



# Lectura crítica intermediada por la narrativa de la fábula como estrategia didáctica

Delia Rosa Villarreal-Borrero<sup>1</sup>; Leidibeth Jiménez-Cárdenas<sup>2</sup>; Gustavo Adolfo González-Roys<sup>3</sup>

**Cómo citar este artículo / To reference this article / Para citar este artículo:** Villarreal-Borrero, D.R., Jiménez-Cárdenas, L., González-Roys, G. A. (2021). Lectura crítica intermediada por la narrativa de la fábula como estrategia didáctica. *Revista Criterios*, 28(1), 165-195. DOI:<https://doi.org/10.31948/rev.criterios/28.1-art8>

**Fecha de recepción:** 07/02/2021

**Fecha de revisión:** 23/02/2021

**Fecha de aprobación:** 21/04/2021



Artículo resultado de la investigación titulada Lectura crítica intermediada por la narrativa de la fábula como estrategia didáctica en los estudiantes de cuarto grado de la Institución Educativa Palmar Caño Hondo de Chimichagua, Cesar, desarrollada desde septiembre de 2019 hasta noviembre de 2020 en el municipio de Chimichagua – Cesar, Colombia.

<sup>1</sup>Maestrante en Pedagogía; Licenciada en Educación Básica con énfasis en Ciencias Sociales. Docente Titular de la IE Palmar Caño Hondo, municipio Chimichagua, Cesar, Colombia. E-mail: [borrerovillarreal@gmail.com](mailto:borrerovillarreal@gmail.com)

<sup>2</sup>Maestrante en Pedagogía; Diplomado en Docencia Universitaria; Trabajadora Social. Docente Titular de la Institución Técnica CEOTES, Valledupar, Cesar, Colombia. E-mail: [lejicar@hotmail.com](mailto:lejicar@hotmail.com)

<sup>3</sup>Doctorante en Educación IUAC; Magíster en Gerencia de proyectos de Investigación y Desarrollo URBE. Ingeniero Agroindustrial UNICESAR. Coordinador de Investigación del programa Maestría en Pedagogía de la Universidad Mariana, Valledupar, Colombia. E-mail: [ggonzalezr@umariana.edu.co](mailto:ggonzalezr@umariana.edu.co)

## Resumen

Dentro de la competencia lectora, el nivel de lectura crítica y sus componentes transversales semántico, sintáctico y pragmático, revisten señalada importancia para desarrollar aprendizajes significativos. Con el objetivo de fomentar la lectura crítica por intermediación de la fábula como estrategia didáctica en los estudiantes de cuarto grado de la Institución Educativa Palmar Caño Hondo de Chimichagua, Cesar, se recurrió a Cassany, Pinzas, Romero y Salgado, entre otros. Enmarcada en la Investigación Acción Pedagógica, se aplicó un cuestionario diagnóstico y diarios de campo a 15 estudiantes del grado 4<sup>o</sup>. Se aplicó la estrategia didáctica ‘Taller de Lectura: La fábula’, con resultados que indican el logro del interés hacia la lectura en sus tres niveles: literal, inferencial y crítico analítico. Se concluyó que la aplicación de estrategias didácticas basadas en la fábula, ayuda a los estudiantes a desarrollar niveles lectores complejos, como la lectura crítica.

**Palabras claves:** Lectura; recursos educativos abiertos; estrategias educativas.

## Critical reading brokered by fable narrative as a didactic strategy

### Abstract

Within the reading competence, the level of critical reading, and its semantic, syntactic, and pragmatic cross-cutting components, are of marked importance in developing meaningful learnings. With the aim of promoting critical reading by intermediation of fable as a teaching strategy in fourth graders of the Educational Institution Palmar Caño Hondo de Chimichagua, Cesar, we invoked Cassany, Pinzas, Romero, and Salgado, among others. Framed in the Pedagogical Action Research, a diagnostic questionnaire and field journals were applied, in a unit of work of 15 students in grade 4. The didactic strategy 'Reading Workshop: The fable' was applied, with results indicating the achievement of interest towards reading at its three levels: literal, inferential, and analytical critic. It was concluded that the application of fable-based teaching strategies, helps students develop complex reader levels, such as critical reading.

**Keywords:** Reading; open educational resources; educational strategies.

## Leitura crítica intermediada pela narrativa da fábula como estratégia didática

### Resumo

Dentro da competência de leitura, o nível de leitura crítica e seus componentes transversais semânticos, sintáticos e pragmáticos são de grande importância no desenvolvimento de aprendizagens significativas. Com o objetivo de promover a leitura crítica por intermediação da fábula como estratégia de ensino em alunos da quarta série da Instituição de Ensino Palmar Caño Hondo de Chimichagua, Cesar, invocamos Cassany, Pinzas, Romero e Salgado, entre outros. Enquadrado na Pesquisa-Ação Pedagógica, foi aplicado um questionário diagnóstico e diários de campo, em uma unidade de trabalho de 15 alunos do 4º ano. A estratégia didática 'Oficina de Leitura: A fábula' foi aplicada, com resultados indicando o alcance do interesse pela leitura em seus três anos níveis: crítica literal, inferencial e analítica. Concluiu-se que a aplicação de estratégias de ensino baseadas em fábulas auxilia o aluno a desenvolver níveis complexos de leitura, como a leitura crítica.

**Palavras-chave:** Leitura; recursos educacionais abertos; estratégias educacionais.

## 1. Introducción

La lectura tiene una importancia fundamental en la vida cotidiana de toda persona; a su vez, transporta al lector a otros lugares según el contenido y, permite al receptor pasar fronteras. De esa manera, para Delval (2013) la lectura constituye una suerte de llave que permite abrir la mente y el conocimiento hacia un mundo inmensurable que puede llevar a quien lee, a diversidad de escenarios, posibles o no, donde se aprende del mundo de la vida, al tiempo que, estimula el pensamiento y la creatividad. Por ello, entender lo que se ha leído, constituye una de las habilidades esenciales para la vida. El acto de leer, en sentido estricto, requiere la comprensión y la interpretación de textos, así como el dominio de los diferentes niveles de lectura: literal, inferencial y crítico, considerando sus componentes transversales: semántico, sintáctico y pragmático.

El proceso lector, desde el posicionamiento crítico que hace de la pregunta, la brújula epistemológica hacia nuevas contribuciones del saber, constituye entonces, el pilar de la construcción del conocimiento; por lo cual, permite enfrentar lo leído con actitud, no solo informativa o formativa, sino también crítica, fijando posición y contrastando los textos con la propia realidad del lector. En este sentido, dada su importancia para la vida, es esencial que todos los maestros fomenten la lectura crítica en los diferentes ciclos y niveles educativos, a través de prácticas pedagógicas que motiven el interés por la lectura y el consecuente desarrollo del hábito lector.

Desde una visión general, quizá uno de los mayores inconvenientes para lograr que los estudiantes desarrollen las habilidades lectoras radica en que se ha asumido como una tarea que corresponde única y exclusivamente a los profesores de lengua castellana, olvidándose de esta manera que, desde cualquier asignatura, se puede promover habilidades cognitivas como inferencia, deducción, análisis, comprensión, interpretación, argumentación y fijar posición ante lo que se lee. En ese sentido, la lectura crítica, por sus características y complejidades, constituye el nivel incluyente del literal y el inferencial.

De ese modo, el bajo nivel del hábito lector, como la consecuente comprensión e interpretación textual que presentan, en general, los estudiantes de cuarto grado de la Institución Educativa (I.E.) Palmar Caño Hondo, municipio Chimichagua, Cesar, Colombia, es quizá resultado de la poca motivación e interés por la lectura, que conduce no solo a desarrollar habilidades lectoras, sino también a promocionar el agrado por la lectura y sus consecuentes beneficios cognitivos y espirituales. Esto constituye uno de los grandes desafíos para los docentes y las escuelas, pues precisamente, formar lectores competentes, representa actualmente una tarea ineludible asumida con compromiso y responsabilidad.

Sobre la base de estos razonamientos, se condujo la investigación con el propósito de fomentar la lectura crítica en los estudiantes de cuarto grado de la institución mencionada, valiéndose de un recurso textual creativo, cargado de un mensaje significativo, fácil de comprender, interpretar y contextualizar. En ese sentido, las investigadoras consideraron apelar a la narrativa de la fábula, recurso literario que, dada su pertinencia como texto que motiva el interés de los niños y que además contiene enseñanzas vitales a manera de moraleja para la vida, puede ser utilizado como medio para estimular el aprendizaje dentro de una estrategia didáctica que permita motivar el desarrollo y la comprensión lectora.

El estudio se enmarcó dentro de la línea de investigación Formación y Práctica Pedagógica de la Universidad Mariana, que orienta el quehacer del docente en el estudio y reflexión de problemas desde el ámbito educativo y, dentro de éste, el área pedagógica en los diferentes niveles educativos, posibilitando una mejor calidad educativa y un mayor impacto en las actividades de enseñanza y aprendizaje, además de los aspectos sociales de la educación, con la finalidad de generar aportes al trabajo pedagógico a partir de la atención a las problemáticas existentes en contextos particulares, como es el caso de esta investigación que se ubicó en la I.E. Palmar Caño Hondo de Chimichagua, Cesar.

Es significativo comprobar que, la comprensión de textos, específicamente en el nivel de lectura crítica, constituye una de las competencias fundamentales para el desarrollo del pensamiento en el individuo y su desempeño, tanto en la vida personal como en la sociedad. Así, teniendo en cuenta que la investigación se llevó a cabo con escolares de la básica primaria, el desarrollo de la competencia lectora se trabajó utilizando la narrativa de fábulas, recurso literario que invita, a través de su lectura comprensiva, a ejercer criticidad frente a temas morales y sociales enmarcados en la cotidianidad de las personas, contribuyendo además a la formación en valores en los estudiantes, a partir de la moraleja implícita en el relato, pues tienen una narrativa de naturaleza moral, filosófica y educativa que afianza la necesaria relación entre lo axiológico y lo pedagógico, desde la crítica, que buscar alcanzar a los estudiantes en sus sentimientos e imaginación para que transformen sus actitudes desde la vitalidad de su interior, como seres humanos que son capaces de reflexionar sobre su entorno, en contrapartida a las presiones que ocasionan los escenarios actuales tanto en el ambiente escolar como en el familiar.

