

UNIDAD DIDÁCTICA PARA MEJORAR LA COMPRENSIÓN LECTORA EN
ESTUDIANTES DE GRADO SÉPTIMO DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA

ANTHONY A. PHIPPS

FRANCY HELENA ALFÉREZ VELÁSQUEZ

DAVID MAURICIO TOVAR JARA

MAGDA BAUDELIZ TRIVIÑO CADAVID

UNIVERSIDAD SANTO TOMÁS

VICERRECTORÍA GENERAL DE UNIVERSIDAD ABIERTA Y A DISTANCIA

FACULTAD DE EDUCACIÓN

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN

VILLAVICENCIO

2018

UNIDAD DIDÁCTICA PARA MEJORAR LA COMPRENSIÓN LECTORA EN
ESTUDIANTES DE GRADO SÉPTIMO DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA

ANTHONY A. PHIPPS

FRANCY HELENA ALFÉREZ VELÁSQUEZ

DAVID MAURICIO TOVAR JARA

MAGDA BAUDELIZ TRIVIÑO CADAVID

Tesis de Grado para optar por el título de Magister en Didáctica

Asesores

JOSÉ GUILLERMO ORTIZ

WILLIAM MORERA

UNIVERSIDAD SANTO TOMÁS

VICERRECTORÍA GENERAL DE UNIVERSIDAD ABIERTA Y A DISTANCIA

FACULTAD DE EDUCACIÓN

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN

VILLAVICENCIO

2018

Carta de aprobación

NOTA DE ACEPTACIÓN

PRESIDENTE DEL JURADO

JURADO LECTOR

JURADO OYENTE

Agradecimientos

Agradecemos a la Universidad Santo Tomás por habernos aceptado para ser parte de ella y acogido para poder estudiar la maestría, así como también agradecemos a los docentes que brindaron sus conocimientos y su apoyo.

Gracias a los tutores José Guillermo Ortiz, María Isabel Heredia y William Morera, gracias por su comprensión, motivación y criterio.

RAE

1. **Tipo de documento:** El presente documento es un Trabajo de Grado – Proyecto de investigación para optar por el título de Magister en Didáctica.

2. **Título:** Unidad didáctica para mejorar la comprensión lectora en estudiantes de grado séptimo de la institución educativa Anthony a. Phipps.

3. **Autores:** David Mauricio Tovar Jara, Francy Helena Alférez Velásquez y Magda Baudeliz Triviño Cadavid.

4. **Lugar:** Villavicencio, Meta.

5. **Fecha:** agosto 3 de 2018

6. **Palabras clave:** Secuencia didáctica, metacognición, docencia, enseñanza, lectura comprensiva, niveles de lectura.

7. **Descripción del trabajo:** Trabajo de Maestría que presenta un diagnóstico de los niveles de comprensión lectora (literal, inferencial y crítico) de estudiantes de grado séptimo de la Institución Educativa Anthony A. Phipps y refiere los resultados de la implementación de una Unidad Didáctica que describe estrategias para mejorar las prácticas de enseñanza de la comprensión lectora.

8. **Línea de investigación:** El trabajo se adscribe a la línea en las relaciones Pedagogía, Didáctica y Currículo.

9. **Tipo de Investigación:** Investigación Acción.

10. **Metodología:** Por su carácter el proyecto se apoyó en la Investigación Acción la cual posibilita un proceso de reflexión crítica y auto cuestionamiento del propio desempeño docente.

El estudio tiene un enfoque cualitativo que se vale de algunos elementos cuantitativos para dar cuenta de unos resultados. Para la recolección de los datos se realizó una revisión documental del PEI de la institución Anthony A. Phipps con la finalidad de establecer qué menciona con respecto a la comprensión lectora, se utilizó la entrevista encaminada a obtener información sobre la forma en que se trabaja la comprensión lectora en clases de Lengua Castellana, se aplicó a 35 estudiantes una prueba de entrada y una de salida para conocer sus niveles de comprensión lectora. Se diseñó e implementó una Unidad Didáctica basada en estrategias metacognitivas que sesiona tres momentos: antes de la lectura, durante la lectura y después de la lectura.

11. **Conclusiones:** Para mejorar la enseñanza de la comprensión lectora, el docente debe seguir una secuencia de actividades similares a las utilizadas en el instrumento aplicado en esta investigación. Las lecturas para los momentos deben ser seleccionadas teniendo en cuenta la edad de los estudiantes y el interés que despierten en ellos.

Las estrategias metacognitivas son herramientas propicias para mejorar el hábito lector de los estudiantes.

Tabla de contenido

	Pág.
Introducción	14
1. Planteamiento del problema.....	15
2. Objetivos	17
2.1. Objetivo general	17
2.2. Objetivos específicos	17
3. Justificación	18
4. Antecedentes	20
5. Marco referencial	26
5.1. La didáctica	26
5.2. Contextualización de la lectura comprensiva en el aula	27
5.3. La metacognición.....	34
6. Metodología	36
6.1. Tipo de investigación.....	36
6.2. Método	37
6.3. Fases del proceso metodológico	37
6.4. Población y muestra.....	39
6.5. Técnicas e instrumentos de recolección de información	40
6.5.1. La entrevista.....	40
6.5.2. La Unidad Didáctica	41
6.6. Procedimiento para análisis de la información	42
7. Resultados	44
7.1. Encuesta metacognitiva	45

7.2. Prueba de entrada	48
7.3. Diagnóstico del contexto de la Institución Educativa Anthony A. Phipps	50
7.4. Unidad didáctica	53
7.5. Análisis comparativo de resultados de la prueba diagnóstica de entrada y de salida	67
7.5.1. Nivel literal	67
7.5.2. Nivel inferencial	71
7.5.3. Nivel crítico	74
8. Análisis de resultados	77
8.1. Nivel literal	77
8.2. Nivel inferencial.....	78
8.3. Nivel crítico	78
9. Reflexiones a manera de conclusiones	80
Referencias bibliográficas.....	82
Anexos	85

Lista de tablas

	Pág.
Tabla 1. Primer momento: Antes de iniciar la lectura de estudio	45
Tabla 2. Segundo Momento de la Lectura: Mientras se está leyendo	46
Tabla 3. Cuando estás leyendo, lo que sabes sobre el tema.....	47
Tabla 4. Cuando tienes dificultades en la lectura	47
Tabla 5. Durante el proceso de la lectura te interesa	47
Tabla 6. Prueba diagnóstica de entrada.....	49
Tabla 7. Sesión No. 01	56
Tabla 8. Sesión No. 02.....	58
Tabla 9. Sesión No. 03.....	60
Tabla 10. Sesión No. 04.....	62
Tabla 11. Sesión No. 05.....	64
Tabla 12. Sesión No. 06.....	65

Lista de figuras

	Pág.
Figura 1. Imagen satelital de la ubicación de la Institución Educativa Anthony A. Phipps.....	50
Figura 2. Comparativo actividad 1.1.....	67
Figura 3. Comparativo actividad 1.2.....	68
Figura 4. Comparativo actividad 2.1.....	69
Figura 5. Comparativo actividad 2.2.....	70
Figura 6. Comparativo actividad 3.....	71
Figura 7. Comparativo actividad 4.....	72
Figura 8. Comparativo actividad 5.....	73
Figura 9. Comparativo actividad 6.....	74
Figura 10. Comparativo actividad 7.....	75
Figura 11. Comparativo actividad 8.....	75

Lista de anexos

	Pág.
Anexo A. Instrumentos de recolección de datos.....	85
Anexo B. Lecturas de la primera sesión	98
Anexo C. Lecturas de la segunda sesión.....	100
Anexo D. Lecturas de la tercera sesión.....	103
Anexo E. Ejercicio realizado por los estudiantes.....	104
Anexo F. Lecturas de la sesión 4	105
Anexo G. Ejercicio realizado por los estudiantes en la sección 4	106
Anexo H. Lecturas usadas durante la sesión 5.....	108
Anexo I. Ejercicio realizado durante la sesión 5.....	109
Anexo J. Lecturas sesión 6.....	110
Anexo K. Ejercicios realizados por los estudiantes en la sesión 6	111

Introducción

El presente documento muestra una intervención didáctica conjunta con docentes del área de lenguaje y estudiantes que inicialmente eran de grado séptimo. Transcurrido un año, se continuó con este mismo grupo que ha sido promovido al grado octavo. El proyecto está basado en un modelo de Investigación Acción. Este proyecto atiende a la necesidad de favorecer las prácticas de enseñanza de la comprensión lectora. Se espera que los docentes se empoderen de estrategias didácticas para la enseñanza de procesos lectores con sus estudiantes.

Las fases que estructuran este proyecto son cuatro: La primera, es una fase exploratoria que consta de una revisión documental del PEI, la Malla Curricular de Lenguaje y Planes Operativos para establecer si en ellos se abordan contenidos relacionados con la comprensión de lectura. También se entrevistó a un grupo de docentes sobre la importancia de la lectura y la forma como opera la comprensión. La segunda fase corresponde al diseño de la secuencia didáctica con base en lo identificado en la Prueba diagnóstica aplicada en el grupo de séptimo grado. Esto para conocer cómo están los estudiantes en cuanto a los niveles de los sub procesos mentales que el acto de leer requiere. La tercera fase es la aplicación de la secuencia didáctica. Por último, la cuarta fase consta del análisis de resultados que permita llegar a reflexiones.

Este trabajo es realizado por un equipo conformado por: Francy Alférez, licenciada en Pedagogía Infantil, docente de Básica Primaria, Magda Triviño, Licenciada en Básica Primaria con énfasis en Ciencias Sociales, docente del área de Ciencias Sociales y David Tovar licenciado en Lenguas extranjeras, docente del área de Lenguaje. Docentes que laboran en la Institución Educativa Anthony A. Phipps de la ciudad de Villavicencio, localizada en el departamento del Meta.

1. Planteamiento del problema

En los años recientes, la comprensión lectora se ha convertido en una de las prioridades del gobierno nacional en materia de educación. La considera primordial para el progreso personal y éxito académico. Desde esta perspectiva, el Ministerio de Educación ha diseñado el Plan Nacional de Lectura y Escritura (PNLE) el cual busca fomentar dentro de las competencias comunicativas la comprensión lectora desde el ámbito escolar.

La Institución Educativa Anthony A. Phipps, atendiendo a esta iniciativa nacional y consciente del bajo desempeño obtenido en lo referente a lectura crítica en las pruebas saber de los últimos 2 años, ha implementado un Plan Lector con la finalidad de fortalecer esta habilidad en los estudiantes.

En este plan la mayoría de las actividades consisten en realizar lecturas y verificar que los estudiantes den correcta respuesta a una serie de preguntas acerca del texto, esperando cierta comprensión por parte del alumno aun cuando no se le presentan las herramientas necesarias para que él mismo sea capaz de reconstruir el significado de un texto.

Es necesario precisar que la responsabilidad de la formación lectora no recae exclusivamente en el plan lector, el cual es aplicado una sola hora a la semana sino que este proceso fundamental que se debe abordar principalmente desde la asignatura de Lengua Castellana.

En una revisión documental se encontró que la malla curricular de la asignatura de Lengua Castellana no contiene la enseñanza de estrategias de comprensión lectora como uno de los temas a orientar. El docente puede considerar incluirla o no bajo su criterio, sin embargo, la cantidad de contenidos de la malla y el compromiso de cumplir con lo propuesto en ella dificultan de alguna

manera agregar una temática más. Se hace evidente que se quiere mejorar la comprensión lectora sin incluir el insumo didáctico que el estudiante requiere para este fin.

A la fecha algunos docentes han tratado de darle solución a la problemática generando actividades a veces poco articuladas sin generar una programación para mejorar las distintas comprensiones del lenguaje, y mucho menos sin implementar estrategias metacognitivas.

Se precisa establecer desde la asignatura de Lengua Castellana como fortalecer las habilidades de enseñanza desde la autorreflexión y la autocrítica del docente para empoderar al estudiante con estrategias que le permitan potenciar sus procesos lectores.

Con base en lo anterior se propone la siguiente pregunta de investigación: ¿Cómo potenciar la enseñanza de estrategias metacognitivas para la comprensión lectora?

2. Objetivos

2.1. Objetivo general

Fortalecer la práctica del docente de Lenguaje mediante el diseño e implementación de una Unidad Didáctica centrada en la enseñanza de la comprensión lectora en el grado séptimo de la Institución Educativa Anthony A. Phipps, teniendo en cuenta el contexto particular de la Institución y los sujetos presentes en ella.

2.2. Objetivos específicos

- Examinar el concepto de lectura para la comprensión desde la perspectiva de la enseñanza y su posibilidad de fortalecer el área de Lengua castellana.
- Caracterizar el entorno particular del aula de Lenguaje en la Institución Educativa Anthony A. Phipps en relación con los sujetos (estudiantes y maestros), el contexto de la Institución Educativa y el currículo.
- Diseñar e implementar una unidad didáctica con estrategias metacognitivas para intervenir la enseñanza de la comprensión lectora en estudiantes del grado séptimo de la Institución Educativa Anthony A Phipps.
- Analizar el seguimiento hecho a la implementación de la Unidad Didáctica.

3. Justificación

Esta investigación se plantea como objetivo el desarrollo de estrategias metacognitivas de lectura de los estudiantes de grado séptimo de la Institución Educativa Anthony A Phipps de la ciudad de Villavicencio, Meta. Desarrollar esta investigación sobre la comprensión lectora tiene una gran importancia por los siguientes motivos:

Este proyecto es viable pues permite investigar acerca de las dificultades que presentan los estudiantes con respecto a la lectura comprensiva, lo cual, conduce a ahondar sobre las dificultades comunicativas de los educandos, simultáneamente, representa una oportunidad para analizar las prácticas docentes en lo referente a diseño e implementación de unidades didácticas. La relevancia de este proyecto es considerable, pues implica la implementación de una propuesta que repercute directamente en los procesos de enseñanza.

Esta investigación es beneficiosa para los estudiantes en medida que al lograr mejorar la lectura para la comprensión, los estudiantes lograrán un mejor desempeño en el área de castellano, y en general de las otras materias que componen el currículo institucional. Por parte de los profesores, este proyecto se convierte en un estímulo para desarrollar prácticas educativas ingeniosas e innovadoras acordes al contexto propio de la institución. A nivel institucional representa una oportunidad de mejorar paulatinamente el servicio educativo prestado a la comunidad.

En el campo conceptual, el presente trabajo se presenta como el escenario ideal para experimentar con los postulados de diferentes teóricos como Palincsar y Brown (1984) citados por Solé (1992) en lo referente a la comprensión lectora y la metacognición; teniendo en cuenta e integrando a estos las características propias del contexto de la institución. Metodológicamente

esta iniciativa permite concientizar tanto a los estudiantes como a los docentes acerca de las variadas formas de aprender la comprensión lectora, esta variedad permite identificar cuales formas de aprender la comprensión lectora resultan más o menos efectivas.

Además, ante la problemática inicial descrita se hace necesario profundizar en las prácticas que los docentes sostienen respecto a la enseñanza para mediatizar las prácticas educativas llevadas a cabo en el contexto del aula.

Por lo expresado anteriormente los autores creen de manera férrea que este es un proyecto viable y que puede llegar a tener un impacto positivo tanto en educandos como de educadores.

4. Antecedentes

A continuación se referencia una serie de artículos de los últimos cinco años que abordan el tema de comprensión de lectura y las prácticas docentes inmersas en ellas. Algunos de estos artículos son productos de investigaciones y unos pocos son productos de una revisión de la literatura. Aunque todas las investigaciones abordan el problema de la lectura desde diferentes enfoques teóricos, se logró identificar un elemento común en todas ellas: la necesidad de subsanar una deficiencia en el campo de la lectura, a su vez que abordan las prácticas docentes relacionadas implícitas en estas.

La investigación realizada por Juan Silas y Luis Gómez en Jalisco (México) (2013) titulada "El desarrollo de habilidades lectoras en la escuela telesecundaria. Algunas reflexiones sobre el papel del docente y los logros de los alumnos", los autores tomaron un grupo focal de 16 cursos de segundo grado de telesecundaria de diferentes escuelas con registros bajísimos de comprensión lectora para fortalecer la práctica del docente con la enseñanza de habilidades de comprensión lectora. La investigación partió de la premisa que es posible mejorar la comprensión de lectura de los alumnos si se les enseña maneras concretas de hacerlo. A su vez, los profesores participantes fueron capacitados en los fundamentos de la enseñanza de la comprensión lectora mediante espacios de práctica de las estrategias. Para evaluar el nivel de comprensión lectora de los estudiantes antes y después de la intervención, se utilizó como instrumento una prueba estandarizada.

Una vez finalizado el programa, se compararon los resultados de estudiantes antes de participar en la intervención y después de ella, los resultados llevaron a la conclusión que aquellos

alumnos que estuvieron bajo la tutoría de profesores que planeaban o desarrollaban sus clases de la forma esperada, obtuvieron una puntuación significativamente más alta que la primera vez.

Siguiendo esta misma línea, la investigación “El lector como reparador de significado. Un ejemplo práctico de instrucción directa en estrategias metacognitivas” realizada por Andrés Calero (2013), Universidad Complutense de Madrid, parte de la premisa que es necesario dotar al estudiantado con una “caja de herramientas” para que este supervise y controle el significado que va construyendo, o lo repare en el caso de que surja cualquier fallo en la comprensión. Estas herramientas no son más que estrategias metacognitivas. El investigador concluye que en las aulas escolares no existe una instrucción directa y explícita de estrategias que hagan consciente al lector de los procesos de pensamiento que deben poner en práctica para comprender textos (estrategias metacognitivas). A lo anterior añade que el docente debe enseñar a los estudiantes a aprender a comprender. Los procesos de reflexión que infieren buscar significado a un texto deben ser enseñados de manera explícita y directa en las aulas alcanzando el objetivo de dar al estudiante conocimiento metacognitivo para que él mismo vaya controlando progresivamente la comprensión de lo que lee.

Evelyn Guerra y Carmen Forero (2015) llevaron a cabo un estudio titulado “Estrategias para el desarrollo de la comprensión de textos académicos”, con el objetivo de lograr que los estudiantes de primer semestre del Programa de Licenciatura en Matemáticas de la Universidad de Sucre (Colombia), aplicaran estrategias cognitivas y metacognitivas antes, durante y después de la lectura, para facilitar el procesamiento de la información. En esta intervención se realizó un test de entrada (antes de la intervención didáctica) y un test de salida para medir la utilización de estrategias cognitivas y metacognitivas durante tres fases elementales de la lectura: la prelectura, durante la lectura y la post lectura. Los resultados de este estudio permitieron a los autores concluir

que del 76 al 86% de los estudiantes que modificaron sus hábitos lectores, fueron capaces de entender textos académicos a través del uso de las estrategias propuesta por los autores.

Otra investigación que se adscribe a la enseñanza de estrategias para mejorar la comprensión lectora es la realizada por Norma Vega, Gerardo Bañales, Antonio Reyna y Elsa Pérez (2014) titulada “Enseñanza de estrategias para la comprensión de textos expositivos con alumnos de sexto grado de primaria”, Universidad Autónoma de Tamaulipas, cuyo objetivo fue analizar la efectividad del aprendizaje de tres estrategias de lectura (patrones de organización, organizadores gráficos y resumen) para la mejora de la comprensión de textos expositivos. En este estudio se probó la efectividad de la enseñanza de tres estrategias (estructuras textuales, organizador gráfico y resumen en la comprensión de textos) para mejorar la comprensión de textos expositivos de los de sexto grado. Las conclusiones indican que los alumnos a quienes se les enseñó a implementar estas estrategias obtuvieron un mejor rendimiento en la pruebas estandarizadas de comprensión y en las medidas de transferencia de las estrategias a una nueva situación de lectura.

Un enfoque distinto del proceso de comprensión lectora es el ofrecido por Naranjo y Velázquez (2012) en su artículo: “La comprensión lectora desde una concepción didáctico-cognitiva”. En este, los autores definen la comprensión como un proceso psicológico complejo, el cual incluye factores no solo lingüísticos, tales como: fonológicos, morfológicos, sintácticos y semánticos, sino además motivacionales y cognitivos. La investigación abarca el uso de estrategias que invitan al lector en un primer momento a descifrar el texto, es decir a entender el sentido literal de cada uno de las palabras y párrafos del texto para que posteriormente lo integre con sus pre saberes y formar un significado nuevo.

José Serna y Jorge Díaz (2015) realizaron una investigación bajo el título “Propuesta didáctica para la comprensión crítica en la Universidad La Gran Colombia”. En esta intervención los investigadores proponen estrategias didácticas para realizar una lectura crítica que permita mejorar la capacidad de comprensión de lectura de los estudiantes de dicha universidad, para esto se basan en el “análisis crítico del discurso” y su relación adyacente con el conocimiento de las realidades presentes en los textos. El estudio concluye que después de la implementación de estrategias basadas en este enfoque los estudiantes fueron capaces de identificar el tipo de texto, la representación esquemática del contenido literal, donde se representan las relaciones del contenido para luego mostrar el significado de manera clara y comprensiva.

Otro enfoque con el que se ha abordado este tema es el “vygotskiano del aprendizaje” expuesto por Fernanda Viana, Iolanda Ribeiro y Sandra Santos (2014). Las investigadoras en su texto “Los desafíos de enseñar a comprender” crearon 6 personajes que hacen referencia a procesos implícitos en la comprensión lectora: Vicente Inteligente, Marcial Literal, Pascual Inferencial, Concepción Reorganización, Francisca Crítica y Gustavo significado. Estos personajes buscaban motivar y promover el desarrollo de estrategias de lectura, habilidades de comprensión y metacognición. Sin embargo, dado que este artículo no se trata de una investigación como tal, el mismo se limita a exponer un conglomerado de prácticas y técnicas que pueden realizarse con estudiantes de secundaria para mejorar su comprensión de textos.

