

**DESARROLLO DE HABILIDADES DE COMPRENSIÓN LECTORA EN LA
EDUCACIÓN MEDIA DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA PATIO BONITO**

DÍAZ GÓMEZ MARISTELA

GALVÁN PAUTT JUAN CARLOS

HOYOS LOZANO GERMÁN

PATERNINA DE ALBA EMIRIS

Asesores

CARLOS ANDRÉS PÉREZ

NÉSTOR MARIO NOREÑA

UNIVERSIDAD SANTO TOMÁS

MAESTRÍA EN DIDÁCTICA

MONTERÍA - CÓRDOBA

2017

TABLA DE CONTENIDO

RESUMEN	4
CAPÍTULO I.....	5
Lectura de contexto y Planteamiento del problema	5
Contextualización.....	5
Planteamiento del Problema	12
Preguntas Problema.....	16
Propósitos Generales.....	17
Propósitos Específicos.....	17
CAPÍTULO II	18
Marcos de Referencia	18
Estado de la Cuestión.....	18
Referentes Conceptuales.....	24
La lectura y la comprensión lectora en la escuela.....	25
Lectura Comprensiva y sus niveles.....	34
Estrategias Didácticas.....	36
Estrategias Para el desarrollo de habilidades de Comprensión Lectora.....	39
Habilidades de Comprensión Lectora	42
Referentes Didácticos.....	47
Secuencia didáctica como estrategia para la comprensión lectora.....	51
Referentes de Orden Epistemológico.....	53
CAPÍTULO III.....	58
Metódica	58
Investigación Cualitativa	58
Investigación – Intervención	60
Actores o Protagonistas	61
Estrategias	62
Procesamiento de Información.....	69
Árbol Categorical.....	71

CAPÍTULO IV	73
Resultados.....	73
CAPÍTULO V	84
PROPUESTA.....	84
SECUENCIA DIDÁCTICA PARA LA COMPRENSIÓN DE TEXTOS	85
Presentación	85
Preparación Para La Producción	86
Gestión De La Actividad.....	89
Aplicación de la fase de desarrollo (Paso 4)	92
CRONOGRAMA.....	97
REFERENCIAS DOCUMENTALES	99
ANEXOS	105

RESUMEN

El presente informe da a conocer los resultados del proceso de investigación intervención realizado en la Institución Educativa Patio Bonito de la zona rural de la Ciudad de Montería, el cual es un estudio desde el paradigma de la investigación cualitativa con un enfoque sistémico complejo cuyo fin fue implementar Estrategias Didácticas que desarrollen habilidades de comprensión lectora en los estudiantes de la Educación Media Académica, con lo cual se busca impactar a todos los sistemas que conforman la Institución, pues queda una propuesta didáctica para ser implementada en todos los grados. Para ello, se realizó revisión documental de los resultados pruebas SABER, el Índice Sintético de Calidad Educativa, el PEI y sistema de evaluación, entre otros. Además se aplicaron grupos de discusión con docentes de los diferentes niveles y entrevistas no estructuradas a docentes, padres y estudiantes, con lo cual se logró establecer que la lectura constituía una de las principales necesidades para ser intervenida desde la didáctica. A partir de esta conclusión, se realizó una búsqueda de antecedentes investigativos para observar otros estudios que se hubieran realizado desde esta temática y establecer el estado de la cuestión. Así mismo, se levantan los fundamentos teóricos que desde la Didáctica General y la Didáctica específica de la Lengua Castellana pudieran direccionar el diseño y la implementación de estrategias tendientes a desarrollar habilidades de comprensión lectora. De igual forma, esta búsqueda de fundamentos teóricos se realizó en el campo metodológico, pues era necesario hallar una ruta adecuada para el análisis de la información que se levantó en el estudio, que finalmente arroja que las estrategias didácticas aplicadas, contribuyeron a la mejora de algunas habilidades de comprensión lectora de los estudiantes, lo que se refleja en sus propias narraciones, las observaciones de los docentes y directivos, y finalmente en los resultados de la prueba Saber y las evaluaciones internas.

CAPÍTULO I

Lectura de contexto y Planteamiento del problema

Contextualización

Para el desarrollo de la propuesta de investigación intervención, además de hallar la situación problemática o necesidad detectada, en este caso la falta de habilidades de comprensión lectora, es necesario reconocer, a través de una lectura de contexto, las características de la población en la que se realiza el trabajo de investigación y también, plantear una ruta que permita conocer el estado de la cuestión y algunos fundamentos teóricos que sirvan como base para tomar postura a la hora de analizar la realidad del fenómeno estudiado.

Atendiendo a ello, a continuación se expone la información relacionada con la caracterización de la población con la que se desarrolla el estudio, lo cual ha sido importante para direccionar la investigación intervención que se realizó.

El territorio del municipio de Montería, según datos de la Alcaldía (2016) publicados en su sitio web, comprende 312.188.30 has, es decir, el 12.48% del área total del Departamento (2'502.000 has). Se extiende en la parte media del valle del río Sinú, en un sector dominado por la llanura de desborde del mismo río, de clima cálido semi húmedo al sur y semi seco al norte, con paisajes de origen fluvio – lacustre y paisajes colinados en el clima cálido semihúmedo, es la Ciudad capital del Departamento de Córdoba, ubicado en la parte sur de la Costa Norte de Colombia.

La ciudad se caracteriza por su fuerte inclinación hacia la ganadería, que es su mayor fuente económica, por lo cual es denominada “capital ganadera de Colombia”, además, se trabaja

la agricultura que generalmente se pone al servicio de ésta. Por esta razón, se cataloga a Montería como una ciudad rural ya que es común encontrar muchas zonas verdes con cultivos o animales pastando en medio de sus grandes edificios o zonas residenciales. No obstante, según las observaciones realizadas y lo relatado por las poblaciones, la zona rural del municipio no es tomada en cuenta de forma significativa por los gobiernos de turno, por lo que las personas del campo prefieren salir a la zona urbana o a otras ciudades capitales.

El corregimiento de Patio Bonito (zona rural) es uno de los veintiocho corregimientos del municipio de Montería y uno de los más cercanos y de fácil acceso, por ubicarse a la altura del kilómetro 22 en la vía que comunica con el vecino de Planeta Rica. Patio Bonito, delimita con el municipio de Montería, el municipio de San Carlos, con el corregimiento de Buenos Aires; con el corregimiento de la Victoria y además, con el Corregimiento Cienagueta perteneciente al municipio de San Carlos.

Patio Bonito, en el marco de la subdivisión territorial establecida por el municipio de Montería se localiza en la subregión 5, está conformado por las veredas Las Lomas, San Martín (Km. 24), Barrio Loco, kilómetro 29, El Manguito, El Corozo, El Ñeque, Vijagual, El Níspero y Bonito Viento, aunque tiene influencia en muchas más veredas como Santa Betulia y El Delirio que pertenecen a otros corregimientos, pero que se encuentran adscritas a la cobertura de esta Institución. Posee un área ocupada por 509 predios aproximadamente. Como ya se dijo, es muy cercano a las veredas Trementino, Puerto Rico y el corregimiento Cienagueta que pertenecen al municipio de San Carlos, poblaciones que también tienen como centro al corregimiento y por lo tanto, representan una importante demanda estudiantil para la Institución Educativa Patio Bonito.

Las características geoeconómicas del corregimiento de Patio Bonito están dentro del grupo agropecuario, tal como lo ha definido el instituto Agustín Codazzi (citado en PEI de la IE Patio Bonito, 2015). La región está dedicada a la ganadería y a la agricultura. Se desarrolla la pesca pero de forma artesanal en represas construidas por el hombre. No obstante, por la falta de oportunidades laborales, hoy día existe gran número de personas que laboran en la Ciudad de Montería o Planeta Rica en oficios diferentes al planteado por el IGAC y en el Corregimiento y sus veredas hay un número considerable de personas dedicadas al mototaxismo y otros oficios ocasionales.

La principal vía de comunicación del Corregimiento es la carretera que conduce de Montería a Planeta Rica, la cual se encuentra en buen estado y con buena señalización con una sola calzada en doble sentido. Se presenta una serie de vías secundarias que comunican el corregimiento con las veredas y a las veredas entre sí. Es de resaltar que estos caseríos, además de las vías principales, se comunican entre sí por medio de trochas y caminos de herraduras abiertos por los habitantes de la región a través de las fincas, parcelas y haciendas.

Según la caracterización que se detalla en el PEI de la Institución, en la cabecera del Corregimiento habitan aproximadamente 130 familias, con promedio de cinco a siete miembros cada una. En su mayoría, las viviendas están construidas con material del medio, como bareques, tablas y palmas. Además, el número de habitaciones por viviendas es limitado, creando problemas de hacinamiento. El terreno en donde están construidas las viviendas es relativamente estable, aunque con una serie de fallas geológicas sin aparentes riesgos.

La población cuenta con muy poco cubrimiento de servicios públicos. En cuanto a la energía eléctrica, todo el corregimiento presenta un servicio deficiente ya que a menudo, el

fluido eléctrico es suspendido. El servicio de agua se tiene en veredas como El Corozo, San Martín, Cieneguita y Bonito Viento, con una infraestructura sencilla de acueducto que abarca gran parte de las viviendas. En el resto de las veredas no está en funcionamiento. La calidad del agua, es irregular y muy poco tratada. No existe servicio de alcantarillado, aunque hay pozos sépticos con tazas campesinas. En la mayoría de los hogares, el sistema de combustión de la zona, es la leña, el cilindro y en algunas viviendas existen estufas eléctricas.

En el contexto descrito anteriormente, se encuentra la Institución Educativa Patio Bonito, la cual, según las normas y resoluciones que la acreditan y que reposan en el archivo institucional, es una institución de carácter oficial integrada con sus sedes educativas según resolución N°0005410 de 30 de noviembre del año 2.000 y resolución de integración N°001120/2002, bajo el código DANE 223001001557. Había sido creada mediante acuerdo 050 del 15 de dic. De 1993. Con aprobación oficial de sus estudios a partir de 1997, en los niveles de Preescolar, Educación Básica Primaria (1°-5°) y Educación Básica Secundaria (6°,7°,8° y 9°). y reconocimiento oficial y ampliación de cobertura de los grados 10° y 11° según resolución N°001120/SEP.2007.

La Institución está conformada por 9 sedes, así que además de la que se ubica en la cabecera del corregimiento de Patio Bonito, se tienen ocho escuelas que en su mayoría se encuentran a gran distancia de la carretera principal, estas escuelas adjuntas son: El Manguito, San Martín, Yuca Seca, Bonito Viento, Camino Real, Santa Betulia, El Corozo y El Delirio, en estas sedes asisten estudiantes de estas veredas y además de otras pertenecientes a los municipios de San Carlos y Planeta Rica. Por ser escasa la población estudiantil, en estas escuelas se trabaja con multigrados.

En la caracterización encontrada en el Proyecto Educativo Institucional (PEI IE Patio Bonito, 2015), que se actualiza anualmente con información recogida directamente con padres de familia, estudiantes y líderes comunitarios, éstos coinciden en afirmar que aún el nivel académico al que llegan la mayoría de habitantes del corregimiento y sus veredas es de máximo séptimo grado de Educación Básica. De igual forma, la Institución tiene un alto número de acudientes que son personas mayores, y en éstos también se han detectado altos niveles de analfabetismo, a pesar de los esfuerzos de las autoridades educativas.

Otro aspecto que se realiza anualmente, es el análisis a los resultados de las pruebas externas e internas que se realizan en la Institución, los cuales demuestran que los jóvenes vienen elevando su nivel académico y su rendimiento, gracias a la labor educativa de la Institución Patio Bonito, que cuenta ahora con todos los niveles, desde el Preescolar hasta el undécimo grado y recientemente, también ha implementado los ciclos de educación para adultos a través de programas como CAFAM, y, actualmente, SER HUMANO.

Resultado del análisis de los resultados de las pruebas SABER del año 2015, se puede afirmar que se presenta una disminución, aunque no muy significativa, del promedio de estudiantes de la institución que se ubican en el nivel insuficiente en el área de Lenguaje, sin embargo, los promedios generales en los grados 3°, 5° y 9°, que se ubican entre 247 y 272, no superan la media nacional, lo cual también sucede en la prueba aplicada a grado 11°, en la que el promedio de lectura crítica es de 45,06, mientras que el promedio nacional estuvo unos cinco puntos por encima de esta cifra. Dicho análisis evidencia que entre los componentes y competencias evaluados en la prueba, el desarrollo de habilidades de comprensión lectora es uno de los que requiere mayor atención.

Ante las problemáticas halladas en la autoevaluación institucional y los análisis ya mencionados, la Institución construye y revisa constantemente su Proyecto Educativo Institucional (PEI, 2015), en el que se puede leer textualmente que la misión fijada, busca posicionarla como una entidad formadora de estudiantes íntegros mediante el desarrollo de las diferentes competencias del Ser Humano, tomando como base los principios de la pedagogía dialogante, a través de la cual se pretende ser facilitadores en la consolidación de un ciudadano culto, democrático, altamente sensible y en sintonía con su ambiente; se considera que estas son las características del ciudadano que requiere esta región.

Con el fin de lograr esta misión, se implementa una perspectiva pedagógica social cognitiva, con la cual se pueda cumplir los requerimientos del MEN en cuanto a estándares, competencias y lineamientos curriculares, por otra parte, en cuanto a lo social, se trabaja por una apropiación de conocimientos, habilidades y destrezas que permitan al estudiante convertirse en un participante activo en la solución de los problemas de su comunidad.

Esta perspectiva pedagógica direcciona las acciones que se realizan en las relaciones establecidas en el aula, las cuales se consignan en un formato de plan de clases que es conocido por todos los docentes y que sin embargo, por razones de movilidad del personal docente, muchas veces no es aplicado en todas las sedes y grados. De igual forma, se cuenta con un enfoque metodológico que establece los momentos de la clase, la política de tareas, los criterios evaluativos, los recursos y mediaciones que se deben emplear y el tipo de actividades para cada uno de los momentos de la clase.

Además de lo descrito, la Institución ha construido un sistema de evaluación institucional que es conocido por los padres de familia, estudiantes y docentes, el cual contempla una serie de

estrategias para garantizar que los procesos de evaluación del aprendizaje y la promoción o reprobación de estudiantes sean dirigidos con el mayor rigor y ajustados a lo establecido en el Decreto 1290 de 2009. De igual manera, se contemplan planes de apoyo a estudiantes con dificultades y capacidades excepcionales que funciona muy bien para los primeros, pues existen políticas de flexibilidad para los casos especiales, aunque no para los estudiantes con capacidades o talentos destacados pues aún no se logra potenciar sus condiciones.

La Institución posee también, un manual de convivencia ajustado a las nuevas reglamentaciones legales como son la Ley 1620 de 2013 y su Decreto reglamentario 1965 del mismo año, el cual fue construido con la participación de representantes de todos los miembros de la comunidad educativa y, a la fecha, es conocido por todos los estudiantes y demás participantes del proceso educativo. Es importante resaltar que, de acuerdo con lo registrado en las actas de comité de convivencia, en la Institución se presentan pocos problemas de convivencia que resulten significativos pues son casos aislados que se resuelven brevemente siguiendo el debido proceso que para ello está establecido.

La institución posee unos mecanismos para evaluar y revisar el desarrollo de la misión descrita y los instrumentos pedagógicos y metodológicos empleados para ejecutarla, por ejemplo, mediante los procesos de autoevaluación institucional, cuyas actas se archivan y consultan para la elaboración de los Planes de Mejoramiento Institucional. Todo este proceso se nutre además, con el análisis de los resultados de las pruebas externas al finalizar el año lectivo y las internas, cuyos resultados se discuten al finalizar cada periodo académico en comités de evaluación, de lo cual también se dejan actas que luego se consultan para definir los planes de trabajo.

Todos los documentos descritos, fueron consultados por los maestrantes, pues en ellos existen las observaciones que acerca de todos los procesos de la institución, son realizadas por los docentes titulares de grupo, encargados de sedes y jefes de área que conforman el Consejo Académico. En dicha revisión, se halla la descripción de varias situaciones problemáticas, algunas de ellos son:

- Movilidad de la población estudiantil
- Falta de acompañamiento de los acudientes
- Falta de compromiso de los padres frente a la formación de los estudiantes
- Falta de recursos para el aprendizaje y la enseñanza
- Poca utilización de los ya existentes, entre ellos los tecnológicos.
- Trabajo por multigrados en Básica Primaria en las veredas.
- Poca apropiación del componente pedagógico por parte de algunos docentes.
- Presencia de estudiantes con necesidad de educación inclusiva
- Bajo rendimiento y poca apropiación de la lectura y escritura.

Planteamiento del Problema

Frente a las dificultades y necesidades detectadas en las observaciones iniciales que realizó el equipo de trabajo a los diferentes documentos institucionales (PEI, análisis de resultados SABER, autoevaluación institucional, entre otros) y al contexto escolar, y que se han detallado anteriormente, se procede a la aplicación de instrumentos de recolección de información con el fin de hallar la principal necesidad en la institución, pues la investigación intervención debía atender aquello que resultara apremiante. En este ejercicio de diálogo y observaciones al sistema, se presentan dos temas que sobresalían entre las demás: por un lado, la

inclusión de niños ya sea con capacidades y talentos excepcionales o con discapacidad y necesidades educativas especiales; por otra parte, se halló otra necesidad en cuanto a la poca apropiación de la lectura comprensiva.

Para establecer el problema que debía ser intervenido, se planteó la necesidad de realizar grupos de discusión con diferentes sistemas observantes tales como docentes de todos los niveles educativos ofrecidos en la Institución, además algunas entrevistas no estructuradas con padres de familia, docentes, directivos docentes y estudiantes que hablaron de la realidad desde sus roles, con lo cual se llega a una visión de la escuela como sistema de interacciones humanas, desde las cuales se puede entender las diferentes visiones de la realidad y el entorno. Además, se revisa con mayor rigor los resultados de las pruebas SABER y por consiguiente el Índice Sintético de Calidad Educativa (ISCE) del año 2015.

Como resultado del análisis de la información recolectada, se encuentra que en cuanto a la poca apropiación de la lectura comprensiva, se da el caso de estudiantes que en grado quinto e incluso sexto aún no leen con fluidez y por tanto, tampoco comprenden lo que leen. Esta situación se confirma al analizar los resultados de la prueba SABER 3°-5°-9° (Resultados Saber 2014-2015) en los que la mayoría de evaluados se ubican en insuficiente en el área de Lenguaje, lo cual, se refleja en el ISCE del año 2015 (MEN,2015), en el que se ve afectado el componente de desempeño que se califica teniendo en cuenta el porcentaje de estudiantes ubicados en los niveles insuficiente y satisfactorio para las pruebas de Lenguaje y matemáticas y para el caso de la media académica, los promedios en la prueba de matemáticas y en la de lectura crítica.

Sumado a esto, los resultados de las reflexiones surgidas en los grupos de discusión con los docentes, las entrevistas a padres de familia y estudiantes, aplicados al inicio de la

investigación, permite establecer que el desarrollo de habilidades de lectura comprensiva es la mayor necesidad que debe ser asumida en un estudio como éste que pretende desarrollar, desde la didáctica, una intervención en las realidades halladas para formular estrategias que contribuyan a superar las dificultades registradas.

A continuación, se reproducen algunos de los comentarios dados por los participantes en los grupos de discusión y entrevistas no estructuradas, por ejemplo, una madre de familia cuyos hijos estudian en la Institución desde preescolar comenta acerca de la importancia del tema del trabajo de investigación: “Porque ahí los niños van avanzando más y no es justo que un niño de bachillerato a esas alturas no sepa leer casi”... “Por eso yo digo que en lectura están bastante mal, allá en la finca hago las novenas y van niños allá de bachillerato allá los pongo a leer y no quieren salir a leer les da miedo, empiezan a cancanear”... “como a veces que leen y al ratico no saben lo que leen, Tienen que aprender a memorizar también” (PF.07, 2015), esta madre de familia manifiesta su preocupación ante algunas fallas en cuanto a lectura y comprensión lectora.

Por otra parte algunos docentes, ante la pregunta relacionada con los factores que ellos creen que inciden en los problemas de comprensión lectora de los educandos, manifiestan:

“Es la falta de hábito por la lectura, la falta también de compromiso por sacar adelante este proceso que va de la mano también con el proceso lectoescritor, porque si por decirlo desde el grado primero no tienen unas buenas bases cuando lleguen ya a un grado tercero, cuarto o quinto se va a ver reflejado que no tienen una buena interpretación, no pueden argumentar, no pueden darle un buen análisis a la lectura que hacen y ante todo el acompañamiento de los padres de familia que es indispensable para que los chicos puedan salir adelante y puedan tener un buen proceso lector, de lectura y escritura” (D.18, 2015)

Además, otra docente de Básica primaria, ante el interrogante ¿Cómo considera usted que es el nivel de comprensión lectora de los estudiantes de primaria, en especial, aquellos que usted guía?, comenta que “El nivel de comprensión lectora de los estudiantes se puede considerar

que es bastante bajo teniendo en cuenta las pruebas que se aplican periódicamente con ellos, las actividades que se realizan dentro del aula de clase que son periódicas reflejan la falta de interpretación en todos los textos que leen” (D.24, 2015). Cabe anotar un aporte de la misma docente ante el interrogante ¿qué acciones implementa usted en el aula de clases para ayudar en la comprensión lectora de estos estudiantes? al cual ella responde:

“Entre las acciones que se aplica con ellos está lo que es lectura compartida, actividades dirigidas de comprensión de textos que se hacen de la mano con el docente, es decir que el estudiante para llevarlo a un texto un poco más complejo, que interprete solo, primero se le dan las herramientas de cómo interpretarlo llevándolo al vocabulario que se quiere que ellos manejen como el significado de las palabras claves para poder acertar en las respuestas, entonces se trabaja con ellos de la mano con las actividades en la lectura dirigida con preguntas paso a paso, una por una, buscando el significado de las palabras en el diccionario si es posible, buscando significados con los mismos conocimientos que ellos tienen, cosa de que el estudiante enlace muy bien el concepto que él tiene con lo que se le está preguntando y la respuesta sea más asertiva a lo que se quiere llegar” (D.24, 2015)

Otro aporte lo realiza un docente de la sede Santa Betulia, quien señala: “la necesidad de desarrollar habilidades de lectoescritura es el asunto central si queremos superar el bajo rendimiento escolar...” (D.27, 2015); Por otra parte, un docente de la Secundaria plantea la importancia del trabajo con niños que presentan necesidades educativas especiales, sin embargo, concluye que “son más los casos de estudiantes que no comprenden lo que leen... no son críticos” (D.12, 2015).

Además de los docentes y padres, se realizaron entrevistas a estudiantes, ante el interrogante ¿Cuándo lees, generalmente entiendes lo que dice el texto con una sola lectura?, una participante comenta: “yo leo con dos lecturas para poder entender” (E.1, 2015); por su parte, otro estudiante responde “necesito leer varias veces” (E.2, 2015). A partir de los comentarios citados anteriormente se reafirma la importancia y la pertinencia de atender esta problemática, la cual va más allá de que el estudiante lea y escriba correctamente, sino que

desarrolle los procesos mentales y cognitivos que ello implica, lo cual le permite ser una persona pensante, crítica, creativa y transformadora.

Es de resaltar, la evidencia del componente complejo al observar la relación entre los diferentes entornos en los cuales se dan las interacciones entre dichos sistemas. Cabe anotar por otro lado, que en la Institución se viene realizando un programa llamado plan lector en el que una o dos veces al mes las áreas se turnan para traer a las aulas ejercicios de lectura y cuestionarios que exploren los niveles de comprensión de la misma, lo cual ha venido dando algunos resultados positivos aunque no significativos, no obstante, sólo se realiza en la secundaria y media y la mayoría de las dificultades de lectura se presentan desde el grado tercero.

Todo este recorrido investigativo ha permitido que se tenga certeza de que una necesidad apremiante en la Institución Educativa es la búsqueda de estrategias, desde la didáctica general y la didáctica de la lengua Castellana, para mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje, de tal manera que los estudiantes puedan desarrollar habilidades en los diferentes niveles de la comprensión lectora, no sólo para enfrentar los retos académicos en el contexto del aula, sino una formación sólida que sirva para leer y comprender las realidades del entorno y de la vida diaria.

Por lo tanto, se presenta la propuesta titulada “Desarrollo de habilidades de comprensión lectora en la Educación Media de la Institución Educativa Patio Bonito”

Preguntas Problema

Para la realización del presente trabajo de investigación intervención, se fijan dos preguntas para direccionar las acciones que se emprenden, las cuales a su vez, marcan los

propósitos generales y específicos del estudio, dichas preguntas son:

¿Cuáles son las habilidades de Comprensión Lectora que poseen los estudiantes de la Institución Educativa Patio Bonito?

¿Cuáles son las estrategias didácticas para lograr el desarrollo habilidades de Comprensión Lectora en estudiantes de Educación Media Académica?

De estas cuestiones, se definen algunas palabras clave como lo son: Comprensión Lectora, Didáctica y Estrategias Didácticas.

Propósitos Generales

- Identificar las habilidades de Comprensión Lectora que poseen los estudiantes de la Institución Educativa Patio Bonito.
- Diseñar e implementar estrategias didácticas para desarrollar habilidades de comprensión lectora en los estudiantes de Educación Media de la Institución Educativa Patio Bonito.

Propósitos Específicos

- Caracterizar las habilidades del nivel literal de la comprensión lectora de los estudiantes de la Institución Educativa Patio Bonito.
- Reconocer las habilidades del nivel inferencial de la comprensión lectora de los estudiantes de la Institución Educativa Patio Bonito.
- Describir las habilidades del nivel crítico de la comprensión lectora de los estudiantes de la Institución Educativa Patio Bonito.
- Reconocer los principales referentes de la Didáctica general y la Didáctica de la

Legua Castellana para apoyar el diseño de estrategias didácticas que desarrollen habilidades de comprensión lectora.

CAPÍTULO II

Marcos de Referencia

Estado de la Cuestión

Para la fundamentación del presente trabajo, se ha realizado una exploración de antecedentes investigativos en el área de la lectura, la comprensión de la misma y algunos otros problemas asociados a su enseñanza en la escuela, con el fin de llegar a establecer los avances que con respecto a este tema se han realizado en los últimos años, a qué población han sido aplicados los estudios y con qué métodos o estrategias se han llevado a cabo dichos estudios. La idea central es precisar un tema de estudio y poder construir un estado de la cuestión, cuyos estudios soporten y legitimen el posible estudio que se espera realizar.

