

La Inferencia Enunciativa, clave en la comprensión de textos expositivos

Jenny Maritza Chagüendo Soler

Universidad Distrital Francisco José de Caldas
Facultad de Ciencias y Educación
Maestría en Pedagogía de la Lengua Materna
Bogotá D.C.
2017

La Inferencia Enunciativa, clave en la comprensión de textos expositivos

Jenny Maritza Chagüendo Soler

Trabajo de grado para optar por el título de Magister en Pedagogía de la Lengua
Materna

Director

Dr. Miguel Ángel Maldonado García

Universidad Distrital Francisco José de Caldas

Facultad de Ciencias y Educación

Maestría en Pedagogía de la Lengua Materna

Bogotá D.C.

2017

Dedicatoria

A mi familia quien siempre estuvo junto a mí apoyándome y animándome para
continuar.

A mi esposo César y a mi hija Laura, quienes, con su apoyo incondicional, su
invaluable amor e inagotable paciencia creyeron en mí.

A mi madre, Stella, por la vida y su ejemplo de lucha constante.

A mi hermana Zeneyda, quien me impulsó a culminar este sueño.

Agradecimientos

Gracias a Dios y a la vida por brindarme la oportunidad de estudiar, de aprender y de disfrutar mi labor junto a mis estudiantes quienes me inspiran a ser cada día mejor.

Gracias al profesor Miguel Ángel, quien animó, orientó y guio mis pasos para culminar satisfactoriamente los objetivos propuestos.

Gracias a mi amiga Conny, quien con sus valiosos aportes contribuyó en el desarrollo de mi investigación.

UNIVERSIDAD DISTRITAL FRANCISCO JOSE DE CALDAS
 FACULTAD DE CIENCIAS Y EDUCACIÓN
 MAESTRIA EN PEDAGOGÍA DE LA LENGUA MATERNA
 RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN
 RAE No. MPLM 89 /2017

ASPECTOS FORMALES

Tipo de documento	Monografía de Grado: Trabajo de Investigación
Tipo de divulgación	Digital
Acceso al documento	Repositorio Institucional Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
Título	La Inferencia Enunciativa, clave en la comprensión de textos expositivos.
Autor	Jenny Maritza Chagüendo Soler.
Director	Miguel Ángel Maldonado García.

ASPECTOS DE INVESTIGACIÓN

Palabras-clave	Inferencia enunciativa, comprensión lectora, textos expositivos – explicativos, estrategias de comprensión lectora.
Descripción	Trabajo de investigación de tipo cualitativo enmarcado en la Maestría de Pedagogía de la Lengua Materna. Se realizó en un colegio Distrital de Bogotá. Se basó en el análisis de la problemática principal que presentan los estudiantes para comprender textos de tipo explicativo- expositivo. Presenta una propuesta didáctica que implementa estrategias que ayudan a superar las deficiencias encontradas.
Fuentes	Entre los autores consultados para la elaboración del presente trabajo se destacan: Martínez (1999, 2002, 2005, 2006, 2007, 2013). Adam (1992), Atorresi & Zamudio (2000, 2014). Smith

	(1984), Rosenblat (1996), Dubois (1991), Goodman (1982), Cassany (2002), Solé (1998), Cassany, Luna & Sanz (2002). Camps & Zayas (2006), Kemmis & MacTaggart (1988).
Contenidos	Este trabajo de investigación se presenta en cinco capítulos. El primero, sitúa el planteamiento del problema, expone los antecedentes y establece las preguntas y subpreguntas de investigación así como los objetivos. El segundo capítulo, recoge los principales referentes teóricos. El tercer capítulo hace referencia al diseño metodológico, enfoque y etapas de la investigación. El cuarto capítulo presenta el análisis, la discusión y presentación de resultados del proceso de intervención. Finalmente, el quinto capítulo presenta las conclusiones.
Metodología	El paradigma en el que se enfoca la presente investigación es el hermenéutico, el método cualitativo, y el diseño planteado es la investigación acción, la cual permite identificar la problemática en una determinada situación, innovar y transformar de la práctica pedagógica.
Conclusiones	Los resultados de la propuesta de intervención confirmaron que la lectura es un proceso de construcción y de interpretación y no un ejercicio de decodificación; se ratificó que el docente puede contribuir de manera significativa al proceso de la comprensión lectora desde la básica primaria. Las evidencias dan cuenta de la necesidad de desarrollar en los escolares de grado tercero habilidades para alcanzar procesos de comprensión global de los textos expositivos utilizados en el aula.

Resumen

El presente trabajo de investigación describe la experiencia pedagógica llevada a cabo en una Institución Educativa Distrital de Bogotá. Se inicia con la identificación de dificultades de comprensión lectora que presentan los estudiantes de grado tercero al momento de enfrentarse a un texto expositivo, este se convierte en el pretexto para desarrollar un proceso de intervención que afectó las prácticas de la docente investigadora y el aprendizaje de los estudiantes. La metodología se orientó en los postulados del paradigma interpretativo, el enfoque cualitativo y el diseño de la investigación-acción. Se implementó la secuencia didáctica como estrategia pedagógica de intervención. Los resultados de la propuesta confirmaron que la lectura es un proceso de construcción y de interpretación y no un ejercicio de decodificación así, se ratificó que el docente puede contribuir de manera significativa al proceso de la comprensión lectora desde la educación básica primaria. En consecuencia, se plantea la necesidad de modificar las prácticas pedagógicas tradicionales y el papel del docente como actor y mediador de dichos procesos, en definitiva, establecer la cualificación y transformación del quehacer pedagógico desde una perspectiva teórica que brinde las herramientas necesarias para lograr los objetivos propuestos.

Abstract

The present research paper describes the pedagogical experience carried out in a District Educational Institution of Bogotá. It begins with the identification of difficulties of reading comprehension that students of third grade present when confronting an expository text, this becomes the pretext to develop an intervention process that affected the practices of the researcher teacher and the learning of the students. The methodology was oriented in the postulates of the interpretative paradigm, the qualitative approach and the design of the research-action. The didactic sequence was implemented as a pedagogical intervention strategy. The results of the proposal confirmed that reading is a process of construction and interpretation and not a decoding exercise, and ratified that the teacher can contribute significantly to the

process of reading comprehension from primary basic education. Consequently, it is necessary to modify the traditional pedagogical practices and the role of the teacher as an actor and mediator of these processes, and, finally, to establish the qualification and transformation of the pedagogical work from a theoretical perspective that provides the necessary tools to achieve the objectives.

Tabla de contenido

	Pág.
Introducción	13
1. Problemática de la investigación	16
1.1. Planteamiento del problema	16
1.2. Antecedentes	20
1.3. Delimitación del problema	27
1.4. Preguntas de investigación	38
1.5. Objetivos de la investigación	39
1.6. Justificación	39
2. Referentes teóricos	41
2.1. Diferentes miradas sobre la lectura	41
2.2. Las inferencias como base de la comprensión	44
2.3. La inferencia enunciativa desde la perspectiva discursiva- interactiva	45
2.4. Competencia discursiva y relacional	47
2.5. El texto expositivo	48
2.6. Cognición, metacognición y lectura	50
2.7. Enseñar para comprender	52
2.8. La secuencia didáctica como estrategia de aprendizaje	55
3. Referentes metodológicos	57
3.1. Etapas del diseño metodológico	61
3.2. Instrumentos	64
3.3. Población	65
3.4. Síntesis de las secuencias didácticas.	66
3.5. Categorías, subcategorías y unidades de análisis	69

4. Discusión y análisis de resultados	71
4.1. Primera secuencia didáctica	72
4.1.1. Primera fase: preparación	72
4.1.2. Segunda fase: nivel enunciativo del texto	73
4.1.3. Tercera Fase: evaluación y retroalimentación	77
4.2. Segunda secuencia didáctica	80
4.2.1. Primera fase: preparación	80
4.2.2. Segunda fase: identificación de las tonalidades	80
4.2.3. Tercera fase: apropiación de estrategias	83
4. 3. Tercera secuencia didáctica	87
4.3.1. Primera fase: preparación	87
4.3.2. Segunda fase: ejecución y preparación para exposición final	88
4.3.3. Tercera fase: exposición final proyecto síntesis institucional	89
5. Conclusiones	91
Bibliografía	94

Lista de tablas

	Pág.
Tabla 1. Malla Curricular Lengua Castellana Ciclo I	29
Tabla 2. Malla Curricular Lengua Castellana Ciclo II	30
Tabla 3. Encuesta a docentes	33
Tabla 4. Voces de los docentes Ciclo I	34
Tabla 5. Voces de los docentes Ciclo II	34
Tabla 6. Sondeo a docentes	35
Tabla 7. Encuesta a estudiantes	35
Tabla 8. Voces de los estudiantes	35
Tabla 9. Síntesis primer secuencia didáctica	66
Tabla 10. Síntesis segunda secuencia didáctica	67
Tabla 11. Síntesis tercera secuencia didáctica	68
Tabla 12. Categorías de análisis	70
Tabla 13. Registro de clase	82

Lista de figuras

		Pág.
Figura 1	Esquema análisis situación de enunciación	47
Figura 2	Modelo EPC de lectoescritura	49
Figura 3	Programa de intervención pedagógica	55
Figura 4	Fragmento de trabajo realizado por estudiante	61
Figura 5	Fragmento de taller de comprensión lectora	73
Figura 6	Fragmento de taller realizado por estudiante	74
Figura 7	Rejilla de análisis componentes de la dinámica del discurso	77
Figura 8	Cuadro de análisis comparativo de las tonalidades	79
Figura 9	Taller de comprensión lectora	82
Figura 10	Esquema resumen del texto “El cerebro”	86

Lista de imágenes

		Pág.
Imagen 1	Evaluación Bimestral	31
Imagen 2	Evaluación Bimestral	32
Imagen 3	Foto: Construcción de cartelera	90
Imagen 4	Foto: Presentación exposición Proyecto síntesis	90
Imagen 5	Foto: Presentación Final	90

Introducción

La comprensión lectora ha sido una preocupación recurrente para la mayoría de los docentes. Sin embargo, su enseñanza no ha sido la adecuada, evidencia de ello son las dificultades presentadas por los estudiantes al momento de enfrentarse a cualquier tipo de escrito. Aún se tiene la concepción que la decodificación hace parte del proceso de comprensión, aunque los inconvenientes que presentan los aprendices a lo largo de su vida escolar demuestran lo contrario.

Es precisamente en este aspecto, que el trabajo de investigación titulado “La inferencia enunciativa, clave en la comprensión de textos expositivos” apunta su interés y prueba encontrar acciones pedagógicas encaminadas a mejorar los procesos de comprensión lectora. Este trabajo se adscribe a la línea de investigación Pedagogía de las Actividades Discursivas de la Lengua cuyo énfasis está asociado a la oralidad y a la escritura.

La propuesta investigativa parte de la preocupación sobre los obstáculos de comprensión lectora que presentan los escolares de grado tercero y se complementa con la lectura etnográfica del contexto (LEC) desarrollada en la institución educativa distrital a inicios de año 2015. Las evidencias recogidas en el aula, demuestran que la mayoría de ellos presentan dificultades para desentrañar el significado de los textos utilizados en el aula, es decir, realizar un adecuado proceso de comprensión lectora.

Luego de la LEC (Lectura Etnográfica del Contexto) y del análisis de antecedentes investigativos, se pretende demostrar que es necesario enseñar a los educandos estrategias adecuadas para la comprensión, ya que son pertinentes para interpretar y darle sentido a los libros trabajados en el aula. Además, son la base de aprendizajes posteriores, como lo afirman la mayoría de los teóricos preocupados por entender este proceso.

Esta investigación adquiere relevancia al resaltar el desarrollo de estrategias de comprensión del texto expositivo a través de los discursos e interacciones generadas en el aula para el desarrollo de la inferencia enunciativa. Se centra en la educación básica primaria como eje de los aprendizajes que serán útiles a los niños a lo largo de la vida escolar. Por tal razón, la perspectiva teórica que anima la presente investigación

es la discursiva- interactiva planteada por Martínez (1999) y a su vez, por los planteamientos de Solé (1998). La intervención pedagógica se realiza según la perspectiva de Martínez (1999), y se propone que los estudiantes desarrollen competencias críticas y analíticas, enmarcadas en la competencia discursiva, entendida como la capacidad de comprender y producir discursos.

Es en y a través de los discursos que se construyen los nuevos espacios, los lugares comunes, las ideologías diversas y compartidas, los intereses diversos y comunes venidos de lugares lejanos, el encuentro de la palabra propia y la ajena. (p. 35).

De esta manera, las situaciones de comunicación generadas en el aula establecen distintos discursos que escenifican y permiten la construcción de los sujetos críticos y de las situaciones de comunicación donde se ubican la escritura y la lectura, particularmente.

Por su parte, Solé (1998) afirma con respecto al modelo interactivo de la lectura que “no se centra exclusivamente en el texto ni en el lector, si bien atribuye gran importancia al uso que éste hace de sus conocimientos previos para la comprensión del texto” (p.19). Es decir, se da relevancia al lector en su conjunto de conocimientos y habilidades para llevar a buen término el proceso de comprender.

Según el modelo interactivo de Solé (1998), con relación a la enseñanza de la lectura, se afirma que “las propuestas que se basan desde esta perspectiva señalan la necesidad de que los alumnos aprendan a procesar el texto y sus distintos elementos así como las estrategias que harán posible su comprensión,” (p. 20). Esto quiere decir que es primordial que los alumnos adquieran herramientas que refuercen el proceso de comprensión desde la información que puede brindar el mismo documento.

Para presentar el desarrollo de la investigación, este documento aborda lo descrito en cinco capítulos. El primero, presenta el planteamiento y delimitación del problema. Además, recoge los antecedentes revisados entre los años 2009 y 2012, entre los cuales se encuentran diez tesis de maestría, cinco tesis de doctorado y seis artículos sobre las tres principales categorías trabajadas a lo largo de la presente investigación: nivel enunciativo del texto, estrategias de comprensión lectora y la secuencia textual explicativa- expositiva. Igualmente, se plantean las preguntas y subpreguntas de

investigación y la evidencia recolectada a través de encuestas realizadas a docentes y estudiantes, se habla de la urgente necesidad de transformar la enseñanza y el aprendizaje de la lectura, en especial, la comprensión del texto expositivo a través de la inferencia enunciativa. Termina el capítulo con el planteamiento de los objetivos.

El segundo capítulo, recoge los principales referentes teóricos relacionados con las tres categorías de la propuesta investigativa: *el nivel enunciativo del texto, las estrategias de comprensión lectora y la secuencia textual expositiva- explicativa*.

Es así como inicia por establecer las distintas concepciones sobre la lectura y cómo es el proceso de comprensión lectora como soporte para fortalecer los aprendizajes de los alumnos a medida que avanzan de un grado a otro para lo que se enuncian los principales aportes de Solé (1998). En este mismo capítulo, se establece la comprensión lectora y la importancia de la perspectiva discursiva- interactiva como base para el desarrollo de la inferencia enunciativa teniendo en cuenta la secuencia textual expositiva- explicativa, los cuales sirven para la promoción de habilidades de comprensión. Para finalizar, se expone la relevancia del diseño e implementación de tres secuencias didácticas como estrategia pedagógica que permita alcanzar el logro de los objetivos.

En el tercer capítulo se hace referencia al diseño metodológico establecido para la presente propuesta investigativa. El enfoque es interpretativo, cualitativo, y de investigación acción, lo cual permite identificar y transformar la problemática del aula de clase y, además, posibilita plantear una intervención didáctica y pedagógica. En términos de Kemmis & MacTaggart (1988) este proceso se construye desde y para la práctica, pretende mejorarla a través de su transformación, al mismo tiempo que procura comprenderla y demanda la participación de los sujetos en la mejora de sus propias experiencias.

El cuarto capítulo presenta el análisis y la discusión de resultados del proceso de intervención desarrollado en el grado tercero y la presentación de los resultados abordando las etapas de ejecución de las secuencias didácticas y el desarrollo de las unidades de análisis establecidas en cada categoría y subcategoría. Finalmente, el quinto capítulo presenta las conclusiones que sugieren este proceso de investigación.

1. Problema de investigación

1.1 Planteamiento del problema

A continuación se demuestra como los trabajos de investigadores nacionales e internacionales reconocen las dificultades escolares en la enseñanza aprendizaje de lectura. Por su parte, documentaciones de política educativa como los Lineamientos Curriculares en Lengua Castellana (1998), los Referentes para la Didáctica del Lenguaje en el Segundo Ciclo (2010), dan cuenta del interés público por mejorar la capacidad lectora de los niños y jóvenes. A lo anterior se suma el proceso detallado de observación a los estudiantes in situ o lectura etnográfica del contexto expresada en la revisión de documentos institucionales como el proyecto PILEO (2013), el Plan de Estudios de Lengua Castellana, las Mallas Curriculares desde preescolar hasta grado quinto (2013) que junto con los antecedentes investigativos concretos reflejan que hay un problema real relacionado con la comprensión de textos por parte de un grupo de colegiales de un colegio distrital previamente identificado.

Cabe señalar que este trabajo se enmarca en la Maestría en pedagogía de la lengua materna en perspectiva de la línea de Investigación Pedagogía de las Actividades Discursivas de la Lengua en relación con la oralidad y la escritura, la cual busca dar respuesta a las necesidades investigativas de los maestrantes relacionadas con las prácticas pedagógicas de la modalidad escrita, que a su vez entiende las problemáticas asociadas con la enseñanza de la lectura y la escritura.

Diversos lingüistas y pedagogos como Adam (1992), Cassany & otros (2002), Charaudeau (1992), Dubois (1991), Van Dijk & Kinstch (1983), Solé (1998), han desarrollado investigaciones en las que demuestran que la lectura es un proceso complejo que compromete tanto al profesor como al estudiante, bien sea en la educación inicial o en la básica primaria. Las razones son variadas dado que el proceso de comprensión lectora está mediado por el lector, el texto, la actividad lectora y el entorno; su complejidad y naturaleza hace que los problemas relacionados con la lectura sean observados en alguno o en todos estos componentes que hacen parte del proceso lector; entonces, es el lector quien debe dar cuenta de la comprensión o la persona que debe enfrentarse a interpretar mediante el empleo de capacidades,

conocimientos y experiencias. El documento es el objeto que debe ser descifrado o comprendido por aquel.

Los investigadores señalados emplean diversos enfoques de análisis de la comprensión lectora, tales como perspectivas lingüísticas, psicolingüísticas, socioculturales, críticas o semióticas; es decir, este problema tiene su propio campo de investigación. Es así, como desde la perspectiva lingüística se considera la lengua como un sistema de signos que deben ser aplicados y aprendidos correctamente por el sujeto que aprende; en otras palabras, al hacer uso de esas reglas se establece la enseñanza de una gramática normativa y con relación a lo canónico. Por su parte, la psicolingüística, con base en los postulados de Piaget y sus discípulos, hace un aporte en el campo pedagógico, en el cual asevera que la comprensión lectora es una actividad cognitiva lingüística y que el discurso escrito es una unidad comunicativa que transmite un mensaje, el cual debe ser interpretado.

A su vez, la perspectiva sociocultural, con base en los postulados de Vygotsky (1995) y sus seguidores, consideran que la lectura es una práctica letrada inserta en diferentes prácticas sociales. De esta manera, la define como una “práctica” porque es una acción con intención, cargada de distintos valores de acuerdo con el contexto, respecto a esto Cassany (2006) afirma que “leer y escribir no son solo tareas lingüísticas o procesos psicológicos, sino también prácticas socioculturales (...) leer exige descodificar la prosa y recuperar los implícitos, pero también darse cuenta del significado que cada comunidad otorga a una palabra” (p. 10). Finalmente, como lo manifiesta Cassany (2006), la perspectiva crítica trabaja en pro de que una persona consiga sus logros personales a través de la escritura y la lectura, pero, también que de esta manera el sujeto participe y construya una comunidad respetuosa, progresista y pluralista. En conclusión, los anteriores autores consideran la importancia de enseñar a leer, pero al mismo tiempo a comprender. Un claro ejemplo, lo refiere Solé (1998)

Como el lector podrá deducir, el control de la comprensión es un requisito esencial para leer eficazmente, puesto que si no nos alertáramos cuando no entendemos el mensaje de un texto, simplemente no podríamos hacer nada para compensar esta falta de comprensión, con lo cual la lectura sería realmente improductiva. (p. 35).

Si se atiende los llamados de los investigadores señalados, es claro que la enseñanza de la lectura es un asunto demandante en la escuela. En Colombia, se destacan los trabajos de Jurado (2003) y Martínez (2004) quienes evidencian cómo el país, a pesar de haber avanzado en la enseñanza de la lectura y la escritura, quedan muchos escollos por superar. Se advierte que este proyecto pone en práctica una propuesta de intervención pedagógica que se desarrolla desde la perspectiva discursiva- interactiva de Martínez (1999), dado que recoge los anteriores enfoques y propone que es necesario plantear un proyecto educativo que potencie la competencia discursiva entendida como la capacidad de comprender y producir discursos a partir del análisis de los niveles del textuales.

La perspectiva discursiva e interactiva que propongo está centrada en la necesidad urgente de un proyecto educativo cuyo criterio de calidad y equidad esté basado en el desarrollo de una COMPETENCIA DISCURSIVA RELACIONAL que posibilite, recordemos, el acceso a principios no sólo de apropiación sino también, más tarde, de generación de conocimientos, que permita además el acceso a la capacidad analítica de los diversos contextos, a la competencia en el reconocimiento de la diversidad discursiva y de las múltiples modalidades argumentativas. (p. 5)

Por lo demás, Jurado (2003) enuncia, que la escuela tiene la obligación de formar lectores críticos, trascender la alfabetización y construir sujetos capaces de encontrar en un documento las voces de otros, es decir, el dialogismo intertextual. Dado lo anterior, es claro que el desarrollo de la comprensión lectora es un campo temático investigativo de interés internacional, nacional y local.

Lectura etnográfica del contexto

Luego de haber realizado un proceso riguroso de observación a los estudiantes en su aula escolar, de haber revisado documentos institucionales como el proyecto PILEO (2013), el Plan de Estudios de Lengua Castellana, (2013), las Mallas Curriculares desde preescolar hasta grado cuarto (2013) y políticas educativas como los Lineamientos Curriculares en Lengua Castellana (1998), los Referentes para la Didáctica del Lenguaje en el Segundo Ciclo (2010) y las investigaciones realizadas sobre la comprensión lectora, se define que el campo temático de interés en la presente investigación es el proceso lector y particularmente, el desarrollo de la

comprensión de la tipología textual expositiva a través de la inferencia enunciativa presentes en el aula a partir de la aplicación de la perspectiva discursiva- interactiva.

En el campo político se identificó que los Lineamientos Curriculares en Lengua Castellana (1998) proponen cinco ejes para trabajar el currículo y los indicadores de logro desde una perspectiva constructivista de la significación y la comunicación basada en la adquisición de las competencias y el uso de actos comunicativos. Estos ejes son: 1) los procesos de sistemas de significación, 2) los procesos de interpretación y producción de textos, 3) los procesos culturales y estéticos asociados al lenguaje: el papel de la literatura, 4) los principios y los procesos culturales implicados en la ética de la comunicación y, 5) los procesos de desarrollo del pensamiento. En esta investigación se tendrá en cuenta el eje referido a los procesos de interpretación y producción de textos ya que se convierte en un aspecto relevante del desarrollo de la comprensión lectora.

Por otro lado, los Referentes para la Didáctica del Lenguaje en el Segundo Ciclo (2010) abordan el sentido de la enseñanza del lenguaje desde el enfoque sociocultural para la construcción y transformación de las prácticas pedagógicas. Es así como se presentan los distintos componentes que se deben tener en cuenta para formar en lenguaje los cuales son: la oralidad, la lectura, la escritura, la literatura y las tecnologías de la información y la comunicación.

Ahora, estos Referentes le dan importancia a la vida escolar y señalan algunos principios didácticos que se deben tener en cuenta en la enseñanza. Particularmente, en el caso de la lectura se menciona a Solé (1998) y su libro, *Estrategias de lectura* el cual propone algunas prácticas que tienen en cuenta las operaciones mentales que se activan antes, durante y después del proceso lector. Al mismo tiempo, enuncian los principios didácticos en la enseñanza de la lectura en el segundo ciclo y destacan la importancia de la enseñanza de estrategias para la comprensión de lo leído.

