

La evaluación de la comprensión lectora en el aula de clase

Mónica Ochoa Correa*

Resumen

Se presenta una investigación teórico-práctica sobre la evaluación de la comprensión lectora en estudiantes del grado tercero de la básica primaria de la Institución Educativa San Juan Bautista de la Salle en la ciudad de Medellín. La metodología utilizada es la de acción educativa con un enfoque mixto, la cual es una alternativa que hace énfasis en el análisis y control de las transformaciones de prácticas en los entornos educativos. Se concluye que en la comprensión lectora intervienen aspectos y contextos que facilitan los aprendizajes de los estudiantes; se resalta, además, que la aplicación de estrategias con textos multimodales en las secuencias didácticas fortalece los análisis que los estudiantes han de poner en práctica en los ámbitos académicos, familiares, culturales y sociales.

Palabras clave

Didáctica de la lectura, comprensión de lectura, enseñanza de la lectura.

Cómo citar este artículo:

Ochoa Correa, M. (2019). La evaluación de la comprensión lectora en el aula de clase. *Revista Mova*, 1(1), 46-66.

Recibido: 2019/06/05 / Aceptado: 2019/07/29

* Magíster en Educación de la Universidad de Medellín. Docente de la Institución Educativa Fe y Alegría la Cima. Medellín, Colombia. Correo electrónico: estrellademar24@gmail.com; Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-4734-097X>

Assessing Reading Comprehension, a Classroom View

Abstract

This work presents a theoretical-practical research on the evaluation of Reading comprehension. It was carried out with third grade students in the elementary school of the Institución Educativa San Juan Bautista de la Salle in Medellín. The methodology used was the educational action with a mixed approach, an alternative that emphasizes on the analysis and control of the transformation of practices in educational environments. It is concluded that multiple aspects and contexts that facilitate learning in students intervene in reading comprehension; it is also highlighted that the application of strategies with multimodal texts in didactic sequences strengthens the analyses that students must perform in academic, cultural, social and family environments.

Keywords

Reading didactics, reading comprehension, reading instruction.

Received: 2019/06/05 / Accepted: 2019/07/29

Introducción

Desde hace varios años, el tema de la comprensión lectora ha sido el foco de múltiples investigaciones y proyectos educativos que a través de ella buscan mejorar las habilidades y competencias comunicativas de los educandos. La psicología educativa y la psicología cognitiva han hecho valiosos aportes en los aspectos metacognitivos que interfieren profundamente en las competencias de comprensión lectora, buscando entender y mejorar dichos procesos desde la reflexión sobre las estrategias más efectivas a la hora de evaluarla. De ahí que en el presente artículo se pretenda buscar la sustentación de dos posturas, teórica y práctica, en la importancia de evaluar la comprensión lectora en el aula por medio de secuencias didácticas.

Es así como esta investigación se perfiló desde una metodología que incluye teoría y práctica: la Investigación Acción Educativa. Este enfoque hace énfasis en las experiencias de aula mediante la aplicación de actividades que permiten reconocer el avance de los estudiantes en la comprensión lectora. Dichas actividades se estructuraron en la planeación y aplicación de dos secuencias didácticas en las que se partió de temáticas que fueran atractivas y llamativas para los estudiantes (los héroes y superhéroes), ya que no hay aprendizaje más significativo que el que es sensible a la fantasía y realidad de cada ser humano. A la par del desarrollo práctico de las secuencias didácticas, se trabajó en la investigación teórica, la cual permitió sustentar la importancia de la comprensión lectora en las habilidades metacognitivas de los estudiantes. Cabe anticipar que los resultados obtenidos invitan a reflexionar sobre la necesidad de ser constantes en la transformación y aplicación de actividades lectoras.

Es de anotar que esta investigación de intervención nace de una necesidad identificada por el Ministerio de Educación Nacional al examinar los bajos resultados en las pruebas estandarizadas, como las pruebas Saber grado 3° 2017, las cuales arrojaron que en la competencia lectora:

El 35% de los estudiantes NO contestó correctamente las preguntas de esta competencia, de los aprendizajes evaluados en esta competencia, su entidad (este caso Medellín) tiene el 0% de aprendizajes en rojo, el 25% en naranja, el 75% en amarillo y el 0% en verde y el 64% de los estudiantes NO contestó correctamente las preguntas correspondientes al primer aprendizaje. (Ministerio de Educación, 2017, p. 7)

Y en la competencia escritora:

El 41% de los estudiantes NO contesto correctamente las preguntas de esta competencia, de los aprendizajes evaluados en esta competencia, su entidad (Medellín) tiene el 0% de aprendizajes en rojo, el 50% en naranja, el 50% en amarillo y el 0% en verde y el 55% de los estudiantes NO contesto correctamente las preguntas correspondientes al primer aprendizaje. (Ministerio de Educación, 2017, p. 8)

De acuerdo con los anteriores resultados, que no son muy diferentes a los de otros entornos colombianos, se construyó una propuesta que apuntara a intervenir de manera positiva los procesos de comprensión lectora de los estudiantes del grado 3° de la Institución Educativa San Juan Bautista de la Salle. Se establecieron los siguientes fines: hacer un trabajo conjunto por ciclos o grados de primaria, identificar las semejanzas en los contextos con características similares en problemáticas de lectura y adaptar e implementar procesos institucionales de mejoramiento de la calidad de la educación. Si bien el proyecto se desarrolló en la modalidad de macroproyecto para los estudios de la maestría, solo se presentarán las intervenciones y hallazgos en una pequeña muestra de estudiantes del grado 3° de la institución mencionada anteriormente.

La comprensión lectora en la actualidad

En la actualidad, leer no es solo un derecho ciudadano, sino una habilidad comunicativa de supervivencia lingüística en un contexto en el que miles de emisores ofrecen incontables mensajes y están a la espera de conectarse con los receptores. Nunca ha sido tan evidente la necesidad de leer bien, crítica y comprensivamente: “El lector activo, aquel que procesa, critica, contrasta y valora la información que tiene entre sí, que la disfruta o la rechaza, que da sentido y significado a lo que lee” (Solé, 2001, p. 19). La comprensión lectora es una de las habilidades primordiales que se deben fortalecer como pilar del aprendizaje y motor socio-cultural, ya que, si dificultades en ella, se dilata e impide no solo el camino del aprendizaje, sino también la construcción de referentes para interpretar el contexto.

