



**UNIVERSIDAD TECVIRTUAL
ESCUELA DE GRADUADOS EN EDUCACIÓN**

**Lectura de textos intencionados como estrategia innovadora para
desarrollar la competencia cognitiva o analítica en los estudiantes de cuarto grado
de primaria.**

Tesis Para Obtener Título en:

Maestro en Educación Profundización en Procesos de Enseñanza – Aprendizaje

Presenta:

Carlos Arturo Prieto Cárdenas

Asesor:

Mtra. Martha Sultane Caram Canavati

Asesor Titular:

Dra. Silvia Olivares

Chaparral, Tolima, Colombia

Abril, 2012

Dedicatorias

- Este reconocimiento está dedicado a Martha y Yahany, mi esposa e hija, como una muestra de mi amor y ejemplo de lo que se puede lograr con perseverancia y dedicación.
- Para mi madre Martha Ruth, quien siempre ha estado apoyándome para lograr los objetivos que me he trazado, alentándome en todo momento para vencer obstáculos.
- A mis hermanas Madeleine y Angie, quienes aunque ya no están presentes entre nosotros, siguen vivas en mis recuerdos y en mi corazón.
- A mis amigos y compañeros de estudio y de trabajo de Chaparral Tolima quienes compartieron conmigo esta maravillosa experiencia, llenándola de paciencia, hermandad y sincero aprecio.

Agradecimientos

- Agradezco a Dios Todopoderoso por permitirme lograr el propósito educativo, por el que realicé esfuerzos arduos, noches de traspasado y días largos de trabajo, por el cual pasé necesidades y por el cual hoy me siento muy orgulloso de alcanzarlo.
- A la Dra. Silvia Olivares, por todo el apoyo brindado durante la realización de esta investigación, por su profesionalismo, respeto y por su calidad como docente.
- A la tutora Martha Sultane Caram Canavati, por la sabiduría y profesionalismo de las asesorías brindadas, por todos y cada uno de sus aportes y sugerencias para guiar con paciencia la culminación esta investigación.
- A la Universidad Virtual del Tecnológico de Monterrey por el excelente nivel de académico y de enseñanza recibida, para obtener el grado de maestría.
- A todos y cada uno de los estudiantes y maestros que hicieron parte activa de este proceso de investigación.

Lectura de textos intencionados como estrategia innovadora para desarrollar la competencia cognitiva en los estudiantes de cuarto grado de primaria.

Resumen

El propósito de esta investigación fue plantear una estrategia pedagógica innovadora, como lo es el uso de la lectura de textos intencionados para desarrollar la competencia cognitiva en los estudiantes de grado cuarto en una institución pública del centro occidente de Colombia. Para tal fin se desarrollaron las fases de un proceso de investigación de tipo cualitativo. A partir de un método etnográfico y como técnicas de recolección de datos se adoptó por la observación participante, el análisis de huellas y el test. Posteriormente, se realizó la organización, clasificación, codificación, categorización, triangulación de la información, el análisis de los datos recolectados y los resultados arrojados por el proceso investigativo mediante la colección de datos, su análisis y el reporte final. Evidenciándose así una actividad recurrente, mostrando un ciclo de ida y regreso entre la colección de datos como su análisis; concluyendo así con un proceso de investigación que tuvo como objetivo determinar si la lectura de textos literarios es una estrategia que favorece el desarrollo de la competencia cognitiva en los estudiantes de grado cuarto en una institución del centro occidente de Colombia. Cabe agregar que se aplicaron 3 *test*, el primero como diagnóstica, el segundo de seguimiento y el tercero de finalización. Hecha la observación anterior, se evidencia un avance en los procesos de comprensión lectora y del desarrollo del pensamiento analítico en los estudiantes durante el proceso de aplicación de la estrategia.

Índice

Resumen

Capítulo 1 Planteamiento del Problema	1
1.1. Antecedentes.....	1
1.2. Planteamiento del Problema.	6
1.3. Objetivo general de la investigación.....	8
1.3.1. Objetivos específicos	9
1.4. Supuestos de la investigación.....	9
1.5. Justificación.....	9
1.6. Limitaciones y Delimitaciones	12
1.7. Definición de términos	13
Capítulo 2 Marco Teórico	15
2.1. Competencias.....	15
2.1.1. Competencias genéricas	19
2.1.2. Competencias de pensamiento analítico	22
2.2. La comprensión lectora como estrategias para el desarrollo del pensamiento analítico	25
2.3. Investigaciones empíricas relacionadas con el tema	32
Capítulo 3 Metodología	43
3.1. Enfoque metodológico	43
3.2. Población.....	48
3.3. Marco contextual.....	50
3.4. Aplicación de estrategias didácticas	52
3.5. Recolección de datos	57
3.5.1. Observación.....	61
3.5.2. Análisis de huella.....	63
3.5.3. Test de aptitudes	64

3.6. Análisis de datos cualitativos	66
3.7. Prueba piloto.....	69
Capítulo 4 Resultados.....	72
4.1. Resultados	72
4.2. Análisis de datos.....	115
Capítulo 5 Conclusiones	119
5.1. Hallazgos de la investigación.....	120
5.1.1. En cuanto a la población estudiantil	121
5.1.2. En cuanto a los métodos de enseñanza de lectura	121
5.1.3. En cuanto al ambiente de aprendizaje.....	122
5.1.4. En cuanto al avance del estudiante	123
5.2. Recomendaciones	124
5.2.1. Las directivas.....	124
5.2.2. Los maestros.....	125
5.2.3. La familia	125
5.3. Debilidades del estudio.	126
5.4. Conclusiones	127
Referencias.....	129
Apéndices.....
Apéndice A Carta de consentimiento del Rector	133
Apéndice B Carta de consentimiento de los estudiantes	134
Carta de consentimiento del autor de la investigación.....	135
Apéndice C Instrumento de Observación: Notas de campo	136
Apéndice D Test de aptitud No 1.....	137
Apéndice E Test de aptitud No 2	139

Apéndice F Test de aptitud No 3.....	141
Apéndice G Instrumentos de análisis de huellas.....	143
Apéndice H Curriculum vitae	144

Índice de tablas

Tabla 1 Nivel de dominio del pensamiento analítico.....	23
Tabla 2 Indicadores de dominio del pensamiento analítico.....	23
Tabla N° 3 Caracterización sociocultural de la muestra.....	50
Tabla N° 4 Matriz de valoración pregunta N° 1 del Test de aplicación N°1.....	76
Tabla N° 5 Matriz de valoración pregunta N° 2 del Test de aplicación N°1.....	77
Tabla N° 6 Matriz de valoración pregunta N° 3 del Test de aplicación N°1.....	78
Tabla N° 7 Matriz de valoración pregunta N° 4 del Test de aplicación N°1.....	79
Tabla N° 8 Matriz de valoración pregunta N° 5 del Test de aplicación N°1.....	80
Tabla N° 9 Matriz de valoración pregunta N° 6 del Test de aplicación N°1.....	81
Tabla N° 10 Matriz de valoración pregunta N° 1 del Test de aplicación N°1.....	90
Tabla N° 11 Matriz de valoración pregunta N° 2 del Test de aplicación N°1.....	90
Tabla N° 12 Matriz de valoración pregunta N° 3 del Test de aplicación N°1.....	91
Tabla N° 13 Matriz de valoración pregunta N° 4 del Test de aplicación N°1.....	92
Tabla N° 14 Matriz de valoración pregunta N° 5 del Test de aplicación N°1.....	93
Tabla N° 15 Matriz de valoración pregunta N° 1 del Test de aplicación N°1.....	102
Tabla N° 16 Matriz de valoración pregunta N° 2 del Test de aplicación N°1.....	103
Tabla N° 17 Matriz de valoración pregunta N° 3 del Test de aplicación N°1.....	104
Tabla N° 18 Matriz de valoración pregunta N° 4 del Test de aplicación N°1.....	105
Tabla N° 19 Matriz de valoración pregunta N° 5 del Test de aplicación N°1.....	106
Tabla N° 20 Datos relevantes de la observación directa y análisis de huella.....	114

Capítulo I

1. Planteamiento del problema

En el ámbito educativo se está generando un cambio en los métodos de enseñanza-aprendizaje. Los procesos educativos basados en competencia han entregado al mundo las nuevas facetas que deben asumir los docentes en todos los niveles; por lo que se requiere un profesional docente formado para innovar, crear y evaluar estrategias didácticas para desarrollar competencias en las nuevas generaciones. Debido a lo anterior, la presente investigación se planteó el objetivo general de establecer en qué medida la lectura de textos literarios es una estrategia didáctica que favorece el desarrollo del pensamiento analítico y así aportar nuevas conclusiones en el desarrollo del pensamiento analítico.

En este primer capítulo se presentan los antecedentes del problema los cuales muestran un marco histórico de las variables a estudiar, ¿De qué manera la lectura de textos literarios adecuados desarrolla la competencia cognitiva (analítica) en los estudiantes de grado cuarto de la institución educativa Francisco José de Calda del municipio de Natagaima? Derivado lo anterior de los bajos rendimientos de los estudiantes de la institución en mención en las pruebas SABER.

1.1 Antecedentes

La Institución Educativa Francisco José de Caldas se encuentra ubicada en el departamento del Tolima, en el municipio de Natagaima. Esta institución está inmersa

en la realidad del país: toda la fuerza de la cultura llega y permea la vida de los niños y jóvenes sujetos de la educación y a los mismos docentes agentes comprometidos con la misma. Dentro de los procesos emprendidos por la institución se ha planteado un plan de área de lenguaje basado en los estándares básicos de competencias propuestos por el Ministerio de Educación de Colombia, acompañados de un proyecto de lectura que tiene como objetivo propiciar en los estudiantes un amor y goce de la lectura. Partiendo de lo anterior, se identifica que el proyecto en mención se desarrolla en la institución sin que a la fecha se haya analizado los datos y resultados arrojados por el mismo.

Partiendo del concepto de lectura que da el documento Lineamientos Curriculares para el área de lengua castellana: 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 solo 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 (Dirección general de investigación y desarrollo pedagógico, 1998). Por lo tanto, la idea de los estándares básicos de competencias para esta área parten del reconocimiento de que existen múltiples manifestaciones del lenguaje que brindan a las personas la posibilidad de apropiarse del entorno e intervenir sobre la realidad social de formas muy ricas, diversas y complejas. Es así como se organizan en torno a cinco factores: (a) producción textual; (b) comprensión e interpretación textual; (c) literatura, que supone un abordaje de la perspectiva estética del lenguaje; (d) medios de comunicación y otros sistemas

simbólicos; y (e) ética de la comunicación, un aspecto transversal a los cuatro factores anteriores (Schmidt, 2006).

No obstante esta diversidad de manifestaciones, en todas ellas ocurren dos procesos fundamentales: la comprensión y la producción. La primera se refiere a la búsqueda y reconstrucción del sentido y los significados presentes en diferentes tipos de textos (literarios, informativos, descriptivos, avisos, tablas, gráficos, entre otros) y otras formas de comunicación no verbal, como gestos, música y expresiones artísticas en general. A su vez, la segunda tiene que ver con la generación de significados, tanto para expresarse como para transmitir información o interactuar con los demás (Schmidt, 2006). De acuerdo con lo anterior, se hace referencia a la competencia lectora que explora la forma como los estudiantes leen e interpretan diferentes tipos de textos. Por lo que se espera que puedan comprender tanto la información explícita como la implícita en los textos, establecer relaciones entre sus contenidos y lo que saben acerca de un determinado tema, así como realizar inferencias, sacar conclusiones y asumir posiciones argumentadas frente a los mismos.

Partiendo de las competencias especificadas en los estándares básicos de competencias publicados en año 2003 por el Ministerio de Educación Nacional de Colombia, el Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior ICFES plantea la evaluación de las competencias desarrolladas en las instituciones educativas del país mediante una prueba llamada SABER. Las cuales son aplicadas de forma censal y muestralmente. Estas pruebas buscan contribuir al mejoramiento de la calidad de la educación colombiana mediante la realización de evaluaciones periódicas (censales

y muestrales) en las que se valoran las competencias básicas de los estudiantes y se analizan los factores que inciden en sus logros. Los resultados de estas evaluaciones permiten que los establecimientos educativos, las secretarías, el Ministerio de Educación Nacional (MEN) y la sociedad en general conozcan cuáles son las fortalezas y debilidades y a partir de éstas, puedan definir planes de mejoramiento en sus respectivos ámbitos de actuación. Su carácter periódico posibilita, además, valorar cuáles han sido los avances en un determinado lapso y establecer el impacto de programas y acciones específicas de mejoramiento.

En términos generales, la prueba de lectura les propone a los estudiantes una reflexión en torno a ¿qué dice el texto? (contenidos conceptuales e ideológicos); cómo lo dice (organización); para qué lo dice y por qué lo dice (pragmática); cuándo lo dice y quién lo dice. Las preguntas de la prueba se orientan a establecer la capacidad de los estudiantes para realizar lecturas literales, inferenciales o críticas. Con base en las orientaciones establecidas en los estándares básicos de competencias, las preguntas que evalúan la competencia lectora se organizan alrededor de textos seleccionados de acuerdo con los siguientes criterios: (a) la pertinencia de la temática en función de la edad de los estudiantes y el grado que cursan; (b) el vocabulario; (c) la complejidad sintáctica; (d) los saberes previos según el grado cursado; (e) la complejidad estilística; (f) la complejidad de la estructura del texto; y (g) la extensión. Asimismo, se tienen en cuenta diferentes tipos de textos, atendiendo la diversidad de formas de organización y estructuración de información. (Guía pruebas SABER, 2011).

Teniendo en cuenta lo anterior, la dirección de evaluación del ICFES, a partir de los resultados arrojados por las pruebas SABER de los años 2002, 2003 y 2009, dejó en claro la dificultad presentada por los estudiantes de grados 5 y 9 en las áreas de lenguaje y matemáticas. Evidencia de lo anterior es que de once millones trescientos mil estudiantes que presentaron las pruebas en estos tres años, sólo un millón ochocientos mil superaron los estándares básicos de competencias, y el restante, nueve millones quinientos mil estudiantes presentaron dificultades, siendo aún más notoria la dificultad en los estudiantes del sector rural, quienes son los de más bajo desempeño (Dirección de evaluación ICFES, resultados SABER, 2009). Continuando con el análisis realizado, se encuentra que sólo en las pruebas del año 2009 la gran mayoría de los estudiantes de quinto grado no superaron los niveles mínimos en el área del lenguaje propuestos por los estándares básicos de competencia. Lo cual indica que el nivel de lenguaje y comprensión lectora está en bajo nivel. (Dirección de evaluación ICFES, resultados SABER, 2009).

Una situación similar se presenta en las pruebas internacionales PISA aplicada en el año 2009 a estudiantes de quince años de todo el mundo. Después de publicados los resultados, Colombia se ubica en el puesto cincuenta y tres (53) del *ranking* internacional en el que el promedio del puntaje estuvo alrededor de cuatrocientos noventa y tres puntos, ubicándose Colombia por debajo de ese promedio con un promedio de cuatrocientos trece puntos, evidenciándose de nuevo la problemática presentada en Latinoamérica; la cual no es ajena a la mayoría de países de Latinoamérica (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico, 2009).

1.2 Planteamiento del problema

La situación educativa vivida en la mayoría de países de Latinoamérica se encuentra inmersa en un proceso de transformación de sus currículos. Anteriormente, los currículos estaban basados en la teoría conductista, posteriormente se fundamentaron en el constructivismo, y actualmente se plantean currículos basados en competencias, las cuales le permiten a la institución formar a sus estudiantes para vincularse a la vida laboral satisfactoriamente. Es decir, dentro de las competencias se encuentra la competencia del lenguaje, la cual busca desarrollar habilidades y destrezas en el proceso lecto escritor del estudiante para lograr desarrollar su capacidad crítica en todos los niveles educativos; propiciando así que el estudiante desarrolle el ser, el saber, el saber hacer dentro de un contexto determinado y el convivir (Lozano, 2005). Por tales motivos, los estándares plantean que los estudiantes deben manejar la competencia cognitiva del lenguaje. Dicha competencia hace referencia a la forma de analizar, comprender de una manera lógica y asumir una actitud crítica frente a cualquier situación que se le pueda presentar sea en el contexto educativo o en el contexto social (Schmidt, 2006).

Como consecuencia de lo anterior, la prueba de lenguaje realizada por el ICFES (Pruebas SABER) mide lo que se espera lograr en el proceso de lectura, hace énfasis en dos aspectos: Lectura semántica y la lectura crítica. (Ministerio de Educación Nacional, 2009). Por lo que se hace necesario desarrollar el pensamiento analítico y así mejorar el nivel de comprensión. Es así como la dirección de evaluación del ICFES, a partir de los resultados arrojados por las pruebas SABER de los años 2002, 2003 y 2009, dejó en

claro la dificultad presentada por los estudiantes de grados 5 y 9 en las áreas de lenguaje y matemáticas. Evidencia de lo anterior es que, de once millones trescientos mil estudiantes que presentaron las pruebas en estos tres años, sólo un millón ochocientos mil superaron los estándares básicos de competencias, y el restante, nueve millones quinientos mil estudiantes presentaron dificultades, siendo aún más notoria la dificultad en los estudiantes del sector rural, quienes son los de más bajo desempeño (Dirección de evaluación ICFES, resultados SABER, 2009).

Es evidente entonces que la Institución Educativa Francisco José de Caldas del municipio de Natagaima no es ajena a esta situación, ya que los resultados de las pruebas SABER no han arrojado un nivel satisfactorio en el desarrollo de las competencias en el área del lenguaje. Como se menciona en los renglones anteriores las pruebas SABER realizan una evaluación basada en los estándares básicos de competencias, planteados por el Ministerio de Educación Nacional.

Por tales motivos, se encuentran diferentes ideas que pueden generar un planteamiento de investigación viable. Partiendo de los hechos, experiencia y de la práctica diaria, se deriva que los niños de grado cuarto de la Institución Educativa Francisco José de Caldas del municipio de Natagaima carecen de un hábito de lectura permanente; más bien, éste juega un papel terciario en las actividades diarias de cada uno de sus estudiantes. Aunado a lo anterior, las actividades extraclase de lectura son pocas y los recursos son mínimos; además el curriculum de la institución deja poco espacio para desarrollar proyectos que involucren una lectura constante, conociendo que la lectura en muchos contextos educativos han dejado buenos resultados en el

rendimiento escolar, desarrollando competencias cognitivas que permiten que el estudiante aprenda a analizar, desarrolle el sentido lógico y pueda acercarse al pensamiento crítico. Generando así en el estudiante competencias cognitivas, comunicativas, entre otras, que le permitan enfrentarse y desenvolverse con éxito en un contexto determinado.

Teniendo en cuenta estos aspectos y las dificultades presentadas por los estudiantes de esta institución, la necesidad de desarrollar competencias en ellos, y la metodología de evaluación que hace el gobierno nacional, se hace necesario realizar una investigación de tipo cualitativo, la cual permita vislumbrar los alcances que tiene la lectura de textos literarios como estrategia didáctica innovadora en el desarrollo de las competencias cognitivas en el área del lenguaje y las demás áreas del conocimiento, lo cual lleva a plantar la siguiente pregunta:

¿De qué manera la lectura de textos literarios adecuados desarrolla la competencia cognitiva o del pensamiento analítico en los estudiantes de grado cuarto de la institución educativa Francisco José de Caldas del municipio de Natagaima?

1.3 Objetivo general

- Determinar si la lectura de textos literarios es una estrategia que favorece el desarrollo de la competencia cognitiva en los estudiantes de grado cuarto de la institución Francisco José de Caldas.

1.3.1 Objetivos específicos

- Evaluar la lectura de textos literarios como estrategia para desarrollar la comprensión.
- Analizar los factores que intervienen en el desarrollo de la competencia cognitiva a través de la lectura de textos literarios.

1.4 Supuestos de investigación

La lectura comprensiva de textos literarios permite que los estudiantes relacionen, interactúen y comprendan algunos significados plasmados por el autor. De esta manera crea un nuevo concepto acerca de los que es leer.

El análisis que se presenta en los estudiantes evaluados muestra que se puede mejorar en cuanto al determinar los diferentes elementos dentro de un texto literario. Por lo tanto, mejoran la percepción de la realidad subjetiva y objetiva de los textos literarios.

Se establece que dentro de los factores que intervienen en desarrollo del pensamiento analítico en los estudiantes está la concentración, relación de elementos, comparación de textos, de tal modo que el estudiante realiza procesos de pensamiento simples.

1.5 Justificación

El lenguaje como fin y objeto de conocimiento propone solucionar problemas como falta de análisis, síntesis, pensamiento crítico e interpretación de textos orales y escritos. Actualmente la lectura presenta altos índices de dificultad en los estudiantes; el

tiempo empleado en la lectura y escritura es poco en comparación con otras sociedades, existe poca producción de sentido de lo leído y dificultad al hacer reflexión sobre cualquier texto (Schmidt, 2006). En concordancia con lo antes expuesto, se parte de la importancia que tiene el lenguaje en el desarrollo de la competencia cognitiva, por lo que se debe reflexionar sobre los procesos lingüísticos en las instituciones y de esta manera poder adoptar estrategias didácticas que permitan el desarrollo del lenguaje y las competencias pensamiento crítico, analítico y lógico.

Revisando la educación basada en el desarrollo de competencias, relativamente es un proceso nuevo en el ámbito educativo, pero ha tenido mucha resonancia en las políticas públicas educativas de los países latinoamericanos, puesto que da un punto de partida para la transformación de la educación en todos los niveles; tanto así que en Colombia se ha estructurado un documento llamado Estándares básicos de competencias, en los cuales se clasifican las competencias de las áreas básicas (matemáticas, lenguaje, ciencias y ciudadanas) (Schmidt, 2006). Por lo que la investigación educativa es un medio que le permite a personas inquietas e interesadas en que la educación tenga procesos de cambio; y uno de los motivos por los que se realiza esta investigación es la falta de la actividad lectora en los procesos académicos de los estudiantes de cuarto grado de la institución educativa Francisco José de Caldas de Natagaima. Los procesos en mención deben ser fomentados estratégicamente para que sirvan de apoyo en la generación de las competencias y desempeños establecidos por los estándares básicos de competencia.

En ese mismo sentido, los resultados arrojados por esta investigación deben proporcionar información de primera mano que permita a los docentes de básica primaria identificar el impacto que tiene la lectura de textos literarios adecuados a la edad de los estudiantes de cuarto grado en el desarrollo de la competencia cognitiva. De este modo, se podrá mejorar el desempeño de los estudiantes en las pruebas externas aplicadas por el gobierno nacional. De igual forma, la información recolectada en el proceso de investigación debe servir como punto de partida para la implementación de nuevas estrategias metodológicas que permitan y favorezcan el desarrollo de la competencia cognitiva en los estudiantes no solo de la institución Francisco José de Caldas, sino que además sirvan de base para el mejoramiento de las Instituciones que presenten esta problemática.

Partiendo de lo mencionado anteriormente, se debe promover el hábito de la lectura y escritura desde diferentes dimensiones y actividades, contenidos que generen resultados positivos en la formación integral del alumno y mejore los resultados en las pruebas SABER aplicadas por el gobierno nacional de Colombia y las pruebas internacionales. En la actualidad, especialmente en la práctica educativa, es indispensable utilizar estrategias didácticas innovadoras que desarrollen competencias en los individuos. De esta manera se permite que el estudiante sea constructor y protagonista de su propio aprendizaje, y por ende lograr el desarrollo de competencias cognitivas propias del alumno de cuarto primaria, las cuales le deben permitir desempeñarse satisfactoriamente en el contexto sociocultural que se encuentre el estudiante.

1.6 Limitaciones y Delimitaciones

El objetivo de esta investigación se encuentra delimitado en el municipio de Natagaima, sur del departamento del Tolima. Esta zona es distante del centro urbano del municipio, con dificultades de acceso por vía terrestre y de comunicaciones. Sus poblaciones son de extracción campesina e indígena y con un alto índice de analfabetismo; las ayudas que reciben por cuenta del Gobierno se perciben por el orden público que caracteriza a la región, de esta manera la atención que se traduce por parte del Estado en el ámbito educativo no es significativa, esto incluye entre otras cosas, la falta de dotación como bibliotecas, libros, cuentos, material didáctico, herramientas tecnológicas, entre otros. Al igual, la comunidad educativa posee problemas de organización ya que intervienen autoridades indígenas y las instituciones del estado colombiano, generando así diferencias de leyes entre la comunidad.

A parte de los aspectos mencionados anteriormente, también se da la falta de cultura de los padres de familia quienes por su origen indígena consideran que la educación se debe dar sólo hasta el nivel de primaria, ya que sus hijos deben trabajar en la agricultura, propiciando un desánimo en los estudiantes. En consecuencia, el contexto socioeconómico de la región presenta índices de desarrollo bajo en comparación con otras regiones del país.

Dentro de las limitaciones para realizar este estudio se tiene el difícil acceso a la vereda en donde se encuentran la escuela objeto de investigación. Además de las dificultades económicas y de tiempo para el desplazamiento. Otra dificultad son las

políticas administrativas de la institución en cuanto a entrega de materiales adecuados para la implementación del proyecto de investigación.

1.7 Definición de términos

Diseño Curricular: Al proceso de organización sistemática y reflexiva que permite los principio de aprendizaje y de mediación en planes de trabajo, materiales, actividades, recursos de información y evaluación, teniendo en cuenta las fuentes filosóficas (teológicas –de fines-epistemológicas), psicológicas, socio históricas, culturales, pedagógicas, administrativo, financieras y de recursos humanos.

El diseño curricular es entonces una actividad dirigida a establecer metas por alcanzar, actividades para lograr esas metas y mecanismos para lograr en qué medida hemos llegado a ellas (Frade, 2008).

Estrategias de Didáctica: son una serie actividades de aprendizaje dirigidas a los estudiantes y adaptadas a sus características, a los recursos disponibles y a los contenidos objeto de estudio. Determinan el uso de determinados medios y metodologías en unos marcos organizativos concretos y proveen a los alumnos de los oportunos sistemas de información, motivación y orientación. Las actividades deben favorecer la comprensión de los conceptos, su clasificación y relación, la reflexión, el ejercicio de formas de razonamiento, la transferencia de conocimientos.

Aprendizaje basado en competencias: es un enfoque de enseñanza aprendizaje, que desarrolla las competencias genéricas y travesarles en las personas, así mismo el

ABC desarrolla la autonomía en el estudiante y su capacidad de aprender a aprender.

(Villa y Poblete, 2007)

Evaluación: proceso mediante el cual se hace un balance objetivo, válido, confiable, completo, integral, significativo transparente y que rinde cuentas de los logros obtenidos por los y las estudiantes en su aprendizaje, tomando como base el nivel de desempeño logrado y estableciendo los retos y obstáculos que se deben superar, con la intención de tomar decisiones y diseñar estrategias para que tanto el estudiante como el docente mejoren de manera continua. Es un proceso metacognitivo mutuo (Frade, 2008).

Competencia genérica: Se refiere a competencias transversales, transferibles a multitud de funciones de tareas. Según Villa y Poblete (2007).

Pensamiento analítico: “Es el comportamiento mental que permite distinguir y separar las partes de un todo hasta llegar a conocer sus principios o elementos. El pensamiento analítico es el pensamiento del detalle, de la precisión, de la enumeración y la diferencia”. (Villa y Poblete, 2007, Pp 64).

Pensamiento Crítico: “el proceso intelectualmente disciplinado de activa y hábilmente conceptualizar, aplicar, analizar, sintetizar y/o evaluar información recopilada o generada por observación, experiencia, reflexión, razonamiento o comunicación, como una guía hacia la creencia y la acción” (Scriven y Paul, 1992).

Pensamiento lógico: “Es el tipo de pensamiento que configura los procesos más significativos del conocimiento, a través, fundamentalmente, de la deducción. Este tipo de pensamiento está basado en la aceptación de unas condiciones dadas y permite, principalmente, identificar, definir, analizar, clasificar e inferir” (Villa y Poblete, 2007).

Capítulo 2

Marco teórico.

En este capítulo se desarrolla el marco teórico de esta investigación; mismo que permitirá al lector ilustrarse sobre diferentes posturas realizadas en varias investigaciones empíricas y conocer algunos conceptos vistos desde diferentes perspectivas, pasando por las competencias que fundamentan el desarrollo del trabajo, en específico por las competencias genéricas, las cuales son la base teórica de la pregunta investigativa, ya que ésta fue planteada desde la competencia instrumental. Luego se toman diferentes trabajos empíricos realizados con el fin de investigar sobre las competencias desarrolladas mediante la lectura para obtener títulos como licenciaturas, maestrías y doctorados, los cuales permiten revisar los hallazgos obtenidos por los investigadores en mención con respecto al tema de estudio.

2.1 Competencias

En el entorno cotidiano la palabra competencia posee diferentes connotaciones, pues muchos la analizan como la disputa que se da entre seres humanos para obtener algo, en el campo deportivo es mucho más clara su connotación, ya que hace referencia a competiciones realizadas por varios deportistas que luchan por ganar un partido de fútbol, una carrera atlética, una carrera ciclística, entre otras múltiples disciplinas existentes. Las connotaciones anteriores tienen su funcionalidad de acuerdo con su contexto, pero en el contexto educativo tiene un significado muy diferente a los

anteriores, ya que en educación la competencia significa el ser, el saber, el saber hacer, y el convivir en un contexto determinado (Lozano, 2006).

Con referencia a lo anterior, se dice que el concepto y significado de la palabra competencia ha salido a luz en ocasiones anteriores, puesto que en el año de 1956 el psicólogo humanista Robert White publicó un artículo que tiene como título: La motivación reconceptualizada. El concepto de competencia señalaba que “la competencia es la necesidad que tienen todos los seres humanos de interactuar con su entorno, pero también dominado por la acción” (Frade, 2008, p. 75). De igual forma, en la década de los sesenta se comenzó a estructurar el concepto con base en las aportaciones: la lingüística de Chomsky y la psicología conductual de Skinner. Chomsky en 1970 propuso el concepto de competencia lingüística como una estructura mental implícita y genéticamente determinada que se ponía en acción mediante el desempeño comunicativo; lo que para él era el uso efectivo de la capacidad lingüística en situaciones específicas (Tobón, 2006).

