

DOI: <https://doi.org/10.56712/latam.v4i1.559>

Estrategia pedagógica para la comprensión de textos expositivos, en estudiantes de cuarto grado de educación básica primaria de una institución educativa oficial de la ciudad de Cali, Colombia

Pedagogical strategy for the comprehension of expository texts, in students of fourth grade of basic primary education in an official educational institution in the city of Cali, Colombia

Ingridth Cobo Forero

ingridcoboprofe@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-1264-0924>

Secretaria de Educación Distrital Cali, Colombia
Cali – Colombia

Gustavo Rodríguez Valencia

grodriguez.val@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-8929-8864>

Secretaria de Educación Distrital Cali, Colombia
Cali – Colombia

Artículo recibido: 05 de abril de 2023. Aceptado para publicación: 11 de abril de 2023.
Conflictos de Interés: Ninguno que declarar.

Resumen

La “Estrategia pedagógica para la comprensión de textos expositivos en estudiantes de cuarto grado de una institución educativa pública de la ciudad de Cali”. Tuvo como objetivo desarrollar habilidades de comprensión lectora de textos expositivos, relacionados con los aprendizajes: Identifica la estructura explícita del texto (silueta textual), y relaciona textos y moviliza saberes previos para ampliar referentes y contenidos ideológicos. Se identificaron las dificultades de un grupo de 25 estudiantes con relación a estos dos aprendizajes, después de implementar una estrategia didáctica donde se privilegia la activación de conocimientos previos (Mazón, Rojas y Vélez (2005) Llamazares (2015)) y la enseñanza explícita del texto expositivo (Bohaty (2015), Meyer y Ray (2011)). Los datos recolectados se analizaron cualitativamente, se observó el cambio en los aprendizajes mencionados y los desempeños en niveles de comprensión; literal, inferencial y crítico, especialmente en el nivel crítico, dado que los textos expositivos permiten desarrollar el análisis y la crítica, por lo tanto, se concluye que, el contexto, los conocimientos previos e instrucción explícita del texto, son factores que inciden en la promoción de la comprensión de los textos expositivos. Los estudiantes lograron movilizar sus saberes previos y los relacionaron con la nueva información, la estrategia permitió obtener información para el plan de mejoramiento en el área de lenguaje, específicamente en la importancia de incluir en los grupos de básica primaria el uso de textos expositivos, como mecanismo para fortalecer los diferentes niveles de lectura, atendiendo a los aprendizajes que se evalúan en las pruebas Saber.

Palabras clave: estrategias para comprensión, secuencia didáctica, textos expositivos, comprensión lectora

Abstract

The "Pedagogical strategy for the comprehension of expository texts in fourth grade students of a public educational institution in the city of Cali". Its objective was to develop reading comprehension skills of expository texts, related to the following learning: Identify the explicit structure of the text (textual silhouette), and relate texts and mobilise previous knowledge to expand ideological references and contents. The difficulties of a group of 25 students were identified in relation to these two learning processes, after implementing a didactic strategy that favours the activation of prior knowledge (Mazón, Rojas and Vélez (2005) Llamazares (2015)) and the explicit teaching of expository text (Bohaty (2015), Meyer and Ray (2011)). The data collected were analysed qualitatively, the change in the aforementioned learning and performance in levels of comprehension was observed; literal, inferential and critical, especially in the critical level, given that expository texts allow the development of analysis and criticism, therefore, it is concluded that the context, prior knowledge and explicit instruction of the text are factors that affect the promotion of comprehension of expository texts. The students were able to mobilise their previous knowledge and relate it to the new information. The strategy provided information for the improvement plan in the area of language, specifically in the importance of including the use of expository texts in primary school as a mechanism to strengthen the different levels of reading, taking into account the learning that is evaluated in the Saber tests.

Keywords: comprehension strategies, didactic sequence, expository texts, reading comprehension

Todo el contenido de LATAM Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades, publicados en este sitio está disponibles bajo Licencia Creative Commons . 

Como citar: Cobo Forero, I., & Rodríguez Valencia, G. (2023). Estrategia pedagógica para la comprensión de textos expositivos, en estudiantes de cuarto grado de educación básica primaria de una institución educativa oficial de la ciudad de Cali, Colombia. *LATAM Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades* 4(1), 4201–4218.
<https://doi.org/10.56712/latam.v4i1.559>

INTRODUCCIÓN

Apoyar a los estudiantes en el proceso de comprensión de lo que leen, siempre será un reto para los docentes y los propios estudiantes, esta habilidad es primordial tanto en el ámbito escolar como en las situaciones cotidianas de los estudiantes.

En una Institución Educativa oficial de la ciudad de Cali, los estudiantes que pertenecen a los grados 3° y 5° de básica primaria, 9° y 11° de básica secundaria y media, que son quienes presentan pruebas externas (SABER¹, PISA²) muestran como resultados bajos niveles en la competencia lectora, aunque la Institución ha adelantado acciones encaminadas al mejoramiento académico de los estudiantes, ha sido difícil el sostenimiento de tales acciones debido al entorno socioeconómico en el que se desenvuelven los estudiantes y a las características de la comunidad educativa (escasos modelos o ejemplos de hábitos de lectura en la casa y el entorno, las prácticas pedagógicas y didácticas que no responden a las dificultades e intereses de los estudiantes, la desarticulación de los planes de estudio y la no transversalización de la lectura en todas las áreas del aprendizaje).

Por esta razón surgió esta propuesta, para analizar las incidencias de la implementación y sostenimiento de estrategias que permitan mejorar las competencias lectoras de los estudiantes iniciando con el cuarto grado, para paulatinamente integrar el resto de los estudiantes de la institución educativa.

El proyecto hizo énfasis en la promoción del mejoramiento de la comprensión lectora de los textos expositivos, atendiendo a dos aprendizajes; la identificación de la estructura explícita del texto (silueta textual), y relación de textos y movilización de saberes previos para ampliar referentes y contenidos ideológicos. El primero se evalúa en las pruebas Saber de 3° de primaria y el segundo en el grado 5° de primaria y en el grado 9°, los cuales presentan un alto porcentaje de estudiantes con bajo puntaje en estos aprendizajes. Los estudiantes de estos grados presentan dificultades al enfrentar textos distintos a los narrativos, entendiendo que en el aula se trabajan distintos tipos de textos en todas las áreas del conocimiento. Por ello, es fundamental implementar estrategias de lectura encaminadas a fortalecer la comprensión de diferentes tipos de texto, es por esto que en este estudio se trabajó con el texto expositivo, pues estos textos pueden motivar la curiosidad e interés de los niños, lo que los convierte en un camino valioso de acceso del conocimiento.