En primer lugar, se reseña el trabajo titulado “Estrategias de comprensión lectora en alumnos de educación primaria y secundaria” (2011), realizado por Arias Gundín Olga, Fidalgo Redondo Raquel, Martínez Cocó Begoña y Bolaños Alonso Francisco, quienes partiendo de la importancia de la comprensión lectora para el desarrollo de habilidades para la vida y los resultados de la prueba PISA, realizan en esta investigación un análisis global que permite identificar las diferentes dificultades y límites en la comprensión lectora que presentan los estudiantes. Para cumplir su objetivo, se contó con una muestra de 639 alumnos/as de grado 5º de Educación Primaria a 2º de Educación Secundaria Obligatoria de diferentes colegios públicos

a los que se les realizó una evaluación diagnóstica del nivel de comprensión lectora, concretamente en lo que hace referencia a la construcción de ideas literales, de ideas inferenciales y a la formación de la macro-estructura textual. Los resultados fueron analizados para definir algunas líneas de investigación y de intervención para afrontar las dificultades detectadas.

En segunda instancia, se tiene en cuenta también el trabajo de Quintanal José y García-Llamas José, el cual se titula “El desarrollo lector y su relación con la mejora de las competencias básicas” (2014), en el cual se desarrolla un trabajo de investigación-acción que ofrece una serie de pautas docentes para el diseño, ejecución y evaluación de un nuevo modelo de Unidades Didácticas para la mejora de actividad lectora, que asegure el desarrollo de esa competencia básica. El proyecto se llevó a cabo en un centro de Educación Primaria de la provincia de Guadalajara con una duración de dos años en el transcurso de los cuales se trabajó con docentes en la elaboración y aplicación de materiales que sirvieran para apoyar el desarrollo de la lectura en los diferentes grados del ciclo de primaria. Después de la aplicación de las estrategias se aplicó una evaluación tipo pretest-postest para demostrar los avances que representó la experiencia para docentes, estudiantes y padres de familia.

Por otra parte, también se valoró como antecedente de investigación el texto de Lockwood Michael, titulado “Promover el placer de leer en Educación Primaria”, publicado por Morata ediciones en el año 2011, en este texto, el autor se apoya en el resultado de numerosas investigaciones, entrevistas e innovaciones pedagógicas destinadas a analizar qué es lo que funciona y contribuye a la promoción de la lectura por placer tanto en ambientes escolares como en otros espacios en los que niñas y niños se mueven. En estas investigaciones compartidas por el autor, se hace énfasis en que el estudiante debe ser un amante de los libros y la lectura,

comprendiendo que el placer de leer le ayudará en su desarrollo cognitivo, afectivo y social. Para lograr esta meta, el autor propone diversas estrategias y recursos que son eficaces para promover el placer de leer en la Educación Primaria.

Otro de los trabajos que se tiene como referente, es el presentado en el año 2015 por Flores Macías Rosa, Jiménez Juan y García Eduardo, que se titula “Procesos cognoscitivos básicos asociados a la comprensión lectora de alumnos de secundaria”. Es un estudio comparativo con una muestra de 89 estudiantes agrupados en lectores con dificultades y normo-lectores que buscaba determinar el nivel de desempeño en la comprensión lectora con el fin de establecer las fortalezas y los déficits que presentan los estudiantes y a partir de allí, desarrollar programas de apoyo que les permitan superar sus dificultades.

Este estudio, al igual que el que se presenta, se realizó con estudiantes de secundaria y estableció como referente teórico los procesos cognitivos asociados a la comprensión lectora, con lo cual, se convierte en un trabajo que se retoma por la forma en que aborda el tema de la comprensión, además, señala entre sus resultados, que los estudiantes deben ser expuestos a situaciones en las cuales deba recurrir a prácticas lectoras y en este trabajo se pretende desarrollar una serie de habilidades que el estudiante debe desarrollar para ser un lector que comprenda e interprete los mensajes que lee en diferentes tipos de texto.

Además, se toma como referencia también, el trabajo de Pérez Bullido Ester, Serrano Díaz Sara y Vico Sola Sandra, investigadoras del centro de Lenguaje y Aprendizaje de Madrid y que se titula “Cómo mejorar la comprensión lectora a partir de estrategias de aprendizaje en alumnado de 6º de Primaria”, el cual fue publicado en el año 2011. Lo interesante de este trabajo, es que parte del análisis del bajo rendimiento escolar en el grado en el que se centran,

analizando también los resultados de las pruebas PISA (2003), en los que concluyen que los estudiantes poseen poca capacidad para comprender lo que se lee, lo cual se relaciona mucho con el trabajo previo que se ha realizado en el presente trabajo al analizar los resultados de la prueba SABER del año 2014 como fuente fiable para emprender acciones didácticas.

Al realizar algunos abordajes teóricos, las autoras concluyen que el bajo rendimiento escolar tiene parte de su origen en las dificultades del alumnado para leer y comprender, lo cual da cuenta de que no se les ha instruido en estrategias de comprensión lectora, por lo cual concluyen que para mejorar la comprensión lectora y el rendimiento escolar hay que facilitar al estudiante un buen método que desarrolle sus capacidades. Este aspecto, se encuentra como uno de los propósitos del trabajo de investigación intervención que se presenta.

Por su parte, en el año 2012, Pellicer Magraner Ana y Baixauli Fortea Inmaculada, presentan su estudio titulado “Intervención preventiva en las dificultades de la lectura y la escritura”, en el que se proponen revisar los principales indicadores de riesgo que se deben considerar en la identificación temprana de las dificultades en la lectura y la escritura. Además, se sintetizan diferentes propuestas de intervención para el desarrollo de las habilidades predictoras, sobretudo las relacionadas con el adecuado desempeño en la lectura. Precisamente en el uso de estrategias de promoción de la lectura, se halla la relación de este estudio con el que se está realizando.

Las autoras buscan enfatizar en el desarrollo de una serie de habilidades como la conciencia fonológica, correspondencia grafema-fonema y conciencia de lo impreso, entre otras, las cuales se relacionan tanto con el mecanismo de decodificación, como con el acceso al significado, es decir, conocimiento del vocabulario y habilidad narrativa. Sin duda, este aporte

nutre el trabajo que se realiza, ya que se busca desarrollar habilidades de comprensión lectora, por lo que estos estudios dan luces sobre cuáles son esas habilidades y cómo deben ser potenciadas.

En el año 2014, Álvarez Álvarez Carmen y Pascual Díez Julián, presentan un trabajo titulado “Aportaciones de un club de lectura escolar a la lectura por placer”, que es un estudio de caso realizado en un club de lectura de una escuela en España, en el que tuvieron éxito al lograr que los niños participantes leyeran por placer. Esta experiencia resulta pertinente en nuestra investigación en la medida en que propone una estrategia didáctica que busca estimular la lectura comprensiva, de modo que puede guiarnos en nuestra propuesta de intervención a los problemas de lectura que presentan los niños de nuestra institución.

Otro interesante estudio que se referencia es el de Gómez Palomino Juan, realizado en el año 2011, titulado “comprensión lectora y rendimiento escolar: una ruta para mejorar la comunicación”, el cual es una investigación realizada con un método experimental en el que se aplicó un test de lectura oral a 200 alumnos del cuarto grado de primaria, y por otra parte, para medir el rendimiento escolar emplearon instrumentos tales como exámenes escritos, orales, evaluación de proyectos educativos, entre otros, los cuales fueron aplicados en diversas áreas del saber.

Lo que resulta pertinente para esta investigación desde el estudio referenciado, tiene que ver con las conclusiones del estudio, más concretamente, cuando señalan las influencias de los factores psicológicos y pedagógicos en la comprensión lectora, y a su vez, la influencia de ésta en el desempeño académico de los estudiantes en las diferentes áreas del saber que enfrentan en el nivel de primaria. Todo esto, constituye un gran aporte a nuestra investigación, pues se

considera que en la intervención se desarrolle una propuesta para aplicarla institucionalmente con el fin de impactar la calidad de la educación que se imparte en la Institución, pues como se ha señalado, la lectura es una habilidad transversal.

Por su parte, las docentes cubanas García Caballero Ángela y Maricely Fierro Chong Bárbara, presentan un estudio en el año 2015 que llamaron “La enseñanza del análisis de textos en el desarrollo de la competencia analítico-textual”, el cual es una investigación realizada con los docentes en formación del programa de Español y Literatura de la Universidad de Matanzas en Cuba y cuyo fin fue desarrollar una concepción teórico-metodológica para la enseñanza del análisis de textos en función del desarrollo de la competencia analítico-textual de los estudiantes del citado programa.

Es una investigación pertinente para el presente estudio de investigación intervención, por tanto se buscó el desarrollo de competencias y habilidades asociadas a la comprensión de textos, lo cual constituye el fin de este trabajo, además, como resultado, quedó el desarrollo de una serie de estrategias para acercar al estudiante a los textos con sentido analítico, para el caso que nos ocupa, esta intervención también persigue como fin el desarrollo de una serie de estrategias que permitan a los estudiantes de la Institución Educativa Patio Bonito, tener habilidades de comprensión lectora en todos sus niveles.

Por último, se trae a colación el trabajo realizado en México por Arroyo Sarabia Manuel, Faz de los Santos Liliana, Gasca García Gisela y Orozco Carro Rosa en el año 2010. El estudio llamado “Mejoramiento de la comprensión lectora basada en el aprendizaje colaborativo en la enseñanza media básica” consistió en la aplicación de la estrategia de aprendizaje colaborativo con la pretensión de facilitar la comprensión y motivar al alumno, en este proceso participaron

tres áreas, aparte de Español, también Tecnología y Ciencias, y se buscó desde la transversalidad de estas áreas, con la mediación del computador e internet, establecer una serie de estrategias que permitieran al estudiante desarrollar el hábito lector. Al final se concluyó que tanto la estrategia como los recursos utilizados ayudaron a la mejora de la comprensión lectora en alumnos de bajo nivel.

Este referente, al igual que todos los que se han reseñado, nos ayuda a tener una visión del estado de la cuestión de nuestra problemática, nos permite además una visión desde un principio orientador como es la autorreferencia que nos hace reflexionar la forma en que estamos concibiendo la lectura en la escuela y los esfuerzos que se hace necesario realizar para que la situación detectada pueda ser atendida desde la didáctica. Por otra parte, estos antecedentes nos han permitido incluir a toda la comunidad que se ha dispuesto a participar y repensar los conceptos que acerca del tema en cuestión se tienen.

Referentes Conceptuales

Para el desarrollo del trabajo de investigación se hace necesaria la revisión de documentos, libros, revistas especializadas e investigaciones que permitan hallar, no sólo el estado de la cuestión, sino además, las teorías y conceptos establecidos, con el fin de obtener los fundamentos que se requieren para el trabajo, es decir, construir un marco teórico, que en este caso es concebido como las “marcas o señales teóricas surgidas del examen de las teorías y de las investigaciones existentes, que el investigador vuelve a enmarcar con la ayuda, especialmente, del análisis textual, y que delimitan o acotan el objeto de estudio” (Gómez, Deslauriers y Alzate, 2009, p. 66).

La lectura y la comprensión lectora en la escuela

Es necesario resaltar, en primer lugar, que desde el artículo 20 de la Ley 115 de 1994, en su literal b, se expone como uno de los objetivos de la Educación Básica “desarrollar las habilidades comunicativas para leer, comprender, escribir, escuchar, hablar y expresarse correctamente”. Esto exige que se busque desde la escuela el desarrollo de las competencias asociadas a la comunicación e interacción social, teniendo presente que el lenguaje es de vital importancia para el desarrollo humano y su inmersión en la sociedad. La cuestión que surge, no obstante, es la necesidad de hallar un método efectivo para la enseñanza de las habilidades del lenguaje, especialmente la lectura.

Por lo tanto, para la escuela, la enseñanza de las habilidades de lectura y escritura, como también el desarrollo de las habilidades de escucha y habla, no debe representar sólo propósitos formativos en forma de metas a corto o mediano plazo, estas habilidades son la base del aprender a aprender que direccionará el desempeño del estudiante no sólo en la escuela sino en la vida cotidiana, son el acceso del individuo al conocimiento y al desarrollo del pensamiento.

Por lo tanto, las metas de formación de la escuela, según lo establecido en la Ley 115 de 1994, deben incluir en todos sus niveles el desarrollo de habilidades del lenguaje, entre las que hay prioridad por la lectura, ahora bien, “el aprendizaje de la lectura no se limitaría, como se plantea desde una concepción lingüística, en el aprendizaje de las unidades y reglas léxicas, sino que también implicaría el desarrollo de habilidades cognitivas como la utilización del conocimiento previo y la elaboración y comprobación de hipótesis, entre otras” (Caballero, 2008, p.22). En conclusión, no debe buscarse formar lectores literales, sino aquellos que puedan desarrollar habilidades que direccionen su aprendizaje en la vida escolar y la cotidiana.

La lectura es considerada hoy día como una habilidad o competencia académica fundamental y sobre la cual se hace bastante énfasis cuando de procesos de enseñanza o de aprendizaje se trata, por eso ya se ha señalado la importancia que se le da desde la legislación educativa colombiana al desarrollo de habilidades de lectura comprensiva y crítica, esta tendencia no se da únicamente en Colombia, sino que se destaca en todos los sistemas educativos del mundo, por ejemplo, El Marco de Referencia europeo, anexo al documento Propuesta de Recomendación Del Parlamento Europeo y Del Consejo sobre las competencias claves para el aprendizaje permanente, establece ocho, y entre ellas la primera es la Comunicación en la lengua materna.

Por su parte, para la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), entidad que administra las pruebas PISA en los países miembros, entre ellos Colombia, define la competencia lectora se define como “la capacidad de comprender, utilizar y analizar textos escritos para los objetivos del lector, desarrollar sus conocimientos y posibilidades y participar en la sociedad” (OCDE, 2009, p. 23), esto implica que un lector competente es aquel que puede comprender información escrita, para usarla y reflexionar sobre el contenido leído, es decir, se establece propósitos claros y busca obtenerlos mediante el uso de sus habilidades.

Por su parte, Pereira y Solé (2005) plantean que existen dos habilidades cognitivas, transversales básicas que inciden en el acto de leer, necesarias para tener un nivel satisfactorio de lectura, es decir para ser un lector crítico se debe tener, en primer lugar, la capacidad de análisis, entendida como la facultad de comprender un fenómeno a partir de diferencias y desagregar sistemáticamente sus partes, estableciendo jerarquías, relaciones y secuencias entre las partes; Y, por otra lado, la capacidad de síntesis, como el saber unir los elementos distintos en un todo significativo.

Precisamente en relación con estas habilidades es donde aparecen las principales necesidades o problemas relacionados con la lectura y los procesos de comprensión y por eso mismo, se han vuelto una gran preocupación para las autoridades educativas, escuelas y docentes, por lo cual se han dado muchos aportes al respecto, por ejemplo el siguiente:

...no siempre adquirimos las suficientes competencias en comprensión lectora, debido probablemente a que los sistemas educacionales no se aseguraron de las mismas. Así lo reflejan las pruebas aplicadas en nuestros sistemas escolares, en los países denominados en desarrollo y los que se encuentran en vías del mismo, sobre todo aquellos países que reflejan ciertas deficiencias en asegurar una educación de calidad en los primeros años de escolaridad (Salas, 2012, p. 32).

Como se puede observar en este ejemplo, los resultados de las pruebas de lectura se han convertido en el principal referente para medir la calidad de los procesos de comprensión lectora y, por lo tanto, surge la necesidad de buscar soluciones de fondo al problema de la comprensión, para lo cual es necesario examinar aquellos aspectos que influyen en este importante proceso, no sólo en la escuela sino para la vida diaria.

La lectura ha de asumirse como el acto de comprender e interpretar representaciones, sean de carácter lingüístico o de cualquier otra forma de expresión (se leen pinturas, fotografías, gestos, señales, fórmulas, ecuaciones, etc.). Los enunciados que se producen al hablar o al escribir son representaciones del sentido y siempre tienen un origen: lo que se ha leído, o lo que Eco (1981) llama «enciclopedia del lector». Dichas representaciones devienen de campos específicos en los que cada unidad –palabra, figura, color, notación, gesto, etc. – tiene un valor por contraste con las demás. El asunto está en cómo reconocer el valor de cada unidad para saber identificar la significación según sus distintas combinaciones.

Teniendo en cuenta lo anterior, se concibe el acto de leer como “el proceso por el que un lector, a partir de sus conocimientos previos, construye en su mente un nuevo significado con la

información que extrae del texto”. (Cassany, Luna y Sanz, 2003, p. 194). Es decir, la meta es que se llegue a construir un conocimiento significativo que se incorpore a la cotidianidad del lector y que éste pueda usarlo en nuevos contextos, e incluso en ejercicios de lectura posteriores.

Lo anterior significa para Cassany (2006) que “leer es comprender”, se debe buscar que en cada acto de lectura se realice el proceso de significación planteado. Por lo tanto, “Para comprender es necesario desarrollar varias destrezas mentales o procesos cognitivos: anticipar lo que dirá un escrito, aportar nuestros conocimientos previos, hacer hipótesis y verificarlas, elaborar inferencias para comprender lo que sólo se sugiere, construir un significado, etc.” (Cassany, 2006, p.21). Por esta razón, la tarea del docente, y de este trabajo específicamente, es formular estrategias que le permitan al lector, en este caso, al estudiante, llegar a realizar lectura comprensiva.

La comprensión lectora que se debe buscar desde la escuela y los demás centros de formación, involucra la habilidad de comprender e interpretar una amplia variedad de tipos de texto, tratando de dar sentido a lo leído, buscando establecer un vínculo entre lo que se lee y lo que ya está en la enciclopedia o pre saberes del lector, además, buscando relacionarlo con los contextos en que aparecen (Salas, 2012). Cuando se realizan estas tareas se cree que hay comprensión.

En palabras de Smith (1990), “la comprensión y el aprendizaje dependen del conocimiento previo o de lo que el lector ya conoce. He llamado a este conocimiento previo, relevante información no visual.” (p.190). La comprensión lectora entonces es un acto de relacionar los conocimientos que se tienen, con los que el autor del texto aporta desde su propio contexto, en esta acción el lector halla la significación del texto y le otorga sentido en su propia

realidad, lo cual debe ser facilitado en el aula por parte del docente con la aplicación de estrategias que lo permitan.

Por otro lado, la comprensión lectora se presenta también como un producto final de todo acto de lectura, en dicho acto se pueden distinguir fácilmente dos momentos fundamentales: el proceso de leer, el cual implica la decodificación y activación del léxico y pre saberes del lector, es decir, se busca darle sentido al texto; y el segundo momento es la finalización del acto de leer, es decir, el momento de la post lectura, en el cual debe hacer su aparición la comprensión como producto, ya que es el resultado del proceso de leer (Salas, 2012).

De esta misma lo señala Hunt (1986), “la comprensión requiere la ejecución de dos tareas concurrentes: la comprensión superficial de las expresiones mientras se reciben, y una comprensión más profunda del significado del mensaje como una globalidad” (p.70), esto implica que el acto de comprensión lectora depende del éxito combinado de los dos procesos, ya que una gran dificultad que se ha detectado en resultados de pruebas saber, es que existe poca apropiación de los componentes explícitos de los textos que se leen.

Es importante entonces enfatizar en el papel del sujeto lector, sus conocimientos previos, sus realidades y su motivación pues es mucho lo que éste aporta al acto de la comprensión de un texto. En este sentido, Smith (1971), considera que existe en la lectura comprensiva, la concurrencia de dos informaciones muy relevantes, la que aporta el texto, y la que el lector aporta desde su experiencia, en palabras de este autor, “Desde el punto de vista de la lectura, la información que el cerebro lleva a la lectura es más importante que la información proporcionada en forma impresa” (p.7). En resumen, el lector debe comprender el significado de todo el texto,

entender lo que comunica y para ello debe aportar su propio conocimiento.

Por su parte, Tapia (2005) agrega un elemento más que se debe tener presente para considera que existe comprensión lectora, y es “saber de qué habla el autor, qué nos dice de aquello de lo que nos habla y con qué intención o propósito lo dice” (p.64), es decir, al lector, sus pre saberes y el texto, se suma al escritor como parte fundamental del proceso de la comprensión lectora, lo cual es reafirmado por Díaz (1998) cuando dice que “la comprensión a la que el lector llega se deriva de sus experiencias previas acumuladas, experiencias que entran en juego y se unen a medida que descodifica las palabras, frases, párrafos e ideas del autor” (p.42)

Para que la comprensión lectora se evidencie, “los lectores se acercarán al texto con el bagaje de sus propios conocimientos, valores y experiencias, que los ayudarán a otorgar sentido al texto de un escritor” (Goodman, 1986, p. 39), lo más importante en la lectura, es la significación que el lector otorga al mensaje de un escritor, esto conlleva la apropiación del texto en el nivel literal, para entender lo explícito, a nivel inferencial para realizar y comprobar hipótesis durante y después de la lectura y a nivel valorativo, lo cual le permite emitir juicios sobre el texto, seleccionar la información que le interesa y explorar el contexto del escritor para realizar comparaciones con su realidad.

En términos generales, la comprensión es la meta de todo acto lector, sea éste de tipo académico, informativo o por placer, por lo cual el desarrollo de estrategias didácticas que desarrollen habilidades en pro de convertir todo acto de lectura en un acto de comprensión de significados no es tarea fácil pero tampoco imposible. La investigación intervención, desde los diferentes principios del enfoque sistémico-complejo, entre ellos la cibernética de segundo orden, que permite el diálogo constante con la realidad desde la visión de los sujetos

participantes, y las diferentes opciones que ofrece la didáctica como un saber en construcción, trazan un camino posible que puede transformar las realidades si se consigue ser constante en el estudio y aplicación de dichos principios y opciones.

Para lograr dichas transformaciones, el rol del docente cobra gran importancia, Schweble (1983), refiriéndose al papel del educador en la mejora de las capacidades cognitivas indica que: “Prescindiendo de la calidad de los programas en sí, el modo de llevarlos a cabo puede suponer la diferencia entre el éxito y el fracaso” (p.125), en este sentido, el docente debe echar mano no sólo de su saber disciplinar, sino del saber Didáctico para desarrollar los procesos de enseñanza de manera adecuada a la necesidad del estudiantado.

Según Morles (1991), el docente debe manejar algunos supuestos teóricos sobre las estrategias que utiliza el lector en la comprensión de los textos a los cuales se acerca en su diario vivir y en las situaciones académicas, además de esto, debe poseer un sólido entrenamiento metacognitivo, ya que es preciso que haya experimentado previamente estas estrategias de forma personal para garantizar el éxito en el proceso de enseñanza de las estrategias de comprensión lectora, es decir, el docente debe hacer gala de sus propias estrategias de lectura y su motivación para ser un ejemplo frente a los estudiantes. Este docente debe entonces poder dar cuenta de sus procesos cognitivos y estrategias cuando lee para enseñar a sus alumnos la forma correcta de acercarse al texto.

Otro autor que refuerza este hecho es Gagné (1987), cuando afirma que “las estrategias eficaces, cuando se utilizan para seleccionar, iniciar y modular procesos de aprendizaje y pensamiento, pueden producir sorprendentes cambios en el desempeño intelectual humano” (p.151), es decir, una estrategia que busque mejorar los procesos de comprensión lectora, debe

ser bien direccionada por el docente para lograr el propósito formativo, sino es de esta forma, el estudiante no se encontrará motivado a seguir el ejemplo del docente lector. Pues este autor resalta que el aprendizaje también es por enseñanza directa de los modelos, llámese padres, compañeros o docentes.

Por su parte, Tough (1989) también resalta la importancia del docente en el desarrollo de habilidades del niño al afirmar que “Si los niños tienen que saber leer de forma crítica y buscar información, el profesor debe guiarlos de forma deliberada hacia esas habilidades” (p.157). En conclusión, el desarrollo de la comprensión lectora exige al docente ser un guía del acto lector de sus estudiantes mediante la realización de una serie de acciones que partan de su conocimiento del lenguaje, de su desempeño pedagógico, y también desde su desempeño como lector.

Ahora bien, surge otro asunto planteado por Colomer y Camps (1990), las autoras reafirman lo que se viene diciendo, la enseñanza de la lectura se basa en una serie de actividades que mostrarán cómo leer, sin embargo, el hecho de que los estudiantes lean muy bien no conlleva a que deseen comprender el texto. En palabras de Ferreiro (2002), “es una realidad muy simple: la escolaridad básica universal no asegura ni la práctica cotidiana de la lectura, ni el gusto por leer, ni mucho menos el placer por la lectura.” (P.16). Hace falta la motivación hacia la lectura, la cual se logra dotando al estudiante de estrategias y del verdadero placer de leer, el cual es llegar al significado oculto de los textos y compartir con otros lectores y el autor (García M. 2006).

En este sentido, se presenta otra necesidad en cuanto al desarrollo de la lectura comprensiva en la escuela, y es la necesidad de integrar esta actividad a las demás áreas, pues, tal y como lo señalan Cassany, Luna y Sanz (2003), “en las restantes áreas, los alumnos utilizan la

lectura para adquirir otros conocimientos, pero no la trabajan explícitamente para aumentar sus capacidades”. (p.193). Hace falta que este desempeño docente del que hablan los autores citados, se presente en los docentes de las áreas no lingüísticas, pues como lo manifiesta Tolchinsky (2008), “en las áreas no lingüísticas es donde hay más posibilidades de utilizar con sentido textos auténticos con diversas finalidades” (p.48), dado que la tarea didáctica de enseñar formas, tipologías y técnicas textuales corresponde a la asignatura de Lengua.

Esta propuesta de la transversalidad de la lectura que señalan los autores citados, se viene promoviendo en varios países latinoamericanos como una forma de contribuir al desarrollo de competencias y habilidades que permitan a los estudiantes enfrentar con éxito los desafíos de la época actual. Uno de estos países es Chile, en el cual se viene implementando el plan nacional de lectura 2015-2020, debido a que en las pruebas internas aplicadas a los estudiantes de sus escuelas y en la prueba internacional PISA (2012), se han dado algunos resultados que requieren intervención.

