas en los repositorios de la Universidad Pedagógica Nacional, Universidad La Gran Colombia y la Universidad Central del Ecuador, con un criterio de búsqueda el cual fue la Enseñanza Recíproca y su impacto en procesos lectoescritores en poblaciones escolares.

La primera investigación consultada fue la de Alex Reinol Morales Espinosa titulada *Metacognición: estrategias para mejorar la comprensión lectora de textos narrativos*. (2017). La población estuvo conformada por estudiantes con una edad promedio de 13 años quienes cursaban el grado 804 jornada tarde de la Institución Educativa Distrital Liceo Femenino Mercedes Nariño. El objetivo general se enmarcó en desarrollar los procesos lectores a través del uso de estrategias metacognitivas en textos narrativos.

El resultado de esta investigación fue que las estudiantes lograron comprender mejor los textos a través de la planificación, supervisión y evaluación de las lecturas, lo que les permitió reflexionar, además de participar de manera activa en el aula, otro resultado fue que el maestro fue una guía, que mediante la pregunta bien encaminada fue capaz de encender la llama del conocimiento en sus estudiantes y un absoluto mediador entre el lector y la lectura. En esta investigación se menciona que, dentro de los referentes teóricos para comprender la comprensión y la lectura, fueron abordados autores tales como Javier Burón, *Enseñar a Aprender. Introducción a la metacognición* (1997), Isabel Solé, *Estrategias de Lectura*, (1999) y Wellek y Werren, *Teoría Literaria* (1985).

El aporte de la presente tesis, en este caso consiste en el mejoramiento de la lectura a través de unas estrategias metacognitivas importantes y que, a su vez se relaciona con un objetivo directo de la investigación actual que es la formulación de preguntas, la cual es una de las estrategias de la Enseñanza Recíproca, como posibilitadora de un acto lector pleno. Es necesario aclarar que fue la única tesis de la Universidad Pedagógica Nacional que guarda cierta relación con la Enseñanza Recíproca.

Luego, está la investigación de Víctor Lenin Feria Bastos (2010) *El uso de la lectura recíproca como ayuda de comprensión significativa en el estudio de la filosofía en*

la media vocacional. La población estuvo conformada por 30 estudiantes con rangos de edad entre los 15 y 19 años, del colegio Juan Rulfo, dicha investigación tuvo como objetivo elaborar un prototipo de instrucción (cuadernillo) para la aplicación de las estrategias del método de la lectura recíproca que motivara la comprensión lectora en los estudiantes de filosofía en la media vocacional.

En cuanto los resultados, se obtuvo que se hizo uso de las seis funciones necesarias para la comprensión de textos (construir un significado, activar el conocimiento esencial relevante, asignar la atención para concentrarse en las ideas de mayor contenido, evaluar el significado construido, compatibilidad con previo conocimiento y sentido común), también logró que se conectaran las cuatro estrategias básicas para la comprensión de textos que son; resumir, interrogar, clarificar y pronosticar, junto con el establecimiento de un alto grado de conciencia frente a la importancia de la lectura activa en la vida cotidiana y por último se implementó el cuadernillo de instrucción lectora recíproca como herramienta pedagógica en la planeación curricular de filosofía.

En el marco referencial, el autor menciona que debido a que el proyecto se enmarca en la lectura recíproca, es necesario hablar de los principios idearios y conceptuales de las ciencias cognitivas y por ende del estudio de la Escuela Nueva, *La innovación en la escuela. Una pasión hecha proyecto, Institución para la investigación educativa y el desarrollo pedagógico* (1999), asimismo la teoría es asumida desde los postulados de Brown y Palincsar, *Directions for Theory, Assessment and Instructional Practice* (1987), Maria Teresa Crespo Sierra, *Las autopreguntas como estrategia instruccional, elaboración de la información* (1996) y Bransford, Brown y Cocking, *How people learn* (2001). En este proyecto se debe recalcar que los temas de motivación y la importancia de la vida cotidiana

como activación de la lectura, son de consideración en el presente trabajo investigativo, sin embargo, el tema del cuadernillo para la aplicación de estrategias difiere en cuanto al objetivo general de esta investigación, el cual es el fortalecimiento de la comprensión lectora a través de la ER.

La siguiente investigación, estuvo a cargo de Chris Alejandra Muñoz Chapetón (2014) *La enseñanza recíproca como estrategia para la animación e iniciación a la lectura en los niños de transición*, este proyecto se llevó a cabo con niños entre los 4 y 7 años de la Institución Educativa Departamental Mariano Santamaría en el municipio de Cundinamarca (Colombia). En este caso el objetivo consistía en determinar el impacto de la Enseñanza Recíproca en la animación e iniciación a la lectura.

Los resultados sugieren que se logró conocer y transformar la visión del grupo docente con respecto a la enseñanza de la lectura, involucrar a los padres de familia en el proceso de adquisición de lectura de sus hijos y desarrollar habilidades de predicción, clarificación, cuestionamiento y resumen. La autora en el marco teórico hace referencia a los elementos y principios del modelado con autores tales como Ana Lupita Chaves, *Implicaciones educativas de la teoría sociocultural de Vygotsky*, (2001) y Jeanne Ellis Ormrod, *Aprendizaje humano*, (2005) como también aborda los postulados de lectura, y comprensión lectora desde Álvaro William, Miriam Castillo y Dora Luz Morales, *Estrategias y enseñanza – Aprendizaje de la lectura*, (2007), Isabel solé, *Competencia lectora y aprendizaje*, (2012), Jesús Alonso Tapia, *Claves para la enseñanza de la comprensión lectora*, (2005), Emilia Ferreiro, *El espacio de la lectura y la escritura en la educación preescolar*, (2001) y Elsa Piedad Cabrera *¿De qué manera enseño a leer a mis estudiantes?* (2008). En este caso el acercamiento al trabajo monográfico se da en la

medida que relaciona la Enseñanza Recíproca con la lectura, sin embargo, no desde la iniciación de un grado primero o con niños que no saben leer y tampoco busca transformar la visión de los docentes, ni involucrar a los padres de familia, mientras que en esta investigación se aplicará en el grado tercero, el cual ha tenido escasos abordajes al modelo propuesto.

Al respecto, en Quito (Ecuador) en el año 2017, Guamán Quishpe María Esperanza con su trabajo *Método de la Enseñanza Recíproca en la comprensión lectora del idioma inglés* estuvo con una población conformada por 128 estudiantes de tercer año de bachillerato de la Unidad Educativa San Rafael en el que su objetivo residió en conocer la incidencia del modelo de Enseñanza-Recíproca, en la comprensión lectora del idioma inglés que obtuvo como resultado que el aprendizaje cooperativo a través de su estructura didáctica facilitó en los estudiantes la comprensión lectora de textos en inglés porque así fortaleció sus habilidades meta-cognitivas y habilidades sociales.

Este proyecto en su marco referencial comenzó a través de la definición de Enseñanza recíproca, Brown, Palincsar y Campione (1987), luego se asoció con el aprendizaje cooperativo según Del León, *Aprendizaje Cooperativo como estrategia para el aprendizaje del idioma inglés* (2013), luego los principios básicos del ya mencionado aprendizaje, David Johnson, Roger Johnson y Edythe Holubec, *El aprendizaje cooperativo en el aula*, (1994), su fase de motivación y lectura con Isabel Solé, *Motivación y lectura*, (recuperado 2016) y los roles de los estudiantes y profesores, Antonio Rubio e Isabel García *Los Diferentes roles del Profesor y los alumnos en el aula de Lenguas Extranjeras*, (2012). Desde este proyecto se puede decir que la mayoría de los objetivos difieren de este trabajo investigativo porque no busca utilizar la Enseñanza Recíproca como medio de

comprensión lectora de una lengua extranjera, ni fortalecer el aprendizaje cooperativo. Sin embargo, el fortalecimiento de habilidades metacognitivas si están contempladas, además de la respectiva imitación y apropiación que no se consideran en el anterior trabajo.

Para concluir, las tesis abordadas fueron de utilidad para esta investigación puesto que los elementos teóricos anteriormente descritos delimitaron el espectro de búsqueda y posterior análisis de datos. Por consiguiente, temas tales como el aprendizaje cooperativo, la teoría sociocultural según Vygotsky y los roles del docente como de los alumnos, permitieron que esta investigación fuera contrastada y reelaborada según las necesidades de la población. Además, cabe resaltar que se complementaron los principios y características sobre el modelo de la enseñanza recíproca donde se propone un proceso lector en el que el docente a través del modelamiento (monitoreo y réplica de cuatro estrategias básicas) en voz alta se recrea un contexto de diálogo rico y significativo, también hubo mayor precisión de sus fundadores (Brown y Palincsar). Por último, desde el punto de vista metodológico, fueron unas fuentes de apoyo para la elaboración y estructuración de la propuesta de intervención pedagógica.

2.2 Marco conceptual

A continuación, se presentarán una serie de conceptos que son necesarios en este trabajo de investigación desde de la comprensión lectora y sus correspondientes procesos para desarrollar teóricamente en el mejoramiento de esta habilidad. En ese orden de ideas en un principio se definirá la comprensión lectora a partir de los postulados de Emilia Ferreiro (2002), David Cooper (1999) y María Pérez Zorrilla (2005) para luego desarrollar sus tres correspondientes categorías que son: primero, los niveles de lectura desde los aportes que hacen Adriana Gordillo y María del Pilar Flórez (2009), el cual a su vez se

compone en dos subcategorías, literal e inferencial, la segunda categoría abordada por Isabel Solé (2002) sobre los procesos de comprensión lectora que son la prelectura, lectura lineal y postlectura y finalmente, la tercera categoría que es la coherencia textual con la macroestructura y superestructura narrativa como subcategorías que es explicado desde la teoría de Van Dijk y Kintsch (1983).

2.2.1 Comprensión lectora.

Como lo mencionan Weaver y Dickinson, citados por Ferreiro y Gómez en su libro *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura* (2002). “Existe ahora un creciente interés en la relación entre problemas de aprendizaje y las dificultades en la comprensión de lectura” (p.30). Así pues, la presente investigación define aquello que se entiende por comprensión lectora como aquel proceso de interacción entre un lector y el texto que es abordado, este proceso a la vez intenta conseguir una información pertinente para lograr unos objetivos que guíen la lectura (Solé, 2002). Ahora bien, leer implica, la presencia de un lector activo que tenga una finalidad sea esta el ocio, seguir una instrucción para realizar un trabajo o la finalidad se remite en buscar una información concreta. Luego Gough, citado en Ferreiro (2002). Menciona que la comprensión de un texto consiste en la progresión realizada por un lector que, a su vez con la ayuda de una jerarquización de procesos, identifica algunos rasgos para luego avanzar hasta el reconocimiento de letras, palabras y finalmente al procesamiento de oraciones y textos.

2.2.1.1 La lectura

Luego, es importante destacar que al leer, el lector se puede encontrar con diferentes estructuras textuales que pueden imponer restricciones a la manera en que se organiza la información escrita, lo que obliga a conocerlas para alcanzar una comprensión adecuada de

dicha información y esto se conecta con uno de los principales objetivos de la investigación, así que leer, al considerar lo anterior, se puede resumir como el proceso por el cual, se comprende el lenguaje escrito mediante el texto, su forma y su contenido, como la inclusión del lector, sus expectativas y sus conocimientos previos (Solé 2002, p. 18).

Según Cooper (1999) el propósito al momento de leer influye en su forma de comprender lo leído y determina todo aquello que el sujeto habrá de entender o como lo mencionan William Santiago, Myriam Castillo y Luz Morales (2007) en su artículo, *Estrategias y enseñanza-aprendizaje de la lectura*, la lectura deja de ser el mero reconocimiento de signos gráficos para entenderse como una actividad de comprensión y producción de sentido donde el lector en un contexto determinado, relaciona sus conocimientos e intereses con los contenidos y propósitos del texto.

Ahora, a partir de los postulados de Rosenblatt en el que asegura que la lectura implica en su totalidad una transacción entre el lector y el texto, se considera que “Toda lectura es interpretación (...) Diferentes personas leyendo el mismo texto variarán en lo que comprendan de él, según sean sus contribuciones personales al significado. Pueden interpretar solamente sobre la base de lo que conocen.” (Ferreiro, E. y Gómez M. 2002). Además de igual manera Ferreiro, E. (2006) asegura que la lectura es aquel instante en que un sujeto cognoscente y un objeto de conocimiento se relacionan de manera que el niño ignora la tradición escolar e intenta apropiarse de un objeto complejo, un fenómeno social. Para llevar a cabo lo anterior el niño intenta encontrar una razón que forme parte de lo urbano o el paisaje en el que esté inmerso y finalmente buscar un sentido o en otro término, interpretar el texto.

2.2.1.2 La comprensión

Desde una mirada de la psicología de la comprensión, se toma la comprensión de textos como un proceso psicológico que reconstruye en la mente una red compleja e integral de significados a partir de los conceptos explícitos del texto, como también de inferencias necesarias para establecer las referencias y asociaciones implícitas, asimismo el lector crea y reconstruye información que suplan los intersticios provocados por los signos gráficos (Kintsch y Van Dijk, citados por Geral Mateus, William Santiago, Myriam Castillo, Luis Rodríguez, 2012).

Según Pérez Zorrilla (2005) además de lo anterior, considera que la comprensión es considerada como el conjunto de fases que intervienen en los procesos de formación, elaboración, notificación e integración del conocimiento, de las cuales la comprensión lectora equivaldría a las anteriores etapas sin tener en cuenta la notificación, además añade que la comprensión es considerada como un comportamiento complejo que hace uso de diversas estrategias de manera consciente e inconsciente que son: estrategias de razonamiento, estrategias de monitoreo o autorregulación y finalmente el conocimiento previo o *background knowledge* lo cual repercutirá en un mayor conocimiento y/o dominio de la capacidad de predicciones, inferencias y decodificación de ideas.

En conclusión, de lo que se ha concebido desde los conceptos de lectura y comprensión, se engloba una idea que mencionan Anderson y Pearson citados por Cooper (1999) y que, desde luego se conectan con el objetivo de este trabajo investigativo, quienes aseguran que la comprensión lectora se deriva de experiencias acumuladas que son contenidas a medida que se decodifican las palabras, frases o párrafos, lo que establece

como resultado la interacción entre lector y texto, en otras palabras y como el mismo Cooper (1999) afirma:

La comprensión es el proceso de elaborar el significado por la vía de aprender las ideas relevantes del texto y relacionarlas con las ideas que ya se tienen: es el proceso a través del cual el lector interactúa con el texto. Sin importar la longitud o brevedad del párrafo, el proceso se da siempre de la misma forma. Mediante la identificación de las relaciones e ideas que el autor presenta, entiende usted lo que está leyendo, relacionando las nuevas ideas con ideas ya almacenadas en su memoria. (p. 19)

Lo anterior, se relaciona con uno de los objetivos específicos en el que se contempló un punto de partida para el primer momento de la secuencia didáctica que ayudará a analizar el impacto de la Enseñanza Recíproca, mediante las experiencias previas o anécdotas significativas que doten de relevancia los textos narrativos que serán tenidos en cuenta para las fases de práctica y aplicación.

2.2.1.2.1 Niveles de lectura.

Antes de comenzar es necesario aclarar el por qué se introducen los siguientes niveles y procesos de lectura que son considerados como estrategias, para ello Solé (2002) menciona que las estrategias de comprensión lectora son procedimientos de carácter elevado que implica la presencia de objetivos por cumplir, la planificación de las acciones, evaluación y posible cambio. La anterior afirmación tiene muchas implicaciones de las cuales se resaltan dos, donde la primera consiste en que hay que enseñar las estrategias para la comprensión de textos puesto que éstas no maduran, ni se desarrollan, ni emergen pues se enseñan o no. Mientras que la segunda implicación es que, si se consideran las

estrategias de lectura como procedimientos de orden elevado, asimismo implicará lo cognitivo y lo metacognitivo.

Ahora, desde la concepción de comprensión lectora es necesario hablar de unas subcategorías que se presentarán a continuación pues son inseparables y determinantes en el dominio de información y obtención de conocimiento, las cuales son los niveles de lectura, seguido de sus respectivos procesos (prelectura, lectura lineal y postlectura) y por último de la macroestructura y superestructura.

Los niveles de lectura en este caso serán definidos a partir de Strang, Jenkinson y Smith citados por Gordillo y del Pilar Flórez (2009). Los niveles literal e inferencial tienen una correspondencia con la presente monografía pues serán elementos susceptibles de ser evaluados y por consiguiente establecerán un punto de partida para la observación y análisis de resultados, en este caso se discrimina el nivel crítico textual debido a que no es pertinente para la finalidad de esta investigación.

El primer ítem de lectura es el nivel literal donde el lector reconoce las frases y palabras claves del texto, sin necesidad de adoptar una posición muy activa, cognoscitiva e intelectual del lector para así reconocer la estructura e información explícita del texto que pueden ser: ideas principales donde el sujeto selecciona la ideas más importantes de un párrafo y/o texto, secuencias u orden de las acciones, por comparación donde el reconocimiento se centra en caracteres, tiempos o lugares y por último de causa o efecto que identifica razones explícitas de ciertos sucesos o acciones.