Uno de los grandes problemas que enfrenta el sistema educativo colombiano es, sin duda, el bajo nivel de comprensión lectora que presentan los niños y jóvenes del país en los distintos niveles y ciclos educativos, evidenciado en los resultados de las diversas evaluaciones en el ámbito nacional e internacional en las que se ha participado, como las pruebas de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE, 2019) en su Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (PISA), estudio trienal que, aunque

se centra en alumnos de 15 años, permite valorar niveles de “conocimientos y competencias fundamentales para su participación plena en la sociedad” (p. 7). Esta evaluación está orientada hacia el dominio de la lectura, las matemáticas y las ciencias, así como en el bienestar de los estudiantes.

En su edición de 2018, los resultados de la prueba OCDE-PISA evidenciaron debilidades en el sistema educativo colombiano, principalmente en el tema de lectura crítica y comprensión lectora, que marca insuficiencias significativas. Aunque esta problemática ha sido reflejada de manera sistemática desde hace varios años, se observa ciertos avances de esta competencia desde que el país entró en esta evaluación de carácter internacional.

Los estudiantes de Colombia obtuvieron un rendimiento menor que la media de la OCDE en lectura (412 puntos), matemáticas (391) y ciencias (413), y su rendimiento fue más cercano al de los estudiantes de Albania, México, la República de Macedonia del Norte y Qatar. Si bien el rendimiento de Colombia en lectura en PISA 2018 fue menor que el registrado en 2015, el rendimiento medio mejoró en todas las materias -incluida la lectura-, desde que el país participó por primera vez en PISA en 2006 (OCDE, 2019).

En este mismo orden de ideas, solo un 1 % de los estudiantes colombianos que hicieron la prueba OCDE-PISA 2018 alcanzaron una buena ubicación en cuanto a su rendimiento en lectura, que implica competencias para la comprensión de textos: manejo de conceptos, distinciones entre hechos que se relata, las opiniones sobre estos y su relación con los elementos que intervienen en los textos. Esta cifra es baja si se compara con la media que alcanzaron los países participantes en la evaluación.

Cerca de 1 % de los estudiantes de Colombia se ubicaron como los de mejor rendimiento en lectura; es decir, alcanzaron el Nivel 5 o 6 en la prueba PISA de lectura (media de la OCDE: 9 %). En estos niveles, los estudiantes pueden comprender textos largos, manejar conceptos abstractos o contradictorios y establecer distinciones entre hechos y opiniones, con base en pistas implícitas relacionadas con el contenido o la fuente de la información. “En 20 sistemas educativos, incluidos los de 15 países de la OCDE, más del 10 % de los estudiantes de 15 años tuvieron el mejor rendimiento” (Country Note PISA, 2018, p. 2).

Por otra parte, en el ámbito nacional, la evaluación a los niños en los grados 3° y 5° de primaria en las áreas de lenguaje y matemáticas, hace parte de la política educativa colombiana. La competencia comunicativa lectora es definida por el Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (ICFES, 2018), como aquella que incluye la comprensión, el uso y la reflexión sobre las informaciones contenidas en distintos tipos de textos, que implica una relación dinámica entre el texto y el lector. Para la evaluación de la competencia comunicativa-lectora se considera tres componentes transversales: el sintáctico, el semántico y el pragmático. El componente

semántico corresponde a la capacidad del estudiante para saber qué dice un texto; es decir, a su sentido; el sintáctico está relacionado con la organización del texto, su estructura y organización de los elementos; y, el pragmático corresponde al propósito del texto o su intención comunicativa.

Con el fin de evaluar los niveles de lectura crítica en los estudiantes colombianos que cursan el último año de educación media, el ICFES (2019) realizó la Prueba Saber 11°, cuyos resultados fueron socializados a través del Informe Nacional de Resultados 2018. En el primer semestre, incrementó considerablemente el puntaje promedio entre 2015 y 2016. Durante el último año de análisis hubo un desplazamiento de estudiantes del nivel 3 hacia el nivel 4; es decir, “la proporción de estudiantes que pudieron responder correctamente las preguntas de la prueba de Lectura Crítica de mayor nivel de complejidad fue mayor en el 2017-I que en 2016-I” (p. 18). Para el segundo semestre de los períodos evaluados, no se evidencia cambios significativos en el puntaje obtenido en esta prueba. Sin embargo,

frente a los resultados por niveles de desempeño, hubo un desplazamiento de estudiantes hacia los niveles superiores después del periodo 2015-II. En particular, la proporción de estudiantes clasificados en el nivel esperado (nivel de desempeño 3), aumentó en 28 p.p. entre el 2015 y el 2017. (p. 18)

Particularmente, las debilidades en el desarrollo de habilidades para comprender e interpretar textos, presentadas por los estudiantes de 4° grado de la I.E. Palmar Caño Hondo, ubicada en la zona rural del municipio de Chimichagua, Cesar, fueron evidentes a través de una prueba diagnóstica llevada a cabo por las responsables de la investigación. Asimismo, el bajo desempeño mostrado en los resultados de las pruebas Saber realizadas durante los últimos tres años en la referida institución, demuestran que los estudiantes presentaban dificultades para leer comprensivamente.

En este sentido, el bajo nivel de comprensión lectora de la referida institución (Tabla 1), donde los resultados de las Pruebas Saber 3° y 5° en el periodo comprendido entre 2014 y 2017 reflejan un desempeño bajo en el área de lenguaje, son debidos a debilidades en la competencia comunicativa lectora, donde el estudiante debe tener capacidad de leer e interpretar diferentes tipos de texto, comprender información explícita e implícita en el texto, establecer relaciones entre contenidos, realizar inferencias y generar conclusiones, al igual que asumir posiciones frente al texto, aspectos estos que responden a los niveles de lectura literal, inferencial y crítica (ICFES, 2017), en sus componentes transversales, semántico, sintáctico y pragmático.

A continuación, se muestra los porcentajes y desempeños de los estudiantes de 3<sup>er</sup> grado y 5° grado de la institución estudiada, por nivel de desempeño en el área de lenguaje en la prueba Saber, aclarando que los datos son tomados del reporte histórico comparativo de resultados años 2014 a 2017 del ICFES.

**Tabla 1**

Comparación de porcentajes según niveles de desempeño por año en el área de lenguaje, en la I.E. Palmar Caño Hondo, zona rural del municipio de Chimichagua, Cesar

Área		Lenguaje			
Nivel / año		2014	2015	2016	2017
Grado 3°	Insuficiente	15 %	14 %	8 %	10 %
	Mínimo	31 %	30 %	33 %	38 %
	Satisfactorio	29 %	35 %	33 %	40 %
	Avanzado	15 %	16 %	16 %	5 %
Grado 5°	Insuficiente	13 %	12 %	10 %	16 %
	Mínimo	48 %	39 %	30 %	50 %
	Satisfactorio	30 %	34 %	35 %	22 %
	Avanzado	6 %	6 %	20 %	4 %

Fuente: ICFES (2017).

Estos resultados permitieron observar que los estudiantes ubicados en los niveles mínimo e insuficiente, tanto en el 3<sup>er</sup> grado como en el 5<sup>o</sup> grado, presentan dificultades para responder las preguntas que evalúan la competencia comunicativa lectora, la cual contiene en la prueba, textos descriptivos, informativos, narrativos, explicativos (prosa y narrativa icónica) y líricos (argumentativos), que en sus temáticas atienden a la edad y al grado que cursan los estudiantes, al vocabulario que deben manejar, a la complejidad sintáctica y a los saberes previos que ellos poseen (ICFES, 2017).

A los resultados anteriores se adiciona las deficiencias observadas en el desarrollo de habilidades para comprender e interpretar textos, presentadas por los estudiantes de 4<sup>o</sup> grado de la I.E. Palmar Caño Hondo e inferidas a través de una prueba de valoración inicial realizada por las investigadoras a modo de diagnóstico, para detectar debilidades para identificar las ideas principales en un texto, limitaciones para explicar el propósito de la lectura, para argumentar una interpretación de la lectura y para realizar predicciones. La prueba diagnóstica, que consideró aportes del ICFES y autores como Alfonso y Sánchez (2015), arrojó los siguientes resultados:

**Tabla 2**

Prueba diagnóstica, niveles de comprensión lectora grado 4°

Nivel de comprensión lectora en prueba diagnóstica grado 4° - tarde						
Valoración	Literal	%	Inferencial	%	Crítico	%
Baja	6	17,14	2	5,71	1	2,86

Media	6	17,14	7	20	3	8,58
Alta	8	22,86	2	5,71	0	0
<b>Total</b>	<b>20</b>	<b>57,14</b>	<b>11</b>	<b>31,42</b>	<b>4</b>	<b>11,44</b>

Los resultados indicaron que el 57,14 % de los estudiantes se encuentra en el nivel de lectura literal; el 31,42 % en el nivel inferencial y el 11,44 % en el nivel crítico. Al examinar los niveles de comprensión lectora, se observó que el literal-baja logró 17,14 %; en literal-media el 17,14 % y en el literal-alto el 22,86 %. En cuanto al inferencial-baja, logró el 5,71%; en inferencial-media el 20%; en inferencial-alta el 5,71%; para el nivel crítico-baja el 2,86%; en crítica-media 8,58% y crítica-alta no obtuvo puntaje.

Estos resultados señalaban que los estudiantes de 4° grado presentaban dificultades en la comprensión lectora, especialmente para ubicar elementos de un texto, descubrir su significado, explicar la idea principal y secundaria; no evidenciaban una secuencia lógica para narrar los hechos, lo cual es representativo de debilidades en percepción, memoria, anticipación, lectura rápida y atenta, inferencia, en extracción de ideas principales, que impiden desarrollar habilidades para comprender lo que se lee.