Revisión de literatura y marco teórico

Algunos estudios que se han realizado entorno a la comprensión de lectura de textos expositivos, muestran varios aspectos que se deben tener en cuenta para fortalecer el proceso de comprensión para este estudio se clasificaron en tres categorías. En la primera, se reúnen los artículos que se centran en la importancia de los conocimientos previos para la comprensión de textos expositivos. El estudio de Barreyro, Injoque, Álvarez, Formoso y Burin (2016) permitió observar que el efecto facilitador de la memoria de trabajo se producía en aquellos lectores con conocimientos previos para el texto expositivo dado. De Mier et al. (2015) buscaban contribuir a la comprensión de las dificultades de lectura de los textos expositivos, evidenciando que los niños encuentran problemas cuando deben realizar inferencias elaborativas, predictivas y explicativas que implican relacionar información textual con conocimiento previo. McNamara, Ozuru, Floyd (2011) encontró en una comparación entre la comprensión de textos expositivos y los narrativos que los niños mostraron mejor comprensión de los narrativos que textos de

¹ Prueba de estado realizada por el Instituto Colombiano para la evaluación de la calidad de la Educación ICFES

² Prueba internacional promovida por la OCDE

ciencia. Este resultado es probable porque la narrativa es más sencilla para ellos en estructura y contienen información más familiar que la ciencia. Esto se puede explicar porque los estudiantes interactúan desde sus primeros años con este tipo de textos, por lo tanto, los lectores tienen más conocimientos disponibles para facilitar la comprensión. Con esto concluyen que los estudiantes se deben exponer a cualquier tipo de textos desde los primeros años escolares. Las investigaciones de Irrazabal, Saux, Barreyro, Burin y Bulla (2015), Saux, G., Irrazabal, N., Burin, (2012), Thorne et al. (2013), tienen como objetivo examinar la incidencia de factores en la comprensión de textos expositivos presentados en un aula virtual de aprendizaje, al igual que el efecto de representaciones pictóricas con un texto expositivo, utilizando material multimedia efectivo.

En la segunda categoría se relacionan las investigaciones que promueven las interacciones como estrategias para avanzar en la comprensión de los textos expositivos. Los estudios de Rosemberg, Borzone y Diuk (2003) y Salvador (2005) muestran que el trabajo cooperativo ofrece oportunidades de compartir experiencias y desarrollar una interacción social entre los compañeros. Acuña y Aymes (2015) utilizan como estrategia el aprendizaje colaborativo, pero le agrega otras estrategias tratadas en anteriores estudios como el uso de las TIC (mapas en línea) y la utilización de mapas conceptuales mostrando efectos significativos, de manera diferencial.

Finalmente, en la tercera categoría se presentan los estudios relacionados con la instrucción o capacitación en estructuras del texto expositivo con el objetivo de producir un efecto positivo en la comprensión de este tipo de texto. Bohaty (2015), Meyer y Ray (2011), Dubrovsky y Farías (2003) y Mazón, Rojas y Vélez (2005), quienes al exponer a los estudiantes a textos expositivos y enseñarles a reconocer las estructuras mejoraron su comprensión logrando recordar las ideas claves más fácilmente.

Ahora bien, para la sustentación teórica sobre el proceso de lectura, la enseñanza de la lectura y sus estrategias; como los textos expositivos y la secuencia didáctica se tomaron los siguientes autores:

Dubois (1991), el proceso de la lectura gira proceso de intercambio (transaccional) donde el lector y el texto son codependientes y surge el sentido de la lectura, pero no es igual al texto son parecidas. Entre tanto, para Cassany, Luna y Sanz (2006):

“leer es comprender. Para comprender es necesario desarrollar varias destrezas mentales o procesos cognitivos: anticipar lo que dirá un escrito, aportar nuestros conocimientos previos, hacer hipótesis y verificarlas, elaborar inferencias para comprender lo que se sugiere, construir un significado. Llamamos alfabetización funcional a este conjunto de destrezas, a la capacidad de comprender el significado de un texto. Y denominamos analfabeto funcional a quien no puede comprender la prosa, aunque pueda oralizarla en voz alta” (Cassany, et al 2006. p.21).

Esta definición está estrechamente relacionada con la postura que Solé tiene acerca de lo que es leer, en el sentido que no es solamente saber descodificar el lenguaje escrito de un texto, sino que es una acción en la que el lector comprende lo escrito relacionándolo con sus conocimientos previos, con su motivación e interés y con los objetivos que se ha fijado al empezar dicha lectura. Goodman (1970) añade que el lector adivina lo que va a ocurrir, hace predicciones y luego las verifica. Este proceso le permite al lector reconstruir de la mejor manera posible un mensaje que ha sido codificado por un escritor como un conjunto de símbolos gráficos. Para construir la interpretación o dar significado a lo que lee, el lector relaciona la información provista por el autor con su experiencia y con sus conocimientos previos. Gardner (1996) enfatiza que mientras más conocimientos previos posean los estudiantes, más fácil será para ellos comprender una lectura, y este es uno de los motivos por el cual los docentes deben activar los conocimientos previos de sus alumnos.

En esta misma línea de la lectura como instrumento de aprendizaje significativo, Ausubel (como se citó en Ordóñez, 2006), quien define el aprendizaje significativo en dos sentidos. El primero se basa en las características del material, en este caso el texto expositivo, el cual debe ser potencialmente significativo. El segundo es el sentido psicológico, que se refiere a la comprensión del lector, que ocurre al relacionar sus conocimientos previos con la nueva información. El significado psicológico depende de las representaciones que el aprendiz haga y de las relaciones que establezca entre conceptos.

En cuanto a la enseñanza de la lectura y sus estrategias, muchas investigaciones han aportado estrategias, por ejemplo para Solé (1998), implica que si las estrategias de lectura son procedimientos y los contenidos son contenidos de enseñanza, entonces hay que enseñar estrategias para la comprensión de los textos, primando la construcción y uso por parte de los alumnos de procedimientos de tipo general, que puedan ser transferidos sin mayores dificultades a situaciones de lectura múltiples y variadas. Al abordar estos contenidos y al asegurar su aprendizaje significativo, se contribuye con el desarrollo global de las niñas y de los niños, más allá de fomentar sus competencias como lectores (Solé, 1998, p. 59-60).

Las estrategias que propone tener en cuenta Cassany (1997) para la comprensión de textos tienen que ver con el desarrollo de nueve micro habilidades como la percepción, memoria, anticipación, lectura rápida y lectura atenta, inferencia, ideas principales, estructura y forma, leer entre líneas y autoevaluación. De manera similar, Pérez (1999) plantea que para que una estrategia de comprensión lectora sea efectiva es necesario que se realizan tres actividades en dicho proceso:

- Pre lectura o lectura global: consiste en determinar los conocimientos previos del lector y su relación con la temática del texto; b) lectura integral o analítica: es la lectura en sí, la cual aborda el texto; es aquí donde se realizan las actividades de comprensión lectora con el texto, utilizando estrategias tales como glosar, subrayar, elaborar resúmenes, organizadores gráficos entre otras; c) lectura crítica: se trata de una actividad de pos lectura que tiene como objetivo la valoración.