En la época actual, la realidad educativa muestra un cambio evolutivo que lleva hacia la posibilidad de transformar las prácticas tradicionales de la lectura. En primer lugar, se ha evidenciado una considerable reforma a los fines educativos y los espacios escolares muestran un marcado interés en brindar aprendizajes significativos y no solo memorísticos. En segundo lugar, la confirmación de la frustración lectora en un número significativo de estudiantes y

su relación directa con el fracaso escolar invita forzosamente a plantear transformaciones en los propósitos, planes y estrategias para la enseñanza de la comprensión lectora, la cual debe proyectarse como una herramienta más real y cercana para los estudiantes.

El porqué de la comprensión lectora

Lograr una verdadera comprensión en la lectura es algo bastante complejo. Muchos investigadores, pedagogos, lingüistas y profesionales afines se cuestionan constantemente sobre los aspectos que hacen parte del proceso. En el camino hacia la comprensión lectora se ha establecido la relevancia de aspectos que van desde la simple decodificación de las palabras y el dominio del vocabulario hasta elementos extrínsecos al texto –como el contexto en el que está inmerso. De acuerdo a lo anterior, la lectura activa, tal y como la pensamos hoy –en tanto vía o camino de comunicación, y puerta de entrada a ciencias y competencias, posibilidad de desarrollo de la investigación del arte y, en opinión de muchos, como placer absoluto– es un invento relativamente reciente.

Actualmente se debate si la comprensión es una habilidad crítica o un conjunto de subhabilidades. La perspectiva que plantea la comprensión lectora como una habilidad única ha construido propuestas de enseñanza que influyen y recaen en la independencia del estudiante a la hora de interpretar el texto. Su foco se centra en las estrategias de metacompreensión, otorgando una importancia superior a transmitir a los estudiantes, a autointegrarse, para orientar y aumentar su comprensión (González, 2005, p. 12). Por otro lado, los que ven la comprensión lectora como un conjunto de subhabilidades separan las habilidades de la comprensión en tres grandes áreas: localización de detalles, habilidades de inferencia simple y habilidades de inferencia compleja (Baumann, 1985). La diversidad del proceso es tal, que es complicado sostener que una única habilidad sea responsable de la comprensión.

Según Snow (2001), la comprensión lectora es “el proceso simultáneo de extracción y construcción del significado a través de la implicación e interacción con el lenguaje escrito” (p.14). Dicho proceso está sujeto a tres elementos: lector, texto y actividad, los cuales no se desligan del cómo se aprende y se adquiere la información al momento de la comprensión, sino que se apoyan en los saberes previos y en el contexto cultural de los estudiantes.

Ampliando lo anterior, es necesario señalar que aprendemos y comprendemos incluso cuando la lectura es por placer, ya que integramos nueva información o modificamos la que tenemos. Sin embargo, la interpretación que hacemos como lectores activos depende

de ciertas variables, una de ellas se refiere a las expectativas que se tienen antes de iniciar la lectura, ya que de ellas dependerá, no solo la comprensión, sino también el que se tengan los recursos necesarios para superar obstáculos cuando estos se presenten. Otra variable importante es la motivación, entendida desde el interés que despierta en el estudiante tanto la lectura como la tarea que de ella se desprende. Según Solé (1997) el interés “se crea, se suscita y se educa” (p. 43).

De acuerdo con todo lo anterior, se entiende que el acto de leer, la lectura y la comprensión de lectura se requieren mutuamente para llegar a un proceso con sentido que permita el aprendizaje, el goce y la buena comunicación. El camino de la comprensión lectora inicia con el acercamiento a lo gráfico: los ojos, como cámaras fotográficas, capturan las imágenes y el cerebro las procesa; pero esto solo se logra gracias a los saberes que el lector trae consigo. Gracias a dicha información, tanto interna como externa, es que el cerebro puede construir nuevos conocimientos y significados frente al texto que se está leyendo. Pero, por otro lado, si el estudiante presenta dificultades para establecer relaciones entre el contenido del texto y sus saberes previos, este no logrará construir y comprender, en primera instancia, lo que está decodificando o leyendo. Apoyando lo anterior, Alfonso y Sánchez (2009) afirman que:

El proceso podría ser descrito de la siguiente manera: la información gráfica evoca un conocimiento (esquema) en la mente del lector. Este conocimiento sugiere alternativas para construcción del sentido del mensaje. La selección y aceptación o rechazo de las alternativas depende de la relación entre los datos evocados y la obtención de nueva información o de nuevos conocimientos. (p. 32)

Desde este punto de vista se entiende a la lectura como una actividad cognitiva compleja y al lector como un transformador del contenido que presenta el texto. Dicho de otra forma, a medida que avanza a través del texto, el lector brinda sus saberes y esquemas personales para entrelazarlos a la nueva información que le presenta el texto. En este proceso, los esquemas y saberes del lector se ven positivamente permeados y fortalecidos. La correlación entre lector y texto determinará la precisión de la comprensión lectora por parte del lector y el ejercicio de traducción-adaptación que hace del texto para conectarlo en los procesos de interpretación.

Según Cooper (1990), la comprensión es el proceso de construir por el camino los significados de las ideas más importantes del texto, conectándolas con las que ya se poseen. Es el instante en que el lector se conecta con el texto. Sin importar lo extenso o corto que sea lo que se lee, el camino que se sigue es el mismo. Por medio de la afinidad y el vínculo que

se presente entre las ideas del autor y las que tiene el lector, surge el entendimiento del texto y, como se ha venido reafirmando, se logra la comprensión lectora.

Enfoque metodológico

Este trabajo se definió bajo un diseño metodológico mixto, dado que esta alternativa ofreció un espacio investigativo de profundización y comprensión del fenómeno educativo más allá de lo evidente. Atendiendo al propósito del proyecto, dicho enfoque permitió la observación de la realidad y el reconocimiento de las dificultades de los estudiantes que requirieron fortalecer sus niveles de comprensión lectora. Es así como este trabajo se encaminó hacia una metodología que incluyera teoría y práctica, y la línea que más se acerca a esto es la de Investigación Acción Educativa.