En el documento que sustenta el Plan Nacional de Lectura de ese país, se puede leer textualmente que “la mayoría de los estudiantes presentan dificultades para acceder a información explícita e implícita, comprender de forma global un texto, reflexionar y evaluar los contenidos de lo leído, entre otras tareas de lectura” (Mineduc, P.20); frente a esta situación, el Ministerio de Educación emprende algunas acciones que derivan en la formulación del plan de lectura, con el cual esperan potenciar la lectura como una herramienta para la participación activa en la vida social y económica actualmente.

Para la consecución de este gran objetivo, el plan incluye varias etapas y componentes, entre los cuales se cuentan las acciones transversales que faciliten la articulación de los esfuerzos

con el fin de fomentar la lectura incluyendo a todas las personas y comunidades. Pero sobre todo, este programa tiene como sus principales destinatarios a la población escolarizada y los demás actores que confluyen en las escuelas. Para los cual, se lleva a cabo un programa para apoyar a los docentes en metodologías de enseñanza de la lectura y escritura, así como la elaboración de material para estudiantes y docentes, desde el currículo de Educación Básica.

Lectura Comprensiva y sus niveles

Por lectura comprensiva, hemos entendido para efectos de esta propuesta, aquel saber proponer interpretaciones en profundidad de los textos. La interpretación en profundidad implica un proceso de lectura que va desde el nivel primario, o lectura literal, pasa por un nivel secundario, o lectura inferencial y converge en un nivel crítico-intertextual. Este tercer nivel, operado en un lector competente, se caracteriza porque desde allí se generan las relaciones dialógicas entre textos de diversa clase, y no sólo los literarios (MEN, 1998).

Los estándares de competencias en lenguaje señalan al respecto “En este sentido, el acto de leer se entenderá como un proceso significativo y semiótico cultural e históricamente situado, complejo, que va más allá de la búsqueda del significado y que en última instancia configura al sujeto lector” (M.E.N. 2006: 27). Leer implica entonces una relación entre el texto, el autor, el lector y el contexto. Dicha relación sólo se da desde el desarrollo de habilidades de lectura que permitan al lector transitar por los diferentes niveles de la comprensión lectora.

Para que estas habilidades se desarrollen en el estudiante, es necesario que aplique estrategias que le permitan reconocer el mensaje global del texto transitando por los diferentes niveles éste ofrece. Para Solé (2001), las estrategias de lectura son procedimientos y los procedimientos son contenidos de enseñanza; entonces, hay que enseñar estrategias para la

comprensión de los textos. Se enfatiza con esto, el papel del docente y la misión de la escuela frente a la promoción de la comprensión lectora entre sus estudiantes.

Los Lineamientos curriculares, (1998) estipulan tres niveles de lectura a identificar:

Nivel literal, Son las lecturas consideradas de primer nivel o literal, instauradas en el marco del diccionario. En este nivel las expresiones tienen significados estables, cuando una expresión le corresponde un determinado contenido, se indaga por el contenido explícito del texto.

Nivel inferencial, el lector hace presuposiciones y deducciones de las expresiones, además tiene la capacidad de comparar y establecer relaciones de los significados en el texto. En este nivel se puede decir que el lector manipula el texto a su antojo pero todavía no sale de él.

Nivel crítico intertextual, en este nivel se pone a prueba los conocimientos previos del lector, haciendo sus propias conjeturas, teniendo en cuenta diferentes puntos de vista, no solo del texto en que se está trabajando, sino también, en conexión con otros textos.

Por otra parte, Daniel Cassany (2009), también se refiere a la existencia de los niveles de comprensión lectora, los cuales se determinan de acuerdo con el tipo de lectura que se realice: en primer lugar, se halla el hecho de leer las líneas, el cual es el nivel literal de lectura; el leer entre líneas, que tiene su relación con lo implícito y sugerido por el texto pero que debe ser inferido por el lector; y, por último, se halla la lectura detrás de las líneas, que se relaciona con todos los aspectos de tipo ideológico, contextos y situaciones que condicionan la producción de los textos. Se propone entonces, en este trabajo, desarrollar todos los niveles, porque sin duda, es este último nivel, el que da cuenta de que se ha comprendido lo que se ha leído.

Estrategias Didácticas

En el presente trabajo, se ha fijado como uno de los fines principales el diseño e implementación de estrategias didácticas para conseguir que en los estudiantes desarrollen una serie de habilidades que les permitan comprender lo que leen. Por lo tanto, se hace necesario abordar este concepto desde lo teórico, pues se constituye en una de las categorías importantes en el desarrollo del proceso de investigación intervención que se presenta.

En primer lugar, es necesario decir que en el contexto educativo, señala Solé (1992) que las estrategias que son exitosas, implican la presencia de metas, la planificación de las acciones que se derivan para alcanzarlas, así como la constante evaluación y posible cambio. Por su parte, García (2006) considera que “las estrategias constituyen nuestro conocimiento procedimental sobre cómo debemos actuar para conseguir de forma óptima nuestros propósitos durante la realización de una tarea cognitiva compleja.” (p.116). En términos generales, una estrategia no es una actividad ni una serie de pasos, es un procedimiento que involucra varios procesos.

Por su parte, Colom, Salinas y Sureda (1988) utilizan el concepto de estrategia didáctica y aportan que es una manera de llevar a cabo la tarea de la enseñanza, es decir, son una iniciativa del docente, el cual tiene como fin conseguir las metas formativas propuestas, para lo cual selecciona, además de lo que necesita enseñar, unos métodos que se ajusten al grupo de estudiantes, el cual incluye también la selección de medios y técnicas que contribuyan al logro del fin que se está proponiendo.

Por lo tanto, el diseño de las estrategias didácticas también implica la realización constante de un análisis que permita tener en cuenta una serie de condiciones personales y del contexto de aprendizaje explícitas e implícitas, lo cual hace posible que las estrategias puedan ser

diferenciadas de las técnicas, dado que éstas últimas corresponden a rutinas automatizadas a partir de la práctica, las cuales suelen ser estáticas y no adaptables, y que frecuentemente se encuentran subordinadas a las estrategias (Monereo, 2007).

Las estrategias didácticas van a representar entonces el reconocimiento que el docente posee de su tarea, su responsabilidad frente a ella y, también, la concepción de enseñanza que posee, su creatividad para idear métodos que puedan resultar atractivos para los estudiantes, lo que le exige al docente no sólo un amplio conocimiento sobre técnicas y medios, sino sobre las necesidades y expectativas que posee el grupo de estudiantes. De manera que las estrategias didácticas ponen de manifiesto la calidad del docente en su tarea de enseñar su saber disciplinar.

En concordancia con esto, Tobón (2010) considera que las estrategias didácticas son “un conjunto de acciones que se proyectan y se ponen en marcha de forma ordenada para alcanzar un determinado propósito” (p.246), es decir, cada una de las acciones que realice el docente al poner en escena su estrategia, deben ir concatenados y apuntar a un mismo objetivo, no puede ser algo improvisado pues es claro que existe un propósito, para el caso del presente trabajo, el desarrollo de habilidades para la comprensión lectora.

Dada la exigencia que representa para el docente la formulación de estrategias didácticas, Civarolo (2008) considera la didáctica como un “arte que se realiza en el dominio de la praxis. Un arte que debe ser comprendido como un hacer, más que un producir, un hacer en que la educación tiende a promover la personalización del educando, buscando que se desarrolle ese centro interior que posee para que sea cada vez más él mismo y decida mejor de sí” (p.148). No es una tarea fácil, se requiere un docente comprometido con la formación del estudiante.

Dentro de lo aportado por Civarolo (2008), cabe destacar el énfasis que pone, no sólo

ella, sino los otros autores, en el compromiso del docente con la formación del estudiante como persona, una estrategia didáctica, aunque se viene afirmando que es una combinación de acciones del docente, es importante que apunte a la “personalización del educando”, lo cual implica, como ya se ha afirmado, que las estrategias deben estar centradas en el estudiante, no deben resultar cómodas o satisfactorias para el sujeto que enseña, sino que su validez está en el efecto que logra en el estudiante, el sujeto que aprende. Freire (2004) lo corrobora, no hay docencia sin que haya aprendizaje.

Todo este reto que enfrenta el docente, entre su conocimiento y su desempeño, lo describe Susana Barco (1989), como un campo de oportunidades de mejora de las prácticas de aula cuando afirma que “si se orienta al docente hacia una permanente puesta en tensión de sus marcos teóricos con las realidades del aula, si se muestra que un cierto grado de incertidumbre en relación con las prescriptivas vigentes puede generar una actitud creadora” (p.19), entonces se está frente a uno de los propósitos de la Didáctica, lograr la mejora de la práctica al formular estrategias que posibiliten el aprendizaje.

Para que la Didáctica pueda representar ese campo de reflexión y praxis del diario vivir del docente en el aula, debe permitir el análisis de situaciones reales, la puesta en marcha y la evaluación de estrategias para mejorar la enseñanza, lo cual constituye su fin. En términos más precisos, debe permitir la toma de decisiones bajo la forma de principios de procedimiento más que como reglas de actuación que promuevan su uso en los contextos de prácticas (Basabe, 2007), de lo contrario, no se cumplirá su propósito.

Díaz Barriga (2002) dice que para enriquecer el proceso educativo, las estrategias de enseñanza y las estrategias de aprendizaje se complementan, es decir, se debe lograr una

aceptación del estudiante frente a la estrategia propuesta por el docente, para que éste active también la implementación de estrategias que busquen mejorar su aprendizaje. En este sentido, define las estrategias didácticas como “procedimientos que se utilizan en forma reflexible y flexible para promover el logro de aprendizajes significativos” (Díaz Barriga, 2002, p.118). Las estrategias didácticas promueven el proceso de enseñanza, pero no deben formularse lejos del proceso de aprendizaje.

Las estrategias didácticas constituyen entonces procedimientos que parten, en primer lugar, de la reflexión del docente sobre su propia actividad, además, tienen en cuenta las características particulares del contexto situacional del grupo de estudiantes al que van encaminadas, sus necesidades, expectativas y estilos de aprendizaje; por otro lado, incluyen la reflexión sobre los contenidos temáticos del docente y los métodos, técnicas y recursos de los que dispone para formular su actuación, pero sobre todo, deben ofrecer grandes posibilidades y expectativas reales de conseguir la mejora de la práctica educativa y el aprendizaje de los estudiantes.

Por lo tanto, se reafirma la responsabilidad del docente pues, como afirma Solé (1992) “las estrategias ni se desarrollan, ni emergen, ni aparecen. Se enseñan -o no se enseñan- y se aprenden -o no se aprenden-“(p.69), es decir, si se quiere formar un lector que responda a las exigencias de los textos para llegar a su comprensión, se debe insistir en la aplicación de dichas estrategias.

Estrategias Para el desarrollo de habilidades de Comprensión Lectora

Partiendo de las revisiones realizada al explorar el estado de la cuestión, así como las diferentes investigaciones en dicho campo, se han reunido una serie de aspectos que se

convierten en referentes para tener en cuenta a la hora de desarrollar las estrategias didácticas que son el fin principal del presente trabajo. En primer lugar, se destaca que se ha entendido una estrategia como aquellos procedimientos que emplea el docente como agente que enseña para promover entre sus estudiantes la apropiación significativa de los conocimientos o habilidades impartidos (Díaz Barriga y Hernández Rojas, 2002, p. 140- 178).

La definición que se ha dado de estrategias conlleva entonces la implicación de dos aspectos relevantes de las estrategias que se desarrollan en esta propuesta. Por un lado, se destaca que son procedimientos, lo cual implica la conjugación de varios factores para llegar a la consolidación de dicha estrategia, asuntos relacionados con el contexto, los textos, los momentos de previos a la lectura, durante la realización de ésta, y además, al finalizar la misma. Por otra parte, se destaca también el hecho de que los procedimientos son dirigidos por el docente, el cual cumple un rol tratado anteriormente.

Entre los principales aspectos que se deben tener en cuenta por parte del docente para llegar al desarrollo de habilidades de comprensión lectora se encuentran como mínimo los siguientes:

- El establecimiento de fines claros, lo cual permite activar las habilidades de metacognición y la fijación de metas personales frente al texto.
- Asignar tareas en diferentes momentos del proceso de lectura en el aula.
- Tener en cuenta las necesidades e intereses de los estudiantes, así como su nivel de formación para establecer las tareas y pasos a seguir.
- Estimular la activación de conocimiento previo mediante actividades de motivación.
- Generar procesos de discusión con ellos mismos, con el docente y con sus pares pues

en la interacción se desarrollan habilidades cognitivas y metacognitivas.

Además de garantizar a los estudiantes la participación activa en las actividades que impliquen procesos de lectura en el aula y en otros espacios formativos, estos aspectos le permiten apropiarse de estrategias para su uso académico en otras áreas y en su cotidianidad, dichas estrategias son la relectura para comprobación de predicciones e inferencias, la elaboración de resúmenes o esquemas con los asuntos principales del texto, lo cual lo lleva a autocuestionarse sobre el mensaje global del texto y sobre aquellos que conforman la estructura de dicho mensaje.

Las estrategias constituyen el conocimiento procedimental sobre el que se actúa para alcanzar una meta u objetivo propuesto. Solé (2001) propone utilizar tres tipos de estrategias lectoras para utilizarse durante el desarrollo de la lectura:

- Estrategias que permiten dotarse de objetivos de lectura y actualizar los conocimientos previos relevantes. (Antes de leer).
- Estrategias que permiten establecer inferencias, revisar y comprobar la propia comprensión mientras se lee. (Durante la lectura).
- Estrategias dirigidas a recapitular el contenido, a resumirlo y a extender el conocimiento. (Después de la lectura).

Es importante resaltar también, que en las exploraciones teóricas y revisiones de estado de la cuestión, se plantea la necesidad de que las estrategias de comprensión lectora incluyan actividades de lectura dirigidas por el docente, pues permiten una serie de ventajas:

“Es fundamental también que las tareas de lectura compartida, cuyo objetivo es enseñar a los alumnos a comprender y a controlar su comprensión se encuentren presentes en la lectura desde los niveles iniciales, y que los alumnos se

acostumbren a resumir, a plantear preguntas, a resolver problemas desde que pueden empezar a leer...” (Solé, 1992, p. 105)

Sin duda alguna, la principal ventaja es la interacción con el ejercicio de lectura de otros lectores, entre ellos el docente, pues crea un ambiente de confianza que resulta propicio para completar las tareas que se establecieron como propósitos de la lectura y que finalmente, si bien no determinarán del todo que hubo comprensión, dan cuenta de que el estudiante ha hallado motivación para la mejora.

Habilidades de Comprensión Lectora

La comprensión lectora, tal y como se ha señalado, es una actividad cognitiva compleja que incluye ciertas habilidades que ayudan a construir el significado del texto, algunas de ellas son: inferencia e integración, conocimiento y uso de las estructuras del texto, supervisión metacognitiva (Puente, Jiménez & Llopis, 2012), y vocabulario, lectura de palabras y capacidad general verbal (Roth, Speece & Cooper, 2002). Por lo tanto, es una tarea desde la Didáctica de la Lengua, el desarrollo de estas habilidades, sumado a los ejercicios que responden a la mecánica de la lectura, es decir, los procesos de decodificación.

Teniendo en cuenta lo que señala Tolchinsky (2008), “el progreso de las neurociencias y de la psicología cognitiva ha posibilitado el acceso a los mecanismos neuronales y al funcionamiento íntimo de las operaciones mentales que intervienen en la lectura” (p.39), se abre la posibilidad para que se empleen estos avances en el desarrollo de estrategias que potencien las habilidades cognitivas que se asocian, no sólo a la adquisición de la lectura inicial, sino también al desarrollo de las demás habilidades que potencian la comprensión e interpretación de los mensajes dados por medio del código escrito.

Los desarrollos en la neurociencia y la psicología, han permitido que se puedan señalar

habilidades lectoras (decodificación y comprensión lectora) y habilidades lingüísticas (conciencia fonológica, vocabulario y discurso narrativo). La decodificación y la comprensión lectora están basadas en habilidades diferentes, por lo tanto, se pueden distinguir habilidades diferentes en cada proceso, por un lado, la conciencia fonológica constituye la base de la decodificación, mientras que por otra parte, se tiene que el vocabulario y el discurso narrativo son algunas de las principales habilidades que sustentan la comprensión lectora (Oakhill y Cain, 2012).

En relación con estas ideas, se puede citar el aporte de Gallego (2006) el cual utiliza el término *prerrequisitos lectores*, para referirse al conjunto de habilidades o procesos que se debe adquirir previamente para aprender a leer eficazmente, en concordancia con lo cual, establece que para la lengua castellana, se puede integrar un modelo componencial de precursores como el conocimiento alfabético, Conciencia Fonológica y velocidad lectora, junto a habilidades facilitadoras que son: el nivel oral adecuado, nivel cognitivo suficiente, memoria operativa y semántica.

Por su parte, Cuertos (2010) se refiere también a tres habilidades: segmentación fonológica, factores lingüísticos (comprensión oral, vocabulario, etc.) y factores cognitivos (memoria operativa y semántica), las cuales se asemejan a las propuestas por Gallego, dejando como aporte un acercamiento a las habilidades en las que se debe trabajar desde las estrategias para la consecución de un desarrollo de lectura comprensiva, lo cual sirve de insumo para las estrategias didácticas.

Para el caso del presente trabajo, se hace mayor énfasis en las habilidades de comprensión lectora, de las cuales ya se ha venido haciendo mención con autores como

Caballero (2008), que al igual que Salas (2012) y Smith (1990), resaltan como habilidades cognitivas asociadas a la comprensión lectora, la activación del conocimiento previo y la formulación y comprobación de inferencias acerca de los textos. Por su parte, Pereira y Solé (2005), suman a éstas, el análisis y la síntesis.

Además, otros autores refuerzan los aportes de estos, tal es el caso de Rouet y Britt (2011), quienes señalan también la importancia de la identificación de conocimientos e información previa, y Brown (1980) y Castelló (2002) que declaran la importancia de que se formulen una serie de objetivos y fines para el proceso de lectura, pues de esta manera se motiva el lector y al finalizar estará listo para participar en el diálogo y la reflexión colectiva acerca de la lectura, dos procesos que también se dan como fundamentales desde una perspectiva sociocultural de la comprensión de textos (Daniels, 2003; Díaz Bariga, 2006)

En concordancia con estas tendencias basadas en los aportes de la psicología y la neurociencia, han surgido entonces algunas propuestas basadas en el desarrollo de habilidades y microhabilidades para apoyar la construcción de estrategias de lectura comprensiva, a continuación, se citan dos ejemplos de estos aportes. En primer lugar, se presenta la propuesta de Solé (2001) que aporta habilidades que se deben activar para la lectura en sus diferentes momentos:

Predicciones, hipótesis o anticipaciones: Las predicciones, hipótesis o anticipaciones consisten en fórmulas o ideas sobre lo que se encontrará en el texto. En ellas intervienen la experiencia y el conocimiento previo del lector.

Interrogar al texto: Las preguntas para interrogar al texto, que se establecen antes de la lectura, están relacionadas con las predicciones, hipótesis o anticipaciones, pues permiten activar

saberes previos.

Verificación de las predicciones, hipótesis o anticipaciones: Se dan durante el proceso de lectura. Al verificarlas o sustituirlas la información que aporta el texto se asienta a los conocimientos del lector al tiempo que se va dando la comprensión.

Clarificar dudas: Conforme se lee, se hace necesario comprobar, preguntándose a uno mismo si se comprende el texto. Si surgen dudas es necesario regresar y releer hasta resolver el problema.

Recapitular: Al leer se va construyendo el significado del texto. La recapitulación permite tener una idea global del contenido.

Por otra parte, en segundo lugar se cita el aporte de Cassany, Luna y Sanz (2003), los cuales hablan de nueve microhabilidades que se deben activar para generar procesos efectivos de comprensión lectora:

Percepción: El objetivo de esta microhabilidad es adiestrar el comportamiento ocular del lector para incrementar su eficiencia lectora. Su intención es desarrollar las habilidades perceptivo-motoras hasta el punto de autoafirmarlas y de ganar velocidad y facilidad lectora.

Memoria: Dentro de esta microhabilidad se puede dividir entre memoria a corto plazo y memoria a largo plazo.

Anticipación: Esta microhabilidad pretende trabajar la habilidad de los lectores a la hora de prever el contenido de un texto determinado. También decir que esta microhabilidad tiene un gran papel en la motivación del lector.

Lectura rápida (skimming) y lectura atenta (sanning): Son unas microhabilidades

fundamentales y complementarias entre sí para leer con eficacia y con rapidez. Debemos conseguir que los lectores sepan saltar de un punto a otro en el texto para buscar información evitando únicamente la lectura lineal.

Inferencia: Esta microhabilidad nos permite comprender algún aspecto determinado de un texto a partir del significado del resto. En resumen, podemos decir que esta microhabilidad nos ofrece información que no se encuentra de forma explícita en el texto.

Ideas principales: Esta microhabilidad permite al lector experto extraer determinada información de un texto concreto: ideas más importantes, ordenación de estas ideas, extracción de ejemplos, punto de vista del autor del texto, etc.

Estructura y forma: Esta microhabilidad pretende trabajar los aspectos formales de un texto (estructura, presentación, estilo, formas lingüísticas, recursos retóricos etc.). Es importante trabajar esta microhabilidad puesto que la estructura y la forma de un texto nos va a ofrecer un segundo nivel de información que afecta al contenido.

Leer entre líneas: Esta microhabilidad nos va a proporcionar información del contenido que no se encuentra de forma explícita en el texto, sino que está parcialmente presente, que está escondido o que el autor lo da por entendido o supuesto.

Autoevaluación: esta microhabilidad ofrece al lector la capacidad consciente o no de controlar su propio proceso de comprensión, desde incluso antes de empezar la lectura hasta acabarla. Es decir, desde que comenzamos a trabajar la microhabilidad de anticipación, ya mencionada anteriormente, podemos comprobar si nuestras hipótesis sobre el contenido del texto eran correctas y comprobar si realmente hemos comprendido el contenido del propio texto.

Todos estos aportes, desde la psicología, la neurociencia y la didáctica de la lengua tiene en común el hecho de perseguir una mejora en el desempeño lector de los estudiantes en el contexto escolar, lo cual se traducirá desde este desarrollo de habilidades, en el aprender a aprender y seguir aprendiendo que es una exigencia de la educación para el siglo XXI, además, se logran procesos de aprender y enseñar a pensar desde las situaciones de los textos y la vida cotidiana.

Referentes Didácticos

Para la presente propuesta, se entiende por Didáctica, la parte de la Pedagogía que se refiere a la enseñanza, es decir, se encarga de diseñar los planes, estrategias y actividades que tendrán como fin lograr el aprendizaje de los educandos (Camilloni, 2008, Civarolo, 2008 y Díaz Barriga A., 2009). Precisamente esto último es lo que se pretende con esta propuesta, diseñar e implementar algunas estrategias que permitan a los docentes facilitar el aprendizaje de los estudiantes, en este caso, que puedan adquirir habilidades de lectura comprensiva, usando textos de todo tipo en el aula y que esas habilidades se puedan usar en los retos académicos y en la vida cotidiana.

Para la escuela, la enseñanza de las habilidades comunicativas tales como la lectura, escritura, escucha y habla, representa un reto prioritario, pues como ya se ha afirmado, es uno de los fines de la educación en Colombia el desarrollo de la competencia comunicativa, por lo que todos los esfuerzos que se realicen para llegar a este propósito, serán válidos. Por lo tanto, para la presente propuesta se realiza una exploración de las opciones que la didáctica ofrece para el cumplimiento de este fin desde las aulas de la Institución Educativa Patio Bonito, enfatizando en

los procesos asociados a la lectura y la comprensión de textos.

Al realizar dicha exploración, se llega a la conclusión de que el método didáctico con el cual más se identifica esta propuesta es el que afirma que la enseñanza de la lectura sólo es posible si se activan los conocimientos previos del lector y existe o se genera una buena motivación hacia el aprendizaje, ya que a medida que se va leyendo, la comprensión es evidente si se obtienen en el texto las respuestas a los interrogantes planteados. Un texto es atractivo si hay interrogantes que pueden ser resueltos a través de su lectura, ya que el aprendizaje se dará en la medida en que se tenga claro el propósito perseguido. Comprender textos es ampliar el conocimiento que se tiene del mundo, se busca un lector autónomo y activo.

Hablar de Didáctica, es hablar de un campo amplio y complejo, que a su vez presenta posibilidades de cambio y de adaptación a las necesidades o problemáticas que se presentan en la educación, debido a que en la Didáctica, ya sea general o específica, nada está dicho, ni acabado. Por un lado, la Didáctica General se ocupa de aspectos más encaminados a conocer la personalidad y las ocupaciones de los profesores en desarrollo de la profesión docente, sin especificar en materia de estudio. Por su parte, las Didácticas Específicas constituyen la parte de la didáctica que considera los principios y normas especiales de institución, enseñanza y aprendizaje, de acuerdo con ciertas circunstancias y condiciones. Por lo que se refiere a los diversos campos de actuación, principios, métodos, procedimientos y técnicas (Civarolo, 2008 y Díaz Barriga, 2009).

Teniendo presentes los fines de este estudio, se tiene en cuenta que “La Didáctica de la lengua es una disciplina de intervención: sus resultados han de conducir a mejorar el aprendizaje de la lengua y sus usos” (Camps, 2004, p. 12). Se considera que desde las estrategias didácticas

planteadas para desarrollar y afianzar habilidades de comprensión lectora, se puede lograr una relación con los demás saberes que se imparten en la Institución, pues en todos los procesos de enseñanza y aprendizaje se requieren habilidades de tipo discursivo y comunicativo para las interacciones en los diferentes contextos y entre los diferentes sistemas que conforman la escuela.

Partiendo de lo afirmado por Camps, se puede afirmar que uno de los objetivos de la Didáctica específica de la lengua es realizar estudios constantes y reflexiones sobre las prácticas que conlleva el proceso de enseñanza y aprendizaje de todo lo que atañe al lenguaje en sus diferentes dimensiones, lo cual no es una tarea fácil, pues su estudio es complejo al asociarse a estos procesos (Camps, 2004). Por lo tanto, el trabajo del docente consiste en la búsqueda constante de esas estrategias que se han mencionado y que permitan el cumplimiento de los objetivos.