En una revisión bibliográfica titulada “El docente como mediador de la comprensión lectora en universitarios” realizada por Daniela Vidal y Leonardo Manríquez (2016), se analizan los elementos esenciales que intervienen en la lectura y el rol mediador del docente en la comprensión lectora en el contexto universitario mexicano. Los autores concluyen que los docentes deben tomar un rol de guía en los procesos de lectura de sus estudiantes, y deben ofrecer

diferentes vías para obtener y usar información, además de ayudar a sus educandos a desarrollar su pensamiento en los niveles de análisis y de síntesis que cada tipo de texto exige. Adicionalmente, resalta la necesidad que el docente mismo posea las estrategias metodológicas adecuadas para llevar a cabo procesos de enseñanza-aprendizaje de forma exitosa. Igualmente, los autores hacen hincapié en la necesidad de capacitación en pedagogía y formación para que el docente mejore sus habilidades y prácticas que le permitan alcanzar el logro deseado.

Son dos las investigaciones que revisten vital importancia para nuestro proyecto. La primera de ellas se titula: “Desarrollo de estrategias metacognitivas en la comprensión de textos académicos escritos a nivel universitario” realizada por Gladys López y Esperanza Arciniegas con estudiantes de la universidad del valle entre 1999 y 2000. La segunda es titulada: “Los niveles de comprensión lectora: hacia una enunciación investigativa y reflexiva para mejorar la comprensión lectora en estudiantes universitarios” elaborada por Adriana Gordillo y María del Pilar Flórez con estudiantes de la universidad de la Salle en el 2009.

Ambas investigaciones tienen en común el concepto de lectura entendido como un proceso complejo, estratégico, interactivo y gradual encaminado a la reconstrucción del sentido de los textos. Esta reconstrucción surge a partir de la interacción del sujeto lector, su conocimiento previo y el texto escrito. De igual manera ambos documentos coinciden en que el lector debe adoptar un rol activo e incorporar estrategias cognitivas y metacognitivas para la reconstrucción del significado de los textos.

Otro punto en el que convergen ambos documentos es el proceso metodológico empleado en estas investigaciones. En los dos casos se propuso mejorar la comprensión lectora de estudiantes universitarios. Para medir dicho alcance implementaron una serie de instrumentos como cuestionarios y pruebas de entrada y salida, las cuales, ofrecen la oportunidad de sistematizar y

cuantificar los resultados y de esta manera revestirlos de solidez y veracidad. Para nuestro caso en concreto, este se convierte en el modelo a emular en nuestro proyecto.

Por último, ambas investigaciones se desarrollan en Colombia con estudiantes de primer y segundo semestre de distintas carreras, es decir, estudiantes recién egresados del colegio cuyo contexto sociocultural no difiere tanto del contexto de nuestra región, y particularmente de los estudiantes participantes en nuestra intervención.

Finalmente, de toda la literatura revisada se puede evidenciar que existe una tendencia marcada en las investigaciones relacionadas con el uso de estrategias metacognitivas, las cuales constituyen la base de este proyecto, al igual que en la enseñanza directa y explícita de estas. Este proyecto no se trata de crear una estrategia didáctica completamente nueva, sino que se enfoca en contextualizar estrategias ya existentes pero que no se han realizado en el contexto de nuestra Institución.

Estas investigaciones permitieron tener bases para fundamentar la Unidad Didáctica aplicada en el presente estudio para mejorar la comprensión lectora en estudiantes de grado séptimo de la Institución Educativa Anthony A. Phipps de la ciudad de Villavicencio. En ellas se describen las estrategias utilizadas y los resultados obtenidos, proporcionando un amplio espectro de información.

De igual forma estas investigaciones sirvieron de punto de comparación o confirmación de postulados concernientes para realizar la discusión de los resultados obtenidos, siendo de gran utilidad en la sustentación de los hallazgos.

5. Marco referencial

El marco de referencia en el cual se constituye el proyecto de investigación se sitúa desde la enseñanza de estrategias metacognitivas para la comprensión lectora contextualizándolas en la Institución Educativa Anthony A. Phipps.

En este capítulo se presenta la concepción de la Didáctica desde la definición que le da Alicia Camilloni, así como la Didáctica del Lenguaje vista por Isabel Solé, La contextualización de la Lectura comprensiva en el aula abordada por Espinoza-Ortiz, La metacognición desde Flavell, el uso de estrategias y los niveles de comprensión lectora.

5.1. La didáctica

Se parte de la necesidad de dar una mirada pedagógica a la manera de enseñar. Pensar qué didáctica emplea el docente para realizar su labor de llevar los conocimientos al aula para contextualizar los saberes. A la didáctica general le corresponde tratar los conocimientos aplicables a cualquier actividad de la enseñanza. Es decir, para una adecuada formación en la docencia corresponde cada día indagarse de manera consciente y reflexiva acerca del propio actuar. En otras palabras, en el ámbito docente ha de ser una constante el desarrollo de habilidades y estrategias para poder enseñar a los estudiantes.

La didáctica como una disciplina teórica que se ocupa de estudiar la acción pedagógica, es decir, las prácticas de la enseñanza, que tienen como misión, describirlas, explicarlas y fundamentar y enunciar normas para la mejor resolución de los problemas que estas prácticas plantean a los profesores (Camilloni, 2007).

Además, considera que la didáctica se construye sobre la base de tomar una posición ante los problemas esenciales de la educación como practica social.

La didáctica entendida como acción pedagógica direcciona este proyecto de investigación ya que se trata de replantear las prácticas que se están aplicando en los procesos dirigidos para la comprensión lectora en el aula.

Una parte importante de la Didáctica del Lenguaje tiene como objetivo mejorar los procesos que se dan en el aula, los métodos, el comportamiento del docente, los programas y materiales que emplea en su quehacer pedagógico. La Didáctica de la Lengua es compleja, tanto que otras ciencias intervienen en ella.

La lectura posibilita a los sujetos interpretar particularmente los significados del lenguaje escrito para interiorizar y transformar la información contenida en un texto. Solé (1992) supone crear procesos de extracción de significados y uso de esos significados en otras áreas del conocimiento que garanticen la comprensión de lenguajes.

5.2. Contextualización de la lectura comprensiva en el aula

El concepto de comprensión lectora ha sufrido una evolución a lo largo de los años, lo que se entiende por esta, varía sustancialmente de década en década. En los años sesenta y parte de los setentas la concepción predominante fue la propuesta por Fries (1962 citado por Neira Matilde, 2005) la cual consideraba la decodificación como eje central de la comprensión, es decir, si los alumnos eran capaces de entender el significado de las palabras, estos serían capaces de entender el significado global de un texto de manera automática, sin embargo, no tardaron en notar que un gran número de los alumnos pese a conocer las palabras no entendían el texto.

Fue de esta manera que el enfoque migró de la mera decodificación de las palabras a uno centrado en preguntas, las cuales, inicialmente eran preguntas de tipo literal, una actividad de este tipo seguía la estructura lectura, preguntas (literales) y verificación de las respuestas de los estudiantes. Poco tiempo después, varió el tipo de preguntas que se realizaban, empezó a utilizarse

la taxonomía de Barret (Alfonso y Flórez, 2009), la cual como novedad jerarquiza la comprensión lectora en 3 niveles principales: el nivel, literal, inferencial y crítico.

La principal crítica que surgió de la implementación de dicha taxonomía fue que esta se centraba en preguntas para evaluar el nivel de comprensión, más no aportaba ninguna enseñanza nueva, en otras palabras, no posibilitaba la adquisición de habilidades lectoras por parte del alumnado.

En las décadas posteriores, teóricos del área de la educación, la lingüística y la psicología, iniciaron a plantearse la interrogante de cómo aprende el sujeto lector. Estas indagaciones guiaron a los expertos en comprensión a establecer un nuevo paradigma de la lectura comprensiva. Para Anderson y Pearson(1984 citado por Neira Matilde, 2005) la comprensión, es un proceso a través del cual el lector elabora un significado en su interacción con el texto. Es en esta última conceptualización de la comprensión lectora en la que sentamos las bases de nuestro proyecto, entendiendo esta como la interacción entre el lector y el texto, la comprensión tiene lugar una vez el lector incorpora todo su conocimiento previo con la información nueva presentada y es capaz de organizar esta de una manera coherente.

En los problemas de la enseñanza de la comprensión lectora se considera necesario tener en cuenta dentro del factor social el contexto de la praxis. El quehacer docente se basa en las interacciones de los educandos para aproximarlos al conocimiento. El docente debe procurar que la enseñanza de la lectura, se dé a partir de las inquietudes, expectativas y necesidades que aprecia en sus educandos, teniendo en cuenta el contexto y las situaciones que el medio le proporciona.

El docente es un facilitador, un mediador, es un estimulador de experiencias que contribuyen al desarrollo de las capacidades reflexivas y de una manera contextualizada guiar la comprensión de textos en aras de la metacognición.

Weinstein y Mayer (1986 citado por Espinoza-Ortiz, 2015) proponen una serie de consideraciones importantes en cuanto al papel del Docente dentro del proceso de enseñanza. Según ellos, “una buena enseñanza debe incluir el enseñar a los estudiantes cómo aprender, cómo recordar, cómo pensar, y cómo automotivarse” (p. 430). Se entiende que el docente debe interesarse en el proceso que sigue en su práctica, orientando técnicas y estrategias que favorezcan el alcance de los objetivos de la enseñanza.

Weinstein y Mayer (1986 citado por Espinoza-Ortiz, 2015) también plantean la importancia de cómo la información es presentada, “como el profesor presenta cierto material, en un cierto tiempo y de una determinada manera” (p. 430), mencionan las características del profesor, conocimiento de la materia en la praxis, la forma como le llega al colectivo de estudiantes como enseña, para que lo enseña, como lo enseña, cuando lo enseña, con que enseña.

De esta forma, los procesos de comprensión y producción suponen la presencia de actividades cognitivas básicas como la abstracción, el análisis, la síntesis, la inferencia, la inducción, la deducción, la comparación, la asociación. Así entonces, una formación en lenguaje que presume el desarrollo de estos procesos mentales en interacción con el contexto socio-cultural, no sólo posibilita a las personas la inserción en cualquier contexto social, sino que interviene de manera crucial en los procesos de categorización del mundo, de organización de los pensamientos y acciones, y de construcción de la identidad individual y social (Bernárdez, 2009).

Tapia y Montero (1996) proponen la motivación como un elemento determinante en los procesos de aprendizaje de la lecto-escritura, al reforzar en el niño y las niñas las metas del aprendizaje y al centrar la atención en el mejoramiento de las propias habilidades, las cuales promueven la experiencia de autonomía y participación, y generan mayor confianza en las ejecuciones.

Los estudios desarrollados por Chapman y Tunmer (2002, 2003) consideran que el auto-concepto y la autoeficacia en lectura, son conceptos personales sobre la ejecución y dominio en esta tarea, y su aparición se desarrolla en respuesta a las experiencias iniciales en el aprendizaje de la lecto-escritura. Este auto-concepto puede afectar el proceso de adquisición y posterior dominio, por esto la necesidad de prestar más atención al desarrollo de habilidades y estrategias a nivel fonológico, con el objetivo de mejorar su ejecución en la lectura y modificar las autoconcepciones negativas.

Por su parte Tardif (2003) presenta el análisis del proceso lector desde una concepción constructivista, al afirmar que el lector interactúa con el texto y el contexto, manipulando la información para construir una representación mental. En la lectura, el elemento “texto” aporta al sujeto información lingüística, textual y discursiva (letras, sílabas, palabras, signos de puntuación, tipos de oración, organización y coherencia del texto, tipo de discurso, etc.). El componente “contexto” hace referencia a las intenciones del lector, a las modalidades de lectura (voz alta, individual, grupal, etc.) y a las finalidades de la situación.

Los planes y programas de estudio se plantean con base en los estándares de calidad que la sociedad demanda y con los pilares educativos de la UNESCO; aprender a ser, aprender a hacer, aprender a conocer y aprender a vivir juntos; que en sí obedecen a la premisa de una educación integral. Los estudios realizados por Coiro (2008) quien examinó las destrezas y las capacidades que se necesitan para actuar recíprocamente con el texto en el Internet explorando el proceso de la comprensión utilizado con herramientas en el Internet, proceso que requiere de pensamiento más allá de los necesarios para comprender el texto impreso convencional. Estos procesos son extensivos a las habilidades tradicionales de comprensión, pues los ambientes de aprendizaje

basados en la web, exigen habilidades fundamentalmente diferentes a la valoración y el desarrollo profesional.

Por su parte López y Arcienagas (2003) plantean que el uso de estrategias orientadas a la meta-comprensión está determinado por el momento de la lectura en el cual se llevan a cabo. Es por ello que, desde el punto de vista de la metacognición, se ha dividido el proceso de lectura de un texto escrito en tres momentos, cada uno de ellos asociado a estrategias específicas, como se señala Ramírez (2011).

Antes de la lectura: a esta etapa se le denomina planificación, ya que el lector debe precisar los propósitos de lectura y las estrategias que utilizará para conseguirlos.

Durante la lectura: corresponde a la etapa de supervisión. Por ello, las estrategias que se emplean en esta etapa están orientadas a controlar la calidad del proceso que se está desarrollando. Actividades como tomar notas, subrayar, hacer preguntas al texto, releer selectivamente el texto, entre otras, son estrategias orientadas a la supervisión del proceso.

Después de la lectura: corresponde a la etapa de evaluación. Estas estrategias tienen como finalidad determinar los logros obtenidos en relación con los objetivos establecidos en la etapa de planificación. Por ejemplo, elaborar un resumen, realizar organizadores gráficos que representen el contenido del texto, consultar otras fuentes, contestar preguntas, entre otras; son estrategias orientadas a evaluar la calidad de la lectura en función de los objetivos propuestos.

En concordancia con Ramírez (2011), Solé (1992) plantea una serie de tareas para cada uno de los momentos de la lectura previamente mencionados. Estas tareas son:

Antes de la lectura: Saber responder a ¿Qué tengo que leer? ¿Por qué/para qué tengo que leerlo? Activar los conocimientos previos pertinentes en relación al contenido del texto. ¿Qué sé yo, qué me es útil a la hora de afrontar esta lectura? ¿Qué otras cosas pueden ayudarme: acerca del

autor, del género, tipo de texto? ¿Qué puedo predecir de un texto a partir de las imágenes y títulos o subtítulos que este presenta?

Durante la lectura: Formular predicciones sobre lo que aún no se ha leído. Predecir consiste en formular hipótesis razonadas sobre lo que puede encontrarse en el texto, en función de lo leído, género textual, etc. Plantearse preguntas sobre lo que se ha leído. Aclarar posibles dudas acerca del texto y por último, resumir las ideas del texto.

Después de la lectura: Identificación de la idea principal. Elaboración del resumen. Formulación de preguntas y respuesta de preguntas suscitadas por el texto.

Estas estrategias son recomendaciones, de ningún modo se pretende convertirlas en una formula invariable de orden $A+B+C = D$, se trata de dotar a los estudiantes con una serie de herramientas para que las adapten y afronten un texto según los motivaciones de cada uno.

Ahora bien, para el desarrollo de la comprensión lectora hay que tener claro cuáles son sus niveles, estos pueden ser clasificados en 3: El nivel literal, inferencial y el crítico. En referencia al primer nivel, el literal se dedica a substraer la información explícita del texto, es propio de este nivel el encontrar el sentido a palabra de múltiple significado, separar las ideas principales de secundarias, identificar sinónimos y antónimos, distinguir relaciones causa-efecto, entre otras. Es decir, se considera a esta una comprensión básica o inicial.

Sobre el nivel literal, Condemarin (1999, citado por Arguello, 2017, p. 40) dice que ha sido utilizado tanto en primaria como en secundaria. En este nivel, el lector hace valer dos capacidades fundamentales, reconocer y recordar, mediante el trabajo de diversas preguntas dirigidas al reconocimiento, la localización y la identificación de elementos, identificación de detalles como nombres, personajes y tiempo, señalización de las ideas principales y

secundarias, relaciones de causa-efecto, reconocimiento de rasgos de los personajes, de los hechos, épocas lugares y otros detalles.

En una segunda instancia, encontramos el nivel inferencial, el cual se considera un nivel más profundo de comprensión, en este estadio el lector no se limita simplemente a extraer la información literal consignada en el texto, sino que, por el contrario trasciende a lo expresado en el texto, en este nivel los conocimientos previos del lector se conjugan con la nueva información que le permite llegar a nuevas conclusiones. Los ejercicios propios de este nivel son hipótesis basadas en indicios que da el texto, validación y reformulación de éstas a medidas que se lee entre otras.

Para Jaimes y Vaca (2014) en el nivel inferencial se buscan relaciones que deben ir más allá de lo leído, se explica el texto con mayor amplitud, adicionando informaciones y experiencias anteriores, vinculando lo leído con las experiencias vividas, formulando hipótesis y nuevas ideas.

Finalmente, en el tercer estadio el nivel crítico, en este nivel se supone por parte del lector un ejercicio de valoración y emisión de juicios a partir del texto y sus conocimientos previos. En otras palabras se espera que el lector realice cuestionamientos como por ejemplo: ¿Estoy de acuerdo con lo planteado por el autor? ¿Por qué? ¿Por qué no?, Analizar la intención del autor, entre otros. En palabras de Vásquez (2006, p. 48) Consiste en emitir juicios sobre el texto leído, se acepta o se rechaza pero con fundamentos. La lectura crítica tiene un carácter evaluativo donde interviene la formación del lector, su criterio y conocimientos de lo leído.

Con estos planteamientos base se piensa en idear estrategias que proporcionen una enseñanza explícita para mejorar la comprensión de textos en el aula en grado séptimo.

5.3. La metacognición

La metacognición es definida por Flavell (1976, citado en Osses y Jaramillo, 2008) como la conciencia que poseen las personas de sus conocimientos y productos cognitivos. Esta también se puede conceptualizar como la capacidad de las personas de autocontrolar sus procesos de aprendizaje. Pese a que este término se ha usado en diferentes campos del conocimiento, en los últimos años ha ganado especial relevancia dentro del campo de la lectura. La metacognición enfatiza el rol protagónico del lector desde el primer momento en que se inicia la interacción con un texto y a lo largo de todo el proceso de comprensión.

Según López y Arciniegas (2003) El proceso de comprensión, entendido como proceso estratégico infiere que el lector sea capaz de tomar control, supervisar y evaluar permanentemente su propio proceso de comprensión. Sí bien lo cognitivo está relacionado con el conocimiento, lo metacognitivo se relaciona con la conciencia de ese conocimiento y el cómo se llega a él. En palabras de Baker y Brown (1984) La cognición se encuentra ligada a procesos mentales como la percepción, la atención, la memoria y la comprensión, mientras la metacognición está vinculada con la metacompreensión.

Esta última en palabras de López (1997, citado en López y Arciniegas, 2003) le permite al lector saber qué es lo que necesita para comprender, qué sucede mientras lee, cuál es su estado de comprensión del texto y darse cuenta de si está comprendiendo o no lo que lee, durante el proceso mismo. Además, y más importante aún, el lector puede, en consecuencia, regular su proceso de lectura y en caso necesario si éste no está siendo eficiente, decidir sobre la necesidad o conveniencia de usar otras alternativas más eficaces.

Para que este proceso de metacompreensión se pueda llevar a cabo es necesario la aplicación de ciertas estrategias por parte del lector. Para ello se debe comprender que una estrategia de

comprensión lectora son procesos complejos, que suponen el planteamiento de objetivos a lograr, la preparación de las acciones necesarias para la consecución de éstos e igualmente su evaluación y posibles cambios Solé (1992), sin embargo vale la pena aclarar que estas estrategias no son sinónimo de camisa de fuerza, es decir, no se trata de un modelo procedural exacto e invariable, sino todo lo contrario, son moldeables y ajustables a las necesidades de cada individuo. Para Palincsar y Brown (1984, citado en Solé, 1992) Es necesario enseñar estrategias ya que son un elemento fundamental, que estas refuerzan la comprensión y el recuerdo de lo leído, al mismo tiempo que facilitan la tarea de detección de posibles fallos de comprensión. Todo el trabajo relacionado con la planeación de metas, acciones para conseguirlas y evaluación de resultados conlleva la formación de una mentalidad estratégica en el educando, es decir, enseñar estrategias metacognitivas no es más que enseñar a aprender a aprender.

6. Metodología

En este capítulo se abordan los aspectos metodológicos de la presente investigación, en los que se refiere el tipo de investigación escogida, el método, las fases del proceso metodológico, la población muestra, las técnicas e instrumentos utilizados para la recolección de los datos. Finalmente, se explica el procedimiento a seguir para realizar el análisis de la información. En este proyecto se dan las fases del ciclo de la Investigación Acción en el contexto escolar.

6.1. Tipo de investigación

La presente investigación se enmarca dentro del paradigma cualitativo, ya que con esta investigación se pretende explorar y describir, y luego generar perspectivas teóricas. Los docentes investigadores entrevistan a otros docentes de Lengua Castellana, analizan la información obtenida y sacan conclusiones; posteriormente, indagan a estudiantes participantes del proyecto acerca de las percepciones en cuanto al desarrollo de los niveles de la comprensión lectora al abordar diferentes textos. Analizan esta nueva información, revisan sus resultados y obtienen reflexiones; Es decir, se analizan todos los datos hasta llegar a una perspectiva más general a medida que se recopila más información.

En este proyecto se sigue el tipo de Investigación Acción (IA) como instrumento para intervenir la práctica docente. A través de la IA se promueve un proceso de reflexión crítica y auto cuestionamiento realizado por docentes, quienes se colaboran investigando sobre su propio desempeño. La investigación acción permite describir una secuencia de actividades que docentes y estudiantes realizan en el aula con el fin de mejorar la comprensión lectora. Estas actividades se desarrollan con la finalidad de encontrar las estrategias de acción para la comprensión de textos, implementarlas, analizarlas y reflexionar sobre los resultados. Lo que se busca es generar un

cambio en la enseñanza para la comprensión de textos desde el mejoramiento de la propia práctica del docente de Lengua Castellana en la Institución Educativa Anthony A. Phipps. Con base en lo anterior, Pérez-Gómez (1990 citado en Elliott, 2005) considera:

Los centros educativos se transforman, así, en centros de desarrollo profesional del docente donde la práctica se convierte en el eje de contraste de principios, hipótesis y teorías, en el escenario adecuado para la elaboración y experimentación del curriculum, para el progreso de la teoría relevante y para la transformación asumida de la práctica. (p. 18).