Ahora bien, en el caso específico de la institución sujeto de estudio, se observa que no cuenta con espacios idóneos para el aprendizaje de la lectura como, por ejemplo, una biblioteca; cada docente en sus clases y, de manera independiente, trabaja la lectura de textos sin hacer énfasis en los niveles de comprensión lectora, por considerar que estos deben ser trabajados exclusivamente por los docentes de Lengua Castellana; esto permite inferir que los docentes de distintas asignaturas no trabajan cooperativamente con los de Lenguaje para la formación lectora, por considerar que esto no es de su competencia, desde sus áreas de enseñanza.

De igual manera, las incipientes condiciones metodológicas, tecnológicas, didácticas y estratégicas que caracterizan a las I.E. del área rural, agudizan aún más esta problemática. Es una realidad innegable que las escuelas rurales están relegadas en cuanto a la dotación de recursos y el acceso a programas que acerquen los niños a los libros y promuevan de manera amena el hábito lector.

Bajo este panorama, se hizo urgente para las investigadoras, trabajar en la implementación de estrategias pedagógicas y didácticas orientadas por una práctica lectora en aula, intermediada por recursos estimulantes que, de manera planificada, permitiera fomentar la comprensión e interpretación de textos, la motivación y el interés por la lectura, estrategias éstas que no solo debían apuntar al desarrollo de habilidades lectoras como comprensión, deducción, análisis, interpretación, criticidad, sino que también promovieran el desarrollo de la imaginación, creatividad y comunicación oral. Esto llevó a la necesidad de investigar sobre la comprensión lectora, específicamente en el nivel de lectura crítica y en la manera cómo la narrativa de la fábula



podía ser utilizada como estrategia didáctica para fomentar el desarrollo de la lectura crítica en los estudiantes de cuarto grado de la IE Palmar Caño Hondo de Chimichagua, Cesar.

Como resultado de los planteamientos presentados en los párrafos anteriores, se formuló la pregunta de investigación: ¿Cómo se fomenta el desarrollo de la lectura crítica en los estudiantes de cuarto grado de la Institución Educativa Palmar Caño Hondo de Chimichagua, Cesar? que les permita desarrollar el pensamiento crítico, para su formación integral como ciudadanos conscientes y responsables.

A partir de este interrogante surgieron los objetivos que posibilitaron orientar el proceso de investigación alrededor de un objetivo general dirigido a fomentar la lectura crítica por medio de la fábula como estrategia didáctica en los estudiantes de cuarto grado, con objetivos específicos encaminados a identificar las dificultades que tienen los niños; ellos fueron:

- Aplicar la lectura crítica como nivel de desarrollo en la comprensión lectora
- Diseñar una estrategia didáctica basada en la narrativa de la fábula para el desarrollo de la lectura crítica
- Evaluar la aplicación de la estrategia didáctica basada en la fábula, para el fortalecimiento de la lectura crítica.

Así las cosas, la relevancia de la escogencia de la fábula radicaba en que este género narrativo contiene, de forma explícita, elementos significativos que complementan el mensaje que encierra, así como recursos estilísticos que embellecen y enfatizan la intención del autor, siendo la personificación, una de las más utilizadas, dado que ayuda a recrear y desarrollar la imaginación del lector. Debido a su carácter tradicional, contactan al lector con sus raíces culturales, el manejo del lenguaje y simbología muy particular, convirtiéndola en una de las manifestaciones literarias más significativas de la cotidianidad, ideal para ser incorporada en el diseño de estrategias didácticas innovadoras y contextualizadas, tal como expresan UNED (2013), Díaz-Barriga y Hernández (2002), Díaz (2006) y Vaello (2009).

De igual forma, la indagación buscó generar en los docentes, espacios de reflexión sobre su praxis pedagógica, con la finalidad de que reconstruyeran su práctica con nuevas estrategias de enseñanza para promover la formación de estudiantes capaces de comprender e interpretar textos, así como generar críticas sobre la base de estos, hacia su propia realidad cotidiana.

El proceso investigativo se apoyó en estudios relacionados con el tema de investigación; así, en el contexto internacional destacaron los aportes de Sierra (2019) y Cuñachi y Leyva (2018) para el área lectora; y, Carrascal (2015) en el uso de fábulas al momento de transmitir un mensaje con propósito.

De los estudios en Colombia, se tomó aportes de España y Pantoja (2017), Cubides, Rojas y Cárdenas (2017) para lectura comprensiva y crítica, así como Macedo y Sangama (2018), y la enseñanza de la lectura y la comprensión lectora. En el contexto local, solo fue posible encontrar la investigación de Baquero (2018), quien trabajó en un diseño didáctico para potencializar la comprensión lectora a través del juego dramático.

Se evidencia que la lectura constituye una acción personal que no termina de perfeccionarse; su práctica diaria es una tarea cuyo aprendizaje conduce a un gran éxito, porque es la llave de la identidad; por consiguiente, cuando se lee, la mente se enfrenta a nuevos retos, a distintas visiones, opiniones, para ser capaces de poder dar forma a las ideas y de esa forma comprender el mundo ya que, a través de la lectura se conoce y, por lo tanto, se evita la manipulación. El acto lector para Santiago, Castillo y Ruíz (2005), aporta conocimientos a los saberes previos; posibilita establecer hipótesis y verificarlas; elaborar inferencias para comprender lo que se sugiere para, finalmente, construir significados posibles; la lectura no solo depende de la de-construcción del texto, sino que involucra al lector, los saberes, la visión del mundo, adaptándola al contexto en el que se lee; esto sugiere que el lector identifique y recupere información presente en uno o varios textos, construya su sentido global, establezca relaciones entre enunciados y evalúe su intencionalidad.

Por su parte, Sastrías (2008) expresa que “leer es un acto por el cual se otorga significado a hechos, cosas y fenómenos y, mediante el cual, también se devela un mensaje cifrado, sea éste un mapa, un gráfico, un texto” (p. 2). La lectura viene a dar respuesta a la inquietud por conocer la realidad y promueve el interés de conocerse a sí mismo, con el propósito de enfrentarse con los mensajes contenidos en todo tipo de material.

En el ámbito de la comunicación, la lectura viene a ser un acto de sintonía. entre un mensaje cifrado de signos y el mundo interior del hombre, es hacerse receptor de una emisión de símbolos que se hizo en tiempos y lugares casi imprevisibles, remotos o cercanos; pero a la vez es hacer que aflore algo muy personal, posibilitando que surja desde el fondo de nuestro ser la identidad que nos es congénita. [...] La lectura [alcanza] el desciframiento de los signos alfabéticos constitutivos de una lengua en un mensaje escrito, aspecto en el cual lo primero que advertimos es que ella es un proceso en donde se distingue distintos niveles, los mismos que aparecen claramente definidos, por ejemplo, en la acción de enseñanza-aprendizaje. (Figueroa, 2021, párr. 1).

La lectura es una actividad importante porque es la forma de apropiarnos de una gran riqueza; es la vía y la puerta [...] del saber inagotable que permite despertar, perfilar y afianzar una conciencia desarrollada, porque a través de ella nos conectamos con la verdad; [...] una actividad mental y vital que desarrolla la emotividad, la inteligencia y el ser integral de quienes la practican. (Sastrías, 2008, pp. 6-7)

La lectura aporta significativamente al desarrollo educativo y social porque forma a las personas intelectual, creativa y emotivamente. En consecuencia,

La enseñanza de la lectura y la comprensión de lo que se lee, ocupa un lugar preponderante dentro de los planes de estudios, por ser la base del resto de las asignaturas. Por tanto, dichos procesos merecen especial atención dentro de la actividad escolar y también en la sociedad. (Santiesteban y Velázquez, 2012, p. 104)

De esta manera, la comprensión lectora constituye una de las vías principales para la asimilación de la experiencia acumulada por la humanidad. En palabras de Santiesteban y Velázquez (2012), “su enseñanza coadyuva al desarrollo intelectual y afectivo del estudiante” (p. 105); por ello, la comprensión lectora tiene importancia, pues la lectura se encuentra en todas las partes donde desarrolla sus actividades el ser humano, en todos los terrenos de la vida, desde la interpretación de una publicidad sencilla hasta una obra literaria.

En el ámbito educativo, para Gutiérrez-Braojos y Salmerón (2012), la comprensión lectora “se forma mediante la participación de los estudiantes en prácticas diarias de lectura, con la intención de poder comprender e interpretar de una manera apropiada” (p. 184). Álvarez (1996, citado por Santiesteban y Velázquez, 2012), la considera “un proceso de enseñanza continua que exige el diseño de estrategias didácticas eficaces que partan de una modelación análoga a la complejidad de la lectura como actividad, tanto en su diversificación tipológica como en su estructura peculiar” (p. 105).

De igual forma, Cassany (2001) entiende la comprensión lectora como microhabilidades que deben ser trabajadas por separado, para conseguir una buena comprensión lectora. Al profundizar en su conocimiento, este autor identifica ocho: percepción, memoria, anticipación, lectura rápida y atenta, inferencia, ideas principales, estructura y forma, microhabilidades que, si son trabajadas todas, logran desarrollar la habilidad de comprender aquello que se lee.

Sobre las características de la comprensión lectora, Pinzas (2012) afirma que está determinada por la capacidad de cada lector para comprender el tema que trata, por la posición que manifiesta frente a su contenido, así como el valor de lo leído y el uso que haga de lo comprendido. De esta forma, la facilidad y la precisión con las que se comprende, dependerá de tres factores: el esquema o conocimiento previo del lector, que sea pertinente para el contenido del texto, el propio texto con contenido claro, coherente, estructura familiar y ordenada, estrategias o habilidades cognitivas inextricablemente relacionadas, que permitan al lector intensificar la comprensión y el recuerdo de lo que lee o ha leído.

El nivel de lectura literal se fundamenta en seis procesos básicos de pensamiento: observación, comparación, clasificación, ordenamiento, clasificación jerárquica y aplicación de esquemas mentales para el logro de la representación de la información dada en los textos. El lector conoce lo que dice el texto sin interpelarlo. Para Santiago et al., (2005), en la lectura literal, el lector debe reconocer quiénes son los personajes de la narración, dónde tienen ocurrencia los hechos del relato, cuál es la idea principal del texto, cuándo tienen lugar los acontecimientos narrados y el significado de la palabra auténtica.

