

RESUMEN

El texto culinario como medio para la comprensión lectora fue examinado en 16 niños de 4º. Grado de primaria, 8 de ellos fueron intervenidos con las competencias propias de cada uno de los niveles de comprensión lectora y 8 sirvieron como grupo comparación. El grupo entrenado obtuvo mejores resultados que el grupo comparación. Los resultados apoyan la eficacia del medio para acceder a las estrategias cognitivas y meta cognitivas, y para aplicar las competencias del nivel literal, del nivel inferencial y del nivel analógico.

Palabras clave: Comprensión lectora, nivel literal, nivel inferencial, nivel analógico, lectura, clases de lectura, texto, texto culinario, proceso docente educativo.

INTRODUCCIÓN

Una de las funciones o tareas de la escuela como espacio para la socialización es desarrollar en los niños las habilidades para comunicarse y así construir su conocimiento, es decir, escribir con claridad y coherencia, leer comprensivamente mensajes y textos que les permitan expresarse en forma no verbal o gráfica, de modo que después puedan ser decodificados dentro de su propio sistema lingüístico. Lo que implica el desarrollo de competencias de comprensión lectora propias del nivel literal, del nivel inferencial y del nivel analógico.

Una de las vías para lograr dicho propósito en la escuela es presentando una mayor circulación de textos de diverso género en el aula y flexibilizando los modos para acceder a los textos, con el fin de cualificar los procesos de lectura y escritura.

En virtud de lo anterior, éste trabajo presenta el texto culinario como medio para generar competencias de comprensión lectora en los estudiantes de grado cuarto de básica primaria; determinando el nivel de comprensión lectora que desarrollan los niños con la interpretación de un texto culinario.

La investigación corresponde a un enfoque “empírico analítico”, en tanto pretende explicar el valor didáctico que el texto culinario posee como generador de competencias de comprensión lectora; y se inscribe, como un diseño cuasiexperimental de dos grupos con pretest y posttest, el cual pretende controlar las variables intervinientes, asignar aliatoriamente los sujetos y manipular la variable independiente.

La metodología describe el enfoque investigativo, el diseño metodológico, las variables de estudio y su operacionalización, los instrumentos para la recolección

de la información y termina con el plan de análisis estadístico y la interpretación de los parámetros obtenidos a partir de la implementación de la propuesta “Leer y Comprender el Texto Culinario”, diseñada para responder a las necesidades de comprensión lectora detectadas en el nivel literal, en el nivel inferencial y en el nivel analógico, arrojadas en el pretest por el grupo experimental.

Finalmente presenta las conclusiones y las recomendaciones; las primeras evidencian una relación y confrontación entre el referente teórico y la naturaleza de la estrategia didáctica; las segundas, sugieren aspectos importantes a tener en cuenta, al momento de implementar el texto culinario como estrategia para generar competencias de comprensión lectora.

Investigar sobre el impacto del texto culinario responde al interés personal de querer utilizar un hecho tan cotidiano y tan cultural, como un instrumento más para acceder a mejores niveles de comprensión lectora.

1. ÁREA PROBLEMÁTICA

Entre las primeras funciones intelectuales que se aprenden forzosamente en la escuela están la escritura, la lectura y las operaciones básicas de la matemática; así éstas se convierten en el arsenal de una comunicabilidad posible. El individuo debe acceder, al menos, a las cuatro operaciones elementales de la matemática; y en cuanto a la escritura y a la lectura, la escuela tiene como encargo social permitir que el niño acceda a la significación, interiorización y realización coherente de la gramática cultural¹.

Plantear el encargo social de la escuela puede ser la tarea sencilla, pero lograr con calidad el desarrollo de habilidades comunicativas, es una tarea compleja, por las condiciones en las cuales se encuentra la educación en nuestro medio. El programa de Naciones Unidas para el desarrollo en su informe sobre la calidad de la educación en América Latina y el Caribe, presenta dos indicadores que muestran la baja calidad de la educación en la región: altas tasas de repetición (que generan heterogeneidad y que frecuentemente, fomentan la deserción precoz); y mal rendimiento académico (que se traduce en analfabetismo funcional)².

Si bien los sistemas nacionales de educación sólo miden rendimientos académicos, se constata que el promedio de los alumnos de la educación pública obtiene sólo la mitad del rendimiento esperado en el currículo oficial. Los países de la región que han participado en comparaciones quedan muy por debajo de los países desarrollados, a pesar de estar cerca de los promedios de la región. La calidad es mucho más baja en los sectores de menos ingresos, donde "tres de

¹ ZAMBRANO LEAL, Armando. Pedagogía, educabilidad y formación de docentes. Santiago de Cali: Biblioteca Pedagógica, 2001. p. 125.

² NACIONES UNIDAS. Educación la agenda del Siglo XXI. Colombia: TM Editores, 1998. p. 79.

cada cuatro niños no pueden comprender lo que decodifican en cuarto o quinto grado", esto explica el gran número de analfabetas funcionales, es decir, personas que han aprobado varios grados de primaria y que se autodefinen como alfabetizados, pero que no logran los niveles mínimos de lectura y escritura (aún en casos en que han aprobado los grados) y no los pueden utilizar en forma productiva en su diario vivir.

Ahora bien, el informe de misión, ciencia y desarrollo demuestra que "en nuestro país existe un problema de lectura muy serio. Las estadísticas muestran que el promedio de lectura de nosotros los colombianos es de medio libro al año, comparado con quince libros al año en los países europeos (datos suministrados por la Cámara Colombiana del Libro). Algunos periódicos han adelantado recientemente investigaciones que comprueban que la edad promedio del lector de prensa se ha elevado en casi cinco años, durante la última década. Sus proyecciones estiman que, de mantenerse esa tendencia, el periódico deberá cerrar sus puertas antes de veinte años: no habrá quién lo lea"³

Un alto porcentaje de nuestros egresados de secundaria posee niveles de lectura inferiores a los del analfabetismo funcional, lo cual los incapacita para enfrentar adecuadamente las exigencias de la educación superior y rebaja drásticamente su adaptabilidad productiva en una sociedad que se tecnifica rápidamente y necesita mentes capaces de un aprendizaje permanente y autónomo a lo largo de la vida.

La educación superior no se sustrae a este fenómeno: mediciones objetivas, muestran grupos de estudiantes de postgrado de prestigiosas carreras humanísticas, con promedios de comprensión veloz en textos simples que apenas rebasan el nivel de analfabetismo funcional. -"La comprensión veloz es la velocidad efectiva, o velocidad a la cual lee la persona comprendiendo bien el

³FONTAN. En: Misión, Ciencia Educación y Desarrollo. Tomo 5. Fuentes complementarias I. "Creatividad, formación e investigación". Bogotá: Proyecto leer, 1995. p. 292.

texto. Es un indicador de analfabetismo funcional." ⁴ -. No menos preocupante es la ignorancia prácticamente total sobre la existencia de este problema, en la cual se encuentran los educadores y los estudiantes mismos.

Es evidente, entonces, que el sistema educativo no está cumpliendo uno de sus objetivos fundamentales; la alfabetización que se efectúa en los primeros años de la primaria no logra enseñarle a leer a la gente. Aprender a leer, en sentido estricto, es decir, con alta eficacia y comprensión cabal del texto escrito y traducir automáticamente las palabras en ideas exige una madurez intelectual relativamente alta, que de hecho pocos adultos alcanzan. La razón de esto es que "la lectura es fundamentalmente una habilidad, no un conocimiento. Y las actividades deben desarrollarse siempre a través de una práctica intensa y constante." ⁵

Otro de los aportes significativos lo hace la Asociación Colombiana de Semiótica, a través de las conclusiones que presenta el equipo que investigó en torno a la "evaluación de competencias en lectura y escritura"; ellos expresan que "la situación problemática se encuentra en la debilidad para hacer lectura crítica de los textos, y que el bajo índice de niños que logra la lectura crítica intextual puede indicar un trabajo de comprensión en la escuela ceñido a las frases y a los ejercicios de comprensión, que se queda en la verificación de lo literal. El grupo también manifiesta que es esperable que el área del lenguaje esté orientada hacia la producción de textos como globalidad, es muy bajo el porcentaje de niños que lo logra; lo que podría revelar un trabajo en la escuela posiblemente orientado a los ejercicios de construcción frásica (de frase y oraciones), sin propiciar condiciones para el posicionamiento del niño en la producción escrita. Pueden verse en algunos escritos de los niños, listados de enunciados sin relaciones

⁴ FONTAN. En "Creatividad, formación e investigación". Misión, Ciencia Educación y Desarrollo. Tomo 5. Fuentes complementarias I. Bogotá: Proyecto leer, 1995. p. 305.

⁵ Ibid., p. 293.

cohesivas entre ellos, reproducción mecánica y repetitiva, estilo "plano", de oraciones desarticuladas; este refleja el tipo de exigencia que la escuela hace para leer y escribir"⁶.

"Si la educación falla en lograr que el joven aprenda a leer durante sus años de educación básica, habrá fallado en su objetivo primordial cultural. Pero el hecho es que las masas educadas en el sistema educativo actual no leen, no saben leer, no gustan de leer, no aprendieron a leer"⁷.

Por lo tanto, hay que pensar en el problema de la comprensión de texto, de lo contrario éste seguirá existiendo como tal, en tanto no se invierta la óptica y la lectura misma no se convierta en la solución.

Lo anteriormente expuesto, lleva a la necesidad de implementar medios diferentes a los que tradicionalmente se han venido manejando para acceder al texto escrito, de tal manera que los procesos comunicativos no solamente se limiten a procesos de instrucción mecánica y repetición, sino a una mediación pedagógica que les genere competencias para la comprensión lectora.

La respuesta a estas necesidades conduce a la presentación de modelos de intervención diferentes a los que actualmente se utilizan para lograr la comprensión lectora en el ámbito académico; más bien, de lo que se trata, es de tentar a los estudiantes para que busquen la satisfacción de construir sentido a través de la lectura del texto culinario. La razón obedece a que "la mayor parte de nuestra pedagogía ha estado atada a la investigación y la practica con un texto único y ha dado por supuesto que los alumnos encaran ese texto de manera

⁶ JURADO VALENCIA, Fabio y BUSTAMANTE ZAMUDIO, Mauricio. Juguemos a interpretar. Bogotá: Plaza y Janés. Asociación Colombiana de semiótica. UN, 1998. p. 122.

⁷ FONTAN. En: Misión, Ciencia Educación y Desarrollo. Tomo 5. Fuentes complementarias I. "Creatividad, formación e investigación". Bogotá: Proyecto leer, 1995. p. 287.

lineal, guiados por los contenidos.”⁸ Posiblemente gran parte de “...nuestras metodologías han conformado, y quizá limitado, nuestra comprensión.”⁹

Short (1986) sostuvo “que el potencial de aprendizaje y pensamiento cambia cuando desde el aula se alienta el uso de múltiples textos por parte de los alumnos.”¹⁰ En aras de lo anterior, el grupo de Cataluña sugiere que “en clase y a lo largo de toda la escolaridad, es necesario que los alumnos lean diferentes tipos de textos, con diferentes intenciones y funciones, esto significa que los niños en las aulas únicamente están familiarizados con: los libros de texto, utilizados no solo para guiar los procesos académicos, sino a menudo “como único recurso pedagógico” (Catalá, Catalá, Molina & Monclus. 2001.)¹¹ ; los libros de consulta, los cuales son básicos para ampliar e ilustrar con mas riqueza temas de ciencias naturales, sociales, tecnología, entre otros.; y finalmente, algunos de los niños están familiarizados con la lectura literaria personal o de libre elección, en la que se entra en comunicación con la expresividad del autor, y es cada individuo quien marca el ritmo, la intensidad y la afinidad con el autor.

Con relación al acceso limitado a diferentes tipos de textos en el ámbito académico Peter H Johnston manifiesta que “es probable que la falta de familiaridad con las estructuras cree tantos problemas como la falta de familiaridad con el contenido. Si un lector está en contacto con textos narrativos únicamente, es lógico que encuentre difíciles otro tipo de textos. La familiaridad con las señales estructurales permite al lector encontrar información con mayor facilidad y saber cuándo se requieren inferencias y de qué tipo deben ser. Un niño que nunca haya

⁸ IRWIN, Judith y DOYLE, Mary Anne. Conexiones entre lectura y escritura. Argentina: Aique, 1992. p. 299.

⁹ Ibid., p. 118.

¹⁰ Ibid., p. 298.

¹¹ CATALÁ, Gloria, CATALÁ, Mireia, MOLINA, Encarna y MONCLUS, Rosa. Evaluación de la comprensión lectora. España: Grao.

leído un periódico tendrá mucha más dificultad para entender temas periodísticos que el niño que haya mantenido un contacto considerable con ellos.”¹² Dicha familiaridad no sólo permite al lector encontrar la información con facilidad sino que le permite al docente valorar el desempeño comprensivo del estudiante; el autor mencionado manifiesta que “la observación de la actuación del lector con diferentes tipos de textos debería proporcionar gran cantidad de información potencial para el diagnóstico, algo que en la actualidad no existe”¹³.

Ahora bien, cabe entonces preguntar ¿Que ofrece el texto culinario para que se entienda en él? diferente a los textos con los que el niño está familiarizado. En primer lugar habría que caracterizar el texto culinario como un texto utilitario empleado habitualmente para señalar aquellos libros que comportan una utilidad inmediata, su utilidad no esta en el texto mismo sino en la información que este posee. Los libros científicos, técnicos, y los manuales de diversas materias (mecánicos, culinarios, entre otros.), son utilitarios, ya que su lectura persigue un propósito explícito: informar, tratar un asunto, todo lo cual no se agota en la lectura misma, sino que trasciende. Y en segundo lugar porque la pretensión didáctica del texto culinario, no solo obedece a la lectura, comprensión y preparación de éste (a fines operativos), sino que su intencionalidad esta pensada para generar competencias de comprensión lectora para cada uno de los niveles. Es decir, que al emplearlo como “medio” de intervención didáctica permite a los lectores saber cuales son las estrategias (conocimientos declarativos), cómo llevarlas a cabo (conocimientos de procedimiento) y cuando usarlas (conocimientos condicionales). El logro de dichas estrategias se confirma a partir de varias investigaciones, las cuales han demostrado que “los alumnos que creen que saben usar las estrategias que han aprendido y que piensan que sí las usan, probablemente

¹² JOHNSTON, Peter H. La evaluación de la comprensión lectora. Aprendizaje. Madrid: Visor, 1989. p. 52.

¹³ Ibid., p. 49.

lleguen a una mejor comprensión de los textos...”¹⁴ (Brown, 1988; Schunk, 1986; Schunk & Rice, 1987).

Lograr estos objetivos implica reconocer los niveles de motivación que deben alcanzar los estudiantes al enfrentarse al texto culinario. Los recientes trabajos en enseñanza de la lectura y la escritura se han centrado en una forma de motivación más intrínseca, la cual se caracteriza por un deseo de involucrarse en una actividad, porque el hacerlo proporciona satisfacción personal, sin importar los potenciales resultados extrínsecos: “ La conducta motivada intrínsecamente (es) definida como conducta encarada por si misma, por el placer que proporciona, el aprendizaje que permite o los sentimientos de logro que produce”(Lepper,1988)¹⁵ “Cuando los individuos se perciben a si mismos como capaces de completar una tarea especifica o involucrarse en un esfuerzo especifico (competentes) y sienten que tienen cierto control sobre esa tarea o esfuerzo, es probable que estén intrínsecamente motivados para encarar esa tarea o esfuerzo”¹⁶ . Esto significa que “cuando las percepciones de competencia y autodeterminación son altas, la motivación intrínseca también suele ser alta” (Arlin, 1975; Rodin, Renner y Solomon, 1980; Spaulding, 1990)¹⁷. Todo lo anterior explica por qué se introduce *el texto culinario como un medio o instrumento digno de generar competencias de comprensión lectora.*

¹⁴ IRWIN, Judith y DOYLE, Mary Anne. Conexiones entre lectura y escritura. Argentina: Aique, 1992. p. 222-223.

¹⁵ Ibid., p. 218.

¹⁶ Ibid., p. 18.

¹⁷ Ibid., p. 220.

1.1 PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

De acuerdo con los planteamientos anteriormente descritos y al interés por contribuir con la generación de competencias para la comprensión lectora, se plantea el siguiente problema de investigación.

¿Cuál es el impacto del texto culinario como medio para generar competencias de comprensión lectora?

2. OBJETIVOS

2.1 OBJETIVO GENERAL

Determinar el impacto del texto culinario como medio para generar competencias de comprensión lectora en los estudiantes de grado cuarto de básica primaria del Gimnasio Coofes de la ciudad de Manizales.

2.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Determinar el nivel de comprensión lectora que desarrollan los niños con la interpretación de un texto culinario.

- Reconocer el valor didáctico que posee el texto culinario como generador de competencias de comprensión lectora.

- **3. MARCO TEÓRICO**

3.1 COMPETENCIAS DE COMPRENSIÓN LECTORA

3.1.1 La comprensión lectora. “Se define como un proceso complejo intelectual que involucra una serie de habilidades: las dos principales se refieren al significado de las palabras y al razonamiento verbal. Aunque es difícil establecer qué lleva a la buena comprensión, se ha percibido que los lectores eficientes, en términos de comprensión, comparten algunas características: pueden razonar con inferencia; pueden asimilar, jerarquizar, comparar, establecer relaciones, sintetizar y evaluar la información; integran la nueva información con la ya existente en su sistema de memoria y pueden pensar más allá de los conocimientos que reciben; y son capaces de seleccionar lo que es relevante y lo que no.”¹⁸

La comprensión lectora demanda no solo del vocabulario sino de la experiencia previa relevante; dado que dicha comprensión sucede antes y después de leer un texto: antes, al construir un puente entre lo nuevo y lo que ya conoce, y después, al revisar, reparar, y sustentar lo leído.

Comprender un texto implica sobre todo impregnarnos de su significado, extraerlo y hacerlo consciente en nuestra mente. Todo ello supone un importante esfuerzo, porque nos obliga a realizar múltiples procesos que deben darse conjuntamente, mediante los cuales integramos información léxica, sintáctica, semántica, pragmática, esquemática e interpretativa¹⁹. Lo anterior significa que podemos

¹⁸ (Rubin, 1991). Citado por KLINGLER, Cynthia, VADILLO, Guadalupe. Psicología cognitiva. México: Mc Graw Hill, 1999. p. 113.

¹⁹ (León, 1996) En: POZO, Juan Ignacio, MONEREO, Carlos. El aprendizaje estratégico. España: Santillana, 1999. p. 155.

hablar de una comprensión profunda o de una comprensión superficial, dependiendo de que todos o sólo algunos procesos se pongan en funcionamiento bien sea a nivel literal, inferencial o analógico.

Pozo y Monereo Sugieren al lector seguir algunos procesos o mecanismos para que se produzca una comprensión adecuada del contenido de un texto.

Desentrañar las ideas que encierran las palabras (y las oraciones) del texto, es decir, construir ideas con las palabras del texto, construyéndose así, la microestructura del texto.

Conectar las ideas entre sí, esto es, componer un orden o hilo conductor entre ellas. Esta conexión entre ideas repercute tanto en los niveles locales (oraciones más próximas, esto es, la oración ya leída con la que se está leyendo), como globales (párrafos o segmentos más amplios del texto).

Asumir y/o construir la jerarquía existente o ser capaz de establecer algún tipo de vínculo entre ellas, diferenciando o jerarquizando el valor de las ideas en el texto. En palabras técnicas se denomina macroestructura

Reconocer la trama de relaciones que articulan las ideas globales, la superestructura. Esta estructura está muy ligada al modelo mental o modelo de la situación que genera el lector, para asimilar la comprensión del texto. Como es sabido, el modelo de la situación se enriquece con más elementos, tanto del texto, como del propio conocimiento del lector que le servirán, a la postre, para elaborar su propia interpretación²⁰.

²⁰ Ibid., p. 155.

Algunos autores como Van Dijk y Kintsch, 1983; Kintsch, 1988; Graesser y colaboradores, 1994 se han dedicado a explicar tanto los mecanismos y procesos que intervienen en la comprensión, como la forma en que se lleva a cabo el proceso de comprensión. Este grupo de autores especifican la noción de comprensión en términos del nivel de la representación mental que está siendo producida; conviene aclarar aquí dos niveles de representación mental, expuestos por los anteriores autores:

a) En la base del texto, se representa el significado y la estructura del mismo como una red de proposiciones. Con esta representación, el lector es capaz de reproducir el texto, de recordarlo o de resumirlo.

b) En el modelo de la situación, se representa el contenido del texto como una integración con el conocimiento específico que activa el lector. Este nivel de representación permite al lector utilizar la información adquirida del texto en una nueva forma, por ejemplo, para generar inferencias, para interpretar el texto de una forma personal o resolver ciertos problemas que pueden surgir durante el proceso de comprensión. Los factores que facilitan la construcción de una buena base del texto facilitan la construcción de un buen modelo de la situación y viceversa, aunque hay excepciones²¹. Realmente la clave está en conocer si las variables propias del sujeto (preconceptos, el interés, el objetivo de lectura o la motivación) y otras variables propias del texto (el estilo de escritura, género del texto, nivel de cohesión), pueden afectar a la construcción tanto de la base del texto, como del modelo de la situación.

Para articular todas las fases necesarias y obtener la comprensión adecuada de lo leído, nuestra mente no procede de una manera estrictamente secuencial, es

²¹ (Mannes y Kintsch, 1987). En: POZO, Juan Ignacio, MONEREO, Carlos. El aprendizaje estratégico. España: Santillana, 1999. p. 156.

decir, no procesa primero una unidad perceptual básica hasta llegar a la interpretación global del texto. En lugar de ello, el lector aplica un proceso interactivo, a través del cual deriva información simultáneamente de los distintos niveles, integrando información léxica, sintáctica, semántica, pragmática, esquemática e interpretativa²². Por lo tanto, estos procesos actúan de manera distribuida, activándose tan pronto como accede a ellos alguna información, es decir, el análisis semántico no espera a que finalice el análisis sintáctico, sino que una vez que han sido reconocidas determinadas palabras, trata de establecer las relaciones de significado dentro de la oración, lo que se verá confirmado por el análisis sintáctico a la vez que servirá como pista para el mismo²³. Recurrimos a procesos más o menos automáticos que activamos durante la lectura (on line), junto a otros más reflexivos, que realizamos con posterioridad a la lectura del texto²⁴.

Pero al igual que otros procesos cognitivos, nuestra capacidad de comprensión está acotada por las propias limitaciones del sistema de procesamiento de información humano. La memoria de trabajo, por ejemplo, impone serias restricciones a la cantidad de información que puede ser procesada a un tiempo (entre dos o tres oraciones), por ejemplo,²⁵ y obliga a un procesamiento en

²² (Goldman y colaboradores). En: POZO, Juan Ignacio, MONEREO, Carlos. El aprendizaje estratégico. España: Santillana, 1999. p. 157.

²³(Rumelhart y Mc Clelland 1986; Mc Clelland y colaboradores, 1986). En: POZO, Juan Ignacio, MONEREO, Carlos. El aprendizaje estratégico. España: Santillana, 1999. p. 157.

²⁴(Graesser y colaboradores, 1994; León en prensa). En: POZO, Juan Ignacio, MONEREO, Carlos. El aprendizaje estratégico. España: Santillana, 1999. p. 157.

²⁵ (Just y Carpenter, 1992). Ibid., p. 157.

²⁶ (Kintsch, 1988). Ibid., p. 157.

ciclos²⁶. Así, la construcción de una representación interna acerca de la captación de las principales ideas del texto se basa, principalmente, en la repetición de los temas que se expresan en el texto y en la recurrencia constante del lector a su memoria (para acceder a su fondo de conocimientos) y así relacionar la información entrante con la ya adquirida. Todos estos procesos consumen tiempo y esfuerzo²⁷. Factores como el nivel de coherencia, el carácter lineal del mensaje o el nivel de conocimientos previos de que dispone el lector, pueden resultar determinantes para procesar y comprender correctamente el mensaje. Sin embargo, como compensación a estas limitaciones, el lector competente es capaz de automatizar algunos de los procesos que actúan en los niveles más bajos, tales como las funciones de codificación o decodificación, permitiendo dirigir su atención a procesos de comprensión de alto nivel. Por esta razón, la lectura, con la práctica, se convierte en un proceso estratégico.

Todo lo anterior nos lo confirman (Colomer 1992; Díaz – Barriga y Aguilar 1988; Solé, 1992)²⁸ considerando la comprensión de textos como una actividad de carácter estratégico, que implica la interacción entre las características del lector y del texto, dentro de un contexto determinado; ya que el lector trata de construir una representación fidedigna a partir de los significados sugeridos por el texto

para lo cual hace uso de todos los recursos cognitivos pertinentes, tales como esquemas, habilidades y estrategias; además, porque la construcción la elabora a partir de la información que le propone el texto pero ésta se ve cualificada por las interpretaciones, inferencias, integraciones que el lector adiciona con la intención de lograr una representación fiel y profunda de lo que el autor quiso comunicar (se

²⁷ (Van Dijk y Kintsch, 1983). Ibid., p. 157.

²⁸ (Colomer, 1992; Díaz – Barriga y Aguilar, 1988; Solé, 1992) citado por: DÍAZ BARRIGA, Frida y HERNÁNDEZ ROJAS, Gerardo. Estrategias docentes, para un aprendizaje significativo. México: Mc Graw Hill, 1999. p. 142.

sabe que el lector, en un momento dado, puede incluso ir más allá del mensaje comunicado por el autor). En este orden de ideas, la interpretación de un texto tiene un carácter dual: es reproductiva (apegada a lo que comunica el texto, dadas las intenciones del autor); pero al mismo tiempo es productiva – constructiva (en tanto que se puede ir más allá de lo que dice explícitamente el texto, gracias a lo que el lector construye o reconstruye activamente).

La comprensión lectora es considerada como una actividad estratégica, porque el lector es conocedor de sus alcances y limitaciones de memoria, y sabe que de no organizar sus recursos y herramientas cognitivas en forma inteligente y adaptativa, el resultado de su comprensión de la información relevante del texto puede verse disminuida o no alcanzarse, y el aprendizaje conseguido a partir de ella puede no ocurrir.

3.1.2 Niveles de comprensión lectora. Diferentes autores precisan que para llegar a ser lectores críticos es necesario realizar un esfuerzo deliberado por alcanzar las competencias cognitivas o instrumentos intelectuales, que permitan penetrar en el contenido del texto, es decir, conocer a fondo sus elementos, sus interrelaciones y las estructuras que le dan carácter a la organización de la información.

De Sánchez y Kabalen²⁹ presentan tres niveles en la profundidad y amplitud de la comprensión de un texto. En cada nivel se describe hasta dónde llega el lector en su comprensión (según el grado de abstracción y complejidad indicado por las competencias cognitivas propias de cada nivel). Los niveles superiores comprenden un solo proceso del cual hacen parte los niveles inferiores.

²⁹ DE SÁNCHEZ, Margarita. KABALEN, Donna. La lectura analítico – crítica. México: Trillas. 1999.

En cambio, los niveles inferiores no implican que el lector llegue a los niveles superiores. Estos niveles son:

Nivel de comprensión literal. "Literal" viene de letra, y significa la acción de "retener la letra". Es el nivel que se constituye en primera llave para entrar en el texto, si se considera que los procesos de lectura dependen del uso de una serie de llaves necesarias para pasar de un nivel a otro, estando simultáneamente en ellos³⁰.

La comprensión literal se limita a extraer la información dada en el texto, sin agregarle ningún valor interpretativo. Las competencias fundamentales que conducen a este nivel de lectura son:

La observación: identificar características según la variable.

La comparación: identificar pares de características semejantes y diferentes; cada par de características corresponde a una variable.

- La relación y la clasificación

La relación: nexo entre dos características de dos objetos o situaciones correspondientes a la misma variable, y se expresa en términos de la variable.

La clasificación: separar los objetos o situaciones de un conjunto en categorías llamadas clases. Cada clase tiene una o más características esenciales que la definen.

³⁰ JURADO VALENCIA, Fabio. BUSTAMANTE, Guillermo. Juguemos a interpretar. Bogotá: Plaza y Janés, 1998. p. 56.

- El cambio: evolución que se observa en los objetos, sucesos y procesos a medida que transcurre el tiempo.
- El orden y las transformaciones

El orden: organización de los elementos de un conjunto, de acuerdo con sus variables y características en una secuencia progresiva creciente o decreciente. La característica esencial es que debe provenir de una variable ordenable.

Las transformaciones: están dados por lo modificación de las características de un hecho o fenómeno. En toda transformación participan: - el objeto o situación en un estado original; - el agente que produce el cambio (implícito o explícito); - el objeto o situación transformados o en su nuevo estado.

- La clasificación jerárquica: es organizar y describir la información de lo general a lo particular.

- Análisis y síntesis: tanto el análisis como la síntesis son procesos integradores, -porque utilizan los seis procesos estudiados con anterioridad (La observación, la comparación, la relación y la clasificación, el cambio, el orden y las transformaciones, y la clasificación jerárquica)- y complementarios ya que generalmente no ocurren en forma independiente:

Análisis: operación de pensamiento que implica la división en situaciones o tareas complejas en otras más sencillas.

Síntesis: proceso mediante el cual se integran las partes, las propiedades y las relaciones de un conjunto delimitado para formar un todo significativo.

- La evaluación: durante la lectura nos encontramos con dos posibles aplicaciones del proceso de evaluación, a saber:

- Realizar el análisis de un escrito evaluativo, en el cual el autor está aplicando el proceso de evaluación, para emitir juicios de valor acerca del asunto o tema tratado.
- Realizar la evaluación de un texto o escrito aplicando criterios de calidad previamente definidos acerca de la calidad del escrito, de su estructura, de su pertinencia, entre otros.

Nivel de comprensión inferencial. El nivel inferencial es interpretativo (implica un proceso en el cual la persona relaciona lo que se dice en el texto con su experiencia previa; la interpretación de la lectura se basa en la decodificación del mensaje del autor y en las inferencias previamente obtenidas). En éste, el lector establece conclusiones, hace generalizaciones, predice fenómenos y hace inferencias acerca del contenido leído en el texto; es decir, se establecen relaciones que van más allá de la comprensión literal. Este nivel de lectura, además de las competencias mencionadas para el primer nivel, requiere hacer uso de los siguientes instrumentos intelectuales:

- **Decodificación:** Proceso que permite transformar un estímulo visual o verbal en una representación mental - definición, condición, figura, nuevo estado del objeto o situación -. El proceso de decodificación ocurre en tres etapas:

1. Percepción del estímulo
2. Asociación del estímulo con la información relevante que se tiene en la memoria (experiencia previa)
3. Interpretación del significado o representación mental o interna del estímulo.

La decodificación consiste en el análisis y la interpretación de todo lo que se dice en el escrito, oración por oración. Se fija la atención en la información relevante.

- **Inferencia:** Proceso mediante el cual se suponen y establecen relaciones entre conceptos, sujetos, objetos, o situaciones. Las inferencias pueden ser:

- Inferencia inductiva: basada en la observación de un hecho o situación.
- Inferencia deductiva: basados en dos enunciados que cumplen ciertas condiciones lógicas.

Las dos inferencias permiten extraer conocimientos implícitos en la información de un texto. Este proceso se aplica con frecuencia durante el análisis de la información. Para extraer una inferencia de un escrito, se requiere:

1. Decodificar la lectura
2. Suponer relaciones acerca de las ideas implícitas dadas en el texto.
3. Formular los supuestos.

Las relaciones que dan lugar a las inferencias se deducen de conocimientos existentes o de relaciones previamente establecidas.

- **Razonamiento inductivo y deductivo:** Toda inferencia es una aseveración que requiere ser verificada para constatar su veracidad, o fundamentada mediante algún razonamiento; son los componentes fundamentales del razonamiento tanto inductivo, como deductivo.