Es necesario tener en cuenta para estos propósitos que según Camps (2004), la ventaja o desventaja puede estar en que los estudiantes participan en dos clases de actividades en la clase: “actividades de tipo discursivo-comunicativo y de enseñanza y aprendizaje de contenidos lingüísticos” (p.10), es decir, el lenguaje es el medio y es el fin de estos procesos por lo que se debe tener en cuenta siempre el contexto sociocultural, sumado a las exigencias a nivel curricular.

Además, Camilloni (2008) plantea que la didáctica, es una disciplina que

“Procura resolver los problemas de la enseñanza mediante: el diseño y evaluación de proyectos de enseñanza, implementación y evaluación de decisiones de diseño y desarrollo curricular, de programación didáctica, de estrategias de enseñanza, configuración de ambientes de aprendizaje y de situaciones didácticas, de producción de materiales de enseñanza, del uso de medios y recursos de evaluación tanto de los aprendizajes, la calidad de la enseñanza y de la evaluación

institucional” (P.22).

Es decir la Didáctica para Camilloni es una disciplina que se encarga de estudiar la acción pedagógica y las prácticas de la enseñanza, describiéndolas y explicándolas, o sea, es una acción bien pensada por parte de los actores que interviene en el proceso didáctico: docentes, estudiantes y el sistema educativo.

Si se analiza este pensamiento de Camilloni, se halla una concordancia con el proceso que se sigue en el presente trabajo, en el cual, partiendo del enfoque sistémico complejo, se ha realizado una exploración de los principales problemas o necesidades del acto pedagógico en la Institución Educativa patio Bonito, llegando a detectar que se requiere atender los procesos que se llevan a cabo en cuanto a la enseñanza de la comprensión lectora; una vez identificada la necesidad, se acude a la didáctica para hallar la solución de la problemática encontrada, mediante el diseño de estrategias de enseñanza y la generación de situaciones didácticas que permitan el aprendizaje de los estudiantes.

Asimismo, se propone que las estrategias didácticas permitan la producción de materiales que sirvan para el aprendizaje de los estudiantes, pues al desarrollar habilidades de comprensión lectora, se mejora el desempeño de éstos, llegando con esto a impactar la calidad de la enseñanza que se da en la Institución. Todo esto, desde el enfoque sistémico complejo, permitirá que se pueda impactar todo el sistema, al realizar una intervención de los sistemas que lo conforman.

Por su parte, también se retoma la definición de Civarolo (2008), según la cual la Didáctica es una disciplina de acción – intervención pedagógica, lo cual va en concordancia con lo que se viene afirmando como misión de la Didáctica, explorar los diferentes problemas o necesidades que se le plantean a los docentes desde el acto de enseñanza. Esto último es lo más cercano al trabajo que se viene realizando, en el cual se ha partido de un estudio que arrojó como

resultado que era necesario plantear una intervención desde la Didáctica para resolver el problema de la enseñanza de los saberes específicos, los cuales se dificultan por el hecho de que los estudiantes no cuenten con habilidades de comprensión lectora.

La propuesta de intervención de la Institución Educativa Patio Bonito busca plantear estrategias para desarrollar comprensión lectora y para eso se tiene como algo importante los conocimientos de los saberes específicos y los lineamientos y orientaciones curriculares dadas por las autoridades educativas, con lo cual tiene relación el argumento dado por Camilloni pues se ha realizado una amplia exploración de áreas afines a la Educación como la psicología y la sociología en busca de aportes que puedan posibilitar la construcción de una Didáctica para la enseñanza de la lectura comprensiva en la Institución.

Para el desarrollo de la investigación intervención que se presenta, se concibe entonces la Didáctica como un saber que para su construcción exige “...realizar investigaciones en el campo específico de la enseñanza; y porque la reflexión debe acompañar sistemáticamente todas las tareas relacionadas con la acción de enseñar” (Camilloni, 2007, P. 20), es decir, es un saber que se amplía por medio de procesos de investigación, siempre y cuando éstos partan de problemas o necesidades planteados desde las realidades que enfrentan los docentes en el desarrollo de los procesos de enseñanza y todos los que se producen en el aula, tales como el uso de recursos, la creación de ambientes y situaciones didácticas propicias para llevar al estudiante al aprendizaje.

Secuencia didáctica como estrategia para la comprensión lectora

La Secuencia Didáctica se presenta la propuesta que se ha elegido para desarrollar la intervención, dado que permite la aplicación de diversas estrategias en los momentos que ofrece al ser una secuencia. Por otra parte, va en concordancia con los procesos de lectura, los cuales

también como se ha señalado, tienen diferentes momentos y estrategias para cada uno de ellos. Por lo que se hace necesario abordar desde lo teórico este tema.

En primer lugar, “se define a la secuencia didáctica como todos aquellos procedimientos instruccionales y deliberados realizados por el docente y el estudiante dentro de la estrategia didáctica, divididos en momentos y eventos instruccionales orientados al desarrollo de habilidades sociales (competencias) sobre la base en las reflexiones metacognitivas” (Feo, 2010, p. 229). Por un lado, se resalta el trabajo del docente, lo cual ya se ha mencionado en este trabajo como un aspecto vital para que la estrategia funcione (Morles, 1993; Schweble, 1983; Gagné, 1987). Por otra parte, esta definición de Feo resalta la intencionalidad de desarrollar habilidades desde la instrucción.

En concordancia con lo anterior, se cita otra definición según la cual, las secuencias didácticas “...son un conjunto de actividades ordenadas, estructuradas, y articuladas para la consecución de unos objetivos educativos que tienen un principio y un final conocidos tanto por el profesorado como por el alumnado”. (Zavala, 2008, p.16). En este aporte, se resalta que las acciones y procedimientos deben ser articuladas, y que el estudiante debe reconocer desde un inicio los fines que se persiguen.

Por esta razón, este trabajo se identifica mayormente con la definición de Tobón (2010), según el cual, las secuencias didácticas son “...conjuntos articulados de actividades de aprendizaje y evaluación que con la mediación de un docente, buscan el logro de determinadas metas educativas, considerando una serie de recursos”. (p. 20). Tobón, retoma los autores anteriores y además presenta los recursos como un elemento importante para articular las acciones, lo cual va en armonía con lo que se pretende en este trabajo.

Referentes de Orden Epistemológico

El presente trabajo que se ha titulado “Desarrollo de habilidades de comprensión lectora en la Educación Media de la Institución Educativa Patio Bonito” parte de un estudio desde la investigación cualitativa empleando el modelo de investigación intervención con enfoque sistémico – complejo para determinar desde la realidad de la Institución Educativa Patio Bonito las principales necesidades que se requiere enfrentar desde el desarrollo de una intervención desde la Didáctica.

El proceso investigativo previo, ha permitido que se tenga certeza de que una necesidad apremiante en la Institución educativa es la búsqueda de estrategias desde la Didáctica general y la Didáctica de la Lengua Castellana para mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje que permita a los estudiantes desarrollar habilidades en los diferentes niveles de la comprensión lectora, no sólo para enfrentar los retos académicos en el contexto del aula, si no, como se da a conocer en el título, se pretende una formación sólida que sirva para leer y comprender las realidades del entorno y de la vida del estudiante.

El trabajo que se presenta, parte, como ya se dijo, del enfoque sistémico-complejo con un diseño de investigación intervención. En primer lugar es necesario tener presente que un sistema es “una interrelación de elementos que constituyen una entidad global o unidad global” (Morin, 1993, p. 123), lo cual implica en este estudio el hecho de considerar a la escuela como ese sistema o unidad global en la que los actores tejen una compleja serie de interrelaciones que hace que cada elemento, escenario e individuo cobre gran importancia para llegar a comprender e intervenir en el todo.

En concordancia con esto, Pereira (2010) afirma que en la epistemología de la

complejidad, también llamada perspectiva sistémica, se parte del hecho de “que en todo grupo humano estructurado (desde la familia y amigos, hasta el sistema mundial), sus componentes (los seres humanos) se encuentran estrechamente vinculados, entre sí y con el ambiente” (p.68). Por lo tanto, esta investigación intervención plantea una serie de momentos que permiten recoger y analizar las narrativas de cada uno de los participantes en los diferentes escenarios de la escuela, incluyendo a los investigadores, en este caso, docentes de la Institución, pues al partir de la cibernética de segundo orden, los observadores forman parte del sistema.

La Institución se concibe entonces como un sistema, dado que en ella, se dan una serie de interrelaciones, Pereira (2010), citando a Morin (2004), afirma que “la vida supone una multiplicidad de relaciones (así como una diversidad de ámbitos en los que se desenvuelve). Tomar conciencia de esa multiplicidad es lo que nos permite desarrollarnos como sujetos humanos (en un sentido integral del término) y no sólo como simples objetos” (P.69). Por lo tanto, desde esta perspectiva, no se puede considerar ningún aspecto o sujeto de manera aislada, sino que se concibe como un todo, en esto radica su complejidad.

Este enfoque se presenta como el adecuado al tipo de intervención que se lleva a cabo, pues, en concordancia con la afirmación de Morin, según la cual “una educación que tome en cuenta esta perspectiva sistémica, abordará las necesidades y problemáticas humanas desde su verdadera dimensión” (2004, P.75), se parte en este estudio de las principales necesidades que se tienen en cuanto a la formación del individuo en el sistema escolar, teniendo la certeza de que se trabaja sobre lo que se ha detectado al interior del sistema, pues se tiene en cuenta las narrativas de los sistemas participantes en el sistema escolar.

Teniendo en cuenta este enfoque epistemológico, para el presente trabajo se han definido

los sistemas que conforman el sistema global que se interviene, adaptando la clasificación de los sistemas participantes empleada en la teoría ecológica de los sistemas de Bronfenbrenner Urie (1987), lo cual permite comprender el entorno como un todo pero a la vez se puede dar cuenta de la forma en que el individuo interactúa en diferentes contextos. Haciendo una adaptación de esta visión ecológica aportada por este autor, se definen los escenarios de la investigación intervención.

En primer lugar, se concibe el microsistema como el que se conforma por los estudiantes y las relaciones establecidas en el aula y la Institución; en segundo lugar, el mesosistema, el cual lo constituye el entorno de la Institución, sus sedes, las comunidades en las cuales se ubican, las familias y otros escenarios de interacción de los sistemas humanos; por su parte, el exosistema hace referencia a las directrices institucionales para el trabajo en el aula, políticas curriculares, metodológicas y evaluativas que a su vez son impartidas por el macrosistema, que es el entorno social, político y cultural que domina a la Institución y sus procesos.

Esta visión, permite que el enfoque sistémico complejo se desarrolle en el proceso de investigación que se plantea, pues las verdades halladas son producto de la interacción entre los sistemas observantes y la realidad, a la cual se acude con propósitos de reflexión y observación que persiguen como fin principal la comprensión detallada de las realidades observadas al interior de los sistemas y sus interacciones para generar procesos de transformación mediante el reconocimiento de las partes del sistema y su globalidad.

Para direccionar el proceso de investigación cualitativa desde el enfoque sistémico complejo, se hace necesario definir una serie de principios que permitan a los sistemas observantes, ser parte del sistema observado, para la consecución de los fines propuestos. Por lo

tanto, en primer lugar, se tiene el principio de reflexividad, el cual es explicado por Herrera (2008), así: “Por reflexividad entiende Morin la posibilidad de que la ciencia pueda mirarse a sí misma, algo que él llama hacer ciencia de la ciencia” (P.126) y que es necesario hacer desde esta perspectiva epistemológica.

Este principio de reflexividad, así como el de Autorreferencia, dirigidos desde una mirada apreciativa, permiten que los sistemas se observan así mismos y hablan de sí mismos a través de otros, dejando paso también al principio de circularidad (Packman citado por Gutiérrez y Delgado, 1999), que ofrece una visión del fenómeno estudiado desde diferentes visiones y también la posibilidad de reconocer las correspondencias entre los sistemas observados.

Estos principios se ponen de manifiesto en el desarrollo de los diferentes momentos del proceso de investigación intervención, por lo cual se consideran no sólo orientadores, sino que se consolidan en medio del proceso como operadores de las diferentes acciones emprendidas por los sistemas observantes para el levantamiento de las visiones de las realidades observadas, de las cuales, como ya se dijo, hacen parte integrante.

El desarrollo del proceso requiere entonces para su operatividad una serie de escenarios, guiones, escenas y actores, los cuales se posibilitan desde el establecimiento de redes conversacionales entre los diferentes sistemas y componentes de la situación estudiada, activándose de esta manera, en primer lugar la mirada apreciativa de la realidad propia de los sistemas observantes, al analizar la forma en que los participantes en los equipos reflexivos, las entrevistas y demás escenarios que permiten a los actores establecer procesos conversacionales en los que narren su propia visión de la realidad tratada.

De esta manera, los procesos conversacionales, al permitir que los participantes puedan

lenguajear sobre su propia realidad y la visión que de ella se tiene, se convierten en principio operador del proceso de investigación intervención, pues es mediante el lenguaje como se dan a conocer las influencias de las interacciones dadas al interior de los sistemas, lo cual es fundamental en dicho proceso de intervención. Estupiñán Mojica (2003), señala el principio de contextualidad como complemento de las redes conversacionales, pues éstas permiten descubrir contextos.

En el caso del proceso de investigación intervención dado al interior del sistema denominado Institución Educativa patio Bonito, se posibilitan contextos y escenarios de intervención para la mejora de los procesos de enseñanza de la comprensión lectora, a medida que las narrativas de los participantes en cada sistema van aplicando los principios de autorreferencia y reflexividad, al conversar sobre sus propias visiones de la realidad dada al interior del sistema.

Por todo esto, la complejidad de los escenarios y contextos en los que se realizan las acciones investigativas y de intervención, radica en que se construye el conocimiento acerca de ellos desde la visión de los sujetos y su visión de la realidad. Este aspecto permite que surja el principio operador de co-construcción intersubjetiva de la realidad (Schutz, 2003), con lo cual se supera el objetivismo que se pretende desde las ciencias positivistas, dejando el proceso investigativo, en el ámbito cualitativo, en el que los sistemas participantes: padres, estudiantes, docentes y directivos docentes, no son tomados de forma independiente, sino como un todo, como un sistema complejo.

CAPÍTULO III

Metódica

Investigación Cualitativa

La investigación cualitativa se caracteriza principalmente por buscar la comprensión y la interpretación de la realidad social, mediante la observación de la acción de los humanos y la forma en que éstos construyen la realidad desde su subjetividad. En este sentido, es un tipo de investigación que no pretende demostrar tendencias o probar teorías, sino que pretende el estudio de un determinado grupo de personas de las que se busca comprender su singularidad y las condiciones del contexto social, cultural o histórico que las crean. En términos generales, la investigación cualitativa examina la realidad desde la visión e interpretación de los sujetos observados. (Taylor y Bogdan, 1984; Pérez Serrano, G., 1994; Vasilachis, 2006).

Dado que las realidades educativas que se presentan en las Instituciones educativas son únicas e irrepetibles, e incluso se presenta diversidad de realidades al interior de las mismas, la investigación cualitativa se ha convertido en el principal enfoque para direccionar investigaciones en el campo educativo, sobre todo si se pretende la comprensión de los fenómenos dados al interior de las escuelas o cualquier centro educativo con el fin de realizar análisis de problemas y buscar soluciones.

La presente investigación se enmarca en este enfoque cualitativo, dado que su fin es construir conocimiento de las realidades dadas al interior de la Institución Educativa Patio Bonito, con el fin de hallar las principales necesidades que se dan para que los procesos educativos se ajusten a la realidad que circunda al sistema y se pueda ofrecer una formación

integral con calidad en los procesos de aula, a nivel pedagógico, curricular, didáctico, metodológico y evaluativo.

Para lograr este fin, la investigación cualitativa no ofrece una sola metodología, sino que “para ello la investigación se apoya en métodos y técnicas que permitan analizar, explicar e interpretar pensamientos que tengan sentido para las personas que participan en las investigaciones” (Badilla, 2006, P.43), tal y como ya se dijo, la complejidad de las realidades educativas debe ser abordada desde diversos escenarios con el fin de que los actores puedan expresarse libremente sobre sus visiones, ya que desde éstas surge la comprensión de la realidad estudiada.

Por su parte, Taylor y Bodgan (1984), plantean que la investigación cualitativa es “aquella que produce datos descriptivos: las propias palabras de las personas, habladas o escritas, y la conducta observable” (p.20), lo cual se relaciona directamente con este trabajo, dado que se han establecido una serie de escenarios conversacionales en los cuales los sistemas participantes y observantes, han relatado desde su propia visión, lo que ocurre en la realidad contextual en la que se enmarca la investigación.

En concordancia con esto último, la investigación cualitativa que se presenta en este trabajo investigativo, se basó en la creación y recreación de unas escenas que permitieran a los sistemas observantes y observados ofrecer una visión completa y natural de las situaciones presentadas en el sistema Institución Educativa Patio Bonito. Es decir el neo diseño de las escenas permitió la reconstrucción de los sentidos que otorgan los actores a las diferentes manifestaciones de la realidad desde escenarios autorreferenciales, es decir, el sentido que le dan las partes del sistema al todo del que hacen parte. Por esta razón, este estudio se enmarca en la

investigación intervención.

Investigación – Intervención

Dentro del paradigma de la investigación cualitativa, desde el cual se plantea la presente investigación, se encuentra el enfoque de investigación intervención, el cual resulta pertinente al trabajo investigativo desarrollado, dado que es un tipo de estudio que posibilita la construcción de conocimiento desde la observación de la realidad mediante las narrativas de los sistemas que pertenecen al contexto observado, para partir desde dicho reconocimiento y llegar a una intervención con fines de transformación de las realidades que lo requieran, dentro del marco de las redes conversacionales que se establecen con los sistemas participantes (Susa Cañón, 2009).

Por otra parte, este tipo de investigación permite la aplicación apropiada del enfoque sistémico complejo, el cual parte del paradigma de la complejidad y halla un campo fértil para levantar conocimiento con fines de intervenir, lo cual es definido por Mojica (2003) como “venir entre para construir mundos de vida basados en la solidaridad y convivencia entre el investigador y familia” (p.52), en este caso, entre la unidad investigativa como parte del sistema observado y como sistema observante en el contexto de la institución.

En la investigación intervención, dado que es un estudio que derriba las barreras entre el investigador y los sujetos investigados, pues le permite al sistema observante ser parte integral de los sistemas observados, lo cual resulta muy apropiado para las investigaciones cualitativas en el campo de la educación, dada la complejidad de las realidades que se presentan en estos escenarios.

En el presente trabajo de investigación intervención, se realiza un estudio en el contexto

de la Institución Educativa patio Bonito de la zona rural del municipio de Montería, en el que se tiene como fin implementar una serie de estrategias didácticas para desarrollar habilidades de comprensión lectora, para lo cual, se realizó un proceso que permitió que la unidad investigativa, todos docentes de dicho plantel, participaran como observantes, sin dejar de ser parte de los sistemas observados, lo cual permitió que se hallara, desde diferentes escenarios dialógicos con docentes, padres de familia y estudiantes una necesidad para intervenir.

Actores o Protagonistas

El proceso de investigación intervención requiere para su realización adecuada la definición de los protagonistas o actores que participan en una serie de escenas que se dan en los escenarios reales o sistemas que se observan. Para el caso concreto de la presente investigación intervención, se cuenta con varios actores, dado que como se ha venido reiterando en diferentes puntos de este informe, las realidades educativas ofrecen una mayor complejidad por lo que se requiere una visión lo más cercana posible, lo cual sólo se logra interactuando con todos los actores del sistema.

En el proceso participaron aproximadamente diez padres de familia que fueron elegidos de tal manera que se tuviera una visión de familias de niños de diferentes niveles educativos de los ofrecidos y de las sedes adjuntas a la Institución. Los padres participaron en entrevistas no estructuradas y estuvieron presentes en la aplicación de los equipos reflexivos que se dieron en el marco de la primera visita In situ de los tutores de la Universidad Santo Tomás, los cuales también fueron actores en el proceso.

Por otra parte, se contó con la participación de todos los docentes de la planta de personal y los directivos, los cuales fueron fundamentales en el principio de co-construcción de la realidad

y de las estrategias que finalmente algunos de ellos probaron en sus aulas. También participaron en los grupos de discusión y en los equipos reflexivos aplicados en la visita in situ, así como en la observación y posterior reflexión cuando se observaron las estrategias en el aula, en el marco de la segunda visita in situ de los asesores y en otras que fueron aplicadas por los docentes investigadores o por algún docente del equipo.

Los estudiantes, los cuales contaron con consentimiento informado de sus acudientes, también fueron actores protagonistas en el proceso de investigación intervención, pues se les aplicaron entrevistas no estructuradas, participaron en los equipos reflexivos de la primera visita in situ, así como en los que se realizaron después de la observación de las estrategias en el aula, en las cuales tuvieron la oportunidad de ser sistemas observados y observantes a la vez, lo cual no hubiese sido posible en otro tipo de estudio investigativo.

Estrategias

En la ruta metodológica se recurrió a una serie de estrategias y técnicas para levantar la información que luego sería analizada. En primer lugar, se toma el grupo de discusión, el cual se define como un escenario en el que se pueden conocer “las percepciones, sentimientos y maneras de pensar” (Krueger, 1991, P. 24) de los participantes con respecto a la temática planteada, lo que permite la puesta en escena de los principios orientadores de autorreferencia y reflexividad (Herrera, 2008).

Sumado a lo anterior, estos principios se evidencian mediante el uso del Equipo Reflexivo (Andersen, 1994), el cual se empleó por ser una estrategia que permite el diálogo espontáneo entre los participantes, lo cual también contribuye desde un escenario conversacional, a que se pueda reconocer las apreciaciones y reflexiones del sistema participante

con respecto al tema de la lectura y su importancia. Además, se complementan las redes conversacionales con la aplicación de entrevistas no estructuradas o entrevistas en profundidad (Taylor y Bogdan 1984), que permiten que en reiterados encuentros cara a cara entre el entrevistador y los informantes, se llegue a la comprensión de las perspectivas que éstos tienen sobre un tema y la manera de expresarlo con sus propias palabras.

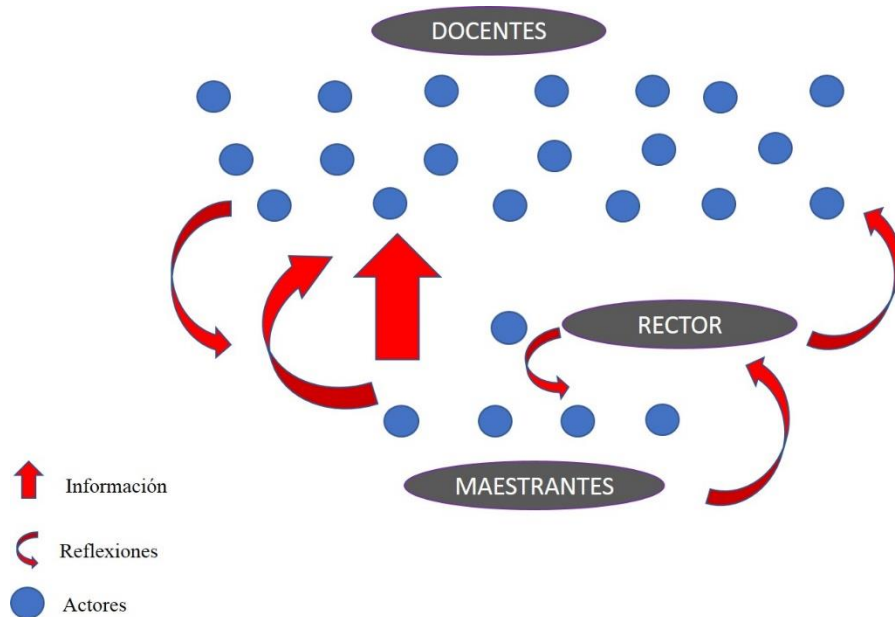
Para el proceso de investigación intervención, se llevaron a cabo algunas estrategias que como ya se ha indicado anteriormente, permitieron que los actores, como sistemas humanos pertenecientes a otros sistemas y al contexto de la Institución Educativa Patio Bonito, lenguajear su visión de las realidades dadas al interior de los diferentes sistemas.

La primera estrategia es la revisión documental y lectura de contexto, en la cual se revisan los documentos que dan vida a la Institución, tanto legal como pedagógicamente, entre los documentos explorados, se encuentran todas las resoluciones de creación y cobertura que expide la Secretaría de Educación para aprobar los estudios que se realizan en la Institución, también el proyecto Educativo Institucional (PEI), planes de mejoramiento institucional (PMI), y los anexos que regulan las relaciones pedagógicas en la Institución: planes de área, sistema de evaluación, manual de convivencia, modelo pedagógico y enfoque metodológico.

Por otra parte, también se revisaron los resultados de las Pruebas SABER de los grados tercero, quinto, noveno y grado once de los años 2014 y 2015, hallando en ello una primera señal de la necesidad que finalmente se abordó en el trabajo de investigación intervención, todos los hallazgos iniciales se socializaron con los docentes y directivos docentes en un escenario que permitió al Rector y a los maestrantes, compartir las reflexiones alrededor de la información y escuchar las voces de los participantes en la escena, todo visto con una mirada apreciativa y

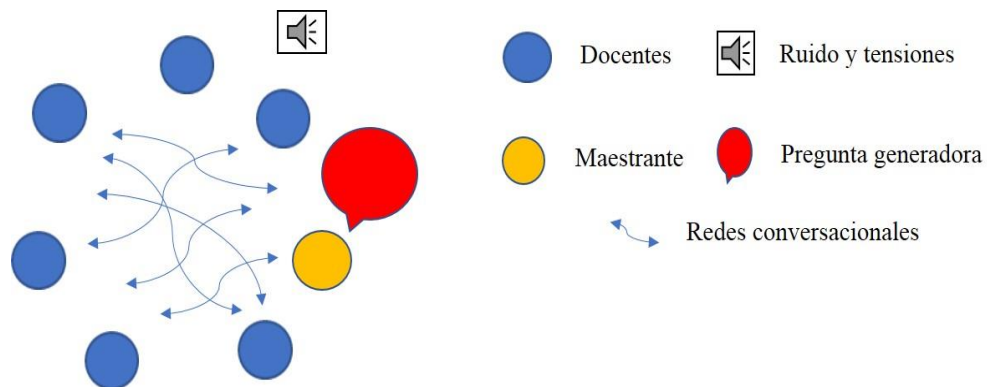
desde el principio de Autorreferencia.