En el marco de las observaciones anteriores, en educación el término competencia ha sido influenciado desde dos posiciones específicas. Una proviene del campo de la lingüística, la otra del mundo del trabajo. Según especialistas, en su afán por identificar el objeto de estudio de la lingüística, Chomsky construyó en 1964 el concepto “competencia lingüística” con el cual buscaba no sólo dar identidad a un conjunto de saberes, sino también sentar las bases sobre los procesos en los que podía plasmar el futuro de sus líneas de estudio de esta disciplina. Cabe agregar que de esta formulación Chomskiana se empezó a generalizar, no necesariamente acompañada de un

proceso de reflexión rigurosa el empleo del término competencias aplicado a diversos campos, como competencia ideológica en 1970, competencia comunicativa en 1972, competencia enciclopédica en 1982, hasta hubo planteamientos que podrían parecer ser exagerados como el generado en 1998 competencia poética, semántica , pragmática en 1998, hermenéutica en el 2000, o bien en el campo de la educación competencia didáctica en el 2000, epistémica en 2000, metodológica, 2000, investigativa en 2000, con ello perdiendo el sentido originario del término como lo afirma (Bustamante 2003, citado por Díaz, 2005).

Por otra parte, el Proyecto Tuning (2003) entiende competencia como “una combinación de atributos que describen el nivel o grado de suficiencia con que una persona es capaz de desempeñarlos”. Posteriormente, especifica que es “una combinación dinámica de conocimiento, comprensión, capacidades y habilidades” (González y Wagenaar, 2005, p. 379). Entre estos atributos están conocimientos conceptuales (conocer y comprender), saber cómo actuar (aplicación del conocimiento a situaciones por medio de destrezas o habilidades) y saber cómo ser (valores y compromiso ético); por lo que las competencias pueden ser verificadas y evaluadas en función del grado de desempeño. De igual manera, una competencia se caracteriza por la aptitud para movilizar recursos (saberes, capacidades, informaciones, entre otros) de modo que se actúe con pertinencia y eficacia en un conjunto de situaciones similares, dando lugar al resultado deseado. Se pone de manifiesto actuando ante una actividad compleja con un determinado grado de dominio o maestría (Perrenoud, 2001). En este

sentido significa la aplicación, de manera efectiva, de conocimiento utilizable y habilidades en un contexto específico (Bolívar, 2008).

En el mismo orden de ideas, Bisquerra (2003) plantea que la competencia es el conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para realizar actividades diversas con un cierto nivel de calidad y eficacia; de esta forma el concepto de competencia se integra el saber, saber hacer y saber ser. Por lo tanto, el dominio de una competencia permite producir un número infinito de acciones no programadas. Al mismo tiempo, las competencias de acción profesional se pueden distinguir las técnicas (saber), las metodológicas (saber hacer) y otras que han recibido diversas denominaciones según los autores: competencias participativas, competencias personales, competencias básicas, competencias clave, competencias genéricas, competencias transferibles, competencias relacionales, habilidades de vida, competencias interpersonales, competencias transversales, competencias básicas para la vida, competencias sociales, competencias emocionales, competencias socio-emocionales, entre otras.

De un modo discutible (Escudero, 2007 y Díaz Barriga, 2006) argumentan que las competencias determinadas en los perfiles académicos y profesionales representan un factor importante que puede guiar la selección de los conocimientos más apropiados para cada objetivo particular. Las competencias están formadas por una combinación dinámica de cualidades con respecto al conocimiento, a su aplicación, a las actitudes y responsabilidades y se constituyen en los objetivos educativos de un programa de estudios o, dicho de otra manera, en aquello que los alumnos deberán ser capaces de

hacer al final de un proceso educativo. Además, permiten comparar la preparación de un alumno más fácilmente que si se hace con los estudios recibidos. De la misma manera, para Frade (2009) es el perfil de egreso del estudiante, el cual debe demostrar haber desarrollado competencias específicas en un nivel educativo específico.

Por todo lo mencionado anteriormente, en este apartado se plantea el estudio de las competencias genéricas, competencia de la cual se desprende el proceso de investigación. Por lo que es importante revisar el concepto y caracterización de las competencias en mención. Con el fin de tener una visión más profunda acerca del tema, permitiendo al lector ir teniendo una idea clara de qué es lo que se quiere investigar.

2.1.1. Competencias genéricas

La necesidad de considerar la complejidad de las competencias y su clasificación en específicas y genéricas o transversales es destacada por diferentes autores y contemplada en los procesos de reforma curricular que se desarrollan en la universidad actual (Tuning, 2003). Así, Le Boterf (2001) al referirse a los diferentes tipos de competencias plantea, además de las competencias técnicas referidas al «saber y el saber hacer» en una profesión específica, competencias sociales, relacionadas con el «saber ser» profesional. De igual forma, en Europa a partir de titulaciones fácilmente comparables y comprensibles, se centra la atención en la formación en competencias profesionales (Tuning, 2003) al reconocer su carácter complejo y las clasifica en dos tipos fundamentales:

Genéricas (transversales, comunes a todas las profesiones). En estas competencias se incluyen elementos de orden cognitivo y de orden motivacional, y se expresan a través de las denominadas:

- Competencias instrumentales, de orden metodológico o de procedimiento, tales como la capacidad de análisis y síntesis, de organización y planificación, y de gestión de información.
- Competencias personales, tales como la capacidad para el trabajo en equipo, la habilidad para el manejo de las relaciones interpersonales, el compromiso ético.
- Competencias sistémicas, que se manifiestan en el aprendizaje autónomo, la adaptación a nuevas situaciones, la creatividad y el liderazgo, entre otras.

Específicas (relativas a una profesión determinada) (González & González, 2008).

En ese mismo sentido, se plantea que las competencias genéricas presentan una división en tres ejes de competencias: Competencia Instrumentales, Competencia interpersonales, competencia sistémicas (Villa y Poblete 2007). De esta forma las competencias genéricas están ligadas fundamentalmente en el aprendizaje basado en competencias, siendo un eje trasversal y transferibles a multitud de funciones y tareas. Según los autores antes mencionados las características de las competencias genéricas son:

- Las competencias genéricas son multifuncionales

- Las competencias son transversales en diferentes campos sociales
- Las competencias genéricas se refieren a un orden superior de complejidad mental
- Las competencias genéricas son multidimensionales.

Con referencia a lo anterior, González y González (2008) plantean la necesidad de agrupar las competencias genéricas atendiendo a su contenido. Como resultado se logró en consenso integrar las veintisiete competencias genéricas en cuatro grupos, ordenados según la prioridad de cada una de ellas:

- Competencias relativas al aprendizaje.
- Competencias relativas a las relaciones interpersonales y el trabajo grupal.
- Competencias relativas a la autonomía y el desarrollo personal.
- Competencias relativas a los valores.

En este trabajo se abordan las competencias instrumentales, consideradas como el medio o las herramientas para alcanzar un fin; y a su vez se distinguen en cuatro tipo de competencias: cognitivas, metodológicas, tecnológicas y lingüísticas. Unas de las competencias instrumentales son las formas del pensamiento y la Universidad de Deusto ha distinguido diez tipos de pensamientos, estos son: analítico, sistémico, crítico, reflexivo, lógico, analógico, creativo, práctico, deliberativo y colegiado. Asimismo, Villa y Poblete (2007) establecen que entre más modalidades de pensamiento desarrolle una persona más habilidades intelectuales poseerá.

A partir de las consideraciones anteriores, se hace énfasis en las competencias relativas al aprendizaje o también llamadas competencias cognitivas, ya que fue el grupo que más prioridad presentó. Éste es el grupo de competencias que alcanza mayor prioridad debido a su importancia en el desarrollo de aprendizajes y conocimientos en todas las áreas. Entre ellas se destacan los conocimientos sobre el área de estudio y la profesión; la capacidad de abstracción, análisis y síntesis; la capacidad de aplicar conocimientos en la práctica; la capacidad para identificar, plantear y resolver problemas, y la capacidad de investigación (González y González, 2008).

2.1.2. Competencia Pensamiento analítico

Este trabajo de investigación se limitará al estudio del pensamiento analítico; siendo que Villa y Poblete (2007) lo definen como el modo de pensar que se utiliza para percibir la realidad. Es decir, descompone situaciones complejas en sus partes constituyentes y las valora identificando sus elementos separando los no relevantes. Contraria a esta idea el pensamiento analítico es el pensamiento intuitivo, ya que éste se basa en procesos sistemáticos, identifica relaciones de prioridad y utiliza herramientas para el análisis. Por su naturaleza está estrechamente ligado con el pensamiento crítico y el pensamiento práctico. Partiendo del planteamiento anterior, este pensamiento se desarrolla primero que el lenguaje, así que desde la infancia las personas utilizan este tipo de habilidad mental. Por lo anterior, se concibe la necesidad de que las personas deben desarrollar este tipo de habilidad para realizar procesos de aprendizaje significativos.

Cabe agregar que Bruner (2009) plantea que el pensamiento analítico se desarrolla característicamente dando un paso cada vez. Los pasos son explícitos y por lo regular pueden reportarse adecuadamente por el pensador a otro individuo. Ese pensamiento avanza con una conciencia relativamente amplia de la información y de las operaciones involucradas. Puede abarcar un razonamiento cuidadoso y deductivo, usando a menudo las matemáticas o la lógica y un plan de ataque explícito. O bien, puede comprender un proceso de deducción y experimentación, utilizando principios de diseño de investigación y análisis estadístico. De igual forma, la Universidad de Deusto ha definido los siguientes niveles e indicadores para el dominio del pensamiento que se muestran en la tabla 1 y la tabla 2:

Tabla 1

Nivel de dominio del pensamiento analítico

Nivel	Dominio
1	Describir, relacionar e interpretar situaciones y planteamientos sencillos.
2	Seleccionar los elementos significativos y sus relaciones en situaciones complejas.
3	Identificar las carencias de información y establecer relaciones con elementos externos de la situación planteada.

Tabla 2

Indicadores de dominio del pensamiento analítico

No de indicador	Indicador
1	Análisis de la información escrita.
2	Análisis cuantitativo.
3	Análisis de procesos.
4	Análisis cualitativo.
5	Utilización de apoyos gráficos.

Según Guevara y Campirán (1999) las habilidades analíticas proporcionan al estudiante la experiencia de comprender de manera precisa cualquier situación o tema, ya que buscan orden, coherencia, claridad, precisión y finura entre las cosas. Por tales razones, el sujeto comprende el proceso de ir a las partes de un todo (personas, objeto o situación) y a las relaciones que guardan entre ellas. Los autores proponen un nivel pre-reflexivo que corresponde a las habilidades básicas ya que éstas proporcionan al individuo la experiencia de comprender de manera general cualquier situación o tema que se caracteriza a menudo por presentar cierta imprecisión y vaguedad; mientras que en el nivel reflexivo corresponde a las habilidades analíticas porque buscan orden, coherencia y precisión, entre otras cosas. Atendiendo la idea anterior, las características que tiene las habilidades analíticas permiten: la aplicación de las reglas lógicas, la búsqueda de la verdad, la búsqueda de la corrección, la búsqueda de la coherencia, actitudes de cuestionamiento, el uso de vocabulario lógico, preciso y el uso de los procesos inferenciales lógicos en la argumentación.

De lo anterior, se pueden enunciar tres definiciones para el pensamiento analítico hechas por los investigadores líderes en este tema y que a continuación se mencionan. En primer lugar, para Ennis 1987 el pensamiento analítico es razonable, es un pensamiento reflexivo centrado en decidir lo qué creer o hacer. Para Lipman (1991) el pensamiento analítico es un pensamiento muy hábil y responsable que conduce a un juicio correcto, debido a que se basa en el contexto, se apoya en criterios y se corrige a sí mismo. Y finalmente el pensamiento analítico es como la forma de reflexionar sobre lo que reflexionas, mientras reflexionas, para que tu reflexión sea mejor (Nosich, 2003). Al

tener como base las definiciones presentadas anteriormente, se presenta una norma básica que se debe tener en cuenta en el desarrollo de las habilidades analíticas. Según Nosich (2003) no es sólo saber que el estudiante está haciendo procesos de análisis sino que éste debe aprender a pensar bien. De esta forma, se debe garantizar que el sujeto pueda ver implicaciones más claramente de las que haya visto antes. Además de poder centrarse en los aspectos más importantes de un problema.

Dentro de los planeamientos de Nosich (2003) se menciona que el pensamiento analítico presenta tres partes al estar bien constituido. La primera de ellas es cuando la persona se plantea preguntas que lleven al núcleo de la materia. Así mismo, trata de responder a esas preguntas razonándolas, esto implica que las respuestas deben ser objetivas, no es buscar un resultado con lo primero que se nos viene a la cabeza sino tener razón suficiente en los argumentos de la respuesta. Además de esto, el pensamiento analítico incluye creer en los resultados del razonamiento, cuando se piensa analíticamente se interioriza en los resultados llevando al sujeto a plantar un juicio y realizar una acción.

2.2 La comprensión de lectura como estrategia didáctica para el desarrollo del pensamiento analítico

La comprensión lectora manifiesta que la lectura consiste en percibir, a través de los ojos, gráficos convencionales y traducirlos mentalmente, ejercitando nuestro entendimiento para comprender su contenido. Por consiguiente, leer es un proceso complejo, el ojo humano percibe signos convencionales, es decir, los dibujos de unas

letras, dibujos que pueden ser en forma diferente según el idioma. Pero las letras por sí solas no significan nada, para que exista un mensaje comprensible a las letras se las agrupa y así forman conjuntos de palabras, y mediante la lectura hay que traducir mentalmente y comprender las ideas. (Guachambala, 2010). Por otra parte, se plantea la comprensión de lectura como un proceso activo y constructivo de interpretación del significado del texto (Van Dijk y Kintsch, 1983). Es un proceso activo porque se deben poner en juego una serie de operaciones y estrategias mentales para procesar la información que se recibe del texto, y es constructivo porque las operaciones y estrategias puestas en juego permiten construir el significado del texto y crear nueva información de la interacción entre la información obtenida de lo leído y el conocimiento previo del lector. El resultado del proceso es una representación mental o un modelo de la situación descrita en el texto (Díaz, 2007).

Es evidente entonces, que la comprensión se vincula estrechamente con la visión que cada uno tiene del mundo y de sí mismo, por lo tanto, ante un mismo texto no se puede pretender una interpretación única y objetiva. Como consecuencia de esto, se da un proceso muy complejo que consiste básicamente en comprender y reconstruir un significado de un texto escrito. Es un proceso que implica una interacción entre los conocimientos previos de una persona con el nuevo material que lee. Se debe tener en cuenta tanto las características del lector como los conocimientos previos interés en la lectura que está realizando, el porqué está leyendo y la habilidad para decodificar y comprender el sentido del texto (Guachambala, 2010).

En este mismo orden y dirección, el ser humano debe desarrollar la competencia en comprensión lectora que se define como “la comprensión, el empleo y la elaboración

reflexiva de textos escritos con el fin de alcanzar las metas propias, desarrollar el conocimiento y el potencial personal, y participar en la sociedad” (Resultados en España del estudio PISA 2000; INECSE, 2005, p. 17). Por lo que se considera que la competencia lectora es una de las competencias básicas en el aprendizaje educativo, y se relaciona esta variable con el éxito escolar y económico futuro. Es evidente entonces que la competencia lectora es importante ya que a través de la lectura se accede al conocimiento de forma autónoma y personal. Cabe agregar que en la sociedad del conocimiento es imprescindible aprender a lo largo de toda la vida, por lo que se requiere un dominio eficaz de la lectura (Melgarejo, 2005).

Ante la situación planteada, se parte de la premisa de que decodificación no es lectura, pero la lectura implica decodificación, se plantea que aprender a leer implica aprender a decodificar. Algo más, ese aprendizaje debe realizarse lo más adecuadamente posible para que se produzca la automatización de dicho proceso, lo cual hará posible adquirir una habilidad lectora fluida y por dicho camino estar más capacitados para una adecuada comprensión de lo que se decodifica. Cuando se comprende lo que se decodifica es cuando realmente se lee; antes no. Es por ello, que se tiene que evitar caer en el error de quedarse solo con la decodificación, con la simple oralización de los textos, con el habituar a los niños a leer sin comprender (Schelstraete y Muñoz, 2008).

Teniendo en cuenta la consideración anterior, se explora en diferentes autores el concepto de leer. El cual es visto como un proceso de construcción de significados determinados culturalmente durante el cual el lector, con los referentes y esquemas socialmente adquiridos, aplica estrategias diversas para construir una comprensión de un

mensaje comunicado a través de un texto escrito. Así mismo, implica lograr de manera independiente y autónoma a través de la lectura el construir interpretaciones múltiples, establecer relaciones entre textos, revisar y actualizar propósitos de lectura que le permitan confrontar los diferentes pensamientos que traen implícitos los textos y plantear su posición frente a los mismos (Carrasco, 2003).

En este mismo orden, según Forero (2007) leer es mucho más que descifrar el sentido de una página impresa. Es un proceso activo en el cual los lectores integran sus conocimientos previos con la información que leen, a fines de construir nuevos conocimientos. Así, el sentido de un texto no está en las palabras u oraciones que forman parte del mensaje escrito, sino en la mente del autor, por un lado, y en la del lector por el otro cuando reconstruye el texto de manera significativa para él. Por lo que se plantea que cuando se lee un texto, se realizan una serie de procesos que van desde el reconocimiento de los signos alfabéticos, esenciales para la comprensión de la lectura, hasta la asimilación de los conceptos que se leen, que permiten desarrollar el proceso de pensamiento analítico, para así incrementar la habilidad de almacenar información en la memoria.

Por otra parte, existe otra concepción del concepto. Leer es un proceso psicolingüístico en el sentido de que se inicia con una representación lingüística superficial codificada por un escritor y termina con un significado que el lector construye. Por lo tanto, hay una interacción esencial entre lenguaje y pensamiento al leer. Por lo que el escritor codifica pensamiento como lenguaje y el lector decodifica lenguaje como pensamiento. Es esta la famosa visión del leer como juego

psicolingüístico de descubrimiento, por lo que se plantea leer como un proceso de interacción del lector con un texto (Alcaide, Rosas y Silva, 2004). Debido a esto, para que se dé una adecuada comprensión de un texto, es necesario que el lector esté dedicado a construir significados mientras lee. En otras palabras, es necesario que el lector lea las diferentes partes de un texto o el texto como totalidad dándoles significados o interpretaciones personales mientras lee. Este concepto es fundamental ya que sirve de base a las demás características de la comprensión lectora. Por lo que leer construyendo significados implica por un lado, que el lector no es pasivo frente al texto, y por otro lado, que la lectura se lleva a cabo pensando sobre lo que se lee.

Podría decirse pues, que la comprensión resulta ser el producto final de todo acto de lectura en el que se distinguen dos momentos fundamentales:

1. El proceso de leer; durante el acto mismo el lector está tratando de dar sentido al texto, está ante la comprensión como proceso.
2. La finalización del acto de leer, en este segundo momento se está ante la comprensión como producto, el resultado del acto de leer (Jouini, 2004).

En otro orden de ideas, Carrasco (2003) plantea que la comprensión se enseña, se puede enseñar, se debe enseñar en la escuela. Particularmente si aceptamos la afirmación de Alvermann (1990) quien dice que educar en la comprensión en general, estimulando el desarrollo de las capacidades para recibir, interpretar, discriminar y juzgar la información recibida, es la base fundamental de todo pensamiento analítico y crítico. De

hecho, educar en la discusión es aconsejado como una de las mejores estrategias para mejorar la comprensión lectora.

En este mismo sentido, son diversas las estrategias que se ponen en práctica para mejorar el rendimiento y la capacidad lectora de los aprendices ante cualquier material impreso. Uno de los hallazgos más comunes en comprensión lectora es el que considera las inferencias como el alma del proceso de comprensión y se recomienda que se enseñe a los aprendices cómo utilizar estrategias inferenciales que les posibiliten el acceso a la profundidad del texto y favorezcan su autonomía. Cabe decir, que el propósito es que el estudiante conozca y aprenda a utilizar estrategias inferenciales como una vía para el desarrollo de su competencia comprensiva, para que se convierta en lector autónomo, eficaz y capaz de enfrentarse a cualquier texto y poder construir su significado en forma inteligente (Jouini, 2004).

De igual manera, Carrasco (2003) afirma que un lector utiliza diversas estrategias para interpretar y construir significado, para reducir incertidumbre, y lograr un grado de acuerdo con lo que el texto expresa. Así las estrategias son acciones aisladas o serie de acciones que se realizan para lograr construir un significado al leer un texto. Por lo que los lectores que conocen las estrategias y las usan adecuadamente para establecer la comprensión de un texto son lectores competentes o cumplen con el cometido de leer comprendiendo. Por lo tanto, se pueden clasificar las estrategias básicas de comprensión de lectura en tres: muestreo, predicción y formulación de inferencias.

En concordancia con la idea planteada anteriormente, Caldera y Bermúdez (2007) plantean que las estrategias esenciales para ir construyendo una comprensión

adecuada del texto son de selección o muestreo, elaboración de inferencias y añade otra que es el uso de estructuras textuales. La lectura exige no leer indiscriminadamente, sino extraer una muestra del texto, a través del uso de estrategias de selección o muestreo porque el cerebro no es capaz de enfrentarse a toda la información impresa en una página, ya que podría sobrecargarse fácilmente con la información visual, por lo que es necesario seleccionar aquella información que tiene mayor importancia de la que tiene importancia secundaria o irrelevante. De esta forma, el lector selecciona solamente aquellos indicios más productivos y necesarios del texto. Ejemplo de este tipo de estrategias son la selección de ideas principales, síntesis, toma de notas, subrayado, entre otras.

Por otra parte, todas las estrategias planteadas anteriormente no tendrían ningún sentido sin el proceso de evaluación que tangiblemente permite identificar el nivel de lectura y conocimientos que un estudiante maneja. Indudablemente la evaluación debe contener elementos que se articulen con el proceso educativo, que permita desarrollar las competencias del sujeto y sean retos para ampliar su campo de concepciones y conocimiento. Para la lectura se han tomado elementos que faciliten la obtención de la información como se ha establecido, es importante saber qué, cómo y para qué evaluar, que la evaluación sea formativa y que se encuentre durante todo el proceso. La evaluación debe darse en las instituciones que imparten educación, por lo que debe articularse con todas las áreas del conocimiento. Además, es de vital importancia que el estudiante conozca los resultados y pueda tomar parte de las decisiones para consolidar los objetivos que refiere tanto su proceso de formación como los de la lectura mismos,

en este sentido es propio que estén claros los elementos de la evaluación, que analice los elementos que intervienen en el proceso educativo, tomando en cuenta los objetivos de la lectura (Bolaños, 2010).

De acuerdo con lo expuesta anteriormente, con relación a la evaluación de la lectura y la escritura, las reformas de las instituciones educativas en el ámbito internacional reflejan una tendencia a utilizar métodos alternativos a los exámenes estandarizados de opción múltiple, pues se ha demostrado que éstos no son buenos indicadores del rendimiento académico en general y de la lectura en particular, y utilizarlos como único medio de evaluación entraña una visión mecanicista sobre el aprendizaje. De ahí que cada vez es más frecuente el uso de portafolios, la evaluación auténtica en el aula de clase y los exámenes con preguntas abiertas mediante las cuales cada estudiante demuestre por escrito sus habilidades, conocimientos previos y experiencias sobre la comprensión de lo leído (López y Bonilla, 2003).

2.3 Investigaciones empíricas relacionadas con el tema.

Este documento fue elaborado por Teobaldo & Melgar (2009) como informe de su tesis titulada Comprensión lectora y producción escrita, aplicado a estudiantes de educación superior. La investigación en mención se centra en la importancia sustantiva de los problemas lingüísticos de los estudiantes que ingresan a la enseñanza superior, ya que el dominio de los géneros discursivos resulta esencial para el buen desempeño académico. Por lo tanto, puede afirmarse que hay una fuerte asociación entre las competencias lingüísticas de los estudiantes y los problemas relacionados con la

deserción, la repitencia o el abandono temporario de los alumnos y todo esto pone en riesgo el libre acceso y la democratización de los estudios superiores.

Aunado al contexto anterior, el objetivo central de este trabajo consistió en recoger material para el análisis de: 1) el grado de dominio transversal de la lengua en los ingresantes al profesorado y 2) el tratamiento del dominio de la lengua que realizan los docentes en sus evaluaciones. En el desarrollo de la investigación se analizaron dos corpus de trabajos, pruebas de lengua que realizaron dos grupos de alumnos de profesorado y las consignas y correcciones de los docentes. El primer corpus corresponde a un grupo de alumnos de un curso de nivelación y el segundo a un grupo de alumnos de primer año. Luego de un análisis detallado de las pruebas, sus dificultades y correcciones que se presentaron. De esta manera, en las conclusiones se exponen modelos de trabajo que buscan dar respuesta al problema que origina la investigación y a las dificultades detectadas en los corpus analizados:

- Se propone que el trabajo docente se realice en el marco de una reflexión que apunte a construir una didáctica de la lengua en contextos específicos.
- Se debe conceptualizar la alfabetización como un proceso que reconoce etapas - cada una de las cuales supone un paso hacia un nivel más complejo de dominio de un objeto del conocimiento- que permiten la incorporación gradual del sujeto en la cultura escrita y donde la académica se considera como el nivel último de la alfabetización.

- Se definen los espacios de alfabetización académica como remediales, pero es importante que se los reconozca como espacios de acceso a la cultura y como lugares de transmisión de saberes habilitantes.

Otro trabajo fue el elaborado por Gil (2010) en la tesis titulada Hábitos lectores y competencias básicas en el alumnado de educación básica secundaria obligatoria. El trabajo en mención se centra en el análisis de la relación de los hábitos y aprendizajes; han recurrido a la metodología de investigación mediante encuesta y han tomado en consideración resultados de las pruebas de diagnóstico aplicadas en los centros educativos andaluces a principios del curso escolar 2008/2009. Participaron en el estudio un total de 82.961 alumnos y alumnas de centros educativos públicos y concertados, matriculados en tercer curso de la educación secundaria obligatoria ESO. Los resultados muestran que una lectura frecuente de textos literarios, con un propósito recreativo, se asocia a niveles altos de competencia en los ámbitos matemático, lingüístico y científico. En cambio, la frecuencia con que se practica una lectura instrumental, dirigida a la mera localización de información o a la participación en situaciones de comunicación a través de Internet, no se vincula a diferentes niveles de aprendizaje.

En consecuencia, el trabajo concluye que los hábitos lectores de los estudiantes se ven marcados por el avance imparable de las nuevas tecnologías en nuestra sociedad. En la actualidad los textos escritos se presentan en diferentes formatos, de tal modo que la lectura tradicional de libros, revistas, prensa o documentos diversos conviven con nuevas formas escritas, como son las que se basan en textos presentados a través de

Internet, el correo electrónico, los chats y otras formas de transmisión de mensajes escritos. Por lo que el lector joven se está habituando a prácticas de lectura nuevas y singulares que pasan por la hipertextualidad y la lectura en pantalla (Domínguez y Sádaba, 2005). Entre los resultados destacados del presente estudio puede señalarse que la lectura en Internet es la forma de lectura más frecuente entre el alumnado que inicia tercero de Educación Secundaria Obligatoria. En cierto modo, estos resultados apuntan en la dirección de hallazgos de estudios recientes, en los que se ha concluido que el uso de Internet por parte de los estudiantes, tanto con fines académicos como recreativos, está empezando a ocupar el tiempo que en otra época éstos habrían dedicado a la lectura.

Por otra parte, se analizó otro estudio desarrollado por Zanotto (2007) con el objetivo general de describir y analizar las estrategias de lectura llevadas a cabo por lectores expertos en la revisión del apartado teórico de un trabajo de investigación, a lo largo de la cual desarrollan comentarios verbales sobre sí mismo y elaboran un informe escrito. Cabe agregar que concretamente la investigación se interesó por aportar información sobre cómo se sistematiza, mediante una lectura estratégica, las distintas actividades relacionadas con un proceso de lectura académica desarrolladas en dicho contexto situacional. Dentro de los hallazgos de la investigación se encuentra que las estrategias de lectura de textos académicos no solo se enfocan a la comprensión, sino que a menudo requieren producir determinados contenidos para efectuar otras actividades. Es decir, el lector tiene presente que la lectura forma parte de una tarea que, a modo de engranaje, se interconecta con un conjunto de actividades que en su mayoría involucran la lectura de distintos textos y el desarrollo de procesos de escritura.

Cabe agregar a lo anterior, el análisis del trabajo de investigación elaborado por Cárdenas, Luque & Zúñiga (2009) titulado Estrategias pedagógicas para el mejoramiento de la comprensión lectora en un grupo de niños de 5 a 8 años; cuyo propósito fue el de mejorar la comprensión lectora en niños y niñas de grado primero de la Institución Diosa Chía mediante estrategias que involucraran el arte: para ello se diseñaron acciones lúdicas en las que los niños, las niñas y la maestra participaron. Los resultados obtenidos evidenciaron un mejor desempeño en el quehacer profesional de la maestra, un mayor nivel de comprensión en los niños y niñas y un buen trabajo en grupo en el que se apreció la ayuda del otro como complemento en el proceso de aprendizaje. De igual forma, esta investigación determinó que con la pintura se disminuye la ansiedad que muchas veces se tiene en el aula frente a un libro y cuaderno, y a través de sus técnicas los niños expresan sus inquietudes y sus emociones, se tranquilizan y serenan. Estas estrategias dieron buen índice en el mejoramiento de la comprensión lectora ya que logró alcanzar un nivel textual y desarrollo de habilidades lectoras. Así mismo la maestra mejoró su quehacer pedagógico al mejorar las relaciones con sus niños, utilizando en sus clases la estrategia y acciones propuestas en la investigación.