De esta forma, la investigación acción es un tipo de metodología enfocada al estudio de cómo mejorar la eficacia de la práctica docente, de modo que durante el presente proceso de investigación se conozcan las estrategias que puede aplicar el educador para potenciar la comprensión lectora en estudiantes de grado séptimo.

6.2. Método

Esta es una indagación didáctica realizada con el método Investigación Acción (IA). Se busca evaluar la propia práctica docente a través del rescate de los conocimientos y declaraciones de los docentes sobre los diversos procesos que implica la lectura comprensiva. La IA es un instrumento valioso para realizar auto diagnósticos. También para descubrir situaciones o factores que afectan la práctica docente y conocer el contexto del aula e indagar sobre las perspectivas que tienen los estudiantes sobre la práctica docente. Se indaga con el fin de mejorar, de transformar la enseñanza para la comprensión lectora.

6.3. Fases del proceso metodológico

El proceso metodológico tuvo varias fases en las que se implementaron y validaron diferentes instrumentos. En la primera fase se hizo revisión documental del PEI de la institución Anthony A. Phipps. Del área de Lengua Castellana se revisó: la malla curricular, los proyectos

transversales y planes operativos con la finalidad de establecer que mencionaban con respecto a la comprensión lectora.

En la segunda fase se utilizó la entrevista para obtener información sobre temas específicos de la formación profesional de los docentes del área de Lenguaje, a través de un dialogo interesado y programado. Se cuestionó con preguntas abiertas sobre la forma en que trabajaban la comprensión lectora en sus clases y de qué manera desarrollaban el Plan Lector institucional. Se entrevistó a los estudiantes para recolectar información con el objeto de aclarar las ideas y concepciones que los estudiantes tienen en relación con la comprensión lectora. Se aplicó a los estudiantes una prueba de entrada para conocer sus niveles de comprensión lectora.

En la tercera fase se reflexionó sobre los resultados obtenidos en la prueba de entrada y luego se intervino en el problema a través de una Unidad Didáctica diseñada para tres momentos: antes de la lectura, durante la lectura y después de la lectura. Se desarrollan las diferentes secuencias de la Unidad didáctica y se realiza la recopilación de las actividades aplicadas para extraer información acerca del avance del proceso.

En una última fase, se aplica una prueba de salida como instrumento final para conocer información, analizarla y compararla con la obtenida en la prueba de entrada. Se presenta el análisis de los resultados y las reflexiones a partir de la contrastación de la información recogida de las pruebas y la obtenida durante la realización de las actividades planeadas en la Unidad Didáctica que permitieron dar cuenta del proceso alcanzado en la comprensión lectora.

6.4. Población y muestra

La presente investigación se realizó en la Sede principal de la Institución Educativa Anthony A. Phipps; ubicada en el barrio San Benito en la ciudad de Villavicencio, departamento del Meta.

La intervención en el aula fue diseñada por medio de una Unidad Didáctica aplicada a 35 estudiantes quienes cursaban el grado séptimo. Durante el transcurso de la investigación al cambiar el año lectivo este grupo fue promovido al grado octavo. Sus edades oscilaban entre los 12 y 15 años de edad, 21 mujeres y 19 hombres. Los estudiantes se caracterizan por habitar en barrios de estrato 1, 2 y 3, algunos aledaños a la institución, otros en barrios más alejados. Estos estudiantes pertenecen a familias de escasos recursos económicos que derivan su sustento de empleos formales y otros informales.

La conformación familiar imperante en el grupo de estudio corresponde a hogares con tres o cinco hijos, algunas familias nucleares incompletas, aunque también hay familias nucleares completas, en la mayoría de hogares el tiempo que permanece el padre o la madre con su hijo es mínimo debido a sus horas laborales. Un reducido porcentaje de estudiantes viven en hogares sustitutos; situación que sumada al estrato y al tipo de ocupación de los padres (40% en oficios varios) se convierte en un factor de riesgo en el desempeño escolar de los estudiantes, en quienes se percibe desinterés, desmotivación, poca proyección, como consecuencia de la poca atención y acompañamiento por parte de sus padres de familia o acudientes.

Entre las razones consideradas para seleccionar este grupo de séptimo como población muestra es porque en este nivel se abordan diversos tipos de textos y porque en general registran un desempeño entre aceptable e insuficiente en la asignatura de Lenguaje.

El proceso de investigación se socializó a los directivos y compañeros docentes al inicio del primer semestre. Se dio a conocer el direccionamiento del proyecto teniendo en cuenta las dificultades que se presentaban frente a la comprensión lectora con el fin de generar un apoyo por parte de los directivos y docentes de Lengua Castellana frente al mismo.

A los estudiantes del grado seleccionado como población muestra se les informó acerca de su participación en este proyecto de investigación durante algunas horas de la clase de Lengua Castellana. Una vez diseñada la Unidad Didáctica, esta se socializó al grupo de estudiantes que presentaban la dificultad. Se observó que estuvieron participativos en todas las actividades propuestas. Luego de la aplicación de la ruta didáctica y de contrastar la prueba de salida con la prueba de entrada, se les socializó los resultados, evidenciando el mejoramiento alcanzado en la comprensión lectora luego de la intervención realizada.

6.5. Técnicas e instrumentos de recolección de información

Con el fin de desarrollar habilidades para la comprensión lectora se plantearon, implementaron y validaron las siguientes técnicas e instrumentos de recolección de información en el aula: la entrevista, la Unidad Didáctica, el dialogo pedagógico.

6.5.1. La entrevista

Para la presente investigación se utilizó la entrevista como técnica de recolección de datos desde un guion elaborado con preguntas abiertas. De esta manera, la recolección de las respuestas, son instrumento para conocer los puntos de vista de docentes y estudiantes de grado séptimo acerca de la lectura comprensiva.

Para estas entrevistas se utilizaron los Formatos de Entrevista presentados en el anexo A.

6.5.2. La Unidad Didáctica

La Unidad Didáctica es considerada un instrumento organizado y secuencial, ideal para la enseñanza. Es por esto que se planeó, diseñó y ejecutó una Unidad Didáctica apoyada en los aportes de Isabel Solé en su publicación Estrategias de Lectura.

Solé (1992) plantea una serie de tareas para cada uno de los momentos de la lectura previamente mencionados. Estas tareas están distribuidas en sesiones llamadas momentos: Antes de la lectura, durante la lectura, después de la lectura.

6.5.2.1. Momento antes de la lectura

En este primer momento, el lector empieza por responder cuestionamientos que el mismo se ha de formular: ¿Qué tengo que leer? ¿Por qué/para qué tengo que leerlo? Seguidamente se busca activar los conocimientos previos pertinentes en relación al contenido del texto con preguntas como: ¿Qué sé yo, qué me es útil a la hora de afrontar esta lectura? ¿Qué otras cosas pueden ayudarme: saber algo acerca del autor, del género, del tipo de texto? ¿Qué puedo predecir de un texto a partir de las imágenes y títulos o subtítulos que dado el caso acompañen el texto?

6.5.2.2. Momento durante la lectura

Iniciada la lectura, este momento se subdivide en instantes que dan tiempo para formular predicciones sobre lo que aún no se ha leído. Es decir, formular hipótesis razonadas sobre lo que puede encontrarse en el texto en función de lo leído y teniendo en cuenta el género textual u otras características. En otro instante, se sugiere plantearse preguntas sobre lo que se ha leído para aclarar posibles dudas acerca del texto. Terminada la lectura se procede a resumir las ideas del texto. Y si es necesario, hacer uso del diccionario para enriquecer el léxico.

6.5.2.3. Momento después de la lectura

Después de tener el resumen del texto se identifica la idea principal. Se concreta el resumen. En último momento ocurre la formulación de preguntas y respuestas suscitadas por el texto.

Se presenta la secuencia de la Unidad Didáctica en las tablas 7, 8, 9, 10, 11 y 12, pertenecientes al ítem 7.4. del presente documento.

6.5.2.4. Dialogo pedagógico

Durante las sesiones de clase de aplicación de la Unidad Didáctica, se utilizó la técnica de dialogo pedagógico, la cual consiste en entablar diálogos sobre los textos leídos, haciendo uso de preguntas frecuentes y retomando las ideas dadas por los mismos estudiantes para enriquecer lo ya dicho por ellos. Se usó material didáctico escrito e imágenes proyectadas digitalmente.

6.6. Procedimiento para análisis de la información

El análisis del diagnóstico didáctico facilita la planeación del proceso de intervención en el aula con respecto a la comprensión lectora. Hace posible detectar en la Institución Educativa Anthony A. Phipps la realidad didáctica y de acuerdo a las necesidades adaptar aspectos de la enseñanza de estrategias para la comprensión de textos con el fin de buscar alternativas para el progreso del estudiante. A continuación se explica la finalidad para la cual se utilizan algunos instrumentos de recolección de información.

Durante la revisión documental se busca evidencia de anteriores investigaciones relacionadas con la comprensión lectora en los últimos cinco años. También se revisa el PEI de la Institución para conocer si en alguno de los apartados de la Malla Curricular del área de Lengua Castellana o dentro el Plan Lector Institucional se especifican estrategias para la comprensión lectora.

Con la entrevista a docentes se muestra el perfil profesional que ha alcanzado. Igualmente, se visualizan las estrategias que el docente emplea para enseñar a comprender un texto. Así mismo, se especifica la forma particular en la que cada docente de Lengua Castellana desarrolla el plan lector institucional.

De la entrevista a los estudiantes se visualizan las opiniones acerca de la motivación que reciben para leer. Así mismo se especifica si al estudiante se le ha enseñado estrategias para abordar un texto y conocer si las aplica.

En cuanto a la prueba diagnóstica aplicada a los estudiantes, el análisis se lleva a cabo contrastando los niveles de comprensión de lectura inicial con la información obtenida en la prueba de salida luego de haber aplicado las actividades planteadas en la Unidad Didáctica. Estas pruebas permiten dar cuenta del mejoramiento alcanzado en la comprensión de textos.

El análisis que se hace en este trabajo investigativo es sobre la enseñanza para el desarrollo de los niveles básicos de lectura literal, inferencial y crítico. Para valorar cada nivel se tienen en cuenta las siguientes categorías: en el nivel literal se analiza el léxico y vocabulario, conceptos y palabras e ideas claves. En el nivel inferencial son tres categorías: Idea global, preguntas que sugiere el texto y polémicas. Para el nivel crítico: Tomar posición y la intertextualidad. Las habilidades que contempla cada categoría son las que deben apropiar los estudiantes para lograr niveles de comprensión avanzados al enfrentarse a diferentes textos.

7. Resultados

Este proceso de investigación se organizó siguiendo el ciclo de la investigación acción, el cual se compone de cuatro fases: la observación, la planificación, la acción y la reflexión. Estas fases o estos momentos se encuentran interrelacionados para aportar al cambio de prácticas del docente para hacer su enseñanza más pertinente para los estudiantes.

En la fase de la observación, la presente investigación comenzó con el análisis del bajo desempeño obtenido en lo referente a lectura crítica en las pruebas saber de los últimos dos años, luego, a nivel del aula se reconoció la dificultad de la comprensión de textos de los estudiantes de grado séptimo, situación que condujo a cuestionar las prácticas de los docentes de Lengua Castellana en cuanto a la enseñanza de la comprensión lectora. La observación continuó con el diagnóstico didáctico del PEI de la Institución Anthony A. Phipps y el diagnóstico del contexto de la población a intervenir llegando al planteamiento del problema y de los objetivos. A su vez se realizó una revisión de antecedentes para tener referentes teóricos.

En la planificación, entendida como la fase donde se mejora aquella situación diagnosticada, se estableció como plan de acción el diseño de una Unidad Didáctica desde la cual se abordaron estrategias metacognitivas como alternativa para la enseñanza de la lectura comprensiva.

En la fase donde reside la acción, considerada la etapa de desarrollo de la propuesta de mejoramiento, se actuó implementando la Unidad didáctica y observando los efectos de la misma en los estudiantes elegidos como población muestra. Se valoraron los procesos y resultados logrados.

Por último, se cierra el ciclo con la fase de reflexión, dando paso a la elaboración del informe. La reflexión es entendida como la interpretación de los datos. Consistió en extraer conceptualmente lo más significativo de las pruebas aplicadas y de las evidencias de cada actividad realizada de manera que pueda ser comunicada, es decir, difundir los resultados o lecciones que se aprendieron del proceso y que servirán de aporte a la mejora educativa.

A continuación se presenta la interpretación de los resultados obtenidos luego de haber aplicado los instrumentos y posterior al análisis de la información que permitió obtener la implementación de la secuencia didáctica para mejorar la comprensión lectora en estudiantes de grado séptimo de la Institución Educativa Anthony A. Phipps de la ciudad de Villavicencio.

7.1. Encuesta metacognitiva

La siguiente es la estadística de las respuestas dadas por los estudiantes a la encuesta diagnóstica aplicada sobre el uso de estrategias metacognitivas.

Tabla 1. Primer momento: Antes de iniciar la lectura de estudio

	Antes de iniciar una lectura de estudio	Entrada							
		si	%	no	%	no marcada	%	doble vez marcada	%
1	Tienes claridad sobre los propósitos de la lectura	33	91,7	3	8,3		0		0,0
2	Reflexionas sobre el tema que vas a leer	25	69,4	10	27,8		0	1	2,8
3	Decides qué vas a hacer con el texto para su comprensión	19	52,8	17	47,2		0		0,0
4	No haces nada especial, te pones a leer	16	44,4	20	55,6		0		0,0

Fuente: Equipo docente.

Teniendo en cuenta el ítem antes de iniciar una lectura de estudio, se tomaron algunos aspectos relevantes para el equipo docente, como lo es que los estudiantes en un 91.7% dicen tener claridad sobre los propósitos de la lectura y un 8.3% presentan dificultad y en la pregunta si reflexiona sobre el tema que va a leer un 69.4% realiza esta reflexión por el contrario podemos notar que un 44.4% afirman que no hacen nada especial antes de empezar la lectura y tan solo se ponen a leer (ver tabla 1).

El segundo momento de la lectura es mientras se está leyendo, para el cual se formularon veinte preguntas obteniendo los resultados que se presentan en la tabla 2, la cual se encuentra en la página contigua.

Tabla 2. Segundo Momento de la Lectura: Mientras se está leyendo

	mientras se esta leyendo	Entrada							
		si	%	No	%	no marcada	%	doble vez marcada	%
5	Tienes claro cuáles son tus metas y objetivos	28	77,8	8	22,22		0		0
6	Vuelves hacia atrás y relees	23	63,9	13	36,11		0		0
7	Tienes conciencia de por qué lees así y no de otra forma	16	44,4	20	55,56		0		0
8	Realizas algunas actividades que te facilitan el proceso de lectura	16	44,4	19	52,78	1	2,8		0
9	Lees de forma diferente según el propósito de tu lectura	18	50	18	50		0,0		0
10	La forma en que lo haces depende de ti y no de la tarea	19	52,8	15	41,67	2	5,6		0
11	Te haces preguntas para evaluar si estás comprendiendo lo que lees	23	63,9	13	36,11		0,0		0
12	Intentas encontrar relaciones entre lo que estás leyendo y lo que sabe	24	66,7	10	27,78	2	5,6		0
13	Estableces relaciones entre las ideas del texto	19	52,8	17	47,22		0,0		0
14	Intentas organizar los contenidos	25	69,4	11	30,56		0,0		0
15	Puedes reconocer los aspectos principales de lo que lees	29	80,6	7	19,44		0,0		0
16	Paras de vez en cuando y repasas mentalmente lo leído	27	75	9	25		0,0		0
17	Adaptas tu forma de leer a los distintos tipos de texto	20	55,6	14	38,89	2	5,6		0
18	Te das cuenta si tienes dificultades de lectura	24	66,7	12	33,33		0,0		0
19	Intentas anticipar lo que sigue	21	58,3	15	41,67		0,0		0
20	Relacionas lo que vas leyendo con tus propósitos iniciales	25	69,4	11	30,56		0,0		0
21	Tomas notas	16	44,4	19	52,78		0,0	1	2,8
22	Subrayas	20	55,6	15	41,67	1	2,8		0
23	Resumes los contenidos	18	50	18	50		0,0		0
24	Lo haces sin darle más vueltas	17	47,2	18	50	1	2,8		0

Fuente: Equipo docente.

Como se aprecia en la tabla 2, en el ítem *donde se habla mientras está leyendo*, se percibe que en un 80.6% de los estudiantes afirman que si pueden reconocer los aspectos principales de lo que está leyendo y en un 77.8% tienen claridad en cuáles son las metas y objetivos que tiene la lectura; además, es interesante ver que una minoría de 36.11% Vuelven hacia atrás a releer; al igual es importante resaltar el aspecto si se hacen preguntas para evaluar si está comprendiendo lo que está leyendo, un 63.9% si hacen el ejercicio al igual que un 75% paran de vez en cuando y repasan mentalmente lo leído.

Tabla 3. Cuando estás leyendo, lo que sabes sobre el tema

	Cuando estas leyendo, lo que sabes sobre el tema	Entrada							
		si	%	No	%	no marcada	%	doble vezmarcada	%
25	Te facilita la comprensión del texto	30	83,3	6	16,67		0		0
26	Te permite reflexionar sobre lo que lees	27	75	9	25		0		0
27	Dificulta tu proceso de lectura	5	13,9	30	83,33	1	2,8		0
28	No lo tienes en cuenta	14	38,9	20	55,56	2	5,6		0

Fuente: Equipo docente.

En el ítem *cuando estás leyendo, lo que sabes sobre el tema*, vemos relevante que un 83.3% de los estudiantes manifiestan que se les facilita la comprensión del texto al igual un 83.3% no suelen presentar dificultad en el proceso de la lectura y en el aspecto donde se permite reflexionar sobre lo que se está leyendo un 75% logra realizar una reflexión (ver tabla 3).

Tabla 4. Cuando tienes dificultades en la lectura

	Cuando tienes dificultades en la lectura	Entrada							
		si	%	NO	%	no marcada	%	doble vezmarcada	%
29	Sigues leyendo para resolver la dificultad más adelante	30	83,3	6	16,67		0		0
30	Consultas	22	61,1	13	36,11	1	2,8		0
31	Te devuelves a leer	23	63,9	9	25	4	11,1		0
32	Intentas relacionar lo que lees con tus conocimientos previos	24	66,7	11	30,56	1	2,8		0
33	crees que no tienes un conocimiento previo adecuado del tema	12	33,3	24	66,67		0		0
34	Piensas que la lectura es muy compleja	19	52,8	17	47,22		0		0
35	Te parece natural y no haces nada en particular	13	36,1	23	63,89		0		0

Fuente: Equipo docente.

Con respecto al ítem de *cuando tienes dificultades en la lectura*, se puede ver que los estudiantes en un 83.3% afirman que siguen leyendo para poder resolver la dificultad más adelante, un 66.7% también intentan relacionar lo que se lee teniendo en cuenta sus conocimientos previos y un 63.9% afirman que se devuelven a leer para dar solución a su dificultad (ver tabla 4).

Tabla 5. Durante el proceso de la lectura te interesa

	Durante el proceso de la lectura te interesa	Entrada							
		si	%	NO	%	no marcada	%	doble vezmarcada	%
36	Saber de qué trata lo que lees	32	88,9	4	11,11		0		0
37	Entender lo que lees	33	91,7	3	8,333		0		0
38	interpretar lo que lees	22	61,1	14	38,89		0		0
39	asumir una posición frente a lo que lees	18	50	18	50		0		0
40	valorar la utilidad del texto leído	21	58,3	14	38,89		0	1	2,8
41	simplemete leer el texto	16	44,4	20	55,56		0		0

Fuente: Equipo docente.

En la tabla 5 se presentan los resultados del ítem *durante el proceso de la lectura te interesa*, un 91,7% de los estudiantes afirman que les interesa entender lo que se lee, al igual que un 88.9% señalan saber de qué trata lo que se está leyendo; expresan también en un 61.1% que es importante interpretar lo que se lee.

7.2. Prueba de entrada

En esta prueba de comprensión lectora de entrada, se formularon 10 preguntas: 5 de nivel literal, 3 de nivel inferencial y 2 de nivel crítico. Se asignó un puntaje de 1 a 5 puntos a cada pregunta, esto quiere decir que el puntaje máximo de la prueba son 40 puntos. Los docentes participantes de esta investigación leyeron cada una de las preguntas y luego les asignaron un puntaje.

La prueba se realizó en un espacio de una hora y media y tomaron parte de ella 33 estudiantes del grado octavo de la institución educativa Anthony A. Phipps de la ciudad de Villavicencio. Una vez analizadas las pruebas esto podemos concluir:

La estadística final arrojó resultados relativamente bajos, la mayoría de los puntos obtenidos por los estudiantes fueron en las preguntas relacionadas con el nivel literal, por el contrario se evidenció que en preguntas de nivel inferencial y crítico los educandos tuvieron poco o nulo acierto, uno de las inquietudes que deja esta prueba es el hecho que en las preguntas en las que se requería que el estudiantes escribiesen, muy pocos lo hicieron, por el contrario una gran mayoría las dejaron en blanco; tal vez porque no entendieron que era lo que se les solicitaba o probablemente porque les dio pereza escribir.

La anterior prueba permite evidenciar que es menester fortalecer los niveles inferencial y crítico con los estudiantes del grado.