El segundo ítem es el nivel inferencial el cual se caracteriza por examinar y dar cuenta de una red de relaciones y asociaciones de significados que un lector no puede leer

de manera explícita lo cual permite que el sujeto desarrolle habilidades de presuposición y deducción que agregan información de experiencias previas con lo ya leído, este nivel favorece en gran medida otros campos del saber pues integra el conocimiento en un todo. Este concepto abarca desde deducciones estrictamente lógicas como conjeturas y suposiciones a partir de otros datos, en este caso se mencionarán algunas operaciones pertinentes a este trabajo de investigación como: inferir detalles adicionales, inferir ideas principales no incluidas de manera explícita, inferir relaciones de causa efecto y predecir acontecimientos sobre una lectura inconclusa. Aunando lo anterior, la relación de los niveles de lectura junto con la Enseñanza Recíproca se corresponde en la medida que utiliza de manera innegable algunos de las estrategias que serán abordadas al inicio de la aplicación de la secuencia didáctica tales como la utilización de predicciones en el nivel inferencial.

2.2.1.2.2 Procesos de lectura

Para hablar de los procesos de comprensión lectora se tendrá en cuenta la postura de Solé (2002) pues en concordancia con lo hasta ahora mencionado, ella señala que la lectura se divide en unos momentos, tres para ser exactos (prelectura, lectura y postlectura) donde la prelectura tiene varios objetivos sin embargo se mencionaran aquellos que influyan en el proceso de mejoramiento de comprensión textual (organizacional). El primer objetivo se denomina *leer para obtener una información precisa*, lo cual consiste en localizar datos que sean de interés para producir una concomitancia con respecto al desprecio de otros datos, además se afirma que este tipo de lectura es selectiva en la medida en que se obvia una cantidad de información como requisito para encontrar lo necesario. Otro de los objetivos importantes de este proceso es *activar el conocimiento previo/establecer*

predicciones sobre el texto pues son vitales ya que, si el texto está bien escrito y si el lector posee un conocimiento adecuado, las posibilidades de atribuirle un significado son altas (Baker y Brown, citados por Solé, 2002).

Durante la lectura Solé (2002) estipula otra serie de estrategias que deben ser desarrolladas pero que están encadenadas a lo sucedido anteriormente, en este caso y según Van Dijk (1983) comprender un texto implica ser capaz de establecer un resumen que de manera sucinta evidencie el significado global mediante algunas predicciones y así ser un lector activo, aquí es cuando la superestructura, su organización, títulos entre otras características han de ser tenidas en cuenta. Las estrategias de este tipo de lectura son: *tareas de lectura compartida* pues es el momento adecuado para fomentar que los alumnos comprendan y usen estrategias que les sean útiles para comprender textos (Palincsar y Brown, 1984).

Por último, la postlectura es aquel momento en el que algunos procesos se hacen notorios como la identificación de una idea principal, elaboración de un resumen, formulación y respuesta de preguntas. En este caso la identificación de la idea principal resulta de la combinación de los objetivos de lectura que guían al lector por medio de reglas de omisión o supresión (Brown y Day, citados por Solé 2002) mientras que para resumir Cooper (1990) sugiere lo siguiente: enseñar a encontrar el tema del párrafo e identificar información innecesaria, desechar la información repetitiva, enseñar a comprobar cómo se agrupan las ideas en el párrafo y enseñar a identificar una frase-resumen del párrafo o elaborarla. Como estrategia final, entre la elaboración de preguntas y respuestas están: las preguntas de respuesta literal, preguntas piensa y busca; y las preguntas de elaboración personal. Es necesario aclarar que la anterior información es conveniente con la población

de estudiantes, ya que dentro de los subprocesos básicos que puede adelantar un niño en este ciclo escolar, está contemplada la elaboración de resúmenes y esquemas que den cuenta del sentido de un texto (Estándares Básicos de Competencias del Lenguaje, 2006).

2.2.1.2.3 Coherencia textual

Desde la coherencia textual se abordarán dos niveles, aquellos que Van Dijk y Kintsch (1983) denominan profundo y superficial que coinciden con el contenido y la expresión. Se entiende por macroestructura aquel sentido global que constituye una representación de un texto, considerado también como aquel esquema de ideas principales que aparecen en cada párrafo, a diferencia de las secuencias de oraciones cuya coherencia es lineal, la macroestructura es de condición global. El término macroestructura es relativo a otras macroestructuras que pueden situarse en un nivel más bajo pues una de las características de este nivel es que su estructura es jerárquica. Dentro de las macrorreglas, hay unas reglas que ayudan a delimitar la información que son: reglas de omisión, selección, generalización e integración.

Posteriormente, la superestructura según Van Dijk y Kintsch (1983) forma parte de la estructura profunda de un texto junto con la macroestructura sin embargo difiere del último porque es más concreto, además, propone un modo de relacionar las ideas de manera que se arma un esquema al que el texto se adapta; al considerar lo anterior encontramos diferentes tipos de superestructura de los cuales se tomó uno, el cual fue el texto narrativo. Finalmente, esta concepción de superestructura y macroestructura narrativa está ligado a la identificación del propósito comunicativo y la idea global que puede tener un texto para estas edades (Estándares Básicos de Competencias del Lenguaje, 2006). Asimismo,

demostrará la influencia de la práctica guiada o modelado que se ejecutará y contrastará con los resultados iniciales del diagnóstico aplicado.

3. DISEÑO METODOLÓGICO

3.1 Investigación – Acción

Esta investigación se enmarca en una metodología de investigación acción, con un enfoque cualitativo y un paradigma crítico social. Dicha metodología es definida como un espiral de pasos, planificación, implementación y evaluación, como asegura Lewin citado por Latorre (2005) esta metodología tiene un doble propósito, uno de acción para cambiar una organización y la otra de investigación para generar un conocimiento y comprensión, además Lewin afirma que no es investigación ni acción sino que lo considera como un bucle recursivo y retroactivo que permite la comprobación de ideas en la práctica como un medio para optimizar las condiciones sociales.

El enfoque cualitativo tiene unos rasgos que según Sandoval (2002) define desde los postulados de Taylor y Bogdan que son: el rasgo inductivo o cuasi-inductivo en términos del descubrimiento y el hallazgo, es holístico porque el investigador ve el escenario y las personas asociadas en él en perspectiva de totalidad, es interactiva y reflexiva porque los investigadores son sensibles a los efectos que ellos causan sobre una población, es abierta porque todos los escenarios y personas son dignos de ser estudiados y por último es humanista y rigurosa.

Para hablar del paradigma crítico-social según Alvarado y García (2008) presentan unos objetivos entre ellos, el suscitar las transformaciones sociales en respuesta a problemas específicos presentes en la comunidad junto con la participación de sus

miembros, también consideran que el conocimiento en este paradigma surge por las necesidades de los grupos y que dicho conocimiento se desarrolla por medio de un proceso de construcción y reconstrucción sucesiva de la teoría y la práctica.

La manera en que se analizó la información en esta investigación consta de una identificación del problema, una planeación, una implementación y por último, la evaluación y análisis de datos, así la identificación del problema en esta etapa se generó en el primer semestre del año 2018, la cual consistió en un primer momento en la caracterización de la población por medio de una ficha socio demográfica y luego a través de observaciones que permitieron establecer un primer acercamiento a una posible intervención de fortalecimiento en el aprestamiento del componente lectoescritor que se reflejaba en el curso.

La planeación del cómo resolver el problema se definió a partir de la aplicación de una prueba diagnóstica que tenía como base los Estándares básicos de Competencias en Lenguaje, lo cual hizo que surgiera el impedimento relacionado con la comprensión lectora a nivel organizacional.

La implementación se propuso en la medida que hubo una caracterización y diagnóstico de la población pues a partir de aquellos instrumentos de recolección de datos se estableció: primero, una actividad que fuera del gusto por las estudiantes, en este caso la lectura y segundo, se investigó por una forma metodológica de abordar un inconveniente real como lo es la comprensión textual, la cual nos llevó a la Enseñanza Recíproca Brown y Palincsar (1989).

La evaluación de esta metodología se fundamentó en la reflexividad para así comprender los efectos del maestro como de los estudiantes antes, durante y después de las intervenciones, en otros términos se puede catalogar como autoevaluación (Latorre 2005, p. 26), sin embargo no se discrimina la evaluación procesual pues este trabajo de investigación así lo sugirió, ya que los estudiantes se vieron enfrentados a dinámicas de trabajo que requirieron de estrategias distintas para lograr un objetivo.

3.2 Unidad de análisis y matriz categorial

A continuación, se presentará la matriz categorial la cual, según Cabero Almenara y Loscertales Abril (1996) en un artículo titulado, *Elaboración de un sistema categorial de análisis de contenido para analizar la imagen del profesor y la enseñanza en la prensa*, contiene unas categorías que pueden ser establecidas por el investigador a partir de una previa revisión teórica y conceptual del objeto de estudio, por otra parte, uno de los principales objetivos de la matriz categorial es la de ofrecer resultados bajo dos condiciones básicas que son la fiabilidad y validez. Una vez mencionado lo anterior, la unidad de análisis en esta matriz categorial es la comprensión lectora abordada desde varios autores tales como Cooper (1990), Pérez Zorrilla (2005), Santiago, Castillo y Rodríguez (2012), luego de esta unidad se desprende una primera categoría la cual se enmarca en los niveles de lectura a partir de Adriana Gordillo y María del Pilar Flórez (2009) que a su vez se divide en nivel literal e inferencial, los indicadores para esta primera categoría se encargan de realizar un acercamiento al reconocimiento de elementos explícitos e implícitos de un texto.

La segunda categoría a partir de los postulados de Solé (2002) son los procesos de comprensión lectora de la cual se derivan tres subcategorías, la prelectura, la lectura y la

postlectura, es aquí donde el ejercicio de aula se configura de manera tal que dichos momentos serán objeto de análisis para la aplicación de la propuesta que en este caso es la Enseñanza Recíproca mediante los indicadores que van de un nivel superficial a otro más complejo.

Por último, la tercera categoría corresponde a la coherencia textual que cobija dos subcategorías que son la macroestructura y la superestructura, a partir de un referente como Teun Van Dijk, aquí se destaca los aportes que tienen estas estructuras en aras de comprobar los resultados a través de la enseñanza recíproca.

3.3 Matriz Categorical

UNIDAD DE ANÁLISIS	CATEGORÍAS	SUBCATEGORÍAS	INDICADORES	
COMPRESIÓN LECTORA	Niveles de lectura	Nivel literal	- Reconoce elementos e información explícita del texto.	
			-Describe de manera detallada lugares, personas y objetos.	
		Nivel inferencial	- Crea y socializa hipótesis o elementos implícitos con sus compañeros	
	Procesos de comprensión lectora	Prelectura		- Reconoce organizadores textuales (subrayados, comillas, negrillas, mayúsculas...)
				- Activa el conocimiento previo a partir de títulos e imágenes.
		Lectura lineal		- Confirma las hipótesis formuladas en un primer momento.
				- Formula preguntas y respuestas para establecer un núcleo argumental (inicio, nudo y desenlace)
			-Expone de forma clara lagunas de comprensión	
	Poslectura		- Jerarquiza la información en: ideas principales y secundarias.	

			- Realiza un resumen mediante reglas de omisión o supresión
	Coherencia textual	Macroestructura	- Reconoce la idea global del texto al acceder a los niveles macroestructurales.
		Superestructura narrativa	- Reconoce el formato o silueta de los textos que son leídos.

3.3 Población

A las estudiantes, como se mencionó anteriormente, se les aplicó una ficha sociodemográfica, la cual arrojó datos tales como el número de personas que conformaban su núcleo familiar que, con un 24% estaba compuesto por padres, madres y hermanos, ahora con un 30% se evidenciaron familias de tipo extensas y por último monoparentales 24%, ya bien sea con el padre o la madre. En cuanto a las ocupaciones de las personas a cargo se hallan los empleados ocasionales con un 48% (empresas de correspondencia, transporte público...), independientes 18% (pescadería, zapatero, venta de celulares entre otros.), profesionales 15% (trabajador de un noticiero, mercadería, contabilidad...) y un grupo de estudiantes equivalente al 12% no sabían en qué se desempeñaban sus padres.

Con un porcentaje del 24% se evidenció que el nivel académico de los padres y/o personas a cargo pudieron terminar la básica secundaria y un 21% de las estudiantes aseguraron que sus padres tienen formación universitaria, sin embargo, con un 42% el común denominador fue que las estudiantes no sabían el nivel educativo de la figura materna y/o paterna, también en términos generales, el estrato socioeconómico de las

familias es el tres y así mismo el 73% de las encuestadas cuentan con todos los servicios públicos.

Esta encuesta también arrojó que las carreras profesionales de mayor empatía para las estudiantes eran la docencia (33%), medicina veterinaria (15%), policías (12%), enfermeras (9%) entre otros, algo que parece no iba muy conectado con sus asignaturas favoritas pues muchas estudiantes preferían las matemáticas (45%) que el español (24%), las ciencias naturales (3%) o el inglés (3%) aunque cabe anotar que esto se debe a las experiencias tales como la asignatura con mayor dificultad, la cual fue el español, ya que siete personas (21%) la habían perdido. Ahora lo concerniente a lo académico, cabe anotar que el 88% de las estudiantes han estudiado en la misma institución de las cuales 3 personas han repetido el curso.

Según la encuesta aplicada el 85% de las estudiantes les gustaba leer, lo que es casi directamente proporcional al número de personas que les gustaba escribir 82%, adicionalmente se indagó por los temas que de alguna forma les llamaba la atención de las estudiantes, así que a lo largo de las clases se concluyó que los cuentos con un 36% lideraban el favoritismo, seguido del tralenguas y la lectura con un 12% respectivamente y un 18% de las personas encuestadas no respondieron. Finalmente, con respecto a futuras incorporaciones metodológicas para las clases de español, las estudiantes contestaron que les gustaría ver juegos 21%, cantar 18%, dibujar 15%, tralenguas 9% entre otros.

3.4 Instrumentos y técnicas de recolección

Los instrumentos de recolección de información para este trabajo monográfico en su fase de caracterización e identificación del problema fueron, los diarios de campo, la prueba diagnóstica y la ficha sociodemográfica, los cuales posibilitaron el registro de

variables a partir de la realidad en el aula de clases y posteriormente delimitaron el presente objeto de estudio. Por otra parte, en la fase de aplicación y análisis, los instrumentos de recolección estuvieron presentes a través de la aplicación de talleres que dieron cuenta de la producción escrita, además de la utilización de secuencias didácticas que, como lo menciona Díaz Barriga (2013), estas secuencias se encuentran ligadas a un proceso de planeación dinámica en el que todos los elementos de dicha planeación se afecten entre sí, lo cual significa que su punto de partida será la selección de un contenido y la determinación de una intención de aprendizaje que corrobore ese contenido para que al final sea expresada en objetivos de acuerdo con la visión pedagógica-didáctica de cada docente. Por último, en el análisis de resultados se tuvo en cuenta la recolección de datos con base al contenido y la respectiva triangulación.

3.4.1 Diarios de campo

Por un lado, el diario de campo es considerado como aquel instrumento de fuentes primarias que permitió sistematizar las prácticas investigativas con un monitoreo permanente para luego tomar notas de aspectos que se consideraron importantes para analizar, organizar e interpretar a partir de la teoría o también llamadas fuentes secundarias (Martínez 2007), además permitió enriquecer aquella relación teórica-práctica para la aplicación de este trabajo de investigación.

3.4.2 Prueba diagnóstica

El diagnóstico que se implementó en la población fue de acuerdo con los Estándares básicos de Competencias del Lenguaje que comprendía los niveles de oralidad, lectura y escritura. Sin embargo, la prueba diagnóstica inicial (prueba Lemalín) fue modificada y por tal motivo se agregaron algunos elementos susceptibles de ser evaluados tales como

oralidad y escritura para hacer la prueba más integral según la edad de la población (ver anexo 3).

3.4.3 Ficha sociodemográfica

El otro instrumento aplicado fue la ficha sociodemográfica que fue utilizada para caracterizar la población y como lo menciona Ruiz (2012) la información sociodemográfica se utiliza para conocer la población y su dinámica en pro de sus necesidades, esta herramienta tiene distintos tipos de objetivos de recolección: datos primarios y datos secundarios o directos e indirectos.

3.4.4 Triangulación de datos

La triangulación de datos se efectuó por medio de los postulados de Cisterna Cabrera (2005) *Categorización y triangulación como procesos de validación del conocimiento en investigación cualitativa*, donde define esta herramienta como la reunión y cruzamiento dialéctico de aquella información que sea pertinente para el objetivo de estudio que surgió en la investigación y que en esencia conforma el corpus de los resultados obtenidos. Para llevar a cabo lo anterior, el procedimiento que Francisco Cisterna sugiere es a través de: selección de la información, triangulación de dicha información por cada estamento como también entre diversas fuentes y finalmente la triangulación con el marco teórico junto con las respectivas conclusiones.

3.5 Consideraciones éticas

A través de un consentimiento informado que se entregó a inicios del primer semestre de 2018, se estableció un trabajo investigativo en el que los datos de las estudiantes serían manejados confidencialmente, sin suministrar los nombres de cada niña

de manera deliberada pues la información de tipo académico y pedagógico fueron aquellos datos significativos para la presente investigación.