Para el nivel de lectura inferencial, este nivel constituye la lectura implícita del texto y requiere un alto grado de abstracción por parte del lector. Las inferencias son construidas cuando se comprende, por medio de relaciones y asociaciones, el significado local o global del texto. De ese modo, se establece relaciones cuando se logra explicar las ideas del texto, más allá de lo leído o manifestado explícitamente en éste, sumando información y experiencias anteriores a los saberes previos para llegar a formular hipótesis y nuevas ideas. Para Goodman (citado por Romero y Salgado, 2015), inferir es:

un medio poderoso por el cual las personas complementan la información disponible utilizando el conocimiento conceptual y lingüístico y los esquemas que ya poseen. Los lectores utilizan estrategias de inferencia para inferir lo que no está explícito en el texto. Pero también infieren cosas que se harán explícitas más adelante. (p. 54)

Para la lectura crítica, la cual constituye el nivel de lectura analítica, esto significa, a partir de lo expresado por Goodman (citado por Romero y Salgado, 2015) que, además de comprender los que se dice en un texto determinado, se intentará analizar lo expresado para verificar aciertos y/o errores, así como los modos como se presenta la información. Este tipo de detenimiento, al momento de llevar a cabo una lectura, se fundamenta en un interés especial en comprender, sea por un interés personal o porque se estudia a nivel profesional. Intentar poner en práctica una lectura más detenida lleva tiempo mayor, pues se buscará una visión propia de los hechos presentados, intentando corroborar lo que se afirma con otras fuentes.

Al desarrollar un nivel crítico en la lectura, el único texto que puede criticarse, apunta Cassany (2001), es aquel que se ha entendido. De ahí que está asociada a una comprensión cabal de la información, donde el lector puede aceptar o rechazar la idea del autor con responsabilidad sobre su decisión. Para fomentar el pensamiento crítico, primero debe brindarse oportunidades para el desarrollo de las competencias necesarias en lectura crítica.

En este sentido, se trata de que los estudiantes desarrollen competencias lectoras para conocer lo que explícitamente expresa un determinado texto (componente semántico), cómo está estructurado (componente sintáctico)

y cuál es su propósito y orientación (componente pragmático). En el contexto de la prueba Saber, el ICFES (2014) define los tres componentes para la evaluación de la competencia comunicativa y lectora, así:

En cuanto al componente semántico que hace referencia al sentido del texto en términos de su significado, este componente indaga qué se dice en el texto. El componente sintáctico se relaciona con la organización del texto en términos de su coherencia y cohesión; indaga por el cómo se dice. El componente pragmático tiene que ver con el para qué se dice, en función de la situación de comunicación. Estos componentes fueron ampliados por Cuetos (2008), al abordar la psicología de la lectura, especialmente su aprendizaje, refiriéndose a ellos no solo como componentes, sino también como modos de procesamiento de un texto cuando es leído. Para este autor, la “capacidad para utilizar las claves sintácticas se va perfeccionando cada vez más, a medida que el niño va desarrollando su lenguaje” (p. 180). Así mismo, explica, que existen:

Claves que los niños generalmente no consiguen hasta llegar a una edad avanzada, y mientras tanto, se valen de la información semántica y de los propios conocimientos que tienen del mundo, para asignar los papeles sintácticos a las oraciones que tienen varias posibles interpretaciones. (p. 180)

Lo anterior da cuenta de la importancia de considerar estos componentes al momento de emprender acciones didácticas dirigidas a la comprensión lectora, especialmente en el nivel crítico, toda vez que, como ya se describió en anteriores apartados, este nivel, por su alcance, engloba a los otros dos niveles: el literal y el inferencial, pues permite al lector tomar posición y argumentar ante lo que lee, basado en experiencias previas y el conocimiento de su vida cotidiana.

Al respecto de la cotidianidad, la tradición ha objetivado la experiencia humana. De este modo nació la fábula, hija del mito y de la poesía. Este género literario para Ayala (1982), tiene profundas raíces en lo popular, en esa tendencia a explicar las cosas y la naturaleza, tan común al hombre de todos los tiempos y países. Sobre el mismo tema, Canal (2006), hizo agudas observaciones:

La fábula es género del pueblo y constituye el instrumento típico de expresión de un sentimiento filosófico, quizá épico, de la vida. Por razones de remoto atavismo religioso y mágico que acaso reviven infusamente para el hombre culto ante los dibujos animados, el pueblo sigue sintiendo la necesidad de delegar a los animales la enunciación de sus esquemas mentales de juicio. (p. 52)

Los elementos de la fábula, de acuerdo con Dido (2009), son construidos sobre una estructura básica definida; no obstante, el fabulista se mueve con mayor libertad en recursos y contenido; aunque numerosos ejemplos queden fuera de la estructura elemental, la configuración es válida y comprende

los principios técnico-literarios del género. Intervienen en la fábula: a) Personajes, b) Acciones (actos o sucesos), c) Objetos demostrativos, d) Moraleja (principio, precepto, axioma, tesis). Es relevante destacar que

La moraleja explícita puede presentarse al final, como cierre del texto; así la utilizó Esopo en sus animadas fábulas o, al principio como lo hizo Fedro. Puede exponerse como una reflexión del autor o manifestarla en uno de los personajes; suele incluir una doble moraleja: la primera de sentido personal; la segunda, de inmediato, más genérica. Además de revelar la intención del autor, la moraleja opera también como orientación en los casos en que la fábula permitiría obtener diversas conclusiones. (Dido, 2009, párr. 32).

A los efectos de introducir recursos en las estrategias didácticas, como sería el caso de la fábula, autores como Díaz-Barriga y Hernández (2002) expresan que existe una gran variedad de estrategias didácticas; no obstante, todas tienen en común que son procedimientos; por ello,

pueden incluir varias técnicas, operaciones o actividades específicas. Persiguen un propósito determinado: el aprendizaje y la solución de problemas académicos y/o aquellos otros aspectos vinculados con ellos. Son más que hábitos de estudio, porque se realizan flexiblemente. Pueden ser abiertas, es decir públicas, o encubiertas de un modo privadas. Son instrumentos socioculturales aprendidos en contextos de interacción con alguien que [posee mayores conocimientos en un área determinada]. (Díaz-Barriga, 2002, citada por UNED, 2013, pp. 3-4).

De acuerdo con estos señalamientos,

los objetivos particulares de cualquier estrategia didáctica pueden consistir en afectar la forma como se selecciona, adquiere, organiza o integra el nuevo conocimiento o, incluso, la modificación del estado afectivo o motivacional del [estudiante], para que éste aprenda con mayor eficacia los contenidos curriculares o extracurriculares que se le presentan.

De ahí, la importancia de planificar ese proceso y valorar la gama de decisiones que el equipo docente debe tomar de manera consciente y reflexiva, en relación con las técnicas y actividades que pueden utilizar para alcanzar los objetivos de aprendizaje. (UNED, 2013, p. 4).

Las estrategias didácticas contribuyen de manera positiva al desarrollo de las competencias de los estudiantes. La toma de decisiones, con respecto a qué estrategias aplicar en clases depende, como indican Díaz-Barriga y Hernández (1999), de dos elementos clave: el momento de la clase en que se ocuparán, ya sea durante el inicio, desarrollo o cierre, y, por otra parte, la forma en cómo se presentarán dichas estrategias, aspecto que está intrínsecamente relacionado con el momento de su uso. (Flores, Ávila, Rojas, Sáez, Acosta, y Díaz, 2017, p. 15).

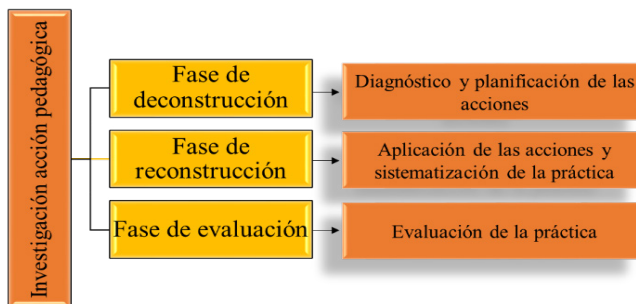
Al respecto, “Vaello (2009) señala que, debido a la naturaleza flexible, adaptable y contextualizada de las estrategias didácticas, existe la posibilidad de usarlas en los tres momentos y/o fases de la clase: inicio, desarrollo o cierre” (Flores et al, 2017, p. 16).

## 2. Metodología

Debido a la naturaleza del hacer investigativo que perfilaron las investigadoras según el tema de investigación, el método que orientó la ruta de indagación fue el propuesto por la Investigación Acción Pedagógica (IAP); este método en el ámbito pedagógico, según Restrepo (2004), “investiga y construye el saber hacer, para lograr apropiación del saber disciplinar por parte de los estudiantes (enseñar), así como el saber hacer para que el estudiante interiorice actitudes y valores (saber formar, saber mostrar caminos, saber convencer) (p. 48). La investigación se desarrolló en las fases que se presenta en el siguiente organizador:

**Figura 1**

*Representación gráfica del diseño metodológico*



Fuente: Restrepo (2004).

Orientada al aprendizaje de la lectura crítica de los estudiantes de básica y, en virtud de considerar criterios etarios y de madurez del pensamiento de los estudiantes en el acto lector, considerando lo expresado por Cuetos (2008), la unidad de trabajo estuvo conformada por 15 estudiantes de 4° grado de la I.E. Palmar Caño Hondo de Chimichagua, Cesar quienes, a esta edad, ya deberían estar en posesión de un nivel de lectura literal.

Aunque el cuestionario usualmente es un procedimiento escrito para recabar datos, es posible aplicarlo verbalmente. A los efectos de la indagación, se elaboró un cuestionario constituido por preguntas dicotómicas que se les aplicó a los estudiantes. Además, se utilizó, para la recolección de la información, la técnica de la observación cuyos registros fueron hechos en diarios de campo. En cumplimiento con lo establecido por la Universidad

Mariana, fue necesario cumplir con criterios de calidad y de credibilidad. Por esta razón, los instrumentos para la recolección de información en la indagación tuvieron el juicio de experto, cuyo propósito fue demostrar pertinencia que garantizara la validación del tema con exactitud.