La Investigación Acción Educativa plantea un marco de referencia acorde para el trabajo con los maestros en servicio porque confiere importancia a la práctica del profesor para la solución de problemas en el aula. Al mismo tiempo que puede perfeccionar su práctica, con ayuda de la reflexión, se desarrollan teorías sobre su acción, creándose un espacio para el desarrollo profesional. (Williamson, 2002, p. 135)

Teniendo establecida la ruta metodológica, es importante mencionar que para cada grado de básica primaria se construyó un concepto de comprensión lectora que apuntara al alcance de los objetivos del Macroproyecto con las orientaciones y apoyo de los DBA (Derechos Básicos de Aprendizaje). Para el grado 3° se estableció que:

El estudiante desarrolle el conocimiento de textos literarios, narrativos, líricos e informativos, para el desarrollo de capacidades críticas y lúdicas; identificando los principales elementos y roles de la comunicación y enriquecer los procesos comunicativos, donde él reconozca las reglas ortográficas y la función de las palabras en la oración. Por otro lado, se pretende que éste establezca inferencias y relaciones coherentes sobre el contenido del texto con palabras, gráficas e imágenes; con el fin de que realice intervenciones orales, cuestionarios de preguntas y pueda dar su opinión. (Alba et al., 2018, p. 287)

Además, se establecieron unas categorías de análisis que permitieran detallar los puntos críticos de los estudiantes en sus procesos de comprensión lectora, tales como reconocimiento, estructura y elementos de la narración, propósitos comunicativos, comprensión inferencial y crítica, fantasía y realidad, y aspectos actitudinales.

Población y muestra

La población objeto del proceso de investigación-intervención está compuesta por los estudiantes que pertenecen al grado 3° de la Institución Educativa San Juan Bautista de la Salle. Esta se seleccionó partiendo de los resultados de la prueba de entrada que se aplicó a los 38 estudiantes del grado; entre ellos se escogieron 8 niños, a los cuales se les realizó con detalle el proceso de intervención (la prueba de entrada y los parámetros de selección se explicarán más adelante).

Técnicas e instrumentos de recolección

En el proceso de intervención-investigación se utilizó una serie de técnicas con la que se aplicó una variedad de instrumentos para recolectar la información que permitió sistematizar los hallazgos del proceso en cada una de las fases de la investigación. Estos se describen de la siguiente manera:

- **Técnicas de recolección:** análisis documental, observación participante, secuencia didáctica, prueba de entrada y de salida.
- **Instrumentos de recolección:** fichas bibliográficas y fichas de lectura, diario de campo, registro observación participante, portafolio del estudiante, lista de chequeo por grados y rejilla de valoración de la prueba de entrada y la prueba de salida.

Al tener presente el objetivo de la investigación, se construyó una estrategia que permitiera mejorar los procesos de comprensión lectora, creándose así dos secuencias didácticas con los tópicos: “monstruos” y “héroes y superhéroes”. Desde estas temáticas, las secuencias tuvieron como finalidad el mejoramiento de la comprensión lectora en los niveles literal, inferencial y crítico-intertextual en estudiantes del grado tercero por medio del reconocimiento de la estructura y los elementos de diferentes tipologías textuales y de sus propósitos comunicativos. Las secuencias tuvieron entre 8 y 10 sesiones y se dividieron en tres momentos: antes, durante y después de la lectura. Cada sesión se centró en un texto determinado que los estudiantes analizaron con ayuda de diversos cuestionarios y de diálogos con sus compañeros y docentes; además, el texto fue recreado con ambientes que evocaban la fantasía y la imaginación.

Evolución conceptual de la Comprensión Lectora

Uno de los propósitos fundamentales de la educación actual se orienta hacia la formación de sujetos que sean pensantes, creativos, autónomos y capaces de transformar su entorno utilizando herramientas teóricas y tecnológicas que no solo le aporten conocimiento, sino que le permitan, a partir de la comprensión teórica, dar cuenta de aprendizajes e interactuar en su contexto positivamente.

Si bien es claro que diversos ambientes de enseñanza (escuela, familia, sociedad, cultura, entre otros) brindan espacios de aprendizaje, es necesario resaltar que en el espacio escolar es donde se fortalecen los procesos de enseñanza y aprendizaje. Dichos procesos están atravesados por la llave principal de los avances educativos, es decir, la comprensión lectora, ya que si las personas no comprenden lo que leen (textos, símbolos, signos, imágenes) y no logran desarrollar hábitos de comprensión lectora, los espacios de interacción, no solo académicos, sino también culturales, podrán ser angustiosos para ellas.

Años atrás, leer era un privilegio de las clases sociales económicamente pudientes que tenían acceso a libros estéticamente hermosos en los estantes de las bibliotecas, se permitían leer cotidianamente el periódico y aprendían latín para recitar oraciones (influencia religiosa) y mejorar la fluidez verbal en la lectura (aún no era importante comprender el sentido de los textos). Por otro lado, la lectura era entendida como la decodificación alfabética, es decir, como la apropiación pasiva por parte del lector de los contenidos de un texto, y se pensaba que solo leía bien quien entendiera el significado básico de las palabras de manera literal. Se pensaba que todos los textos se podían leer de la misma manera y que si un estudiante no comprendía lo que leía, la responsabilidad recaía sobre él, llegándose en algunos casos a pensar que tenían un retraso en el aprendizaje. Conociendo todo lo anterior, se puede mencionar, además, que los espacios de lectura se brindaban más a los hombres que a las mujeres.

El método que se usaba para aprender a leer iniciaba con el deletreo de palabras, luego con el silabeo y por último con la lectura guiada. Trabajar la lectura y la escritura de manera aislada tenía como consecuencia que los estudiantes demoraran hasta tres años en aprender a leer y, por ello mismo, que no encontraran motivación ni sentido en lo que leían. Sin embargo, como resalta Darnton (1993), estas actividades no cobran importancia, ya que, por un lado, la mayoría de los estudiantes aprendían a leer textos religiosos escritos en latín y, por otro, el fin último no era comprender, sino vocalizar bien lo que se leía, lo que motivaba a que los niños dejaran la escuela al evidenciarse los pocos avances en la

comprensión lectora como proceso físico. Es por ello que la comprensión no se relacionaba con la enseñanza de la lectura, ya que su interés estaba encaminado a la destreza prosódica.

A pesar de los factores que influyen en los procesos de comprensión lectora (clases sociales, sexo, profesión, vivienda en la zona urbana o rural), algunos autores como Viñao (1995) y Darnton (1993) concuerdan en resaltar la transformación de los procesos de comprensión lectora, pasando de la lectura intensiva, hacia la lectura extensiva. La lectura intensiva, desde la Edad Media hasta la segunda mitad del siglo XVIII, está:

Caracterizada por leer pocos libros, con las mismas referencias de una generación a otra, eran lectura compartidas en grupo, en voz alta y que implicaban la atribución de carácter sacro a lo impreso y la memorización y recitación de lo que se leía. (Viñao, 1995, citado por Solé, 2001, p. 18)

La lectura extensiva es particularidad de los hábitos lectores aproximadamente desde el año 1800. Esta, a su vez, es una lectura que se practica sobre textos de contenidos y características muy diversas; es una lectura rápida y superficial, casi siempre silenciosa e individual (Viñao, 1995, citado por Solé, 2001).