En este libro, se da relevancia a los aportes de la psicolingüística, la cual está interesada en estudiar las operaciones cognitivas mediante las cuales se realiza el proceso de comprensión. También, se hace énfasis en el uso de estrategias de lectura para la construcción de significado de un documento; entre las más nombradas se encuentran: activar conocimientos previos, formular hipótesis, establecer objetivos de

lectura y la verificación del proceso de comprensión mediante la realización de inferencias.

1.2. Antecedentes del Problema

Con el fin de identificar los aportes investigativos relacionados con problemáticas afines a las señaladas, se adelantó un rastreo de 10 trabajos de maestría, 5 tesis de doctorado y 6 artículos especializados en el tema que han trabajado la comprensión lectora entre el año 2009 y el año 2012. Este rastreo se orientó teniendo en cuenta tres categorías: nivel enunciativo del texto, estrategias de comprensión lectora y secuencia textual expositiva- explicativa. Se encontraron trabajos en diferentes países como España, Perú, El Salvador, Argentina, México y Colombia, consultadas en bases de datos como Pro- Quest, Redalyc y Scopus.

A continuación, se presenta una breve descripción de los antecedentes consultados los cuales fueron integrados de la siguiente manera: investigaciones sobre el nivel enunciativo del texto, estrategias de comprensión lectora, la estructura textual expositiva- explicativa y la secuencia didáctica.

Sobre el nivel enunciativo del texto, se exponen los diferentes trabajos consultados que se han dedicado a investigar sobre este asunto. El libro titulado: *La inferencia en la comprensión lectora: De la teoría a la práctica en la Educación Superior*, producido por Estupiñán, Olave y Rojas (2010), es el resultado de la investigación realizada en la Universidad Tecnológica de Pereira donde se diagnosticaron las estrategias de lectura que utiliza el estudiantado al ingresar a la educación superior. Los resultados arrojados por esta labor concluyeron que gran parte de los estudiantes presentan un bajo porcentaje en la aplicación de la inferencia como estrategia para la comprensión lectora. Es así, como se enfocó en la realización de talleres teórico- prácticos con el fin de mejorar los niveles de comprensión a partir de la inferencia como estrategia de regulación de estos procesos. Este trabajo se basa en los aportes teóricos y metodológicos de Martínez (1999), quien ha investigado sobre las dificultades en los aprendices de educación superior.

En el artículo titulado *“Estrategias inferenciales en la comprensión lectora”*, redactado por Khemais J. en el año 2015, el autor señala que leer y comprender contenidos es importante en el proceso enseñanza- aprendizaje de una lengua extranjera. Establece que son muchas las investigaciones dedicadas a este aspecto y propone un modelo interactivo de la lectura, donde se da relevancia a la interacción entre el manuscrito y el lector y no solamente a la descodificación basada en el relato. Otro aspecto importante es la comprensión lectora como base del proceso lector. Señala que la mayoría de docentes que enseñan lengua desean orientar la comprensión de discursos impresos, sin embargo, en sus clases están ausentes las habilidades para llevar a cabo este fin. El objetivo del artículo es dar a conocer las estrategias inferenciales para que sean utilizadas en la competencia comprensiva.

Esta obra explica las estrategias utilizadas en el proceso lector inferencial. Más aún, hace referencia a las secuencias textuales y a la identificación de las palabras claves en él, teniendo en cuenta los marcadores y conectores del discurso, nombra a Van Dijk (1978) y sus macrorreglas, (supresión, generalización y construcción), propone algunas destrezas para el análisis de una palabra desconocida y finaliza con una clasificación de las inferencias y las diversas tipologías textuales para encontrar el sentido global de un relato.

Otro trabajo que se ubica en esta categoría, el nivel enunciativo del texto, se titula *“Elaboración de inferencias, procesos cognitivos y velocidad lectora de textos escritos en escolares de tres distritos de Lima, Perú”*. Sus autores, Holguín, J; Cerquín, K & Rodríguez, M; publicaron en el año 2015 una investigación de tipo comparativa para indagar la eficacia de la velocidad lectora y los procesos cognitivos en relación con la elaboración de inferencias. De esta manera, se realizó el estudio a alumnos de grado cuarto y quinto de primaria teniendo en cuenta las variables de procesos cognitivos, sintáctico, semántico, elaboración de inferencias y velocidad lectora. Se evidenció que el uso de estos instrumentos favoreció a los niños para la realización de inferencias.

Con respecto a las estrategias de comprensión lectora, se encuentran tres trabajos de maestría, una tesis doctoral y un artículo. La primera tesis se titula *“Diagnóstico de Conocimientos Metacognitivos en la Lectura de Textos Expositivos y su Relación con la Comprensión Lectora en Niños de Quinto Grado de Educación Básica*

en el Centro de Investigación e Innovación Educativas (CIIE), Escuelas John F. Kennedy y Dr. Salvador Corletto”, autora González I, elaborada en el año 2009, tiene como objetivo establecer si los estudiantes de quinto grado de educación básica de las escuelas públicas de Tegucigalpa disponen de conocimientos metacognitivos, hacen uso de ellos en sus procesos lectores y si existe relación entre estos y la comprensión lectora.

La investigación se centra en las concepciones generales acerca de la metacognición, sus representantes y tratamientos teóricos aplicados a la lectura, metalectura y metacompreensión. El aporte de esta investigación se halla en la importancia del modelo interactivo que considera la lectura como una acción cognitiva compleja estratégica que hace énfasis en las interrelaciones entre la expresión de los elementos gráficos de una obra escrita, en un contexto específico, es decir que el lector activa en su cerebro sus conocimientos previos y elige entre ellos los más convenientes para así interpretar el mensaje que brinda el relato, los distintos niveles de conocimiento y de procesos lingüísticos, como los léxicos, sintácticos y semánticos y las diferentes actividades cognoscitivas que realiza el lector, para lo cual éste debe tener, conocimientos, tanto declarativos, procedimentales como condicionales que son los que implican procesos metacognitivos.

El trabajo de maestría titulado: “*Ver para leer: propuesta para fortalecer la lectura inferencial de textos icónicos*”, realizado por Chivatá A. en el año 2015; relata la experiencia de investigación ejecutada en una institución educativa distrital de la ciudad de Bogotá. Esta propuesta se diseñó con el fin de fortalecer la lectura inferencial icónica.

El aporte de esta investigación está basado en la relevancia que se le da al aspecto visual como documento y el cual permite desarrollar habilidades de comprensión lectora, en especial, la lectura inferencial. Asimismo, el trabajo se basó en los fundamentos de las perspectivas socio- semiótica y psicolingüística.

La tesis doctoral denominada *La comprensión de textos expositivos en niños de segundo, tercero y cuarto grados de primaria*, se adelantó en Guadalajara (México) por Ray J.A. en el año 2009; busca indagar el proceso de comprensión lectora que despliegan los niños de 2o, 3o y 4o grados de primaria cuando leen siluetas

expositivas. Además, procura examinar algunos de los componentes y operaciones de la comprensión lectora, ver si se observan diferencias en ellas y ponderar si estas diferencias están asociadas al grado escolar y al sexo de los escolares.

En este estudio, se optó por ver la comprensión lectora desde una perspectiva cognitiva y psicolingüística a partir de dos modelos de lectura que ponen el proceso de la comprensión lectora constituido por un conjunto de transacciones entre lector y el relato, transacciones que ocurren en múltiples planos, de manera simultánea, paralela e integrada cuando los lectores han desarrollado cierto nivel de competencia. El foco del análisis se coloca, en el sujeto lector y en las operaciones de comprensión que activa cuando lee un relato expositivo, considerando que sus desempeños son una manifestación de sus características individuales.

El aporte de esta investigación es que ha puesto su interés en la exploración de la comprensión de la silueta expositiva y en el análisis de los hallazgos, permite llegar a la construcción de ambientes alfabetizadores escolares que promuevan la formación de los lectores competentes y autónomos.

Con referencia a los artículos revisados se encuentran:” *Sobre la didáctica del texto expositivo, algunas propuestas para la clase de lengua*”, redactado por Martínez & Rodríguez C, en el año de 1989. Las autoras llaman la atención sobre la importancia y las posibilidades que tiene el uso de escritos expositivos en la clase de español, ya que esta tipología textual en el ámbito escolar se constituye no sólo en objeto de enseñanza y aprendizaje sino, en trabajo de análisis y producción textual. Al mismo tiempo, señalan la importancia de ofrecer a los estudiantes estrategias de enseñanza y aprendizaje que pueden aplicar al conocimiento.

Asimismo, el artículo titulado “*La inferencia en la comprensión de textos expositivos de ciencias sociales*”, publicado en la revista *Enunciación* publicado por Martín J. & Morales J. en el año 2012, presentan un programa el cual fue diseñado para enseñar a los colegiales a interpretar documentos expositivos en el área de ciencias sociales. El aporte de este artículo radica en que el entrenamiento de habilidades de comprensión lectora como el desarrollo de la inferencia aporta para el fortalecimiento de la interpretación de siluetas de tipo expositivo.

Por otro lado, la obra denominada: *“Desarrollo de habilidades de pensamiento inferencial y comprensión de lectura en niños de tres a seis años”* presentado por Gil L. & Flórez R., fonoaudiólogas de la Universidad Nacional de Colombia en el año 2011. Este proyecto de investigación estuvo enmarcado en el grupo: “Cognición, y lenguaje en la infancia” puntualiza las relaciones existentes entre las habilidades de pensamiento inferencial y las habilidades de comprensión lectora en niños de nivel preescolar. La contribución de esta labor fue determinar que las habilidades para realizar inferencias deben ser complementadas por intervenciones pedagógicas que apoyen las actividades de lectura en los niños.

En relación con las estructuras textuales, según el diccionario de la Enseñanza de la Lengua Española, son las formas cómo se organiza de manera global la información de un relato teniendo en cuenta su forma y contenido. Es decir, atendiendo a su superestructura y macroestructura. El primero en relacionar estos términos fue Van Dijk (1978), quien manifestó que el texto debe ser visto como una unidad de comunicación organizado en dos estructuras, la macroestructura que da cuenta de su contenido, esto es el tema y la superestructura que representa la manera como el documento es organizado en sus partes.

Por su parte, Bajtín (1982) denominó “géneros discursivos” a las categorías que surgen de estos dos procesos planteando que estos nacen, persisten y desaparecen de la mano de las prácticas sociales, para Bajtín, toda situación de comunicación está determinada por una práctica social. Es así, como esta investigación toma como referentes la secuencia textual expositiva.

El Diccionario de la Enseñanza de la Lengua Española, define los géneros discursivos como

“Formas de discurso estereotipadas, es decir, que se han fijado por el uso y se repiten con relativa estabilidad en las mismas situaciones comunicativas. Por ello, son formas reconocibles y compartidas por los hablantes, quienes identifican los géneros sobre todo por su formato externo y por el contexto en que se suelen producir; cada género discursivo responde a la necesidad de conseguir de forma satisfactoria una intención comunicativa determinada”.

En este diccionario se ven las huellas de Bajtín (1982) quien consideró que los géneros discursivos son formas típicas de enunciados que elabora cada esfera del uso de la lengua y a su vez, el uso de la lengua se lleva a cabo a través de enunciados concretos. De modo que los géneros discursivos son las formas del uso de la lengua en las distintas actividades de comunicación que se repiten en escenarios comunicativos.

Al mismo tiempo, Adam (1992) y Charaudeau (1992), plantearon esquemas de organización textual y diferenciaron cinco tipos de secuencias textuales o formas de caracterizar y de estructurar su contenido. Estos son: secuencia narrativa, descriptiva, argumentativa, explicativa y dialogada. Por un lado, Adam (1992) enunció que las estructuras textuales no son realmente puras, ya que se pueden encontrar estructuras que predominen más que la otra. Por su parte, Charaudeau (1992) habló de los modos de organización del discurso.

En los antecedentes relacionados con la secuencia didáctica, se destaca el trabajo titulado *“Incidencia de una secuencia didáctica desde un enfoque discursivo interactivo en la comprensión global de textos expositivos forma de organización superestructural descriptiva, en niños y niñas del grado quinto de la institución educativa el Pital de Combia”*, descrita por Mejía M. & Flórez E., en el año 2009, expone la incidencia de una secuencia didáctica, desde una perspectiva discursiva interactiva, en la comprensión global textual expositiva en los niños y niñas de grado quinto.

El trabajo se inscribe dentro del modelo denominado “discursivo interactivo” de Martínez (1999) el cual se enfoca en dos tipos de comprensión: la lineal y la global, y del enfoque interactivo denominado así por Dubois (1987). Se apoya en autores como Goodman (1982) quien concibe la lectura como un proceso de reconstrucción de esquemas basado en los aprendizajes previos de quien lee, y en la lectura como actividad discursiva de Bajtín (1982).

El siguiente trabajo de maestría se denominada *“Incidencia de una secuencia didáctica desde una perspectiva discursiva- interactiva en la comprensión lectora de textos expositivos en estudiantes de grado 9° de E.B.S. de la institución educativa Inem Felipe Pérez de la ciudad de Pereira”*, realizada en el año 2010 por Marín y Aguirre. La

investigación, de tipo cuantitativa cuasi- experimental tuvo como objetivo mejorar los procesos de comprensión de los escolares de noveno a través de una secuencia didáctica. Se planteó la importancia de trabajar la forma de organización superestructural textual expositiva.

Además de las investigaciones señaladas, se consultaron cinco artículos. Los dos primeros, *“La enseñanza de estrategias metacognitivas para el mejoramiento de la comprensión lectora. Estado de la cuestión”*; publicado por Aragón L. & Tamayo A. de la Pontificia Universidad Javeriana Cali (Colombia), en el año 2009 y el titulado *“Estrategias de motivación hacia la lectura en estudiantes de Quinto Grado de una Institución Educativa”*, elaborado por Fátima I., en el año 2012. Ambos artículos manifiestan la necesidad de promover la lectura en la escuela y en ambientes distintos a ella a través de estrategias pedagógicas que puedan resultar efectivas.

Por su parte, en el artículo *“Estrategias inferenciales en la comprensión lectora”* descrito por Khemais J. en el año 2015, señala que leer y comprender relatos es importante en el proceso enseñanza- aprendizaje de una lengua extranjera. Establece que son muchas las investigaciones dedicadas a este aspecto y propone modelo interactivo de la lectura, donde se le da relevancia a la relación entre el documento y el lector y no solamente a la decodificación basada en el texto.

En esta misma línea, se referenció el artículo publicado por Tabash N. en el año 2010, titulado *“La lectura interactiva en el desarrollo de las habilidades de comprensión de lectura y de expresión escrita”*. Esta memoria trata sobre la importancia de la lectura interactiva como medio para mejorar los procesos de comprensión lectora y de expresión escrita. La autora señala que es importante cambiar las prácticas tradicionales de enseñanza de la lectura y la escritura como procesos independientes y promueve la lectura interactiva como el instrumento que permite mejorar la calidad de la educación y el desarrollo de competencias lingüísticas.

Finalmente, se encontró el artículo titulado *“Estrategias metodológicas para la enseñanza de los tipos de texto”* elaborado por García M. en el año 2010, el cual va dirigido especialmente a los docentes ya que plantea pautas metodológicas y actividades para trabajar relatos descriptivos, narrativos, expositivos argumentativos e

instructivos en la educación básica primaria con el objetivo de lograr aprendizajes significativos al hacer uso de las microhabilidades que se deben trabajar en el aula.

En lo que concierne al ámbito nacional, Pérez (2003) ha considerado la lectura inferencial como “la capacidad de obtener información o establecer conclusiones que no están dichas de manera explícita en el texto” (p. 41). De igual manera, en la Maestría en Pedagogía de la Lengua Materna, se han evidenciado investigaciones enfocadas hacia el desarrollo de la comprensión lectora. Tal es el caso de Sotelo (2014) quien propuso cualificar la comprensión lectora de los libros académicos de mayor circulación en el Ciclo II, a partir del uso de estrategias cognitivas y metacognitivas.

Cabe señalar, que en la revista *Enunciación* (2014); publicación de la MPLM de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, se tratan temas relacionados con la reflexión sobre la lectura y la escritura como modalidades discursivas. La revista presenta artículos de reflexión que mencionan resultados de investigaciones sobre el trabajo realizado en lectura y escritura. De igual modo, los apuntes convergen en diferentes miradas tanto epistemológicas, históricas, literarias y pedagógicas que aportan una reflexión crítica a docentes investigadores.

Igualmente, el profesor Maldonado en su libro: *El concepto de pedagogía de la lectura en la modernidad: de la Real Academia al plebeyo Microsoft*; resultado de una labor investigativa en el año 2016, realizó un recorrido histórico a través de obras canónicas para comparar el concepto de pedagogía de la lectura y su importancia a través del tiempo. El maestro realiza una conexión entre la literatura y la educación y se esfuerza por mostrar de manera metafórica cómo las prácticas de lectura han estado ligadas a juegos de poder. Además, cuestiona la perspectiva psicolingüística, en tanto considera que esta sigue atada a la cibernética o al sistematismo computacional.

1.3 Delimitación del problema

Esta investigación se desarrolló con escolares de grado tercero de la Institución Educativa Distrital San Francisco I.E.D., ubicada en la localidad de Ciudad Bolívar. Las familias de la población escolar atendida en la actualidad, en su mayoría proviene de los campos colombianos, atraídos por la necesidad de preservar la vida, por la fortuna

escondida en la gran ciudad o simplemente porque se lanzaron a la aventura de buscar un sitio donde vivir. Su comunidad pertenece a los estratos 0, 1 y 2 y sufre las problemáticas que socialmente definen y rotulan a Ciudad Bolívar: descomposición familiar, madres cabeza de familia, violencia intrafamiliar, algunos niños y jóvenes trabajadores, abuelas criando a sus nietos, embarazos precoces, falta de oportunidades en los jóvenes que los llevan a vincularse en grupos al margen de la ley.

El horizonte institucional que define el PEI del colegio está basado en el siguiente lema: “Un *proyecto de mejoramiento en la calidad de vida para la comunidad de ciudad Bolívar*”; es así, como la institución proyecta y asume sus acciones pedagógicas hacia la formación de la responsabilidad social frente a la formación de sujetos que el país requiere aportando elementos de reflexión y análisis del entorno social para promover otras miradas, expectativas e intereses en los niños y jóvenes, que los lleven a desarrollar búsquedas para el mejoramiento de la calidad de vida de sus familias.

Ahora bien, para establecer la delimitación del problema se diseñaron y aplicaron tres instrumentos: análisis documental, observación en el aula y encuestas a docentes y estudiantes; asimismo, se analizaron los documentos institucionales, y la enseñanza y aprendizaje de la lectura en la institución. A continuación, se destacan los principales hallazgos de estas lecturas. Las evidencias recogidas en el aula con los niños y niñas de grado tercero, demuestran que la mayoría de ellos presentan inconvenientes para desentrañar el significado de los textos utilizados; esto quiere decir, no realizan un adecuado proceso de comprensión lectora.

Entre los documentos analizados se encuentra el Plan Lector (2013) de la institución, el cual asume la lectura como:

Un sub-proyecto del PILEO que busca consolidarse como estrategia para mejorar la comprensión lectora de los estudiantes. Debe ser visto como un proyecto interdisciplinario que fortalece las competencias y los procesos lecto escritores dentro de la comunidad educativa franciscana, especialmente en los estudiantes. (p.2).

No obstante, después de examinar este documento se logró establecer que en la institución no se programan acciones didácticas ni hay un enfoque pedagógico para fortalecer la comprensión lectora. A pesar del enunciado señalado en el Plan lector, la realidad educativa confirma que es necesario que el plan lector se convierta en una

verdadera estrategia pedagógica e interdisciplinaria para satisfacer los requerimientos de comprensión lectora los niños y niñas de todo el colegio.

Por otra parte, al analizar la malla curricular del Plan de Estudios de Lengua Castellana (2013), particularmente del Ciclo II, al comparar uno y otro grado se observa que no existe una relación progresiva ni coherente entre los grados y ciclos de la educación básica primaria relacionados con el desarrollo de la comprensión lectora. En algunos grados está prevista como una asignatura del año académico, mientras que en otros grados la lectura no se establece dentro de la malla curricular y menos, la comprensión lectora como aspecto relevante en el área de lengua castellana tal como se puede observar en las siguientes tablas:

Tabla N°1. **Malla Curricular Lengua Castellana Ciclo I**

GRADO PREESCOLAR		
PRIMER PERIODO	SEGUNDO PERIODO	TERCER PERIODO
Garabateo Lectura de imágenes Vocales O, I A Discriminación auditiva Discriminación visual	Vocales e,u. Escritura del nombre. Lectura de cuentos. Lectura de palabras con vocal inicial. Lectura de etiquetas. Fonemas m, p.	Discriminación visual y auditiva de las consonantes s,l,t. Lectura de cuentos. Lectura de etiquetas.
GRADO PRIMERO		
PRIMER PERIODO	SEGUNDO PERIODO	TERCER PERIODO
Aprestamiento. Vocales, consonantes m, p, s. Construcción de frases cortas. Expresión oral y gráfica de lectura de cuentos. Descripción y secuencias de imágenes. Lectura de cuentos fantásticos.	Consonantes, n, l, t, d, r (inicial, intermedia, doble) b, v, c (ca, co, cu) q (que, qui). Expresión oral y realización de dictados. La oración Sinónimos- Antónimos. Cualidades y acciones Género y número Singular – Plural Comprensión lectora.	Consonantes j, g, (ga, go, gu), f, ñ, h, z, y, x, k, w, gue, gui, güi, güe, ll, ch. Combinaciones: br - bl, cr - cl, pr - pl, fr - fl, gr - gl, dr, tr - tl. Construcción y dictado de oraciones.
SEGUNDO		
PRIMER PERIODO	SEGUNDO PERIODO	TERCER PERIODO
Alfabeto. Combinaciones. Escritura de frases. El sustantivo, el artículo, el adjetivo. Los signos de puntuación. La sílaba. Acento (tónica y átona). Composición silábica	La fábula. Sinónimos- Antónimos. Aumentativo- Diminutivo. El verbo. Tiempos verbales. La oración y sus partes. Clases de oraciones. Familia de palabras. Palabras compuestas. La descripción.	El texto lírico. El diccionario. El acento (palabras agudas, graves, esdrújulas) Códigos no verbales. El párrafo. El cuento como narración oral. El teatro.

Fuente: Plan de Estudios Lengua Castellana. Colegio San Francisco I.E.D. (2013, p. 16.)

Tabla N° 2. **Malla Curricular Lengua Castellana Ciclo II**

GRADO TERCERO		
PRIMER PERIODO	SEGUNDO PERIODO	TERCER PERIODO
LA NARRACIÓN Los personajes en la narración. El lugar y el tiempo. La estructura de la narración. El dialogo en la narración. La descripción en la narración. ORTOGRAFIA Silabas trabadas e inversas. Uso de las mayúsculas. M antes de p y b. Producción e interpretación textual Cuentos Fabulas	Mitos y leyendas colombianas ORTOGRAFIA Signos de puntuación: Punto Punto y coma Signos de admiración e interrogación Producción e interpretación textual Mito Leyendas	GÉNERO LÍRICO La poesía y sus características La rima en los poemas El verso y la estrofa Los elementos de la comunicación. Producción e interpretación textual La historieta Poesías
GRADO CUARTO		
PRIMER PERIODO	SEGUNDO PERIODO	TERCER PERIODO
La narración y sus elementos. Medios de comunicación: televisión, radio, correo electrónico, Facebook, twitter, internet. El texto informativo El párrafo El diptongo y el hiato. El resumen Lenguaje, lengua y habla.	El verbo: persona y número. Tiempos verbales simples El texto explicativo Sufijos y prefijos. El texto expositivo La exposición oral La mesa redonda Los dialectos La fotografía	El texto descriptivo El retrato La oración y sus partes. La historieta La poesía Los conectores.

Fuente: Plan de Estudios Lengua Castellana Colegio San Francisco I.E.D. (2013, p.17.)