Razonamiento inductivo: si una persona observa que ciertos elementos de una clase A cumplen con una cierta propiedad B y si observa además que no existen excepciones de la regla, entonces la persona se inclina a inferir o concluir que todos los elementos de la clase A tienen la propiedad B, esto significa, que

partiendo de situaciones individuales o particulares se hacen inferencias de validez general.

Razonamiento deductivo: Si una persona sabe que todos los elementos de una clase A tienen una propiedad B y si observa un elemento de la clase A, entonces infiere o concluye que ese elemento posee la propiedad general B. Es decir, a partir de un enunciado general se hacen inferencias que llevan a una conclusión particular.

Los enunciados o aseveraciones utilizadas durante el razonamiento deductivo reciben el nombre de premisas.

Para razonar con efectividad se requiere desarrollar la habilidad de encadenar lógicamente los pensamientos o las ideas. Una manera de lograrlo es a través del razonamiento deductivo, el cual puede decirse que constituye la base de la argumentación.

El razonamiento deductivo parte de premisas o verdades de validez universal o general, y se hacen inferencias o situaciones particulares o individuales.

- **Discernimiento:** el proceso de discernimiento es una extensión de los procesos de adquisición de conocimiento; implica además el uso de la intuición y de la perspicacia para dilucidar la novedad. Éste se aplica al análisis de la información en el caso de situaciones novedosas, como problemas denominados de proyección conceptual (que implican la aplicación de relaciones en ámbitos desconocidos), así como casos científicos, legales y de otra índole que involucran situaciones desconocidas o no convencionales.

Aplicar el proceso de discernimiento en un texto implica: leer el fragmento; definir el problema o lo que se quiere explicar a partir de la lectura del fragmento;

decodificar toda la información que proporciona el fragmento; descartar la información irrelevante, o que no proporciona señales para responder la pregunta del problema; combinar y comparar selectivamente los indicios para hacer inferencias; formular hipótesis o conclusiones; comparar las relaciones inferidas con el caso, para verificar la congruencia interna.

- **Identificación e interpretación de las temáticas de un texto:** la temática se refiere a la integración e interpretación de la estructura, el contenido y la información sobre el contexto del escrito. La interpretación del significado de un escrito implica no sólo la identificación de las características esenciales de la temática, sino las relaciones entre estas características e inferencias acerca de las mismas, y la perspectiva del lector con respecto a lo leído. Este proceso significa una ampliación del mensaje del autor en términos de las implicaciones de éste, no sólo en relacionar con el texto sino con otras variables relacionadas que se consideran pertinentes. La identificación de la temática implica la aplicación del proceso de discernimiento.

3. Nivel de comprensión analógico. Consiste en trasladar las relaciones establecidas mediante la lectura del nivel inferencial, a otros ámbitos o contextos. Eco referencia este nivel como lectura desde la “enciclopedia”; es decir, la puesta en red de saberes de múltiples procedencias (lo intertextual)³¹.

Este nivel introduce elementos de juicio, de valoración y de aplicación en relación con los contenidos expresados por el autor en el texto. El lector pone de su parte conocimientos y pericia con el fin de indagar sobre la temática expuesta, aportando enfoques, experiencia y criterios personales, y finalmente toma posición frente a ella.

³¹ (Eco). En JURADO V., Fabio y BUSTAMANTE Z., Guillermo. Juguemos a interpretar. Bogotá: Plaza & Janés. 1998. p. 69.

En la comprensión analógica, el lector, no sólo aplica los niveles de lectura previamente estudiados, sino también las siguientes competencias:

- Establece relaciones analógicas de diferente índole, es decir, hace un razonamiento, según el cual, establece una semejanza entre dos cosas conocidas y deduce otra semejanza no conocida; por ejemplo entre el presente, el pasado y el futuro, entre una lectura y otra, entre secuencias de sucesos que ocurren en diferentes contextos, entre otros. El pensamiento analógico es importante para la comprensión de la lectura y, por ende, para la adquisición de conocimiento. La identificación de la analogía permite reconocer los ámbitos relacionados y muchas veces facilita la interpretación de la metáfora (son figuras del lenguaje que ameritan interpretación. Toda metáfora lleva implícita una analogía*; la interpretación, precisamente, se facilita con la transformación de la metáfora en una analogía).

En la lectura profunda, la persona busca relaciones analógicas hacia el interior y hacia el exterior del texto.

- **Relaciones analógicas hacia el interior del texto:** El lector identifica dos relaciones en dos ámbitos diferentes, y mediante la funcionalización comprende más claramente la relación entre ambos ámbitos, lo cual le facilita entender la estructura y el significado de las temáticas que se presentan en el texto.

* Analogías: “son estrategias que plantean relaciones de semejanza entre conocimientos de bajo nivel de abstracción que le son familiares al aprendiz (llamados “vehículos”) con un nuevo contenido por aprender (llamado “tópico”) este último suele poseer un mayor nivel de abstracción conceptual”. HERNÁNDEZ Gerardo. Paradigmas en Psicología de la Educación. México: Paidós, 1998. p. 153.

- **Relaciones analógicas hacia el exterior del texto:** Permiten conectar la información que se obtiene en el texto con otros ámbitos temporales, espaciales, conceptuales, entre otros.

- Establece juicios críticos: el lector se posiciona críticamente, entendiendo por ello la emisión de juicios respecto a lo leído. Se trata de lo que Eco ³² identifica como lo propio de la abducción creativa, mediante la cual el sujeto lector activa sus saberes para conjeturar y evaluar aquello que dice el texto e indagar por el modo como lo dice. Tales movimientos del pensamiento conducen a identificar intenciones ideológicas de los textos y de los autores y, en consecuencia, a actualizar las representaciones ideológicas de quien lee.

Niño ³³ Precisa, que el lector juzga y valora lo leído desde tres perspectivas.

- El contenido en sí, del cual se puede discernir si es completo o incompleto, coherente o incoherente, válido o no válido, falso o verdadero, actualizado o no actualizado, aplicable o no etc.
- Puntos de vista externos al texto. El lector confronta lo leído con su experiencia y sus propios puntos de vista, con los de otros autores, señalando contrastes, analogías, argumentos, errores, ideologías, etc.
- Aspectos prácticos de la vida personal, profesional o institucional, solución de problemas, trabajo, investigación, utilidad, etc.

³² Eco. Ibid. p. 69.

³³ NIÑO ROJAS, Víctor Miguel. Los procesos de la comunicación y de lenguaje. Bogotá: Ecoe, 1998. p. 298.

- Establece conclusiones: para las cuales se remite a datos o pruebas evidenciados en hechos u observaciones. Las conclusiones existen en dos formas primarias: conclusiones inductivas, referentes a encontrar patrones, es decir, comparar y contrastar, clasificar, generalizar; y conclusiones deductivas, referentes a dar opiniones basadas en esos patrones, es decir, inferir, predecir, hacer hipótesis.

El pensamiento de nivel superior forma conclusiones basándose en la evidencia, no siendo de nivel superior cuando estas, son formuladas a partir de la información obtenida mediante la memorización y las conclusiones formadas sobre la base de la creencia, la autoridad o la emoción dado que carece de evidencia que la respalde.

Los tres niveles de comprensión de texto estudiados no son independientes entre sí; en la práctica se superponen durante el procesamiento de la información. Esto significa que cuando leemos un texto lo aplicamos simultáneamente. El hecho de estudiarlo separadamente es sólo una estrategia que permite conocer y diferenciar más a fondo las características de cada nivel. El proceso de lectura en sí es complejo, pero es la misma mente, una vez que se adquiere el hábito, la que se ocupa de integrar los procesos estudiados y de aplicarlos en forma simultánea para resolver esta complejidad.

3.1.3 La lectura. Según el Proyecto Leer: "La lectura es la puerta de acceso a la cultura escrita, en la cual residen los fundamentos mismos de la civilización. Más importante aún: la lectura es una función básica de la comunicación y del pensamiento humano. La lectura es la base del aprendizaje y del pensamiento conceptual apofántico."^{34*}

³⁴ Misión ciencia, educación y desarrollo. Tomo 5. Proyecto leer. Estrategias de enseñanza y medición de la lectura. Bogotá: Sistema Fontan. 1995. p. 286.

Desde la perspectiva de Niño: "leer es percibir y entender la secuencia escrita de signos y llevar a ellos el pensamiento, para interpretar, recuperar y valorar, la información subyacente en el texto configurada como ideas, conceptos, problemas, razonamientos, aplicaciones, relaciones y vivencias actitudinales y estéticas, de acuerdo con el tipo de discurso o género."³⁵

Lo anterior implica para el lector, pasar la mente por el contenido de los textos, para captarlo como un todo y determinar el tema del cual debe dar cuenta; aproximarse a lo que piensa y siente el autor en relación con el hombre y el mundo, a través del descubrimiento de los significados manifiestos y subyacentes en las líneas del escrito; y por último valorar los contenidos identificados y asumir una posición crítica que permita desempeñar un rol más creativo, útil y responsable dentro de la sociedad.

En este orden de ideas, la lectura es una necesidad en el hombre actual, acceder a ella le permite enriquecer el léxico y las formas de expresión, refinar la mente, desarrollar su capacidad lógica y habituarla a la reflexión íntima; posibilitar un aprendizaje autónomo, además, comunicarse con los hombres del pasado, porque gracias al invento de la escritura, la humanidad va registrando su saber en los libros. Como consecuencia de este hecho, se ha constatado que el medio tradicional más eficaz de conocimiento es la lectura.

3.1.4 Clases de lectura. Cuando el lector se enfrenta a un texto, el compromiso que asume es comprender la información que contiene dicho mensaje. No obstante, es posible diferenciar algunos tipos de lectura tomando como criterio los

* Apofántico: Aristóteles se inventó el término apofántico para distinguir las proposiciones lógicas (demostrativamente verificables) de las demás. El pensamiento apofántico sirve para inferir y obtener conclusiones.

³⁵ NIÑO. Op. cit., p. 279.

propósitos del lector, el nivel de comprensión, el tipo de texto y las técnicas aplicadas.

Algunas clases de lectura, se describen a continuación.

- **Según el propósito y el nivel de profundidad:** de acuerdo con el propósito, el lector puede necesitar interpretar todo el contenido de un texto o sólo un aspecto o parte de él. Con base en este criterio, Niño Rojas (1998)³⁶ describe cinco clases de lectura.

Prelectura: es la primera aproximación a las características y al contenido del texto, que una lectura propiamente dicha. La Prelectura tiene como objetivo, conocer la calidad del texto en relación con nuestros intereses y propósitos (si nos sirve, si trata el tema, en qué extensión, entre otros.).

Lectura de pesquisa: es la lectura parcial de un texto, con el único fin de recoger datos o ideas que le interesan al lector. El lector se fija solamente en las palabras de significado pleno o en frases y oraciones claves.

Lectura de información general: esta clase de lectura se hace cuando el lector desea formarse una idea general y completa del contenido de un escrito, sin una profundización o estudio mayor. El lector procurará identificar el tema y sus partes, y las ideas principales o hechos fundamentales.

Lectura de documentación: es utilizada cuando el lector requiere profundizar en la comprensión del contenido, pero solamente de algunas partes del texto con el fin de identificar o extraer - de forma clara y precisa - la información que necesita. Esta lectura es un instrumento asertivo para la investigación y aún para el estudio.

³⁶ NIÑO ROJAS, Víctor Miguel. Los procesos de la comunicación y de lenguaje. Bogotá: Ecoe, 1998. p. 304.

Lectura de estudio: abarca y supera los cuatro tipos de lectura anteriores y supera los niveles de comprensión, llegando hasta la comprensión trascendente. Su finalidad es desarrollar un aprendizaje específico, por lo cual se complementa con una metodología y técnicas de estudio. En la lectura de estudio hay una acción intencional y productiva, capaz de captar, procesar y acumular el saber y la cultura.

-Según el tipo de discurso: se destacan aquí la lectura científica, literaria y recreativa.

- Lectura científica o técnica: se aplica en la lectura de escritos informativos, en géneros tales como el científico, didáctico, técnico y filosófico. Esta lectura apoya la investigación científica, para lo cual, según el caso, son aplicables las técnicas señaladas para la lectura de pesquisa, documental y otras.
- Lectura literaria: es la que sirve para compenetrarse con las experiencias del autor, a fin de compartir con él una nueva forma de ver la realidad y la vida. Es valorar sus planteamientos, sus actitudes y sentimientos, y los recursos estéticos de que se vale para expresarse. Es gozar de la genialidad del autor. Pertenecen al género literario las obras narrativas, líricas o teatrales.
- Lectura de recreación: se contemplan aquí las lecturas que buscan resaltar el goce, en el sentido de volver a crear y de gozar.

3.1.5 Condiciones generales de la lectura. La lectura implica una serie de acciones específicas en las que se involucran *el lector, el ambiente y las características macroestructurales del texto*. El éxito en la lectura dependerá, en parte, de que se cumplan ciertas condiciones en relación con las tres acciones mencionadas:

- **Condiciones en el lector:** En un lector considerado como eficiente, las condiciones pueden ser personales, y técnicas:

a) Las personales, son de dos clases:

1. Condiciones de visión: el mecanismo de la vista y el de la comprensión son paralelos: si alguno de los dos falla, también falla de base el proceso de la lectura. Por lo tanto, se requiere de un buen estado de los ojos – sin defectos, sin cansancio, y con buena iluminación -. Además, es indispensable un entrenamiento de percepción visual (ésta se adquiere progresivamente, desde el aprendizaje de las primeras letras).

De acuerdo con el campo visual y con los conjuntos percibidos, los ojos se mueven rítmicamente en saltos, que técnicamente se llaman FIJACIONES. Lo normal es que un lector tenga un campo visual que abarque unas cuatro palabras por fijación, lo cual indica que hará dos o tres fijaciones por línea, según el caso.

La iluminación es esencial para la adecuada visión: la más indicada es la luz natural y la artificial que no sea ni brillante ni deficiente.

2. Condiciones cognoscitivas: los factores psicológicos más importantes inherentes al lector son:

- Poseer una percepción amplia precisa y segura. Es amplia si cubre lo que la mente puede procesar, según el tipo de escrito, propósito y otras condiciones; y es precisa y segura si capta los datos que da el texto, ni más, ni menos.

- El temperamento. el equilibrio emocional, o sea, el dominio de los impulsos e impresiones, es una condición que asegurará la atención y, por consiguiente, la comprensión.
- Las actitudes y la disposición mental. el texto, el autor o el tema, son factores que determinan el proceso de la lectura. Una mente abierta y positiva avanzará con éxito en la comprensión de un texto.
- La motivación e interés. tanto la motivación como el interés son elementos que animan al lector a superar las adversidades que se suelen presentar.
- La atención es un requisito decisivo. El lector está expuesto a distractores de carácter interno (como conflictos, preocupaciones, tareas pendientes) y externo (condiciones ambientales y sociales) que pueden generarle cansancio. Por ello, se le sugiere dejar los distractores y saber interrumpir para descansar.
- Las experiencias y conocimientos previos se convierten en una condición esencial, como punto de partida para acceder a cualquier proceso de lectura. Hacen parte de las experiencias del lector el marco de conocimiento, así como el marco de referencia; es decir, que la comprensión de un texto se inicia en el límite de los conocimientos generales y de los conocimientos y experiencias particulares que sobre el tema posee el lector; todo esto será integrado a la nueva experiencia de interpretación y comprensión.

b) Condiciones técnicas: se refieren a la forma como el receptor aborda y desarrolla su proceso lector, en una situación específica.

Las condiciones técnicas incluyen la definición de un propósito o propósitos, un requisito previo a cualquier proceso lector es saber el para qué se realiza; el desarrollo de habilidades lectoras, éstas se adquieren con el ejercicio en la visión, percepción y comprensión de textos, que procura superar defectos y malos

hábitos como regresiones* y subvocalización³⁶, que restan eficiencia y conducen a la pérdida de tiempo; y la aplicación específica de estrategias, procedimientos o técnicas de lectura, según el caso, se utilizan para asegurar calidad en la comprensión.

- **Condiciones en el ambiente:** existen, fuera de la iluminación, otras condiciones de carácter físico y social para asegurar el éxito en la lectura. Se requiere comodidad, ventilación agradable, silencio y la organización social adecuada, además tener los implementos necesarios - diccionario, lápiz, papel, entre otros-.

- **Características macroestructurales del texto:** Niño³⁸ explícita ocho factores, según el grado de comprensión de un texto depende de los siguientes factores:

Contexto: el contexto extraverbal indica tiempo, personas, lugar, materia y área, dentro de los cuales se puede marcar el texto; el contexto verbal considera si se trata de un fragmento, de un capítulo, un artículo o un texto completo.

Referencia: permite enmarcar el tema o asunto en el panorama general de las ciencias y de las experiencias del lector. Para comprender plenamente este aspecto es necesaria una formación o cultura general que aporte criterios sobre la organización del saber o los conocimientos que produce y maneja la humanidad.

³⁷ NIÑO ROJAS, Víctor Miguel. Los procesos de la comunicación y del lenguaje. Bogotá: Ecoe, 1998. p. 283. Define las regresiones y subvocalización como:

* Las regresiones o actos de volver a leer párrafos o páginas que se justifican algunas veces para aclarar o profundizar, pero son un defecto si se hacen por distracción o simple hábito.

* La subvocalización, que consiste en un tenue movimiento de labios, obstaculiza la relación ojo - mente, y puede llegar a la pérdida de energía.

³⁸ Ibid., p. 284.

Género: cualquier escrito es susceptible de ser clasificado desde diversos puntos de vista, acorde con las clases de discurso. Son de destacar el texto científico o técnico, literario, periodístico y las comunicaciones de tipo social y administrativo.

Estructura organizativa: está comprendida por la *macroestructura* y por la *manifestación formal del texto*. La *macroestructura* comprende la red interna de relaciones mediante las cuales se desarrolla el tema, en todas sus partes. La comprensión de la macroestructura se apoya en la organización externa del texto: títulos, subtítulos, tipo de letra, párrafos, elementos destacados, cuadros, figuras, elementos transtextuales, uso de signos especiales y otros medios.

Campo de experiencia del autor: constituye el conjunto de experiencias, conocimientos generales (marco de conocimiento) y conocimientos sobre el tema (marco de referencia) que subyacen en el texto y caracterizan al autor. Los campos de experiencia del autor están constituidos por un proceso inferencial (se derivan de la lectura del texto) pero también se obtienen, se confirman o amplían con un proceso de transtextualidad (consulta en otras fuentes diferentes al texto leído).

Propósito o intención del autor: detrás de la información o del contenido, el autor ha tenido un propósito o intención comunicativa cuya identificación facilitará la comprensión total del texto. Las intenciones del autor varían entre: informar, describir, persuadir, compartir experiencias o puntos de vista, expresar actitudes o emociones, recrear la sensibilidad estética, etc.

Coherencia: la coherencia – interna o externa- es la característica que le da densidad semántica a un texto, debido a que se basa en la adecuación de las relaciones de sentido, con lo que se está hablando. Su presencia o ausencia en el

texto puede definir la comprensión por parte del lector, en la medida en que facilita o dificulta la identificación del pensamiento del autor.

Estilo y léxico: el estilo es la manera peculiar de un autor. Hay estilos, densos, pesados, claros o confusos, lo cual puede facilitar o dificultar la labor del lector. Una sintaxis fluida y un vocabulario al alcance del lector o demasiado técnico y rebuscado también incide en la comprensión. El uso de diccionario y de fuentes puede ayudar a salir de dudas y facilitar la tarea lectora.

3.2 EL TEXTO

Dado el carácter de esta investigación “El texto culinario como medio para la comprensión lectora...” se asume el texto como “un sistema de palabras ordenado y significativo; es una estructura o un sistema de estructuras... el texto no es más que un revulsivo, algo que provoca en el lector enfrentarse consigo mismo.”³⁹ Es decir, el texto es el producto fundamental del proceso comunicativo, es el medio de contacto entre el escritor y el lector por lo tanto el texto se sitúa como portador de sentido entre el autor y el lector

3.2.1 Características. El texto se caracteriza por contener dos elementos: el autor y el lector. El autor quien expresa por escrito sus ideas, utiliza los recursos que le ofrece la lengua oral y escrita, se inspira en su propia formación y experiencia, desarrolla y comunica su pensamiento de manera significativa y coherente, construye oraciones gramaticales y las conecta secuencialmente en párrafos informativos, para los que selecciona un léxico apropiado. El texto lleva implícita una intención, la del autor. De otro lado, está el lector (destinatario o receptor) que identifica la información e intención del autor, es decir, que

³⁹ BRAVO, José María y SCHOKEK, Luis Alonso. Apuntes de hermenéutica. Madrid: Trotta, 1997. p. 53.

comprende. El lector es quien percibe y entiende la secuencia escrita de signos y lleva a ellos el pensamiento para interpretar, recuperar y valorar, la información subyacente en el texto; y finalmente está el elemento contexto, quien posee un conjunto de elementos temporales, espaciales, sociales y culturales, que dan sentido al entorno en el cual tiene lugar el texto.

3.2.2 Propiedades. Además de las características mencionadas, un texto escrito posee las siguientes propiedades:

Adecuación: “es la propiedad del texto que determina la variedad (dialectal / estándar) y el registro que se debe emplear según la situación comunicativa.”⁴⁰ Es decir, todos los miembros de la comunidad lingüística no hablan ni escriben de igual forma, tampoco utilizan la lengua del mismo modo en las diferentes situaciones comunicativas. De otro lado, cada situación requiere del uso de un registro particular que está determinado por el tema del que hablamos o escribimos (general / específico, formal / familiar, objetivo / subjetivo.); por el canal de comunicación (oral o escrito); por el propósito perseguido (por ejemplo, informar o convencer) y por la relación entre los interlocutores (formal o informal).

Coherencia: “es la propiedad semántica del discurso que selecciona la información relevante e irrelevante, mantiene la unidad y organiza la estructura comunicativa de una manera específica. Van Dijk ha propuesto la noción de macroestructura para caracterizar estos aspectos”⁴¹ En la coherencia se conjugan dos elementos, el saber escoger la información relevante y saber estructurarla. Van Dijk⁴² plantea tres clases de coherencia: lineal o local en la cual se conectan las oraciones a través de las relaciones semánticas; la global que caracteriza al

⁴⁰ PÉREZ GRAJALES, Héctor. Comunicación Escrita. Bogotá: Aula Abierta Magisterio. 1995, p. 67.

⁴¹ VAN DIJK, Teun. Texto y contexto. Semántica y pragmática del discurso. Madrid: Cátedra, 1980. p. 147.

⁴² Ibid., p. 67.

texto como totalidad y la pragmática que adecua permanentemente texto y contexto.

Elaborar un texto coherente implica dar continuidad en el sentido, separar las ideas principales de las secundarias, indicar su orden de aparición y formular argumentos que sostengan una tesis o informe objetivo.

Cohesión: “es la propiedad del texto que conecta las diferentes frases entre sí mediante las formas de cohesión. Estos mecanismos tienen la función de asegurar la interpretación de cada frase en relación con las demás y, en definitiva, asegurar la comprensión del significado global del texto.”⁴³ La cohesión es una propiedad superficial, de carácter básicamente sintáctico que trata de cómo se relacionan las frases entre sí.

Corrección gramatical: “hace referencia al conocimiento de las reglas fonéticas y ortográficas, morfosintácticas y léxicas de la lengua que permiten construir oraciones aceptables. Este grupo incluye el conocimiento de la correspondencia sonido / grafía.”⁴⁴ Estas convenciones sociales son indispensables para asegurar el éxito de la comunicación.

Disposición en el espacio: “hace alusión a la normatividad técnica y estética del texto, es decir, saber cómo debe presentarse un escrito (convenciones, márgenes, cabeceras, entre otras).

3.2.3 Formas básicas de un texto. Técnicamente, un texto suele presentarse respondiendo a ciertas formas básicas de redacción, inspiradas en el propósito, el estilo, la organización y enfoque del tema. Estas formas o géneros corresponden

⁴³ VAN DIJK, Op. cit., p. 31.

⁴³Ibid., p. 48.

a la descripción, la exposición, la argumentación, la narración y el diálogo. (Para efectos de este trabajo, sólo se hará alusión a los tres primeros).

La descripción: describir es representar por medio del lenguaje la imagen de objetos materiales e inmateriales, personas y demás seres vivos, paisajes, situaciones y los diversos aspectos de la realidad, para indicar sus dimensiones, formas, relaciones, perspectivas, cualidades y características⁴⁵. La descripción como forma básica de redacción, tiene el propósito de suscitar en la imaginación del lector una impresión similar a la impresión sensible que pudieran provocar las cosas descritas.

Existen dos tipos de descripción: La objetiva - científica, técnica o didáctica -, basada en el propósito de dar a conocer la realidad u objeto tal cual es, depura al máximo las apreciaciones subjetivas del autor; y la descripción subjetiva o literaria en la que predomina, en cambio, la interpretación personal de la realidad. Ya no se trata de "cómo son las cosas" sino de "cómo percibe y vive las cosas el autor".

La descripción recorre tres etapas a saber:

- a) La observación
- b) La selección de rasgos
- c) La presentación

a) *La observación:* consiste en el análisis minucioso de la realidad que nos rodea y, específicamente, de la que nos interesa describir con el fin de tener conocimiento de cómo es. Lo anterior implica observar las formas, las características, los colores, los ambientes y circunstancias, los movimientos y relaciones, los espacios y toda característica que pueda ser origen de inspiración. La observación puede ser directa (basada en un examen del objeto) o indirecta

⁴⁵ NIÑO ROJAS, Víctor Miguel. Los procesos de la comunicación y el lenguaje. Bogotá: Ecoe, 1998. p. 315.

(si procede de la averiguación realizada a través de medios, como textos, fotografías y otras).

b) la selección de rasgos: está fundamentada en la observación y constituye parte del planeamiento del texto escrito. Lo que el autor hace en esta etapa es enfocar el objeto para destacar lo que es necesario y desechar rasgos no significativos o no interesantes. El autor selecciona los rasgos ayudándose de preguntas: ¿cómo es? ¿Qué partes tiene? ¿De qué color es? ¿Para qué sirve? la idea es aplicar todos los sentidos sobre el objeto, lo que permitirá llevar al texto diversas imágenes: visuales, auditivas, olfativas, táctiles y gustativas.

c) La presentación: entendida como el ordenamiento y organización de los caracteres o rasgos seleccionados y la redacción de la descripción. La presentación lleva implícito un criterio de orden deductivo (del todo a las partes) o inductivo (de las partes al todo).

- La exposición: para Niño “exponer equivale a dar a conocer las diversas facetas o aspectos de un tema, dentro de un propósito informativo para lo cual aprovecha la descripción objetiva y también la narración verídica”. La exposición opera con conceptos, ideas, juicios y, en general contenidos a un nivel cognitivo y objetivo, es decir, que en la exposición se depuran al máximo las proyecciones u opiniones del autor, sin que se trate de prescindir del sujeto.
- La argumentación: Entre la argumentación y la exposición no existe un límite preciso. Se sabe que son dos técnicas que se diferencian básicamente por el propósito y el tipo de información. Ambas tienen como base el nivel cognitivo, pero mientras la exposición tiene como objetivo informar conocimiento; la argumentación va más allá de la simple información o exposición de un conocimiento, tiene como objetivo formular razones para sustentar una afirmación o plantear una opinión, a fin de convencer al lector para que acepte nuestro punto

de vista y se adhiera a él, para que adopte un criterio, tome una decisión o lleve a cabo una acción.

Para esta forma básica de redacción, los argumentos más usuales son: razonamientos deductivos e inductivos entre los cuales se destacan el silogismo y la analogía; el testimonio y la autoridad, cuya fuerza probatoria depende del reconocimiento que se le hace a un autor por su idoneidad y pericia, apoyándonos en sus palabras. (Citas textuales o conceptuales); observación directa y apelación a la experiencia, cuando se verifican los hechos directamente a través de la observación o se acude a la experiencia acumulada; Inferencias o conclusiones hechas con base en la relación de efecto a causa, es decir, de la exposición de un hecho a consecuencias o aplicaciones.

3.2.4 Clasificación general de los textos escritos. Víctor Miguel Niño⁴⁶ elabora una síntesis (ver anexo 1) de las características generales de los textos escritos, que suelen producir los individuos en sus diversas actividades. Se consideran diferentes criterios, especialmente el nivel de significación, los géneros y las técnicas o formas predominantes. Aun así, es preciso advertir que en la propuesta investigativa que se aborda, las fronteras no son tan rígidas entre un tipo de escrito y otro, o entre un género y otro. Vale la pena aclarar que el autor no hace alusión al texto culinario, sin embargo, dado su carácter secuencial, Díaz y Hernández⁴⁷ expresan que "en este tipo de texto las ideas se organizan por medio de un orden cronológico. El vínculo entre los componentes es estrictamente temporal (no son intercambiables en su orden de aparición). Las palabras clave son aquéllas que expresen semánticamente un orden de eventos, sucesos o acciones en tiempo. Algunas de ellas son: "primero..."; "segundo..."; "acto seguido..."; "posteriormente..."; "después..."; "por último..."; etc.*

⁴⁶ Ibid., p. 330.

⁴⁷ *DÍAZ BARRIGA, Frida, HERNÁNDEZ ROJAS, Gerardo. Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. México: Mc Graw Hill. p. 104.

Texto culinario

Un texto culinario es un mensaje escrito que se teje o construye como producto de la reflexión del autor (a partir del conjunto de experiencias y marco de conocimiento gastronómicos), con el propósito de compartir con el lector las subjetividades del autor; e indicar los ingredientes – expresados en términos de cantidad-, el procedimiento, el número de porciones que se obtendrá, el equipo requerido, la temperatura sugerida y las posibles variaciones. El sentido del texto culinario es el objeto de la interpretación.

Lo anterior significa que un texto culinario está compuesto de un contenido explícito y otro implícito.

En cuanto a lo explícito, el texto culinario se caracteriza por tener un título; estar descrito de manera que exprese paralelamente las cantidades a utilizar y la forma de elaborarla, o bien, puede estar presentado en forma separada, con ingredientes y procedimientos; describir elementos como: número de porciones que se obtendrá, utensilios necesarios, temperatura requerida, calorías por porción, variaciones, entre otras; expresar las cantidades en kilogramos y gramos –sistema americano -, o en libras y onzas –sistema inglés -, o bien, estar presentadas en las dos formas. Existe otra forma coloquial de expresarlas (pocillos y cucharadas); tener un origen, es decir que tiene una procedencia, que hace parte de una cultura, que se ha transmitido de generación en generación. El origen está expresado implícita o explícitamente, dependiendo de la amplitud y profundidad del libro que las contenga.

Los componentes implícitos en un texto culinario están sujetos a la infinidad de interpretaciones que el lector haga de éstos. Es decir, va a depender del interés del lector, porque éste, valora el contenido del texto desde lo interno - su validez, veracidad, coherencia, actualización, entres otras cualidades del texto- ; y desde lo

externo, porque confronta lo leído con sus experiencias, y sus propios puntos de vista con los de otros autores, señalando contrastes, analogías, argumentos, errores, entre otras. Entre los componentes implícitos se puede mencionar: el mensaje nutricional que está expresando el autor, el origen y evolución del texto, el uso de un determinado alimento o producto, es decir, aquello que puede ser sometido a confrontación.

Desde esta perspectiva, un texto culinario puede ser interpretado a partir de sus componentes explícitos (si al lector lo que le interesa es hacer una comprensión interpretativa, es decir, aprender estructuralmente los diversos contenidos y sus relaciones –listado de ingredientes, procedimientos, entre otros.); o bien desde sus componentes implícitos (si al lector lo que le interesa es hacer una comprensión trascendente, en la que introduce elementos de juicio, de valoración y de aplicación, señalando contrastes, analogías, argumentos, entre otros.).