Para Álvarez y Ramírez (2010) el texto expositivo tiene como objetivo mostrar en detalle la naturaleza del asunto, problema u objeto de análisis, para lo cual se ajusta a parámetros estructurales, brindando una clasificación que atiende a una serie de características que aparecen regularmente en la configuración mental o esquemática del sujeto y en las propias peculiaridades lingüísticas y textuales del documento (Álvarez y Ramírez, 2010). Estos dos autores, proponen los siguientes subtipos expositivos:

“Los subtipos de organización mental de la exposición, supone un recurso importante para la mejora de la comprensión y la producción de textos en todas las materias del currículo, y en los usos orales y escritos de la interacción social” (Álvarez y Ramírez, 2010, p.75), a continuación, se exponen brevemente los subtipos de organización planteados por los autores que fueron tomados en esta investigación:

- Definición y descripción: la definición se relaciona con ideas como concepto, ley, teorema, axioma, principio. Implica la delimitación de una categoría con respecto a otras, b) Pregunta-respuesta: este esquema mental o subtipo de exposición de información es igualmente frecuente, supone la necesidad de saber sobre una determinada realidad inmediata o relativamente inmediata, lo que a su vez revierte en la respectiva explicación o solución.

Moreira (2012) define la secuencia didáctica como una secuencia de enseñanza potencialmente facilitadora de aprendizaje significativo, de temas específicos de conocimiento conceptual o

procedimental, que pueden estimular la investigación aplicada en la enseñanza diaria de las clases. Según el autor, solo se puede hablar de enseñanza cuando hay aprendizaje, y para que el aprendizaje pueda ser considerado como tal, debe ser significativo. Por su parte, Tobón, Pimienta & García (2010), la definen como:

“Conjuntos articulados de actividades de aprendizajes y evaluación que, con la mediación de un docente, buscan el logro de determinadas metas educativas, considerando una serie de recursos. En la práctica, esto implica mejoras sustanciales de los procesos de formación de los estudiantes, ya que la educación se vuelve menos fragmentada y se enfoca en metas” (p.20). Atendiendo a estas definiciones, en este proyecto se diseñó e implementó una secuencia didáctica como estrategia didáctica para el desarrollo de la comprensión lectora. Vale aclarar que la estrategia didáctica es considerada por autores como Ortiz (2004) como un proceso que orienta la educación, comprendiendo todo un conjunto, tanto de acciones como de actividades planificadas, organizadas, ejecutadas y controladas por el docente, con el único propósito de perfeccionar la formación de los educandos. Para Bravo (2008), las estrategias pedagógicas “constituyen los escenarios curriculares de organización de las actividades formativas y de la interacción del proceso enseñanza y aprendizaje donde se alcanzan conocimientos, valores, prácticas, procedimientos y problemas propios del campo de formación” (p.34).

MÉTODO

El estudio tiene un enfoque cualitativo y se trata de una investigación descriptiva, que se fundamentó en la Investigación Acción Participación (IAP). Esta estrategia está destinada a encontrar soluciones a problemas que tienen un grupo, una comunidad o una organización, donde los propios afectados participan en la fase del proceso, orientado hacia la concientización y desarrollo de los individuos (Almaguer 2013). La investigación atiende a algunas de las características que proponen sobre investigación acción Kemmis y MacTaggart (1988): construir desde y para la práctica, buscando mejorar la práctica a través de su transformación, procurando comprenderla.

Participantes

La investigación se realizó con 25 estudiantes (15 mujeres y 10 hombres) que viven en estratos 1 y 2, en el oriente de Cali, las edades oscilan entre los 9 y 11 años de edad cursando 4º de básica primaria.

Instrumentos de recolección de información

- Grupo de discusión: Se realizó un grupo de discusión con el objetivo de establecer un diagnóstico inicial para conocer aspectos generales de los estudiantes relacionados con la vivencia y contacto con la lectura de los tipos de textos, en especial los expositivos.

“Esta perspectiva se aleja de la posición objetivista de la investigación tradicional y le otorga al investigador un papel central como alguien implicado en lo que investiga, desde sus ideologías, intereses, expectativas e intuiciones, y no como un ‘externo’ que de forma ‘aséptica’ toma la información para organizarla, procesarla y analizarla, para desde allí ‘generar conocimiento’” (Molina-Natera. 2012 p. 130).

- Prueba de comprensión lectora (prueba de entrada y prueba de salida): los textos expositivos elegidos para las pruebas atienden características, como al interés de algunos estudiantes, quienes manifestaron durante el grupo de discusión que les gustaría leer sobre el origen del hombre. También se atiende al plan de área de español del grado 4º de primaria de la Institución educativa, que pretende implementar la diversidad textual, articulando áreas del conocimiento como ciencias naturales, ciencias

sociales, lenguaje. Se aplicó a los estudiantes una prueba antes y una después de la intervención de la secuencia didáctica, para identificar el estado de dos de los aprendizajes propuestos en los objetivos de la investigación.

- La secuencia didáctica: El propósito de implementar este instrumento como estrategia de intervención radica en presentar de una manera organizada y secuencial las actividades, encaminadas a fortalecer la comprensión lectora de los estudiantes, utilizando como recurso los textos expositivos. Estos textos fueron: *¿Qué es el ADN Mitocondrial?*³, *La discriminación/racismo*⁴, *¿Eva mitocondrial? este es el origen de la humanidad, según la genética*⁵; otros textos multimodales de tipo expositivo como videos: *Migración de los animales*, *El origen del hombre* y *Concepto, características y partes del texto expositivo*, enfatizando, como ya se mencionó, en dos de los aprendizajes.

Para movilizar el alcance de estos aprendizajes, la secuencia se desarrolló en (5) cinco sesiones. Durante las dos primeras sesiones, se realizó la exploración y reconocimiento de los saberes previos de los estudiantes en relación con los textos expositivos, la estructuración conceptual y una práctica grupal guiada, donde se presentó la nueva información a los estudiantes para relacionarla con sus conocimientos previos y se efectuaron prácticas con algunos ejercicios para verificar que los estudiantes comprendieron la nueva información. En la tercera y cuarta sesión se realizó la transferencia y valoración, se plantearon algunas actividades de lecturas individuales y grupales con las cuales los estudiantes realizaron la transferencia de lo aprendido. Finalmente, en la quinta sesión a manera de cierre, se efectuó un repaso sobre los distintos momentos de la secuencia didáctica.