4. PROPUESTA DE INTERVENCIÓN PEDAGÓGICA.

La propuesta de intervención en esta investigación fue desde la secuencia didáctica, entendida desde los postulados de Díaz Barriga (2013) como aquella que establece una serie de actividades de aprendizaje que tienen un orden entre sí desde las nociones previas que pueden tener los estudiantes sobre un hecho en el que se asocian problemáticas y contextos reales para que la información sea significativa y así mismo se produzca un ambiente de aprendizaje. Con relación a lo anterior, en efecto, al inicio de esta secuencia didáctica se instó que las estudiantes realizaran actividades donde vincularan sus conocimientos y experiencias previas. Al mismo tiempo, Díaz Barriga enfatiza que en la estructura de la secuencia didáctica se integran dos componentes de manera paralela los cuales son: la secuencia de actividades para el aprendizaje y la evaluación de éste.

Es necesario destacar que la clase frontal (relación lineal entre quien emite la información y quien la recibe) no se contempló en esta propuesta de intervención pues como lo menciona Díaz Barriga, aquí las situaciones didácticas, elaboradas por Brousseau (2007), se enfocaron en los interrogantes y estrategias que el docente propone a los estudiantes para desencadenar la incorporación de nuevas nociones mediante un proceso de estructuración/desestructuración a través de múltiples operaciones tales como: hallar relaciones, recoger información, elegir, abstraer, explicar, demostrar, deducir entre otras que posibilitarían un pleno proceso de aprendizaje.

4.1 Enfoque pedagógico

Una vez considerado: el enfoque de la I.E.D Liceo Femenino Mercedes Nariño, la muestra poblacional, la propuesta de intervención y la aplicación del modelo llamado, Enseñanza Recíproca, el enfoque pedagógico del que partió el presente trabajo de investigación fue el constructivismo, ya que como lo menciona Calero Pérez (2009) en su libro, *Aprendizajes sin límites: constructivismo*, este enfoque se encarga de que los alumnos no adopten una actitud pasiva y que reciban la información de manera conformista sino que por el contrario el educando debe ser animado a conocer todo aquello que lo rodea y es significativo y valioso para ser aprendido (p. 6). Además, es necesario e imprescindible que el docente ayude a los estudiantes en la búsqueda del aprendizaje lo cual implica ser un mediador para: seleccionar la información, discriminar lo relevante de lo secundario, automatizar operaciones las cuales sean instrumentales en paralelo a otras tareas, todo lo anterior con técnicas adecuadas para los educandos (p. 113-114).

4.2 Enseñanza Recíproca

Antes de explicar las fases de la secuencia didáctica es pertinente mencionar que este modelo se ubica en el capítulo de la propuesta de intervención pedagógica debido a que será fundamental como herramienta de potenciación de la comprensión lectora. Con respecto a la definición, se denomina la Enseñanza Recíproca, al modelo el cual fue creado por Brown y Palincsar, según Solé (2002), en el que el alumno debe posicionarse como un sujeto activo mediante la utilización de cuatro estrategias básicas de comprensión las cuales son:

- Formulación de predicciones.
- Planteamiento de preguntas.

- Posterior clarificación de dudas.
- Elaboración de un resumen.

Este modelo se basa en la discusión de un fragmento que se trata de comprender, dicha discusión se hace de manera que sea por turnos por los sujetos en el aula (profesor y estudiantes) de manera que las preguntas planteadas por alguien sean respondidas e incluso aclaradas por los demás y finalmente se hace un resumen del contenido que suscita las predicciones del siguiente fragmento, si todo lo anterior es realizado por un estudiante, el profesor interviene para facilitar la discusión de los distintos participantes.

En cuanto al rol del docente en la Enseñanza Recíproca primero, es el de un modelo experto en la resolución de problemas que sirve de guía para los alumnos, segundo, el docente ayuda a mantener los objetivos para centrar la discusión a partir del texto y también asegurar el uso y aplicación de las estrategias y tercero, el profesor es quien supervisa y corrige a los alumnos que dirigen la discusión, enfocado a que éstos asuman una responsabilidad total. Así, Solé (2002) concluye que “Explicación, demostración de modelos, participación activa y guiada, corrección, traspaso progresivo de la competencia... vuelven a aparecer aquí como claves de la enseñanza en una perspectiva constructivista” (p.69).

Al retomar la secuencia didáctica se establecerán tres momentos para el desarrollo de actividades los cuales son sensibilización, práctica y aplicación, aunque cabe destacar que la evaluación para esta investigación no es de un producto final, sino que la evaluación se verá sometida de forma permanente y en paralelo del transcurso de las dos últimas fases.

4.3 Fases desarrolladoras

Aunando lo anterior, la presente investigación partió de los objetivos propuestos y la matriz categorial donde, en la primera fase y como se mencionó al inicio de la propuesta de intervención pedagógica, se realizó una sensibilización que permitió establecer una relación entre las experiencias previas y la posterior apropiación de estrategias de comprensión lectora, asimismo esta fase permitió dar a conocer y/o recordar a las estudiantes, las estrategias que se trabajarían en la siguiente fase, luego se ejecutó la segunda etapa, denominada fase de práctica en la cual se realizó un trabajo de aprovechamiento de la estrategia metodológica y se practicó lo visto en la fase previa. Por último, se efectuó la fase de aplicación, la cual se encargaría de la apropiación y ejecución de un modelado con base a lo propuesto en la Enseñanza Recíproca con textos narrativos.

4.3.1 Fase 1 (sensibilización): ¡Ya sé para qué sirve esto!

El objetivo de esta primera fase denominada *¡ya sé para qué sirve esto!* consistió en familiarizar a las estudiantes del grado 304 del I.E.D Mercedes Nariño mediante el abordaje de conceptos y actividades relacionadas con los procesos de mejoramiento de la comprensión lectora a partir de la Enseñanza Recíproca. Esta fase fue desarrollada durante seis sesiones, desde el 16 de agosto hasta el 20 de septiembre de 2018 a su vez, esta fase estuvo dividida en dos momentos que fueron: primero, la estimulación de experiencias previas en las estudiantes y segundo, por medio de talleres, el abordaje de términos que hacen parte de la Enseñanza Recíproca.

Por lo tanto, el primer momento de la fase de sensibilización sobre estimulación de experiencias previas se abordó en dos sesiones, las cuales consistieron en la asociación de textos narrativos con situaciones anecdóticas de las estudiantes bajo lo que establece Solé

(2002) “(...) el lector es un sujeto activo que procesa el texto y le aporta sus conocimientos, experiencias y esquemas previos.” (p. 14), también cabe señalar que según los Estándares Básicos en Competencias en el ciclo I, se contempla el apoyo en conocimientos previos para la comprensión e interpretación textual. En tal sentido, se tuvieron en cuenta textos y fragmentos de libros apropiados para la edad de las estudiantes, por tal razón se trabajó con unos fragmentos que hablaban sobre la pérdida de los dientes en niños de ese rango de edades con un libro titulado *¡Hurra Susanita ya tiene dientes!* (ver anexo 5) y luego en la segunda sesión se trabajó con un texto que se asociaba a una época del año en ese entonces, agosto y la actividad recreativa de volar cometas (*La cometa atascada*) (ver anexo 6) que permitió ejemplificar y explicar qué son las experiencias previas, además de promover la comprensión lectora por medio de anécdotas.

El segundo momento de esta primera fase se realizó por medio de talleres en las cuatro sesiones restantes, para evidenciar la apropiación de conceptos tales como: para qué sirve la formulación de preguntas, qué es la predicción, qué es la clarificación y finalmente las características del resumen. El abordaje de estos conceptos se hace necesario pues como menciona Ferreiro (2002) “El éxito de la lectura dependerá también del modo en que el lector y escritor acuerden en las maneras de utilizar el lenguaje, en sus esquemas conceptuales, (...)” (p. 18-19). En ese orden de ideas, en la primera actividad, el propósito se enmarcó en que las estudiantes formularan preguntas tanto abiertas como cerradas a través de imágenes y textos para poder acceder a información que era desconocida o sin claridad, por tal motivo se elaboró un cuadro el cual contenía unas preguntas y las estudiantes debían responderlas por medio de recortes de revistas. Luego, la segunda y tercera actividad implicaron el uso de la predicción como herramienta para reconocer y/o

anticipar situaciones que no están de manera explícita en un texto, lo anterior se llevó a cabo a través de elementos textuales tales como el título de un texto, narraciones incompletas e imágenes (portada de un libro, libro álbum).

Por último, la actividad final que concluyó la fase sensibilización fue la síntesis o capacidad de resumir lecturas leídas en voz alta o fragmentos escritos y así poder dar cuenta de la extracción de datos relevantes para comprender un texto. Es importante mencionar que el tema de clarificación no fue abordado en alguna sesión, ya que esta habilidad fue utilizada en cada clase indistintamente al tema explicado.

4.3.2 Fase 2 (Práctica): Para comprender hay que leer

En esta segunda fase, a partir de textos narrativos, el objetivo que se determinó fue la apropiación y experimentación con textos de diversas temáticas, articulando la fase anterior junto con los procesos de la Enseñanza Recíproca en la comprensión lectora, los cuales según Solé (2002) son tres categorías: prelectura, lectura y postlectura. Esta fase se desarrolló durante cinco sesiones de clase entre los meses de octubre de 2018 y marzo de 2019. De ese modo, se llevó a cabo el primer proceso, la prelectura, la cual como enfatiza Isabel Solé tiene por objetivos: primero, la localización de información precisa, lo que llevó a la enseñanza o en este caso la utilización de las habilidades ya mencionadas en la primera fase, segundo, la activación de conocimientos previos por medio de la lectura y tercero el establecimiento de predicciones.

Para dar cuenta de los procesos de prelectura alcanzados junto con los posibles desaciertos y asimismo reconocer algunos elementos textuales como lo eran: el título, signos de puntuación, palabras clave, y palabras en negrilla, se estableció un taller que consistió en la entrega de una imagen de un animal (ver anexo 7) con características

particulares, ante esto, las estudiantes a partir de esta imagen debían recrear un posible título, una vez hecho lo anterior, adicionalmente se les entregó una hoja con el texto *El extraño ornitorrinco*, perteneciente a la imagen en cuestión, Es pertinente mencionar que, en este momento las estudiantes de manera incipiente fueron guiadas para que adoptaran otros roles diferentes al de ser estudiantes que recibían información de manera pasiva.

Luego en la lectura lineal, se responderían dudas que surgirían a medida que se leía un fragmento, al mismo tiempo se harían otras preguntas que propiciarían si las inferencias hechas en un principio se aproximaban o no al contenido, para lo anterior se adaptó un taller con relación a ese mes de Halloween denominado *Hechizo de Bruja* (ver anexo 8), dicho taller debía leerse de manera que una vez finalizado un párrafo, había allí una pregunta que permitía generar hipótesis que enriquecían el texto a partir de sus experiencias previas. También en esta etapa de lectura lineal se propusieron tareas de lectura compartida y así afianzar la utilización de diversas estrategias recíprocas. Por último, en la postlectura, se indagó por el reconocimiento de ideas principales y secundarias como también la elaboración de resúmenes que darán cuenta de la omisión o supresión de información que no es válida según la intención lectora por medio de estrategias que sugiere Cooper (1990).

4.3.3 Fase 3 Aplicación: ¡Comprendiendo textos de la mano de la Enseñanza

Recíproca!

Tras la finalización de la segunda fase, el objetivo de este último momento fue la coherencia textual mediante el reconocimiento de aquellos niveles que Van Dijk y Kintsch (1983) denominan la macroestructura y superestructura narrativa, lo anterior a través del modelado, promoviendo así una actitud más activa de los estudiantes, el cual según Cooper (1999) puede ser relacionado con la instrucción directa, pero es en este momento en el que

se acudió al control de los alumnos sobre su propio razonamiento. Así entonces esta fase constó de dos actividades distribuidas en seis sesiones

Para ello, la primera actividad fue a través de un taller literario que tomó como referencia los textos narrativos abordados a lo largo de todas las sesiones con las estudiantes del grado 304, este taller se encargó de proveer un número de textos indistintamente leídos durante tres clases, que permitieran reconocer y socializar las macroestructuras por medio de las macrorreglas y de igual modo explicitar lo que ellas reconocían de la superestructura textual de los materiales abordados, lo anterior se desarrolló por medio de grupos de trabajo. Es importante añadir que en esta actividad se asumió el liderazgo de lecturas por turnos lo que implicaba que las demás estudiantes empezarían a reconocer el seguimiento de estrategias, tanto del profesor como de las compañeras.

Por último, en la segunda actividad, las tres siguientes clases fueron destinadas a la utilización de las estrategias propuestas por la Enseñanza Recíproca en donde las niñas debían seguir un modelo de plan lector que consistía en: primero, predecir, segundo, leer un texto, tercero, formular preguntas que surgieran a partir de la lectura, cuarto, hacer un resumen y quinto aclaración. Además, para llevar a cabo este tercer momento se tuvo en cuenta los tipos de textos para las edades de la población que fue el texto narrativo, prescindiendo de otros tipos de textos puesto que allí es donde presentaban deficiencias de comprensión organizacional.

Ampliando lo anterior, las dinámicas de la clase se establecieron de la siguiente manera, aleatoriamente las estudiantes leyeron el título de un texto en voz alta y al frente de sus compañeras, no sin antes escribir en el tablero y de paso recordar a las demás, las

habilidades que serían replicadas en la sesión. Una vez se concluyera de leer el título del texto (o se mostrara una imagen de portada), de manera conjunta empezaban a predecir el posible contenido, seguido de la lectura completa, se hacía una ronda de preguntas que permitieran llenar esos vacíos o lagunas de comprensión textual, las preguntas eran respondidas entre las mismas estudiantes y si era necesario, con la intervención del docente por último en mesas de trabajo y de manera individual redactaban un resumen que diera cuenta del proceso lector.

Atendiendo a la evaluación procesual que requiere la Enseñanza Recíproca y a las propuestas desde la fase de práctica, en este caso se efectuó lo ya mencionado para que se permitiera comprobar (lo hecho a lo largo de las intervenciones) la influencia del método de Brown y Palincsar en la comprensión lectora. Para establecer las temáticas de los textos que serían trabajados por parte de las estudiantes, se propuso por medio de una votación, los temas que debían ser tenidos en cuenta, obteniendo temas como el cuidado de mascotas, dinosaurios y tramas científicas.

Lo anterior fue considerado por lo significativo que puede llegar a ser un texto para las estudiantes en esas edades pues como dice Ferreiro (2002) para aprender a leer u obtener el sentido del texto es necesario que los lectores principiantes respondan a textos que son interesantes y tienen sentido para ellos. Una vez delimitado el campo de interés lector, los textos obtenidos fueron: (ver anexos 9, 10 y 11) *Las vacas que dan leche con sabor*, *La extinción del flojosaurio* y *El jabón parlante*. Extraídos del libro, *Un cuento al día* (versión electrónica) y un último texto adicional titulado, *Más que mascotas*.

4.4 Cronograma

SESION	FECHA	SEMANA	FASE	TEMA
1	agosto 2018	1	1	Estimulación experiencias previas
2	agosto 2018	2	1	Estimulación experiencias previas
3	septiembre 2018	3	1	Conceptos: predicción, preguntas, clarificación y resumen
4	septiembre 2018	4	1	Conceptos: predicción, preguntas, clarificación y resumen
5	septiembre 2018	5	1	Conceptos: predicción, preguntas, clarificación y resumen
6	septiembre 2018	6	1	Conceptos: predicción, preguntas, clarificación y resumen
7	octubre 2018	7	2	Modelado (prelectura, lectura y postlectura)
8	octubre 2018	8	2	Modelado (prelectura, lectura y postlectura)
9	octubre 2018	9	2	Modelado (prelectura, lectura y postlectura)
10	octubre 2018	10	2	Modelado (prelectura, lectura y postlectura)
11	octubre 2018	11	2	Modelado (prelectura, lectura y postlectura)
12	noviembre 2018	12	2	Modelado (prelectura, lectura y postlectura)
13	noviembre 2018	13	3	Actividades de cierre
14	noviembre 2018	14	3	Actividades de cierre
15	noviembre 2018	15	3	Actividades de cierre

5. ANÁLISIS DE DATOS

En este capítulo se presentaron y luego analizaron los datos recolectados a través de la propuesta de intervención pedagógica con el fin de problematizar el tema, debatir sobre éste y por último evaluarlo para dar cuenta sobre los efectos que tuvo la Enseñanza Recíproca en el desarrollo de la comprensión lectora en las estudiantes del grado 304.

Para lo anterior, se triangularon los datos, tanto cualitativos y cuantitativos conseguidos a través de las diferentes actividades que se realizaron en clase. Además, dicho análisis se desarrolló por medio de la metodología expuesta en el capítulo tres, donde se menciona que esta propuesta tuvo un doble propósito, a partir de los postulados de Lewin,

citado por Latorre (2005), los cuales fueron: uno de acción y otro concerniente a la investigación para generar conocimiento y asimismo comprenderlo. También para este análisis se tuvo en cuenta la matriz categorial que delimitó las categorías y subcategorías pertinentes para describir con detalle el análisis y los indicadores de éste. Por consiguiente, mediante las categorías mencionadas y la rúbrica de evaluación que establecería los indicadores de valoración, se constituyó el análisis de datos.