### 3. Resultados

Se diseñó un instrumento de recolección de información el cual, a modo de prueba piloto, fue aplicado al grado 4° de la I.E. Palmar Caño Hondo, con el fin de identificar las dificultades que tienen los estudiantes de cuarto grado en la lectura crítica de fábulas.

Los resultados mostraron que los estudiantes presentaban dificultades en el nivel de comprensión literal, dado que el 69 % respondió entre una y dos preguntas de manera acertada, colocándolos en un nivel bajo con respecto a la interpretación literal relacionada con la paráfrasis, la superestructura y el léxico de un texto. En el nivel de comprensión inferencial, el 94 % respondió acertadamente una pregunta, razón por la cual en este nivel las dificultades estaban relacionadas con la comprensión del tema, la idea global, el léxico por contexto y la cohesión del texto. En el nivel de comprensión crítica, el 80 % mostró dificultades relacionadas con los indicadores enciclopédicos, toma de posición, intención y preguntas que suscita el texto, pertenecientes a este nivel de comprensión.

Para el alcance del objetivo ‘Describir la lectura crítica como nivel de desarrollo en la comprensión lectora en los estudiantes de cuarto grado de la IE Palmar Caño Hondo de Chimichagua, Cesar’, se revisó investigaciones relacionadas con la situación problemática, tanto a nivel internacional, como nacional y local, en conjunto con una lectura documental de los referentes teóricos, a partir de los cuales se conformó el marco teórico conceptual que sirvió de puntal a la investigación.

En lo que respecta a la lectura, los aportes de Santiago et al., (2005) y Sastrías (2008) fueron considerados valiosos, para comprender la importancia del desarrollo del hábito lector desde la temprana edad. De igual modo, Santiesteban y Velázquez (2012), Gutiérrez-Braojos y Salmerón (2012), Cassany (2001), Santiago et al., (2005) y Goodman (citado por Romero y Salgado, 2015) para definir y caracterizar el proceso de comprensión lectora. Para la lectura crítica se consideró importantes los aportes de Díaz (2006), quien propone estrategias para la lectura crítica, así como Goodman (citado por Romero y Salgado, 2015). En cuanto a la fábula, fueron significativos los aportes de Ayala (1982) y Canal (2006) para su conceptualización, así como Dido (2009) para describir elementos constitutivos que permitieron entender su valor para desarrollar las estrategias didácticas.

Para el propósito de diseñar una estrategia didáctica basada en la narrativa de la fábula para el desarrollo de la lectura crítica en los estudiantes de cuarto



grado de la IE Palmar Caño Hondo de Chimichagua, Cesar, fue indispensable apoyarse en autores como UNED (2013), Díaz-Barriga y Hernández (2002) y Vaello (2009), fundamentales para comprender la importancia de las estrategias didácticas y cómo aplicarlas para desarrollar el nivel de lectura crítica y sus componentes transversales semántico, sintáctico y pragmático.

A partir de lo anterior, se planificó un conjunto de cuatro talleres de lectura con la fábula como recurso para la mediación de aprendizajes, indicando su justificación y objetivos generales, temática, objetivos y actividades para cada taller, así como bibliografía de apoyo basada en cuatro fábulas de Esopo, fabulista de la Antigua Grecia cuyas fábulas aún siguen siendo objeto de lectura y aplicación práctica. De éstas, se seleccionó cuatro, a saber: *El Cuervo y el Zorro*, *El Pastorcito mentiroso*, *La Pulga y el Camello* y *Pon el cascabel al Gato*, las cuales permitieron desarrollar con dinamismo la estrategia didáctica diseñada.

En su conjunto, los objetivos de esta estrategia estuvieron orientados a:

- Estimular en los estudiantes el gusto por la lectura
- Mejorar los niveles de la comprensión lectora en los estudiantes de cuarto grado al leer e interpretar fabulas
- Potenciar la formación en valores dentro del marco de trabajo en grupos como el respeto y el espíritu colaborativo, fomentando el diálogo y la escucha
- Fortalecer el espíritu creativo y crítico de los estudiantes.

Para el fin de evaluar la aplicación de la estrategia didáctica basada en la fábula para el fortalecimiento de la lectura crítica, durante cada taller se hizo registros a través de diarios de campo, con las observaciones del proceso desarrollado, las percepciones de los estudiantes y sus comportamientos en torno a las actividades.

La estrategia didáctica aplicada denominada ‘Taller de Lectura 1’, fue desarrollada considerando la temática de la fábula, con el objetivo de conocer la fábula como género literario. Para ello, luego de una lectura por parte de las docentes investigadoras sobre los aspectos generales de una fábula, se trabajó con los estudiantes haciéndoles preguntas orientadoras: ¿Qué es una fábula?, ¿Cuáles son sus partes?, ¿Cuáles son los tipos?, ¿Cuáles son los elementos?

Entre los resultados de la aplicación de esta estrategia, destacan: afianzamiento de las capacidades para el trabajo en equipo, socialización de las ideas, buen nivel de entendimiento en la mayor parte de los estudiantes, a pesar de haberse detectado dificultades en el comportamiento de algunos de ellos al momento de trabajar en equipos; no obstante, esto no constituyó un impedimento para desarrollar la actividad. Los estudiantes resaltaron la importancia que posee la fábula en su inicio, complicación, desenlace, metodología y en las lecciones que están detrás de una moraleja.

**Tabla 3***Triangulación. Estrategia didáctica. Taller de lectura 1*

<b>Acción-logros</b>	<b>Teórico</b>	<b>Postura de las investigadoras</b>
Se logró interesar a los estudiantes sobre la fábula como género literario, pudiendo distinguir sus partes y finalidad en el contexto de su vida cotidiana.	La fábula tiene profundas raíces en lo popular, en esa tendencia a explicar las cosas y la naturaleza, tan común al hombre de todos los tiempos y países (Ayala, 1982). La fábula surgió como herramienta para la crítica política y social (Dido, 2009).	Considerar la fábula como una estrategia didáctica para el desarrollo de la comprensión lectora permite al docente utilizar un género literario sencillo en su presentación, aunque complejo en su estructura; no obstante, de fácil manejo para los estudiantes de 4 <sup>to</sup> grado, debido a la utilización de personajes, mayormente animales caracterizados que propician el acercamiento de los estudiantes al hábito lector y, en consecuencia, posibilitan el desarrollo de competencias de comprensión lectora. Los estudiantes desarrollan la capacidad de aplicación de la moraleja al contexto de sus acciones cotidianas.

La estrategia didáctica ‘Taller de Lectura 2’, fue desarrollada con el propósito de lograr consolidar la lectura literal en los niños del 4<sup>to</sup> grado de la IE Palmar Caño Hondo de Chimichagua, Cesar; los estudiantes respondieron con creatividad a la solicitud de la elaboración de imágenes, acompañadas de viñetas en las que otorgaban voz a las ilustraciones, con relación al relato de la fábula. Paralelamente, analizaron y generaron interpretaciones críticas sobre el mensaje que les sugería la fábula, con lo cual se evidenció el desarrollo de habilidades cognitivas y, al mismo tiempo, procedimentales que, adicionalmente, constituyen actos comunicativos, en este caso de lo que leen, siendo esto un medio de expresión para compartir experiencias, así como el descubrir nuevos aprendizajes.

**Tabla 4***Triangulación. Estrategia didáctica. Taller de lectura 2*

<b>Acción-logros</b>	<b>Teórico</b>	<b>Postura de las investigadoras</b>
<p>La lectura literal utilizando viñetas constituyó un recurso muy didáctico para el aprendizaje, pues los estudiantes realizaron imágenes de acuerdo con lo leído en la fábula, reconociendo las ideas principales, los personajes, para crear su propia interpretación analítica, crítica y propositiva sobre la vida cotidiana, desarrollando habilidades cognitivas y sociales; por tanto, es un acto comunicativo y de gran aporte para el aprendizaje.</p>	<p>Para Meléndez (2007), la lectura literal tiene como función, obtener un significado literal de la escritura; implica reconocer y recordar hechos tal como aparecen expresados en el texto. Inicia en la básica primaria en los primeros años, cuando comienza el proceso del aprendizaje formal de la lectura.</p> <p>Gordillo y Flórez (2009), afirman que, a través de la lectura literal se adquiere habilidades para reconocer, localizar e identificar la idea principal, el orden de las acciones, caracteres, tiempos y lugares, razones explícitas de sucesos o acciones.</p>	<p>A través de los talleres de lectura donde se trabaja con la fábula y su lectura literal y la elaboración de imágenes, se puede promover en los niños aprender a desarrollar en mayor grado su conciencia y a entender las relaciones que pueden existir entre personas, acciones y sucesos. A la vez, la fábula puede fomentar y reforzar no solo el desarrollo cognitivo y procedimental, sino que, al estar acompañado de dibujos con viñetas, también el psicológico, emocional y espiritual con cada vivencia, invitando a ofrecer soluciones a muchas preguntas en cada relato.</p>

En la estrategia didáctica ‘Taller de Lectura 3’, uno de los logros más evidentes fue la motivación de los estudiantes hacia la lectura de la fábula seleccionada; ya el solo hecho de que su propio interés prevaleciera en la selección, era un indicativo de motivación. Por otra parte, el seguimiento de la estrategia les permitió profundizar en la comprensión lectora e interpretarla de manera inferencial, con lo cual se fue desarrollando la coherencia lógica de las acciones y la comunicación a través del diálogo. Se mantuvo su creatividad en el trabajo al ilustrar con diálogos presentes en el relato.