Otro estudio relacionado en el tema de esta investigación fue escrito por Bustingorry, Sánchez, Ibáñez (2006). Su intención fue la de abordar el análisis cualitativo de la información que se recolecta durante el proceso de investigación en educación. En él se comparan algunos procedimientos analíticos, enfatizando en la inducción analítica y el método de las comparaciones constantes, a objeto de clarificar

los procesos de codificación y categorización que constituye el sustrato básico sobre el cual se generara posteriormente la teoría.

En efecto, se presenta un ejemplo cuyo corpus textual corresponde a un fragmento de un grupo focal del proyecto Fondecyt “Hacia la autonomía del docente. El profesor como investigador en el aula”. En él se discuten las ventajas y desventajas de las herramientas informáticas en el análisis cualitativo de la información. Por lo que la metodología que se ha propuesto en este artículo no corresponde a un procedimiento preestablecido, estático que necesariamente lleve a la generación de un sistema de categorías comprensivo capaz de conducir a la generación de hipótesis y teorías. Por lo que esto último sólo puede darse cuando el investigador lleva a cabo un proceso de reflexión crítica que le permita relacionar conceptos de forma creativa, respondiendo a la realidad observada. Se sugiere esta metodología, porque en la experiencia en investigación-acción en educación este procedimiento analítico ha permitido extraer redes de significados relevantes sobre los proyectos en desarrollo, los cuales han conducido a la formulación de teorías, favoreciendo, por una parte, la comprensión en profundidad de las situaciones estudiadas y, por otra, el diseño y aplicación de estrategias contextualizadas orientadas al logro de los objetivos propuestos en los proyectos de investigación.

Con el propósito de revisar algunos trabajos, se ha tomado el trabajo de investigación realizado por Jiménez (2004) que tiene como título Metacognición y comprensión de la lectura: evaluación de los componentes estratégicos (procesos y variables) mediante la elaboración de una escala lectora. El trabajo en mención presenta

un análisis de los procesos y variables en las estrategias lectoras, justifica la lectura como la habilidad que todo niño debe desarrollar para poder aprender. Por estos motivos considera que el cuerpo docente debe promover estrategia lectoras dentro el ámbito escolar, haciendo consciente al alumno de las ventajas de conocer y controlar estas estrategias (Metacognición lectora). El objetivo fundamental de este trabajo fue el de construir una escala (ante la falta de este tipo de material en el idioma Español) bien confeccionada que tenga la fiabilidad y validez necesarias para que sea útil en el ámbito escolar y que determine si el alumno es o no un lector estratégico desde el punto de vista de la metacognición. Así pues, lo que pretende esta tesis, es elaborar un instrumento para los alumnos de 11-12 años que determine las habilidades que en materia de lectura poseen, y prediga el rendimiento lector que es previsible esperar a la vista de los resultados, y que va a influir en la adquisición de conocimientos de todas las materias del currículo escolar (la mayor parte de los aprendizajes se realiza a través de la lectura de textos).

La investigación anterior concluye que: la conciencia metacognitiva es la que aporta al sujeto la sensación de saber o no saber, y al mismo tiempo le permite aplicar en otros contextos esos aprendizajes. Así, esta competencia metacognitiva es un enlace entre la memoria semántica y la procedimental, y es, pedagógicamente hablando, la base del aprender a aprender y a comprender; en el cual el papel del docente iría encaminado a problematizar la realidad, distinguiendo y clasificando las variables que la componen, planteando retos a resolver de forma práctica y operativa por parte de los alumnos. El docente debería centrarse en el desarrollo del pensamiento estratégico: modelando los

pensamientos, compromisos, creencias y actitudes de los alumnos cuando se presenten problemas particulares o decisiones a tomar (estas situaciones se suelen presentar a diario en el aula), identificando atribuciones negativas y positivas y dándoles oportunidades para reflexionar sobre las consecuencias de las acciones y de los pensamientos que se obtienen en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Otro trabajo analizado es el de Rodríguez (1999) titulado Fortalecimiento de las competencias cognitivas con el uso del relato digital en la materia de Ciencias II. Esta investigación se llevó a cabo para conocer si el uso del relato digital ayudó a los alumnos de Ciencias II a fortalecer la competencia cognitiva de argumentación en fenómenos científicos. Se trabajó con una población de 38 estudiantes de segundo de secundaria, con la profesora de tecnología y la profesora que imparte lenguaje. A su vez, los instrumentos utilizados fueron la entrevista, la encuesta y la observación. Es una investigación transeccional descriptiva donde los resultados obtenidos se muestran en una distribución de frecuencias y se da una explicación de lo obtenido en las observaciones y entrevista realizando una triangulación de la información para dar respuesta a la problemática presentada. Por su parte, el relato digital mostró ser una herramienta innovadora que considera el desarrollo de competencias cognitivas que implican la búsqueda de información, identificación e interpretación para que los alumnos argumenten sus explicaciones acerca de fenómenos presentados en las prácticas de laboratorio; también permitió la participación activa en la construcción de significados combinando medios tradicionales con herramientas multimedia, por lo cual

podrá emplearse en cualquier asignatura desde la educación básica hasta la educación media superior.

Otro estudio que aporta conocimiento a esta investigación es el trabajo de Jiménez, Pérez y Azcuy (2008) que titula *La competencia cognitiva como configuración psicológica de la personalidad. Algunas distinciones conceptuales*. En él se plantea que el creciente interés dentro del nuevo paradigma sobre los procesos de aprender se presenta la formación basada en competencias como alternativa que favorece la integración de la teoría y la práctica, especialmente si se trabaja en la estimulación de los procesos de individualización o personalización del conocimiento. La reflexión sobre las especificidades de la competencia cognoscitiva desde una perspectiva configuraciones y personológica, que marca diferencias con otras miradas muy actuales del término, y que se presenta como una alternativa coherente a los principios del nuevo paradigma educativo, que considera el sujeto como centro de los procesos de enseñanza-aprendizaje. En este trabajo se concluye que existe una diversidad de posiciones cercanas, y en ocasiones homologadas o superpuestas a la categoría competencia en general y competencia cognoscitiva en particular, las cuales ubican la inteligencia, talento, destrezas, capacidades, entre otras como un fin último que debe pretender la educación con el fin de llegar a una educación competente, que permita formar seres humanos competentes en el ámbito social como laboral.

Resulta oportuno mencionar el trabajo de Arnáez, (2008) *Lectura conjunta, pensamiento en voz alta y comprensión lectora*. En esta tesis se han estudiado los efectos de dos intervenciones y sus interacciones en variables relacionadas con la

comprensión lectora. La primera intervención está basada en la noción de lectura conjunta, en la que por medio de distintas mediaciones, se intenta facilitar la participación progresiva de los alumnos en las tareas y procesos asociados a la comprensión. Se trata de ofrecer a los alumnos durante la lectura ayudas que destacan la estructura del texto y sus contenidos principales. La segunda intervención consiste en invitar a los lectores al final de cada frase a pensar en voz alta en lo que han leído. Los 69 sujetos de 8° de la muestra han sido distribuidos por 4 condiciones, una de control, una para cada una de las intervenciones y otra en el que los alumnos reciban ambos tratamientos simultáneamente. Los resultados mostraron que la ayudas han sido eficaces en las medidas asociadas a la memoria (organización de los resúmenes y números de ideas centrales presentes en ellos) y la comprensión literal (respuestas a preguntas de tipo literal) del texto, pero no en las medidas de comprensión inferencial. El pensamiento en voz alta, a pesar de no haber sido eficaz en la mejora de la memoria del texto, sí lo ha sido en la calidad de las respuestas a preguntas de tipo inferencial. Se han encontrado algunas interacciones entre los dos tratamientos. Por las consideraciones anteriores, también se han realizado algunos protocolos de pensamiento en voz alta, que han revelado la opción por la utilización de paráfrasis como la más habitual. Sin embargo, los tipos de pensamiento en voz alta cuya utilización parece haber sido más estratégica han sido las autotexplicaciones y las recuperaciones de información.

Cabe agregar que la técnica de lectura LIDE (Leer, Interrogar, Declarar y Explorar) en el trabajo elaborado por Gil (2010) y titulado El uso de la estrategia de lectura LIDE en la comprensión de textos, promueve la lectura y la comprensión

profunda de artículos informativos. Una de las virtudes de esta técnica es que presenta la lectura como un juego placentero, divertido basado en la colaboración en equipo, la discusión, la deducción como juego y la resolución de problemas. La técnica LIDE está orientada los objetivos de una educación para el siglo XXI y tiene su fundamento en teorías actuales de psicología cognitiva y pedagogía crítica centradas en alumno, en particular los trabajos de Vygotsky, Langer, Freire y Polette.

A manera de conclusión del presente capítulo se puede decir que ofrece información relacionada con la comprensión lectora, brindando una serie de documentos y experiencias realizadas por diferentes autores, en las cuales se evidencia de forma clara los hallazgos y conclusiones de cada uno de ellos. De igual forma, se evidencian metodologías o estrategias de enseñanza de la lectura, que sirven de referente para discernir, cuestionarse y hacer una selección de estrategias para aplicar en el proceso de enseñanza y aprendizaje en los estudiantes, teniendo en cuenta los beneficios que ofrece a la labor docente cada una de ellas y teniendo en cuenta las necesidades de cada aprendiz. Por consiguiente este documento sirve de referencia para los docentes que requieran información acerca del tema específico de la comprensión lectora.

Capítulo 3

3. Metodología

En este capítulo se presenta a los lectores la estrategia metodológica que se elaboró para la realización de esta investigación. Como resultado, se plantea una investigación de tipo cualitativo, con un método etnográfico y como técnicas de recolección de datos se adoptó por la observación participante, el análisis de huellas y el *test*. Luego, se realiza la categorización y la triangulación de la información entre las diversas fuentes a la luz de la teoría que se estructura el capítulo 2 (Marco teórico) de este trabajo.

3.1 Enfoque metodológico

Al describir el enfoque metodológico a utilizar en este proceso investigativo es importante hacer mención de la pregunta de investigación que sirve de referente para el desarrollo y ejecución de este trabajo de investigación: “¿De qué manera la lectura de textos literarios adecuados desarrolla la competencia cognitiva (analítica) en los estudiantes de grado cuarto de la institución educativa Francisco José de Caldas del municipio de Natagaima?” Partiendo de esta pregunta se busca dar respuesta a la misma, observando y evaluando la información recolectada en el aula de clase y de la interacción de los actores en el entorno social de esta comunidad y el tema de estudio. Con este propósito y con las consideraciones anteriores se evidencia que el mejor enfoque para abordar esta investigación fue el enfoque cualitativo.

Hecha la observación anterior, se encontró que el enfoque cualitativo se identifica más con los objetivos planteados en la investigación:

- Determinar si la lectura de textos literarios es una estrategia que favorece el desarrollo de la competencia cognitiva en los estudiantes de grado cuarto de la institución Francisco José de Caldas.
- Evaluar la lectura de textos literarios como estrategia para desarrollar la comprensión.
- Analizar los factores que intervienen en el desarrollo de la competencia cognitiva a través de la lectura de textos literarios.

Lo anterior es debido a que es un enfoque investigativo que se conduce básicamente en ambientes naturales, permite en lugar de iniciar con una teoría en particular y luego darle la vuelta al mundo empírico que se utiliza para corroborar si ésta es apoyada por los hechos. El enfoque en mención, plantea que las investigaciones se fundamentan en un proceso inductivo, ya que van de lo particular a lo general (Hernández, Fernández y Baptista, 2006). Por lo que se considera que es el enfoque más apropiado, ya que permite al investigador indagar de forma natural los fenómenos que ocurren en la institución educativa Francisco José de Caldas y más concretamente con el grado cuarto de educación básica.

En este mismo orden y dirección, en el enfoque cualitativo no se prueban hipótesis, de esta manera no se pretende corroborar si los niños de cuarto grado manejan

la comprensión lectora; por el contrario, éstas se van generando durante el proceso investigativo y van refinándose en forma gradual conforme se recaban más datos en el estudio, o son el resultado del mismo. Además, el enfoque cualitativo tiene como base métodos de recolección de datos no estandarizados, por lo que no se lleva a cabo una medición numérica y por consiguiente el análisis no es estadístico. De esta forma, permite que en la recolección de los datos se puedan obtener las perspectivas y puntos de vista de los participantes (sus emociones, experiencias, significados, y otros aspectos subjetivos) (Hernández, Fernández y Baptista, 2006).

Así mismo, este enfoque le permite al investigador revisar las interacciones entre cada estudiante de grado cuarto, todo el grado y colectividades que están representadas en comunidades indígenas, población víctima del conflicto armado que se vive en Colombia, que son estudiantes de nivel socio económico bajo, entre otras características que convergen en este grupo de estudiantes. Cabe agregar, que el investigador puede preguntar cuestiones generales y abiertas, recaba datos expresados a través del lenguaje escrito, verbal y no verbal, así como visual, mismos que analiza y los convierte en tema, esto es conducir la indagación de una manera subjetiva reconociendo sus tendencias personales. Esto permite al investigador concentrarse en las vivencias de los participantes tal como acontecieron sentidas y experimentadas. De igual forma, le permite definir los datos como descripciones detalladas de situaciones, eventos, personas, interacciones conductas observables y sus manifestaciones (Hernández, Fernández y Baptista, 2006). De esta manera, se le permite al investigador conocer la

realidad social de su muestra de una forma directa, obteniendo información de los estudiantes y docentes de primera mano.

Lo anterior se logra mediante la inmersión del investigador en las actividades diarias de clase, teniendo diálogos informales con docentes y estudiantes, haciendo énfasis en las actividades diarias que tienen relación con el tema de estudio y situaciones personales de algunos participantes. De esta forma se evalúa el desarrollo natural de los sucesos, es decir, no hay manipulación ni estimulación con respecto a la realidad. (Corbetta, 2003, citado por Hernández, Fernández y Baptista, 2006). Asimismo, el enfoque en mención se fundamenta en una perspectiva interpretativa centrada en el entendimiento del significado de las acciones de seres vivos, principalmente los humanos y sus instituciones; además postula que la realidad se define a través de las interpretaciones de los participantes en la investigación respecto de sus propias realidades.

Otra razón para aplicar el enfoque cualitativo es que bajo este enfoque de investigación convergen las realidades de los estudiantes de cuarto grado; entre ellas se destacan que hay estudiantes con habilidades para leer rápido, otros con poco interés en la lectura y otros con influencia negativa de los padres hacia la lectura y el estudio en concreto, como son los niños de población indígena y rural. De igual manera se une la realidad del investigador que fue quien identificó el problema pero no puede intervenir en la realidad de la población y la información que se produce mediante la interacción de todos los actores (Hernández, Fernández y Baptista, 2006). En consecuencia de lo anterior, esta investigación se abordó desde el método etnográfico ya que éste le permite

al investigador entrar en el escenario para aprender acerca de su cultura, también permite estudiar grupos específicos de personas como es el caso de los estudiantes de cuarto grado de la institución educativa Francisco José de Caldas, estudiantes que pertenecen al sector rural, niños víctima del conflicto armado interno que se vive en el país y en otros casos a comunidades indígenas existentes en la región.

Dentro de una investigación, el investigador se apoya de un conjunto de estrategias de recolección de datos como la observación participante, que en este caso particular es muy importante, ya que de ahí se percibe información de primera mano como el gusto de los niños por la lectura, la comprensión lectora que manifiestan; así mismo se logra observar el resultado del proceso visto como representación mental o un modelo de la situación descrita en los textos leídos como lo plantea Díaz (2007). De igual forma en las entrevistas y notas de campo se permite hacer una descripción densa de la naturaleza de la lectura de textos literarios en relación con el desarrollo de la competencia cognitiva (Mayan, 2001).

Según se ha visto, el enfoque cualitativo le permite al investigador utilizar técnicas para recolectar datos como la observación estructurada, entrevistas abiertas, revisión de documentos, discusión en grupo, evaluación de experiencias personales, registros de historias de vida, interacción e introspección con grupos o comunidades. Por lo que el proceso de indagación es flexible y se mueve entre los eventos y su interpretación; entre las respuestas y la teoría. Además tiene como propósito que el investigador reconstruya la realidad tal como la observan los actores de un sistema social previamente definido, como lo es el de la Institución educativa Francisco José de

Caldas, en la que se realiza el proceso de investigación (Hernández, Fernández y Baptista, 2006).

3.2 Población.

Teniendo como referencia el concepto emitido por Giroux y Tremblay (2008) el cual define la población como el conjunto de todos los elementos a los que el investigador se propone aplicar las conclusiones de su estudio, la población seleccionada para desarrollar el proceso investigativo se hizo con la intención del investigador de hallar las respuestas a la pregunta de investigación y cumplir con los objetivos planteados. Por consiguiente la población seleccionada comprende a los estudiantes y maestros de la Institución Educativa Francisco José de Caldas del municipio de Natagaima en el departamento del Tolima. La Población fue escogida, debido a la necesidad de conocer porque se están dando los bajos resultados obtenidos por la institución educativa en las pruebas externas SABER.

La dirección de evaluación del ICFES, a partir de los resultados arrojados por las pruebas SABER de los años 2002, 2003 y 2009, dejó en claro la dificultad presentada por los estudiantes de grados 5 y 9 en las áreas de lenguaje y matemáticas. Evidencia de lo anterior es que de once millones trescientos mil estudiantes que presentaron las pruebas en estos tres años, sólo un millón ochocientos mil superaron los estándares básicos de competencias, y el restante, nueve millones quinientos mil estudiantes, presentaron dificultades, siendo aún más notoria la dificultad en los estudiantes del sector rural, quienes son los de más bajo desempeño) Dirección de evaluación ICFES, resultados SABER, 2009).

De tal modo que la Institución Educativa Francisco José de Caldas del municipio de Natagaima no es ajena a esta situación, ya que los resultados de las pruebas SABER no han arrojado un nivel satisfactorio en el desarrollo de competencias en el área del lenguaje. Partiendo de la anterior y teniendo en cuenta la inmersión inicial en la población que le permite al investigador conocer más a profundidad la población y a su vez la situación problema planteada para la investigación, se toma como muestra el grado cuarto de primaria de la institución mencionada, apoyado en las consideraciones hechas por Creswell, (2005) quien afirma que el muestreo es propositivo. De la misma manera, Sampieri, Fernández, y Batista (2006) plantean que la muestra se elige desde el mismo planteamiento del problema y cuando se selecciona el contexto, debido a que en él esperamos encontrar los casos que nos interesan y que pueden brindar la información específica y confiable para el desarrollo de la investigación.

En el orden de las ideas anteriores, la muestra seleccionada cumple con las características planteadas por Creswell (2005) para los estudios etnográficos en el sentido que el grupo seleccionado es de 34 estudiantes; los individuos del grupo vienen interactuando y compartiendo intereses desde tiempo representativo atrás, por lo que comparten creencias, comportamientos como intereses por leer, métodos de enseñanza, profesores y poseen una finalidad común como lo es aprender y superar el grado escolar en el que se encuentran. De acuerdo con lo anterior, se ha generado la tabla número 3, en la cual se hace una descripción específica de la muestra tomada; en ella es posible identificar que la muestra está compuesta por los 34 estudiantes de grado cuarto con un rango de edades que va desde los 8 años hasta los 12 años.

De igual forma, se observa una muestra mixta, ya que está compuesta por 16 hombres y 18 mujeres, dentro de los cuales se clasifican de acuerdo con características particulares, como son la población víctima del conflicto armado interno que vive el país, dentro de la cual se tiene 5 hombre y 7 mujeres. Por otra parte, se encuentra dentro de la muestra la población indígena en la cual se encuentran 16 hombres y 5 mujeres. Esto constituye una muestra representativa que ofrece los datos necesarios y de primera mano en el desarrollo de la investigación. En la tabla número 3 se evidencia de forma detallada las características de la muestra.

Tabla 3
Caracterización sociocultural de la población

Sexo/ Edad		8	9	10	11	12
Tipo de Población	H	1	5	3	5	2
	M	0	12	4	2	0
Población Víctima del conflicto	H	0	3	1	1	0
	M	0	4	2	1	0
Población Indígena	H	1	8	2	4	2
	M	0	2	2	1	0

3.3 Marco contextual.

La institución educativa en la que se desarrolló la investigación es una Institución de carácter oficial, atiende población mixta y se encuentra ubicada en el centro occidente de Colombia, más concretamente en el sur del departamento del Tolima; se

ubica en un caserío a las orillas del río Magdalena, que tiene mucha influencia en la cultura y economía de la región. Cabe agregar que el asentamiento en el que se ubica la institución fue y es la cuna de la comunidad indígena de los Natagaimas, comunidad que hizo parte de la tribu Pijao la cual tenía sus dominios en el departamento del Tolima. Es decir que la población atendida en la institución es una población de extracto indígena, la mayoría de los cuales viven en el sector rural y se encuentran ubicados en estratos socioeconómicos más bajos de la clasificación que se tiene en Colombia, el estrato 1 y 2. La economía de la región se basa directamente en la agricultura, la ganadería, el comercio y la cría de animales para el sustento económico de las familias que allí habitan. Por otra parte, la educación de los adultos de esta región no supera la básica primaria y su incidencia en los niños es negativa con respecto a la continuación de sus estudios.

Por otra parte, el contexto institucional en el que se desenvuelven e interactúan los estudiantes está formado por una sede principal en la que se atienden los estudiantes de la secundaria, que abarca desde el grado sexto hasta el grado undécimo y en la cual se encuentra la parte administrativa de la Institución. También existe una sede educativa ubicada en un lugar cercano a la sede principal, en la que se atienden los niveles de educación preescolar y básica primaria, atendándose allí desde el grado cero o transición hasta el grado quinto de primaria. De lo anterior es posible identificar que la institución se encuentra distribuida de acuerdo con los niveles educativos mencionados en los renglones anteriores, permitiendo así que la interacción de los estudiantes se dé de acuerdo con las edades e intereses propios de cada nivel.

Cabe agregar que la planta física con que cuenta la institución está conformada por dos sedes: en la sede de secundaria se cuenta con seis salones de clases, una sala de informática, una biblioteca, una sala de profesores, la oficina del rector y una batería sanitaria en buenas condiciones de salubridad. En cuanto a espacios para la recreación se cuenta con un polideportivo, en el cual se realizan la formación que se da a inicio de semana y al finalizar. De igual forma, por su ubicación en el sector rural cuenta con un gran patio de recreo para realizar actividades al aire libre e interactuar en las horas de descanso o receso en la jornada. Asimismo, la sede del nivel preescolar y primaria tiene 6 salones, uno para cada grado escolar, una biblioteca de aula ubicada en el salón de clases del grado quinto, un comedor estudiantil en el que se entrega el desayuno escolar que ofrece el gobierno nacional. Cuenta también con un patio de recreo muy amplio en el que los niños desarrollan actividades lúdicas. En cuanto a servicios públicos, las sedes poseen servicio de acueducto rural, servicio de energía eléctrica y alcantarillado conectado a pozo séptico; ofreciendo así condiciones mínimas para el desarrollo de las actividades académicas de los estudiantes.

3.4 Aplicación de la estrategia didáctica.

Partiendo de lo propuesto por Carrasco (2003) que plantea que la comprensión se enseña, se puede enseñar, se debe enseñar en la escuela; y particularmente si se complementa con la idea de Alvermann (1990) quien dice que educar en la comprensión en general, estimulando el desarrollo de las capacidades para recibir, interpretar, discriminar y juzgar la información recibida, es la base fundamental de todo

pensamiento analítico y crítico, se puede decir que educar en la discusión es aconsejado como una de las mejores estrategias para mejorar la comprensión lectora.

De igual forma, Carrasco (2003) afirma que un lector utiliza diversas estrategias para interpretar y construir significado, para reducir incertidumbre y lograr un grado de acuerdo con lo que el texto expresa. De esta manera, las estrategias son acciones aisladas o serie de acciones que se realizan para lograr construir un significado al leer un texto. Por lo que los lectores que conocen las estrategias y las usan adecuadamente para establecer la comprensión de un texto, son lectores competentes o cumplen con el cometido de leer comprendiendo. Es decir, las estrategias básicas de comprensión de lectura son tres: muestreo, predicción y formulación de inferencias.

En concordancia con la idea anterior, Caldera y Bermúdez (2007) plantean que las estrategias esenciales para ir construyendo una comprensión adecuada del texto son de selección o muestreo, elaboración de inferencias y añade otra que es el uso de estructuras textuales. Es decir, la lectura exige no leer indiscriminadamente, sino extraer una muestra del texto a través del uso de estrategias de selección o muestreo porque el cerebro no es capaz de enfrentarse a toda la información impresa en una página, ya que podría sobrecargarse fácilmente con la información visual, por lo que es necesario seleccionar aquella información que tiene mayor importancia de la que tiene importancia secundaria o irrelevante. De esta forma, el lector selecciona solamente aquellos indicios más productivos y necesarios del texto. Ejemplo de este tipo de estrategias son la selección de ideas principales, síntesis, toma de notas, subrayado, entre otras.

A partir de lo anterior, en este proyecto de investigación se va a aplicar la estrategia didáctica: Lectura de textos literarios adecuados o intencionados, con el objetivo de desarrollar la competencia cognitiva y por ende, el pensamiento analítico en los estudiantes de cuarto grado de primaria; por lo que se plantea que la estrategia debe ser conocida por el maestro. Para lograr lo anterior, el investigador participó en un proceso de capacitación o entrenamiento e indagación, que le permitió realizar una serie de actividades con material de lectura intencionada al desarrollo de un tema específico dentro de las áreas del conocimiento que desarrollan los estudiantes. De igual forma, seleccionó cuidadosamente el material a utilizar en la aplicación de la estrategia.

Para lograr lo anterior se llevaron a cabo 4 sesiones de 2 horas cada una con el objetivo que de conocer a fondo la estrategia y su forma de aplicación en el contexto escolar. Partiendo de lo anterior, el investigador se puede decir que el investigador está capacitado para aplicar la estrategia didáctica en cualquier momento y en cualquier área del conocimiento en el contexto escolar en el que se desenvuelven los estudiantes seleccionados como participantes del proyecto de investigación. Cabe agregar, que cualquier temática se puede abordar con esta estrategia, siempre y cuando sea seleccionado el material de estudio con anticipación y se identifique su intención de desarrollar la cognición. Por consiguiente, la estrategia es una herramienta que permite a los maestros desarrollar un trabajo en el aula que propicia la comprensión lectora, partiendo de las necesidades educativas que tiene el estudiante y apuntando a suplir las necesidades en mención.

De esta forma, la estrategia comprende una serie de actividades a realizar en el aula como son la lectura de textos intencionados de un tema determinado, haciendo lectura de forma grupal, en voz alta, lectura y discusión en mesa redonda propiciando procesos de predicción, conjeturación e inferencias, permitiéndole al estudiante analizar a profundidad un texto y así mismo poder comparar y relacionar el texto con otros textos, propiciando así una lectura intertextual crítica. Cabe agregar que los ejercicios mencionados se realizan durante el normal desarrollo de las clases en la escuela, contando siempre con el docente, quien sirve de guía y facilita el proceso de comprensión lectora y por ende del pensamiento analítico.

Para lograr lo anterior, la temática abordada en cada una de las lecturas adecuadas o intencionadas se debe evaluar mediante indicadores o criterios claros de evaluación que permiten identificar el desarrollo de la competencia cognitiva y a su vez el pensamiento analítico; estos criterios se encuentran plasmados en la tabla número 1 sustentada en los aportes de Nosich (2003) y los niveles de lectura propuestos por (Cassany, 1999). La evaluación en mención debe ser formativa para carácter académico de los estudiantes, pero muy objetiva con respecto al tema de estudio propio de la investigación, con el objetivo que al momento de realizar la recolección de datos, ésta ofrezca información específica y clara de la aplicación de la estrategia didáctica y los resultados obtenidos en los participantes.

La evaluación debe darse en las instituciones que imparten educación, por lo que debe articularse con todas las áreas del conocimiento; además, es de vital importancia que el estudiante conozca los resultados y pueda tomar parte de las decisiones para

consolidar los objetivos que refiere tanto su proceso de formación como los de la lectura mismos. En este sentido es propio que estén claros los elementos de la evaluación, que analice los elementos que intervienen en el proceso educativo, tomando en cuenta los objetivos de la lectura (Bolaños, 2010). Por lo tanto, en cuanto a la evaluación de la lectura y la escritura, las reformas de las instituciones educativas en el ámbito internacional reflejan una tendencia a utilizar métodos alternativos a los exámenes estandarizados de opción múltiple, pues se ha demostrado que éstos no son buenos indicadores del rendimiento académico en general y de la lectura en particular y el utilizarlos como único medio de evaluación entraña una visión mecanicista sobre el aprendizaje. De ahí que cada vez es más frecuente el uso de portafolios, la evaluación auténtica en el aula de clase y los exámenes con preguntas abiertas mediante las cuales cada estudiante demuestre por escrito sus habilidades, conocimientos previos y experiencias sobre la comprensión de lo leído (López y Bonilla, 2003).

Para el presente estudio, se aplicó a los estudiantes la estrategia en cuatro (4) sesiones académicas, las cuales estuvieron distribuidas en cuatro semanas de clase dentro del normal desarrollo de las mismas. Es conveniente aclarar que los instrumentos como los *test* que se encuentran en los apéndices C, D y F, tuvieron la intención de evaluar el desempeño de los estudiantes durante la aplicación de la estrategia; la guía de observación que se encuentra en el apéndice C, recogió los datos que el observador tomó del entorno; y el análisis de huella que se describe en el apéndice G, buscó coleccionar información sobre documentos de la institución. Estos instrumentos fueron aplicados por el investigador en el transcurso de esas semanas con el objetivo de

recolectar los datos más relevantes sobre los estudiantes, con relación al tema de estudio y sus variables.

3.5 La recolección de los Datos.

El objetivo de un estudio cualitativo es obtener datos que ayuden a responder la pregunta de investigación y a lograr los objetivos propuestos en la investigación. De igual forma, la recolección de los datos ocurre en ambientes naturales y cotidianos de los participantes, por lo que la recolección de los datos en esta investigación se hizo en la sede de primaria de la Institución, debido a que allí es donde los participantes interactúan entre sí y con su entorno diariamente. Esto permitió al investigador identificar características propias de cada participante: saber cómo hablan, qué intereses tienen, conocer sus gustos de fuentes originales (Hernández, Fernández & Baptista, 2006).