Por lo tanto, la interpretación de un texto culinario implica tener presentes el tema, el autor, la obra, el contexto, el lenguaje y el receptor para evitar caer en comprensiones reduccionistas o parciales.

Todo texto es una realidad autónoma, dado que es un sistema preciso de palabras, ordenado y significativo; es una estructura o un sistema de estructuras. Como estructura es un acto realizado y al mismo tiempo una potencia que pide ser actualizada. La obra está ahí, a nuestra disposición, invitando a entrar en ella y a ser descubierta en sus múltiples facetas y posibilidades de comunicación; es decir, el texto es originado por el autor y como tal presenta un carácter subjetivo. En el texto culinario la subjetividad está dada por el toque personal que el autor le suministra a la receta, basado en sus experiencias, gustos y conocimientos gastronómicos. Pero cuando el lector es provocado por el autor para que interprete e implemente el texto culinario, este puede ejercer modificaciones y/o actualizaciones con base en sus experiencias, su referente conceptual, su

percepción gustativa y en la disposición e incorporación de los avances tecnológicos del momento. En este sentido, el texto culinario posee un recorrido histórico que demanda de modificaciones y/o actualizaciones, bien porque sea a nivel de los implementos o equipos sugeridos para la preparación, o bien en la presentación de los ingredientes. Por ejemplo, anteriormente se daba la instrucción para preparar y fermentar la levadura, y hoy se describe en el listado de ingredientes como pasta o grano seco. Así se demuestra como el lector modifica la estructura del texto culinario, haciéndolo pasar de obra consistente o conclusa, a obra inconclusa; por lo tanto no cabe el exclusivismo del texto, dada su movilidad en el contexto social y cultural. Frente a esto, Ebeling plantea que “el texto es siempre un acontecimiento”⁴⁸, en términos de Bronowsky, “todo acontecimiento, toda información entre los seres humanos sólo podrán intercambiarse en un marco de incertidumbre.”⁴⁹ En conclusión la obra va más allá del autor. Hoy se escribe, se implementa y mañana se renueva desde la perspectiva del lector; quedando así en un marco de incertidumbre.

Conjugando los aportes de Ruffinelli; Niño; y Díaz y Hernández⁵⁰, se puede decir que el texto culinario tiene un carácter utilitario, por ende es de tipo informativo, obedece a un género didáctico, su forma es la descripción secuencial de argumentos, y su campo de acción es la enseñanza - aprendizaje, la consulta y la documentación.

⁴⁸ Ebeling. En: SHOKEL, Luis Alonso y BRAVO, José María. Apuntes de hermenéutica. España: Trotta, 1997. p. 53.

⁴⁹ BRONOWSKY. En GONZÁLES, Elvia María. Corrientes pedagógicas contemporáneas. Aula abierta. Universidad de Antioquia. p. 32-33.

⁵⁰ RUFFINELLI, Jorge. Comprensión de la lectura. México: Trillas, 1989. p. 17.

NIÑO ROJAS, Víctor Miguel. Los procesos de la comunicación y el lenguaje. Bogotá: Ecoe, 1998. p. 330.

DÍAZ BARRIGA, Frida, HERNÁNDEZ ROJAS, Gerardo. Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. México: Mc Graw Hill, 1998. p. 104.

El texto culinario no sólo se emplea como guía para la preparación cotidiana de los alimentos, sino que puede ser utilizado como medio didáctico para dinamizar los procesos de cognición en los niños, puesto que el conocimiento se construye actuando sobre la realidad; estas experiencias proporcionan herramientas para organizar el pensamiento, dado que el texto culinario posee una información jerarquizada y secuencial; también les puede mejorar los procesos de atención, según Kamii y Devries, "los niños sienten curiosidad y están activos sólo cuando hay algo intrínsecamente interesante. Establecen relaciones entre las cosas sólo cuando hay algo real e interesante"⁵¹. Por tanto está pensado desde y hacia la motivación intrínseca, evidenciada por el deseo y placer que las actividades culinarias le proporcionan.

El texto culinario se constituye en un medio o instrumento deliberado y planificado, para activar un conjunto complejo de procesos cognitivos; en efecto, se convierte en la razón con que se prueba la efectividad para generar competencias de comprensión lectora.

Ahora bien, cuando se habla de texto culinario como medio deliberado y planificado, significa que en este se expresa un problema, es decir, "una situación relativamente abierta en la que sabemos dónde estamos y a dónde queremos ir pero no como se va exactamente"^{52*} Los autores citados, agregan "lo que para el profesor puede ser un simple ejercicio (medir la densidad de un líquido), para el

⁵¹ KAMII, Constante, DEVRIES, Rheta. La teoría de Piaget y la educación preescolar. Madrid: Visor Libros, 1985. p. 54-55.

⁵¹ GÓMEZ CRESPO, M. A., POZO, J. I. Aprender y enseñar ciencia. Morata: Madrid, 2000. p. 57.

*Problema Cuantitativo: es aquel en el que el alumno debe manipular datos numéricos y trabajar con ellos para alcanzar una solución, tanto si esta es numérica como si no lo es. Ibid., p. 195.

⁵² PEREZ ECHEVERRIA y POZO. Ibid., p. 57.

alumno puede ser un verdadero problema.”⁵³ El papel del problema, planteado de manera implícita o explícita, en el texto culinario, constituye un recurso didáctico para **agregar, ajustar o reestructurar** conocimientos, bien, porque acceda a los datos, a los conceptos o a los principios; dado que la incorporación de datos facilita el aprendizaje significativo, la adquisición de conceptos permite relacionar esos datos dentro de una red de significados, y los principios admiten la apropiación de los conceptos estructurantes de una disciplina. Se puede decir entonces que el texto culinario suministra una serie de conocimientos, objeto de ser aprendidos y enseñados.

En consecuencia, el aprendizaje de una disciplina implica no solo aprender datos, conceptos y principios, sino también aprender procedimientos; en el sentido de lo cognitivo (aprender los conceptos, y sus respectivas estrategias, aprender procedimientos de trabajo, saber cómo llevar a cabo las estrategias) y en el sentido de la praxis (actuar según le revele la preparación del texto culinario).

Este, no le exige de “repetición”, por el contrario, le exige actuar sobre él para comprenderlo e implementar el procedimiento que él indica. Es decir, que el texto culinario permite que el alumno regule el comprender y el hacer: “La comprensión es más exigente para el alumno que la mera repetición; comprender requiere poner en marcha procesos cognitivos más complejos que repetir”

En consecuencia, aceptando que la ciencia está presente en la vida cotidiana, es necesario hacerla accesible a los estudiantes a través de medios que igualmente se acerquen a la cotidianidad de estos, una de las vías se constituye en la comprensión e implementación del texto culinario, que aunque no es tan familiar para ellos, su contenido sí lo es -ingredientes a manipular-, sirviendo de puente

⁵³ Ibid., p. 90.

para asimilar los datos, los conceptos y los principios propios de la ciencia. Se trata de darle sentido y darle valor formativo a la actividad que se realiza.

En efecto, esta investigación propone el texto culinario como medio para generar competencias de comprensión lectora, las cuales permitan superar la instrucción mecánica y la repetición; hecho que tradicionalmente se ha venido manejando para acceder al texto escrito y, como medio que alienta el uso de múltiples textos con diferentes intenciones y funciones.

4. HIPÓTESIS

Hipótesis de trabajo

Los estudiantes que trabajan con textos culinarios obtienen un nivel de comprensión lectora significativamente mayor a aquellos que no los trabajan.

Hipótesis de nulidad

Los estudiantes que no trabajan con textos culinarios no obtienen un nivel de comprensión lectora significativamente mayor a aquellos que los trabajan

5. VARIABLES

5.1 VARIABLE INDEPENDIENTE

Valor del texto culinario como medio de intervención.

5.2 VARIABLE DEPENDIENTE

Las competencias de comprensión lectora valoradas según los niveles que posee:

- Literal
- Inferencial
- Analógico

Según se observa en el Cuadro 1:

Tabla 1. Operacionalización de la Variable Dependiente

VARIABLE	DIMENSIONES	INDICADORES	REACTIVOS
Competencias de comprensión lectora	Niveles de comprensión: Comprensión literal. Procesos que conducen a este nivel: <ul style="list-style-type: none"> • Observación • Comparación • Relación y clasificación • Cambio • El orden • Clasificación jerárquica • Análisis y síntesis • Evaluación 	<ul style="list-style-type: none"> • Reconoce signos convencionales de la escritura • Extrae la información dada en el texto • Reconoce palabras y frases con sus correspondientes significados. • Señala algunas o la mayoría de las partes de un texto. • Identifica en un texto las características según la variable. • Identifica en un texto pares de características semejantes y diferentes. • Establece nexo entre dos características de dos objetos o situaciones correspondientes a la misma variable. 	Ver prueba de lenguaje. (Anexo 4). Nivel literal. Preguntas: 3, 6, 16, 17, 19

VARIABLE	DIMENSIONES	INDICADORES	REACTIVOS
<p>Se definen como un proceso complejo intelectual que involucra una serie de habilidades: las principales se refieren al reconocimiento de palabras y frases al significado de las palabras y al razonamiento verbal</p>		<ul style="list-style-type: none"> • Separa los objetos o situaciones de un conjunto en categorías llamadas clases. • Describe la evolución que se observa en los objetos, sucesos y procesos a través del tiempo. • Organiza los elementos de un conjunto, de acuerdo con sus variables y características en una secuencia progresiva creciente o decreciente. • Describe la modificación de las características de un hecho o fenómeno. • Organiza y describe la información de lo general a lo particular. • Divide situaciones o tareas complejas en otras más sencillas. • Integra las partes, las propiedades y las relaciones de un conjunto para formar un todo significativo. 	

VARIABLE	DIMENSIONES	INDICADORES	REACTIVOS
	<ul style="list-style-type: none"> • Comprensión inferencial. Procesos que conducen a este nivel: <ul style="list-style-type: none"> • Decodificación • Inferencia • Razonamiento: Inductivo Deductivo • Discernimiento <ul style="list-style-type: none"> • Identificación 	<ul style="list-style-type: none"> • Determina de forma parcial o aislada lo que parece dar a entender el autor con las palabras y oraciones. • Establece relaciones y asociaciones entre los significados. • Transforma un estímulo visual o verbal en una representación mental. • Supone y establece relaciones entre conceptos, sujetos, objetos, o situaciones. • Realiza inferencias de validez general. • Realiza inferencias que llevan a una conclusión particular. • Analiza la información en situaciones novedosas, para la cual lee el fragmento, define el problema, decodifica toda la información, descarta la información irrelevante, hace inferencias, formula hipótesis, compara las relaciones inferidas con el caso, y verifica la congruencia interna. • Identifica e interpreta las temáticas de un texto. 	Nivel inferencial. Preguntas: 2, 4, 5, 7, 8, 11, 13, 15, 18

VARIABLE	DIMENSIONES	INDICADORES	REACTIVOS
	<ul style="list-style-type: none"> • Comprensión analógica. <p>Procesos que conducen a este nivel:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Relaciones analógicas • Hacia el interior del texto • Hacia el exterior del texto • Formula juicios críticos: <ul style="list-style-type: none"> -Del contenido del texto -Señalando contrastes, analogías -Aspectos prácticos de la vida 	<ul style="list-style-type: none"> • Aplica los niveles de lectura literal e inferencial. • Da cuenta de la macroestructura y globalidad del escrito. • Establece relaciones analógicas entre: el presente, el pasado y el futuro; una lectura y otra; secuencias de sucesos que ocurren en diferentes contextos, entre otros. • Busca pistas y señales, descubre significados y sus hilos conductores, analiza, desarruma y reconstruye. • Emite juicios críticos respecto a lo leído (evalúa lo que dice el escrito), desde su contenido, sus puntos de vista, y los aspectos prácticos de la vida personal, profesional e institucional. • Introduce elementos de juicio, de valoración y de aplicación en relación con los contenidos expresados por el autor. • Juzga y valora lo leído desde el contenido en sí, desde los puntos de vista externos al texto y desde los aspectos prácticos de la vida personal. 	<p>Nivel analógico</p> <p>Preguntas: 1 - 9 - 10 - 12- 14</p>

5.3 VARIABLES INTERVINIENTES

Las variables que podrían afectar los resultados, y la forma de controlarlas se describen a continuación:

<u>Cuál</u>	<u>Cómo</u>	<u>Por qué</u>
Edad (madurez)	Se conforma el grupo objeto de estudio, con niños entre 9 y 10 años.	Se pueden evidenciar diferencias comportamentales, si el grupo de estudio no presenta características de desarrollo similares.
Historia	Al conformar el grupo objeto de estudio con niños que proceden de la misma institución educativa, y del mismo estrato socioeconómico.	Las experiencias a nivel histórico pueden alterar los niveles de comprensión lectora.
Experiencias previas	Que no hayan participado en programas que tengan como objetivo mejorar las competencias de comprensión lectora.	Pueden interferir en los puntajes arrojados por la prueba de lenguaje.
Experiencias simultáneas	Que no están asistiendo a otro programa que pretenda el mismo objetivo.	Alteran los resultados. Para que los puntajes estén relacionados con la experiencia culinaria y no con programas alternos.

6. ESTRATEGIA METODOLÓGICA

6.1 DISEÑO

La presente investigación corresponde a un enfoque empírico analítico, en tanto se pretende explicar el valor didáctico que el texto culinario posee como generador de competencias de comprensión lectora. Para ello, se formula el problema objeto de investigación; se hace la fundamentación teórico-conceptual, a través de la revisión de literatura y formulación de conceptos; se formulan unas hipótesis, se buscan estrategias para someterlas a confirmación o falsación, y llegar a inferencias relativas al problema.

El diseño se inscribe como cuasiexperimental de dos grupos con pretest y posttest, en cuanto se pretendió utilizar un “modelo experimental” de análisis e interpretación; controlar las variables intervinientes; asignar aleatoriamente los sujetos a un grupo control y a un grupo experimental; y manipular la variable independiente.

Se realizó con dos grupos: experimental con pretest, tratamiento, posttest; y pretest y posttest para el grupo control, en el cual se desarrollaron las actividades académicas previstas en el currículo de la institución.

Tabla 2. Diseño experimental con pretest y postest

GRUPOS	MEDICIÓN	TRATAMIENTO	MEDICIÓN
Grupo experimental	Y	X	X
Grupo control	Y	- X	Y

6.2 GRUPO OBJETO DE ESTUDIO

El grupo objeto de estudio, estuvo conformado por los 16 estudiantes (diez niños y seis niñas), de nueve y diez años, matriculados en el grado cuarto de educación básica primaria del Gimnasio COOFES de la ciudad de Manizales; son procedentes de los barrios de Chipre, Campo hermoso, la Francia, la Carola Palermo, entre otros - de estratos 4 y 5-; son hijos, en su mayoría, de padres profesionales, los cuales se dedican a laborar independientemente o a ejercer su carrera en el sector privado o público.

Los integrantes del grupo debían tener continuidad en los procesos de formación académica ofrecidos por la institución educativa; e igualmente no podían participar en programas de mejoramiento de la comprensión lectora. De los dieciséis participantes del grupo objeto de estudio, ocho niños conformaron el grupo experimental y los restantes el grupo control.

Se elige el grupo objeto de estudio como vía de experimentación, sin la pretensión de generalizar los resultados a toda la población estudiantil del colegio, o a otras instituciones.^{*54}

Tabla 3. Distribución de grupos y tipo de tratamiento

CONDICIÓN	GRUPO	MEDICIÓN INICIAL	TRATAMIENTO	MEDICIÓN FINAL
Experimental	1	Pretest nivel de comprensión lectora	El texto culinario como medio de intervención e implementación	Postest comprensión lectora
Control	2	Pretest nivel de comprensión lectora	Estrategias seguidas por la Institución	Postest comprensión lectora

6.3 PROCEDIMIENTO

El proyecto de investigación inició con un acercamiento al problema de la comprensión lectora, lo que dio origen a la necesidad de implementar estrategias diferentes a las que tradicionalmente se han venido manejando, para acceder al

* “un creciente número de teóricos ha sostenido que no puede encararse el aprendizaje como algo generalizable. Este punto de vista sostiene que el aprendizaje está fundamentalmente ligado a contextos (es decir que está “basado en situaciones”) y que para ocuparse de las variaciones en las diferentes situaciones el aprendizaje requiere flexibilidad más que el uso rígido de estrategias enseñadas prescriptivamente...”

⁵⁴IRWIN, DOYLE. Op. cit., p. 300.

texto escrito, de tal manera que los procesos comunicativos no solamente se limiten a procesos de instrucción mecánica y repetición, sino a una mediación pedagógica, que genere competencias cognitivas para la comprensión lectora. Posterior a esta indagación, se procedió a construir el referente teórico, y a elaborar el instrumento para determinar el nivel de comprensión lectora de los estudiantes de cuarto grado del Gimnasio COOFES. Esta valoración se hizo con la aplicación del pretest. Luego se diseñó la intervención didáctica, basada en el texto culinario, la cual propone que a partir de la realización de un ciclo de recetas, los estudiantes generen competencias cognitivas de comprensión lectora. La propuesta didáctica aborda un protocolo que responde al título del texto culinario, el objetivo, el listado de los ingredientes y su respectiva preparación, la descripción de la intervención pedagógica y la evaluación de la actividad.

La intervención didáctica se operacionalizó a través de la aplicación de 8 talleres, los cuales fueron previstos para ser realizados “uno” por semana, con una duración aproximada de tres horas.

Para comprobar la efectividad del texto culinario como medio de intervención, y verificar si hubo diferencias en el grupo experimental, en lo referente a la comprensión lectora, se aplicó en ambos grupos un postest con pruebas iguales a las utilizadas en el pretest, lo que permitió establecer la validez del tratamiento y su efectividad en la generación de competencias cognitivas.

Para la medición se trabajaron dos comparaciones y una confrontación:

Comparación intragrupal: comparación de los resultados de pretest en comprensión lectora frente a los resultados del postest, al interior de los grupos establecidos, para encontrar contrastaciones y grados de avances entre los mismos grupos.

Comparación intergrupal: es la comparación y hallazgo de las diferencias entre los grupos, respecto a la comprensión lectora, para verificar si el tratamiento fue efectivo.

Confrontación de la teoría y práctica: análisis e interpretación entre el referente teórico y la naturaleza de la estrategia didáctica. La interpretación de los resultados y la construcción de conclusiones también evidencian la relación y confrontación.

7. INSTRUMENTOS

La recolección de la información correspondiente a los datos de la variable dependiente, competencias de comprensión lectora, se realizó con la técnica de la encuesta, para la cual se adoptó la prueba de lenguaje (ver Anexo D) utilizada por la Asociación Colombiana de Semiótica⁵⁵, a la cual el Ministerio de Educación Nacional, con el propósito de evaluar el impacto del <<Plan de Universalización de la Educación Básica Primaria>>, le encomendó evaluar el área del lenguaje *.

7.1 DESCRIPCIÓN DEL INSTRUMENTO

De acuerdo con el modelo enunciado, la prueba de lenguaje adoptada estuvo constituida por dos componentes: 19 preguntas cerradas, destinadas a evaluar la comprensión lectora, y una pregunta abierta, destinada a evaluar la producción escrita. Para efecto de esta investigación, se excluyó el segundo componente, referido a la producción escrita. Por lo tanto, la prueba quedó con 19 preguntas.

Cada pregunta de la prueba correspondía a uno de los tres niveles de comprensión lectora y debía ser marcada con una de las letras “A”.”B” ó “C”, según la opción que ésta le presentaba.

Frente a la distribución de preguntas, la prueba obedece a los siguientes criterios:

- para el nivel literal, preguntas 3, 6, 16, 17, 19;

⁵⁵ * JURADO VALENCIA, Fabio. BUSTAMANTE ZAMUDIO, Mauricio. Juguemos a interpretar. Evaluación de competencias en lectura y escritura. Bogotá: Plaza & Janés. Asociación Colombiana de semiótica. U.N., 1998.

- para el nivel inferencial, preguntas 2, 4, 5, 7, 8, 11, 13, 15, 18, (por ser un nivel de transición, hace que en él estén niños en transito desde el nivel literal hacia el nivel analógico, por esta razón, como característica de este nivel, se ubican el mayor número de preguntas);
- para el nivel analógico, preguntas 1, 9, 10, 12, 14.

7.2 EVALUACIÓN DEL INSTRUMENTO

Conforme a los criterios propuestos por la Asociación Colombiana de Semiótica, para ser clasificado en algún nivel de la comprensión lectora, el niño debe definirse primero en relación con el nivel literal (si no queda en éste, no será tenido en cuenta para la calificación de desempeños en los dos niveles siguientes). El equipo antes mencionado, determinó que quedan en el nivel literal todos aquellos niños que hubieran respondido tres o más preguntas, independientemente del nivel al que éstas pertenezcan. Para quedar clasificado en el nivel inferencial, el niño debe definirse primero en relación con el nivel literal, y luego responder al menos cinco de las preguntas de este grupo. Para ser ubicado en el nivel analógico, el niño debe definirse primero en relación con el nivel literal, luego en relación con el nivel inferencial y luego responder al menos tres de las preguntas de este grupo.

7.3 INSTRUCCIONES DE APLICACIÓN

Antes de aplicar la prueba de lenguaje, el docente se ubicó con el niño en un lugar tranquilo con buena luz y ventilación, luego motivó a cada estudiante para que participe en el “*juego de interpretar*”; el cual consistió en la observación de un dibujo y la lectura de dos textos, los cuales le permitirían responder unas preguntas.

Una vez el niño ha comprendido la función que cumplía el dibujo, se procedió a escribir en el cuadernillo los datos de identificación, entregarle la prueba, y leerle y explicarle cada uno de los items instructivos sugeridos por la prueba:

Observa y analiza el dibujo a color mientras estés desarrollando la prueba.

Responde todas las preguntas del cuadernillo.

Cada pregunta tiene tres respuestas posibles pero sólo una de ellas es correcta.

Marca la respuesta que consideres correcta colocando una **X**.

Ejemplo:

- En el dibujo encontramos:
 - Una mariposa
 - Un perro
 - Un caballo

Finalizando, el niño procede a observar el dibujo, leer el texto, contestar las preguntas y volver a él cada vez que lo requiera.

El niño se toma aproximadamente, quince (15) minutos en resolver la encuesta.

7.4 REGISTRO DE DATOS

Los datos obtenidos se registraron en una matriz, la cual permitía mostrar el resultado de cada uno de los niños en ambos grupos, según el nivel de comprensión lectora. (Ver Anexo C)

8. ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS

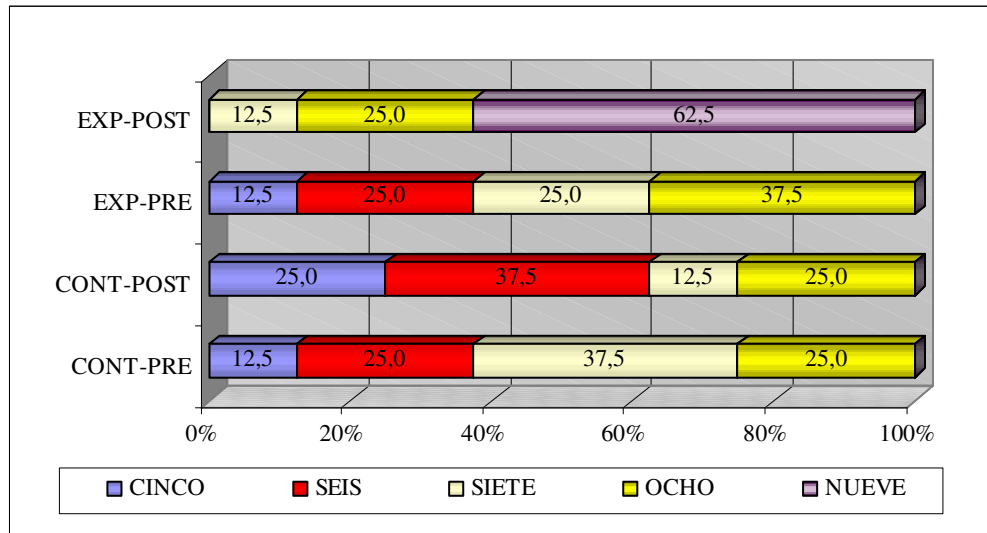
Los datos obtenidos en el experimento permitieron calculos a nivel de proporción de respuestas correctas en cada uno de los niveles de la comprensión lectora.

Los resultados, representados estadísticamente en proporciones, se ubican en las figuras 1,2,3, y 4; y se interpreta según el siguiente orden:

- análisis del grupo control pretest y posttest
- análisis del grupo experimental pretest y posttest
- análisis del grupo control posttest y experimental posttest
- análisis del grupo control pretest a posttest y del grupo experimental pretest a posttest
- interpretación de las competencias de comprensión lectora desarrollads en el nivel literal, en el nivel inferencial y en el nivel análogo; teniendo en cuenta la observación, la teoría que fundamenta el trabajo y las percepciones de los diferentes participantes.

Para el análisis de la relación pretest - posttest a nivel general y por niveles de comprensión lectora, se planteó la siguiente hipótesis de trabajo: los estudiantes que trabajan con textos culinarios obtienen un nivel de comprensión lectora significativamente mayor a aquellos que no lo trabajan.

Figura 1. Proporción de respuestas correctas en el nivel literal



Esta figura muestra que mientras en el grupo control post el 87.5% de los niños, contestó tres preguntas del nivel literal, el 12.5% no se acercó al límite inferior, lo que significa que respondió menos de tres preguntas. En relación con el pretest y posttest del grupo control, se observa que un 25% de los niños pasó a responder tres preguntas.

Con respecto al grupo experimental, se observan las siguientes variaciones: Tanto en el pretest como en el posttest el 100% de los estudiantes se ubicaron en el nivel literal, es decir, que la proporción de respuestas fue de tres o más. Es importante resaltar que después de la intervención, el 12.5% de los estudiantes aumentó la proporción de respuestas por encima del límite inferior; situación que nunca sucedió en el grupo control.

Comparando los grupos experimental y control posttest, se evidencia que mientras en el grupo control siete niños respondieron máximo tres preguntas del nivel literal, en el grupo experimental seis niños respondieron cuatro y cinco preguntas

de este nivel, aumentando la proporción de respuestas en un 62.5% con relación al grupo control; y dos niños se mantuvieron en tres respuestas.

Esta ventaja se explica como efecto de la propuesta basada en el texto culinario, debido a que los niños, a través de las dos primeras actividades “Texto culinario tostadas francesas y Texto culinario trufas de chocolate” accedieron a competencias propias del nivel literal, es decir, que lograron:

Observar las características propias de un texto. Esto se evidencia en la descripción que realizaron los niños cuando se les solicitó: identificar las características del texto culinario.

...tiene ingredientes. Tiene preparación, letras, titulo, tiene números, tiene dos puntos, tiene punto y coma, tiene entre paréntesis...

Lo anterior es posible, gracias a que la estructura del texto culinario facilita la identificación de características como: titulo, en el cual observa el tema central que se va a comprender y la variable o variables fundamentales que giran alrededor de éste, además reconoce en él, tanto la construcción gramatical - la forma y función de las palabras- , como la construcción semántica - incorporación de nuevos vocablos-; ingredientes, los cuales obedecen a las variables masa - peso – cantidad; preparación, la cual corresponde a la variable orden que describe una secuencia de eventos, sucesos o acciones en tiempo (primero..., segundo..., posteriormente..., después..., por último...); además se observa los estados físicos o los fenómenos que se describen en el texto culinario.

Por tanto en un texto culinario, las características son fácilmente identificables, gracias a su **adecuación**, ya que la información está registrada según los requerimientos y determinaciones del tema culinario, y según el propósito

perseguido, el cual es informar sobre los ingredientes , las cantidades, y el orden de eventos sucesos o acciones en tiempo, necesarias para la preparación; a su **coherencia** , la cual está dada por la conexión y correlación de las oraciones , para la cual , la interpretación semántica de cada enunciado depende de la interpretación de los demás que le anteceden o siguen en la cadena.

Establecer relaciones entre dos características. Esta competencia se evidencia en las respuestas emitidas por los niños cuando se les preguntó ¿cuál era la relación que ellos encontraban entre los ingredientes?

...la miel de maple y el aceite son líquidos.

...la canela y la vainilla tienen esencia

Esta competencia se logra debido a que la estructura del texto culinario facilita la comparación y el establecimiento de vínculos entre dos características correspondientes a la misma variable; por ejemplo, se pueden identificar las semejanzas y diferencias, y las relaciones entre los ingredientes, bien porque se haga según el estado físico -líquido, sólido-, el peso, el sabor, el origen -vegetal, animal-; o entre los pasos que se explicitan en la preparación del texto culinario, es decir, en el procedimiento.

Gracias a la **descripción** como forma básica de redacción de un texto culinario es posible dar a conocer la realidad u objeto tal cual es, es decir, que a través del conocimiento de sus características, el lector puede llegar a establecer nexos, por la relación entre éstas.

Separar los objetos o situaciones de un conjunto en categorías llamadas clases. Esta competencia se evidencia en las respuestas que los niños emitieron cuando se les solicitó: identificar las clases de conjuntos que podemos obtener del texto culinario “trufas de chocolate”

- ...puedo formar grupo de ingredientes.
- ...ingredientes utensilios.
- ...ingredientes sólidos, ingredientes líquidos.

El logro de esta competencia, se facilita, gracias a que la estructura del texto culinario describe de manera implícita y explícita, las características esenciales de los objetos y situaciones necesarias para la obtención de la receta; permitiendo ser clasificados por categorías como: utensilios, equipos, ingredientes, tiempo de preparación cocción o enfriamiento, grado de dificultad entre otras. Cabe anotar, que cada una de estas categorías es susceptible de ser subclasificada, entre otros criterios, por su carácter mecánico o eléctrico, su función, su origen, su estado físico o su sabor.

Describir el cambio o evolución que se observa en los objetos, sucesos y procesos. Este logro se evidencia en las respuestas emitidas por los niños, cuando se les solicitó: lee el texto culinario y describe el cambio que sufrió el chocolate y la leche condensada.

- ...se derritió con la mantequilla
- ...se mezcló con la mantequilla
- ...se calentó
- ...se volvió café
- ...se volvió espesa

Organizar los elementos de un conjunto, de acuerdo con sus variables y características en una secuencia progresiva creciente o decreciente. Esta competencia se demuestra en los procesos ordenables que realizaron los niños cuando se le solicitó describir de manera secuencial la preparación de la receta.

Cada niño recibió un paquete de fichas, en cada ficha aparecía descrita una fracción de la preparación, él las debía ordenar secuencialmente según le indicaba el texto culinario “trufas de chocolate” (actividad dos).

Identificar las transformaciones sufridas por las características de un objeto, hecho o fenómeno. Este logro se puede observar en las respuestas presentadas por los niños cuando se les solicitó: lee el texto y describe en qué se transformaron los ingredientes.

...en bolitas de chocolate

...que se formaron bolitas

...los ingredientes se volvieron trufas de chocolate

...lo líquido se volvió espeso y se convirtieron en trufas

La descripción de los cambios, los procesos ordenables y las transformaciones - competencias nombradas anteriormente-, ocurridas en un texto culinario se facilita gracias a su cohesión, que como propiedad, conecta las diferentes fases entre sí y asegura la interpretación de cada frase en relación con las demás, para una interpretación global del texto; y gracias a su carácter secuencial, que permite describir los cambios sufridos por los materiales a lo largo del procedimiento. Esto se demuestra por ejemplo, si se observa la evolución que van teniendo los ingredientes desde que se presentan en el listado inicial, en forma natural, hasta lograr los cambios transitorios o definitivos producidos por las reacciones químicas y/o físicas.

Lo anterior significa que un texto culinario permite identificar el estado natural de cada ingrediente; reconocer no sólo el agente que produce el cambio, sino el nuevo estado o transformación de los ingredientes.