Procedimiento

Para el desarrollo del proyecto se realizó el siguiente proceso:

- Establecimiento de la línea de base: Compuesta por una prueba de entrada, la cual tuvo dos momentos de acuerdo con cada uno de los aprendizajes: Identifica la estructura explícita del texto (silueta textual), y relacionar textos y moviliza saberes previos para ampliar referentes y contenidos ideológicos. Se entiende aquí como línea de base el concepto de Medianero (2011): representan la primera evaluación de la situación de la población beneficiaria que conforman la razón de ser del proyecto. La contraparte de una línea de base es la línea de salida, que muestra el valor de los mismos indicadores luego de concluida la intervención. La comparación de la línea de base con la línea de salida es la base para la cuantificación del impacto del proyecto" (p. 61)
Como parte final de este componente, se clasificaron los datos y se realizó su análisis inicial.
- Diseño y ejecución de la secuencia didáctica: para diseñar la secuencia didáctica y realizar la intervención, se tuvieron en cuenta los resultados del grupo de discusión, se articularon los derechos básicos de aprendizajes del tercer periodo académico, relacionado con la identificación de estructura de los tipos de textos y relación de textos y movilización de saberes previos para ampliar referentes y contenidos ideológicos. Se opta por una secuencia didáctica ya que como afirma Díaz (2013) la secuencia didáctica es el resultado de establecer una serie de actividades de aprendizaje que tengan un orden interno entre sí. Con ello se parte de la intención docente por recuperar aquellas nociones previas que tienen los estudiantes sobre un hecho, vincularlo a situaciones

³ Adaptado de: https://www.youtube.com/watch?v=_FoYpeF-Hzk

⁴ Adaptado de: <https://rincondelbibliotecario.blogspot.com/2011/08/que-es-la-discriminacion.html>

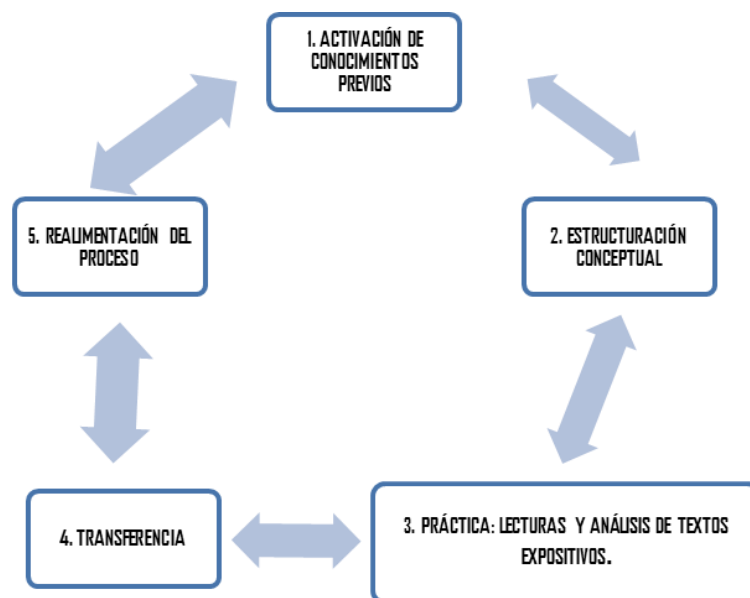
⁵ Texto adaptado de: <https://eldefinido.cl/actualidad/plazapublica/6230/El-origen-de-la-humanidad-segun-la-genetica/>

problemáticas y de contextos reales, con el fin de que la información a la que va acceder el estudiante en el desarrollo de la secuencia sea significativa, esto es, que tenga sentido y pueda abrir un proceso de aprendizaje. La secuencia demanda que el estudiante realice cosas, no ejercicios rutinarios y monótonos, sino acciones que vinculen sus conocimientos y experiencias previas, con algún interrogante que provenga de lo real y con información sobre un objeto de conocimiento.

En la siguiente gráfica se observa el procedimiento de la secuencia didáctica:

Gráfica 1

Procedimiento de la secuencia didáctica



Fuente: Elaboración propia.

Confrontación de la línea de base: Se realizó una prueba de salida de la misma forma que la prueba de entrada, de tal manera que se posibilitó el contraste de los datos, que tuvieran las mismas características para su confrontación, siempre teniendo en cuenta los dos aprendizajes: identifica la estructura explícita del texto (silueta textual), y relacionar textos y moviliza saberes previos para ampliar referentes y contenidos ideológicos. Se realizó la clasificación y análisis de los datos, comparando los resultados encontrados con la prueba de entrada frente a los obtenidos durante la prueba de salida.

Para realizar tanto la organización como el análisis de los datos cualitativos, se toman algunos elementos de Creswell (2012) primero la recolección de datos, segundo la transcripción y registro de datos y en tercer lugar codificación de los datos para su respectivo reporte, atendiendo a estos postulados del autor, se procedió: en primer lugar, se recolectaron los datos que resultaron como audios, diario de campo, videos, documentos escritos por los estudiantes y registros fotográficos. En segundo lugar, se realizó la transcripción de los datos encontrados, se hizo registro digital de los escritos de los estudiantes elegidos como pertinentes y significativos, se clasificaron, se separaron y transcribieron los audios y apartes de algunos videos igualmente significativos para la investigación, en tercer lugar, se asignaron códigos para el reporte de resultados de la investigación. Las categorías que emergen de la revisión y el análisis de los datos obtenidos a partir de los instrumentos fueron: La instrucción explícita de la estructura de

los textos expositivos, los conocimientos previos y la influencia del contexto⁶ para la comprensión de textos expositivos.

RESULTADOS

Tanto en el grupo de discusión como en la secuencia didáctica, en el momento de la activación de conocimientos previos, se evidenció que los textos más comunes para la lectura en el grupo de estudiantes de 4º han sido los textos de tipo narrativo. Lo anterior confirma que en la categoría influencia del contexto se evidencian repercusiones en la comprensión de lectura, pues, si en su cotidianidad los estudiantes no tienen contacto con textos expositivos, difícilmente podrán identificarlos y diferenciarlos de otros, así como reconocen el texto narrativo por la cercanía que tienen en la escuela y en la casa.

Otra evidencia es que el contexto influye en el conocimiento de los textos, se observó cuando se aplicó la prueba escrita para que los estudiantes identificaran la silueta del texto expositivo, en medio de otras siluetas. Se encontró una minoría logrando reconocerla, pero por el contrario la silueta del texto narrativo sí fue identificada por un gran número de estudiantes.

La serie de actividades, guiadas y explícitas sobre el texto expositivo, que se desarrollaron durante la implementación de la secuencia didáctica permitieron minimizar las dificultades de algunos estudiantes con respecto a la comprensión de este tipo de texto, validando la categoría concerniente a la instrucción explícita del texto.