5.1 Fase de sensibilización

La primera fase como ya se mencionó, tuvo una duración de seis sesiones, donde las estudiantes pudieron conocer los temas que no conocían o pudiesen ser confusos para ellas. Además, cabe resaltar que, para esta primera fase los indicadores de evaluación están presentes en la matriz categorial pero no en el orden que allí se expone pues en las siguientes fases, dos y tres, se llevará un proceso evaluativo más riguroso y secuencial dado que la relevancia en esas fases está presente plenamente los procesos de comprensión lectora junto con la Enseñanza Recíproca. Retomando el objetivo de esta primera fase en las primeras dos clases, fue la asociación y estimulación de situaciones anecdóticas o saberes previos con relación a textos narrativos. Es pertinente en este apartado presentar la rejilla de evaluación con algunos de los indicadores que se analizaron y su respectiva escala de valoración, la cual será aplicada a todas las demás rejillas de este análisis. Dichas denominaciones se entienden de la siguiente manera: Alto, significa que la estudiante logró alcanzar todos los objetivos y/o indicadores a cabalidad, el desempeño medio establece que alcanzó algunos y finalmente bajo que denota la no superación de los mismos.

Categorías	Subcategorías	Indicadores	Alto	Medio	Bajo
Niveles de lectura	Nivel literal	1. Reconoce elementos e información explícita			
		2. Describe de manera detallada lugares, personas y objetos.			
Procesos de comprensión lectora	Prelectura	3. Activa el conocimiento previo a partir de textos e imágenes.			

En esta actividad las estudiantes a partir de unos fragmentos del libro *¡Hurra! Susanita ya tiene dientes* del escritor búlgaro Dimiter Inkiow, debían recrear una anécdota bien fuera cualquiera que quisieran contar o alguna relacionada con la pérdida de sus dientes, para ello el profesor suministró una cartulina por estudiante en la que podían, primero retratar dicha anécdota y luego describirla o viceversa. Esta actividad contempló varios aspectos tales como los niveles de lectura, en este caso específico lo relacionado a lo literal, a través de la información explícita que quisieron detallar junto con la manera en que describían la situación y los procesos de comprensión lectora y su correspondiente activación de conocimientos previos.

Con relación al primer y tercer indicador se evidenció que el 81% de las estudiantes lograron articular los fragmentos del texto y su información explícita con alguna situación anecdótica de sus vidas, ahora bien, algunas niñas no se acordaron sobre qué les había sucedido cuando se les cayó sus dientes, entonces decidieron contar otras experiencias de vida donde (al igual que en el cuento) narraron situaciones jocosas. En cuanto al segundo indicador, cuatro estudiantes que corresponde al 11% del curso 304, no describieron alguna

situación, sólo redactaron unas palabras inconexas sin coherencia y por último el 8% de las estudiantes no escribieron nada al respecto, solo hicieron el bosquejo de algún dibujo.

A partir de lo anterior se pudo concluir que, a pesar de ser la primera clase, esto no supuso un impedimento para las estudiantes en comprender qué eran las anécdotas y/o conocimientos previos, ya que como se pudo evidenciar en las siguientes ilustraciones (*ilustración 1*), hubo estudiantes que, una vez hecha la actividad, adicionalmente decidieron contar otras vivencias que decidieron narrar a partir de lo leído, este interés se relaciona directamente con aquello que Solé (2002) explica cuando el sujeto lee y comprende un texto pues debe manejar con soltura las habilidades de decodificación y asimismo aportar al texto los objetivos, ideas y finalmente experiencias previas que contenga el sujeto en su bagaje. Por otra parte, algunos trabajos demostraron los tropiezos al redactar un texto y describir una situación cualquiera (*ilustración 2*) lo que lleva a mencionar que en general las estudiantes en esa sesión seguían demostrando falencias de secuencialidad que se relacionaban con el diagnóstico inicial.

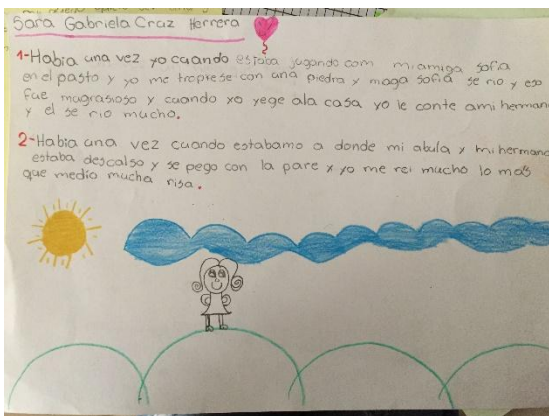


Ilustración 1

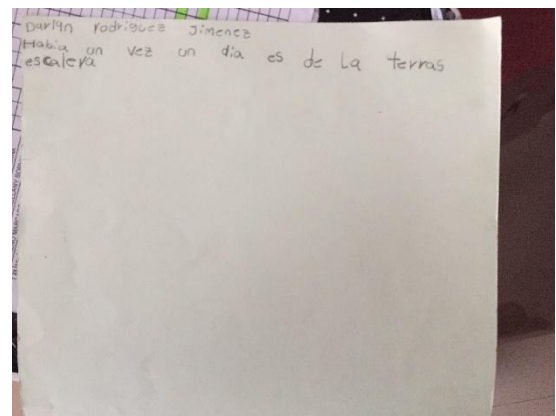


Ilustración 2

La segunda actividad fue a partir de un cuento que tiene por título *La cometa atascada*, extraído de un taller para segundo grado del Ministerio de Educación. Al igual que la primera actividad, esta sesión se enfocó en la estimulación de experiencias previas y caracterización de este tipo de textos anecdóticos para lo cual se complementó con una actividad en donde las estudiantes debían escribir alguna anécdota con dichas características, pero siguiendo un esquema que les ayudaría a seguir una secuencialidad (*ilustración 3*) dado los inconvenientes encontrados en este aspecto de la primera actividad.

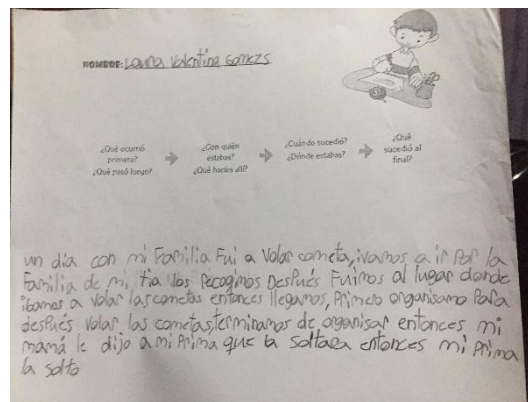


Ilustración 3

De esta manera las composiciones textuales tuvieron un mayor orden de ideas debido a los resultados que demostraron que las estudiantes, exactamente el 95% reconocieron elementos explícitos de la anécdota mediante una socialización, igualmente la descripción de lugares, personajes, objetos y la activación de conocimientos previos, lograron esos mismos resultados, gracias al seguimiento de la estructura planteada al inicio del taller a excepción del 5% que no escribieron nada.

Con esta segunda actividad se reafirma lo mencionado anteriormente que comprueba que las estudiantes no poseen inconvenientes para apoyarse en una información previa y crear así un nuevo contenido, es pertinente mencionar que cada escrito tuvo diferentes anécdotas, ya bien sea relacionada con el cuento guía (*La cometa atascada*) del

comienzo o con situaciones donde la alumna expresaba algo que le había ocurrido con alguna persona en determinado momento y lugar junto con su respectivo desenlace.

El segundo momento de esta fase *¡ya sé para qué sirve esto!* Consistió en el abordaje de conceptos que serían fundamentales al momento de utilizar el modelo denominado Enseñanza Recíproca y así, en efecto permitir que las estudiantes reconocieran sus procesos cognitivos. Primero, se realizó un taller con respecto a la formulación de preguntas que indagó por el conocimiento que tenían las estudiantes sobre el uso de éstas y su respectiva aclaración. Para ello se elaboró un cuadro que contenía unas columnas, cada columna tenía las siguientes palabras: ¿Qué? ¿Dónde? ¿Quién? Lo cual demandó que cada alumna llevara recortes de revistas y fueran puestos en una bolsa para después ser repartidos y distribuidos en dicho cuadro como respuesta a las preguntas que estaban ya estipuladas allí, esto se efectuó a medida que cada estudiante iba pasando al frente.

Esta actividad arrojó que las preguntas fueron abordadas y entendidas a medida que transcurría la actividad pues al inicio cada estudiante no sabía si el recorte (objeto, persona, lugar...) que poseían, respondía con satisfacción cada pregunta, pero gracias a la dinámica del ejercicio, las compañeras les podían ayudar e incluso aclarar el por qué ese recorte correspondía en determinada columna. La actividad anterior y sus respectivos resultados se conectan con aquello que en su artículo *Aprender a preguntar, preguntar para aprender*, (Van de Velde, 2014) reconoce como ejercicios que posibilitan la apropiación de este recurso didáctico por tanto se pudieron cuestionar las preguntas, hubo enfoque de atención y hubo verificación como comprobación de cada una.

Segundo, la predicción se abordó por medio de un cuento denominado *El hijo más inteligente* recopilado por Jean-Claude Carrière de manera que se les indicó que a partir del

título escribieran cuál pudiese ser el contenido, obteniendo así, respuestas tales como: “Es sobre un niño que le gustaba estudiar”, “yo creo que el niño es el hijo de un príncipe y de una reina”, “de que un padre estaba enfermo y tenía un hijo muy inteligente” y demás. La siguiente rejilla de evaluación fue utilizada para establecer los siguientes resultados:

Categorías	Subcategorías	Indicadores	Alto	Medio	Bajo
Niveles de lectura	Nivel inferencial	Crea y socializa hipótesis o elementos implícitos con sus compañeros			

Ciertamente los posibles contenidos predominantes en este caso fueron asociados con el rendimiento en la escuela con un 41%, luego se obtuvo que un 22 % de las respuestas fueron ligadas con el estatus social del personaje y el 37% se remitieron a otros temas. A partir de lo anterior se les solicitó a las estudiantes que leyeran un fragmento que se les entregaría del cuento y respondieran y verificaran si su predicción fue acertada o no. Ante tal pregunta algunas estudiantes respondieron: “Si mi predicción si fue cierta porque en los Hermanos Grimm mostraron ese capítulo”, “mi predicción estaba mal porque puse un tema diferente”, “acerté porque escribí que había un padre muy enfermo”, entre otras respuestas. Al final, una vez leído casi todo el cuento, cada estudiante debía inferir el final por lo cual se obtuvo que el 73% infirieron de manera acertada, el 5% predijo otros finales que no correspondían y el 22% no respondieron.

De acuerdo con los resultados anteriores, se comprueba que el uso de predicciones fue a través de la activación de conocimientos previos como lo hizo la estudiante que se

remitió a uno de los capítulos de una serie televisiva, también que un 41% de las predicciones se remitieron a su entorno inmediato, el cual es la escuela y el ejercicio final demostró el margen de mejora que poseían el 22% de las estudiantes para identificar la conclusión del cuento, lo que se relaciona directamente con los resultados de la prueba diagnóstica inicial y reafirmaba sus necesidades de fortalecimiento para reconocer el desenlace de la historia. A pesar de ello las estudiantes comprendieron qué eran las predicciones y su respectivo uso.

Tercero, el resumen se abordó en una clase por medio de dos ejercicios que asumieron esta actividad de sintetizar información de diferentes formas, la primera fue por medio de la manera tradicional, esto quiere decir que de manera grupal se hizo una lectura en voz alta de un texto titulado *Las siete princesas encerradas* y luego por medio de unas preguntas orientadoras se socializó la información que daría cuenta del respectivo inicio, nudo y desenlace. El segundo ejercicio fue mediante un juego tradicional llamado *el teléfono roto*, el cual radicó que el profesor le entregaría el título de algún cuento o película conocida por las estudiantes bajo la condición que dicho título no podía ser revelado, la validez del ejercicio consistió en que las estudiantes debían resumir la información obviando ciertos aspectos sin dejar de lado el argumento, lo anterior se aplicó en el curso, pero dividido en dos grupos.

Los resultados para ambos ejercicios no fueron satisfactorios en la medida que en la primera actividad, a las niñas se les dificultó propiciar un espacio de lectura grupal así mismo las respuestas no daban cuenta del proceso llevado a cabo en tanto no escuchaban y por consiguiente las preguntas no eran respondidas en su totalidad, sin embargo, al leer por más de una ocasión, algunas niñas, ver anexo 2 – diario de campo N° 12, explicitaban cual

era el inicio o idea principal del texto en cuestión. Luego, el segundo ejercicio también demostró que, a partir de las dificultades en el desarrollo lector para expresar el núcleo argumental de algunas estudiantes, hizo que no se revelara el nombre de la película, a excepción de una ocasión. A modo de conclusión las estudiantes seguían demostrando obstáculos para la identificación de un inicio, nudo, desenlace o idea principal, pero al final de la clase se hizo una retroalimentación y contrastación con lo ocurrido en esa sesión de clase y así entender las características del resumen.

5.2 Fase de práctica

Esta fase al igual que la anterior, fue abordada por medio de actividades que eran planificadas a partir de los indicadores propuestos en la matriz categorial, de tal forma que la organización de la información fue a través de los procesos de comprensión lectora que propone Solé (2002) prelectura, lectura lineal y postlectura. Esta fase contó con el texto narrativo como principal insumo, además se realizaron consideraciones en torno a la ejecución de estrategias de la Enseñanza Recíproca de forma inicial.

Categorías	Subcategorías	Indicadores	Alto	Medio	Bajo
Procesos de comprensión lectora	Prelectura	Reconoce organizadores textuales.			
		Activa el conocimiento previo a partir de títulos e imágenes.			
	Lectura lineal	Confirma las hipótesis formuladas en un primer momento.			
		Formula preguntas y respuestas para establecer un núcleo argumental.			
		Expone de forma clara lagunas de comprensión.			

	Postlectura	Jerarquiza la información en ideas principales y secundarias.			
		Realiza un resumen mediante reglas de omisión o supresión.			

En la categoría de procesos de comprensión lectora, la primera subcategoría analizada fue la prelectura para ello se planteó una actividad que consistió en la escritura de un posible título para un dibujo aislado del correspondiente contenido escrito. Luego, una vez entregado el cuerpo del texto las estudiantes debían verificar si sus predicciones fueron correctas o no y finalmente leer e identificar los organizadores textuales que pudiese contener y socializarse con las compañeras y docente.

Al inicio, los resultados concernientes a la prelectura y la activación de conocimientos previos a partir de imágenes, arrojó que el 59% de las estudiantes escribieron un posible título asociado a un ornitorrinco, el 18% asociaron la imagen con un animal similar, siendo este un pato, el 6% con dibujos animados como el pato Donald, un 9% se remitieron a otros animales tales como hipopótamos, dinosaurios y castores, finalmente el 3% no escribió título alguno.

En el reconocimiento de organizadores textuales se encontró que las estudiantes sin dificultad alguna señalaron y evidenciaron elementos tales como el título, negrillas, comas, punto seguido, punto aparte, subrayado y letras tanto mayúsculas como minúsculas. Todo lo anterior con argumentos tales como: ver anexo 2 – diario de campo N° 14 “Yo creo que ese es el título porque comienza con mayúscula y está en la parte de arriba”, “(...) es obvio que son negrillas porque son más reteñidas”, “el subrayado es esa liniecita que esta debajo de la palabra exttraño (...)” entre otras respuestas que fueron socializadas de manera oral y

grupal. Esto se relaciona con aquello que Cooper (1999) presenta como *habilidades y procesos a enseñar en un programa de comprensión* (p. 26), dentro de este esquema, se enfatiza en el análisis estructural de un relato para tal efecto, el niño o niña han de relacionar dichos elementos con su conocimiento previo.

De esta manera fue posible indicar que el proceso de prelectura no tuvo mayores inconvenientes en el grado 304 pues las estudiantes están en la capacidad de fijarse y predecir elementos que son determinantes y deben ser tenidos en cuenta para llevar a cabo un proceso lector pleno. Lo anterior se hizo por medio de un modelado en el que el profesor mencionó algunas características que les era familiares, luego de manera individual cada una realizó la misma caracterización, es por esta razón que algunas niñas asociaron la pauta visual con otros animales, *ver ilustración 4*, lo anterior Cooper (1999) lo denomina, práctica guiada, pues bajo la tutela del maestro, las estudiantes replican las habilidades o procesos de comprensión particulares.

