

Estrategias para mejorar la comprensión lectora en los estudiantes de séptimo de la
Institución Educativa Pedro Luis Villa

Maria Isabel Cardona Escobar

Asesora

Diana María Serna Hernández

Tutor

Juan Camilo Vásquez Atehortúa

Universidad de Medellín

Facultad de Ciencias Sociales y Humanas

Maestría en Educación

Medellín

2018

Agradecimientos

A la docente Diana María Serna Hernández, quien con su dedicación, plena disposición y adecuada orientación hizo posible la realización de este proyecto investigativo.

Al docente Juan Camilo Vásquez Atehortúa, quien acompañó de cerca este proceso.

A los docentes y directivos docentes de la Institución Educativa Pedro Luis Villa, quienes permitieron los espacios y tiempos para la implementación de esta propuesta.

A los estudiantes del grado 7°2, por su entusiasmo y disposición.

Y especialmente, a mi familia, por su amor, paciencia e inconmensurable generosidad.

Resumen

La comprensión lectora en los niveles literal, inferencial y crítico-intertextual representa una problemática para los estudiantes debido a múltiples factores, entre ellos, la escuela no ha favorecido el desarrollo en cada uno de estos a través de la puesta en práctica de estrategias. Es por ello que la presente investigación analiza la efectividad en la enseñanza de cuatro de ellas: ideas principales, resumen, mapa conceptual y trama; para mejorar la comprensión lectora en los estudiantes de grado séptimo de la Institución Educativa Pedro Luis Villa, de la ciudad de Medellín. A fin de lograr este objetivo se utiliza un método de investigación cualitativa, en cuya primera fase se determina el nivel de lectura de los estudiantes; en la segunda, se planean secuencias didácticas basadas en las estrategias de lectura mencionadas; en la tercera, se implementan, y en la cuarta, se evalúa su incidencia. Ahora bien, el proceso realizado conlleva a una conclusión, la cual es que la aprehensión de estrategias, los saberes previos, la motivación y el modelado inciden positivamente en el desempeño lector en los tres niveles.

Palabras clave: comprensión lectora, estrategias de lectura, secuencias didácticas, saberes previos, modelado.

Abstract

Reading comprehension in the literal, inferential and critical-intertextuality levels represents a problem for the students due to multiple factors, among them, the school which has not favored the development in each one of these, through the implementation of strategies. Therefore, this research analyses the effectiveness in teaching four of them: main ideas, abstract, conceptual map and plot; to improve reading comprehension in seventh grade students of the middle school Pedro Luis Villa, located in the city of Medellin. In order to achieve this objective, a qualitative research method is used, in whose first phase the reading level of the students is determined; in the second, didactic sequences are planned based on the aforementioned reading strategies; In the third, they are implemented, finally in the fourth, their incidence is assessed. However, the process carried out leads to a conclusion which is that the apprehension of strategies, previous knowledge, motivation and model have a positive impact on the reader performance in all three levels.

Key words: Reading comprehension, reading strategies, didactic sequences, previous knowledge, modeling.

Contenido

Agradecimientos.....	ii
Resumen.....	iii
Abstract	iv
Índice de Tablas.....	viii
Lista de Anexos	ix
Introducción.....	1
Capítulo I. El Problema	3
1.1 Planteamiento del Problema de Investigación.....	3
1.2 Pregunta de Investigación.....	5
1.3 Objetivos.....	5
1.3.1 Objetivo general.....	5
1.3.2 Objetivos específicos	6
1.4 Justificación.....	6
Capítulo II. Marco Teórico	8
2.1 Antecedentes Investigativos	8
2.1.1 Contexto internacional.....	8
2.1.2 Contexto nacional.....	12
2.1.3 Contexto local.....	15
2.2 Marco Conceptual.....	18
2.2.1 Concepción actual de la lectura.	19

2.2.2 La lectura desde una perspectiva sociocultural.	21
2.2.3 Acerca del proceso de comprensión lectora.	22
2.2.4 Categorías para el análisis de la comprensión lectora.	25
2.2.5 Tipologías textuales.....	27
2.2.6 Modelo de enseñanza interactivo.....	30
2.2.7 La enseñanza directa de las estrategias (el modelado)	31
2.2.8 Las estrategias de lectura.	34
2.2.9 Secuencia didáctica.	46
2.3 Marco Contextual	49
Capítulo III. Metodología.....	54
3.1 Enfoque de la Investigación.....	54
3.2 Perspectiva de Análisis	55
3.3 Participantes	56
3.4 Técnicas e instrumentos de recolección de la información.....	57
3.4.1 La observación.....	57
3.4.2 La entrevista.	59
3.4.3 Las pruebas objetivas:.....	60
3.4.4 Producciones escritas de los estudiantes.....	61
3.5 Fases del Proyecto de Investigación.....	61
3.5.1 Primera fase. Determinando el nivel de desempeño en comprensión lectora.....	62
3.5.2 Segunda fase. Diseñando secuencias didácticas basadas en estrategias de lectura.	62

3.5.3 Tercera fase. Implementando las secuencias didácticas.....	67
3.5.4 Cuarta fase. Determinando la incidencia de la implementación de las secuencias didácticas.....	67
Capítulo IV. Análisis y Resultados	68
4.1 Análisis	68
4.1.1 Análisis de la entrevista.....	68
4.1.2 Análisis de la prueba diagnóstica.....	70
4.1.3 Análisis de la prueba final.....	72
4.2. Resultados.....	75
4.2.1 Niveles de Lectura.....	75
4.2.2 Asimilación de la Estrategia (Los Saberes Previos Frente a la Misma	84
4.2.3 Interés y motivación frente al proceso de comprensión	85
4.2.4 Respuesta del Estudiante Frente a la Modelización.....	88
4.2.5 Proceso de Metacognición.....	89
Capítulo V. Conclusiones y Recomendaciones	92
5.1 Conclusiones	92
5.2 Recomendaciones	94
Referencias.....	97

Índice de Tablas

Tabla 1 Rendimiento de los Estudiantes, Prueba Diagnóstica, Nivel Literal;**Error! Marcador no definido.**

Tabla 2 Rendimiento de los Estudiantes, Prueba Diagnóstica, Nivel Inferencial **Error! Marcador no definido.**

Tabla 3 Rendimiento de los Estudiantes, Prueba Diagnóstica, Nivel Crítico-Intertextual**Error! Marcador no definido.**

Tabla 4 Rendimiento de los Estudiantes, Prueba Final, Nivel Literal**Error! Marcador no definido.**

Tabla 5 Rendimiento de los Estudiantes, Prueba Final, Nivel Inferencial ... **Error! Marcador no definido.**

Tabla 6 Rendimiento de los Estudiantes, Prueba Final, Nivel Crítico-Intertextual..... **Error! Marcador no definido.**

Tabla 7 Comparativo de Rendimiento de los Estudiantes Prueba Diagnóstica y Final..... 76

Lista de Anexos

ANEXO A Histórico de resultados en el área de Lenguaje Pruebas Saber

ANEXO B Formato Diario de Campo

ANEXO C Entrevista “Mi Percepción de la Lectura”

ANEXO D Prueba Diagnóstica Competencia Lectora

ANEXO E Instrumento para Evaluar el Proceso de Comprensión Lectora

ANEXO F Diario de Campo de la Prueba Diagnóstica y Plenaria de Intereses

ANEXO G Formato para el diseño de la Secuencia Didáctica

ANEXO H Diseño de las Secuencias Didácticas

ANEXO I Secuencias Didácticas

ANEXO J Diarios de Campo

ANEXO K Transcripción de la entrevista “Mi percepción de la Lectura”

ANEXO L Producciones de los Estudiantes

ANEXO M Producciones de los Estudiantes

ANEXO N Producciones de los Estudiantes

ANEXO O Producciones de los Estudiantes

ANEXO P Producciones de los Estudiantes

ANEXO Q Producciones de los Estudiantes

ANEXO R Producciones de los Estudiantes

ANEXO S Producciones de los Estudiantes

ANEXO T Producciones de los Estudiantes

Introducción

La presente investigación llevada a cabo en la Institución Educativa Pedro Luis Villa del municipio de Medellín, cuyo propósito es fortalecer la comprensión lectora en los niveles literal, inferencial y crítico-intertextual de los estudiantes de grado séptimo, se desarrolla en cinco capítulos.

En el primero, se realiza el planteamiento del problema, reconociendo que muchas de las dificultades que presentan los estudiantes con relación a la comprensión lectora en los tres niveles de lectura se pueden asociar al desconocimiento de estrategias y con saber cómo y cuándo usarlas Cfr. Hurtado, Serna y Sierra (2001) y UNESCO (2016); por tanto, se propone como objetivo general mejorar dicha comprensión a partir de la enseñanza de algunas de estas: la identificación de ideas principales, la elaboración de resúmenes, mapas conceptuales y tramas, para hacer de la lectura una verdadera herramienta de aprendizaje y disfrute.

En el segundo, se formula el marco teórico, partiendo del rastreo de antecedentes investigativos relacionados con el objeto de estudio y los objetivos del presente trabajo, en los contextos internacional, nacional y local. Luego, se establece un marco conceptual, en el que además de identificarse se definen los conceptos fundamentales relacionados con el interés de la investigación misma, tales como lectura, con aportes de Cassany (2006, 2010), Lerner (1995, 2001) y del MEN (1998); comprensión lectora, de acuerdo a los postulados de los autores antes mencionados, así como los de Alonso (2005) y Solé (1998, 2012); las categorías para el análisis de la comprensión lectora, propuestas por el ICFES (2007); el modelado, para la enseñanza directa de las estrategias, propuesto por Calero (2013); las estrategias de lectura, propuestas por Goodman (1979), Hurtado et al. (2001) y Solé (1998); y las secuencias didácticas, teniendo en cuenta los aportes de Díaz-Barriga (2013) y Pérez (2005). Y finalmente, se establece un marco contextual, que permite reconocer algunas

características específicas de la Institución Educativa en la que se lleva a cabo dicho ejercicio investigativo.

En el tercero, se establece el marco metodológico definiendo como enfoque la Investigación Cualitativa y perspectiva de análisis la Investigación Acción Educativa, ya que permite sistematizar el proceso individual en el que el docente investiga a la vez que enseña, de acuerdo con lo expuesto por Restrepo (2004); en este capítulo, también, se determinan los participantes, y se especifican cada una de las técnicas de recolección de datos, de análisis de resultados y los instrumentos empleados, tales como la observación, el diario de campo, la entrevista no directiva, las pruebas objetivas de reconocimiento y las producciones de los estudiantes. Luego, se establecen las fases del proyecto de investigación: determinar el nivel de desempeño en comprensión lectora de los estudiantes en los tres niveles, proponer el diseño de secuencias didácticas basadas en estrategias de lectura, implementar dichas secuencias y evaluar su incidencia, correspondientes a los objetivos específicos de la investigación.

En el cuarto, se presenta el análisis de los resultados, partiendo de la teoría fundamentada y el análisis de las categorías establecidas previamente y de aquellas que surgieron en el proceso investigativo, explicados desde la teoría desarrollada por Baptista, Fernández y Hernández (2014); para este momento es fundamental partir del nivel de desempeño inicial de los estudiantes antes del plan de intervención, para compararlo con su desempeño una vez finalizadas las intervenciones y las acciones pedagógicas implementadas.

Finalmente, en el quinto capítulo, se formulan conclusiones y recomendaciones, que surgen una vez que se han implementado y analizado las estrategias, las cuales resultarán útiles para la formulación de nuevas investigaciones relacionadas con el proceso de comprensión lectora.

Capítulo I. El Problema

1.1 Planteamiento del Problema de Investigación

Durante los últimos años se han hecho numerosos esfuerzos por mejorar la calidad de la educación en Colombia liderados por el Ministerio de Educación Nacional, tales como el Programa Todos a Aprender (2014), las Becas para la Excelencia Docente (2015), el Portal Colombia Aprende y Red de Maestros (2015), el Plan Nacional de Lectura *Leer es mi Cuento* (2016), la Estrategia de Cero a Siempre (2016), entre otros; sin embargo, quedan pendientes múltiples desafíos, entre ellos, lograr que los estudiantes adquieran los aprendizajes necesarios y un desarrollo adecuado de las habilidades o competencias en las distintas áreas del saber. Específicamente en el área de Humanidades, Lengua Castellana, se evidencian múltiples dificultades asociadas al proceso de lectura, relacionadas con ausencia de interés, falta de hábitos de lectura, falencias en la comprensión lectora, poca motivación por parte de los docentes para el ejercicio de la misma y prácticas desarticuladas carentes de objetivos precisos y que reproducen modelos antiguos en los que se concibe la lectura como una práctica mecánica de decodificación del texto, desprovista de sentido, de significado, tal como lo corroboran los distintos informes presentados por el ICFES, a propósito de los resultados de Pruebas Saber, y algunos autores como Lerner (2001) y Pérez (2003), quienes identifican dichas falencias.

Hay que mencionar, además, que a pesar de que la lectura está presente en la mayor parte de actividades que se llevan a cabo en la escolaridad, los estudiantes no manifiestan buenos desempeños en comprensión, lo cual se puede evidenciar en las prácticas de aula.

Particularmente en secundaria se evidencia una saturación de lecturas impuestas, objeto de evaluación más que de enseñanza y, en consecuencia, los resultados de la misma no son satisfactorios, así como tampoco lo son las evaluaciones externas (Pruebas Saber), en cuyos

resultados de últimos años (2015, 2016 y 2017), se advierte que la mayoría de estudiantes de la Institución Educativa Pedro Luis Villa, se ubican en los niveles mínimo e insuficiente de desempeño en el área de lenguaje, especialmente en la competencia comunicativa-lectora (ICFES, 2017) (ANEXO A). En estas se pone de manifiesto que pocos estudiantes logran detectar información literal de un texto, se les dificulta reconocer la idea principal, comprender su relación con otras ideas y construir significados dentro de textos que requieren inferencias simples; les cuesta, además, efectuar comparaciones, reconocer las distintas voces que hablan en el texto, identificar la finalidad o intencionalidad comunicativa, establecer relaciones de intertextualidad y hacer una lectura crítica frente a lo leído.

La Institución Educativa Pedro Luis Villa, desde su Proyecto Educativo Institucional, asume el modelo pedagógico Humanista Social Integrador, para orientar las acciones educativas, basado en la concepción de una didáctica científico-crítica. De acuerdo con sus postulados se privilegia el aprendizaje a partir de una posición activa del estudiante en la construcción de su propio conocimiento y el papel de mediador del docente, privilegiando la investigación, el trabajo experimental, la práctica y las actividades independientes debidamente acompañadas (PEI, 2016). Sin embargo, en la realidad poco o nada se practica el diálogo de saberes, y los docentes actúan de forma aislada representando cada quien su propio modelo pedagógico, desconociendo las implicaciones teóricas y metodológicas que se derivan del modelo propuesto por la institución, además manifestando confusiones, vacíos y poca apropiación conceptual al respecto. De este modo, en torno a la enseñanza de la lectura y la escritura continúan privilegiándose métodos tradicionales, a partir de libros de texto o cartillas, que no favorecen la práctica comunicativa y el desarrollo del pensamiento.

Ahora bien, en el rol de docente de secundaria muchas veces se propone la lectura para que los estudiantes rindan cuentas respondiendo a preguntas, de modo que las prácticas de lectura están orientadas hacia la evaluación, estableciendo de esta manera una relación

autoritaria que es poco provechosa en la vía de ganar lectores potenciales. De ello se deriva, entonces, el reto de generar situaciones de lectura en las que el estudiante se vea atraído y vinculado, comprometiendo sus intereses y vivencias, Cfr. Bogoya et al. (2003) y Pérez (2003).

En definitiva, muchas de las dificultades que presentan los estudiantes del grado séptimo de la Institución Educativa Pedro Luis Villa con relación a la comprensión lectora en los niveles: literal, inferencial y crítico-intertextual se pueden asociar con el desconocimiento de estrategias de lectura y con saber cómo y cuándo usarlas. Por lo anterior, es necesario proponer la enseñanza de estrategias que favorezcan la comprensión lectora, contribuyendo a dotarlos de los recursos necesarios para aprender, y para hacer de la lectura una verdadera herramienta de aprendizaje y de disfrute.

1.2 Pregunta de Investigación

¿Cómo mejorar el desempeño de la comprensión lectora en los niveles literal, inferencial y crítico-intertextual desde la enseñanza de estrategias, de los estudiantes del grado séptimo, de la Institución Educativa Pedro Luis Villa?

1.3 Objetivos

1.3.1 Objetivo general

Revisar la pertinencia de estrategias de lectura como la identificación de ideas principales, el resumen, los mapas conceptuales y las tramas, para mejorar la comprensión lectora de los estudiantes del grado séptimo de la Institución Educativa Pedro Luis Villa.

1.3.2 Objetivos específicos

- Determinar el nivel de desempeño en la comprensión lectora de los estudiantes de séptimo grado de la Institución Educativa Pedro Luis Villa en los niveles literal, inferencial, crítico-intertextual.

- Diseñar secuencias didácticas basadas en estrategias de lectura orientadas a mejorar la comprensión lectora en los niveles literal, inferencial y crítico-intertextual.

- Implementar dichas secuencias didácticas para favorecer la comprensión lectora en los niveles literal, inferencial y crítico-intertextual.

- Evaluar la incidencia de la implementación de las secuencias didácticas, basadas en estrategias de lectura, en el proceso de comprensión de los estudiantes.

1.4 Justificación

En la actualidad se siguen poniendo de manifiesto las dificultades de comprensión lectora en la mayoría de estudiantes de la educación básica, tales como el reconocimiento de la estructura textual, la identificación de la temática global de los textos, la asignación de sentido a las proposiciones de los mismos, el establecimiento de relaciones entre las ideas que contienen, la identificación del significado de algunos términos, el reconocimiento de las distintas voces que hablan en un texto, el reconocimiento de la intencionalidad comunicativa, entre otras; por tanto, este es un tema que continúa siendo relevante, y su estudio constituye una necesidad imperante para los docentes de Lengua Castellana.

Ahora bien, la comprensión lectora es un proceso complejo, ya que involucra habilidades superiores como lenguaje y pensamiento entre las cuales se producen interacciones que no son fáciles de develar y describir, en gran medida porque son procesos que se dan de forma inconsciente o involuntaria, como “anticipar lo que dirá el 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). Además, es importante tener en cuenta que dicha comprensión no solo depende del lector, tal y como se advierte en los Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana “La comprensión lectora está determinada por el lector, el texto y el contexto” (MEN, 1998, p. 74). Es por esto que, si se quiere fortalecer la competencia lectora, es necesario conocer los fundamentos de la lectura.

A lo anterior, se añade que proponer una investigación en el campo de la comprensión lectora conlleva a la necesidad de profundizar aspectos como el desarrollo de la propia competencia lectora y las estrategias adecuadas para la misma; asimismo, remitirse al estudio semántico y pragmático del lenguaje dada la orientación hacia la significación que implica la interpretación de lo leído, pues “El acto de leer es asumido como un proceso significativo y semiótico históricamente situado. Complejo, en tanto va más allá de la búsqueda de significado y en última instancia configura al sujeto lector crítico que requiere la sociedad actual” (MOVA, 2014, p. 10).

Así las cosas, es preciso diseñar y construir una serie de secuencias didácticas para el fortalecimiento de la comprensión lectora a partir de estrategias de lectura oportunas asociadas a la construcción de sentido, dichas secuencias asumidas como un tipo de configuración didáctica que permite orientar las acciones hacia el aprendizaje de forma organizada, identificando propósitos, condiciones de inicio, desarrollo y cierre, así como los procesos y los resultados involucrados, tal y como lo indica Pérez (2005). Secuencias didácticas que permitan formar lectores autónomos, capaces de interrogarse acerca de su propia comprensión mediante procedimientos metacognitivos que les permitan tomar conciencia de su proceso y monitorearlo a través de la propia reflexión, desembocando en la autorregulación; en síntesis, enseñar estrategias de comprensión que contribuyan a que los estudiantes cuenten con las herramientas necesarias para aprender a aprender.

Capítulo II. Marco Teórico

2.1 Antecedentes Investigativos

Los antecedentes que se referencian en este apartado son descritos teniendo en cuenta algunos trabajos de investigación (tesis de maestría o doctorales, artículos de investigación) relacionados con el objeto de estudio y con los objetivos del presente ejercicio investigativo y comprenden un rango de 16 años en los contextos internacional, nacional y local.