**Tabla 5****Triangulación. Estrategia didáctica. Taller de lectura 3**

Acción - logros	Teórico	Postura de las investigadoras
<p>Los estudiantes lograban leer entre las líneas y conectar ideas del texto para luego organizar conclusiones, utilizando la competencia interpretativa que conduce a generar diferentes formas de suposiciones sobre el contenido del texto leído.</p> <p>Se logró mantener la motivación en ellos mediante la fábula inferencial, con lo cual se pudo profundizar en la comprensión lectora y en la interpretación de un texto, mediante la formación de sus inferencias, contribuyendo a darle coherencia a cada lectura. Se observó cómo fueron capaces de asumir posturas críticas ante lo leído, lo cual forma parte del nivel de lectura crítica, describiendo lo leído (componente <b>s e m á n t i c o</b>), reconociendo la estructura de las ideas principales y secundarias (<b>c o m p o n e n t e</b> sintáctico), así como el mensaje y su aplicabilidad en el contexto de la vida cotidiana (componente pragmático). Esto da cuenta de resultados preliminares de la aplicación de la estrategia.</p>	<p>Santiago et al., (2005) conciben la lectura inferencial como la lectura implícita del texto. Las inferencias son construidas cuando se comprende por medio de relaciones y asociaciones, el significado local o global del texto. Las relaciones son establecidas cuando se logra explicar las ideas del texto, más allá de lo leído o manifestado explícitamente en el mismo, sumando información y <b>e x p e r i e n c i a s</b> anteriores a los saberes previos. Según Gordillo y Flórez (2009), el lector debe ser capaz de obtener datos a partir de lo leído y obtener sus propias conclusiones desde la codificación de palabras clave y del establecimiento de combinaciones selectivas de éstas, lo cual le proporciona una comprensión más profunda y amplia de las ideas que está leyendo; esto exige la atribución de <b>r e l a c i o n á n d o l o s</b> con experiencias personales y conocimiento previo.</p>	<p>La lectura inferencial propicia la elaboración de conclusiones en los estudiantes, permitiéndoles inferir y ver detalles adicionales, ideas principales no explícitas en el texto, secuencias de acciones relacionadas con la temática de inferir relaciones, predecir acontecimientos sobre la lectura e interpretar el lenguaje figurativo a partir de la significación literal del texto.</p> <p>Los talleres de lectura como estrategia pedagógica facilitan el desarrollo del nivel de lectura inferencial, mostrando cambios significativos en el desarrollo de la competencia lectora tanto en ese nivel como en el literal, propiciando la articulación de los saberes previos con los nuevos conocimientos. El uso de la fábula motiva a los estudiantes; más, si la fábula se acompaña de ilustraciones realizadas por ellos mismos. Sus personajes tienen valor representativo de actitudes, acciones y comportamientos que pueden serles familiares, relacionarlos con personas y situaciones de la vida cotidiana, estimulando la creatividad, la capacidad de <b>r e l a c i o n á n d o l o s</b> y la inferencia.</p>

Para la estrategia didáctica ‘Taller de Lectura 4’, entre los logros más significativos destacan aspectos interesantes como la argumentación ante la crítica a cada personaje y su rol dentro de la narrativa; no solo se conoce la narrativa (componente semántico), sino que también se describe las ideas en su estructura relacional (componente sintáctico) y se cuestiona de manera argumentada la aplicabilidad de la misma (componente pragmático) en las acciones cotidianas del entorno inmediato de los estudiantes. Otros aspectos desarrollados fueron la socialización, la diversión, la asignación de personajes entre estudiantes según cada fábula, con grandes resultados, no únicamente en el ámbito de la competencia lectora en el nivel crítico, sino también, en la motivación por aprender a través de estrategias dinámicas y participativas.

### Tabla 6

#### *Triangulación. Estrategia didáctica. Taller de lectura 4*

<b>Acción - logros</b>	<b>Teórico</b>	<b>Postura de las investigadoras</b>
<p>Esta actividad contribuyó a favorecer en los estudiantes de cuarto grado de la IE Palmar Caño Hondo, el desarrollo del hábito de realizar lecturas crítico analíticas de forma comprensiva, logrando así despertar en ellos inquietudes hacia la comprensión lectora, lo cual trae como consecuencia, el fortalecimiento del aprendizaje en todas las áreas.</p>	<p>Además de comprender lo que se dice en un texto determinado, la lectura crítica persigue analizar lo expresado para verificar aciertos, errores y modos como se presenta la información. Este detenimiento al leer se fundamenta en el interés especial en comprender la materia tratada, sea por interés personal o porque se estudia a nivel profesional (Goodman, citado por Romero y Salgado, 2015).</p> <p>La lectura crítica es una herramienta estupenda para hacer resúmenes de textos, acometer la creación de guías o sumarios (Cassany, 2001).</p>	<p>La lectura crítica propicia el desarrollo de un pensamiento crítico. Solo al comprender un texto en su totalidad, desentramando el mensaje implícito del contenido, más allá de lo literal, es posible evaluar sus afirmaciones y formarse un juicio crítico. La lectura crítica es una disposición e inclinación que logra que los estudiantes lleguen al sentido profundo del texto, a las ideas subyacentes, llevándolos a realizar análisis y razonamientos, compartir opiniones, confrontar afirmaciones y comparar realidades, para explicar y dar alternativas de respuesta, logrando que los estudiantes desarrollen y comuniquen sus puntos de vista.</p>

#### 4. Discusión

Los resultados de la prueba diagnóstica evidenciaron que los estudiantes poseían dificultad en el nivel de comprensión literal, dado que la mayoría se ubicó en rangos bajos con respecto a todos los niveles tanto de interpretación literal, relacionada con paráfrasis, superestructura y léxico de un texto, como en el nivel inferencial, observando dificultades en captar la idea global del léxico por contexto y cohesión del texto. Por otra parte, en el nivel de lectura crítico analítico, los estudiantes tuvieron dificultades relacionadas con indicadores enciclopédicos, perspectiva ante lo leído, intención y preguntas que suscita el texto, pertenecientes todos a este último nivel de comprensión lectora. Tales resultados permitieron orientar a las investigadoras para dar respuesta al primer objetivo planteado: Identificar las debilidades con respecto a la comprensión lectora que presentan los estudiantes de cuarto grado de la IE Palmar Caño Hondo de Chimichagua, Cesar.

Esos hallazgos condujeron a indagar sobre la comprensión lectora, su conceptualización, definiciones, características y niveles de desarrollo, aunado a la revisión de investigaciones precedentes sobre la temática, que arrojaron luces sobre estrategias didácticas y sobre la fábula como elemento potenciador del aprendizaje en la comprensión lectora. Esta revisión formó parte de la fase de reconstrucción de la práctica pedagógica del método IAP, donde se construyó un marco teórico referencial para describir la comprensión lectora por medio de la fábula como estrategia didáctica.

Los resultados de la búsqueda de referentes investigativos permitieron apoyar las observaciones y supuestos, mostrando debilidades en otros contextos con relación a la comprensión lectora, el uso de la fábula como género literario que, por sus características peculiares, puede ser herramienta de gran valía para el desarrollo de la comprensión lectora, la ruta de la investigación acción, como vía metodológica, así como el uso de estrategias motivadoras y contextualizadas para fortalecer la comprensión lectora.

La revisión de los postulados de Meléndez (2007), así como los de Gordillo y Flórez (2009) permitió comprender el proceso de comprensión lectora en el nivel literal y su iniciación cuando comienza el proceso del aprendizaje formal de la lectura; es decir, en los primeros años de básica primaria, pues permite a los estudiantes adquirir habilidades para reconocer, localizar e identificar la idea principal de un texto, entre otros indicadores. Por su parte, Santiago et al., (2005) condujeron a comprender el nivel de la lectura implícita del texto a través de inferencias, comprensión de relaciones y asociaciones, explicación de las ideas, sumando información a los saberes previos. En cuanto al nivel de la lectura crítica, la revisión apuntó al trabajo

de Goodman (citado por Romero y Salgado, 2015), quien la fundamenta en el interés especial en comprender, sea por interés personal o profesional.

De modo similar, los resultados de la revisión teórica condujeron a las investigadoras a apoyarse en el trabajo de autores como la UNED (2013), Díaz-Barriga y Hernández (2002) y Vaello (2009), que fueron de indudable apoyo para comprender la importancia del diseño de estrategias didácticas adaptadas a las necesidades del contexto de aprendizaje y cómo aplicarlas para desarrollar competencias, entre las cuales destaca la comprensión lectora. Finalmente, autores como Ayala (1982) y Dido (2009) permitieron conocer el potencial de la fábula enraizada en la cultura popular, pues explica de modo sencillo pero aleccionador, los sucesos y la naturaleza común a todos los tiempos y lugares y la enmarcan como herramienta para la crítica política y social, cuyo mensaje, la moraleja, puede ser validado en todos los contextos geográficos, sociales y culturales.

La tarea de diseñar una estrategia didáctica basada en la fábula para la comprensión lectora llevó a crear y aplicar cuatro talleres de lectura con la fábula como estrategia didáctica para desarrollar la comprensión lectora, en sus niveles literal, inferencial y crítico analítica, que lograron motivar a los estudiantes, impactando en su aprendizaje de la lectura, posibilitando generar espacios de socialización y aplicación del conocimiento a través de la comprensión de los textos trabajados en las fábulas de Esopo: *El Cuervo y el Zorro*, *El Pastorcito mentiroso*, *La Pulga y el Camello* y *Pon el cascabel al Gato*. Los talleres despertaron el interés de los estudiantes, por ser un género literario ameno, divertido por el uso de personajes basados en animales caracterizados; a la vez, aleccionador por medio de la moraleja contenida en ella, lecciones éstas que los estudiantes pudieron llegar a inferir, comprender y aplicar en sus contextos cotidianos de vida.

En el transcurso del desarrollo de cada taller de lectura, a través de las actividades realizadas, diseñadas con un criterio de ir *in crescendo* en complejidad, de acuerdo con los niveles de comprensión lectora, se evidenció el afianzamiento de este proceso lector no solo respecto a las competencias cognitivas, sino también competencias procedimentales y actitudinales que reflejan el aprendizaje adquirido a partir de conocimientos previos. Lo anterior va en consonancia con lo expresado por Angulo, Angulo y Cortez (2019), quienes concluyeron que, para desarrollar una buena comprensión lectora, los docentes deben diseñar estrategias de aprendizaje para elevar el nivel de lectura en los estudiantes, ratificando la importancia de planificar estrategias que apoyen y fortalezcan los procesos lectores.