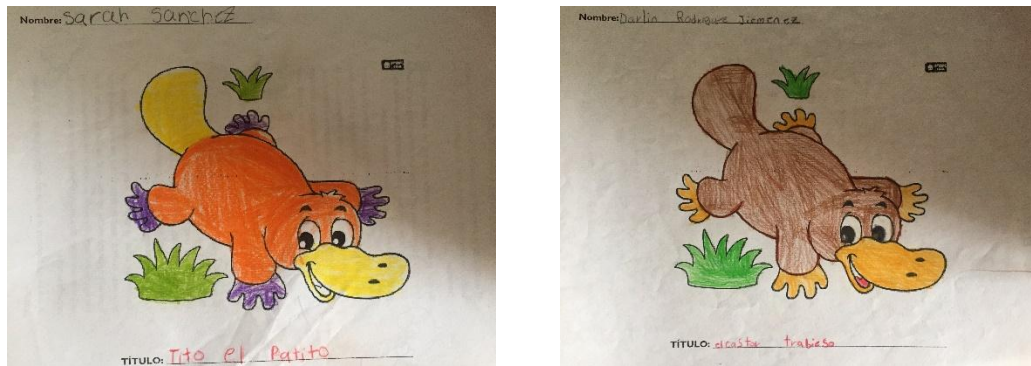


Ilustración 4

Por otra parte, para la segunda subcategoría sobre lectura lineal se llevó a cabo un taller a través de una lectura titulada *Hechizo de Bruja* el cual se adaptó de la siguiente manera: el texto a medida que era leído presentaba unas preguntas, seis en su totalidad,

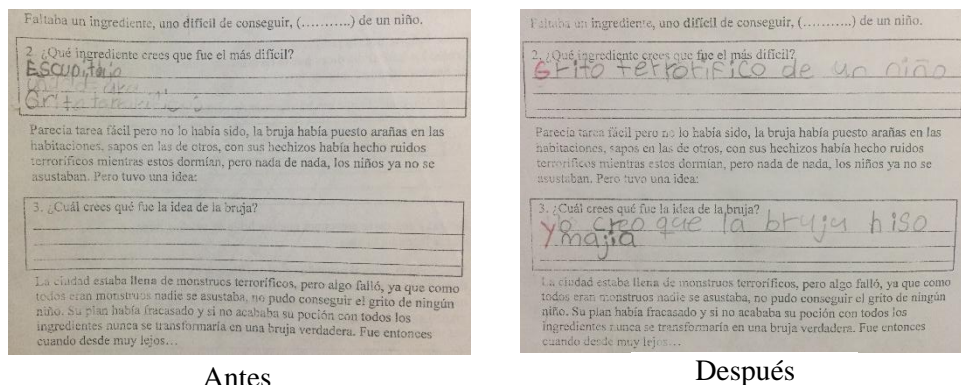
sobre información que fue omitida intencionalmente para que las estudiantes hicieran uso de hipótesis y asimismo formularan preguntas adicionales como también respuestas que dieran cuenta de la estructuración de un núcleo argumental del material entregado y así facilitara su comprensión. La estructura de este taller parte del postulado de Solé (2002) donde enfatiza que uno de los objetivos de una lectura donde se incluye el uso de estrategias lectoras es que, el alumno sea un lector activo, que construye una interpretación del texto a medida que lo lee (p. 104).

También en este proceso de comprensión lectora se introdujo la socialización de repuestas por turnos, las cuales fueron guiadas por algunas estudiantes al azar y el profesor sólo intervenía para direccionar la actividad. La organización de las preguntas se distribuyó de manera que, la primera se asociaba con el personaje principal del cuento, la segunda pregunta era con respecto a lo que podía suceder al inicio, mientras que la tercera, cuarta y quinta pregunta se remitían al nudo y finalmente, la sexta pregunta, al desenlace del mismo.

Por tanto, los resultados del taller anterior se reflejaron de la siguiente manera, se obtuvo que el 99% de las estudiantes acertaron en la predicción de la primera pregunta, luego en la segunda pregunta, en un primer momento, se obtuvo que el 11% de las estudiantes escribieron de manera incorrecta y el 89% restante no respondieron, ante tales resultados el docente les dio unas pistas con relación al inicio y además comenzó a formular unas preguntas de manera grupal para ser resueltas de la misma manera, una vez hecho lo anterior se respondió de nuevo la misma pregunta, obteniendo así que el 79% de las estudiantes crearon hipótesis más coherentes según el texto, el 15% suministraron otras respuestas y el 6% no contestaron.

Para las preguntas tres, cuatro y cinco las respuestas fueron aunadas y arrojaron resultados muy similares pues en un primer intento se obtuvo que las 83% de las estudiantes no respondieron y el 17% restante contestaron de manera inconexa con relación al nudo del cuento, al incentivar el uso de preguntas de manera grupal, los resultados fueron que el 77% escribieron respuestas asociadas a la información anterior, mientras que el 22% de igual forma no escribieron respuesta alguna y el 1% acertó en la información requerida. Para obtener mayor claridad en la pregunta número seis, el profesor de nuevo indistintamente formuló preguntas para que las estudiantes respondieran, lo que se evidenció en el 50% de las estudiantes que respondieron correctamente, el 38% optaron por escribir otros finales y el 12% tuvieron confusiones para escribir.

En consecuencia, a los resultados previamente presentados se concluye que las estudiantes no tuvieron dificultades en la confirmación de hipótesis para identificar el posible personaje principal, sin embargo, a medida que el texto se desarrollaba, los resultados fueron declinándose en cuanto a la correspondencia de las preguntas y las esperadas respuestas que hacían parte del nudo y desenlace de la historia. Ante la casi nula producción escrita, se comienza a hacer uso de una de las herramientas de la Enseñanza Recíproca, la cual fue la formulación de preguntas, lo que mejoró notablemente la comprensión lectora como se puede observar (*Ver ilustración 5*) antes y después de la utilización de dicha estrategia.



Antes

Después

Ilustración 5

Otro aspecto para resaltar es que la lectura compartida tiene un mayor impacto en el desempeño de las estudiantes (ver ilustración 6) pues cuando la lectura se hace individual y de manera aislada las respuestas no corresponden con los objetivos de la lectura, como sucedió en la sexta pregunta que demandaba la conclusión del cuento. Una vez las estudiantes asumieron un rol como generadoras de interrogantes, a su vez y con ayuda del profesor, otras compañeras decidieron responder dichas lagunas de comprensión.

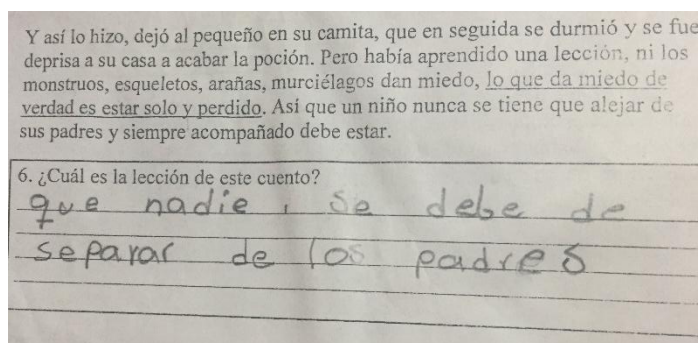


Ilustración 6

Como tercera subcategoría, se halla la postlectura que fue abordada en dos sesiones de clase, sin embargo, se retomaron los resultados del taller más significativo en términos de aportes al proyecto y el proceso lector. La subcategoría de análisis en este último momento de la fase de aplicación fue la postlectura, por su parte el taller elaborado para esta sesión consistió en la lectura grupal de un texto denominado *El asno y la perrita*

faldera, obtenido del libro: *Vamos a aprender lenguaje 3* del Ministerio de Educación Nacional, además de lo anterior, se escribieron unas preguntas en el tablero que servirían de guía para la escritura de la idea principal e ideas secundarias, además de la escritura del respectivo resumen que propiciaría la omisión de información que no fuese relevante.

Las ya mencionadas elaboraciones de preguntas en el tablero hacen parte del éxito o dificultades que pueden llegar a tener los estudiantes al jerarquizar la información más relevante pues dichas preguntas como menciona Cooper (1990) harán que los alumnos se enfoquen en elementos relevantes del texto y que posibiliten su entendimiento. Con esa finalidad, algunas de las preguntas suministradas fueron: ¿Qué ocurrió? ¿Dónde ocurrió? ¿A quién le ocurrió? A lo que las estudiantes respondieron satisfactoriamente y de manera precisa a estos interrogantes, luego a medida que estas preguntas eran respondidas, algunas compañeras suministraron variedad de respuestas que sirvieron de ejemplo para determinar que eran aquellas ideas secundarias, sin embargo, una vez se les sugirió hacer un resumen, se evidenciaron complicaciones (*ver ilustración 7*) para relacionar lo respondido anteriormente junto con la integración de nuevos aportes por parte de ellas.

Ante las complicaciones a la hora de realizar la selección de información y haciendo uso del método de formulación de preguntas que sugiere la Enseñanza Recíproca, se obtuvieron, con la ayuda de las estudiantes, unas nuevas preguntas tales como: ¿Qué pasó primero? ¿Qué pasó después? ¿Qué pasó al final? que influenciaron en los resúmenes de manera inmediata (*ver ilustración 8*). Los resultados para constatar lo anterior fueron que, el 93% de las estudiantes escribieron datos relevantes del texto, pero el anterior porcentaje a su vez se dividió en dos grupos: aquellas estudiantes que obviaron información para la elaboración del resumen con un 48% y aquellas estudiantes que sólo intentaron repetir de

memoria el inicio del texto con un 45% finalmente el 6% restante escribieron información inconexa con respecto al texto base.

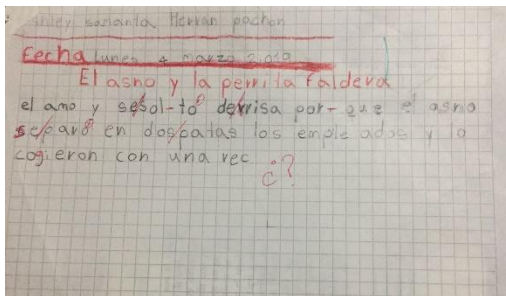


Ilustración 7

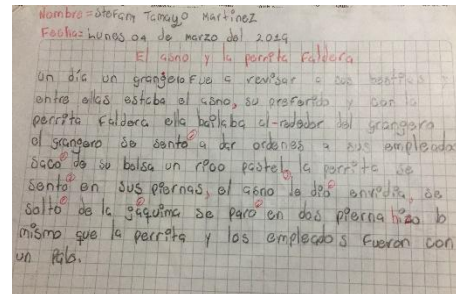


Ilustración 8

En conclusión, el primer indicador muestra que las estudiantes cumplieron con el indicador propuesto dado que mediante el uso de interrogantes supieron elegir las ideas más relevantes del texto e identificación de ideas secundarias. Luego el segundo indicador arrojó que las estudiantes elaboraron resúmenes con dificultades para lo que fue necesario nuevamente el uso de una de las estrategias de la Enseñanza Recíproca y la elaboración de preguntas, permitiendo así mejores resultados, pero con algunas inconvenientes reiterativos como lo fue la identificación del nudo y/o desenlace de la historia.

5.3 Fase de aplicación

El análisis de datos que se efectuó en esta fase fue con el objetivo de que las deficiencias de comprensión organizacional se solventaran por medio del reconocimiento de los niveles macro y superestructurales narrativos, por lo tanto, lo anterior se constituyó a través del modelado que el docente fue concediendo a las estudiantes en el transcurrir de las sesiones establecidas y así poder dar cuenta del propio razonamiento de estrategias de la Enseñanza Recíproca que pudiese emerger en ellas.

Inicialmente dentro de las seis sesiones, se tendrán en cuenta los resultados y actividades más significativas que aportaron al cierre de este trabajo investigativo de modo que, a continuación, se presentó la categoría a evaluar con sus respectivas subcategorías e indicadores para tener en cuenta.

Categorías	Subcategorías	Indicadores	Alto	Medio	Bajo
Coherencia textual	Macroestructura	- Reconoce la idea global del texto accediendo a los niveles macroestructurales.			
	Superestructura narrativa	- Reconoce el formato o silueta de los textos que son leídos.			

Con todo y lo anterior, la actividad que se planteó para verificar los indicadores a nivel de la macroestructura y superestructura fue por medio de la gran mayoría de lecturas que habían sido trabajadas en el proceso de investigación. Así que, de manera aleatoria el profesor distribuyó por ocho grupos de trabajo (de cinco personas cada grupo), tres lecturas distintas en donde las estudiantes a medida que iban leyendo los primeros párrafos, debían hablar entre ellas y escoger cuales eran esas ideas o información más importante para luego ser socializada al frente de sus compañeros y el profesor, por lo que al mismo tiempo se les pidió que en una hoja de papel, escribieran las características que hacían de esos textos narrativos, un poema, un mito, un apólogo, entre otros.

Los resultados obtenidos a partir de los diarios de campo fueron que las estudiantes en el primer acercamiento al taller no tenían claros algunos conceptos claves tales como: párrafo, idea principal e ideas secundarias, lo que sugirió explicarles en una sesión todos

aquellos conceptos confusos que en clases anteriores se habían ya trabajado. Teniendo en cuenta el anterior suceso, se retoma de nuevo la actividad y los primeros datos que se obtienen es que las estudiantes se les dificulta encontrar ideas en común que les permita dar cuenta de los niveles macroestructurales, luego de que el profesor interviene, las ideas principales parecen tener un mayor orden jerárquico entre sí. Al momento de la socialización, de los ocho grupos, tres deciden hacer la socialización, evidenciando que omitieron datos que no les eran relevantes pues mencionaron: “Nosotras entendimos que la ballena estaba atascada y por eso buscó ayuda, pero como nadie la ayudó tuvo que desatorarse sola” “al principio una ballena estaba muy contenta porque estaba en el mar ósea en su casa (...)” Ver anexo 2 – diario de campo N° 16.

Mientras que en la segunda parte de esta actividad donde a partir de los mismos textos entregados, les correspondía escribir la tipología textual (superestructura), los datos fueron concretamente los siguientes: el 55% de las estudiantes de manera propicia lograron identificar el formato o silueta de dicho material, el 36% lograron reconocer de manera muy incipiente alguna característica y el 10% no escribieron o reconocieron los elementos de este indicador.

De los anteriores resultados del primer momento, se desprende que las estudiantes deben fortalecer la decodificación de la información de un texto además de la confrontación de ideas que, son necesarias pues como Van Dijk y Kintsch (1983) lo resaltan en las macroestrategias contextuales, como parte esencial y constitutiva, las interacciones socioculturales varían en condición de los intereses u objetivos a partir de hipótesis que hace el sujeto, por ello las estudiantes no pudieron en un primer momento ponerse de acuerdo en selección de macroestructuras, luego de la intervención del docente y partiendo

de la socialización de los grupos que pasaron al frente se concluyó que las macrorreglas de mayor impacto fueron: las reglas de omisión, ya que discriminaron una gran cantidad de proposiciones que no se relacionaban con las instrucciones dadas por el docente, las reglas de selección basadas en la información dada y búsqueda de la proposición que englobara a las demás y la regla de generalización. La única regla que no se llevó a cabalidad fue la de construcción e integración pues debido a la complejidad de ésta y a la edad de las estudiantes no tuvo un impacto inmediato.

En relación con los resultados del segundo momento se manifiesta de manera más precisa que las estudiantes reconocen la silueta o tipología del texto y no sólo eso, sino que además explican el por qué un determinado texto es narrativo y sus elementos constitutivos (*ver ilustraciones 9 y 10*). En los escritos de las estudiantes también se ejemplifica lo que en su teoría del discurso Van Dijk (1983) menciona como características de la superestructura pues no sólo reconocen otra estructura más, sino que a la vez fijan el orden global de las partes del texto.

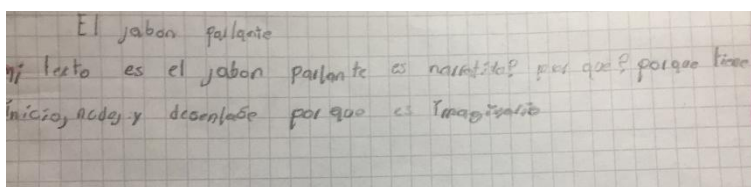


Ilustración 9

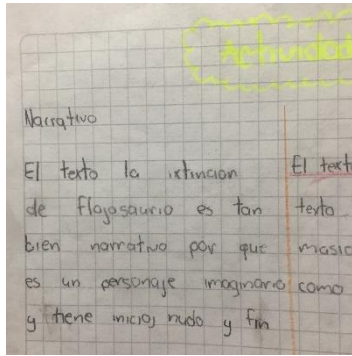


Ilustración 10

La segunda actividad contemplada en esta tercera fase tiene que ver con la demostración del modelado de lectura del profesor (Enseñanza Recíproca) hacia las estudiantes, en donde determinadas habilidades o procesos son puestos en escena y se deben replicar, para ello se debe tener en cuenta lo siguiente: como lo reitera Cooper (1990) debe haber tres componentes específicos que son la enseñanza, práctica y aplicación, en la primera sesión hubo demostración del modelo que sería de ahí en adelante: la lectura, predicción a partir de imágenes o títulos, formulación de preguntas, elaboración de un resumen y aclaración, todo lo anterior con textos narrativos que fueron de interés para las estudiantes a partir de un material titulado *Un cuento al día*.

Los resultados fueron suministrados a partir de algunos diarios de campo y los resúmenes hechos por las estudiantes del grado 304 demostrando que la asimilación y réplica de habilidades fue exitosa a excepción del silencio que se requería para que la estudiante encargada de la lectura pudiese realizar la lectura sin inconvenientes. Se observó que las habilidades fueron recordadas de manera inmediata, siendo ellas conscientes del proceso que iba a ser desarrollado (*ver ilustración 11 y 12*) Otro inconveniente que se produjo a lo largo de las clases fue que algunas niñas debido a su adquisición en el campo lecto-escritor no leían de forma clara lo que generaba discusiones y a veces

desorganización (ver anexo 2 – diario de campo N° 17) entre tanto que la lectura se hacía de manera fluida, en el momento de formulación de preguntas, con el transcurrir de las clases (ver anexo 2 – diario de campo N° 19) las estudiantes dejaron de inhibirse y hacer un mayor número de preguntas que facilitaban la redacción del posterior resumen. En cuanto a la redacción de éste, se observó también que la mejoría fue al transcurrir las sesiones, pues no sólo se limitaron a mencionar las ideas principales, sino que comenzaron a apropiarse de esta herramienta al punto de buscar sus formas de organizar y asociar la información con los elementos vistos en las primeras dos fases como por ejemplo la identificación de un inicio, nudo y desenlace, el señalamiento de marcadores textuales tales como subrayar palabras, la relación del texto mediante experiencias previas, entre otras. Lo anterior se pudo contrastar con la misma rejilla de valoración y los ítems pertinentes que detectaron el problema de investigación en la fase del diagnóstico inicial.