De manera semejante, al contrastar el plan lector institucional y la malla curricular de Lengua Castellana no se halla coherencia entre estos documentos institucionales. El Plan Lector (2013) afirma que “[...] busca consolidarse como estrategia para mejorar la comprensión lectora de los estudiantes”; (p. 3); sin embargo, las temáticas establecidas entre grados y ciclos no apuntan a este objetivo. No hay relación entre los planteamientos de los documentos institucionales y las políticas nacionales sobre la lectura. Por tal razón, esta investigación aborda un proceso de intervención que emprende la enseñanza de la lectura y sus habilidades de comprensión como eje transversal a todas las áreas de conocimiento a partir de la inferencia enunciativa y la secuencia textual expositiva.

Es así, que se revisaron algunas pruebas institucionales (Anexo 1) diseñadas para evaluar el desempeño de los estudiantes al finalizar cada período académico. En la

mayoría de estas evaluaciones es utilizada la estructura textual expositiva. A continuación, se muestra un ejemplo del área de ciencias naturales:


 COLEGIO "SAN FRANCISCO"
 INSTITUCIÓN EDUCATIVA DISTRICTAL
 JORNADA MAÑANA Y TARDE
 "Un proyecto de mejoramiento en la calidad de vida para la comunidad de Ciudad Bolívar"

EVALUACIÓN DE CIENCIAS NATURALES
GRADO TERCERO

C=2,0

NOMBRE Muxyhi Tatiana Invernado Soria CURSO 3o?

El papel de los microorganismos en la alimentación

Mucho antes de que se supiera que los microorganismos existían, éstos actuaban sobre los alimentos, en ocasiones mejorándolos o a veces, estropeándolos. Con el tiempo, las personas aprendieron a aprovechar la acción de los microorganismos para elaborar el queso y las cervezas, aunque desconocían que los microbios eran los responsables de las transformaciones que se producían.

Cuando se conoció la actividad de los microorganismos, se desarrollaron técnicas para aprovechar las características de aquellos que intervienen en la conservación y elaboración de alimentos y bebidas.

Con ayuda del documento anterior, contesta:

- ¿De qué formas intervienen los microorganismos en la alimentación?
causando enfermedades a la gente X
- ¿Qué aprendieron con el tiempo las personas a elaborar aprovechando la acción de los microorganismos?
El queso X y la alimentación X Cerveza
- ¿Qué sucedió cuando se conoció la actividad de los microorganismos en la alimentación? microorganismos en la alimentación X
- Completa cada oración, utilizando la palabra clave correspondiente.

Claves
Herbívoros, omnívoros, ovíparos, ovovivíparos, vivíparos


 COLEGIO "SAN FRANCISCO"
 INSTITUCIÓN EDUCATIVA DISTRICTAL
 JORNADA MAÑANA Y TARDE
 "Un proyecto de mejoramiento en la calidad de vida para la comunidad de Ciudad Bolívar"

- Los ovíparos X son los animales que se alimentan de plantas.
- Los vivíparos X son los animales que se alimentan tanto de vegetales como de otros animales.
- Los ovíparos X son los animales que se reproducen por medio de huevos.
- Los herbívoros X se desarrollan en el vientre materno.

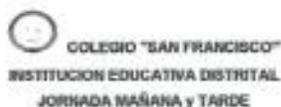
Conservación de los suelos

Para conservar los suelos fértiles es necesario tener en cuenta las siguientes recomendaciones:

- Reforestar, que consiste en plantar nuevos árboles una vez que se han talado o cortado otros, para evitar la erosión, es decir, el desgaste continuo del suelo.
- Evitar el pastoreo excesivo y la tala indiscriminada de los bosques.
- Evitar los monocultivos, es decir la siembra de las mismas especies.
- Fertilizar los suelos con abonos adecuados, para que recuperen los nutrientes absorbidos por las plantas.
- Evitar el uso indiscriminado de plaguicidas o cualquier otra sustancia química.
- Evitar las quemas como técnica de limpieza de un terreno.
- Reciclar la basura, volver a utilizar los desechos.

Imagen N° 1: Evaluación bimestral

El corpus analizado demuestra que en la mayoría de evaluaciones se tocan contenidos expositivos y la comprensión literal acerca del texto. Entonces, allí es donde los escolares presentan mayores dificultades para responder las preguntas y por obvias razones su rendimiento académico es bajo. Al mismo tiempo, en estas evaluaciones se evidencian preguntas inferenciales diseñadas para que los alumnos desarrollen este aspecto. Sin embargo, no se ha orientado previamente la resolución de manera adecuada a estas preguntas. Siguiendo con la misma evaluación, esta situación se puede notar en el siguiente fragmento:



"Un proyecto de mejoramiento en la calidad de vida para la comunidad de Ciudad Bolívar"

Teniendo en cuenta el texto sobre la conservación de los suelos señala con una **x** las acciones correctas para conservar nuestros recursos.

5. Para conservar los suelos debemos:

- ✓ Sembrar árboles donde no hay (✓)?
- ✓ Talar los bosques para cultivar (X)
- ✓ Evitar las quemadas (✓)?
- ✓ Evitar los monocultivos (✓)?

X Incompleto!

6. Para ayudar a conservar el agua debemos:

- Cuidar que no existan escapes en ninguna llave (✓)?
- Sembrar árboles en las orillas de los ríos (✓)?
- Botar basuras a los ríos (X)
- Lavar los pisos y los carros con agua recogida en un balde (✓)?

Incompleto!

Lee con atención el siguiente texto y contesta las preguntas de la 7 a la 10.

Algún mensaje nos quieren dar los directores de cine de las grandes compañías, ya que en los últimos años ha crecido el número de películas que manejan temas alusivos al fin del mundo, la destrucción total del planeta y la extinción de la raza humana, como consecuencia del calentamiento global, los cambios climáticos, la destrucción de la capa de ozono y otras situaciones que ponen en peligro nuestra existencia en este hermoso planeta.

Si nos apartamos por un momento de la realidad y analizamos con atención alguna de estas películas, en realidad un aumento de temperatura de la Tierra producido por lo que conocemos como efecto invernadero ocasionaría que los grandes bloques de hielo se derritieran, aumentarían los niveles de agua de los ríos, lagos, mares y océanos, con las consecuentes inundaciones.

Imagen N° 2: Evaluación Bimestral

El anterior ejemplo, prueba la imposibilidad del aprendiz para responder de manera inferencial las preguntas planteadas de acuerdo con el texto leído. Una de las hipótesis puede ser que faltan pautas didácticas por parte de la docente para preparar al infante de tal manera que sea capaz de leer, analizar y responder correctamente para incrementar la comprensión inferencial.

Se debe agregar que, en este ejercicio etnográfico, se aplicaron encuestas a los docentes del Ciclo I y II (Anexo 2) y a los alumnos de grado tercero (Anexo 3). Con relación a las encuestas realizadas a los docentes y con respecto a la pregunta: **¿Qué es la comprensión lectora?** en el siguiente cuadro se observan las voces de los docentes encuestados.

Tabla N° 3. **Encuesta a docentes**

Categoría	¿Qué es la comprensión lectora?
Docente 1	Es lo que el estudiante entiende de los textos.
Docente 2	Entender lo que dice el texto, dar cuenta de ello de manera clara.
Docente 3	Es la capacidad que tiene cada individuo para entender lo que lee y dar cuenta de ello.
Docente 4	Es la percepción que les queda a los estudiantes sobre el texto leído, analizado y aplicado al diario vivir.
Docente 5	Es dar razón por lo que se ha leído, poder argumentar e interpretar el mensaje o enseñanza de lo leído.
Docente 6	Es entender el tema sobre el cual habla el texto encontrando la idea principal.

Fuente: Elaboración propia.

En las respuestas anteriores se puede prestar atención que los docentes conciben la comprensión lectora como las actividades que de manera cotidiana realizan en el aula de clase. Al contrario, no consideran lo primordial de este aspecto en el proceso de interpretación de las obras utilizadas en el aula; la lectura y su interpretación no es concebida como una materia que debe ser enseñada a partir de habilidades y estrategias acertadas de comprensión lectora.

El siguiente esquema demuestra que la mayoría de los docentes encuestados, principalmente los de Ciclo I (grados primero y segundo) hace uso de libros que han sido empleados de manera recurrente y tradicional en la educación básica primaria y son los textos narrativos que incluyen los cuentos y las fábulas. De igual forma se advierte que se utilizan relatos informativos como el periódico y gráficos como la historieta.

Tabla N° 4. **Voces de los docentes Ciclo I**

Categoría	¿Con qué tipos de textos trabaja en las clases?
Docente 1	Cuentos, fábulas, narraciones, texto guía y literatura infantil
Docente 2	Cuentos, fábulas, historietas, frases célebres, entre otras.
Docente 3	Cuentos, guías, talleres.
Docente 4	Utilizo variedad de textos: narrativos, científicos, literarios de acuerdo al grado y tema.
Docente 5	Con cuentos, fábulas, textos cortos y sencillos que expliquen inventos, historias del pasado o lecturas del periódico como noticias, historias de la tv,
Docente 6	Con textos cortos como partes de cuentos, artículos del periódico, textos gráficos.

Fuente: Elaboración propia.

De otra parte, se encontró que los docentes de Ciclo II (grados tercero y cuarto) emplean contenidos explicativos, en general tomados de los libros didácticos o de enciclopedias o del mismo internet, sin embargo, no reconocen estrategias para que los aprendices los recuperen, los traduzcan y los empleen para mejorar sus aprendizajes con asuntos afines a las ciencias o disciplinas como las matemáticas o las ciencias naturales. El siguiente cuadro demuestra la síntesis de las respuestas entregadas por los docentes:

Tabla N° 5. **Voces de los docentes Ciclo II**

Categoría	¿Con qué tipos de textos trabaja en las clases?
Docente 1	Como docente de informática trabajo cada mes una lectura atendiendo al tópico generativo de cada ciclo. En ocasiones trabajo textos explicativos de superación personal con tercero y cuarto.
Docente 2	En grado tercero trabajo textos que explican, por ejemplo, el funcionamiento del aparato digestivo u otros que me sirvan en mi clase.
Docente 3	Textos sobre información de hábitos y valores.
Docente 4	Como los estudiantes ya leen mejor, utilizo textos que brinden buena información, que expliquen el tema.

Fuente: Elaboración propia.

Un aspecto relevante encontrado en estas revisiones fueron las afirmaciones de los docentes al momento de responder la pregunta sobre las estrategias utilizadas para desarrollar la comprensión lectora; ya que gran parte de ellos utiliza diferentes tácticas para conseguir que los escolares comprendan lo que leen. Sin embargo, y a pesar de dedicar tiempo a la lectura y de aplicar habilidades no son conscientes del uso de estas herramientas ni de la necesidad de enseñarlas asertivamente. Tampoco dan importancia a la mejora de estos procesos de aprendizaje en las diferentes áreas de conocimiento.

Tabla N° 6. **Sondeo a docentes**

Categoría	¿Cuál estrategia desarrolla mejor la comprensión lectora?
Docente 1	Las lecturas ilustradas, cortas, sencillas de fácil comprensión.
Docente 2	La lectura guiada, compartida y silenciosa.
Docente 3	Lectura en voz alta, inferencia y realización de un producto final.
Docente 4	Realizando lecturas de su agrado y utilizando recurso como la voz de manera didáctica para mantener la expectativa de todos.
Docente 5	Lectura silenciosa y enseguida guiada. Con ello el niño afianza lo que comprendió al inicio y afianza o refuerza con la guía del docente.
Docente 6	La manera como encariñamos y enamoramos a los niños por la lectura, el proceso de comprensión, creo yo, llega por añadidura.

Fuente: Elaboración propia.

Por otra parte, en relación con las encuestas aplicadas a los aprendices se estableció que para los alumnos no es claro qué significa comprender un texto. Consideran que la comprensión lectora se refiere a todos los temas que trabajan en todas las materias, o que son las actividades desarrolladas en el área de español, así sea en el cuaderno, en un libro o en la carpeta de comprensión lectora. Así lo indica el siguiente cuadro:

Tabla N° 7. **Encuesta a estudiantes**

Categoría	Para ti, ¿Qué es la comprensión lectora?
Estudiante 1	Leer y comprender las cosas que uno entiende en libros, textos y cuentos.
Estudiante 2	Algo chévere.
Estudiante 3	Aprender a leer.
Estudiante 4	Es como la materia de español.
Estudiante 5	Pues nosotros la comprensión de lectura que hacemos es leer un libro.

Fuente: Elaboración propia.

De igual manera, al momento de preguntarles si entienden lo que leen, la generalidad de estos respondió que sí, aunque no fueron muy claras y explícitas las respuestas cuando se solicitó dar argumentos del porqué lo entienden.

Tabla N° 8. **Voces de los estudiantes**

Categoría	¿Entiendes lo que lees?
Estudiante 1	Si Porque a mí en mi casa me ponen a leer y hacer una buena actividad y por eso entiendo lo leo.
Estudiante 2	Si Porque cuando lee un cuento uno se expresa acción, pesar, risa.
Estudiante 3	Si porque si uno lee uno entiende.
Estudiante 4	Si en los periódicos entiendo las noticias.
Estudiante 5	Si porque cuando leo voy cogiendo en la mente y mi mamá me pregunta si entiendo o no entiendo.

Fuente: Elaboración propia.

Después de observar las anteriores evidencias, se concluye que los estudiantes presentan falencias para:

- a) Identificar problemas relacionados con el lector (identificación de las siluetas, los propósitos, el plan, etc.).
- b) Reconocer las tipologías textuales.
- c) Descifrar el significado de palabras en contexto.
- d) Comprender una oración o descifrar las relaciones entre oraciones.
- e) Interpretar el modo como los párrafos se relacionan entre sí.
- f) Se percibe que estas dificultades se derivan de los problemas relacionados con las concepciones docentes y con las prácticas de enseñanza.

Dado que el texto expositivo es tan usado en el aula, es fundamental que en la didáctica se aborde de tal manera que contribuya a cualificar los procesos de comprensión lectora. Esta tipología textual por sus características estructurales permite ampliar los conocimientos de los aprendices sobre un determinado tema y debe ser leído de forma lenta y reflexiva, detenerse en cada párrafo, explorar los conocimientos previos para sacar el mayor provecho de este.

Atorresi & Zamudio (2014), precisan que la enseñanza de la explicación debe hacerse a través de los géneros discursivos o géneros textuales, enuncian que estos son instrumentos didácticos primordiales en la enseñanza de la lengua ya que reúnen varios elementos como la cohesión y el uso social del lenguaje que acceden a la construcción del documento. Por el contrario, en la escuela se parte de “tipos de textos” sin tener en cuenta la recepción, la producción y funcionalidad del sentido global de un escrito.

De cara a las respuestas de los infantes y los profesores en su insistencia con la narración se consultó el estudio SERCE (2009), encontrándose que la secuencia textual explicativa reviste enorme inconveniente para los escolares colombianos ya que por su carácter riguroso resulta difícil encontrar el porqué del tema objeto de estudio y porque puede ser que un determinado asunto contenga varias causas relacionadas entre sí acrecentando aún más la dificultad.

En este estudio, se logró observar que para los educandos es complicado comprender la casualidad de un fenómeno del cual se trate en el documento. Además, la diferenciación de la causa explicativa y la causa argumentativa, por estas razones a los sujetos sometidos a esta prueba se les presentó un texto explicativo con cuatro párrafos y dos problemas relacionados y no se evaluaron conocimientos científicos.

En primer lugar, la comprensión de la casualidad, según diferentes estudios, es difícil en esta etapa; también lo es la diferenciación de la causa explicativa (“el hierro se dilató al calor del fuego porque todos los metales se dilatan con el calor”) de la causa argumentativa o persuasiva, que trataremos en el próximo capítulo (quiero ir a la fiesta porque van todos mis amigos”). En segundo lugar, los países que decidieron evaluar conocimientos de las Ciencias Naturales acordaron hacerlo sólo en sexto grado. (Serce 2009, p. 73).

Los resultados arrojados por esta experiencia demuestran ausencias por parte de los alumnos en cuatro aspectos esenciales relacionados con la explicación los cuales son: identificar un problema y su solución, identificar la función de la analogía, identificar la función de la pregunta- problema y finalmente, identificar la intención. Ahora bien, como este estudio plantea una serie de estrategias de enseñanza para resarcir estas deficiencias y las cuales deben adoptarse en el aula de clase para mejorar los resultados de pruebas externas como son las citadas. Entre las sugerencias más relevantes se establecen:

- Ofrecer mayores oportunidades para el tratamiento de los textos explicativos en el aula.
- Fomentar el reconocimiento de la estructura explicativa causal, diferenciando la causa explicativa de la narrativa y de la argumentativa en cuanto a sus contenidos y funciones.
- Propiciar de manera sistemática el reconocimiento de la función de los recursos explicativos de equivalencia, que abundan en los textos científicos de divulgación y didácticos: las preguntas, las analogías, las aclaraciones, las definiciones, los ejemplos, las metáforas.
- Impulsar la comprensión de la diferencia entre las ideas propias, las preguntas propias y las necesidades de conocimiento propias, y las ideas, las explicaciones y los conocimientos que ofrece un autor en un texto explicativo. (Serce, 2009, p. 84).

En consecuencia, esta investigación busca allanar algunas de estas problemáticas y asume que la comprensión lectora es un proceso fundamental para disminuir las dificultades académicas que presentan los infantes. También, da prioridad al desarrollo de la comprensión con secuencia expositiva que con frecuencia son utilizados en el aula. A este propósito, asume que desde la perspectiva discursiva- interactiva se pueden plantear estrategias cognitivas y metacognitivas encaminadas al desarrollo de habilidades que deben enseñarse antes, durante y después del proceso lector como la ha planteado Solé (1998):

Para leer es necesario dominar las habilidades de descodificación y aprender las distintas estrategias que harán posible su comprensión. Se asume, además, que el lector es un procesador activo del texto, y que la lectura es un proceso constante de emisión y de verificación de hipótesis conducentes a la construcción de la comprensión del texto, y de control de esta comprensión, de comprobación de que la comprensión tiene lugar. (p. 20).

De esta manera, se espera que el docente contribuya de manera significativa al proceso de la comprensión lectora y en especial, al desarrollo de la inferencia enunciativa como un primer paso; al plantear estrategias didácticas que permitan enseñar las habilidades y competencias para formar a los alumnos como lectores y productores competentes capaces de enfrentarse a cualquier discurso y al mismo tiempo, contribuir a disminuir las problemáticas evidenciadas en la institución educativa distrital intervenida.

Una vez adelantadas las premisas empíricas propias del colegio en referencia y de haber rastreado los antecedentes investigativos, se proponen las siguientes preguntas y objetivos de investigación:

1.4. Preguntas de investigación

Pregunta

¿Cómo potenciar la comprensión del texto expositivo a través de la inferencia enunciativa en los estudiantes de grado tercero del Colegio San Francisco I.E.D.?

Subpreguntas

- ¿Qué perspectiva teórica establece la comprensión del texto expositivo a través de la inferencia enunciativa?
- ¿Qué estrategias cognitivas y metacognitivas favorecen la comprensión del texto expositivo?
- ¿Qué propuesta didáctica permite el desarrollo de la comprensión del texto expositivo?

1 5. Objetivos de la investigación

Objetivo General

Potenciar la comprensión del texto expositivo a través de la inferencia enunciativa en los estudiantes de grado tercero del Colegio San Francisco I.E.D.

Objetivos Específicos

- Establecer las características teóricas para la comprensión del texto expositivo a través de la inferencia enunciativa.
- Orientar el uso de estrategias cognitivas y metacognitivas que posibiliten la comprensión del texto expositivo.
- Diseñar e implementar secuencias didácticas para el desarrollo de la comprensión del texto expositivo.

1.6. Justificación del problema

El problema de la comprensión lectora es un tema relevante cuando los profesores proyectan enseñar a leer y a desarrollar posturas críticas. Sin embargo, la didáctica planteada en este aspecto no ha sido la adecuada y prueba de esto han sido las recurrentes dificultades que presentan los aprendices en toda la vida escolar incluyendo el nivel universitario.

Para resarcir una parte de estas deficiencias, es necesario plantear alternativas de solución desde la educación básica primaria. Es así, como la presente propuesta investigativa busca promover el desarrollo de la comprensión textual expositiva a través de la inferencia enunciativa, ubicada en el primer nivel de la inferencia textual como base de aprendizajes posteriores.

De esta manera, al enseñar estrategias de comprensión del texto expositivo se descubrirá cuáles son las más indicadas para los escolares de grado tercero y así se podrá diseñar una propuesta didáctica que replantee las prácticas pedagógicas. Este último objetivo sería el ideal para contrarrestar las problemáticas que han sido evidenciadas en el entorno escolar a través de la observación y la LEC realizadas anteriormente.

2. Referentes teóricos

En este capítulo se señalan los principales aportes teóricos de acuerdo con las categorías que orientarán el desarrollo de la investigación y las cuales permiten ubicar teóricamente la comprensión textual expositiva y la inferencia enunciativa. Se realiza una reflexión teórica en tres aspectos relevantes: el plano disciplinar, el plano pedagógico y el plano didáctico.

2.1. Diferentes miradas a la lectura

Al asumir la cualificación de habilidades para la comprensión, interpretación y comprensión del texto expositivo desde la perspectiva discursiva - interactiva es necesario reconocer las concepciones sobre la lectura desarrolladas por la lingüística, psicolingüística y psico-socio lingüística.

Dubois (1991) precisa tres concepciones teóricas sobre la lectura y las ubica en la segunda mitad del siglo XX. La primera, la lingüística, considera la lectura como un conjunto de habilidades o como transmisión de información. La segunda concepción, observa que la lectura es el producto de la interacción entre pensamiento y lenguaje y la tercera entiende la lectura como un medio de intercambio entre el lector y el relato, estas dos últimas concepciones se derivan de la psicolingüística.

En relación con la primera concepción, la lectura como un conjunto de habilidades o transmisión de información, Milaret (1972) sostiene que el lector debe utilizar sus destrezas y conocimientos lingüísticos para descubrir el significado textual a través de la decodificación de las letras y las palabras. “Saber leer es ser capaz de transformar un mensaje escrito en un mensaje...Siguiendo ciertas leyes muy concretas. Es comprender el contenido de un mensaje escrito; es ser capaz de juzgar y apreciar el valor estético...” (p. 27). Es decir, la lectura como conjunto de habilidades, le dio relevancia a la adquisición del código y a la decodificación de letras de manera memorística y no como proceso de aprendizaje ni como oportunidad de instaurar un nexo entre quien lee y quien escribe.

La segunda concepción, o lectura interactiva, establece la relación entre pensamiento y lenguaje. Es así, como la psicolingüística comienza a reconocer que

existe una relación de intercambio entre el contenido y el lector, quien debe descubrir e interpretar sus significados. El pionero de estos postulados fue Goodman (1982), (tomado de Ferreiro, 1990) quien consideró que la lectura “es un proceso en el cual el pensamiento y el lenguaje están involucrados en continuas *trans-acciones* cuando el lector trata de obtener sentido a partir del texto impreso.” (p. 13).

Desde esta concepción, se estima que la comprensión lectora se produce cuando el lector junto con sus saberes anteriores realiza una interacción con el documento y constantemente hace hipótesis e inferencias sobre el contenido, suposiciones que debe verificar si son ciertas o no a medida que avanza en la lectura. De esta manera se da el proceso de comprensión el cual es fundamental en el desarrollo de formación de lectores competentes.

Cabe destacar que el Ministerio de Educación Nacional, en los Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana (MEN 1998) reconoce la concepción psicolingüística y afirma que

Leer es un proceso de construcción de significados a partir de la interacción entre el texto, el contexto y el lector. El significado, a diferencia de lo que sostenía el modelo perceptivo motriz de la lectura, no está sólo en el texto, tampoco en el contexto ni en el lector, sino en la interacción de los tres factores, que son los que juntos, determinan la comprensión. (p.47).

Sin embargo, esta política pública es desconocida en algunas instituciones escolares y se siguen repitiendo los mismos modelos y prácticas tradicionales.