En cuanto a la comprensión lectora, se puso de manifiesto a lo largo del trabajo desarrollado en los talleres de lectura, el interés de los estudiantes por comprender y comunicar la idea principal en cada uno de los relatos, evidenciando el alcance de cada nivel de complejidad de la competencia lectora, lo cual demostró los avances en el proceso lector. En ese sentido,

se logró interesarlos hacia la fábula como género literario, pudiendo ellos conocer el relato (componente semántico), distinguir sus partes y relaciones (componente sintáctico) y entender la finalidad en el contexto de su vida cotidiana (componente pragmático), como expresa Cuetos (2008). Esto demuestra la aplicabilidad de la misma como estrategia didáctica para el desarrollo de la comprensión lectora en general y del nivel de lectura crítica en particular, que abarca los otros dos niveles.

Se logró interesar a los estudiantes hacia la fábula como género literario, pudiendo ellos conocer el relato, distinguir sus partes y entender la finalidad en el contexto de su vida cotidiana; esto demuestra la aplicabilidad de la misma como estrategia didáctica para el desarrollo de la comprensión lectora, a nivel literal, inferencial y analítico. Esto encuentra eco en Santiesteban y Velázquez (2012), cuando explican que la comprensión lectora contribuye al desarrollo no únicamente intelectual, sino también en el orden afectivo del estudiante, pues la lectura rodea y está inmersa en las actividades del ser humano, en todos los ámbitos de la vida.

De igual manera, los resultados están vinculados al expresado por Gutiérrez-Braojos y Salmerón (2012), al resaltar la necesidad de la participación estudiantil en prácticas diarias de lectura que posibiliten comprender e interpretar de manera apropiada un texto. Es decir, se considera un proceso de enseñanza continua que amerita estrategias didácticas eficaces, motivadoras, que despierten el interés y la atención de los estudiantes. En ese sentido, otro elemento motivador dentro de la estrategia de la fábula y que despertó interés en los estudiantes, fueron los personajes, mayormente animales caracterizados, lo cual generó expectativas al leer los títulos y adentrarse en la lectura de cada relato. Estos elementos de interés propician el acercamiento a la lectura y posibilitan el desarrollo de la comprensión lectora.

Considerando el aspecto cognitivo, los estudiantes fueron capaces de demostrar competencias para correlacionar la moraleja de la fábula al contexto de sus acciones cotidianas, posibilitando la interpretación y criticidad, habilidades que devienen de niveles de comprensión lectora más avanzados, como el inferencial y el crítico analítico. Otro logro dentro de la aplicación de la estrategia, en el orden actitudinal y socio-afectivo, fue el hecho que los estudiantes demostraron habilidades para trabajar en equipos cooperativos, conformados según sus preferencias, lo cual posibilitó la comunicación, atención y respeto a las ideas del otro, así como el compartir del conocimiento.

De igual manera, los estudiantes manifestaron mayor interés en la actividad lectora, cuando se les pidió ilustrar agregar diálogos a los personajes de la fábula que seleccionaron, evidenciando la importancia del dibujo para lograr aprendizajes significativos que revelan la relevancia del trabajo en



aula, en el sentido de un aprender haciendo, a través de la aplicabilidad de lo que se aprende hacia las situaciones cotidianas. Estos resultados están soportados en lo expresado por Canal (2006), cuando manifiesta que la fábula constituye un instrumento típico de expresión de sentimientos, donde los animales, representados por dibujos animados, pasan a soportar los esquemas mentales del ser humano.

En otro orden de ideas, los resultados observados y registrados en los diarios de campo van de la mano con lo explicado por Vaello (2009), quien apunta hacia el diseño y utilización de estrategias didácticas de naturaleza flexible, adaptable y contextualizada que pueden ser utilizadas en los tres momentos y/o fases de la clase: inicio, desarrollo o cierre. En este caso en particular, los talleres de lectura basados en la estrategia de la fábula fueron diseñados para abarcar esos tres momentos: fase de inicio, con la lectura de la fábula; fase de desarrollo con la demostración de la comprensión lectora a través de la socialización de las ideas, el dibujo y la dramatización y, fase de cierre, con la reflexión y aplicación de la moraleja a contextos de la vida diaria, lo que demuestra su aplicabilidad.

Se evidenció, en el transcurrir de los talleres, cómo el trabajo con fábulas constituye una estrategia didáctica para fomentar entre los estudiantes el desarrollo de niveles de orden superior: reflexivo, crítico, emotivo, comunicativo, participativo, creativo e imaginativo; estos últimos, a través de la elaboración de ilustraciones de los personajes de las fábulas, acompañados con diálogos, utilizando la dramatización como recurso para un aprendizaje significativo. Esos resultados validan lo afirmado por Carrascal (2015), cuando menciona la importancia de trabajar con fábulas dentro de las aulas, por su gran utilidad para transmitir enseñanzas y que, al estar apoyadas en la dramatización, permiten desarrollar varias competencias simultáneamente, inclusive de forma interdisciplinar, dado que activa tanto los procesos cognitivos como los procedimentales y actitudinales. De esa manera, se rescata el sentido del aula como un taller de trabajo pedagógico en torno a recursos que dinamizan el pensamiento reflexivo y crítico en los estudiantes.

Esos resultados están vinculados con lo expresado por Díaz (2006), cuando define las estrategias como el conjunto de procedimientos y recursos que el docente utiliza intencionalmente para promover en sus estudiantes el logro de aprendizajes significativos a través del procesamiento de un nuevo contenido cada vez más profundo y consciente.

Al diseñar la estrategia didáctica, las investigadoras pasaron por un proceso reflexivo, de comprensión de la temática, de análisis y organización de los recursos, de manejo de las actividades y del tiempo, así como también del alcance en función de objetivos previamente establecidos en la misma: estimular en los estudiantes el gusto por la lectura, mejorar los niveles de la

comprensión lectora al leer e interpretar fábulas, potenciar la formación en valores dentro del marco de trabajo en grupos como el respeto y el espíritu colaborativo, fomentando el diálogo y la escucha, fortaleciendo el espíritu creativo y crítico.

Ese proceso reflexivo y propositivo que condujo al diseño de los ‘Talleres de Lectura La Fábula’, consideró criterios de flexibilidad, pues los estudiantes podían seleccionar la fábula de su agrado y conformar equipos de trabajo cooperativo en función de sus intereses particulares. Este modo de proceder es validado por Tébar (2003) cuando señala que el docente debe utilizar las estrategias didácticas de modo reflexivo y abierto para promover el logro de aprendizajes significativos en sus estudiantes. Lo anterior amerita que los docentes tengan competencias en diseño, manejo y aplicación de estrategias didácticas; que conozcan la gran variedad que ya están diseñadas y, contextualizarlas a su entorno geográfico, social y cultural; su creatividad posibilita el diseño y la innovación hacia horizontes transformadores y accesibles para sus estudiantes.

En la aplicación de la estrategia se pudo observar el impacto que generó el uso de la fábula como estrategia mediadora para el aprendizaje de la comprensión lectora. Los estudiantes descubrieron un recurso aplicativo al correlacionar la moraleja con situaciones diarias en sus contextos de vida, iniciando el aprendizaje con la comprensión de este género literario, sus elementos y objetivo.

Al mismo tiempo, vincular sus saberes de entrada con el nuevo conocimiento, permitió a los estudiantes desarrollar competencias de socialización, destrezas para la representación gráfica por medio de las ilustraciones, para la comunicación escrita por medio del uso de diálogos en viñetas y un desarrollo gestual corporal a través de las dramatizaciones; es decir, una exploración de sus potencialidades en pro de un dominio técnico integral de la comprensión lectora en sus distintos niveles, así como de la comunicación en general en diversos espacios. De un modo general y sin haber sido éste un propósito de la investigación, se observó cómo la creatividad afloró por intermediación de la estrategia y sus actividades basadas en la fábula aplicada por las docentes investigadoras.

El diseño progresivo en complejidad de la estrategia condujo a un aprendizaje reforzado y constante, a la vez que flexible, en un ambiente divertido, agradable y contextualizado, que permitió a los estudiantes hacer evidentes los aprendizajes que iban logrando en el compartir de lo aprendido día a día. Al iniciarse con el nivel literal, al inicio conocieron la fábula, comprendieron e identificaron sus principales conceptos y elementos; a partir de allí, en el nivel siguiente, pudieron hacer inferencias sobre las situaciones y relacionarlas con sus conocimientos previos para, finalmente, poder cuestionar los comportamientos de los personajes y el mensaje implícito en el relato.

En consecuencia, el último de los objetivos de investigación, orientado a evaluar la aplicación de la estrategia didáctica basada en la fábula para la comprensión lectora, representada por la valoración diaria, constante y sostenida de la estrategia, permitió alcanzar valiosos logros en la estrategia propuesta de los ‘Talleres de Lectura La fábula’.

## 5. Conclusiones

En cuanto al objetivo de identificar las debilidades con respecto a la comprensión lectora que presentan los estudiantes de cuarto grado, los resultados estuvieron sustentados sobre la base de la aplicación de un instrumento diagnóstico dirigido a estudiantes. Los resultados arrojaron que la mayoría de ellos mostraron debilidades para la comprensión lectora de textos en sus diferentes niveles: literal, inferencial y crítico analítico, con dificultades para leer comprensivamente.

Para describir la comprensión lectora por medio de la fábula como estrategia didáctica, la revisión documental de investigaciones precedentes en el ámbito internacional, nacional y local, en conjunto con las teorías relacionadas con la fábula, la comprensión lectora y las estrategias didácticas, constituyeron aportes valiosos para construir un marco teórico conceptual que orientó la configuración de la estrategia didáctica, al reconocer los aportes de la fábula como género literario, así como los niveles de comprensión lectora.

Para dar respuesta al objetivo de diseñar una estrategia didáctica basada en la fábula para la comprensión lectora, se planificó a partir de lo propuesto por el método IAP que, en su fase de reconstrucción, permitió el diseño de los talleres de lectura, considerando su relato, personajes y moraleja como elementos intermediadores de aprendizajes significativos y contextualizados a la vida cotidiana de los estudiantes, que propiciaron el desarrollo de la comprensión lectora, evidenciado a través de los alcances progresivos demostrados por ellos.