Es importante resaltar en este momento que los procesos de aprendizaje de la lectura, y por ende de la comprensión lectora, no fueron iguales en todos los tiempos y épocas, ya que el acto de la comprensión lectora se ha ido transformando de modos y maneras diversas en los diferentes grupos sociales. No obstante, siempre han existido y existirán personas que leen para conocer, saber noticias, seguir instrucciones, argumentar, disfrutar, viajar, aprender o simplemente ser parte de la vida de los textos, ya que cuando se comprende, también se vive la lectura.

Del mismo modo, el fortalecimiento de una manera extensiva de leer, relacionada con las nuevas dimensiones del ser humano, la fuerza de la lectura y la publicación de diversos materiales, supone un cambio en el concepto de lectura, ya que se pasó de leer en actividades exclusivas y religiosas a leer y comprender para estar actualizados, conocer diferentes puntos de vista, conocer espacios, adquirir conocimientos y aprender habilidades; también para lo que se quiere en la actualidad: comprender. En otro sentido, se pasó de una lectura recitada y memorística a:

Leer con la posibilidad de extraer información, cifrarla, clasificarla e interpretarla. El objetivo es conocer precisamente lo que es poco conocido y ser parte de una desconfianza

que conduce más a examinar que a creer, más a interpretar que a reverenciar, más a contribuir que a copiar. (Pérez y Rincón 2013, citado por Solé, 2001).

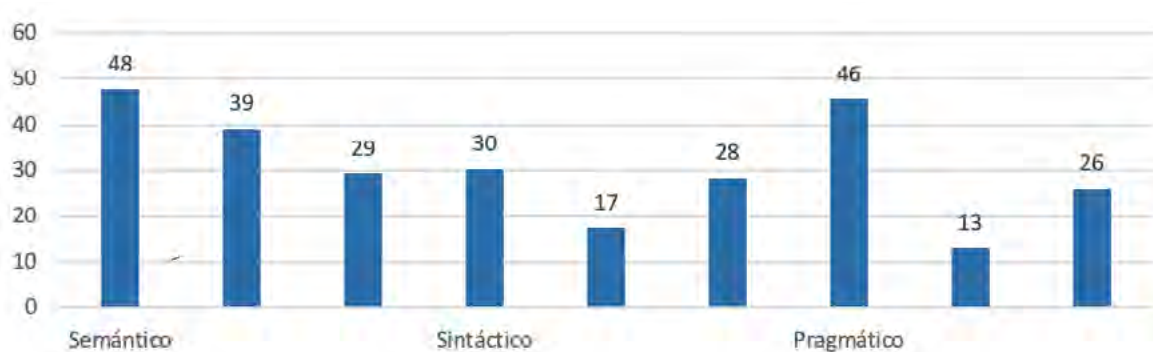
Resultados

Sesión 1: Se aplicó la prueba de entrada a los 38 estudiantes del grado 3°C, la cual constó de 12 preguntas que se desarrollaron con base a dos textos narrativos del tema integrador “Los Superhéroés”. Se obtuvieron los resultados por niveles de desempeño que se muestran en la Figura 1.

En la Figura 1 se presentan los resultados de la prueba de entrada analizados por componentes, los niveles de desempeño (avanzado, satisfactorio y mínimo) y el porcentaje alcanzado en cada uno de ellos. Es de resaltar que en el nivel avanzado de los componentes semántico y pragmático se acercan al 50%, siendo capaces los niños de recuperar información explícita e implícita de los textos; sin embargo, en el nivel satisfactorio de los tres componentes los resultados están por debajo del 50%, ya que a los estudiantes les cuesta un poco más identificar la armazón o estructura de los textos.

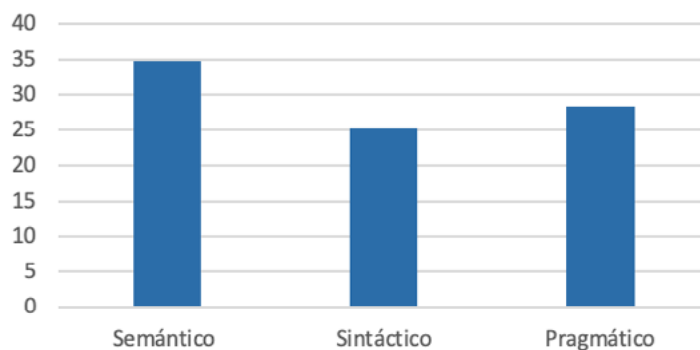
En la Figura 2 se muestran los porcentajes alcanzados por los estudiantes en cada componente. Según la gráfica, en el componente semántico es donde los estudiantes obtuvieron un porcentaje más alto (35%); este corresponde a la comprensión de los aspectos generales y literales de los textos. En el componente pragmático obtuvieron un 28%, encontrándose

Figura 1. Resultado general por niveles de desempeño



Fuente. Elaboración propia, 2018

Figura 2. Resultado general por componentes



Fuente. Elaboración propia, 2018

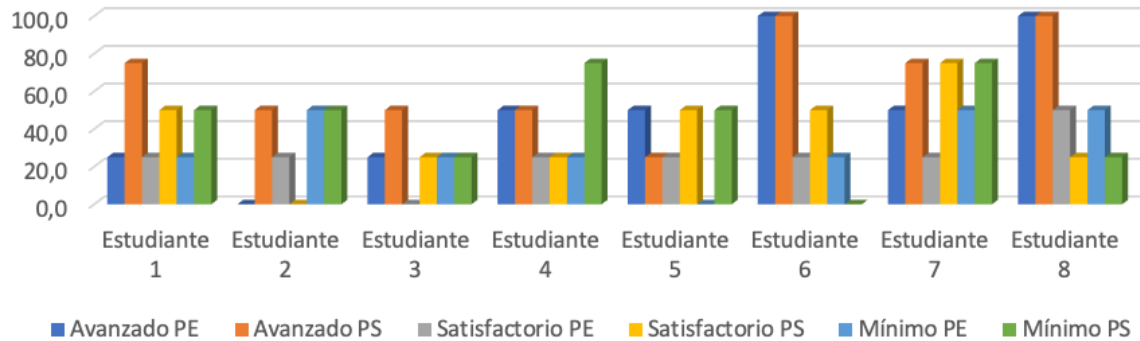
falencias en el reconocimiento de los argumentos de un texto. En el componente sintáctico es donde los estudiantes no alcanzaron porcentajes positivos (25%), ya que tienen dificultades en la identificación de las relaciones entre las oraciones y los párrafos.