2.1.1 Contexto internacional. En primer lugar, se relaciona una tesis doctoral realizada en Guadalajara, México, por Madero (2011) “El proceso de comprensión lectora en alumnos de tercero de secundaria, del Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente”. En esta se parte de la identificación de dificultades en comprensión lectora de los estudiantes, teniendo como principal referente los resultados poco satisfactorios en las pruebas PISA, en los que se determina que “la mayoría de estudiantes mexicanos solamente son capaces de responder preguntas que implican utilizar habilidades cognitivas de menor complejidad y fracasan cuando se les pide utilizar niveles superiores de competencia” (Madero, 2011, p. 6). A partir de ello la investigadora se propuso describir el proceso lector que siguen los estudiantes de tercero de secundaria (de 8 escuelas diferentes) para abordar un texto con el propósito de comprenderlo. Utilizó un método de investigación mixto secuencial, con una fase cuantitativa que permitió establecer el nivel lector de los estudiantes a partir de una prueba adoptada de las pruebas PISA, para formar dos grupos, denominados como altos y bajos lectores de los cuales se determinó la muestra. A continuación, en una fase de la investigación cualitativa, entrevista y observa a los estudiantes durante la ejecución de tareas lectoras, a fin de elaborar un modelo que muestra el camino que siguen al leer y cómo las creencias acerca de sí mismos como lectores y de la lectura como tarea, el uso del

pensamiento metacognitivo durante el proceso lector y el uso de estrategias inciden en la comprensión lectora (Madero, 2011).

Del análisis anterior se logra establecer que el uso de estrategias o su omisión tiene que ver, en alguna medida, con las creencias que tienen los estudiantes acerca de la lectura, con las experiencias previas y sobre todo con la capacidad de darse cuenta de que tienen un problema de comprensión y de las herramientas que tengan para solucionarlo. Se encuentra que algunos estudiantes han desarrollado un pensamiento metacognitivo que les permite planear, monitorear y evaluar su desempeño frente a la lectura; este tipo de pensamiento es el resultado de la capacidad que tienen de reflexionar sobre sus propios procesos y sobre las tareas que tienen que realizar, es decir, aplican estrategias de lectura denominadas por la investigadora como cognitivas, metacognitivas y de administración de recursos (Madero, 2011).

Con base en lo anterior, la autora concluye que enseñar estrategias de comprensión lectora ayuda a los estudiantes a comprender mejor un texto, pero que, además, las creencias juegan un papel clave en la forma de abordar activa o pasivamente la lectura. De modo que, la enseñanza de estrategias se plantea como un camino para fundar creencias constructivas acerca de la lectura que permita lograr, a los estudiantes que presentan dificultades, un proceso lector exitoso.

La investigación se convierte en un referente importante para el presente trabajo, pues se parte de un problema común relacionado con el tratamiento superficial que hacen los estudiantes de los textos leídos, manifestado en sus dificultades para profundizar en su comprensión a partir de inferencias y de establecer relaciones con otros textos, y se propone como camino para superarlas la enseñanza de estrategias que apunten a la formación de

lectores autorregulados, es decir, que de manera autónoma puedan hacer uso de las mismas para constituirse en buenos lectores.

Por otra parte, en la investigación “Estrategias de aprendizaje, comprensión lectora y rendimiento académico en Educación Secundaria” llevada a cabo por Jiménez, Manzanal (Universidad Internacional de La Rioja), y Solano (Universidad Castilla) (2016), el planteamiento del problema surge de la identificación del bajo rendimiento académico de los estudiantes españoles, superado por los de la mayoría de países de la Unión Europea. Según dichos resultados el nivel de comprensión lectora es bajo, por lo que dicho proceso ha cobrado importante relevancia en dicho país, determinado, de acuerdo al aporte de algunos autores citados por las investigadoras, por la deficiencia en la producción y aplicación de estrategias de comprensión lectora. Dichas estrategias son organizadas en tres categorías: las cognitivas, las metacognitivas y las afectivas-sociales; su empleo permite determinar un perfil de los estudiantes, de este modo los considerados buenos lectores utilizan estrategias adecuadas en función de la demanda de lectura, usan estrategias metacognitivas de planificación y control de la comprensión, y cognitivas, para la elaboración de tareas (Jiménez et al., 2016).

Por lo anterior, Jiménez et al. (2016) se proponen “indagar sobre las interrelaciones entre las variables: control de la comprensión lectora y estrategias de aprendizaje y rendimiento académico, que permitan valorar si existe un modelo predictivo del control de la comprensión lectora en relación al rendimiento académico” (p. 448). El procedimiento llevado a cabo partió de la solicitud a los centros educativos de las calificaciones de Lengua Castellana y Matemáticas de los estudiantes que conformaron la muestra. A continuación, emplean un cuestionario de estrategias de aprendizaje configurados en cuatro escalas: metacognición, sensibilización, elaboración y personalización, además un instrumento para el control de la

comprensión lectora por medio de textos científicos cortos con inconsistencias, que permitieron clasificar a los estudiantes entre lectores hábiles y no hábiles.

El anterior procedimiento arroja como resultados que los estudiantes clasificados como lectores hábiles presentan correlaciones altas y significativas con las calificaciones en Lengua Castellana y Matemáticas; con respecto a las estrategias de aprendizaje estos utilizan más estrategias en comparación con los no hábiles. Dichas estrategias están relacionadas “con el control emocional, pensamiento crítico y creativo, la selección y recuperación de la información, y finalmente con la planificación y evaluación de los resultados” (Jiménez et al., 2016, p. 452). Por último, el control de la comprensión lectora parece ser una variable que anuncia el rendimiento académico en las asignaturas analizadas.

Por lo anterior, las investigadoras concluyen que es necesario proponer métodos de enseñanza-aprendizaje que transfieran a los estudiantes estrategias específicas para mejorar la comprensión lectora, el manejo de situaciones de ansiedad frente a la evaluación, la creación de objetivos académicos, la flexibilidad, la persistencia y la planificación; pues estas redundarían en el proceso de aprendizaje y, por tanto, en los resultados académicos.

Nuevamente, de acuerdo con este estudio, se pone de manifiesto la necesidad de enseñar estrategias que permita a los lectores progresar en su uso y les posibilite comprender mejor aquello que leen. Queda claro que algunos estudiantes son muy competentes cognitivamente, y por tanto requieren poco acompañamiento de la escuela para ser catalogados como lectores hábiles, y que dichas habilidades en comprensión inciden en su desempeño en todas las áreas del conocimiento; sin embargo, otros requieren mayor acompañamiento, enfocado a que progresivamente dependan menos de la escuela, es decir, que aprendan a aprender.

2.1.2 Contexto nacional. La primera investigación en este contexto hace referencia a la llevada a cabo por Palacio (2013): “Incidencia de una secuencia didáctica basada en la interrogación de un texto narrativo (cuento), para la comprensión lectora de los estudiantes de los estudiantes de tercero C, de la Institución Educativa Remigio Antonio Cañarte, sede Samaria, de la ciudad de Pereira” en la Universidad Tecnológica de Pereira. La autora parte de la identificación de dificultades en comprensión lectora de estudiantes del grado tercero, de acuerdo con las observaciones realizadas en las experiencias de aula y con las evaluaciones realizadas por el MEN. Plantea que dichas dificultades en comprensión están asociadas a la falta de implementación de estrategias pedagógicas orientadas a la calidad educativa y coherentes con los estándares y competencias establecidas en el área de Lengua castellana; además, relaciona dichas dificultades con la ausencia de transversalidad entre las distintas áreas, que consideran que los procesos asociados al lenguaje solo le competen al área respectiva, a la lógica de la memorización mecánica que reduce la evaluación a un recital de contenidos y a la evaluación de la comprensión lectora “medida por la velocidad al leer, la retención de información en la memoria, descuidando la abstracción de significados, su interrelación con otros textos y la aplicación de la información obtenida en otros contextos” (Palacio, 2013, p. 18).

Por lo anterior, la autora propone abordar la comprensión de lectura desde la interrogación del texto propuesta por Jolibert, articulada en una secuencia didáctica, que apunte al desarrollo de los niveles de comprensión lectora: literal, inferencial y crítico. El estudio investigativo se enmarca en lo cuantitativo buscando comparar datos mediante la aplicación de análisis estadísticos y la utilización de métodos estructurados para comprender y cuantificar las motivaciones y comportamientos de los estudiantes implicados. El diseño se concibe como cuasi experimental y la muestra elegida corresponde a los estudiantes del grado tercero de una institución pública de la ciudad de Pereira. La primera fase de la investigación

consiste en la implementación de un pre-test de comprensión lectora de un texto narrativo en los tres niveles mencionados, a fin de identificar el estado inicial de los estudiantes. La segunda consiste en diseñar e implementar una secuencia didáctica, desde la perspectiva de la enseñanza interactiva, contemplando estrategias de lectura propuestas por Solé, que permitieran mejorar los niveles de comprensión. Y en la tercera se aplica un pos-test a fin de evaluar el estado final de la comprensión de textos narrativos por parte de los estudiantes, una vez implementada la secuencia didáctica. Finalmente, se contrastan los resultados obtenidos en la comprensión lectora de textos narrativos en el grupo de estudio, para determinar la incidencia de la secuencia didáctica implementada (Palacio, 2013).

Luego de llevar a cabo la última fase de la investigación se determina que la intervención pedagógica mediante la secuencia didáctica contribuye a mejorar la comprensión lectora de los estudiantes participantes del proyecto en todos los niveles, en el contraste del pre-test y el pos-test mejoraron las cifras de estudiantes ubicados en el nivel básico y superior, y disminuyeron considerablemente las cifras de aquellos ubicados en el nivel mínimo. Por tanto, la autora concluye que, cuando un maestro en su planeación didáctica realiza la interrogación de textos desde los niveles de comprensión e incluye aspectos relacionados con el contexto, tendrá mayores herramientas hermenéuticas y mejores estrategias didácticas para adelantar procesos de enseñanza, pero también de aprendizaje.

La anterior experiencia investigativa se relaciona considerablemente con la intencionalidad de este ejercicio a pesar de que correspondan a niveles de escolaridad desiguales, la diferencia radica en que Palacio (2013) propone abordar y evaluar solo textos narrativos, mientras que en esta investigación se propone que la secuencia didáctica se enmarque en diferentes tipologías textuales.

Otra investigación encontrada es la tesis de maestría de Contreras (2016), “Desarrollo de la comprensión en lectura inferencial del grado noveno de un colegio público de Bogotá”. Se parte de las dificultades en comprensión lectora de los estudiantes del país, teniendo nuevamente como referencia los resultados arrojados por las pruebas PISA, en el año 2009. Según esto los estudiantes presentan dificultades con relación a la lectura en tres tareas: la capacidad que tienen para el acceso y la recuperación de la información, la referida a los procesos de comprensión inferencial y la de reflexión y evaluación de la información. Por ello, la investigación se centra en el análisis de los factores que permiten el desarrollo de los procesos de comprensión lectora a nivel inferencial, buscando determinar qué prácticas pedagógicas se asocian positivamente con el desarrollo del mismo.

Con el objetivo anteriormente expresado, el ejercicio de indagación se enmarca en la Investigación Participativa, “en la perspectiva de caracterizar las dinámicas de enseñanza-aprendizaje en torno a los procesos de comprensión lectora y con el objetivo de implementar y evaluar algunas estrategias prácticas que pudieran mejorar la lectura inferencial” (Contreras, 2016, p. 97). Se utiliza un diseño longitudinal y se implementa el análisis de caso. En la primera fase de la investigación se caracterizan los docentes de Lengua castellana del grado noveno de dos colegios privados de Bogotá, con el fin de observar las variables del docente asociadas con el modelo pedagógico y el currículo de instituciones con niveles altos de desempeño en lectura. En la segunda se aplica una prueba inicial de diagnóstico en dos grupos de intervención de un colegio público, y se implementan las estrategias formuladas en la fase anterior, en el desarrollo de las clases de cada docente encargado del área (Lengua castellana), a quienes se capacita previamente. Finalmente, se aplica la prueba final a los grupos de intervención y la valoración de la eficacia de las estrategias, interpretadas en relación con las variables de análisis que configuran la práctica pedagógica: los contenidos de aprendizaje, las secuencias didácticas de enseñanza, y la evaluación (Contreras, 2016).

Para terminar, se analizan los resultados donde uno de los grupos de intervención manifiesta mejor desempeño que el otro, tanto en la prueba inicial como en la final. La investigadora analiza exhaustivamente la práctica pedagógica de sus docentes, identificando que la que está a cargo del grupo con mejor desempeño diseña, planea y ejecuta el plan de estudios orientado en un modelo pedagógico sociocultural, considerando los conocimientos previos e intereses de los estudiantes, concibiendo la comprensión lectora desde un enfoque, también, sociocultural y psicolingüístico, y aplicando las estrategias asociadas a la misma en espacios de socialización, discusión y construcción conjunta de saberes.

La investigación descrita se asocia con las pretensiones del actual ejercicio, en la medida en que reconoce la importancia de abordar la lectura desde un enfoque sociocultural, por lo que hace necesario que esta se contextualice en la escuela, a fin de que su tratamiento no sea tan artificial y los saberes previos de los estudiantes sean relevantes en la construcción de sentido a partir de los textos escritos. También, se relaciona porque se proponen estrategias para mejorar los niveles de comprensión lectora. La diferencia principal radica en que en la investigación relacionada solo aborda el nivel inferencial de la lectura, mientras que en esta propuesta se pretenden abordar los niveles: literal, inferencial y crítico-intertextual, “a fin de no fragmentar el proceso de lectura, y no caer en ilusión de que, al desarrollar destrezas aisladas en el lector, este luego las integrará en su proceso de lectura” (Hurtado et al., 2001, p.56).

2.1.3 Contexto local. A continuación, se referencia una investigación de maestría llevada a cabo en la ciudad de Medellín realizada por Caballero (2008), de la Universidad de Antioquia “Comprensión lectora de los textos argumentativos en los niños de poblaciones vulnerables escolarizados en quinto grado de educación básica primaria”. La autora parte de

identificar como problema de investigación las dificultades en los procesos de comprensión lectora que se evidencian en los estudiantes de básica primaria y secundaria, determinado por diversos estudios que demuestran la poca experimentación, difusión e implementación de estrategias didácticas que favorezcan el desarrollo de los procesos cognitivos; en este sentido, determina que los docentes tienen responsabilidad en estas dificultades, en la medida en que manifiestan poco acercamiento a estrategias que permitan elevar el nivel de competencia lectora, bien por la exigencia que implican o por el desconocimiento, situación que se acentúa con modelos pedagógicos prescriptivos.

A partir de dicho planteamiento, Caballero (2008) propone “evaluar la efectividad de un programa de estrategias didácticas para mejorar la comprensión lectora de textos argumentativos en niños de quinto grado de Educación Básica Primaria en el municipio de Copacabana” (p. 5). El ejercicio investigativo se denomina cuasi experimental, tomando como muestra un grupo de 64 niños. En un primer momento se aplica un pre-test para evaluar la comprensión lectora de textos argumentativos. En un segundo se elabora el programa de intervención didáctica en 15 sesiones en las cuales se analizan textos argumentativos aplicando estrategias como el resumen, la señalización, la indagación de saberes previos y la técnica de preguntas (Caballero, 2008). A continuación, se lleva a cabo la evaluación a partir de un pos-test que permitiera registrar el impacto de las actividades llevadas a cabo. Y, por último, se realiza el análisis de los resultados para emitir conclusiones y recomendaciones.

Los resultados arrojados por la investigación citada permitieron determinar mejoría en los niveles de comprensión lectora de los estudiantes, a partir del contraste minucioso entre el pre-test y el pos-test, apoyado por el análisis de los registros de observación. Por ello, en esta se concluye que el diseño e implementación de programas de intervención didáctica que permitan abordar diversos textos, especialmente argumentativo, a partir de estrategias cognitivas y metacognitivas, permite fortalecer la competencia lectora en los estudiantes.

Esta propuesta investigativa cobra relevancia como antecedente del presente proyecto ya que plantea la necesidad de diseñar e implementar propuestas didácticas para abordar diferentes tipos de textos a partir de estrategias de lectura que fortalezcan dicha competencia en los estudiantes, sin importar además su nivel socio-económico.

Finalmente, se refiere una investigación llevada a cabo en la Normal Superior María Auxiliadora de Copacabana, por Hurtado et al., condensada en un libro denominado *Lectura con sentido. Estrategias pedagógicas para mejorar la comprensión textual*, publicado en 2001. En este se recoge la experiencia de investigación en el aula de los autores en mención, desde el año 2000. Se plantea que leer es comprender, es decir, producir sentido, por lo que no se puede concebir como un simple acto mecánico; la comprensión lectora es asumida como un proceso interactivo, complejo, en la que el texto aporta al sujeto, pero este a su vez aporta saberes y competencias. A partir de esta concepción se proponen estrategias pedagógicas para mejorar la comprensión de textos expositivos en niñas de quinto grado, desde una orientación constructivista del aprendizaje, de la pedagogía activa y como se mencionó anteriormente del enfoque interactivo de la lectura (Hurtado, Serna, y Sierra, 2001).

En dicha investigación, se abordan el concepto de la lectura entendiéndola en la perspectiva de los Lineamientos Curriculares como “un proceso de construcción de significados a partir de la interacción entre el texto, el contexto y lector, los cuales determinan la comprensión” (Hurtado et al., 2001, p. 1). Luego proponen algunas estrategias pedagógicas para facilitar la comprensión textual, donde se tienen en cuenta los aportes de Goodman, Solé, entre otros.

Por último, se exponen las conclusiones, afirmando que la utilización de estrategias pretende la regulación del aprendizaje, la responsabilidad del estudiante y por ende su

autonomía, por lo que su presencia en el aula debe promover la participación activa de los mismos, para que las utilicen de forma intencional con el propósito definido de comprender el texto. Dichas estrategias deben ayudar al estudiante a constituirse en interlocutor del texto, por lo que, a través de su enseñanza, y los procesos de reflexión y toma de conciencia de este permitirán la construcción de nuevos conocimientos. Para terminar, los autores proponen que la comprensión textual debe extenderse a todas las áreas del conocimiento, para construir significados a partir de los textos escritos y lograr representaciones coherentes de su contenido (Hurtado et al., 2001).

Esta investigación se convierte en un referente muy importante para el presente ejercicio, pues se aborda la lectura desde el enfoque interactivo, entendiendo que el texto es importante pero el lector también tiene un papel fundamental al aportar sus competencias y conocimientos; en este sentido, la enseñanza de estrategias de lectura pueden ser de gran ayuda, en la medida que permitan a los estudiantes apropiarse de ellas para que las utilicen adecuadamente cuando deban construir sentido a partir de textos escritos, constituyéndose en lectores competentes que puedan comprender para aprender.

2.2 Marco Conceptual

Debido a que la presente propuesta de investigación se enfoca en el fortalecimiento de los niveles de comprensión lectora a partir de la enseñanza de estrategias, es necesario identificar y definir los conceptos fundamentales relacionados con dicho interés. Se inicia abordando la concepción de lectura, así como la comprensión que se ha tenido de la misma a lo largo del tiempo. A continuación, se esboza la lectura desde una perspectiva sociocultural; de allí se conceptualiza el proceso de comprensión lectora y las categorías para el análisis de la misma. Más adelante se abordan las tipologías textuales, teniendo en cuenta que se propone abordar

estrategias que permitan comprender textos narrativos, explicativos, argumentativos, etc. Después, se aborda el modelo interactivo de lectura para dar sentido a las estrategias que se refieren en adelante. Finalmente, se aborda la conceptualización de la secuencia didáctica como configuración didáctica que permita materializar la propuesta de enseñanza de dichas estrategias.

2.2.1 Concepción actual de la lectura. Desde hace algunos años se ha venido planteando que la lectura es más que un simple proceso mecánico (Cfr. Ferreiro, 2000) Se pretende superar la visión que la reduce solo a un proceso de decodificación, sin dejar de considerar que el reconocimiento de palabras y las relaciones entre ellas posibilitan extraer significado del texto escrito. Sin embargo, la decodificación no es suficiente si se pretende la comprensión que es el núcleo del proceso lector; también es necesario comprender el significado y el contexto del texto e integrarlo con los conocimientos previos del lector. En esta perspectiva se define la lectura como un proceso de interacción entre texto, lector y contexto (MEN, 1998).

Dicha visión de la lectura introduce un cambio importante con relación a la comprensión que había sido entendida durante largo tiempo como la extracción del significado transmitido por el texto, donde el rol del lector se limitaba a encontrarlo, en lugar de construirlo gracias a un esfuerzo de interpretación (Lerner, 2001). No obstante, aún en muchas escuelas permanece esta visión, tal y como lo advierte Daniel Cassany (2006) “Todavía hoy, muchas personas creen que leer consiste en oralizar la grafía, en devolver la voz a la letra callada” (p. 21). En esta misma perspectiva, algunos investigadores de la didáctica de la lectura y la escritura han advertido que en el ámbito educativo dichas prácticas se han dedicado más al estudio de los aspectos formales de los textos que a la construcción de sentido, convirtiendo al estudiante en un receptor pasivo de información, negándole la posibilidad de interactuar de

forma activa con el texto poniendo de manifiesto sus ideas, representaciones, afectos, conocimientos y su contexto social, es decir sus conocimientos y experiencias previas, su bagaje cultural o saber enciclopédico.