Continuando con la secuencia se realiza una serie de lecturas de textos expositivos de ciencias naturales, ciencias sociales, historia, (textos expositivos multimodales) En este momento, se observó que la actividad exigió a los estudiantes diferenciar e identificar las partes que componen el texto expositivo, aplicando los conocimientos adquiridos durante la primera etapa de la secuencia didáctica, en una nueva situación de aprendizaje.

A continuación, se presentan las tablas donde se contrastan los resultados de las pruebas de entrada y de salida (después de la implementación de la secuencia didáctica). Las cuales evidencian los cambios al realizar un proceso articulado y organizado con el acompañamiento y el paso a paso que realiza la docente con la interacción del grupo de estudiantes, con relación al aprendizaje: Identifica la estructura explícita del texto (silueta textual) en la tabla 1, y los diferentes niveles de comprensión de lectura en las tablas 2, 3 y 4, como también los resultados del aprendizaje: relaciona textos y moviliza saberes previos para ampliar referentes y contenidos ideológicos.

⁶ La negrilla se emplea para resaltar las categorías que resultaron del análisis.

Tabla 1

*Comportamientos individuales de respuesta correcta de los estudiantes con relación al aprendizaje:
Identifica la estructura explícita del texto (silueta textual)*

Estudiante	Identificación de la silueta textual Prueba de entrada	Identificación de la silueta textual Prueba de salida
E 1	1	1
E 2	0	1
E 3	1	1
E 4	0	1
E 5	0	0
E 6	0	0
E 7	1	1
E 8	1	1
E 9	1	1
E 10	0	0
E 11	1	0
E 12	1	0
E 13	0	1
E 14	0	1
E 15	0	1
E 16	0	1
E 17	0	1
E 18	1	1
E 19	0	1
E 20	0	0
E 21	0	0
E 22	1	1
E 23	0	1
E 24	1	1
E 25	0	1
Total de respuestas correctas	10	18

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 2

*Comportamientos individuales de respuesta correcta de los estudiantes con relación a pregunta
literal*

Estudiante	Respuestas correctas Prueba de entrada	Respuestas correctas Prueba de salida
E 1	1	1
E 2	0	1
E 3	1	1
E 4	1	1
E 5	1	1
E 6	1	1
E 7	0	1
E 8	0	1
E 9	0	1
E 10	1	1
E 11	1	1
E 12	0	1
E 13	1	1
E 14	1	1
E 15	0	1
E 16	0	1
E 17	0	1
E 18	1	1
E 19	1	1
E 20	1	1
E 21	1	1
E 22	1	1
E 23	1	1
E 24	1	1
E 25	1	1
Total de respuestas correctas	17	25

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 3

Comportamientos individuales de respuestas correctas de los estudiantes con relación a preguntas inferenciales

Estudiante	Respuestas correctas Prueba de entrada	Respuestas correctas Prueba de salida
E 1	1	1
E 2	0	1
E 3	1	1
E 4	1	1
E 5	0	1
E 6	1	1
E 7	1	1
E 8	1	1
E 9	0	1
E 10	0	0
E 11	0	1
E 12	0	1
E 13	0	1
E 14	0	1
E 15	0	1
E 16	0	1
E 17	0	0
E 18	1	1
E 19	0	0
E 20	0	0
E 21	0	1
E 22	0	0
E 23	1	1
E 24	1	1
E 25	1	1
Total de respuestas correctas	10	20

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 4

Comportamientos individuales de respuesta correctas de los estudiantes en relación con preguntas críticas (intertextual)

Estudiante	Respuestas correctas Prueba de entrada	Respuestas correctas Prueba de salida
E 1	1	1
E 2	0	1
E 3	0	1
E 4	1	1
E 5	0	0
E 6	0	1
E 7	0	1
E 8	0	1
E 9	1	1
E 10	1	1
E 11	1	1
E 12	0	1
E 13	0	1
E 14	1	1
E 15	0	1
E 16	0	1
E 17	1	1
E 18	1	1
E 19	0	1
E 20	0	1
E 21	1	1
E 22	0	1
E 23	1	1
E 24	1	1
E 25	1	1
Total de respuestas correctas	12	24

Fuente: Elaboración propia.

Los siguientes resultados se relacionan con el aprendizaje: relaciona textos y moviliza saberes previos para ampliar referentes y contenidos ideológicos⁷

(PE) Hace referencia a la prueba de entrada.

(PS) Hace referencia a la prueba de salida.

OC seguida de un número, hace referencia al número de la sesión de la clase; E seguido de un número indica el número asignado a cada estudiante.

(PE) "el hombre fue creado por dios y maria, y la mujer también"

(PS) "aprendí que el origen del hombre nos enseña muchas cosas importantes que no sabíamos." (OC 5, OC 6, E-2)

(PE) "Dios creó al hombre con barro el fue el primer ser umano", "yo aparesco en la barriga y cuando nasco ya aparecia mi familia"

(PS) "uno se va estinguendo por los años ban pasando de pais en pais", "aprendi que el hombre era un mono pero no cualquier mono era uno con el cebrero grande tanvin no sabi que una señora ecistio ace 200.000 años" (OC 5, OC 6, E-4)

(PE) "el primer ser hombre fue adan llamado haci y fue por Dios nos hizo y la mujer fue eva porque Dios la hizo"

(PS) "aprendi del origen del hombre que se reproducieron todos lo hombres los Homo hasta el Homo sapiens", "yo no sabia que una cientifica podia encontrar nuestro ADN y tambien del mapeo genealogico" (OC 5, OC 6, E-11)

(PE) "el primer ser humano nacio de la barriga de la mamá"

(PS) "aprendi que el hombre era un gorila mono y fue evolucionando y que el origen del hombre tambien es cientifico", "recuerdo que solo las mujeres puden tener lo de la mitocrondial." (OC 5, OC 6, E-9)

(PE) "nacimos del barro, Dios creo al ser humano y se reproducen"

(PS) "aprendi sobre el ADN mitocondrial y que nos llamamos Homo sapiens", "aprendi del ser humano desde el pensamiento cientifico", esta estudiante cierra su manifestacion con una pregunta: "fuimos creados en 7 dias o somos una evolucion de 1.000 años" (OC 5, OC 6, E-7)

(PE) "discriminacion es cuando alguien dice no voy a jugar contigo porque eres negra", "rasismo es cuando una persona no le quiere tratar porque es negra"

(PS) "hay que hablar con el niño de que todos podemos jugar porque somos amigos" (OC4, E 5)

(PE) "racismo es criticar a las personas diciendole apodo por el color"

(PS) "yo entiendo que racismo y discriminacion por lo mismo discriminar a la persona por su apariencia. racismo es molestar a las personas por la apariencia de color de tono o de piel" (OC4, E 6)

(PE) "discriminacion es cuando una persona hace a un lado a otra por su color de piel", "racismo es cuando hace que se burla por su color de piel"