Tabla 6. Prueba diagnóstica de entrada

NIVELES DE LECTURA	CATEGORÍA 1: LÉXICO Y VOCABULARIO	PUNTAJE					
		0	1	2	3	4	5
LITERAL	PREGUNTA 1.1: Reemplace por un sinónimo la siguientes palabras sin alterar el sentido con que se usan en el texto (los números entre paréntesis indican el párrafo donde se encuentran las palabras).	2	7	11	8	4	1
	PREGUNTA 1.2: Explique el sentido con que son utilizadas en el texto las siguientes expresiones:	11	8	5	4	5	0
	CATEGORÍA 2: CONCEPTOS Y PALABRAS CLAVES						
	PREGUNTA 2.1: Defina los siguientes conceptos teniendo en cuenta la información que le proporciona el texto:	11	7	10	3	0	2
	PREGUNTA 2.2: A continuación encontrará una lista de palabras extraídas del texto. Solamente dos de ellas son clave, es decir, hacen parte fundamental del argumento que sostiene el autor.	33	0	0	0	0	0
	CATEGORÍA 3: IDEAS CLAVES						
	PREGUNTA 3: Las siguientes son ideas extraídas literalmente del texto; sin embargo, sólo dos de ellas expresan ideas clave, es decir, son parte fundamental de la tesis que sostiene el autor.	20	0	13	0	0	0

Tabla 6. (Continuación)

NIVELES DE LECTURA	CATEGORÍA 4: IDEA GLOBAL	PUNTAJE					
		0	1	2	3	4	5
INFERENCIAL	PREGUNTA 4: Redacte un enunciado breve que sintetice la idea global del texto.	2	7	11	8	4	1
	CATEGORÍA 5: PREGUNTAS QUE SUGIERE EL TEXTO						
	PREGUNTA 5: Dos de las siguientes preguntas las puede suscitar el texto a partir de la lectura crítica frente a su contenido. Sus respuestas no se encuentran explícitas en él. Identifíquelas	11	7	10	3	0	2
	CATEGORÍA 6: POLÉMICAS						
	PREGUNTA 6: En el desarrollo del texto, el escritor José M. Clar Fernández muestra su posición respecto a un hecho social concreto. Redacta un enunciado que exprese la esencia de esa posición.	20	0	13	0	0	0
CRÍTICO	CATEGORÍA 7: TOMAR POSICIÓN						
	PREGUNTA 7: En relación con la tesis que expresa el autor, ¿usted está de acuerdo o en desacuerdo? En un párrafo exprese su posición	11	7	10	3	0	2
	CATEGORÍA 8: INTERTEXTUALIDAD						
	PREGUNTA 8: Probablemente en noticieros, en periódicos o en tu entorno cercano te has enterado de situaciones conflictivas vividas por adolescentes a causa del abuso del celular. Explique en un párrafo, la relación que existe entre estos conflictos y los planteamientos contenidos en el texto “El teléfono móvil: uso y abuso” de José M. Clar Fernández.	20	0	13	0	0	0

Fuente: Equipo docente.

7.3. Diagnóstico del contexto de la Institución Educativa Anthony A. Phipps

La Institución Educativa Anthony A. Phipps, es una dependencia de la Secretaría de Educación Municipal de Villavicencio, de carácter oficial, cuyo servicio es educativo académico; con calendario A, ubicada en el sector urbano, estrato 2. Atiende jornada mañana y jornada tarde, género mixto. Fue creada en 1972. Debe su nombre a un ciudadano norteamericano que aportó para su conformación junto con Nicolás Archila. En sus primeros años de funcionamiento se orientó Básica Primaria. Ascendió a la categoría de Institución Educativa mediante la resolución 3242 del 06 de diciembre de 2007, con la facultad de ofrecer educación desde el nivel de preescolar hasta grado once. Cuenta con dos sedes ubicadas en el barrio San Benito perteneciente a la comuna 6: Sede Principal, Anthony A. Phipps en la carrera 37 N° 22-40 y Sede Escuela Antonia Santos anexada en el año 2001, según el decreto de fusión No. 0244/200 (ver figura 1).



Figura 1. Imagen satelital de la ubicación de la Institución Educativa Anthony A. Phipps

Fuente: Google.

El barrio San Benito tiene más de 50 años de antigüedad. La Institución se encuentra rodeada por numerosos talleres de mecánica, restaurantes populares, billares, prostíbulos y muy cerca se ubican otras dos Instituciones Educativas públicas y una privada. La mayoría de familias que allí residen, habitan en inquilinatos. Durante el transcurso del año ingresan estudiantes y se retiran otros. Una de las causas de retiro es por el cambio de empleo de sus acudientes, ello evidencia un porcentaje alto de población fluctuante. Se considera que tanto el estrato como la ocupación de los padres se convierten en factor de riesgo para el buen desempeño escolar de los estudiantes. Se percibe desinterés, desmotivación y poca proyección como consecuencia de la poca atención y acompañamiento por parte de algunos padres de familia.

En la Institución Anthony A. Phipps hay matriculados un número aproximado de 1080 estudiantes, cuenta con un rector, dos coordinadores, un pagador, una secretaria, un bibliotecario, una psicoorientadora, un grupo de docentes: 12 con especialización, 13 licenciados, 8 magísteres, 8 maestrantes, y una docente de aula de apoyo para el Programa de Inclusión Escolar que atiende aproximadamente a 65 estudiantes con Necesidades Educativas Especiales. Estos estudiantes reciben sus clases en el aula regular y en otros momentos en el aula de apoyo.

La Institución trabaja en la consolidación de su modelo pedagógico basándolo en un enfoque Crítico Social, el cual se fortalece con las prácticas que se consideran positivas y adaptables a este modelo según la teoría pedagógica. Adopta este modelo a partir de la reflexión desde cuatro modelos: el Conductismo, el Tradicional, el Constructivista y el Socio-crítico. PEI (2013). El cuestionamiento se dio en la búsqueda de un modelo que aportara para lograr cambios sociales. Es decir, un modelo que favorezca la formación de ciudadanos críticos, que forme para la convivencia, el fortalecimiento del liderazgo, el trabajo colaborativo, el desarrollo emocional y personal. Se apoya en las teorías de la Escuela de Frankfur, Anton Macarenko, Paulo Freire, Lev

Vigotsky, Novack, Peter Maclaren, Urie Bronfrenbrenner, Reuven Feurstein, David Paul Ausubel y las Pedagogías activas con sus representantes Maria Montessori, Ovidio Decroly, Dewey y Clepারে.

El Modelo Pedagógico representa el conjunto de formulaciones y prácticas acordadas sobre los procesos de Enseñanza. El aula es considerada como un espacio de interacción de significados compartidos donde se aprende a valorar la cultura y sus saberes, donde se aprende a construir ideas, conocimientos y proyectos para el mejoramiento de la escuela y la sociedad. Tanto docente como estudiante es protagonista en el desarrollo de un currículo. La realidad es abordada de manera crítica y reflexiva mediante mesas redondas, debates, seminarios, foros, investigaciones mediadas, autobiografías y proyecto de vida, así como otros mecanismos didácticos que propendan por la interacción y la reflexión individual y grupal para el planteamiento y resolución de problemas.

Se da a la lectura un papel primordial. Es concebida como un proceso interactivo y no de sólo decodificación; por ende, es el ideal fortalecerla en todo momento, desde todas las áreas de conocimiento. Existen unas directrices que promueven la apropiación del modelo a través de los procesos pedagógicos de Enseñanza y Aprendizaje, los cuales se desarrollan mediante unas fases secuenciales que involucran actividades relacionadas entre sí, que pretenden enseñar un conjunto determinado de saberes; puede constituir una tarea, una lección completa o una parte de ésta. Según las características de las actividades y la función que desempeñan, se puede identificar las siguientes fases: exploración y motivación, fundamentación, ejecución y retroalimentación.

El proceso de evaluación se desarrolla en cada una de las fases de manera continua. Con la evaluación medida en una escala numérica se verifica el alcance de las competencias: El saber conocer, el saber hacer, y el saber ser. Según resultados se generan actividades de refuerzo. Acuerdo de Evaluación Anthony A. Phipps, (2016).

El plan de estudios necesita reformarse, le falta precisar las competencias y temáticas hacia el enfoque socio crítico del modelo pedagógico. La propuesta del área de Lengua Castellana en términos de la enseñanza es desarrollar en el estudiante diferentes habilidades requeridas para comunicarse y adquirir conocimientos como lo son hablar y escribir con propiedad, claridad, coherencia y cohesión, y escuchar y leer comprensivamente.

7.4. Unidad didáctica

En este apartado se expone la fase de acción de la Investigación Acción. Se presenta la planificación de la Unidad Didáctica, en la cual, con el propósito de mejorar la situación diagnosticada se abordan estrategias metacognitivas partiendo desde el planeamiento específico de cada una de las sesiones didácticas que constan de los siguientes elementos: encabezamiento, Estándar, los Deberes Básicos de Aprendizaje (DBA), objetivos particulares de enseñanza que dicha sesión se propone alcanzar, contenido esquemático de los temas abarcados por la unidad descendiendo a subdivisiones, desempeños de los estudiantes y relación de materiales y recursos que el docente utilizó en el desarrollo didáctico de la Unidad.

La unidad didáctica se ha dividido en Sesiones que siguen un hilo conductor y cada sesión está compuesta por cuatro fases secuenciales que conforman la ruta didáctica, la cual se explican más adelante.

Las sesiones están tituladas de la siguiente manera:

Antes de leer:

- Sesión 1: Me marco un propósito de lectura
- Sesión 2: Activo conocimiento previo

Durante la lectura:

- Sesión 3: Predecir a medida que leo

- Sesión 4: ¿Qué preguntas me plantea el texto?

- Sesión 5: El resumen

Después de la lectura:

- Sesión 6: Analizando la idea principal del texto.

La ruta didáctica está basada en las directrices que plantea el modelo pedagógico de la Institución Anthony A. Phipps. En cada fase se desglosan actividades relacionadas entre sí que pretenden enseñar un conjunto de saberes. Se pueden identificar las siguientes fases: exploración y motivación, ejecución, estructuración y retroalimentación.

La primera fase llamada exploración y motivación busca identificar y recuperar las experiencias, los saberes, preconcepciones y conocimientos previos que permitirán generar los puentes con los nuevos saberes. El objetivo es despertar el interés o la necesidad de aprender. En la segunda fase, se introducen nuevos conocimientos y se relacionan con los identificados en la etapa anterior. Se enseñan palabras claves, tecnicismos, procedimientos. En la tercera etapa se propone a los estudiantes que practiquen y ejerciten las distintas destrezas. Se proponen actividades de producción y socialización que requieren creatividad del estudiante, llevando el conocimiento a la práctica; se trata de actividades comunicativas. Son actividades de aplicación de lo aprendido a dar respuesta a problemas de su entorno. La última etapa hace referencia a la información dada al estudiante para ayudarlo a identificar sus fortalezas y debilidades, y permite concretar planes de acción para fortalecer saberes y solventar las dificultades. Esta fase comprende también la evaluación, aunque este proceso se desarrolla en cada una de las fases, pues es continuo, en este punto se verifica el alcance de las competencias para generar actividades de refuerzo.

Seguidamente se presentan las sesiones planeadas para mejorar la comprensión lectora en estudiantes de grado séptimo de la Institución Educativa Anthony A. Phipps.

Tabla 7. Sesión No. 01

NOMBRE DEL DOCENTE: Francy H. Alférez V., David M. Tovar J. y Magda B. Triviño C.					
AREA: HUMANIDADES		GRADO: SÉPTIMO		PERIODO: PRIMERO	
ESTANDAR(ES):			CANTIDAD DE SESIONES PROGRAMADAS	FECHA INICIO	FECHA FINAL
ESTANDAR:					
Comprendo e interpreto textos, teniendo en cuenta el funcionamiento de la lengua en situaciones de comunicación, el uso de estrategias de lectura y el papel del interlocutor y del contexto.					
DBA:					
1. Caracteriza los discursos presentes en los medios de comunicación y otras fuentes de información, atendiendo al contenido, la intención comunicativa del autor y al contexto en que se producen.					
6. Infiere múltiples sentidos en los textos que lee y los relaciona con los conceptos macro del texto y con sus contextos de producción y circulación.			1	12 marzo	12 marzo
7. Reconstruye en sus intervenciones el sentido de los textos desde la relación existente entre la temática, los interlocutores y el contexto histórico-cultural.					
OBJETIVO DE ENSEÑANZA	ENSEÑANZAS (TEMAS) (Qué aprendizajes espero que alcancen mis estudiantes)	DESEMPEÑOS (Qué acciones evidencian los aprendizajes esperados)	MATERIALES Y RECURSOS EDUCATIVOS		
Concientizar al estudiante de la necesidad e importancia de plantearse propósitos antes de la lectura.	Propósitos de la lectura.	Reconoce que existe diversidad de textos que obedecen a diferentes propósitos: textos para seguir instrucciones, leer para tener una información de carácter general, leer por placer, leer para aprender, entre otros.	Lecturas breves.		

DESARROLLO DE ACTIVIDADES DE CLASE / SECUENCIA DIDÁCTICA			
EXPLORACIÓN (Motivación, ideas previas y preguntas orientadoras)	ESTRUCTURACIÓN (Relación entre ideas y ejercitación)	EJECUCIÓN (Desarrollo de los contenidos)	EVALUACIÓN Y RETROALIMENTACIÓN
Preguntas orientadoras			
Antes de decirles a los estudiantes de qué se tratará la clase, el docente realizará una serie de preguntas que les permitirá descubrir por su propia cuenta que esta sesión se centrará en la importancia de plantearse objetivos de lectura. Estas preguntas serán:	¿Cómo te sitúas frente a la lectura? Aquí el docente comunica lo siguiente: Es importante definir cuál será tu propósito al leer. ¿Por qué o para qué vas a leer? Cada actividad que necesites realizar a partir de una lectura requiere distintos niveles de comprensión. ¿Cuáles son los objetivos de la prelectura? ¿Qué es lo más apropiado que haga un lector frente a un texto antes de empezar a leerlo? Ver anexos B	Se les entrega a los estudiantes varios textos para poder darles la oportunidad de proponer propósitos de la lectura. -Se proyectan de manera digital textos breves al estudiante: - Un fragmento de obra de teatro - Una poesía - Una noticia - Un fragmento de una obra literaria. - Una receta de cocina De forma oral, se plantean dos o tres preguntas para cuestionarles acerca, de la información de cada texto explorado ¿para qué les sirve el texto? ¿Cuáles creen que son los propósitos de una persona que llega este tipo de texto? (ver anexo B)	Se promueve participación de manera oral y se hace una valoración de sus aportes significativos acerca de los propósitos de la lectura. Se mide el nivel de apropiación de la estrategia con base en las participaciones orales de los estudiantes.

OBSERVACIONES:

Tabla 8. Sesión No. 02

NOMBRE DEL DOCENTE: Francy H. Alférez V., David M. Tovar J. y Magda B. Triviño C.				
ÁREA: HUMANIDADES		GRADO: SÉPTIMO		
		PERIODO: PRIMERO		
ESTÁNDAR(ES):		CANTIDAD DE SESIONES PROGRAMADAS	FECHA INICIO	FECHA FINAL
ESTÁNDAR:				
Comprendo e interpreto textos, teniendo en cuenta el funcionamiento de la lengua en situaciones de comunicación, el uso de estrategias de lectura y el papel del interlocutor y del contexto.				
DBA:				
1. Caracteriza los discursos presentes en los medios de comunicación y otras fuentes de información, atendiendo al contenido, la intención comunicativa del autor y al contexto en que se producen.		1	14 marzo	14 marzo
6. Infiere múltiples sentidos en los textos que lee y los relaciona con los conceptos macro del texto y con sus contextos de producción y circulación.				
7. Reconstruye en sus intervenciones el sentido de los textos desde la relación existente entre la temática, los interlocutores y el contexto histórico-cultural.				
OBJETIVOS DE ENSEÑANZA	ENSEÑANZAS (TEMAS) (Qué aprendizajes espero que alcancen mis estudiantes)	DESEMPEÑOS (Qué acciones evidencian los aprendizajes esperados)	MATERIALES Y RECURSOS EDUCATIVOS	
Utilizar estrategias para activar conocimientos previos en los estudiantes.	Activar conocimientos previos.	Identifica elementos vitales como imágenes, títulos y tipología textual presentes en diversidad de textos que permiten hacerse a una idea global acerca de su contenido.	Lecturas breves.	
Formular preguntas				
DESARROLLO DE ACTIVIDADES DE CLASE / SECUENCIA DIDÁCTICA				
EXPLORACIÓN (Motivación, ideas previas y preguntas orientadoras)	ESTRUCTURACIÓN (Relación entre ideas y ejercitación)	EJECUCIÓN (Desarrollo de los contenidos)	EVALUACIÓN Y RETROALIMENTACIÓN	
¿Qué elementos de un texto (a parte del texto en sí) te	A partir de un texto como ejemplo cuestiona:	El docente ha de orientar lo necesario para guiar al	Se promueve participación de manera oral y se hace una	

cuentan información sobre el contenido de éste?	Con este título, ¿qué tipo de texto crees que es? (determinar la macroestructura y la tipología del texto)	estudiante a obtener los objetivos determinados en cada lectura de títulos, imágenes y de subtítulos por ello luego de que sea el profesor quién les muestre como se construyen las predicciones, como las verifican y haya activado sus conocimientos previos, el estudiante accederá el ejercicio a través del siguiente link	valoración de los aportes significativos de los estudiantes acerca de los propósitos de la lectura.
¿Puedo a partir de un título decir de qué tratará?	La finalidad de activar los conocimientos previos en los estudiantes es hacerlos conscientes de lo que saben y de lo que no.	http://www.abc.es/ciencia/20150325/abci-nuevo-paso-clonacion-mamut-201503241731.htm	
¿Han encontrado textos en los que con solo observar la imagen que lo acompaña les recuerda algo?	En este momento de la sesión se les mostrará a los estudiantes una serie de imágenes, títulos y subtítulos de diferentes textos luego se les pedirá que imaginen sobre el posible contenido del texto que acompaña a esta imagen. Se les solicita que cuenten lo que saben sobre esas imágenes: Experiencias personales, anécdotas, cosas que hayan visto o escuchado en los diferentes medios de comunicación. Esto con el fin de activar saberes previos. Encontrado en las actividades del Anexo Texto Chernóbil activar conocimiento previo (ver anexo C) ¿La humanidad debe protegerse contra hackers extraterrestres?	Ver anexo	

OBSERVACIONES:

Tabla 9. Sesión No. 03

NOMBRE DEL DOCENTE: Francy H. Alfárez V., David M. Tovar J. y Magda B. Triviño C.				
ÁREA: HUMANIDADES		GRADO: SÉPTIMO		PERIODO: PRIMERO
ESTÁNDAR(ES):		CANTIDAD DE SESIONES PROGRAMADAS	FECHA INICIO	FECHA FINAL
ESTÁNDAR:				
Comprendo e interpreto textos, teniendo en cuenta el funcionamiento de la lengua en situaciones de comunicación, el uso de estrategias de lectura y el papel del interlocutor y del contexto.				
DBA:				
1. Caracteriza los discursos presentes en los medios de comunicación y otras fuentes de información, atendiendo al contenido, la intención comunicativa del autor y al contexto en que se producen.		1	16 marzo	16 marzo
6. Infiere múltiples sentidos en los textos que lee y los relaciona con los conceptos macro del texto y con sus contextos de producción y circulación.				
7. Reconstruye en sus intervenciones el sentido de los textos desde la relación existente entre la temática, los interlocutores y el contexto histórico-cultural.				
OBJETIVO DE ENSEÑANZA	ENSEÑANZAS (TEMAS) (Qué aprendizajes espero que alcancen mis estudiantes)	DESEMPEÑOS (Qué acciones evidencian los aprendizajes esperados)	MATERIALES Y RECURSOS EDUCATIVOS	
Emplear la predicción a medida que avanza en la lectura como una estrategia de comprensión lectora.	Formular predicciones sobre lo que aún no ha leído.	Formula diferentes predicciones acerca de lo que aún no se ha leído con base a elementos que le aporta el texto.	Lecturas breves. Ejecución de ejercicios prácticos donde aplicara esta estrategia.	