Rasgo que evalúa	Alto	Medio	Bajo
Reconocimiento de los personajes.			
Reconoce la idea global del texto.			
Orden de sucesos del texto.			
Describe eventos de manera secuencial			

Haciendo un mayor énfasis en los dos últimos rasgos evaluativos, se obtuvo que en la organización textual el 40% de la estudiantes tuvieron un desempeño alto, lo cual significa que identificaron el orden de los sucesos del texto y describieron todos los eventos de manera secuencial, el 34% ordenaron dos sucesos del texto y describieron algunos eventos de manera cronológica mientras que el 26% de las estudiantes identificaron y

ordenaron uno o ningún suceso del texto y por ende no describieron todos los sucesos de la manera esperada. Como cierre en cada ejercicio lector se propuso un tiempo no mayor a los cinco minutos para aclarar las dudas que surgieran a medida que se elaboraba el resumen, sin embargo, este espacio nunca obtuvo participación por parte de las estudiantes.



Ilustración 11

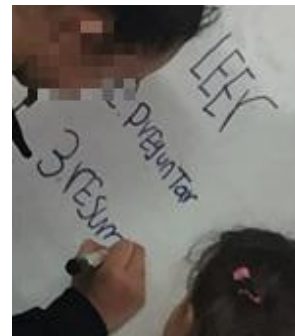


Ilustración 12

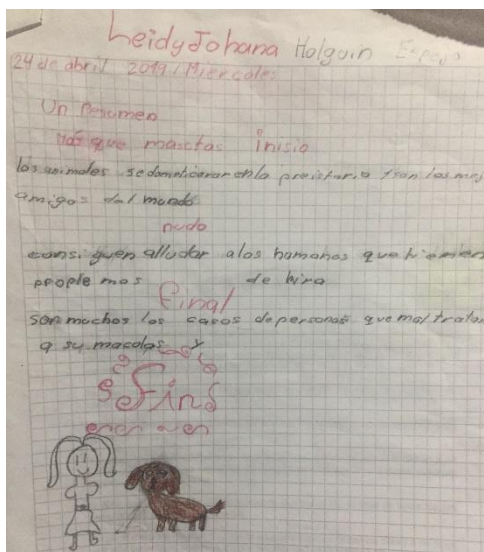
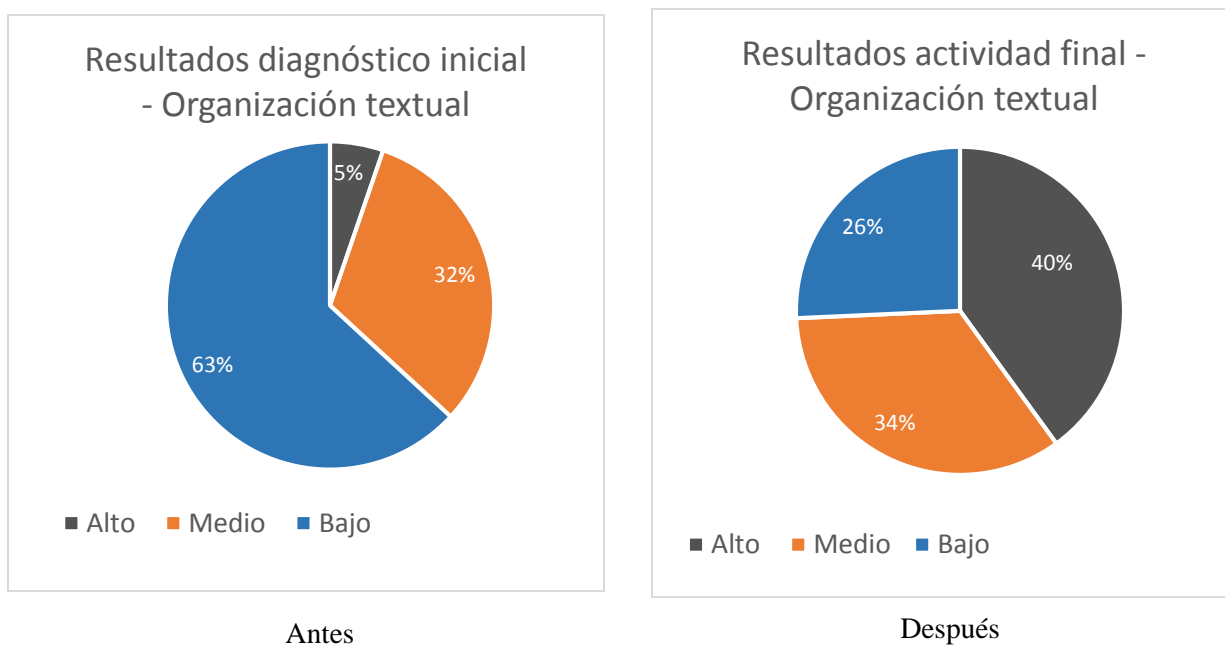


Ilustración 13

En conclusión, con los resultados obtenidos en la modelación de estrategias para la comprensión lectora a partir de la Enseñanza Recíproca se hace necesario establecer una comparación entre los resultados iniciales en la prueba diagnóstico y la actividad final para

evidenciar la influencia que obtuvo la propuesta de Brown y Palincsar en el mejoramiento de la comprensión lectora.



A partir de las gráficas anteriores es más que evidente el progreso en la comprensión lectora, específicamente en la organización textual, siendo el impacto más significativo en las estudiantes que poseían dificultades puesto que del 63% se redujo a un 26% y proporcionalmente el 5% de las estudiantes que cumplieron con los aspectos evaluados ahora se refleja en un 40% de la población seleccionada. Hablando de aquellos elementos de la Enseñanza Recíproca que aportaron en mayor o menor medida al mejoramiento de la comprensión, se concluye que la elaboración de preguntas fueron determinantes a la hora de que cada estudiante pudiese despejar cualquier duda o tropiezo lector, siendo de manera consciente o inconsciente utilizada por las estudiantes desde las primeras fases de esta propuesta de intervención, como una relación de causa y efecto esto se manifestó en otra de las estrategias básicas de este modelo, el cual fue la elaboración de resúmenes que permitieron fijar y reelaborar la multiplicidad de ideas tanto principales como secundarias.

Esto hace parte de aquello que Palincsar y Brown, citados por Cooper (1990) denominan como regulación cognitiva o que en función de la lectura se designa como regulación de la comprensión, lo que se manifestó en las estudiantes cuando ellas después del modelado y de manera autónoma hacían de manera inicial, verificaban permanentemente su desempeño a través del resumen ya que la estudiante, como menciona Cooper (1990) “si no lo entiende se detiene, vuelve atrás y relee para intentar suplir la falta de comprensión” (p. 251). Claro está que no se puede asegurar que todas las estudiantes hayan hecho el ya mencionado proceso de manera unidireccional debido a la cantidad de alumnas y el tiempo designado para trabajar estos aspectos.

6. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES.

Antes de mencionar las conclusiones que trajo consigo este trabajo investigativo es necesario revisar el objetivo general el cual se focalizó en analizar los procesos de comprensión lectora a través de la Enseñanza Recíproca del curso 304 del Liceo Femenino Mercedes Nariño. Por lo tanto, una vez se hizo la aplicación de la propuesta de intervención y su correspondiente obtención de análisis de resultados, se obtuvo que efectivamente el uso de la Enseñanza Recíproca, como modelo, aparte de favorecer las habilidades de comprensión lectora también desarrolló otras destrezas, ya que si bien es cierto hay una serie de estrategias que deben ser aplicadas (formulación de preguntas, predicciones, elaboración de resúmenes y aclaración), de manera paralela las estudiantes del grado 304 de forma autónoma asociaron dichas estrategias con sus procesos lecto-escriturales existentes.

También es necesario mencionar que fue indispensable hacer la fase de sensibilización, puesto que sin importar las edades o el grado en el que estén las estudiantes, se comprobó que el abordaje de términos desembocaría en la apropiación y

manejo de estrategias sin recurrir a imprecisiones o desconocimiento. Con esta fase también se observó que las estudiantes no se les dificultó comprender y articular las temáticas expuestas a su diario vivir por tal motivo, al inicio se le otorgó importancia a las anécdotas o experiencias previas que pudiesen servir de insumo por parte de ellas hacia el abordaje de los temas que iban siendo trabajados. Además, las planificaciones de las actividades siempre fueron elaboradas con relación a las fortalezas y aspectos por desarrollar que se obtenían como resultado de la aplicación de actividades anteriores.

El modelo de la Enseñanza Recíproca al no ser estricto con la estructuración de actividades permitió que la variabilidad de temas y de metodologías fueran permeadas por el gusto de las estudiantes del grado 304, permitiendo que las sesiones fueran fluidas y sin mayores contratiempos. Dentro de las estrategias que propone la Enseñanza Recíproca se infiere que las de mayor utilidad fueron la elaboración de preguntas y resúmenes, puesto que en el primer caso, las estudiantes hacen uso de esta estrategia en todo momento y al observar que no eran juzgadas, ellas comenzaron a ser conscientes de su utilidad, también como los datos lo demuestran, algunas actividades que no obtenían los resultados esperados después de complementarse a través del uso de preguntas, estos mejoraron significativamente. Luego en el segundo caso en la elaboración de resúmenes, las estudiantes al inicio mostraron dificultades debido a sus procesos de adquisición del código escrito pero una vez que se iba afianzando esta estrategia, la comprensión de textos fue mejorando con respecto al diagnóstico inicial.

Por otra parte, dentro del mejoramiento de la comprensión lectora se hace indudable mencionar que todo lo anterior atravesó una serie de situaciones inesperadas que pueden afectar la aplicación de este modelo. Si bien los resultados fueron satisfactorios en la

mayoría de aspectos planteados al inicio, por ejemplo la ortografía, la legibilidad y la cohesión fueron aspectos que deben considerarse a plenitud para que la realización de la Enseñanza Recíproca sea efectiva y tenga un mayor impacto, otra situación que debe ser tomada en cuenta al momento de aplicar estas estrategias por medio de un modelado es el ambiente de lectura que, de no ser previamente tratado supondrá la distracción y frustración de las estudiantes que quieren ser partícipes en la lectura o escucha de textos propuestos.

Finalmente, se recomienda que este modelo de enseñanza sea aplicado con un tiempo prudencial, lo cual implica que el maestro debe acompañar, guiar y retroalimentar constantemente de principio a fin las estrategias abordadas, lo cual lleva a pensar en los resultados a largo plazo pues la brevedad e inmediatez son contraproducentes en la obtención de buenos resultados. Además, se recomienda la gran variedad de textos que sean de interés para la población como también la creatividad al momento de ser aplicados. Por otra parte, se incita y motiva a la búsqueda de nuevas estrategias o actividades complementarias que pueden llegar a ser fructíferas para la aplicación de este modelo que impacta de manera positiva en los procesos de comprensión lectora.

BIBLIOGRAFÍA

- Alvarado, L. and García, M. (2008). *Características más relevantes del paradigma socio-crítico: su aplicación en investigaciones de educación ambiental y de enseñanza de las ciencias realizadas en el Doctorado de Educación del Instituto Pedagógico de Caracas. Sapiens*, (2).
- Álvarez Vélez, A. (2004). *Aprestamiento de la Lectoescritura Guía didáctica y módulo*. Medellín Colombia. FUNLAM.
- Brown, A.L., y Palincsar, A.S. (1989). *Guided, cooperative learning and individual knowledge acquisition*. En L.B. Resnick (Ed.), *Knowing, learning and instruction*. Hillsdale, N.J. L.E.A.
- Brown, A.L., Palincsar, A.S. y Armbruster, B.B. (1984). *Instructing comprehension fostering activities in interactive learning situations*. En H. Mandl, N.L. Stein y T. Trabasso (eds.), *Learning and comprehension of text*. Hillsdale, N.J.: Erlbaum.
- Cabero Almenara, Julio; Loscertales Abril, Felicidad. (1996). *Elaboración de un sistema categorial de análisis de contenido para analizar la imagen del profesor y la enseñanza en la prensa*. Bordón: Revista de orientación pedagógica. Universidad de Sevilla.
- Calero Pérez, M. (2009). *Aprendizajes sin límites* (1st ed.). México: Alfaomega.
- Cisterna Cabrera, F. (2005). *Categorización y triangulación como procesos de validación del conocimiento en investigación cualitativa*. 1st ed. pp.68-69.
- Cooper, J. (1999). *Cómo mejorar la comprensión lectora*. 36th ed. Madrid: VISOR Dis., S.A.

- Díaz Barriga, Á. (2013). *Guía para la elaboración de una secuencia didáctica*. México: IISUE-UNAM.
- Dijk, T. and Kintsch, W. (1983). *Strategies of discourse comprehension*. San Diego: Academic Press.
- Ferreiro, E. and Gómez Palacio, M. (2002). *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura*. 17th ed. Buenos Aires: Siglo XXI editores argentina, s.a.
- Ferreiro, E. (2006). La escritura antes de la letra. *CPU-e, Revista de Investigación Educativa*, (3), 1-52.
- Gonzáles Pérez, R. (2003). *La coherencia textual como fenómeno discursivo*.
- Gordillo Alfonso, A., & del Pilar Flórez, M. (2009). *Los niveles de comprensión lectora: hacia una enunciación investigativa y reflexiva para mejorar la comprensión lectora en estudiantes universitarios*. *Revista Actualidades Pedagógicas*, 53.
- Latorre, A. (2005). *La Investigación-acción Conocer y cambiar la práctica educativa*. 36th ed. Barcelona: Graó.
- Martínez R., L. (2007). *La Observación y el Diario de Campo en la Definición de un Tema de Investigación*.
- Mateus Ferro, G., Galvis, Á., Castillo Perilla, M. and Rodríguez López, L. (2012). *Lectura y representación mental de textos expositivos en estudiantes de educación media*. *FOLIOS*, (36).
- Ministerio de Educación Nacional (2006). *Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje*. Recuperado el 20 de mayo de 2018 en:
https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-116042_archivo_pdf1.pdf

- Ministerio de Educación Nacional (2006). Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje. Recuperado el 15 de mayo de 2018 en:
http://cms.colombiaaprende.edu.co/static/cache/binaries/articles-339975_recurso_6.pdf?binary_rand=4400;
- Pascual, G., & Goikoetxea, E., & Corral, S., & Ferrero, M., & Pereda, V. (2014). La Enseñanza Recíproca en las Aulas: Efectos Sobre la Comprensión Lectora en Estudiantes de Primaria. *Psykhé*, 23 (1), 1-12.
- Pérez Zorrilla, M. (2005). *Evaluación de la comprensión lectora: dificultades y limitaciones. Revista de Educación.*
- Ruiz, M. (2012). *Información Socio-Demográfica*. Centro Latinoamericano y Caribeño de Demografía, pp.2-3.
- Sandoval Casilimas, C. (2002). *Investigación cualitativa*. Bogotá Colombia: ARFO, p.41.
- Santalla Peñaloza, Z. (2003). *Guía para la elaboración formal de reportes de investigación*. 1st ed. Caracas: Universidad Católica Andres Bello, p.26.
- Santiago G., Á., Castillo P., M. and Morales, D. (2007). *Estrategias y enseñanza-aprendizaje de la lectura. FOLIOS*, (26).
- Solé, I. (2002). *Estrategias de lectura* (13th ed.). Barcelona: GRAO, de IRIF, S.L.
- Van de Velde, H. (2014). *Aprender a preguntar, preguntar para aprender*. ABACOenred. Recuperado de:
https://www.upf.edu/documents/6602910/7420554/saber_preguntar_vandvelde.pdf/8c6bd20e-9ff7-0d61-bbfb-fc006bc621cf

ANEXOS



UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA
NACIONAL

Educadora de educadores

1. Ficha sociodemográfica

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
FACULTAD DE HUMANIDADES – DEPARTAMENTO DE LENGUAS
LICENCIATURA EN ESPAÑOL E INGLÉS – PROYECTO DE INVESTIGACIÓN EN EL
AULA.

La siguiente encuesta servirá de apoyo para el proceso de seguimiento y mejoramiento del espacio educativo en Español en el Liceo Femenino Mercedes Nariño. Agradezco de antemano tu colaboración en responder dicha encuesta.

Marca dentro del cuadro en una (x) las opciones según creas, son las correctas o dado el caso, respuestas en las líneas asignadas (_____)

1. ¿Con quién vives?

Papá Mamá Papá y mamá Tíos Abuelos Otro(s)

¿Quién(es)? _____

2. ¿Cuál es el nivel educativo de tus padres o personas a cargo?

Primaria Secundaria Universidad Ninguno

3. ¿En que trabajan las personas al cargo tuyo?

4. ¿Con cuales servicios públicos cuentan en tu hogar?

Agua Luz Gas Teléfono Internet

5. ¿Has estudiado en la misma institución?

Si No ¿Cuál? _____

6. ¿Has tenido que repetir algún año escolar?

Si No

7. ¿Has perdido alguna(s) materia(s)? ¿Cuál(es)?

8. ¿En qué quieres trabajar cuando seas grande?

9. ¿Cuál es tu asignatura favorita? ¿Por qué?

10. ¿Cuál es tu asignatura menos favorita? ¿Por qué?

11. De las siguientes actividades enumera la más favorita (1) hasta la menos favorita (8).

Leer	
Escribir	
Escuchar música	
Practicar algún deporte	
Videojuegos	
Dibujar	
Cantar	
Ver películas	

¿Otra actividad? ¿Cuál? _____

12. ¿Te gusta leer? ¿Por qué?