Ante este panorama, se encuentran planteamientos como los de Delia Lerner quien analiza las condiciones didácticas que obstaculizan la formación de lectores en la escuela, ya que frecuentemente afirma que “la escuela enseña a leer y a escribir con el único propósito de que los alumnos aprendan a hacerlo y no para cumplir con otras finalidades (*las de la vida social*)” (Lerner, 2001, p. 29). En síntesis, los factores que según la autora hacen que sea difícil leer en la escuela son: las teorías del aprendizaje que no se ocupan del sentido que pueda tener la lectura para los estudiantes y la conciben como un proceso acumulativo y graduado; una parcelación del contenido de elementos que van de lo aparentemente simple a lo complejo; una deficiente distribución del tiempo dedicado al aprendizaje; un control estricto del aprendizaje y un conjunto de reglas que otorgan al maestro ciertos derechos y deberes que solo él puede ejercer, especialmente con relación a la evaluación (Lerner, 2001); hay que mencionar, además, que no se enseñan estrategias de lectura, bien por desconocimiento, por lo que implica su enseñanza en términos de un gran esfuerzo, o porque se consideran como técnicas o procedimientos de nivel inferior.

A partir del anterior análisis es importante reconocer que se debe repensar la comprensión de las prácticas de lectura y escritura, entendiéndolas como habilidades inmersas en un contexto particular, y conceder validez a la propuesta de Lerner (2001) “para que la lectura como objeto de enseñanza no se aparte demasiado de la práctica social que se quiere comunicar, es imprescindible representar en la escuela los diversos usos que ella tiene en la vida social” (p. 126). De esta manera los estudiantes irán aprendiendo los usos que tienen la lectura y la escritura en lo social y lo real, de modo que leer y escribir sean más que conocer la gramática, pues implicarán la capacidad de comprender y expresar.

A lo anteriormente expuesto se debe añadir la importancia de tener en cuenta que la lectura debe asumirse desde el enfoque semántico comunicativo propuesto en los Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana. “Semántico en el sentido de atender a la construcción del significado y comunicativo en el sentido de tomar el acto de comunicación e interacción como unidad de trabajo” (MEN, 1998, p. 46). En este sentido, el acto de leer deberá entenderse como un proceso significativo y semiótico, que va más allá de la búsqueda de significado y que postula un posible lector, lo cual tiene implicaciones pedagógicas importantes:

Desde esta perspectiva “leer” resulta ser un proceso complejo y, por tanto, la pedagogía sobre la lectura no se podrá reducir a prácticas mecánicas, a técnicas instrumentalizantes, únicamente. En una perspectiva orientada hacia la significación, la lengua no puede entenderse sólo como un instrumento, como un medio para...; la lengua es el mundo, la lengua es la cultura. (MEN, 1998, p. 49)

2.2.2 La lectura desde una perspectiva sociocultural. Ahora bien, en la misma línea de Lerner, desde un enfoque sociocultural de la lectura y la escritura se conciben la lectura y la escritura como prácticas sociales, por tanto, ambos conceptos han cambiado en el transcurrir de la historia; puesto que, se han transformado las prácticas socioculturales y evolucionado las tecnologías relacionadas con la lengua escrita (Cassany, 2006). Sin embargo, desde sus orígenes, su enseñanza se planteó como la enseñanza de técnicas, la del trazado de las letras y la de la oralización del texto, de las que luego surgirían por arte de magia la lectura comprensiva y la escritura eficaz.

Desde la perspectiva sociocultural, se concibe la alfabetización como la participación activa de una comunidad letrada, por lo que aprender a leer y a escribir implica participar en situaciones donde realmente estas se lleven a cabo; además, dichas prácticas son más que

medios de comunicación o expresión, pues “la letra escrita también puede convertirse en un instrumento de poder para quienes la practican y para quienes la leen” (Meek, 2004, p. 11).

En resumen, para la orientación *sociocultural*, leer no es sólo un proceso psicobiológico realizado con unidades lingüísticas y capacidades mentales. También es una práctica cultural insertada en una comunidad particular, que posee una historia, una tradición, unos hábitos y unas prácticas comunicativas especiales. Aprender a leer requiere conocer estas particularidades, propias de cada comunidad. No basta con saber descodificar las palabras o con poder hacer las inferencias necesarias. Hay que conocer la estructura de cada género textual en cada disciplina, cómo lo utilizan el autor y los lectores, qué funciones desarrolla, cómo se presenta el autor en la prosa, qué conocimientos deben decirse y cuáles deben presuponerse. (Cassany, 2006, p. 38)

2.2.3 Acerca del proceso de comprensión lectora. Al llegar aquí surge una pregunta: ¿Qué es la comprensión lectora? De lo dicho anteriormente puede deducirse que el objetivo de la lectura y la escritura en la escuela no puede limitarse al de aprender a decodificar y codificar para responder a las evaluaciones, pues aprender a leer implica entender más allá de las palabras, comprendiendo quién las dice, en qué contexto y con qué intención. La lectura así, opera como una competencia y se la concibe más que como un instrumento, como una manera de pensar asociada a otras competencias tales como la competencia pragmática “entendida como la capacidad de reconocer las intenciones de los actores en actos comunicativos particulares, y las variables del contexto que determinan la comunicación” (MEN, 1998, p. 34).

Con respecto a la relación entre la lectura y el pensamiento Kenneth Goodman (1979) afirma que la lectura se caracteriza como “un juego de adivinanzas psicolingüísticas (...). Es

un proceso en el cual el pensamiento y el lenguaje están involucrados en continuas transacciones cuando el lector trata de obtener sentido a partir del texto impreso” (p. 13). Explica además el proceso lector como un ciclo: “podemos pensar en la lectura como compuesta de cuatro ciclos, comenzando con un ciclo óptico, que va hacia un ciclo perceptual, de allí a un ciclo gramatical, y termina finalmente con un ciclo de significado” (p. 23). Por su parte Isabel Solé (2012) afirma que “siempre que leemos pensamos, y así afinamos nuestros criterios, contrastamos nuestras ideas, las cuestionamos, aún aprendemos sin proponérselo” (p. 50), la lectura entonces desde la perspectiva de la autora es uno de los medios más poderosos que tienen los seres humanos para informarse y para aprender, sin embargo, este no es su único propósito, pues también es un medio de evasión, un medio para compartir experiencias y adentrarse en mundos posibles (Solé, 1998). A su vez, Daniel Cassany (2006) expone que “para comprender es necesario desarrollar varias destrezas 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.” (p. 21).

Para revisar la caracterización de este proceso que enuncia Cassany se pueden retomar los aportes de Alonso (2005), quien describe dichos procesos a profundidad, en este caso se refieren brevemente los más representativos. El primer proceso es definido como *Identificación de patrones gráficos*, los cuales constituyen las letras que, tras ser agrupados en grafemas y asociados a los fonemas hacen posible reconocer después el significado de las palabras. El segundo proceso es el *Reconocimiento del léxico*, al significado de las palabras se puede acceder a partir de la porción inicial de las palabras, y la nueva información se sitúa en el contexto de lo que se ha leído. El tercer proceso es la *Construcción e integración del significado de las frases*, para entender un texto no es suficiente con el reconocimiento del léxico, pues es preciso conocer e integrar el significado de las distintas proposiciones que lo

conforman. Además de los procesos existen unos ciclos que son importantes porque integran los procesos, en este son relevantes las *inferencias* que permiten anticipar, establecer nexos y construir síntesis. *La comprensión del texto en el contexto del proceso de comunicación*, el cual tiene que ver con la identificación de la intención comunicativa del autor al escribir el texto. El último ciclo al que hace referencia el autor, tiene que ver con *La autorregulación del proceso lector*, llegados a este punto el autor reconoce que el proceso lector no es un proceso sin obstáculos, y por tanto la supervisión y regulación tiene efectos muy importantes en la comprensión (Alonso, 2005).

La comprensión lectora es, entonces, un proceso interactivo en el cual el lector procura elaborar el significado de un texto para apropiarse de las ideas relevantes que este le presenta, y yendo más allá, desde la perspectiva sociocultural cada texto debe ser leído críticamente para comprender e interpretar los diversos puntos de vista e ideologías que se encuentran detrás de cada uno de ellos (Cassany, 2010). Es por esto que la lectura de un mismo texto tiene ecos distintos para todas las personas, las experiencias y saberes personales cobran nuevos matices en la medida que va transcurriendo la vida del sujeto como lector.

Comprender los textos habilita a los lectores para acercarse al mundo de significados que le ofrece un autor, conocer nuevas perspectivas y de esta forma opinar sobre determinados aspectos. De acuerdo a lo postulado por Solé (1998), es importante abordar la intervención pedagógica con miras a tres objetivos fundamentales: leer, comprender y aprender. Mejorar la comprensión lectora redundará en el afianzamiento de la competencia para comunicarse, relacionarse con los demás y mejorar procesos cognitivos, aspectos en los cuales enfatiza esta propuesta de intervención. Sin embargo, en el reconocimiento de la integralidad de la lectura y en aras de no fragmentar y descontextualizar la enseñanza de las estrategias, también vale la pena reconocer que desde la orientación sociocultural la comprensión de lo leído incluye no solo el desarrollo de procesos cognitivos, sino también la adquisición de conocimientos

socioculturales de cada discurso y de cada práctica lectora, entender cómo se utiliza cada género, cómo se dan las transacciones de significado según las convenciones, qué vocabulario maneja cada disciplina, entre otras (Cassany, 2006).

2.2.4 Categorías para el análisis de la comprensión lectora. Antes de examinar el modelo de enseñanza y las estrategias que se proponen para mejorar la comprensión lectora en los estudiantes del grado séptimo es importante revisar los niveles que se han definido como referentes para caracterizar los modos de leer; dichos niveles pueden entenderse como procesos de pensamiento que se van dando gradualmente en la lectura, en la medida que el lector va haciendo uso de sus saberes previos.

De acuerdo con los planteamientos del ICFES (Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior) los textos exigen un comportamiento multinivel, esto quiere decir que deben ser leídos tanto de manera literal como de manera intertextual, por tanto, se requiere que el lector pueda interpretar, argumentar y proponer en cada uno de estos niveles:

2.2.4.1 La lectura literal. Es aquella que explora la posibilidad de leer la superficie del texto, es decir, aquello que el texto dice de manera explícita. En este se privilegia la comprensión local de cada uno de los componentes del texto, dando relevancia la función denotativa del lenguaje, que permite asignar a los diferentes términos y enunciados del texto su significado correspondiente y su función dentro de la estructura de una oración o un párrafo (ICFES, 2007). Este nivel está relacionado, principalmente, con la competencia semántica, gramatical y sintáctica.

2.2.4.2 La lectura inferencial. Explora la posibilidad de relacionar información del texto que permita dar cuenta de la información que no aparece explícita. Este nivel supone una comprensión global del contenido del texto, así como la situación de comunicación, lo cual

incluye reconocer las intenciones comunicativas que subyacen en estos, así como el interlocutor y el destinatario. En el proceso de inferir también se ponen en juego los saberes previos del lector y su capacidad para identificar el tipo de texto: narrativo, expositivo, argumentativo, etc. (ICFES, 2007). De este modo, las competencias que se privilegian en este nivel son la gramatical, la semántica, la textual y la enciclopédica.

2.2.4.3 La lectura crítica-intertextual. Explora la posibilidad que tiene el lector de tomar distancia del contenido del texto y asumir una posición documentada y sustentada al respecto; en el sentido crítico supone la elaboración de un punto de vista, para lo cual es necesario identificar las intenciones de los autores, así como sus posturas políticas e ideológicas. En relación a la intertextualidad se explora la posibilidad de poner en relación el contenido de un texto con el de otros, así como el reconocimiento de las características del contexto de su enunciación (ICFES, 2007). Por ello, este nivel se relaciona fundamentalmente con la competencia pragmática.

A este respecto, el investigador Daniel Cassany (2006) utiliza la metáfora de los tres planos para explicar estos niveles de lectura:

Así distinguiríamos tres planos: las líneas, entre líneas y detrás de las líneas. Comprender las líneas de un texto se refiere a comprender el significado literal, la suma del significado semántico de todas sus palabras. Con entre líneas a todo lo que se deduce de las palabras, aunque no se haya dicho explícitamente: las inferencias, las presuposiciones, la ironía, los dobles sentidos, etc. Y lo que hay detrás de las líneas es la ideología, el punto de vista, la intención y la argumentación que apunta el autor. (p. 52)

La explicación que propone Cassany muestra los tres niveles en forma secuencial, de lo simple a lo complejo y de forma complementaria. Esta propuesta de categorías para abordar el análisis de la comprensión lectora requiere que en el aula se propicien actividades con

tendencia hacia la construcción y reconstrucción de las competencias, hacia el desarrollo de habilidades, y hacia la enseñanza de las estrategias que le permitan al estudiante buscar y encontrar la información que requiere.

2.2.5 Tipologías textuales. Se ha señalado que el lector tiene un papel activo frente a la comprensión del texto; sin embargo, el tipo de texto también juega un papel fundamental en dicha comprensión, orientando la construcción de su significado de acuerdo con su estructura. Distintos autores, como Lerner (2001) y Hurtado y otros (2001), manifiestan que la escuela debe dar cabida a distintos tipos de textos, no solo al narrativo, cuya hegemonía es evidente, sino a todo tipo de textos para que los estudiantes conozcan y se apropien de diversas superestructuras¹, puedan formularse preguntas y se les facilite la comprensión de los mismos.

Cuando se propone la clasificación de los textos a menudo se emplean distintos términos tales como género y tipo. Al respecto Marina Cortés (2001) explica: “En cuanto a la distinción entre género y base textual, en el ámbito de la literatura se sigue hablando de “género”, en cambio, para designar los textos no literarios “clase” y “género” se utilizan en general como sinónimos” (p. 135). Este es un tema que se ha abordado durante mucho tiempo, y parece no haber consenso al respecto. Existen múltiples tipologías que intentan hacer una clasificación, y en general todas responden a distintos criterios, sin embargo, al parecer ninguna satisface totalmente las expectativas de lingüistas y estudiosos del tema. No obstante, para el propósito de esta investigación se hará referencia a la clasificación más aceptada, que es la que distingue entre narración, descripción, argumentación, explicación y

¹ La noción de superestructura se utiliza en los modelos textuales de la lingüística anglosajona, y en particular en la teoría desarrollada por T. A. Van Dijk (1978, 1980), para dar cuenta de la forma que presenta el conjunto del texto. Según Van Dijk, el texto estructura su contenido en el plano global en dos tipos de estructuras: las denominadas macroestructura y superestructura textuales. Mientras la macroestructura resume el contenido global, la superestructura representa la forma que adopta el discurso (Centro Virtual Cervantes, 1997-2017).

diálogo. Hay autores que reducen esta cantidad a otra inferior y hay quienes la amplían a otra más extensa.

La clasificación que se presenta a continuación es tomada del Centro Virtual Cervantes (CVC) (1997-2017) basada principalmente en la distinción propuesta por Adam, quien más que hablar de tipologías, hace referencia a secuencias, entendidas como redes de relaciones jerárquicas.

2.2.5.1 Texto narrativo. Es aquel que representa una sucesión de acciones en el tiempo.

En esta se produce un cambio o transformación desde una situación de partida a un estado final nuevo. Desde un punto de vista pragmático, la narración requiere contener un elemento de intriga que estructura y da sentido a las acciones y acontecimientos que se suceden en el tiempo (CVC, 1997-2017).

2.2.5.2 Texto descriptivo. Un texto descriptivo tiene como principal objetivo informar acerca de cómo es, ha sido o será una persona, objeto o fenómeno (descripción objetiva), presentados a veces desde impresiones o evaluaciones personales (descripción subjetiva). Suele definirse como una pintura hecha con palabras. (CVC, 1997-2017)

2.2.5.3 Texto argumentativo. Es aquel que tiene como fin persuadir al destinatario del punto de vista que se tiene sobre un asunto, o bien convencerlo de la falsedad de una opinión previa (refutación), para lo cual le aporta determinadas razones. Aparte de su intención comunicativa, este texto se caracteriza por una organización del contenido que lo define como tal, se presentan unas premisas o datos, que no se podrán aceptar si no se admite también una determinada conclusión o tesis. (CVC, 1997-2017)

2.2.5.4 Texto explicativo. Se define por su intención de hacer comprender a su destinatario un fenómeno o un acontecimiento. La explicación se organiza en torno a una estructura de problema-solución: se parte de un problema de conocimiento al que se trata de dar

respuesta con la aportación de información que ofrezca las claves del problema. Por lo tanto, este texto es aquel que satisface una necesidad cognitiva, resuelve una duda y desencadena procesos de comprensión de la realidad. (CVC, 1997-2017)

2.2.5.5 Texto dialógico o dialogado. El término diálogo significa en sentido estricto conversación entre dos personas, aunque de un modo general se refiere al intercambio comunicativo entre dos o más hablantes. Constituye la forma prototípica, más primigenia, de la comunicación oral. (CVC, 1997-2017)

La clasificación anterior corresponde a la que tradicionalmente se ha adoptado en el área de Lengua Castellana: descripción, narración, argumentación, etc., y puede ser apropiada para la planeación de las actividades prácticas con los textos, ya que contemplan los procedimientos de textualización más importantes. A pesar de las limitaciones que esta clasificación pueda tener, ya que se ha advertido también que algunos textos pueden tener características correspondientes a más de una tipología, lo importante no es que la clasificación se convierta en un contenido a enseñar, sino en las prácticas que se pueden realizar con estos textos, que los estudiantes descubran que tienen saberes sobre clases textuales y que lo puedan transformar en un conocimiento reflexivo (Cortés, 2001).

Para el ejercicio de enseñanza de las estrategias de lectura que se propone en este proyecto investigativo se tendrán en cuenta todas estas tipologías textuales, pues como afirma Lerner (2001):

Diversidad de propósitos, diversidad de modalidades de lectura, diversidad de textos y combinaciones entre ellos (...) son uno de los componentes de la complejidad didáctica que es necesario asumir cuando se opta por presentar la lectura en la escuela sin simplificaciones, velando por conservar su naturaleza y, por lo tanto, su complejidad como práctica social. (p. 129)

2.2.6 Modelo de enseñanza interactivo. Con el fin de abordar la enseñanza de estrategias de lectura que permitan mejorar los niveles de comprensión lectora en los estudiantes, objetivo que orienta esta investigación, es importante tener en cuenta la perspectiva desde la que autores como Isabel Solé explican la lectura y el modelo de enseñanza que proponen. La lectura implica la comprensión, tal como se expuso al inicio de esta disertación, y por tanto compromete aspectos referidos al texto, al autor y al lector. Para explicar estos aspectos y su relación se han propuesto diversas tendencias.

Una primera tendencia agrupa a las que consideran el acto de leer como un proceso jerárquico y secuencial de orden *ascendente*, considerando que el significado se encuentra en el texto y al lector le corresponde procesar sus componentes, mediante la decodificación que comienza con las letras, continúa con las palabras, luego con las oraciones, etc., de forma unidireccional que permita captar correctamente el contenido del texto. Desde estas posturas se considera que el texto tiene un significado único, dado por el autor, y el lector solo debe asegurarse de hallarlo. Un segundo modelo tiende a considerar todo lo contrario, que el proceso se inicia en el lector, también de forma secuencial y jerárquica, pero esta vez de forma *descendente*. De acuerdo con esta tendencia, el lector no procede letra a letra, sino que éste aporta al texto sus conocimientos y experiencia previa, así como sus recursos cognitivos para establecer hipótesis sobre el contenido que luego verifica, las cuales determinan la comprensión.

En realidad, ninguno de los modelos anteriores (ascendente y descendente) por sí solo puede dar cuenta de la complejidad que implica el proceso lector, puesto que cada uno pone énfasis en un aspecto, pero sin considerar la relación entre todos ellos. Precisamente, de esta necesidad surge el modelo interactivo, que no se centra exclusivamente en el texto ni en el

lector, aunque si adjudica mucha importancia al uso que este hace de sus conocimientos previos para la comprensión del texto. Isabel Solé (1998), lo explica de la siguiente manera:

Cuando el lector se sitúa ante el texto, los elementos que lo componen generan en él expectativas a distintos niveles (el de las letras, las palabras...) de manera que la información que se procesa en cada uno de ellos funciona como input para el nivel siguiente: así, a través de un proceso ascendente, la información se propaga a niveles más elevados. Pero simultáneamente, dado que el texto genera también expectativas a un nivel semántico, de su significado global, dichas expectativas guían la lectura y buscan su verificación en indicadores de nivel inferior (léxico, sintáctico, grafo-fónico) a través de un proceso descendente. (p. 24)

De esta transacción recíproca entre texto y lector, la que explica Solé (1998), surge la apropiación del significado, así como la de los múltiples sentidos que genera la construcción del texto. Desde el punto de vista de la enseñanza, según la autora, es necesario que los estudiantes aprendan a procesar el texto y sus distintos elementos, así como las estrategias que harán posible su comprensión. El lector es, entonces, un procesador activo del texto, que emite y verifica hipótesis para la construcción de la comprensión y comprueba la misma constantemente.