Y la tercera concepción observa la lectura como un proceso transaccional. Esta premisa fue desarrollada por Rosenblatt (1996) quien utiliza el término “transacción” para señalar la doble relación que se genera de manera recíproca entre el lector y el relato. Con respecto a lo anterior, afirma:

Mi punto de vista del proceso de lectura como transaccional afirma que la obra literaria ocurre en la relación recíproca entre el lector y el texto. Llamo a esta relación una transacción a fin de enfatizar el circuito dinámico, fluido, el proceso recíproco en el tiempo, la interfusión del lector y el texto en una síntesis única que constituye el significado ya se trate de un informe científico o de un "poema" (p. 67).

De ahí, que leer se considere un procedimiento de interacción compleja que es utilizado solamente para conseguir y adquirir información. Rosenblat (1996) lo observa como un “acto de razonamiento lógico” que orienta a fabricar el propio análisis de una comunicación escrita. Por tal razón, en el aula de clase este “acto” se constituye como un aspecto fundamental no sólo para el trabajo docente sino, también para el trabajo con los educandos.

Por su parte, Smith (1984), fue uno de los primeros en considerar la importancia de la comprensión lectora y en destacar el carácter interactivo del proceso de la lectura al afirmar que "en la lectura interactúa la información no visual que posee el lector con la información visual que provee el texto" (p. 11). En otras palabras, el desarrollo de la comprensión se produce cuando el lector construye una interpretación en su interacción con el documento al establecer una relación entre lo que le presenta el autor y los conocimientos que él posee, es decir, su bagaje cultural y sus experiencias.

De acuerdo con Solé (1998) “comprender un texto, poder interpretarlo y utilizarlo es una condición indispensable no sólo para superar con éxito la escolaridad obligatoria, sino para desenvolverse en la vida cotidiana en las sociedades letradas”. (p. 27). Adquirir esta habilidad permite afrontar no sólo el espacio académico, sino también el social y el cotidiano al que el colegial se expone constantemente.

Solé (1998) plantea que el proceso de la lectura es un acto individual, inconsciente, que se comprueba hasta que las predicciones se esclarecen; esto es, hasta que el lector verifica que en el documento están las hipótesis planteadas. De esta manera, se asegura que el lector ha comprendido el relato ya que logra construir ideas del contenido al extraer lo que le interesa. Este proceso es realizado por el lector a medida que avanza o retrocede en la lectura porque le permite reflexionar y conectar la nueva información con los conocimientos previos que posee.

Es preciso mencionar que Solé (1998) propone tres fases: antes de la lectura, durante la lectura y después de la lectura. El lector hace uso de estas destrezas para definir los objetivos que persigue al leer, tener claro para qué va a leer, además de activar su conocimiento previo y reflexionar qué sabe acerca del texto, expresar hipótesis y elaborar predicciones sobre qué trata según la estructura de este.

Leer es un proceso de interacción entre el lector y el texto, proceso mediante el cual el primero intenta satisfacer (obtener una información pertinente para) los objetivos que guían a su lectura. Esta afirmación...implica que siempre debe existir un objetivo que guíe la lectura, o dicho de otra forma, que siempre leemos para algo, para alcanzar una finalidad. (p. 17).

Si se aceptan las directrices institucionales públicas, estos postulados deberían establecerse como objetivos para la enseñanza y el aprendizaje de la lectura en básica primaria para efectuar su posterior comprensión.

2.2. Las inferencias como base de la comprensión

La mayoría de los investigadores coinciden que un aspecto fundamental en el proceso de la comprensión lectora es la realización de inferencias, según Anderson y Pearson, (1984) las inferencias son la base de la comprensión lectora. De acuerdo con Cassany, Luna & Sanz (2002), la inferencia “es la habilidad de comprender algún aspecto determinado del texto a partir del significado del resto. Consiste en superar lagunas que por causas diversas aparecen en el proceso de construcción de la comprensión” (p.218). Esto ocurre por distintas razones: porque el lector ignora el significado de una palabra, porque el autor no lo presenta explícitamente, porque el manuscrito tiene errores tipográficos, porque se ha extraviado una parte. Los lectores competentes aprovechan las pistas contextuales, la comprensión lograda y su conocimiento general para atribuir un significado coherente con la parte que desconoce.

Quizá es en este aspecto donde se encuentra la base para entender las dificultades que los alumnos presentan cuando intentan comprender e interpretar cualquier tipo de discurso. En otras palabras, si el docente desconoce la relevancia del proceso de la comprensión lectora y la complejidad de esta, es imposible que enseñe las destrezas apropiadas para que los colegiales entiendan cualquier publicación.

Otro aspecto importante en el proceso de comprensión es la formulación de hipótesis y la realización de predicciones. Leer es un proceso en el que continuamente se enuncian hipótesis y posteriormente se comprueba si la predicción que se ha hecho es acertada o no. Hacer predicciones es una de las estrategias más relevantes y difíciles de expresar. Es a través de su verificación que se construye la comprensión.

A su vez, Solé (1998) establece que las predicciones tratan de “establecer hipótesis ajustadas y razonables sobre lo que va a encontrarse en el texto, apoyándose en la interpretación que se va construyendo del texto, los conocimientos previos y la experiencia del lector” (p.121). Smith (1984), al respecto afirma: “La predicción consiste en formular preguntas; la comprensión en responder a esas preguntas” (p.109). Así pues, al leer y al observar el significado de un relato a través de las preguntas que se le hacen, se está realizando el proceso de comprensión.

Es así, que cuando un lector se enfrenta a un documento, teniendo en cuenta los elementos propios de la obra y los del entorno donde se encuentra, se movilizan los esquemas de conocimiento y de esta manera se anticipa de qué se va a tratar. Se formulan hipótesis y se realizan predicciones sobre el texto, es decir, interrogantes que encontrarán respuesta a medida que se avanza en la lectura.

2.3. La inferencia enunciativa desde la perspectiva discursiva interactiva

Martínez (1999) propone una pedagogía basada en la perspectiva discursiva-interactiva donde afirma que es necesario transformar la pedagogía e inscribirla en una pedagogía interactiva y una competencia discursiva.

La perspectiva discursiva e interactiva que propongo está centrada en la necesidad urgente de un proyecto educativo cuyo criterio de calidad y equidad esté basado en el desarrollo de una competencia discursiva relacional que posibilite, recordemos, el acceso a principios no sólo de apropiación sino también, más tarde, de generación de conocimientos, que permita además el acceso a la capacidad analítica de los diversos contextos, a la competencia en el reconocimiento de la diversidad discursiva y de las múltiples modalidades argumentativas (p. 19).

Un aspecto importante preciso de señalar, es que en un ambiente de cooperación entre los alumnos y el docente se posibilita la autoevaluación y la construcción crítica entre pares. Por tal razón, es valioso considerar la propuesta de intervención pedagógica que desde la perspectiva discursiva- interactiva propone Martínez (1999); ya que es necesario desarrollar en los estudiantes competencias críticas y analíticas enmarcadas en la competencia discursiva, entendida como la capacidad de comprender y producir discursos.

Es en y a través de los discursos que se construyen los nuevos espacios, los lugares comunes, las ideologías diversas y compartidas, los intereses diversos y comunes venidos de lugares lejanos, el encuentro de la palabra propia y la ajena (p. 35).

El programa de intervención pedagógica creado por Martínez (1999), pone de manifiesto los distintos tipos de inferencias que el lector puede realizar. La primera y a la cual se ciñe la presente investigación es la ***Inferencia Enunciativa***. Consiste en que el lector halle las distintas las relaciones discursivas planteadas por el autor; es decir, quién, a quién, por qué, para qué, dónde y cuándo es el propósito del texto leído. Si se aborda el lenguaje desde la perspectiva del discurso, se hace imprescindible hablar de las fuerzas enunciativas que aparecen en los discursos escritos las relaciones de fuerza enunciativa que en ellos se instauran y la manera como los sujetos discursivos se construye y se muestran a través de las diversas formas de manifestación que toma el discurso.

Para Martínez (2001), la situación de enunciación es un aspecto fundamental en el desarrollo de estrategias lectoras. Es así, como el primer paso para apoyar a los colegiales es mostrándoles que un manuscrito es interactivo, es decir, que es el producto de una determinada situación de comunicación en la cual se define el rol discursivo de quien ha transcrito el texto y el rol del lector. Además, considera que es indispensable ejercitar al estudiante para que ser capaz de identificar la situación de enunciación y así considerar los propósitos que el escritor se ha planteado en su comunicación; de esta manera, el alumno inicia su proceso de realizar inferencias en un primer momento.

Es necesario entrenar al estudiante en el reconocimiento de la situación de enunciación que subyace a los textos en el nivel de análisis, e igualmente partir siempre de una situación específica en el momento de la producción. Sólo de esta forma podría plantearse las mismas expectativas de las que parte un escritor al elaborar su texto. (p. 161).

Martínez (2001) ha propuesto un esquema utilizado para analizar la situación de enunciación donde se puede reconocer los tres elementos fundamentales de la situación de enunciación: el enunciador, el referido y el enunciatario. A continuación, se muestran en la siguiente imagen:

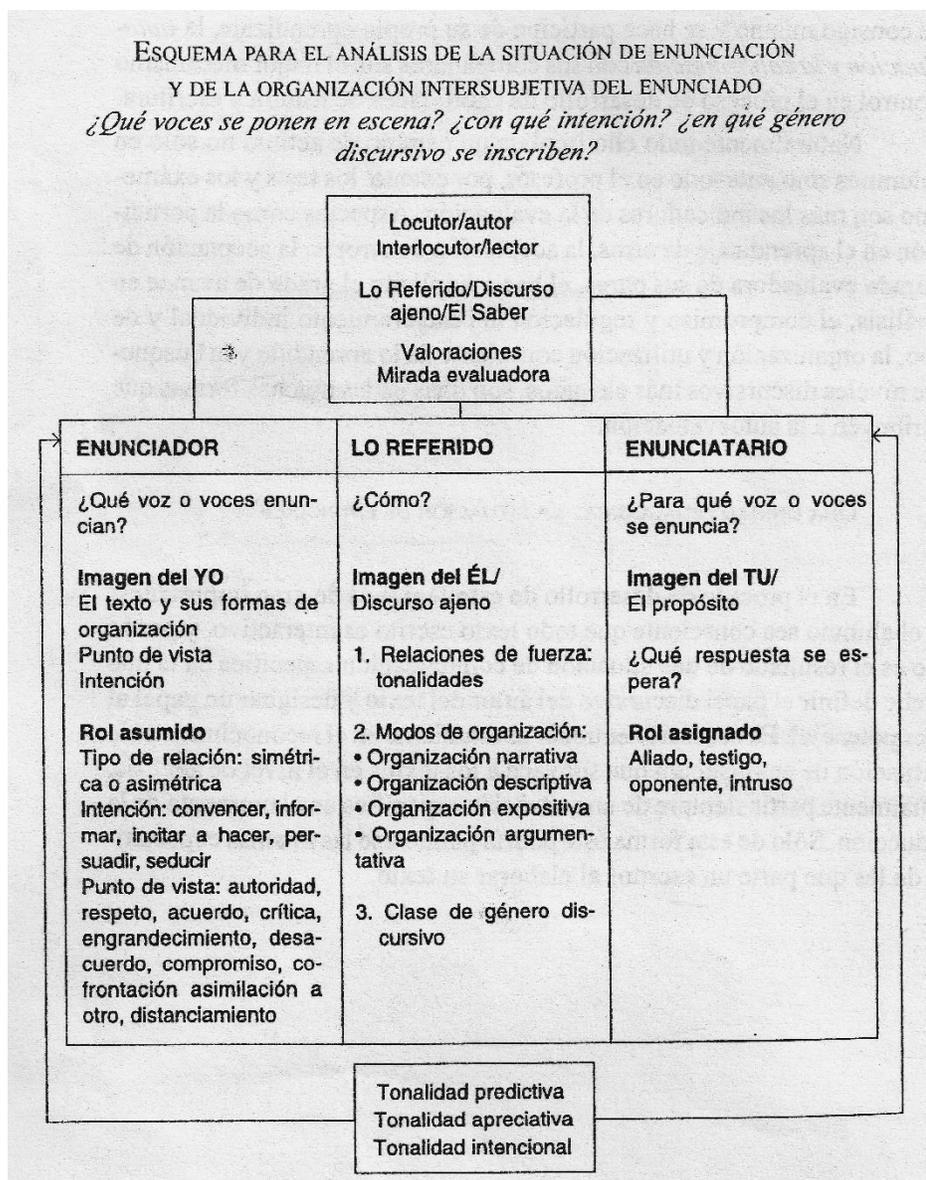


Figura 1: Esquema análisis situación de enunciación. Tomado de Martínez (2001, p.162).

2.4. Competencia discursiva y relacional

Según Martínez (1999), la perspectiva discursiva- interactiva del lenguaje que propone plantea necesario desarrollar una “competencia discursiva relacional” si se procura mejorar la calidad de la educación al trabajar en el nivel de los discursos como unidad de base para poner énfasis a los procesos de lectura y escritura. Al mismo tiempo, al desarrollar la capacidad de análisis de los discursos en diversos ambientes

se generaría una conciencia en los infantes del uso de estos discursos vinculados a los niveles del texto.

Después de haber analizado los planteamientos teóricos y metodológicos desde la perspectiva discursiva- interactiva, es necesario enunciar, como lo sugiere Martínez (1999) que el lenguaje como elemento esencial para producir discursos y este a su vez, situaciones de enunciación permite llegar a la comprensión textual tanto oral como escrita.

En este sentido, el presente trabajo de investigación parte de la perspectiva discursiva- interactiva y constituye una relación con el desarrollo del primer nivel textual: la inferencia enunciativa; ya que permite por un lado, dar relevancia a un referente teórico y por el otro, aportar al trabajo didáctico y pedagógico desarrollado en la educación básica primaria para prescindir definitivamente de las actuales prácticas en la enseñanza de la lectura y que conlleve directamente a la comprensión lectora.

Por dichas razones, al plantear y orientar la cualificación de la lectura en el ambiente escolar en relación con las problemáticas particulares que se abordan desde el aula, en especial a las falencias encontradas en la comprensión de lectura, se da relevancia al carácter social e interactivo de la investigación y al papel que desempeña el docente investigador como transformador de la práctica docente.

2.5. El texto expositivo

Según el diccionario ELE, el texto expositivo tiene el propósito de informar sobre cualquier tema de manera objetiva y siguiendo una estructura organizada. Es así, como se caracteriza sobre todo el discurso académico o ámbito escolar y este tipo de información puede estar sistematizada en libros, manuales, enciclopedias, etc.

Diversos autores han intentado clasificar la secuencia textual expositiva y han encontrado la relación que existe entre este y el documento informativo. Uno de estos autores es J.M. Adam (1985), quien expresa que las estructuras de un texto no son realmente puras, ya que se pueden encontrar estructuras que predominen más que la otra. Es así como llega a la conclusión que tanto en la comprensión como en la producción los esquemas secuenciales prototípicos son progresivamente adquiridos por los sujetos en el curso de su desarrollo cognitivo.

Adam (1985) examinó porqué los usuarios de una lengua saben y reconocen intuitivamente un relato como narrativo, argumentativo o descriptivo. En otras palabras, se pregunta por qué cualquier lector puede identificar en una novela, en un cuento, zonas descriptivas, conversacionales o puramente narrativas. Esto lo lleva a distinguir distintos planos de organización textual y la define como una estructura compuesta de secuencias.

Esta organización secuencial de la textualidad, la forma de caracterizar y de estructurar el contenido es lo que toma como base para la elaboración de las tipologías textuales. Se diferenciaron cinco tipos de secuencias textuales estas son: secuencia narrativa, descriptiva, argumentativa, explicativa y dialogada.

La hipótesis de Adam (1985) es que los tipos relativamente estables de enunciados y las regularidades composicionales a las que se refiere Bajtín son la base de las regularidades secuenciales. Las secuencias elementales parecen reducirse a ciertos tipos elementales de articulación de proposiciones. Por eso, la competencia textual implica descubrir los rasgos caracterizadores prototípicos. En el caso que nos ocupa, identificar los rasgos caracterizadores del texto expositivo para poder dar cuenta de sus formas estereotipadas, que implican un esquema global de conocimiento prototípico.

Asimismo, Adam (1992) planteó un esquema secuencial expositivo- explicativo cuyo propósito era hacer comprender al lector un tema determinado. La propuesta es la siguiente:

Fase de pregunta (Problema)	Fase resolutive (Resolución)	Fase de conclusión (Conclusión)
¿Por qué? ¿Cómo?	(Porque)	(Conclusión- evaluación)

Figura 2: Esquema Secuencial Expositivo- Explicativo. Tomado de Adam (1992, p.32).

Según este esquema, en la parte inicial se indica un objeto desconocido y complejo; las preguntas permiten establecer este objeto como objeto problemático el cual se remite a un esquema explicativo donde finalmente, este objeto se transforma en objeto explicado y comprendido.

Asimismo, según Atorresi & Zamudio (2000), señalan que las macroproposiciones de la secuencia explicativa prototípica son:

0. Macroproposición explicativa 0 (facultativa): descripción inicial destinada a introducir el tema o la cuestión problemática. Esquematización inicial.
1. Macroproposición explicativa 1: planteamiento del problema ¿por qué?, ¿cómo?. problema (pregunta).
2. Macroproposición explicativa 2: explicación o respuesta (porque...) Explicación (respuesta).
3. Macroproposición explicativa 3: conclusión- evaluación (p. 56).

En relación con las características textuales del texto expositivo - explicativo, Álvarez (1996) plantea que este tipo de manuscritos intenta informar, transmitir conocimientos y que al igual que otro mensaje se genera una situación de comunicación determinada. De igual manera, el contenido es organizado de acuerdo a un plan al hacer uso de marcas textuales a nivel macro como superestructural.

Se caracterizan, por tanto, estos textos por una voluntad de hacer comprender —y no solamente decir— determinados fenómenos; en otras palabras: buscan modificar un estado de conocimiento; consecuentemente, de manera más o menos explícita, suele aparecer una pregunta como punto de partida, que, a lo largo del texto, se irá resolviendo. No se trata, por consiguiente, de influir sobre el auditorio, sino que primordialmente se pretende transmitir datos, organizados, jerarquizados. Se persigue la objetividad, por encima de todo. (p.36).

2.6. Cognición, Metacognición y Lectura

El propósito al leer un texto expositivo es profundizar los saberes en los estudiantes sobre un determinado tema. Martínez (2002) y Solé (1998), reiteran la responsabilidad de los docentes al enseñar distintas estrategias esenciales para comprender.

Para Solé (1998), se hallan tres momentos fundamentales al momento de leer y son: **Antes de la lectura**, donde el lector plantea los propósitos de esta y lo que se espera encontrar; **durante la lectura**, es aquí donde se activan los conocimientos previos del lector y se encuentra el discurso del autor y finalmente, el tercer momento **después de la lectura**, donde se concluye la lectura al comprobar las hipótesis generadas en el momento anterior a través de releer y recapitular.

Es preciso mencionar que Solé considera que esta clasificación es simulada, ya que algunas habilidades pueden presentarse en más de un momento. Las siguientes son las estrategias propuestas por Solé (1998):

- Predicciones, hipótesis o anticipaciones del texto.
- Interrogar al texto.
- Verificación de las predicciones, hipótesis o anticipaciones planteadas.
- Clarificar las dudas sobre el contenido del texto.
- Recapitular.

Cabe anotar, que la enseñanza de estas destrezas fortalecerá el proceso de comprensión lectora y le permitirá al colegial hacer uso de estas en cualquier momento de su lectura y aplicarlas a cualquier tipología textual.

En el proceso de comprensión lectora, el lector hace uso de una serie de destrezas cognitivas y metacognitivas que le permiten entender el contenido del documento. Mientras que lo cognitivo se relaciona con los conocimientos propios, lo metacognitivo se refiere a la conciencia y control que se ejerce sobre estos. Burón (1996) afirma que “la metacognición es el uso de las operaciones mentales como son la percepción, atención, memorización, lectura, escritura, comprensión, etc.”. (p.11). Al mismo tiempo, plantea que al hacer referencia a estos procesos metacognitivos se hallan distintos matices los cuales explica de la siguiente manera:

- **La meta-atención:** es el conocimiento de los procesos implicados en la acción de atender: a qué hay que atender, qué hay que hacer mentalmente para atender, cómo se evitan las distracciones, etc.
- **La metamemoria:** es el conocimiento que tenemos de nuestra memoria: su capacidad, sus limitaciones, qué hay que hacer para memorizar y recordar, cómo se controla el olvido, etc.
- **La metalectura:** es el conocimiento que tenemos sobre la lectura y de las operaciones mentales implicadas en la misma, para qué se lee, qué hay que hacer para leer, qué impide leer bien, qué diferencias hay entre unos textos y otros, etc.
- **La metaescritura:** es el conjunto de conocimientos que tenemos sobre la escritura y la regulación de las operaciones implicadas en la comunicación escrita.
- **La metacomprensión:** es el conocimiento de la propia comprensión y de los procesos mentales necesarios para conseguirla: qué es comprender, hasta qué punto comprendemos, qué hay que hacer y cómo para comprender, en qué se diferencia comprender de otras actividades.

- **La metaignorancia:** [...] lo he usado, para referirme a la ignorancia de la propia ignorancia. Soy consciente de que ésta es una denominación imprecisa, pero creo que expresa bastante bien una realidad más común de lo que sería deseable. (p. 11- 14.)

Según Burón los anteriores aspectos han sido tratados en el ámbito escolar como esenciales en el aprendizaje. Este autor considera que la metacognición incluye y concibe todo el grupo de “metas” enunciadas anteriormente. La metacognición puede apoyar los procesos de enseñanza si se realiza de manera consciente en este caso la lectura.

Por su parte, autoras como López & Arciniegas (2004) consideran que los docentes desempeñan un rol fundamental en cuanto al proceso de enseñanza y aprendizaje desde una orientación constructivista, ya que se debe buscar que los estudiantes logren cambios y avances cognitivos con ayuda de actividades contextualizadas y a través del uso de destrezas. Sin embargo, plantean que no es necesario listar una serie de estrategias a utilizar, basta únicamente con lograr que los aprendices establezcan los propósitos de la lectura y activen sus conocimientos previos en cada situación de lectura con la orientación docente:

Por otra parte, no se puede lograr que los estudiantes asuman sus propios procesos con el solo hecho de pedirles que utilicen estrategias, sino, más bien, de enseñarles cómo usarlas, partiendo de una explicación clara, precisa, y completa de lo que son y mostrándoles su uso adecuado, haciendo claridad sobre qué circunstancias y por qué razones su uso es pertinente. (p. 121).

Una vez más se evidencia el papel del docente como actor fundamental de estos procesos, ya que si se quiere lograr apropiarse en los estudiantes los conocimientos que requieren en relación con la comprensión lectora corresponde al profesor centrar su interés en las particularidades del contexto educativo y de las situaciones de lectura en particular.

2.7. Enseñar para comprender

La institución educativa distrital donde se llevó a cabo el presente trabajo de investigación, proyecta desarrollar en los escolares las habilidades comunicativas para

fortalecer competencias y procesos. Leer, escribir y hablar para comprender el mundo, es la propuesta fundamental del quehacer pedagógico. El plan de estudios orienta el aprendizaje de los colegiales a partir de competencias y procesos, fortalece los aspectos comprensivos y comunicativos de la lengua escrita y oral, recuperando sus funciones sociales y culturales, brindándoles herramientas para ser competentes en su entorno. (PEI, 2014, p.18). Con respecto a las competencias generales del lenguaje, la institución apuesta por un aprendizaje basado en la comprensión. Es así como ha adoptado el modelo pedagógico Enseñanza para la Comprensión.

La enseñanza para la comprensión involucra a los educandos en los desempeños de comprensión, para cuyo efecto es necesario responder a algunos interrogantes. Las preguntas clave definen qué contenidos deben comprender al plantear temas relevantes y pertinentes a través de tópicos generativos. Además, motiva el aprendizaje ya que los alumnos aplican, amplían y sintetizan lo que saben. Asimismo, las evaluaciones realizadas de manera permanente se encuentran directamente vinculadas con las metas de comprensión.