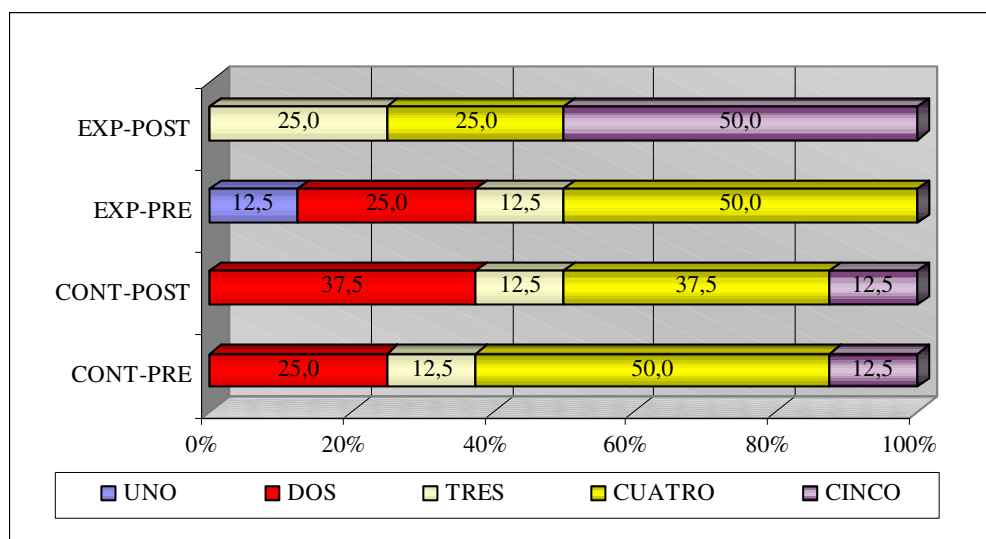
La identificación de los cambios y el análisis de una variable ordenable, son competencias cognitivas necesarias para describir la transformación; dado que el cambio genera la modificación de las características de un hecho o fenómeno descrito en el texto culinario, y da lugar a un nuevo estado o situación denominada transformación.

Fraccionar situaciones o tareas complejas en otras más sencillas e integrar las partes, las propiedades y las relaciones de un conjunto para formar un todo significativo.

Las dos competencias anteriores, obedecen al análisis y a la síntesis que realizan los estudiantes al comprender los textos culinarios. Ellas son procesos en tanto que se presentan de manera continua en nuestra mente, ocurren en secuencia y se complementan, e integran a las seis competencias propias del nivel literal, observación, relación, clasificación, cambio, orden y transformación.

Las competencias de comprensión lectora desarrolladas a partir de los textos culinarios “Tostadas francesas y Trufas de chocolate”, demuestran por qué el grupo experimental post, alcanzó una numeración mayor a la del grupo control post. El ciento por ciento de los niños del grupo experimental post contestó entre tres y cinco preguntas; mientras en el grupo control post, el 87.5% logró contestar únicamente tres preguntas.

Figura 2. Proporción de respuestas correctas en el nivel inferencial



Se observa que el grupo de niños que contestó ocho preguntas fue de igual proporción (25%), para el grupo control pre y post; no sucedió lo mismo con el número de niños que respondió siete preguntas, dado que para el pretest fue del 37,5% mientras que para el postest fue del 12,5% , lo que indica que bajó en un 25%, cifra que se dividió entre el porcentaje de niños que contestó seis preguntas, el cual fue de 37,5%, y el que contestó cinco preguntas, el cual fue del 25%.

Entre el grupo experimental pre y post, se observa que en el pretest, el 87,5% contestó seis o más preguntas del nivel inferencial, lo que no ocurrió con el 12,5% de los niños, quienes contestaron cinco preguntas; en el postest se evidencia que el 62,5% de estudiantes que habían contestado en el pretest siete y ocho preguntas, pasaron a contestar nueve preguntas ubicándose en el límite superior; el 25% de los estudiantes que había contestado en el pretest siete preguntas, pasó a responder ocho preguntas, y que el 12,5% que había respondido cinco preguntas, paso a contestar siete.

Lo anterior significa que el grupo experimental post logró responder más de siete preguntas de este nivel, encontrando que el 62,5% respondió la totalidad de las preguntas del nivel, en contraste con el grupo experimental pretest, en el cual el 37,5% de los niños respondió máximo ocho preguntas acertadas de este nivel.

Frente a los resultados del grupo control post y grupo experimental post, se demuestra: que en el control, el 100% responde entre cinco y ocho preguntas, y el experimental el 100% entre siete y nueve preguntas; el 37,5% de los niños seis preguntas, constituyéndose en el porcentaje mas alto de la proporción de respuestas correctas de este nivel; mientras que en el experimental post el 62,5% de los niños respondieron correctamente la totalidad de preguntas del nivel inferencial, y en el 37,5% de los estudiantes, la proporción de respuestas correctas fue de siete y ocho; lo que significa un avance cualitativo importante en la proporción de respuestas después de la mediación .

La diferencia que marca el grupo experimental post, sobre el grupo control post, se explica, en primer lugar porque a través de las dos actividades propuestas para el nivel literal, el niño empieza a darle significado al texto culinario mediante los indicios visuales que este le proporciona; y por la activación de una serie de mecanismos mentales que le permiten atribuirle un sentido. Fue así, como el niño utilizó simultáneamente su conocimiento del mundo y su conocimiento del texto culinario, para comprender el significado de lo que lee, y eso, a su vez, le enriqueció sus conocimientos anteriores. Esto quiere decir que las competencias alcanzadas en el nivel inferencial fueron producto de las competencias de comprensión alcanzadas en el nivel literal. En segundo lugar, porque las cuatro actividades implementadas para generar las competencias propias del nivel inferencial, lograron que el niño relacionara lo que dice en el texto culinario con su experiencia previa; interpretara la lectura con base en la decodificación del mensaje del autor (titulo, ingredientes, cantidades, preparación, entre otros.) y en las inferencias previamente obtenidas; estableciera conclusiones; hiciera

generalizaciones; predijera fenómenos e hiciera inferencias acerca del contenido leído en el texto culinario. En definitiva, el 100% de los niños establecieron relaciones que van más allá de la comprensión literal, es decir, demostraron las competencias propias del nivel inferencial; sin embargo, sólo un 62,5% de ellos se ubicaron en el límite superior debido a que contestaron la totalidad de las preguntas.

Lo anterior se evidenció a través de:

- La decodificación, para la cual el niño realizó análisis e interpretación de todo lo que decía en el texto culinario, oración por oración, centrando su atención en la información relevante.
- La inferencia, la cual permitió que el niño extrajera los conocimientos implícitos en la información del texto culinario. Tanto la decodificación como la inferencia, se evidencian a través de las respuestas manifestadas por los niños cuando se les solicitó que interpretarían las siguientes frases y preguntas:

La frase: “Repite la operación con el resto de parejas significa:

...que el procedimiento que se le hace a la primera, también se le hace a la segunda.

La frase: “Dejar a un lado significa:

...apartar.

Pregunta: “¿qué relación existe entre el número de panes y el número de salchichas?

- ...tendrían que ser igual cantidad
-Tiene que ser igual número
- ...igual número de salchichas y panes

Pregunta: “¿qué relación existe entre el vinagre y el cambio que sufre la leche?”

- ...El vinagre cortó la leche
- ...El vinagre espesó la leche
- ...El vinagre la volvió queso

El texto culinario facilita tanto la decodificación como la inferencia, dado que permite que el estímulo visual -título, lista de ingredientes, procedimiento, equipo, entre otros-. se transforme en una representación mental, logre suponer y establecer relaciones entre conceptos, objetos o situaciones.

Precisamente las representaciones del texto culinario son abstractas y no icónicas. No se trata de que el niño recuerde imágenes (de un posillo, un huevo entre otros.) sino que pueda proveerse de una estructura, es decir, un modelo que puede aplicarse a un caso concreto o a otro caso hipotético.

Estas dos competencias, precurrente la primera de la segunda, son posibles de lograr mediante el texto culinario, porque gran parte de su contenido, hace parte de la base de conocimientos del alumno; lo que permite establecer una asociación entre el estímulo y la información relevante que él tiene en su memoria. Esta asociación, la realiza gracias al conocimiento que ha desarrollado acerca de sus experiencias almacenadas y potenciadas, sus propios procesos cognitivos y su conocimiento estratégico; conduciéndolo a la interpretación del significado o representación interna de cada uno de los estímulos percibidos; a la suposición de

relaciones acerca de las ideas implícitas en el texto culinario; y por último, al planteamiento de suposiciones, hipótesis o evidencias.

Del razonamiento inductivo, para el cual el niño partió de las situaciones particulares ofrecidas en el texto culinario e hizo inferencias de validez general. Esta competencia se evidencia en la respuesta que el niño emite frente a la siguiente pregunta:

Pregunta: ¿Qué otro ingrediente diferente al vinagre cree que podría hacer cuajar la leche?

...El limón

...Otro ácido

Del discernimiento, en el cual el niño demostró el conocimiento, usando la intuición y la perspicacia para dilucidar el problema o ecuación planteada a partir del contenido del texto culinario. Esto se manifiesta al responder la siguiente pregunta:

Pregunta: ¿Creen ustedes que pasaría lo mismo con otra clase de líquido si se le adiciona vinagre?

...No se vuelve queso

...No se cortarían como la leche

...No, tiene que ser como la leche para que se corte

...No, eso solo le pasa a la leche

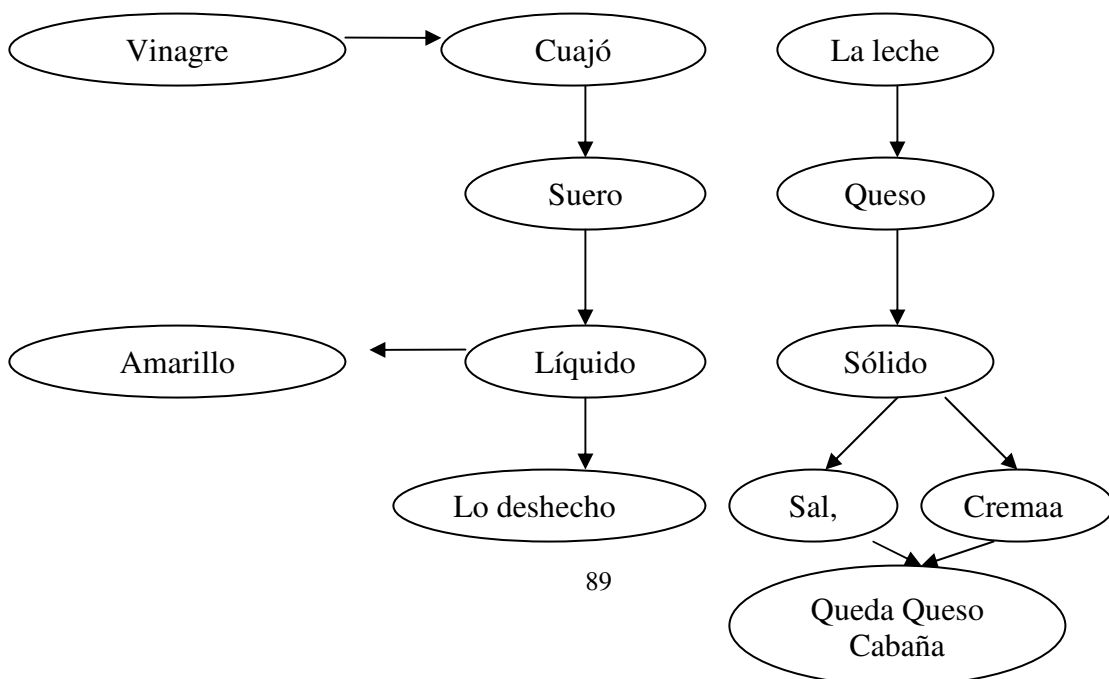
El contenido de un texto culinario es susceptible de ser interpretado científicamente, dado que en él se describen una serie de procedimientos propios de la física y de la química aplicada; por lo tanto, es posible realizar inferencias que den origen y fundamento al razonamiento inductivo y deductivo, lográndose una comprensión trascendente del texto culinario.

Dicho razonamiento se constituye en la base para el discernimiento del mismo, dado que a partir del primero, el niño analiza una situación problema, y para resolverla aplica las relaciones necesarias que conectan sus conocimientos con los de esta situación, seleccionando y adecuando las estrategias cognitivas con sus respectivos planes, procedimientos o cursos de acción, y las metacognitivas respondiendo al qué, cómo, cuándo, dónde, y en qué condiciones se deben utilizar los recursos y estrategias para lograr aprendizajes, que a su vez permitan resolver dicha situación.

De la identificación e interpretación de las temáticas del texto culinario, ya que el niño logró la integración y comprensión de la estructura, el contenido y la información sobre el contexto. Esta competencia se evidencia a través de la representación mental que hacen los niños al recibir la siguiente orientación:

Leamos el escrito en su totalidad y luego iniciamos la lectura, parte por parte. Hagamos una lista y desglose de todo lo leído en forma de gráfico.

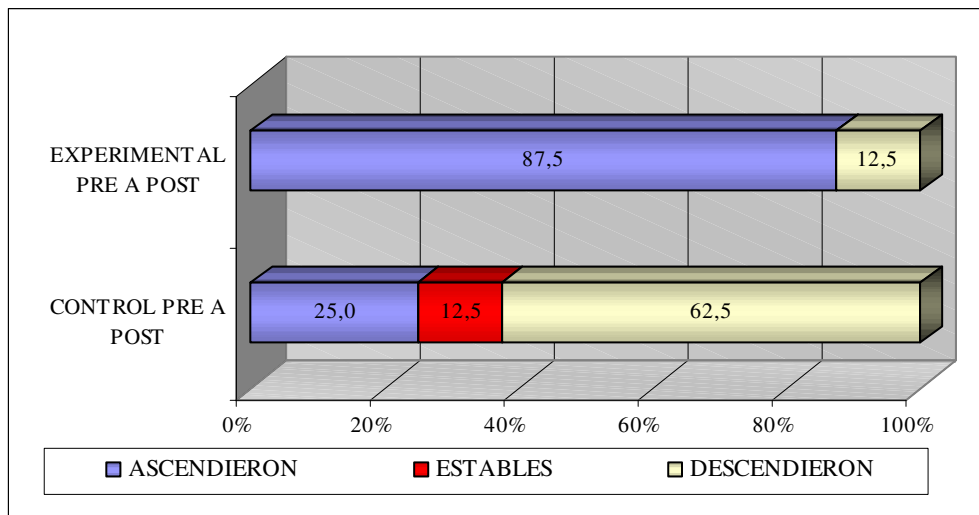
Representación gráfica elaborada por los niños



El logro de esta competencia es posible, gracias a que el contenido y la organización jerárquica a nivel semántico y sintáctico del texto culinario, facilitan la interpretación de su significado; para la cual el niño aplica un proceso de discernimiento, es decir, lee el fragmento, define lo que se quiere explicar a partir de la lectura, decodifica toda la información contenida en el fragmento, descarta la información irrelevante, establece suposiciones o inferencias susceptibles de verificación, formula hipótesis o conclusiones, y compara las relaciones inferidas, para verificar la congruencia interna del texto.

La aplicación de los procesos cognitivos anteriores, explica y demuestra no solo la perspectiva del niño frente al mensaje del autor, sino la capacidad que él tiene para representar gráficamente las temáticas presentes en el texto culinario.

Figura 3. Proporción de respuestas correctas en el nivel analógico



Entre el grupo control pretest y posttest se observa que fue estable el porcentaje de niños que contestó tres preguntas 12.5% y el que contestó cinco preguntas 12.5%. El porcentaje de niños que contestó dos preguntas aumentó en un 12.5%; lo que no ocurrió con el grupo de niños que respondió cuatro preguntas, dado que

se disminuyó en un 12.5% pasando de un 50% en el pretest, a un 37.5% en el postest.

Entre el grupo experimental pretest y el grupo experimental postest, se evidencia que el 50% de los niños contestó entre una y tres preguntas y el 50% restante contestó cuatro preguntas. Ya para el postest el 50% respondió entre tres y cuatro preguntas, y el otro 50% respondió cinco preguntas, ubicándose en el límite superior. Lo anterior significa que el total de niños contestó entre tres y cinco preguntas del nivel analógico.

Frente al grupo control postest y al experimental postest se observa, que el 87.5% de los niños del grupo control post logró contestar entre dos y cuatro preguntas, y sólo el 12.5% respondió las cinco preguntas del nivel crítico; lo que no ocurrió con el experimental post, ya que el 50% de los niños contestó las cinco preguntas; y el 50% restante contestó entre tres y cuatro preguntas; lo que implica, que entre los niños del grupo control y del experimental post, -de acuerdo con el límite superior de respuestas-, existe una relación de uno a cuatro, es decir, que mientras un niño del grupo control respondió el máximo de preguntas correctas del nivel analógico, cuatro del grupo experimental lo hicieron.

De otro lado, en el grupo experimental post, ninguno de los niños obtuvo proporción de respuestas correctas por debajo de tres, como sí sucedió con el grupo control, en el cual, el 37.5% de los niños respondió dos preguntas, lo que significa que ese mismo porcentaje de niños no se ubicó en el nivel analógico.

A pesar de las condiciones desfavorables presentadas por el grupo experimental pre, frente al grupo control pre, se evidencia la cualificación en el primero, dada la aplicación de los tres niveles de procesamiento de información –literal, inferencial y analógico- durante la lectura y comprensión del texto culinario. Esto, significa que se logró el desarrollo progresivo de las habilidades cognitivas requeridas en

cada nivel. Este avance se consiguió a través de la ejercitación sistemática y deliberada de las competencias lectoras propias de cada nivel, desarrolladas en cada texto culinario; y de la toma de conciencia o reflexión metacognitiva de las estrategias aplicadas por los niños del grupo experimental; quienes a través de una lectura individual, pudieron avanzar y retroceder, pararse a pensar, relacionar la información con conocimientos previos, plantearse preguntas, separar lo que se considera importante de lo secundario, recapitular...

Los siguientes comentarios dan fe de las estrategias metacognitivas utilizadas por los niños para comprender el texto culinario.

Pregunta: ¿Qué hiciste para comprender?

...traté de imaginarme lo que decía y lo leí cuantas veces necesité.

...lo comprendí, pensé en lo que estaba leyendo, lo analicé.

...leerlo, comprenderlo, revisar de nuevo las frases del texto para responder las preguntas.

...leerlo despacio, mirar en el texto la parte que contenía la pregunta, mirar los procesos de la receta.

...estar atenta, leer cuantas veces necesitara, aprender las cosas, tratar de comprender una lectura.

...pensé en las palabras que no entendía y las analicé bien.

Estas reflexiones permiten despertar en los niños la capacidad para conocer los propios mecanismos de asimilación y control dentro del proceso de aprendizaje, esto significa, que el niño se sintió como parte integrante, se sintió conocedor de su propio progreso, de las dificultades concretas que tiene que superar y de la forma para trascenderlas .

El avance del grupo experimental post en el nivel analógico obedece igualmente a los avances alcanzados por este grupo tanto en el nivel literal como en el inferencial, es decir, los niños no solo aplicaron las competencias de comprensión propias de cada nivel, sino, que en primer lugar utilizaron la relectura como estrategia reguladora para flexibilizar y poder localizar la información contenida en el texto culinario, para responder las preguntas que de él se derivan; y para obtener datos relativos a las dificultades de comprensión, aislándolas de la memoria. En segundo lugar establecieron relaciones analógicas entre un texto culinario y otro, lo cual les facilitó entender su estructura, su significado y su contenido. Y en tercer lugar relacionaron la información de manera significativa con otros ámbitos.

Esta avance se explica como efecto de la propuesta basada en el texto culinario, debido a que los niños, a través de las dos últimas actividades “Texto culinario Brownies y torta de chocolate y Texto culinario frituras y anillos de manzana” accedieron a competencias propias del nivel crítico analógico, es decir, que lograron:

Establecer relaciones analógicas, a partir de la aplicación de los procesos de discernimiento necesarios para comprender el significado profundo del texto culinario, a partir de las relaciones de semejanza entre conocimientos de bajo nivel de abstracción y los nuevos contenidos por aprender. Dichas relaciones obedecen a comparaciones entre un texto culinario y otro.

A continuación se describen algunas de las relaciones analógicas realizadas por los niños, partir de las siguientes orientaciones:

1. Vas a leer y analizar los ingredientes en los dos textos culinarios, y vas a escribir las relaciones de semejanza que encuentre entre los ingredientes de cada texto.

...bien pues yo creo que había muchas semejanzas, 1) en los dos se utilizaba mantequilla pero en diferente cantidad. 2) en los dos se utiliza azúcar pero no tienen la misma cantidad. 3) los dos tienen huevos, solo que en uno se utilizan dos huevos y en la otra tres huevos. 4) 8 pastillas de chocolate amargo y otra es un posillo de cocoa. No se si hay igualdad.

2. Vas a analizar la preparación de ambos textos y vas a escribir las relaciones de semejanza que encuentres.

...encender la estufa
pelar la (s) manzana (s)
sacarle el corazón a la manzana
rociarle azúcar pulverizada

Formular juicios críticos a través de los cuales los niños introdujeron elementos de juicio con respuestas de carácter subjetivo, es decir, lograron activar sus saberes para hacer conjeturas, evaluar lo que decía en el texto culinario, e indagar por el modo como lo dice.

Algunos de los juicios críticos realizados por los niños, según la orientación dada:

Vas a pensar y a escribir acerca de las bondades y las debilidades que observaste en ambos textos culinarios.

...que los brownies alcanza para doce porciones y la torta para ocho
...que uno puede comer más brownies
...que salen artos, que salen poquitos
...fácil de cocinar, lo negativo cortar las manzanas
...fácil de preparar los anillos de manzana. No tan fácil las frituras

Formular conclusiones, a través de las cuales los niños lograron inferir o deducir una verdad de otras, basándose en el hecho o la observación.

Algunas de las conclusiones emitidas por los niños, según la orientación dada:

Vas a pensar y a escribir lo que concluyes de los textos culinarios

- ...son ricos
- ...que algunos ingredientes son iguales
- ...diferente preparación
- ...que son de chocolate
- ...fácil de encontrar los ingredientes
- ...que los dos tienen manzanas
- ...son calientes

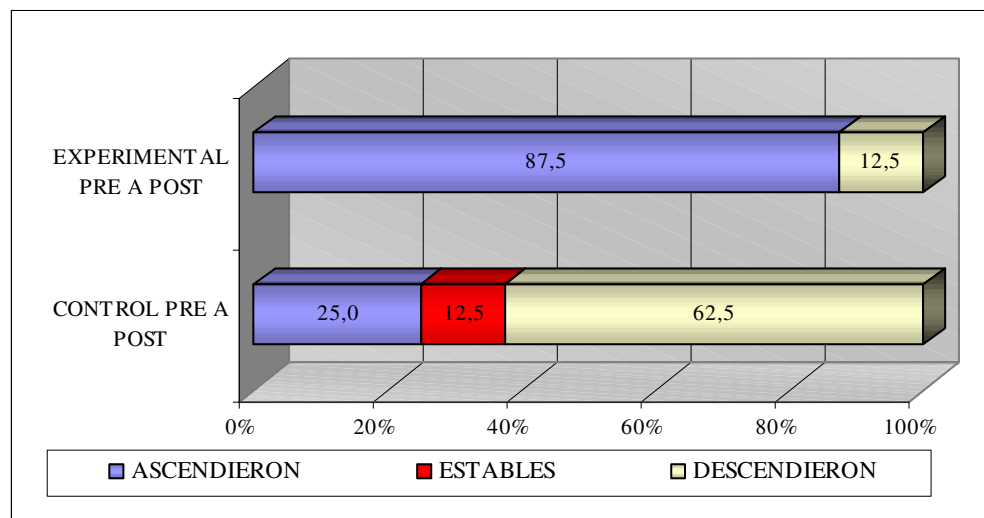
Las relaciones analógicas, los juicios críticos y las conclusiones, como competencias propias del nivel analógico, son posibles de ser potenciadas a través del texto culinario, dado que a partir de su contenido, el niño hace un razonamiento, según el cual, establece una semejanza entre dos cosas conocidas y deduce otra semejanza no conocida. Dichas semejanzas se pueden realizar, tanto al interior del texto como hacia el exterior. En las primeras, el lector identifica dos relaciones en ámbitos diferentes, para comprender la estructura y el significado de las temáticas presentes en el texto culinario; esas relaciones o conexiones pueden estar referidas a criterios como: estado inicial,- físico y químico- de los ingredientes, tratamiento físico y/ o químico que estos reciben, cambio y transformación que sufren, entre otros. Y en las segundas, el lector conecta la información con otros ámbitos de carácter conceptual, temporal, espacial, entre otros; por ejemplo, a nivel conceptual puede establecer relaciones entre los conceptos de cocoa y chocolate, y su equivalencia en su uso culinario; a nivel temporal, puede establecer semejanzas entre la preparación del chocolate en

la época de los Aztecas y la preparación de este en la actualidad; a nivel espacial, pueden establecer relación entre la palabra “ brownies” y Norteamérica.

De otro lado, el texto culinario, es susceptible de ser juzgado objetiva y subjetivamente a la luz de los conocimientos previos o de los valores del lector, analizando criterios como: originalidad de la receta, aplicabilidad, exactitud, costo, número de porciones, grado de dificultad, apreciación estética, operatividad (vista desde el qué, el por qué y el para qué se procesa). Lo anterior es posible gracias a que en el texto culinario se pueden apreciar dimensiones estéticas, filosóficas, sociológicas, técnicas, entre otras.

La tercera competencia hace alusión a las conclusiones, para las cuales el niño se basa en la evidencia de los datos suministrados por el texto culinario, para encontrar patrones que le permitan comparar y contrastar, clasificar y generalizar, es decir, elaborar conclusiones inductivas; y para dar opiniones basadas en esos patrones, que le permitan inferir, predecir y hacer hipótesis, es decir, elaborar conclusiones deductivas.

Figura 4. Cambio total en las respuestas de los estudiantes



La gráfica muestra el cambio emitido por los estudiantes entre el pretest y el postest; mientras en el grupo control, el 62.5% de los estudiantes presentó descenso en el número total de respuestas; en el grupo experimental fue únicamente el 12.5%.

Ahora bien, en el grupo control el 12.5% permaneció estable, es decir, a nivel total, contestaron igual número de preguntas en el pretest y en el postest. Para este último grupo, solo el 25% de los estudiantes mostró ascenso en el total de preguntas respondidas, mientras que en el grupo experimental un 87.5% de los estudiantes evidencian un ascenso entre el número total de preguntas respondidas en el pretest y el postest.

Lo anterior demuestra que el grupo experimental definitivamente modificó sus competencias de comprensión lectora ya que casi el 90% de los niños ascendieron en un puntaje total, comparado con el 25% alcanzado por el grupo control.

La ventaja a nivel general, alcanzada por el grupo experimental, se explica por el efecto del texto culinario como medio para acceder a una comprensión trascendente del texto. Esto se logró, gracias al avance gradual de los estudiantes en el nivel literal, en el nivel inferencial y en el nivel analógico; en tanto que permitió que los niños identificaran y relacionaran características del texto culinario; clasificaran objetos o situaciones; describieran los cambios, los procesos ordenables y las transformaciones ocurridas en la preparación (de la receta). El logro de estas competencias admitió darle sentido y significado al texto culinario, mediante los inicios visuales que éste le proporciona y la activación de mecanismos mentales; es decir, relacionaron lo que dice en el texto culinario con su experiencia previa. Igualmente los avances alcanzados por el grupo experimental tanto en el nivel literal como en el nivel inferencial, posibilitaron comprensiones propias del nivel analógico; así establecieron relaciones entre un

texto culinario y otro, emitieron juicios de valor, de conveniencia y de aceptación. Por tanto, el conjunto de competencias, propias de cada nivel, facilita entender en el texto su estructura, su significado y su contenido.

Teniendo en cuenta lo anterior, se demuestra la importancia del avance gradual de los estudiantes respecto al proceso de comprensión lectora.

9. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

9.1 CONCLUSIONES

- El grupo experimental mostró mayor nivel de comprensión lectora, debido a la aplicación de la propuesta “Leer y comprender el texto culinario”, en comparación con el grupo control, lo que permitió confirmar la hipótesis de trabajo que predecía la existencia de diferencias entre los dos grupos, en cuanto las variables tratadas. Esta ventaja se explica como efecto de la propuesta, debido a que los niños accedieron a competencias propias del nivel literal; es decir, identificaron y relacionaron características del texto culinario; clasificaron objetos o situaciones; describieron los cambios, los procesos ordenables y las transformaciones ocurridas en la descripción de la preparación (de la receta), a partir de la observación e identificación del estado natural de cada ingrediente, reconociendo no sólo el agente que produce el cambio sino el nuevo estado o transformación de los ingredientes; y a su vez, fraccionaron situaciones o tareas complejas en otras más sencillas e integraron las partes para formar un todo significativo.

A partir de las actividades propuestas en el nivel literal, el niño empieza a darle sentido y significado al texto culinario, mediante los indicios visuales que este le proporciona y la activación de mecanismos mentales. Es decir que, relacionaron lo que dice en el texto culinario con su experiencia previa, interpretaron la lectura con base en la decodificación del mensaje del autor, y en las inferencias previamente obtenidas; establecieron conclusiones; hicieron generalizaciones ; predijeron fenómenos e hicieron inferencias acerca del contenido leído en el texto culinario.

El avance del grupo experimental post en el nivel analógico obedece igualmente a los avances alcanzados por este grupo tanto en el nivel literal como en el inferencial, es decir, los niños no solo aplicaron las competencias de comprensión

propias de cada nivel, sino, que en primer lugar utilizaron la relectura como estrategia reguladora para flexibilizar y poder localizar la información contenida en el texto culinario, para responder las preguntas que de él se derivan; y para obtener datos relativos a las dificultades de comprensión, aislándolas de la memoria. En segundo lugar establecieron relaciones analógicas entre un texto culinario y otro, lo cual les facilitó entender su estructura, su significado y su contenido. Y en tercer lugar relacionaron la información de manera significativa con otros ámbitos.

Lo anterior demuestra que, los estudiantes que trabajan con textos culinarios obtienen un nivel de comprensión lectora significativamente mayor a aquellos que no lo trabajan.

El texto culinario se convirtió en el medio para acceder a los datos, a los conceptos y a los principios -contenidos verbales-; dados que la incorporación de datos facilita el aprendizaje significativo; la adquisición de conceptos permite relacionar esos datos dentro de una red de significados; y los principios admiten la apropiación de los conceptos estructurantes de una disciplina.

Los avances en la comprensión lectora demostrados por el grupo experimental obedecen a que tanto las estrategias de enseñanza, pensadas con el objeto de facilitar el aprendizaje y comprensión lectora de los alumnos; como las estrategias de aprendizaje utilizadas por el estudiante, en forma flexible para aprender con sentido y recordar la información; implicaron una actividad deliberada y controlada tanto por el docente como por el alumno. Efectivamente, las estrategias de enseñanza y las de aprendizaje comprometieron cognitivamente a dichos actores para: fijar metas, elegir secuencias de acción, aplicarlas, y evaluar el logro de las metas.

El hecho de haber sustentado la propuesta leer y comprender el texto culinario, en un modelo de intervención cognitivo permitió abrir espacios para que el niño realizara reflexiones en torno al conocimiento, la concientización y el análisis del significado, trascender lo aprendido, convertirse en agente para observar, evaluar, planificar y controlar sus propios procesos de aprendizaje; realizar aprendizajes significativos; aprender a aprender, y utilizar la metacognición como herramienta indispensable para el autoaprendizaje y el desarrollo personal

El texto culinario cobra sentido en la medida en la que el docente tenga la voluntad cognitiva no sólo de actuar sobre él, sino de tener como intención que sus estudiantes igualmente la posean, ya que la actividad implica ser deliberada y controlada por los participantes del proceso docente educativo.