Con relación a los instrumentos de recolección de información, es pertinente que éstos sean congruentes con el enfoque metodológico de la investigación, con el método de investigación y con la técnica de recolección. Cabe agregar que para el diseño de los instrumentos se debe definir la técnica y por consiguiente, considerar las variables de investigación; además, los instrumentos a utilizar deben ser estructurados de forma clara, precisa y organizada, con el objetivo de que le permita al investigador recolectar datos significativos, evaluar y medir las variables de (Hernández, Fernández & Baptista, 2006). Además, la recolección de los datos puede hacerse de forma verbal, no verbal, escrita, a través de conductas observables, permitiendo tener información clasificada del

contexto real, e información exacta y concreta de la muestra con un nivel de de confiabilidad alto, dando así veracidad al proceso.

Para lograr lo anterior el investigador diseñó los instrumentos de recolección de datos que le permitieron acceder de forma objetiva y clara a los datos e información conforme se iba generando en el contexto de los participantes, para posteriormente analizarlos. Para efectos de esta investigación se definieron dos variables de estudio de acuerdo con la pregunta de investigación planteada. ¿De qué manera la lectura de textos literarios adecuados desarrolla la competencia cognitiva (analítica) en los estudiantes de grado cuarto de la institución educativa Francisco José de Caldas del municipio de Natagaima? Las variables mencionadas son:

La variable independiente en este estudio es la comprensión lectora, a través de la lectura de textos adecuados o intencionados, que se define de acuerdo con Carrasco (2003) como un proceso de construcción de significados determinados culturalmente, durante el cual el lector, con los referentes y esquemas socialmente adquiridos, aplica estrategias diversas para comprender un mensaje comunicado a través de un texto escrito. De igual forma, implica que de manera independiente, autónoma y a través de la lectura, se construyan interpretaciones múltiples, se establezcan relaciones entre textos, se revisen y actualicen los propósitos de lectura que permitan confrontar los diferentes pensamientos que traen implícitos los textos y plantear su posición frente a los mismos.

Por otra parte, se definió la variable dependiente como el desarrollo de la competencia del pensamiento analítico, la cual se define de acuerdo con Villa y Poblete

(2007) como el modo de pensar que se utiliza para percibir la realidad. Es decir, descompone situaciones complejas en sus partes constituyentes y las valora identificando sus elementos separando los no relevantes. De igual forma, Nosich (2003) plantea que el pensamiento analítico presenta tres partes al estar bien constituido. La primera de ellas es cuando la persona se plantea preguntas que lleven al núcleo de la materia, y trata de responder a esas preguntas razonándolas; esto implica que las respuestas deben ser objetivas, no se trata de buscar un resultado con lo primero que se viene a la cabeza sino tener razón suficiente en los argumentos de la respuesta. Además de esto, el pensamiento analítico incluye creer en los resultados del razonamiento, cuando se piensa analíticamente se interioriza en los resultados llevando al sujeto a plantar un juicio y realizar una acción.

La competencia del pensamiento analítico se midió en este estudio a través de conductas observables en el aula, actividades de lectura intencionadas y su comprensión, en la solución de pruebas escritas con relación al tema seleccionado; todas ellas dirigidas y diseñadas para estudiantes de cuarto grado de primaria para ser evaluados en tres niveles de desempeño: siendo el nivel 1 el más elemental y el nivel 3 el más complejo. Para ello, se plantearon los niveles de dominio del pensamiento analítico, también se definieron los criterios o indicadores de dominio del pensamiento analítico, mismos que se especifican en las tablas 1 y 2, que se presentan a continuación.

Tabla 1
Nivel de dominio del pensamiento analítico

Nivel	Dominio
1	Describir, relacionar e interpretar situaciones y planteamientos sencillos.
2	Seleccionar los elementos significativos y sus relaciones en situaciones complejas.
3	Identificar las carencias de información y establecer relaciones con elementos externos de la situación planteada.

Tabla 2
Indicadores de dominio del pensamiento analítico

No de indicador	Indicador
1	Análisis de la información escrita.
2	Análisis cuantitativo.
3	Análisis de procesos.
4	Análisis cualitativo.
5	Utilización de apoyos gráficos.

Los dominios planteados en las tablas anteriormente expuestas, muestran los niveles que debe poseer un estudiante que desarrolló o está en proceso de desarrollo del pensamiento analítico, al igual que permite identificar el avance de cada alumno en el proceso de organización, selección, carencia de información y relación con el contexto para solucionar situaciones específicas presentadas. También permiten al investigador organizar la información recolectada mediante los instrumentos que se describen más adelante, con el fin de identificar y clasificar las categorías encontradas en la investigación.

En consecuencia de lo planteado anteriormente, se procedió a la selección y al diseño de instrumentos para la recolección de los datos de acuerdo a los objetivos de la investigación.

- Evaluar la lectura de textos literarios como estrategia para desarrollar la comprensión.
- Analizar los factores que intervienen en el desarrollo de la competencia cognitiva a través de la lectura de textos literarios.

3.5.1. Observación

Dadas las condiciones que anteceden, y teniendo en cuenta que la investigación realizada es de tipo etnográfico, se toma como instrumento de recolección de datos la observación participante. Esta técnica permite al investigador entrar al contexto en el cual interactúan los participantes de la investigación en un tiempo determinado, con el fin de obtener una perspectiva interna de la cultura del grupo en cuanto a la lectura de textos, su comprensión y su desarrollo cognitivo mediante la lectura. Al participar en el escenario, el investigador adquiere información de primera mano y objetiva con respecto al tema de estudio (Mayan, 2001). Del mismo modo, al realizar la observación se busca explorar ambientes, contextos, subculturas, y la mayoría de aspectos de la vida social de los participantes que tienen incidencias o que afectan el caso de estudio, como lo es en éste, entre los que tenemos factores que intervienen en el desarrollo del pensamiento analítico, a través de lecturas intencionadas o adecuadas. Mediante la observación, se

pretende evaluar conductas habilidades como la de descifrar o decodificar en la lectura de textos.

Por lo tanto, la observación tuvo como objetivo en cada uno de los encuentros registrar la forma en el cual se aplicó la estrategia, cómo los maestros trabajaron la lectura en el aula de clase, cómo los estudiantes leen, qué nivel de lectura tienen los participantes, revisar la agudeza visual de los estudiantes, observar la fluidez verbal que maneja cada participante, identificar la conveniencia e intención del texto con lo que se quiere enseñar, revisar las condiciones del ambiente de aula, definir si éstas tienen influencia en el desarrollo de la lectura, entre otras. La observación se realizó en cuatro sesiones de visitas al grupo, las cuales se dieron en un periodo académico de cuatro semanas, en que cada sesión tuvo una duración de dos horas de clase.

De igual forma, la observación utilizada en esta investigación se desarrolló en ambiente natural, de forma no disimulada (Giroux y Tremblay, 2004). Teniendo en cuenta que se hizo en cuatro sesiones de clase, lo que implicó que el investigador estuviera presente en cada una de ellas, para explicar a los participantes sobre la investigación, el papel que ellos desempeñaron y las actividades que se iban a realizar. Esta información se dio a partir de la solicitud que se hizo al rector de la institución y al representante de los estudiantes participantes en la investigación mediante los apéndices A y B. De igual forma, en la primera sesión al momento de dar inicio a la actividad de observación se explicó al grupo de participantes el motivo de la presencia del investigador.

Para realizar la observación, se requirió un instrumento en el que se registró lo hallado en la actividad realizada por el investigador, por lo que se plantea un formato flexible, según lo planteado por Hernández, Fernández y Baptista (2006). Cabe agregar, que el formato en mención incluyó los cuatro aspectos que son: qué se observa, dónde se realiza la actividad, y cuando se realiza, durante el proceso de la actividad y en el registro de lo observado Apéndice C (Giroux y Tremblay, 2004).

3.5.2. Análisis de huella.

El análisis de huella, es un método de recolección de información, que permite tres técnicas diferentes como son: análisis de contenido, análisis de registro estadístico y análisis histórico. De esta forma, se afirma que una fuente muy valiosa de datos cualitativos son los documentos, materiales y artefactos diversos, los cuales pueden ayudar al investigador a entender el fenómeno de estudio. La mayoría de grupos, sociedades, organizaciones y personas los producen o los narran (Hernández, Fernández y Baptista, 2006). Estas historias o documentos le proporcionan al investigador información clave para conocer los antecedentes del ambiente, experiencias, vivencias o situaciones. Es por eso que en este proceso de investigación se realizó la revisión de documentos como el preparador de clase de los maestros que trabajaron con la muestra en su contexto escolar, y otros documentos y materiales organizacionales que en el caso específico de esta investigación fueron: plan de área de lenguaje, preparador de clase del maestro de lenguaje y proyecto educativo institucional. Todos estos documentos ofrecen al investigador información relacionada con el caso de estudio, su evaluación y aplicación en el contexto escolar (Hernández, Fernández y Baptista, 2006).

Cabe agregar, que lo primero que se realizó fue el registro de la información de cada documento, como la fecha, el lugar de donde se obtiene, el tipo de elemento, el uso que se da para el estudio, el nombre de las personas que lo producen, entre otros. De igual forma, se tomó evidencia del material, ésta puede ser fotográfica, escaneada, además de tomar notas y registro de las observaciones que se encuentren sobre su uso y aplicación en el caso de estudio, su incidencia en el desarrollo de la competencia cognitiva y de la comprensión lectora de textos, esta información se registró en el instrumento que encontramos en el apéndice G.

Con el instrumento de análisis de huella que se encuentra en el Apéndice G, se revisó la aplicación de la estrategia de lectura de textos literarios en el desarrollo normal de las clases. Esta exploración se hizo a los documentos del plan de área de lenguaje, al preparador de clase, y a los cuadernos de los niños, con el fin de revisar la articulación en el desarrollo del pensamiento analítico y la forma como los maestros propiciaron la competencia cognitiva aplicando lecturas intencionadas en las actividades diarias de clase.

3.5.3. Test de aptitudes.

Teniendo en cuenta la características de la pregunta de investigación planteada y los objetivos propuestos, se planteó realizar un test como instrumento para medir la las habilidades que el estudiante desarrolló durante la aplicación de la estrategia, el propósito de este tipo de instrumento fue el de medir habilidades específicas de las personas. Cabe agregar que existe un *test* en educación, el cual es considerado como el

test de habilidades específicas, los cuales son usados en el campo educativo. Estos test, según Valenzuela y Flores (2012), incluye desde los de desempeños académicos de los estudiantes, hasta los desarrollados por los profesores para evaluar el aprendizaje de del alumno en las distintas materias.

Como consecuencia de lo anterior, el investigador aplicó el *test* de aptitudes a cada uno de los estudiantes participantes en el proceso investigativo, con el fin de medir las habilidades adquiridas durante la aplicación de la estrategia de lectura de textos literarios intencionados para el desarrollo del pensamiento analítico. Es decir, que se mide el nivel de dominio del pensamiento analítico de los participantes, al igual que los indicadores de desempeños o dominio del pensamiento analítico. El test en mención, se aplicó con un modo de dificultad más alto de acuerdo con las sesiones de aplicación de la estrategia, permitiendo al estudiante ir avanzando en el proceso de forma gradual.

De esta forma, el test es el mismo para toda la muestra, con el fin de recabar información para analizar la situación y nivel de cada uno de los participantes, con respecto a las variables a medir. El test aplicado estuvo acompañado de un texto literario, el cual tiene estrecha relación con un tema específico, luego de realizar la lectura del texto, se aplicó el test con el objetivo de medir las habilidades de pensamiento analítico de cada participante, ofreciendo éste una información personalizada y objetiva de cada uno de los participantes en el logro del nivel de dominio de la habilidad del pensamiento analítico según los niveles planteados (Valenzuela y Flores, 2012).

Con los test (apéndices D, E y F), se buscó evaluar las dos variables, la comprensión de lectura y el desarrollo del pensamiento analítico. Las variables en mención se miden de acuerdo a los niveles planteados en las siguientes tablas.

Tabla 1
Nivel de dominio del pensamiento analítico

Nivel	Dominio
1	Describir, relacionar e interpretar situaciones y planteamientos sencillos.
2	Seleccionar los elementos significativos y sus relaciones en situaciones complejas.
3	Identificar las carencias de información y establecer relaciones con elementos externos de la situación planteada.

Tabla 2
Indicadores de dominio del pensamiento analítico

No de indicador	Indicador
1	Análisis de la información escrita.
2	Análisis cuantitativo.
3	Análisis de procesos.
4	Análisis cualitativo.
5	Utilización de apoyos gráficos.

3.6. Análisis de datos cualitativos

En los procesos de investigación cualitativa se entiende por análisis de datos al proceso de organizar de forma sistémica las transcripciones de lo recogido por medio de los instrumentos aplicados, tales como las observaciones, las notas de campo y los *test* aplicados en esta investigación,. De tal manera que le permita al investigador obtener los hallazgos que posteriormente pasan a ser interpretados y organizados de acuerdo con la revisión de la literatura o con conceptos amplios. El análisis se lleva a cabo trabajando

con los datos, organizándolos y fragmentarlos en unidades más fáciles de manejar, así como codificarlos, sintetizarlos y encontrar los temas o categorías de estudio (Valenzuela y Flores, 2012).

En la mayoría de estudios cualitativos la recolección de datos es como un embudo. Al inicio se colectan datos en forma amplia para lograr que se dé una comprensión amplia para luego ir comprimiendo la información en categorías. El investigador después de terminar las observaciones, los análisis de escritos y los test da inicio al proceso de análisis, se sienta a transcribir la información obtenida mediante la aplicación de los instrumentos, bien sea en un equipo de cómputo, en un cuaderno sin usar o en una computadora personal usando la herramienta Word, con el fin de clasificar la información recolectada de forma fácil y sencilla. Esto se hace con el fin de darle estructura a los datos, esta organización se hace mediante unidades o categorías, los temas entre otros, que sean importantes y busquen dar solución al problema de investigación.

Luego de realizar la organización de los datos, se pasa a codificarlos. Un código no es más que hacer una asignación corta a los datos, de manera que puedan ser más fácilmente recuperadas las piezas de datos específicos. Esta designación la toma el investigador propiamente: puede usar signos, palabras, colores, frases, entre otros por lo que se da un proceso inductivo de reducción de los datos en unos pocos temas. En este proceso se toman los datos que sirven y se pueden descartar o desechar los que no sean de utilidad o interés en el proceso investigativo. Se empieza redactando una lista de todos los temas, conceptos, interpretaciones, tipologías y proposiciones identificados o

producidos durante el análisis inicial. Por ejemplo, una categoría de la codificación podría ser relacionada con un tema de conversación recurrente. Una vez que se identifican las principales categorías de la codificación se repasa la lista nuevamente. Si se ve que algunas categorías se superponen y pueden ser suprimidas, se hace. El número de categorías que se adopten dependerá de la cantidad de datos recogidos, sin embargo, el reto en este procedimiento es la construcción de las categorías ya que esas incidencias se cruzan a través de los datos. Debe quedar claro que los datos son los que dan origen a las categorías. (Glaser y Straus 1967 citados por Valenzuela y Flórez, 2012) señala que las categorías tienen una vida propia a parte de los datos de los cuales éstas provienen.

Es de aclarar, que en el análisis inicial de datos el investigador puede hallar entre 30 y 50 códigos, luego del análisis realizado se reducen los códigos encontrados eliminando redundancias o códigos que son abarcados o abordados por otro en general, hasta formar de cinco a siete grandes temas. A continuación se elabora una matriz que resume los temas, luego se describe la forma como reflejan o difieren de otros hallazgos encontrados en la revisión de la literatura para así ir dando confiabilidad y validez a la información encontrada (Valenzuela y Flores, 2012). Posteriormente, se separan los datos recolectados, de acuerdo con las categorías seleccionadas para así empezar a realizar el análisis de los datos y a redactar de fona narrativa los hallazgos encontrados durante el proceso de investigación. Tal como lo estipulan Hernández, Fernández y Baptista (2006) por ser esta una investigación cualitativa la triangulación de los datos se adelanta paralelamente a la recolección de los mismos pues como se planteó anteriormente, las observaciones permiten al investigador profundizar en algunos

aspectos importantes como es el ambiente o contexto en el que interactúan los participantes y validar algunos de los datos hallados durante las observaciones que el investigador realiza registro en el instrumento de registro de la observación y en su diario de campo. También se realiza una triangulación teórica con el fin de evaluar la validez de los datos recolectados a partir de las teorías consignadas en el Marco Teórico teniendo en cuenta los niveles establecidos por Villa y Poblete (2007) para el desarrollo del pensamiento analítico en la investigación realizada.

Por lo que en este caso se empezó con la transcripción de la notas de campo realizadas por el investigador en el proceso de observación, estas transcripciones se realizaron en forma organizada teniendo en cuenta la fecha, el lugar donde se realizaron, las conductas observadas y la información que más se repitió o que se dio con más frecuencia dentro de las observaciones. Se debe tener en cuenta que la transcripción de la información recolectada guardó fidelidad con lo escrito por el investigador; luego se procedió a codificar y categorizar la información, así como también se realizó la transcripción de los datos recolectados en los otros instrumentos. Teniendo en cuenta lo antes mencionado, se aplicaron los test que se encuentran en los apéndices D, E y F, luego se calificaron sus respuestas, se realizó el análisis y se plasmaron los resultados, procediendo a hacer el análisis de los resultados obtenidos por la muestra.

3.7. Prueba Piloto

La prueba piloto tuvo como objetivo realizar un ensayo sobre la aplicación de los instrumentos, con el fin que si éstos presentan algún tipo de error, se pudiera corregir

antes, para que en el momento de la aplicación con la muestra, éstos estuvieran lo más completos, entendibles y estructurados posible. Por lo tanto, se aplicó la prueba piloto con un grupo de estudiantes y maestros el día 25 de Abril del 2012, en una institución del casco urbano de Chaparral, la cual arrojó como resultado una buena interpretación por parte de los estudiantes en cuanto a la presentación del test.

Por otro parte, se hizo observación por parte del investigador al aplicar el instrumento, el cual fue oportuno al momento de registrar la información que se evidenció en la interacción con el entorno y los participantes de la prueba. También se revisó el plan de clase de un maestro, pero no se hizo uso del instrumento, ya que lo que se debía evaluar no se evidenció en el trabajo escrito del maestro. Cabe agregar que hubo excelente disposición por parte de los participantes de la prueba piloto. Se les pidió que calificaran de 1 a 5 el ejercicio, donde 1 es la calificación más baja y 5 la calificación más alta, obteniendo el ejercicio, un puntaje promedio entre los participantes de 4.3, lo que demuestra que todo salió de acuerdo con lo planeado.

En conclusión de lo anterior, es posible afirmar que se pudieron aplicar los instrumentos en la muestra del proceso investigativo directamente, evidenciando que no se presentaron confusiones ni problemas al momento de hacer uso de los instrumentos de recolección de datos. Por consiguiente, los instrumentos no se modificaron para la primera aplicación.

De igual forma, para el análisis de los datos y reporte de resultados es muy importante realizar la triangulación de los datos recolectados en los instrumentos

enumerados en los apéndices C, D, E, F y G, la cual consistió en contrastar los datos recolectados en todos los instrumentos, al igual que contraponerlos con las perspectivas de diferentes autores que se tuvieron en cuenta en la selección de la teoría enunciada dentro del marco teórico de la investigación, haciéndolo de forma diacrónica o sincrónica durante el tiempo de la investigación.

Capítulo 4

Resultados

Este capítulo comprende una parte muy importante del proceso investigativo como lo es la organización, clasificación, codificación, categorización, triangulación, el análisis de los datos recolectados y los resultados arrojados por el proceso investigativo. Teniendo en cuenta lo anteriormente expuesto, se aclara que esta parte del proceso de investigación se da mediante la colección de datos, su análisis y el reporte final, evidenciándose así una actividad recurrente, mostrando un ciclo de ida y regreso entre la colección de datos como su análisis; lo anterior fue con el fin de buscar información que permitiera desarrollar nuevas estrategias para mejorar los procesos de comprensión lectora de los estudiantes de una institución en el centro occidente de Colombia, con la intención de dar respuesta a la pregunta de investigación que se generó para el desarrollo de este estudio ¿De qué manera la lectura de textos literarios adecuados desarrolla la competencia cognitiva (analítica) en los estudiantes de grado cuarto de la institución educativa Francisco José de Caldas del municipio de Natagaima?

4.1. Resultados

Para la realización de esta investigación se tomó un método coherente y acorde con la problemática presentada y los objetivos planteados; así el investigador se decidió por el enfoque cualitativo, abordado desde la investigación etnográfica, teniendo como base una propuesta para entender los procesos sociales estudiados en su contexto

(Hernández, Fernández y Baptista, 2006). Es decir, la metodología cualitativa tiene como objetivo comprender el fenómeno en su contexto, antes que predecirlo. Por tal motivo sus elementos se fundamentan en la generación de la teoría, el análisis como acción central de la investigación desde una lógica inductiva y el establecimiento de una teoría sustantiva explicando los fenómenos sociales (Trinidad, Carrera y Soriano, 2006).

Partiendo de lo anterior y teniendo en cuenta los aspectos éticos que se deben desarrollar en cualquier tipo de investigación, se envió un documento al rector de la institución, con el fin de lograr el consentimiento por parte de las directivas para ejecutar la investigación. Posteriormente, las directivas dieron la autorización del proceso por medio de una carta, la cual aparece en el apéndice A de este documento. Asimismo, se informó a los participantes sobre el proyecto de investigación dando a conocer los objetivos del proyecto, cómo se desarrollaría el proceso investigativo y cuál es el rol que ellos desempeñarían dentro del proyecto; de igual forma se les garantizó el compromiso de confidencialidad, logrando así la participación de la muestra en el estudio en evidencia de la situación mencionada. (Apéndice B)

Sobre la base de las consideraciones anteriores, el proceso investigativo se desarrolló en una institución educativa rural, ubicada en el suroccidente del departamento del Tolima, en la república de Colombia. Para ello, se seleccionó como muestra el grado cuarto de la institución, conformado por 34 participantes, 18 mujeres y 16 hombres, siguiendo el principio del muestreo teórico fundamentado que plantean Trinidad, Carrera y Soriano, (2006) que se da en la investigación cualitativa;

posteriormente, se dio inicio a la recolección de los datos, haciéndolo por medio de la observación (Apéndice C) directa del investigador.

Es este orden de ideas, se dio inicio a la colección de datos por medio de la observación (Apéndice C) en el periodo comprendido entre la primera semana del mes de Julio, iniciando el día 3 hasta la cuarta semana del mes en mención, terminado el día 27; la observación se realizó en cuatro sesiones, desde la llegada de los estudiantes, pasando por las aulas de clase, el descaso y en sí observando el contexto escolar de ellos. Cabe agregar, que los datos colectados se registraron en un instrumento de observación preparado previamente por el investigador (Apéndice C). En el instrumento se registraron todos los aspectos relevantes que se observaron, teniendo en cuenta la variable ¿cómo se debe enseñar la comprensión lectora?, ¿dónde se debe hacer?

Posteriormente, se aplicó un *test* de aptitud a los estudiantes participantes con la intención de evaluar los niveles básicos de pensamiento analítico y de comprensión lectora en los participantes del grado cuarto. El test en mención se aplicó en la segunda semana del proceso con una duración de 45 minutos, teniendo en cuenta que la estrategia ya se estaba desarrollando y requería de seguimiento. El *test* en mención se aplicó de forma individual con el objetivo de identificar cómo se encontraban cada uno de los estudiantes. (Apéndice D).

A continuación, el investigador se dio a la tarea de generar una matriz de valoración que permitió evaluar el nivel de comprensión lectora en el que se encuentra cada uno de los estudiantes; partiendo de los niveles planteados por Cassany (1999)

quien manifiesta que existen tres niveles de lectura que son en nivel literal, el nivel inferencial y el nivel crítico intertextual. De igual forma, se consideraron los niveles de pensamiento analítico que tiene cada niño, según lo planteado por Nosich, (2003): nivel 1: Describir, relacionar e interpretar situaciones y situaciones y planteamientos sencillos; nivel 2: seleccionar los elementos significativos y sus relaciones en situaciones complejas; y Nivel 3: identificar las carencias de información y establecer relaciones con elementos externos de la situación planteada.

Cabe agregar y aclarar que con las matrices planteadas en las tablas siguientes, se buscó evaluar las dos variables planteadas para el proceso de investigación, la variable independiente que es la comprensión lectora y la variable dependiente que es el pensamiento analítico. Las variables en mención, se evaluaron de acuerdo con la descripción que se hace de cada uno de ellas en la matriz, al igual que las hipótesis planteadas de posibles respuestas. Es de aclarar que, en la matriz se plasmaron unas sugerencias, las cuales se implementaron durante la ejecución del proyecto y de la aplicación de la estrategia, con el fin de que se superaran las dificultades evidenciadas en la aplicación y evaluación de cada uno de los *test*.

Aunado a lo anterior, se plasmaron las matrices realizando una organización de datos por cada una de las preguntas realizadas en los tres diferentes *test* aplicados. Es de aclarar, que los *test* se aplicaron en diferentes etapas del proceso, inicio, medio y finalizando, con el fin de hacer seguimiento al proceso desarrollado durante la aplicación de la estrategia y paralelo al proceso de investigación.

Tabla N° 4

Matriz de valoración pregunta N°1 del Test de aplicación

N° de ítems en el Test	Variables de investigación	Descripción	Tipología textual / Tipo de lectura según Cassany (1999)	opción	Hipótesis de Respuesta	Sugerencias para superar las dificultades
1	Comprensión e interpretación textual	Realiza comentarios de orden literal e inferencial de aspectos leídos en los textos.	Texto Descriptivo / Literal	A	Comprende parcialmente el sentido literal del texto y por esta razón establece una relación entre el uso de las alas del colibrí y el uso de la lengua y el pico, que no está presente en la lectura.	Realice actividades donde el estudiante deba organizar información sobre la descripción de objetos y animales. Se recomienda el uso de esquemas, cuadros o dibujos donde se organicen características de los objetos, personas o animales por describir.
	Nivel de pensamiento analítico.	Describir, relacionar e interpretar situaciones y planteamientos sencillos.		B	Comprende parcialmente el sentido literal del texto y por esta razón establece una relación entre el uso de las alas del colibrí y un comentario sobre su alimentación que no está presente en la lectura.	Haga lecturas acompañadas en voz alta en las que intervenga de distintas formas a medida que avanza en el texto.; realice preguntas para que los estudiantes creen hipótesis, reconstruyan el sentido de lo leído o aclaren el significado de las palabras. En este caso se pueden realizar pausas para que los estudiantes enumeren las características del colibrí y su utilidad.
				C	Comprende el sentido literal del texto y por esta razón reconoce la relación entre las alas del colibrí y su utilidad: mantenerlos en el aire. También tiene en cuenta el comentario que se expone al final del escrito, cuando lo comparan con un helicóptero y la función de las alas que los identifica a los dos.	
				D	Comprende parcialmente el sentido literal del texto y por esta razón establece una relación entre el uso de las alas del colibrí y un comentario que no aparece en el texto.	Realice descripciones de animales, objetos y cosas. Usando esta información proponga comparaciones, por ejemplo entre animales, en las que establezcan similitudes y diferencias. También pueden identificar la singularidad del animal descrito.

Tabla N° 5

Matriz de valoración pregunta N° 2 del Test de aplicación

N° de ítems en el Test	VARIABLES DE INVESTIGACIÓN	DESCRIPCIÓN	TIPOLÓGIA TEXTUAL / TIPO DE LECTURA SEGÚN CASSANY (1999)	OPCIÓN	HIPÓTESIS DE RESPUESTA	SUGERENCIAS PARA SUPERAR LAS DIFICULTADES
2	Comprensión e interpretación textual Nivel de pensamiento analítico	Reconoce los tipos de textos que circulan en diferentes situaciones comunicativas Seleccionar los elementos significativos y sus relaciones en situaciones complejas.	Texto Descriptivo / Inferencial	A	No reconoce las características de la descripción y la relaciona con una noticia sin tener en cuenta la estructura, la intención comunicativa y los índices presentes en el texto.	Proponga la interacción en clase con noticias presentadas en distintos medios, pueden ser impresos (periódicos) o en noticieros radiales o televisivos A partir de ellos permita que el estudiante identifique sus características. Pregunte: ¿Sobre quién se habla?, ¿qué pasó?, ¿cuándo sucedió?, ¿por qué?, ¿dónde?, ¿quién nos lo cuenta? Esto permite al estudiante establecer que la noticia tiene la finalidad de informar sobre hechos específicos, aunque hace uso de la descripción.
				B	No reconoce las características de la descripción y la relaciona con un cuento sin tener en cuenta elementos como la estructura y la intencionalidad que los diferencian.	Aclare a los estudiantes las características de los textos literarios narrativos y cómo desarrollan una historia. Solicite que identifiquen los hechos en diversos cuentos, esto les permite reconocerlos como portadores de historias no solo de descripciones. Es posible usar preguntas como: ¿Qué pasó?, ¿quiénes son los personajes?, ¿cuál es el final o el inicio?, entre otras.
				C	No reconoce las características de la descripción y la relaciona con un poema sin tener en cuenta características como la escritura en verso, la rima, la musicalidad, propias de la poesía.	Es importante, en los primeros grados, acercar al estudiante a la sonoridad de los poemas, al uso que hacen de la rima y de la musicalidad. Utilice poemas impresos, escríbalos en el tablero y léalos en voz alta. Esto permitirá al estudiante reconocer sus características. Igualmente, proponga juegos donde se deba completar la rima o completar el verso para darle sentido al texto, esto permite identificar algunas características de los poemas con que interactúa comúnmente el estudiante.
				D	Reconoce características de la descripción lo que le permite identificar la intención comunicativa del texto, en este caso: describir. Esto lo realiza identificando la sucesión de características propuestas y cómo estas buscan señalar cómo son los colibríes. Igualmente, establece que no se narra una noticia o un cuento y que tampoco aparecen rasgos de textos poéticos como la sonoridad de las palabras o el uso de versos y rimas.	