Stone (1999) plantea que Comprender es “la habilidad de pensar y actuar con flexibilidad a partir de lo que uno sabe.” (p.4). Esta autora considera que comprender es un desempeño que se posee más que la capacidad de realización. Es así, como en la institución educativa este aspecto es primordial en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Con base en el modelo pedagógico de Enseñanza para la comprensión (EPC), en el colegio San Francisco se proponen dos objetivos:

- Primero, proporcionar una educación que forme jóvenes que mejoren la sociedad, en el que las instituciones educativas se convierten en un puente entre el mundo real y la transformación en busca del bien común. De esta manera la propuesta trata de formar personas en una relación dialéctica entre la teoría y la práctica, que luchen por las injusticias sociales y por construir un proyecto de vida que tenga en cuenta el entorno social y su comunidad.
- El segundo objetivo es que el estudiante realmente alcance la comprensión de los temas que el docente procura enseñarle, así mismo entendemos por este la

habilidad de pensar y actuar con flexibilidad a partir de lo que se sabe. (Plan de Estudios Lengua Castellana, 2013, p. 5).

Así, se aspira garantizar la comprensión de los estudiantes de todos los temas que abarca el plan de estudios en todas las asignaturas. Siguiendo a Stone (1999), un desempeño flexible indica la existencia de la comprensión, para ella es razonable pensar la comprensión como la capacidad de desempeño:

Comprender un tópico quiere decir ni más ni menos que ser capaz de desempeñarse flexiblemente en relación con el tópico: explicar, justificar, extrapolar, vincular y aplicar de maneras que van más allá del conocimiento y la habilidad rutinaria. Comprender es cuestión de ser capaz de pensar y actuar con flexibilidad a partir de lo que uno sabe. La capacidad del desempeño flexible es la comprensión. (p. 5).

El siguiente esquema presenta de manera general, la estructura del modelo pedagógico trabajo a nivel institucional en el colegio San Francisco, en él se muestra las metas de comprensión que el estudiante debe alcanzar cada período académico; los hilos conductores los cuales orientan el desarrollo de las metas y el tópico generativo o tema como pretexto organizacional que permitirá obtener los objetivos. Igualmente, se observa que los desempeños de comprensión se disponen en tres momentos o fases fundamentales los cuales son: exploración, investigación guiada y proyecto síntesis. Finalmente, se evidencian los criterios de evaluación pertenecientes a cada fase de los desempeños de comprensión. Este es un ejemplo del plan de estudios de lectoescritura del proceso comunicativo desde el modelo pedagógico EPC (enseñanza para la comprensión).

PROCESO: Comunicativo
 CICLO: II GRADO: TERCERO ASIGNATURA: Lectoescritura TRIMESTRE: Segundo
 DOCENTE (S): Jenny Chagüendo
 HILO CONDUCTOR (ANUAL): Comprensión, análisis e interpretación de diversos tipos de textos, tanto orales como escritos, desarrollando las competencias comunicativas.
 HILO CONDUCTOR DEL CICLO: El estudiante comprenderá que las habilidades comunicativas le permiten interactuar en situaciones cotidianas y vivir en sociedad.
 TOPICO GENERATIVO: Herramientas para mejorar mi calidad de vida.
 TOPICO DEL CICLO: Para ser feliz y comunicarme con mi entorno, leo, escribo y comprendo.

METAS DE COMPRESION	
1. El estudiante desarrollará comprensión en el uso de los signos de puntuación para utilizarlos en los textos que produce.	2. El estudiante comprenderá la lectura en voz alta de textos informativos para el manejo adecuado de los diferentes matices de la voz.
DESEMPEÑOS DE COMPRESION	
EXPLORACION	<ul style="list-style-type: none"> Identifica la coma, el punto seguido y el punto aparte como signos de puntuación. Reconoce las características de un texto informativo. Reconoce los pasos para elaborar un texto informativo y los usa en su realización.
INVESTIGACION GUIADA	<ul style="list-style-type: none"> Realiza un esquema para organizar la información que presenta un texto. Utiliza los signos de puntuación en sus escritos. Realiza lectura comprensiva e interpretativa de un texto informativo.
PROYECTO DE SINTESIS	<ul style="list-style-type: none"> Realiza y presenta las tareas y trabajos propuestos. Trabaja en las labores asignadas en clase. Produce un texto escrito con coherencia y cohesión. Lee textos informativos con entonación adecuada y haciendo uso de los signos de puntuación. Elabora hipótesis predictivas sobre el contenido de los textos.
Desarrollar habilidades de tipo ortográfico y de comprensión para hacer uso de los conocimientos adquiridos en las actividades relacionadas con la exposición oral y la expresión escrita con el tema "vida de los animales".	<ul style="list-style-type: none"> Autoevaluación Coevaluación
HABILIDADES/COMPETENCIAS:	

Figura 3. Modelo EPC de lectoescritura. Tomado del plan de estudios Colegio San Francisco. (2013. p.44).

2.8. La secuencia didáctica como estrategia enseñanza- aprendizaje

Así pues, para llevar a cabo los objetivos, este proyecto de investigación prueba implementar tres secuencias didácticas basadas en los planteamientos de Camps (2006) quien afirma que esta "está constituida por un conjunto de tareas diversas, pero todas ellas relacionadas con un objetivo global que les dará sentido". (p. 3). De ahí que, las actividades desarrolladas deberán ir encaminadas a cumplir el fin establecido, en este caso, el desarrollo de la inferencia enunciativa a través de la secuencia textual expositiva.

Ciertamente, como lo plantean Camps & Zayas (2006), las secuencias didácticas pueden desarrollar dos tipos de actividades: las actividades encaminadas hacia la investigación, las cuales permiten descubrir el funcionamiento de la lengua en alguno de sus aspectos, en este caso la comprensión de textos. Y las actividades de aprendizaje, las cuales permiten la enseñanza de contenidos gramaticales y que están

disponibles para la realización de otro tipo de tareas tanto comunicativas como gramaticales.

Por consiguiente, la presente propuesta de investigación, propende por la mejora de aprendizajes en relación con la comprensión lectora, enmarcada en situaciones interactivas distintas que posibilitan la intervención y la mediación del docente. Por tal razón, las secuencias didácticas establecidas se enmarcaron en tres fases o momentos necesarios para su total desarrollo:

- **La preparación o planificación:** es la primera etapa del trabajo conjunto entre infantes y docente en torno a la planeación de los aprendizajes esperados, de esta manera, se plantean las tácticas más adecuadas. En esta fase se realiza la organización de las actividades que permiten lograr los objetivos esperados.
- **La ejecución o realización:** es la fase donde se formalizan las acciones propuestas y se evidencia si la intervención se desarrolla de manera adecuada y pertinente. Es la etapa donde se redireccionan las actividades en pro de lograr siempre las metas propuestas al inicio.
- **La evaluación o revisión:** es la fase que posibilita reconocer los aprendizajes esperados por los alumnos y la apropiación de los conocimientos nuevos. Además, se realiza la reflexión y se propicia el establecimiento de las fortalezas y aspectos a mejorar en el proceso de enseñanza - aprendizaje.

3. Referentes metodológicos

El presente capítulo expone el diseño metodológico utilizado para dar solución al problema de investigación resultado de la lectura etnográfica realizada a un grupo de estudiantes de grado 3° de un colegio público de la localidad de Ciudad Bolívar. Las evidencias permitieron establecer la dificultad que presentan los alumnos al momento de comprender un texto expositivo y la necesidad de plantear un proyecto de reflexión y de acción encaminado a resarcir dichas falencias. Para lograr resolver esta problemática, es indispensable no sólo basarse en aspectos disciplinares, pedagógicos y didácticos, sino también metodológicos. Por tal razón, si se desea resolver la pregunta de investigación, se debe tomar una postura para la intervención y análisis de los resultados obtenidos y seguir una ruta que indique que se va avanzado por buen camino en pos de los objetivos investigativos establecidos en el primer capítulo.

El enfoque establecido para la investigación es el cualitativo, dado que este posibilita una mejor y mayor comprensión de los acontecimientos ocurridos en un ambiente natural poblado por niños y docentes como el previsto: este enfoque permite proyectar transformaciones en el horizonte de la investigación acción (IA). De otra parte, la investigación asociada a las prácticas pedagógicas y a la reflexión docente guarda estrecha relación con la investigación cualitativa en tanto que mediante estas se pueden impulsar procesos de reflexión y transformación en un asunto vital como la lectura comprensiva: comprensión es sinónimo de reflexión la cual pasa por la posibilidad de leer con profundidad y en relación con el contexto.

Asimismo, su enfoque se articula con el paradigma hermenéutico interpretativo, el cual se basa en la interpretación y comprensión de un fenómeno y del entorno de sus participantes. El propósito básico de la hermenéutica es la interpretación de textos, especialmente sagrados y filosóficos, ha venido desplegándose hacia posibilidades pedagógicas y didácticas en el aula. Desentrañar, explorar, dilucidar son sinónimos de interpretar lo cual guarda relación con la comprensión de diversos documentos como los argumentativos, descriptivos, narrativos y los expositivos que por lo general guardan información implícita o encubierta que no se visualiza en la primera lectura.

Esta idea centraliza el interés de este proyecto que pone sus ojos en este paradigma tan afín al trabajo de lectura.

En ese sentido, Gurdián–Fernández reitera que “un paradigma es un modelo para situarse ante la realidad, para interpretarla y para darle solución a los problemas que en ella se presentan”. (2007, p. 60). De esta manera, el investigador se hace partícipe de las acciones que conllevan a la solución de las problemáticas evidenciadas. Un lector experto se convierte en una suerte de hermeneuta capaz de interpretar el propósito de un texto que a veces esconde sus mensajes o confunde al lector inexperto.

Ahora bien, el diseño planteado fue la investigación acción, en el cual se logró identificar la problemática en una determinada situación en este caso, el aula de clase y permitió la innovación y la transformación de la práctica pedagógica. Es caracterizado por ser un proceso que como señalan Kemmis & MacTaggart (1988); es construido desde y para la práctica para lo cual, proyecta comprender y mejorar las experiencias propias de los sujetos participantes.

Kemmis & MacTaggart (1988); han descrito ampliamente las principales características de la Investigación – Acción como forma de investigación social. Entre las más destacadas se encuentran:

- Tiene una característica participativa, ya que sus participantes trabajan en procura de mejorar sus propias prácticas.
- Es colaborativa, ya que los sujetos participantes trabajan de forma cooperativa.
- Se desarrolla a través de varias fases: planificación, acción, observación y reflexión. Esto significa que es introspectiva, se desenvuelve en forma de espiral.
- Los sujetos que participan en el proceso de ejecución de esta práctica son conscientes de su formación, es decir, se convierten en personas autocríticas.
- El proceso de aprendizaje es sistemático, ya que está orientado hacia la acción (praxis).
- Es necesario registrar, recoger y analizar sobre las propias prácticas

pedagógicas, al tiempo que permite reflexionar sobre estas.

- Permite teorizar la práctica y encontrar análisis críticos sobre el contexto donde se ha desarrollado.
- Genera cambios progresivos.

Para estos autores, la investigación – acción aspira mejorar la educación a partir de los cambios generados en las prácticas y aprender de estos cambios. Es así, como consideran que este diseño metodológico permite cuestionar y reconstruir las prácticas sociales.

Tal y como se plantea, el docente como actor fundamental de la enseñanza va elaborando, a partir de la reflexión en la acción cotidiana su saber pedagógico. En otras palabras, los docentes asumen la tarea de reflexionar sobre su propia práctica para transformarla y evidenciar los cambios para elaborar un conocimiento pedagógico adecuado.

Como en la escuela se genera conocimiento sobre la realidad individual y colectiva, se requiere la participación plena para la creación de conocimientos sociales y personales. Este conocimiento se construye a través de la reflexión sobre la acción de las personas y comunidades. Como consecuencia de este posicionamiento, el resultado de todos estos métodos es un cambio en la experiencia vivida de los que se implican en el proceso de investigación y la producción de un saber pedagógico desde la reflexión.

Herrera (2010), considera los referentes epistemológicos para la comprensión de la pedagogía y la educación como objetos de estudio científico y establece que “desde el enfoque hermenéutico, la comprensión de un fenómeno social, en tanto objeto de indagación, se hace indisociable de la historia de las interpretaciones mediante las cuales ha sido abordado” (p. 56). Esto es, la interpretación de un fenómeno social está abierta a múltiples comprensiones, su significado siempre está en un proceso de construcción progresiva. Desde el enfoque crítico, se establece la relación en los procesos de indagación empírica con una intención política de transformación de las condiciones sociales.

En atención a que la hermenéutica es un paradigma interpretativo de corte cualitativo estas conversan con la didáctica y facilita la comprensión de textos como los

expositivos que a su vez encubren información para un lector inexperto. Como se advirtió en los capítulos anteriores la propuesta de intervención pedagógica provisto por Martínez (1999), muestra los distintos tipos de inferencias que el lector puede realizar. Así, esta investigación pretende resolver el problema de comprensión de textos expositivos a partir de la *Inferencia Enunciativa*; con lo que se espera en que el estudiante descubra las relaciones discursivas propuestas por el autor del texto (Martínez, 2005).

La presente investigación proyecta potenciar la comprensión del texto expositivo a través de la inferencia enunciativa en los escolares de grado tercero. De esta manera, propone establecer los principales componentes teóricos desde la perspectiva discursiva- interactiva de la lectura para la comprensión del texto expositivo. Más aún, favorecer situaciones pedagógicas y didácticas que posibiliten dichos procesos y generar una reflexión crítica sobre la propia práctica pedagógica la cual generó cambios positivos y una verdadera transformación a través de diferentes planteamientos teóricos.

De esta manera, en la situación de comunicación se establecen distintos discursos que escenifican y permiten la construcción de los sujetos discursivos y de las situaciones de enunciación en donde se ubican la lectura y la escritura. De esta manera, si se trabaja en el aula este aspecto, los educandos podrían desarrollar habilidades adecuadas para afrontar un texto. Precisamente, uno de los propósitos de este trabajo es enseñar a los estudiantes estrategias de comprensión lectora para enfrentarse a un texto expositivo. En el siguiente cuadro se observa el programa de intervención pedagógica para el desarrollo de estrategias de comprensión y producción textual y las diferentes inferencias expuestas por Martínez además de las distintas relaciones de cada inferencia. Cabe anotar, que el presente trabajo asumirá el primer nivel de inferencia, es decir, la *Inferencia Enunciativa*.

LO QUE PUEDE HACER EL LECTOR	LO QUE APORTA EL TEXTO															
	RELACIONES DE SIGNIFICADO	NIVELES TEXTUALES														
Inferencias Enunciativas (Quién, a quién, por qué, para qué, dónde, cuándo)	Relaciones de fuerza entre enunciador enunciatario y referente	<p>Nivel Enunciativo</p>														
Inferencias Léxicas	Relaciones léxicas (cadenas semánticas)	<p>Nivel Microestructural</p>														
Inferencias Referenciales	Relaciones entre ideas viejas e ideas nuevas (progresión temática)															
Inferencias Macroestructurales	Relaciones macroestructurales (Selección y jerarquización de ideas)	<p>Nivel Macroestructural</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. ----- 2. ----- 3. ----- 														
Inferencias Lógicas	Relaciones lógicas entre las ideas	<p>Nivel Superestructural</p> <table border="1"> <thead> <tr> <th rowspan="2">Ideas</th> <th colspan="2">Causalidad</th> </tr> <tr> <th>Causa</th> <th>Efecto</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>1. -----</td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>2. -----</td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>3. -----</td> <td></td> <td></td> </tr> </tbody> </table>	Ideas	Causalidad		Causa	Efecto	1. -----			2. -----			3. -----		
Ideas	Causalidad															
	Causa	Efecto														
1. -----																
2. -----																
3. -----																
Inferencias Argumentativas	Relaciones argumentativas	<p>Nivel Arqumental</p> <p>Inducción – Deducción Razonamiento causal Razonamiento dialéctico</p>														

Figura 4. Programa de intervención pedagógica para el desarrollo de estrategias de comprensión. Tomado de Martínez (2002, p. 32)

Así que mediante los dispositivos metodológicos anteriormente expuestos se procura potenciar la comprensión de textos expositivos a través de la inferencia enunciativa. Como ya se dijo, la población está conformada por un grupo de estudiantes de grado tercero del IED San Francisco jornada tarde.

3.1. Etapas del diseño metodológico

En el diseño de la Investigación- Acción según Kemmis & MacTaggart (1988) y del presente trabajo se siguieron las siguientes etapas:

- **Identificación del problema:** teniendo en cuenta la LEC y el análisis realizado en el aula de clase, se identificó el problema que fue objeto de estudio con el fin de plantear soluciones adecuadas para superar las deficiencias encontradas. Es

así, como se realizó una exhaustiva observación en el aula, a los estudiantes en su contexto escolar, se revisaron documentos institucionales como el proyecto PILEO (2013), el Plan de Estudios de Lengua Castellana, (2013) las mallas curriculares desde preescolar hasta grado quinto. Además, se examinaron los documentos políticos, como los Lineamientos Curriculares en Lengua Castellana (1998), los Referentes para la Didáctica del Lenguaje en el Segundo Ciclo (2010) y algunos trabajos de investigaciones realizadas sobre la comprensión lectora, los cuales sirvieron de apoyo para la definición del problema.

- **Diagnóstico:** en esta etapa, se recogieron las evidencias que sustentaron la problemática encontrada para reflexionar sobre las acciones más pertinentes que deben llevarse a cabo.

En el campo etnográfico, se constató, que la enseñanza impartida a los aprendices sobre la comprensión lectora es responder cuestionarios después de haber realizado la lectura de un texto corto, especialmente en las evaluaciones de cada trimestre o en las lecturas propuestas por el proyecto PILEO. En las observaciones realizadas se pudo identificar la falta de herramientas cognitivas y metacognitivas para enfrentarse a un texto. La mayoría de ellos, no leen un texto de tipo expositivo de manera adecuada. No hay un uso de estrategias lectoras que permitan abordar el texto de manera que se logre la comprensión.

En las encuestas aplicadas a las docentes, se distinguió que en la mayoría de las clases de español o en algunos casos al iniciar la jornada, se dedica tiempo para hacer una lectura con diferentes propósitos: formar en hábitos y valores, reforzar temas vistos, afianzar la comprensión lectora o lecturas que permiten la reflexión en los estudiantes. Los tipos de texto utilizados por las docentes son narrativos, informativos, científicos o literarios entre los que se encuentran: los cuentos, las fábulas, las historietas, frases célebres, noticias, textos gráficos. Igualmente, se manifiesta en algunos casos, el uso de estrategias didácticas antes, durante y después de la lectura.

En las encuestas aplicadas a los estudiantes es notorio el gusto por leer diferentes tipos de texto, no sólo los académicos y en las clases de español. Sin embargo, la preferencia está orientada hacia los cuentos o textos que ellos consideran

los divierten o les parecen “chéveres”. En este aspecto se puede valorar la importancia de situar en las prácticas pedagógicas o en los espacios dedicados a la formación en lectura, textos realmente significativos y motivantes para los educandos. De esta manera, se potenciaría la comprensión lectora y se producirían espacios de aprendizaje más productivos.

- **Diseñar una propuesta de cambio:** el diseño de la propuesta surgió de los objetivos propuestos en la investigación luego del análisis y la interpretación de las evidencias recogidas. La evaluación constante y la reflexión sobre el impacto de la propuesta permitieron el alcance de las metas establecidas.

Para el diseño de la propuesta pedagógica se optó por la secuencia didáctica, la cual tuvo como propósito inicial conocer las dificultades presentadas por los alumnos con referencia a la comprensión lectora, las estrategias que utilizan al momento de interactuar con el texto y como estas influyen en su comprensión. A partir de ello, en un segundo momento, las actividades diseñadas se realizaron con el fin de fortalecer las debilidades encontradas en los estudiantes para promover la comprensión de forma que los niños reconozcan las estrategias y por consiguiente se apropien de ellas con el fin de potenciar la inferencia enunciativa.

- **Aplicación de la Propuesta:** después de diseñar la propuesta pedagógica se aplicó en el aula de clase. El objetivo además de superar las dificultades de la problemática encontrada, fue cualificar la práctica pedagógica. De esta manera, para el cumplimiento de los objetivos, se diseñaron y aplicaron tres secuencias didácticas desarrolladas durante 28 sesiones de clase las cuales se trabajaron en las seis horas semanales destinadas a español y lectoescritura.
- **Evaluación:** durante el proceso de intervención, se realizó evaluación constante para verificar el logro de los objetivos y si se debían ajustar las actividades para conseguir satisfactoriamente los objetivos propuestos.

Para el análisis de los resultados obtenidos se hizo uso de la sistematización, la cual consistió en recoger los datos de las intervenciones a través de las guías y talleres entregados a los niños, grabaciones de clase y encuestas realizadas a docentes y estudiantes, igualmente, se codificaron e interpretaron a partir de las categorías establecidas para la presente investigación.

Es preciso mencionar, que se usaron rejillas para evaluar las actividades desarrolladas al finalizar la etapa de evaluación de cada sesión aplicada. Instrumentos como listas de cotejo y tablas de especificaciones las cuales permitieron observar los avances de los estudiantes, analizar los posibles obstáculos para el logro de los objetivos y replantear actividades o el tiempo destinado para dichas labores.

Durante todo el proceso de intervención, se realizó una evaluación continua y constante de manera que se constituía en la forma de averiguar lo que comprendían los educandos. La evaluación fue descriptiva, ya que la docente iba registrando los avances en la comprensión de acuerdo con los estilos y ritmos de aprendizaje de los estudiantes para luego compararlos con las metas planteadas a través de la autoevaluación, co-evaluación y hetero-evaluación.

3.2. Instrumentos para la recolección de datos

Para la recolección de datos de esta investigación se utilizaron tres instrumentos que permitieron recoger las diferentes evidencias para su posterior análisis y reflexión a partir de los postulados teóricos. Los instrumentos utilizados fueron:

Análisis documental: como un primer momento, se tomaron los documentos de las políticas públicas como los Lineamientos en Lengua Castellana, los referentes de lenguaje en el segundo ciclo, los resultados de las pruebas saber de grado tercero y los documentos institucionales que apoyan la problemática evidenciada y la necesidad de implementar una propuesta de intervención apropiada a estas falencias como son el proyecto Pileo, el plan de estudios y las mallas curriculares en el área de lengua castellana.

Diario de campo y registros de clases: a través de diferentes actividades realizadas en clase, se registraron en el diario de campo las distintas observaciones a los estudiantes en su contexto de aprendizaje. Además, se grabaron algunas clases, especialmente aquellas donde se evidenciaba mayor dificultad por parte de los

educandos y donde se realizó un mayor énfasis en el proceso de apropiación de los aprendizajes.

Guías y talleres: durante las sesiones del desarrollo de la secuencia didáctica, se utilizaron guías y talleres como recursos pedagógicos que evidenciaron las dificultades que presentaban los aprendices cuando debían responder a las preguntas que allí se les propusieron. Asimismo, permitieron demostrar de manera progresiva el avance de los estudiantes a medida que se profundizaba en las sesiones de clase propuestas en la intervención.

3.3. Población

La población con quienes se desarrolla esta investigación son los alumnos del curso 303 del Colegio San Francisco jornada tarde. El grupo está conformado por 36 estudiantes, 17 niñas y 19 niños con edades comprendidas entre los 8 y 10 años de edad. El curso se caracteriza por su alto grado de responsabilidad, trabajo en clase y buena convivencia entre los compañeros lo que permite el óptimo desarrollo de las actividades propuestas.

La mayoría de las familias de los aprendices está conformada por padres, hermanos y/o abuela; madres cabeza de hogar e hijos, quienes pertenecen a un estrato socioeconómico que oscila entre el 1 y el 2. El colegio atiende a población vulnerable con problemas familiares y económicos significativos.