De acuerdo con los anteriores resultados, se pasó a escoger la muestra de los 8 estudiantes con los que se llevaría a cabo el proceso de investigación en la secuencia de aplicación. La muestra no tuvo un carácter aleatorio, ya que quedaría una gran cantidad de sujetos para evaluar; así que, teniendo en cuenta los resultados de la prueba de entrada se escogieron: del componente semántico, 2 sujetos de nivel satisfactorio y 2 de nivel mínimo; del componente sintáctico, 1 con nivel satisfactorio y 1 con nivel mínimo; y del componente pragmático, 1 con nivel satisfactorio y 1 con nivel mínimo. Ya con la muestra establecida, se continuó con la aplicación de las demás sesiones de la secuencia didáctica. Sesión 2: texto gráfico y descriptivo; sesión 3: texto informativo; sesión 4: texto narrativo y audiovisual; sesión 5: texto narrativo; sesión 6: texto lírico; sesión 7: texto audiovisual (película); sesión 8: aplicación de la prueba de salida.

La prueba de salida se aplicó a los 38 estudiantes del grado 3^oC, pero solo se registraron los resultados de los 8 sujetos de la muestra en los instrumentos de rejilla de valoración y registro de observación participante. Se obtuvieron los resultados que se muestran en la Figura 3.

En la Figura 3 se muestra el porcentaje por nivel de desempeño de los 8 sujetos de la muestra, comparando los resultados de la prueba de entrada (PE) y la prueba de salida (PS). Es notorio que los estudiantes 1, 6 y 8 mejoraron en la prueba de salida, en la que superaron

Figura 3. Resultado general por niveles de desempeño

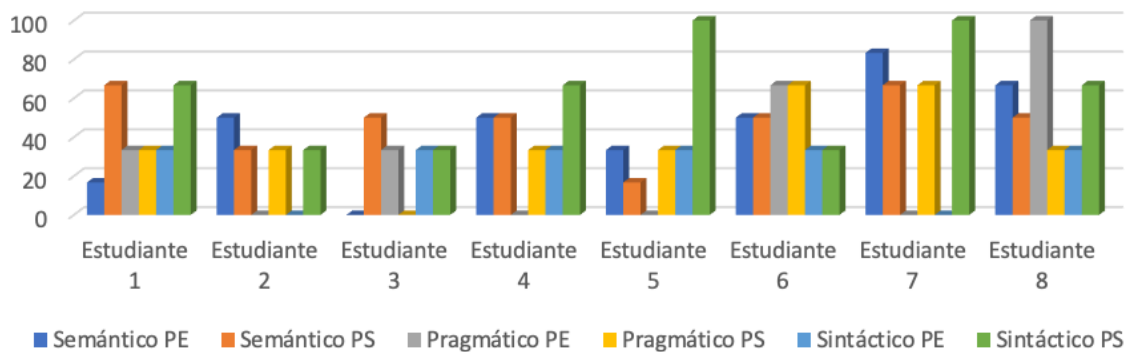


Fuente. Elaboración propia, 2018

el porcentaje de respuestas acertadas respecto a la prueba de entrada, demostrando más habilidades para recuperar información, analizar argumentos y establecer relaciones con otras tipologías textuales.

La Figura 4 compara los resultados por componentes de la prueba de salida (PS) con los de la prueba de entrada (PE) para los 8 sujetos de la muestra. Se concluyó que el nivel sintáctico en la prueba de salida mejoró en comparación con el de la prueba de entrada en los sujetos 1, 4, 5, 7 y 8, pero que en el nivel pragmático aún se evidencia poco avance. No obstante, se puede observar que los estudiantes demostraron mejorar en el aspecto sintáctico, habiendo adquirido más elementos para identificar las estructuras explícita e implícita de los textos.

Figura 4. Resultado general por componentes



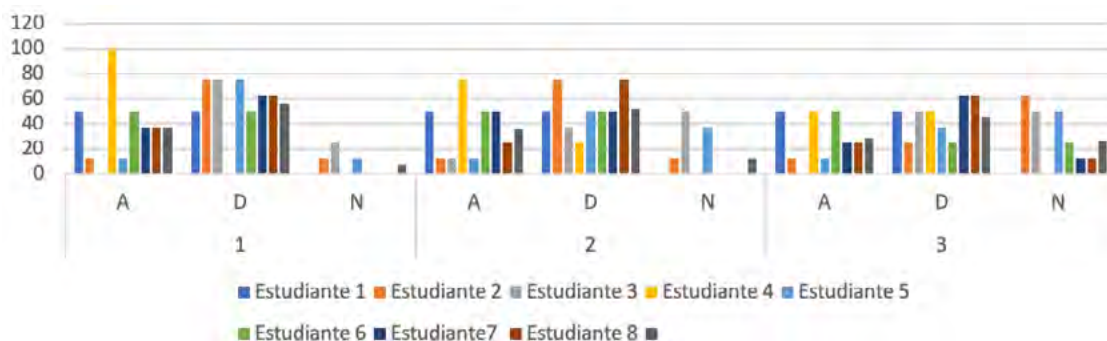
Fuente. Elaboración propia, 2018

Aparte de los registros de las pruebas de entrada y de salida, durante la aplicación de la segunda secuencia se trabajó el instrumento de formato de registro observación participante, donde se consignaron los aciertos, avances o deficiencias de cada uno de los estudiantes de la muestra, sesión por sesión, en las categorías de análisis (CA) y criterios de evaluación (CE). Dicho instrumento se diseñó para recoger los datos cuantitativos y cualitativos de cada sujeto evaluado, lo que arrojó unos datos porcentuales del desempeño alcanzado después de realizar las actividades de cada secuencia didáctica.

En la Figura 5 se presentan los datos de la categoría *Reconocimiento, estructura y elementos de la narración* desde tres criterios de evaluación: 1. Diferencia entre textos ficticiales y no ficticiales; 2. Verifica las hipótesis que plantea acerca del contenido de los textos que lee; 3. Identifica la voz que narra una historia. También se exponen los niveles de desempeño: avanzado A (altos porcentajes), dificultad D (porcentajes en la media) y no avanzado N (porcentajes mínimos).