13. ¿Te gusta escribir? ¿Por qué?

14. ¿Cuál ha sido tu tema preferido en la clase de Español? ¿Por qué?

15. ¿Qué te gustaría ver en la clase de Español?

2. Diarios de Campo

DIARIO DE CAMPO N°: 1
 Fecha: 12/febrero/2018
 Propósito de la sesión: Explicación sobre la descripción
 Estudiante Practicante: Leyver Forero Ospina

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
 PROYECTOS DE INVESTIGACIÓN EN EL AULA
 INSTITUCIÓN: I.E.D Liceo Femenino Mercedes Nariño

OBSERVACIÓN Descripción/narración	Tema, Concepto, Categoría	Análisis Causas / Consecuencias		Contribución al Proyecto Preguntas / Decisiones
<p>La profesora decide presentar las alumnas pues considera necesario que yo tenga un primer acercamiento a ellas como estudiantes.</p> <p>Luego la profesora comienza la clase con unos ejercicios donde interviene el movimiento de los brazos, esto con miras de que proyecten su atención hacia la clase pues las niñas no paran de charlar entre ellas. El tema que ella comienza a explicar es sobre la descripción, con ejemplos tanto el cómo describir físicamente a alguien como actitudinales, para ello realiza un ejemplo a partir de una suposición con un sujeto no real.</p> <p>En el tablero escribe una breve definición donde algunas palabras las resalta en otro color (azul y rojo) como: alta, baja cuerpo, cabello, alegre triste, juguetona, tranquila o amistosa.</p> <p>Seguido de lo anterior, ella dicta la tarea y luego la escribe en el tablero, la cual consiste en:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Realizar la descripción de la mamá. 2. Escribir una oración con algunas palabras propuestas. <p>Algunas niñas comienzan a jugar tan pronto la profesora se sienta a revisar algunos cuadernos, progresivamente la mayoría hacen lo mismo, entre aquellos juegos una de las estudiantes canta mientras realiza el trabajo en clase.</p>	<p>Proxémica</p> <p>Kinésica</p> <p>Oralidad</p> <p>Escritura</p> <p>Comprensión</p> <p>Didáctica</p>	<p>Percepción social del sujeto</p> <p>Proyectar su atención</p> <p>Formas de expresión</p> <p>Mejoramiento de la transcripción gráfica</p> <p>Claridad de las instrucciones</p> <p>Edad de las niñas (preoperacional-operaciones concretas)</p>	<p>Relaciones interpersonales</p> <p>Tener control comportamental</p> <p>Entendimiento de temas desconocidos</p> <p>Desarrollo de la habilidad escritural</p> <p>Comprensión en todas las competencias lingüísticas.</p> <p>Adecuada transición entre estas dos etapas</p>	<p>Tanto la proxémica como la kinésica puede ser punto de partida para mi proyecto de investigación</p> <p>Es necesario abordar una didáctica que no sólo implique la solución de un problema visto, sino que en esta etapa cualquier objeto de conocimiento relacionado con la lengua es de provecho.</p> <p>Tener en cuenta los gustos de las estudiantes</p>

DIARIO DE CAMPO N° 2
 Fecha: 19/febrero/2018
 Propósito de la sesión: Lectura - libro texto
 Estudiante Practicante: Leyver Forero Ospina

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
 PROYECTOS DE INVESTIGACIÓN EN EL AULA
 INSTITUCIÓN: I.E.D Liceo Femenino Mercedes Nariño

OBSERVACIÓN <u>Descripción/narración</u>	Tema, Concepto, Categoría	Análisis Causas / Consecuencias		Contribución al Proyecto Preguntas / Decisiones
<p>La profesora hace un dictado en voz alta, mientras las estudiantes siguen dicha lectura con un libro de texto (algunas niñas no tienen el material). La profesora en voz alta va narrando el cuento mientras que con expresiones ejemplifica palabras que pueden ser desconocidas como: pliegos, disparado, en vano, vociferar, contigus etc. Luego la profesora realiza algunas pausas para preguntar quien o quienes realizaban algunas acciones, sin encontrar muchas respuestas, después sigue haciendo estas pausas para hacer contacto visual con las estudiantes, hubo una ocasión que el cuento mencionaba una concha por lo que la profesora saca de su maletín una concha de verdad y las niñas se interesan por aquel objeto.</p> <p>La profesora después de lo anterior pide a sus estudiantes que hagan un resumen hasta lo leído, aclarando que no extraigan nada de forma literal del libro, sino que a partir de lo que ellas entendieron, así pues, la profesora entrega unas hojas blancas para que lo realicen allí, sin embargo, las niñas (entre ellas) preguntan sobre qué trataba la actividad.</p> <p>La profesora dice en voz alta la fecha y el día por lo que suscita en una niña el recuerdo de que su mamá está próxima a cumplir años y que cumpliría 36. Una de las niñas se empieza a angustiar pues no siguió la lectura, la profesora agrega que el resumen debe hacerse con un dibujo, pero al momento de recoger dicha actividad se encuentra con que un gran número de estudiantes no hicieron nada</p>	Lectura en voz alta	Incidir en el seguimiento de una lectura	Mejorar los procesos lectores y de atención	Forma tradicional, pero con alto impacto
	Preguntas	Falta de comprensión	La instrucción fue formulada de una manera poco discernible o hay poco interés ante lo propuesto.	Debe ser una estrategia reformulada para que sea de provecho para el docente
	Resumen	Verificar si han entendido la lectura	Fracaso en el desenvolvimiento de la actividad	Posible método de aplicación para saber si comprendieron un texto
	Experiencias	Temas que están relacionados con la vida de cada estudiante	Mayor comprensión e interpretación de un dato	Forma posibilitadora y significativa para las estudiantes.

DIARIO DE CAMPO N° 3
 Fecha: 26/febrero/2018
 Propósito de la sesión: Lectura y rima
 Estudiante Practicante: Leyver Forero Ospina

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
 PROYECTOS DE INVESTIGACIÓN EN EL AULA
 INSTITUCIÓN: I.E.D Liceo Femenino Mercedes Nariño

OBSERVACIÓN <u>Descripción/narración</u>	Tema, Concepto, Categoría	Análisis Causas / Consecuencias		Contribución al Proyecto Preguntas / Decisiones
<p>La profesora llama a lista verificando quienes han llevado el libro con el cual están trabajando <i>Caperucita Roja y otros cuentos</i> de Jacob y Wilhelm Grimm. La profesora ante la situación de que no leyeron el cuento en casa decide que las niñas escriban en una hoja, el por qué no leyeron, la profesora recogiendo los textos muestra preocupación pues no hay coherencia ni cohesión en los escritos. Otra actividad consistió en que una niña leyera en voz alta pero sus compañeras no muestran un seguimiento a la lectura, por lo que profesora comienza a hacer preguntas generales del texto para que respondan de manera casi unísona.</p> <p>Luego de tomar un descanso y comer el refrigerio la profesora insiste en hacer ejercicios corporales, luego el tema que decide seguir es la rima en el que la profesora lee unas frases y pide a las estudiantes que subrayen las palabras finales con un color. Finalmente, la tarea consiste en escribir un poema y dos versos, sin embargo, cambia de opinión y escribe un poema en el tablero subrayando las palabras que riman.</p>	Lectura individual	Momento de desarrollo de estrategias individuales para leer.	Desarrollo de nuevas habilidades complementarias	Manejar ambos sistemas de lectura (autónoma y cooperativa) en pro de constituir sujetos con capacidades lectoras integrales.
	Lectura grupal	Habilidades que mejoran la cooperación	Reconocimiento del otro y dejar el egocentrismo	
	Cooperación	Adecuar un modo de lectura más inclusivo	Lecturas con finalidades comunes que posibilitan al sujeto a una motivación	Tener en cuenta no sólo el cuento como formas de texto.
	Rima	Subrayado	Herramienta para identificar procesos guiados	Forma de recordar y enfatizar información importante.

DIARIO DE CAMPO N° 4
 Fecha: 5/ marzo/2018
 Propósito de la sesión: Aplicación ficha sociodemográfica
 Estudiante Practicante: Leyver Forero Ospina

OBSERVACIÓN <u>Descripción/narración</u>	Tema, Concepto, Categoría	Análisis Causas / Consecuencias		Contribución al Proyecto Preguntas / Decisiones
<p>Para la sesión de ese día se dispone a hacer la aplicación de una ficha sociodemográfica que permitirá conocer a las estudiantes (tanto su contexto local como inmediato). Las estudiantes parecen estar interesadas y a la expectativa del contenido de las hojas que se están repartiendo, algunas se tornan inquietas y empiezan a preguntar sobre qué se tratará la actividad. Una vez se terminan de repartir las hojas, algunas estudiantes parecen asombrarse ante la cantidad de preguntas por lo que se dispone a explicar de manera muy detallada y pausada cada una de ellas. Algunas estudiantes se preocupan y se irritan porque tienen dificultades de lectura, pero asimismo las demás compañeras deciden ayudarlas rápidamente. Otra de las constantes que se vio durante el desarrollo de la ficha fue que algunas preguntas eran desconocidas por ellas y debían ser respondidas por sus padres.</p>	<p>Ficha sociodemográfica.</p> <p>Interés</p> <p>Material lúdico</p> <p>Dificultad reconocimiento de signos</p>	<p>Caracterización</p> <p>Edad de las estudiantes</p> <p>Forma de aplicación</p> <p>Vacíos de contenido y dudas no aclaradas durante la adquisición lecto-escritural</p>	<p>Replantear constantemente el material que será aplicado</p> <p>Captar la atención</p>	

DIARIO DE CAMPO N° 7
 Fecha: 2/abril/2018
 Propósito de la sesión: __Coherencia y cohesión de cuentos__
 Estudiante Practicante: Leyver Forero Ospina

OBSERVACIÓN <u>Descripción/narración</u>	Tema, Concepto, Categoría	Análisis Causas / Consecuencias		Contribución al Proyecto Preguntas / Decisiones
<p>Ahora la clase cuenta con una practicante de educación especial, quien les propone una actividad en la cual deben tener una lana y cada estudiante debe construir un cuento (y crear una red de historietas), la actividad se torna difícil pues la niñas no se escuchan entre ellas, la docente practicante modifica la actividad, pues ya no implica en añadir un serie argumental sino sólo dos palabras por niña pero no con el hilo sino simplemente arrojándola a quien desee la estudiante (y así no crear desorden). Luego la practicante decide hacer un recuento pues una de las niñas no sabe que agregar, aun haciendo la aclaración, la repetición de palabras es constante puesto que no han prestado atención entre sí. La profesora decide intervenir diciendo que nadie ha querido participar, hubo así un momento que las estudiantes van al baño, a lo que una de las estudiantes se acerca a la practicante y le dice que no quiso participar por miedo a equivocarse. Por último, la profesora decide dejar una tarea en la que deben hacer tres oraciones a partir de unas palabras que también ella propuso.</p>	<p>Coherencia</p> <p>Cohesión</p> <p>Cooperación</p> <p>Resumen</p> <p>Participación</p>	<p>Ambiente escolar</p> <p>Extracción de información</p> <p>Miedo a equivocaciones</p>	<p>Trabajo en equipo</p> <p>Organización de ideas</p> <p>Dudas y problemas de aprendizaje.</p>	<p>¿Aun en esta edad por qué las estudiantes no se sienten seguras de expresar sus inquietudes ante las demás?</p> <p>Aun al haber cambiado de dinámica los problemas de comprensión lectora siguen persistiendo.</p>

DIARIO DE CAMPO N° 12
 Fecha: 20/09/2018
 Propósito de la sesión: Desarrollo capacidad de síntesis
 Estudiante Practicante: Leyver Forero Ospina

OBSERVACIÓN Descripción/narración
<p>La clase comienza cuando les pido que, como de costumbre entre todos podamos recordar qué fue lo visto en la última clase, a lo que las niñas muy atentamente responden que fue el resumen, algunas de ellas se atreven a decirme las características, tanto de manera acertada como desacertada, a lo que yo les hago saber que me importa mucho su participación y no la calidad de la respuesta, luego menciono (como a lo largo de las clases ya desarrolladas previamente) que no hay pregunta "boba" y que todas son válidas y valiosas para la clase de español.</p> <p>Como primera actividad se propone leer un cuento titulado: las siete princesas encerradas, el tema fue de inmediato de atención y aceptación por parte de ellas con comentarios tales como: "ayyyyy si como las princesas de Disney (...)" al intentar hacer la lectura grupal, me encuentro que las niñas siguieron hablando sobre programas de televisión y temas relacionados. Trato de captar su atención con la lectura de alguna compañera a lo que la respuesta fue la misma, seguían distraídas, por último, decido que la mejor manera es ubicarlas en mesa redonda donde nos podamos ver y la interacción sea diferente. La actitud tiene mejoras, aunque no sustanciales, decido hacer la lectura por más de dos veces, obteniendo casi la totalidad de la atención de cada niña. Una vez concluida las lecturas me dispuse a preguntar de manera aleatoria quien sabía el inicio, nudo y desenlace respectivamente, a lo que muchas estudiantes no sabían, leí de nuevo y unas niñas de manera tímida me dieron sus respuestas, sin decir que estaban bien o mal, les agradecí por su participación y seguía dando la palabra.</p> <p>Las opiniones seguían surgiendo y a medida que transcurría la clase se pudo establecer aunque sea dos de los tres momentos de manera clara, ante ello decido aplicar la otra actividad y así cambiar un poco la dinámica en dicha actividad, para lo cual dividí el salón en dos grupos de trabajo (y de forma circular), cada grupo al azar se le entregaría un papel con el nombre de una película, cuento u otros temas de interés para las estudiantes que debían resumir sin mencionar el título, cuando llegara la información a la última persona del grupo debía adivinar el título, siempre y cuando la información estuviese bien resumida y suministrada, en este caso los resultados fueron muy parecidos a lo anterior, sin embargo hubo un momento en el que adivinaron satisfactoriamente, provocando la euforia en ellas y la profesora titular, quien también estaba participando de la actividad.</p> <p>Ante los resultados decido retroalimentar lo hecho en la sesión y repasar las características del resumen por lo que las estudiantes tuvieron mucha más claridad y certeza del tema en cuestión.</p>

DIARIO DE CAMPO N° 14
 Fecha: 4/10/2018
 Propósito de la sesión: Prelectura
 Estudiante Practicante: Leyver Forero Ospina

OBSERVACIÓN Descripción/narración
<p>En esta ocasión decido que las niñas se ubiquen en filas para la entrega de un material que tiene por una parte un dibujo de un animal que para muchas era conocido y para otras no tanto, les doy la indicación que solo se fijen en la imagen y le otorguen un posible título a un cuento relacionado con ese animal, una de las niñas me dice: "¿y lo podemos colorear luego?" ante ello decido que lo colorean cuando también terminen de hacer la lectura del cuento. Les doy aproximadamente un minuto para que escriban el posible título y las chicas empiezan a divulgar sus títulos, por lo cual debo llamarles la atención porque ese trabajo es individual, sin embargo, veo que algunas se secretan por lo que les pido que vayamos a hacer la lectura del cuento en cuestión.</p> <p>Les doy la indicación de que minuciosamente vean cada elemento en el texto en cuanto a su forma y casi que de inmediato las estudiantes ven que hay disposición de subrayado, letras más oscuras que otras etc. Propongo que se haga una rápida socialización para exponer los elementos que ellas identificaron en el cuento una de ellas dice "Yo creo que ese es el título porque comienza con mayúscula y está en la parte de arriba" otra chica al ver que puede complementar lo anteriormente dicho por una compañera dice que hay letras oscuras, así que yo le digo que si saben ¿qué son negrillas? y así pues responde "Profe es obvio que son negrillas porque son más reteneidas", pregunto deliberadamente "¿ven algo que se llama subrayado y que por supuesto han visto con su profe titular?" así que una de ellas responde "el subrayado es esa <u>liniecita</u> que esta debajo de la palabra extraño (...)" gestualmente apoyo la respuesta que me es brindada y motivo a las demás chicas que no han participado.</p> <p>Las niñas deben salir por el refrigerio y una vez están de vuelta les pido el favor amablemente que consuman rápido y no perder el dinamismo de la clase. Una vez terminaron les digo que haremos una actividad llamada ¿Qué pasaría si...? En la que cada estudiante utiliza esa estructura interrogativa y luego la complementa, el rol de los compañeros consiste en responder a través de sus experiencias previas qué podría suceder si..., al principio fue difícil de entender puesto que las niñas no disponían de interés en realizar dicha actividad luego pensé en hacer un ejercicio "guía" para que las demás entendieran y fue efectivo pues ya hubo una mayor participación.</p>

3. Prueba diagnóstica

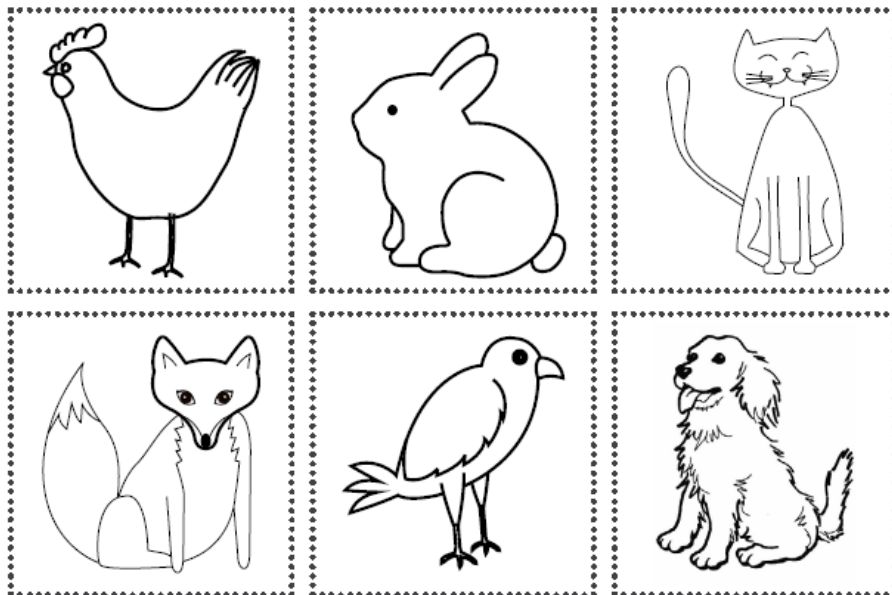
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
FACULTAD DE HUMANIDADES – DEPARTAMENTO DE LENGUAS
LICENCIATURA EN ESPAÑOL E INGLÉS – PROYECTO DE INVESTIGACIÓN
EN EL AULA.