2.2.7 La enseñanza directa de las estrategias (el modelado). Antes de entrar en el asunto de las estrategias conviene referir que las situaciones de enseñanza-aprendizaje que se articulen alrededor de las mismas deben orientarse como procesos de construcción conjunta, donde el docente proporcione a los estudiantes los recursos necesarios para que avancen progresivamente en su interiorización y uso de manera autónoma. Este tipo de relación entre el docente y el adulto es la que Vigotsky denomina mediación educativa (Ferreiro y Vizoso,

2008); el docente como mediador es quien estimula el aprendizaje, moviendo en términos vigotskianos, al sujeto que aprende en su zona de desarrollo potencial. Este concepto de zona de desarrollo próximo o potencial es clave en la mediación, y es definida como:

La distancia entre lo actual, real, lo que en su momento puede hacer una persona sola, sin ayuda y que refleja el nivel de desarrollo de sus funciones cognitivas y lo potencial, lo que puede hacer con la ayuda de otro y que manifiesta el nivel de desarrollo psicológico a lograrse. (Ferreiro y Vizoso, 2008, p. 77)

Es importante considerar que este concepto ha evolucionado desde una perspectiva transmisionista, donde el mediador tenía el papel principal y la comunicación se daba en una sola dirección, a una nueva configuración donde se reconoce que el que enseña sin duda sabe, pero el aprendiz también puede aportar y entre ambos se construye el nuevo conocimiento (Ferreiro y Vizoso, 2008). Sin embargo, lo esencial del concepto de Vigotsky se conserva “la necesidad de la ayuda del otro para aprender”, sin que se pierda de vista la relación entre lo que el estudiante sabe y lo que puede llegar a saber. De esta manera, el papel del maestro consiste en:

Ser un mediador que ayude a los aprendices a tomar el control de su propio aprendizaje, de tal manera que favorezca los procesos de autorregulación, de toma de conciencia, de interiorización, de conocimiento voluntario... es el sujeto que sabe qué sabe, que se interroga por otros saberes y decide qué quiere saber: en otras palabras, que alcanza niveles de metacognición. (Hurtado et al., 2001, p. 34)

Es en este sentido, que debe concederse validez a la propuesta de modelado que Isabel Solé retoma de la propuesta de Collins y Smith (como se cita en Solé, 1998), entendida como una de las fases del proceso de enseñanza-aprendizaje que consiste, como su nombre lo indica, en que el docente sirva de modelo a sus estudiantes mediante su propia lectura,

leyendo en voz alta, deteniéndose para verbalizar y explicar cómo comprende el texto, revelando cuando encuentra dudas, cuando se percata de fallos en su comprensión y cómo los resuelve.

La transferencia propuesta a partir de este modo de enseñar se da de forma gradual, pues en un primer momento el docente asume la tarea de modelado para aplicar cualquier estrategia, luego guía a los estudiantes para que la utilicen y paulatinamente asuman la responsabilidad de su uso. Esta transferencia progresiva y gradual es explicada por Calero (2013) en cinco fases:

- Descripción explícita por parte del profesor del qué de la estrategia (su sentido), cuándo y cómo utilizarla: “Antes de empezar a leer, yo soy capaz de predecir el contenido de esta narración porque observo sus dibujos, leo la contraportada, y me están dando ideas. Los dibujos y lo que dice aquí en la contraportada son pistas muy importantes que me ayudan a predecir y a comprender mejor lo que voy a leer después”. (Calero, 2013, p. 94)
- Modelado de la conducta de utilización de los distintos componentes de la estrategia por parte del profesor, u otro alumno: “De este libro que vamos a leer yo utilizo el componente ‘lo que sé del tema’. Hace una semana leí otro libro con títulos de capítulos parecidos, y yo predigo que este nuevo libro que ahora estoy leyendo tratará sobre lo mismo: el por qué las aves emigran”. (Calero, 2013, p. 94)
- Práctica guiada y supervisada en el uso de los componentes de la estrategia, transfiriendo gradualmente el cómo hacer al lector: “Bien, yo he usado para hacer predicciones el componente ‘las ilustraciones y lo que dice la contraportada’. Ahora voy a ayudaros a que vosotros tres hagáis también predicciones sobre esta lectura, y cuando acabéis dialogamos y contrastamos las que yo hice con las que vosotros proponéis”. (Calero, 2013, p. 94)

- Trabajo cooperativo en pequeños grupos usando los componentes de la estrategia, y reflexión conjunta posterior del grupo-clase sobre el trabajo de cada grupo: “Cada grupo habéis elegido un libro de la biblioteca del aula. Vuestro trabajo consiste en hacer predicciones utilizando éste componente. Una vez que hayáis acordado cuáles son las mejores predicciones, el responsable del grupo las expondrá, y justificará al resto de la clase por qué las habéis elegido”. (Calero, 2013, p. 94)

- Práctica independiente del alumnado en el uso de la estrategia y autoevaluación de su propia competencia: “Me gustaría que me dijeras cuáles fueron las predicciones que tú has hecho mientras leías este primer capítulo del libro, y qué componentes de esta estrategia son los que mejor sabes utilizar, y en cuáles crees tú que deberías mejorar su uso” (Calero, 2013, p. 94).

Dicho proceso puede ser complejo, pues como ya se ha mencionado, muchas veces las estrategias para la comprensión de un texto se llevan a cabo de forma inconsciente, sin embargo, su demostración es una condición importante para que se dé un aprendizaje significativo.

2.2.8 Las estrategias de lectura. De lo anterior se deriva la conceptualización de lo que son las estrategias de lectura. Teniendo en cuenta que la lectura se define como un proceso su aprendizaje es paulatino, así mismo la competencia lectora se va aprendiendo y complejizando a lo largo del tiempo. Con respecto a la lectura en su faceta de instrumento de aprendizaje, la cual es relevante en la escolaridad, de acuerdo con Solé (1998) existen estrategias que deben enseñarse para la comprensión de los textos “estas no maduran, ni se desarrollan, ni emergen, ni aparecen. Se enseñan –o no se enseñan- y se aprenden –o no se aprenden-” (p. 69).

Aunque se insiste en que la enseñanza de las estrategias de lectura permitirá afrontar con éxito los retos que la escuela plantea, que no son otros que los de aprender, es importante tener en cuenta que “si consideramos que las estrategias de lectura son procedimientos de orden elevado que implican lo cognitivo y lo metacognitivo, en la enseñanza no pueden ser tratadas como técnicas precisas, recetas infalibles o habilidades específicas” (Solé, 1998, p. 69). Estas estrategias son descritas por la autora en mención, citando a Valls, como “sospechas inteligentes, aunque arriesgadas, acerca del camino más adecuado que hay que tomar (...) sin embargo, no detallan ni prescriben totalmente el curso de una acción” (Solé, 1998, p. 68); además, la autora afirma que uno de sus componentes esenciales es que implican autodirección y autocontrol, es decir, la supervisión y evaluación del propio comportamiento.

Si bien se considera que las estrategias de lectura están orientadas a una visión psicolingüística de la lectura, como actividad cognitiva, que exige el desarrollo de dichas estrategias, este ejercicio investigativo no pretende dejar de lado que la lectura es una práctica social, puesto que lo que se lee, se interpreta y comprende está situado culturalmente, de modo que el estudiante después de leer podrá actuar, tomar decisiones e influir en su entorno a partir de lo aprendido.

Por su parte Goodman (1979) define una estrategia como “un amplio esquema para obtener, evaluar y utilizar información” (p. 21). Estas definiciones de las estrategias que se ponen en marcha al leer un texto, postulan la de un lector activo y autorregulado y se contraponen a la de un lector pasivo, que lee lo que el texto dice solo para saber de qué se trata, pero no va más allá.

Para comprender mejor este aspecto, relevante en el presente ejercicio investigativo, es preciso definir cuáles son las estrategias que se postulan para mejorar la comprensión lectora. Recapitulando un poco, es necesario afirmar que para que se dé la comprensión es importante

que el texto que se va a abordar sea claro y coherente, que el lector posea conocimientos adecuados para elaborar una interpretación acerca del mismo y que utilice estrategias para intensificar la comprensión y el recuerdo de lo leído, así como para compensar errores o fallos en dicha comprensión.

De acuerdo con Solé (1998), las estrategias deben permitir a los estudiantes planificar la tarea de lectura, facilitar la comprobación, la revisión y el control de lo que leen y la toma de decisiones adecuadas en función de los objetivos que persiguen. Para explicar dichas estrategias, la autora las agrupa en momentos (antes, durante y después de la lectura), sin embargo, advierte que esta distinción es un poco artificiosa, puesto que muchas estrategias son intercambiables, y otras están presentes en los tres momentos. En esta misma perspectiva Goodman (1979) afirma que “se usan estrategias en la lectura, pero también las estrategias se desarrollan y se modifican durante la lectura” (p. 21).

2.2.8.1 Estrategias para comprender, antes de la lectura. Para seguir con Isabel Solé y sus planteamientos con respecto a las estrategias de lectura, la tarea de leer debe iniciarse con una motivación por parte del docente y con la ayuda y confianza que permitan que esta se perciba como un reto estimulante; todo docente sabe que en muchas ocasiones estos son aspectos determinantes para el éxito de la misma. De este modo, se plantea como una primera estrategia *la definición de los objetivos de lectura*, que pueden ser muy variados, entre ellos se pueden reconocer: leer para informarse, para aprender, para revisar un texto, por el placer de ingresar en un mundo posible, para exponer, para practicar la lectura en voz alta, etc. Como afirma Pérez Abril (2013) “Leer implica tener razones para hacerlo y eso se causa, se produce en el seno de la familia y de la escuela” (p. 50).

Una visión amplia de la lectura implica que siempre se lea con algún propósito, para lo cual el texto deber ser consecuente con dicho propósito. Cuando se enseña a los estudiantes a leer con distintos objetivos a la larga ellos mismos serán capaces de fijarse unos propios, que

sean de su interés y se adecúen a sus necesidades. De acuerdo con Delia Lerner (1995), la escuela enseña una única manera de leer por ausencia de objetivos, pues generalmente el único propósito es aprender a leer y ser evaluado, lo cual permite un control riguroso del aprendizaje, pues la construcción de sentido no se considera necesaria.

Ahora bien, continuando con Solé (1998), la siguiente estrategia que se plantea es *la activación de saberes previos*, respondiendo a la pregunta ¿qué sé yo acerca de este texto? Este bagaje condiciona la interpretación, y no solo tiene que ver con los conceptos o sistemas conceptuales de los estudiantes, sino también con sus expectativas, intereses y vivencias. Frente a esta estrategia se pueden implementar algunas acciones que permiten ayudar a los estudiantes a actualizarlo: dar información general sobre lo que se va a leer, ayudarlos a fijarse en índices textuales (ilustraciones, títulos, subtítulos, enumeraciones, subrayados, cambios de letra...) y animarlos a que expongan lo que saben frente al tema. Estas actividades, sin embargo, deben sintetizar los aspectos más relevantes para afrontar al texto evitando excesos que cansen a los estudiantes o desvirtúen el propósito de la lectura.

La siguiente estrategia consiste en *establecer predicciones sobre el texto*. En este aspecto se advierte que “aunque la lectura es un proceso continuo de formulación y verificación de hipótesis y predicciones sobre lo que sucede en el texto” (Solé, 1998, p. 107) hay algunas predicciones que pueden establecerse antes de la lectura, para lo cual se utilizan los mismos indicadores mencionados en la estrategia anterior, sin embargo, no deben limitarse a los títulos, sino tener en cuenta todos estos índices para predecir y actualizar el conocimiento previo necesario.

Por último, antes de la lectura también se pueden *promover las preguntas de los alumnos acerca del texto*. Es importante que los estudiantes no se limiten a contestar las preguntas que se les planteen, sino que también puedan interrogar e interrogarse a sí mismos; de esta forma pueden hacerse conscientes de lo que saben y lo que no, mientras que el docente puede inferir

a partir de las preguntas que formulan los estudiantes cuál es su situación frente al texto y ajustar su intervención a la situación. En este sentido, Solé (1998) indica que frente al interés de lograr la comprensión general del texto los interrogantes no deben dirigirse a los detalles, sino que deben conducir a establecer el tema del texto, sus ideas principales o su núcleo argumental.

Por su parte Goodman (1979) señala entre las estrategias que utilizan los lectores la de *muestreo*, poniendo de manifiesto que el texto provee índices que son redundantes, por lo que el lector debe seleccionar solo aquellos que son más útiles, para evitar sobrecargar el aparato perceptivo con información irrelevante; esta estrategia se basa en esquemas que el lector desarrolla para las características del texto y el significado. También, aduce que los lectores pueden utilizar estrategias de *predicción* para anticiparse al final de una historia, a la lógica de una explicación, a la estructura de una oración compleja o al final de una palabra; para ello utiliza todo su conocimiento disponible y los esquemas que ha construido.

Las estrategias revisadas hasta aquí están estrechamente relacionadas de modo que unas suelen llevar a las otras, lo importante es entender que se enseñan para conducir a la progresiva interiorización y utilización autónoma por parte de los estudiantes, ayudándoles a descubrir las diversas utilidades de la lectura en situaciones que favorezcan un aprendizaje significativo, convirtiéndolos en lectores activos, es decir, aquellos que saben por qué leen y asumen su responsabilidad frente a la lectura (Solé, 1998).

2.2.8.2 Estrategias para construir la comprensión, durante la lectura. Las estrategias durante la lectura son importantes para la construcción de una interpretación adecuada del texto y para solucionar los problemas que aparecen durante la actividad. “La enseñanza de dichas actividades no puede realizarse al margen de la actividad de leer, sino en lo que vamos a llamar tareas de lectura compartida” (Solé, 1998, p. 120). Estas tareas se definen como

aquellas en las que el docente y los estudiantes asumen, unas veces uno y otras veces los otros, la responsabilidad de liderar la actividad de lectura e implicar a los demás en ella.

En este contexto, las estrategias durante la lectura son: *la formulación de predicciones sobre el texto que se va a leer*, que consiste en establecer hipótesis ajustadas y razonadas sobre lo que va a encontrarse en el texto, estas deben ir encontrando verificación en dicho texto para integrarse a los conocimientos del lector y producir la comprensión, o bien ser sustituidas por otras. La siguiente estrategia es *el planteamiento de preguntas sobre lo que se ha leído*, es necesario que se compare y relacione el conocimiento previo con la información que el texto aporta clarificando dudas e interrogantes y constatando lo que se ha aprendido y lo que todavía no se sabe. A continuación, se aborda *la aclaración de dudas acerca del texto*, estas implican aventurar interpretaciones, releer el contexto previo o acudir a fuentes externas, de este modo se va desde estrategias que no interrumpen la lectura, pasando por términos medios, para finalmente interrumpir y preguntar si las anteriores no han funcionado. A estas estrategias se añade *el resumen o recuento de las ideas del texto*, comprender un texto implica ser capaz de establecer un resumen que reproduzca de forma concisa lo esencial del texto. Finalmente, se presentan las estrategias que se pueden adoptar ante *las lagunas de comprensión* (sensación de no comprender), estas son: “discutir con los estudiantes los objetivos de la lectura, trabajar con materiales de dificultad moderada (...), proporcionar y ayudar a activar los conocimientos relevantes, enseñar a inferir, a hacer conjeturas, a arriesgarse y a buscar verificación para sus hipótesis (...)” (Solé, 1998, p. 133).

En resumen, se trata de que el lector pueda establecer pronósticos coherentes acerca de lo que va leyendo, que los verifique y que se implique en un proceso activo de control de la comprensión, teniendo en cuenta que la comprensión eficaz utiliza todas estas estrategias cuando es necesario, y que la labor como docentes consiste en articular situaciones de enseñanza de la lectura en las que se asegure su aprendizaje significativo (Solé, 1998).

A su vez, Goodman (1979) expone *la inferencia*, definiéndola como “un medio poderoso por el cual las personas complementan la información disponible utilizando el conocimiento conceptual y lingüístico y los esquemas que ya poseen” (p. 21); esta estrategia se emplea para inferir lo que no está explícito en el texto o lo que vendrá más adelante. Las estrategias de muestreo, predicción e inferencia permiten que el lector controle constantemente la lectura para asegurarse de que tenga sentido. Además de estas estrategias los buenos lectores utilizan *la verificación y la autocorrección*. Mediante la primera el lector constata si sus predicciones o inferencias son correctas, y valiéndose de la segunda, se autocorrige para reconsiderar la información que tiene u obtener más información cuando no pueden confirmar sus expectativas (Goodman, 1979). De este modo, el muestreo, la predicción y la inferencia son, entonces, estrategias cognitivas y la verificación y la autocorrección, metacognitivas.

2.2.8.3 Estrategias para seguir comprendiendo y aprendiendo, después de la lectura.

Para continuar con la exploración se tendrán en cuenta ahora las estrategias para después de la lectura. En primer lugar, se plantea *la identificación de la idea principal*, la primera recomendación es que se parta de una definición clara de lo que constituye la idea principal como condición necesaria para poder enseñar a los estudiantes qué es y cómo llegar a ella. Según Solé (1998), una buena pregunta que puede plantearse para su identificación es ¿cuál es la idea más importante que el autor pretende explicar con relación al tema? Para su enseñanza en el aula, la autora indica que “la idea principal resulta de la combinación de los objetivos de lectura que guían al lector, de sus conocimientos previos y de la información que el autor quería transmitir mediante sus escritos” (Solé, 1998, p. 140). Sin embargo, no basta con pedir a los estudiantes que digan cuál es la idea principal del texto, es necesario enseñar a los estudiantes cómo pueden identificarla, para ello Brown y Day (citados por Solé, 1998), indican algunas reglas que pueden ser útiles en dicho propósito: reglas de omisión o supresión, que conducen a eliminar información trivial o redundante; reglas de situación,

mediante las cuales se integran conjuntos de hechos o conceptos supra ordenados; reglas de selección, que llevan a identificar la idea en el texto, si se encuentra explícita; y de elaboración, mediante las cuales se construye o genera la idea principal. Enunciar las reglas es solo un paso, el aprendizaje de estas por parte de los estudiantes requiere que puedan ver cómo procede el docente.

Un alumno que sabe qué es la idea principal, para qué le sirve, y que ha visto cómo procede su profesor puede acceder a ella, se encuentra en condiciones de empezar a utilizar los procesos de identificar o generar dicha idea con la ayuda de éste. (Solé, 1998, p. 143)

En segundo lugar, se establece la estrategia de *elaboración de resumen*, que está estrechamente vinculada a las estrategias para establecer las ideas principales. Para explicar esta estrategia, Van Dijk, (citado por Solé, 1998) afirma que “existen estructuras textuales especiales de tipo global, es decir microestructuras (...) de naturaleza semántica. La macroestructura de un texto es por ello una representación abstracta de la estructura global de significado de un texto” (p. 148). La macroestructura proporciona una idea global del significado a un nivel superior que el de las proposiciones por separado. El tema de un texto es la macroestructura, el cual es importante diferenciar de la idea principal; además señala el autor, que los lectores deben poder hacer un resumen del texto:

Es decir, de producir otro texto que guarde relaciones muy especiales con el texto original, puesto que reproduce brevemente su contenido. Aunque, como veremos, los diferentes hablantes aporten diferentes resúmenes del mismo texto, siempre lo hacen basándose en las mismas reglas generales y convencionales, las macrorreglas. (Van Dijk, citado por Solé 1998, p. 146)

En este sentido, las macrorreglas que permiten elaborar un resumen (que como se dijo antes son propuestas por Van Dijk,) son: omitir, seleccionar, generalizar y construir o integrar. Se omite aquella información que para los propósitos de la lectura se puede considerar poco importante. Cuando se selecciona, se suprime información porque resulta obvia, porque es redundante o innecesaria de algún modo. Y las otras reglas, generalización y construcción permiten sustituir información presente en el texto para que quede integrada de manera más reducida en el resumen (Solé, 1998).

Así pues, resumir un texto requiere poder dar cuenta de la información que contiene omitiendo la que es poco importante o redundante y que puedan sustituirse conjuntos de conceptos y proposiciones por otros que los engloben o integren. Para enseñar a resumir textos puede partirse por párrafos, teniendo en cuenta: enseñar a encontrar el tema del párrafo y a identificar la información trivial; enseñar a desechar la información que se repita; enseñar a determinar cómo se agrupan las ideas en el párrafo para determinar formas de englobarlas; y enseñar a identificar una frase-resumen del párrafo bien elaborada (Solé, 1998).