Para esta categoría se pretendió que los estudiantes demostraran el reconocimiento de algunas características de los textos narrativos, tales como el concepto de narrador y estructura narrativa, a partir de la recreación y el disfrute de los mismos. Se observó que no todos los sujetos tienen la capacidad de diferenciar entre textos ficticiales y no ficticiales, de verificar las hipótesis que plantean acerca del contenido de los textos que leen y de identificar la voz que narra una historia. Esto fue una constante en la aplicación de la secuencia. Si bien los niños se motivan con diversas estrategias para abordar la lectura, al tratar de comprobar las predicciones que construyen durante la lectura les cuesta regresar al texto para encontrar los detalles que apoyan o rectifican sus ideas iniciales.

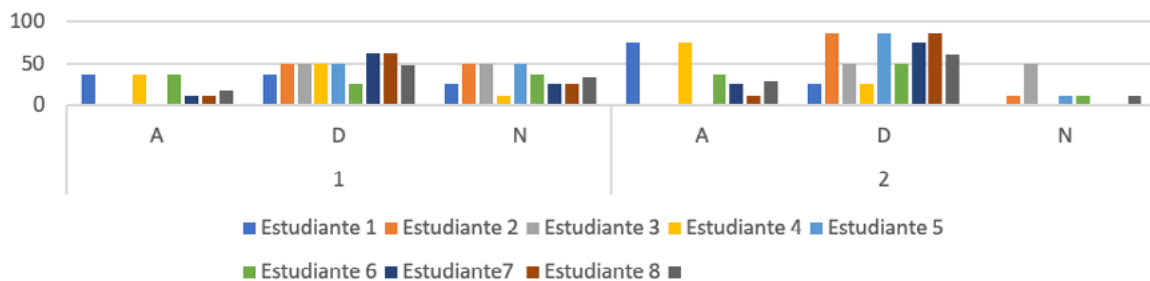
Figura 5. Reconocimiento, estructura y elementos de la narración



Fuente. Elaboración propia, 2018

En la Figura 6 se muestran los porcentajes de la segunda categoría, *Propósitos comunicativos*, desde dos criterios de evaluación: 1. Asocia la intención comunicativa con el contexto en el que se producen los enunciados y el rol que desempeñan los interlocutores; 2. Infiere el significado de palabras desconocidas, según el contexto donde se encuentren. Todo esto desde los niveles avanzado A (altos porcentajes), dificultad D (porcentajes en la media) y no avanzado N (porcentajes mínimos). Es notorio que los porcentajes más altos se encuentran en el aspecto dificultad. También se observa la capacidad que tienen los sujetos para resaltar los intereses comunicativos de los textos, buscando identificar el papel del emisor y el receptor y sus propósitos comunicativos en una situación específica, pero es claro que la mayoría de los estudiantes lo logra de manera parcial (dificultad), es decir, de manera básica. Aún les cuesta dar significado a palabras desconocidas con una intención comunicativa.

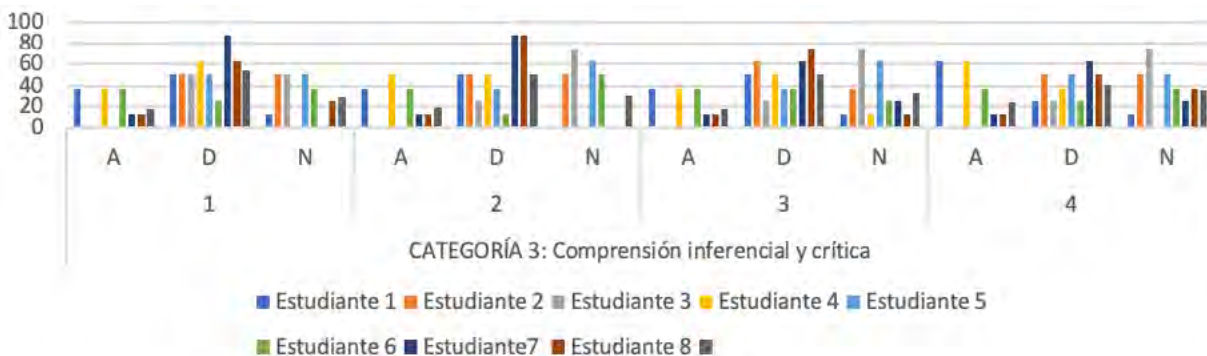
Figura 6. Propósitos comunicativos.



Fuente. Elaboración propia, 2018

En la Figura 7 se muestran los porcentajes de la tercera categoría, *Comprensión Inferencial y Crítica*, desde cuatro criterios de evaluación: 1. Ubica el contenido de un texto en relación con la situación comunicativa en que se presenta; 2. Utiliza el contexto para inferir información; 3. Discrimina los temas principales de un texto de los menos relevantes; 4. Reconoce las diferencias en las estructuras de diferentes tipos de escrito. Teniendo como referencia los niveles avanzado A (altos porcentajes), dificultad D (porcentajes en la media) y no avanzado N (porcentajes mínimos). Se resalta que la mayoría de los estudiantes se ubican en el criterio dificultad. Con las actividades trabajadas en la secuencia didáctica se buscó que los niños interpretaran el contenido y la estructura del texto, respondiendo preguntas de orden inferencial y crítico; y que, de manera simultánea, escribieran textos literarios coherentes, atendiendo a las características textuales e integrando sus saberes e intereses.