Nombre: _____

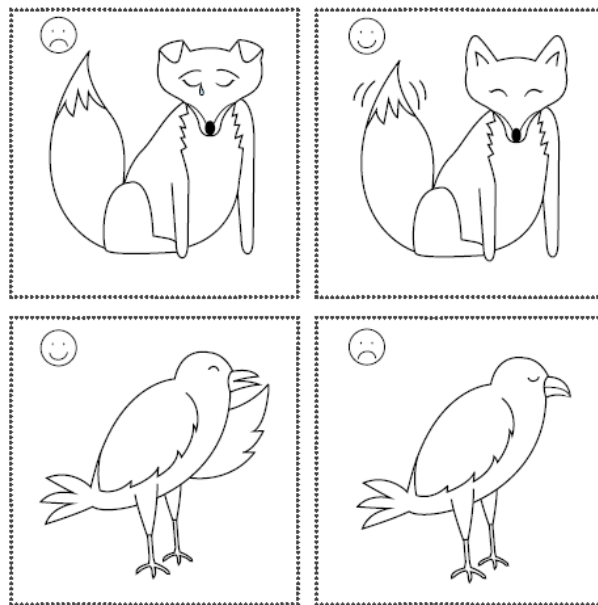
Fecha: _____

Por medio de la siguiente actividad se establecerán los niveles de lectura y escritura de cada estudiante y así crear estrategias para poder mejorar dichas competencias, por favor estar atento a las instrucciones dadas por el profesor.

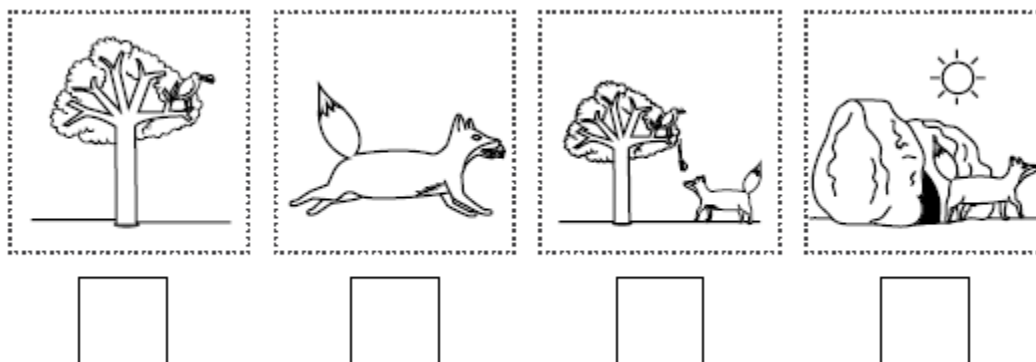
2. Personaje.



3. Sentimientos.



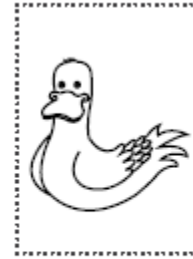
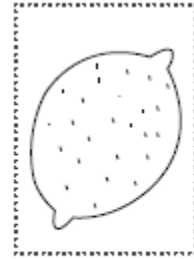
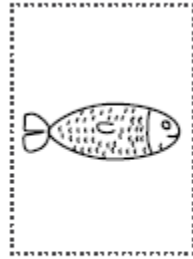
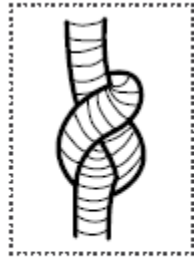
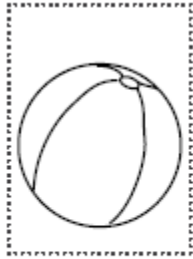
4. Orden de la fábula.



5. Vocales.



6. Vocales de las palabras.



e o a

7. Descripción.

ESCRIBIMOS...**LA BRUJA CARAMALA**

Esta malvada bruja es la inventora de la pócima para enfermar, un brebaje que quita las ganas de estar alegre y llevar una vida sana.

Queremos que nos ayudes a describir a este personaje de cuento.

**Descripción la bruja Caramala.**

8. Hablemos.



4. Rúbrica de evaluación

Pregunta	Rasgo que evalúa	5	4	3	2	1	0
1	Escritura del nombre. Nombre y apellido completo, para este ejercicio se tomó en cuenta la legibilidad y ortografía (uso de mayúsculas).						
2	Reconocimiento de los personajes. Reconoce la idea global del texto.						
3	Identificar sentimientos de los personajes. Elabora hipótesis acerca del texto antes y durante el proceso de lectura.						
4	Orden de sucesos de la fábula. Describe eventos de manera secuencial.						
5	Reconocimiento de vocales. Reconoce gráficas con texto escrito.						
6	Escritura de vocales. Reconoce gráficas con texto escrito.						
7	Descripción. Describe personas, objetos, lugares, etc., en forma de detallada.						
8	Oralidad. Expone y defiende sus ideas en función de la situación comunicativa.						

Donde el puntaje en algunos ejercicios equivalente a **40** es **5.0**.

5. ¡Hurra! Susanita ya tiene dientes

CAPITULO IV



PARA LOS BEBES NO TODO
ES COLOR DE ROSA

—Mamá, mamáaa, ¿tú crees que los bebés la pasan bien?

—¿Por qué no habrían de pasarla bien? —replicó mamá sonriendo.

—¿Tú crees que Susanita también la pasa bien?

—Naturalmente que la pasa bien. Nada le hace falta.

—Yo creo, sin embargo, que no la pasa bien.

—¿Por qué no?

—Porque no hace otra cosa que estar acostada día y noche. A mí no me

gustaría estar acostado durante meses en una cama, vestido sólo con un pañal y mirando el techo todo el día. ¡Me enloquecería!

—Porque tú ya eres grande, pero ella no es más que una bebíta.

—Precisamente: ¡La vida de los bebés es dura!

—¡Eso no es cierto!

—¡Claro que sí! Y ¿sabes por qué más pienso que los bebés no la pasan bien? Porque siempre tienen que tomar leche. Por la mañana leche, al medio día leche y por la noche leche. Leche como entrada, leche como plato principal, leche como postre. Si yo tuviera que tomar tanta leche, to-



24

dos los días, por semanas y meses enteros, me vomitaría de sólo olerla. ¡Entiendo muy bien por qué Susanita vomita después de tomarse su biberón!

—Ella vomita porque toma más leche de la debida —contestó mamá—. Eso les pasa a todos los bebés.

—Mamá, de todas maneras pienso que los bebés no la pasan bien —insistí.

—¿Y por qué no?

—Porque, porque... piensa... porque, por ejemplo, no pueden hablar. Cuando Susanita tiene el pantaloncito sucio no puede decir: «Por favor, tráiganme un pañal nuevo». Y cuando tiene sed y hambre no puede decir: «Por favor, denme rápido mi biberón». Ella tiene que llorar. Y con seguridad sucede que a un bebé le dan un biberón cuando lo que quiere es un pañal limpio. Por esto creo que para los bebés no todo es color de rosa.

25

Mamá se rió y exclamó:

—¡Eso no es cierto!

—Sí, mamá, sí —le dije yo.

—Los bebés la pasan mucho mejor que tú —me respondió.

—¿Por qué? —repliqué.

—Por la noche no tienen que levantarse los dientes —me dijo.

—¡Ah, porque no tienen dientes!

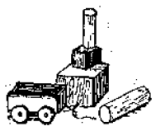
—le respondí—. Tienes razón.

—Y por la mañana no tienen que levantarse tan temprano como tú, porque no tienen que ir a la escuela —dijo mamá.

Eso también era cierto, pero yo no quería todavía darme por vencido.

Pensé mucho y exclamé:

—A pesar de eso no creo que la pasen bien. ¡Los bebés son verdaderamente gente muy paciente!



6.

La cometa atascada

Un día Rami y Sisicha salieron a jugar detrás de su casa con una cometa.

Primero, caminaron soltando de a pocos la cometa hasta hacerla volar.

Después, felices de ver su cometa en lo alto del cielo, empezaron a correr sin mirar hacia delante.



De pronto, tropezaron con una piedra y la pita de la cometa se atascó en un árbol.

Rami se puso llorar y Sisicha le dijo:
- ¡Vamos al rescate!

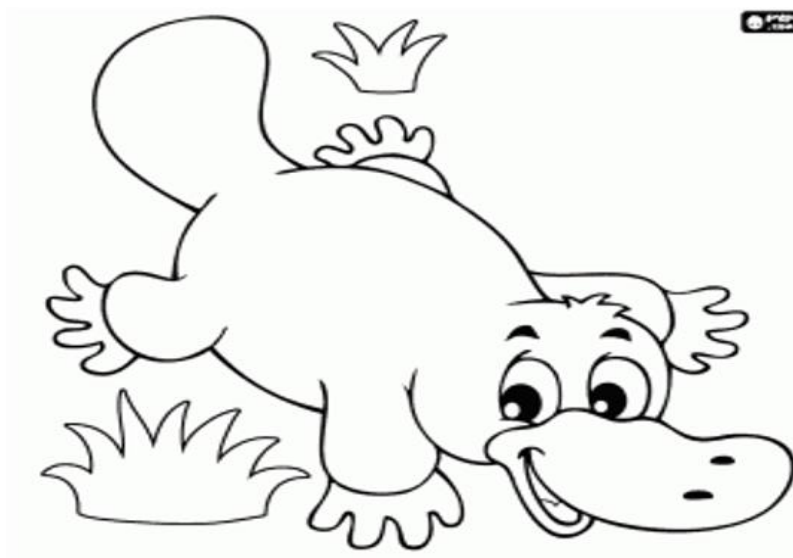
Entonces se subieron al árbol para sacar la cometa y seguir jugando.

Felizmente la cometa no tuvo ningún rasguño... ¡pero ellas sí!

Finalmente, Rami y Sisicha siguieron jugando felices con su cometa.

7.

Nombre: _____



TÍTULO: _____

Nombre: _____

Hechizo de bruja

La noche era oscura, fría y silenciosa, había muchas cosas por preparar, la olla ya estaba en el fuego pronto empezaría a hervir, repasó la receta:

1. ¿Quién estaba repasando la receta?

Ingredientes:

Escupitajo de murciélago

Medias sucias

Uñas de araña tejedora

Grito terrorífico de un niño

Faltaba un ingrediente, uno **difícil** de conseguir, (...) de un niño.

2. ¿Qué ingrediente crees que fue el más difícil?

Parecía tarea fácil pero no lo había sido, la bruja había puesto arañas en las habitaciones, sapos en las de otros, con sus hechizos había hecho ruidos terroríficos mientras estos dormían, pero nada de nada, los niños ya no se asustaban. Pero tuvo una idea:

3. ¿Cuál crees que fue la idea de la bruja?

La ciudad estaba **llena** de monstruos terroríficos, pero algo falló, ya que como todos eran monstruos nadie se asustaba, no pudo conseguir el grito de ningún niño. Su plan había fracasado y si no acababa su poción con todos los ingredientes nunca se transformaría en una bruja verdadera. Fue entonces cuando desde muy lejos...



4. ¿Qué fue lo que sucedió luego?

sacó un bote de cristal del bolsillo **y voló y voló hasta cogerlo**. Vaya ya tenía el último ingrediente, pero ¿de dónde venía?

Desde el cielo pudo ver a un niño en el bosque, se acercó para averiguar qué era lo que le había podido asustar, allí su magia no había llegado y nada en terrorífico se había transformado. Cuando el niño la vio se puso muy contento:

Niño: Señora, Señora por favor, ayúdeme

Bruja: Lo haré si me dices que te ha asustado, ¿has visto u oído a un animal? ¿te has encontrado a un monstruo?

Niño: No, ojalá, lo que me ha asustado de verdad es que...

5. ¿Qué fue lo que más le asustó al niño?

Bruja: Pues, no te preocupes que soy bruja de palabra, monta en mi escoba que te llevaré a tu casa

Y así lo hizo, dejó al pequeño en su camita, que en seguida se durmió y se fue deprisa a su casa a acabar la poción. Pero había aprendido una lección, ni los monstruos, esqueletos, arañas, murciélagos dan miedo, lo que da miedo de verdad es estar solo y perdido. Así que un niño nunca se tiene que alejar de sus padres y siempre acompañado debe estar.

6. ¿Cuál es la lección de este cuento?



9.

Las vacas que dan leche con sabor



Ustedes conocen esa canción de las vacas que dan leche con chocolate y leche condensada. Bueno, hay muchos científicos que han quedado traumatados desde niños intentando lograr esto, hasta que llegó Hans Fritz Chucrut para solucionar este problema.

“Solucionar”, esa era su idea.

El profesor Chucrut investigó el tema durante muchos años, mientras destacaba por otros inventos. Alimentó a una vaca solo con chocolate, pero no dio resultado y quedó súper acelerada la pobre. A otra le dio kilos de azúcar, pero solo le salieron caries. A otra la llenó de manjar hasta que se volvió vegetariana de puro odio al manjar.

“¿Será algo de la mente?” pensó el inventor.

Entonces pintó a una vaca de color frutilla, pero nada. Después pintó a una amarillo —por la vainilla, no por el plátano—, pero tampoco. Entonces subió a una vaca a un helicóptero, para ver si después daba leche batida. Pero no. La pobre vaca se mareó y nada más. La leche salió normalita y el pobre animal no pudo pararse durante dos días.

Fue entonces que las vacas se organizaron para protestar, porque estaban aburridas de los abusos del profesor.

Y desde ese día declararon una huelga y dieron pura leche en polvo.



10.

La extinción del Flojosaurio

Si buscan en los museos, justo en la sección de los fósiles, nunca encontrarán alguna huella del desaparecido Flojosaurio. ¿Por qué? se preguntarán ustedes. Porque era un dinosaurio tan, pero tan, pero tan flojo que sus huesos no quisieron transformarse en fósiles, de puro flojos.

El investigador de este singular espécimen, el profesor Alf Eñique, ha descubierto que el Flojosario dejaba las toallas mojadas en la cueva después de bañarse. También que nunca se lavaba los dientes, y que por eso se le extinguieron los caninos y los molares y los colmillos antes de extinguirse el resto de él. El Flojosaurio tampoco ordenaba sus juguetes, andaba en calcetines y a veces se resbalaba y se caía (y así se extinguieron hartos de ellos), y tampoco se comía toda la comida. Solo le gustaba comer postresaurio y odiaba las ensaladas y las verduras. Por eso andaba flaco y con ganas de comer dulcesaurios.

Algunas mamás Flojosaurias se extinguieron de tanto pedirle a sus hijosaurios que fueran ordenados, limpios y que hicieran las tareas en vez de jugar fútbol pateando un coco contra los Velocirrautores, que siempre les ganaban (es que eran más rápidos).

Estos son los estudios del Flojosaurio del profesor Alf Eñique, al que las mamás del mundo le pagaron para que inventara esta mentira fósil y con tanta moraleja.

11.

El jabón parlante



El científico Hans Fritz Chukrut era uno de los inventores más geniales del mundo mundial. Había inventado las espiroquetas taiwanesas, los multiformes demenciales y el hoyúsculo volátil (y también el agua en polvo), que eran inventos que nadie sabía para qué servían, pero que sonaban muy ingeniosos.

Hasta que un día se le ocurrió otra idea, una que lo haría famoso: el jabón parlante. Y llegó y lo hizo.

El problema fue que alguien lo usó para ducharse. Y el jabón, que no era muy educado, le dijo “Tienes un horrible olor a patas, parece que se te hubieran muerto”. Después a una señora muy elegante, que había comprado muy caro este invento, el jabón le comentó “Oiga, usted tiene manos de momia y uñas de lagarto”. Y qué decir del tenista famoso, al que le dijo: “Serás muy campeón, pero tienes un olor a ala que mataría a un zombi”.

El pobre Hans Fritz no sabía cómo hacer callar a su jabón. Y tampoco podía mandarlo al colegio para educarlo, porque si iba en un día con lluvia iba a terminar deshecho antes de aprender.

Entonces guardó su invento jabonoso y, por suerte, como era tan inventivo, se le ocurrió otro. El problema es que esta vez fue un papel confort parlante.

Y esta vez, Hans Fritz tuvo que arrancar muy lejos después que la gente lo usó.