Ayudar a los alumnos a elaborar resúmenes para aprender, que contribuyan a transformar el conocimiento, supone ayudarles a implicarse profundamente en lo que hacen. No basta con enseñarles a aplicar determinadas reglas; hay que enseñarles a utilizarlas en función de los objetivos de lectura previstos, y a que lo hagan de tal manera que dicho proceso no sea independiente del contraste entre lo que sabe y lo que aporta el texto. (Solé, 1998, p. 149)

En este sentido, Hurtado et al. (2001) proponen algunas fases para la enseñanza del resumen: *fase de indagación*, consiste en indagar los preconceptos que tienen los estudiantes sobre el resumen; *fase de información*, a partir del saber previo de los estudiantes se hacen las precisiones pertinentes para conceptualizar lo que es un resumen; *fase de vivencia conceptual*, se presentan modelos de resúmenes con sus respectivos textos fuentes para

analizarlas con los estudiantes; *fase de escritura*, el propósito es que los estudiantes construyan resúmenes respondiendo a las características antes analizadas, esta fase tiene un procedimiento a seguir: selección del texto fuente, lectura global del mismo, relectura del texto por párrafos; y *fase de confrontación*, esta se realiza como un medio para que los estudiantes tomen conciencia de la calidad de su producción lingüística y corrijan su texto; esta última fase también puede realizarse de forma colectiva para promover la participación.

En definitiva, el resumen como estrategia puede ayudar a mejorar la comprensión de lectura, pues implica leer y releer tantas veces como sea necesario para seleccionar y generalizar la información pertinente para construir el sentido global y específico del texto. “Desde la perspectiva del desarrollo de la comprensión, importa más el resumen como proceso que como producto, pues es el acto de resumir el que le permite al lector apropiarse de la red conceptual del texto fuente” (Hurtado et al., 2001, p. 71).

En tercer lugar, Isabel Solé expone la estrategia de *formular y responder preguntas*², afirmando que la enseñanza de la misma es esencial para una lectura activa. Esta estrategia se ha venido refiriendo al hablar de estrategias previas a la lectura, así como las estrategias durante, pues se considera que aquel lector que es capaz de formularse preguntas pertinentes sobre el texto está más capacitado para regular su proceso de lectura, y por lo tanto hacerla más eficaz. Nuevamente, conviene definir qué es una pregunta pertinente, y es aquella que es coherente con el objetivo que se persigue mediante la lectura. Solé (1998), indica que las preguntas que pueden hacerse a un texto son: preguntas de respuesta literal, cuya respuesta se encuentra directamente en el texto; preguntas de piensa y busca, cuya respuesta es deducible, pero que requiere que el lector relacione diversos elementos del texto y que en algún grado realice inferencias; y preguntas de elaboración personal, que toman como referente al texto,

² Para Freire (2013) “el origen del conocimiento está en la pregunta, o en las preguntas, o en el acto mismo de preguntar (...)” (p. 72). Por su parte, Rafael Flórez (1994) aborda la relación entre preguntar y pensar “el arte de preguntar, es el arte de pensar... una oportunidad imprescindible de formación, de humanización” (p. 226).

pero cuya respuesta no se puede deducir del mismo; exigen la intervención del conocimiento y opinión del lector.

De acuerdo con la autora mencionada en el párrafo anterior, las preguntas literales no deberían ser el único tipo de preguntas que se formulen a los estudiantes cuando han leído y su uso debería restringirse a situaciones en que tenga sentido plantearlas. Los otros dos tipos de preguntas apelan a un bagaje cognitivo más amplio, pues relacionar informaciones del texto, efectuar inferencias, emitir juicios, opiniones y conocimientos relacionados con el texto obligan a poseer una representación global del contenido para ser respondidas, pues implican ir más allá de lo leído. En un caso, las preguntas conducen a los estudiantes a decir lo que está puesto en el texto. En los otros, pueden llevarles a leer entre líneas, a formarse una opinión, a contrastar la información que se aporta con la que ya se tenía, contribuyen a que se aprenda a partir del texto, a construir conocimientos (Solé, 1998).

Otras estrategias que se relacionan con las expuestas anteriormente son las propuestas por Hurtado et al. (2001). Entre ellas se encuentran las *técnicas del recuento, la discusión y la relectura*, las cuales facilitan la reconstrucción del significado del texto. La discusión es concebida como una actividad lingüística y cognitiva que implica la argumentación, pues el lector debe exponer sus puntos de vista y defenderlos, además al verbalizar el resultado de su lectura puede tomar conciencia acerca de su comprensión y su aprendizaje. En este sentido, se precisa un maestro que oriente la discusión y la incentive, involucrándose en la misma, y promoviendo la participación activa del grupo. Por su parte, la relectura permite reconstruir el significado de un texto, leer varias veces un texto posibilita dar cuenta de manera más acertada sobre su contenido.

Los autores en mención también proponen la estrategia de *elaboración de mapas conceptuales*, los cuales constituyen una herramienta de representación del conocimiento,

jerarquizando, describiendo y relacionando conceptos. Para construirlo se requiere: primero, seleccionar los conceptos que son representativos de un tema, es decir, los términos que lo configuran; segundo, ordenar jerárquicamente los conceptos seleccionados, de los generales a los específicos; y tercero, establecer relaciones entre los conceptos mediante flechas y palabras-enlace (Hurtado et al., 2001). La elaboración de mapas conceptuales permite al estudiante tomar conciencia de lo que sabe y lo que comprende al leer, así como evidenciar los mecanismos que intervienen en su proceso de pensamiento, por lo que ésta estrategia favorece su autonomía.

Por último, se proponen *las tramas* como una técnica privilegiada para la comprensión de textos expositivos. La trama adopta una forma gráfica para representar la información contenida en un texto de forma ordenada y correlacionada, permitiendo visualizar las relaciones entre las ideas de forma concreta. Esta estrategia es útil antes, durante y después de la lectura: *antes*, posibilita activar conocimientos previos, formular y comprobar hipótesis y construir guías de lectura; *durante*, facilita el desarrollo de procesos cognitivos como el análisis, la síntesis, la inferencia, la comparación y el contraste de información; y *después*, permite evaluar la comprensión del texto y los aprendizajes alcanzados. Además, permite la intertextualidad si se indagan referentes bibliográficos diferentes al texto fuente. Para enseñar a elaborar tramas, se deben tener en cuenta algunas fases, similares a las abordadas en la enseñanza de resúmenes, tales como: fase de indagación conceptual, fase de información conceptual y fase de confrontación, ya explicadas. (Hurtado et al., 2001).

Después de esta exposición sumaria de las estrategias de lectura que plantean Isabel Solé, Kenneth Goodman y Hurtado et al., observando que las mismas no se excluyen, sino que unas están contenidas en las otras y además se complementan, se puede afirmar que, la puesta en práctica de estrategias para obtener significado del texto, que se desarrollan y modifican a lo largo del proceso de lectura, implican el desarrollo de esquemas respecto a la información

de los textos, y pueden sufrir modificaciones y acomodaciones a medida que la lectura acontece e incluso una vez consumada, y todo esto solo es posible si los lectores están respondiendo a textos significativos, que tengan interés y sentido para ellos. Volviendo al enfoque sociocultural, las estrategias pedagógicas en torno a la comprensión lectora deben enfocarse en un lector autorregulado, es decir, aquel que es capaz de tomar conciencia de las variables que resultan importantes para su aprendizaje, que es capaz de seleccionar, aplicar y evaluar sus propias estrategias de lectura (UNESCO, 2016).

2.2.9 Secuencia didáctica. Ahora bien ¿cómo materializar en el aula la enseñanza de estas estrategias? En relación con la planeación de las actividades de enseñanza y aprendizaje se propone la elaboración de secuencias didácticas, las cuales se asumen como “un tipo de configuración en la medida que se inscribe en un enfoque no instrumentalizante, universal y prescriptivo de la didáctica” (Pérez, 2005, p. 51); esta herramienta didáctica permite la organización de acciones orientadas al aprendizaje, permitiendo identificar propósitos, condiciones de inicio, desarrollo y cierre, así como los procesos y resultados involucrados. Se entiende como una estrategia de trabajo a partir de la cual el docente traza el recorrido pedagógico que transitará con sus estudiantes para construir y reconstruir el propio conocimiento, ajustándolo a demandas socioculturales del contexto (Pérez, 2005).

La secuencia didáctica permite encadenar y articular las diferentes actividades a lo largo de una unidad didáctica, aportando pistas acerca de la función que tiene cada una de ellas. Se caracteriza por ser una continuidad no aditiva, sino interrelacionada, estructurada progresivamente de manera que una actividad complementa y amplía la actividad anterior y por tanto la evaluación se proyecta a la siguiente, siempre orientada a la competencia a lograr (Benejam, 1997).

La secuencia didáctica tiene varios componentes, entre ellos los datos de identificación, el tema integrador, los componentes, las competencias, los desempeños, el propósito, las actividades de apertura, las de desarrollo y las de cierre, los indicadores de dichas actividades o productos que se deben generar como evidencia, la evaluación y las fuentes de información.

Centrando la atención en las actividades de apertura, de desarrollo y de cierre se puede afirmar que las primeras son las indicaciones que se hacen a los estudiantes para el desarrollo de las actividades o tareas. En palabras de Ángel Díaz Barriga (2013) son “las que permiten abrir el clima de aprendizaje” (p. 21); en esta fase serán importantes la activación e identificación de saberes, preconcepciones que deberán articularse con la dimensión conceptual del aprendizaje. Por su parte, las actividades de desarrollo deben obedecer a la relación de los saberes, los conocimientos previos y las preconcepciones con el conocimiento estructurado; se deben articular con la dimensión procedimental del aprendizaje; su finalidad es que el estudiante interactúe con una nueva información, “se requiere lograr colocar en interacción: la información previa, la nueva información y hasta donde sea posible un referente contextual que ayude a darle sentido actual” (Díaz-Barriga, 2013, pág. 22). En esta fase hay dos momentos relevantes, el trabajo intelectual con una información y el empleo de la misma en alguna situación problema. Por último, las actividades de cierre deben permitir a los estudiantes hacer una síntesis de las actividades de apertura y de desarrollo, que incluya los conceptos fundamentales con las categorías construidas durante las actividades; también deben conducir a la toma de conciencia respecto a la importancia de lo aprendido en el proceso de aprendizaje por lo que se relacionan con la dimensión actitudinal del aprendizaje. En conclusión, se deben proponer actividades para cada uno de los momentos mencionados, todas deben relacionarse, y en conjunto, configuran el camino para llegar al objetivo (Nérici, 1970).

Con respecto a la evaluación, como elemento esencial de una secuencia didáctica, es preciso indicar que desde el principio de la secuencia es necesario tener claridad de las actividades de evaluación para el aprendizaje, las cuales deben estar presentes en los tres momentos claves de la misma, es decir en las actividades de inicio, desarrollo y cierre, por lo que la secuencia integra principios de aprendizaje con los de evaluación, en sus tres dimensiones: diagnóstica, formativa y sumativa (Díaz-Barriga, 2013).

De este modo, la elaboración de una secuencia didáctica se encuentra inscrita en el marco de un proceso de planeación dinámica, donde todos los factores de dicha planeación se afectan entre sí. Su punto de partida es la selección de un contenido y la determinación de una intención de aprendizaje de ese contenido, sea expresada en términos de objetivos, finalidades o propósitos de acuerdo a la visión pedagógico-didáctica de cada docente. A partir de ello se avanza en dos líneas simultáneas: qué resultados se espera obtener en los alumnos, lo que apunta hacia la construcción de acciones de evaluación y qué actividades se pueden proponer para crear un ambiente de aprendizaje donde se puedan ir trabajando esos resultados. (Díaz-Barriga, 2013, p. 21)

En este sentido, la secuencia didáctica constituye una posibilidad valiosa para abordar la enseñanza de estrategias de lectura en tanto se permite estructurar las actividades de manera sistemática, ordenadas en torno a un fin específico, de manera flexible y no rígida, donde el estudiante aprende porque las tareas que realiza son significativas y se tienen en cuenta sus saberes previos; además, se generan espacios que permiten verbalizar la reconstrucción de dichos saberes. Dentro de la misma es importante que el estudiante realice acciones que vinculen sus conocimientos con algún interrogante que provenga de su contexto real y con información sobre un objeto de conocimiento, distintas a la realización de ejercicios rutinarios y monótonos (Díaz-Barriga, 2013).

En conclusión, se propone este marco teórico en el que se pretende superar la visión instrumental de la lectura, entendiendo la comprensión desde la significación o construcción de sentido, describiendo los componentes y estrategias que están implicadas en dicho proceso. Por lo anterior se propone la elaboración de secuencias didácticas, para materializar la propuesta de enseñar estrategias que permitan a los estudiantes dotarse de objetivos, establecer inferencias, revisar y comprobar la comprensión, resumir, sintetizar, establecer ideas principales, transformar el conocimiento y atribuirle significado propio; pues los lectores que conocen las estrategias y las utilizan adecuadamente para establecer la comprensión de un texto, son lectores competentes, que cumplen con el objetivo de leer comprendiendo y por ende aprendiendo.

2.3 Marco Contextual

La Institución Educativa Pedro Luis Villa se encuentra ubicada en la ciudad de Medellín, Barrio Manrique, Comuna 3, y cuenta con dos sedes adjuntas: Escuela Marco Fidel Suárez y Escuela Versalles. En la actualidad, la institución ofrece los niveles de Preescolar, Básica Primaria (1° a 5°), Básica Secundaria (6° a 9°), Media Académica (10° y 11°) y Media Técnica (en Procesamiento de frutas y hortalizas; Mantenimiento electrónico a equipos domésticos y Pequeña industria; y en Teleinformática). La jornada es diurna y de calendario A. Pertenece al Núcleo de Desarrollo Educativo 916 de la ciudad de Medellín. La comunidad educativa está conformada por las familias de los barrios aledaños a ella: Manrique Central, Villa Hermosa, Campo Valdés, Jardín, El Raizal, La Honda y La Cruz. Los estudiantes, provienen de estratos socioeconómicos bajos (niveles 1 y 2), con condiciones difíciles, pues muchos de los hogares de los que provienen presentan problemáticas familiares entre las que

se destacan: desempleo, separación, conflictos intrafamiliares, mínimos recursos económicos, desplazamientos y algunos son víctimas del conflicto armado (PEI, 2016).

El nivel educativo de las familias es bajo, en su mayoría el grado máximo alcanzado es undécimo; algunos se encuentran en proceso de formación y un porcentaje mínimo es profesional (PEI, 2016). Estos factores tienen relación con el poco acompañamiento que ofrecen a sus hijos en la realización de tareas y otras actividades de estudio, lo cual se manifiesta en el rendimiento académico de los estudiantes. Específicamente con relación a la comprensión lectora, los resultados en pruebas externas (Pruebas Saber), e internas (evaluaciones finales de periodo) y en las demás actividades de aula son poco satisfactorios, pues se evidencian dificultades para identificar temáticas de los textos, reconocer el significado de las palabras, establecer el sentido de las proposiciones y sus relaciones, reconocer las voces que hablan en los textos, identificar el emisor y el destinatario de los mismos, las relaciones con otros textos, entre otras, lo cual se evidencia en los resultados antes mencionados de las Pruebas Saber y en las prácticas de aula.

Consciente de estas y otras dificultades, la misión que adopta la institución es la formación integral desde una perspectiva humana e inclusiva mediante el fortalecimiento de valores y el desarrollo de competencias básicas y ocupacionales orientadas al conocimiento de la ciencia, la técnica y la tecnología, soportados en la idoneidad y compromiso del recurso humano. A su vez, se visualiza en el 2020 como una institución líder en la formación integral de bachilleres académicos y técnicos, por sus procesos de formación humana y de desarrollo de competencias desde una propuesta inclusiva y académica centrada en el ser, el saber y el hacer, que motive en los estudiantes el fortalecimiento de su proyecto de vida y desempeño personal, profesional, laboral y ciudadano (PEI, 2016).

Con todo y lo anterior, la institución se inscribe en el modelo pedagógico Humanista Social Integrador, considerando que este contribuye al desarrollo humano sostenible y solidario, y por ende a una mejor calidad de vida de los estudiantes. En dicho modelo convergen lo social considerando a la escuela como agente de cambio, lo humanista al centrarse en el ser humano y lo integrador como base conceptual plural que tiene en cuenta el contexto y la integración de saberes. Este modelo recoge aportes de diferentes posturas sobre la enseñanza, el aprendizaje, la educación, el ser humano, el currículo y la sociedad; de este modo, se recogen saberes desde el conductismo, pasando por el constructivismo, hasta llegar a los teóricos que ponen en escena las inteligencias múltiples, las necesidades educativas especiales, y la articulación del componente social, cultural y familiar como factores fundamentales del proceso de adopción del conocimiento. Privilegia la posición activa del estudiante en la construcción del conocimiento; el papel de mediador del maestro; la relación entre ambos basada en el diálogo y guiada por el reconocimiento de la dignidad del otro como persona; la investigación, sin descartar el método expositivo, el trabajo experimental, la práctica y las actividades independientes debidamente acompañadas (PEI, 2016).

De otro lado, en relación a entidades o instituciones que apoyan la labor educativa, la institución participa en programas de salud tales como *Escuelas saludables*, estrategia del Ministerio de Salud y Protección Social orientada a aumentar la capacidad y oportunidades de los miembros de la comunidad educativa para mejorar la salud y la calidad de vida. De este programa asiste a la institución una psicóloga que realiza acompañamiento y orientación a estudiantes que requieren de sus servicios. A su vez, también, se vincula Metrosalud con su programa de *Servicios amigables*, que busca realizar actividades colectivas e individuales de promoción de la salud y prevención de la enfermedad para adolescentes y jóvenes, con énfasis en salud mental, sexual y reproductiva; por tanto, asisten una psicóloga y una enfermera una vez por semana para realizar distintas actividades en torno a este fin. Por su

parte, la Secretaría de Inclusión Social, a través del Programa del *Vaso de leche* proporciona una ración alimentaria diaria (refrigerio) a los estudiantes de la institución. De otro lado, la Secretaría de Educación ofrece servicio de transporte a aquellos estudiantes que lo requieren, y en convenio con Avancemos ofrece programas de *Pre-saber* y *Pre-universitario* a los estudiantes del grado 11°. El INDER también se vincula con una ludoteca instalada en el colegio, pensada como un espacio lúdico para el encuentro de niños menores de 10 años a partir de juegos, juguetes y alternativas pedagógicas, con el fin de que hagan un buen uso de su tiempo libre, aportar al desarrollo humano y a la adquisición de competencias sociales. El SENA se vincula a la institución educativa a partir de la articulación, en un proceso que integra los contenidos curriculares, pedagógicos, didácticos y recursos humanos, económicos y de infraestructura de la educación media con los de la educación superior, para la construcción de sus proyectos de vida y la inserción al mundo del trabajo (Servicio Nacional de Aprendizaje, 2014). Finalmente, el Instituto Tecnológico Metropolitano (ITM), a partir de la iniciativa *La U en mi barrio*, en horario nocturno en las instalaciones del colegio, ofrece el programa de Tecnología en Sistemas de Información para egresados de la institución y para la comunidad en general, subsidiados por Presupuesto Participativo.

Como se indicó al inicio, la Institución Educativa está ubicada en el barrio Manrique. Contigua a sus instalaciones se encuentra la cancha de fútbol La López, escenario deportivo perteneciente al INDER, en el cual se realizan actividades de iniciación deportiva y torneos de fútbol a la que asisten estudiantes del colegio, y en ocasiones es empleado por docentes de educación física como un espacio alternativo. Frente a la institución está ubicada la Unidad Hospitalaria Manrique, adscrita a Metrosalud, la cual ofrece servicios de salud integral, y como se afirmó anteriormente, se vincula frecuentemente con la institución. Por último, también colinda con la institución el Centro de Desarrollo Empresarial Zonal de Manrique (CEDEZO), quienes realizan consultorías, brindando apoyo e información respecto a

procesos de educación, emprendimiento, oportunidades para el trabajo y gestiones administrativas.

Ante este panorama, el rol del maestro es fundamental para dar sentido a la propuesta de la institución educativa, entendiendo que la educación es un proceso de educación permanente, personal, cultural y social, fundamentado en una concepción integral del ser humano, por tanto le compete motivar a los estudiantes hacia el aprendizaje, promover el diálogo, la cooperación, la búsqueda de información y la construcción de interrogantes que permitan la construcción del conocimiento, desde una perspectiva incluyente que respete la diferencia.

Capítulo III. Metodología

3.1 Enfoque de la Investigación

El presente ejercicio investigativo se inscribe en la Investigación Cualitativa, entendida como aquella que “trata de identificar la naturaleza profunda de las realidades, su estructura dinámica, aquella que da razón de su comportamiento y manifestaciones” (Martínez, 2006, p. 128). En otras palabras, es la investigación que “se enfoca en comprender los fenómenos desde la perspectiva de los participantes en un ambiente natural y en relación con su contexto” (Baptista et al., p. 358). Teniendo en cuenta los objetivos que se pretenden alcanzar hacia la resolución del problema planteado inicialmente, será preciso recoger datos al respecto y categorizarlos o interpretarlos, entendiendo que tanto la observación como la interpretación son inseparables. Cabe señalar que se pueden utilizar métodos cuantitativos cuando sea necesario para dar respuesta a algunas cuestiones concretas de la investigación, pero dichos datos cuantitativos se incorporarán al estudio cualitativo.