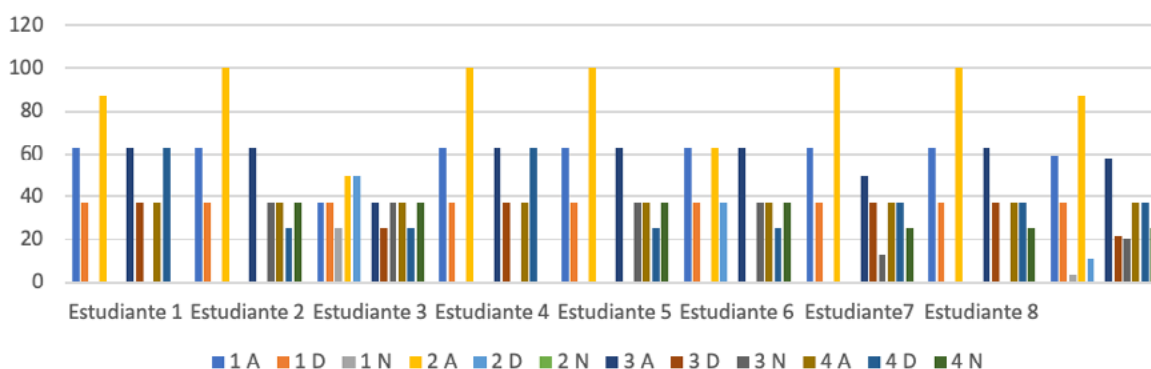
Figura 7. Comprensión inferencial y crítica



Fuente. Elaboración propia, 2018

En la Figura 8 se muestran los porcentajes de la cuarta categoría, *Fantasia y realidad*, desde cuatro criterios de evaluación: 1. Se evidencia una motivación del estudiante a la lectura; 2. Los textos y obras planteadas resultan atractivas y motivadoras; 3. Aborda aspectos reales y realiza una crítica a cualquier aspecto de manera creativa; 4. Entiende la importancia de la fantasía, lo maravilloso, lo extraño y lo real, en el desarrollo y comprensión de la literatura y por ende del acto de leer. Teniendo como referente los niveles avanzado A (altos porcentajes), dificultad D (porcentajes en la media) y no avanzado N (porcentajes mínimos). Es notorio que gran parte de los estudiantes está en el aspecto avanzado. En esta categoría de análisis los estudiantes estuvieron muy identificados con las temáticas y actividades trabajadas, lo que se evidencia en los resultados positivos.

Figura 8. Fantasia y realidad



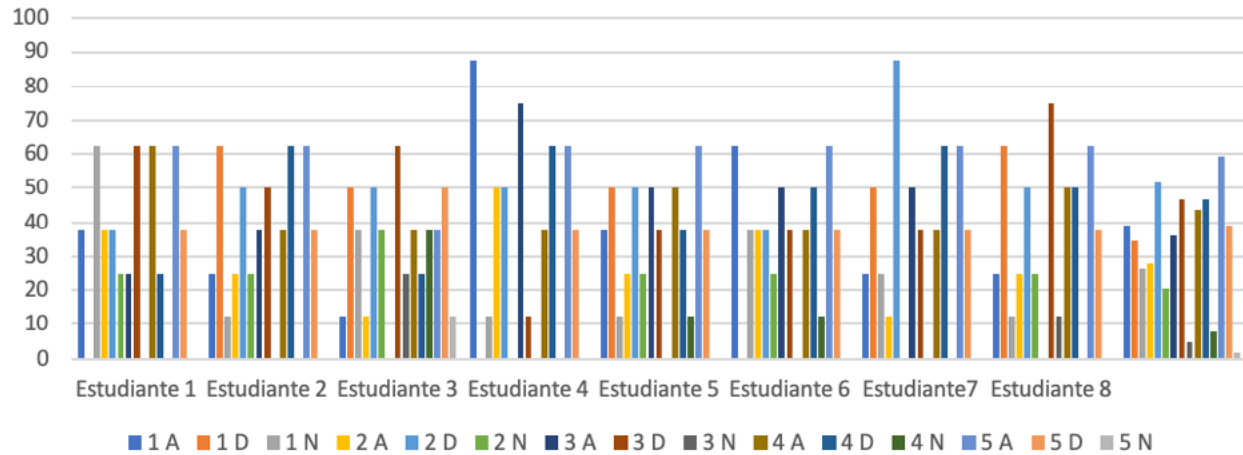
Fuente. Elaboración propia, 2018

Si bien en este aspecto hubo avance, es importante resaltar que la fantasía infantil es una actividad lúdica que transporta al sujeto a lugares donde la percepción de la realidad cambia; se presenta un mundo diferente al que se percibe con los sentidos y se lleva al sujeto a una forma de pensar que acepta leyes temporales distintas a las que conoce. La naturaleza de los niños los lleva a que tomen las historias fantásticas de manera natural y a que creen posibles mundos paralelos a la realidad, transbordando a su mente diversos personajes y espacios que no se pueden percibir y que solo pueden existir en la imaginación. No obstante, no solo los niños utilizan este tipo de fantasía, sino que también artistas y escritores hacen uso de ella con el fin de fundar; es decir, la fantasía cumple una función importante en la creatividad, por lo que sería un desperdicio no aprovechar esa capacidad innata de los niños.

Asimismo, la fantasía infantil, además de ser un poderoso elemento en cuanto interviene como capacidad creativa, es una fuente esencial que le permite al niño reafirmar su identidad en colectivo e individualmente. Ahora bien, al ser considerada como un proceso psicológico superior, permite probar posibilidades de pensamientos que pueden ser modificados por pensamientos críticos. La fantasía infantil posibilita la comprensión del pensamiento, las acciones y los sentimientos del niño y se refiere al ingenio y creatividad que los chicos expresan a través de la personificación de seres y objetos; en ella juegan parte importante sus sentidos, pues dejan volar libremente su imaginación y expresan también sus pensamientos y sentimientos; es decir, depositan un poco de realidad en su mundo fantástico e imaginario. De ahí que la literatura infantil deba estar anclada en un lenguaje infantil que permita estimular su fantasía, imaginación y creatividad.

En la Figura 9 se muestran los porcentajes de la quinta categoría, *Aspectos actitudinales*, desde cinco criterios de evaluación: 1. Aprovecha el tiempo que se otorga para el desarrollo de las actividades; 2. hace una lectura comprometida de los textos asignados; 3. trabaja en equipo de forma colaborativa demostrando ser propositivo durante la actividad; 4. realiza aportes válidos durante el desarrollo de la clase demostrando interés por las temáticas planteadas; 5. participa de forma activa y constante en las propuestas de cada actividad. Utilizando los niveles avanzado A (altos porcentajes), dificultad D (porcentajes en la media) y no avanzado N (porcentajes mínimos). Se resaltan los porcentajes en el aspecto avanzado y dificultad. Fueron muy pocos los estudiantes que no trabajaron bien este aspecto. Esta categoría apuntaba más a lo actitudinal y comportamental, pero en relación con los actos de lectura y con las producciones y los diálogos grupales. No todos los sujetos evaluados demostraron haber alcanzado buenos resultados: aún les cuesta construir conocimiento en grupo y expresar sin temor sus ideas, o simplemente siguen desmotivados con los espacios de lectura.