El texto culinario como medio de comprensión lectora se constituye en elemento clave para establecer la “distancia cognitiva”, la cual estuvo dada por la capacidad cognitiva del alumno y la posibilidad de acceder a las competencias del nivel analógico.

El carácter lúdico y dinámico de la propuesta “texto culinario” fortalece las experiencias de participación y cooperación en los niños, comprometiéndolos para alcanzar objetivos comunes. Hecho que se logra a partir del vínculo que establecen entre el pensar – comprender el texto- y el hacer – preparar el texto -.

La estructura para el diseño e implementación de la propuesta “Leer y comprender el texto culinario” le permitió al maestro definir con coherencia los procedimientos y recursos pertinentes para generar competencias de comprensión lectora.

En cuanto al número y distribución de las actividades diseñadas según el nivel de comprensión (dos nivel literal, cuatro nivel inferencial, dos nivel analógico), fue un

acierto, dado que permitió la incorporación de las competencias de comprensión propias de cada nivel y por ende evolucionar significativamente entre niveles e intra niveles.

El haber privilegiado el método por “elaboración”, se constituyó en elemento clave para implementar las estrategias antes de la lectura, las estrategias durante la lectura y las estrategias después de la lectura; dado que estas abrieron espacios para que, en su momento cada uno de los protagonistas del proceso educativo interviniera activamente, debido a que en éste método, el contenido (competencias de comprensión lectora) se va desarrollando entre los estudiantes y el profesor.

En aras de la modernidad, se hace evidente hablar de sí mismo en términos de alcanzar gradualmente las competencias para guiar con responsabilidad nuestra propia realidad. Lo anterior significa que a partir de la implementación del “texto culinario” no sólo podemos lograr avances en la comprensión lectora, sino, adquirir las habilidades propias de la dinámica culinaria y ser capaces de satisfacer nuestras necesidades gastronómicas, en el momento que la vida así se lo exija. La escuela nos forma para actuar en muchos frentes, pero adolece de la formación para la autoatención de nuestras necesidades culinarias.

9.2 RECOMENDACIONES

Después de haber determinado el impacto del texto culinario como generador de competencias de comprensión lectora, se recomienda a los docentes que le den a éste un significado pedagógico, dadas las posibilidades de interpretación trascendente que el lector puede hacer, desde lo cultural, lo religioso, lo económico, lo político y lo tecnológico entre otros.

Es conveniente que el maestro que va a utilizar el texto culinario y su implementación, le de a éste el valor que se merece como potenciador de

competencias de comprensión lectora y de otra cantidad de bondades que están sin descubrir.

No necesariamente, a los niños hay que realizarles “recetas culinarias costosas y/o complejas, lo importante es que el maestro sepa canalizar la intención educativa, seleccionando e implementando una receta que sea pertinente para las necesidades académicas, y que se ajuste a las características socio - económicas de la comunidad infantil.

Es conveniente que las instituciones educativas contemplen la posibilidad de explorar las potencialidades del texto culinario, y puedan descubrirle sus bondades, y orientarlo hacia fines académicos.

El docente que involucra la culinaria en sus actividades académicas, debe partir de un supuesto actitudinal positivo, es decir, que le guste, le de sentido y que disfrute con sus participantes en igualdad de condiciones, porque nadie proyecta lo que no posee.

BIBLIOGRAFÍA

ALVAREZ, de Zayas. La Escuela en la vida. Didáctica. La Habana: Pueblo y Educación, 1999.

ALVAREZ, de Zayas. Pedagogía como ciencia o epistemología de la educación. La Habana: Felix Varela, 1998.

BERMEJO, Vicente. Desarrollo cognitivo. España: Editorial Síntesis, 1998.

BERTUCCELLY PAPI, Marella. Qué es paradigma. Barcelona: Paidós, 1996.

BRAVO, José María y SCHÖKEL, Luis Alonso. Apuntes de hermenéutica. 2 ed. Madrid: Editorial Trotta, 1997.

BUSTAMANTE Z, Guillermo, JURADO, Fabio, PÉREZ, Mauricio. Juguemos a interpretar. Evaluación de competencias en lectura y escritura. Santafé de Bogotá: Plaza & Janés Editores, 1998.

CASSANY, Daniel. Describir el escribir. Barcelona: Paidós, 1995.

CATALÁ, Gloria, CATALÁ, Mireia, MOLINA, Encarna, MONCLUS, Rosa. Evaluación de la comprensión lectora. España: Grao, 2001.

COLL SALVADOR, César. Aprendizaje escolar y construcción del conocimiento. Barcelona: Paidós, 1990.

COLOMBIA. PRESIDENCIA DE LA REPÚBLICA. Misión ciencia, educación y desarrollo. Tomo 5. Santafé de Bogotá, 1995.

CORFT DOREEN, V y HESS, Robert. Libro para educadores de niños en edad preescolar. México: Diana, 1981.

DE SÁNCHEZ, Margarita A. Aprender a pensar. Comprensión de la lectura y adquisición de conocimiento. Cuaderno de trabajo 4. México: Trillas, 1998.

DE SÁNCHEZ, Margarita y KABALEN, Donna Marie. La lectura analítico - crítica. México: Trillas, 1999.

DE VEGA, Manuel. Introducción a la psicología cognitiva. España: Alianza Editorial, 1998.

DÍAZ BARRIGA, Frida y HERNÁNDEZ ROJAS, Gerardo. Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. México: Mc Graw - Hill, 1998.

FLOREZ OCHOA, Rafael y TOBÓN RESTREPO, Alonso. Investigación educativa y pedagogía. Colombia: Mc Graw Hill, 2001.

GAITÁN TIVEROS, Carlos. Bases epistemológicas de la investigación social desde la perspectiva hermenéutica. Manizales: CINDE, 2001.

GONZÁLEZ, Elvia María. Corrientes pedagógicas contemporáneas. Medellín: Aula abierta, Universidad de Antioquia.

GOOD HOUSE KEEPING INSTITUTE, Cookery Book. Londres: Ebury Press, 1970.

HEDERICH M, Christian y CAMARGO U, Ángela. Estilos cognitivos como modalidades de procesamiento de la información. Santafé de Bogotá: U.P.N., 1998.

HERNÁNDEZ ROJAS, Gerardo. Paradigmas en psicología de la educación. México: Paidós Educador, 1998.

IRWIN, Judith y DOYLE, Mary Anne. Conexiones entre lectura y escritura. Argentina: Aiqué, 1992.

JOHNSTON H., Peter. La evaluación de la comprensión lectora. Madrid: Aprendizaje Visor, 1989.

KABALEN, Donna Marie y DE SÁNCHEZ, Margarita. La lectura analítico - crítica. México: Trillas, 1999.

KAMIÍ, Constance y DEVRIES, Rheta. La teoría de Piaget y la educación preescolar. Madrid: Visor Libros, 1985.

KLINGLER K, Cynthia, VADILLO B, Guadalupe. Psicología cognitiva. México: McGraw-Hill, 1999.

NIÑO ROJAS, Víctor Miguel. Los procesos de la comunicación y del lenguaje. Fundamentos y práctica. Bogotá: Ecoe, 1998.

ONTORIA, Antonio, MOLINA, Ana, LUQUE, Ángela. Los mapas conceptuales en el aula. Argentina: Editorial Magisterio del Río de la Plata, 1996.

PATTEN´S, Marguerite. All Colour Cookery. England. Hamlyn, 1977.

PÉREZ GRAJALES, Héctor. Comunicación escrita. Santafé de Bogotá: Magisterio, 1995.

POZO, Juan Ignacio y MONEREO, Carlos. El aprendizaje estratégico. España: Editorial Aula XXI Santillana, 1999.

POZO, J. I, Gómez, M.A. Aprender ciencia. España: Morata, 2000.

PROGRAMA DE NACIONES UNIDAS. Educación. La agenda del siglo XXI. Colombia: Tercer Mundo Editores, 1998.

ROGOFF, Bárbara. Aprendices del pensamiento. Barcelona: Paidós.

RUFFINELLI, Jorge. Comprensión de la lectura. México: Trillas, 1989.

TOLCHINSKY, Liliana. Aprendizaje del lenguaje escrito. Procesos evolutivos e implicaciones didácticas. España: Editorial Anthropos, 1993.

TRYPHON, Anastasia, VONECHE, Jacques, PIAGET, VYGOTSKY. La génesis social del pensamiento. Argentina: Paidós, 2000.

VAN DIJK, Teun. La ciencia del texto. España: Paidós, 1997.

VAN DIJK, Teun. Texto y contexto. Semántica y pragmática del discurso. Madrid: Cátedra, 1980.

VILLADA OSORIO, Diego. Introducción a las competencias. Colombia: Diego Villada Osorio, 2001.

ZAMBRANO LEAL, Armando. Pedagogía, educabilidad y formación de docentes. Cali: Nueva Biblioteca Pedagógica, 2001.

Anexo A. Tipos y géneros de escritos

Tipos de escritos	Géneros	Formas o técnicas predominantes	Campo del saber o de la actividad
INFORMATIVOS	Científico <ul style="list-style-type: none"> ▪ Informes ▪ Tesis ▪ Monografías ▪ Artículos ▪ Reseñas 	Descripción objetiva, narración verídica, exposición, argumentación.	Desarrollo de las diversas ciencias. Consulta y documentación.
	Didáctico <ul style="list-style-type: none"> • Manuales <ul style="list-style-type: none"> • Textos escolares • Módulo de educación a distancia • Diversos textos instructivos. 	Descripción, narración, exposición, argumentación y diálogo.	Actividades de la enseñanza - aprendizaje. Consulta y documentación.
	Técnico <ul style="list-style-type: none"> • Textos de áreas técnicas • Escritos administrativos • Comunicación epistolar <ul style="list-style-type: none"> • Informes de trabajo 	Descripción objetiva, narración verídica y exposición.	Tecnología. Correspondencia. Administración
	Filosófico <ul style="list-style-type: none"> • Textos contemplativos • Ideológicos • Epistemológicos y lógicos 	Descripción objetiva, exposición y argumentación.	Doctrinas del pensamiento. Ideologías. Lógica y epistemología .

	Periodismo informativo <ul style="list-style-type: none">• Noticia• Crónica• Reportaje	Descripción objetiva, exposición y argumentación	Periodismo
--	--	--	------------

Tipos de escritos	Géneros	Formas o técnicas predominantes	Campo del saber o de la actividad
Subjetivos de carácter estético	Géneros literarios <ul style="list-style-type: none"> ▪ Narrativa (novela, cuento, epopeya, leyenda, fábula) 	Descripción subjetiva, narración verosímil y ficticia, diálogo.	Expresión estética Literatura
	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Lírica (personal, social, filosófica) 	Descripción subjetiva, verosímil y ficticia. Diálogo; (formas simbólicas y versificación).	Expresión estética Literatura
Subjetivos corrientes	Género epistolar familiar	Descripción, narración verídica y exposición.	Correspondencia familiar
	Varios <ul style="list-style-type: none"> ▪ Diarios personales ▪ Memorias 	Descripción objetiva y subjetiva, narración y expresión	Escritos personales
Conminativos, interactivos o sociales	Escritos administrativos: <ul style="list-style-type: none"> • memorando, memoriales, solicitudes, órdenes. 	Descripción objetiva, exposición y argumentación.	Administración y comercio.
	Periodismo de opinión <ul style="list-style-type: none"> • Artículo editorial • Comentarios 	Descripción, narración, exposición y argumentación.	Periodismo.

Tipos de escritos	Géneros	Formas o técnicas predominantes	Campo del saber o de la actividad
	Normas <ul style="list-style-type: none"> ▪ Leyes ▪ Reglamentos ▪ Contratos ▪ Prescripciones 	Descripción, exposición y argumentación.	Derecho. Normas y preceptos varios.
	Escritos de publicidad y señales <ul style="list-style-type: none"> • Propagandas • Avisos • Señales varias • tarjetas 	Descripción, exposición, argumentación.	Comercio Comunicaciones Actividades sociales

Anexo B. Estrategias: clasificadas según el momento (antes, durante y después) en que ocurren en el proceso de la comprensión de textos*

Tipos de estrategias	Estrategias autorreguladoras	Estrategias específicas de lectura
Estrategias antes de la lectura	<ul style="list-style-type: none"> • Establecimiento del propósito. • Planeación de la actuación. 	<ul style="list-style-type: none"> • Activación del conocimiento previo. • Elaboración de predicciones. • Elaboración de preguntas.
Estrategias durante la lectura	Monitoreo o supervisión.	<ul style="list-style-type: none"> • Determinación de la importancia de partes relevantes del texto. • Estrategias de apoyo al repaso (subrayar, tomar notas, relectura parcial o global). • Estrategias de elaboración (conceptual, imaginal, inferencial). • Estrategias de organización (uso de mapas conceptuales, uso de estructuras textuales, organizadores gráficos)
Estrategias después de la lectura	<ul style="list-style-type: none"> • Evaluación 	<ul style="list-style-type: none"> • Identificación de la idea principal. • Elaboración del resumen. • Formulación y contestación de preguntas

•
* tomado de: DIAZ BARRIGA, Frida y HERNÁNDEZ ROJAS, Gerardo. Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. México: Mc Graw Hill, 1998. p.147.

Anexo C. Cuadro Registro de Datos

GRUPO	PRETEST	Sujeto	NIVELES DE COMPRENSIÓN																TOTAL				
			Nivel literal					SUBTOTAL	Nivel inferencial								SUBTOTAL	Nivel crítico				SUBTOTAL	
			Preguntas						Preguntas									Preguntas					
			3	6	16	17	19	2	4	5	7	8	11	13	15	18	1	9		10	12	14	
CONTROL	1																						
	2																						
	3																						
	4																						
	5																						
	6																						
	7																						
	8																						
	SUBTOTAL																						
		POSTEST	1																				
2																							
3																							
4																							
5																							
6																							
7																							
8																							
SUBTOTAL																							

Cuadro Registro de Datos

GRUPO	PRETEST	Sujeto	NIVELES DE COMPRESIÓN																		TOTAL			
			Nivel literal					SUBTOTAL	Nivel inferencial								SUBTOTAL	Nivel crítico					SUBTOTAL	
			Preguntas						Preguntas									Preguntas						
			3	6	16	17	19	2	4	5	7	8	11	13	15	18	1	9	10	12		14		
EXPERIMENTAL	1																							
	2																							
	3																							
	4																							
	5																							
	6																							
	7																							
	8																							
	SUBTOTAL																							
	POSTEST	1																						
2																								
3																								
4																								
5																								
6																								
7																								
8																								
SUBTOTAL																								

Anexo D. Prueba de Lenguaje

Técnica de encuesta: prueba de lenguaje para evaluar las competencias de comprensión lectora.

Referencia: Asociación Colombiana de Semiótica. Jurado Valencia Fabio, Bustamante Zamudio Guillermo, Pérez Abril Mauricio.

Establecimiento: Gimnasio Coofes.

Municipio: Manizales

Departamento: Caldas

Fecha: Agosto 6 y Noviembre 15 de 2002.

Docente: Juliana Sanint de Ochoa

Forma de aplicación: una semana antes de la fecha de aplicación se realizó una visita al grado cuarto de básica con el fin de manifestarles el objetivo de mi visita y de familiarizarme con los niños, en este día se les presentó una película y se les ofreció un refrigerio; al finalizar acordamos que nos veríamos la semana próxima para que “juguemos a interpretar”.

A la semana siguiente, después de una breve motivación, se procedió a explicar y a aplicar de forma individual el instructivo sugerido por la prueba “juguemos a interpretar”.

Observa y analiza el dibujo a color mientras estés desarrollando la prueba.

Responde todas las preguntas del cuadernillo.

Cada pregunta tiene tres respuestas posibles pero sólo una de ellas es correcta.

Marca la respuesta que consideres correcta colocando una **X**.

La prueba contiene dos formas: un dibujo a color con dos textos, el cual debe ser leído y observado para dar respuesta a las preguntas; y un cuadernillo de tres hojas, en la primera se encuentran los datos de identificación y el instructivo para su realización, y en las dos restantes aparecen 19 preguntas cerradas, las cuales tiene como propósito evaluar la comprensión lectora.

PRUEBA DE LENGUAJE

GRADO:

NOMBRE DE LA INSTITUCIÓN:

¿CÓMO TE LLAMAS?

¿CUÁNTOS AÑOS CUMPLIDOS TIENES?:

CÓDIGO DEL ESTUDIANTE:

HORA DE INICIO

HORA DE FINALIZACIÓN

JUGUEMOS A INTERPRETAR



Observa y analiza el dibujo a color mientras estés desarrollando la prueba.

Responde todas las preguntas del cuadernillo.

Cada pregunta tiene tres respuestas posibles pero sólo una de ellas es la correcta.

Marca la respuesta que consideres correcta colocando una **X**.

Ejemplo:

En el dibujo encontramos

A Una mariposa.

B Un perro.

C Un caballo.

El señor que habla por teléfono posiblemente le habla

A a la señora que está en la ventana.

B a los niños que juegan.

C a un amigo.

2. En lo que el señor dice por teléfono, la palabra **acá** se refiere

A al lugar en donde está la señora.

B a la plaza donde están todos los personajes.

C al pueblo en el que viven todos los personajes.

3. El señor que está hablando por teléfono

A hace una pregunta y pide algo.

B sólo pide algo.

C sólo hace una pregunta.

4. El viejo que habla a los niños se propone

A narrar una historia.

B pedir una información.

C dar una orden.

5. En la historia contada por el viejito, la palabra **algunos** se refiere

A a los arqueólogos.

B a los indígenas.

C a personas como nosotros.



No olvides marcar con una **X** la respuesta correcta.

- Los que sabían leer las nubes, según lo que cuenta el viejito eran

- A** los arqueólogos.
- B** personas como nosotros.
- C** los indígenas.

7. De la historia contada por el viejito podemos concluir que

- A** nuestros indígenas no sabían leer.
- B** nuestros indígenas sabían leer de manera distinta a nosotros.
- C** nuestros indígenas sabían leer de igual manera que nosotros.

8. En la historia contada por el viejito se utiliza la palabra **arqueólogo**.

Según lo que cuenta el viejito, esta palabra significa:

- A** indígena que sabe leer las piedras.
- B** persona que sabe leer libros.
- C** persona que sabe leer antiguos objetos de piedras.

9. La mano extendida del viejito es un acto

- A** intencional, porque cree que así le escuchan más.
- B** espontáneo, porque cuando conversamos movemos los brazos.

C voluntario, porque quiere que los niños se estén quietos.

10. Según lo que dice el viejito, leer es

A interpretar y comprender.

B darle nombre a las estrellas.

C saber pronunciar las letras.



No olvides marcar con una **X**
la respuesta correcta

11. Según la historia contada por el viejito

A antes de que llegaran los españoles ya existían indígenas.

B los indígenas llegaron después de los españoles.

C los indígenas llegaron con los españoles.

12. Tal vez el viejito sabe lo que está contando a los niños porque

A lo aprendió en los libros.

B se lo contaron los españoles.

C se lo contaron los indígenas.

13. En la frase **hasta sabían leer en las estrellas**, la palabra **sabían** se refiere

A a los españoles.

B a los indígenas.

C a los arqueólogos.

14. Cuando el viejito dice **nuestros indígenas**, reconoce

A que nuestros orígenes son indígenas.

B que somos propietarios de los indígenas.

C que nosotros somos indígenas.

15. La frase **los indígenas no sabían leer**, es muy probable que la hayan dicho

A los niños.

B los indígenas.

C los españoles.



No olvides marcar con una **X**
la respuesta correcta

16. Según lo que cuenta el viejito, antes de la llegada de los españoles

A los indígenas sabían leer.

B los indígenas no sabían leer.

C los indígenas solamente leían libros.

17. El viejito que está con los niños mueve la mano

A porque es sordomudo y se comunica con un lenguaje de señas.

B porque quiere expresarse solamente con las manos.

C porque al hablar casi siempre movemos las manos.

18. ¿Cuál de los siguientes textos describe mejor la situación de los niños que están jugando golosa?

A Una niña y un niño juegan golosa. A la niña le corresponde el turno de lanzar y está sentada. El niño está de pie y tiene una camiseta roja.

B En un juego de golosa una niña que está de pie y tiene zapatos rojos, se dispone a lanzar y un niño la observa. El niño está sentado cerca de un teléfono y tiene una camiseta roja.

C Un niño y una niña juegan golosa. El niño está sentado y cerca de él hay un teléfono. La niña está sentada y se dispone a lanzar. El niño está vestido con una camiseta roja.

19. La niña que juega golosa lo que hace es

A obedecer lo que le dice el señor del teléfono.

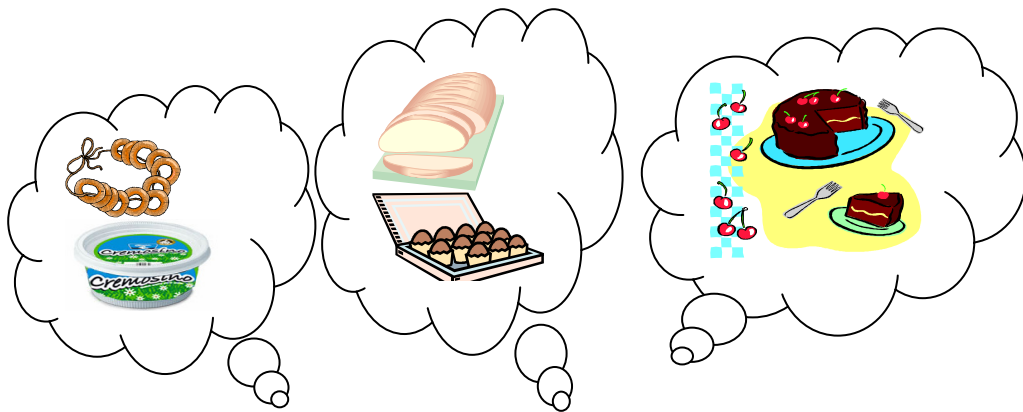
B simplemente tirar una piedrita.

C cumplir con las reglas del juego.



No olvides marcar con una **X**
la respuesta correcta

LEER, Y COMPRENDER EL TEXTO CULINARIO



PROPUESTA

TABLA DE CONTENIDO

	pág.
INTRODUCCIÓN	126
PROPÓSITOS DE LA PROPUESTA	127
FUNDAMENTACIÓN PEDAGÓGICA Y DIDÁCTICA	128
CONTENIDO	152

INTRODUCCIÓN

La propuesta “Leer y comprender el texto culinario” responde a las necesidades de comprensión lectora detectadas en el nivel literal, en el nivel inferencial y en el nivel analógico a partir de los resultados arrojados en el pretest por el grupo experimental; fue diseñada con el propósito de potenciar las competencias de comprensión lectora propias de cada una de los niveles mencionado. Obedece a unas directrices pedagógicas que iluminan el modelo de intervención cognitiva, el cual refiere en el proceso de conocimiento, la participación activa del hombre que elabora y modifica los datos sensoriales, posibilitándolo para anticipar la realidad, transformarla y adaptarse a ella. En este modelo se definen los conceptos de aprendizaje, enseñanza, maestro, alumno, objetivos y evaluación; como supuestos pedagógicos que le dan sentido y soporte al texto culinario como medio de intervención. Didácticamente sigue las orientaciones que sobre el proceso docente educativo propone Álvarez de Zayas, para el cual se describe el problema, los objetivos (educativos, desarrolladores e instructivos), el contenido, el método, los medios, la forma y la educación.

Por último, la propuesta contiene ocho actividades, las cuales presentan una distribución de dos para el nivel de comprensión literal, cuatro para el nivel de comprensión inferencial, y dos para el nivel analógico. Este conjunto de actividades está direccionado por los principios pedagógicos de lúdica, actividad, participación guiada y aprendizaje cooperativo.

Es de esperar, que a través de esta propuesta el niño logre generar las competencias de comprensión lectora para cada uno de los niveles.

PROPÓSITOS DE LA PROPUESTA

- Establecer la potencialidad del texto culinario como medio para generar competencias de comprensión lectora, en el nivel literal.
- Establecer la potencialidad del texto culinario como medio para generar competencias de comprensión lectora, en el nivel inferencial.
- Establecer la potencialidad del texto culinario como medio para generar competencias de comprensión lectora, en el nivel analógico.

FUNDAMENTACIÓN PEDAGÓGICA Y DIDÁCTICA

Principios pedagógicos

“La pedagogía entendida como disciplina social en construcción, comprende un conjunto de preposiciones teóricas que se articulan alrededor del concepto de formación; enfoques, métodos, estrategias y técnicas que permiten explicar y diseñar procesos de enseñanza”⁵⁶; “tiene como misión y principio autorregulador comprender y producir formación humana en los alumnos”⁵⁷.

En virtud del concepto anterior, el principio general de unificación lo constituye para la pedagogía el "concepto de formación". "La formación es lo que queda, es el fin perdurable: formar "a un individuo en su estructura más general es facilitarle que asuma en su vida su propia dirección racional, reconociendo fraternalmente a sus semejantes, el mismo derecho y misma dignidad”⁵⁸.

Contribuir con el proceso de humanización significa reconocer el concepto de formación como principio unificador, del cual se derivan una serie de principios pedagógicos, que bien, pueden ser directrices para la implementación del texto culinario como estrategia para la comprensión lectora.

⁵⁶ FLOREZ OCHOA, Rafael, TOBON RESTREPO, Alonso. Investigación educativa y pedagógica. Colombia: Mc Graw Hill, 2001. p. X.

⁵⁷ Ibid. p. 13.

⁵⁸ FLOREZ OCHOA, Rafael. Hacia una pedagogía del conocimiento. Colombia: Mc Graw Hill, 1995. p. 111.

La actividad lúdica: según Florez y Tobón⁵⁹ el ejercicio de la función lúdica se torna un factor importante para que el alumno aprenda a producir, respetar y aplicar las reglas de juego, como prefigurando la vida desde la creatividad y el sentido de curiosidad y de exploración propio de los niños. En torno a la lúdica, Vigotsky logró demostrar cómo la interacción y la comunicación entre los niños en el juego prefiguran nuevos niveles de desarrollo.

Principio de la actividad: “es a partir de la actividad consciente como el educando construye sus propias herramientas conceptuales y su propio aprendizaje.”⁶⁰

Corral⁶¹ dice que "todo conocimiento es resultado de la búsqueda y acción real del sujeto sobre su entorno"...

Principio de participación guiada: En la teoría de Vigotsky⁶² es fundamental la idea de que la participación infantil en actividades culturales, bajo la guía de compañeros más capaces, permite al niño interiorizar los instrumentos necesarios para pensar y acercarse a la resolución del problema de un modo más maduro que el que pondría en práctica si actuara por sí solo. Lo que el niño interioriza es lo que previamente ha realizado en el contexto social. La creación cultural canaliza las destrezas de cada generación; así, el desarrollo individual está

⁵⁹ Ibid. p. 19.

⁶⁰ Ibid., p. 117.

⁶¹ CORRAL, Roberto. En: tendencias pedagógicas contemporáneas. Universidad de la Habana – corporación universitaria de Ibagué. Colectivo de autores. Ibagué: Fondo editorial, 1996. p. 101.

⁶² Vigotsky. En: ROGOFF, Bárbara. Aprendices del pensamiento. Buenos Aires: Paidós, 1993. p. 38.

mediatizado por la interacción con otras personas más hábiles en el uso de los instrumentos culturales.

Rogoff⁶³ señala que el aprendizaje es producto de las situaciones de participación guiada en prácticas y contextos socio culturales determinados que están definidos socialmente.

El favorecimiento del desarrollo cognitivo en la participación guiada está dado por la complementariedad de los roles que asumen cada uno de los actores.

Los niños buscan, estructuran e incluso piden la ayuda a quienes les rodean, para aprender a resolver problemas de todo tipo. Del mismo modo, observan activamente las actividades sociales y participan en ellas cuando pueden.

Según Rogoff⁶⁴ "la participación cotidiana de los niños y adultos en actividades compartidas contribuye a un rápido progreso de los niños en llegar a ser participantes hábiles en la vida social e intelectual de la sociedad en que viven".

Principio de aprendizaje cooperativo: Está sustentado en el concepto de interdependencia positiva "todos para uno y uno para todos". En este sentido cada uno de los participantes debe coordinar sus esfuerzos con los de los compañeros para poder completar una tarea. De esta manera, los estudiantes comparten sus recursos, se proporcionan apoyo mutuo y, celebran juntos su éxito.

Esta interacción es importante porque existe un conjunto de actividades cognitivas y dinámicas interpersonales que sólo ocurren cuando los estudiantes interactúan entre sí, en relación con los materiales y actividades. Díaz y Hernández

⁶³ Rogoff. En: HERNÁNDEZ, Gerardo: Paradigmas en psicología de la educación. México: Paidós, 1998. p. 238.

⁶⁴ Ibid., p. 180.

sostienen que “la interacción interpersonal permite que los integrantes del grupo obtengan retroalimentación de los demás, y que en buena medida ejerzan presión social entre los miembros poco motivados para trabajar.”⁶⁵

El aprendizaje cooperativo, como estrategia, busca comprometer a los alumnos a trabajar en colaboración para alcanzar metas comunes; aumentar la participación de los alumnos; proporcionarles liderazgo y experiencia en la toma de decisiones en grupo.

El modelo de intervención para trabajar con el grupo experimental obedece a una perspectiva cognitiva, dado que la comprensión de textos es una actividad constructiva compleja de carecer estratégico, que implica la interacción entre las características del lector y el texto, dentro de un contexto determinado. Dicha comprensión requiere ser abordada desde las teorías que describen el cómo se comprende y aprende de manera estratégica la información contenida en los textos, ya que explican los procesos de adquisición, uso y enseñanza de estrategias en la comprensión; convirtiéndose en información útil para que el docente conozca las estructuras que emplean los estudiantes y logre proporcionarles apoyo para el desarrollo de la comprensión.

Este modelo de intervención asume como supuesto: el aprendizaje significativo el cual “consiste en la adquisición de la información de forma sustancial (lo “esencial” semánticamente hablando); su incorporación en la estructura cognitiva no es arbitraria, como el aprendizaje memorístico, sino que se relaciona dicha información con el conocimiento previo”⁶⁶.

⁶⁵ DÍAZ BARRIGA, Frida y HERNÁNDEZ ROJAS, Gerardo. Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. México: Mc Graw Hill, 1999. p. 58.

⁶⁶ HERNÁNDEZ ROJAS, Gerardo. Paradigmas en psicología de la educación. México: Paidós, 1998. p. 138.

Construimos significados cada vez que somos capaces de establecer relaciones “sustantivas y no arbitrarias” entre lo que aprendemos y lo que conocemos. Así, “la mayor o menor riqueza de significados que atribuiremos al material de aprendizaje dependerá de la mayor o menor riqueza y complejidad de las relaciones que seamos capaces de establecer.”⁶⁷

El niño construye su conocimiento mediante múltiples interacciones con la realidad convirtiéndose en un sujeto activo y transformador de la misma, dado que “es a partir de la actividad consciente como el educando construye sus propias herramientas conceptuales y su propio aprendizaje”⁶⁸, dicha transformación la hace según el nivel conceptual que tenga acerca de la realidad, el cual está conformado por el cúmulo de aprendizajes que han tenido significado para él; es así como el niño al iniciar el proceso de comprensión lectora, conserva en sí mismo competencia cognitiva para aprender motivaciones, informaciones, expectativas y previos conocimientos que confrontados con las vivencias escolares, le facilitan la construcción de significados y por ende la comprensión lectora.

De ahí que, es tarea planificar y organizar los procesos didácticos para que se creen las condiciones mínimas para aprender significativamente. Además, se requiere la creación de un contexto propicio para hacer intervenir al niño activamente en su dimensión cognitiva. Es entonces cuando cobra importancia la enseñanza entendida como la “situación instruccional cuyo énfasis está puesto en que el alumno desarrolle su potencialidad cognitiva y se convierta en un aprendiz estratégico (que sepa cómo aprender y solucionar problemas).”⁶⁹

⁶⁷ AUSUBEL, NOVAK y HANESIAN (1983) En: COLL SALVADOR, Cesar. Aprendizaje escolar y construcción del conocimiento. Barcelona: Paidós, 1990. p. 194.