3.4. Síntesis de las secuencias didácticas.

Tabla N° 9. **Síntesis Primer Secuencia didáctica: ¿Quién habla?, ¿Cómo habla?, ¿A quién habla?**

Fase	Contenidos	Objetivos	Acciones	Estrategias de enseñanza	
Preparación	Secuencia didáctica	Presentar los objetivos de la aplicación de la secuencia didáctica. Organizar el desarrollo de las actividades propuestas.	SESIONES 1 Y 2: Se presentan los objetivos de la secuencia, el producto final de cada una, los criterios de evaluación y se inicia la construcción de la carpeta de creación literaria.	Cognitivas Elaboración de propósitos de lectura. Explorar y predecir.	Metacognitivas
	Inferencia enunciativa Género discursivo. Situación comunicativa. Situación de enunciación. Tonalidad	Identificar las relaciones entre enunciadador-enunciado-enunciatario. Leer e identificar en los textos las voces que aparecen al interior. Producir textos orales o escritos Planear la producción de un texto.	SESIONES 3 a 9: Activación de conocimientos previos sobre la situación comunicativa. Explicación sobre la estructura del texto expositivo. Análisis de textos con estructura expositiva para evidenciar en ellos el enunciadador, el enunciatario y lo referido. Planificación de la elaboración de un texto.	Formular preguntas. Pedir aclaraciones. Identificar ideas principales. Organizar ideas claves.	Determinar metas de lectura. Consultar otras fuentes Subrayar, releer. Elaborar esquemas o mapas conceptuales.
Evaluación		Reconocer las fortalezas y debilidades de cada sesión. Plantear acciones de mejoramiento para las siguientes sesiones.	SESIONES 10 y 11: Evaluación de la sesión: En la cual se tendrá en cuenta los siguientes aspectos: La sesión fue realizada como fue planeada. Se cumplieron los objetivos. Cambios realizados en el transcurso de las actividades. Aspectos que deben retomarse para la siguiente sesión.	Transferir conceptos aprendidos a situaciones nuevas.	Evaluar los logros obtenidos y el nivel de comprensión. Auto y coevaluación del proceso.

Fuente: Elaboración propia

Tabla N° 10. **Síntesis segunda secuencia didáctica: “Aprendiendo a leer textos expositivos”**

Fase	Contenidos	Objetivos	Acciones	Estrategias de enseñanza	
Preparación	Superestructura del texto explicativo-expositivo	Reconocer la estructura de un texto expositivo.	SESIONES 12 y 13: Elección de los tipos de textos expositivos que se leerán. Lectura en voz alta, colectiva e individual de los textos elegidos.	Cognitivas	Metacognitivas
				Construir objetivos de lectura. Identificación de conocimientos previos.	
Ejecución	El texto explicativo – expositivo y su estructura textual. Estrategias cognitivas y metacognitivas de comprensión lectora.	Identificar las tonalidades propias de la situación de enunciación en el texto explicativo-expositivo. Reconocer las estrategias cognitivas y metacognitivas para apropiarse de ellas. Aplicar las estrategias cognitivas y metacognitivas en la comprensión de un texto.	SESIONES 14 a 19: Trabajar los diferentes textos escogidos a fin de identificar la estructura. Aprender estrategias cognitivas y metacognitivas que serán útiles para la comprensión de los textos. Aplicación de las estrategias aprendidas en la identificación de las distintas tonalidades en los textos. Análisis de los textos a partir de rejillas que permitirán la comprensión.	Formular preguntas. Pedir aclaraciones. Identificar ideas principales. Organizar ideas claves.	Determinar metas de lectura. Consultar otras fuentes. Subrayar, releer. Elaborar esquemas o mapas conceptuales.
		Reconocer las fortalezas y debilidades de cada sesión. Plantear acciones de mejoramiento para las siguientes sesiones.	SESIÓN 20: Evaluación de la sesión: En la cual se tendrá en cuenta los siguientes aspectos: La sesión fue realizada como fue planeada. Se cumplieron los objetivos. Cambios realizados en el transcurso de las actividades. Aspectos que deben retomarse para la siguiente sesión.	Transferir conceptos aprendidos a situaciones nuevas.	Auto y coevaluación del proceso.

Fuente: Elaboración propia

Tabla N° 11. **Síntesis tercera secuencia didáctica: “La exposición oral de textos expositivos”**

Fase	Contenidos	Objetivos	Acciones	Estrategias de enseñanza	
Preparación	Presentación final.	Motivar a los estudiantes para la presentación oral de los textos leídos y analizados en clase.	SESIONES 21 Y 22: Establecer los criterios para la presentación oral final. Preparación de la exposición que será el insumo de la evaluación de los proyectos síntesis realizada en la institución.	Cognitivas Construir objetivos de lectura. Identificación de conocimientos previos.	Metacognitivas
	La exposición oral. El resumen Cómo elaborar una cartelera. Preparación para la exposición oral.	Identificar en un texto expositivo la función que cumplen los elementos de la situación de enunciación. Aplicar las estrategias cognitivas y metacognitivas aprendidas durante la secuencia didáctica. Elaborar el resumen de un texto analizado. Presentar la exposición oral teniendo en cuenta los aprendizajes logrados durante la implementación de la secuencia didáctica.	SESIONES 23 Y 26: Afianzamiento de los elementos de la situación de enunciación. Aplicación de las estrategias cognitivas y metacognitivas aprendidas en sesiones anteriores. Elaboración de un resumen de los textos escogidos, leídos y analizados por los estudiantes. Elaboración de la cartelera para la presentación final. Preparación de la exposición oral teniendo en cuenta los criterios establecidos.	Acceder al conocimiento previo. Formular preguntas. Pedir aclaraciones. Identificar ideas principales. Organizar ideas claves.	Determinar metas de lectura. Definir las estrategias a utilizar. Consultar otras fuentes Subrayar, releer. Elaborar esquemas o mapas conceptuales. Chequear la comprensión discutiéndola con otros. Analizar errores cometidos.
Evaluación		Reconocer las fortalezas, debilidades y acciones de mejoramiento durante el desarrollo de la secuencia didáctica.	SESIONES 27 Y 28: Evaluación final: Donde se evalúa si la secuencia didáctica permitió los aprendizajes esperados, es decir, si se cumplieron los objetivos.	Evaluar los resultados logrados y el nivel de comprensión. Auto y coevaluación del proceso.	

Fuente: Elaboración propia

3.5. Categorías, subcategorías y unidades de análisis

La problemática de la investigación tuvo presente la relación entre las categorías: *nivel enunciativo del texto, estrategias de comprensión lectora y la secuencia textual expositiva- explicativa* y subcategorías: *inferencia enunciativa, estrategias cognitivas y metacognitivas de comprensión y el texto expositivo*. Por tal razón, se diseñaron unidades de análisis que permitieran evidenciar los alcances en la intervención.

En el siguiente cuadro se observan las categorías y subcategorías planteadas, asimismo, se ponen de manifiesto las unidades de análisis representadas en la propuesta de intervención. Las categorías de análisis fueron: el nivel enunciativo del texto, las estrategias de comprensión lectora y el texto expositivo- explicativo.

Es preciso mencionar, que el proceso de intervención obligó a analizar de manera cualitativa los datos arrojados por las unidades de análisis las cuales se presentaran en el siguiente capítulo.

Tabla N° 12. **Categorías de análisis**

Pregunta de investigación	Objetivo General	Subpreguntas	Objetivos Específicos	Categorías	Subcategorías	Aspectos a analizar
¿Cómo potenciar la comprensión del texto expositivo a través de la inferencia enunciativa en los estudiantes de grado tercero del Colegio San Francisco I.E.D.?	Potenciar la comprensión del texto expositivo a través de la inferencia enunciativa en los estudiantes de grado tercero del Colegio San Francisco I.E.D.	¿Qué perspectiva teórica establece la comprensión del texto expositivo a través de la inferencia enunciativa?	Establecer las características teóricas para la comprensión del texto expositivo a través de la inferencia enunciativa.	Nivel enunciativo del texto	Inferencia enunciativa	Situación comunicativa Situación enunciativa. Tonalidad
		¿Qué estrategias cognitivas y metacognitivas favorecen la comprensión del texto expositivo?	Orientar el uso de estrategias cognitivas y metacognitivas que posibiliten la comprensión del texto expositivo.	Estrategias de comprensión lectora	Estrategias cognitivas Estrategias metacognitivas	Antes, durante y después de la lectura. Planificación, supervisión, evaluación.
		¿Qué propuesta didáctica permite el desarrollo de la comprensión del texto expositivo?	Diseñar e implementar secuencias didácticas para el desarrollo de la comprensión del texto expositivo.	Secuencia Textual Expositiva Explicativa	Texto Expositivo	Esquema inicial Pregunta Esquema problemático Respuesta

Fuente: Elaboración propia.

4. Análisis y discusión de resultados

El presente capítulo presenta el análisis y los resultados obtenidos mediante el proceso de intervención pedagógica realizada en el curso 303 de la institución educativa distrital San Francisco ubicada en la localidad de Ciudad Bolívar. Este proceso se realizó entre agosto de 2015 y mayo de 2016 bajo la perspectiva discursiva-interactiva planteada por Martínez (1999). Tal y como se señaló en los objetivos de investigación la pretensión de potenciar la comprensión del texto expositivo a través de la inferencia enunciativa en un grupo de estudiantes de grado tercero permitió promover el diseño e implementación de una estrategia pedagógica, en este caso, la secuencia didáctica como mecanismo para lograr estos aprendizajes.

Para el óptimo desempeño del proceso de intervención se tuvo como base la modalidad pedagógica de secuencia didáctica, la cual se apoya en los planteamientos de Camps & Zayas (2006) quienes afirman que aquellas, “están constituidas por un conjunto de tareas diversas, pero todas ellas relacionadas con un objetivo global que les dará sentido”. (p. 3), desde esta definición se da la posibilidad de mencionar que las actividades desarrolladas estuvieron encaminadas a cumplir el fin establecido.

En tal sentido, se implementaron tres secuencias didácticas (SD) las cuales abarcaron una sucesión de acciones que responderían a los intereses y necesidades de los escolares. Es así como las secuencias didácticas se enmarcaron dentro de las siguientes fases:

- **La preparación o planificación:** fue la primera etapa de trabajo conjunto entre estudiantes y docente en torno a la planeación de los aprendizajes esperados, de esta manera, se plantearon las estrategias más adecuadas. En esta fase se realizó la organización de las actividades que permitieron lograr los objetivos.
- **La ejecución o realización:** fue la fase donde se formalizaron las acciones propuestas y se evidenció si la intervención se desarrolló de manera adecuada y pertinente.
- **La evaluación o revisión:** desde aquí se realizó la sistematización de la propuesta de intervención y la reflexión sobre los logros alcanzados. En esta

etapa de la intervención se posibilitó el establecimiento de las fortalezas y aspectos a mejorar en el proceso de aprendizaje.

A continuación se describe el proceso de intervención y el análisis realizado en las secuencias didácticas trabajadas.

4.1. Primera Secuencia Didáctica

Esta secuencia didáctica se desarrolló a lo largo de 11 sesiones de clase las cuales permitieron avanzar en el desarrollo de los elementos esenciales de la inferencia enunciativa los cuales son: la situación comunicativa y la situación enunciativa donde se generaron estos discursos. En otras palabras, la manera como el lector construyó e identificó las relaciones de enunciación en un texto entre: enunciador, enunciado y enunciatario, ¿quién habla?, ¿qué dice?, ¿a quién se dirige?, ¿cómo se instauro el enunciador en el texto? (primer, segunda o tercera persona).

Los objetivos de esta primera secuencia didáctica fueron:

1. Presentar los objetivos de la aplicación de la secuencia didáctica.
2. Organizar el desarrollo de las actividades propuestas.
3. Identificar las relaciones entre enunciador- enunciado- enunciatario.
4. Leer e identificar en los textos las voces que aparecen al interior.
5. Producir textos orales o escritos.

4.1.1. Primera Fase: Preparación

Como actividades de preparación para el óptimo desarrollo de las secuencias didácticas, se inició con la lectura de un texto narrativo recordando la estructura esencial de este: Inicio, desarrollo y final; términos familiarizados con los estudiantes ya que en los dos grados anteriores se habían trabajado.

Posteriormente, se explicó y dio a conocer el plan de acción durante las siguientes clases de español. Los niños estuvieron animados y entusiasmados en participar y aprender aún más. Se llegaron a acuerdos comunes y se tomaron decisiones en la forma cómo se trabajarían los textos que estaban en la sala de docentes de la institución.

Asimismo, en esta primera parte, a manera de diagnóstico, se logró constatar la notoria dificultad de los escolares para identificar en un texto las relaciones con los componentes de enunciación: enunciador- enunciado- enunciatario. En el siguiente fragmento de una guía (Anexo 4) fue notoria el conflicto para establecer desde el interlocutor (lector), el propósito comunicativo que establece el Locutor en el texto (autor del texto). Aquí, se usó un texto narrativo como parte inicial del proceso de intervención, ya que es el tipo de relato más utilizado en el aula y con el que los niños tienen mayor familiaridad en su estructura textual.

2. Descubre en este escrito:

- ¿Quién narra la historia? Panceno
- ¿A quién se la narra? a los burros
- ¿Por qué la narra? se las quería hacer
- ¿Qué pensaría quien oye o lee esta historia? que es muy caro

3. ¿En qué fuente (libro, periódico, noticiero de radio o TV, en una conversación...) aparecería este relato? libro

Explica tu respuesta.

Figura 5. Registro de trabajo realizado por estudiante. Tomado el 15 de Marzo de 2016.

Como se observa, al alumno se le dificulta el reconocimiento de la intención comunicativa por parte del enunciador y no cuenta con la facultad aún de descubrir en el texto quién, para quién y por qué escribe el texto. En este punto radica la importancia del planteamiento, diseño y ejecución de la intervención la cual eliminará los inconvenientes observados.

4.1.2. Segunda Fase: Nivel enunciativo del texto

Para iniciar el proceso de apropiación de los aspectos que componen la situación enunciativa, se continuó con la implementación de guías y talleres. En este momento ya se daban las pautas para encaminar a los estudiantes al reconocimiento del nivel enunciativo de un texto. Para conseguir esto, se les plantearon a los niños leer

comparativamente dos textos. Luego, deberían contestar una serie de preguntas con el objeto de descubrir aspectos como: *¿Quién narra la historia?*, *¿A quién se la narra?*, *¿Por qué la narra?*, *¿Qué pensaría quien oye o lee esta historia?*, *¿En qué fuente (televisión, periódico, radio, libro, etc.) aparecería este relato?* Estas preguntas permitirían identificar el género discursivo en el que se inscribe el texto, la situación social del enunciador y del lector del texto, en este caso, el alumno y las imágenes del enunciador y del enunciatario.

7. Lean los siguientes textos y compárenlos:

El martes pasado hacia el atardecer, en un lugar cercano a la ciudad fue visto un objeto luminoso gigante. Según un testigo del hecho, se trataba de una nave espacial que aterrizó por algunos minutos en la mitad de un campo sembrado de maíz, luego regresaron a la nave y ésta desapareció.

"Bueno... la verdad yo estaba cerca de mi sembrado de maíz. De pronto, vi una cosa grande con mucha luz, con dificultad noté que dos bichos raros se bajaron de algo así como una nave espacial... La verdad no sé qué tanto tiempo pasó, me parece que cinco minutos. Esas cosas raras arrancaron unas matas de maíz y después se fueron en su nave".

8. Una vez leídos los textos, respondan las siguientes preguntas:

- *¿Quién narra la historia?*
un testigo
- *¿A quién se la narra?*
ala ciudad
- *¿Por qué la narra?*
por protección
- *¿Qué pensaría quien oye o lee esta historia?*
sorpredido
- *¿En qué fuente, (libro, periódico, noticiero de radio o tv) aparecería este relato?*
en un libro

Figura 6. Registro taller de comprensión lectora. Tomado el 17 de marzo de 2016.

En el anterior ejemplo, es visible la problemática que presentan los aprendices para construir e identificar las relaciones de enunciación en un texto, específicamente alude al problema del reconocimiento de las relaciones existentes entre enunciador, enunciado y enunciatario, dicho en otras palabras, *¿quién habla?*, *¿qué dice?*, *¿a quién se dirige?*, *¿cómo se instaura el enunciador en el texto?*; de igual manera implica reconocer el tiempo de la enunciación, lo enunciado y el tiempo de recepción del mensaje, lo cual aparece como una situación problemática en los estudiantes.

Al respecto Martínez (2002), asegura que si se reconoce que en un documento hay sujetos que entablan una interacción, se pueden establecer estrategias para la comprensión de un texto. Es fundamental entender que en una situación comunicativa y en el discurso mismo, las voces del Locutor (Enunciador) y del Interlocutor (Enunciatario) mantienen una interacción constante para determinar el significado

global del texto, por lo que este determina por su estructura esa interpretación que debe realizar el enunciatario en la relación comunicativa, al respecto Martínez (2002) plantea:

No es suficiente con identificar el tipo de contrato social global de habla que se instituye en el género discursivo, es necesario, además, identificar la manera como en el discurso se muestran los distintos sujetos discursivos y las relaciones que se establecen entre ellos. (p. 8).

Según la propuesta de Martínez, al desarrollar el nivel enunciativo del texto, se deben tener en cuenta aspectos como el género discursivo, la situación comunicativa y la situación de enunciación. El género discursivo entendido desde la perspectiva discursiva interactiva es un elemento que constituye la comprensión global de textos, lo que le permite al lector establecer un contrato social del habla entre el locutor e interlocutor donde el texto ejerce su dominio. (Martínez, 2004), es decir, este aspecto ubica en el texto al *sujeto enunciadador* y al *sujeto enunciatario* en términos de descubrir, quién, qué y para qué escribe teniendo en cuenta lo referido, lo que dice el autor en el texto.

Se debe agregar que, en toda situación comunicativa se tiene en cuenta el contexto de la comunicación, el lugar donde ocurre el discurso. Más aún, la situación de los participantes, el lugar que ocupan tanto el Enunciador (yo-locutor-autor), como el enunciatario (tú-interlocutor-lector) y, lo referido (lo dicho).

Es relevante que los estudiantes reconozcan en el documento de manera acertada el género discursivo al que pertenece. Para Martínez (2004), esto implica reconocer las prácticas enunciativas, es decir, la situación comunicativa y el rol que desempeñan los sujetos participantes en el discurso. Es así, como este aprendizaje debe partir desde una práctica social real generada en la escuela que permita al estudiante reconocer cualquier texto impreso dentro de un contexto social y generado en un discurso en particular.

En la situación de enunciación se espera descubrir en los manuscritos, qué voces se ponen en escena, con qué intención y qué respuesta se espera de los participantes en el acto comunicativo. Para determinar estas voces, se tuvieron en

cuenta el contrato social del habla, y las imágenes del enunciador, el enunciatario y lo referido.

Durante el proceso de intervención y específicamente en la etapa de ejecución, se pudo observar que los estudiantes no habían tenido la oportunidad de analizar dos textos de manera que lograrán determinar el género discursivo. En otras palabras, para ellos este fue un nuevo conocimiento que se afianzó en sesiones posteriores durante el adelanto de la segunda secuencia didáctica.

Por su parte, al partir del género discursivo donde se inscribe la situación de enunciación, el contrato social del habla es la interacción que se produce entre el locutor o sujeto enunciador quien representa el texto oral o impreso y tiene un propósito comunicativo, y el interlocutor o sujeto enunciatario de quien se espera una respuesta. Igualmente, el locutor establece una relación con el tema o lo referido donde se establece la comunicación.

Martínez (2007) afirma que “el contrato social del habla se identifica a través de la búsqueda de la intención global del género y el propósito o respuesta activa que se espera”. (p.3). Es notoria la dificultad de los estudiantes de encontrar la intención del texto de manera global, pues si no tienen en cuenta las características del género discursivo y el propósito de la escritura, muy difícilmente encontrarán los propósitos comunicativos de quien ha escrito el texto.

Es preciso mencionar que, durante la mediación y la lectura de los textos, la docente iba acercando a los escolares hacia el reconocimiento del escritor como sujeto que tiene una intención comunicativa y del lector, quien debe interpretar el mensaje escrito dependiendo del género discursivo en el que se instaura el discurso. Para Martínez (2007), “el género discursivo está fusionado con una práctica social humana relacionada con un contrato social del habla entre dos interlocutores que asumen roles socio discursivos e institucionales específicos”. (p. 4). En definitiva, a medida que se avanzaba en este reconocimiento dentro de los textos trabajados, también era indiscutible el avance en los alumnos y de manera progresiva identificar los elementos que componen un discurso.

En todo enunciado se instaura siempre una relación intersubjetiva construída a través de imágenes no sólo de Enunciador y de Enunciatario sino también de la voz ajena, es decir, del Tercero. El Locutor, sujeto discursivo que se asume como responsable del enunciado hace 'una puesta en escena' de unos puntos de vista, de unos personajes, de las voces de otros para mostrar el Enunciador, el Enunciatario y el Tercero de una cierta manera. Martínez (2004).

4.1.3. Tercera Fase: Evaluación y Retroalimentación

En la realización de esta tercera fase, y luego del proceso de aprendizaje por parte de los alumnos para identificar los elementos de la situación de enunciación se refleja una mayor apropiación al responder las preguntas identificando las relaciones que se establecen entre el enunciador, el enunciatario y el enunciado. Además, se realizó una retroalimentación de las primeras sesiones donde se identificaron las dificultades. Por tal razón, y luego de las sesiones trabajadas en la segunda fase, se halló que después de realizar nuevamente el ejercicio, algunos estudiantes lograron contestar las preguntas de manera coherente. Este es un ejemplo:

8. Una vez leídos los textos, respondan las siguientes preguntas:

- ¿Quién narra la historia?
Unas personas
- ¿A quién se la narra?
A otras personas
- ¿Por qué la narra?
porque quiere que la conozcan
- ¿Qué pensaría quien oye o lee esta historia?
que vivieron extraterrestres

¿En qué fuente, (libro, periódico, noticiero de radio o tv) aparecería este relato?
en televisión

Figura 7. Registro de taller realizado por estudiante. Tomado el 28 de Marzo de 2016.

En este corpus se demuestra que el aprendiz ha logrado reconocer los componentes de la situación de enunciación. Las actividades planteadas buscaban lograr este aprendizaje en el alumno a medida que analizaban los textos y empleaban

las rejillas. Igualmente, el trabajo cooperativo logró aclarar dudas y afianzar este aprendizaje. Martínez (2004) al respecto considera que:

Para poner en escena la situación de enunciación que implica las fuerzas enunciativas, todo locutor/autor intencional toma decisiones y hace una serie de escogencias en relación con el género discursivo [...] la organización composicional sintáctica y semántica [...] el tono expresivo y el registro de lengua [...] las formas de manifestación de la relación con el lector [...] lo dicho [...] el dominio o discurso referido [...] los modos de organización discursiva [...]» (p.25)

El contenido del texto o tema es un asunto importante en el desarrollo de los roles discursivos puestos en escena en las situaciones de comunicación instauradas en el aula, Es así, como durante la intervención se trabajó este componente de manera constante. En este sentido, Martínez (2002) manifiesta que este aspecto permite realizar inferencias en un primer momento sobre las intenciones que el autor tiene con el texto respecto al lector.

La organización que se dé a un texto en su construcción enunciativa lo inscribe en un género discursivo particular y permite identificar los puntos de vista que el enunciador pone en escena con relación a su enunciatario, con relación a si mismo y con relación a lo referido a otras voces actualizadas a través de diferentes modalidades, a través por ejemplo del discurso referido. (p. 46).

Como resultado, los alumnos en el papel de lectores, lograron reconocer que el documento tiene una intención comunicativa instalada en un contrato social del habla. De esta manera, consiguieron ubicar al texto dentro de un género pedagógico en el cual el enunciador se presenta como una figura de autoridad cuya intención es enseñar para que el referido o tema sea aprendido y que el enunciatario, en este caso, el estudiante, es el sujeto que atiende el contenido del discurso para interpretarlo como situación particular que debe ser enseñada y aprendida. Así se logra advertir en el siguiente corpus. La rejilla es la propuesta que Martínez ha planteado (Anexo 5.)

Texto	Intención	Propósito lector	Tema	Medio de difusión
TEXTO 1	Enseñar Instruir Informar	Aprender Hacer Informarse	Los Alburones	Libro escolar Recetario Periódico
TEXTO 2	Enseñar Instruir Informar	Aprender Hacer Informarse	Los Sentidos de los animales	Libro escolar Recetario Periódico

Figura 8. Rejilla de análisis componentes de la dinámica del discurso.

Tomado de Martínez (2006, p.6).

El anterior ejemplo, surgió del desarrollo de una actividad la cual consistía en que los estudiantes debían comparar dos textos y responder a las preguntas:

- ¿Cuál es la intención del autor en los dos textos?
- ¿Para qué alguien leería los textos?
- ¿En dónde podemos encontrar cada uno de los textos?
- ¿De qué hablan los dos textos?