DESARROLLO DE ACTIVIDADES DE CLASE / SECUENCIA DIDÁCTICA			
EXPLORACIÓN (Motivación, ideas previas y preguntas orientadoras)	ESTRUCTURACIÓN (Relación entre ideas y ejercitación)	EJECUCIÓN (Desarrollo de los contenidos)	EVALUACIÓN Y RETROALIMENTACIÓN
En la medida que se avanza en la lectura se motiva al estudiante a formular predicciones: ¿Con la información que conoce de los primeros párrafos del texto que predicciones puede realizar?	- El docente expone que uno de los elementos a tener en cuenta primero es hacer predicciones acerca de lo que aún no se ha leído. Para esto da ejemplo. - Se permite a los estudiante leer el primer párrafo de un texto y luego se les pide que formulen hipótesis sobre lo que creen que van a encontrar en el siguiente párrafo. - Una vez ellos leen se les pregunta que creen que van a encontrar en los siguientes párrafos del texto y luego de las predicciones hechas por los estudiantes, el docente propone sus propias predicciones o hipótesis acerca de lo que se encontrará en el texto con base a elementos explícitos del primer párrafo. - Luego, se les permite a los estudiantes conocer el resto del texto para que contrasten sus predicciones.	Una vez se ha trabajado con el primer párrafo de los 2 textos usados para el ejemplo, se le solicitará al estudiante que de manera escrita e individual Plantee una serie de predicciones sobre que lo que él cree que le depara el texto.	Se mide el nivel de apropiación de la estrategia luego de desarrollar las actividades. Se les solicitará a algunos estudiantes de la clase que compartan de manera oral con el docente y sus compañeros las predicciones que realizaron y que justifiquen sus respuestas, seguidamente, se les pedirá que comenten si sus predicciones fueron acertadas con las del desenlace del texto
OBSERVACIONES:			

Tabla 10. Sesión No. 04

NOMBRE DEL DOCENTE: Francy H. Alfárez V., David M. Tovar J. y Magda B. Triviño C.					
ÁREA: HUMANIDADES		GRADO: SÉPTIMO		PERIODO: PRIMERO	
ESTÁNDAR(ES): ESTÁNDAR: Comprendo e interpreto textos, teniendo en cuenta el funcionamiento de la lengua en situaciones de comunicación, el uso de estrategias de lectura y el papel del interlocutor y del contexto.			CANTIDAD DE SESIONES PROGRAMADAS	FECHA INICIO	FECHA FINAL
DBA: 1. Caracteriza los discursos presentes en los medios de comunicación y otras fuentes de información, atendiendo al contenido, la intención comunicativa del autor y al contexto en que se producen. 6. Infiere múltiples sentidos en los textos que lee y los relaciona con los conceptos macro del texto y con sus contextos de producción y circulación. 7. Reconstruye en sus intervenciones el sentido de los textos desde la relación existente entre la temática, los interlocutores y el contexto histórico-cultural.			1	21 marzo	21 marzo
OBJETIVO DE ENSEÑANZA	ENSEÑANZAS (TEMAS) (Qué aprendizajes espero que alcancen mis estudiantes)	DESEMPEÑOS (Qué acciones evidencian los aprendizajes esperados)	MATERIALES Y RECURSOS EDUCATIVOS		
Aclarar dudas que el texto puede generar en el lector.	Aclarar posibles dudas acerca del texto.	Aclara las dudas que referentes al vocabulario desconocido o conceptos que el texto asume que el lector ya conoce.	Lecturas breves. Ejecución de ejercicios prácticos donde aplicara esta estrategia.		
DESARROLLO DE ACTIVIDADES DE CLASE / SECUENCIA DIDÁCTICA					
EXPLORACIÓN (Motivación, ideas previas y preguntas orientadoras)	ESTRUCTURACIÓN (Relación entre ideas y ejercitación)	EJECUCIÓN (Desarrollo de los contenidos)	EVALUACIÓN Y RETROALIMENTACIÓN		
Se inicia la sesión solicitando a los estudiantes que respondan la siguiente inquietud: ¿Qué hacen ustedes cuando están leyendo y	El docente proyecta a sus alumnos un texto corto relacionado con la astrología y el horóscopo.	El estudiante obtendrá un texto relacionado con la clonación de un Mamut, del cual, deberá extraer las	Se mide el nivel de apropiación de la estrategia luego de desarrollar las actividades. Se les solicitará a algunos estudiantes		

encuentran una palabra que no comprenden?	Seguido de esto, le pide a los estudiantes que por favor señalen palabras cuyos significados desconocen (pseudocientífico, astrología, lunisolar,) El profesor pasa a explicar que estas palabras son ubicables fácilmente en un diccionario, y recalca la importancia de este a la hora de abordar textos con los que no están muy relacionados. A continuación, se los estudiantes buscan las palabra en el diccionario y socializan sus hallazgos.	palabras desconocidas y conceptos que el texto da por sentado que el lector conoce.	de la clase que compartan de manera oral con el docente y sus compañeros las palabras y conceptos que no les resultaron claro a los estudiantes y seguidamente que exponga los significados que encontraron y la interpretación a los conceptos que desconocían.
Seguido de las respuestas de los estudiantes se les planteará de nueva esta inquietud: ¿Qué sucede si no es una palabra la que desconoces, sino un concepto?	Luego, el docente muestra que muchas veces no basta con un diccionario, si no que en ocasiones una investigación un poco más profunda es necesaria, para esto el docente extrae del texto la palabra “carta astral”, ya que al ser compuesta por 2 palabras, es poco probable encontrarla en su significado, y si se buscan el significado de cada una de sus partes por aparte, no se obtendrá una idea precisa de su significado.		
	El educador cierra esta sesión recalcando la importancia de asegurarse del significado de los conceptos que el texto asume el lector ya conoce.		

OBSERVACIONES:

Tabla 11. Sesión No. 05

NOMBRE DEL DOCENTE: Francy H. Alférez V., David M. Tovar J. y Magda B. Triviño C.					
ÁREA: HUMANIDADES		GRADO: SÉPTIMO		PERIODO: PRIMERO	
ESTÁNDAR(ES): ESTÁNDAR: Comprendo e interpreto textos, teniendo en cuenta el funcionamiento de la lengua en situaciones de comunicación, el uso de estrategias de lectura y el papel del interlocutor y del contexto. DBA: 1. Caracteriza los discursos presentes en los medios de comunicación y otras fuentes de información, atendiendo al contenido, la intención comunicativa del autor y al contexto en que se producen. 6. Infiere múltiples sentidos en los textos que lee y los relaciona con los conceptos macro del texto y con sus contextos de producción y circulación. 7. Reconstruye en sus intervenciones el sentido de los textos desde la relación existente entre la temática, los interlocutores y el contexto histórico-cultural.			CANTIDAD DE SESIONES PROGRAMADAS	FECHA INICIO	FECHA FINAL
			1	23 marzo	23 marzo
OBJETIVO DE ENSEÑANZA	ENSEÑANZAS (TEMAS) (Qué aprendizajes espero que alcancen mis estudiantes)	DESEMPEÑOS (Qué acciones evidencian los aprendizajes esperados)	MATERIALES Y RECURSOS EDUCATIVOS		
Resumir la información esencial de cada texto.	Resumir las ideas del texto a medida que se lee.	Resume la información más elemental de cada párrafo, recortando su extensión pero manteniendo lo fundamental.	Lecturas breves. Ejecución de ejercicios prácticos donde aplicara esta estrategia.		

DESARROLLO DE ACTIVIDADES DE CLASE / SECUENCIA DIDÁCTICA			
EXPLORACIÓN (Motivación, ideas previas y preguntas orientadoras)	ESTRUCTURACIÓN (Relación entre ideas y ejercitación)	EJECUCIÓN (Desarrollo de los contenidos)	EVALUACIÓN Y RETROALIMENTACIÓN
Se inicia la sesión preguntando a los estudiantes si alguna vez les ha sucedido que empiezan a leer un texto relativamente largo y cuando llegan a la mitad o un poco después no han recordado lo que han leído.	El docente proyecta a sus alumnos dos párrafos muy cortos y le pide a los estudiantes que sintetizen la información principal de estos dos párrafos. Una vez ellos lo han sintetizado y el docente los ha	Los estudiantes reciben un texto, en el cual después de cada párrafo hay un espacio destinado a resumir la información más importante de cada fragmento del	Se mide el nivel de apropiación de la estrategia luego de desarrollar las actividades. Se les solicitará a algunos estudiantes de la clase que compartan de manera oral con el docente y sus

Luego de escuchar sus respuestas se les pregunta: ¿Qué podemos hacer para evitar esta situación y evitar releer todo el texto?	escuchado, el educador procede a generar su propio resumen a medida que explica las principales características del resumen, entre los cuales se encuentra: una extensión menor, eliminación de los detalles irrelevantes, identificación de la idea principal del párrafo y simplificación del lenguaje.	escrito. Los estudiantes deben completar estos espacios con resúmenes que cumplan las características previamente explicadas.	compañeros los resúmenes que realizaron para que los estudiantes den su opinión si los resúmenes cumplen las características enseñadas, seguido de esto el profesor da su retroalimentación.
--	---	---	--

OBSERVACIONES:

Fuente: Equipo docente.

Tabla 12. Sesión No. 06

NOMBRE DEL DOCENTE: Francy H. Alférez V., David M. Tovar J. y Magda B. Triviño C.				
ÁREA: HUMANIDADES		GRADO: SÉPTIMO		PERIODO: PRIMERO
ESTÁNDAR(ES):		CANTIDAD DE SESIONES PROGRAMADAS	FECHA INICIO	FECHA FINAL
ESTÁNDAR:				
Comprendo e interpreto textos, teniendo en cuenta el funcionamiento de la lengua en situaciones de comunicación, el uso de estrategias de lectura y el papel del interlocutor y del contexto.				
DBA:				
1. Caracteriza los discursos presentes en los medios de comunicación y otras fuentes de información, atendiendo al contenido, la intención comunicativa del autor y al contexto en que se producen.				
6. Infiere múltiples sentidos en los textos que lee y los relaciona con los conceptos macro del texto y con sus contextos de producción y circulación.		1	2 Abril	2 Abril
7. Reconstruye en sus intervenciones el sentido de los textos desde la relación existente entre la temática, los interlocutores y el contexto histórico-cultural.				

OBJETIVO DE ENSEÑANZA	ENSEÑANZAS (TEMAS) (Qué aprendizajes espero que alcancen mis estudiantes)	DESEMPEÑOS (Qué acciones evidencian los aprendizajes esperados)	MATERIALES Y RECURSOS EDUCATIVOS
Identificar la idea general de un texto (Implícita y explícita).	Identificar la idea general de un texto cuando está es explícita.	Identifica la idea general de un texto cuando se encuentra explícita en él.	Lecturas breves. Ejecución de ejercicios prácticos donde aplicara esta estrategia.

DESARROLLO DE ACTIVIDADES DE CLASE / SECUENCIA DIDÁCTICA			
EXPLORACIÓN (Motivación, ideas previas y preguntas orientadoras)	ESTRUCTURACIÓN (Relación entre ideas y ejercitación)	EJECUCIÓN (Desarrollo de los contenidos)	EVALUACIÓN Y RETROALIMENTACIÓN
Se inicia preguntando a los estudiantes: ¿Cuál es la diferencia entre “el tema” y “la idea principal” en una lectura? Una vez los estudiantes responde el profesor aclara estos dos conceptos y sus diferencias. En un segundo momento se plantea la pregunta: ¿Cuál es la diferencia entre explícito e implícito?	Se comparte con los estudiantes un texto acerca de los macacos japoneses. Una vez fue leído, se indaga a los estudiantes acerca del tema y la idea principal. Este sirve para ilustrar la diferencia entre ambos, pues si bien el tema es los macacos la idea principal es la evolución social que este grupo de animales ha vivido. Después, se les solicita a los estudiantes que identifiquen si la idea principal es implícita o explícita.	Se presentan 2 textos cortos a los estudiantes, para que ellos identifiquen la idea principal y seguidamente escriban si se trata de una idea implícita o explícita	Los estudiantes leen en voz alta las ideas que ellos identificaron como la principal de cada uno de los textos, los alumnos oyentes intervienen para manifestar si están de acuerdo o no con lo expresado por sus compañeros, seguidamente el docente se encarga de retroalimentar cada uno de los aportes de los educandos.

OBSERVACIONES:

7.5. Análisis comparativo de resultados de la prueba diagnóstica de entrada y de salida

Los siguientes son los resultados obtenidos de la aplicación de la prueba diagnóstica de salida en estudiantes de séptimo grado de la Institución Educativa Anthony A. Phipps.

7.5.1. Nivel literal

7.5.1.1. Categoría: Léxico y vocabulario

Actividad 1.1: Reemplace por un sinónimo las siguientes palabras sin alterar el sentido con que se usan en el texto (los números entre paréntesis indican el párrafo donde se encuentran las palabras).

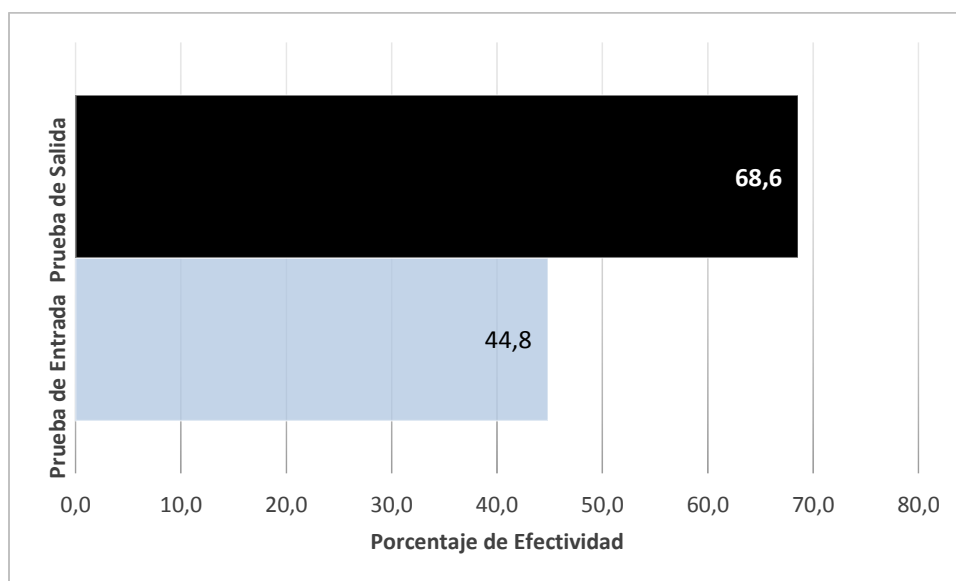
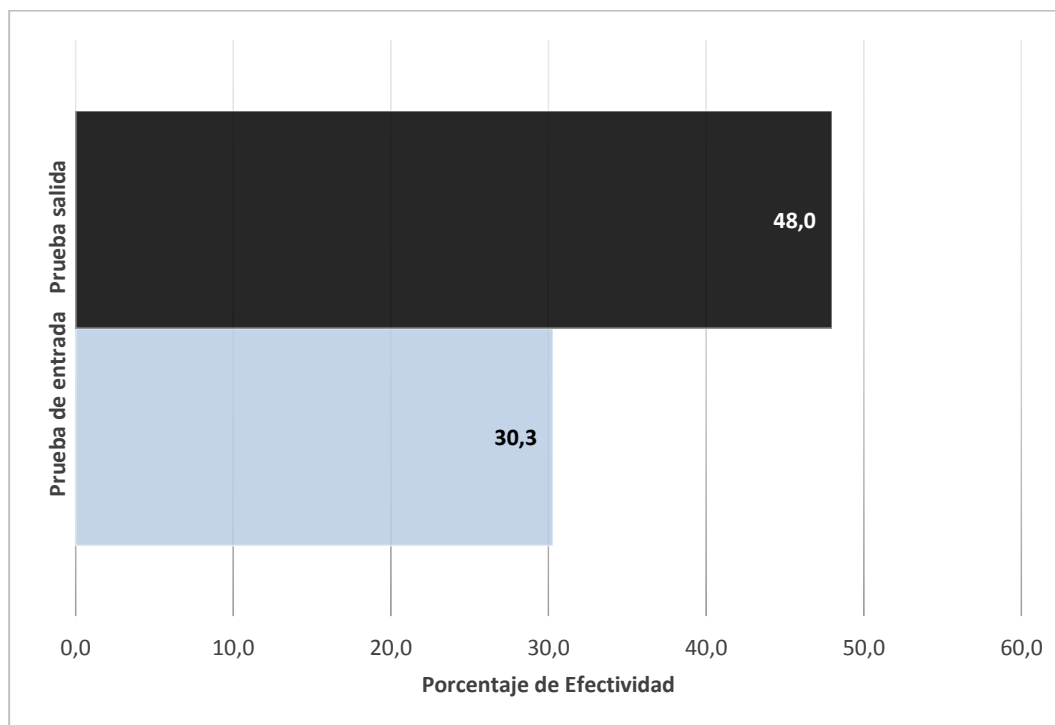


Figura 2. Comparativo actividad 1.1

Fuente: Equipo docente.

Como se aprecia en la figura 2 al inicio del estudio los alumnos de séptimo grado demostraron un nivel de efectividad del 44.8% para reemplazar por un sinónimo algunas palabras presentadas, lo cual debelaba un léxico y vocabulario bajo, no obstante después de aplicar la unidad didáctica el porcentaje de efectividad promedio del alumnado se incrementó hasta llegar al 68.6%, vislumbrando así que las estrategias metacognitivas implementadas contribuyeron al mejoramiento de esta categoría en la población sujeto de estudio.

Actividad 1.2: Explique el sentido con que son utilizadas en el texto las expresiones

**Figura 3. Comparativo actividad 1.2**

Fuente: Equipo docente.

Por su parte, la figura 3 evidencia que al inicio del estudio los alumnos de séptimo grado demostraron un nivel de efectividad del 30.3% para explicar el sentido con que son utilizadas en el texto las expresiones, lo cual ratifica el bajo nivel de manejo de léxico y vocabulario por parte de los dicientes; resultados que cambiaron después de aplicar la unidad didáctica, puesto que en la prueba de salida estos estudiantes demostraron un porcentaje de efectividad promedio del 48%, permitiendo identificar mejoramiento de esta categoría en la población sujeto de estudio, gracias a las estrategias metacognitivas implementadas.

Por lo tanto, comparar los resultados de las conductas de entrada con las de salida, es evidente que existe una mejoría en el porcentaje promedio de efectividad de los estudiantes de séptimo grado de la Institución Educativa Anthony A. Phipps, aunque es necesario seguir trabajando para llegar a punto óptimo.

7.5.1.2. Categoría 2: Conceptos y palabras claves

Actividad 2.1: Defina los siguientes conceptos teniendo en cuenta la información que le proporciona el texto.

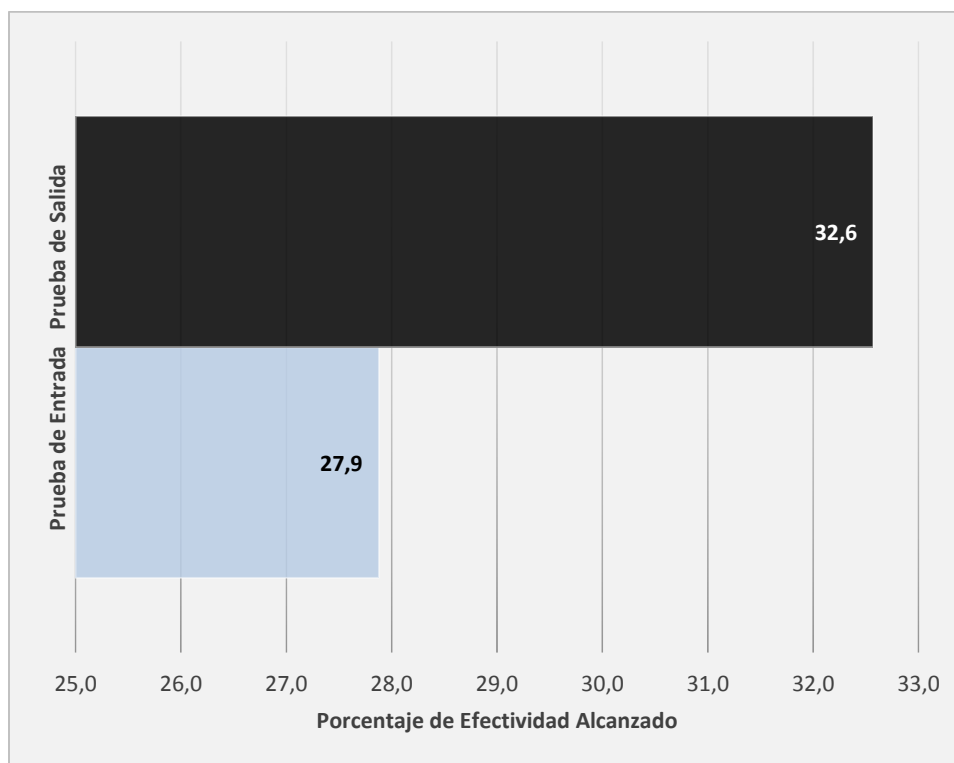


Figura 4. Comparativo actividad 2.1

Fuente: Equipo docente.

Al revisar el comparativo de la actividad 2.1, plasmado en la figura 3, es evidente que al inicio del estudio el promedio de alumnos de séptimo grado demostraron un nivel de efectividad del 27.9% para definir conceptos de acuerdo a la información suministrada, dejando ver un bajo nivel de manejo de conceptos y palabras claves por parte de los dicientes; lo cual cambió levemente una vez aplicada la unidad didáctica fruto del presente estudio, pues la prueba de salida demostró un incremento del 4.7%, pues el promedio de efectividad llegó al 32.6%, lo cual sigue siendo bajo, por ello las estrategias metacognitivas requieren de cambios para reforzar este tema, además se requiere de continuar aplicando la unidad didáctica.

Actividad 2.2: A continuación encontrará una lista de palabras extraídas del texto. Solamente dos de ellas son clave, es decir, hacen parte fundamental del argumento que sostiene el autor.

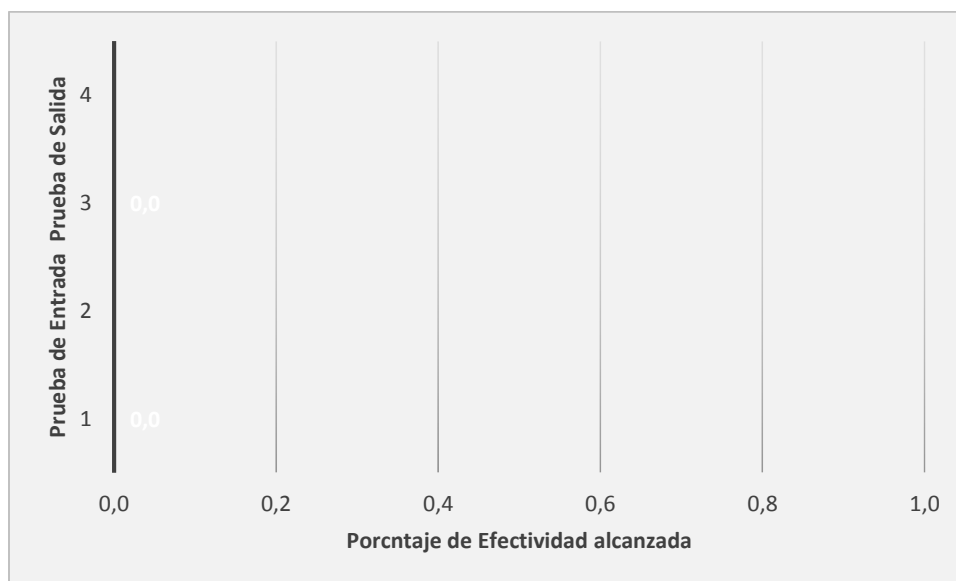


Figura 5. Comparativo actividad 2.2

Fuente: Equipo docente.

Con respecto a las palabras claves, la prueba de entrada y de salida son iguales, donde el nivel de efectividad es nulo, por lo tanto se evidencia que es necesario ajustar la unidad didáctica, de tal forma que las estrategias metacognitivas posibiliten la apropiación de este conocimiento (ver figura 5).