Ilustración 1. Escena: Lectura de Contexto



En segundo lugar, se aplicaron grupos de discusión con docentes de todos los niveles, a los cuales se les preguntó: ¿Cuál es la principal necesidad que debe ser atendida en la Institución desde una intervención didáctica? Frente a este interrogante surgieron muchos temas que ya se habían contemplado en las observaciones iniciales, sin embargo, la mayoría de los docentes se refirió a la necesidad de contar con estrategias para que los estudiantes desarrollen la lectura comprensiva, en esta estrategia se evidencia el principio de Autorreferencia y reflexividad.

Ilustración 2. Escena. Grupo de Discusión



Seguidamente, para abarcar la totalidad de los sistemas observados, se aplicaron entrevistas no estructuradas a padres de familia, docentes y estudiantes, los cuales tuvieron la oportunidad de responder desde su visión de la realidad acerca de los interrogantes allí planteados, los cuales se comparten a continuación:

ENTREVISTA NO ESTRUCTURADA. DOCENTES

FECHA: abril 19 de 2016

1. ¿Conoce los resultados de las pruebas saber, comparando los resultados entre el año 2014 y 2015, en cuanto a componentes y competencias?
2. ¿Qué acciones puede implementar para minimizar el porcentaje de insuficiencia en las pruebas saber?
3. ¿Qué estrategias didácticas aplicarías para orientar el proceso y obtener mejores resultados en las pruebas saber en el área de lenguaje?
4. Cree usted que lo programado en el plan de área está articulado con los DBA a los componentes temáticos en el área de lenguaje?

ENTREVISTA NO ESTRUCTURADA. PADRES DE FAMILIAS

FECHA: Abril 19 de 2016

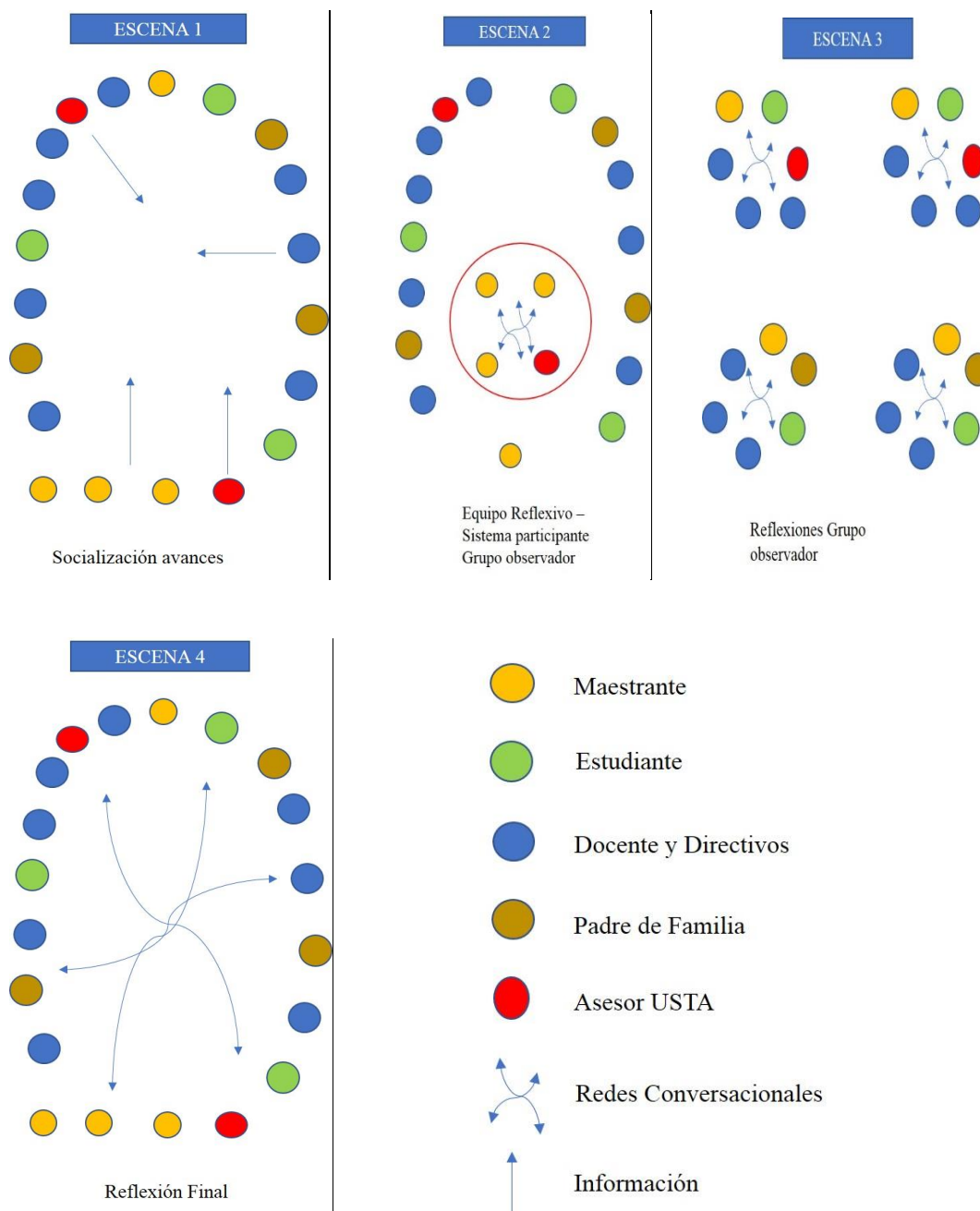
1. ¿Qué sabe usted sobre las pruebas saber?
2. ¿Conoce el plan de estudio de lengua castellana de la institución que le permita ayudarlo a su hijo con el proceso de lectura?
3. ¿Lee algún texto con su hijo para ayudarlo a mejorar el proceso de lectura?
4. ¿con que frecuencia lo hace?

Luego del análisis de la información levantada en la fase inicial y en los escenarios conversacionales realizados, se procede a analizar la situación y consolidar la lectura de contexto con el fin de dar inicio al proceso de exploración conceptual con miras a la intervención. La información que se consolida como lectura de contexto y los primeros hallazgos dados en el análisis de resultados de las pruebas saber se socializan en un espacio que concede el rector Rafael García Cantillo, el cual en aquellos momentos había sido nombrado recientemente.

Otra estrategia realizada en los escenarios ofrecidos por el sistema observado, se implementaron dos visitas in situ de los asesores de la Universidad Santo Tomás: en un primer momento, la visita se de los tutores tuvo un momento inicial que consistió en una visita de campo a dos sedes de grado primaria de la Institución en las que se trabaja por multigrados. En un segundo momento, participaron en la socialización del estado el proyecto en el segundo semestre de la formación como Magíster en Didáctica, la cual se hizo con representantes de todos los estamentos de la comunidad educativa y en la que se aplicó un escenario conversacional mediante un equipo reflexivo en el que compartieron apreciaciones con los

diferentes equipos que se conformaron y además, escucharon algunos datos que ya se habían socializado en las clases de investigación.

Ilustración 3. Escenas. Visita In Situ y Equipos Reflexivos

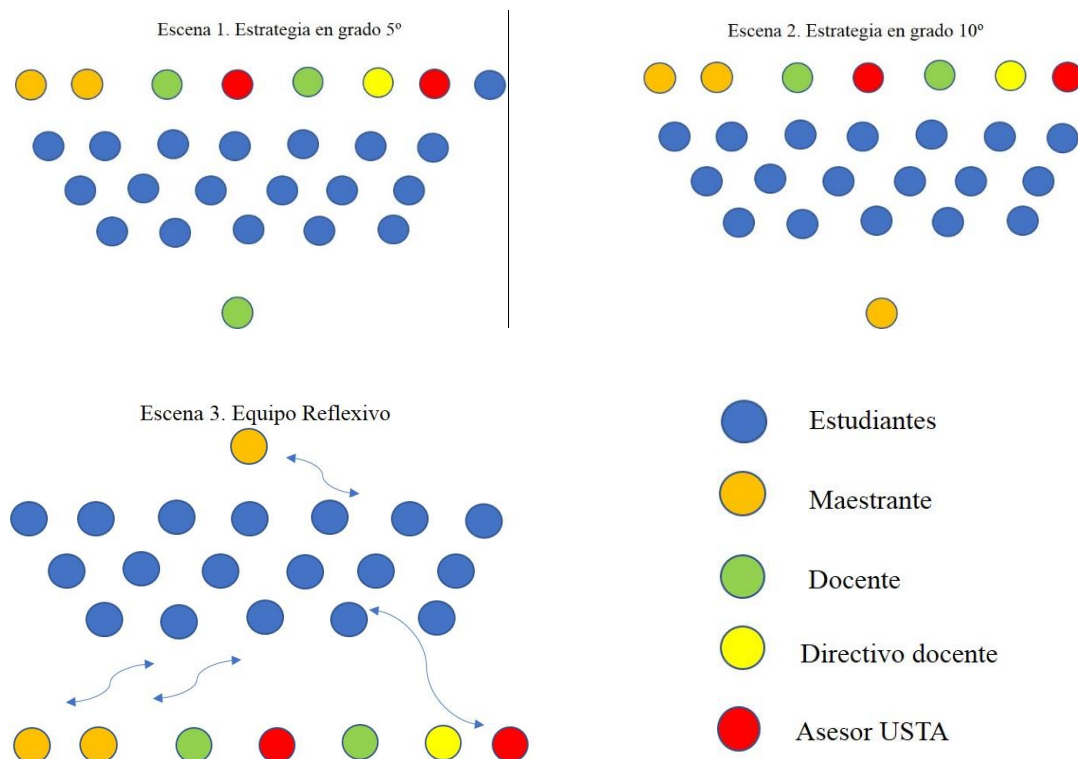


Una segunda visita de los asesores se realizó en el tercer semestre de la formación, en esta oportunidad, se observaron trabajos en el aula de estrategias de las que se formularon como parte de la propuesta de intervención. Una actividad de lectura dirigida con fines en tres momentos de la lectura, antes, durante y después, la cual fue orientada por una docente de primaria en el grado quinto de la sede Patio Bonito.

En un segundo momento, se conservó una estrategia de análisis de textos desde la significación siguiendo una secuencia didáctica de acercamiento a los textos desde la constitución del discurso en su componente sintáctico semántico y pragmático. Esta estrategia fue aplicada en una clase del docente, miembro del equipo investigador, Germán Hoyos Lozano con estudiantes del grado décimo uno del año lectivo 2016.

Finalizadas cada una de las clases, se realizaron equipos reflexivos y diálogos con los participantes en la actividad y también con los observadores, entre los que había estudiantes de otros grados, docentes de varios niveles y los directivos docentes. Cabe aclarar que en estas reflexiones dadas alrededor de los equipos reflexivos en las visitas In Situ de los tutores, emerge el principio de Co-construcción pues se evidencia desde las narrativas de los participantes un compromiso por contribuir a la concepción de una solución a la problemática hallada desde los principios de Autorreferencia y Reflexividad.

Ilustración 4. Escenas. Observación de estrategias en el aula.



Procesamiento de Información

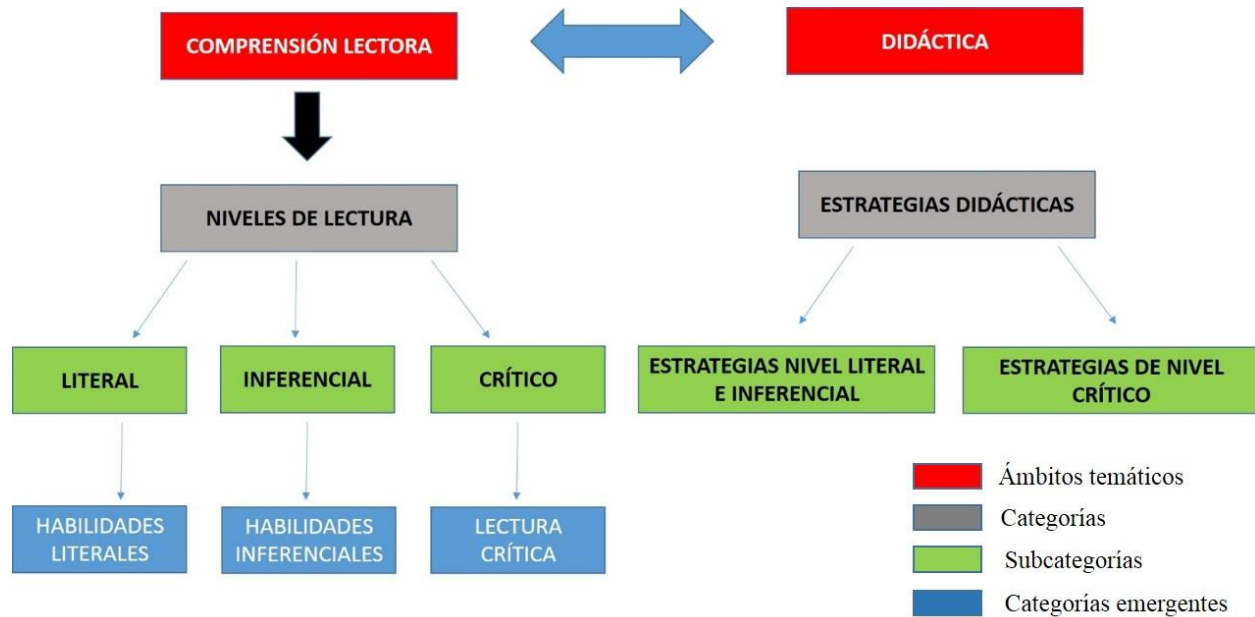
A continuación, se presenta la matriz categorial, desde el modelo de Cisterna (2005), en la cual se consignan los propósitos generales y específicos, en relación con las categorías de análisis que se han definido a partir de los datos y la información recolectada en las estrategias descritas anteriormente. Mediante la integración de la información que se detalla en ella, se pueden establecer los análisis de la información para relacionarlo con las categorías del estudio y las narraciones de los participantes en las cuales se reflejan.

Tabla 1: Matriz categorial (Cisterna, 2005)

Ámbito temático	Problema de Investigación	Pregunta de Investigación	Propósitos Generales	Propósitos Específicos	Categoría	Subcategoría
Comprensión lectora	Los estudiantes de la Institución poseen dificultades para comprender textos.	¿Cuáles son las habilidades de Comprensión Lectora que poseen los estudiantes de la Institución Educativa Patio Bonito?	Diseñar e implementar estrategias didácticas para desarrollar habilidades de comprensión lectora en los estudiantes de Educación Media de la Institución Educativa Patio Bonito.	Caracterizar las habilidades del nivel literal de la comprensión lectora de los estudiantes de la Institución Educativa Patio Bonito. Reconocer las habilidades del nivel inferencial de la comprensión lectora de los estudiantes de la Institución Educativa Patio Bonito. Describir las habilidades del nivel crítico de la comprensión lectora de los estudiantes de la Institución Educativa Patio Bonito.	Comprensión lectora	Niveles de comprensión lectora Literal Inferencial Crítico intertextual
Didáctica	Los estudiantes requieren la apropiación de estrategias didácticas para la comprensión de textos	¿Cuáles son las estrategias didácticas para lograr el desarrollo habilidades de Comprensión Lectora en estudiantes de Educación Media Académica?	Identificar los referentes de la Didáctica que posibilitan el desarrollo de estrategias de enseñanza de la lectura comprensiva para estudiantes de Educación Media.	Reconocer los principales referentes de la Didáctica general y la Didáctica de la Legua Castellana para apoyar el diseño de estrategias didácticas que desarrollen habilidades de comprensión lectora.	Didáctica	Estrategias didácticas

Árbol Categorial

Ilustración 5. Árbol de categorías.



Para la realización del análisis cualitativo de la información levantada en la investigación intervención, se establece un sistema de categorías y códigos para facilitar la segmentación y agrupación de los datos, de manera que el análisis sea efectivo a la hora de caracterizar y sintetizar en un solo concepto o símbolo (Ver anexo 12). Todos estos aspectos se reúnen en la ilustración anterior, llamada árbol categorial, en la cual se establecen los ámbitos temáticos del proceso: comprensión lectora y didáctica, los cuales surgen de los propósitos generales del presente trabajo, el cual busca implementar estrategias didácticas que desarrollen la comprensión lectora.

Desde estos ámbitos temáticos se desprenden del proceso de investigación y análisis del contexto al inicio de la investigación, las situaciones problemáticas que direccionan el trabajo, por un lado, las dificultades en los niveles de comprensión lectora que, según los resultados de la

prueba SABER y las narrativas de los actores, poseen los estudiantes, y por otra parte, desde la didáctica se plantea la necesidad de contar con una serie de estrategias que permitan a docentes y estudiantes enfrentar dichas dificultades.

Para que el análisis se hiciera de manera más específica, se definieron como subcategorías los diferentes niveles de comprensión lectora: Literal, Inferencial y Crítico, dado que los lineamientos curriculares, los estándares y los subprocesos de cada uno de ellos ofrecen orientaciones para que se dé este tipo de análisis, lo cual se consideró desde los resultados de las pruebas SABER. Al realizar el análisis del desempeño de los estudiantes en cada uno de estos niveles de la comprensión lectora, se presenta la emergencia las categorías relacionadas con las habilidades que emplean estos al enfrentar los textos.

Al considerar entonces la información que se recolectó a través de los diferentes escenarios conversacionales, se construyeron las matrices de integración (Anexo 9) para dar cuenta del análisis e interpretación de la información relacionada con las categorías emergentes, así como de la relación con los referentes teóricos que sustentan el proceso de investigación intervención, lo cual se comparte en el capítulo siguiente del presente informe.

CAPÍTULO IV

Resultados

El desarrollo del estudio se dio en diferentes momentos, en los cuales se ponen en marcha los principios orientadores ya señalados, al aplicar las diferentes estrategias metodológicas. A continuación, se comparten dichos momentos y algunos de los resultados de cada fase, la información se relata en matrices de integración (Ver Anexo 9) construidas a partir del modelo de Cáceres (2003), quien aporta unos pasos y sistema de codificación para el procesamiento de la información, la cual se combina con algunas interpretaciones de los relatos de los participantes

En un primer momento, como parte del proceso de identificación de la problemática, se realiza revisión de algunos documentos institucionales como el PEI, el modelo pedagógico, sistema de evaluación y los resultados del Índice Sintético de Calidad Educativa (ISCE). Se realiza también revisión de los resultados de la prueba SABER 3°-5°-9° y 11°, principalmente en el área de Lenguaje, observando que un gran número de los estudiantes evaluados se encuentra en niveles insuficientes y en cuanto a grado 11°, el área de lectura crítica se tiene un promedio de 45 puntos, lo cual está por debajo de la media nacional dada en la vigencia 2015. En esta fase se activan los principios operadores de autorreferencia y reflexividad, los cuales se acompañan de una mirada apreciativa sobre los sistemas participantes.

Luego de estas observaciones se reflexiona sobre la información hallada, resultado de lo cual se formulan los propósitos generales del estudio, los cuales se cumplen a medida que la investigación intervención se va desarrollando. Estos propósitos son: Identificar las habilidades de Comprensión Lectora que poseen los estudiantes de la Institución Educativa Patio Bonito, y

Diseñar e implementar Estrategias Didácticas para desarrollar habilidades de comprensión lectora en los estudiantes de Educación Media de la Institución Educativa Patio Bonito.

La información que se presenta en este apartado ha surgido de la aplicación de los diferentes instrumentos empleados y que han sido descritos anteriormente, toda la información se ha registrado en los diarios de campo, se ha grabado a los participantes en video y en audio, se han analizado fotografías y escritos de los participantes pues en estas escenas que constituyen los neo diseños de la investigación intervención, se busca reconocer la realidad mediante el análisis de las narrativas de los participantes dadas en medio de las redes conversacionales que surgieron al interior de dichas escenas.

Los análisis se presentan en las matrices de integración en las cuales se pone de manifiesto, mediante las narrativas de los sistemas participantes, la emergencia de las subcategorías que se asociaron a las categorías planteadas inicialmente. De igual manera, se establecen relaciones con el cumplimiento de los propósitos específicos. Además, se realizan los análisis desde una matriz de integración como la que se presenta a continuación, la cual es de elaboración propia del equipo investigador, partiendo, como ya se dijo, del modelo de Pablo Cáceres (2003).

Tabla 2. Matriz de integración por categorías

CÓDIGO	SUBCATEGORÍA	RESULTADO	RESULTADO
INTERPRETACIÓN			

El análisis realizado a las narrativas de los sistemas participantes, sumado a las observaciones de los maestrantes, que son a la vez observadores y observados, permite cumplir con los propósitos específicos relacionados con la categoría de comprensión lectora y sus subcategorías. En primer lugar, se analizan los resultados de las pruebas SABER de los grados evaluados en el año 2015, y además, se revisan las matrices de referencia que viene anexas al Índice Sintético de Calidad Educativa, para establecer las principales dificultades y aciertos de los estudiantes en cuanto a la comprensión lectora en cada uno de sus niveles.

Los estudiantes poseen dificultades en el área de lenguaje, por ejemplo, en el grado tercero se evidencia poca apropiación del contenido del texto, lo cual se corrobora con las narrativas citadas en la Tabla 3 (Ver Anexo 9), por ejemplo, cuando se afirma que existe “Muy bajo nivel de lectura...” (D.38, 2015) con lo cual se aprecia que el nivel literal de la lectura constituye una necesidad del estudiantado, incluso en aquellos que ya iniciaron su educación secundaria.

Se resalta entonces por parte de los sistemas participantes, la necesidad de desarrollar habilidades lectoescritoras, pues al contar con pocas estrategias para enfrentar los textos y su estructura, el estudiante no cumple con los propósitos de significación del texto a partir de lo explícito, lo cual es vital para llegar a la comprensión, tal y como lo señalan varios autores y los referentes de calidad del Ministerio de Educación (MEN, 1998) al referirse a la comprensión superficial de las expresiones del texto (Hunt, 1986), es decir, leer líneas (Cassany, 2009).

Por otro lado, las narrativas analizadas en la Tabla 4 (Ver Anexo), en la que se revisa la subcategoría del nivel inferencial de la comprensión lectora, se manifiesta por parte de los sistemas informantes que existen muy pocas habilidades para llegar a la interpretación de los

textos que se leen, pues se les dificulta llegar la información implícita a partir de lo explícito del texto, a lo que Cassany (2009) llama leer entre líneas.

Todo esto se puede afirmar a partir de lo expresado por muchos estudiantes en sus narrativas. Por ejemplo, un estudiante de grado 5º manifiesta “para poder entender tengo que leer varias veces porque eso se me olvida” (E.14, 2015), lo cual refleja las dificultades a nivel literal referidas anteriormente, y además impide que se pueda llegar al contenido implícito, cuando existe poca apropiación de los elementos explícitos, a lo que Cassany (2006) hace alusión al decir que se deben formular inferencias a partir de lo que el texto no dice pero sugiere.

En cuanto a lo referido en la tabla 5 (Ver Anexo 9), las narrativas de los sistemas participantes dan cuenta de que los estudiantes no pueden llegar a emitir juicios de valor que tengan validez, y según lo analizado anteriormente, esto se debe principalmente a las dificultades que poseen en cuanto a las habilidades de lectura en los dos niveles básicos de la comprensión lectora, no es posible que se pueda realizar una crítica a algo que no se ha interpretado del todo, no se ha realizado un buen ejercicio para significar el texto, es palabras de Tapia (2005), es necesario saber de qué se habla, qué se dice del tema y con qué intención, para llegar a la comprensión global.

Una estudiante de educación media, tal y como se puede observar en la matriz de la tabla 5 (Anexo 9), dice lo siguiente: “Nosotros leemos fluido y entendemos la mayoría de las ideas pero cuando se trata de opinar sobre eso es difícil” (E.12, 2016). A partir de esta afirmación podemos establecer que los estudiantes no aplican habilidades de análisis y síntesis, como lo señalan Pereira y Solé (2005), pues les falta realizar los pasos previos desde el nivel literal e inferencial.

En términos generales, los sistemas observados dan cuenta de la realidad y en ella se corrobora la necesidad de implementar estrategias didácticas para la comprensión lectora, pues tal y como lo afirma Tough (1989) los estudiantes deben ser lectores críticos, los profesores deben guiarlos de forma deliberada hacia las habilidades necesarias para tal fin, mediante el uso de estrategias, las cuales son el foco del análisis siguiente.

La categoría de Didáctica, la cual ofreció dos subcategorías relacionadas con las estrategias que perseguían fines relacionados con la comprensión de textos en los tres niveles de lectura que se han venido citando en el marco teórico y en las matrices de integración (Tabla 3, Tabla 4 y Tabla 5, Ver Anexo 9), constituye uno de los propósitos generales del presente trabajo de investigación intervención, pues aunque según lo referido por los docentes en la Tabla 6 (Ver Anexo 9), se nota que en la realidad de las aulas se implementan estrategias para apoyar la comprensión lectora, no se han conseguido mayores resultados.

Los docentes resaltan la realización del plan lector como una estrategia didáctica que ha permitido que se ejerciten las habilidades de los estudiantes en cuanto a la comprensión lectora, sin embargo, existen algunos participantes que piden mayor acompañamiento por parte de los docentes de Lengua Castellana, y otra voz surgida en los escenarios conversacionales, expresa “Seguimiento del proyecto del plan lector, pues a veces es un proyecto tedioso” (D.2, 2015), lo cual da cuenta de que en la realidad, el plan lector no está atendiendo adecuadamente la necesidad de mejorar los procesos de lectura.

En la Tabla 7 (Ver Anexo), se pueden leer las narrativas de dos estudiantes del nivel de Educación Media, los cuales refieren gusto por la lectura, lo cual es muy dicente con respecto a la motivación que muestran los estudiantes cuando su proceso de lectura es apoyado por estrategias que los motivan. Se refiere esta Tabla 6 a la subcategoría de Estrategias Crítico

valorativas, en las cuales los estudiantes deben dar cuenta del contenido explícito e implícito del texto, pero además reflexionar sobre las implicaciones de dicho contenido en la cotidianidad.