Tabla N° 6

Matriz de valoración pregunta N° 3 del Test de aplicación

N° de ítems en el Test	VARIABLES DE INVESTIGACIÓN	DESCRIPCIÓN	TIPOLOGÍA TEXTUAL / TIPO DE LECTURA SEGÚN CASSANY (1999)	OPCIÓN	HIPÓTESIS DE RESPUESTA	SUGERENCIAS PARA SUPERAR LAS DIFICULTADES
3	Comprensión e interpretación textual Nivel de pensamiento analítico.	Realiza comentarios de orden literal e inferencial de aspectos leídos en los textos. Identificar las carencias de información y establecer relaciones con elementos externos de la situación planteada.	Texto Descriptivo / Literal	A B C D	No comprende el sentido literal del texto y por esta razón confunde a qué sujeto se refieren las características nombradas, en este caso la de brillante y la de azucarado. No comprende el sentido literal de una frase en el texto por lo tanto, asume que la característica que se refiere a “lo brillante” debe ser atribuida los helicópteros y no a las plumas del colibrí. Comprende el sentido literal de una frase en el texto, por lo tanto, entiende que la característica que se refiere a “lo brillante” debe ser atribuida a las plumas del colibrí. Para lograr esto tiene en cuenta el uso que se le da a la palabra “sus” en la oración, que hace referencia a las plumas de los colibríes sobre quienes se ha venido hablando en el texto. No comprende el sentido literal de una frase en el texto por lo tanto, asume que la característica que se refiere a “lo brillante” está haciendo una generalización sobre todas las aves.	Para trabajar las características de los objetos, animales o cosas es posible seleccionar textos donde se haga uso de descripciones. Luego de su lectura se puede preguntar por lo que hace singular a cada uno. Preguntas como: ¿quién era el personaje?, ¿por qué actuaba de esa forma?, ¿qué era más grande o más pequeño?, entre otras, llevan al estudiante a buscar información en el texto, a prestar atención a las descripciones y a reorganizar la información que recibe en los textos. Al leer es importante establecer las ideas del texto. En la lectura puede separar las ideas, identificando el sentido de las oraciones, también encontrar el orden de las acciones o de las ideas presentadas por medio de preguntas o reflexiones sobre el sentido de las frases. Es importante, trabajar textos completos, que puedan ser separados en párrafos y oraciones que el estudiante pueda rearmar a partir del orden. También, es posible reconocer el uso de la coma, el punto o las mayúsculas para darle sentido a las oraciones del escrito Establezca diferencias entre objetos parecidos que permitan al estudiante identificar la singularidad de cada uno. Se pueden comparar personas, animales o cosas de un mismo grupo.

Tabla N° 7

Matriz de valoración pregunta N° 4 del Test de aplicación

N° de ítems en el Test	Variables de investigación	Descripción	Tipología textual / Tipo de lectura según Cassany (1999)	opción	Hipótesis de Respuesta	Sugerencias para superar las dificultades
4	Comprensión e interpretación textual	Realiza comentarios de orden literal e inferencial de aspectos leídos en los textos.	Narración: Cuento/ Inferencial	A	No realiza inferencias partiendo de la información que presenta el texto y por lo tanto supone que el protagonista muestra cansancio, afirmación que no corresponde a la razón por la que se pregunta.	Haga énfasis, en la lectura de textos narrativos, en los hechos narrados a través de preguntas específicas como ¿qué pasa primero?, ¿Y luego? También, puede indagar sobre las razones que motivan a los personajes a realizar las acciones propuestas. Plantee situaciones en las que los estudiantes infieran acciones a partir de fragmentos de textos presentados donde la información sea incompleta y ellos deban completar de forma que el texto tenga sentido.
				B	No realiza inferencias partiendo de la información que presenta el texto y por lo tanto toma de forma literal la opinión de uno de los personajes (el amigo del protagonista).	Realice prácticas de lectura en las que se reconozcan las características de los personajes, cuáles son sus opiniones y cuándo las utilizan o modifican. Esto se puede realizar por medio de fichas de seguimiento. Igualmente, se pueden resaltar con colores o marcas las formas en que se anuncia la intervención de un personaje (uso de dos puntos, de un guion o la frase que indica que un personaje va a hablar), haciendo énfasis en que es una opinión o un diálogo.
				C	No realiza inferencias partiendo de la información que presenta el texto y por lo tanto toma como único elemento de juicio el título del cuento.	Resalte la función de los títulos en los textos y cómo nos brindan información de distinto orden sobre los mismos. Proponga anticipaciones a partir del título que después se retomarán para identificar la razón por la cual el autor se decidió por este. Se pueden proponer textos (verbales o no verbales, como caricaturas o historietas) para que los estudiantes propongan títulos, los verifiquen y justifiquen.
				D	Realiza inferencias partiendo de la información y el sentido global del texto lo que le permite realizar una afirmación que está respaldada por el contenido que este desarrolla. Tiene en cuenta las acciones propuestas, su orden, identifica la participación de personajes y la resolución misma del conflicto presentado.	

Nivel de pensamiento analítico.

Tabla N° 8

Matriz de valoración pregunta N° 5 del Test de aplicación Apéndice D

N° de ítems en el Test	VARIABLES de investigación	Descripción	Tipología textual / Tipo de lectura según Cassany (1999)	opción	Hipótesis de Respuesta	Sugerencias para superar las dificultades
5	Comprensión e interpretación textual	Reconoce los tipos de textos que circulan en diferentes situaciones comunicativas	Narración: cuento/ Intertextual	A	No reconoce que la forma de desarrollar el contenido en el texto no es propia de una enciclopedia pues no cumple con las características de un texto informativo.	Proponga actividades de lectura en las que se establezcan las posibles fuentes de información de los textos. En el caso de las enciclopedias se puede partir de la estructura y la forma como se presenta la información y el uso que se le puede dar. Tenga en cuenta el uso de textos de referencia como enciclopedias o diccionarios, tanto para identificar las formas de los textos que los conforman (notas de enciclopedia y definiciones) como para la búsqueda de información sobre temas específicos, lo que definen su intención comunicativa.
	Nivel de pensamiento analítico.	Seleccionar los elementos significativos y sus relaciones en situaciones complejas.		B	No reconoce que la forma de desarrollar el contenido en el texto no es propia de la fábula pues no cumple con las características que la identifican, como que sus personajes en ocasiones son animales a los que se les otorgan atributos humanos. Y que tienen una moraleja.	Establezca las diferencias de los textos narrativos a partir de sus tópicos, tipos de personajes, recursos temáticos teniendo en cuenta que es importante hacer énfasis al final en las características propias de cada tipo de texto. Se pueden, por ejemplo, seleccionar tres tipos de textos que hablan de burros: este cuento, una fábula y un texto informativo para que el estudiante compare las similitudes y diferencias que encuentra en ellos.
				C	Reconoce que la forma de desarrollar el contenido en el texto es propia de un cuento pues identifica la estructura, tema y personajes y el uso particular del lenguaje como características propias del mismo. Esto le permite relacionarlo, en un contexto más amplio, con un tipo de libro (el de cuentos) en el que se encontrarían textos que comparten estas mismas características.	
				D	No reconoce que la forma de desarrollar el contenido en el texto no es propia de una ronda pues no se canta ni rima.	Las rondas son un tipo de texto apropiado para este grado, y a partir de ellas puede proponer juegos en los que las palabras riman, se musicalizan y están acompañadas de movimiento.

Tabla N° 9

Matriz de valoración pregunta N° 6 del Test de aplicación

N° de ítems en el Test	Variables de investigación	Descripción	Tipología textual / Tipo de lectura según Cassany (1999)	opción	Hipótesis de Respuesta	Sugerencias para superar las dificultades
6	Comprensión e interpretación textual	Identifica el tema central de los textos leídos usando la información que le proporciona el texto (índices, autor, personajes).	Narración: cuento/ Inferencia	A	No identifica que el tema central del cuento no está indicado por el título sino que se reconstruye a partir de la información presente en el texto.	Plantee actividades en las que se propongan relaciones entre los títulos y el contenido de los textos. Es importante recordar que los títulos son la puerta de entrada para la construcción del sentido y que los estudiantes pueden realizar hipótesis a partir de ellos, que se confirmaran o no a partir de la lectura. Proponga entonces la producción de textos diversos a partir de títulos seleccionados y establezca la relación que se presenta entre el tipo de título y el contenido del texto.
	Nivel de pensamiento analítico.	Identificar las carencias de información y establecer relaciones con elementos externos de la situación planteada.		B	No identifica que la información presente en el texto que se refiere al viaje que emprende el protagonista con los burros es sólo la situación que permite abordar el tema central.	Realizar esquemas, cuadros, o mapas, con las secuencias de las narraciones, permite llegar a generalizar el tema del texto. Es importante que la actividad se haga en conjunto se discuta y se defiendan ideas sobre el mismo y que circulen diversos tipos de textos para establecer las diferencias que existen en cuanto al planteamiento de los temas, por ejemplo, en textos narrativos, informativos o descriptivos. Proponer a los estudiantes crear acuerdos sobre este proceso, que puedan tener en cuenta para llegar a la construcción del tema en futuras lecturas.
				C	No identifica la diferencia entre la información que se refiere a los personajes y la que tiene en cuenta las acciones en que participan para deducir el tema del cuento.	Proponga el análisis de la información que nos proporcionan los personajes o protagonistas en cualquier texto y los hechos que la respaldan. A los personajes siempre les pasa algo, cambian, cumplen objetivos. Generalmente en los textos narrativos es el reconocimiento de estos aspectos lo que permite identificar el tema.
				D	Identifica y relaciona información presente en el texto, como los personajes, las acciones, el título, para establecer el tema del cuento. Reconoce las acciones en las que se realiza un énfasis, en este caso por la repetición y que se pueden considerar de mayor importancia para identificar el tema.	

Hecha la observación anterior, el investigador se dio a la tarea de calificar el *test* N° 1 enumerado en el apéndice D, el cual consiste en evaluar la comprensión de lectura y el pensamiento analítico a través de seis preguntas, las cuales tuvieron directa relación con dos textos que se encuentran en la prueba. Cabe agregar que la evaluación del *test* se le realizó a cada uno de los estudiantes encontrando la siguiente situación: de los treinta y cuatro estudiantes a los que se les aplicó la prueba, arrojó los siguientes resultados en cuanto al test enmarcado en el Apéndice D representados en la siguiente gráfica.

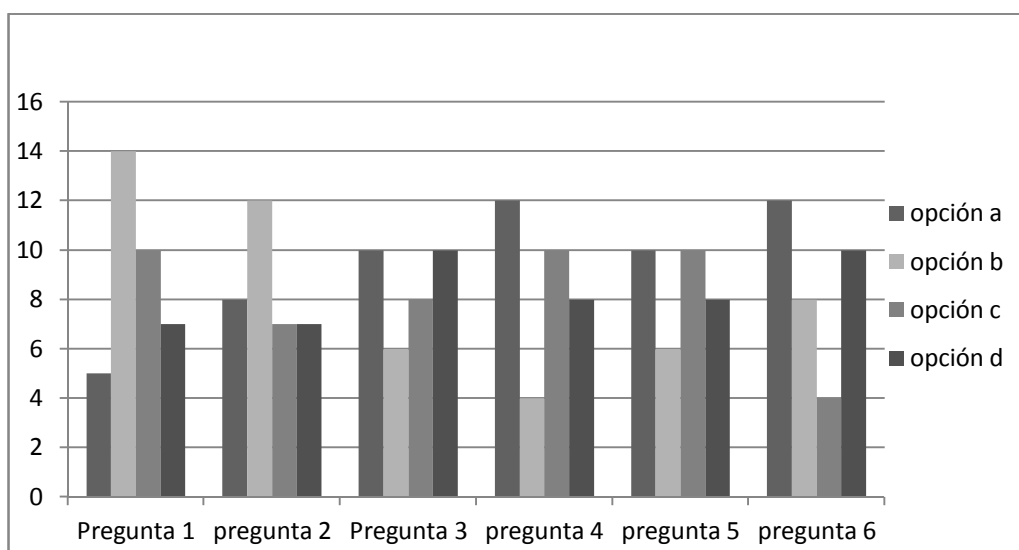


Figura N° 1

Resultados obtenidos por los estudiantes de grado cuarto que participan en la investigación en la aplicación del test N° 1.

En la figura N° 1 se muestran los resultados del *test* en cada una de las preguntas que según las matriz de valoración expuesta anteriormente, se evidencian los niveles de pensamiento analítico y de comprensión de lectura de cada estudiante, medido por un

enunciado descriptivo y por la caracterización de cada una de las respuestas. Cabe agregar que para la elaboración de las preguntas se tomó como base un texto seleccionado intencionalmente para medir las variables de investigación, por lo tanto, se seleccionó para el test N° 1 el texto Los colibríes el cual se encuentra en el apéndice D.

De los 34 estudiantes a los que se les aplicó el *test*, en la primera pregunta contestaron de la siguiente manera: la opción A 5 estudiantes, por lo que se considera según la matriz de valoración que está en la tabla N° 4, que estos estudiantes tienen las siguientes características: Comprenden parcialmente el sentido literal del texto y por esta razón establece una relación entre el uso de las alas del colibrí y el uso de la lengua y el pico, que no está presente en la lectura. De igual forma, 14 estudiantes contentaron la opción B, por lo que se caracterizan de la siguiente manera: comprenden parcialmente el sentido literal del texto y por esta razón establecen una relación entre el uso de las alas del colibrí y un comentario sobre su alimentación que no está presente en la lectura. De la misma manera, se observa que 7 estudiantes marcaron la opción D, por lo que se caracterizan así: comprenden parcialmente el sentido literal del texto y por esta razón establecen una relación entre el uso de las alas del colibrí y un comentario que no aparece en el texto.

Contrastando con las situaciones descritas anteriormente, se encuentran los 10 estudiantes que marcaron la opción C, la cual es correcta y por ende se caracterizan así: comprende el sentido literal del texto y por esta razón reconoce la relación entre las alas del colibrí y su utilidad: mantenerlos en el aire. También tienen en cuenta el comentario

que se expone al final del escrito, cuando lo comparan con un helicóptero y la función de las alas que los identifica a los dos. Por lo tanto, se puede identificar claramente que sólo 10 de los 34 estudiantes cumplen con los niveles propuestos de esta pregunta para comprensión lectora.: Realiza comentarios de orden literal e inferencial de aspectos leídos en los textos y de pensamiento analítico como: describir, relacionar e interpretar situaciones y planteamientos sencillos.

A continuación se revisa lo ocurrido con las repuestas arrojadas por los estudiantes en la pregunta número 2 encontrando los siguientes resultados: 8 de los 34 estudiantes marcaron como respuesta la opción A, por lo que se les caracteriza según la matriz de valoración de la tabla N° 5 así: no reconoce las características de la descripción y la relaciona con una noticia sin tener en cuenta la estructura, la intención comunicativa y los índices presentes en el texto. De igual forma, 12 estudiantes contestaron la opción B, quedando caracterizados así: no reconoce las características de la descripción y la relaciona con un cuento sin tener en cuenta elementos como la estructura y la intencionalidad que los diferencian. Cabe agregar que 7 estudiantes marcaron como respuesta la opción C por lo que se caracterizan así: no reconoce las características de la descripción y la relaciona con un poema sin tener en cuentas características como la escritura en verso, la rima, la musicalidad, propias de la poesía.

En contraste con las situaciones anteriores, sólo 7 de los 34 estudiantes marcaron la opción correcta para dar respuesta a esta pregunta: la opción D, por lo que se caracterizan así: reconoce características de la descripción lo que le permite identificar la intención comunicativa del texto, en este caso: describir. Esto lo realiza identificando la

sucesión de características propuestas y cómo estas buscan señalar cómo son los colibríes. Igualmente, establece que no se narra una noticia o un cuento y que tampoco aparecen rasgos de textos poéticos como la sonoridad de las palabras o el uso de versos y rimas. Por consiguiente, se afirma que sólo 7 estudiantes cumplen con los niveles de comprensión lectora: Reconoce los tipos de textos que circulan en diferentes situaciones comunicativas y el nivel propuesto de pensamiento analítico: seleccionar los elementos significativos y sus relaciones en situaciones complejas.

Continuando con el análisis, con relación a la pregunta número 3 se encontró lo siguiente: 10 estudiantes marcaron la opción A como respuesta a esta pregunta, quedando caracterizados según la matriz de valoración de la tabla N° 6 así: no comprende el sentido literal del texto y por esta razón confunde a qué sujeto se refieren las características nombradas, en este caso la de brillante y la de azucarado. De igual forma 6 estudiantes marcaron la opción B, quedando caracterizados de la siguiente forma: no comprende el sentido literal de una frase en el texto, por lo tanto, asume que la característica que se refiere a lo brillante debe ser atribuida los helicópteros y no a las plumas del colibrí. Asimismo, 10 estudiantes marcaron como la opción D como respuesta siendo caracterizados así: no comprende el sentido literal de una frase en el texto por lo tanto, asume que la característica que se refiere a lo brillante está haciendo una generalización sobre todas las aves.

Siguiendo con el análisis de la pregunta 3, se encontraron 8 estudiantes que marcaron la opción C como respuesta, siendo ésta la correcta quedando caracterizados así: comprende el sentido literal de una frase en el texto, por lo tanto, entiende que la

característica que se refiere a lo brillante debe ser atribuida a las plumas del colibrí. Para lograr esto tiene en cuenta el uso que se le da a la palabra “sus” en la oración, que hace referencia a las plumas de los colibríes sobre quienes se ha venido hablando en el texto. Cumpliendo así con los niveles de comprensión lectora planteados para esta pregunta así: realiza comentarios de orden literal e inferencial de aspectos leídos en los textos y el nivel de pensamiento analítico al identificar las carencias de información y establecer relaciones con elementos externos de la situación planteada.

Por otra parte, se realizó la selección de otro texto intencionado, para medir las variables de investigación en la preguntas 4, 5 y 6 del *test* número 1, siendo seleccionado el texto que se presenta en el apéndice D.

De los 34 estudiantes a los que se les aplicó el *test*, en la primera pregunta contestaron de la siguiente manera: 12 marcaron la opción A, siendo caracterizados de acuerdo con su desempeños de la siguiente manera: no realiza inferencias partiendo de la información que presenta el texto y por lo tanto supone que el protagonista muestra cansancio, afirmación que no corresponde a la razón por la que se pregunta. De igual forma, 4 estudiantes marcaron la opción B siendo caracterizados así: no realiza inferencias partiendo de la información que presenta el texto y por lo tanto toma de forma literal la opinión de uno de los personajes “el amigo del protagonista”. En concordancia con lo mencionado anteriormente, 10 estudiantes marcaron la opción C como respuesta, siendo caracterizados así: no realiza inferencias partiendo de la información que presenta el texto y por lo tanto toma como único elemento de juicio el título del cuento.

Sobre la misma pregunta 1, se encontró que sólo 8 estudiantes marcaron la respuesta correcta enmarcada en la opción D, siendo caracterizados, según la matriz de valoración de la pregunta 4 del *test* N° 1 así: realiza inferencias partiendo de la información y el sentido global del texto lo que le permite realizar una afirmación que está respaldada por el contenido que este desarrolla. Tiene en cuenta las acciones propuestas, su orden, identifica la participación de personajes y la resolución misma del conflicto presentado. Cumpliendo así con los niveles de comprensión lectora planteados para esta pregunta así: Realiza comentarios de orden literal e inferencial de aspectos leídos en los textos y el nivel de pensamiento analítico: Identificar las carencias de información y establecer relaciones con elementos externos de la situación planteada.

A continuación se analizaron las repuestas arrojadas por los estudiantes en la pregunta número 5, encontrando los siguientes resultados de 34 estudiantes 10 marcaron la opción A como respuesta a esta pregunta, quedando caracterizados según la matriz de valoración de la pregunta 5 presente en la tabla N° 8 así: No reconoce que la forma de desarrollar el contenido en el texto no es propia de una enciclopedia pues no cumple con las características de un texto informativo. Cabe agregar que 6 estudiantes marcaron como respuesta la opción B quedando caracterizados así: No reconoce que la forma de desarrollar el contenido en el texto no es propia de la fábula pues no cumple con las características que la identifican, como que sus personajes en ocasiones son animales a los que se les otorgan atributos humanos y que tienen una moraleja. De igual forma, 8 estudiantes marcaron la opción D, como respuesta esta pregunta, quedando caracterizados así: No reconoce que la forma de desarrollar el contenido en el texto no

es propia de una ronda pues no se canta ni rima. Sin embargo, 10 estudiantes marcaron la opción C, siendo ésta la correcta, por lo que se caracterizan así: Reconoce que la forma de desarrollar el contenido en el texto es propia de un cuento pues identifica la estructura, tema y personajes y el uso particular del lenguaje como características propias del mismo. Esto le permite relacionarlo en un contexto más amplio, con un tipo de libro (el de cuentos) en el que se encontrarían textos que comparten estas mismas características. Cumpliendo así con los niveles de comprensión lectora planteados para esta pregunta así: Reconoce los tipos de textos que circulan en diferentes situaciones comunicativas y el nivel de pensamiento analítico: Seleccionar los elementos significativos y sus relaciones en situaciones complejas.

A continuación, se revisaron las repuestas arrojadas por los estudiantes en la pregunta número 6, encontrando los siguientes resultados: de 34 estudiantes 12 marcaron la opción A como respuesta a esta pregunta, quedando caracterizados según la matriz de valoración de la pregunta 6 así: No identifica que el tema central del cuento no está indicado por el título sino que se reconstruye a partir de la información presente en el texto. Asimismo, 8 estudiantes marcaron la opción B, quedando caracterizados de la siguiente forma: No identifica que la información presente en el texto que se refiere al viaje que emprende el protagonista con los burros es sólo la situación que permite abordar el tema central. Y, 4 estudiantes marcaron como la opción C como respuesta, siendo caracterizados así: No identifica la diferencia entre la información que se refiere a los personajes y la que tiene en cuenta las acciones en que participan para deducir el tema del cuento.

En contraste con lo anterior, se encontró que 10 estudiantes marcaron la opción D, siendo ésta la correcta para dar solución a la pregunta número 6 del *test*, por lo que se caracterizan así: Identifican y relacionan información presente en el texto, como los personajes, las acciones, el título, para establecer el tema del cuento. Reconoce las acciones en las que se realiza un énfasis, en este caso por la repetición y que se pueden considerar de mayor importancia para identificar el tema. Cumpliendo así con los niveles de comprensión lectora planteados para esta pregunta así: Identifica el tema central de los textos leídos usando la información que le proporciona el texto como son índices, autor, personajes; así como el nivel de pensamiento analítico: Identificar las carencias de información y establecer relaciones con elementos externos de la situación planteada.

Tabla N° 10

Matriz de valoración pregunta N° 1 del Test de aplicación N° 2

N° de ítems del Test	Variables de investigación	Descripción	Tipología textual / Tipo de lectura según Cassany (1999)	opción	Hipótesis de Respuesta	Sugerencias para superar las dificultades
1	Comprensión e interpretación textual Nivel de ensamblaje analítico.	Identifica y compara diversos tipos de textos que circulan en diferentes situaciones comunicativas Identificar las carencias de información y establecer relaciones con elementos externos de la situación planteada.	Texto informativo: Afiche/ Informativo	A	El estudiante no analiza la situación comunicativa de acuerdo con el contexto en el que se presenta. Lo que lo lleva a descartar un medio adecuado para comunicar el mensaje.	Analice, junto con los estudiantes, las situaciones comunicativas en diferentes contextos, teniendo en cuenta los interlocutores, quién emite el mensaje, su intención. Haga énfasis en que para comunicar algo se parte de preguntas cómo a quiénes se quiere comunicar, porqué, en dónde, cómo. Proponga diversos tipos de textos, no solo escritos, también pueden ser mixtos (uso de palabras e imágenes).
				B	Desconoce las características y pertinencia de un medio como el volante para cumplir con la intención de comunicar el mensaje del texto.	Proponga en clase el análisis de las situaciones comunicativas teniendo en cuenta el contexto; así podrán observar y analizar cómo se desarrollan en su comunidad las diferentes prácticas comunicativas, por ejemplo cuando en el centro de salud se va a realizar una jornada de vacunación, ¿cómo se informa a los interesados?, ¿quiénes son los interesados?, esos interesados ¿qué medios de comunicación escuchan, observan, leen?
				C	El estudiante no está familiarizado con un medio como el periódico escolar y por esta razón descarta su uso para cumplir con la intención de comunicar el mensaje del texto.	Permita el acercamiento a diversas tipologías textuales propias y cotidianas del contexto de los estudiantes: afiches, notas, avisos publicitarios, circulares, cartas, volantes, clasificados, entre otros. En esta actividad parte de la recolección de información de los espacios de la comunidad en los cuales las han visto, para preguntarse sobre sus características de composición, su intención comunicativa.
				D	El estudiante reconoce los elementos de la situación comunicativa, y los tiene en cuenta para descartar los textos menos pertinentes en función de una intención comunicativa (informar) y un contexto específico (el colegio). Posiblemente: se ha acercado a las situaciones comunicativas teniendo en cuenta que son prácticas sociales que cumplen un fin y que deben ser analizadas en relación del mismo; ha participado de propuestas en las que se escogen con pertinencia medios, códigos, canales en función de la intención comunicativa.	

Tabla N° 11

Matriz de valoración pregunta N° 2 del Test de aplicación 2

N° de ítems en el Test	Variabes de investigación	Descripción	Tipología textual / Tipo de lectura según Cassany (1999)	opción	Hipótesis de Respuesta	Sugerencias para superar las dificultades
2	comprensión e interpretación textual	Identifica la idea principal de los textos leídos usando la información que le proporciona el texto	Narración: cuento/ Intertextual	A	Identifica una de las ideas secundarias del texto, el horario de la celebración, que sólo proporciona parte de la información que quiere comunicar el mismo.	Proponga en clase partir de situaciones comunicativas reales que se presentan en la escuela o en la comunidad para producir textos que le den respuesta a las necesidades de comunicación que plantean. Proponga la planeación de la escritura a partir de preguntas sobre qué se quiere informar, también a quiénes y la construcción de una oración que resuma esta información. Ella debe ser la idea principal del texto a construir.
	Nivel de ensamblaje analítico.	Seleccionar los elementos significativos y sus relaciones en situaciones complejas.		B	Escoge una oración que si bien aborda parte de la información que el texto presenta, retoma sólo un aspecto que le llamó la atención, los fuegos artificiales, desconociendo la finalidad comunicativa del texto.	Retome la relación entre el tipo de texto, la intención comunicativa y la idea principal. Proponga a los estudiantes realizar cuadros en los cuales se analicen tres tipos de textos con intenciones comunicativas distintas: informar, explicar, convencer y que reconozcan la función de cada uno de los párrafos en la construcción del sentido global
				C	Identifica la idea principal realizando procesos inferenciales que tienen en cuenta la observación y análisis de los textos. Posiblemente: ha participado en lecturas, donde se reconocen los conectores que le dan unidad y articulan el texto; de igual manera, como estos subordinan unas oraciones a otra; también, se ha acercado a procesos inferenciales en la comprensión de los textos que le han permitido sintetizar la información que plantean	
				D	Escoge una oración que si bien aborda parte de la información, sólo se refiere a una actividad, la carrera de mascotas, que pertenece a una categoría más amplia (habrá diferentes actividades).	Familiarice al estudiante con el uso de esquemas y mapas conceptuales que le permitan organizar la información. Así que proponga realizar la planeación de la escritura de un texto a partir de la idea principal del mismo y de las ideas secundarias, para posteriormente reflexionar sobre el desarrollo de estas ideas en la escritura de los párrafos que componen el texto

Tabla N° 12

Matriz de valoración pregunta N° 3 del Test de aplicación N° 2

N° de ítems en el Test	VARIABLES de investigación	Descripción	Tipología textual / Tipo de lectura según Cassany (1999)	opción	Hipótesis de Respuesta	Sugerencias para superar las dificultades
3	Comprensión e interpretación textual y literatura	Identifica estructuras y expresiones constitutivas de los textos leídos (cuentos, poemas, rondas, fábulas).	Texto narrativo: fábula/ Inferencial	A	Reconoce que la oración puede tener diversos significados en el texto; pero realiza una inferencia que no tiene en cuenta la información previa del texto.	Proponga el abordaje de textos cercanos al estudiante que emplean recursos del lenguaje como la comparación y la metáfora: refranes, dichos populares, coplas, adagios. El acercamiento a este tipo de textos se puede hacer desde la reflexión semántica (qué significan las frases que componen los textos) tanto a nivel en el texto como en el diccionario.
	Nivel de pensamiento analítico.	Seleccionar los elementos significativos y sus relaciones en situaciones complejas.		B	Reconoce que la oración puede tener diversos significados en el texto; pero, no identifica la relación existente entre la frase y el sentimiento que evoca.	Realice juegos del lenguaje que permitan hacer uso de las palabras con significados diferentes al del diccionario. En estos espacios proponga narrar cuáles son las asociaciones mentales que les sugieren una palabra o las sensaciones que le produce escucharla. Plantee también propuestas de escritura en las que se empleen juegos fonéticos de acuerdo a la afinidad que tiene una palabra con otras: corazón, ratón, fogón, camión.
				C	El estudiante identifica el sentido de la oración y su relación con un sentimiento de los personajes de la historia. En este caso, significa que están realmente asustados y la relación es que en estos casos el corazón empieza a latir tanto que se puede sentir un nudo en la garganta, como si "se tuviera el corazón en la boca". Posiblemente, ha leído y comprendido textos que emplean recursos literarios como el símil y la metáfora, en los que ha establecido relaciones entre las palabras y lo que simbolizan.	
				D	Posiblemente no comprende el sentido global del texto y realiza una inferencia a partir de información que no establece una relación causa efecto.	Para la comprensión del sentido global es importante devolverse al texto para reconstruir sus significados. Parta de este primer ejercicio de análisis, para que el estudiante pueda realizar inferencias sobre el mismo. En este caso, es importante que realice lecturas guiadas con los estudiantes, en las cuales puedan comentar y preguntar sobre esos usos del lenguaje, indicando dónde debe poner mayor atención.