Estas preguntas corresponden a la identificación de los elementos de la situación de comunicación pertenecientes al género discursivo. El propósito era que los aprendices identificaran la intención del autor. Sin embargo, al inicio de las actividades les resultó un poco difícil descubrir estos aspectos en los textos, ya que la mayoría de veces se realizan preguntas literales sobre el texto y no sobre la situación discursiva. Martínez (2007) expresa que:

El género discursivo está fusionado con una práctica social humana relacionada con un contrato social de habla entre dos interlocutores que asumen roles socio discursivos e institucionales específicos: en un género publicitario el rol del publicista y los potenciales compradores, en un género pedagógico el del docente y los posibles estudiantes (p.198).

4.2. Segunda Secuencia Didáctica

En este segundo momento de implementación de la secuencia didáctica se enfatizó en la apropiación de la estructura del texto expositivo - explicativo. Por tal razón, se aplicaron textos expositivos de ciencias naturales por ser los más adecuados en su estructura explicativa. Esta secuencia didáctica se desarrolló en 9 sesiones de clase en las cuales se iba enseñando y apropiando de manera progresiva no sólo en la implementación de estrategias de comprensión, sino en la estructura del texto con secuencia expositiva - explicativa para el fomento de la inferencia enunciativa. De igual manera, los estudiantes debían encontrar en las comunicaciones impresas la tonalidad apreciativa y predictiva de los textos con estructura expositiva – explicativa y la relación que se establece en la situación de comunicación.

Los objetivos de la secuencia didáctica fueron:

1. Reconocer la estructura de un texto expositivo.
2. Identificar las tonalidades propias de la situación de enunciación en el texto expositivo – explicativo.
3. Reconocer algunas estrategias de comprensión lectora.
4. Aplicar las estrategias aprendidas en la comprensión de un texto.

4.2.1. Primera Fase: Preparación

Para el adelanto de esta secuencia se siguió con los grupos y se implementó la discusión al interior de estos para presentar la postura a nivel general. Esto, permitió el intercambio de respuestas que debían ser argumentadas, responder preguntas que orientaron el trabajo y continuar con el uso de rejillas que permitirían registrar las actividades realizadas.

4.2.2. Segunda Fase: Identificación de las tonalidades

La fase de ejecución de la secuencia se dividió en dos partes, la primera fue la identificación de las tonalidades en un texto y la segunda, la apropiación de estrategias de comprensión lectora. Es así, como se inicia con el análisis de las tonalidades. Para desarrollar el primer nivel de inferencia enunciativa, es preciso hablar de la tonalidad, la

cual permite comprender adecuadamente el mensaje. La tonalidad según Martínez (2002) se puede clasificar en tres: predictiva, apreciativa e intencional.

La **tonalidad predictiva** consiste en la observación detenida del tema utilizado en el documento al mismo tiempo que el léxico, esto con el fin de definir el sujeto que pudo haber realizado el escrito. Por su parte, la **tonalidad apreciativa** consiste en la observación de la forma como el autor ha dirigido su texto a quien lo lee, es decir, si lo hace con autoridad, respeto, como acuerdo o como crítica y finalmente, la **tonalidad intencional** se basa en identificar con qué fin el escritor ha realizado dicho texto. Esto es, encontrar qué se pretende lograr en el lector si convencer, informar, persuadir, etc. Martínez (2002) establece que las relaciones enunciativas no siempre están explícitas en los textos y que existen aspectos gramaticales como el léxico, las construcciones semánticas y la organización global del texto que permiten inferir la situación comunicativa que hay detrás de este. La situación de enunciación incide de manera relevante en la estructura de un texto. Así lo plantea Martínez (2002):

Trabajar en el nivel enunciativo del texto implica desarrollar estrategias acerca de la construcción discursiva para comprender que todo discurso y muy especialmente el discurso escrito, de la prensa, incluso, televisión y radio es una construcción reelaborada de la realidad en cuya producción se “ponen en escena” roles discursivos (...) (p.27).

En esta fase, se demostró que los alumnos no contaban con habilidades para hallar la tonalidad al momento de enfrentarse a un texto escrito. Este hecho fue notorio cuando en un registro de clase se realizó una serie de preguntas y ellos no precisaron con claridad. Se presentó una confusión entre la tonalidad predictiva y la tonalidad apreciativa. No obstante, intentaron responder la tonalidad intencional, es decir, identificaron de manera parcial el propósito del autor. El siguiente es un registro de clase donde se muestra este hecho:

Tabla N° 13. **Registro de clase**

F u e n t e : :	DOCENTE: Bueno niños, después de haber leído el texto sobre las ballenas vamos a intentar responder cuál es el tema del texto, es decir, la persona que escribió el texto qué tema pensó para hacerlo.
	E1: En las ballenas.
	DOCENTE: Si, en las ballenas, pero específicamente cuál es el tema.
	E2: En cómo viven las ballenas
	E3: Cómo son las ballenas
	E1: En las características
DOCENTE: si, exacto	

Elaboración propia

Ahora bien, durante el proceso de intervención se logró fomentar en los alumnos y de manera progresiva el reconocimiento de las distintas tonalidades en una obra. Uno de los recursos que posibilitó este progreso fue el uso de rejillas. En el siguiente registro de una rejilla se constata el notorio avance en cuanto a la identificación de estos aspectos. La actividad consistía en leer el texto: *“Describamos un animal prehistórico”* (Anexo 6) y encontrar en él los elementos relacionados en el cuadro:

TEXTO	DESCRIBAMOS UN ANIMAL PREHISTÓRICO
GÉNERO DISCURSIVO	Ejercicio
ENUNCIADOR	Personas que saben sobre dinosaurios o sea Científicos
ENUNCIATARIO	Para nosotros los niños y los estudiantes
TONALIDAD PREDICTIVA	Un científico
TONALIDAD APRECIATIVA	Con autoridad que sabe lo que escribe
TONALIDAD INTENCIONAL	Para enseñarle a los niños y a los estudiantes

Figura 9. Cuadro de análisis comparativo de las tonalidades de los textos.

Fuente: Martínez (2006, p. 27).

Este registro de análisis de un texto realizado por los aprendices demuestra un avance significativo en cuanto a la identificación de las tonalidades de un texto, ya que los niños lograron escribir e identificar cada pregunta del esquema propuesto. Después de varias lecturas realizadas a distintos textos y de aplicar esta rejilla de análisis, se pone de manifiesto que los estudiantes obtienen una mejora en este nivel enunciativo del texto.

4.2.3. Tercera Fase: Apropriación de Estrategias

En esta etapa de la intervención se logró revelar que la mayoría de los alumnos no contaban con estrategias para comprender un comunicado. Por tal razón, cuando se inició con la labor de aprendizaje resultó un poco difícil y fue necesario retomar nuevamente las explicaciones sobre estas estrategias entre una sesión y otra. Esta situación era de esperarse, como lo declara Solé (1992), la escuela se ha empeñado en enseñar el código y habilidades de descodificación de la lengua, es decir, a leer y a escribir correctamente. Sin embargo, ha dejado de lado la enseñanza de estrategias de comprensión lectora.

Para este análisis, se hizo uso de las encuestas realizadas a las docentes y se consiguió identificar el tipo de estrategias que utilizan para llevar a los estudiantes a la comprensión de un texto. Es importante resaltar que en la mayoría de las respuestas se afirma que los profesores si hacen uso de estrategias de comprensión tales como lectura en voz alta, preguntas acerca del texto, dibujos y uso del diccionario para aclarar términos desconocidos.

Es así, como a la pregunta: *¿Qué estrategias utiliza para que los estudiantes comprendan el texto?*, la docente del curso 301 respondió: *“Constantemente pregunto, aclaro vocabulario desconocido, busco que los niños utilicen sinónimos de las palabras nuevas para ellos. Cuando inicio esta sesión pregunto qué pasó en la lectura que quedamos antes, detalles: como nombres etc.”* (Encuesta realizada en 18 de noviembre de 2015).

Como se manifiesta, a pesar de que la mayoría de docentes hacen uso de estrategias para que sus estudiantes comprendan, no hay una percepción real para la

enseñanza y el aprendizaje de este tipo de habilidades que permitan implementar y desarrollar de manera consiente estas estrategias en los niños y niñas. Martínez (2002) plantea una hipótesis sobre el aprendizaje de estas la cual se basa en que

Las estrategias sí se aprenden y que, si bien los estudiantes ya tienen esquemas de conocimientos sobre el texto, estos son aún muy pobres y pueden ser modificados y enriquecidos por medio de una práctica pedagógica significativa que busque un mejor conocimiento de la construcción de los discursos escritos con el fin de permitirles así acceder a mejores estrategias discursivas. (p. 12).

Del mismo modo, en las encuestas realizadas a estudiantes sobre la manera cómo ellos entienden que es comprender, para la mayoría de ellos comprender es leer un libro en la clase de español. Así lo demuestra el siguiente registro tomado el 6 de noviembre de 2015.

A la pregunta: *Para ti, ¿Qué es la comprensión lectora?*, una alumna del curso 303 respondió lo siguiente: *“Pues nosotros la comprensión de lectura que hacemos es leer un libro”*. Como es notorio, para los aprendices no es claro qué es comprender, quizá porque desde el inicio de su aprendizaje a leer y escribir se les ha inculcado la idea de que si leen correctamente y de corrido han comprendido, o talvez, porque los docentes se han centrado en enseñar a leer, pero sin establecer las adecuadas habilidades con las que deben contar los estudiantes para comprender un texto escrito. Este hecho debería enseñarse desde el mismo comienzo de la enseñanza de la lectura y la escritura, pues de esta manera, los alumnos a medida que avanzan de grado tendrían las herramientas necesarias para comprender un texto. A este respecto Solé (1992) destaca: Si enseñamos a un alumno a leer comprensivamente y a aprender a partir de la lectura, le estamos facilitando que aprenda a aprender. (p.40)

Por estas razones, se hizo necesario realizar sesiones de clase relacionadas con el aprendizaje de algunas tácticas de comprensión lectora de tal forma que los escolares pudieran apropiarse de ellas y aplicarlas en los textos que se iban trabajando a lo largo de la secuencia didáctica. Las destrezas que se implementaron se enfocaron en las habilidades cognitivas y metacognitivas.

Con relación al tipo de estrategias cognitivas se aplicaron: determinar los propósitos de lectura, reconocer en los alumnos los conocimientos previos sobre los textos

trabajados, explorar los libros, predecir contenidos a través de imágenes o del título del texto, formular preguntas acerca del contenido, pedir aclaraciones, es decir, los estudiantes realizaban preguntas a la docente sobre el vocabulario desconocido o sobre algún aspecto que para ellos era nuevo. También se identificaron ideas principales en los párrafos de cada texto y finalmente, se organizaron las ideas claves en mapas conceptuales o resúmenes. Para el proceso de transferir o aplicar conceptos a nuevas situaciones, las estrategias aprendidas debían ser aplicadas en los demás textos que se utilicen en las otras áreas.

El siguiente taller (Anexo 7) es un ejemplo de la aplicación de estrategias cognitivas:

TALLER DE COMPRENSION LECTORA
GRADO TERCERO

NOMBRE: Loren Michel Ramirez Reina CURSO: 303

1. Escribe **SI** o **NO** a cada una de las preguntas:
 - a. ¿Alguna vez te han regalado un libro? Si
 - b. Cuando tienes la oportunidad de tener un libro en tus manos, ¿qué es lo primero que haces?
 - Abrirlo Si
 - Olerlo No
 - Tocar su carátula Si
 - Botarlo No
 - Prestárselo a un amigo(a) Si
 - Preguntarse, ¿por qué lo escribió el autor? Si
 - Mirar las ilustraciones Si
 - Empezar a leerlo Si
 - c. Preguntarle al libro: ¿y ahora qué hago contigo? Si
 - d. ¡Hola amigo! ¿Qué quieres enseñarme? Si
 - e. ¡Hola libro! ¿Vienes a divertirme? No

- Dibújala como te la imaginas



- Si hubieras conocido al autor de esta lectura, ¿qué le hubieras preguntado?

Que si ha ido a un carnaval de china

- ¿Por qué?

por que quiero saber como son

Figura 10. Taller de comprensión lectora. Realizado por una estudiante

Como se observa, en esta guía aplicada en la preparación de una de las sesiones de clase, los estudiantes debían contestar unas preguntas con el fin de conocer los conocimientos previos con respecto a un libro, a su contenido y a los aspectos que tienen en cuenta los educandos en el primer momento de encuentro con él.

Entre las estrategias metacognitivas trabajadas en la intervención están: seleccionar y definir las estrategias a utilizar, identificar y analizar causas de las fallas para no comprender el texto, consultar otras fuentes, subrayar, releer, construir esquemas, evaluar los resultados logrados y el nivel de comprensión. Cabe aclarar, que durante todo el proceso de intervención se utilizaron este tipo de estrategias metacognitivas y al finalizar la secuencia didáctica, los niños estaban conscientes de su uso.

Para evaluar el proceso realizado en esta secuencia didáctica se realizó una retroalimentación de todo lo aprendido. De manera general se efectuó una socialización con todo el curso para identificar que los nuevos conocimientos se habían adquirido tanto con los tipos de tonalidades y el uso de las estrategias de comprensión.

4.3. Tercera Secuencia Didáctica

Como se había nombrado anteriormente, el objetivo de la intervención fue diseñar de manera progresiva una herramienta pedagógica que permitiera potenciar la inferencia enunciativa para la comprensión de textos con secuencia expositiva - explicativa. De modo que, en esta tercera secuencia didáctica se plantearon actividades que permitieran plasmar en un trabajo final todas las herramientas adquiridas por los estudiantes a lo largo del proceso.

Por tanto, las tareas realizadas proporcionaron a los escolares presentar un producto final como fue una exposición oral; después de hacer una lectura consiente de un texto expositivo - explicativo y de haber implementado las diferentes estrategias para comprender a nivel enunciativo un texto. Esta secuencia didáctica se orientó en 8 sesiones de clase. Los objetivos planteados para esta secuencia fueron:

1. Motivar a los aprendices para la presentación oral de los textos leídos y analizados en clase.
2. Identificar en un texto expositivo - explicativo la función que cumplen los elementos de la situación de enunciación.
3. Reconocer los elementos propios de un texto expositivo.
4. Aplicar las estrategias de comprensión lectora aprendidas durante el proceso de intervención.
5. Elaborar el resumen de un texto analizado.
6. Presentar la exposición oral teniendo en cuenta los aprendizajes logrados durante la implementación de las secuencias didácticas.

4.3.1. Primera Fase: Preparación

Para la aplicación de esta última secuencia didáctica, se diseñó una actividad auténtica de la clase de español. Allí se tomaron algunos textos de ciencias naturales para ser leídos y analizados a partir de las estrategias aprendidas. Las distintas tareas se realizaron en el salón de clase por parejas, de manera que los alumnos debían hacer uso de las técnicas utilizadas a lo largo del desarrollo de las anteriores secuencias didácticas. Finalmente, y como técnica genuina de evaluación y

coevaluación del curso se presentaron las exposiciones orales donde se debía dar cuenta de todo el proceso realizado en la intervención. Cabe anotar, que estas presentaciones finales, hacen parte del Proyecto Educativo Institucional y de finalización de cada período académico. De esta manera, la exposición fue la presentación del proyecto síntesis del segundo período académico.

4.3.2. Segunda Fase: Ejecución y preparación exposición final

Los textos académicos referidos en la siguiente investigación son aquellos que presentan secuencia dominante de tipo expositivo - explicativo ya que permitieron transferir información de manera precisa, clara y objetiva a los niños. Los textos académicos utilizados estuvieron enfocados hacia los textos escolares y enciclopedias donde se extrajeron textos expositivos para ser trabajados en las secuencias didácticas.

Es por esto, que el análisis de este tipo de texto resultó importante para su producción. Así que, los educandos a la par que analizaban detalladamente produjeron sus propias creaciones. Ejemplo claro fueron los esquemas que resultaron cuando realizaron el resumen del texto expositivo - explicativo que debían leer para preparar la exposición. Un ejemplo del resumen realizado por los alumnos se muestra a continuación:



Figura 11. Esquema resumen del texto "El cerebro". Elaboración de estudiantes.

El resumen anterior presenta el ejercicio elaborado por dos colegiales del curso 303, quienes después de leer el texto llamado “El cerebro” crearon su propio esquema. Esta práctica previa a la presentación final, se aprovechó como insumo a los alumnos para organizar la cartelera que iban a presentar en la exposición.

4.3.3. Tercera Fase: Exposición Final Proyecto Síntesis Institucional

En esta última fase, los niños debían presentar ante los padres de familia y compañeros de otros cursos, el trabajo realizado durante el período académico. Es así, como elaboraron las carteleras respectivas teniendo en cuenta el resumen realizado de la lectura del libro escogido por cada pareja.



Imagen 3. Construcción de cartelera. Elaboración de estudiantes

Posteriormente, se presentaría la exposición oral como finalización del desarrollo de las secuencias didácticas y como sustentación de los proyectos síntesis que se realizan al finalizar cada período académico en la institución.



Imagen 4. Presentación Final.



Imagen 5. Presentación Final.

5. Conclusiones

Tal y como se planteó en la definición del problema investigativo, intervenir el aula con el fin de afectar la comprensión de lectura, es un trabajo que le exige al docente su conversión como investigador. Es así, como se ratifica que la aplicación de estrategias y la implementación de secuencias didácticas permiten a los aprendices mejorar su capacidad de comprensión lectora.

Durante mucho tiempo en la labor como docentes, talvez se hayan preguntado por qué los alumnos presentan tantas dificultades académicas a lo largo de toda su vida escolar. Sin embargo, ese cuestionamiento se ha realizado hacia sujetos externos, los niños y niñas sin realizar una mirada introspectiva hacia el interior de la práctica pedagógica. Se han reproducido sin saberlo, o de manera inconsciente, hábitos que repiten modelos contrarios a los que realmente se desean realizar.

Este es el punto de partida para presentar las conclusiones del presente trabajo de investigación. A la pregunta sobre ¿Cómo potenciar la comprensión del texto expositivo a través de la inferencia enunciativa en los estudiantes de grado tercero del colegio San Francisco I.E.D?, se plantean las siguientes conclusiones.

El proceso de intervención permitió fortalecer el proceso lector y la comprensión lectora de textos expositivos- explicativos utilizados con frecuencia en el contexto escolar. De igual manera, se potenció el desarrollo de la inferencia enunciativa del texto a partir de la enseñanza y aplicación de estrategias de comprensión lectora.

La inferencia enunciativa, como primer nivel del texto según Martínez (1997 y 2005) se cualificó a través de la implementación y del uso sistematizado de una herramienta pedagógica elegida en esta investigación como fue la secuencia didáctica. Las evidencias dan cuenta de la necesidad de desarrollar en los educandos de grado tercero habilidades para alcanzar procesos de comprensión global de los textos expositivos utilizados.

Por otra parte, la comprensión lectora en los escolares de grado tercero se mejoró notablemente gracias al uso de estrategias cognitivas y metacognitivas enseñadas y apropiadas las cuales posibilitaron determinar los propósitos de lectura, reconocer conocimientos previos sobre los documentos trabajados, explorar los libros,

predecir contenidos a través de imágenes o del título del texto, formular preguntas acerca del contenido, pedir aclaraciones, indagar sobre el vocabulario desconocido. También se identificaron ideas principales en los párrafos de cada texto y finalmente, se organizaron las ideas claves en mapas conceptuales, esquemas o resúmenes.

Se debe agregar que se implementaron habilidades para profundizar en la cualificación de la comprensión lectora. Algunas de las estrategias empleadas fueron seleccionar y definir las estrategias a utilizar, identificar y analizar las fallas para no comprender el texto, consultar otras fuentes, subrayar, releer, construir esquemas, evaluar los resultados logrados y el nivel de comprensión personal. Estos hechos se demuestran en el capítulo anterior en el análisis de la intervención. De ahí que, en cuanto al aprendizaje, se deben enseñar estrategias para la comprensión de textos, en tanto se desarrolle un proceso de planeación y se establezcan acuerdos con los escolares, estas herramientas favorecen la adquisición de nuevos conocimientos y un mejor desempeño en las demás áreas de conocimiento.

Como se afirmó en el primer párrafo de este capítulo, la puesta en marcha de la intervención propició la cualificación de la comprensión lectora a través de las fases de las secuencias didácticas, ya que cada una de estas permitió demostrar que, al ordenar una serie de actividades destinadas a un propósito general, se logran los objetivos porque se sigue una ruta adecuada y a través de la evaluación constante durante el proceso se replantean funciones, tiempos y aprendizajes esperados.

Dado que, la secuencia didáctica señala que una planeación adecuada y pertinente posibilita un mejor desarrollo y explicación de un tema; la organización progresiva y orientada por el docente proporciona aprendizajes más efectivos y evidentes en el desempeño de los colegiales. Por dichas razones, el papel que desempeña el docente es primordial para articular dichos procedimientos con su función educadora.

La evaluación, entendida como un proceso continuo, auténtico y formativo mediante el cual docente y alumnos reflexionan sobre el desarrollo y avance en el proceso de aprendizaje, es un factor determinante al reconocer a través de la autoevaluación y coevaluación las fortalezas, debilidades y aspectos a mejorar.

Esta investigación confirma que la lectura es un proceso de construcción y de interpretación y no un ejercicio de descodificación; así, se ratificó que el docente puede contribuir de manera significativa al proceso de la comprensión lectora desde la básica primaria. Es necesario replantear las prácticas pedagógicas tradicionales y el papel del docente como actor y mediador de esos procesos, y definitivamente, establecer su pretensión de cualificar y transformar el quehacer pedagógico desde una perspectiva teórica que brinde las herramientas necesarias para lograr los objetivos propuestos.

Al mismo tiempo, se debe apuntar al desarrollo de habilidades y competencias que permitan formar a los alumnos como lectores y productores de textos competentes capaces de enfrentarse a cualquier tipo de texto durante su larga vida académica para contribuir a disminuir las problemáticas evidenciadas en el contexto escolar.

Bibliografía

Libros

Adam, J. M. (1985). *“Quel type de textes?”* En *Le Français dans le monde*.

Adam, J.M. (1992). *Les textes: types et prototypes. Récit, description, argumentation, explication et dialogue*. París, Éditions Nathan.

Atorresi, A. & Zamudio B. (2000). *La explicación*. Buenos Aires, Eudeba.

Atorresi, A. & Zamudio B. (2014). *El texto explicativo y su enseñanza*. Red Colombina para la Transformación de la Formación Docente en Lenguaje, Bogotá, D.C., Kimpres.

Bajtín, M. (1982). *Estética de la creación verbal*. México: Siglo XXI Editores.

Burón, J. (1996). *Enseñar a aprender: Introducción a la metacognición*. Ediciones Mensajero. Bilbao.

Camps, A. & Zayas F. (2006). *Secuencias didácticas para aprender gramática*. Barcelona: Graó.

Cassany D. Luna M. & Sáenz G. (2002). *Enseñar lengua. Serie didáctica de la lengua y la literatura*. Barcelona. Editorial Graó.

Cassany D. (2006). *Tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea*, Barcelona. Anagrama.

Charaudeau, P. (1992). *Grammaire du sens et de l'expression*. Paris: Hachette

- Dubois. M. E. (1991). *El proceso de la lectura; de la teoría a la práctica*. Buenos Aires. Ed. Aique.
- Estupiñán, Olave & Rojas (2010). *La inferencia en la comprensión lectora: De la teoría a la práctica en la Educación Superior*. Pereira, Universidad Tecnológica de Pereira.
- Goodman, K. (1982). *El proceso de lectura: consideraciones a través de las lenguas y del desarrollo*. En E. Ferreiro y M. Gómez. *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura*. México: Siglo Veintiuno.
- Gurdián-Fernández, A. (2007). *El paradigma cualitativo en la investigación socio-educativa*. San José, Costa Rica: Colección: Investigación y Desarrollo, Educativo Regional (IDER).
- Jurado F. (2003). *Evaluación, conceptualización, experiencias, prospecciones*. Universidad Nacional de Colombia, Facultad de Ciencias Humanas. Bogotá.
- Kemmis & MacTaggart. (1988). *Cómo planificar la investigación-acción*. Barcelona. Leartes.
- Maldonado M. A. (2016). *El concepto de pedagogía de la lectura en la modernidad: de la Real Academia al plebeyo Microsoft*. Bogotá. Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Martínez, M. C. (2001). *Análisis del discurso y práctica pedagógica. Una propuesta para leer, escribir y aprender mejor*. 3° Ed. Horno Sapiens Ediciones. Santa Fe. Argentina.
- Ministerio de Educación Nacional. (1994). Ley General de Educación 115. Colombia.