Por ejemplo, un estudiante de Educación Media comenta que “... Las actividades de lectura me gustan, me cuesta un poco comprender, pero siempre el profe Rafael y el profe Germán amplían la información o dan pistas antes de leer y eso me facilita comprender” (E. 18, 2017). Con esto, los estudiantes reconocen los avances que han tenido en cuanto a la comprensión y además, la importancia de que los docentes les apoyen, entregando estrategias que les permitan la apropiación crítica de los textos y las realidades de las cuales tratan.

Frente a las realidades relatadas por los sistemas participantes, se inicia la fase de intervención del estudio realizado, para dar cumplimiento al propósito general que consistía en diseñar e implementar estrategias didácticas que permitan a los estudiantes de la Educación Media, desarrollar habilidades de comprensión lectora, como la activación de saberes previos, la predicción del contenido del texto basados en el título, una imagen o una palabra generadora y reflexionar acerca del texto y la realidad en la que se produjo, relacionando esto con su propia realidad. Para esto, se inicia la implementación de algunas estrategias.

En primer lugar, se presenta una actividad para la básica primaria que tiene como fin comprender un texto realizando diferentes actividades en los niveles de comprensión literal, inferencial y crítico intertextual (MEN, 2008). Dichas actividades se dividen en actividades de pre lectura, que representan un primer acercamiento al texto mediante una palabra generadora de ideas; luego actividades de lectura, una lectura silenciosa y una lectura dirigida por el docente en la que los estudiantes participan a la señal de éste; y, por último, unas actividades de postlectura que se direccionan mediante preguntas que exploran la comprensión de los estudiantes frente al texto, además una actividad de caricaturas y dibujos que demuestren la apropiación de las ideas

del texto.

La segunda actividad se desarrolla con estudiantes de Educación Media Académica, es una actividad de acercamiento a los textos desde el análisis del discurso. Se realiza la lectura dirigida del texto (en este caso un poema) y se analiza desde los diferentes componentes de éste: sintácticos, aquellos elementos que pertenecen al lenguaje y las reglas de uso del mismo que permiten que se comunique el mensaje; elementos semánticos, que son los que estructuran el significado del texto, ideas principales y mensaje central; y, por último, se analizan los elementos pragmáticos del discurso, los cuales representan las implicaciones del significado del texto o de su mensaje en la realidad, ayudan al lector a relacionar lo leído con sus conocimientos previos y sus realidades cotidianas. Lo cual representa el fin de la lectura comprensiva.

Una estudiante del grado 11° (2017) que viene trabajando con este análisis desde grado 10° (2016), explicó a los docentes que conforman el Consejo Académico de la Institución, en qué consisten los pasos descritos, de la siguiente forma:

“El análisis sintáctico permite ampliar nuestro léxico, la identificación de su estructura y la relación con los elementos que marcan la intención del autor. En el análisis semántico identificamos características del texto y su autor, pensamientos, ideologías y cómo influye en nosotros y el análisis pragmático las implicaciones del contenido del texto en nuestra realidad y cómo influye en nosotros e incide en la aplicación que hacemos de él” (E.6, 2017).

Al finalizar la aplicación de estas dos estrategias, las cuales se dieron en el marco de una visita de los tutores a la Institución, se realizó con éstos, los estudiantes participantes, docentes y directivos docentes como observadores, un equipo reflexivo para conocer algunas apreciaciones sobre el ejercicio desarrollado (Ilustración 4). Resultado de estas reflexiones se plantea por parte del rector la necesidad de promover más estrategias dado que la participación de los estudiantes es activa y logran analizar los textos desde cada uno de los niveles que se le plantean, lo cual es

importante para su desempeño académico y los resultados de las pruebas SABER.

Estos escenarios conversacionales alrededor de las temáticas relacionadas con el proceso de investigación intervención, con la mediación de los principios orientadores y operadores que se pusieron de manifiesto entre los protagonistas de las diferentes escenas tales como la autorreferencia y la reflexividad, dieron lugar al compromiso de todos los directivos docentes y docentes de todos los niveles, grados y sedes, así como de los estudiantes y padres para que emergiera el principio de co-construcción, que permitió que se formulara como propuesta una secuencia didáctica para desarrollar, por medio del ejercicio constante, una serie de habilidades que mejoren la comprensión lectora de todos los estudiantes de la Institución Educativa Patio Bonito.

Además de los análisis realizados en cuanto a las diferentes categorías que se habían definido para este estudio, se realizó una socialización de los resultados del proceso en el marco de un Consejo Académico, en el cual los maestrantes socializan las partes del estudio en cuanto a aplicación de las estrategias de aula, en compañía de estudiantes de la Educación Media, los cuales expresan frente a los docentes y directivos su experiencia lectora durante el proceso y los docentes que les orientan asignaturas, también relatan algunas apreciaciones.

En primer lugar se explicó a los asistentes el proceso y se pasó a detallar el contenido de la propuesta, pues se espera que se pueda aplicar en todos los grados y desde diferentes áreas a medida que se vayan socializando las actividades del cronograma. Seguidamente, los estudiantes explican a los docentes, las estrategias que se realizan en cada uno de los momentos de la lectura y de qué manera esto les ha ayudado en su proceso lector.

Uno de los estudiantes expresó lo siguiente:

“En el caso de pre lectura me ha ayudado como el caso de exploración de título ya que el título muestra lo general de lo que trata el texto, las imágenes son un punto importante ya que podemos entender más de lo que nos está hablando el texto y así no tenemos que leer, en eso se basa el caso de la infografía y me ha sido de mucha ayuda y útil porque se me hace más entendible el texto que estoy leyendo, las palabras claves son muy importantes porque muchas abarcan lo general de texto, y las preguntas porque en ocasiones nos lleva a las respuestas directas sin necesidad de volver al texto” (E.22, 2017).

El estudiante resalta las actividades de prelectura que se contemplan en la aplicación de la estrategia. Por su parte, otra estudiante relata lo siguiente: “El análisis permite que los estudiantes analicen, interpreten y apliquen de forma crítica el proceso” (E.6). Con lo cual abarca todo el proceso que se lleva a cabo al aplicar la secuencia didáctica y los análisis sintáctico, semántico y pragmático de los textos.

Por otro lado, los docentes manifestaron que se han evidenciado avances significativos en los estudiantes a la hora de leer y de expresarse de manera oral, lo cual se convierte en un gran logro al representar un impacto en otras áreas: “es bueno ver como los estudiantes dejan ver las letras en los libros y comienzan a ver imágenes mientras leen, y luego al contar las historias leídas involuntariamente despiertan la curiosidad de aquellos compañeros que aún sólo ven letras” (D.38). Todo este impacto contribuye a la institucionalización de la propuesta.

Otros aportes por parte de los docentes, resaltan la importancia de la implementación de la propuesta, basados en los desempeños observados en los estudiantes de Educación Media: “Destaca la capacidad crítica que desarrollan los estudiantes en textos o realidades de contexto que leen... Es importante en el escenario de la educación problémica la actitud propositiva, resolutive o valorativa como referente que contribuye a evidenciar el nivel de comprensión lectora” (D.2, 2017).

Por su parte, una docente del área de Matemáticas, titular de grupo del grado 11° (2017), refiere lo siguiente:

Considero que este proyecto de investigación liderado por los profesores de Lengua Castellana: Germán y Juan Carlos y las profes de primaria Emirís, y Maristela, ha sido muy importante se ha visto el avance que han tenido nuestros estudiantes.

Avances en la comprensión de textos que les ha ayudado a interpretar y analizar situaciones problemas en las demás áreas del conocimiento, especialmente en el área que oriento (matemáticas) he podido observar en muchachos que se les dificultaba el análisis y la interpretación, utilizar hipótesis para demostrar ciertas teorías y teoremas, comprender fácilmente el significado de operaciones y relaciones entre números y el desarrollo de diferentes técnicas de cálculo y estimación.

Es agradable poder observar este éxito alcanzado en nuestros estudiantes, la idea es que se continúe trabajando de esta forma con el mejor esmero posible. (D.13, 2017)

La docente citada da cuenta del uso que hacen los estudiantes de las estrategias implementadas en la Secuencia Didáctica en las otras áreas del plan de estudios, lo cual contribuye a que se consolide una mirada transversal a los procesos de lectura y las habilidades asociadas a él.

Por su parte, el coordinador académico de la institución, el cual se debe resaltar, que al igual que el rector y los demás directivos docentes ha contribuido con apoyo a las actividades y con observaciones que han sido importantes para el cumplimiento de los propósitos de la intervención, concluye la reunión de Consejo Académico en la cual se socializaron los resultados, de la siguiente forma:

Los avances de los procesos educativos institucionales han sido impactados positivamente a lo largo de los últimos meses, evidenciados en los estudiantes que han logrado desarrollar habilidades de pensamiento, demostrando eficazmente los procesos de aprender a pensar; de igual manera es importante anotar que se hace urgente y necesario persistir no sólo en los procesos de aprender a pensar sino también en los procesos de enseñar a pensar en aras de ir integrando todos los

actores del proceso educativo en el alcance del mejoramiento de las habilidades lectoras y de pensamiento. (DD.2, 2017).

Con estos aportes de los participantes se puede concluir que los propósitos del estudio que se habían trazado al inicio han sido cumplidos y por lo tanto, se genera en la comunidad de la Institución Educativa Patio Bonito un ambiente propicio para la formulación e implementación de la propuesta de Secuencia Didáctica que se presenta como el escenario propicio para la puesta en escena de las diferentes estrategias dadas en los momentos que la componen y que permiten a los estudiantes el desarrollo de habilidades de comprensión lectora, y como han resaltado los docentes y estudiantes, también habilidades de pensamiento.

CAPÍTULO V

PROPUESTA

DESARROLLO DE HABILIDADES DE COMPRENSIÓN LECTORA

MARISTELA DÍAZ GÓMEZ

JUAN CARLOS GALVÁN PAUTT

GERMÁN HOYOS LOZANO

EMIRIS PATERNINA DE ALBA

UNIVERSIDAD SANTO TOMÁS

VICERRECTORÍA DE UNIVERSIDAD ABIERTA Y A DISTANCIA

FACULTAD DE EDUCACIÓN

MAESTRÍA EN DIDÁCTICA

ÁREA: Lengua castellana

GRADOS: Décimo (10º) y Undécimo (11º) de Educación Media Académica

PROPÓSITO: Favorecer el desarrollo de las habilidades de comprensión lectora de los estudiantes de Educación Media.

SECUENCIA DIDÁCTICA PARA LA COMPRENSIÓN DE TEXTOS

Presentación

El artículo 20 de la Ley 115 de 1994, en su literal b, expone como uno de los objetivos de la Educación Básica “desarrollar las habilidades comunicativas para leer, comprender, escribir, escuchar, hablar y expresarse correctamente”. Esto exige que se busque desde la escuela el desarrollo de las competencias asociadas a la comunicación e interacción social, teniendo presente que el lenguaje es de vital importancia para el desarrollo de la sociedad. La problemática se registra, no obstante, es en hallar un método efectivo para la enseñanza de las habilidades del lenguaje, especialmente la lectura.

En la presente propuesta se aborda una de las estrategias que desde la práctica de aula se ha venido desarrollando y que se ajusta a la enseñanza de la comprensión de lectura en la Educación Media: la Secuencia Didáctica. Esta estrategia ha sido definida por varios autores que desde sus diferentes experiencias han dado sus aportes (Zavala, 2008 y Feo, 2009), para el caso del presente trabajo se acude a uno de ellos y se cita a continuación por estar muy relacionado con lo que se pretende lograr.

Para Sergio Tobón, las Secuencias Didácticas: “son, sencillamente conjuntos articulados de actividades de aprendizaje y evaluación que con la mediación de un docente, buscan el logro de determinadas metas educativas, considerando una serie de recursos” (2010, P.20). La

secuencia que se pretende implementar busca no quedarse en simples actividades, sino llegar a constituir una ruta clara que pueda ser usada por docentes y estudiantes en diferentes situaciones de aprendizaje de la comprensión lectora en sus diferentes niveles, haciendo uso articulado de variados recursos.

Para cumplir con la meta formativa propuesta se ha elegido la Secuencia Didáctica porque ofrece diferentes ventajas al docente. Por un lado, éste se encuentra con la organización del aprendizaje del estudiante al ser el encargado de elegir los textos que trabajarán los estudiantes, los tiempos para cada una de las fases, los recursos pedagógicos que se emplearán, desde qué aspectos de su planeación va a trabajar y con qué población. Por otra parte, seleccionará materiales que favorezcan el desempeño del rol de estudiante, dejando la opción de elegir el grado de actividad y participación del alumno en cada fase de la secuencia. De igual forma, el docente podrá elegir el trabajo en equipo o el individual dependiendo su intención, y, finalmente, los procesos de evaluación como parte del proceso de enseñanza y de aprendizaje.

A continuación se presentan entonces los diferentes componentes de la Secuencia Didáctica para el desarrollo de la comprensión lectora de textos, la cual se ha planeado e implementado con los estudiantes de Educación Media Académica de la Institución Educativa Patio Bonito, ubicada en la zona rural de la ciudad de Montería.

Preparación Para La Producción

Contextualización: Contexto Situacional y Contexto Cultural

El desarrollo de una propuesta didáctica que busque proponer estrategias de motivación al acercamiento y análisis de textos, realizando procesos efectivos de comprensión lectora en sus diferentes niveles, representa un gran aporte para la solución de una buena parte de los

problemas que se están presentando actualmente en el desarrollo de las clases de lenguaje y de las demás áreas de formación en la Educación Básica y Media, además, se usan como una herramienta para incidir en el desarrollo de competencias cognitivas como el análisis y la interpretación, las cuales les permiten a los estudiantes ser lectores críticos y desenvolverse mejor en la cotidianidad que ofrece esta época llamada la era de la información.

Existen diferentes clasificaciones de los tipos de texto llamadas tipologías textuales, para esta propuesta se toma la que aporta Brewer (1980), el cual distingue tres tipos principales de textos: textos descriptivos, que priman por la descripción de lugares y características físicas o psicológicas de un personaje; textos narrativos, que comienzan por una orientación, continúan con una complicación o nudo y finaliza con una resolución o desenlace; y finalmente los textos expositivos, que describen relaciones abstractas de conceptos. Sin embargo, desde las orientaciones curriculares y los estándares, se incluye también en esta propuesta el texto argumentativo. Ya sea éstos continuos o discontinuos.

Para el desarrollo de la secuencia didáctica no se elige una de estas tipologías específicamente, pues se busca que pueda servir para la comprensión de cualquier tipo de texto o situación de contexto en cualquiera de las áreas del currículo establecido en la Institución. Por lo tanto, esta propuesta se genera motivada por la siguiente pregunta. ¿Qué tipo de estrategias son pertinentes para desarrollar la lectura comprensiva de textos por parte de los estudiantes de Educación Básica y Media?

Propósitos

Para direccionar la puesta en marcha de la secuencia didáctica que se propone, se han establecido unas metas con el fin de organizar el trabajo que se realiza.

- Diseñar una secuencia didáctica que contribuya al mejoramiento de la comprensión lectora de los estudiantes de Educación Básica y Media.
- Desarrollar habilidades de lectura comprensiva, en los estudiantes mediante estrategias de lectura de diversos tipos de texto.
- Aplicar actividades de motivación al desarrollo del gusto por la lectura en los estudiantes de Educación Básica y Media.
- Analizar diversas clases de textos desde los diferentes niveles de lectura por parte de los estudiantes de Educación Básica y Media.

Consideraciones sobre el acto de leer

Pereira y Solé (2005) plantean que existen dos habilidades cognitivas, transversales básicas que inciden en el acto de leer, necesarias para tener un nivel satisfactorio de lectura, es decir para ser un lector crítico se debe tener, en primer lugar, la capacidad de análisis, entendida como la facultad de comprender un fenómeno a partir de diferencias y desagregar sistemáticamente sus partes, estableciendo jerarquías, relaciones y secuencias entre las partes; Y, por otra parte, la capacidad de síntesis, como el saber unir los elementos distintos en un todo significativo.

Teniendo en cuenta estas afirmaciones, para la presente propuesta se considera lectura comprensiva aquella que incluye la lectura de análisis y síntesis, pues se considera la herramienta fundamental del ser humano para poder moverse en el mundo representativo de su cultura y de la cultura en general, ya que le da la capacidad de desciframiento del conjunto semiótico a través del cual esa cultura transporta sus significados, los códigos de comportamiento, los mecanismos de relación humana y organización social, los valores éticos y religiosos y las prácticas

cotidianas que rigen la satisfacción de las necesidades básicas.

Gestión De La Actividad

La estrategia que se ha elegido para desarrollar esta propuesta y cumplir el objetivo propuesto es la secuencia didáctica, con el fin de que a través de una serie de pasos se puedan desarrollar habilidades de comprensión lectora.

Tal y como lo señalan Cassany, Luna y Sanz (1994, P. 195), la concepción de lectura que tradicionalmente ha transmitido la escuela es limitada, por lo tanto, siguiendo a Solé (1992) y a Colomer y Camps (1991), exponen la secuencia didáctica típica que se ha venido empleando para la enseñanza de la lectura, la cual tiene los siguientes pasos:

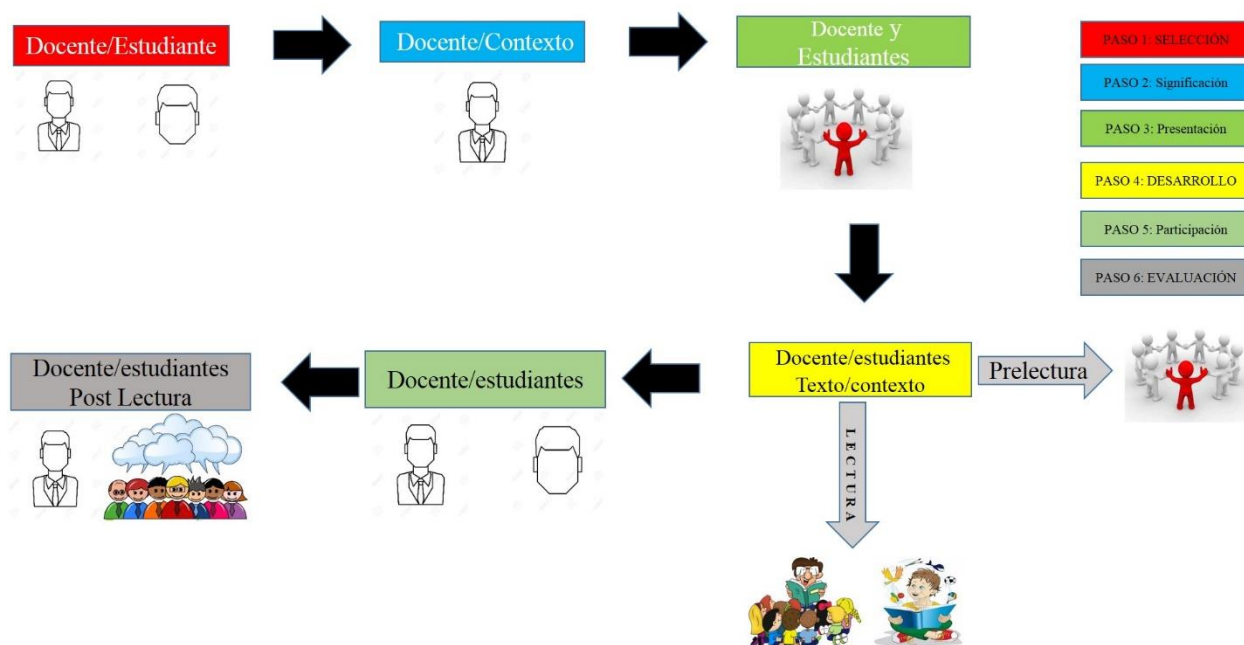
- El docente elige una lectura
- Un estudiante lee un fragmento del texto y los demás siguen la lectura
- Si el estudiante comete un error de oralización, el docente lo corrige
- El profesor formula preguntas acerca de la lectura y los estudiantes responden de manera individual los cuestionamientos
- Se realizan ejercicios de gramática a partir del texto

La secuencia anterior no beneficia al estudiante de ninguna manera, pues no potencia sus habilidades como un lector crítico, que es lo que requiere la formación por competencias que el sistema educativo actual está exigiendo. Dichos pasos no garantizan que el estudiante llegue a la comprensión y apropiación del texto, por lo tanto no se registrará ningún avance significativo en las habilidades del estudiante, por esta razón, esta propuesta pretende formular una secuencia

didáctica que permita que este objetivo formativo se cumpla.

La secuencia didáctica que se desarrollará en la presente propuesta que tiene como objetivo general el desarrollo de habilidades de lectura comprensiva en los estudiantes de Educación Básica y Media, mediante el uso de diferentes tipos de texto, posee los siguientes pasos:

Ilustración 5: Secuencia Didáctica



Paso 1: Selección: esta labor la realiza el docente pero luego lo pueden hacer también los estudiantes cuando conocen la metodología. Se puede realizar en forma individual o grupal. Los textos se seleccionan de acuerdo con el tema sobre el cual se desea reflexionar y su tipología responde al tipo de habilidad que se busca ejercitar.

Paso 2: Significación y Estudio: el texto elegido es analizado y estudiado rigurosamente por el docente, a fin de reunir la mayor información posible acerca de éste, de

manera que pueda realizar un buen proceso de motivación a los estudiantes, definiendo los propósitos de lectura en cada una de las fases del desarrollo de la actividad.

Paso 3: Presentación: se presenta el texto a los estudiantes con el fin de realizar aclaraciones y precisiones conceptuales previas que requieren los estudiantes para realizar el acercamiento a éste y aprovecharlo de la mejor manera. Se puede aplicar una primera lectura dirigida por el docente con el apoyo de los estudiantes.

Paso 4: Desarrollo: Los estudiantes se enfrentan al texto por sí mismos y realizan actividades de pre lectura y lectura con propósitos claros definidos previamente.

Paso 5: Participación: se genera la participación de los estudiantes, ya sea en forma global o en pequeños grupos y luego se confrontan los puntos de vista con lo que se enriquece la reflexión planteada a partir del texto explorado.

Paso 6: Evaluación: Finalmente se requiere evaluar para tener información sobre cuál ha sido el efecto de la aplicación del taller de lectura y de esta manera poder tomar decisiones que enriquezcan el proceso de desarrollo de habilidades de comprensión lectora, decisiones que deberán ser aplicadas en el siguiente ejercicio que se desarrolle. La evaluación se realiza entonces con actividades de post -lectura como por ejemplo, foros, conversatorios, exposición de ideas de manera oral o escrita, escritura de cartas al autor, producción de imágenes y dibujos, entre otras.

Los pasos que se detallan se seguirán, como se ha dicho, empleando textos que respondan a las necesidades de los estudiantes, dependiendo el área del currículo en la que se realice el ejercicio.

Aplicación de la fase de desarrollo (Paso 4)

A continuación se presenta un ejemplo de algunas de las acciones que implican los pasos de la Secuencia Didáctica, las cuales varían de acuerdo con los propósitos perseguidos, el tipo de texto o situación de contexto y las habilidades que se pretenda desarrollar. En el ejercicio siguiente, se presenta un texto y se señalan las actividades que realizarán los estudiantes para el análisis y comprensión del mismo, siguiendo los pasos de la Secuencia Didáctica que se ha señalado anteriormente.

LECTURA. **¿Es Machista la Maternidad?** (Artículo de Opinión)

¿Es machista la maternidad? Por: Héctor Abad Faciolince

Respeto mucho a Florence Thomas y por eso mismo me gusta debatir con ella.

El respeto es una condición previa de toda polémica, y ese respeto implica que uno se deja convencer (se dará por vencido hasta cambiar de opinión) si la otra persona presenta mejores argumentos. Y que si el desacuerdo persiste, no habrá resentimiento, sino el seguro asombro de que dos personas racionales y que sienten cariño mutuo no consiguen pensar igual, aunque quisieran.

Hace un par de semanas escribí sobre los premios literarios y dije que me parecía normal que, si el 10% de las participantes eran mujeres, tan solo el 10% de los finalistas lo fuera también. Dije normal, estadístico, no dije deseable. Tampoco dije que la equidad de género sea una bobada, faltaba más: es una de las grandes conquistas (incompletas) del siglo pasado. La bobada es exigirle a un premio literario que, por equidad de género, tenga una cuota fija femenina, digamos el 50 o el 30%. Precisamente porque un jurado competente no juzga un libro según si ha sido escrito por un hombre o por una mujer, los libros finalistas se deben escoger sin hacer cuentas del sexo de quien los escribió. Dije que estaba de acuerdo en que hubiera acción afirmativa en las universidades o en las corporaciones públicas, pero que no creía que esto se debiera extender a las competencias artísticas. Si mucho estaría de acuerdo en que, ante dos libros de igual calidad, se escoja el de la mujer. Y ya.

Florence dice que esa no es la cuestión; que lo que interesa es tratar de entender por qué hay menos mujeres en los concursos. Que no es lo mismo ser escritor que escritora puesto que la mujer está en una condición desventajosa frente a los hombres porque no se pueden dedicar exclusivamente a su oficio. Estoy de acuerdo en que este asunto es más interesante, pero no estoy de acuerdo con el reclamo: yo estaba escribiendo sobre los premios literarios y di un motivo

estadístico para la menor cantidad de mujeres entre los finalistas. Es como si dijera que es normal que los pobres ganen más loterías que los ricos, sencillamente porque hay más pobres que ricos. Y no sería leal que un sociólogo me regañara porque al hacer esa afirmación no analizo las causas de la pobreza. Son problemas distintos.

Pero bueno: acepto que el asunto que plantea Florence es interesante. Y que vale la pena discutir el problema de por qué hay menos mujeres escritoras que hombres, o menos matemáticas, menos ajedrecistas o menos premios Nobel de literatura o de física. ¿Por qué será? Las feministas tradicionalmente han insistido en las cuestiones culturales: los machos no les permiten acceder a la educación o al poder; se debe al bloqueo y al menosprecio de los hombres. Pero lo curioso es que incluso donde esos prejuicios parecen haber cedido bastante, hasta el punto de que la escolaridad femenina llega a ser más alta que la masculina, la cuota femenina de “éxito profesional” (llamémoslo así) siga siendo más baja.