Tabla N° 13

Matriz de valoración pregunta N° 4 del test de aplicación N° 2

N° de ítems en el Test	Variables de investigación	Descripción	Tipología textual / Tipo de lectura según Cassany (1999)	opción	Hipótesis de Respuesta	Sugerencias para superar las dificultades
5	Comprensión de lectura y Literatura Nivel de pensamiento analítico.	Construye hipótesis de sentido sobre inicio o final de diferentes textos literarios, haciendo uso de diferentes recursos. Seleccionar los elementos significativos y sus relaciones en situaciones complejas.	Texto narrativo: fábula/ Inferencial	A B C D	<p>Propone una hipótesis de sentido sobre un posible final para la historia sin tener en cuenta la información previa que plantea la narración.</p> <p>El estudiante propone una hipótesis de sentido sobre un posible final para la historia teniendo en cuenta la información previa que plantea la narración. Posiblemente: ha comprendido los textos a partir de una lectura minuciosa que tiene en cuenta los detalles de la narración que son relevantes para entenderla.</p> <p>Propone una hipótesis de sentido sobre un posible final para la historia que sobrepasa los datos para la interpretación que le ha aportado el texto.</p> <p>Propone una hipótesis de sentido sobre un posible final para la historia que contiene una afirmación que no es probable según la información previa</p>	<p>Realice prácticas de lectura en el aula que familiaricen a los estudiantes con la creación de hipótesis predictivas de las diferentes partes de la historia. Se puede partir desde el título y preguntar sobre qué puede tratar el texto, empezar la lectura y suspenderla para que los estudiantes creen supuestos sobre el desarrollo de las acciones y el final. En estos espacios, es importante reconocer las predicciones que han tenido en cuenta, la información previa proporcionada por el texto y aquellas que sobrepasan los procesos de interpretación.</p> <p>Proponga análisis de los textos que involucren afirmaciones acertadas y erradas con relación al contenido, que les permitan a los estudiantes asumir un papel más activo como lectores. En esta actividad es importante que posteriormente los estudiantes puedan construir ellos mismos estas afirmaciones y proponerlas a sus compañeros, teniendo en cuenta que deben tener claras las razones que justifican declarar como cierta o falsa una afirmación.</p> <p>Realice prácticas de creación de textos donde los estudiantes formulen hipótesis de sentido en las cuales se conteste a una pregunta sobre una situación planteada en una frase, por ejemplo: ¿Qué pasaría si...? -Si vas por la calle caminando y cae un meteoro. -Si todas las gallinas cacarearan al tiempo cada hora. -Si una mañana al levantarnos hubiese desaparecido el sol. Para que estas respuestas se conviertan en una narración proponga la creación de un plan textual que involucre, características y papel de los personajes, espacio, la estructura del texto, los hechos que ocurrirían, escoger al protagonista de la historia.</p>

Tabla N° 14

Matriz de valoración pregunta N° 5 del test de aplicación N° 2

N° de ítems	Variables de investigación	Descripción	Tipología textual / Tipo de lectura según Cassany (1999)	opción	Hipótesis de Respuesta	Sugerencias para superar las dificultades
5	Comprensión de lectura y Literatura	Identifica estructuras y expresiones constitutivas de los textos leídos (cuentos, poemas, rondas, fábulas).	Texto narrativo: fábulas/ Inferencial	A	Reconoce la función de la moraleja en un texto como la fábula; sin embargo, no escoge la más adecuada de acuerdo al contenido del texto.	Aborde las prácticas lectoras en el aula, con una selección de textos diversos, con los cuales proponga a los estudiantes un trabajo de comparación para definir las estructuras y características de cada uno. Por ejemplo, se puede leer, en el marco de los textos literarios: una leyenda y una fábula. Una vez abordada la comprensión literal de los textos, se pasa a un nivel de tipo inferencial en el que los estudiantes pueden hacer cuadros de semejanzas y diferencias, para posteriormente pasar a identificar la estructura de cada tipo de texto.
	Nivel de pensamiento analítico.	Seleccionar los elementos significativos y sus relaciones en situaciones complejas.		B	El estudiante reconoce la función de la moraleja en un texto como la fábula y escoge la más adecuada de acuerdo al contenido del texto. Posiblemente: en el aula de clase se ha abordado la lectura comprensiva y la construcción de diversos textos. Ahí, el estudiante ha podido reconocer las semejanzas y diferencias existentes entre los mismos; así como las características que los identifican y su estructura. Igualmente, conoce el término moraleja y su relación con la estructura de la fábula, también reconoce que debe aparecer al final de la misma.	
				C	Reconoce la función de la moraleja en un texto como la fábula, pero la relaciona con las acciones de un solo personaje y no con el sentido global de la historia.	Parta de ejemplos de moralejas para llegar a la definición de la misma o también se pueden leer varias fábulas para que al final los estudiantes establezcan sus características. Este camino para abordar los conceptos hace que se tenga en cuenta esa capacidad de inferir el sentido global del texto y relacionarlo con la moraleja.
				D	Reconoce la función de la moraleja en un texto como la fábula, pero no comprende el sentido global del texto, por esto selecciona una que no es acorde con lo que este aborda	En todos los casos de prácticas de comprensión lectora es importante que planee un momento en el cual el estudiante pueda reconstruir el sentido literal y global del texto, para que pueda pasar a otros niveles de análisis. Esto se puede plantear desde lo colectivo o individual, a través del parafraseo, del análisis de la función de cada uno de los párrafos que componen el texto, de pensar en la relación entre título y contenido, o del análisis entre los personajes y las acciones que desarrollan.

Hecha la observación anterior, el investigador se dio a la tarea de calificar el *test* N° 2 enumerado en el apéndice E, el cual consistió en evaluar la comprensión de lectura y el pensamiento analítico a través de cinco preguntas, las cuales tuvieron directa relación con dos textos que se encuentran en la prueba. Cabe agregar que la evaluación del *test* se le realiza a cada uno de los estudiantes, encontrando la siguiente situación: De los treinta y cuatro estudiantes a los que se les aplicó la prueba, arrojó los siguientes resultados en cuanto al *test* enmarcado en el Apéndice D, representados en la siguiente gráfica.

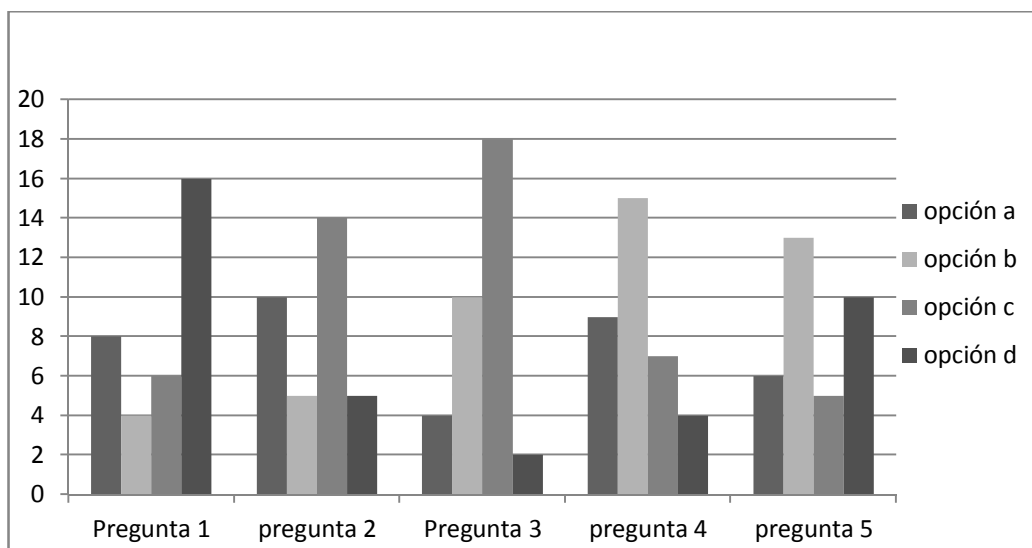


Figura N° 2

Resultados obtenidos por los estudiantes de grado cuarto que participan en la investigación en la aplicación del *test* N° 2.

Partiendo de lo representado en la figura N° 2, se evidencia los resultados del *test* N° 2, en cada una de las preguntas, en las cuales según las matriz de valoración expuestas anteriormente se evidenciaron los niveles de pensamiento analítico y de comprensión de lectura de cada estudiante, medido por un enunciado descriptivo y por

la caracterización de cada una de las respuestas. Cabe agregar que para la elaboración de las preguntas se tomó como base un texto seleccionado intencionalmente para medir las variables de investigación, en consecuencia de lo descrito anteriormente, se seleccionó para el *test* N° 2 el texto: Nuestro colegio está de aniversario, el cual se encuentra en el apéndice E.

De los 34 estudiantes a los que se les aplicó el *test*, en la primera pregunta contestaron de la siguiente manera: 8 marcaron la opción A, siendo caracterizados de acuerdo con sus desempeños enmarcados en la matriz de valoración que se encuentra en la tabla N° 10 de la siguiente manera. El estudiante no analiza la situación comunicativa de acuerdo con el contexto en el que se presenta. Lo que lo lleva a descartar un medio adecuado para comunicar el mensaje. De igual forma, 4 estudiantes marcaron la opción B siendo caracterizados así: Desconoce las características y pertinencia de un medio como el volante para cumplir con la intención de comunicar el mensaje del texto. Además, 6 estudiantes marcaron la opción C como respuesta, siendo caracterizados así: El estudiante no está familiarizado con un medio como el periódico escolar y por esta razón descarta su uso para cumplir con la intención de comunicar el mensaje del texto.

Aunado a lo anterior, se encontró que 16 estudiantes marcaron la respuesta correcta enmarcada en la opción D, siendo caracterizados, según la matriz de valoración de la pregunta 1 del *test* N° 2 (apéndice E) así: El estudiante reconoce los elementos de la situación comunicativa, y los tiene en cuenta para descartar los textos menos pertinentes en función de una intención comunicativa “informar” y un contexto

específico “el colegio”. Posiblemente: se ha acercado a las situaciones comunicativas teniendo en cuenta que son prácticas sociales que cumplen un fin y que deben ser analizadas en relación del mismo; ha participado de propuestas en las que se escogen con pertinencia medios, códigos, canales en función de la intención comunicativa. Cumpliendo así con los niveles de comprensión lectora planteados para esta pregunta así: Identifican y comparan diversos tipos de textos que circulan en diferentes situaciones comunicativas y el nivel de pensamiento analítico: Identificar las carencias de información y establecer relaciones con elementos externos de la situación planteada.

Posteriormente, al revisar las opciones marcadas por los estudiantes en la pregunta número 2, se encontró los siguientes resultados: de 34 estudiantes 10 marcaron la opción A como respuesta a esta pregunta, quedando caracterizados, según la matriz de valoración de la pregunta número 2 marcada en la tabla N°11 así: Identifica una de las ideas secundarias del texto, el horario de la celebración, que sólo proporciona parte de la información que quiere comunicar el mismo. Cabe agregar que 5 estudiantes marcaron como respuesta la opción B, quedando caracterizados así: Escoge una oración que si bien aborda parte de la información que el texto presenta, retoma sólo un aspecto que le llamó la atención, los fuegos artificiales, desconociendo la finalidad comunicativa del texto. De igual forma, 5 estudiantes marcaron como respuesta la opción D, como respuesta a esta pregunta, quedando caracterizados así: Escoge una oración que si bien aborda parte de la información, sólo se refiere a una actividad, la carrera de mascotas, que pertenece a una categoría más amplia (habrá diferentes actividades).

Continuando con el análisis de la pregunta número 2, 14 estudiantes marcaron la opción C, siendo ésta la correcta, por lo que se caracterizan así: Identifica la idea principal realizando procesos inferenciales que tienen en cuenta la observación y análisis de los textos. Posiblemente: ha participado en lecturas, donde se reconocen los conectores que le dan unidad y articulan el texto; de igual manera, como estos subordinan unas oraciones a otra; también se ha acercado a procesos inferenciales en la comprensión de los textos que le han permitido sintetizar la información que plantean. Cumpliendo así con los niveles de comprensión lectora planteados para esta pregunta así: Identifica la idea principal de los textos leídos usando la información que le proporciona el texto (índices, autor, personajes) y el nivel de pensamiento analítico: Seleccionar los elementos significativos y sus relaciones en situaciones complejas.

En ese mismo orden, se seleccionó el segundo texto, llamado: El gato y los ratones, con el fin de completar el *test*, para así elaborar las preguntas 3, 4 y 5; el texto se encuentra en el apéndice E.

Se procedió a revisar las repuestas arrojadas por los estudiantes en la pregunta número 3, encontrando resultados como los siguientes: de 34 estudiantes 4 marcaron la opción A como respuesta a esta pregunta, quedando caracterizados según la matriz de valoración de la pregunta 3 enmarcada en la tabla N° 12 así: Reconoce que la oración puede tener diversos significados en el texto; pero realiza una inferencia que no tiene en cuenta la información previa del texto. De la misma forma 10 estudiantes marcaron la opción B, quedando caracterizados de la siguiente forma: Reconoce que la oración puede tener diversos significados en el texto; pero, no identifica la relación existente

entre la frase y el sentimiento que evoca. De igual forma, 2 estudiantes marcaron como la opción D como respuesta, siendo caracterizados así: Posiblemente no comprende el sentido global del texto y realiza una inferencia a partir de información que no establece una relación causa efecto.

En contraste con lo anterior, se encontró que 18 estudiantes marcaron la opción C, siendo ésta la opción correcta para dar solución a la pregunta número 3 del *test* N° 2, por lo que se caracterizan así: El estudiante identifica el sentido de la oración y su relación con un sentimiento de los personajes de la historia. En este caso, significa que están realmente asustados y la relación es que en estos casos el corazón empieza a latir tanto que se puede sentir un nudo en la garganta, como si "se tuviera el corazón en la boca". Posiblemente, ha leído y comprendido textos que emplean recursos literarios como el símil y la metáfora, en los que ha establecido relaciones entre las palabras y lo que simbolizan. Cumpliendo así con los niveles de comprensión lectora planteados para esta pregunta así: Identifica estructuras y expresiones constitutivas de los textos leídos (cuentos, poemas, rondas, fábulas) y el nivel de pensamiento analítico: Seleccionar los elementos significativos y sus relaciones en situaciones complejas.

Luego, se procedió a revisar los resultados encontrados en las respuestas marcadas por los estudiantes en la pregunta número 4 del *test* N° 2 (apéndice E). De los 34 estudiantes a los que se les aplicó el *test*, contestaron de la siguiente manera: 9 marcaron la opción A, siendo caracterizados de acuerdo a sus desempeños enmarcados en la matriz de valoración que se encuentra en la tabla N° 13 de la siguiente manera. Propone una hipótesis de sentido sobre un posible final para la historia sin tener en

cuenta la información previa que plantea la narración. De la misma manera, 7 estudiantes marcaron la opción C, siendo caracterizados así: Propone una hipótesis de sentido sobre un posible final para la historia que sobrepasa los datos para la interpretación que le ha aportado el texto. Asimismo, 4 estudiantes marcaron la opción D como respuesta, siendo caracterizados así: Propone una hipótesis de sentido sobre un posible final para la historia que contiene una afirmación que no es probable según la información previa

Además, se encontró que 15 estudiantes marcaron la respuesta correcta enmarcada en la opción B, siendo caracterizados, según la matriz de valoración de la pregunta 4 del *test* N° 2 (apéndice E) así: El estudiante propone una hipótesis de sentido sobre un posible final para la historia teniendo en cuenta la información previa que plantea la narración. Posiblemente: ha comprendido los textos a partir de una lectura minuciosa que tiene en cuenta los detalles de la narración que son relevantes para entenderla. Cumpliendo así con los niveles de comprensión lectora planteados para esta pregunta así: Construye hipótesis de sentido sobre inicio o final de diferentes textos literarios, haciendo uso de diferentes recursos. Y el nivel de pensamiento analítico: Seleccionar los elementos significativos y sus relaciones en situaciones complejas.

Posteriormente, se revisó lo observado con las opciones marcadas por los estudiantes en la pregunta número 5, encontrando los siguientes resultados de 34 estudiantes 6 marcaron la opción A como respuesta a esta pregunta, quedando caracterizados, según la matriz de valoración de la pregunta número 5 marcada en la tabla N° 14 así: Reconoce la función de la moraleja en un texto como la fábula; sin

embargo, no escoge la más adecuada de acuerdo al contenido del texto. Cabe agregar que 5 estudiantes marcaron como respuesta la opción C, quedando caracterizados así: Reconoce la función de la moraleja en un texto como la fábula, pero la relaciona con las acciones de un solo personaje y no con el sentido global de la historia. De igual forma, 10 estudiantes marcaron la opción D, como respuesta esta pregunta, quedando caracterizados así: Reconoce la función de la moraleja en un texto como la fábula, pero no comprende el sentido global del texto, por esto selecciona una que no es acorde con lo que este aborda.

De la misma pregunta 5, 13 estudiantes marcaron la opción B, siendo ésta la correcta, por lo que se caracterizan así: El estudiante reconoce la función de la moraleja en un texto como la fábula y escoge la más adecuada de acuerdo al contenido del texto. Posiblemente: en el aula de clase se ha abordado la lectura comprensiva y la construcción de diversos textos. Ahí, el estudiante ha podido reconocer las semejanzas y diferencias existentes entre los mismos; así como las características que los identifican y su estructura. Igualmente, conoce el término moraleja y su relación con la estructura de la fábula, también reconoce que debe aparecer al final de la misma. Cumpliendo así con los niveles de comprensión lectora planteados para esta pregunta así: Identifica estructuras y expresiones constitutivas de los textos leídos (cuentos, poemas, rondas, fábulas). Y el nivel de pensamiento analítico: Seleccionar los elementos significativos y sus relaciones en situaciones complejas.

Tabla N° 15

Matriz de valoración pregunta N° 1 del test de aplicación N° 3

N° de ítems en el Test	Variables de investigación	Descripción	Tipología textual / Tipo de lectura según Cassany (1999)	Opción	Hipótesis de Respuesta	Sugerencias para superar las dificultades
1	Comprensión e interpretación textual Nivel de pensamiento analítico.	Identifica oraciones y su intencionalidad en los textos leídos. Seleccionar los elementos significativos y sus relaciones en situaciones complejas.	Texto literario: Fábula/Literatura - Inferencial	A	Reconstruye el sentido del texto identificando la intencionalidad de las oraciones que lo componen. Para lograrlo posiblemente ha participado en prácticas de lectura que invitan a la reconstrucción de lo que dice el texto a partir del parafraseo; es decir, utilizando sus propias palabras sin que varíe el sentido. Este tipo de actividades le han permitido tener claro el sentido global de los textos a los que se enfrenta, como un primer paso para abordar otros niveles de análisis.	
				B	Reconstruye el sentido de la oración sin identificar el significado de una palabra en contexto, que precisamente marca la intencionalidad.	Proponga la identificación del significado de palabras desconocidas a partir de la información del contexto. En este sentido realice lecturas en voz alta que dejen planteadas dudas que después el texto va a solucionar. También se pueden plantear ejemplos en los cuales se empleen palabras desconocidas en otras frases para que puedan realizar inferencias semánticas, en este caso con “quizás”. Se pueden poner ejemplos como: qué quiere decir: “quizás te duela el estomago si comes mucho dulce” o “quizás te vaya bien en el examen si estudias”, etc.
				C	Reconstruye el sentido de la oración sin relacionarla con la información previa expuesta en el texto.	En las prácticas de lectura propicie espacios en los que los estudiantes pongan en cuestión las situaciones vividas por los personajes para que se familiaricen con la sustentación de sus ideas y planteamientos. En este texto se pueden proponer preguntas sobre si una persona que sabe nadar puede o no ahogarse, en qué circunstancias, por qué razones. Su papel como docente no es sólo presentar los textos, sino complejizar las situaciones que estos plantean para propiciar niveles de análisis más profundos.
				D	Reconstruye el sentido de la oración sin relacionarla con la información previa y posterior que expone el texto.	Es importante que realice lecturas en las que la predicción sea una estrategia constante de interpretación de los textos, puede realizar prácticas de lectura que planteen leer el inicio de un texto y realizar hipótesis que permitan al estudiante suponer cómo continúa. Tenga en cuenta que en el desarrollo de estos procesos sea necesario sustentar lo que se predice con la información previa que el texto presenta.

Tabla N° 16

Matriz de valoración pregunta N° 2 del test de aplicación N° 3

N° de ítem	Variables de investigación	Descripción	Tipología textual / Tipo de lectura según Cassany (1999)	Opción	Hipótesis de Respuesta	Sugerencias para superar las dificultades
2	Comprensión e interpretación textual Nivel de pensamiento analítico.	Identifica oraciones y su intencionalidad en los textos leídos. Seleccionar los elementos significativos y sus relaciones en situaciones complejas.	Texto literario: Fábula/ Literal - Inferencial	A B C D	<p>Reconstruye el sentido de la oración sin tener en cuenta marcas textuales como los signos de interrogación y palabras como qué, quién, cuándo, cómo, entre otras, que permiten clasificarla como interrogativa.</p> <p>Reconoce la intención de la oración en un texto. En este caso el estudiante identifica las marcas textuales que permiten afirmar, negar, interrogar, expresar una duda o una orden en la construcción de un tipo de texto. Posiblemente ha analizado el sentido de cada una de las microestructuras (palabras y frases) y macroestructuras (párrafos) que conforman el texto para interpretarlo globalmente.</p> <p>Reconstruye el sentido de la oración sin tener en cuenta el contexto en el que se desarrolla la acción que demarca la intención de la misma.</p> <p>Reconstruye el sentido de la oración sin tener en cuenta palabras como: no, nunca, jamás, tampoco y ni, que permiten clasificarla como negativa.</p>	<p>En el aula aborde la reflexión sobre la función que cumplen en el texto los signos de puntuación, las comillas, los guiones y los paréntesis, para que el estudiante reconozca y explique la intención que plantea su uso en un párrafo u oración. Se pueden seleccionar ejemplos de distintos párrafos e invitar a los estudiantes a introducir estos signos de tal manera que la intención de la oración en el mismo haga que el sentido varíe.</p> <p>Proponga situaciones reales de comunicación en las cuales los estudiantes puedan anticipar y predecir el tipo de intervención que realizaría un interlocutor en la misma. Para esto se pueden usar contextos cercanos como la familia o los amigos, y proponer una situación, por ejemplo: llegas a tu casa con una nota del profesor que tienen que firmar tu mamá o tu papá por tu mal comportamiento, ¿qué dirán cuando la reciban?, y si fuera una nota de felicitación o un encargo para llevar algo al colegio, ¿cuál sería su reacción?</p> <p>Abra espacios, en las prácticas de lectura y escritura, para que los estudiantes puedan variar algunos elementos gramaticales que les permitan entender la función que cumplen en la construcción del sentido. Proponer por ejemplo que todas las intervenciones de un personaje lleven alguna de las siguientes palabras: no, nunca, jamás, tampoco y ni.</p>

Tabla N° 17

Matriz de valoración pregunta N° 3 del test de aplicación N° 3

N° de ítems en el Test	Variables de investigación	Descripción	Tipología textual / Tipo de lectura según Cassa ny (1999)	Opción	Hipótesis de Respuesta	Sugerencias para superar las dificultades
3	Comprensión e interpretación textual	Busca y selecciona información, en diferentes fuentes, (tanto orales como escritas) para la producción textual.	Crítico	A	Selecciona una fuente que le aporta información parcial para lograr su intención comunicativa.	En la selección de información es importante reconocer la función de elementos del libro como el título, la tabla de información de la portada y la contraportada. Estos índices brindan información que permite al estudiante limitar los contenidos, las fuentes que le sirvan para cumplir con sus objetivos de consulta.
	Nivel de pensamiento analítico.	Seleccionar los elementos significativos y sus relaciones en situaciones complejas.		B	Selecciona una fuente en la que no es seguro encontrar la información que necesita para la construcción de un texto	Plantee la formulación de hipótesis predictivas a partir de la información de la portada y de los títulos y subtítulos de los textos. Se pueden poner títulos para que los estudiantes establezcan el posible contenido e intención de los textos, de igual manera se puede proponer un primer párrafo del contenido del texto para que los estudiantes titulen de manera más adecuada, teniendo en cuenta reconocer la relación que existe entre el título y el tema que aborda el texto.
				C	Selecciona una fuente adecuada para encontrar la información que necesita para la construcción de un texto. Posiblemente, ha reflexionado la relación entre título, contenido e intención comunicativa y relaciona las necesidades de información con distintas fuentes que tiene a su alcance para resolverlas. En esta medida, ha reconocido la importancia de identificar el qué tengo que escribir y para qué. Finalmente, considera la selección de las fuentes de información como un paso importante en la escritura de textos.	
				D	Selecciona una fuente muy general para encontrar la información que necesita para la construcción de un texto.	Apoye las acciones de búsqueda de información con la biblioteca escolar o municipal para que los estudiantes puedan reconocer distintos tipos de fuentes de información y sus características. Se puede proponer también la situación inversa; es decir, partir de la fuente para que el estudiante reflexione sobre qué tipo de información se encuentra en ella y para cumplir qué intenciones sería útil.

Tabla N° 18

Matriz de valoración pregunta N° 4 del test de aplicación N° 3

N° de ítems en el Test	Variables de investigación	Descripción	Tipología textual / Tipo de lectura según Cassany (1999)	Opción	Hipótesis de Respuesta	Sugerencias para superar las dificultades
4	Comprensión e interpretación textual Nivel de pensamiento analítico.	Propone hipótesis predictivas a partir de títulos, imágenes, inicios o nudos de los textos literarios leídos. Seleccionar los elementos significativos y sus relaciones en situaciones complejas.	Texto narrativo: Cuento/ Inferencial	A	Propone un título para un texto teniendo en cuenta sólo a los personajes que participan en la historia y sin hacer uso de la situación principal que este expone.	Plantee ejercicios de escritura de un texto a partir del título del mismo y posteriormente lea en voz alta el texto que más se acerca al original. A partir de esta actividad, se pueden abrir espacios de discusión, en los que los alumnos expongan qué tuvieron en cuenta para empezar a escribir el texto que crearon y reflexionen sobre qué tuvo en cuenta el autor para titularlo de esa manera.
				B	Propone un título para un texto que no tiene relación con la intención comunicativa del mismo ni con el tipo de texto.	Plantee a los estudiantes realizar hipótesis predictivas sobre la intención comunicativa de los textos a partir de sus títulos. Se pueden presentar diversos ejemplos de textos narrativos, expositivos, argumentativos e informativos; para analizar la clase de títulos propios de cada tipología, por ejemplo: "Los libros no muerden ni aburren", "Cómo reconocer los buenos libros para niños y jóvenes", "Cien años de soledad", "Viaje del naturalista Charles Darwin alrededor del mundo".
				C	Propone un título adecuado para un texto teniendo en cuenta la situación principal que este expone. En este caso, posiblemente, el estudiante ha participado de prácticas de lectura y creación de textos que han indagado sobre las relaciones entre título y contenido y que tienen en cuenta el título como un elemento que permite realizar hipótesis predictivas y construir el sentido global.	
				D	Propone un título para un texto que no tiene en cuenta aspectos importantes del mismo como tema, situación narrada, o intención comunicativa.	Proponga tipos de relación entre distintos textos y el título (el título es el tema o alude a este, o a palabras claves que se relacionan con el tema, o al planteamiento del autor) que tienen para reconocer la relación entre título y tema. También, es posible proponer relaciones entre diversos títulos con textos que no lo tengan para identificar con mayor precisión la necesidad de los títulos y su pertinencia.

Tabla N° 19

Matriz de valoración pregunta N° 5 del test de aplicación N° 3

N° de ítems en el Test	Variables de investigación	Descripción	Tipología textual / Tipo de lectura según Cassany (1999)	Opciones	Hipótesis de Respuesta	Sugerencias para superar las dificultades
5	Comprensión e interpretación textual Nivel de pensamiento analítico.	Propone hipótesis predictivas a partir de títulos, imágenes, inicios o nudos de los textos literarios leídos. Seleccionar los elementos significativos y sus relaciones en situaciones complejas.	Texto narrativo /Inferencial	A B C D	<p>Propone una hipótesis para una historia, en la que no tiene en cuenta la secuencia lógica y por lo tanto corresponde más al final que al inicio del texto.</p> <p>Propone una hipótesis de inicio sobre una historia que no concuerda con la secuencia lógica que plantea el texto y las referencias previas o posteriores que permiten mantener el sentido.</p> <p>Propone una hipótesis de inicio de una historia teniendo en cuenta la secuencia lógica que plantea el texto y las referencias previas o posteriores que permiten mantener el sentido. Posiblemente, ha participado de actividades de lectura y construcción de textos en las cuales se organiza y planea la secuencia lógica de los hechos que se van a exponer o narrar. De igual manera, reconoce los elementos lingüísticos que marcan espacio, tiempo y orden en la exposición de las ideas. Por último, reconoce la función de conectores, pronombres.</p> <p>Propone una hipótesis de inicio sobre una historia que no concuerda con la secuencia lógica que plantea el texto y las referencias previas o posteriores que permiten mantener el sentido.</p>	<p>Proponga la construcción de secuencias lógicas de la historia en las que el estudiante numere los hechos no en el orden de la narración sino en el orden cronológico, para que pueda inferir acciones que no han sido descritas en el texto. En este caso, se puede invitar a los estudiantes a escribir que hizo Cristina desde que se levantó hasta que empezó el partido.</p> <p>Puede proponer lecturas de otro tipo de textos que inviten a la construcción de hipótesis sobre lo que sucede en alguna de las partes, por ejemplo: quitar viñetas de una historieta, empezar una película por el conflicto, analizar la conclusión de un texto argumentativo o quitar el título a una noticia.</p> <p>Invite a los estudiantes a construir un plan de las acciones que realizarían para llevar a cabo una tarea, por ejemplo: construir una cometa; luego propóngales convertir cada uno de esos pasos en tipos de textos diversos: un texto narrativo donde cuenten lo que paso un día que quisieron hacer una cometa; o en un texto informativo en el que se hable de los tiempos en los que las cometas no se compraban sino que cada quien las fabricaba; o un texto argumentativo que opine sobre la importancia de hacer las cosas por sí mismos.</p>

Hecha la observación anterior, el investigador se dio a la tarea de calificar el *test* N° 3 enumerado en el apéndice E, el cual consiste en evaluar la comprensión de lectura y el pensamiento analítico a través de cinco preguntas, las cuales tienen directa relación con dos textos que se encuentran en la prueba. Cabe agregar que la evaluación del test se le realiza a cada uno de los estudiantes, encontrando la siguiente situación: de los treinta y cuatro estudiantes a los que se les aplicó la prueba, arrojó los siguientes resultados en cuanto al test enmarcado en el Apéndice D representados en la siguiente gráfica.