⁶⁸ FLOREZ OCHOA, Rafael. Hacia una pedagogía del conocimiento. Colombia: Mc Graw Hill, 1995. p. 117.

⁶⁹ AUSUBEL. Op. cit., p. 134.

Desarrollar la potencialidad cognitiva en el alumno para que logre niveles de comprensión lectora más complejos, implica para el docente implementar las estrategias de enseñanza bajo el supuesto que las define como “los procedimientos o recursos que el docente o diseñador de materiales educativos (textos instruccionales, software educativo) puede utilizar para el logro de aprendizajes significativos en los alumnos.”⁷⁰

En el supuesto anterior están implícitos los protagonistas del proceso docente educativo: el docente y el alumno, en el cual el docente parte de la idea de un alumno activo que aprende significativamente, que puede “aprender a aprender y a pensar”⁷¹. En palabras de Juan Carlos Tedesco⁷², representante de la UNESCO... “aprender a aprender” requiere de la guía de un docente experto en los procesos cognitivos, sociales y culturales.

Para ello, el papel del docente se centra en:

- La confección y organización de experiencias didácticas, que permitan al alumno aprender significativamente.

-

Promover en sus alumnos el aprendizaje con sentido de los contenidos escolares, bien sea a través de una estrategia expositiva bien estructurada que promueva el aprendizaje significativo por recepción, o bien mediante una estrategia didáctica que promueva el aprendizaje por descubrimiento autónomo o guiado.

⁷⁰ Ibid., p. 151.

⁷¹ Ibid., p. 153.

⁷² TEDESCO, Juan Carlos. En: SANDOVAL C., Carlos Arturo. Módulo 7. Proyectos educativos institucionales y comunitarios. Manizales: CINDE, 2002. p. 95.

La utilización creativa de las llamadas estrategias cognitivas de enseñanza (por ejemplo los organizadores anticipados, los resúmenes, las analogías, los mapas conceptuales entre otras estrategias), en sus intervenciones pedagógicas.

- Procurar la promoción, la inducción y la enseñanza de habilidades o estrategias cognitivas y metacognitivas (el cual tiene que ver con el conocimiento de los alumnos acerca de qué es lo que saben de sus propios procesos y productos cognitivos⁷³.
- Permitir a los alumnos explorar, experimentar, solucionar problemas y reflexionar sobre temas definidos de antemano y tareas diversas o actividades que surjan de las inquietudes de los alumnos.
- Proporcionar apoyo y retroalimentación continua a los estudiantes.
- Esforzarse para hacer que los alumnos compartan las intenciones que él tiene como planificador y realizador del acto docente, es decir, establecer los propósitos de la actividad como una estrategia autorreguladora.
- Crear un clima propicio para que el alumno experimente autonomía y competencia, atribuya valor a sus éxitos, basado en el esfuerzo, perciba los resultados como controlables y modificables, y para que mejore su autoestima y su concepción de sí mismo.

⁷³ FLAVELL,1993. En: HERNÁNDEZ, Gerardo. Paradigmas en Psicología de La educación. México: Paidós Educador, 1998. p. 143.

El alumno es, un “sujeto activo procesador de información, que posee competencia cognitiva”⁷⁴, para aprender y solucionar problemas; dicha competencia, a su vez, debe ser considerada y desarrollada usando nuevos aprendizajes y habilidades estratégicas.”⁷⁵.

Autores como Alonso 1991, Brown 1975, Genovard y Gotzens 1990, Pozo 1990 explican la competencia cognitiva desde: **los procesos básicos de aprendizaje:** atención, percepción, codificación, memoria y recuperación de la información; **la base de conocimiento previos** que posee el alumno de tipo declarativo - hechos, conceptos - como de tipo procedimental - habilidades, destrezas - ; **desde los estilos cognitivos y atribuciones:** entendidas como las “formas de orientación que tienen los alumnos para aprender a enfrentarse a ciertas categorías de tareas”^{76*}; el conocimiento estratégico, el cual incluye las estrategias generales y específicas de dominio que posee el alumno, como producto de sus experiencias de aprendizajes anteriores. Para ser estratégico requiere, desde luego, una regulación metacognitiva.

*Competencias Cognitivas: “están asociados fundamentalmente al saber y al conocer. Se organizan en dos grandes extremos: en la memoria y en el concepto. Esto quiere decir que la memoria actúa como retención de datos y el recuerdo de esos datos. Por otro lado el concepto actúa como la elaboración particular y lógica del conocimiento”

⁷⁴ VILLADA OSORIO, Diego. Introducción a las competencias. Diego Villada Osorio. Manizales, 2001. p. 47.

⁷⁵ Ibid., p. 134.

⁷⁶ FIERRO (1990). Ibid., p. 134.

*Se ha logrado demostrar que los alumnos acceden de manera diversa a las conductas de estudio y de aprendizaje en las situaciones de instrucciones; así algunos lo hacen siguiendo un enfoque de procesamiento – superficial-, es decir, aprenden mecánicamente sin implicación personal; otros aprenden extrayendo activamente el significado de los materiales de aprendizaje e integran las distintas partes del material en formas complejas para construir una estructura personal; y el tercer grupo lo hace según un procesamiento “estratégico”, es decir, encausan sus esfuerzos de manera estratégica conforme a las demandas, al tipo de tareas y al sistema de recompensas.

Conocimiento metacognitivo: “es el conocimiento que ha desarrollado el alumno acerca de sus experiencias almacenadas y de sus propios procesos cognoscitivos, así como de su conocimiento estratégico y la forma apropiada de uso.”⁷⁷

Lo anterior demuestra que entre el docente y el alumno se genera cierta interdependencia, la cual hace posible que cada uno ejerza un papel activo en el proceso educativo; esto nos lo confirma Tedesco al manifestar que “aprender a aprender” requiere de la guía de un docente experto en los procesos cognitivos, sociales y culturales.”⁷⁸ El “aprender a aprender” o “saber como conocer” suponen la participación del conocimiento metacognitivo, el cual tiene que ver con el reconocimiento de los alumnos acerca de qué es lo que saben de sus propios procesos y productos cognitivos.

Lograr que el alumno adquiera competencia cognitiva para aprender y solucionar problemas, implica para quien desarrolla la propuesta “leer y comprender el texto culinario” precisar desde la perspectiva cognitiva los **propósitos formativos** y las dos orientaciones sugeridas para su diseño; la primera propone formular los objetivos cognitivos en torno al contenido que expresan, es decir, que deben estar centrados en el “aprender a aprender” o “en enseñar a pensar” (hacer del estudiante un aprendiz autónomo, creativo y autorregulado); y la segunda con base en el tipo de representación esquemática (de conocimiento y habilidades) que los alumnos conseguirán al término de un ciclo instruccional y que el profesor debería tomar como guía para orientar sus actividades de enseñanza.

Además de los propósitos formativos, es necesario hacer alusión a las **estrategias de enseñanza** o instruccionales, las cuales se han definido como “los procedimientos o recursos que el docente o diseñador de materiales educativos

⁷⁷ FLAVELL (1993). Ibid., p. 135.

⁷⁸ TEDESCO, Juan Carlos. En: SANDOVAL C., Carlos Arturo. Módulo 7. Proyectos educativos y comunitarios. Manizales: CINDE, 2002. p. 95.

(textos instruccionales, software educativos) puede utilizar para el logro de aprendizajes significativos en los alumnos”⁷⁹

Frida Díaz⁸⁰ ha señalado que las estrategias instruccionales pueden ser utilizadas antes, durante y después de un ciclo instruccional determinado.

En este sentido, podemos llamar estrategias preinstruccionales a las que se recomienda presentar antes de la situación instruccional; estrategias coinstruccionales a las que producen mejores resultados si se utilizan durante la situación instruccional; y estrategias postinstruccionales a las que se utilizan cuando la instrucción ha finalizado.

Por último, el modelo de intervención cognitiva asume **la evaluación** como “un mecanismo autorregulador que permite al alumno pulsar lo cerca que está la solución del problema, o lo lejos que está de las pistas o mejores iniciales propuestos por el profesor, o lo razonable de los argumentos con que sustenta su conjetura o refuta las de los demás, sin importar la distancia entre sus hipótesis y la respuesta que proponen el libro de texto o el profesor”⁸¹

Para dar respuesta a lo anterior, el profesor centra su interés evaluativo en los siguientes aspectos:

⁷⁹HERNÁNDEZ ROJAS, Gerardo. Paradigmas en psicología de la educación. México: Paidós, 1998. p. 151.

⁸⁰ DIAZ, Op cit., p. 151.

⁸¹ FLOREZ OCHOA, Rafael. Evaluación Pedagógica y Cognición. Bogotá: Mc Graw Hill, 1991. p. 25.

- En las construcciones e interpretaciones significativas (de los contenidos revisados) que han logrado elaborar los alumnos, bien sea por las situaciones de instrucción o por recursos cognitivos propios.
 - En el sentido funcional que los estudiantes han logrado atribuirle a las interpretaciones significativas de los contenidos revisados (en relación con la utilidad que éstas puedan tener para futuros aprendizajes).

Valorar el grado de importancia que los estudiantes le dan a un aprendizaje no es una labor sencilla para el maestro, debido a que exige, en primera instancia, que se seleccione y se plantee correctamente una tarea apropiada, o que se aplique estratégicamente un instrumento que proporcione información valiosa en tal sentido.

Lo anterior sugiere que hay que tener presente, en todo momento, que aprender significativamente es una actividad progresiva; por lo tanto exige que se defina de antemano qué grado de significatividad se requiere en un aprendizaje y, con base en ello, plantear situaciones pertinentes de evaluación.

La intención formativa explicitada en el modelo pedagógico se operacionaliza a través de la didáctica. Addine⁸² la define "como la ciencia que se encarga de estudiar la enseñanza aprendizaje en un contexto educativo, concreto, para aproximar la formación de la personalidad a objetivos de valor social que responden a la organización sistemática de dichos procesos".

El objeto de estudio de la didáctica es el proceso docente educativo, el cual tiene como eje central el proceso de enseñanza y de aprendizaje, y se desarrolla a

⁸² ADDINE. En: QUIROZ P. Ruth Elena. Las lógicas de organización del conocimiento en perspectiva didáctica. Módulo. CINDE: Manizales, Julio 2002. p. 9.

través de una serie de categorías, a saber: el problema, el objetivo, el contenido, el método, el medio, la forma, la evaluación. Las categorías se presentan según Álvarez de Zayas⁸³.

El problema: se asocia a la necesidad que alguien experimenta. Es la situación que presenta un objeto y que genera en alguien una necesidad. El problema responde a la pregunta ¿por qué se aprende y enseña?

La propuesta Leer y comprender el texto culinario asume el problema a partir del informe descrito por las Naciones Unidas para el desarrollo el cual presenta dos indicadores que muestran la baja calidad de la educación en la región: altas tasas de repetición; y mal rendimiento académico; traducido en analfabetismo funcional. Las estadísticas demuestran que “tres de cada cuatro niños no pueden comprender lo que decodifican en cuarto o quinto grado”, esto explica el gran número de analfabetas funcionales, es decir, que personas que han aprobado varios grados de primaria y que se autodefinen como alfabetizados, pero que no logran los niveles mínimos de lectura y escritura y no los pueden utilizar en forma productiva en su diario vivir⁸⁴.

Otro aporte importante lo hace la Asociación Colombiana de Semiótica. Ellos expresan que la situación problemática se encuentra en la debilidad para hacer lectura crítica de los textos, y que el bajo índice de los niños que logra la lectura crítica intextual puede indicar un trabajo de comprensión en la escuela ceñido a las frases y a los ejercicios de comprensión, que se quedan en la verificación de lo literal.

⁸³ ALVAREZ DE ZAYAS, Carlos. La escuela en la vida. La Habana: Pueblo y Educación, 1999.

⁸⁴ NACIONES UNIDAS. Educación la Agenda del siglo XXI. Colombia: Tercer Mundo Ediciones, 1998. p. 79.

El objetivo: es la aspiración, el propósito que se quiere formar en el estudiante para satisfacer las necesidades sociales. El objetivo responde a la pregunta ¿Para qué se aprende y enseña?

El objetivo se clasifica en instructivo, desarrollador y educativo.

- **Objetivo instructivo:** “es lo que aspiramos a formar en el estudiante, desde el punto de vista del grado de dominio del contenido. El contenido se expresa en conocimientos y habilidades, el objetivo instructivo los incluye, y además expresa la medida en que el estudiante llega a dominar esos contenidos”⁸⁵.

Frente a los tres niveles de comprensión lectora se esperan lograr los siguientes objetivos instructivos:

- **Nivel de comprensión literal**

Leer el texto culinario para aprender sobre su contenido, seguir las instrucciones de preparación, demostrar que se ha comprendido; a través de las competencias de observación, comparación y relación, clasificación, cambio, orden y transformaciones, clasificación jerárquica, análisis, síntesis.

- **Nivel de comprensión inferencial**

Leer el texto culinario para aprender sobre su contenido, seguir las instrucciones de preparación, demostrar que se ha comprendido; a través de las competencias de decodificación, inferencia, razonamiento inductivo y deductivo, discernimiento, identificación e interpretación de las temáticas de un texto.

⁸⁵ ALVAREZ de ZAYAS, Carlos. Pedagogía como ciencia o epistemología de la educación. La Habana: Félix Varela, 1998. p. 112.

- **Nivel analógico**

Leer el texto culinario para aprender sobre el contenido, seguir las instrucciones de preparación, demostrar que se ha comprendido; a través de las competencias de interpretación, relaciones analógicas de diferente índole (Ej.: entre el presente, el pasado y el futuro, entre secuencias de sucesos, entre otros), establecimiento de juicios críticos y formulación de conclusiones.

- **Objetivo desarrollador:** “implica el desarrollo subjetivo del ser humano. Expresa la potencialidad a formar en el estudiante que le posibilite la solución de problemas, para que él haga uso de un sistema de habilidades. Este objetivo debe expresar, en su formulación, aquellas facultades u otras cualidades físicas o espirituales que se deben formar en el estudiante, como resultado de la acción directa de una o varias habilidades o conocimientos. Estos objetivos se diseñan en procesos complejos de niveles estructurales más largos en tiempo, como son la asignatura o la disciplina”⁸⁶.

En cuanto a los objetivos desarrolladores se espera:

- Desarrollar las competencias comunicativas básicas para leer, comprender, escuchar y expresarse correctamente.
- Comprender textos informativos e instructivos y relacionar las ideas que estos presentan.
- Elaborar descripciones, elaborar textos con sentido en forma oral y escrita.
- Presentar sus ideas en forma oral, escrita, gráfica y gestual.

⁸⁶ Ibid., p. 82-83.

- Elaborar descripciones y responder a preguntas del siguiente tipo: ¿Qué es tal cosa?... ¿Qué sucedió en tal momento?... ¿Por qué?... ¿Para qué?... ¿Cómo sucedió?
- Mejorar su vocabulario incorporando palabras nuevas.
- Establecer relaciones entre los distintos sucesos.
- Interpretar y analizar textos sencillos, escritos y orales.
- Establecer hipótesis y proponer soluciones a diferentes problemáticas.
- Desarrollar procesos de descripción y comparación a partir de información dada.

- **El objetivo educativo:** Es la aspiración más trascendente. Es lo que se aspira a formar en cuanto a las convicciones, las actitudes, los sentimientos, los valores... que se pueden enseñar a partir del tema. El objetivo educativo se alcanza por medio y a la vez, junto con lo instructivo y lo desarrollador. Lo educativo es más general que lo instructivo y, por lo tanto, es un resultado a más largo plazo, y sobre una misma característica pueden influir múltiples asignaturas. De tal manera lo educativo y lo desarrollador se alcanzan mediante la instrucción, dirigida de un modo consciente; aspecto éste, que cierra la triada dialéctica (lo instructivo - lo desarrollador y lo educativo).

En la propuesta “leer y comprender el texto culinario” los objetivos educativos obedecen a:

- Desarrollar un razonamiento analógico que le permita establecer o analizar relaciones de orden superior entre diferentes elementos, conceptos, hechos, o

situaciones pertenecientes a uno o más conjuntos. El razonamiento analógico como instrumento de pensamiento, facilita la comprensión profunda de la lectura y potencia las estructuras cognoscitivas que sustentan el razonamiento abstracto y el pensamiento formal.

- “Aprender a aprender”, que el alumno no solo aprenda conocimientos sino que aprenda por sí mismo la forma y el método de conocerlos; y que a través de este proceder conozca su propia capacidad de hacerlo, que reconozca sus posibilidades y limitaciones, es decir, que él gradualmente adquiera cada vez más la capacidad de ser su propio educador.
- Desarrollar habilidades culinarias, que le posibiliten acceder a las demandas gastronómicas de la vida cotidiana.

El contenido: Según Álvarez de Zayas⁸⁷, es el conjunto de conocimientos y habilidades a desarrollar en el proceso docente educativo. El contenido responde a la pregunta ¿qué se aprende y qué se enseña?

Para este autor, el desarrollo de habilidades, se logra mediante la asimilación de los conocimientos y viceversa. Ambos elementos se dan en la práctica interrelacionados y así se deben ofrecer en el proceso docente educativo.

En el plano didáctico, las habilidades son las acciones que el estudiante realiza al interactuar con su objeto de estudio, con el fin de transformarlo. Existen habilidades de dominio específico, las cuales se aplican en cualquier ciencia (inducción - deducción, análisis - síntesis, generalización - abstracción; clasificación, entre otros); y habilidades de la investigación científica, que son las

⁸⁷ Ibid., 1998. p. 116-119.

que deben llegar a ser dominadas por los estudiantes para asegurar el desarrollo de sus capacidades cognitivas y que le permiten enfrentar problemas complejos y resolverlos mediante la aplicación de dichas habilidades.

El contenido a desarrollar en cada una de las actividades está directamente relacionado con las competencias propias de cada nivel de comprensión lectora.

- **Nivel de comprensión literal:**

Contenido: observación, comparación y relación, clasificación, cambio, orden y transformación, clasificación jerárquica, análisis y síntesis.

- **Nivel de comprensión inferencial:**

Contenido: decodificación, inferencia, razonamiento inductivo y deductivo, discernimiento, identificación e interpretación de las temáticas de un texto.

- **Nivel crítico analógico:**

Contenido: interpretación, relaciones analógicas, establecimiento de juicios críticos, formulación de conclusiones.

El método: el método junto a la forma y al medio son los componentes que describen el proceso - docente educativo- en su dinámica, es decir, en su movimiento, por eso se les llama componentes operacionales del proceso. El método responde al interrogante ¿cómo se aprende y enseña?

El método es la organización interna del proceso docente educativo; es a través de éste como se organiza el proceso de comunicación entre los sujetos que intervienen en el mismo: estudiantes y profesor. El método es el modo

(secuencia, orden, pasos) como los sujetos interactúan con el objeto para alcanzar el objetivo.

Según Álvarez de Zayas⁸⁸, "el método es la consecutividad de las actividades que ejecuta el estudiante para aprender, y el profesor para enseñar. De lo anterior se infiere que a través del método se establece la relación entre el cómo se enseña y el cómo se aprende.

Es mediante el método como el maestro evidencia la conversión del conocimiento científico en contenido educativo, es decir, como explícita la "transposición didáctica".

El método de enseñanza y aprendizaje debe poseer ciertas características:

La motivación: es la forma como el estudiante concreta su necesidad. El proceso tiene que estar motivado permanentemente; **La comunicación:** es el proceso mediante el cual se establecen las relaciones entre los sujetos presentes en el proceso educativo (profesor - estudiante, estudiante - estudiante); **La actividad:** es el proceso que relaciona el estudiante con su objeto de estudio y **aprendizaje:** el contenido. "La actividad práctica del sujeto en relación con el objeto debe vincularse a través de la actividad cognoscitiva" Quiroz (2002).⁸⁹

Según el grado de participación de los estudiantes, el método es por "elaboración" dado que el contenido se desarrolla entre docentes y estudiantes, quienes se constituyen en los actores del proceso enseñanza – aprendizaje.

⁸⁸ Ibid., 1999. p. 38.

⁸⁹ QUIROZ, 2002. En: Seminario las lógicas de organización del conocimiento en perspectiva didáctica. CINDE.

En tal sentido responder a través del método al cómo se aprende y cómo se enseña, amerita precisar a través de unas estrategias la forma como los sujetos actúan sobre el objeto. Sin embargo, son muchas las clasificaciones de los tipos de estrategias específicas que se han elaborado, fundamentadas en un sinnúmero de investigaciones de tipo empírico y aplicadas en el proceso de comprensión de textos. Por lo tanto, para efectos de esta investigación, se eligió la propuesta de Díaz y Hernández ⁹⁰ quienes siguen de cerca la clasificación presentada por Solé (1992).

Dicha clasificación tiene como base establecer una distinción de las mismas, a partir de los tres momentos que ocurren cuando se lleva a cabo todo el proceso. En este sentido, es posible hablar de estrategias que pueden aplicarse antes, durante o después del proceso lector. Dicho de otro modo: estrategias para todo el proceso.

Es necesario considerar que la separación entre los tres momentos principales de la ocurrencia del proceso es un tanto artificial. Según Solé (1992) "algunas de las estrategias son intercambiables, para varios momentos", pero es evidente que dicha división existe y en ese sentido, tiene una cierta validez psicológica.

Díaz precisa para cada una de las estrategias los siguientes conceptos:

Estrategias previas a la lectura: "Comprenden todas las que se plantean preferentemente antes de llevar a cabo el proceso, las cuales tienen que ver con el establecimiento del propósito para leer y con las actividades de planeación sobre cómo enfrentar el proceso de comprensión de la lectura utilizando los recursos cognitivos disponibles⁹¹".

⁹⁰ DIAZ y HERNÁNDEZ, Op Cit., p. 146.

⁹¹ Ibid., p. 146, 149, 152.

Estrategias durante la lectura: "Son las que se aplican cuando ocurre la interacción directa con el texto y cuando se están ejecutando los micro y macropocesos de lectura".

Estrategias después de la lectura: " Son aquéllas que ocurren cuando ya ha tenido lugar la actividad de lectura (o cuando ha finalizado una parte de la misma)".

Para que una actividad de comprensión lectora se desarrolle adecuadamente es necesario involucrar de forma conjunta y coordinada las estrategias autorreguladoras y las estrategias específicas (Ver Anexo B).

Estrategias autorreguladoras: Con base en ellas, el lector regula y evalúa todo el proceso lector. Deben estar presentes en todo momento para poder seleccionar y aplicar eficazmente las estrategias de lectura. Son estrategias autorreguladoras:

- El establecimiento del propósito (leer para encontrar información, leer para actuar, leer para demostrar que se ha comprendido, leer comprendiendo para aprender).
- La planeación de la actuación.
- La supervisión o monitoreo.
- La evaluación.

Estrategias específicas: Son todas las estrategias que realiza el lector a lo largo del proceso de comprensión de un texto, es decir, antes de la lectura (usar el conocimiento previo, elaborar predicciones, plantearse preguntas relevantes) durante la lectura (determinar la importancia de las partes importantes del texto, elegir estrategias de apoyo al repaso - subrayar, tomar nota, relectura -, estrategias de elaboración conceptual, imaginal e inferencial- estrategias de organización, uso de mapas conceptuales, uso de estructuras textuales -) y

después de la lectura (identificar la idea principal, elaborar el resumen, formular y contestar preguntas). Sin embargo Turner⁹² dice que lo más importante no es que los alumnos posean un amplio repertorio de estrategias, sino que sepan utilizarlo eficazmente según algún propósito determinado. Esto sólo es posible cuando se han desarrollado las habilidades metacognitivas y autorreguladoras necesarias para poder hacerlo.

Con base en lo anterior, esta propuesta organiza el método en dos fases:

En la primera fase se desarrollan todas las actividades que son propias a las estrategias antes de la lectura, a las estrategias durante la lectura y a las estrategias después de la lectura. En las estrategias antes mencionadas están presentes además las estrategias autorreguladoras y las estrategias específicas de lectura.

La intencionalidad de esta primera fase es presentar secuencialmente una serie de actividades didácticas propias para desarrollar las competencias requeridas por cada nivel de comprensión lectora.

La segunda fase tiene como propósito seguir las instrucciones de preparación del texto culinario, y demostrar que se ha comprendido. Lograr el propósito de esta fase implica además realizar otras actividades propias de las actividades culinarias (limpieza de manos, descubrimiento de ingredientes, relectura del texto culinario, cuidados y precauciones, preparación – con la ayuda de un adulto -, degustación y comentarios).

Los medios: según Quiroz, "el medio es esa representación que está pensada para que el otro aprenda. Los medios son representaciones o imágenes de los

⁹² TURNER, 1991. Op. cit., p. 146.

objetos, materiales o mentales, pueden ser naturales, industriales, tecnológicos, impresos o estampados, sonoros o proyecciones”⁹³.

El medio es, entonces, el vehículo mediante el cual se manifiesta el método, es decir, es el portador material del método. El medio responde a la pregunta ¿de qué forma se expresa?

El texto culinario se constituye en el medio o instrumento deliberado y planificado, para activar un conjunto complejo de procesos cognitivos; en efecto, se convierte en la razón con que se prueba la efectividad para generar competencias de comprensión lectora.

La propuesta contempla tres clases de medios: impresos, naturales e industriales.

- ***Medios impresos:***

- Copia del texto culinario para cada niño
- Copias para desarrollar las descripciones (resumen, ideas principales, síntesis, entre otros).
- Copias para elaborar el organizador gráfico.
- Cartel de organizador gráfico.

- ***Medios naturales:***

- Ingredientes

- ***Medios industriales:***

- Equipo culinario.

⁹³ QUIROZ, 2002. En: Seminario las lógicas de organización del conocimiento en perspectiva didáctica. CINDE.

La forma: La forma de enseñanza es la organización, la estructuración de ese proceso en el espacio y en el tiempo, es decir, es la dinámica que toma la organización de la enseñanza, haciendo alusión a la distribución de los estudiantes y al tiempo que se ha de utilizar para desarrollar el trabajo (anual, semestral, bloque, estancia*, en la mañana, en la tarde, en actividades de 45 ó 50 minutos, en agrupaciones de 2, 4, o más horas). La "clase" es la forma más común de organización de la enseñanza, pero también hay otras. La forma responde a la pregunta ¿dónde y cuándo se desarrolla el proceso docente educativo?

El proceso docente educativo se desarrolla con ocho estudiantes de cuarto de básica primaria del Gimnasio Coofes de la ciudad de Manizales.

La propuesta contempla ocho actividades, las dos primeras tienen como propósito trabajar las competencias propias del nivel literal; las cuatro siguientes apuntan a las competencias del nivel inferencial; y las dos últimas al nivel crítico analógico. Están previstas dos por semana, en el horario convenido con la titular del grupo. El tiempo promedio de cada actividad es de dos horas y media.

La evaluación: es una actividad permanente en el proceso docente educativo, tiene como pretensión conocer y valorar la calidad con la cual los estudiantes logran los aprendizajes, es decir, el grado en que los estudiantes han llegado a construir interpretaciones significativas y valiosas de los contenidos desarrollados; y el grado en que ellos han sido capaces de atribuirle un sentido funcional a dichas interpretaciones.

Desde esta perspectiva evaluativa, la propuesta tiene como intención valorar los niveles de comprensión lectora alcanzados por los niños. Así, en la propuesta

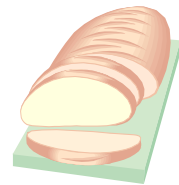
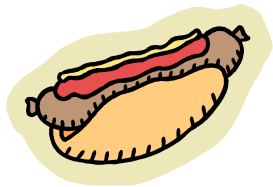
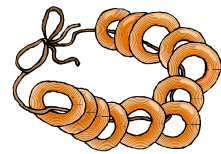
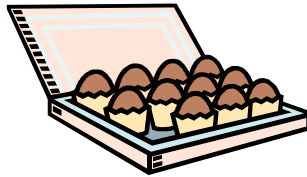
* Estancia: cuando se organiza de modo tal que se desarrolla una sola asignatura en un determinado período.

“leer y comprender el texto culinario” la evaluación está presente a lo largo de las siguientes estrategias: estrategias antes de la lectura o autorreguladoras, (establecimiento del propósito, planeación de la actuación); estrategias durante la lectura (acciones de supervisión y monitoreo); y estrategias después de la lectura (evaluación propiamente dicha), la cual tiene dos componentes:

El metacognitivo: en el cual el niño describe las actividades que realizó para comprender el texto culinario.

La evaluación de la comprensión del texto culinario: una vez realizada la lectura, la actividad evaluativa se lleva a cabo para estimar el grado en el que se ha comprendido el texto en su forma global; esto es, sí se ha podido construir una interpretación completa y se siente que ésta ha satisfecho en mayor o menor medida el propósito establecido. En caso de que no se haya conseguido, puede generarse actividades estratégicas (relectura parcial y selectiva, exploraciones, entre otras) que permitan solucionar los impases ocurridos.

LEER, Y COMPRENDER EL TEXTO CULINARIO



CONTENIDO

ACTIVIDADES

ACTIVIDAD PRIMERA

TEXTO CULINARIO:

TOSTADAS FRANCESAS

Ingredientes:

4 tajadas de pan

1 huevo

½ pocillo de leche

2 cucharadas de azúcar

4 gotas de vainilla

3 cucharadas de aceite (para freír las tostadas)

Miel de maple o azúcar de canela

Preparación:

En una coca, batir el huevo entero con un tenedor hasta que esté espumoso. Agregar la leche, el azúcar y la vainilla, y batir todo muy bien. Colocar la mezcla en un plato de sopa y dejar a un lado

Luego ponga el aceite en un perol, y con la ayuda de un adulto colóquelo en la estufa a temperatura media.

Ahora, introduzca una sola tajada de pan en la mezcla de huevo y leche, y pásela con cuidado al perol que tiene en la estufa y déjela freír hasta que esté dorada;

luego voltéela con una pinza o tenedor, para que dore por el otro lado. Retire la tostada del perol y colóquela sobre un plato.

Introduzca la segunda tajada de pan en la mezcla y repita el proceso (lo mismo que con la primera tajada). Así puede seguir, hasta que se agoten las tajadas y la mezcla.

Apague la estufa. Sirva las tostadas francesas con miel de maple o con azúcar de canela y disfrútelas.

CONTENIDO: Competencias de comprensión lectora: nivel literal. Observación, caracterización, clasificación, análisis (cambios), transformación.