- Mialaret, G. (1972). El aprendizaje de la lectura. Barcelona, Editorial Luis Miracle.
- Rosenblat, L. (1996). El Modelo Transaccional: La teoría transaccional de la lectura y la escritura. Textos en contexto 1. Los procesos de lectura y Escritura, Buenos Aires: Lectura y Vida, Asociación Internacional de Lectura.
- San Francisco I.E.D. (2013). Proyecto Pileo, "*San Francisco Lector*". Bogotá
- San Francisco I.E.D. (2013). Plan de Estudios de Lengua Castellana. Bogotá.
- SED. (2010). Referentes para la didáctica del lenguaje en el cuarto ciclo. Proyecto Editorial Centro Regional para el Fomento del Libro en América Latina y el Caribe. CERLAC. Bogotá D.C.
- Smith F. (1984). Comprensión de la lectura. Análisis psicolingüístico de la lectura y su aprendizaje, Trillas, México.
- Solé, I. (1998). *Estrategias de lectura*. Barcelona: Editorial Graó.
- Stone, M. (1999). *La enseñanza para la comprensión. Vinculación entre la investigación y la práctica*. Buenos Aires, Editorial Paidós.
- Van Dijk, T. (1978). *La ciencia del texto*. Ediciones Paidós. Barcelona.
- Van Dijk, T. & Kintsch, W. (1983). *Strategies of Discourse Comprehension*. New York: Academic Press.
- Vygotsky, L. S. (1995). *Pensamiento y lenguaje*. A. Kozulin (Ed.). Barcelona: Paidós.

Artículos

- Aragón L. & Tamayo A. (2009). *La enseñanza de estrategias metacognitivas para el mejoramiento de la comprensión lectora. Estado de la cuestión*. Universidad Javeriana. Cali.
- Carrera B. & Clemen M. (2001). Vygotsky: enfoque sociocultural. *Revista Educere*. Venezuela, p. 41- 44.
- Fátima I. (2012). Estrategias de motivación hacia la lectura en estudiantes de Quinto Grado de una Institución Educativa. En *Escenarios*. Volumen 10 (2), Colombia, p.p 83-91.
- García M. J. (2010). Estrategias metodológicas para la enseñanza de los tipos de texto. *Revista innovación y prácticas pedagógicas*. España, p.p. 2 - 20.
- Gil L. & Flórez R. (2011). Desarrollo de habilidades de pensamiento inferencial y comprensión de lectura en niños de tres a seis años. En *Revista Panorama N° 9*, p-p. 101-125.
- Khemais J. (2015). Estrategias inferenciales en la comprensión lectora. *Glosas didácticas. Revista Electrónica Internacional*. N° 13, p. 95.
- Holguín, J. Cerquín K. & Rodríguez, M. (2015). Elaboración de inferencias, procesos cognitivos y velocidad lectora de textos escritos en escolares de tres distritos de Lima, Perú. *Eduser*, Vol.2 N° 1.
- Herrera - González J.D. (2010). La formación de docentes investigadores: el estatuto científico de la investigación pedagógica. *Magis, Revista internacional de Investigación en Educación*, 3, 53-62.

- López, G.S., & Arciniegas, E. (2004). Metacognición, lectura y construcción de conocimiento: el papel de los sujetos en el aprendizaje significativo. Cali: Escuela de Ciencias del Lenguaje. Universidad del Valle.
- Martín J. & Morales J. (2012). La inferencia en la comprensión de textos expositivos de ciencias sociales. En *Revista Enunciación*, Vol.17, N° 2. Universidad Distrital Francisco José de Caldas, p-p.75-89.
- Martínez A. & Rodríguez C. (1989). Sobre la didáctica del texto expositivo, algunas propuestas para la clase de lengua. En *Comunicación, Lenguaje y Educación*. España, p-p. 77-87.
- Martínez, M. C. (1999). Hacia un modelo de lectura y escritura: Una perspectiva discursiva e interactiva de la significación. *Signos*. Chile, 32, 129 –147.
- Martínez M. C. (2002). Propuesta de intervención pedagógica para la comprensión y producción de textos académicos. Universidad del Valle, Escuela de ciencias del lenguaje. Cali. Colombia.
- Martínez, M.C. (2005). La argumentación en la dinámica enunciativa del discurso. Cali, Colombia: Universidad del Valle. Cali, Colombia.
- Martínez M. C. (2006). La argumentación en la dinámica enunciativa del discurso. Seminario Internacional para el Fomento de la Argumentación razonada en la comunicación oral y escrita. *Cátedra UNESCO Lectura y Escritura*, Editorial Taller de Artes gráficas Facultad de Humanidades, Universidad del Valle. Cali.
- Martínez, M. C. (2007). La orientación social de la argumentación en el discurso. Una propuesta integrativa. En: Marafioti. *Teoría de la argumentación y debate parlamentario*. Argentina: Biblos.

Martínez M. C. (2013). El procesamiento multinivel del texto escrito. ¿Un giro discursivo en los estudios sobre la comprensión de textos? En *Revista Enunciación*. Volumen 18 (1), Bogotá. Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

Pérez A, M. (2003). *Leer y escribir en la escuela: algunos escenarios pedagógicos y didácticos para la reflexión*. Ministerio de Educación Nacional. CERLAC. Bogotá.

SERCE (2009). *Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo. Aportes para la enseñanza de la Lectura*. Santiago, Chile.

Signoret, A. (2002). Cognición, pensamiento y lenguaje: perspectivas teóricas desde la psicolingüística, la adquisición del lenguaje y la psicología cognitiva. *Estudios de lingüística aplicada*. N° 50, p. 105- 134.

Tabash N. (2010). *La lectura interactiva en el desarrollo de las habilidades de comprensión de lectura y de expresión escrita*. *Revista de Lenguas Modernas*, N° 12, 211-239. Escuela de Formación Docente Universidad de Costa Rica.

Cibergrafía

Álvarez, A.T. (1996). El texto expositivo – explicativo: su super-estructura y características textuales.

Recuperado de: <https://revistas.ucm.es/index.php/DIDA/article/download/.../19921>

Chivatá, A. (2015). "Ver Para Leer" Propuesta Para Fortalecer La Lectura Inferencial De Textos Icónicos. (Tesis de Maestría). Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Recuperado de: <http://hdl.handle.net/11349/2144>.

González, I. M. (2009). *Diagnóstico de Conocimientos Metacognitivos en la lectura de textos expositivos y su relación con la comprensión lectora en niños de Quinto*

Grado de Educación Básica. (Tesis de Maestría). Centro de Investigación e Innovación Educativas. Recuperado de:

www.cervantesvirtual.com/.../diagnostico-de-conocimientos-metacognitivos

Marín J. y Aguirre D. (2010). *Incidencia de una secuencia didáctica desde una perspectiva discursiva- interactiva en la comprensión lectora de textos expositivos en estudiantes de grado 9° de E.B.S. de la institución educativa Inem Felipe Pérez*. Pereira.

Recuperado de:

<http://repositorio.utp.edu.co/dspace/bitstream/handle/11059/1890/37241M337i.pdf?sequence=1>

Mejía M. y Flórez E. (2009). *Incidencia de una secuencia didáctica desde un enfoque discursivo interactivo en la comprensión global de textos expositivos forma de organización superestructural descriptiva, en niños y niñas del grado quinto de la institución educativa el Pital de Combia*. Pereira.

Recuperado de: repositorio.utp.edu.co/dspace/handle/11059/3123

Ministerio de Educación Nacional. (1998). *Lineamientos Curriculares Lengua Castellana*. Ministerio de Educación Nacional. Bogotá.

Recuperado de: <http://www.mineduacion.gov.co>

Ray J. A. (2009). *La comprensión de textos expositivos en niños de segundo, tercero y cuarto grados de primaria*. (Tesis Doctoral) Guadalajara (México).

Recuperado de:

rei.iteso.mx/bitstream/handle/11117/1167/Tesis_I_Antonio_Ray.pdf?sequence=2

Sotelo M.A. (2015). *Cognición, metacognición, comprensión: Una relación necesaria e incluyente*. Bogotá. Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

Recuperado de:

<http://repository.udistrital.edu.co/bitstream/11349/3941/1/SoteloRam%C3%ADrezAng%C3%A9licaMar%C3%ADa2015.pdf>

Velandia, J. (2010). *Metacognición y comprensión lectora. La correlación existente entre el uso de las estrategias metacognitivas y el nivel de comprensión lectora*. Bogotá: Universidad de la Salle.

Recuperado de:

<http://repository.lasalle.edu.co/bitstream/handle/10185/1602/T85.10%20V432m.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Lista de anexos

	Pág.
Anexo 1 Evaluación bimestral institucional.	103
Anexo 2 Encuesta a docentes Ciclo I y II.	106
Anexo 3 Encuesta a estudiantes Ciclo II.	107
Anexo 4 Taller de comprensión lectora 1.	108
Anexo 5 Taller de comprensión lectora 2.	110
Anexo 6 Rejilla de análisis componentes de la dinámica del discurso.	110
Anexo 7 Cuadro de análisis comparativo de tonalidades.	111

Anexo 1. Evaluación bimestral institucional.



COLEGIO "SAN FRANCISCO"
INSTITUCION EDUCATIVA DISTRITAL
JORNADA MAÑANA y TARDE

"Un proyecto de mejoramiento en la calidad de vida para la comunidad de Ciudad Bolívar"

EVALUACIÓN DE CIENCIAS NATURALES
GRADO TERCERO

NOMBRE _____ **CURSO** _____

El papel de los microorganismos en la alimentación

Mucho antes de que se supiera que los microorganismos existían, éstos actuaban sobre los alimentos, en ocasiones mejorándolos o a veces, estropeándolos. Con el tiempo, las personas aprendieron a aprovechar la acción de los microorganismos para elaborar el queso y las cervezas, aunque desconocían que los microbios eran los responsables de las transformaciones que se producían.

Cuando se conoció la actividad de los microorganismos, se desarrollaron técnicas para aprovechar las características de aquellos que intervienen en la conservación y elaboración de alimentos y bebidas.

Con ayuda del documento anterior, contesta:

1. ¿De qué formas intervienen los microorganismos en la alimentación?

2. ¿Qué aprendieron con el tiempo las personas a elaborar aprovechando la acción de los microorganismos?
El _____ y la _____
3. ¿Qué sucedió cuando se conoció la actividad de los microorganismos en la alimentación?

4. Completa cada oración, utilizando la palabra clave correspondiente.

Claves
Herbívoros, omnívoros, ovíparos, ovovivíparos, vivíparos

- a. Los _____ son los animales que se alimentan de plantas.
- b. Los _____ son los animales que se alimentan tanto de vegetales como de otros animales.
- c. Los _____ son los animales que se reproducen por medio de huevos.

- d. Los _____ se desarrollan en el vientre materno.

Conservación de los suelos

Para conservar los suelos fértiles es necesario tener en cuenta las siguientes recomendaciones:

- **Reforestar**, que consiste en plantar nuevos árboles una vez que se han talado o cortado otros, para evitar la erosión, es decir, el desgaste continuo el suelo.
- Evitar el **pastoreo excesivo** y la **tala indiscriminada** de los bosques.
- Evitar los **monocultivos**, es decir la siembra de las mismas especies.
- Fertilizar los suelos con **abonos adecuados**, para que recuperen los nutrientes absorbidos por las plantas.
- Evitar el uso indiscriminado de **plaguicidas** o cualquier otra sustancia química.
- Evitar las **quemadas** como técnica de limpieza de un terreno.
- Reciclar la **basura**, volver a utilizar los desechos.

Teniendo en cuenta el texto sobre la conservación de los suelos señala con una x las acciones correctas para conservar nuestros recursos.

5. Para conservar los suelos debemos:
 - ✓ Sembrar árboles donde no hay ()
 - ✓ Talar los bosques para cultivar ()
 - ✓ Evitar las quemadas ()
 - ✓ Evitar los monocultivos ()
6. Para ayudar a conservar el agua debemos:
 - Cuidar que no existan escapes en ninguna llave ()
 - Sembrar árboles en las orillas de los ríos ()
 - Botar basuras a los ríos ()
 - Lavar los pisos y los carros con agua recogida en un balde ()

Lee con atención el siguiente texto y contesta las preguntas de la 7 a la 10.

Algún mensaje nos quieren dar los directores de cine de las grandes compañías, ya que en los últimos años ha crecido el número de películas que manejan temas alusivos al fin del mundo, la destrucción total del planeta y la extinción de la raza humana, como consecuencia del calentamiento global, los cambios climáticos, la destrucción de la capa de ozono y otras situaciones que ponen en peligro nuestra existencia en este hermoso planeta.

Si nos apartamos por un momento de la realidad y analizamos con atención alguna de estas películas, en realidad un aumento de temperatura de la Tierra producido por lo que conocemos como efecto invernadero ocasionaría que los grandes bloques de hielo se derritieran, aumentarían los niveles de agua de los ríos, lagos, mares y océanos, con las consecuentes inundaciones.

Por eso, ante la espectacularidad de los efectos especiales de esas filmaciones, es mejor tomarlo en serio y evitar al máximo dañar nuestro hogar en el universo.

Con base en la lectura y en los conocimientos aprendidos, responde las siguientes preguntas.

7. Que se derritan las masas de hielo de los polos se puede entender como un cambio físico de la materia de estado
- Líquido a sólido
 - Sólido a gaseoso
 - Sólido a líquido
 - Gaseoso a sólido.
8. El efecto invernadero se caracteriza por el aumento en
- El calor de la tierra
 - La temperatura del planeta
 - El volumen de agua de la Tierra
 - La masa del planeta.
9. Las inundaciones se producirían por un aumento en
- El volumen de agua sobre la Tierra
 - La masa de la Tierra sobre el planeta.
 - La gravedad del planeta Tierra
 - La temperatura de nuestro planeta.
10. En el laboratorio se realiza un experimento en donde se determina la masa de algunos materiales. Los resultados se presentan en la siguiente tabla

Material	Volumen (cm ³)	Masa (g)
Icopor	10	2
Plástico	10	5
Madera	10	8
Metal	10	9

Una conclusión que resulta de este experimento es:

- La madera es el material con menor masa.
- El metal es el material con mayor masa.
- El plástico es el material con menor masa.
- El icopor es el material con mayor masa.

“Un momento déjame pensar”

Anexo 2. Encuesta a docentes Ciclo I y II.

ENCUESTA A DOCENTES

La siguiente encuesta pretende conocer algunas prácticas pedagógicas y hábitos de lectura en el aula. Es por eso que agradecemos de antemano su colaboración pues la información que proporcione será muy valiosa para nuestra investigación.

1. En la clase de lengua castellana, ¿cuánto tiempo dedica a trabajar la lectura y cómo lo hace? _____

2. ¿Con qué tipos de textos trabaja en las clases?

3. ¿Según su apreciación, qué es la comprensión lectora?

4. ¿Qué estrategias utiliza para que los alumnos comprendan el texto?

5. ¿De qué forma evalúa la comprensión lectora de los/las alumnos?

6. Según su apreciación ¿Cuál estrategia desarrolla mejor la comprensión lectora?

Anexo 3: Encuesta a estudiantes Ciclo II.

ENCUESTA A ESTUDIANTES



Hola: Me gustaría saber tu opinión acerca de la lectura y lo que haces cuando lees. Por eso quiero que respondas las siguientes preguntas de la manera más sincera. **¡Gracias por tu colaboración!**

1. ¿Te gusta leer? SI_____ NO_____ ¿Por qué?

2. ¿Qué tipos de textos lees?(cuentos, cómics, revistas, periódicos, tareas escolares)

3. ¿Entiendes lo que lees?: SI_____ NO_____ ¿Por qué?

4. Para ti, ¿Qué es la comprensión lectora?

5. Después de leer un texto, ¿prefieres escribir lo que entendiste o dibujar? ¿Por qué?

Anexo 4: Taller de comprensión lectora 1.

**TALLER DE COMPRENSIÓN LECTORA
GRADO TERCERO**

NOMBRE: _____ **CURSO:** _____

1. Lee en grupo de cuatro estudiantes el siguiente texto

EL BURRO DESAPARECIDO

Una mañana, Pancho, salió del pueblo con sus seis burros. Iba al mercado. Después de caminar un buen rato Pancho se sintió cansado, así que se montó en un burro. Contó los burros y sólo pudo contar cinco. Se bajó del burro que iba montando para buscar el burro que le faltaba. Por más que miró por el camino, no pudo encontrar el burro que le faltaba. Así que se volvió al lugar donde había dejado los burros, los contó y encontró nuevamente... ¡Seis! Otra vez se montó en uno de ellos y siguió su camino.

¡Pocos minutos después volvió a contar los burros y encontró sólo cinco! No mucho tiempo después se encontró con un amigo al que Pancho le dijo: "Salí de la casa con seis burros, después, sólo pude contar cinco, luego, nuevamente, seis y, ahora, fíjate: uno, dos, tres, cuatro, cinco!". -Dijo señalando al mismo tiempo que contaba.

-¡Pero Pancho!, -dijo el amigo-, ¡Estás sentado también en un burro!, ¡Ése es el sexto!... Y tú, ¡el séptimo!

2. Descubre en este escrito:

- ¿Quién narra la historia? _____
- ¿A quién se la narra? _____
- ¿Por qué la narra? _____
- ¿Qué pensaría quien oye o lee esta historia? _____

3. ¿En qué fuente (libro, periódico, noticiero de radio o TV, en una conversación...) aparecería este relato? _____. Explica tu respuesta. _____

4. ¿A quién corresponde la expresión: "¡Estás sentado también en un burro!, ¡Ése es el sexto!... y tú, ¡el séptimo!"? _____

5. ¿Quién dijo: "Salí de la casa con seis burros, después, sólo pude contar cinco, luego nuevamente, seis y, ahora, fíjate: uno, dos, tres, cuatro, cinco!"? _____

6. Escribe la historia:

- Como si tú la hubieras vivido:

- Como si tú la hubieras escuchado:

- Como si tú fueras el amigo de Pancho:

7. Lean los siguientes textos y compárenlos. Una vez leídos los textos, respondan las siguientes preguntas:

El martes pasado hacia el atardecer, en un lugar cercano a la ciudad fue visto un objeto luminoso gigante. Según un testigo del hecho, se trataba de una nave espacial que aterrizó por algunos minutos en la mitad de un campo sembrado de maíz, luego regresaron a la nave y ésta desapareció.

“Bueno,... la verdad yo estaba cerca de mi sembrado de maíz. De pronto, vi una cosa grande con mucha luz, con dificultad noté que dos bichos raros se bajaron de algo así como una nave espacial... La verdad no sé qué tanto tiempo pasó, me parece que cinco minutos. Esas cosas raras arrancaron unas matas de maíz y después se fueron en su nave”.

- ¿Quién narra la historia? _____
- ¿A quién se la narra? _____
- ¿Por qué la narra? _____
- ¿Qué pensaría quien oye o lee esta historia?

- ¿En qué fuente, (libro, periódico, noticiario de radio o tv) aparecería este relato?

8. Escriban las diferencias del lenguaje entre los dos textos, respondiendo las siguientes preguntas:

- ¿En qué se parecen los dos textos?

- ¿En qué se diferencian?

9. Ahora, narren la historia teniendo en cuenta los siguientes criterios:

- Como si la hubieran vivido

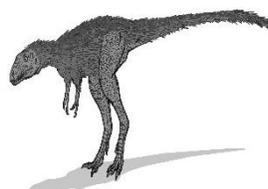
- La hubieran escuchado

- Fueran científicos

Anexo 5. Rejilla de análisis componentes de la dinámica del discurso.

Texto	Intención	Propósito lector	Tema	Medio de difusión
TEXTO 1	Enseñar Instruir Informar	Aprender Hacer Informarse		Libro escolar Recetario Periódico
TEXTO 2	Enseñar Instruir Informar	Aprender Hacer Informarse		Libro escolar Recetario Periódico

Anexo 6. Texto Analizado: Describamos un animal prehistórico

**DESCRIBAMOS UN ANIMAL PREHISTORICO**

La palabra Dinosaurio significa lagarto terrible. Los Dinosaurios vivieron y se extinguieron mucho antes de que apareciera la especie humana. Los había herbívoros y carnívoros.

Entre los carnívoros se destacaba el *Tiranosaurio Rex*, de aspecto feroz; media unos 3 metros de altura por la parte más alta del lomo, y cuando se ponía de pie podía alcanzar unos 6 metros.

Tenía unos 12 metros de longitud, su cabeza media hasta 1,2 metros y su gran boca estaba armada con muchos dientes de 15 cm de largo y en forma de conos. Las patas traseras eran enormes y las delanteras muy pequeñas, y estaba dotado de una larga cola, característica que lo hacían parecido a un lagarto.

Los científicos tienen diferentes teorías acerca de los motivos que causaron la extinción de los Dinosaurios, pero nadie sabe con certeza la respuesta.

Anexo 7. Taller de comprensión lectora 2.

**TALLER DE COMPRENSIÓN LECTORA
GRADO TERCERO**

NOMBRE: _____ **CURSO:** _____

1. Escribe **SI** o **NO** a cada una de las preguntas:

- a. ¿Alguna vez te han regalado un libro? _____
- b. Cuando tienes la oportunidad de tener un libro en tus manos, ¿qué es lo primero que haces?
 - Abrirlo _____
 - Olerlo _____
 - Tocar su carátula _____
 - Botarlo _____
 - Prestárselo a un amigo(a) _____
 - Preguntarse, ¿por qué lo escribió el autor? _____
 - Mirar las ilustraciones _____
 - Empezar a leerlo _____
- c. Preguntarle al libro: ¿y ahora qué hago contigo? _____
- d. ¡Hola amigo! ¿Qué quieres enseñarme? _____
- e. ¡Hola libro! ¿Vienes a divertirme? _____

Todas esas preguntas podemos hacerle a un libro, a una lectura, a cualquier texto que llegue a nuestras manos. Es posible que tengamos muchas respuestas en el diálogo con el libro. Intenta hacer el ejercicio y verás **¡qué buenos resultados obtienes!**

2. Lee el siguiente texto que encontró un niño (a) como tú, en un libro

Máscaras



Muchos pueblos tienen la costumbre de celebrar fiestas en las que utilizan máscaras de distintas formas y elaboradas con diferentes materiales. En China, los hombres usan máscaras que representan culebras y dragones gigantes, que son animales sagrados para ellos. En Venecia, Italia, se celebra un carnaval en el que la gente se pone máscaras decoradas con plumas y lentejuelas, para simular que son otras personas y evitar ser reconocidas. En nuestro país, en el Huila, existió la cultura de San Agustín. Sus habitantes creaban máscaras para representar al jaguar, admirado por su fiereza.

3. Ahora imagina:

- ¿Cómo sería el libro que contiene esta lectura?

- ¿Será para grandes o chicos? _____

- ¿Cómo sería la carátula de este libro?

- Dibújala como te la imaginas



- Si hubieras conocido al autor de esta lectura, ¿qué le hubieras preguntado?

- ¿Por qué? _____

4. Escribe si los siguientes enunciados son falsos o verdaderos.

ENUNCIADOS	FALSO	VERDADERO
Muchos pueblos tienen la costumbre de celebrar fiestas.		
En Venecia, Italia, se celebra un carnaval en el que la gente se pone máscaras.		
Las máscaras se usan para simular que son otras personas y evitar ser reconocidas.		
En China hay culebras y dragones.		
En el Huila, existió la cultura de San Agustín.		
El jaguar era admirado por su belleza.		

5. Algunos de los enunciados del cuadro anterior, son falsos. Explica por qué razón son falsos.

6. Escribe las ideas más importantes que narra el escritor en este texto.