(PS) "discriminacion es cuando una persona jusga por ser gordo o ser pobre o por la piel yo digo que es haci", "yo por racismo entiendo"

(PE) "rasista es cuando una persona blanca no le gusta darle la mano a un negro eso es rasista"

(PS) "rasismo es cuando una persona mestiza no le gusta aserse junto a una persona negra" "discimina cuando es gey lo molestan" (OC4, E-15)

Las diferentes respuestas de los estudiantes dan cuenta de elementos tomados tanto de las lecturas como de los videos. En ellas se evidencia la apropiación del aprendizaje, pues realizaron

⁷ La negrilla corresponde a uno de los aprendizajes desarrollados.

la comparación de textos (lecturas y videos, mapas), movilizando sus conocimientos previos para ampliar los referentes que inicialmente tenían de los temas tratados entorno al origen del hombre, reconociendo que hay otras ideas y que a través de la ciencia pueden explicarse, como lo expresan algunos estudiantes en sus escritos, en cuanto a la discriminación/racismo, se percibió que los estudiantes vinculan nuevos elementos a sus conocimientos previos, hay una modificación en el discurso sobre este tema.

DISCUSIÓN

Los resultados de la Investigación Acción Participación (IAP). Apoyados en el planteamiento de Ibáñez (como se citó en Molina, 2012), “el investigador es el centro del análisis, pues la interpretación parte de sus intereses, expectativas e intuiciones” (p.132), la investigadora, en tanto centro del análisis, puede inferir a partir de los datos obtenidos en el grupo de discusión y en la prueba de entrada, que el tipo de texto que ellos leen y con el cual están familiarizados es el texto narrativo. Este hallazgo se pudo contrastar con los resultados que plantean en sus estudios Best, Floyd y McNamara (2008), quienes exponen que la mayor parte de las investigaciones sobre comprensión textual en niños pequeños ha girado en torno a los textos narrativos, por ser estos de lectura más frecuente, tanto en el hogar como en ámbitos educativos, aunque en la última década se ha comenzado a trabajar también a la comprensión de textos expositivos.

En cuanto a los cambios que se identificaron en la comprensión lectora, con respecto al primer aprendizaje: “Identifica la estructura explícita del texto (silueta textual)”, las actividades realizadas durante la secuencia didáctica, relacionada con la instrucción explícita sobre el texto y sus características, permitieron evidenciar cambios en los niveles de comprensión, como lo plantean en sus estudios Bohaty (2015), Cunha, Capellini (2017), Hall, et al. (2005), Mazón, et al. (2005), Vega, López, et al. (2014). Estos autores sugieren que dando instrucciones explícitas sobre la estructura del texto expositivo a los estudiantes se les ayudaría a mejorar su comprensión y también lo demuestra Solé (1998) en sus estudios “hay que enseñar estrategias para la comprensión de los textos, primando la construcción y uso por parte de los alumnos de procedimientos de tipo general que puedan ser transferidos sin mayores dificultades a situaciones de lectura múltiples y variadas” (p. 59).

Apoyada en los investigadores anteriores, al comparar los resultados de los aprendizajes analizados, se puede apreciar que el conjunto de los estudiantes logró por un lado identificar la estructura explícita del texto expositivo, diferenciándose de otros textos y por otro lado ampliaron sus ideas y adquirieron nuevos conocimientos sobre los temas tratados, fortaleciendo habilidades de comprensión lectora, como son la comparación, la comprensión, el análisis y la argumentación.

Lo anterior se relaciona directamente con los conocimientos previos y los tipos de pregunta realizados de las lecturas, implementado estrategias como: la lectura guiada y la aplicación de los diferentes momentos se presentan durante la comprensión de lectura, como son: el antes (conocimientos previos, pre lectura), durante (lectura global, integral) y el después (lectura crítica), mencionado por Pérez (1999), Solé (1992), Gardner (1996), Goodman (1970), Cassany (1997). Con los aportes de estas investigaciones y los resultados obtenidos en este estudio se puede asumir que, con una actividad estructurada, e instrucciones guiadas de manera explícita se logra que los estudiantes adquieran herramientas que contribuyan al mejoramiento de la comprensión de textos expositivos.

Por otro lado, el uso de la secuencia didáctica en clase como estrategia para organizar y articular actividades, promovió en los estudiantes la construcción de aprendizajes significativos, tal como la concibe Camps (2003), la secuencia didáctica es una unidad ordenada que integra materiales

en situaciones educativas multi e interdisciplinarias. Esto se justifica, ya que al proponer estrategias didácticas de manera ordenada y secuenciales de comprensión de textos expositivos, se llevó al desarrollo de procesos cognitivos de orden inferior, como recordar y comprender, al igual que de orden superior, como aplicar, analizar, sintetizar (Bloom, 1956).

Esto, a su vez, demuestra que los estudiantes confrontan sus ideas iniciales con videos a partir de los cuales los estudiantes conversaron, el establecimiento de continuidades anteriores, haciendo un símil con ejercicios sobre el origen y migración de su familia y con los hallazgos encontrados en las lecturas aprendieron algo nuevo. Es importante resaltar que sobre este hallazgo, en el estudio Prieto (2015), manifiesta que la lectura de textos expositivos sirve para aprender algo nuevo; ello requiere del establecimiento de continuidades o enganches, con conocimientos anteriores para poder entender la nueva información.

El abordaje de los textos multimodales durante la secuencia en el momento de la estructuración, al entregar la nueva información, fortaleció los conocimientos básicos de los estudiantes para enfrentar los textos expositivos leídos, lo que logró ampliar los conocimientos previos y permitió que se ubican en el tiempo y en el espacio. Estas habilidades fueron el enganche del cual habla Prieto (2015), o puente cognitivo que referencia Aragón y Ochoa, (s.f.).

En los resultados que se presentan con relación a la competencia comunicativa lectora, relacionada con los dos aprendizajes, es fundamental el papel de interacción entre la docente y los estudiantes, ya que al realizar la intervención la docente sirve de puente cognitivo (Aragón y Ochoa, s.f.) entre los conocimientos previos de los estudiantes y la presentación de la nueva información, logrando que los estudiantes realicen la transferencia al aplicar sus nuevos conocimientos en actividades relacionadas con la comprensión de los textos expositivos y, finalmente, ampliaron su visión sobre el origen del hombre, la importancia de reconocer la diferencia y respetarla.

CONCLUSIONES

Con los resultados presentados se responde a la pregunta de investigación:

¿Cómo se puede promover la comprensión lectora de textos expositivos de los estudiantes de cuarto (4º) grado de primaria de una Institución Educativa oficial de Cali-Valle?