No tengo una respuesta que explique esta indeseable situación, y creo que en ella se mezclan aspectos culturales y biológicos muy complejos. Obviamente si entre los talibanes se impide incluso la alfabetización de la mujer, será muy difícil que en su cultura haya escritoras. Pero si notamos que hasta en Europa, en Estados Unidos o en Japón las mujeres científicas o escritoras son menos que los hombres, quizá las explicaciones biológicas no sean desdeñables. La misma Florence menciona la maternidad. Podría pensarse también en el tiempo que las mujeres suelen dedicar a la crianza, al amor, al acicalamiento de sí mismas o al cuidado de la familia. Creo que el embarazo y la lactancia no fueron decididas por la cultura machista (quizá por un dios machista, sí). Pero ¿es machista decir que el embarazo y la crianza hacen que las mujeres, en su mejor edad, tengan menos tiempo para dedicarse a un ejercicio intelectual exigente? La maternidad no es un destino, pero tampoco es un rol cultural.

<http://www.elspectador.com> (30 Ene 2016)

ACTIVIDADES DE PRELECTURA: Entre las que se pueden aplicar estrategias tales como Exploración del título, imágenes, palabras clave y preguntas sobre la temática, anticipación de frases o conceptos, etc. Para el ejemplo citado se realizan las siguientes:

Responde las siguientes preguntas:

¿Qué tipos de textos circulan en la prensa escrita y de qué tipo son?

¿Qué le sugiere el título del texto?

¿Qué propósito se pretenderá con esta lectura?

Converse con un compañero sobre el tema del machismo en su contexto.

ACTIVIDADES DE LECTURA: Entre las que cuentan estrategias como **Lectura dirigida por el docente, lectura silenciosa, lectura compartida. Subrayado, léxico desconocido, interrogantes sobre temáticas e ideas del texto, predicciones sobre lo que sigue, releer apartes para comprender mejor o verificar una inferencia.** Para el caso presentado se realizó lo siguiente:

A. LECTURA: Lee atentamente el texto. Participa en la lectura compartida del texto.

B. REVISIÓN DE LÉXICO y SIGNIFICADO: subraya las palabras cuyo significado desconozcas. Subraye las ideas que le parezcan importantes.

COMPRENSIÓN E INTERPRETACIÓN (Actividades de postlectura): Estas pueden ser estrategias como **Confrontar con las predicciones iniciales, resumir y sintetizar, responder preguntas, realizar acciones, comparar con otros textos, confrontar lo nuevo con lo que ya se sabe, realizar esquemas u organizadores gráficos, escribir cartas al autor, escribir ensayos o reseñas.** Para el presente ejemplo se hicieron las siguientes:

Las siguientes actividades te ayudarán a comprender e interpretar mejor el texto que has leído, de manera que puedas obtener habilidades y conocimientos que te ayudarán a ser un lector crítico.

A. NIVEL LITERAL: ¿De qué trata el texto? - ¿En qué párrafo se encuentra la idea central? Identifique la Tesis y la antítesis del texto

B. NIVEL INFERENCIAL: ¿Qué se propone el autor de este texto? - ¿Qué otro título puede dársele al texto? - ¿Cuál es el conflicto que se presenta entre el autor y la persona a la que dedica su texto? ¿Por qué el texto se titula de esa forma?

C. NIVEL CRÍTICO - INTERTEXTUAL: Diga dos palabras que se relacionen con el contenido del texto y que no aparezcan en él. ¿Qué opina sobre las constantes comparaciones y conflictos

presentados entre hombres y mujeres? ¿Reconoce algunas situaciones de machismo y feminismo en su entorno?

Al reflexionar sobre las actividades de la Secuencia Didáctica, es importante comentar que en el marco de la socialización de las acciones de la investigación intervención, se realiza una primera reflexión sobre el impacto que ha tenido la implementación de las estrategias de lectura en cada uno de los pasos de la Secuencia Didáctica, lo cual se ha relatado en el capítulo IV en el que se hallan los resultados del proceso, y a continuación, se cita la intervención de un estudiante que comparte su experiencia con el proceso que se viene realizando:

“Por medio de la dirección del profesor ante la realización de una lectura o al momento de escribirlos me han permitido relacionar los contextos sociales, culturales y políticos en los cuales se ha producido, identificar la temática, género y autores, entre otros aspectos reflejados en el texto. También me guía a construir críticas acerca de los textos que enfrento, asumir una actitud crítica frente a los textos que leo y elaboro, y frente a otros tipos de texto: explicativos, descriptivos y narrativos. Por último, comparar textos de diversos autores, temas, épocas y culturas, y utilizar recursos de la teoría literaria para enriquecer mi interpretación” (E.15, 2017).

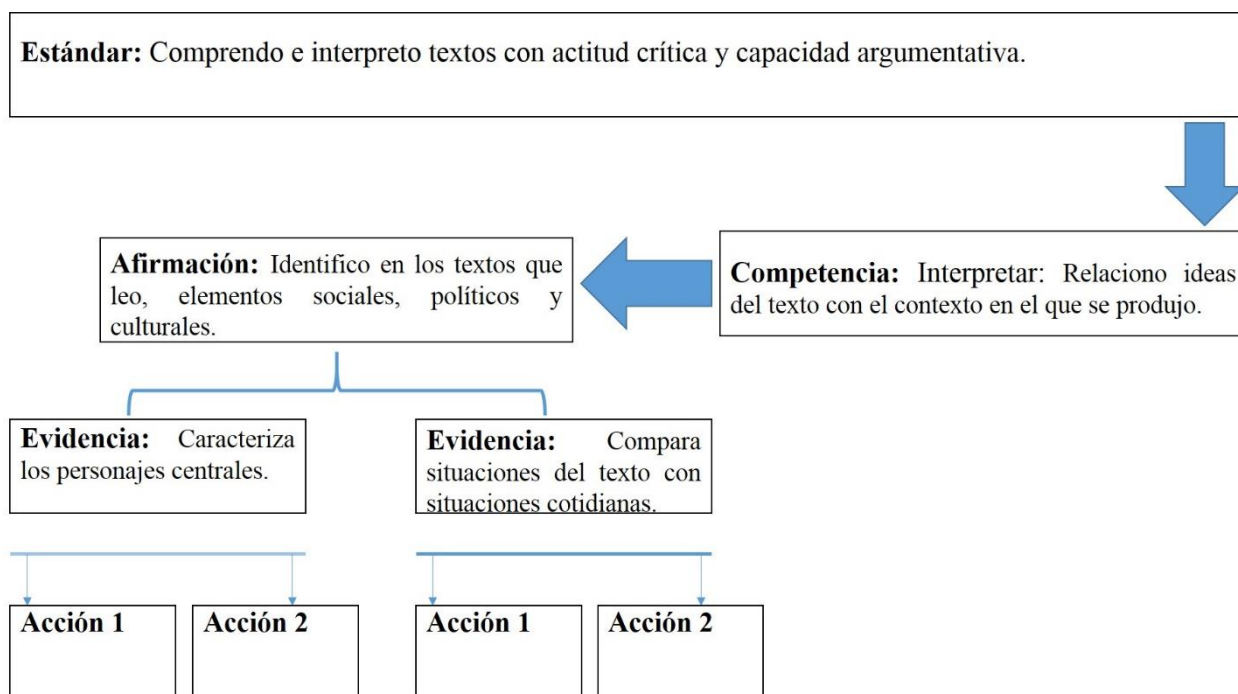
Otra de las acciones que se ha realizado dentro del cronograma de implementación de la propuesta en la institución educativa, es la inclusión de esta como una directriz institucional establecida en el PEI del año 2018, proceso que permite que la secuencia didáctica sea adoptada por todos los docentes de los diferentes niveles, grados y áreas. Este proceso se dio en dos fases: en un primer momento, los maestrantes socializan el alcance de la propuesta con el equipo de gestión de calidad, el cual se encarga de hacer seguimiento a la implementación del Proyecto Educativo Institucional (PEI), los cuales determinan que se reoriente la política sobre transversalidad de la lectura en la vigencia 2018.

Dada esta directriz, se procede al segundo momento, se realiza una jornada de

socialización con todos los docentes y directivos de la institución para explicar los diferentes momentos y estrategias didácticas de la secuencia y además, las competencias y habilidades que se trabajarán de forma transversal, las cuales han sido definidas por el rector y su equipo de gestión de calidad. Para la implementación de la secuencia didáctica, se explica a los docentes que las habilidades y competencias que se pretende desarrollar se relacionan mayormente con los subprocesos de los estándares de competencias en lenguaje y las dimensiones de la lectura crítica. Pues los Derechos Básicos de Aprendizaje, son más específicos en cada una de las áreas y la idea es que exista la transversalidad.

La forma en que se busca la articulación de estas competencias de lectura en todas las áreas, niveles y grados se propone un modelo de formación desde el Modelo de Diseño Basado en Evidencia (MDBE), con el cual se elaboran las evaluaciones externas. La propuesta formativa facilita que los docentes de todas las áreas y grados tengan un formato que les permita planear acciones con las cuales se empleen procesos de lectura en la cotidianidad del aula. A continuación se presenta una ilustración con el modelo formativo propuesto:

Ilustración 7. Modelo Formativo



Con la implementación de este modelo de inclusión de la lectura en las diferentes áreas y grados, se consigue impactar el PEI y el currículo de la institución, lo cual es una meta fijada para la presente investigación intervención.

CRONOGRAMA

ACCIONES	INDICADORES	RESPONSABLES	TIEMPOS
Socialización proceso de investigación intervención	100% de docentes de Secundaria y Media y 30% de docentes de Primaria y Preescolar reconocen el proceso y sus alcances.	Maestranter	Octubre 2017
Presentación y aprobación del Consejo Académico	100% de los miembros del Consejo Académico reconoce y valora la propuesta.	Maestranter	Octubre 2017
Implementación Secuencia Didáctica	70% de los estudiantes de la Media Académica	Germán Hoyos	Noviembre 2017

grados 10° y 11°	se apropian de la secuencia para la lectura comprensiva de textos		
Implementación en grado 5° (Análisis Textual)	50% de estudiantes de grado 5° participan en actividades de la secuencia didáctica	Emiris Paternina	Noviembre 2017
Equipo reflexivo sobre la implementación sobre la implementación	100% de directivos y docentes de la media Académica participa en la red conversacional	Directivos docentes y maestrantes	Diciembre 2017
Ajustes y revisiones	100% de los docentes del equipo del área de Humanidades realiza aportes para la implementación de la propuesta en otros grados	Maestrantes	Enero de 2018
Socialización de resultados de aplicación y reflexiones	100% de docentes del Consejo Académico participa en la socialización de la estrategia	Maestrantes	Enero 2018
Taller docentes por niveles	100% de los docentes de la Institución se apropia de la secuencia didáctica	Maestrantes – rector Tutora PTA	Febrero y marzo 2018
Implementación en todos los grados	60% de los estudiantes de la Institución participa en la implementación de la secuencia didáctica	Docentes y directivos docentes	Abril 2018
Evaluación de la implementación	100% de docentes del Consejo Directivo participa en el equipo reflexivo sobre la implementación de la secuencia didáctica	Consejo Académico	Octubre de 2018
Aplicación de la Secuencia didáctica para la comprensión de textos expositivos y argumentativos de todas las áreas	100% de los docentes de la Institución implementa en su trabajo de aula la secuencia didáctica	Docentes Secundaria y Media	Octubre de 2018 – diciembre de 2019

REFERENCIAS DOCUMENTALES

- Alcaldía de Montería. (2016). Reseña Histórica de Montería. <http://www.monteria.gov.co/>
- Badilla, L. (2006). Fundamentos del paradigma cualitativo en la Investigación Educativa. Revista de Ciencias del Ejercicio y la Salud, 4(1), 42-51
- Barco de Surghi, S. (1989). Estado actual de la pedagogía y la didáctica. Revista Argentina de Educación. Asociación de Graduados en Ciencias de la Educación, Año VII, 12, 7-23.
- Basabe, L. (2007). Acerca de los usos de la teoría didáctica. En Camilloni, A. (Comp.) El saber didáctico (pp. 201-231). Buenos Aires: Paidós.
- Brewer, W. (1980). Literary Theory, Rhetoric and stylistics: Implications of psychology. En R. J. Spiro, B. C. Bruce and W. F. Brewer (eds.). Theoretical issues in Reading comprehension: Perspectives from cognitive psychology, linguistics, artificial intelligence and education. Hillsdale, N. J. LEA.
- Brown, A. L. (1980). Metacognitive developmental reading. En R. J. Spiro, B. C. Bruce, y W. F. Brewer (Eds.), Theoretical issues in Reading comprehension (pp.453-481). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Caballero Escorcia, E. (2008). *Comprensión lectora de textos argumentativos en los niños de poblaciones vulnerables escolarizados en quinto grado de Educación Básica Primaria* (tesis de maestría). Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia.
- Camilloni, A. (2007). *El saber Didáctico*. Editorial Paidós. 1a ed., Buenos Aires.
- Camps, A. (2004). *Objeto, modalidades y ámbitos de la investigación en Didáctica de la Lengua*, en Lenguaje, vol. 32: 7-27.
- Cassany, D. (2006). *Tras las líneas: Sobre la lectura contemporánea*. Barcelona: editorial Anagrama

Cassany, D., Luna M., Sanz G. (1994) [reimpresión 2003]: Enseñar lengua. Barcelona: Graó.

Cassany, Daniel (2009). Para ser letrados. Barcelona, Paidós. Pág. 23 a 35

Castelló, M. (2002). Las estrategias de aprendizaje en el área de lectura. En C. Monereo (Coord.), Estrategias de aprendizaje (pp. 185-217). Madrid: Visor.

Civarolo, M. M. (2008). La idea de didáctica: antecedentes, génesis y mutaciones. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.

Colomer, T., y Camps, A. (1990). Enseñar a leer, enseñar a comprender. Madrid: Celeste/M.E.C.

Cuetos, F. (2010). Psicología de la lectura. Madrid, España: Wolters Kluwer.

Daniels, H. (2003). Vygotsky y la pedagogía. Barcelona: Paidós

Díaz Allué, M. T. (1998). Evaluación de la comprensión lectora en alumnos de 12 años. Tesis doctoral. Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación (MIDE). Universidad Complutense de Madrid.

Díaz Barriga, A. (2009). Pensar la Didáctica. Buenos Aires, Amorrortu, Colección Agenda Educativa, 2009, 224 pp.

Díaz Barriga F. y Hernández Rojas G. (2002). *Estrategias Docentes Para Un Aprendizaje Significativo*, Mc Graw Hill, México.

Díaz-Barriga, F. (2006). Enseñanza situada. Vínculo entre la escuela y la vida. México: McGraw Hill.

Donoso, T. (2004). *Construccionismo Social: Aplicación del Grupo de Discusión en Praxis de Equipo Reflexivo en la Investigación Científica*. Revista de Psicología de la Universidad de Chile. Vol. XIII, N° 1: Pág. 9-20.

Estupiñán Mojica, J. G. (2003). *Algunos principios orientadores en los procesos de investigación*,

- intervención y formación de terapeutas y consultores de familia. Construcciones en psicología compleja*, 49.
- Feo, R. (2010). Orientaciones básicas para el diseño de estrategias didácticas. *Tendencias Pedagógicas*, N° 16. 220-236
- Ferreiro, E. (2002). *Pasado y presente de los verbos leer y escribir*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Flores-Macías, Rosa del Carmen; Jiménez, Juan E.; García, Eduardo: “procesos cognoscitivos básicos asociados a las dificultades en comprensión lectora de alumnos de secundaria”. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 20, núm. 65, abril-junio, 2015, pp. 581-605 Consejo Mexicano de Investigación Educativa, A.C. Distrito Federal, México
- Freire, Paulo. (2004b) *Pedagogía de la Autonomía*. Sao Paulo: Paz e Terra. En <http://www.webdelprofesor.ula.ve/nucleotachira/oscar/materias/epistemologia/lecturas/freire.pdf> (Recuperado en abril 13 de 2016).
- GAGNÉ, R.: *Las condiciones del aprendizaje*. Interamericana. México, 1987, pág. 245.
- Gallego, C. (2006). Los prerrequisitos lectores. Presentado en el Congreso Internacional de Lectoescritura, Morelia: México.
- García, J. (2006). *Lectura y conocimiento*. Barcelona: Paidós.
- García, M. (2008). *Leer y escribir en la era de Internet. Análisis y propuestas para la lectura y escritura en Secundaria*. Pamplona: Diseño Gráfico.
- Goodman, K. (1986). *El lenguaje integral*. Buenos Aires: AIQUE.
- Gutiérrez, J y Delgado, J. (1999). *Métodos y Técnicas Cualitativas de Investigación en Ciencias Sociales*, Síntesis Psicológica, España.
- Herrera, J. (2008). *Implicaciones del pensamiento complejo para la investigación científica*.

- HUNT, E.: «Capacidad verbal» en *Las capacidades humanas. Un enfoque desde el procesamiento de la información*. Sternberg, R.J. (comp.) Edit. Labor. Barcelona. 1986
- Krueger, R.A. (1991) *El Grupo de Discusión. Guía práctica para la investigación aplicada*, Madrid, Pirámide.
- MEN (1998). Serie Lineamientos Curriculares. Lengua castellana.
- MEN. (2006) *Estándares Curriculares de Competencias Básicas. Ministerio de Educación Nacional. Bogotá. Imprenta Nacional de Colombia*.
- Mojica, J. G. E. (2003). Algunos principios orientadores en los procesos de investigación, intervención y formación de terapeutas y consultores de familia. Construcciones en psicología compleja, 49.
- Monereo, C. (2007). Hacia un nuevo paradigma del aprendizaje estratégico: el papel de la mediación social, del self y de las emociones. Revista electrónica de investigación psicoeducativa, 5(3), 497-534.
- Morin, E. (1993). *El Método I: La naturaleza de la naturaleza*. Madrid: Cátedra. P.123.
- Morín, E. (2004). *Introducción al pensamiento complejo*. México, D. F.: Editorial Gedisa.
- MORLES, A.: «El desarrollo de las habilidades para comprender la lectura y la acción docente». En *Comprensión de la lectura y acción docente*. Puente, A. (Comp.) Edit. Pirámide. Madrid, 1991.
- Oakhill, Jane y Kate Cain, 2012: “The Precursors of Reading Ability in Young Readers: Evidence From a Four-Year Longitudinal Study”, *Scientific Studies of Reading* 16, 2, 91-12.
- OECD. (2009). PISA 2009. Obtenido de Assessment framework – key competencies in reading, mathematics and science: <http://www.oecd.org/dataoecd/11/40/44455820.pdf>
- Pereira, J. (2010). *Consideraciones básicas del pensamiento complejo de Edgar Morín, en la educación*. Costa Rica. Revista Electrónica@ Educare Vol. XIV, N° 1. P. 68.
- Pérez Serrano, G. (1994). Investigación cualitativa. Retos, interrogantes y métodos. España, La Muralla.
- Puente, A., Jiménez, V., & Llopis, C. (2012). Silvia explora estrategias metacognitivas. Madrid,

- España: Cepe.
- Rajadell N. y Serrat N. (1999). *La interrogación didáctica*, Madrid.
- Registros del proceso de investigación intervención (2017). Diario de campo.
- Roth, F.P., Speece, D.L., & Cooper, D.H. (2002). A longitudinal analysis of the connection between oral language and early reading. *Journal of Educational Research*, 95, 259-272. doi:10.1080/ 00220670209596600
- Rouet, J. F., y Britt, M. A. (2011). Relevance processes in multiple document comprehension. En M. T. McCrudden, J. P. Magliano, y G. Schraw (Eds.), *Text relevance and learning from text* (pp. 19-52). Greenwich, CT: Information Age.
- Schutz, A. (2003). *El problema de la realidad social. Escritos I*. Buenos Aires: Amorrortu.
- SCHWEBEL, M.: «Investigaciones acerca del desarrollo cognoscitivo y su facilitación ». *Informe sobre el estado actual de la cuestión*. UNESCO, 1983
- SMITH, F.: *Understanding reading. A psycholinguistic analysis of reading and learning to read*. Holt, Rinehart and Winston. Nueva York. USA. 1971.
- Smith, F. (1990). *Para darle sentido a la lectura*. Madrid: Aprendizaje Visor.
- Solé, I. (1992). *Estrategias de lectura*. Barcelona: Graó.
- Solé, I. (2001). ¿Lectura en la educación infantil? ¡Sí, gracias! In Bofarull, y otros, *Comprensión lectora. El uso de la lengua como procedimiento*. (págs. 69-95). Barcelona: Graó.
- Solé, I. (2001). *Estrategias de lectura*. Barcelona. ICE (Instituto de ciencia de la Educación).
- Susa, C.I. (2009). Intervención/Investigación: una mirada desde la complejidad. *Revista Tendencias & Retos* N.º 14: 237-243 / octubre 2009
- Tapia, J. A. (2005). Claves para la enseñanza de la comprensión lectora. *Revista de educación*. Nº extra 2005. (pp. 63-93).
- Taylor T.J y Bogdan R. (1984). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados*. Paidós Ibérica. Barcelona.
- Tobón Tobón, Sergio, Pimienta prieto, Julio y García Fraile, Juan A. “Secuencias didácticas: Aprendizaje y Evaluación de Competencias”. (2010). México: Pearson- Prentice Hall.
- Tolchinsky, L. (2008). Usar la lengua en la escuela. *Revista Iberoamericana de educación*. N.º 46, pp. 37-54

Tough, J. (1989). Lenguaje, conversación y educación. El uso curricular del habla en la escuela desde los siete años. Madrid: Aprendizaje Visor.

Vasilachis De Gialdino, I. (2006). Estrategias de investigación cualitativa. Gedisa Editorial. Barcelona - España.

Zavala Vidiella, Antoni. “La práctica educativa. Cómo enseñar”. (2008). México: Graó

ANEXOS

ANEXO 1

CODIFICACIÓN DE PARTICIPANTES QUE SE CITAN EN EL DOCUMENTO

NOMBRE	CARGO	CÓDIGO
Mancia Colón	Madre de familia	PF.07
Diana de La Barrera	Docente	D.18
Banessa Padilla	Docente	D.24
Héctor Fuentes	Docente	D.27
Limberto Morelo	Docente	D.12
Juliana Salgado	Estudiante	E.1
Andrés Garavito	Estudiante	E.2
Leyla pacheco	Docente	D.8
Elia Mercado	Docente	D. 38
Sandy López	Estudiante	E. 12
José Pastrana	Estudiante	E.14
María Mercado	Estudiante	E.18
Daniel Vargas	Estudiante	E.15
Enrique Ayala	Estudiante	D.2
Gregorio Páez	Estudiante	E.22
María Martínez	Estudiante	E.7
Rafael Soto	Docente	D.30
Dolys Altamiranda	Docente	D.13
José Ortega	Directivo	DD.2

ANEXO 2

ANÁLISIS GRUPO DE DISCUSIÓN CON DOCENTES

OBJETIVO ESPECÍFICO	Describir el contexto de la Institución Educativa Patio Bonito desde la visión de los miembros de su comunidad.				
PREGUNTA	¿Cuáles son los principales problemas o dificultades que impiden el cumplimiento de las metas de formación en la Institución?				
CÓDIGOS Y NOMBRES	Diana De la Barrera (D.18)	Elia Mercado (D.38)	Héctor Fuentes (D.27)	Limberto Morelo (D.12)	Enrique Ayala (D.2)
RESPUESTAS	- Padres con bajo nivel académico -Modalidad multigrado -Falta de atención por parte de los padres	-Es la falta de acompañamiento de los padres, ya que no saben leer y escribir. -Diferentes tipos de estudiantes con varias dificultades de aprendizaje en el aula de clases. - Muy bajo nivel de lectura que debe ser	La problemática de la lectoescritura, viene de un problema de fondo que es la inclusión como es la hiperactividad y el bajo rendimiento académico. Lo que debemos hacer para mejorar es trabajar para la mejora de la lectura y la	- Tenemos varios estudiantes con problemas de aprendizaje, pero definitivamente la mayor necesidad es la lectura y la escritura. - Ausencia de de recursos didácticos - Es vital el acompañamiento	- Problema en la dificultad de la lectoescritura - Seguimiento del proyecto del plan lector - La lectura es una necesidad - Proyecto tedioso (es una necesidad)

		nuestra prioridad	escritura	familiar debido a diferentes factores (rompimiento del hogar, la escolaridad de los acudientes)	Lectura de imágenes Uso de herramientas tecnológicos, Exámenes acumulativos deben llegar a un banco de preguntas Al plan lector le falta seguimiento y no se le hace la retroalimentación Apoyo del área de lengua castellana para el plan lector En el campo cognitivo y cognoscitivo ahí es prioridad, pero el estudiante ve realidades del entorno Fortalecer el desarrollo de las habilidades comunicativas
--	--	-------------------	-----------	---	--

					Lo más importante que hay que atender con compromiso de todos es lo que tiene que ver con los procesos de lectura, lo que los estudiantes requieren es comprender lo que leen
--	--	--	--	--	---

ANEXO 3

SISTEMATIZACIÓN ENTREVISTAS

	Nombres PADRES		
Preguntas o actividades	Diana Karina De La Barrera	Banessa Padilla	Leyla Pacheco
¿Cómo considera usted que es el nivel de comprensión	Bueno seño con respecto a la comprensión lectora en lo que he trabajado con los chicos que tengo a mi cargo hay muchas falencias y	Bueno seño en cuanto a la comprensión lectora de los estudiantes se puede decir que es un bastante bajo teniendo en cuenta las	Bueno yo hablo desde la secundaria que es donde me desempeño, ahí tenemos estudiantes que llegan con buenas

lectora de los estudiantes de primaria, en especial aquellos que usted guía?	por lo que he notado esa falencia radica en que los chicos no tienen ese hábito de lectura, el cual debe comenzarse desde pequeño y también debe ir acompañado de los padres de familias, entonces cuando se nota que en la casa no hay acompañamiento y que los niños no tienen ese amor por la lectura siempre vamos a encontrar dificultades y es ahí donde entonces viene el constante trabajo del docente por ayudar a los chicos a salir adelante y a disminuir esas falencias.	pruebas que se aplican periódicamente con ellos, las actividades que se realizan en el aula de clases, que son periódicas, reflejan la falta de interpretación en todos los textos que leen	competencias lectoras y con el gusto por la lectura y la escritura, no obstante, en Ciencias Naturales se encuentran con textos un poco más complejos y entonces existen dificultades para ir más allá de lo que comunica el texto. Falta mayor nivel de interpretación, incluso en los grados superiores.
¿Qué acciones implementa usted en particular en el aula de clases para ayudar en el proceso de comprensión lectora de estos estudiantes?	Constantemente le hago, le hago, bueno llevan un libro para su casa le estipulo una página que deben leer, al día siguiente paso a los niños, voy por grados como manejo tres grados me toca llamarlos uno por uno, practican nuevamente la lectura, tengo en cuenta que utilicen los signos de puntuación, que no me alteren las palabras, que no me hagan omisión de las mismas y que hagan una lectura corriente, es decir, que no	Entre las acciones que se aplica con ellos está lo que es, se trabaja mucho la lectura compartida, actividades dirigidas de comprensión de textos, que se hacen de la mano con el docente, es decir, el estudiante para llevarle de pronto a un texto más complejo que él interprete solo primero se le dan las herramientas de cómo interpretarlo llevándolo al vocabulario que se quiere que ellos manejen, el significado de las	En la Institución está el plan lector y los docentes de humanidades siempre están ahí al pendiente de suministrarnos algunas estrategias, a mí me gusta apoyarlos en lo que tiene que ver con descubrir conceptos e ideas que el texto da implícitamente, para lo cual les ayudo dando información adicional sobre el tema leído.