Al hacer una recopilación de los resultados de la categoría conceptos y palabras claves es indudable que la unidad didáctica diseñada e implementada ayudó a mejorar la apropiación y detección de conceptos en los estudiantes de séptimo grado de la Institución Educativa Anthony A. Phipps, no obstante no repercutió en el tema de palabras clave.

7.5.1.3. Categoría 3: Ideas claves

Actividad 3: Las siguientes son ideas extraídas literalmente del texto; sin embargo, sólo dos de ellas expresan ideas clave, es decir, son parte fundamental de la tesis que sostiene el autor.

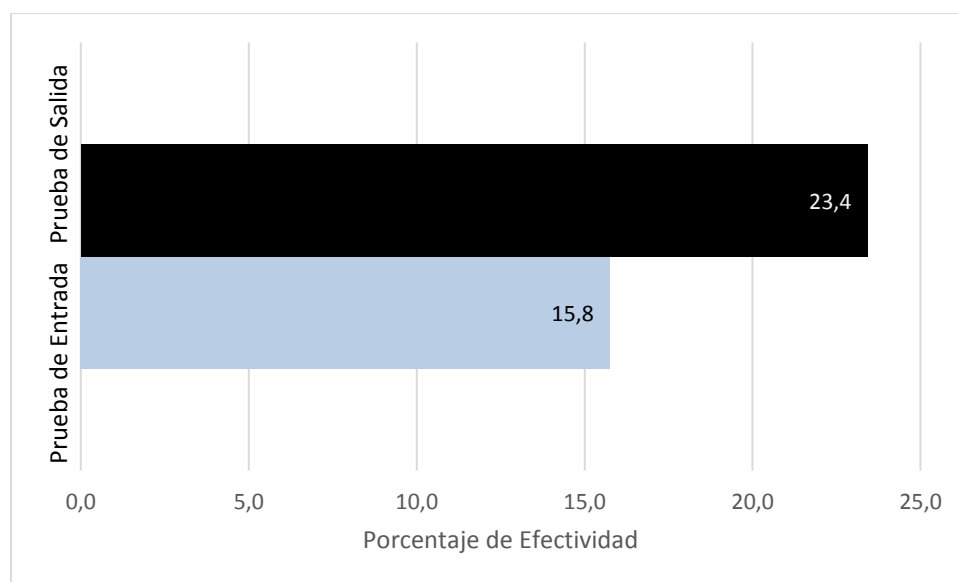


Figura 6. Comparativo actividad 3

Fuente: Equipo docente.

Con respecto al manejo que le puedan dar los estudiantes a las ideas claves, la figura 6 evidencia que al inicio del estudio el promedio de estudiantes demostraron un nivel de efectividad del 15.8%, lo cual incrementó en 7.6% una vez se aplicó la unidad didáctica, pues en la prueba de salida se registró un porcentaje promedio de 23.4%.

Por lo tanto, observando los resultados de las tres primeras categorías evaluadas, los estudiantes de séptimo grado de la Institución Educativa Anthony A. Phipps iniciaron con promedios de efectividad bajos, demostrando un nivel literal bajo, aunque con ayuda de la aplicación de la unidad didáctica diseñada se pudo mejorar este nivel, aunque hace falta continuar con el proceso para optimizar los resultados en este nivel, para que los alumnos tengan una mayor comprensión lectora.

7.5.2. Nivel inferencial

7.5.2.1. Categoría 4: Idea global

Actividad 4: Redacte un enunciado breve que sintetice la idea global del texto.

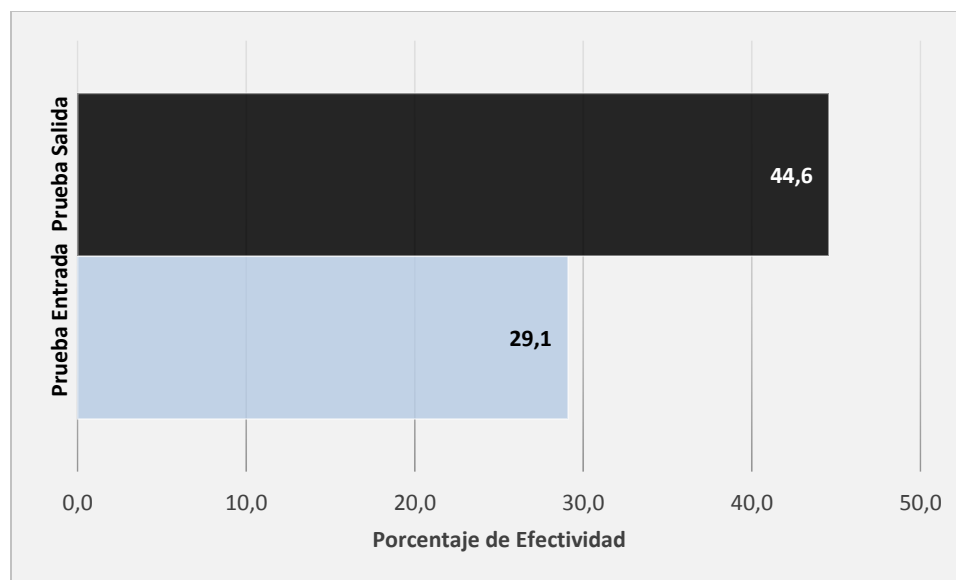


Figura 7. Comparativo actividad 4

Fuente: Equipo docente.

Al pedirles a los participantes que redactaran un enunciado breve que sintetizara la idea global del texto entregado en la prueba, se pudo identificar que al inicio del estudio se alcanzó en promedio un porcentaje de efectividad del 29.1%; aunque una vez aplicadas las estrategias metacognitivas inmersas en la unidad didáctica diseñada, estos resultados mejoraron, por lo menos así lo demuestra la prueba de salida, donde los alumnos alcanzaron en promedio un nivel de efectividad del 44.6% (ver figura 7).

Los resultados no son los mejores, pero si evidencian la contribución de la unidad didáctica sobre los conocimientos y prácticas que poseen los estudiantes de séptimo grado de la Institución Educativa Anthony A. Phipps, siendo estos prometedores de seguir aplicándose o ampliando el número de sesiones.

7.5.2.2. Categoría 5: Actividades que sugiere el texto

Actividad 5: Dos de las siguientes preguntas las puede suscitar el texto a partir de la lectura crítica frente a su contenido. Sus respuestas no se encuentran explícitas en él. Identifíquelas.

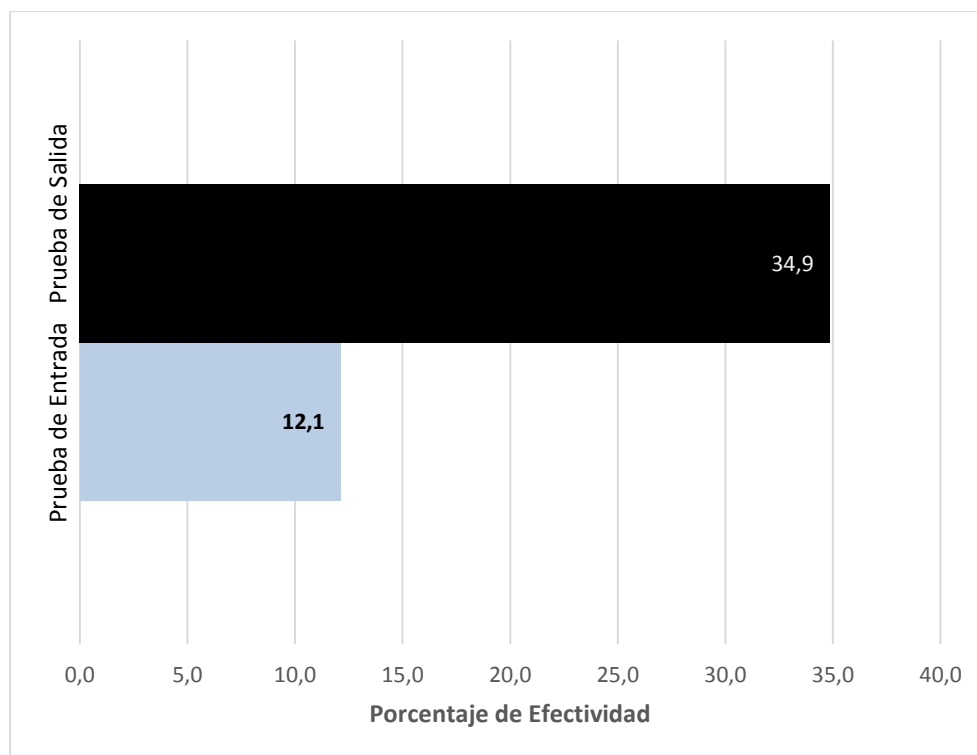


Figura 8. Comparativo actividad 5

Fuente: Equipo docente.

En relación a la categoría actividades que sugiere el texto, hay que apuntar que al inicio de la investigación los estudiantes participantes alcanzaron un porcentaje promedio de efectividad del 12.1%, indicador que mejoró una vez se aplicó la unidad didáctica propuesta, pues el porcentaje de afectividad subió al 34.9% (ver figura 8).

Estos resultados evidencian las bondades de las estrategias metacognitivas implementadas, pues casi que triplica el porcentaje de efectividad, por lo que se infiere que la unidad didáctica diseñada sirvió para mejorar la comprensión lectora en referente a actividades que sugiere el texto.

7.5.2.3. Categoría 6: Polémicas

Actividad 6: En el desarrollo del texto, el escritor José M. Clar Fernández muestra su posición respecto a un hecho social concreto. Redacta un enunciado que exprese la esencia de esa posición.

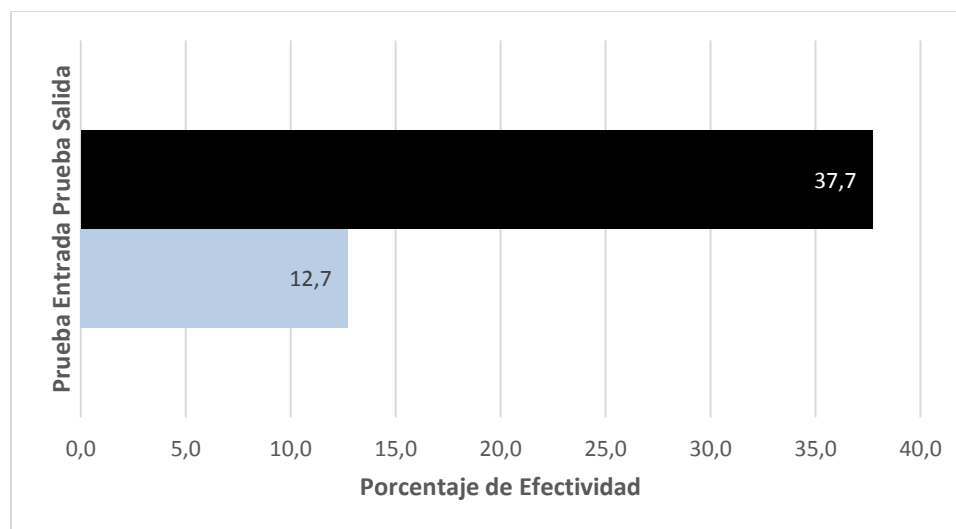


Figura 9. Comparativo actividad 6

Fuente: Equipo docente.

Ahora bien, al observar los resultados obtenidos en la prueba de entrada por parte de los participantes de las estrategias metacognitivas se evidencia que en la categoría polémica en promedio alcanzaron un porcentaje de efectividad del 12.7%, lo cual cambio positivamente al aplicar la unidad didáctica, pues este puntaje se triplicó hasta llegar al 37.7% (ver figura 9).

Estos resultados permiten inferir que los estudiantes de séptimo grado de la Institución Educativa Anthony A. Phipps con el diseño e implementación de la unidad didáctica mejoraron su nivel inferencial de comprensión lectora, lo cual es bueno para la población sujeto de estudio y los diferentes actores de la comunidad educativa de la institución, pues con ello los alumnos mejoraron su capacidades para identificar tanto la idea global de un texto, como las actividades que sugiere el texto y de generar polémica.

7.5.3. Nivel crítico

7.5.3.1. Categoría 7: Tomar posición

Actividad 7: En relación con la tesis que expresa el autor, ¿usted está de acuerdo o en desacuerdo? En un párrafo exprese su posición.

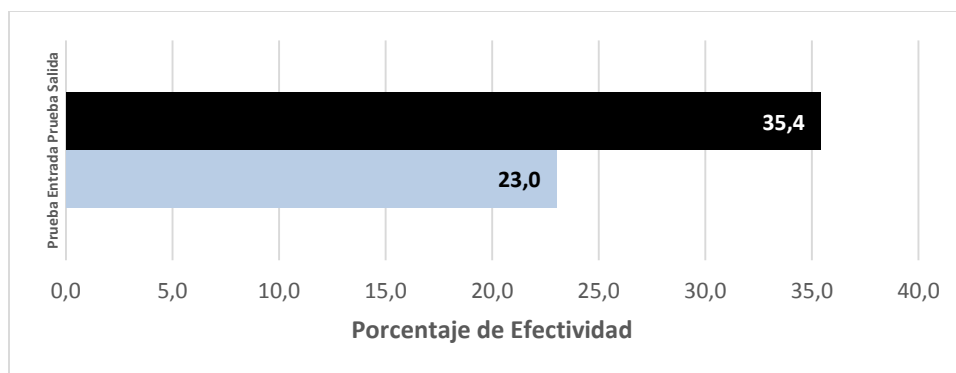


Figura 10. Comparativo actividad 7

Fuente: Equipo docente.

En la figura 10 se aprecia que en la prueba de entrada, a la hora de tomar posición en cuanto un texto, los alumnos participantes registraron un porcentaje promedio de efectividad de 23%; nivel que mejoró en 12.4%, pues al final del estudio la prueba demostró un porcentaje de efectividad del 35.4%.

7.5.3.2. Categoría 8: Intertextualidad

Actividad 8: Probablemente en noticieros, en periódicos o en tu entorno cercano te has enterado de situaciones conflictivas vividas por adolescentes a causa del abuso del celular. Explique en un párrafo, la relación que existe entre estos conflictos y los planteamientos contenidos en el texto “El teléfono móvil: uso y abuso” de José M. Claro Fernández.

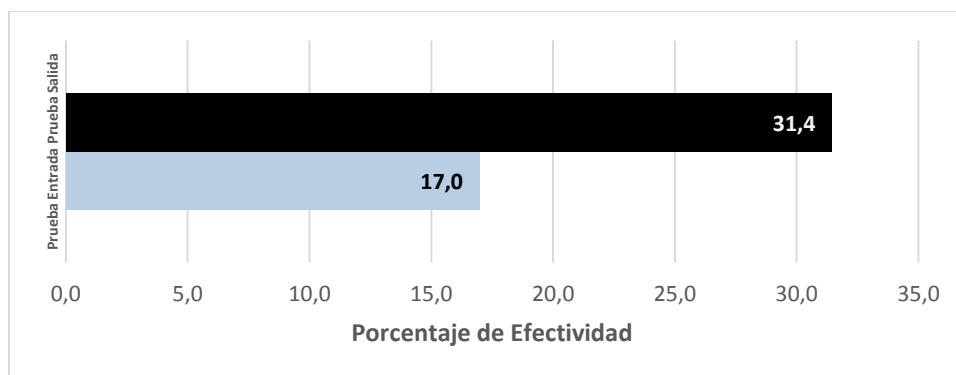


Figura 11. Comparativo actividad 8

Fuente: Equipo docente.

Por su parte la figura 11 permite inferir que la unidad didáctica contribuyó a mejorar la intertextualidad que poseen los estudiantes participantes en la investigación, pues al inicio del estudio sólo alcanzaron el 17% de porcentaje de efectividad, mientras que una vez se implementaron las estrategias metacognitivas este indicador mejoró hasta llegar al 31.4%.

Todo esto permite identificar que con la implementación de la unidad didáctica diseñada en el presente estudio se pudo fortalecer el nivel crítico en los estudiantes de séptimo grado de la Institución Educativa Anthony A. Phipps, ya que mejoraron la toma de posición en la lectura de un texto, así como la capacidad de reconocer la intertextualidad en lo leído.

8. Análisis de resultados

A primera vista, se hace evidente que la prueba de salida obtuvo un mayor porcentaje de efectividad que la prueba de entrada, esto sin duda es parte del efecto generado por la intervención didáctica implementada, sin embargo, reducir el análisis a que simplemente mejoraron sería quedarse corto, pues bien vale la pena analizar cada uno de los niveles de la comprensión lectora que se midieron.

8.1. Nivel literal

Esta categoría se dividió en 3 subcategorías, las cuales son: Léxico y vocabulario, conceptos y palabras clave e ideas claves. Podemos observar que en el nivel literal la diferencia entre las 2 pruebas oscilan entre un 10% a un 20%. Consideramos que esta diferencia fue lograda gracias al uso de estrategias de comprensión lectora tan sencillas como utilizar un diccionario al momento de realizar una lectura, cosa que por obvia que parezca no era algo que los estudiantes solían hacer. Igualmente estrategias de activación del conocimiento previo o realizar predicciones resultaron provechosas para mejorar los resultados en este nivel.

Por otro lado, en la pregunta 2.2 relacionada con palabras claves, vemos que existe un resultado igual en las 2 pruebas, ante esta situación, podemos analizar dos opciones o la consigna de la pregunta no fue clara, o se necesita realizar un refuerzo didáctico con respecto al reconocimiento de palabras claves. Consideramos que el fortalecimiento de este nivel es esencial pues a partir de aquí se sientan las bases para lograr niveles más altos de comprensión como los que son el inferencial y crítico.

8.2. Nivel inferencial

Esta categoría se dividió en 3 subcategorías: Idea global del texto, Preguntas que sugiere el texto y polémicas. Los resultados demuestran una mejora sustancial en todas las preguntas de esta categoría. Resalta la mejoría tan notable en las preguntas 5 y 6, la cual fue de un 50% con respecto a la prueba de entrada, atribuimos este aumento a la implementación de las estrategias enseñadas durante el desarrollo de la unidad didáctica.

Sin embargo, la verdad sea dicha, en la pregunta 6, que corresponde a la identificación de la tesis del autor, la mayoría de los estudiantes tuvieron dificultades al encontrarla, es decir, al pedirles que escribieran que era lo que proponía el autor, la mayoría de ellos se dedicaron a recontar el hecho que describía el autor más no parafraseaban la posición de este. Es importante recalcar esto pues la pregunta 6 está directamente relacionada con la pregunta 7 que hace parte del nivel crítico.

8.3. Nivel crítico

Estas preguntas las dividimos en 2 subcategorías: Toma de posición y e intertextualidad. La primera pregunta, la de toma de posición fue un poco difícil puntuar, ya que la repuesta pedía al estudiante que sentara su posición con respecto a lo que el autor proponía, sin embargo un requisito indispensable para responder a esta interrogante era que el estudiante hubiera identificado la posición del autor en la pregunta número 6, lo cual no se logró a plenitud como ya se explicó, sin embargo, esto no fue impedimento para que los estudiantes plasmaran su punto de vista el cual no estaba muy alejado de la tesis del autor. Con respecto a la pregunta 8, para ellos fue muy fácil relacionar lo que leyeron en el texto con su entorno vivir, puesto que se trata de actividades familiares de su entorno, de su día a día.

Para concluir podemos decir que el avance más significativo se tuvo en lo referente al nivel literal, Ya que es en esta categoría donde se realizó el mayor avance según el resultado de las pruebas; si bien con la puesta en marcha de este proyecto se proponía mejorar todos los niveles (y en cierta medida se logró), entendemos que desarrollar la comprensión lectora y el hábito lector es un proceso complejo que toma su tiempo, interiorizar las estrategias que se enseñaron requiere una práctica constante que no se puede resumir en 3 o 4 actividades. Pese a esto podemos decir que la intervención fue exitosa, ya que se logró subir significativamente la comprensión a nivel literal y levemente los niveles inferencial y crítico.

Este proyecto es viable y abre las posibilidades de ser retomado por otras instituciones ya que permite ahondar acerca de las dificultades que presentan los estudiantes en lo que refiere a la lectura comprensiva es decir, las dificultades comunicativas que suelen presentar los educandos y permite una oportunidad para analizar las prácticas docentes en lo referente a diseño e implementación de unidades didácticas.

Por otro lado, es una Unidad Didáctica fácilmente adaptable a diferentes contextos a lo largo del territorio nacional ya que no requiere de la utilización de materiales costosos o difíciles de encontrar. Se sugiere que las lecturas consignadas en esta unidad cambien y se ajusten a los intereses y características propias de la población con la que se desee implementar.

9. Reflexiones a manera de Conclusiones

A lo largo de la presente investigación se logró realizar una revisión, profundización y apropiación de conocimientos sobre las estrategias metacognitivas que se pueden llevar a cabo durante el proceso de comprensión de textos. Logró demostrarse como la aplicación de este tipo de estrategias planteadas por Solé son alternativas apropiadas para trabajar en el aula y disminuir las deficiencias en la comprensión lectora en los estudiantes de grado séptimo, (actualmente octavo). Se puede considerar que el docente de lengua castellana cuenta ahora con herramientas para enseñar a los estudiantes el dominio de las estrategias de comprensión lectora para captar la atención de los estudiantes sobre el texto.

La intervención didáctica que se realizó ha contribuido de manera muy importante para entender la enseñanza como un proceso pensado activamente que conduce a asumir al estudiante como un sujeto formador de su propio conocimiento. Esto implica que el estudiante asuma un rol autónomo. Es decir, después de recibir las orientaciones del docente a través de ejemplos y alcanzar de manera progresiva el control de su proceso lector, pueda hacer uso de las estrategias de comprensión en su cotidianidad incluso en otros contextos.

Con las estrategias metacognitivas implementadas todos los estudiantes demostraron avances en las categorías del nivel literal, inferencial y crítico de su comprensión lectora, no obstante los resultados aún no son los mejores por lo cual se requiere de continuar con el proceso iniciado en este estudio, reforzando lo realizado y mejorando la unidad didáctica.