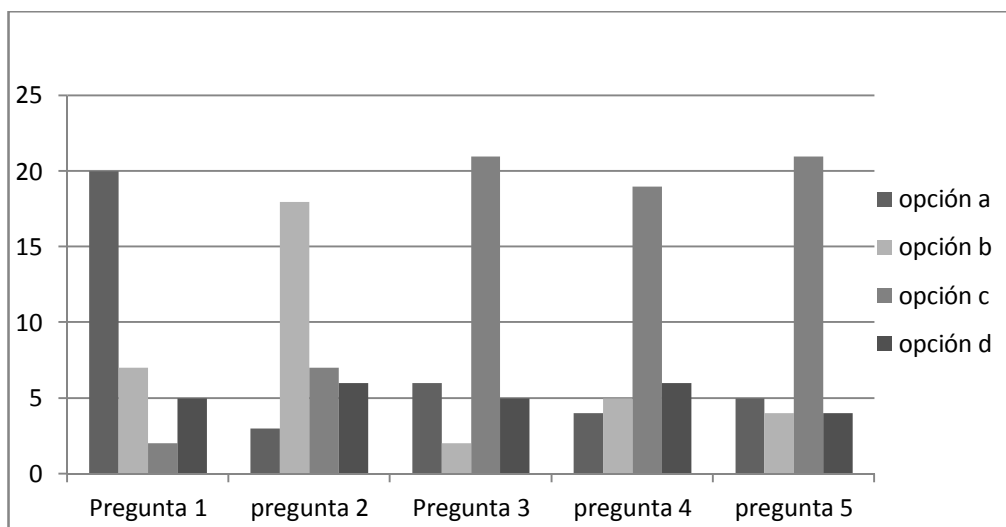


Figura N° 3

Resultados obtenidos por los estudiantes de grado cuarto que participan en la investigación en la aplicación del test N° 3.

Partiendo de lo representado en la figura N° 3 se evidencia los resultados del *test* N° 3 en cada una de las preguntas, en las cuales según las matriz de valoración expuestas anteriormente, se evidenciaron los niveles de pensamiento analítico y de

comprensión de lectura de cada estudiante, medido por un enunciado descriptivo y por la caracterización de cada una de las respuestas. Cabe agregar que, para la elaboración de las preguntas se seleccionaron tres textos intencionalmente para medir las variables de investigación, en un nivel más profundo que el evaluado en los *test* 1 y 2. En consecuencia de lo descrito anteriormente, se seleccionó para el *test* N° 3 el texto número 1, con el que se formuló las preguntas 1 y 2. El texto en mención es: La zorra y el lobo, (apéndice F).

Luego, se procedió a organizar y analizar las repuestas arrojadas por los estudiantes en la pregunta número 1 encontrando los siguientes resultados: de 34 estudiantes 7 marcaron la opción B como respuesta a esta pregunta, quedando caracterizados según la matriz de valoración de la pregunta 1 enmarcada en la tabla N°15 así: Reconstruye el sentido de la oración sin identificar el significado de una palabra en contexto, que precisamente marca la intencionalidad. De la misma forma 2 estudiantes marcaron la opción C, quedando caracterizados de la siguiente forma: Reconstruye el sentido de la oración sin relacionarla con la información previa expuesta en el texto. De la misma manera, 5 estudiantes marcaron como la opción D como respuesta, siendo caracterizados así: Reconstruye el sentido de la oración sin relacionarla con la información previa y posterior que expone el texto.

En la misma pregunta, se encontró que 20 estudiantes marcaron la opción A, siendo ésta la opción correcta para dar solución a la pregunta número 1 del *test* N° 3, por lo que se caracterizan así: Reconstruye el sentido del texto identificando la

intencionalidad de las oraciones que lo componen. Para lograrlo posiblemente ha participado en prácticas de lectura que invitan a la reconstrucción de lo que dice el texto a partir del parafraseo; es decir, utilizando sus propias palabras sin que varíe el sentido. Este tipo de actividades le han permitido tener claro el sentido global de los textos a los que se enfrenta, como un primer paso para abordar otros niveles de análisis. Cumpliendo así con los niveles de comprensión lectora planteados para esta pregunta así: Identifica oraciones y su intencionalidad en los textos leídos y el nivel de pensamiento analítico: Seleccionar los elementos significativos y sus relaciones en situaciones complejas.

Luego, se procedió a revisar los resultados encontrados en las respuestas marcadas por los estudiantes en la pregunta número 2 del *test* N° 3 (apéndice F). De los 34 estudiantes a los que se les aplicó el *test*, contestaron de la siguiente manera: 3 marcaron la opción A, siendo caracterizados de acuerdo a sus desempeños enmarcados en la matriz de valoración que se encuentra en la tabla N° 16 de la siguiente manera. Reconstruye el sentido de la oración sin tener en cuenta marcas textuales como los signos de interrogación y palabras como qué, quién, cuándo, cómo, entre otras, que permiten clasificarla como interrogativa. De la misma manera, 7 estudiantes marcaron la opción C, siendo caracterizados así: Reconstruye el sentido de la oración sin tener en cuenta el contexto en el que se desarrolla la acción que demarca la intención de la misma. 6 estudiantes marcaron la opción D como respuesta, siendo caracterizados así: Reconstruye el sentido de la oración sin tener en cuenta palabras como: no, nunca, jamás, tampoco y ni, que permiten clasificarla como negativa.

Asimismo, se evidenció que 18 estudiantes marcaron la respuesta correcta enmarcada en la opción B, siendo caracterizados según la matriz de valoración de la pregunta 2 del *test* N° 3 (apéndice F) así: Reconoce la intención de la oración en un texto. En este caso el estudiante identifica las marcas textuales que permiten afirmar, negar, interrogar, expresar una duda o una orden en la construcción de un tipo de texto. Posiblemente ha analizado el sentido de cada una de las microestructuras (palabras y frases) y macroestructuras (párrafos) que conforman el texto para interpretarlo globalmente. Cumpliendo así con los niveles de comprensión lectora planteados para esta pregunta así: Identifica oraciones y su intencionalidad en los textos leídos. Y el nivel de pensamiento analítico: Seleccionar los elementos significativos y sus relaciones en situaciones complejas.

Posteriormente, se enuncian los otros dos textos intencionados, con el fin de formular las preguntas 3, 4 y 5(apéndice F).

Se procedió a organizar y valorar los datos arrojados por el *test* N° 3, en las preguntas 3, 4 y 5, enmarcados dentro de la matriz de valoración de las preguntas 3, 4 y 5, que se encuentran en las tablas 17, 18 y 19. Dando inicio al análisis con los resultados arrojados por los estudiantes en la pregunta número 3 del *test* N° 3 (apéndice F) encontrando la siguiente situación, contestaron la opción A 6 estudiantes, quedando clasificados por la matriz de valoración de la tabla 16 así: Selecciona una fuente que le aporta información parcial para lograr su intención comunicativa. De igual forma, 2 estudiantes contestaron la opción B, clasificándose así: Selecciona una fuente en la que no es seguro encontrar la información que necesita para construir un texto. De igual

manera, 5 estudiantes contestaron la opción D, quedando clasificados así: Selecciona una fuente muy general que necesita para la construir un texto.

De la misma pregunta, 21 estudiantes marcaron la opción C, la cual es la respuesta correcta, permitiéndoles caracterizarse así: Selecciona una fuente adecuada para encontrar la información que necesita para la construcción de un texto.

Posiblemente, ha reflexionada sobre la relación entre título, contenido e intención comunicativa y relaciona las necesidades de información con las distintas fuentes que tiene a su alcance para resolverlas. En esta medida, ha reconocido la importancia de identificar el qué tengo que escribir y el para qué. Finalmente, considera la selección de las fuentes de información como un paso importante en la escritura de textos.

Consecuentemente con lo que se ha venido realizando, se procedió a organizar la información arrojada por los estudiantes en la pregunta número 4 del *test* N° 3. Así de 34 estudiantes 4 marcaron la opción A como respuesta a la pregunta 4, quedando caracterizados, según la matriz de valoración de la pregunta número marcada en la tabla N° 18 así: Propone un título para un texto teniendo en cuenta sólo a los personajes que participan en la historia y sin hacer uso de la situación principal que este expone. Cabe agregar que 5 estudiantes marcaron como respuesta la opción B, quedando caracterizados así: Propone un título para un texto que no tiene relación con la intención comunicativa del mismo ni con el tipo de texto. De igual forma, 7 estudiantes marcaron la opción D, como respuesta esta pregunta, quedando caracterizados así: Propone un título para un texto que no tiene en cuenta aspectos importantes del mismo como tema, situación narrada, o intención comunicativa.

Asimismo, 19 estudiantes marcaron la opción C, siendo ésta la correcta, por lo que se caracterizan así: Propone un título adecuado para un texto teniendo en cuenta la situación principal que este expone. En este caso, posiblemente, el estudiante ha participado de prácticas de lectura y creación de textos que han indagado sobre las relaciones entre título y contenido y que tienen en cuenta el título como un elemento que permite realizar hipótesis predictivas y construir el sentido global. Cumpliendo así con los niveles de comprensión lectora planteados para esta pregunta así: Propone hipótesis predictivas a partir de títulos, imágenes, inicios o nudos de los textos literarios leídos. Y el nivel de pensamiento analítico: Seleccionar los elementos significativos y sus relaciones en situaciones complejas.

A continuación se procedió a organizar la información arrojada por los estudiantes en la pregunta número 5 del *test* N° 3 así: de 34 estudiantes 5 marcaron la opción A como respuesta a la pregunta 5, quedando caracterizados, según la matriz de valoración de la pregunta número marcada en la tabla N° 19 así: Propone una hipótesis para una historia, en la que no tiene en cuenta la secuencia lógica y por lo tanto corresponde más al final que al inicio del texto. Cabe agregar que, 4 estudiantes marcaron como respuesta la opción B, quedando caracterizados así: Propone una hipótesis de inicio sobre una historia que no concuerda con la secuencia lógica que plantea el texto y las referencias previas o posteriores que permiten mantener el sentido. De igual forma, estudiantes 4 marcaron la opción D, como respuesta esta pregunta, quedando caracterizados así: Propone una hipótesis de inicio sobre una historia que no

concuerta con la secuencia lógica que plantea el texto y las referencias previas o posteriores que permiten mantener el sentido.

De igual forma, 21 estudiantes marcaron la opción C, siendo ésta la correcta, por lo que se caracterizan así: Propone una hipótesis de inicio de una historia teniendo en cuenta la secuencia lógica que plantea el texto y las referencias previas o posteriores que permiten mantener el sentido. Posiblemente, ha participado de actividades de lectura y construcción de textos en las cuales se organiza y planea la secuencia lógica de los hechos que se van a exponer o narrar. De igual manera, reconoce los elementos lingüísticos que marcan espacio, tiempo y orden en la exposición de las ideas. Por último, reconoce la función de conectores, pronombres. Cumpliendo así con los niveles de comprensión lectora planteados para esta pregunta así: Propone hipótesis predictivas a partir de títulos, imágenes, inicios o nudos de los textos literarios leídos. Y el nivel de pensamiento analítico: Seleccionar los elementos significativos y sus relaciones en situaciones complejas.

En cuanto a los datos de colectados mediante la observación directa, se encuentran organizados en la tabla N° 20 la cual está organizada con tres ítems.

Tabla N° 20

Datos relevantes de la observación directa y análisis de huella.

Sucesos que se evidencian dentro de las secciones de estudio. (Categorías)	Observación	Reflexiones sobre las variables Lectura y Pasamiento analítico
Lugar donde se realizan las clases.	El aula de clase está bien iluminada, está pintada de blanco, pero no tiene ningún tipo de ambientación ni documentos que propicien la lectura.	El ambiente en el aula, no es el adecuado para propiciar el aprendizaje de la lectura.
Lugares acondicionados para la enseñanza de la lectura	<p>No se evidencia trabajo de acompañamiento de los padres en el proceso de lectura en casa, debido al nivel de estudio de los padres (apéndice C).</p> <p>No existe un lugar físico adecuado especialmente para desarrollar actividades de lectura.</p> <p>El contexto socio económico de los estudiantes de cuarto grado, no es favorable para el desarrollo de procesos de lectura, ya que los padres no acompañan los procesos de sus hijos</p>	<p>Se debe propiciar espacios de capacitación y acompañamiento para que los padres hagan parte el proceso de formación de niños lectores.</p> <p>El contexto escolar no privilegia, la información escrita, ni sitios donde se desarrollen procesos de lectura.</p> <p>Existen proyectos planteados para el desarrollo del proceso lector de los estudiantes, pero no se evidencia que se estén implementando.</p>
Métodos utilizados para la enseñanza de la lectura.	<p>Los maestros centran el conocimiento en ellos, sin permitir el proceso de mediación entre el conocimiento y el estudiante.</p> <p>Las clases son tradicionales, en ocasiones la lectura es utilizada como castigo para los estudiantes.</p> <p>Los maestros en los preparadores de clase no tienen en cuenta actividades que propicien la lectura, por el contrario privilegian la transmisión de conocimientos.</p> <p>En los documentos analizados como lo es el plan de estudios no se encuentra una articulación con los referentes de calidad emitidos por el M E N.</p>	<p>Las clases observadas privilegian el saber centrado en el maestro, se “dictan clases.</p> <p>En los documentos analizados mediante el proceso análisis de huella, se encuentran actividades como la matutina, que consiste en realizar una lectura todos los días al iniciar las clases.</p> <p>En los documentos analizados como el planeador de clase de los maestros, no se evidencian actividades lúdicas que propicien el gusto por la lectura en los estudiantes.</p> <p>Se debe articular los planes de estudio con los referentes de calidad emitidos por el M E N.</p>

4.2 Análisis de datos.

Como el método de análisis de datos cualitativos no es una secuencia en línea recta, si no que por el contrario, éste permite que el investigador se devuelva a revisar en interacción con sus participantes para llenar los vacíos de información que tenga y así ir dando confiabilidad y validez a la información encontrada (Valenzuela y Flores, 2012). Cabe agregar que la investigación educativa realiza el análisis de los datos proporcionando bases para establecer supuestos sobre las variables estudiadas, con el fin de sacar conclusiones y hacer recomendaciones. De acuerdo con la pregunta de investigación ¿De qué manera la lectura de textos literarios adecuados desarrolla la competencia cognitiva (analítica) en los estudiantes de grado cuarto de la institución educativa Francisco José de Calda del municipio de Natagaima?, y el tipo de datos recolectados, el análisis conlleva a un método cualitativo. (Crewell, 2005).

Dentro de los datos recolectados (apéndice C), está la forma como es abordada la clase de lenguaje en el grado cuarto de enseñanza, ya que en el momento de realizarla el maestro asume una actitud de centralización del conocimiento, dirigiendo una clase centrada en él, sin permitir a los estudiantes levantarse del puesto, no les permitía hablar, siempre recalca que hicieran silencio (apéndice C), yendo totalmente en contra de lo que plantea Schmidt (2006) quien parte del reconocimiento de que existen múltiples manifestaciones del lenguaje, que brindan a las personas la posibilidad de apropiarse del entorno e intervenir sobre la realidad social de formas muy ricas, diversas y complejas. Es así como se organizan en torno a cinco factores: (a) producción textual; (b) comprensión e interpretación textual; (c) literatura, que supone un abordaje de la

perspectiva estética del lenguaje; (d) medios de comunicación y otros sistemas simbólicos; y (e) ética de la comunicación, un aspecto transversal a los cuatro factores anteriores.

Partiendo de lo mencionado en el párrafo anterior, se toma en cuenta la observación realizada en clase (apéndice C), en la que el maestro centra la clase en él y no permite que se dé el proceso de mediación entre el conocimiento y el estudiante, puesto que “dicta la clase” y en ocasiones usa la lectura para castigar a los estudiantes. De igual forma no ve la lectura como la forma de que interpreten el mundo sino como una forma de transmitir el conocimiento contrastando lo planteado por Díaz (2007) quien ve la lectura como un proceso activo porque se deben poner en juego una serie de operaciones y estrategias mentales para procesar la información que se recibe del texto, y es constructivo porque las operaciones y estrategias puestas en juego permiten construir el significado del texto y crear nueva información de la interacción entre la información obtenida de lo leído y el conocimiento previo del lector.

Analizando los resultados expresados por el test N° 1 se evidencia que cuando se comprende lo que se decodifica es cuando realmente se lee; antes no. Es por ello, que se tiene que evitar caer en el error de quedarse solo con la decodificación, con la simple oralización de los textos, con el habituar a los niños a leer sin comprender (Schelstraete y Muñoz, 2008). De acuerdo con lo mencionado anteriormente se dice que los estudiantes están en un nivel bajo dentro de los niveles planteados por Cassany (1999), puesto que en la pregunta uno solo 10 de 34 marcaron la opción correcta; en la pregunta dos la situación fue muy similar, ya que sólo 7 estudiantes marcaron la opción correcta,

de igual forma sucedió en las otras preguntas, ya que no subió de 10 respuestas correctas el alguna pregunta, lo que lleva a revisar lo que está sucediendo con los métodos de enseñanza de la comprensión lectora en escuela.

Si se tiene en cuenta los datos arrojados por el *test* N° 2, los resultados estuvieron un poco mejor, ya que se encuentra preguntas donde 16 estudiantes de 34 contestaron marcando la opción correcta, evidenciando que el uso de la lectura intencionada puede mejorar el desarrollo del pensamiento analítico de los estudiantes; ya que para resolver esas preguntas debieron realizar procesos como identificar las carencias de información y establecer relaciones con elementos externos de la situación planteada. Es decir, Nosich (2003) plantea que no es sólo saber que el estudiante está haciendo procesos de análisis sino que éste debe aprender a pensar bien.

De igual forma, en el análisis de documentos se encuentran documentos que plantean proyectos que buscan mejorar el comportamiento lector de los niños, pero que en el momento en que se desarrolló la observación, no se encontró evidencia de la ejecución de actividades de este tipo; se tiene el caso de la lectura matutina que no se llevó a cabo durante los sesiones de observación, situación que repercute en el proceso de enseñanza de la lectura, más aun si se tiene en cuenta lo planteado por Carrasco (2003) quien plantea que la comprensión se enseña, se puede enseñar, se debe enseñar en la escuela; particularmente, si se acepta la afirmación de Alvermann (1990) quien dice que educar en la comprensión en general, estimulando el desarrollo de las capacidades para recibir, interpretar, discriminar y juzgar la información recibida, es la base fundamental de todo pensamiento analítico y crítico.

Complementando las observaciones realizadas, se evidenció que el ambiente en el aula no es el adecuado (apéndice C) para propiciar el aprendizaje de la lectura ya que el contexto escolar no privilegia la información escrita, ni sitios donde se desarrollen procesos de lectura. Cabe agregar que, no existe un lugar físico adecuado especialmente para desarrollar actividades de lectura. Más aun, cuando el contexto socio económico de los estudiantes de cuarto grado no es favorable para el desarrollo de procesos de lectura, ya que los padres no acompañan los procesos de sus hijos por lo que para la enseñanza de la lectura se deben propiciar espacios de capacitación y acompañamiento para que los padres hagan parte el proceso de formación de niños lectores. Teniendo en cuenta lo propuesto por Arnáez (2008) quien considera que la lectura conjunta, el pensamiento en voz alta y comprensión lectora, pueden por medio de distintas mediaciones, facilitar la participación progresiva de los alumnos en las tareas y procesos asociados a la comprensión, por lo que los padres pueden apoyar este aspecto.

Cabe aclarar que los *test* fueron aplicados al inicio, durante y finalizando el proceso investigativo. Así que los resultados arrojados por el *test* N° 1 marcó el estado en que se encontraban los participantes antes de la aplicación de la estrategia; los resultados que arrojó el *test* N° 2 fue de seguimiento a la aplicación de la estrategia y los resultados arrojados por el *test* N° 3 fue el de cómo se encontraron los estudiantes después de la aplicación de la estrategia. Hecha la observación anterior, se evidencia un avance en los procesos de comprensión lectora y del desarrollo del pensamiento analítico en los estudiantes durante el proceso de aplicación de la estrategia.

Capítulo 5

5. Conclusiones

Dentro de lo realizado en los capítulos anteriores, y en específico con la recolección de datos, se informa que éstos fueron colectados por medio de la observación directa, análisis de huella y aplicación de tres *test*. Posteriormente, se hizo el análisis de los datos colectados, por lo que el proceso de investigación concluye con este capítulo, mismo que tiene como objetivo principal dar a conocer los hallazgos encontrados en la investigación y además generar ideas nuevas para próximas investigaciones con el ánimo de ampliar los conocimientos acerca de temas relacionados con la comprensión de texto. Asimismo, se describen las limitantes y dificultades que se tuvieron durante la investigación, concluyendo así con un proceso de investigación que tuvo como objetivo determinar si la lectura de textos literarios es una estrategia que favorece el desarrollo de la competencia cognitiva en los estudiantes de grado cuarto en una institución del centro occidente de Colombia.

En contraste con los elementos teóricos, se pretende construir nuevas ideas a partir de estos resultados y las limitantes que afectaron el estudio. Este contraste de ideas, permite al autor y al lector adoptar una posición crítica, teniendo un conocimiento teórico frente al tema de estudio y conocer si realmente se logra responder la pregunta de investigación planteada “¿De qué manera la lectura de textos literarios adecuados desarrolla la competencia del pensamiento analítico en los estudiantes de grado cuarto de la institución educativa Francisco José de Caldas del municipio de Natagaima?” La

cual se responde con la interpretación de los datos registrados en las categorías que surgieron en el análisis de los resultados.

De igual forma, este capítulo incluye una serie de recomendaciones, sugerencias y conocimientos relacionados con los datos colectados, las situaciones observadas en el contexto escolar y los resultados arrojados por los *test* que se aplicaron a cada uno de los 34 estudiantes que fueron objeto de estudio en esta investigación para aplicar la lectura de textos intencionados como estrategia pedagógica para desarrollar la competencia cognitiva en alumnos de primaria.

5.1 Hallazgos de la investigación.

Teniendo como punto de partida la realidad que vive cada uno de los participantes, de lo planteado por la institución y por sus docentes en documentos como el plan de estudio, el preparador de clase y los proyectos transversales y los resultados arrojados durante la aplicación de tres *test* de aptitudes, los cuales evaluaron los niveles de comprensión de lectura y los desempeños en el desarrollo del pensamiento analítico, se buscó encontrar causales de las dificultades al momento desarrollar el pensamiento analítico, de comprender un texto y buscar posibles soluciones a la pregunta de investigación planteada “¿De qué manera la lectura de textos literarios adecuados desarrolla la competencia del pensamiento analítico en los estudiantes de grado cuarto de la institución educativa Francisco José de Caldas del municipio de Natagaima?”

De acuerdo con lo anterior y tomando los resultados de la investigación cualitativa para alcanzar el objetivo general que fue el de determinar si la lectura de

textos literarios es una estrategia que favorece el desarrollo de la competencia cognitiva en estudiantes de grado cuarto de una institución educativa, se buscó identificar las principales dificultades y determinar las fortalezas y aspectos a mejorar académica y socialmente. Por lo que se presentan a continuación los siguientes hallazgos:

5.1.1 En cuanto a la población estudiantil observada:

Se encontró que los estudiantes al iniciar el proceso de investigación tuvieron un nivel de comprensión de lectura bajo, esto se afirma a partir de resultados arrojados por la aplicación del *test* de aptitud número 1 (apéndice D), el cual sirvió de diagnóstico para saber cómo se encontró el grupo frente al proceso de comprensión de lectura y a su vez en el desarrollo del pensamiento analítico tomando como base los niveles propuestos por Cassany (1999). De igual forma, se evidenció que cuando se comprende lo que se decodifica es cuando realmente se lee; antes no. Es por ello, que se tiene que evitar caer en el error de quedarse solo con la decodificación, con la simple oralización de los textos, con el habituar a los niños a leer sin comprender (Schelstraete y Muñoz, 2008).

5.1.2 En cuanto a los métodos de enseñanza de la lectura en la escuela:

Se encontró que los métodos de enseñanza no son los mejores (apéndice C), se está utilizando la lectura para castigar algunos comportamientos de los estudiantes. Otra evidencia es que la forma como es abordada la clase de lenguaje en el grado cuarto de enseñanza: en el momento de realizarla el maestro asume una actitud de centralización del conocimiento, dirigiendo una clase centrada en él, siendo totalmente tradicionalista,

sin permitir a los estudiantes interactuar ni participar de forma activa en la clase, no se les permitía hablar, siempre recalca que hicieran silencio, coartando la capacidad de los estudiantes para expresarse.

Lo anterior contrasta de manera directa con lo que plantea Schmidt (2006) quien parte del reconocimiento de que existen múltiples manifestaciones del lenguaje, que brindan a las personas la posibilidad de apropiarse del entorno e intervenir sobre la realidad social de formas muy ricas, diversas y complejas. Es así como se organizan en torno a cinco factores: (a) producción textual; (b) comprensión e interpretación textual; (c) literatura, que supone un abordaje de la perspectiva estética del lenguaje; (d) medios de comunicación y otros sistemas simbólicos; y (e) ética de la comunicación, por lo que se debería aplicar lo mencionado anteriormente en cada una de las clases.

5.1.3 En cuanto al ambiente de aprendizaje que se da en la institución:

El ambiente de aprendizaje no es el adecuado para propiciar una cultura de niños lectores, ya que se encontró dentro de los documentos analizados del Proyecto Educativo Institucional (PEI) (apéndice G) que se tiene un proyecto de lectura llamado lectura matutina, el cual consiste en hacer lecturas diarias antes de iniciar las jornadas de clase; además se observó que no existen espacios físicos que propicien la lectura (apéndice C). Cabe agregar que en las clases no existen aspectos que motiven y faciliten la enseñanza de la lectura y la escritura, por el contrario se propicia una cultura de rechazo y desagrado hacia la lectura.

Al respecto, Lozano (2005) argumenta que para planificar los contenidos de una clase en forma creativa, es necesario plantearse qué enseñar, a quién y cómo enseñar, debe cubrir el programa académico e incentivar el interés y la atención de los estudiantes heterogéneos, con sus características y rasgos personales. Por lo tanto, cabe agregar lo planteado por Carrasco (2003) quien plantea que la comprensión se enseña, se puede enseñar, se debe enseñar en la escuela; particularmente, si se acepta la afirmación de Alvermann (1990) quien dice que educar en la comprensión en general, estimulando el desarrollo de las capacidades para recibir, interpretar, discriminar y juzgar la información recibida, es la base fundamental de todo pensamiento analítico y crítico.

5.1.4 En cuanto al avance de los estudiante al aplicar la estrategia:

La investigación muestra en los resultados de los *test* de aptitud números 2 y 3, un avance gradual en los niveles de competencias de los estudiantes, ya que se evidenció que más del 45% de los estudiantes subieron de nivel de comprensión lectora de acuerdo con lo propuestos por Cassany (1999) en los resultados arrojados por el *test* número 2. De igual forma, se muestra el beneficio de la lectura de texto como estrategia pedagógica, ya que los resultados arrojados por el test de aplicación número 3 para evaluar la estrategia finalmente muestra que más del 54% de los estudiantes subieron de nivel de comprensión lectora, quedando así evidenciados los beneficios de la aplicación de la estrategia.

Por lo tanto, la estrategia ofrece resultados importantes como los planteados por Forero (2007) quien plantea que leer es mucho más que descifrar el sentido de una

página impresa. Es un proceso activo en el cual los lectores integran sus conocimientos previos con la información que leen, a fines de construir nuevos conocimientos. Así, el sentido de un texto no está en las palabras que forman parte del mensaje escrito, sino en la mente del autor, por un lado, y en la del lector por el otro cuando reconstruye el texto de manera significativa para él. Por lo que se plantea que cuando se lee un texto, se realizan una serie de procesos que van desde el reconocimiento de los signos alfabéticos, esenciales para la comprensión de la lectura, hasta la asimilación de los conceptos que se leen, que permiten desarrollar el proceso de pensamiento analítico, para así incrementar la habilidad de almacenar información en la memoria.

5.2 Recomendaciones

Es ese mismo orden en que se viene hablando de los resultados de la investigación, y haciendo mención a la lectura de textos intencionados como estrategia pedagógica para desarrollar la competencia cognitiva en los estudiantes, se considera que se debe tener en cuenta las siguientes recomendaciones para que se potencie este proceso en la institución.

- 5.2.1 Las directivas de la institución educativa deben gestionar ante las autoridades competentes la construcción y habilitación de un espacio físico que permita un ambiente propicio para que los estudiantes lleven a cabo procesos de lectura en sus ratos libres, para que ésta sirva de distracción y recreación a los estudiantes. De igual forma, se debe dotar este sitio con libros que sean del interés de los niños, adecuados a las edades de cada grado escolar con el fin que ellos lean lo que les gusta y no que lo hagan por obligación o castigo.

5.2.2 En cuanto a los maestros, se deben realizar capacitación a los docentes de todas las áreas del conocimiento y especialmente a los del área de lenguaje en cuanto a didáctica del lenguaje y usos de estrategias innovadoras que vinculen las *Tics* al aula con la intención de lograr un aprendizaje articulado y contextualizado, ya que la tecnología facilita esos procesos de lectura mediante redes sociales, uso de *blogs*, entre otras herramientas que favorezcan los procesos de lectura.