De acuerdo con lo anterior, se pretende conocer el estado (nivel) de comprensión lectora de los estudiantes, determinar lo que hacen o dejan de hacer cuando se proponen construir significado a partir de un texto, de modo que se precise el problema de investigación; a partir de lo anterior, se propone la construcción de secuencias didácticas que permitan abordar la enseñanza de estrategias que aporten al mejoramiento de dicho problema; y finalmente, realizar una evaluación de las acciones implementadas. En esta medida, será preciso recabar algunos datos de carácter cuantitativo que permitirán ser más precisos en la descripción de los aspectos involucrados en la investigación.

3.2 Perspectiva de Análisis

La perspectiva de análisis o método elegido es la Investigación Acción; puesto que, se propone no solo conocer un problema específico, sino también mejorarlo o resolverlo. Además, la participación tanto de quien investiga, como de los sujetos investigados, será activa en todas las fases del proceso: planteamiento del problema, recolección e interpretación de los datos, ejecución de las acciones para solucionar el problema y evaluación posterior de lo realizado. El fin de la investigación no es ajeno al grupo investigado, sino que está orientado hacia la solución de sus problemas (Martínez, 2006).

Ahora bien, teniendo en cuenta que se trata de un tipo de investigación que pretende sistematizar el proceso individual en el que el docente investiga a la vez que enseña, esta se enmarca específicamente en la Investigación Acción Educativa, la cual se concibe “como un método eficaz para construir saber pedagógico por parte del docente” (Restrepo, 2004, p. 46). El diálogo entre saber teórico y la práctica de los docentes es continuo, sin embargo, precisa de adaptaciones y transformaciones recurrentes, que den lugar a un saber pedagógico adecuado, es decir, un saber hacer efectivo. De este modo el hacer empírico del docente pasa a un hacer reflexivo que modifique las rutinas repetitivas, con miras a continuar reflexionándolas y transformándolas en la misma acción. Este proceso de reflexión y transformación continuo de la práctica para hacer de ella una actividad profesional guiada por un saber pedagógico apropiado se ofrece como un escenario adecuado para la presente investigación (Restrepo, 2004).

Dicho método de investigación implica tres acciones: la primera, *la deconstrucción de la práctica*, una crítica o autoexamen de la misma que permita explicar la razón de ser de las tensiones que enfrenta y que debe terminar en un conocimiento profundo y una comprensión de la estructura de la misma, teniendo en cuenta sus fortalezas y debilidades. La segunda, *la reconstrucción de la práctica*, en la que se proponen alternativas más efectivas, demandando

la búsqueda y lectura de concepciones pedagógicas, no para aplicarlas al pie de la letra, sino para adelantar un proceso de adaptación que ponga a dialogar una vez más la teoría y la práctica del que debe salir un saber práctico más asertivo y funcional. Y finalmente, la tercera fase tiene que ver con *la validación de la efectividad de la práctica*, es decir, con la constatación de su capacidad para lograr los propósitos de la educación (Restrepo, 2004).

De esta manera, el ejercicio investigativo permitirá, no solo determinar la eficacia de enseñar estrategias de lectura que permitan a los estudiantes mejorar la comprensión de lo que leen, sino también, caracterizar la propia práctica docente, someterla a escrutinio, verificar qué aspectos son positivos y cuáles no lo son, para proponer acciones de cambio sustentadas en la teoría pedagógica; de manera que resulte un mejor ejercicio pedagógico. Para dicha propuesta el diario de campo se convierte en una técnica obligada, ya que sirve de lente interpretativo de la vida en el aula, y permite hacer seguimiento a la propuesta de reelaboración de la práctica docente. Esta definición se ampliará más adelante, cuando se remita a las técnicas e instrumentos para la recolección y análisis de la información.

3.3 Participantes

Los participantes se eligen teniendo en cuenta que esta represente de la mejor forma a los estudiantes del grado séptimo de la Institución Educativa Pedro Luis Villa, que suman en total 132, distribuidos en 4 grupos: 7°1, 7°2, 7°3 y 7°4. Para ello se selecciona el grupo 7°2, conformado por 18 hombres y 17 mujeres, con edades comprendidas entre los 12 y los 15 años, correspondientes a los niveles o estratos socioeconómicos 1 y 2, provenientes de diferentes barrios de la comuna 3 el municipio de Medellín y con diferentes niveles de desempeño académico, y que manifiestan específicamente dificultades en los tres niveles de comprensión lectora. De este se toma una muestra de 18 estudiantes, 10 hombres y 8 mujeres,

elegidos al azar. Se trata de un grupo homogéneo, en tanto dichos estudiantes poseen un mismo perfil o características, o bien comparten rasgos similares (Baptista, Hernández y Fernández, 2014). No se considerará un grupo control, ya que el carácter de la investigación no es experimental.

3.4 Técnicas e instrumentos de recolección de la información

3.4.1 La observación. En este momento de la investigación es fundamental la observación como técnica privilegiada para adquirir la información necesaria, esta “consiste en observar atentamente el fenómeno, hecho o caso, tomar información y registrarla para su posterior análisis” (Bautista, 2011, p. 162). Dicha técnica tiene incidencia durante todo el ejercicio investigativo, desde el diagnóstico inicial, hasta la prueba final, pues su carácter activo permite la sistematización de información relevante.

El instrumento a utilizar para dicha técnica será el diario de campo, en el cual se registren notas detalladas de todo aquello que sea relevante para la investigación. El diario permite registrar no solo los hechos, sino que a su vez permite que estos sean analizados de acuerdo a categorías que deberán establecerse previamente. Según Martínez (2007), el diario de campo es un instrumento que permite sistematizar prácticas investigativas, mejorarlas, enriquecerlas y transformarlas, fundamentadas en la relación teoría-práctica:

Por una parte, la práctica es la fuente y la raíz del conocimiento, de la teoría, pero, a su vez, la teoría se orienta y sirve a la práctica, para que esta sea más eficaz. La práctica es pues, la fuente, el fin y el criterio de verificación y comprobación de la veracidad de la teoría. (Martínez, 2007, p. 77)

Ahora bien, desde hace mucho tiempo se ha insistido en la necesidad de que los docentes escriban sobre lo que acontece en la práctica pedagógica, en la interacción en el aula; pues es

lógico que, si una de las tareas de los educadores es garantizar el acceso de los estudiantes a la cultura escrita, los mismos deben ser unos de sus practicantes más activos. No obstante, como afirma Serna (2013) citando a Acero:

El diario de campo no es exclusivamente un registro escrito del proceso vivido en el aula, sino que, además, se convierte en el eje organizador de una auténtica investigación porque en él se consignan observaciones y entrevistas; se recoge y compara información y se establecen conclusiones provisionales". (p. 145)

La misma autora (Serna) propone tres niveles de elaboración que debería tener todo diario de campo, entendido como instrumento que permite registrar al mismo tiempo que se reflexiona sobre el hacer dentro del aula; dichos niveles son: descriptivo, interpretativo y propositivo, los cuales explica de la siguiente manera: en el primer nivel, el descriptivo, el docente hará un registro detallado y con intencionalidad de la cotidianidad del aula, de su dinámica, para lo cual deberá aguzar su mirada sobre aquellos aspectos que resulten relevantes o imprescindibles. En el segundo nivel, el interpretativo-reflexivo, el docente retomará los aportes teóricos para la comprensión de lo registrado anteriormente, es decir, hará una lectura de la realidad a la luz de lo que aportan los autores; en esta construcción de sentido se conjugan lo subjetivo (apreciación del docente) y lo objetivo (contribuciones teóricas). Y en el tercer nivel, el propositivo, el docente mira retrospectivamente su desempeño, y evalúa las estrategias, las metodologías, los recursos, etc.; es aquí donde toma distancia de su práctica para pensarla, cualificarla y transformarla (Cfr. Serna, 2013).

Esta propuesta de elaboración del diario de campo es adecuada y consistente con el enfoque investigativo propuesto, pues permite al docente reflexionar y llevar a cabo las acciones de la Investigación Acción Educativa, constituyéndose en una buena herramienta de autoevaluación. El diario de campo es pues un instrumento privilegiado para observar

aspectos personales, afectivos, socio-culturales, cognitivos, etc.; y si se lleva a cabo de manera adecuada, puede aportar beneficios a la investigación tales como agudizar la sensibilidad frente al reconocimiento de las necesidades y expectativas de los estudiantes, reconocer actitudes que obstaculizan el buen desarrollo de la práctica docente, hacer más consciente la necesidad de la autoevaluación como medio para conocer dicha práctica, así como la reflexión que permita realizar los cambios oportunos (Díaz, 1997) (ANEXO B).

Para presentar los resultados, cuando se expongan datos del diario de campo se citan entre comillas y entre paréntesis se pone la sigla DC, acompañada del número de dicho diario y la página del mismo.

3.4.2 La entrevista. Para fortalecer el diagnóstico, propuesto en el primer objetivo específico, se propone una entrevista, la cual constituye una técnica que permite obtener datos mediante el establecimiento de un diálogo como medio de conocimiento de los seres humanos, el cual tiene una intencionalidad y está determinado por una planeación. No obstante, no se trata de un diálogo cualquiera, Bautista (2011) explica la diferencia entre una entrevista y una conversación cotidiana:

En la entrevista existe un propósito muy definido que se da en función del tema que se investiga y su ventaja esencial radica en que son los mismos actores sociales quienes proporcionan los datos relativos a sus actitudes, comportamientos, juicios, intereses y expectativas, información que sería imposible de obtener mediante una observación externa del asunto. Nadie mejor que la misma persona involucrada para hablarnos acerca de lo que piensa y siente, de lo que ha experimentado o proyecta hacer (p. 170).

Para el propósito que orienta esta investigación se elige la entrevista no directiva o semiestructurada, que permita establecer un diálogo libre donde el protagonista aporte sus

pensamientos y conocimientos mientras el investigador escucha de manera receptiva, a fin de recoger la información por medio de preguntas abiertas, reflexivas y circulares que develen las categorías de interés para la investigación (Bautista, 2011).

El uso de la entrevista se fundamenta en la importancia que tiene para esta propuesta investigativa conocer la percepción o las creencias que tienen los estudiantes acerca de la lectura, de su valor como tarea y como forma de acceder al aprendizaje, de los objetivos que se plantean cuando leen, de sus interés, de sus niveles de conciencia frente al texto, de los procesos de evaluación y autoevaluación que han desarrollado, pues tal como lo afirma Madero (2011) “Las creencias que cada persona tiene acerca de su manera de organizar y ejecutar una situación afectan la manera en que piensa, siente, se motiva y actúa” (p. 42) (ANEXO C).

Cuando se establezcan datos de la entrevista en la presentación de los resultados, se citan entre comillas y en paréntesis se pone la sigla ENT y no se da a conocer el nombre del estudiante, sino que son nombrados como informantes.

3.4.3 Las pruebas objetivas: Esta técnica se constituye en un recurso para formular la prueba diagnóstica y la prueba final. Se implementa la técnica de prueba objetiva, la cual se considera como un instrumento de medida elaborado rigurosamente para evaluar conocimientos, capacidades, destrezas, rendimiento, actitudes, entre otras (Bordas, s.f.). Se caracteriza por tener una única respuesta correcta que el estudiante debe señalar a partir de elementos concretos, lo cual favorece la objetividad en la corrección. En función de los objetivos y productos específicos a evaluar se eligen las pruebas de reconocimiento o selección múltiple. Dicha prueba es tomada del documento Evaluación de competencias en comprensión de textos (1999), del docente investigador Mauricio Pérez Abril, quien propone

el análisis de un texto utilizado por el Servicio Nacional de Pruebas –SNP- por lo que no requiere probar su validez, ya que el ICFES garantiza su confiabilidad, teniendo en cuenta que es contextual y tiene en cuenta los componentes y niveles de la lectura establecidos en los lineamientos curriculares de Lengua Castellana. El texto titulado “Las tortugas Laúd” cuenta con diez preguntas, con opciones de respuesta de selección múltiple, tres de ellas corresponden al nivel literal, cinco corresponden al nivel inferencial y dos al nivel crítico-intertextual, (ANEXO D). Las competencias específicas de cada nivel y su correspondencia con las preguntas de la prueba se describen en la rejilla denominada Instrumento para evaluar el proceso de comprensión lectora (ANEXO E).

3.4.4 Producciones escritas de los estudiantes. Corresponden a todos los productos escritos de los estudiantes dando respuesta a las actividades de finalización de cada secuencia didáctica, los cuales hacen parte de los productos esperados. Estas producciones se convierten en unidades de análisis para la interpretación de los resultados. Cuando se citen apartados de las producciones de los estudiantes en la presentación de resultados se pone entre paréntesis la sigla PDE, la secuencia didáctica a la que corresponden como SD #, y de nuevo se denominan informantes.

3.5 Fases del Proyecto de Investigación

El proyecto se estructura en cuatro momentos o fases que son consecuentes con los objetivos de la investigación. La intención de la primera fase es determinar el nivel de desempeño en comprensión lectora de los estudiantes de grado séptimo de la Institución Educativa Pedro Luis Villa en los tres niveles: literal, inferencial y crítico-intertextual a partir de una prueba diagnóstica. En la segunda fase se propone el diseño de secuencias didácticas,

basadas en estrategias de lectura, orientadas a mejorar la comprensión lectora en los niveles mencionados anteriormente. La tercera fase tiene que ver con la implementación de dichas secuencias didácticas. Y finalmente, la cuarta fase será la evaluación que permita determinar la incidencia de la implementación de las secuencias didácticas en la comprensión lectora de los estudiantes en los tres niveles.

3.5.1 Primera fase. Determinando el nivel de desempeño en comprensión lectora. En esta fase se lleva a cabo la prueba diagnóstica que permita conocer y soportar mejor el estado inicial del problema de investigación, planteado previamente a partir de observaciones y la recolección de algunos datos como la entrevista. Los resultados de dicha prueba se consignan en el *Instrumento para evaluar el proceso de comprensión lectora* (ANEXO E).

3.5.2 Segunda fase. Diseñando secuencias didácticas basadas en estrategias de lectura. En esta fase se formulan secuencias didácticas para llevar a cabo la intervención. Los datos arrojados en la prueba diagnóstica, la entrevista y las observaciones de clase favorecerán una elaboración con sentido ya que están en concordancia con sus saberes e intereses y al mismo tiempo se articulan con los propósitos del proyecto de investigación. Se diseñan relacionadas con una temática que es elegida por los estudiantes, desde su deseo de saber y los interrogantes que tienen al respecto, lo cual permite que su participación sea plena y que se sientan reconocidos desde su planteamiento, pues la fuerza de la iniciativa de quien se dispone a aprender es fundamental cuando se pretende que ellos puedan interactuar con el mundo social de manera activa, constatando situaciones directamente, reflexionando y participando (LaCueva, 1998). Una vez implementada la prueba diagnóstica y la entrevista, se lleva a cabo una plenaria para que los estudiantes manifiesten sus necesidades e

inquietudes; debido a que la prueba diagnóstica abordaba la extinción de las tortugas Laúd, ellos plantearon algunos interrogantes respecto a la conservación de las especies animales y del medio ambiente en general, a partir de diferentes aportes, las cuales se registran en una cartelera y se exponen en la sesión de inicio de las secuencias didácticas explicando que los textos a abordar en estas se relacionarán directamente con ellas (ANEXO F). Con lo anterior, se procede a formular las secuencias didácticas para organizar las acciones de enseñanza orientadas al aprendizaje de estrategias de lectura, no necesariamente lineales, ni de carácter rígido, y en cuyo diseño se explicitan los propósitos tanto de enseñanza como de aprendizaje. Dichas secuencias permiten encadenar y articular diferentes actividades a lo largo de la intervención, las cuales están interrelacionadas y estructuradas progresivamente, de tal manera que una actividad complementa o amplía otra, además, teniendo en cuenta los ritmos de aprendizaje de los estudiantes. En estas se contemplan actividades de inicio, desarrollo y cierre, las cuales pueden articularse con estrategias para antes, durante y después de la lectura. Además, se tienen en cuenta actividades que permitan evaluar el funcionamiento de las mismas situaciones, permitiendo hacer los ajustes que sean necesarios para avanzar hacia el cumplimiento de los propósitos planteados.

Por lo anterior, por los propósitos de la investigación y por el lapso mínimo de intervención del proyecto (16 sesiones de 2 horas), se proponen ocho secuencias didácticas, en cuatro de ellas se abordan estrategias de lectura: la idea principal, el resumen, el mapa conceptual y las tramas, las cuales se relacionan con los contenidos propuestos para el grado séptimo en el Plan Integral de Área de la Institución Educativa (PIA, 2017), específicamente en el de la asignatura de comprensión lectora, y además, se encuentran relacionados con el sexto derecho básico de aprendizaje propuesto por el Ministerio de Educación Nacional para el grado séptimo, a saber: “Interpreta textos informativos, expositivos, narrativos, líricos,

argumentativos, y descriptivos y da cuenta de sus características formales y no formales” (MEN, 2016) .

Estas estrategias se eligen porque son complejas y exigen un lector que esté en capacidad de dialogar con el texto, de hacerlo significativo, de pensar en su contenido para lograr comprenderlo; además, estas estrategias generalmente no se enseñan en el aula de clase, aunque se evalúan frecuentemente; la complejidad de las mismas va avanzando por lo cual movilizan habilidades cognitivas como observar, comparar, ordenar, clasificar, representar, retener, recuperar, interpretar, inferir, transferir y evaluar, las cuales están asociadas a los tres niveles de lectura. Y en las otras cuatro se proponen actividades en torno a los tres niveles de lectura: literal, inferencial y crítico-intertextual, a modo de talleres de lectura que permitan la interrelación entre el lector, el texto y el contexto, a partir del diálogo, la pregunta, la creación, la discusión y el trabajo en grupo que dinamicen la comprensión que es su principal propósito (Hurtado et al., 2001).

La estructura (ANEXO G), contiene un primer bloque de información de identificación donde cada secuencia didáctica se enumera y se le asigna un nombre que tenga relación con su contenido. Luego se fija el nombre de la Institución Educativa en la que se lleva a cabo el proyecto, la docente responsable, el tema integrador que enmarca las actividades, el grado con el que se llevarán a cabo y las fechas en las que se pretenden ejecutar. A continuación, se registran los saberes, es decir, los contenidos de enseñanza de la secuencia, estos son de carácter cognitivo (conocimiento que adquiere el estudiante); de carácter procedimental (lo que podrá hacer el estudiante con lo aprendido); y de carácter actitudinal (tienen que ver con el ser, contempla actitudes positivas frente a las actividades de aprendizaje). Luego, se realiza la justificación en la cual se exponen las razones por las cuales se trabajará dicha secuencia. Enseguida se registran las competencias a desarrollar, las cuales se derivan de los saberes; se definen estas, de acuerdo con los lineamientos curriculares de lengua castellana, como “las

capacidades con que cuenta un sujeto para algo” (MEN, 1998, p. 34), o como un saber hacer en contexto, y se visualizan nuevamente a través de desempeños en el campo cognitivo, procedimental y actitudinal. Después se especifica el producto esperado, es decir, la evidencia que da cuenta de la aprehensión de las estrategias o del contenido de la secuencia, pues esta demanda que los estudiantes realicen actividades, no de manera repetitiva o monótona, sino como acciones que permitan vincular sus saberes previos con la nueva información objeto de aprendizaje. Un segundo bloque lo constituyen las actividades de inicio, desarrollo, finalización y los criterios de evaluación (algunos autores las denominan actividades de apertura, desarrollo y cierre, en este proyecto se denominan como se nombra anteriormente). Las actividades de inicio corresponden a aquellas que permiten instaurar la situación de aprendizaje, están articuladas con las estrategias para “*antes de la lectura*” propuestas por Solé (1998), que permitan activar saberes previos de los estudiantes; se pueden desarrollar de manera individual o en pequeños grupos, y se establecen espacios de socialización y reflexión. Las actividades de desarrollo tienen como objeto que los estudiantes puedan interactuar con nueva información, es decir, que dispongan de su saber enciclopédico para darle sentido y significado a los nuevos saberes. En este momento, se llevan a cabo estrategias “*durante la lectura*”; también aquí se lleva a cabo la modelización de las estrategias por parte de la docente, así como la exposición de los principales conceptos, teorías y habilidades. De esta manera, en las actividades de desarrollo dos momentos son fundamentales, el trabajo intelectual con la nueva información y el empleo de la misma en alguna situación práctica. Posteriormente, se registran las actividades de finalización, las cuales tienen la finalidad de lograr la integración del conjunto de tareas realizadas previamente a partir de actividades para “*después de la lectura*”, en las que los estudiantes realizan ejercicios o dan respuestas a interrogantes que impliquen emplear la información nueva para su resolución. Estas acciones pueden llevarse a cabo de manera individual, en

parejas o pequeños grupos, brindando un espacio de actividad intelectual, de comunicación y diálogo entre pares; también, en algunas oportunidades pueden establecerse como tareas para la casa que afiancen el sentido de responsabilidad. Estas actividades de finalización constituyen una fuente importante de evaluación, no solo del estudiante, sino también de la pertinencia del contenido de la secuencia y del desempeño del docente, tanto en el sentido formativo, como en el sentido sumativo. De esta manera, puede analizarse lo que se va logrando, las dificultades de los estudiantes en su proceso de aprendizaje y el compromiso que asumen frente al mismo. Los criterios de evaluación, por su parte, tienen que ver con las evidencias de lo que los estudiantes lograron realizar; estas permiten retroalimentar el proceso de aprendizaje del estudiante y a la docente le posibilitan interrogarse ante lo que está funcionando y lo que no en el desarrollo de las secuencias. Finalmente, se registran los recursos tanto humanos como físicos y las referencias bibliográficas que permitieron la construcción de las diferentes actividades. Algunos aspectos generales que se tienen en cuenta para la selección de los textos de cada secuencia son: que sean apropiados al nivel de los estudiantes, con características de legibilidad, es decir, que sean comprensibles; con tipografía y tamaño de letra adecuado; que puedan provocar y mantener el interés; con un léxico apropiado, esto es, no muy científico y elevado, pero sí que presente e introduzca nuevos términos que permitan ampliar el léxico y la competencia enciclopédica; que sus enunciados no sean demasiado complejos, pero tampoco simples y carentes de nexos gramaticales; con los temas elegidos por los estudiantes, pero que no se alejen totalmente de su contexto, que obedezcan a diferentes tipologías textuales, pues ya se ha referido anteriormente que se propone abordar la lectura en el aula sin simplificaciones, con la complejidad que demanda la lectura como aspecto social, ya que en la cotidianidad los estudiantes se enfrentan a distintos tipos de textos, en distintos formatos y soportes, pero teniendo en cuenta que el propósito comunicativo sea comprensible para su nivel; finalmente,

que el tiempo que se disponga para la lectura sea suficiente para comentarla y socializar las dudas e inquietudes que presenten (UNESCO, 2016). En un archivo anexo, se explica cómo se diseñó cada secuencia didáctica (ANEXO H); asimismo se anexan las ocho secuencias didácticas (ANEXO I).