Además, el estudio permitió identificar que para lograr calidad de enseñanza es necesario que el docente tenga dominio de los conocimientos sobre estrategias metacognitivas, pues de su correcta aplicabilidad dependerán los avances extras en la comprensión lectora, por lo tanto es

preciso que se capaciten en el tema, ya sea de forma individual o solicitando el apoyo de la institución educativa.

Hay que darle importancia a la elección de textos para la práctica de cada sesión. Es necesario que los textos elegidos despierten un interés en los estudiantes. Esto se logra aportando lecturas que resulten relevantes a la edad de los estudiantes.

Logró demostrarse como la aplicación de este tipo de estrategias planteadas por Solé son alternativas apropiadas para trabajar en el aula y disminuir las deficiencias en la comprensión lectora en los estudiantes de grado séptimo.

Se logró un aumento sustancial en todos los niveles de la comprensión lectora, sin embargo, no basta con aplicar la unidad didáctica y esperar que los niveles se mantengan altos, se recomienda incluir estas estrategias en el desarrollo de las clases con el fin de que estas se constituyan en parte del hábito lector de los estudiantes.

Los procesos investigativos deben trabajar en pro de procesos continuos que permitan la transversalización entre las diferentes áreas logrando evidenciar mejoras en las habilidades para la Comprensión lectora.

Referencias bibliográficas

- Alfonso, A. G., & del Pilar Flórez, M. (2009). Los niveles de comprensión lectora: hacia una enunciación investigativa y reflexiva para mejorar la comprensión lectora en estudiantes universitarios. *Actualidades Pedagógicas*, (53), 95-107.
- Arguello, S. M. (2017). *Niveles de comprensión lectora literal e inferencial en el área de lengua castellana con estudiantes del grado sexto de educación básica de la institución educativa Fabio Riveros en Villanueva Casanare*, Tesis de magister. Manizales: Universidad Autónoma de Manizales.
- Baker, L. & Brown, A. L. (1984). "Cognitive monitoring in reading", en J. Flood (Ed.), *Understanding Reading Comprehension: Cognition, Language and the Structure of Prose*. Newark, Delaware: I.R.A. (pp. 21-43).
- Bernárdez, E. (2009) *Qué son las lenguas*. Madrid: Alianza.
- Calero, A. (2013). El lector como reparador de significado. Un ejemplo práctico de instrucción directa en estrategias metacognitivas. *Didáctica: Lengua y Literatura*, 25, 83.
- Casillas, J. C. S., y López, L. F. G. (2013). El desarrollo de habilidades lectoras en la escuela telesecundaria. Algunas reflexiones sobre el papel del docente y los logros de los alumnos. CPU-e, *Revista de Investigación Educativa*, (17), 66-87.
- Chapman, J., & Tunmer, W. (2002). The relation of beginning readers reported word identification strategies to reading achievement, reading-related skills, and academic self-perceptions. *Reading and Writing*, 15 (3-4), pp. 341-358.
- Coiro, J. (2008). Comprensión de lectura en Internet: La expansión de nuestra comprensión de la comprensión lectora para abarcar nuevas alfabetizaciones. *El profesor de lectura*, 56, pp. 458-464.
- De Camilloni, A. R. (2007). Justificación de la didáctica. De Camilloni, ARW; Basabe, L. y Feeney, S. (2007). El saber didáctico. Buenos Aires (Argentina): Paidós. Colección Cuestiones de Educación, 19-22.
- Guerra Morales, E., & Forero Baena, C. (2015). Estrategias para el desarrollo de la comprensión de textos académicos. *Zona Próxima*, (22), 33-55.
- I.E. Anthony A. Phipps. (2013) Proyecto Educativo Institucional (PEI). Villavicencio.
- I.E. Anthony A. Phipps, (2016), Acuerdo de Evaluación, Villavicencio.

- Jaimes, A. M. y Vaca, C. (2014). *Sistematización de la práctica estrategias lúdicas para la interpretación y comprensión lectora en los estudiantes del grado primero primaria del Centro Educativo del corregimiento de San Blas- municipio de Simiti-Bolivar*, Tesis de pregrado. Simití: Universidad de Cartagena.
- López, G., & Arciniegas, E. (2001). Desarrollo de estrategias metacognitivas en la comprensión de textos académicos escritos a nivel universitario. Informe final de proyecto de investigación, Universidad del Valle-Colciencias.
- López, G., & Arciniegas, E. (2003). El uso de estrategias metacognitivas en la comprensión de textos escritos. *Revista Lenguaje*, 31, 118-141.
- Ministerio nacional de educación de Colombia. (2016). Plan nacional de lectura y escritura. Colombia: Ministerio de educación. Recuperado en mayo de 2018, de <http://www.mineducacion.gov.co/1759/w3-article-325387.htm>
- Naranjo, E. S. (2012). La comprensión lectora desde una concepción didáctico-cognitiva. *Revista Didasc@lia: Didáctica y Educación*. ISSN 2224-2643, 3(1), 103-110.
- Neira, M. (2005). La comprensión de los textos expositivos: influencia de su estructura, del desarrollo cognitivo y de la instrucción.
- Osses Bustingorry, S., y Jaramillo Mora, S. (2008). Metacognición: un camino para aprender a aprender. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 34(1), 187-197.
- Pérez-Gómez, A. I. (1990). Comprender y enseñar a comprender. Citado en Elliott, J. (2005). La investigación acción en educación. Madrid: Editorial Morata, quinta edición.
- Ramírez Peña, P. F. (2011). *Comprensión del discurso académico escrito en estudiantes de Biología de la Universidad de Concepción*, Doctoral dissertation. Concepción: Universidad de Concepción. Facultad de Humanidades y Arte.
- Serna Díaz, J. L., y Díaz Cortés, J. E. (2015). Propuesta didáctica para la comprensión crítica en la Universidad La Gran Colombia. *Cuadernos de lingüística hispánica*, (25), 165-180.
- Solé. I. (1992). Estrategias de lectura. *Grao Barcelona*.
- Tapia, J. y Montero, I. (1996). Motivación y aprendizaje escolar. En Coll, C., Palacios, J. y Marchesi, A. (Compiladores). *Desarrollo psicológico y educación*. II, (pp. 183-198). Madrid: Alianza.

- Tardif, J. (2003). La evaluación del saber-leer: un asunto más de competencia que de actuación. En Rodríguez, E. y Lager, E. *La lectura*, (pp. 164-194). Cali: Programa Editorial Universidad del Valle.
- Vázquez, M. (2006). El nivel de comprensión lectora en sexto grado de Primaria (Tesina).
- Vega López, N. A., Bañales Faz, G., Reyna Valladares, A., y Pérez Amaro, E. (2014). Enseñanza de estrategias para la comprensión de textos expositivos con alumnos de sexto grado de primaria. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 19(63), 1047-1068.
- Viana, F. L. P., Ribeiro, I., y Santos, S. (2014). Los desafíos de enseñar a comprender. *Investigaciones sobre lectura*, (1), 9-32.
- Vidal-Moscoso, D., y Manríquez-López, L. (2016). El docente como mediador de la comprensión lectora en universitarios. *Revista de la Educación Superior*, 45(177), 95-118.
- Weinstein, C. y Mayer, R. (1986). The teaching of learning strategies [La enseñanza de estrategias de aprendizaje]. En Espinoza-Ortiz, C. (2015). Estrategias de aprendizaje implementadas por estudiantes de sexto grado de primaria a partir del uso de computadoras e Internet en un modelo 2: 1, como apoyo a los procesos de aprendizaje curricular en Ciencias y Estudios Sociales. *Revista Educación*, 39(2), 425-461.

Anexos

Anexo A. Instrumentos de recolección de datos

PRUEBA ESTANDARIZADA

EL TELEFONO MOVIL: USO Y ABUSO por José M. Clar Fernández

1

LA FACULTAD humana que permite la comunicación y la expresión del pensamiento es el lenguaje articulado. Gracias a él, el ser humano es el único animal que posee la más extraordinaria capacidad de comunicación. El teléfono móvil incrementa de forma decisiva esa capacidad. Por ello, podemos decir que los móviles hacen a las personas más humanas, ya que con su uso multiplican y hacen más ubicua su capacidad de comunicación.

2

El uso del teléfono móvil se ha generalizado de tal manera que en la actualidad la inmensa mayoría de las personas disponen de uno o más de estos aparatos. Hasta los niños, a partir de los diez años -y a veces menos- los usan con una soltura envidiable.

3

Ciertamente, el uso del móvil aporta muchas ventajas. La principal de ellas es la de poder estar siempre localizado, habiendo llegado a sustituir a aquellos aparatos buscapersonas de hace una década que no permitían interactividad. Aunque, sin lugar a dudas, la mayor cualidad es poder utilizarlo en cualquier momento y lugar, especialmente en casos de emergencia, necesidad o urgencia: situaciones de riesgo grave por accidente, enfermedad, actos delictivos, averías en la carretera, etc. Pero, claro, el uso de este celular implica también una cierta disciplina, respeto o

consideración hacia los demás, toda vez que resulta muy molesto acudir a un lugar público donde se requiere silencio, como en cines, teatros, conciertos, conferencias, reuniones, actos religiosos en el interior de las iglesias, etc., y ser sorprendido desagradablemente por las llamadas sinfónicas que alguna persona asistente recibe por no haber tenido la precaución de apagarlo o silenciarlo previamente.

4

Para muchas personas, el teléfono móvil forma parte de su personalidad. Sin él no son nada. Lo usan constantemente. Incluso se atreven a atender llamadas que reciben cuando están conduciendo un vehículo sin llevar el dispositivo de "manos libres", lo que, además de merecer una sanción administrativa (multa) con pérdida de tres puntos en su carné de conducir, supone un peligro para los demás usuarios de las vías públicas por la merma de atención y movilidad del conductor imprudente.

5

El uso del móvil se ha generalizado tanto en la actualidad que ya es una herramienta imprescindible para los negocios; para contactar con nuestros hijos cuando salen con sus amigos; para enviar y reenviar mensajes de felicitación por Navidad y Año Nuevo, para recibir constantes mensajes o llamadas de las operadoras telefónicas ofertando promociones: para participar con nuestros mensajes en diversos programas y concursos televisivos y hasta para invitarnos a asistir a concentraciones o manifestaciones políticas, sociales, etc.

6

Los niños, los adolescentes y los jóvenes, sobre todo las féminas, son los principales usuarios de los móviles. Más del 40% de ellos pasan más de cuatro horas al día pendiente del móvil. Lo usan

preferentemente para enviar SMS (Short Message Service) a sus amigos. Como la extensión de cada SMS está limitada, para ahorrar espacio y poder enviar un texto mayor y con menor coste, emplean un código de abreviaturas que ellos entienden sin dificultad y que a cualquier neófito le resultaría complicado interpretar su lectura. La proliferación de estos SMS abreviados, con tan particular lenguaje, está influyendo en la forma de escribir habitual de los jóvenes provocando frases más sencillas, errores ortográficos, ausencia de signos de puntuación, un vocabulario pobre o simple en palabras, porque se mezclan caracteres que no son propios de las palabras y suponen una alteración de normas tan elementales como la concordancia, con gran repercusión en sus actividades escolares: exámenes, redacciones, trabajos, etc.

7

Tal vez, uno de los mayores problemas del abuso del móvil que hacen algunos jóvenes es que les origina una adicción. Sus autores son chicos o chicas con baja autoestima y problemas para relacionarse, que sienten una necesidad continua de estar conectados y en contacto con alguien. Su adicción al móvil es tal que pueden llegar a deprimirse o influir negativamente en el desarrollo de su personalidad cuando no disponen de él por avería, pérdida, falta de saldo, etc. ¿Y quién tiene la culpa de este abuso o adicción? Pues no cabe duda de que parte de la responsabilidad la tienen los padres, por comprar un móvil a sus niños porque no quieren que sus hijos se sientan discriminados por ser los únicos que no los tengan de su grupo y porque quieren que los lleven siempre conectados para tenerlos localizados.

Si supieran los padres lo que opinan los maestros o profesores del uso y abuso de los móviles que hacen sus hijos en las escuelas, seguro que les prohibiría que los llevaran a las clases.

PRUEBA DIAGNÓSTICA

1. Léxico y vocabulario

1.1 Reemplaza por un sinónimo la siguientes palabras sin alterar el sentido con que se usan en el texto (los números entre paréntesis indican el párrafo donde se encuentran las palabras).

PALABRA	SINÓNIMO
Ubicua (1)	
Averías (3)	
Móvil (4)	
Féminas (6)	
Neófitos (6)	

1.2. Explique el sentido con que son utilizadas en el texto las siguientes expresiones:

Soltura envidiable:

Merma de atención y movilidad:

Proliferación de SMS:

Alteración de normas:

Herramienta imprescindible:

2. Conceptos y palabras claves

2.1. Defina los siguientes conceptos teniendo en cuenta la información que le proporciona el texto:

Llamadas sinfónicas:

Vías públicas:

Capacidad de comunicación:

Lenguaje

articulado:

3. Ideas clave

Interactividad:

Las siguientes son ideas extraídas literalmente del texto; sin embargo, sólo dos de ellas expresan **ideas clave**, es decir, son parte fundamental de la tesis que sostiene el autor. Identifíquelas:

2.2. A continuación encontrará una lista de palabras extraídas del texto. Solamente dos de ellas son clave, es decir, hacen parte fundamental del argumento que sostiene el autor. Señálelas con una X:

Adicción	Abuso
Mensajes	Ortografía
Uso	Móvil
Prohibición	Móvil
Humano	Comunicación
Adicción	Personalidad

- a. el ser humano es el único animal que posee la más extraordinaria capacidad de comunicación. El teléfono móvil incrementa de forma decisiva esa capacidad.
- b. El uso del teléfono móvil se ha generalizado de tal manera que en la actualidad la inmensa mayoría de las personas disponen de uno o más de estos aparatos.
- c. El uso del teléfono móvil se ha generalizado de tal manera que en la actualidad la inmensa mayoría de las personas disponen de uno o más de estos aparatos.

- d. Para muchas personas, el teléfono móvil forma parte de su personalidad. Sin el no son nada. Lo usan constantemente.
- e. Si supieran los padres lo que opinan los maestros o profesores del uso y abuso de los móviles que hacen sus hijos en las escuelas, seguro que les prohibiría que los llevaran a las clases.
- b. ¿En qué medida el uso del celular ha influido en la personalidad de los estudiantes?
- c. ¿Qué relación puede existir entre el suicidio en adolescentes y el uso constante de celulares?
- d. ¿Cuál es la opinión de los docentes en cuanto al uso de los celulares en el aula?
- e. ¿Cuáles son las ventajas del uso del celular?

4. Idea Global

Redacte un enunciado breve que sintetice la idea global del texto.

5. Preguntas que sugiere el texto

Dos de las siguientes preguntas las puede suscitar el texto a partir de la lectura crítica frente a su contenido. Sus respuestas no se encuentran explícitas en él. Identifíquelas:

- a. ¿Cómo el uso del celular ha cambiado la ortografía de los estudiantes?

6. Polémicas

En el desarrollo del texto, el escritor *José M. Clar Fernández* muestra su posición respecto a un hecho social concreto. Redacta un enunciado que exprese la esencia de esa posición.

7. Toma de posición

En relación con la tesis que expresa el autor, ¿usted está de acuerdo o en desacuerdo? En un párrafo exprese su posición.

8. Intertextualidad

Probablemente en noticieros, en periódicos o en tu entorno cercano te has enterado de

situaciones conflictivas vividas por adolescentes a causa del abuso del celular.

Explique en un párrafo, la relación que existe entre estos conflictos y los planteamientos contenidos en el texto “El teléfono móvil: uso y abuso” de José M. Clar Fernández.

FORMATO ENTREVISTA A LOS DOCENTES

Las preguntas están orientadas a descubrir cuál es la forma de percibir la comprensión lectora, así como las estrategias que enseña para la comprensión de textos.

DOCENTE N° ____ Asignatura que orienta _____ Edad _____

Años de experiencia como docente _____ Fecha _____

1. ¿Cuál es su formación profesional?
2. ¿Qué tipo de material utiliza en la didáctica de la lectura?
3. ¿Cómo desarrolla usted la actividad del Plan Lector?
4. ¿Cuáles estrategias de comprensión lectora enseña explícitamente para motivar a los estudiantes a comprender lo que leen? ¿por qué las aplica?
5. ¿Puede contarnos alguna estrategia diferente a la de usted que conozca que otros compañeros utilizan para enseñar y ejercitar una lectura comprensiva?

FORMATO ENTREVISTA A LOS ESTUDIANTES

En esta entrevista se busca recolectar información con el objeto de aclarar las ideas y concepciones que los (las) estudiantes tienen en relación con la comprensión lectora.

Grado _____

1. ¿Cuáles estrategias LE HA ENSEÑADO SU PROFESOR para comprender un texto?
2. ¿Cuáles de estas aplica para comprender lo que lee?
3. ¿Se siente motivado por su docente del área de español para ejercitarse en la lectura comprensiva?
4. Describa el acto de lectura que realiza comúnmente en la hora de la aplicación del Plan Lector.

ENCUESTA A DOCENTE, NÚMERO 1. Las preguntas están orientadas a descubrir cuál es la forma de percibir la comprensión lectora, así como las estrategias que enseña para la comprensión de textos.

NOMBRE DOCENTE: Dahyanna Pérez. Asignatura que orienta: Lengua Castellana Edad 24 años

Años de experiencia como docente 4

Fecha: junio 22 de 2017.

1. ¿Cuál es su formación profesional?

Lic. pedagogía infantil, Comunicación social y periodismo

2. ¿Qué tipo de material utiliza en la didáctica de la lectura?

Manejo videos, publicaciones temáticas en prezzis con animación, lecturas acentuadas, textos antiguos y actuales sobre temas gramaticales o literarios.

3. ¿Cómo desarrolla usted la actividad del Plan Lector?

Siempre manejamos un libro base por grado dependiendo de la época literaria que se está viendo. Lecturas dirigidas con acentuación, primero lo hago yo y después ellos. Análisis literarios.

4. ¿Cuáles estrategias de comprensión lectora enseña explícitamente para motivar a los estudiantes a comprender lo que leen? ¿por qué las aplica?

A principio de año les expliqué los niveles de lectura que nosotros tenemos como persona; niveles que son el literal, el inferencial y el crítico y que se hacía en cada nivel y les llevé una guía de cuáles preguntas podían hacer ellos en cada una de esos niveles.

Explicué los niveles de comprensión lectora y de ahí ellos empiezan a hacer preguntas literales

otras inferenciales y otras críticas. Dentro del mismo salón uno hace la mesa redonda y ellos opinan así durante la clase sobre el libro que ellos están leyendo. Siempre los llevo a la realidad porque a veces uno lee un libro de hace mucho tiempo por lo menos la odisea, la literatura Universal antigua, pero entonces qué podemos traer de eso a la actualidad. Trato de incentivar a que hagan cómica, ellos mismos hagan los dibujos para que muestren lo que aprendieron y qué podemos traer y ellos mismos cuentan el final, cambian el final, o a veces les digo: quiten el inicio o quitenle el clímax de la historia y esa es cómo la estrategia de lectura que hago para ellos apliquen los textos.

5. ¿Puede contarnos alguna estrategia diferente a la de usted que conozca que otros compañeros utilizan para enseñar y ejercitar una lectura comprensiva?

A veces veo que hay una docente que trabaja mucho la parte también crítica, inferencial y me gusta cuando ella hace la mesa redonda y empieza a hacer preguntas en medio de la clase y los muchachos empiezan a contestar y no es por nota sino porque les gustó la lectura y esa es la idea que los estudiantes no lo hagan por una nota sino porque ellos quieren aprender y como que les llamó la atención la historia.

Anexo B. Lecturas de la primera sesión

Muere Elisabetta Terabust, diva italiana del ballet, a los 71 años

[La primera bailarina Elisabetta Terabust](#) murió hoy lunes en su casa romana, en las cercanías de Campo dei Fiori, a los 71 años. Su nombre real era Elisabetta Magli (Terabust era el apellido materno: su madre Charlotte era francesa) y había nacido en Varese el 4 de agosto de 1946. Tras unas primeras lecciones de ballet y ya evidentes sus condiciones para la danza, se perfeccionó con Rosella Hightower, Marika Besobrasova y el maestro Claude Newman, tras haber completado su formación y diplomarse en la Escuela de Ballet de la Ópera de Roma con Teresa Battaggi (recordada porque aparecía en el filme *Bellissima* de Luchino Visconti), cuando era directora de la institución Attilia Radice, una de las últimas conexiones escolásticas con el mítico Enrico Cecchetti.

EL PRINCIPITO Y EL PILOTO (Fragmento)

PRINCIPITO: Por favor podrías dibujarme un borrego.

PILOTO: Qué ?

PRINCIPITO: Dibújame un borrego.

PILOTO: Pero... qué haces tú ahí ?

PRINCIPITO: Por favor dibújame un borrego.

PILOTO: Yo no sé dibujar.

PRINCIPITO: Eso no importa; dibújame un borrego.

PILOTO: (HACE UN INTENTO DE DIBUJO Y SE LO DA) Toma !

PRINCIPITO. No, no! yo no quiero un elefante dentro de una boa, Un elefante es muy estorbo y una boa es muy peligrosa. Dibújame un borrego por favor.

PILOTO: (HACE OTRO DIBUJO Y SE LO DA) Toma!

PRINCIPITO: No, este se ve ya muy enfermo. Hazme otro. PILOTO: (DIBUJA OTRO Y SE LO DA) Y éste?

El mar no puede morir

El mar no puede morir.

Se quedará navegando

aunque no haya nadie aquí.

Que no, que el mar no se muere,

que no se puede morir.

Seguirá que va y que viene,

yendo y volviendo a venir

cualquiera sabe hasta cuándo.

Hasta que encuentre por fin

la playa que está buscando.

Él no se puede morir.

Se quedará navegando

cuando no haya nadie aquí.