Figura 9. Aspectos actitudinales



Fuente. Elaboración propia, 2018

Teniendo en cuenta todo lo anterior, se establece una gran relación entre el pensamiento creativo y las categorías de análisis que se desarrollaron con la implementación de la secuencia didáctica, ya que para que las acciones externas, en este caso las orientadas a mejorar los niveles de comprensión lectora, tengan los resultados esperados, se debe motivar, trabajar y activar el pensamiento creativo de los estudiantes. Es un trabajo que va de la mano de estos dos aspectos para lograr que los estudiantes reconozcan las estructuras y elementos de la narración, identifiquen los propósitos comunicativos y desarrollen a un mejor nivel la comprensión inferencial y crítica.

Discusión y conclusiones

Habiendo presentado y analizado los resultados cuantitativos y cualitativos de la intervención metodológica, que busca sustentar la importancia de evaluar la comprensión lectora en el aula, se puede concluir que:

- Las mejoras en la comprensión lectora son procesos cíclicos y, para que haya un mejor entendimiento, estos deben ser en espiral, ya que se comienza de lo concreto hacia lo abstracto, de la misma realidad y contexto de los niños hacia otros textos y espacios literarios. Pero si, por el contrario, hay poca influencia del entorno del niño en sus

capacidades lectoescriturales, la educación no solo está obligada a inscribirlo en un sistema, sino que debe ser el motor creativo para que muchos estudiantes sean sujetos reales, fantásticos y literarios.

- La implementación de las secuencias didácticas posibilitó que no se trabajaran solo los mismos tipos de textos (narrativos o descriptivos), sino que abordaran también otros contextos escriturales desde lo oral, lo visual, lo auditivo, lo gráfico y lo escrito. Los estudiantes, al conocer otros tipos de textos, ampliaron su vocabulario, adquirieron otros elementos para comprender y diferenciar los textos, y descubrieron otros mundos literarios. Aprendieron sobre las estructuras narrativas, líricas, expositivas y argumentativas de diferentes tipologías textuales en lo que se refiere a la lectura. Ya en la parte de construcción escrita de dichos textos, les costaba plasmar de manera clara y sencilla, y demandaban explicaciones y orientación por parte del docente.
- Si bien cuando se escucha la palabra fantasía es imposible no relacionarla con la creatividad y lo mágico, en la puesta en práctica de cada actividad de las secuencias didácticas se buscó que los niños no se enfocaran en lo fantasioso sino en la fantasía, porque Según Montoya (2004) “sin fantasía no es posible ningún conocimiento humano. La imaginación concebida como una facultad capaz de reproducir mentalmente la causas y soluciones de los problemas reales...” (p.2). Por ende, la fantasía le permite al niño sobrevivir en un mundo de adultos, transformando su entorno en algo satisfactorio; de aquí que se entienda que la fantasía, en relación con la literatura infantil, no deba ser tomada a la ligera, sino que se debe construir y poner en práctica con la mayor rigurosidad posible.
- El proyecto buscó que el acto de leer se convirtiera en una actividad de interiorización del texto, de darle significado a partir de su reflexión. Y es aquí donde se establece una relación directa con el pensamiento creativo, pues este se encarga del desarrollo de nuevas ideas y conceptos; y, en el caso de la lectura, es esa combinación la que se realiza de los conceptos previos con los nuevos adquiridos para crear un significado propio, original.
- Es importante diseñar intervenciones que promuevan la creación de herramientas que respondan a las necesidades específicas del aula (secuencias didácticas, proyectos de aula, investigaciones con los estudiantes, entre otros), teniendo en cuenta la cultura, la realidad y las experiencias personales de las comunidades y entendiéndolas como un microcosmos que puede fortalecer el proceso de aprendizaje del estudiante.

Referencias

- Alba, S., Atehortúa, A., Botero, G., Echavarría, J., Montoya, V., Montoya, R. y Trujillo, C. (2018). *La comprensión lectora desde la alianza fantasía y realidad* (Tesis de maestría no publicada). Universidad de Medellín, Medellín, Colombia.
- Alfonso, D. y Sánchez, C. (2009). *Comprensión textual. Primera Infancia y Educación Básica Primaria*. Bogotá: Eco.
- Baumann, J. (1985). La eficacia de un modelo de instrucción directa en la enseñanza de la comprensión de ideas principales. *Infancia y Aprendizaje*, 8(31/32), 89-105.
- Cooper, J.D. (1990). *Cómo mejorar la comprensión lectora*. Madrid: Visor.
- Darnton, R. (1993). Historias de la lectura. En: P. Burke (Ed.) *Formas de hacer historia* (pp. 177-208). Madrid: Alianza Universidad.
- González, M. (2005). *Comprensión lectora en niños: Morfosintaxis y prosodia en acción* (Tesis doctoral no publicada), Universidad de Granada, Granada, España.
- Ministerio de Educación Nacional. (2017). *Informe por Colegio 2017-Resultados-Pruebas saber 3°, 5° y 9° 2016 Medellín*. Recuperado de https://diae.mineducacion.gov.co/siempre_diae/documentos/2017/ETC/Informe_Medellin.pdf.
- Montoya, V. (2004). *El poder la fantasía y la literatura infantil*. Revista Letraria tierra de letras, 9(112). Recuperado de <http://sincronia.cucsh.udg.mx/litinfant.htm>
- Solé, I. (1992). *Estrategias de lectura*. Barcelona: Graó de Serveis Pedagògics
- Solé, I. (1997). *Estrategias de lectura* (2a Ed.). Barcelona: Graó de Serveis Pedagògics
- Solé, I. (2001). *Comprensión Lectora. El uso de la lengua como procedimiento*. Caracas: Laboratorio Educativo.
- Solé, I. (2009). Motivación y lectura. *Aula de Innovación Educativa*, 179, 56-59.
- Snow, C. (2001). *Reading for Understanding: Toward an R&D Program in Reading Comprehension*. Santa Mónica, CA: RAND.
- Viñao, A. (1995). A propósito del neoanalfabetismo. Observaciones sobre las prácticas y usos de lo escrito en la España contemporánea. En A. Petrucci y F. Gimeno Blay

(Eds.), *Escribir y leer en el occidente* (pp. 183-211). Valencia: Departamento de Historia de la Antigüedad y de la Cultura Escrita, Universidad de Valencia.

Williamson, G. (2002). *Investigación Acción participativa intercultural en comunidades educativas y locales*. Temuco: Universidad de La Frontera-Proyecto Kelluwün.