3.5.3 Tercera fase. Implementando las secuencias didácticas. Se lleva a cabo la ejecución de lo planeado, haciendo los ajustes o cambios necesarios. En esta fase se registra lo acontecido en la implementación de cada secuencia didáctica, teniendo en cuenta la elaboración de los 8 diarios de campo, correspondientes a cada una de ellas (ANEXO J).

3.5.4 Cuarta fase. Determinando la incidencia de la implementación de las secuencias didácticas. Una vez que se ha llevado a cabo la implementación de las secuencias didácticas en su totalidad se realiza la prueba final. Para ello se elige aplicar la misma prueba diagnóstica, sin ninguna modificación. El objetivo de ejecutar dicha prueba es evaluar el estado final de comprensión lectora de los estudiantes, lo cual, sumado a los datos recogidos a través de la observación, permite analizar la incidencia de las acciones desarrolladas. Nuevamente se registra el desempeño individual de los estudiantes en el *Instrumento para evaluar el proceso de comprensión lectora* (ANEXO E).

Capítulo IV. Análisis y Resultados

4.1 Análisis. A continuación se presentan los análisis correspondientes a la Entrevista, a la Prueba Diagnóstica y a la Prueba Final.

4.1.1 Análisis de la entrevista. A continuación, se realiza el análisis de las respuestas de los 18 estudiantes (participantes) frente a cada uno de los interrogantes que se plantean en la entrevista. Dicho análisis se realiza a partir de agrupar las respuestas similares, en las que se evidencian puntos de encuentro; además, también, se consideran aquellas en las que se presentan diferencias significativas (ANEXO K).

En torno a la pregunta número uno: ¿te gusta leer?, ¿por qué?, diecisiete estudiantes responden de manera afirmativa, sustentando que esta tiene incidencia en el aprendizaje y que además permite mejorar la escritura. También, asumen la lectura como un medio de evasión y recreación. Solo una estudiante de los dieciocho entrevistados considera que leer es aburrido, y manifiesta que en ocasiones le da vergüenza hacerlo, pues muchos relacionan el acto de leer con el de oralizar, es decir, con la lectura en voz alta.

Con respecto a la pregunta número dos: ¿qué te gusta leer?, ¿por qué?, doce estudiantes afirman que le gustan las historias, se interesan por lo que les ocurre a otros, así, manifiestan interés en los cuentos, las fábulas, las novelas; afirman que se sienten a gusto cuando se pueden identificar con personajes o cuando pueden aprender acerca de lo leído. Tres estudiantes hacen referencia a su gusto por historias de terror o de amor; uno de ellos manifiesta que su mayor interés está en el fútbol; y hay quien hace referencia a los poemas, las adivinanzas y las trovas.

En cuanto al interrogante número tres: ¿qué haces cuando lees?, ¿cómo abordas los textos?, algunos estudiantes manifiestan la realización de algunas estrategias antes de la

lectura, tales como observar algunos índices textuales (títulos, subtítulos, ilustraciones, índices, la portada, o quién es el autor). Otros a su vez, indican que parten por el inicio para llegar al final, sin ningún tipo de anticipación o predicción. Un aspecto relevante en este punto, es que ningún estudiante de los dieciocho entrevistados manifiesta implementar estrategias durante o después de la lectura.

Por último, respecto a la pregunta: ¿cuál consideras que es la mayor dificultad cuando lees un texto?, los estudiantes hacen alusión a tres grupos. Las primeras tienen que ver con la dificultad para entender términos desconocidos, pues reconocen que su léxico es limitado. Las segundas tienen que ver con deficiencias en la lectura en voz alta, pues les cuesta pronunciar algunos términos. Y las últimas, que afectan tanto la lectura en voz alta como la comprensión cuando leen mentalmente, están relacionadas con los signos de puntuación; no realizan las pausas como corresponde y no logran la debida entonación en la oralización de lo escrito.

Los resultados que arroja la entrevista se convierten en punto de partida para el diseño de las secuencias didácticas, pues la mayor parte de los estudiantes manifiestan sentir gusto por la lectura, y será importante considerar que estas apunten a mejorar no solo las dificultades evidenciadas en las pruebas diagnósticas o en las observaciones de la docente, sino también, en aquellas expresadas por ellos mismos, las cuales se relacionan, pues como se mencionó anteriormente una de las mayores dificultades arrojadas en la prueba diagnóstica tiene que ver con la dificultad de los estudiantes para poner en juego su saber enciclopédico para determinar el significado de una palabra, y a su vez, en la entrevista los estudiantes manifiestan que una de sus debilidades es que no entienden algunos términos de los textos, lo cual limita su comprensión.

4.1.2 Análisis de la prueba diagnóstica. A continuación, se relacionan los resultados de la aplicación de dicha prueba a los dieciocho estudiantes que hacen parte de los informantes. En el nivel literal, en el cual se trata fundamentalmente de dar cuenta de lo que dice el texto de manera explícita o directa, o de explicar con otras palabras lo que el texto enuncia, en las preguntas uno y dos se evidencia un porcentaje de aprobación del 100%; y en la pregunta tres el porcentaje de aprobación es de 67%. Por tanto, el porcentaje de aprobación en este nivel corresponde a 89%. En la Tabla 1 se muestra el rendimiento de los estudiantes en este nivel de acuerdo con las categorías de análisis correspondientes.

Tabla 1

Rendimiento de los Estudiantes, Prueba Diagnóstica, Nivel Literal

Competencias Específicas	Logrado	No logrado
Identificar el significado local de una frase	100%	-
Identificar paráfrasis en el texto	100%	-
Identificar relaciones semánticas explícitas en el texto	67%	33%

En el nivel inferencial, en el que se establece el uso que se hace de la información del texto para determinar el significado de algunas expresiones y opiniones, en las preguntas cuatro y cinco el porcentaje de aprobación fue del 28%; en las preguntas seis y siete este porcentaje equivale al 73%, y en la pregunta ocho corresponde al 78%. De modo que el porcentaje general de aprobación de este nivel es del 56%. En la Tabla 2, se ejemplifica dicho rendimiento de acuerdo con las categorías de análisis del nivel.

Tabla 2

Rendimiento de los Estudiantes, Prueba Diagnóstica, Nivel Inferencial

Competencias Específicas	Logrado	No logrado
Identificar significados y relaciones a partir de saberes enciclopédicos	28%	72%

Comprender el significado de una oración en relación con el significado de la totalidad del texto	28%	72%
Identificar el significado y la temática global del texto	73%	27%
Reconocer mecanismos de cohesión y coherencia	73%	27%
Reconocer la forma en que se organiza el texto	78%	22%

Por último, en el nivel crítico-intertextual, en el que se pretende hacer una valoración del texto, a partir de juicios elaborados no solo de lo leído sino también de las relaciones con otros textos, así como de entender la intención comunicativa general que subyace al texto, en la pregunta nueve el porcentaje de aprobación fue del 73% y en la pregunta diez fue del 100%. De acuerdo con esto, el porcentaje general del nivel es del 86.5%. En la Tabla 3 se evidencia dicha información, teniendo en cuenta las categorías de análisis del mismo.

Tabla 3
Rendimiento de los Estudiantes, Prueba Diagnóstica, Nivel Crítico-Intertextual

Competencias Específicas	Logrado	No logrado
Tomar posición frente al texto definiendo su punto de vista	73%	27%
Reconocer el tipo de texto y la intención comunicativa	100%	-

De acuerdo con estos resultados, se evidencia que las mayores dificultades de los estudiantes del grado séptimo de la Institución Educativa Pedro Luis Villa en relación a la lectura, se encuentran en el nivel inferencial en su proceso de comprensión de lectura y tienen que ver con la puesta en juego de su saber enciclopédico para identificar el significado de palabras o frases y sus correlaciones; sin embargo, en las demás competencias de este y de los otros niveles también se evidencian dificultades. No todos los estudiantes logran identificar la temática global del texto, asignarles sentido a proposiciones o establecer

relaciones entre las mismas; también se observan dificultades para reconocer cómo se organiza la información en un texto. Durante la presentación de la prueba se observa cómo los estudiantes dedican poco tiempo a razonar sus respuestas, y muy pocos releen el texto para ubicar la información solicitada o para fortalecer sus inferencias. Estas son las dificultades que justifican una intervención en la que se enseñen estrategias de lectura que les permita a los estudiantes mejorar sus niveles de comprensión.

4.1.3 Análisis de la prueba final. En este apartado, se refieren los resultados de la aplicación de dicha prueba a los dieciocho estudiantes que hacen parte de la muestra. En el nivel literal, en el cual se trata fundamentalmente de que el estudiante reconozca y recuerde elementos explícitos del texto, en las preguntas uno y dos se evidencia un porcentaje de aprobación del 100%; y en la pregunta tres el porcentaje de aprobación es de 94%. Por tanto, el porcentaje de aprobación en este nivel corresponde a 98%. En la Tabla 4 se muestra el rendimiento de los estudiantes en este nivel de acuerdo con las categorías de análisis.

Tabla 4
Rendimiento de los Estudiantes, Prueba Final, Nivel Literal

Competencias Específicas	Logrado	No logrado
Identificar el significado local de una frase	100%	-
Identificar paráfrasis en el texto	100%	-
Identificar relaciones semánticas explícitas en el texto	94%	6%

En el nivel inferencial, en el que el estudiante dialoga o interactúa con el texto, para completar significados implícitos, relacionar ideas y concluir, en la pregunta cuatro, el porcentaje de aprobación fue del 55%; en la pregunta cinco dichos porcentajes corresponde a 66%; en la pregunta seis este porcentaje equivale al 72%; en la pregunta siete la aprobación es de 100%; y en la pregunta ocho corresponde al 88%. De modo que el porcentaje de

aprobación de este nivel es del 76%. En la Tabla 5, se ejemplifica dicho rendimiento de acuerdo con las categorías de análisis del nivel.

Tabla 5
Rendimiento de los Estudiantes, Prueba Final, Nivel Inferencial

Competencias Específicas	Logrado	No logrado
Identificar significados y relaciones a partir de saberes enciclopédicos	55%	45%
Comprender el significado de una oración en relación con el significado de la totalidad del texto	66%	34%
Identificar el significado y la temática global del texto	72%	28%
Reconocer mecanismos de cohesión y coherencia	100%	-
Reconocer la forma en que se organiza el texto	88%	12%

Por último, en el nivel crítico-intertextual, en el que el estudiante valora o juzga el punto de vista del emisor y lo distingue o contrasta con otros y con el propio, en la pregunta nueve el porcentaje de aprobación fue del 83% y en la pregunta diez fue del 94%. De acuerdo con esto, el porcentaje general del nivel es del 86.5%. En la Tabla 6 se evidencia dicha información, teniendo en cuenta las categorías de análisis de dicho componente.

Tabla 6
Rendimiento de los Estudiantes, Prueba Final, Nivel Crítico-Intertextual

Competencias Específicas	Logrado	No logrado
Tomar posición frente al texto definiendo su punto de vista	83%	17%
Reconocer el tipo de texto y la intención comunicativa	94%	6%

De acuerdo con estos resultados se evidencia que las mayores dificultades con respecto a la comprensión lectora siguen ubicándose en el nivel inferencial, y tienen que ver principalmente con la puesta en juego del saber enciclopédico para identificar el significado

de palabras en relación con la temática global de un texto. Ahora bien, estableciendo una comparación de estos resultados con los de la prueba diagnóstica, se evidencia lo siguiente:

- En el nivel literal, el porcentaje general de aprobación de los estudiantes en la prueba diagnóstica correspondió a un 89%, cuya mayor dificultad radicó en la identificación de relaciones semánticas explícitas en el texto, entre los componentes de una oración o un párrafo; en la prueba final el desempeño general de aprobación aumentó a un 98% y la dificultad continuó siendo la misma.

- En el nivel inferencial, en la prueba diagnóstica el nivel de aprobación general fue de un 56%, nivel en el que se presentaron las dificultades más considerables; estas correspondieron en mayor medida a la utilización de los saberes enciclopédicos y a comprender el sentido de un enunciado con relación al significado de la totalidad del texto. Otras dificultades menores se asociaron a la identificación del significado y temática global del texto (macroestructura, coherencia global, progresión temática), al reconocimiento de mecanismos de textualización que garantizan la coherencia y la cohesión del texto; además, al reconocimiento de la forma en que este se organiza. Con relación a la prueba final, el porcentaje general de aprobación aumentó a un 76%; evidenciándose una disminución de las dificultades asociadas a los saberes enciclopédicos, a la comprensión del significado de enunciados respecto a la globalidad del texto y al reconocimiento de cómo se organiza dicho texto, y denotando una superación total de la dificultad asociada a reconocer los mecanismos de cohesión y coherencia.

- En el nivel crítico-intertextual, el nivel de aprobación general en la prueba diagnóstica fue de un 86.5%, cuya dificultad radicó en tomar posición frente al texto definiendo el punto de vista sobre el contenido total o parcial del mismo; ahora bien, en la prueba final el porcentaje de aprobación general se mantuvo, pero variaron las dificultades, pues algunos

estudiantes superaron la dificultad manifiesta en la prueba diagnóstica, pero otros presentaron dificultades para reconocer el tipo de texto de acuerdo con su intención comunicativa, lo cual había obtenido un porcentaje de aprobación total en la prueba diagnóstica.

4.2. Resultados. Una vez obtenidos los datos registrados anteriormente, a partir de la implementación de la prueba final, en contraste con los datos obtenidos de la prueba diagnóstica, se hace necesario realizar un análisis de las demás evidencias para dar cuenta de las razones por las que los estudiantes avanzaron en su proceso de comprensión lectora. Para ello, se parte de la teoría fundamentada, “lo cual significa que la teoría (hallazgos) va emergiendo fundamentada en los datos” (Baptista et al., 2014, p.422). Este proceso no es lineal, y para su desarrollo se tienen en cuenta los datos registrados en los diarios de campo, en la entrevista y en las producciones escritas de los estudiantes correspondientes a cada secuencia didáctica.

Para este momento de la investigación se buscan categorías leyendo detenidamente cada una de las evidencias, destacando frases o enunciados clave que son recurrentes y que están asociados al problema y a los objetivos de la investigación. Después, se establece la relación entre las categorías resultantes y las que pudieron establecerse previamente (de acuerdo con los objetivos y el marco teórico) descubriendo otras categorías emergentes. Posteriormente, se describe e interpreta el significado de dichas categorías, recuperando varios ejemplos que permitan su justificación y relevancia. Finalmente, se comparan las categorías identificando vínculos posibles entre las mismas y los resultados de las acciones implementadas.

A continuación, se hace un recuento de las categorías que surgieron de este proceso.

4.2.1 Niveles de Lectura. Como se menciona en el marco teórico, para medir la comprensión lectora se plantea una estructura de niveles de logro que permiten representar de

manera sintética los tres modos de leer: literal, inferencial y crítico-intertextual, los cuales se corresponden con las competencias necesarias para comprender, interpretar y evaluar textos. Para obtener información que permita lograr el objetivo de esta investigación se lleva a cabo una prueba diagnóstica que posibilita conocer el estado inicial de comprensión lectora de los estudiantes, y una vez implementadas las secuencias didácticas, dicha prueba se aplica nuevamente a fin de determinar la incidencia de la implementación de las acciones desarrolladas. En la Tabla 7 se registran los datos arrojados en cada una de las pruebas de manera comparativa, y el porcentaje de avance o retroceso, según el caso.

Tabla 7

Comparativo de Rendimiento de los Estudiantes Prueba diagnóstica y Final

Competencias Específicas de Cada Nivel	% de Aprobación en la Prueba Diagnóstica	% de Aprobación en la Prueba Final	% de Diferencia de Aprobación Entre Ambas Pruebas
<u>Nivel Literal</u>			
Identifica en el texto el significado local de una frase	100%	100%	–
Identifica en el texto paráfrasis, entendidas como la traducción o reelaboración de una palabra o frase empleando sinónimos sin que se altere el significado literal	100%	100%	–
Identifica relaciones semánticas explícitas en el texto, entre los componentes de una oración o un párrafo	67%	94%	27%
<u>Nivel Inferencial</u>			
Pone en juego su saber enciclopédico para identificar el significado de palabras o frases y la correlación entre las mismas	28%	55%	27%
Comprende el significado de una oración en relación con el significado de la totalidad del texto	28%	66%	38%
Identifica el significado y la temática global del texto	73%	72%	-1%
Reconoce los mecanismos de textualización que garantizan la coherencia	73%	100%	27%

y cohesión del texto (como los conectores)			
Reconoce la forma como se organiza la información en el texto	78%	88%	10%
<u>Nivel Crítico-Intertextual</u>			
Toma posición frente al texto, definiendo un punto de vista sobre el contenido total del texto	73%	83%	10%
Reconoce el tipo de texto y la intención comunicativa general que subyace al mismo	100%	94%	-6%

4.2.1.1 Nivel literal. Al determinar la competencia de los estudiantes para realizar tareas básicas de la lectura se encuentra que, tanto en relación con la identificación en los textos del significado local de una frase, como con la identificación de paráfrasis, los estudiantes mantienen un porcentaje de aprobación del 100%. Este buen desempeño también se evidencia en algunas de las actividades de las secuencias didácticas, por ejemplo, a partir de la lectura de textos, al solicitar a los estudiantes que elaboren el significado de algunos términos del mismo, logran construcciones tales como: “recicladores: escarabajos que ayudan a desaparecer el excremento de la tierra” (PDE, SD #2, Informantes 11 y 13), o “enconados: peleas de escarabajos por sus hembras” (PDE, SD #2, Informantes 11 y 13) (ANEXO L).

Con respecto a la identificación de paráfrasis, por ejemplo, en la secuencia didáctica 4, los estudiantes logran determinar entre un grupo de afirmaciones del texto (algunas literales y otras parafraseadas), cuáles son falsas, con un alto nivel de acierto. Lo anterior, indica fortaleza en la competencia semántica, al lograr la comprensión localizada del texto, así como la traducción de significados de palabras o enunciados empleando sinónimos o frases distintas sin que se altere el sentido literal (Pérez, 1999).

Por su parte, respecto a la identificación de relaciones semánticas explícitas en el texto entre los componentes de una oración o un párrafo, se evidencia un avance del 27% en la prueba final con relación a la prueba diagnóstica; lo cual se debe a que en las diferentes

secuencias didácticas se plantean actividades que permiten a los estudiantes recuperar información de los textos entendiendo las palabras empleadas y sus relaciones, tales como la identificación del tema de las diferentes lecturas, o la identificación de ideas principales por párrafos, para lo cual se establecen relaciones de correferencia en su interior, como se evidencia en la secuencia didáctica 1, en la cual se explica durante el modelado que para la identificación de las ideas principales es importante reconocer cuáles enunciados se derivan de otros que generalmente han sido nombrados al inicio de cada párrafo. Algunos estudiantes logran comprenderlo y pueden explicarlo: “la idea principal del párrafo es que el petróleo es un recurso muy valioso para el ser humano, y puede identificarse por iniciar con la frase, en conclusión, ya que generalmente las conclusiones concentran lo principal de un texto” (DC #1, p.3). Estas acciones se relacionan con la identificación de la macroestructura de los textos definida en los Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana como “la coherencia global, entendida como una propiedad semántica global del texto, seguimiento de un eje temático (...) e identificación del tema y los subtemas” (MEN, 1998, p.63).