MÉTODO: I fase

TIPOS DE ESTRATEGIAS	ESTRATEGIAS AUTORREGULATORAS	ESTRATEGIAS ESPECÍFICAS DE LECTURA
<p><u>Estrategias antes de la lectura</u></p>	<p>Establecimiento del propósito</p> <ul style="list-style-type: none"> • Leer el texto culinario de las “tostadas francesas” para aprender sobre su contenido, seguir las instrucciones de preparación, demostrar qué se ha comprendido a través de las competencias de observación, caracterización, clasificación, análisis (cambios), transformación. • Preguntar a cada niño qué objetivo se propone al leer e implementar el texto culinario “tostadas francesas” <p>Planeación de la actuación</p> <p>Preguntar a cada niño si al planificar su acción lectora tiene en cuenta:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Sus características personales • Las condiciones ambientales adecuadas • Las características del texto a trabajar 	<p>Activación del conocimiento previo</p> <p>Antes de leer el texto culinario “Tostadas Francesas” ¿qué conoce sobre el texto y qué necesitaría conocer?</p> <p>Elaboración de predicciones</p> <ul style="list-style-type: none"> • Preguntar a los niños acerca de lo que tratará el texto culinario “Tostadas Francesas” • ¿Qué ingredientes creen que tienen el texto culinario, “Tostadas Francesas”? • ¿Qué creen que dice el texto culinario sobre la preparación de las “Tostadas Francesas”? • ¿Qué creen que dice el texto culinario sobre los utensilios necesarios para la preparación de la receta? <p>Elaboración de preguntas</p> <p>Pedirle a cada niño que elabore preguntas acerca del texto culinario “Tostadas Francesas”</p>

TIPOS DE ESTRATEGIAS	ESTRATEGIAS AUTORREGULADORAS	ESTRATEGIAS ESPECÍFICAS DE LECTURA
<p><u>Estrategias durante la lectura</u></p>		<p>Determinación de la importancia de las partes relevantes del texto.</p> <p>Entregar el texto culinario “Tostadas Francesas” a cada niño, y pedirles que lo lean en su totalidad. Luego solicitarles:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Que identifiquen el título y los subtítulos del texto culinario “Tostadas Francesas” (es decir las características). • Que identifiquen las clases de elementos (objetos y materiales) que posee el texto culinario “Tostadas Francesas” (es decir, ingredientes –según su origen -, utensilios –según su material- entre otros). • Que identifiquen los cambios que se observan en el texto culinario “Tostadas Francesas”. Además, comparar las características del objeto o situación y describir cómo cambian). Describir la secuencia del cambio. • Que describan las transformaciones que sufren algunos ingredientes durante la preparación.

TIPOS DE ESTRATEGIAS	ESTRATEGIAS AUTORREGULADORAS	ESTRATEGIAS ESPECÍFICAS DE LECTURA
		<p>Estrategias de apoyo al repaso.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ordenamiento de los pasos. Un niño (voluntario) le describe al resto del grupo los ingredientes necesarios y la forma de preparar las “Tostadas Francesas”. • Juego: ¿quién continúa la receta? <p>Un niño comienza a describir la receta y cuando se le diga a otro que continúe, él deberá hacerlo hasta que otro siga y así hasta terminar.</p>
<p><u>Estrategias después de la lectura</u></p>	<p>Evaluación Estrategias autorreguladoras</p> <p>Pedir al niño que escriba las actividades que realizó para comprender el texto culinario “Tostadas Francesas”</p>	<p>Evaluación Elaboración de preguntas</p> <p>Entregar una hoja y pedir al niño que escriba las actividades que realizó para comprender el texto culinario. (esperar a que ellos contesten). Luego solicitarles que analicen la frase que van a escuchar y que escriban si es cierta o falsa:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. El texto culinario tiene ingredientes y preparación. 2. El texto culinario tiene sólo preparación. 3. El texto culinario tiene sólo ingredientes.

TIPOS DE ESTRATEGIAS	ESTRATEGIAS AUTORREGULATORAS	ESTRATEGIAS ESPECÍFICAS DE LECTURA
		<p>4. Según lo que dice el texto culinario, el huevo se bate con un tenedor.</p> <ul style="list-style-type: none"> • El huevo no se bate con un tenedor. <p>6. .El huevo solamente se mezcla con la leche.</p> <p>7. El texto culinario dice: introduzca todas las tajadas de pan en la mezcla.</p> <p>8. El texto culinario dice: introduzca dos tajadas de pan en la mezcla.</p> <p>9. El texto culinario dice: introduzca una sola tajada de pan en la mezcla.</p> <p>10. Los ingredientes que se utilizan son: leche, vainilla y pan.</p> <p>11. Los ingredientes que se utilizan son: miel de maple, aceite, azúcar de canela, huevo, pan, leche, azúcar, vainilla.</p>

MÉTODO: II FASE PREPARACIÓN DE LAS “TOSTADAS FRANCESAS”

- Alistar y medir los ingredientes.
 - Alistar el equipo requerido.
3. Hacer aseo de las manos.
 4. Preparar la receta con la ayuda de un adulto. Un voluntario irá leyendo la receta y otros niños van incorporando los ingredientes y colaborando en la preparación.
 5. Evaluación de la actividad: los niños manifiestan las apreciaciones sobre la actividad.

MEDIOS:

- Copia que cada niño recibe del texto culinario “Tostadas Francesas”.
- Copia que cada niño recibe para la evaluación.
- Ingredientes y equipo que hacen posible la implementación del texto culinario “Tostadas Francesas”.

FORMA:

El taller se realiza en la sede que tiene el Colegio COOFES en la Universidad de Manizales. La actividad está prevista para ser implementada en dos horas.

ACTIVIDAD SEGUNDA

TEXTO CULINARIO:

TRUFAS DE CHOCOLATE

Ingredientes:

- 1 tarro de leche condensada
- 4 pastillas de chocolate amargo (sin azúcar)
- 2 cucharadas de mantequilla (sin sal)
- 5 gotas de vainilla
- Azúcar pulverizada
- Cucuruchos para la presentación

Preparación: (Con la ayuda de un adulto)

En una olla, poner la mantequilla y el chocolate, luego encender la estufa y graduarla a fuego medio; colocar la olla, y revolver con una cuchara de palo hasta que la mantequilla y el chocolate estén derretidos. Sin bajar de la estufa, incorporar la leche condensada y la vainilla, y sin dejar de revolver, esperar hasta que esté espesa y tenga punto de trufa. Esto se conoce, cuando colocamos un poco de la mezcla en un platico, y una vez fría, no corre. Una vez se logró el punto de trufa, se apaga la estufa, se baja la mezcla, y se deja enfriar para que se puedan armar las bolitas.

Poner el azúcar pulverizada en un plato, e ir echando las bolitas de chocolate hasta que estén untadas de azúcar. Sacudirles el exceso de azúcar y ponerlas en los cucuruchos.

CONTENIDO: Competencias de comprensión lectora: nivel literal. Observación, características. clasificación, cambio, orden, secuencia, análisis y síntesis.

MÉTODO: I fase

TIPOS DE ESTRATEGIAS	ESTRATEGIAS AUTORREGULATORAS	ESTRATEGIAS ESPECÍFICAS DE LECTURA
<p><u>Estrategias antes de la lectura</u></p>	<p>Establecimiento del propósito</p> <ul style="list-style-type: none"> • Leer el texto culinario “Trufas de chocolate” para: aprender sobre su contenido, seguir las instrucciones de preparación, demostrar qué se ha comprendido a través de las competencias de observación, caracterización, clasificación, cambio, orden, secuencia, análisis y síntesis... • Preguntar a cada niño qué objetivo se propone al leer e implementar el texto culinario “trufas de chocolate”. <p>Planeación de la actuación Preguntar a cada niño si al planificar su acción lectora tiene en cuenta:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Sus características personales • Las condiciones ambientales adecuadas • Las características del texto a trabajar 	<p>Activación del conocimiento previo Antes de leer el texto culinario “Trufas de chocolate” ¿qué conoces sobre el texto y qué necesitarías conocer?</p> <p>Elaboración de predicciones</p> <ul style="list-style-type: none"> • Preguntar a los niños acerca de lo que tratará el texto culinario “Trufas de chocolate” • ¿Qué ingredientes creen que tienen el texto culinario, “Trufas de chocolate”? • ¿Qué creen que dice el texto culinario sobre la preparación de las “Trufas de chocolate”? • ¿Qué creen que dice el texto culinario sobre los utensilios necesarios para la preparación de la receta? <p>Elaboración de preguntas Pedirle a cada niño que elabore preguntas acerca del texto culinario “Trufas de chocolate”</p>

TIPOS DE ESTRATEGIAS	ESTRATEGIAS AUTORREGULATORAS	ESTRATEGIAS ESPECÍFICAS DE LECTURA
<p><u>Estrategias durante la lectura</u></p>	<p>Acciones de supervisión. Monitorear en los niños los siguientes aspectos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Grado de aproximación a la meta ¿Estás consiguiendo lo que te proponías? • Detección de dificultades. ¿Estás comprendiendo lo que lees? ¿Qué dificultades encuentras? • Causas de las dificultades. ¿Por qué crees que dejaste de comprender? • Efectividad de las estrategias ¿Han sido eficaces las estrategias que aplicaste? • Adecuación de las estrategias ¿si no son apropiadas las estrategias, has introducido modificaciones? 	<p>Determinación de la importancia de las partes relevantes del texto.</p> <p>Entregar el texto culinario "Trufas de chocolate" a cada niño, y pedirle que lo lea en su totalidad cuantas veces sea necesario, para luego desarrollar en una hoja las siguientes actividades:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Observar el texto culinario e identificar sus características. • Identificar las clases de conjuntos que podemos obtener del texto culinario "Trufa de chocolate". • Lee el texto y describe qué cambio sufrió el chocolate. • Lee el texto y describe qué cambio sufrió la mantequilla. • Lee el texto y describe qué cambio sufrió la leche condensada. • Lee el texto y describe las transformaciones de los ingredientes. • Lee el texto y describe el orden de aparición de los ingredientes en la preparación. <p>Acompañar a cada niño en el proceso de comprensión (acciones de monitoreo).</p> <ul style="list-style-type: none"> • Hacer una socialización de la actividad con el fin de retroalimentar el proceso de comprensión. <p>Estrategias de apoyo al repaso.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Describir de manera secuencial la preparación de la receta. Cada niño recibe un paquete de fichas (en cada ficha aparece descrita una fracción de la preparación), él debe ordenarlas secuencialmente según le indique el texto culinario "Trufas de chocolate". • Hacer una socialización de la actividad y revisar los procesos de análisis y síntesis realizados para formar un todo significativo.

TIPOS DE ESTRATEGIAS	ESTRATEGIAS AUTORREGULADORAS	ESTRATEGIAS ESPECÍFICAS DE LECTURA
<u>Estrategias después de la lectura</u>	<p>Evaluación Procesos cognitivos</p> <ul style="list-style-type: none"> • Pedirle a cada niño que piense en las actividades que realizó para comprender el texto culinario "Trufas de chocolate" 	<ul style="list-style-type: none"> • Formar parejas y solicitarles: <ul style="list-style-type: none"> • Escribir cuál es la idea principal del texto culinario estudiado. • Elaborar un resumen del texto culinario.

MÉTODO: II FASE PREPARACIÓN DE LAS “TRUFAS DE CHOCOLATE”

1. Alistar y medir los ingredientes.
2. Alistar el equipo requerido.
 - Hacer aseo de las manos.
 - Preparar la receta con la ayuda de un adulto: Unos niños irán leyendo la receta y otros se preparan para incorporar los ingredientes en el momento indicado. Luego todos estarán atentos para darle a la mezcla el punto de trufa, y cuando ésta esté fría, cada niño participará armando las trufas y colocándolas en los cucuruchos para disfrutarlas.
 - Evaluación de la actividad: los niños manifiestan las apreciaciones sobre la actividad.

MEDIOS:

- a) Copia que cada niño recibe del texto culinario "Trufas de chocolate".
 - Copia para describir las partes relevantes del texto.
- c) Paquete de fichas utilizadas como estrategia de apoyo al repaso.
- d) Ingredientes y equipo que hacen posible la elaboración del texto culinario "Trufas de chocolate".

FORMA:

La actividad se realiza en la sede campestre del colegio. Está prevista para ser implementada en dos horas.

DETERMINACIÓN DE LA IMPORTANCIA DE LAS PARTES RELEVANTES DEL TEXTO. (ACTIVIDAD SEGUNDA)

Lee el texto culinario "Trufas de chocolate" cuantas veces sea necesaria, y desarrolla las siguientes actividades:

1. Observar el texto culinario e identificar las características.
2. Identificar las clases de conjuntos que podemos obtener el texto culinario "Trufas de chocolate".
3. Lee el texto y describe qué cambio sufrió el chocolate.
4. Lee el texto y describe qué cambio sufrió la mantequilla.
5. Lee el texto y describe qué cambio sufrió la leche condensada.
6. Lee el texto y describe el paso de sólido a líquido y de líquido a sólido.
7. Lee el texto y describe el orden de aparición de los ingredientes en la preparación.

ESTRATEGIAS DE APOYO AL REPASO

Una vez se logró el punto de trufa, se apaga la estufa, se baja la mezcla y se deja enfriar para que se puedan arman las bolitas.

Sin bajar de la estufa, incorporar la leche condensada y la vainilla, y sin dejar de revolver, esperar hasta que esté espesa y tenga punto de trufa.

En una olla, poner la mantequilla y el chocolate, luego encender la estufa y graduarla a fuego medio.

Poner el azúcar pulverizada en un plato, e ir echando las bolitas de chocolate hasta que estén untadas de azúcar.

Colocar la olla y revolver con una cuchara de palo hasta que la mantequilla y el chocolate estén derretidos.

Esto se conoce, cuando colocamos un poco de la mezcla en un plato de loza pequeño, y una vez fría, no corre.

ACTIVIDAD TERCERA

TEXTO CULINARIO:

PANCAKES

Ingredientes:

2 tazas de mezcla de pancakes haz de oros

2 tazas de leche

2 huevos

miel de maple o leche condensada

Preparación (con la ayuda de un adulto):

Incorpore los ingredientes en un recipiente y bata hasta que la mezcla esté homogénea. Vierta 1/4 de taza de mezcla en una sartén de teflón caliente, (ligeramente engrasada). Cuando el pancakes haya hecho burbujas y el borde esté seco, voltéelo y déjelo dorar por el otro lado. Servir con miel de maple o leche condensada.

CONTENIDO: Competencias de comprensión lectora: decodificación (análisis e interpretación de lo que dice en el texto) inferencias, sustentación.

MÉTODO: I fase

TIPOS DE ESTRATEGIAS	ESTRATEGIAS AUTORREGULATORAS	ESTRATEGIAS ESPECÍFICAS DE LECTURA
<p><u>Estrategias antes de la lectura</u></p>	<p>Establecimiento del propósito</p> <ul style="list-style-type: none"> • Leer el texto culinario “Pancakes” para: aprender sobre su contenido, seguir las instrucciones de preparación, demostrar qué se ha aprendido a través de las competencias de decodificación, inferencia y sustentación. • Preguntar a cada niño qué objetivo se propone al leer e implementar el texto culinario “pancakes”. <p>Planeación de la actuación Preguntar a cada niño si al planificar su acción lectora tiene en cuenta:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Sus características personales • Las condiciones ambientales adecuadas • Las características del texto a trabajar 	<p>Activación del conocimiento previo Antes de leer el texto culinario “Pancakes ” ¿qué conoce sobre el texto y qué necesitaría conocer?</p> <p>Elaboración de predicciones</p> <ul style="list-style-type: none"> • Preguntar a los niños acerca de lo que tratará el texto culinario “Pancakes” • ¿Qué ingredientes creen que tienen el texto culinario, “Pancakes”? • ¿Qué creen que dice el texto culinario sobre la preparación de las “Pancakes”? • ¿Qué creen que dice el texto culinario sobre los utensilios necesarios para la preparación de la receta? <p>Elaboración de preguntas Pedirle a cada niño que elabore preguntas acerca del texto culinario “Pancakes”</p>

TIPOS DE ESTRATEGIAS	ESTRATEGIAS AUTORREGULATORAS	ESTRATEGIAS ESPECÍFICAS DE LECTURA
<p><u>Estrategias durante la lectura</u></p>	<p>Acciones de supervisión. Monitorear en los niños los siguientes aspectos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Grado de aproximación a la meta ¿Estás consiguiendo lo que te proponías? • Detección de dificultades: ¿Estás comprendiendo lo que lees? ¿Qué dificultades encuentras? • Causas de las dificultades. ¿Por qué crees que dejaste de comprender? • Efectividad de las estrategias ¿Han sido eficaces las estrategias que aplicaste? • Adecuación de las estrategias ¿si no son apropiadas las estrategias, has introducido modificaciones? 	<p>Determinación de la importancia de las partes relevantes del texto. Entregar el texto culinario "Pancakes" a cada niño, y pedirle que lo lea en su totalidad . Luego pedirles que lean y analicen la información parte por parte (puedes relacionar cada parte o idea con la experiencia previa para comprender su significado). A medida que van leyendo cada parte, ellos irán comentando su significado y elaborando su síntesis.</p> <p>Estrategias de apoyo al repaso.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Una vez hayan leído el texto por partes, vamos a dramatizarlo a través de una llamada telefónica. Un niño le solicita a otro que por favor le dé la receta de los pancakes y le indique la preparación (Esto permitirá expresar la síntesis de lo leído). • Vamos ahora a analizar las predicciones (estrategias antes de la lectura) y la información que nos entrega el texto. ¿ En qué nos acercamos y en qué nos distanciamos? <p>Estrategias para la elaboración de inferencias.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Pedirle a los niños que interpreten las siguientes frases: <ul style="list-style-type: none"> -“ con la ayuda de un adulto” • “ bata hasta que la mezcla este homogénea”. • “Vierta un cuarto de taza de mezcla”. • “ ligeramente engrasado”. • Interpretaciones hipotéticas (inferencias hacia otras inferencias con sustentación de respuesta). • Si en el texto culinario dijera que los pancakes se meten en el horno, ¿cómo se imaginan que hubiera salido la receta? • Si en el texto dijera que la mezcla se prepara con tres

		pocillos de leche, ¿cómo hubiera quedado la mezcla?
--	--	---

TIPOS DE ESTRATEGIAS	ESTRATEGIAS AUTORREGULADORAS	ESTRATEGIAS ESPECÍFICAS DE LECTURA
<p><u>Estrategias después de la lectura</u></p>	<p>Evaluación Procesos cognitivos</p> <ul style="list-style-type: none"> Pedirle a cada niño que piense en las actividades que realizó para comprender el texto culinario "Trufas de chocolate" 	<p>Formulación y contestación de preguntas.</p> <ul style="list-style-type: none"> En la preparación: ¼ de taza de mezcla corresponde a: <ol style="list-style-type: none"> una taza una taza dividida en 4 partes iguales <ul style="list-style-type: none"> mezcla hasta llenar el pocillo. De la receta leída podemos concluir que: <ol style="list-style-type: none"> los niños sí saben cocinar. los niños no saben cocinar. los niños pueden cocinar con la ayuda de un adulto. La preparación sugiere: <ol style="list-style-type: none"> Dorar los pancakes por un lado. No voltear los pancakes. Dorar los pancakes por ambos lados.

MÉTODO: II FASE PREPARACIÓN DE LOS “PANCAKES”

- Alistar y medir los ingredientes.
- Alistar el equipo requerido.
- Hacer aseo de las manos.
- Preparar la receta con ayuda de un adulto
- Evaluación de la actividad: los niños describen las apreciaciones sobre la actividad.

MEDIOS:

- a) Copia del texto culinario “pancakes”.
- b). Copia (formulación y contestación de preguntas).
- c). Ingredientes y equipo que hacen posible la elaboración del texto culinario “Pancakes”.

FORMA:

La actividad se realiza en la sede que tiene COOFES en la Universidad de Manizales. Está prevista para ser implementada en dos horas.

FORMULACIÓN DE PREGUNTAS (Actividad tercera)

Encierra la respuesta correcta

- En la preparación: $\frac{1}{4}$ de taza de mezcla corresponde a:
 - a) Una taza.
 - Una taza dividida en cuatro partes iguales.
 - c) Mezcla hasta llenar la taza.

- De la receta leída podemos concluir que:
 - a) Los niños sí saben cocinar.
 - b) Los niños no saben cocinar.
 - c) Los niños pueden cocinar con la ayuda de un adulto.

- La preparación sugiere:
 - a) Dorar los pancakes por un lado.
 - b) No voltear los pancakes.
 - c) Dorar los pancakes por ambos lados.

ACTIVIDAD CUARTA

TEXTO CULINARIO:

ACORDEONES

Ingredientes:

9 paquetes de galletas club social

1 bolsa o paquete de mermelada de fresa o mora

1/4 de libra de mantequilla sin sal

1/4 de libra de azúcar pulverizada

1/2 libra de cobertura de chocolate de leche

papel parafinado

Preparación (con la ayuda de un adulto):

Con la ayuda de un adulto, cortar cada galleta en tres (usar un cuchillo de segueta – con cierra en el filo y dejarlos a un lado.

Colocar en un recipiente la mantequilla y el azúcar, y batir hasta que esté cremosa y suave.

Encender la estufa y poner a derretir el chocolate al baño de María hasta que esté líquido. La estufa debe permanecer encendida, así el chocolate ya esté derretido.

Dividir las galletas en dos grupos. Un grupo de galletas se las unta con mermelada, y el otro se unta con la crema de mantequilla.

Una vez estén todas untadas, junta una galleta untada de crema, con una untada de mermelada, y hace lo mismo con las restantes, hasta terminar.

Ahora extiende el papel parafinado en una mesa.

Coge cada pareja de galletas con una pinza, e introduce en el chocolate sólo los extremos de cada pareja, y ponle en el papel parafinado, hasta que el chocolate endurezca. Realiza el mismo proceso con el resto de parejas.

Y DISFRÚTALOS

CONTENIDO: Competencias de comprensión lectora: nivel Inferencial. Decodificación (análisis e interpretación de lo que se dice en el texto) inferencia, sustentación.

MÉTODO: I fase

TIPOS DE ESTRATEGIAS	ESTRATEGIAS AUTORREGULATORAS	ESTRATEGIAS ESPECÍFICAS DE LECTURA
<p><u>Estrategias antes de la lectura</u></p>	<p>Establecimiento del propósito</p> <ul style="list-style-type: none"> • Leer el texto culinario “Acordeones” para: aprender sobre su contenido, seguir las instrucciones de preparación, demostrar qué se ha comprendido a través de las competencias de decodificación, inferencia y sustentación. • Preguntar a cada niño qué objetivo se propone al leer e implementar el texto culinario “Acordeones” <p>Planeación Planeación de la actuación Preguntar a cada niño si al planificar su acción lectora tiene en cuenta:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Sus características personales <ul style="list-style-type: none"> • Las condiciones ambientales adecuadas • Las características del texto a trabajar 	<p>Activación del conocimiento previo Antes de leer el texto culinario “Acordeones” ¿qué conoces sobre el texto?</p> <p>Elaboración de predicciones</p> <ul style="list-style-type: none"> • Preguntar a los niños acerca de lo que tratará el texto culinario “Acordeones” • ¿Qué ingredientes creen que tiene el texto culinario, “Acordeones”? • ¿Qué creen que dice el texto culinario sobre la preparación de los “Acordeones”? • ¿Qué creen que dice el texto culinario “Acordeones” sobre los utensilios necesarios para la preparación de la receta? <p>Elaboración de preguntas Pedirle a cada niño que elabore preguntas acerca del texto culinario “Acordeones”</p>

TIPOS DE ESTRATEGIAS	ESTRATEGIAS AUTORREGULATORAS	ESTRATEGIAS ESPECÍFICAS DE LECTURA
<p><u>Estrategias durante la lectura</u></p>	<p>Acciones de supervisión.</p> <p>Monitorear en los niños los siguientes aspectos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Grado de aproximación a la meta. ¿Estás consiguiendo lo que te propones? • Detección de dificultades: ¿Estás comprendiendo lo que lees? ¿Qué dificultades encuentras? <ul style="list-style-type: none"> • Causas de las dificultades. ¿Por qué crees que dejaste de comprender? • Efectividad de las estrategias. ¿Han sido eficaces las estrategias que aplicaste? • Adecuación de las estrategias. ¿Si no son apropiadas las estrategias, has introducido modificaciones? 	<p>Determinación de la importancia de las partes relevantes del texto.</p> <p>Entregar el texto culinario “Acordones” a todos los niños y pedirles que lo lean en su totalidad y que subrayen las palabras o frases importantes y aquellas cuyo significado no comprendan (Cada estudiante recibirá acompañamiento en este proceso lector acciones de monitoreo).</p> <p>Estrategias de apoyo al repaso.</p> <p>Luego se les pedirá que lean y analicen la información parte por parte. Se abrirá el espacio para que vayan participando, una vez hayan hecho el análisis de cada párrafo; la idea es interpretar su significado y elaborar la respectiva síntesis (este proceso lo logran a través de la decodificación).</p> <p>Vamos ahora a hacer una dramatización: Se le entrega a cada niño una fracción de la receta, él la debe leer y dramatizar (a través de gestos) y los demás niños la interpretan y lo adivinan. No se le dirá a los niños quién continúa con la dramatización, ellos deberán seguir la secuencia.</p> <p>Estrategias de elaboración imaginal e inferencial</p> <p><u>Imaginemos:</u> ¿por qué el autor del texto sugiere usar cuchillo de filo de cierra para cortar las galletas? ¿Por qué la estufa debe permanecer encendida con el chocolate al baño de María? ¿Por qué se dividen las galletas en dos grupos? Por qué se usa papel parafinado?. (Interpretaciones hipotéticas).</p> <ul style="list-style-type: none"> •

TIPOS DE ESTRATEGIAS	ESTRATEGIAS AUTORREGULADORAS	ESTRATEGIAS ESPECÍFICAS DE LECTURA
	<ul style="list-style-type: none"> • 	<p>Hagamos inferencias: Entregar una hoja y señalar la respuesta correcta.</p> <ul style="list-style-type: none"> • La frase: repite la operación con el resto de parejas significa: <ul style="list-style-type: none"> a) Que el procedimiento sólo se le hace a la primera y a la última. b) Que el procedimiento que se le hace a la primera, también se le hace a la segunda y a todas las demás. c) Que el procedimiento se repite en la segunda y en la tercera. • En el texto la frase "dejar a un lado" significa: <ul style="list-style-type: none"> • Hacer caso omiso. • Apartar. • Ponerlo al mismo lado. • Coger cada pareja de galletas significa: <ul style="list-style-type: none"> a) Coger tres galletas. b) Coger dos galletas juntas. c) Coger una galleta. • Introducir sólo los extremos de cada pareja significa: <ul style="list-style-type: none"> • Untar toda la galleta. • Untar el borde de los extremos de la pareja. • Untar un solo lado.
<p><u>Estrategias después de la lectura</u></p>	<p>Evaluación</p> <p>Procesos cognitivos. Pedirle a cada niño que piense cuéales fueron las actividades que realizó para comprender el texto culinario "Acordeones"</p>	<p>Elaboración de resumen</p> <p>Entregar a cada niño una hoja y pedirle que en seis renglones resuma la preparación de la receta</p>

MÉTODO: II FASE PREPARACIÓN DE LOS "ACORDEONES"

1. Alistar y medir los ingredientes.
2. Alistar el equipo requerido.
3. Hacer aseo de las manos.
4. Preparar la receta de los "Acordeones"
5. Evaluación de la actividad: pedir a los niños que manifiestan las apreciaciones sobre la actividad.

MEDIOS:

- a. Copia del texto culinario "Acordeones".
- b. Copia para la contestación de preguntas
- c. Copia para elaborar el resumen.
- d. Ingredientes y equipo que hacen posible la elaboración de la receta.

FORMA:

La actividad se realiza en la sede del colegio, en la Vereda "La Linda". Está prevista para ser implementada en dos horas y media.

HAGAMOS INFERENCIAS (ACTIVIDAD CUARTA)

SEÑALE LA RESPUESTA CORRECTA

- La frase: "Repite la operación con el resto de parejas" significa:
 - a) Que el procedimiento sólo se le hace a la primera y a la última.
 - b) Que el procedimiento que se le hace a la primera, también se le hace a la segunda y a todas las demás.
 - c) Que el procedimiento se repite en la segunda y en la tercera.

- En el texto la frase "Dejar a un lado" significa:
 - Hacer caso omiso.
 - Apartar.
 - Ponerlo al mismo lado.

 - Coger cada pareja de galletas significa:
 - Coger tres galletas.
 - Coger dos galletas juntas.
 - Coger una galleta.

Introducir sólo los extremos de cada pareja, significa:

- Untar toda la galleta.
- Untar el borde de los extremos.
- Untar un solo lado.

ELABORACIÓN DEL RESUMEN (ACTIVIDAD CUARTA)

RESUMA EL TEXTO “ACORDEONES” EN SEIS RENGLONES.

ACTIVIDAD QUINTA

TEXTO CULINARIO:

QUESO CABAÑA

Ingredientes:

1 litro de leche

5 cucharadas de vinagre (ácido acético)

Sal al gusto

½ cajita de crema de leche aproximadamente

Preparación (Con la ayuda de un adulto):

Caliente la leche hasta que se empiecen a formar burbujas (debe sentirse caliente al tacto, aproximadamente 34°). Apártela de la estufa y agítela con vinagre, continúe agitando hasta que se enfríe y cuaje. Sostenga un colador sobre un refractario y separe lo espeso de lo líquido (el suero de la leche). Con una cuchara de madera presione suavemente lo cuajado para quitar el suero de la leche. Añada sal al gusto y un poco de crema de leche para suavizar.

Y DISFRÚTALO

CONTENIDO: **Competencias** de comprensión lectora: Nivel inferencial. Decodificación, inferencias, razonamientos, discernimiento, identificación e interpretación del texto.

MÉTODO: I Fase

TIPOS DE ESTRATEGIAS	ESTRATEGIAS AUTORREGULADORAS	ESTRATEGIAS ESPECÍFICAS DE LECTURA
<p><u>Estrategias antes de la lectura</u></p>	<p>Establecimiento del propósito</p> <ul style="list-style-type: none"> • Leer el texto culinario “Queso cabaña” para aprender sobre su contenido, seguir las instrucciones de preparación, demostrar qué se ha comprendido a través de las competencias de decodificación, inferencias, razonamiento, discernimiento, identificación e interpretación del texto. • Preguntar a cada niño qué objetivo se propone al leer e implementar el texto culinario “Queso cabaña” <p>Planeación de la actuación</p> <p>Preguntar a cada niño si al planificar su acción lectora tiene en cuenta:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Sus características personales • Las condiciones ambientales adecuadas • Las características del texto a trabajar 	<p>Activación del conocimiento previo</p> <p>Antes de leer el texto culinario “Queso cabaña” ¿qué conoces sobre el texto?</p> <p>Elaboración de predicciones</p> <ul style="list-style-type: none"> • Preguntar a los niños acerca de lo que tratará el texto culinario “Queso cabaña” • ¿Qué ingredientes creen que tienen el texto culinario, “Queso cabaña”? • ¿Qué creen que dice el texto culinario sobre la preparación del “Queso cabaña”? • ¿Qué creen que dice el texto culinario “Queso cabaña” sobre los utensilios necesarios para la preparación de la receta? <p>Elaboración de preguntas</p> <p>Pedirle a cada niño que elabore preguntas acerca del texto culinario “Queso cabaña”</p>

TIPOS DE ESTRATEGIAS	ESTRATEGIAS AUTORREGULATORAS	ESTRATEGIAS ESPECÍFICAS DE LECTURA
<p><u>Estrategias durante la lectura</u></p>	<p>Acciones de supervisión. Monitorear en los niños los siguientes aspectos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Grado de aproximación a la metas ¿Estás consiguiendo lo que te propones? • Detección de dificultades. ¿Estás comprendiendo lo que lees? ¿Qué dificultades encuentras? <ul style="list-style-type: none"> • Causas de las dificultades. ¿Por qué crees que dejaste de comprender? • Efectividad de las estrategias. ¿Han sido eficaces las estrategias que aplicaste? • Adecuación de las estrategias. ¿Si no son apropiadas las estrategias has introducido modificaciones? 	<p>Determinación de la importancia de las partes relevantes del texto.</p> <p>Entregar el texto culinario “Queso cabaña” a todos los niños, y pedirles que lo lean en su totalidad y que subrayen las palabras o frases importantes aquellas las que no comprendan qué significado. (Cada estudiante recibirá acompañamiento en este proceso lector – acciones de monitoreo-). Comparar lo que encontramos en el texto con lo que se expresó previamente (Conocimientos previos).</p> <p>Estrategias de apoyo al repaso.</p> <p>Luego se les pedirá que lean y analicen la información parte por parte. Se abrirá el espacio para que vayan participando una vez hayan hecho el análisis de cada párrafo; la idea es interpretar su significado y elaborar la respectiva síntesis (este proceso lo logran a través de la decodificación).</p> <p>Actividad de dramatización: el Rey manda: El docente va diciendo una parte de la receta (de los ingredientes o de la preparación) y los niños irán actuando (gestualmente) según lo exija la orden del Rey.</p> <p>Estrategias de elaboración: Inferencias: Pedir a los niños que con base en supuestos expliquen las siguientes preguntas.</p> <p>¿Qué relación existe entre el vinagre y el cambio que sufre la leche?</p> <p>¿Si se le agregó a la preparación del queso 3/4 de caja de crema</p>

TIPOS DE ESTRATEGIAS	ESTRATEGIAS AUTORREGULATORAS	ESTRATEGIAS ESPECÍFICAS DE LECTURA
		<p>de leche, todavía podremos hablar de aproximadamente 1/2 cajita?</p> <p>Explique la relación que existe entre la cantidad de leche y la cantidad de vinagre.</p> <p><u>Razonamiento:</u> ¿Qué otro ingrediente diferente al vinagre creen que podría hacer cuajar la leche?</p> <p><u>Discernimiento:</u> ¿Creen ustedes que pasaría lo mismo con otra clase de líquido si se le adiciona vinagre?</p> <p>Estrategias de organización.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Identificación e interpretación de las temáticas del texto. • Leemos el escrito en su totalidad y luego iniciamos la lectura, parte por parte. Hagamos una lista y desglose de todo lo leído en forma de gráfico.
<p><u>Estrategias después de la lectura</u></p>	<p>Evaluación Procesos cognitivos</p> <p>Pedirle a cada niño que piense y me diga cuáles fueron las actividades que realizó para comprender el texto y para contestar las preguntas sobre el texto culinario.</p>	<p>Elaboración del resumen</p> <p>Entregar a cada niño una hoja y pedirle que en cuatro renglones resuma la preparación del queso cabaña.</p> <ul style="list-style-type: none"> • (EL gráfico resulta de lo que describan los niños)

MÉTODO: II FASE PREPARACIÓN DEL “QUESO CABAÑA”

1. Alistar y medir los ingredientes.
2. Alistar el equipo requerido.
3. Hacer aseo de las manos.
4. Preparar la receta del “Queso cabaña” con la ayuda de un adulto.
5. Evaluación de la actividad: Pedir a los niños que manifiesten las apreciaciones sobre la actividad.