La comprensión lectora de textos expositivos se promovió implementando una secuencia didáctica utilizando textos expositivos a través de la realización de instrucción explícita de los textos expositivos, brindando herramientas para ampliar sus conocimientos previos acerca de los temas que contenían los textos leídos, la realización de lecturas guiadas con preguntas de los tres niveles de comprensión, para que identificaran la organización de un texto expositivo y ofreciendo la oportunidad de participar activamente en cada uno de los momentos de la secuencia didáctica, interactuando con sus compañeros y docente.

La implementación de la secuencia didáctica es útil como herramienta pedagógica para potenciar la planeación de actividades y permitir la inclusión de estrategias relacionadas con el desarrollo de habilidades cognitivas en los estudiantes, para fortalecer la competencia comunicativa lectora que va desde un orden menor a uno superior según la taxonomía de Bloom (recordar, comprender, clasificar la información, plantear, argumentar y elaborar).

El texto expositivo, articulado con las actividades de reconocimiento de su familia, de su historia, permite que los niños inicien un desplazamiento de su imaginario inicial. Como se observó en el estudiante que manifiesta: (PE) "Dios creó al hombre con barro el fue el primer ser umano", "yo aparesco en la barriga y cuando nasco ya aparecia mi familia." (PS) "uno se va estinguendo por los años ban pasando de pais en pais", "aprendi que el hombre era un mono pero no cualquier

mono era uno con el cebrero grande tanvin no sabi que una señora ecistio ace 200.000 años” (OC 5, OC 6, E-4)

Por otra parte, la lectura de textos expositivos, durante el desarrollo de las actividades para el aprendizaje dos, permitieron fortalecer el nivel crítico de la competencia lectora, por encima del nivel inferencial, ya que los textos expositivos a los cuales se enfrentaron los estudiantes brindaron la posibilidad para que argumenten sus puntos de vistas sobre el tema tratado. Lo anterior podría sugerir que los niveles de la comprensión lectora no son secuenciales; estos se pueden presentar de forma paralela cuando el estudiante se enfrenta a diferentes tipos de textos, dependiendo básicamente de los conocimientos previos. Este hallazgo se ratifica en los Lineamientos curriculares (1998) “Los niveles no se asumen de manera tajante, definitiva, sino como una opción metodológica para caracterizar estados de competencia en la lectura, tanto en primaria como en secundaria” (p.74).

Además, la intervención con el grupo a través de la secuencia didáctica, utilizando textos y materiales contextualizados para los estudiantes, fue un elemento motivador para que ellos permanecieron expectantes y activos durante el desarrollo de las actividades programadas. Esto atendió al requerimiento del MEN (1998), sobre la recomendación a las instituciones y a los docentes de crear condiciones en el aula que propicien el aprendizaje de la lectura y la escritura, de contar con materiales de lectura que despierten y mantengan el interés por esta y que puedan ser puestos a disposición de los estudiantes.

Es importante resaltar que los textos expositivos de carácter científico y además histórico, pueden ser abordados en la primaria, con procesos como el desarrollado aquí, haciendo énfasis en los conocimientos previos y los procedimientos planteados por diferentes autores (Pérez, (1999), Solé, (1992), Gardner, 1996), Goodman (1970), Aragón y Ochoa (s.f) y Cassany. (1997)).

A lo anterior se le suma el aporte de Otálora (2010), cuando manifiesta que la calidad del desarrollo cognitivo, social y afectivo de los niños depende en gran medida de la calidad de las prácticas en las que ellos participan, ya que cuando se brinda en el contexto escolar un ambiente de aprendizaje, bien estructurado, con interacciones donde comparte sus saberes, ya que son tenidos en cuenta, no solo con los docentes, sino con sus compañeros, acudientes, seguramente se tendrá un mundo de posibilidades para continuar con el fortalecimiento de los procesos académicos, sociales y afectivos de los estudiantes.

REFERENCIAS

- Acuña, S. R., y Aymes, G. L. (2015). El aprendizaje colaborativo multimedia con mapas conceptuales: efectos del tipo de texto en el rendimiento en la tarea y en el nivel de colaboración. *Revista Internacional de Aprendizaje y Ciber Sociedad*, 19(1), 1–11. Recuperado de <http://bdbib.javerianacali.edu.co:2057/login.aspx?direct=true&db=sih&AN=110165401&lang=es&site=ehost-live>
- Almaguer, K. (2013). *Cibercultur@ e Investigación-Acción Participativa: Intersecciones metodológicas para el desarrollo de Comunidades Emergentes de Conocimiento Local Estudios sobre las Culturas Contemporáneas*. Universidad de Colima, XIX (37), 129-164.
- Álvarez, Angulo, T., y Ramírez-Bravo, R. (2010). El texto expositivo y su escritura. *Revista Folios*, (32), 73-88.
- Aragón y Ochoa (s.f.). Aprendizaje en jóvenes y adultos: una mirada desde la psicología cognitiva. Recuperado de: https://aulavirtual.javerianacali.edu.co/webapps/blackboard/execute/content/file?cmd=view&content_id=_1571868_1&course_id=_27778_1&framesetWrapped=true
- Barreyro, J. P, Injoque, I., Álvarez, A., Formoso., A y Burin D. I. (2016). Generación de inferencias explicativas en la comprensión de textos expositivos: el rol de la memoria de trabajo y el conocimiento previo específico. *Suma Psicol*, 24(1), 17-24.
- Best, Floyd y McNamara (2008), *Differential Competencies Contributing to Children's Comprehension of Narrative and Expository Texts*. DO - 10.1080/02702710801963951. *Reading Psychology*.
- Bloom, B. S. (1956). *Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals: Handbook I, cognitive domain*. New York, Toronto: Longmans Green.
- Bohaty, J. (2015). *The Effects of Expository Text Structure Instruction on the Reading Outcomes of 4th and 5th Graders Experiencing Reading Difficulties* (tesis doctoral). University of Nebraska, Lincoln, Nebraska. Recuperado de <http://digitalcommons.unl.edu/cehdsdiss/228>
- Bravo, N. H. (2008). *Estrategias pedagógicas dinamizadoras del aprendizaje por competencias*. Sinú, Colombia: Universidad del Sinú. Montería, Córdoba.
- Camps, A. (2003). *Secuencias didácticas para aprender a escribir*. Barcelona: Grao.
- Cassany, D. (1997). *Expresión escrita*. En *Cuadernos de Didáctica del español*. Madrid: Arco Libros.
- Cassany, D., Luna, M., y Sanz, G. (2006). *Tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea*. Barcelona: Grao.
- Cunha, L. & Capellini, S. (2017). Informative intervention programs to reading comprehension: Development and implementation. *Estudios de Psicología (Campinas)*, 34(3), 411-422. <https://dx.doi.org/10.1590/1982-02752017000300009>
- Creswell, J.W. (2012). *Educational Research. Planning, Conducting, and Evaluating Quantitative and Qualitative Research*. Fourth Edition. Boston, etc.: Pearson.
- De Mier, M., Amado, B. y Benítez, M. (2015). Dificultades en la Comprensión de Textos Expositivos en Niños de los Primeros Grados de la Escuela Primaria. *Pontificia Universidad Católica de Chile. Facultad de Ciencias Sociales. Escuela de Psicología; Psykhe*, 24-(2), 1-13

Díaz, A. (2013). Guía para la elaboración de una secuencia didáctica. Tomado de: <https://acortar.link/31m>

Dubois, M. (1991). Proceso de Lectura: de la teoría a la práctica. Buenos Aires: Aique. Recuperado de: <http://pdfhumanidades.com/sites/default/files/apuntes/Dubois.pdf>

Dubrovsky, S. y Farías, P. (2003). Comprensión de textos expositivos en alumnos del tercer ciclo de la EGB. Educación, Lenguaje y Sociedad, I (1), 97-108.