	me hagan una lectura silábica, e que otra actividad realizo con ellos, bueno también se les explica, hacemos lecturas compartidas, esas lecturas compartidas que comienza el docente, continúa el estudiante y de esa forma ellos también interactúan unos con otros, otra actividad que realizamos son los dictados y que ellos lean lo que han escrito para ver si así entienden y de esa forma ellos se dan cuenta de las faltas que están cometiendo y que no pueden volver a cometer, seguido también hacemos preguntas relacionadas con los textos, más que todo trabajar la interpretación, ellos leen y del texto se le hacen preguntas constantemente, al igual se le llevan talleres donde ellos tienen que responder preguntas relacionadas con la lectura.	palabras clave para poder acertar en la respuesta, entonces se trabaja con ellos de la mano con las actividades, en la lectura dirigida con preguntas paso a paso, una por una, buscando el significado de las palabras en el diccionario si es posible, buscando significados con los mismos conocimientos que ellos tienen, cosa de que los estudiantes enlacen muy bien el conocimiento que él tiene con lo que le están preguntando y que la respuesta sea más asertiva a lo que se quiere llegar	
¿En qué factores cree usted que radican los problemas de comprensión	Como ya le había comentado, es la falta de hábito por la lectura, la falta de también compromiso un poco por sacar adelante este proceso, que va de la mano	Bueno, Yo considera que dos factores bastante marcados para esta deficiencia es uno, la falta de interés de los mismos estudiantes en la lectura, el poco hábito que tiene	En algunas reuniones de docentes hemos hablado sobre el poco hábito de estudio y lectura que existe entre las personas que conviven más tiempo con los

lectora que presentan los educandos?	también con el de escritura el proceso lecto escritor, porque si desde muy pequeño por decirlo en grado 1° no tienen unas buenas bases cuando lleguen ya a un grado 3°, 4°, 5°, ahí se va a ver reflejado que no tienen buena interpretación, no pueden argumentar, no pueden darle un análisis a la lectura que hacen y ante todo el acompañamiento de los padres de familia que es indispensable para que los chicos puedan salir adelante y puedan tener un buen proceso de lectura y escritura.	y que viene de pronto de las mismas costumbres de la casa de no leer, entonces es más bien eso, falta de habito en la lectura, falta de gusto por la lectura, el estudiante por lo general demuestra pereza cuando el texto abarca más de seis, siete u ocho líneas, ya para él es un texto largo, que lo cansa, lo aburre, lo fastidia, independientemente de que contenga el texto, y el otro factor es de pronto esa falta de acompañamiento en la casa en donde se le involucre en la lectura se le ponga también en la casa a leer un libro, a leer un cuento, de pronto que se lo lean los papitos en voz alta, entonces el niño viene con esa falta de habito de la lectura y en el colegio refleja eso, una pereza por leer y una falta de ganas.	estudiantes, o sea padres y familiares, por otra parte, creo que hay que darles alguna motivación que es fundamental para leer. Ellos no les gusta leer y por lo tanto no ponen empeño en comprender, por eso es necesario, como hemos hablado en Consejo Académico al analizar los resultados saber, que nos toca emplear estrategias que guíen el proceso lector hasta que el estudiante lo haga solo.
---	--	--	---

ANEXO 4

SISTEMATIZACIÓN ENTREVISTAS ESTUDIANTES

Preguntas o actividades	Nombres Estudiantes					
	Yarledis (5°) (E.5)	Daniel E. T. (5°) (E.11)	Andrés G. (3°) (E.2)	Juliana G. (3°) (E.1)	María José (10°) (E.27)	Daniel V. (10°) (E.38)
¿Te gusta leer?, ¿por qué?	Si me gusta leer porque tienen muchas enseñanzas	Me gusta leer porque es importante para leer	Si para hacer los exámenes	Si me gusta leer para aprender	A mí no me gustaba leer mucho pero últimamente sí porque he encontrado textos interesantes.	Me gusta leer pero no que me obliguen porque yo leo aquello que me interesa y eso lo encuentro en las clases de español y de biología
¿Con cuánta frecuencia lees algún tipo de texto en el aula de clases o en tu casa?	Si leo en las aulas y en mi casa a veces	Leo todos los días de la semana	Si para leer mucho y toda la semana	Yo leo de vez en cuando	En el aula leemos todos los días en clase del profesor Germán sobre todo, pero creo que la mayoría	Todos los días los profesores nos piden leer y eso es necesario. A veces no entendemos bien pero ellos

					de profes exigen leer. En casa leo el fin de semana.	apoyan. Yo leo en casa literatura y textos científicos que me presta el profe Soto.
¿Crees que lees bien? Explica tu respuesta	No creo que leo bien porque casi no sé leer	Si leo bien y me gusta hacerlo	Si para leer, para hacer la respuesta y muchas cosas mas	Yo leo bien porque me ponen cuento largo	Yo leo bien porque logro aprender de lo que leemos, a veces toca consultar conceptos o significados, pero yo leo bien.	Leo muy fluido y entiendo lo que leo a mi mamá le hablo de eso y pregunto en clase cosas que me despiertan curiosidad mientras leo.
¿Qué tipo de texto prefieres leer en el aula de clases o en tu casa?	Prefiero leer de historia	Cualquier texto me gusta leer	Si me gusta leer los cuentos largo y corto	Yo leo la cartilla que la seño no las da porque me gusta leer los cuento	Me gustan los poemas pero más las historias, creo que prefiero siempre las narraciones, sobre todo de misterio.	En el aula leo lo que los profes traen pero yo pongo más atención a la literatura y la ciencia ahí aprendo más.
¿Cuando lees,	Unas veces tengo	Para entender el	Si, a veces toca	Yo leo con dos	Yo voy	Si me concentro

generalmente entiendes lo que dice el texto con una sola lectura o necesitas leerlo varias veces para ello?	que leer varias veces porque no entiendo	texto leo dos o tres veces	que leer para hacer la pregunta o si no me toca que leer otra vez	lectura para poder entender	entendiendo desde la primera lectura pero para estar segura siempre leo dos veces o más si el texto es difícil.	y el texto es interesante leo una sola vez pero siempre se entiende más en la segunda lectura y cuando me desconcentro leo hasta cuatro veces para entender.
¿Lees algún tipo de texto en tu casa en compañía de tus padres o familiares?	No, sólo yo leo con mi hermana	Leo con ayuda de mis padres porque me ayudan mucho	Si yo leo la biblia con mi mama	Leemos los cuento	No les gusta leer en casa, ellos prefieren televisión, yo leo sola.	Leo con mi mamá, ella se pone a escucharme leer pero si está ocupada yo leo solo.

ANEXO 5

SISTEMATIZACIÓN ENTREVISTAS PADRES DE FAMILIA

Preguntas o actividades	Nombres PADRES		
	María Fernanda Yépez	Mancia Colón	Lucelis Salgado
¿Qué sabe usted sobre las prueba saber?	Son las pruebas que se hacen para ver qué nivel tiene la Institución sobre lo que se le enseña a los estudiantes.	Pues es algo que ellos requieren para que más tarde ellos saquen un buen puntaje y para que superen aquí en la escuela, y a nivel, que le sirvan pues más que todo para la universidad y requiere bastante lectura.	Bueno las pruebas saber es como un seguimiento que le hace la educación a los niños para ver el rendimiento el nivel académico en el cual ellos se encuentran.
¿Conoce el plan de estudio de lengua castellana de la Institución de manera que le permitan ayudarle a su hijo o acudido en el proceso de lectura?	Si, lo dan a cada periodo las unidades de los temas que van a dar sobre el área.	Pues de aquí de la institución los profesores nunca me han mandado, pero los niños si, si me han hablado del plan de lectura.	Si claro, gracias a Dios contamos con la información de parte de las docentes que están a cargo de los niños nos tienen al tanto de toda la información entonces nosotros como padres que estamos interesados en el rendimiento de nuestros hijos, nos acercamos y miramos en lo que nos compete como padres ayudarle al niño para

			tener un buen rendimiento.
¿Lees algún tipo de texto con el estudiante para ayudarlo a mejorar en el proceso de lectura?	Pues sí, hay cuentos, se le comparten cosas con mi mamá y yo y ella, leyendo y enseñándole cada vez más.	Pues no los leo, pero si estoy pendiente de que ellos cumplan con las obligaciones que tengan que leer, que tengan que estudiar y que tengan que cumplir con las tareas en la institución.	Si, si le colaboro mucho, por lo tanto la niña está en un grado 3°, la niña necesita apoyo de los padres entonces cuando estamos haciendo tareas siempre estamos leyendo, siempre me gusta leerle textos y me gusta que ella me los lea a mí para ver que dificultades tiene y en que puedo colaborar, en que le puedo ayudar académicamente.
¿Cada cuánto se hace ese tipo de actividad con la niña?	Todos los días, se lee lo que se hizo en el colegio, las tareas que le dejan, todo eso.	No, lo mío es frecuente, con ellos frecuente siempre estoy pendiente ahí en eso.	Frecuentemente todos los días, todos los días que ella tiene tareas siempre estamos leyendo y estamos practicando lectura y escritura.

ANEXO 6

ENTREVISTAS ESTUDIANTES

Yorkedis

UNIVERSIDAD SANTO TOMÁS, MAESTRÍA EN DIDÁCTICA, II SEMESTRE
ENTREVISTA NO ESTRUCTURADA A ESTUDIANTES DE GRADO 5 DE
LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA PATIO BONITO.

1. ¿Te gusta leer?, ¿por qué? *Si me gusta*
2. ¿con cuánta frecuencia lees algún tipo de texto en el aula de clases o en tu casa?
3. ¿por qué lees bien? explica tu respuesta.
4. ¿Qué tipo de texto prefieres leer en el aula de clases o en tu casa?
5. Cuando lees, generalmente entiendes lo que dice el texto con una sola lectura o necesitas leerlo varias veces para ello?
6. ¿Lees algún tipo de texto en tu casa en compañía de tus padres o familiares?

R/1 *Si me gusta leer porque tiene muchos mchen
bona*

R/2 *Si lee en la aula y en mi casa
adese*

R/3 *no gree que lee dien tofloe casso
se leer*

R/4 *Prefiero Leer de history*

R/5 *unas veces tengo que leer varias veces
porque no entiendo*

R/6 *no solo yo lees con mi hermano*

ANEXO 7

VISITA IN SITU – EQUIPO REFLEXIVO



ANEXO 8

VISITA IN SITU 2- APLICACIÓN DE ESTRATEGIAS EN AULA – EQUIPO REFLEXIVO



ANEXO 9

MATRICES DE INTEGRACIÓN

Tabla 3. Matriz de integración: Categoría Comprensión Lectora

CÓDIGO	SUBCATEGORÍA	RESULTADO	RESULTADO
COMPLEC	Niveles de Comprensión Lectora COMPLECNIVLEC Nivel literal e inferencial	“la necesidad de desarrollar habilidades de lectoescritura es el asunto central si queremos superar el bajo rendimiento escolar...” (D.27, 2015)	“Muy bajo nivel de lectura que debe ser nuestra prioridad” (D.38, 2015)
INTERPRETACIÓN	Los docentes participantes respondieron a la pregunta generadora: ¿Cuál es la principal necesidad que debe ser atendida para mejorar el bajo rendimiento escolar? La cual fue realizada en el marco de un escenario llamado grupo de discusión, en el que mediante la aplicación de los principios de Autorreferencia y reflexividad, los participantes relataron desde su visión como docentes de los diferentes niveles, gados y sedes de la Institución las ideas que acerca del tema tienen. Los docentes que se citan coinciden en que en la Institución se presentan varias necesidades como por ejemplo la inclusión, sin embargo, este escenario conversacional permitió que se detectara como principal necesidad, el desarrollo de una estrategia didáctica que mejore el desempeño lector de los estudiantes, configurándose así el principio emergente de la Co-construcción.		

Tabla 4. Matriz de integración: Categoría Comprensión Lectora

CÓDIGO	SUBCATEGORÍA	RESULTADO	RESULTADO
COMPLEC	Niveles de Comprensión Lectora COMPLECNIVLEC Nivel inferencial	“... desde el grado primero no tienen unas buenas bases cuando lleguen ya a un grado tercero, cuarto o quinto se va a ver reflejado que no tienen una buena interpretación” (D.18, 2015)	“... las actividades que se realizan dentro del aula de clase que son periódicas reflejan la falta de interpretación en todos los textos que leen” (D.24, 2015).
INTERPRETACIÓN	Los docentes participantes en la escena de la entrevista no estructurada, responden la pregunta que les indagó por aquellas dificultades muy puntuales que habían detectado en los estudiantes que han tenido la oportunidad de dirigir en sus años de labor institucional. Las respuestas apuntan a la interpretación de todo tipo de textos, habilidad que pertenece a la subcategoría del nivel inferencial de lectura. Estas narraciones son repetidas por otros participantes en las escenas, los cuales señalan además, que hace falta motivación para ir más allá de lo literal incluso en estudiantes de Educación Media.		

Tabla 5. Matriz de integración: Categoría Comprensión Lectora

CÓDIGO	SUBCATEGORÍA	RESULTADO	RESULTADO
COMPLEC	Niveles de Comprensión Lectora COMPLECNIVLEC Nivel Crítico – valorativo	“Nosotros leemos fluido y entendemos la mayoría de las ideas pero cuando se trata de opinar sobre eso es difícil” (E.12, 2016)	“...son más los casos de estudiantes que no comprenden lo que leen... no son críticos” (D. 12, 2015).
INTERPRETACIÓN	El nivel de lectura crítica es el más exigente pues el lector debe fijar una posición frente a las ideas del autor después de haber reflexionado. Los sistemas participantes, docentes y estudiantes, coinciden en afirmar que falta llegar a este nivel con mayor seguridad, pues la exigencia es mayor y por lo tanto, muchos no se atreven a opinar por miedo a ser burlados por sus compañeros o a recibir una mala nota. Los estudiantes coinciden en que deben tener mayor dominio de los temas del texto para poder participar en los debates que se tejen alrededor de ellos.		

Tabla 6. Matriz de integración: Categoría Didáctica

CÓDIGO	SUBCATEGORÍA	RESULTADO	RESULTADO
DIDAC	Estrategias Didácticas DIDACESTRADIDAC Estrategias Literales e Inferenciales	“Lectura compartida, actividades dirigidas de comprensión de textos que se hacen de la mano con el docente, es decir que el estudiante para llevarlo a un texto un poco más complejo, que interprete solo, primero se le dan las herramientas de cómo	“En la Institución está el plan lector y los docentes de humanidades siempre están ahí al pendiente de suministrarlos algunas estrategias, a mí me gusta apoyarlos en lo que tiene que ver con descubrir conceptos e ideas que el texto da implícitamente, para lo cual les ayudo dando información adicional sobre el tema leído” (D.8 2016)

		interpretarlo llevándolo al vocabulario que se quiere que ellos manejen como el significado de las palabras claves para poder acertar en las respuestas”. (D.24, 2015)	
INTERPRETACIÓN	Los docentes que emiten sus narrativas lo hicieron en respuesta a la pregunta generadora: ¿Qué acciones implementa usted en particular en el aula de clases para ayudar en el proceso de comprensión lectora de estos estudiantes? Frente a la cual manifiestan que han aplicado estrategias didácticas de nivel inferencial y literal que refieren en el momento del desarrollo del escenario conversacional. Resaltando sobre todo, que su tarea ha sido llevarlos a la comprensión cabal del contenido del texto, nivel literal, para que puedan llegar a los contenidos implícitos del texto, nivel inferencial, en los cuales se da la interpretación del mensaje del autor.		

Tabla 7. Matriz de integración: Categoría Didáctica

CÓDIGO	SUBCATEGORÍA	RESULTADO	RESULTADO
DIDAC	Estrategias Didácticas DIDACESTRADIDAC Estrategias del nivel crítico	“... Las actividades de lectura me gustan, me cuesta un poco comprender, pero siempre el profe Rafael y el profe Germán amplían la información o dan pistas antes de leer y eso me facilita comprender” (E. 18, 2017)	“a mí me gusta leer y que me quede algo en la mente para yo luego explicarle a alguien y hablar del tema, por eso cuando hacen conversatorios y mesas redondas me va bien” (E.15, 2017)
INTERPRETACIÓN	Los estudiantes citados dan cuenta de unas estrategias que les permiten asimilar de forma más amena el contenido del texto y a comprenderlo, a tal punto, que pueden participar en escenarios conversacionales sobre las ideas del texto. Estas estrategias pertenecen al nivel crítico valorativo, en el cual el lector establece una relación entre lo que dice el autor, lo que ya sabe y lo que eso		

	representa para su propia realidad. Leer con el propósito de conversar sobre lo leído es una estrategia que funciona bien para estos estudiantes de educación media.
--	--

ANEXO 10

APORTES DE PARTICIPANTES EN LA SOCIALIZACIÓN EN CONSEJO ACADÉMICO

Daniel Alejandro Vargas Petro – ESTUDIANTE GRADO 11

“Por medio de la dirección del profesor ante la realización de una lectura o al momento de escribirlos me han permitido relacionar los contextos sociales, culturales y políticos en los cuales se ha producido, identificar la temática, género y autores, entre otros aspectos reflejados en el texto. También me guía a construir críticas acerca de los textos que enfrento, asumir una actitud crítica frente a los textos que leo y elaboro, y frente a otros tipos de texto: explicativos, descriptivos y narrativos. Por último, comparar textos de diversos autores, temas, épocas y culturas, y utilizar recursos de la teoría literaria para enriquecer mi interpretación”.

Martínez María José - ESTUDIANTE GRADO 11

Podemos resumir el análisis del texto como la síntesis de las actividades anteriores y parte importante para la capacidad analítica y crítica de nosotros los estudiantes.

El análisis sintáctico permite ampliar nuestro léxico, la identificación de su estructura y la relación con los elementos que marcan la intención del autor.

En el análisis semántico identificamos características del texto y su autor, pensamientos, ideologías y cómo influye en nosotros

Análisis pragmático las implicaciones del contenido del texto en nuestra realidad y cómo influye en nosotros e incide en la aplicación que hacemos de él

El análisis permite que los estudiantes analicen, interpreten y apliquen de forma crítica este proceso.

Gregorio Páez García - ESTUDIANTE GRADO 11

En el caso de pre lectura me ha ayudado como el caso de exploración de título ya que el título muestra lo general de lo que trata el texto, las imágenes son un punto importante ya que podemos entender más de lo que nos está hablando el texto y así no tenemos que leer, en eso se basa el caso de la infografía y me ha sido de mucha ayuda y útil porque se me hace más entendible el texto que estoy leyendo, las palabras claves son muy importantes porque muchas abarcan lo general de texto, y las preguntas porque en ocasiones nos lleva a las respuestas directas sin necesidad de volver al texto.

Todo esto me ha ayudado gracias a las explicaciones de los profesores e incluso el profesor Germán a entender y comprender los textos.

Enrique Ayala - DOCENTE

Valoro la importancia de la propuesta que contribuye al desarrollo de habilidades de comprensión lectora.

Destaca la capacidad crítica que pueden desarrollar los estudiantes en textos o realidades de contexto que leen. Es además importante en el escenario de la educación problémica invitar y motivar en el proceso la actitud propositiva, resolutive o valorativa como referente que contribuye a evidenciar el nivel de comprensión lectora.

GLORIA PEREZ - DOCENTE

Actividades de prelectura: a través de las guías en el aula se ha logrado desarrollar en el estudiante habilidades de exploración de títulos, imágenes, palabras claves, preguntas problematizadoras, frases, conceptos, etc.

Actividades de lectura: tanto docentes como estudiantes han desarrollado nuevas formas de comprensión lectora (lectura en voz alta, silenciosa, compartida, palabras desconocidas, relectura y verificar una inferencia.

Actividades de poslectura: los estudiantes han adquirido nuevas formas de hacer resúmenes, comparación con otros textos ya leídos, confrontación de ideas.

En cuanto a la realización de análisis del discurso los estudiantes con la implementación de la propuesta de desarrollo de habilidades de comprensión lectora, han mostrado avance al abordar los textos desde lo:

Sintáctico: un nuevo uso del lenguaje, ilustración, imágenes.

Semántico: pensamiento y el significado de ideas, valores, conceptos, nuevas formas de pensamiento.

Análisis pragmático: aplicación de los conocimientos en el contexto.

Rafael Soto - DOCENTE

Es bueno ver como los estudiantes dejan ver las letras en los libros y comienzan a ver imágenes mientras leen, y luego al contar las historias leídas involuntariamente despiertan la curiosidad de aquellos compañeros que aún sólo ven letras.

Dolys Altamiranda - DOCENTE

Considero que este proyecto de investigación liderado por los profesores de Lengua Castellana: German, Juan Carlos y las profes de primaria Emiris, y Maristela, ha sido muy importante se ha visto el avance que han tenido nuestros estudiantes.

Avances en la comprensión de textos que les ha ayudado a interpretar analizar situaciones problemas en las demás áreas del conocimiento, especialmente en el área que oriento (matemáticas) he podido observar en muchachos que se les dificultaba el análisis y la interpretación, utilizar hipótesis para demostrar ciertas teorías y teoremas, comprender fácilmente el significado de operaciones y relaciones entre números y el desarrollo de diferentes técnicas de cálculo y estimación.

Es agradable poder observar este éxito alcanzado en nuestros estudiantes, la idea es que se continúe trabajando de esta forma con el mejor esmero posible.

Coordinador Académico: José Luis Ortega Cuello

Los avances de los procesos educativos institucionales han sido impactados positivamente a lo largo de los últimos meses, evidenciados en los estudiantes que han logrado desarrollar habilidades de pensamiento, demostrando eficazmente los procesos de aprender a pensar; de igual manera es importante anotar que se hace urgente y necesario persistir no sólo en los procesos de aprender a pensar sino también en los procesos de enseñar a pensar en aras de ir integrando todos los actores del proceso educativo en el alcance del mejoramiento de las habilidades lectoras y de pensamiento.

ANEXO 11

FOTOS SOCIALIZACIÓN DE LA PROPUESTA Y SUS RESULTADOS





ANEXO 12

Codificación De Palabras Clave (Cáceres, 2003)

PALABRA CLAVE	CÓDIGO	DEFINICIÓN BREVE	DEFINICIÓN COMPLETA	CUANDO SE USA
COMPRESIÓN LECTORA	COMPLEC	comprensión lectora	La habilidad de comprender e interpretar una amplia variedad de tipos de texto, tratando de dar sentido a lo leído, buscando establecer un vínculo entre lo que se lee y lo que ya está en la enciclopedia o pre saberes del lector, además, buscando relacionarlo con los contextos en que aparecen (Salas, 2012) “el aprendizaje de la lectura no se limitaría, como se plantea desde una concepción lingüística, en el aprendizaje de las unidades y reglas léxicas, sino que también implicaría el desarrollo de habilidades cognitivas como la utilización del conocimiento previo y la elaboración y comprobación de hipótesis, entre otras” (Caballero, 2008, p.22)	Se usa para designar un tipo de lectura en la cual el lector demuestra comprensión dando cuenta de elementos de tipo literal, inferencial y crítico valorativo, llegando a comunicar el significado global del texto empleando las habilidades de análisis y síntesis, así como relacionando este significado con sus conocimientos previos y la realidad propia y la del texto.
NIVELES DE COMPRESIÓN LECTORA	COMPLECNIVLEC	Niveles o momentos de la comprensión lectora	Una opción metodológica para caracterizar estados de competencia en la lectura tanto para la básica primaria como para la secundaria. (Literal, inferencial y crítico-intertextual) (Fabio Jurado, Mauricio Pérez Abril y Guillermo Bustamante, 1997)	Designa los momentos del desarrollo de la comprensión lectora tanto desde el estudiante en su aprendizaje, como del docente desde su metodología.
DIDÁCTICA	DIDAC	Didáctica	Es una disciplina que se construye sobre la base de la toma de posición ante los problemas esenciales de la educación como práctica social, y que procura resolverlos mediante el diseño y evaluación de proyectos de enseñanza, en los distintos niveles de adopción, implementación y evaluación de decisiones de diseño y desarrollo curricular,	Se usa para referirse a los procesos de enseñanza que pretenden llegar a consolidar el aprendizaje de los estudiantes, entendidos los procesos como una serie de medidas, estrategias, pasos, planes y acciones que un

			de programación didáctica, de estrategias de enseñanza, de configuración de ambientes de aprendizaje y de situaciones didácticas, de la elaboración de materiales de enseñanza, del uso de medios y recursos, de evaluación tanto de los aprendizajes cuanto de la calidad de la enseñanza y de la evaluación institucional. (Camiloni y otros)	docente plantea para ejercer la tarea de enseñar.
ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS	DIDACESTRADIDAC	Estrategias didácticas	Son definidas como aquellos procedimientos que emplea el docente como agente que enseña para promover entre sus estudiantes la apropiación significativa de los conocimientos o habilidades impartidos (Díaz Barriga y Hernández Rojas, 2002, págs. 140- 178).	Se usa para referirse a las acciones emprendidas por el docente de manera organizada, siguen una serie de pasos y tienen una meta formativa o educativa definida previamente, pueden estar o no mediadas por algún recurso didáctico o de aprendizaje.