MEDIOS:

- a) Copia del texto culinario “Queso cabaña”.
- b) Tablero para consignar los aportes de los niños.
- c) Copia para elaborar el resumen.
- d) Ingredientes y equipo que hacen posible la elaboración de la receta.

FORMA:

La actividad se realiza en la sede que el Colegio COOFES tiene en la Universidad de Manizales. Está prevista para ser implementada en dos horas.

ELABORACIÓN DEL RESUMEN (Actividad quinta)

En cuatro renglones resume la preparación del queso cabaña

ACTIVIDAD SEXTA

TEXTO CULINARIO:

MINI PERROS

Ingredientes:

1 paquete de panes pequeños

2 tarros pequeños de salchichas

1 paquete de lonchitas de queso (8 tajadas)

1 bolsa de salsa rosada

1 paquete de papas fritas por mil gramos (hacerle al paquete un corte en un extremo, sacarle el aire y tritularlas)

Papel parafinado

Preparación (con la ayuda de un adulto):

Cortar cada pandito (mini panes) por encima, con un cuchillo de sierra y dejarlos a un lado.

Abrir los tarros de salchicha (con la ayuda de un adulto); escurrirlas y colocarlas en un plato.

Abrir el paquete de queso, coger cada tajada y hacerle dos cortes diagonales hasta formar cuatro triángulos.

Abrir con delicadeza cada pandito (mini panes), y colocar a cada lado uno de los triángulos de queso, luego introducirle la salchicha, echarle la salsa rosada y las papitas trituradas por encima.

AHORA DISFRÚTALOS

CONTENIDO: Competencias de comprensión lectora: nivel Inferencial. Decodificación, inferencias, razonamiento, discernimiento.

MÉTODO: I fase

TIPOS DE ESTRATEGIAS	ESTRATEGIAS AUTORREGULADORAS	ESTRATEGIAS ESPECÍFICAS DE LECTURA
<p><u>Estrategias antes de la lectura</u></p>	<p>Establecimiento del propósito</p> <ul style="list-style-type: none"> • Leer el texto culinario “Mini perros” para: aprender sobre su contenido, seguir las instrucciones de preparación, demostrar qué se ha comprendido a través de las competencias de decodificación, inferencia y razonamiento y discernimiento. • Preguntar a cada niño qué objetivo se propone al leer e implementar el texto culinario “Mini perros” <p>Planeación de la actuación</p> <p>Preguntar a cada niño si al planificar su acción lectora tiene en cuenta:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Sus características personales • Las condiciones ambientales adecuadas <ul style="list-style-type: none"> • Las características del texto a trabajar 	<p>Activación del conocimiento previo</p> <p>Antes de leer el texto culinario “Mini perros” ¿qué conoces sobre el texto?.</p> <p>Elaboración de predicciones</p> <ul style="list-style-type: none"> • Preguntar a los niños acerca de lo que tratará el texto culinario “Mini perros” • ¿Qué ingredientes creen que tienen el texto culinario, “Mini perros”? • ¿Qué creen que dice el texto culinario sobre la preparación de los “Mini perros”? • ¿Qué creen que dice el texto culinario “Mini perros” sobre los utensilios necesarios para la preparación de la receta? <p>Elaboración de preguntas</p> <p>Pedirle a cada niño que elabore preguntas acerca del texto culinario “Mini perros”</p>

TIPOS DE ESTRATEGIAS	ESTRATEGIAS AUTORREGULATORAS	ESTRATEGIAS ESPECIFICAS DE LECTURA
<p><u>Estrategias durante la lectura</u></p>	<p>Acciones de supervisión.</p> <p>Monitorear en los niños los siguientes aspectos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Grado de aproximación a la meta. ¿Estás consiguiendo lo que te propones?. • Detección de dificultades. ¿Estás comprendiendo lo que lees? ¿Qué dificultades encuentras? • Causas de las dificultades. ¿Por qué crees que dejaste de comprender? • Efectividad de las estrategias. ¿Han sido eficaces las estrategias que aplicaste? • Adecuación de las estrategias. ¿Si no son apropiadas las estrategias has introducido modificaciones? 	<p>Determinación de la importancia de las partes relevantes del texto.</p> <p>Entregar el texto culinario "Mini perros" a todos los niños, y pedirles que lo lean completo (cuantas veces sea necesario) y que subrayen las palabras o frases importantes y aquéllas cuyos significados no comprenden. (Cada estudiante recibirá acompañamiento en este proceso lector - acciones de monitoreo). Socializar las palabras y frases importantes, y las palabras y frases que no comprendieron.</p> <p>Estrategias de apoyo al repaso.</p> <p>Luego se les pedirá que lean y analicen la información parte por parte. Se abre el espacio para que vayan participando una vez han hecho el análisis de cada párrafo; la idea es interpretar su significado y elaborar la respectiva síntesis (este proceso lo logran a través de la decodificación).</p> <p>Actividad lúdica: "tingo, tingo, tingo": El docente va diciendo tingo, tingo... y cuando diga tango el que quede con el objeto que se está rotando, debe describir la forma como se preparan los "Mini perros"</p> <p>Estrategias de elaboración.</p> <p>Pedir a los niños que con base en la información del texto y en la comprensión que han logrado, contesten en una hoja las siguientes preguntas:</p> <p>El ejercicio se titula "vamos a pensar".</p> <p>Inferencias: ¿Qué relación existe entre el número de panes y el número</p>

TIPOS DE ESTRATEGIAS	ESTRATEGIAS AUTORREGULADORAS	ESTRATEGIAS ESPECÍFICAS DE LECTURA
		<p>de salchichas? ¿Si metiéramos los Mini perros en el horno, podrías describir qué les pasaría? ¿Cuántos perros aproximadamente crees que se obtienen de los ingredientes descritos?</p> <p><u>Razonamiento:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿Si a cada tajada de queso se le hace un corte en forma de cruz, cuántos pedazos de queso obtengo de cada una, y de qué forma? <p><u>Discernimiento:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿Cuántas lonchitas de queso necesito para preparar nueve Mini perros? <p>Acompañar a cada niño en su proceso, con acciones de monitoreo.</p> <p>Una vez han terminado vamos a socializar las respuestas, solicitando a cada niño que haga las justificaciones respectivas.</p>
<p><u>Estrategias después de la lectura</u></p>	<p>Evaluación Procesos cognitivos.</p> <p>Pedirle a cada niño que piense y diga cuáles fueron las actividades que realizó para comprender el texto y para responder las preguntas.</p>	<p>Elaboración de resumen</p> <p>Entregar a cada niño una hoja y pedirle que en cinco renglones, resuma la preparación de los Mini perros.</p>

MÉTODO: II FASE PREPARACIÓN DE LOS “MINI PERROS”

- Alistar los ingredientes.
- Alistar el equipo requerido.
- Aseo de las manos.
- Preparar la receta de los "Mini perros" con la ayuda de un adulto.
- Evaluación de la actividad: Pedir a los niños que manifiesten las apreciaciones sobre la actividad.

MEDIOS:

- Copia del texto culinario “Mini perros”.
- Tablero para consignar los aportes de los niños
- Copia para responder las preguntas (inferencia, razonamiento, discernimiento).
- Ingredientes y equipo que hacen posible la elaboración de la receta.

FORMA:

La actividad se realiza en el colegio COOFES (Sede Campestre). Está prevista para ser implementada en dos horas.

VAMOS A PENSAR (Actividad sexta)

Inferencias:

1. ¿Qué relación existe entre el número de panes y el número de salchichas?

2. Si metiéramos los Mini perros en el horno podrías describir ¿qué les pasaría?

3. ¿Cuántos Mini perros aproximadamente crees que se obtienen de los ingredientes descritos?

Razonamiento:

1. Si a cada tajada de queso se le hace un corte en cruz, ¿cuántos pedazos de queso obtengo de cada una y de qué forma?

Discernimiento:

- ¿Cuántas lonchitas de queso necesito para preparar nueve Mini perros?

ELABORACIÓN DEL RESUMEN (Actividad sexta)

ACTIVIDAD SÉPTIMA

TEXTOS CULINARIOS:

BROWNIES Y TORTA DE CHOCOLATE

BROWNIES

Ingredientes: (12 porciones)

1/4 de pocillo de mantequilla derretida. Sin sal

8 pastillas de chocolate amargo

1 pocillo de azúcar

1 pocillo de harina

1/4 cucharadita de sal

2 huevos batidos

1/2 cucharadita de vainilla

Preparación (con la ayuda de un adulto):

Engrasar y espolvorear harina a una lata rectangular, de 27 centímetros por 18 centímetros.

Derretir a fuego medio, la mantequilla, el chocolate y el azúcar. Apagar la estufa y colocar a un lado.

Juntar la harina con la sal, e incorporarlas a la mezcla anterior, agregarle a ésta los huevos batidos con la vainilla. Batir todo hasta que esté suave.

Poner la mezcla en la lata engrasada y hornear a 350 grados por 35 ó 40 minutos, hasta que crezca y se empiece a separar de los bordes de la lata. Sacar del horno, dejar enfriar y cortar en 12 cuadrados.

TORTA DE CHOCOLATE

Ingredientes: 8 porciones

1/4 de libra de mantequilla

1/4 de libra de azúcar

1/4 de libra de harina

3 huevos batidos

1 cucharadita de polvo para hornear

1/2 cucharadita de vainilla

1/4 pocillo de cocoa

Preparación (Con la ayuda de un adulto):

Engrasar y espolvorear harina en un molde de 1/4 de libra, (refractario o de metal).

Mezclar la harina con el polvo de hornear y la cocoa.

Batir los huevos con la vainilla.

Batir con la batidora el azúcar y la mantequilla hasta que esté muy cremosa, agregar un poco del batido de huevo y un poco de harina, continuar batiendo, repetir el procedimiento con el huevo y la harina hasta terminar. Seguir batiendo hasta que la mezcla esté muy suave.

Poner el batido en el molde refractario o de metal y hornear a 350 grados durante 30 minutos aproximadamente.

CONTENIDO: Competencias de comprensión lectora: nivel Crítico. Decodificación (análisis e interpretación de lo que se dice en el texto) inferencia, sustentación.

MÉTODO: I fase

TIPOS DE ESTRATEGIAS	ESTRATEGIAS AUTORREGULATORAS	ESTRATEGIAS ESPECÍFICAS DE LECTURA
<p><u>Estrategias antes de la lectura</u></p>	<p>Establecimiento del propósito</p> <ul style="list-style-type: none"> • Leer los textos culinarios “Brownies y Torta de chocolate” para: aprender sobre su contenido, seguir las instrucciones de preparación, demostrar qué se ha aprendido; a través de las competencias de interpretación, relaciones analógicas, juicios críticos y conclusiones. • Preguntar a cada niño qué objetivo se propone al leer los textos culinarios “Brownies y Torta de chocolate”. <p>Planeación de la actuación Preguntar a cada niño si al planificar su acción lectora tiene en cuenta:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Sus características personales • Las condiciones ambientales adecuadas • Las características del texto a trabajar 	<p>Activación del conocimiento previo Antes de leer los textos culinarios “Brownies y Torta de chocolate” ¿qué conoces sobre los textos?</p> <p>Elaboración de predicciones</p> <ul style="list-style-type: none"> • Preguntar a los niños acerca de lo que tratarán los textos culinarios “Brownies y Torta de chocolate” • ¿Qué ingredientes creen que tienen el texto culinario, “Brownies” y el texto “Torta de chocolate”? • ¿Qué creen que dicen el texto culinario “Brownies” y el texto “Torta de chocolate” sobre la preparación? • ¿Qué creen que dicen el texto culinario “Brownies” y el texto “Torta de chocolate”, sobre los utensilios necesarios para la preparación de las recetas? <p>Elaboración de preguntas Pedirle a cada niño que elabore preguntas acerca de los textos culinarios “Brownies y Torta de chocolate”.</p>

TIPOS DE ESTRATEGIAS	ESTRATEGIAS AUTORREGULATORAS	ESTRATEGIAS ESPECÍFICAS DE LECTURA
<p><u>Estrategias durante la lectura</u></p>	<p>Acciones de supervisión.</p> <p>Monitorear en los niños los siguientes aspectos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Grado de aproximación a la meta. ¿Estás consiguiendo lo que te propones? • Detección de dificultades. ¿Estás comprendiendo lo que lees? ¿Qué dificultades encuentras? • Causas de las dificultades. ¿Por qué crees que dejaste de comprender? • Efectividad de las estrategias. ¿Han sido eficaces las estrategias que aplicaste? • Adecuación de las estrategias. ¿Si no son apropiadas las estrategias has introducido modificaciones? 	<p>Determinación de la importancia de las partes relevantes del texto.</p> <p>Entregar primero el texto culinario “Brownies” a todos los niños, y pedirles que lo lean en su totalidad y que subrayen las palabras o frases importantes y aquéllas cuyo significado no comprenden. (Cada estudiante recibirá acompañamiento en este proceso lector - acciones de monitoreo). Se socializarán las palabras y frases importantes y las palabras y frases que no comprendieron.</p> <p>Estrategias de apoyo al repaso.</p> <p>Pedirles que lean y analicen la información parte por parte. Se abre el espacio para que vayan participando, una vez han hecho el análisis de cada párrafo; la idea es interpretar su significado y elaborar la respectiva síntesis (este proceso lo logran a través de la decodificación).</p> <p>Luego se les entrega el segundo texto culinario "Torta de chocolate" para que realicen los dos procedimientos anteriores.</p> <p>Una vez tengan la información suficiente sobre los dos textos, procedemos a hacer una dramatización telefónica, en la cual uno de los niños llama a su compañero y le solicita la receta de los "Brownies". Luego otro niño llama para solicitar la receta de la "Torta de chocolate". Varios niños participan de esta actividad.</p> <p>Estrategias de elaboración</p> <p>Solicitar a los niños que con base en la información aportada por los textos culinarios "Brownies" y "Torta de chocolate" realicen las siguientes actividades:</p>

TIPOS DE ESTRATEGIAS	ESTRATEGIAS AUTORREGULADORAS	ESTRATEGIAS ESPECÍFICAS DE LECTURA
		<p><u>Relaciones analógicas:</u> Vamos a leer y a analizar los ingredientes en los dos textos culinarios, y vamos a escribir en una hoja las relaciones de semejanza que encontramos entre los ingredientes de cada texto.</p> <p>Una vez lo han hecho, pedirles que analicen la preparación de ambos textos culinarios, y que escriban las relaciones de semejanza (entre secuencias de sucesos) encontradas en los dos textos.</p> <p><u>Juicios críticos:</u> Pedirles a los niños que piensen y escriban acerca de los juicios críticos de los dos textos culinarios (las bondades y las debilidades que puedan observar en cada texto).</p> <p><u>Formulación de conclusiones:</u> Cada niño deberá consignar lo que concluye, del análisis de los textos culinarios "Brownies" y "Torta de chocolate".</p>
<p><u>Estrategias después de la lectura</u></p>	<p>Evaluación Procesos cognitivos.</p> <p>Pedirle a cada niño que piense y diga cuáles fueron las actividades que realizó para comprender el texto culinario y realizar las actividades.</p>	<p>Elaboración de resumen</p> <p>Ubicar en el tablero un cartel con el organizador gráfico del texto culinario "Brownies", y pedirle a los niños que participen de la organización de la información según la secuencia suministrada por la receta (El maestro irá escribiendo las palabras indicadas por los niños). Una vez se haya completado, cada niño deberá realizar la lectura del gráfico.</p>

MÉTODO: II FASE PREPARACIÓN DE LOS “BROWNIES”

1. Alistar los ingredientes.
2. Alistar el equipo requerido.
3. Aseo de las manos.
4. Preparar la receta con la ayuda de un adulto.
5. Evaluación de la actividad: Solicitar a los niños que manifiestan las apreciaciones sobre la actividad.

MEDIOS:

- Copia de los textos culinarios “Brownies y Torta de chocolate”.
- b) Tablero para consignar los aportes de los niños.
 - c) Copia para consignar las estrategias de elaboración.
 - d) Cartel con el organizador gráfico.
 - e) Ingredientes y equipo que hacen posible la elaboración de la receta “Brownies”.

FORMA:

La actividad se realiza en el colegio COOFES (Sede campestre). Está prevista para ser implementada en dos horas y media.

ESTRATEGIAS DE ELABORACIÓN (Actividad séptima)

Con base en la información aportada por los textos culinarios "Brownies y Torta de chocolate", se realizarán las siguientes actividades:

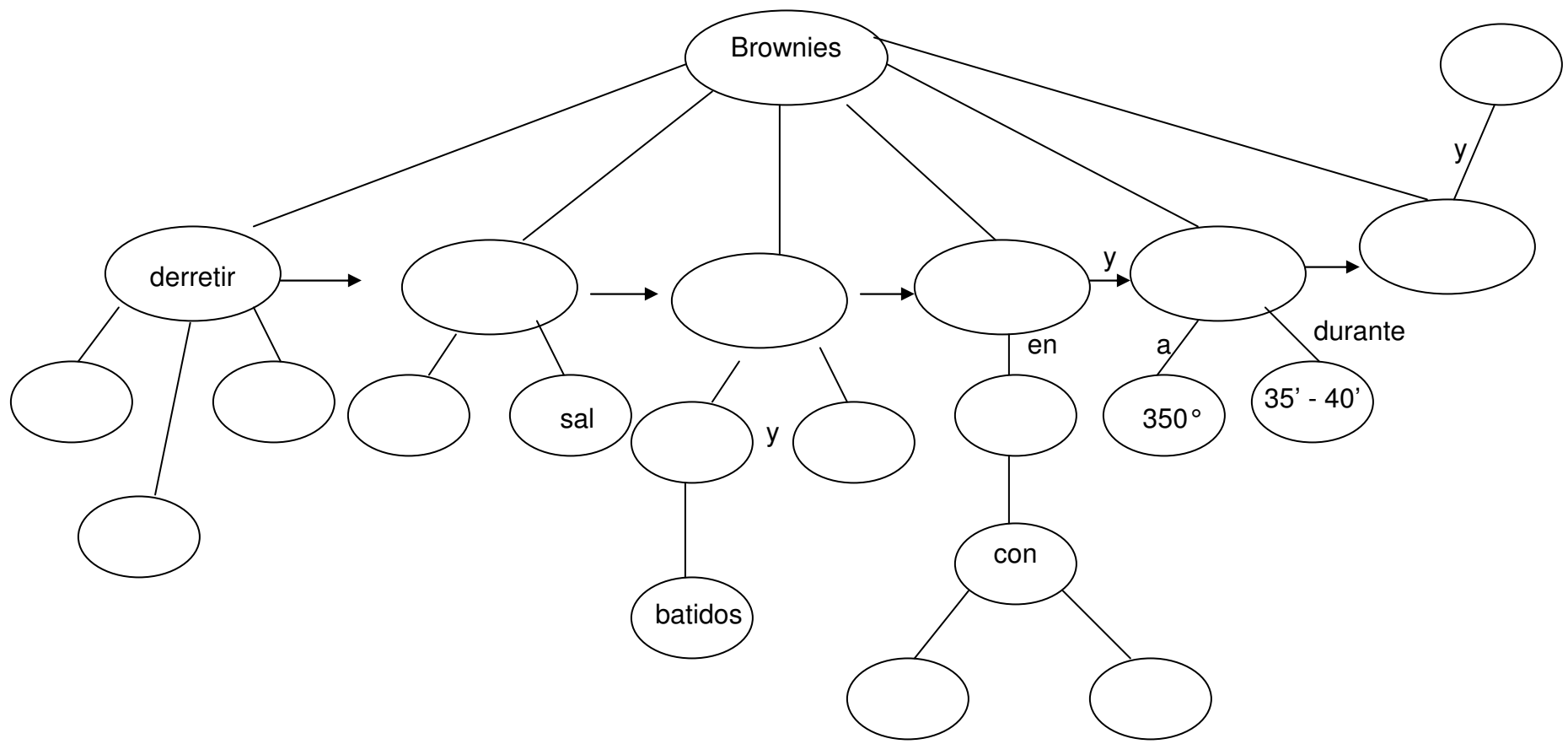
Relaciones analógicas: Vas a leer y analizar los ingredientes en los dos textos culinarios, y vas a escribir las relaciones de semejanza que encuentraste entre los ingredientes de cada texto.

2. Vas a analizar la preparación de ambos textos, y vas a escribir las relaciones de semejanza que encuentraste.

3. Juicios críticos: Vas a pensar y a escribir acerca de las bondades y las debilidades que observaste en ambos textos culinarios.

4. Formulación de conclusiones: Vas a pensar y a escribir lo que concluyes de los textos culinarios "Brownies y Torta de chocolate".

ORGANIZADOR GRAFICO (TEXTO SECUENCIAL) (ACTIVIDAD SÉPTIMA)



ACTIVIDAD OCTAVA

TEXTOS CULINARIOS: FRITURAS Y ANILLOS DE MANZANA

FRITURAS

Ingredientes:

1 manzana verde

1 huevo

1/2 pocillo de harina

Canela en polvo

3 cucharadas de azúcar

Aceite para freír

Azúcar pulverizada (opcional)

Preparación (con la ayuda de un adulto):

Pedirle a un adulto que encienda la estufa y ponga a calentar el aceite.

Mezclar el huevo, la harina, el azúcar y la canela hasta formar un batido homogéneo.

Luego pelar la manzana, sacarle el corazón con un sacabocados y rallarla como zanahoria.

Por último, mezclar la manzana rallada con el batido. Debe quedar una mezcla espesa.

Ahora con una cuchara, coger un poco de batido e introducirlo con cuidado en el aceite caliente, esperar hasta que dore, sacar la fritura, escurrirla y colocarla sobre papel cocina.

Una vez termine de freírlas, colóquelas en un plato y si desea les puede rociar azúcar pulverizada.

ANILLOS DE MANZANA

Ingredientes:

2 manzanas verdes
1 1/2 pocillo de harina de trigo
1 pocillo de cerveza
5 gotas de vainilla
azúcar pulverizada
aceite para freír

Preparación (Con la ayuda de un adulto):

Poner la harina en un recipiente y batirla con la cerveza y las gotas de vainilla hasta lograr una mezcla homogénea. Luego dejarla a un lado.

Pedirle al adulto que encienda la estufa y ponga a calentar el aceite.

Pelar las manzanas, sacarles el corazón con un sacabocados, y luego cortarlas en rodajas.

Introducir cada rodaja de manzana en la mezcla de harina y cerveza, dejando escurrir el excedo, y colocarlas en el aceite caliente hasta que doren por ambos

lados, sacarlas con una pinza y ponerlas sobre papel cocina para secar el exceso de aceite.

Cuando todos los anillos estén fritos y secos, colocarlos en un plato y rociarles azúcar pulverizada.

AHORA DISFRÚTALOS

CONTENIDO: Competencias de comprensión lectora: nivel crítico analógico. Interpretación, relaciones analógicas, juicios críticos, conclusiones.

MÉTODO: I fase

TIPOS DE ESTRATEGIAS	ESTRATEGIAS AUTORREGULATORAS	ESTRATEGIAS ESPECÍFICAS DE LECTURA
<p><u>Estrategias antes de la lectura</u></p>	<p>Establecimiento del propósito</p> <ul style="list-style-type: none"> • Leer el texto culinario “Anillos de manzana y Frituras” para: aprender sobre su contenido, seguir las instrucciones de preparación, demostrar qué se ha aprendido a través de las competencias de interpretación, relaciones analógicas, juicios críticos y conclusiones. • Preguntar a cada niño, qué objetivo se propone al leer los textos culinarios “Anillos de manzana y Frituras” <p>Planeación de la actuación Preguntar a cada niño, si al planificar su acción lectora tiene en cuenta:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Sus características personales • Las condiciones ambientales adecuadas • Las características del texto a trabajar 	<p>Activación del conocimiento previo Antes de leer los textos culinarios “Anillos de manzana y Frituras” ¿qué conoces sobre los textos?</p> <p>Elaboración de predicciones</p> <ul style="list-style-type: none"> • Preguntar a los niños acerca de lo que tratarán los texto culinarios “Anillos de manzana y Frituras” • ¿Qué ingredientes creen que tienen el texto culinario, “Anillos de manzana” y “Frituras”? • ¿Qué creen que dice el texto culinario “Anillos de manzana” y el texto “Frituras” sobre la preparación? • ¿Qué creen que dice el texto culinario “Anillos de manzana” y el texto “Frituras” sobre los utensilios necesarios para la preparación de las recetas? <p>Elaboración de preguntas Pedirle a cada niño que elabore preguntas acerca de los textos culinarios “Anillos de manzana” y “Frituras”</p>

TIPOS DE ESTRATEGIAS	ESTRATEGIAS AUTORREGULATORAS	ESTRATEGIAS ESPECÍFICAS DE LECTURA
<p><u>Estrategias durante la lectura</u></p>	<p>Acciones de supervisión. Monitorear en los niños los siguientes aspectos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Grado de aproximación a la meta. ¿Estás consiguiendo lo que te propones? • Detección de dificultades. ¿Estás comprendiendo lo que lees?, ¿qué dificultades encuentras? • Causas de las dificultades. ¿Por qué crees que dejaste de comprender? • Efectividad de las estrategias. ¿Han sido eficaces las estrategias que aplicaste? • Adecuación de las estrategias. ¿Si no son apropiadas las estrategias, has introducido modificaciones? 	<p>Determinación de la importancia de las partes relevantes del texto. Entregar primero el texto culinario "Anillos de manzana" a cada niño, y pedirles a todos que lo lean en su totalidad (cuantas veces sea necesario) y que subrayen las palabras o frases importantes y aquellas cuyos significados no comprendan (Cada estudiante recibirá acompañamiento en este proceso - acciones de monitoreo-). Socializar las palabras y frases importantes y las palabras o frases que no comprendieron.</p> <p>Estrategias de apoyo al repaso.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Pedirles que lean y analicen la información parte por parte. Se abre el espacio para que vayan participando, una vez hayan hecho el análisis de cada párrafo; la idea es interpretar su significado y elaborar la respectiva síntesis. (Este proceso lo logran a través de la decodificación). <p>Luego se les entrega el segundo texto culinario. "Frituras", para que realicen los dos procedimientos anteriores.</p> <p>Estrategias de elaboración. Solicitar a los niños que con base en la información aportada por los textos culinarios "Anillos de manzana" y "Frituras", realicen las siguientes actividades:</p> <p><u>Relaciones analógicas:</u> Vamos a leer y a analizar los ingredientes en los dos textos culinarios, y vamos a escribir en una hoja las relaciones de semejanza que encontramos entre los ingredientes de cada texto. Una vez lo han hecho, pedirles que analicen la preparación</p>

		de ambos textos culinarios y que escriban las relaciones de
--	--	---

TIPOS DE ESTRATEGIAS	ESTRATEGIAS AUTORREGULATORAS	ESTRATEGIAS ESPECÍFICAS DE LECTURA
		<p> semejanza (entre secuencias de sucesos) encontradas en los dos textos.</p> <p><u>Juicios críticos:</u> Pedirles a los niños que piensen y escriban acerca de los juicios críticos de los dos textos culinarios (las bondades y las debilidades que pueden observar en cada texto).</p> <p>Formulación de conclusiones: Cada niño deberá consignar lo que concluye del análisis de los textos culinarios "Anillos de manzana" y "Frituras".</p>
<p><u>Estrategias después de la lectura</u></p>	<p>Evaluación Proceso cognitivos</p> <p>Pedir a cada niño que piense y diga cuáles fueron las actividades que realizó para comprender el texto culinario y realizar las actividades.</p>	<p>Evaluación Elaboración del resumen.</p> <p>Pedirles a los niños que se agrupen por parejas luego entregarles a cada grupo dos hojas con los organizadores gráficos de los textos culinarios "Anillos de manzana" y "Frituras"; y solicitarles que organicen la información suministrada por cada texto según la secuencia del mismo.</p>

MÉTODO: II FASE PREPARACIÓN DE LOS “ANILLOS DE MANZANA” Y DE LAS "FRITURAS".

1. Alistar y medir los ingredientes.
2. Alistar el equipo requerido.
3. Realizar aseo de las manos.
4. Preparar la receta con la ayuda de un adulto.
5. Evaluación de la actividad: Solicitar a los niños que manifiestan las apreciaciones sobre la actividad.

MEDIOS:

- a) Copia de los textos culinarios “Anillos de manzana” y “Frituras”.
- b) Tablero para consignar los aportes de los niños.
- c) Copia para consignar las estrategias de elaboración.
- d) Copia con los organizadores gráficos.
- e) Ingredientes y equipo que hacen posible la elaboración de las recetas “Anillos de manzana” y “Frituras”.

FORMA:

La actividad se realiza en el Colegio COOFES (sede campestre). Está prevista para ser implementada en tres horas.

ESTRATEGIAS DE ELABORACIÓN

Con base en la información aportada por los textos culinarios "Anillos de manzana" y "Frituras", vas a realizar las siguientes actividades.

1. Relaciones analógicas: vas a leer y analizar los ingredientes en los dos textos culinarios, y vas a escribir las relaciones de semejanza que encontraste entre los ingredientes de cada texto.

2. Vas a analizar la preparación de ambos textos y vas a escribir las relaciones de semejanza que encontraste.

3. Juicios críticos: vas a pensar y a escribir acerca de las bondades y las debilidades que observaste en ambos textos culinarios.

4. Formulación de conclusiones: vas a pensar y a escribir lo que concluyes de los textos culinarios "Anillos de manzana" y "Frituras".

ORGANIZADOR GRAFICO (TEXTO SECUENCIAL) (ACTIVIDAD OCTAVA)