Arroz con pollo

Agrega las 3 tazas de arroz, lo importante es revolver muy bien. Añade las 5 tazas de agua, las verduras en trocitos, las pechugas de pollo, el cubo de caldo de pollo, el sobre de sazón y la sal al gusto. Revuelve y deja cocinar a fuego medio por aproximadamente 15 minutos o hasta que se seque el arroz.

Anexo C. Lecturas de la segunda sesión.

Chernóbil, 25 años después



Las noticias eran que había un incendio en Chernóbil, pero de nula importancia. Cuando, por fin, dos horas más tarde se supo con claridad que había ocurrido **un desastre completo**.

La planta de Chernóbil cuando, a la **1.23 de la madrugada del 26 de abril de 1986, explotó el reactor nº 4**. El uranio y el grafito comenzaron a arder en una fogata mortal visible a larga distancia mientras una nube radiactiva se esparcía por los alrededores.

«El reactor había reventado, el techo del edificio había saltado por los aires y estaba claro que todo el material del núcleo estaba saliendo a la atmósfera mientras el combustible ardía».

La parte oscura del internet



Hemos escuchado decir que la **Deep Web** no es más que la parte oculta de [internet](#), es decir que no ha sido indexada por algún tipo de buscador, por lo que la única forma de llegar a este tipo de información es conociendo la dirección exacta.

También se ha identificado que en las profundidades de este universo abundan un sinnúmero de contenidos indeseables relacionados con narcotráfico, el crimen organizado, los paquetes de malware (un virus informático para secuestrar información) y la pedofilia.

¿Humanidad debe protegerse contra hackers extraterrestres?



Un mensaje de una civilización extraterrestre sería el evento más grande en la historia humana, pero un nuevo estudio advierte de que podría representar igualmente un serio riesgo para nosotros.

Aprovechando las múltiples posibilidades que se han explorado en detalle, la investigación considera cómo la humanidad podría protegerse contra el spam y los virus maliciosos que podría contener un mensaje procedente de las estrellas.

El estudio, titulado 'Interstellar communication. IX. Message decontamination is impossible', ha sido publicado en arxiv.org.

Anexo D. Lecturas de la tercera sesión.

Lee la historia y compara si tus predicciones iniciales fueron acertadas:

Había una vez una vieja que vivía en las afueras de un pueblo. Una noche se estaba calentando junto al fuego, con la única compañía de las ardientes llamas. Cuando, de repente, oyó ruidos arriba en su habitación.

Extrañada se dijo.

- Yo diría que se oyen ruidos arriba... ¿o me parecen a mí?

Luego oyó claramente unos pasos de un lado para otro y comprendió que se trataba de ladrones que habían ido a robarle.

Viendo que se encontraba sola y que nadie podía acudir en su ayuda, se puso a pensar.

-¿Qué podría hacer para que esos ladrones se marchasen? ¡Ah, ya lo tengo!

¿qué crees que se le ocurrió a la vieja para espantara los ladrones?.....

Anexo E. Ejercicio realizado por los estudiantes.

et david alzate fsaza 8-7 18/4/71

El curioso sordomudo

Rufino, el curioso sordomudo El padre de Ana era dueño de una parcela en Chépica. Como no podía trabajar su tierra, contrataba un ayudante. Le recomendaron a "Rufino, el curioso", un sordomudo que conocía las tareas agrícolas. Con el tiempo, Rufino mostró habilidad para trabajar, era ingenioso y buscaba otros pequeños negocios, no del todo lícitos, para sostenerse.

Uno de estos negocios era la fabricación de "tónicos" que algunos comuneros consumían ávidamente. A la madre de Ana este negocio no le parecía decente y se alarmó más cuando Ana le contó que el famoso jarabe lo tomaban con agua muy caliente. En realidad, Ana dijo "aguardiente", pero pensó que era agua tan caliente que quemaba la lengua. Marido y mujer discutían a causa de Rufino, delante de él, sin importarles su presencia, pues era sordomudo.

Ana se daba cuenta de que Rufino les observaba atentamente y que apenas la señora se iba, Rufino persuadía al padre sobre su negocio, -que sus tónicos no le hacían daño a nadie- decía. Ana comenzó a fijarse en Rufino y descubrió que siempre estaba atento a las conversaciones de otros, fijando en ellos su mirada. Después, iba donde los platicantes y hablaba del mismo tema dando su propia opinión. Entonces Ana comprendió por qué la gente lo apodaba "Rufino, el curioso". La gente, confiada de su sordera, hablaba delante de él sin ningún recato. Nadie sabía que guardaba un preciado secreto, que era la causa de parecer tan corpulento.

Piensa en el relato y en lo que sabes acerca de los sordomudos. Haz una predicción de cuál podría ser el secreto de Rufino y de lo que ocurrirá. Busca pistas en el relato.

Pista 1: Título del relato Pista 2: Hechos y detalles Pista 3: Tu propia experiencia Rufino: el curioso sordomudo

que el podía leer los labios y saber lo que están diciendo

La gente, confiada de la sordera de Rufino, hablaba delante de él sin ningún recato. Rufino observa a la gente cuando conversan fijando en ellos su mirada. Rufino sabe de lo que hablan los demás y opina sobre el tema tratado. Si has conocido a un sordomudo, sabrás que ellos tienen un método para saber de qué hablan los demás aunque no puedan escuchar lo que dicen. ¿Cuál es

Anexo F. Lecturas de la sesión 4

¿Qué es el horóscopo?

“Horóscopo” es un término de origen griego; “horoskopos” proviene de las palabras “hōra” (que se traduce como “tiempo”) y “skopeo” (“examinar”, “observar”).

La palabra hace referencia al sistema pseudocientífico usado para predecir el futuro de una persona en función de las posiciones de los astros en su nacimiento o en otro momento especial. Quienes interpretan estos signos son llamados astrólogos.

En la astrología occidental las predicciones se basan en la posición del sol, mientras que en el horóscopo chino se tiene en cuenta también la de la luna puesto que está basado en un calendario lunisolar y no en uno solar.

¿Qué son los signos del zodiaco?

La carta astral se divide en 12 sectores que representan distintas posiciones de la Eclíptica. Los signos del zodiaco representan las 12 constelaciones de la Eclíptica. A cada uno de ellos se le atribuyen distintas características que, se supone, influyen en la psicología de las personas nacidas en el momento en que el Sol atravesaba un sector determinado de la Eclíptica.

Anexo G. Ejercicio realizado por los estudiantes en la sección 4

Maya, Alejandra Villa Castro 8-1. JH.

Es posible clonar, ¿por qué no han clonado dinosaurios?

El destacado genetista George Church de la Universidad de Harvard se hizo muy popular hace un par de años después de que una revista alemana anunciara que buscaba una mujer para convertirla en madre de un bebé neandertal, proyecto que el científico desmintió haber puesto en marcha, considerándolo solo una posibilidad teórica. Polémicas al margen, el trabajo que ahora Church tiene entre sus manos sí podría conducir a una clonación, pero no a la de la otra especie humana inteligente sino a la del mamut. El equipo de Harvard ha insertado 14 genes del animal extinguido hace miles de años en el ADN de un elefante vivo.

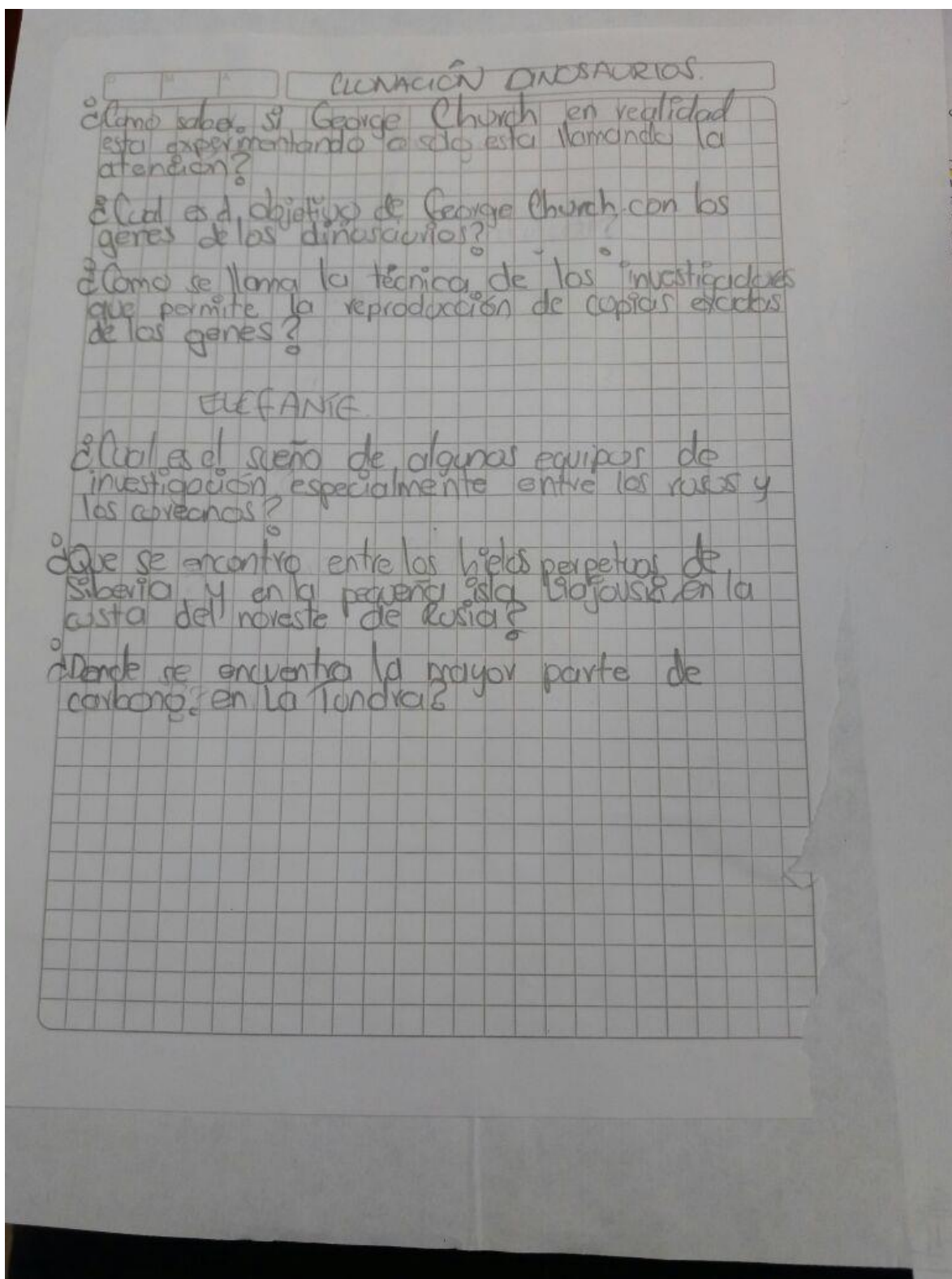
George Church ha explicado a The Sunday Times que su objetivo no es la clonación del mamut lanudo, sino reconstruir su genoma mediante el estudio del ADN a partir de ejemplares preservados en el Ártico, para luego replicarlo e insertar la copia en el genoma de un elefante asiático, que es el equivalente moderno más cercano. El resultado: células de elefantes vivos llevan ADN de mamut. Ningún pequeño mamut va a nacer de esta ingeniería de laboratorio, pero sí significa un paso más en el camino.

La técnica que han empleado los investigadores se llama CRISPR y permite la reproducción de copias exactas de los genes. El anuncio es bastante preliminar, ya que la investigación todavía no ha aparecido publicada en ninguna revista científica. Church reconoce a The Sunday Times que tienen más trabajo que hacer antes de dar a conocer sus resultados en un medio revisado por pares.

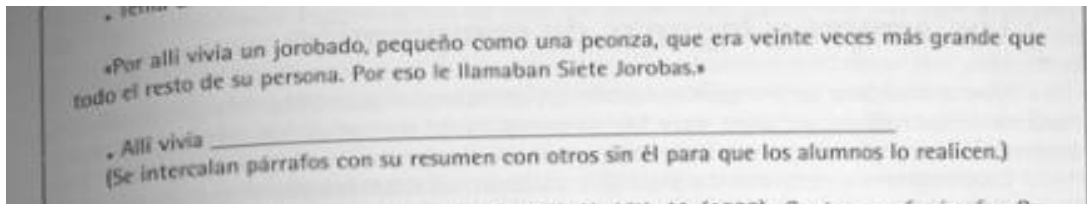
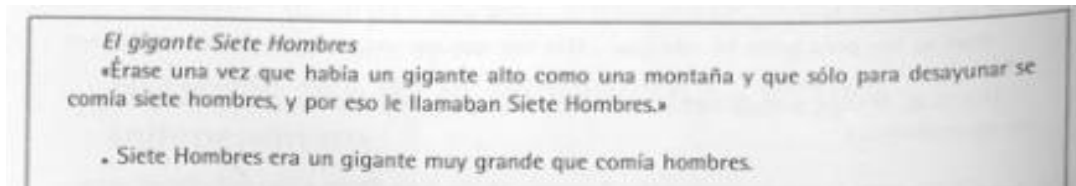
Un elefante al que le gusta el frío

Traer a la vida a un mamut, o a una quimera genética lo más similar posible, es el sueño de algunos equipos de investigación, especialmente rusos y coreanos, después de conseguir extraer ADN viable del tejido de un mamut congelado en los hielos perpetuos de Siberia. La idea encontró nuevo vigor cuando sangre y tejidos musculares perfectamente bien conservados fueron hallados entre los restos de otro mamut lanudo enterrado bajo el hielo en la pequeña isla Ljajovski, en la costa del noreste de Rusia.

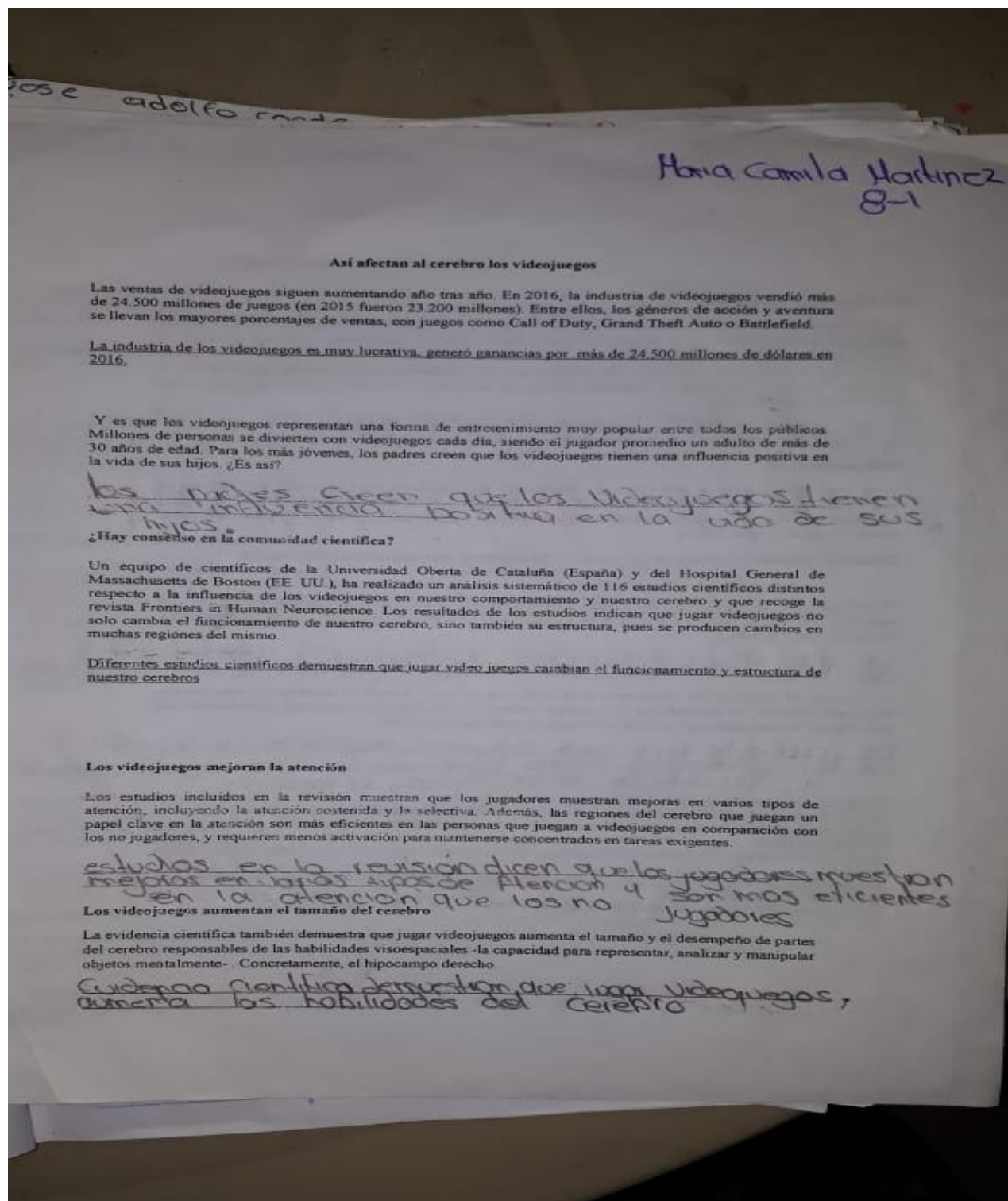
Pero, ¿sería de verdad un mamut lo que obtendríamos de la clonación? Algunos creen que no. El propio Church lo explicaba a ABC en 2013, cuando visitaba Madrid para participar en el IV Congreso de Mentes Brillantes, organizado por El Ser Creativo. Según contaba entonces «... que podríamos llegar a generar es un elefante lanudo al que le gusta el frío, pero no es un mamut, siguiéndole un elefante». En cuanto a los beneficios de «resucitar» seres extinguidos, el científico argumenta: «No veo cuál es el beneficio social de traer a la vida un dinosaurio, pero traer a un mamut sí tiene un beneficio para el ecosistema. La tundra tiene tres veces más carbono atrapado en el hielo que todos los bosques del mundo. Llevar animales a ese área evitaría que ese dióxido fuera expulsado a la atmósfera por su acción en el ecosistema».



Anexo H. Lecturas usadas durante la sesión 5



Anexo I. Ejercicio realizado durante la sesión 5



Anexo J. Lecturas sesión 6**A Koshima ha llegado el progreso**

Hoy hace ya una veintena de años que algunos estudiosos japoneses investigaron el comportamiento de las colonias de macacos (*macaca fuscata*) nativos del sur de Japón. Una de estas colonias, situada en la isleta de Koshima, ha ofrecido, tal vez, el mejor ejemplo de la instauración de una cultura animal sencilla, y también de su evolución. [...]

Desde hacía cierto tiempo a los macacos de Koshima se les alimentaba regularmente con boniatos. Un día Imo, una joven hembra de poco más de un año de edad, mostró por primera vez una nueva costumbre. Metió su bonito en el agua de un arroyo, y con la mano libre la limpió con cuidado de toda traza de arena. Desde ese momento siguió haciéndolo. Imo lavaba sus boniatos, y solo después los comía. La inteligente novedad se expandió progresivamente al resto del grupo, hasta que se convirtió en patrimonio cultural de la mayoría. Fue después una exigencia nueva, sucedida al azar, la momentánea sequedad del arroyo, la causa que determinó el siguiente, me parece justo llamarlo así, progreso cultural de la población. Ahora los simios “tenían que lavar” los boniatos; la escasez de agua dulce les motivó para ir cerca del mar, y emplearon el agua salada. Los boniatos lavados de esta forma adoptaron un nuevo sabor, evidentemente no desagradable. Y en consecuencia la costumbre de los simios de Koshima es esta en la actualidad: ir con los boniatos a la orilla del mar y allí, mordisco a mordisco, condimentarlos con agua salada. Y lo hacen, por supuesto, aunque el agua dulce abunde.

Anexo K. Ejercicios realizados por los estudiantes en la sesión 6

Valentina Trivales, 8-1.

El cine a través de David Lynch

"David Lynch es un director raro. Es un hecho objetivo. Un hecho, por otra parte, rentable para él y para muchas de sus extrañas películas aunque, no cabe duda, es el mejor contando historias estudiadamente incomprensibles. Pero, mucho antes de que a los progenitores de Mr. Lynch se les ocurriera concebir a su polihédrico vástago, había un tipo de Teruel, mal encarado y de infinito talento: Luis Buñuel, que marcó un camino que luego han recorrido muchos cineastas, David Lynch el primero. Claro está que, como señalan los críticos, ninguno ha alcanzado tal nivel de genialidad.

Ambos directores se sintieron atraídos en su juventud por la pintura. Siempre se consideraron artistas que llegaron al mundo del cine como única salida a la desbordante creatividad. Son caminos comparados e incomparables. El genio, deslumbra con *Un perro andaluz* (1929)" y *La edad de oro* (1930), mientras Lynch se hace un hueco en la industria gracias a *Cabeza borradora* (1977) y *El hombre elefante* (1980). Sin duda y salvando las distancias, ambos han bebido de fuentes similares, han tratado de mantenerse al margen de la industria cinematográfica como única salida para rodar con libertad e independencia, pero la cosecha ha sido bien distinta. Lógico."

A partir de estos fragmentos podemos encontrar la siguiente información explícita:

- Buñuel produce sus películas en un tiempo anterior al de Lynch
- Tanto Buñuel como Lynch ingresaron al cine a partir de la pintura.

Por otro lado, podríamos considerar como información implícita:

- Buñuel ha servido de inspiración a Lynch. Esta inferencia la realizamos al revisar el siguiente enunciado: "Luis Buñuel, que marcó el camino que luego han recorrido muchos cineastas"

La imaginación de ambos artistas es fuera de la común. Esto se desprende al leer: "Llegaron al mundo del cine como única salida a la desbordante creatividad"

es explícita.

por que explica como ellos se sintieron atraídos por la pintura y por el cine en su juventud, y dejar salir su creatividad en un mundo lleno de oportunidades.