Gardner, (1996). Chapter 4. Assessment of Reading Comprehension Strategies for Intermediate Bilingual Learners. En Hurley, R., Villamil-Tinajero, J., y Carlson, J. Literacy Assessment of Second Language. Boston: Person.

Goodman, K. (1970). Behind the eye, what happens in Reading, National Council of Teachers of English.

Hall, K. Sabey, B., & McClellan M. (2005). Expository Text Comprehension: Helping Primary-Grade Teachers Use Expository Texts to Full Advantage. Reading Psychology, 26(3), 211-234. DOI: 10.1080/02702710590962550

Irrazabal, N., Burin, D., y Saux, G. (2012). Conocimiento Previo y Memoria de Trabajo en la Comprensión de Textos Expositivos. Revista Argentina de Ciencias del Comportamiento, 4(2), 11-18.

Irrazabal, N., Saux G., Barreyro, J., Burin, D., y Bulla, J. (2015) La Comprensión del Texto Digital Expositivo en el Aula Virtual de Aprendizaje. Perspectivas en psicología, 12 (2), 57 - 66.

Kemmis, S. & McTaggart, R. (1988). Cómo planificar la investigación-acción. Barcelona: Laertes.

Ministerio de Educación Nacional de Colombia (MEN). (1998). Lineamientos curriculares Lengua Castellana, tomado de: minieducacion.gov.co/1780/articles-339975_recurso_6.pdf

Llamazares, M. (2015). La activación de conocimientos previos (ACP): una estrategia de comprensión lectora. Didáctica. Lengua y Literatura vol. 27, 111-130.

Mazón, Parra, N., Rojas-Drummond, S., & Vélez-Espinosa, M. (2005). Efectos de un Programa de Fortalecimiento de Habilidades de Comprensión de Textos en Educandos de Primaria. Revista Mexicana de Psicología, 22(1), 91-102.

Mcnamara, D., Ozuru Y., Floyd, R. (2011). Comprehension challenges in the fourth grade: The roles of text cohesion, text genre, and readers' prior knowledge. International Electronic Journal of Elementary Education, 4(1), 229-257.

Medianero Burga D. (2011). Metodología de estudios de línea base. Pensamiento Crítico 15, 61-82.

Meyer, B., & Ray, M. (2011). Structure strategy interventions: increasing reading comprehension of expository text. International Electronic Journal of Elementary Education, 4(1), 127-152.

Ministerio de Educación Nacional – MEN (1998). Serie Lineamientos Curriculares, recuperado de http://cms.colombiaaprende.edu.co/static/cache/binaries/articles-339975_recurso_6.pdf?binary_rand=4400

Molina, Natera, V. (2012). Tensiones entre discursos de estudiantes y profesores universitarios sobre la lectura y la escritura. Signo y pensamiento, 31(61), 126 - 141. Recuperado de <https://revistas.javeriana.edu.co/index.php/signoypensamiento/article/view/4413>

Moreira, M. A. (2012). Unidades de Enseñanza potencialmente significativas. Porto Alegre: UEPS. Recuperado de: <http://www.if.ufrgs.br/~moreira/UEPSesp.pdf>

Ordóñez, C. L. (2006). Pensar Pedagógicamente, de nuevo, desde el Constructivismo. Revista Ciencias de la Salud de la Universidad del Rosario, 4(Especial), 14. Recuperado de http://www.urosario.edu.co/medicina/CienciasSalud/documentos/vol4nE/03_pensarpedag_vol4nE.pdf

Otálora, Y. (2010). Diseño de espacios educativos significativos para el desarrollo de competencias en la infancia. Artículo de reflexión. Universidad del Valle, Colombia

Ortiz E. (2004). Estrategias educativas y didácticas en la Educación Superior. Pedagogía Universitaria. 2004; IX (5):2 https://ciencia.lasalle.edu.co/cgi/viewcontent.cgi?article=1400&context=maest_docencia

Pérez, H. (1999). Nuevas tendencias de la comprensión escrita. Santafé de Bogotá: Editorial magisterio.

Prieto, M. (2015). La activación de conocimientos previos (ACP): una estrategia de comprensión lectora. Didáctica. Lengua y Literatura. ISSN: 1130-0531 2015, vol. 27, 111-130

Rosemberg, C., Borzone, A., & Diuk, B. (2003). La lectura de textos expositivos: Estrategias de interacción para acercar los textos a los niños. Interdisciplinaria, 20(2), 121-145.

Salvador, S. P. (2005). La comprensión de textos académicos en un contexto cooperativo guiado a través de la enseñanza recíproca. Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa y Psicopedagógica, 5(1), 77-96. DOI: <http://dx.doi.org/10.25115/ejrep.v3i5.1168>

Solé, I. (1992). Estrategias de lectura (2a ed.). Barcelona: GRAÓ

Solé, I., (1998). Competencia lectora y aprendizaje (8a ed.). Barcelona. GRAÓ

Thorne, C., Morla, K., Uccelli, P., Nakano, T., Mauchi, B., Landeo, L., Vásquez, A. y Huerta, R. (2013). Efecto de una plataforma virtual en comprensión de lectura y vocabulario: Una alternativa para mejorar las capacidades lectoras en primaria. Perú. Revista de Psicología, 31(1), 3-35.

Tobón, Pimienta, & García. (2010). Secuencias Didácticas: Aprendizaje y Evaluación de Competencias. Pearson Educación, México.

Vega, López, N., Bañales-Faz, G., Reyna-Valladares, A., & Pérez-Amaro, E. (2014). Enseñanza de estrategias para la comprensión de textos expositivos con alumnos de sexto grado de primaria. Revista mexicana e investigación educativa, 19(63), 1047-1068.

Todo el contenido de **LATAM Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades**, publicados en este sitio está disponibles bajo Licencia [Creative Commons](#) 