Finalmente, el objetivo de evaluar la aplicación de la estrategia didáctica basada en la fábula permitió evidenciar la importancia de los géneros literarios, en este caso la fábula, para ayudar a los estudiantes a potenciar el alcance de niveles de comprensión lectora cada vez más complejos, considerando su edad, sus intereses y el contexto de vida. Se pudo demostrar, además, el valor que tiene el diseño, planeación y ejecución de estrategias reflexionadas, pensadas en su contenido y desarrollo, con la finalidad de generar entornos de clase más dinámicos, donde los estudiantes se involucraron en diferentes actividades para lograr aprendizajes con niveles de complejidad cada vez mayores, afianzando competencias comunicativas y de trabajo en equipo, así como de convivencia.

El logro de cada objetivo específico hizo posible el alcance del objetivo general centrado en fortalecer la comprensión lectora por medio de la fábula, a partir de las orientaciones del método IAP y la participación motivada y motivadora de los estudiantes del cuarto grado.

## 6. Conflicto de intereses

Los autores de este artículo declaran no tener ningún tipo de conflicto de intereses sobre el trabajo presentado.

### Referencias

- Alfonso, D. y Sánchez, C. (2015). *Comprensión textual. Primera infancia y Educación básica primaria* (2.ª ed.). Ecoe Ediciones.
- Angulo, W., Angulo, E. y Cortez, D. (2019). *Comprensión lectora en estudiantes de grado tercero en la Institución Educativa Rural Mixta “La Humildad”, municipio de Barbacoas - departamento de Nariño*. Universidad de Santo Tomás Abierta y a Distancia. <https://repository.usta.edu.co/bitstream/handle/11634/16106/2019eduarangulo.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Ayala, C. (1982). *Prólogo a Antología de fábulas*. Círculo de lectores.
- Baquero, M.A. (2018). *Diseño didáctico para potencializar la comprensión lectora a través del juego dramático en el grado 4 01 de la Institución Educativa Rafael Valle Meza, sede Mixta 3, Valledupar Cesar* (Tesis de Maestría). Universidad Santo Tomás. <https://repository.usta.edu.co/bitstream/handle/11634/16415/2018mariabaquero.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Canal, B. (2006). *Burla, credo, culpa en la creación anónima*. Editorial Nova.
- Carrascal, M. (2015). *Fábula como instrumento didáctico y su trabajo a partir de la dramatización* (Trabajo de Grado). Universidad de Valladolid, España. <http://uvadoc.uva.es/bitstream/handle/10324/14647/TFGG1424.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Cassany, D.L. (2001). *Enseñanza de la Lengua*. Editorial Graó.
- Country Note PISA. (2018). Colombia. Resultados clave. [https://www.oecd.org/pisa/publications/PISA2018\\_CN\\_COL\\_ESP.pdf](https://www.oecd.org/pisa/publications/PISA2018_CN_COL_ESP.pdf)
- Cubides, C.P., Rojas, M. y Cárdenas, R.N. (2017). Lectura crítica. Definiciones, experiencias y posibilidades. *Saber-Ciencia y Libertad*, 12(2), 184-197.
- Cuetos, F. (2008). *Psicología de la lectura*. Wolters Kluwer.
- Cuñachi, G.A. y Leyva, G.J. (2018). *Comprensión lectora y el aprendizaje en el área de Comunicación Integral en los estudiantes de Educación Básica Alternativa de las instituciones educativas del distrito de Chaclacayo UGEL o6 Ate-Vitarte* (Trabajo de Grado). Universidad Nacional de Educación. <http://repositorio.une.edu.pe/bitstream/handle/UNE/1335/TESES%20COMPRESION%20LECTORA.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Delval, J. (2013). La escuela para el siglo XXI. *Revista Electrónica Sinéctica*, (40), 1-18.

- Díaz, V. (2006). Formación docente, práctica pedagógica y saber pedagógico. *Laurus*, 12(Ext.), 88-103.
- Díaz-Barriga, F. y Hernández, G. (2002). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*. McGraw-Hill.
- Dido, J.C. (2009). Teoría de la fábula. <https://webs.ucm.es/info/especulo/numero41/fabula.html>
- España, J. y Pantoja, Z. (2017). *Dificultades de comprensión lectora que presentan los estudiantes en la escuela* (Trabajo de Grado). Universidad Pontificia Bolivariana. <https://repository.upb.edu.co/bitstream/handle/20.500.11912/3358/DIFICULTADES%20DE%20COMPRESI%C3%93N%20LECTORA%20QUE%20PRESENTAN.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Figuroa, S. E. (2021). ¿Qué es leer? Origen y Etimología. <https://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:RgMHM7LrSb8J:https://docplayer.es/21257304-1-3-4-que-es-leer-origen-y-etimologia-construir-el-ser-mediante-la-palabra-artin-heidegger.html+&cd=2&hl=es&ct=clnk&gl=co&client=firefox-b-d>
- Flores, J., Ávila, J., Rojas, C., Sáez, F., Acosta, R. y Díaz, C. (2017). *Estrategias didácticas para el aprendizaje significativo en contextos universitarios*. Universidad de Concepción.
- Gordillo, A. y Flórez, M.P. (2009). Los niveles de comprensión lectora: hacia una enunciación investigativa y reflexiva para mejorar la comprensión lectora en estudiantes universitarios. *Revista Actualidades Pedagógicas*, (53), 95-107. DOI:10.19052/ap.1048
- Gutiérrez-Braojos, C. y Salmerón, H. (2012). Estrategias de comprensión lectora: enseñanza y evaluación en educación primaria. Profesorado. *Currículum y Formación de Profesorado*, 16(1), 183-202.
- Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (ICFES). (2014). *Pruebas Saber 3°, 5° y 9°. Lineamientos para las aplicaciones muestral y censal 2014*. ICFES.
- Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (ICFES). (2017). Reporte histórico comparativo de resultados años 2014 a 2017. Informe de resultados. <http://www2.lcfesinteractivo.gov.co/ReportesSaber359/historico/ reporteHistoricoComparativo.jsp>
- Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (ICFES). (2018). *Resultados nacionales. Saber 3°, 5° y 9°. 2012-2017*. ICFES.
- Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (ICFES). (2019). Informe Nacional de Resultados del examen Saber 11° 2018. <https://www.icfes.gov.co/documents/20143/1711757/Informe%20nacional%20resultados%20examen%20saber%2011-%202018.pdf>

- Macedo, T.M. y Sangama, E. (2018). *Resignificar la comprensión e interpretación lectora desde los componentes semántico, sintáctico y pragmático* (Tesis de Maestría). Universidad Pontificia Bolivariana. <https://repository.upb.edu.co/bitstream/handle/20.500.11912/4068/RESIGNIFICAR%20LA%20COMPRESI%C3%93N%20E%20INTERPRETACI%C3%93N%20LECTORA%20DESDE....pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Meléndez, C.M. (2007). Los tipos de comprensión lectora. Literal, inferencial, crítica y metacompreensión. <https://es.slideshare.net/careducperu/tipos-de-la-comprension-lectora-214090>
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE). (2019). *Estrategia de competencias de la OCDE 2019. Competencias para construir un mejor futuro*. Fundación Santillana y OCDE.
- Pinzas, J. (2012). *Estrategias metacognitivas para mejorar la comprensión de la lectura*. Editorial Barcelona.
- Restrepo, B. (2004). La investigación-acción educativa y la construcción de saber pedagógico. *Educación y Educadores*, (7), 45-55.
- Romero, E. y Salgado, M. (2015). *Lecturas inferenciales desde el enfoque del aprendizaje significativo, una estrategia pedagógica para mejorar la comprensión lectora de los estudiantes de tercer grado de básica primaria de la Institución Educativa Antonio Nariño, sede Eduardo Santos* (Trabajo de Grado). Universidad de Cartagena. <https://repositorio.unicartagena.edu.co/handle/11227/5232>
- Santiago, A., Castillo, M. y Ruíz, J. (2005). *Lectura, Metacognición y Evaluación*. Alejandría Libros.
- Santiesteban, E. y Velázquez, K. (2012). La comprensión lectora desde una concepción didáctico-cognitiva. *Didasc@lia: Didáctica y Educación*, 3(1), 103-110.
- Sastrías, M. (Comp.). (2008). *Caminos a la lectura*. Pax México.
- Sierra, C. (2019). *Niveles de comprensión lectora en estudiantes de sexto grado de primaria de una institución educativa pública del Callao* (Trabajo de Grado). Universidad San Ignacio de Loyola, Perú. [repositorio.usil.edu.pe/bitstream/USIL/8901/1/2019\\_Sierra-Tapia.pdf](https://repositorio.usil.edu.pe/bitstream/USIL/8901/1/2019_Sierra-Tapia.pdf)
- Tébar, L. (2003). *El perfil del profesor mediador*. Santillana.
- Universidad Estatal a Distancia (UNED). (2013). ¿Qué son las estrategias didácticas? [https://www.uned.ac.cr/academica/images/ceced/docs/Estaticos/contenidos\\_curso\\_2013.pdf](https://www.uned.ac.cr/academica/images/ceced/docs/Estaticos/contenidos_curso_2013.pdf)
- Vaello, J. (2009). *El profesor emocionalmente competente. Un puente sobre aulas turbulentas*. Editorial Graó.

## **Contribución**

### **Delia Rosa Villarreal Borrero**

Elaboró la introducción, la metodología, los resultados, conclusiones, recomendaciones y referencias bibliográficas.

### **Leidibeth Jiménez Cárdenas**

Elaboró la introducción, la metodología, los resultados, conclusiones, recomendaciones y referencias bibliográficas.

### **Gustavo Adolfo González Roys**

Revisión de los referentes bibliográficos, conclusiones y recomendaciones y de la aplicación de las normas de citación.

Todos los autores participaron en la elaboración del manuscrito, lo leyeron y aprobaron.