De igual forma, los maestros deben buscar estrategias por proyectos que propicien la lectura como espacio de trabajo, pero que a su vez sea vista como recreación para cada estudiante y no como castigo como se evidenció en la investigación.

5.2.3 Se deben generar espacios para vincular la familia en el proceso de enseñanza de la lectura, puesto que esto facilita el proceso, ya que ellos acompañan el proceso y lo refuerzan en casa. Pero para que esto se dé, se deben capacitar a los padres mediante talleres de aplicación y manejo de la lectura en casa, de igual forma se les debe hablar de los beneficios que esto trae para sus hijos.

La enseñanza del lenguaje se organiza en torno a cinco factores: (a) producción textual; (b) comprensión e interpretación textual; (c) literatura, que supone un abordaje de la perspectiva estética del lenguaje; (d) medios de comunicación y otros sistemas simbólicos; y (e) ética de la comunicación, por lo que se debería aplicar lo mencionado anteriormente en cada una de las preparación, aplicación y evaluación de las clases.

5.3 Debilidades del estudio de investigación

Durante la implementación de la investigación, se encontraron diferentes dificultades, las cuales no permitieron que el estudio ofreciera datos realmente completos. Una de las dificultades presentadas fue que no se pudo aplicar la investigación tomando una población más amplia que permitiera conocer más sobre la enseñanza de la lectura desde los grados inferiores, permitiendo así evidenciar las dificultades y estrategias de aplicación durante el proceso en la educación primaria.

Con el objeto de mejorar el presente estudio y con miras a la realización de otras investigaciones futuras relacionadas con esta temática, se recomienda la realización de una investigación con una muestra poblacional más grande que involucre a toda la Institución Educativa, esto con el fin de obtener datos que muestren el proceso que se lleva en cada uno de los grados y se identifiquen las debilidades en los mismos. Cabe agregar, que se puede formular preguntas de investigación como ¿En qué forma la lectura de textos intencionados mejora el nivel de la competencia cognitiva en los estudiantes de toda la institución desde la educación preescolar, pasando por los grados de primaria?

De igual forma, se encontró la dificultad al momento de acceder a los documentos de la institución, debido a que la sección de primaria se encuentra en una sede que dista de la principal, lo cual dificultó el desplazamiento del investigador a la institución donde se encuentra el nivel de secundaria que es donde reposa el archivo del establecimiento.

Por otra parte, se encontró que hubo una dificultad con relación al diseño de la investigación, debido a la ubicación física del investigador, puesto que en el sector

donde se realizó la investigación, el cual es el sitio de trabajo del docente, se cuenta con conexión a internet deficiente, por lo que fue difícil tener un conocimiento mucho más amplio de los procesos o pasos que se deben llevar a cabo para desarrollar una investigación, sin embargo se logró en lo posible sortear esa dificultad y se llevó a cabo el proceso.

5.4 Conclusiones

Dentro del proceso investigativo se desarrollaron actividades que permitieron coleccionar datos que ofrecieron la información en la que se soporta este informe de resultados, por lo que se emiten las siguientes conclusiones después de este importante proceso.

- La comprensión lectora es fundamental en el proceso de desarrollo de la competencia cognitiva en los estudiantes, por lo que se le debe potenciar en cada estudiante, ya que facilita el aprendizaje y le permite expresar sus ideas y opiniones acerca de un tema específico; al mismo tiempo que permite un nivel de interacción entre el autor y lector para luego emitir un juicio acerca de un tema específico, llegando así a un nivel de comprensión de lectura intertextual crítico siendo ese el que se espera.
- La lectura de textos intencionados sí es una estrategia que facilita el desarrollo de la competencia cognitiva y el pensamiento analítico en los estudiantes de cuarto grado realizando varios tipos de lecturas y aplicando estrategias de

acompañamiento y seguimiento. Por lo tanto, la escuela es responsable de que se den procesos de comprensión de lectura, ya que es ahí donde se debe enseñar la lectura, se deben propiciar los espacios, se deben generar los ambientes para desarrollarla y se debe trabajar articuladamente entre todas las áreas para fortalecerla en cada uno de los estudiantes que pasen por allí.

- Los docentes deben estar actualizados y capacitados para enseñar la comprensión de lectura, ya que el papel que ellos desempeñan en el proceso puede hacer que éste sea exitoso o que fracase, puesto que en ellos y en sus métodos de enseñanza recae la mayor responsabilidad.

Referencias

- Alcaide, C., Rosas, C., & Silvia, M. (2004). Manual de comprensión lectora, leyendo para comprender. *Literatura y Lingüística*. 16, 314-319.
- Almeida, A. J. (2008). *Lectura conjunta, pensamiento en voz alta y comprensión lectora*. Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación. Universidad de Salamanca.
- Alvermann, D. (1990). *La comprensión lectora: cómo trabajar la idea principal en el aula*. Visor: Madrid.
- Asensi, M.C. (2003). *Comprensión lectora de personas sordas adultas: construcción y validación de un programa de instrucción*. (Tesis doctoral). De la base de datos tesis doctorales en red. (UMI N° 843705897X)
- Bermúdez, A., Caldera, R. (2007). Alfabetización académica: comprensión y producción de textos. *Educere*. 11 (37). 247-260.
- Bizquera, R. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de Investigación Educativa*. 21 (1), 7-43.
- Bolaños, G. (2010). *La comprensión lectora como apoyo de la clase*. (Informe N° 300). Toluca, Mexico.
- Bustingorry, Sánchez, Ibáñez (2006) *Investigación cualitativa en educación: hacia la generación de teoría a través del proceso analítico*, Estudios pedagógicos, 32 (1), 119-133.
- Caldera, R. & Bermúdez, A. (2007). Alfabetización Académica: Comprensión y Producción de Textos. *Educere*. 11(37), 247-255
Recuperado de: <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=35603710>
- Cárdenas, I.M., Luque, L. D. & Zúñiga, S.J. (2009). *Estrategias pedagógicas para el mejoramiento de la comprensión lectora en un grupo de niños de cinco a ocho años*. Facultad de educación. Universidad de la sabana.
- Carrasco, A. (2003). La escuela puede enseñar estrategias de lectura y promover su regular. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. 8 (17). 129-142.
- Cassany, D. (1999). *Construir la escritura*. Barcelona, España: Paidós.
- Díaz, E.M. (2007). *Plan lector: una propuesta para potenciar la Comprensión lectora en niños y niñas del Distrito de Villa María del Triunfo en alianza con la*

- Asociación Atocongo*. Trabajo presentado V encuentro internacional “Las transformaciones de la profesión docente frente a los actuales desafíos”. Lima, Perú.
- Forero, M.T. (2007). *Lectura y memorización rápida para saber leer y retener velozmente*. Buenos Aires: Argentina: Cultural Librería Americana.
- Flórez, J.R. y Valenzuela, M. (2012). *Fundamentos de la investigación educativa, Volumen 2*. Editorial Digital Tecnológico de Monterrey: Mexico.
- Frade, R. (2009). *Desarrollo de competencias en educación: desde el preescolar hasta el bachillerato* (2ª. ed.). Distrito Federal, México: “autor”.
- Gil, J (2010). *El uso de la estrategia de lectura LIDE en la comprensión de textos*, Educación XX1, 20 (6), 117-134.
- Gil, J (2010). *Hábitos lectores y competencias básicas en el alumnado educación secundaria obligatoria*, Educación XX1, 14 (1), 117-134.
- Giroux, S. & Tremblay, G. (2004). *Metodología de las ciencias humanas*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Guachambala, M. A. (2010). *La comprensión lectora y su incidencia en el rendimiento académico en el área de lenguaje y comunicación en los niños del tercer ciclo*. Facultad de Ciencias Humanas y de la Educación. Universidad Técnica de Ambato.
Recuperado de: <http://www.aldadis.net/revista4/04/imagen/04jouini.pdf>
- Hernández, R. Fernández-Collado, C. y Baptista, L. (2010). *Metodología de la Investigación*. México: McGraw Hill
- Jiménez, L. Pérez, H.S. Azcuy, A.B. (2008). *La competencia cognitiva como configuración psicológica de la personalidad. Algunas distinciones conceptuales*. Revista Mexicana de Investigación Educativa. 13(039), 1109-1137.
- Jiménez, V. (2004). *Metacognición y comprensión de la lectura: evaluación de los componentes estratégicos (procesos y variables) mediante la elaboración de una escala lectora*. Facultad de Psicología. Universidad Complutense de Madrid.
- Jouini, K. (2005). Estrategias inferenciales en la comprensión lectora. *Aldadis. Net la revista de educación*. 4, 73-8.

- Levy-Leboyer, C. (2003). *Gestión de las competencias: cómo analizarlas, cómo evaluarlas, cómo desarrollarlas*. Barcelona, España: Gestión 2000.
- López, G., Rodríguez, M. (2003). La evaluación alternativa: oportunidades y desafíos para evaluar la lectura. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. 8 (17), 67-98.
- Lozano, A. (2005). *El éxito en la enseñanza: aspectos de las facetas del profesor*. Distrito Federal, México: Trillas.
- Mayan, M. (2001). *Una introducción a los métodos cualitativos: Módulo de entrenamiento para estudiantes y profesionales*. Edmonton: Qual Institute Press. International Institute for Qualitative Methodology
- McClellan, D. C. (1973). Testing for competence rather than for intelligence. *American Psychology*, 28, 1-14.
- Melgarejo, J. (2006). La selección y formación del profesorado: clave para comprender el excelente nivel de competencias lectora de los alumnos finlandeses. *Revista de educación del Gobierno de España. Extraordinario 2006*, 237-262.
- Muñoz C., Schelstraete, M.A. (2008). Decodificación y comprensión de lectura en la edad adulta: ¿una relación que persiste? *Revista Iberoamericana de Educación*. 45 (5), 5-25.
- Nosich, G. (2003). *Aprender a pensar. Pensamiento analítico para estudiantes*. Madrid, España: Pearson Educación.
- Trinidad, A. Carrero, V. & Soriano, Rosa. (2006). Cuadernos metodológicos: Teoría fundamentada. Montalbán: Madrid.
- Rodríguez, M. (1999). *Fortalecimiento de las competencias cognitivas con el uso del relato digital en la materia de ciencias II*. Escuela de graduados en educación. Tecnológico de monterrey.
- Schmidt, M. (2006). *Estándares básicos de competencias, en lenguaje, matemáticas, ciencias y ciudadanas*. Bogotá DC: Ministerio de Educación Nacional.
- Schelstraete, M. & Muñoz, C. (2008). Decodificación y comprensión de lectura en la edad adulta: ¿una relación que persiste? *Revista Iberoamericana de Educación*. 45(5), 48-15.

- Teobaldo, M. & Melgar, S. (2009). Competencia en la comprensión lectora y producción escrita. *Informe de investigación de la dirección de investigación y estadística del ministerio de educación del GCBA*.
- Villa, A., y Poblete, M. (2007). *Aprendizaje basado en competencias, una propuesta para la evaluación de las competencias genéricas*. Bilbao, España: Mensajero.
- Zanotto, M. (2007). *Estrategias de lectura en lectores expertos para la producción de textos académicos*. Departamento Interuniversitario en Psicología básica, evolutiva y de la educación. Universidad Autónoma de Barcelona.

Apéndice A: Carta de consentimiento del Rector



INSTITUCIÓN EDUCATIVA TÉCNICA FRANCISCO JOSÉ DE CALDAS DE NATAGAIMA

*Resolución de Aprobación 1520 de Octubre 30 de 2009
Resolución de Asociación Educ. 1213 de octubre 3 de 2002
Autorización de Media Técnica Resolución No. 0866 de Septiembre 24 de 2003
Emanadas de la Gobernación del Tolima*



Natagaima Tolima 20 de Abril 2012

Señor
CARLOS ARTURO PRIETO CÁRDENAS
Ministerio de Educación Nacional
Bogotá

Respetado Señor Prieto Cárdenas

ASUNTO: Autorización aplicación de proceso de investigación.

Yo, José Francisco Palomar Orjuela en Calidad de Rector de la Institución Educativa Técnica Francisco José de Caldas, del municipio de Natagaima (Tolima), doy la autorización para que se realice el proceso de investigación en la institución educativa, que tiene como pregunta de investigación: ¿De qué manera la lectura de textos literarios adecuados desarrolla la competencia cognitiva (analítica) en los estudiantes de grado cuarto de la institución educativa Francisco José de Caldas del municipio de Natagaima?

El cual tiene como objetivo: Determinar si la lectura de textos literarios es una estrategia que favorece el desarrollo de la competencia cognitiva en los estudiantes de grado cuarto de la institución Francisco José de Caldas.

Por lo que la institución está dispuesta y de acuerdo con el proceso investigativo a desarrollarse, se les facilitará lo necesario para el proceso.

Cordialmente,

JOSÉ FRANCISCO PALOMAR O.
Rector

Telefax. 2264186
Caldasnatagaima @ Yahoo. es
Carrera 3 N° 6-80 Natagaima - Tolima

Apéndice B: Carta de consentimiento de los estudiantes participantes en la investigación.



INSTITUCIÓN EDUCATIVA TÉCNICA FRANCISCO JOSÉ DE CALDAS DE NATAGAIMA

Resolución de Aprobación 1520 de Octubre 30 de 2009
Resolución de Asociación Educ. 1213 de octubre 3 de 2002
Autorización de Media Técnica Resolución No. 0866 de Septiembre 24 de 2003
Emanadas de la Gobernación del Tolima



Natagaima Tolima 20 de Abril 2012

Señor
CARLOS ARTURO PRIETO CÁRDENAS

ASUNTO: Autorización aplicación de proceso de investigación.

Yo, Cesar Mauricio Escandon, en
calidad del representante de los estudiantes del grado Cuarto (4º) de la Institución
Educativa Técnica Francisco José de Caldas, del municipio de Natagaima (Tolima), estoy
de acuerdo para que se realice el proceso de investigación en la institución educativa, que
tiene como pregunta de investigación: ¿De qué manera la lectura de textos literarios
adecuados desarrolla la competencia cognitiva (analítica) en los estudiantes de grado
cuarto de la institución educativa Francisco José de Caldas del municipio de Natagaima?

El cual tiene como objetivo: Determinar si la lectura de textos literarios es una estrategia
que favorece el desarrollo de la competencia cognitiva en los estudiantes de grado cuarto
de la institución Francisco José de Caldas.

Por lo que los estudiantes del Grado Cuarto (4º), estamos dispuestos a participar en el
proceso investigativo a desarrollarse, para lo cual facilitaremos lo necesario para el
proceso.

Cordialmente,

Cesar Mauricio Escandon
Rep. Estudiantes Grado Cuarto (4º)

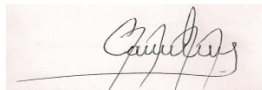
Telefax. 2264186
Caldasnatagaima @ Yahoo. es
Carrera 3 N° 6-80 Natagaima - Tolima

Chaparral, Tolima 30 de septiembre de 2012

**INSTITUTO TECNOLOGICO Y DE ESTUDIOS SUPERIORES DE
MONTERREY
PRESENTE.**

Por medio de la presente hago constar que soy autor y titular de la obra denominada
“Lectura de textos intencionados como estrategia innovadora para desarrollar la
competencia cognitiva en los estudiantes de cuarto grado de primaria.” en lo sucesivo
LA INVESTIGACION, por lo tanto AUTORIZO a el Instituto Tecnológico y de
Estudios Superiores de Monterrey , para que efectúe la divulgación, publicación,
comunicación pública, distribución publica, electrónica y reproducción, así como la
digitalización de la misma con fines académicos o propios al objeto del INSTITUTO.

El Instituto se compromete a respetar en todo momento mi autoría y a otorgarme el
crédito correspondiente en todas las actividades mencionadas anteriormente de la
investigación, de la misma manera, manifiesto que el contenido académico, literario, la
edición y en general cualquier parte del estudio son de mi entera responsabilidad, por lo
que deslindo a el INSTITUTO por cualquier violación a los derechos de autor y/o
propiedad intelectual y/o cualquier responsabilidad relacionada con la investigación que
cometa el suscrito frente a terceros.



Carlos Arturo Prieto Cárdenas

Nombre completo y firma

Autor

Apéndice C: Instrumento de Observación, Notas de campo.

Lugar: _____

Fecha: _____

Observador: _____

Hora de inicio _____ Fin _____

Sucesos que se evidencian dentro de las secciones de estudio.	Observación	Reflexiones sobre las variables Lectura y Pasamiento analítico

Apéndice D: Test de Aptitud N° 1

Test de comprensión lectora para el desarrollo del pensamiento analítico.

Objetivo: Determinar el Nivel del pensamiento analítico y nivel de comprensión lectora.

Nombre: _____ Grado: _____

Fecha: _____

Lee el siguiente texto.

LOS COLIBRÍES

Los colibríes son aves sorprendentes y muy péquelas que habitan en nuestro país. Comen grandes cantidades de dulce que proporcionalmente, ni los mismos seres humanos podríamos comer. Tienen la lengua y el pico muy largos y delgados para alcanzar el néctar azucarado de las profundidades de las flores. Los colibríes necesitan mucha energía para mantener las alas en movimiento y el corazón funcionando. Sus plumas, de colores vistosos, son brillantes. Estas aves pueden mantenerse suspendidas en el aire, como lo hacen los helicópteros, moviendo sus alas a gran velocidad.

Adaptado de: Lectura Re-creativa 2. Cooimpresos
Medellín- Colombia. 2006 p 48

1. De acuerdo con el texto anterior, las alas de los colibríes le sirven para
A- alcanzar las profundidades de la flor.
B- comer grandes cantidades de dulce.
C- mantenerse suspendido en el aire.
D- viajar grandes distancias.
2. Luego de la lectura del texto, podemos decir que es.
A- Una noticia.
B- Un cuento.
C- Un poema.
D- Una descripción.
3. Cuando en el texto se dice “son brillantes”, nos están hablando sobre
A- El cuerpo azucarado de los colibríes.
B- Los helicópteros que brillan.
C- Las plumas de los colibríes.
D- Las plumas de las aves que son brillantes.

Lee 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 callado, así que se montó en un burro. Contó los burros y sólo pudo contar cinco. Se bajó del burro donde iba montado para buscar el que le faltaba. Por más que miró por el camino, no pudo encontrarlo. Así que se volvió al lugar donde había dejado a los burros, los contó y los 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. Más adelante se encontró con un amigo al que Pacho le dijo: “Salí de casa con mis seis burros, después, sólo pude contar cinco, luego, 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!, ¡ese es el sexto!... Y tú, ¡el séptimo!.

Tomado y adaptado de: Carlos Toral Gutiérrez.
Catecismo escolar 2. Editorial progreso S.A. México.

4. Si Pancho tenía seis burros, ¿por qué contaba sólo cinco burros?
 - A- Porque estaba cansado y se montó en el burro.
 - B- Porque Pancho era muy burro.
 - C- Porque un burro había desaparecido.
 - D- Porque olvidaba contar en el que iba sentado.

5. ¿En qué clase de libro crees que aparecería el texto “El burro desaparecido”?
 - A- En una enciclopedia de animales.
 - B- En uno de fábulas.
 - C- En uno de cuentos.
 - D- En uno de rondas.

6. En el texto “El burro desaparecido”, ¿cuál es el tema?
 - A- La desaparición de un burro.
 - B- El viaje de Pancho y sus burros al mercado.
 - C- Los burros de Pancho.
 - D- La confusión de Pancho al contar sus burros.

Apéndice E: Test de Aptitud N° 2

Test de comprensión lectora para el desarrollo del pensamiento analítico.

Objetivo: Determinar el Nivel del pensamiento analítico y nivel de comprensión lectora.

Nombre: _____ Grado: _____

Fecha: _____

Lee con atención el siguiente texto.

Nuestro colegio está de aniversario.

Todos los niños y niñas del colegio están invitados a participar de la celebración de nuestro aniversario el próximo sábado 10 de septiembre de 2011.

La fiesta se realizará en las instalaciones del colegio. La celebración empezará a las 3:00 p.m. Se venderán empanadas, tamales y lechona. Si tiene un perro o una tortuga, tráelos para que participen en los concursos de carreras de mascotas, terminaremos en la noche con fuegos artificiales.

No te pierdas este gran evento, seguro nos vamos a divertir.

¡¡ Nos vemos el 10 de septiembre!!

- 1- En qué lugar no es adecuado encontrar el texto anterior y por qué?
 - A- En la cartelera del colegio, porque no a todos los estudiantes les gusta leer la cartelera.
 - B- En un volante que entregan en clase, porque fácilmente los estudiantes lo pierden.
 - C- En el paródico estudiantil, porque lo leerían muchas personas ajenas al colegio.
 - D- En una tienda cercana al colegio, porque no todas las personas que lo leen son del colegio.

- 2- ¿Cuál es la idea principal del texto anterior?
 - A- La celebración del aniversario del colegio empezará a las 3:00 de la tarde.
 - B- El 10 de septiembre el colegio tendrá fuegos artificiales por su aniversario.
 - C- Todos los estudiantes están invitados a la celebración del aniversario del colegio.
 - D- Habrá carreras de mascotas el día de aniversario del colegio.

Lee con atención el siguiente texto.

EL GATO Y LOS RATONES.

Había una vez un gato muy cazador que no dejaba en paz a los ratones. Los ratones, del miedo, no salían de sus cuevas ni para ir a comprar queso.

Un sábado por la noche, el gato se fue de parranda y los ratones aprovecharon para reunirse.

-Tenemos que unirnos y luchar contra el enemigo gato- dijo un ratoncito. - ¡Vivimos con el corazón en la boca!- dijo el otro. Entonces, un ratón viejo y sabio propuso lo siguiente:

- A este gato hay que agarrarlo dormido y atarle al cuello una cinta con una campanita. Cuando oigamos ¡tilín! ¡tilín! Sabremos que se acerca. Y cuando no oigamos ¡tilín! ¡tilín! nos pasaremos tranquilos.

Era una idea genial. Todos la festejaron mucho. Pero... ¿quien lee ponía la campanita al gato?

-Yo no sé poner campanitas- dijo un ratón. – yo no sé hacer nudos en cinta – dijo otro.

Uno por uno, todos se disculparon. Y, a pesar de que habían aplaudido al ratón sabio, nadie se atrevió a ponerle la campanita al gato. Porque es fácil decir: “Hay que hacer esto. Hay que hacer aquello”. Pero hacerlo es mucho más difícil.

Adaptado de: “El gato y los ratones” de Esopo.

3- Cuando uno de los ratones dice: ¡Vivimos con el corazón en la boca! ¿qué quiere decir?

- A- Vivían pensando que iban a morir.
- B- Vivían con angustia porque no encontraban una solución a su problema.
- C- Que siempre tenían miedo y estaban asustados porque el gato los perseguía.
- D- Que su corazón tenía alegría porque el gato estaba de parranda.

4- Si uno de los ratones se decidiera a ponerle la campanita al gato, ¿qué podría pasar?

- A- Que el gato, finalmente, ya dejaría de molestarlos
- B- Que los ratones podrían salir de su escondite y comer queso.
- C- Que el gato ya no podría cazar
- D- Que los ratones nunca más necesitarían esconderse.

5- ¿Cuál es la moraleja del texto anterior?

- A- Es mejor decir que no se sabe, que hacer las cosas mal hechas.
- B- No es suficiente con tener una buena idea si nadie la puede hacer realidad.
- C- Es muy difícil lograr hacer las cosas que uno dice.
- D- No se debe festejar antes de tiempo porque es mejor tener paciencia.

Apéndice F: Test de Aptitud N° 3

Test de comprensión lectora para el desarrollo del pensamiento analítico.

Objetivo: Determinar el Nivel del pensamiento analítico y nivel de comprensión lectora de los estudiantes evaluados.

Nombre: _____ Grado: _____

Fecha: _____

Lee el siguiente texto.

LA ZORRA Y EL LOBO.

Una zorra tuvo la mala suerte de caer en un pozo y, viendo que se ahogaba, se puso a pedir auxilio con todas sus fuerzas. Un lobo que por allí pasaba corrió a ver qué era lo que sucedía.

-¡Eh, señor lobo! – gritaba la zorra-. Estire su mano y ayúdeme a salir del peligro. Quizás muera ahogada.

- Pobrecita- le dijo el lobo-. ¡Qué pena me da verla en aprietos! ¡Cuánto tiempo hace que está allí abajo? ¿cómo se cayó? El agua debe estar muy fría. ¿es muy hondo el pozo? - ¡Socorro, socorro, señor lobo! Este no es el momento de charlar, ¿No cree? Ayúdeme a salir de aquí y luego se lo contaré todo.

Esta historia nos recuerda que no debemos perder tiempo hablando cuando hay algo urgente por hacer.

Tomado de fábulas de Esopo.

4. Cuando la zorra dice “quizás muera ahogada” lo hace para decirle al lobo que.
 - A- Es posible que se ahogue.
 - B- Seguramente va a morir ahogada.
 - C- Es probable que ella no sepa nadar.
 - D- Es muy probable que se salve.

5. Cuando el lobo dice a la zorra que “el agua debe estar muy fría” ¿Por qué crees que lo hace?
 - A- Para preguntarle a la zorra si el agua está fría.
 - B- Porque él quiere afirmar que seguramente el agua está muy fría.
 - C- Para recordarle a la zorra que el agua está muy fría.
 - D- Porque él no piensa que el agua esté fría.

Lee el siguiente texto

Texto I

María y Carlos fueron el sábado al parque a jugar. Los dos querían tirarse por los resbaladeros, pero no podían decidir quien iría primero. Carlos decía que el debía ir primero porque era el hermano mayor. María decía que ella debería ir primero porque era mujer. Y así se la pasaron. Al verlos discutir, su mamá se acercó y les dijo: Mejor, cada uno se sube a un resbaladero y se tiran al mismo tiempo. Justamente, eso fue lo que hicieron.

6. El título más adecuado para el texto anterior, podría ser.

- A- “María y Carlos”.
- B- “Las peleas en los parques”.
- C- “Una solución para divertirse en el parque”.
- D- “Los resbaladeros”.

Texto II

El equipo de baloncesto de Cristina había jugado bien durante todo el año escolar. Y seguramente sería el ganador entre todos los equipos. Ella era la mejor jugadora del equipo y hoy era la final.

- Hey muchachos, -les gritó Cristina – vamos a jugar con mucha energía y les vamos a mostrar a todos que ¡somos los mejores! – siiii – dijeron sus compañeros de equipo.

Cuando ya estaban a punto de salir a la cancha, cristina volteó para ponerse sus zapatos, pero no estaban. Empezó a buscarlos por todas partes, pero no los encontraba. Sintió que el mundo se desmoronaba. Ella sabía que sin sus zapatos no podía jugar, pues perdería el campeonato y ¡Sería su culpa!

Cuando ya estaba a punto de llorar apareció la mamá de Cristina con los benditos zapatos. Ella los había visto en el piso de su cuarto y decidió llevárselos. – Gracias mamá- dijo Cristina ¡llegaste justo a tiempo!

7. ¿Cual crees que pueda ser el inicio más adecuado para esta historia para esta historia?

- A- Cristina estaba muy contenta porque había ganado el campeonato de basquetbol, debido a que su mamá le llevó los zapatos para el partido.
- B- Cristina estaba apurada porque tenía un campeonato de baloncesto. Ella salió muy rápido de casa sin saber que se le quedaban los zapatos en el piso de su cuarto. Por eso su mamá le hizo varios llamados de atención
- C- Cristina está muy feliz porque el día de hoy va a jugar baloncesto. Ella se sentía más segura que nunca de su desempeño en el equipo y por eso estaba completamente confiada que ese día sería parte del equipo ganador.

- D- Cristina piensa que hacer deporte es muy importante para la salud. Por eso, todos los días entrena con su equipo. A la vez su mamá, que está pendiente de todas sus cosas le preparó una deliciosa ensalada de frutas.

Teniendo en cuenta los textos I y II contesta la siguiente pregunta.

8. Lucero, una compañera de clase, escribió estos dos textos. Ella necesita saber que tema se quiere resaltar en sus escritos. Para ello necesita encontrar el elemento que tiene en común los dos relatos. Este puede ser.
- A- Un problema porque los personajes de ambos textos afrontan situaciones difíciles.
 - B- Un juego en equipo porque los personajes de los dos textos comparten y se les asignan funciones en los dos juegos.
 - C- Una discusión porque los hijos, en ambos textos discuten ante una situación difícil.
 - D- El amor, porque las mamás es ambos textos, están pendiente en solucionar problemas de sus hijos

Apéndice G: Instrumento de análisis de huella.

Criterios de evaluación		1	2	3	4	5
categorías y contenidos a evaluar		Nombra parcialment e la lectura como estrategia	Se relaciona con actividades pero sin estructura	Se evidencia un claro nivel pero sin incidencias en las actividades	Es claro en las activades de los niños	Se evidencia claramente la articulación de la lectura con los planes de estudio
1	Proyecto Educativo Institucional					
2	Planes y programas curriculares					
3	Planeadores de clase					

Curriculum Vitae

Carlos Arturo Prieto Cárdenas

Correo electrónico personal: prietocard@gmail.com

Originario del municipio de Chaparral, departamento del Tolima, Colombia, Carlos Arturo Prieto Cárdenas realizó estudios profesionales en Licenciatura en Matemáticas, en la universidad Francisco de Paula Santander, en convenio con la universidad del Tolima, en el municipio de Chaparral. La investigación realizada fue:

Lectura de textos intencionados como estrategia innovadora para desarrollar la competencia cognitiva en los estudiantes de cuarto grado de primaria. Es la que presenta en este documento para aspirar al grado de Maestría en Educación con énfasis Profundización de Procesos de Enseñanza – Aprendizaje.

Su experiencia de trabajo ha girado principalmente, alrededor del campo de la educación básica primaria, enseñando en escuela rural, manejando todas las áreas del conocimiento que aplican en esos grados desde hace 10 años.

Actualmente Carlos Arturo Prieto Cárdenas, funge como Docente de la institución educativa Medalla Milagrosa en la sede rural mesa de aguayo. Dentro de las expectativas después de obtener el título, está desempeñarme como maestro en una universidad, puede ser en modelos presenciales o a distancia.