De este modo, el desempeño de los estudiantes en el nivel literal es satisfactorio, con un promedio general de aprobación de 98% una vez finalizada la implementación de las secuencias didácticas, aunque se trate del primer nivel, en el cual de acuerdo con Hurtado et al. (2001) el esfuerzo cognitivo no es elevado, pues se relaciona con ubicar información explícita, los logros son importantes ya que “el nivel literal se considera como una primera entrada al texto donde se privilegia la función denotativa del lenguaje” (ICFES 2007, p. 23).

4.2.1.2 Nivel inferencial. Al establecer la competencia de los estudiantes para realizar tareas de lectura de mayor complejidad, correspondientes al nivel inferencial de la lectura, se evidencia que, con relación a la competencia para poner en juego su saber enciclopédico para comprender el significado de frases y establecer relaciones de correferencia el avance es del 27%, debido a que en las distintas secuencias didácticas se proponen actividades que

permitan activar saberes previos que se pongan en interacción con lo expuesto en los distintos textos leídos. Por ejemplo, en la secuencia didáctica 4, los estudiantes debían derivar el significado de algunas expresiones del texto abordado, en este caso se observa: “arsenal nuclear mundial: armamento nuclear para la destrucción de la tierra; gripa apocalíptica: gripa que amenaza la existencia del ser humano; remezón geológico: sacudida dañina en los ecosistemas” (PDE, SD #4, Informante 10), (ANEXO M). Estas construcciones denotan el establecimiento de relaciones y asociaciones entre los significados, lo cual “conduce a formas dinámicas y tensivas del pensamiento, como es la construcción de relaciones de implicación, causación, temporalización, espacialización, inclusión, exclusión, agrupación, etc., inherentes a la funcionalidad del pensamiento y constitutivos de todo texto” (MEN, 1998, p.113).

Sin embargo, aunque en algunos casos el avance fue satisfactorio, es preciso indicar que esta competencia específica del nivel inferencial fue una de las que obtuvo más bajo desempeño, tanto en la prueba inicial como en la prueba final, ya que el 45% de los estudiantes, aún después de implementadas las secuencias didácticas, no logran poner en juego su saber enciclopédico para la comprensión de los textos, pues:

Sigue siendo evidente que [los estudiantes] carecen de un vocabulario amplio, siempre manifiestan el desconocimiento del significado de algunos términos, si bien algunos logran determinar cuál puede ser el significado en el contexto de la lectura, muchos no logran hacer tales asociaciones y por tanto pierden la continuidad y relación entre las ideas. (DC #7, p.11)

Con respecto a la comprensión del significado de una oración en relación con el significado de la totalidad del texto se observa un avance del 38%, en este caso, la identificación de la temática de los textos jugó un papel fundamental, los espacios de diálogo generados al inicio y al final de la lectura permitieron que los estudiantes pudieran establecer,

por ejemplo, la opinión del autor en aspectos específicos, la intención comunicativa del texto e interpretar algunos mensajes implícitos: “el autor opina que si no controlamos y reducimos el uso de hidrocarburos terminaremos como el sapo dorado” (PDE, SD #4, Informante 17) (ANEXO N); “la intención comunicativa del texto es contar de forma fantástica y divertida cómo nacieron las mariposas” (PDE, SD #6, Informante 2) (ANEXO O); “el objetivo del video es concientizarnos del daño tan grande que estamos provocando a la vida marina y a los recursos naturales” (PDE, SD #8, Informante 18), (ver anexo P). Estas acciones se relacionan con la habilidad analítica de los estudiantes ya que “el proceso inferencial pone en juego también la capacidad de analizar información dividiendo información en sus partes constitutivas y estableciendo cómo se vinculan entre sí y, con el propósito y la estructura.” (UNESCO, 2016, p.21).

Sin embargo, al indagar por una lectura global para identificar el significado y temática central de los textos, el porcentaje de aprobación en ambas pruebas es casi igual, de hecho, en lugar de avance, en la prueba final se manifiesta un retroceso del 1% con respecto a la prueba diagnóstica, aun cuando el reconocimiento de la superestructura y la macroestructura del texto son actividades fundamentales en cada secuencia didáctica, bien sea mediante el diálogo durante y después de la lectura, o mediante la enseñanza de estrategias como la elaboración del resumen, del mapa conceptual y de la trama. Así, por ejemplo, al resumir en conjunto un texto, los estudiantes determinan que “el tema del cuento es la paciencia” (DC #3, p.3), y para suprimir, generalizar y construir, se observa una comprensión de la lógica organizacional del texto, al determinar que, por ejemplo, “la enumeración del conejo, el águila, el caballo de carreras, el avestruz puede generalizarse en animales rápidos o veloces (...) el conejo, el turpial, el grillo y las mariposas, puede reemplazarse por los estudiantes o los alumnos” (DC #3, p.4), determinando cómo se agrupan las ideas de los párrafos para encontrar formas de englobarlas, actividades asociadas con la habilidad de diferenciar y

organizar, propias de la comprensión inferencial, entendidas como “distinguir las partes de un todo en función de su importancia y ordenar elementos y explicar las relaciones, para lo cual se deben construir conexiones entre las partes de la información presentada” (UNESCO, 2016, p.21).

Por su parte, en relación con el reconocimiento de los mecanismos de textualización que garanticen la coherencia y cohesión del texto se presentó un avance del 27% en la prueba final con relación a la prueba inicial, lo cual permitió que se alcanzara un porcentaje de aprobación final del 100%. Esto, debido a que, durante el desarrollo de las sesiones, tras la lectura en voz alta de los textos se analiza las funciones de los signos de puntuación, de los conectores, de las marcas espaciales, temporales y de orden. Una de las secuencias en las que estos ejercicios tienen la mayor relevancia es en la que se propuso la enseñanza del mapa conceptual, donde los estudiantes deben identificar y seleccionar de un texto los conceptos y las palabras de enlace, para lo cual el reconocimiento de conectores como nexos que establecen relaciones de complemento entre un enunciado y otro es determinante; de esta manera pueden elaborar mapas con gran acierto, estableciendo, por ejemplo, como conceptos: raíz, tronco, copa, erosión, dióxido de carbono, fuente de energía, caducifolios, perennifolios, y como palabras de enlace: son, que, sirven para, se clasifican en, son los que, y, entre otros. En este sentido la comprensión de la microestructura de los textos es fundamental, pues “tiene que ver con la estructura de las oraciones y relaciones entre ellas (...) coherencia lineal y cohesión entendida como la ilación de secuencias de oraciones a través de recursos lingüísticos como conectores o frases conectivas” (MEN, 1998, p.63).

En cuanto al reconocimiento de la forma como se organiza la información en el texto, el rango de avance en la prueba final respecto a la prueba diagnóstica corresponde al 10%, lo cual se debe a que las cuatro estrategias de lectura enseñadas: la identificación de ideas principales, el resumen, el mapa conceptual y las tramas exigían, como se mencionó

anteriormente, el reconocimiento de la estructura global del texto, entendida como “la forma global como se organizan los componentes de un texto, es decir, su esquema lógico de organización” (MEN, 1998, p.63), de este modo, por ejemplo, en la realización de las tramas, los estudiantes logran identificar el tipo de relaciones macro que se tejen en el interior de la estructura discursiva:

La trama que nos correspondió fue la de los reinos de la naturaleza: móneras, protistas, hongos, plantas y animales. De estos podemos conocer información respecto al tipo celular, a su organización, a la pared celular, la nutrición, la reproducción y los tejidos. (DC #7, p.3)

Con lo anterior, el porcentaje general de aprobación de los estudiantes en el nivel inferencial puede considerarse básico, correspondiente al 76%, un tipo de lectura fundamental pues “supone una comprensión global de la situación de comunicación” (ICFES, 2007, p. 24), competencia necesaria para la construcción del significado de los textos.

4.2.1.3 Nivel Crítico-Intertextual. Al identificar la competencia de los estudiantes para realizar tareas de mayor exigencia, correspondientes al nivel crítico-intertextual, se observa que, respecto a tomar posición frente al texto definiendo un punto de vista, el porcentaje de aprobación en la prueba final aumenta en un 10% con respecto a la prueba inicial, ya que en las distintas secuencias didácticas se propuso a los estudiantes que aportaran su opinión respecto a por qué les parecía importante leer acerca de cierto tema: “nos pareció importante conocer sobre los escarabajos porque es un aprendizaje más, es algo nuevo para la vida, y uno así va cambiando muchas cosas que hacía, como por ejemplo, cuidaremos más de los escarabajos porque son importantes para la naturaleza” (PDE, SD #2, Informantes 8 y 18) (ANEXO Q); o si estaban de acuerdo con los planteamientos del autor: “estoy de acuerdo, porque si en este momento estamos mal, con los trabajos y daños que el hombre va

provocando, en un futuro estaremos peor” (PDE, SD #4, Informante 18) (ver anexo R); o su opinión respecto a algún aspecto puntual de un texto: “pienso que de un accidente salen cosas nuevas tanto buenas como malas, en el caso de Mario fue bueno porque conoció otra versión de sí mismo (...)” (PDE, SD #6, Informante 9), (ANEXO S).

Por último, en cuanto al reconocimiento del tipo de texto y la intención comunicativa general que subyace al mismo, se presenta un retroceso en el nivel de aprobación de la prueba final de un 6% en relación con la prueba diagnóstica. Como se mencionó en el nivel inferencial, siempre se dio importancia al reconocimiento del tipo de texto, desde la lectura inicial de los textos y por ende a la identificación de la intención comunicativa de los mismos, tal como se evidencia en los siguientes apartados de algunos diarios de campo:

(i) Ante la pregunta ¿qué tipo de texto es el que acabamos de leer? algunos estudiantes manifiestan que se trata de un texto argumentativo, sin embargo, la mayoría considera que es un texto expositivo, una estudiante explica que se trata de un texto de carácter expositivo ya que desarrolla el tema de manera objetiva, brindando información, y que no es argumentativo ya que no contiene opiniones y no invita a tomar posición frente al tema. (DC #2, p.2)

(ii) Una vez leído el primer párrafo del texto se solicita a los estudiantes que se anticipen a predecir ¿qué tipo de texto están leyendo? La mayoría de estudiantes afirman que se trata de un texto informativo; al preguntar ¿cómo lo saben?, un estudiante indica que está dando a conocer una información importante respecto a un hecho real; otro estudiante afirma que se trata de una noticia o artículo de prensa. (DC #8, p. 3)

Sin embargo, la dificultad manifestada puede entenderse teniendo en cuenta que en este nivel de lectura convergen todos los procesos cognitivos potenciados en los niveles

anteriores, y además se da fuerza a la habilidad para evaluar, así como a la puesta en escena de la conjetura a partir de la competencia enciclopédica, pues:

La interpretación crítico-intertextual se realiza por distintos senderos: va desde la reconstrucción de la macroestructura semántica (coherencia global del texto), pasa por la diferenciación genérico-discursiva (identificación de la superestructura: ¿es un cuento, una historieta, un poema, una noticia, una carta...?) y desemboca en el reconocimiento de los puntos de vista tanto del enunciador textual y el enunciatario, como de las intencionalidades del autor empírico. (MEN, 1998, p.113)

Con lo dicho, el porcentaje general de aprobación de los estudiantes en el nivel crítico-intertextual es bueno, correspondiente a un 86.5% una vez implementadas las acciones pedagógicas, este resultado es fundamental teniendo en cuenta que “para realizar una lectura crítica es necesario identificar y analizar las variables de la comunicación, las intenciones de los textos, los autores, o las voces presentes en estos, así como la presencia de elementos políticos e ideológicos” (ICFES, 2007, p. 24).

Finalmente, respecto a esta categoría de análisis, es importante indicar que en los procesos de lectura estos tres niveles: literal, inferencial y crítico-intertextual operan de manera simultánea y compleja, si se dividen es para pensar analíticamente el trabajo de evaluación y el trabajo pedagógico sobre los procesos de lectura, ya que:

Es claro que el desglose de competencias aquí planteado no es una descripción del proceso lector, es una herramienta que permite pensar analíticamente el trabajo de evaluación y en general el trabajo pedagógico, sobre los procesos de lectura. (Pérez, 1999, p.33)

4.2.2 Asimilación de la Estrategia (Los Saberes Previos Frente a la Misma). Durante el desarrollo de la investigación se ha hecho mención de la lectura como un proceso de

interacción entre texto, lector y contexto; lo cual implica que el aporte del lector es imprescindible para que se dé la comprensión. Del mismo modo, para que el lector asimile las estrategias y pueda utilizarlas con efectividad, entran en juego los saberes previos que este posee, dichos saberes incluyen su competencia lingüística, textual, discursiva, ideológica, los conocimientos que tiene sobre el tema que se esté abordando, y en general su saber sobre el mundo (Hurtado et al., 2001).

Como se ha indicado anteriormente, en la implementación de las diferentes secuencias didácticas se posibilitan espacios de participación voluntaria para la activación de dichos saberes, aquí algunos ejemplos de las ideas manifestadas por los estudiantes, bien frente a las estrategias, o a las temáticas de los textos leídos: “un mapa conceptual está compuesto por proposiciones, con una forma jerárquica, conceptos y palabras de enlace” (DC #5, p.3), “lo que sé es que en el océano se forman islas flotantes (...), y sé que el plástico tarda mucho en descomponerse” (PDE, SD #8, Informante 7) (ANEXO T).

Podría afirmarse que, de manera general, las temáticas de los diferentes textos abordados fueron significativas para los estudiantes, por ser actuales y recurrentes en nuestra cotidianidad, y porque el tema fue su elección; esto se pudo evidenciar en su copiosa participación y la propiedad con la que opinaban en la primera fase de las secuencias didácticas, que pretendía la activación y aporte de los conocimientos previos pertinentes para los contenidos a tratar. Además, es importante mencionar que el hecho de brindar un espacio amplio para el aporte de saberes previos permite superar la visión de que el sentido del texto se encuentra sólo a partir de los postulados del mismo y que el lector debe limitarse a hallarlos (Lerner, 2001).

4.2.3 Interés y motivación frente al proceso de comprensión. En el proceso de formación de un buen lector desarrollar el gusto e interés por la lectura, sin dejar de lado la

cualificación del proceso, es fundamental. Algunos estudiantes requieren poco acompañamiento para ser buenos lectores, posiblemente por influencia de sus familias o su entorno; sin embargo, en la mayoría de casos es responsabilidad de la escuela, a partir de una intervención pedagógica consciente y reflexiva, acompañar a los estudiantes en su formación como lectores competentes. Para explicar el bajo desempeño de los estudiantes en comprensión lectora, con frecuencia se aduce que a estos no les gusta leer; tal como se menciona en el marco metodológico de esta investigación, a fin de complementar el diagnóstico que permitiera determinar el nivel inicial de comprensión lectora de los estudiantes se realiza una entrevista. Uno de los fines del empleo de este instrumento es conocer el interés de los estudiantes por la lectura, aquí se referencian algunas de sus respuestas, que contrastan con la opinión generalizada mencionada en un inicio. Ante la pregunta, ¿te gusta leer?, ¿por qué?, los estudiantes responden: “sí, me gusta leer porque uno de lo que lee aprende a escribir y a descubrir palabras desconocidas” (ENT, Informante 3), “sí, me gusta leer porque así aprendo nuevas palabras, mejoro mi ortografía y voy teniendo mejor comprensión al leer” (ENT, Informante 18).

Es importante indicar que a medida que se lleva a cabo la implementación de las secuencias didácticas planteadas en este ejercicio investigativo, se percibe con mayor claridad la necesidad de favorecer espacios de lectura que convoque a los estudiantes a leer para aprender, pero no desde la imposición, sino desde la fascinación por un ejercicio agradable y motivador, en el que sus aportes sean tenidos en cuenta y se les conceda el debido valor en la construcción de la comprensión lectora. En palabras de Hurtado et al. (2001):

A lo que está llamada la escuela es a propiciar, intencionalmente, situaciones de lectura auténticas, definidas por proyectos de aula que promuevan actos de lectura verdaderos, que además de favorecer en los alumnos la comprensión, les ayude a descubrir su propio

placer, el placer de comprender, sea para responder a una situación de aprendizaje específica o al deseo de abordar un texto. (p. 46)

Lo anterior se evidencia en la opinión de estudiantes, como la siguiente: “el tema de la lectura nos gustó mucho, porque nos permitió reflexionar sobre la importancia del cuidado de la Tierra que es nuestro hogar y el llamado a no contaminar y respetar la naturaleza” (DC #4, p. 6). A su vez,

Una de las secuencias que más llamó la atención de los estudiantes fue la de las tramas, muchos estudiantes, aunque no conocían previamente la estrategia, demostraron interés y agrado en la misma, manifestando una vez terminada la secuencia didáctica que había sido una experiencia agradable, que las tramas eran muy útiles para hacer exposiciones, para entender mejor un tema, para memorizar información relevante y para relacionar ideas de los textos. (DC #7, p. 11)

Esto es consecuente con el propósito de la enseñanza de las estrategias “favorecer (...) los procesos de reflexión y toma de conciencia en el alumno sobre las acciones que le permitirán la construcción de nuevos conocimientos” (Hurtado et al., 2001, p. 102), esto es, la activación de estrategias de aprendizaje que lleven a la autonomía en el mismo.

4.2.4 Respuesta del Estudiante Frente a la Modelización. En aras de mejorar la comprensión lectora de los estudiantes se propone la enseñanza explícita y directa de estrategias de lectura que doten a los estudiantes de los recursos necesarios para el desarrollo y control de dicha comprensión. Esta enseñanza explícita y directa se ha denominado el modelado, y tal como se especifica en el marco teórico consiste en que el docente sirva de modelo a sus estudiantes, explicando detalladamente cómo procede con cada estrategia.

A medida que avanza la implementación de las secuencias didácticas, el desconcierto de los estudiantes se manifiesta, pues no se acostumbran al hecho de escuchar y ver a su docente realizando una tarea que comúnmente les es encomendada a ellos, bajo las órdenes: “resuman el siguiente texto” o “identifiquen las ideas principales”, entre otras; por esta razón, no se habitúan a escuchar y a observar en silencio, sino que algunos se sienten en la obligación o en la necesidad de manifestar sus aportes o ideas; a su vez, como docente cuesta verbalizar claramente todo el proceso llevado a cabo para implementar una estrategia de lectura. Sin embargo, durante las últimas secuencias, esta actividad se va estableciendo como habitual, y se logra un equilibrio entre en qué momento correspondía a la docente explicar su proceso lector y en qué momento podían intervenir los estudiantes; su incidencia se ve representada en el aumento de la participación y la creación de un clima de confianza y seguridad:

La construcción del mapa conceptual con todo el grupo, como parte de la modelización de la docente de la estrategia, constituyó un momento valioso, los estudiantes en su totalidad se mostraron dispuestos y motivados a participar, pues no sentían que estaban siendo evaluados y además se sentían seguros (...). Durante este momento de la secuencia se sintió un clima de confianza, tanto que algunos estudiantes que pocas veces participan se notaron activos y opinaron con propiedad. (DC #5, p. 6)

A partir de estas actividades se evidencia un cambio importante en la manera en la que los estudiantes asumen la tarea de leer y dar cuenta de su comprensión cuando el docente brinda información sobre las estrategias asumiendo el rol de modelo, pues se crea un clima de confianza y tarea compartida, de carácter favorable, que cuando simplemente da la orden de ejecutar una tarea, a partir de la mera descripción teórica de la estrategia.

4.2.5 Proceso de Metacognición. En el propósito de mejorar la comprensión lectora, el control y la regulación del proceso hacen parte de los fines a alcanzar; la utilidad de las estrategias no solo radica en que los estudiantes puedan dar cuenta del contenido de la lectura o de las ideas fundamentales planteadas por un autor, sino que permitan al estudiante revisar, controlar, reparar (en caso de ser necesario); es decir, regular el proceso de comprensión que siguen al leer.

Las actividades de las secuencias didácticas, enmarcadas en el momento denominado Durante la lectura, permitieron comprobar continuamente si los estudiantes estaban comprendiendo los textos y los invitaban a la revisión, recapitulación y auto interrogación, de modo que pudieran elaborar o probar distintas inferencias como predicciones, hipótesis y conclusiones (Hurtado et al., 2001). Un ejemplo de ello lo constituyen algunos apartados de los diarios de campo:

(i) Varios estudiantes se acercan a la docente para preguntar si estaban aplicando bien las reglas; en lugar de brindar respuestas se les preguntaba qué tuvieron en cuenta para determinar, suprimir o generalizar alguna información, ante ello los estudiantes procedían a explicar y en algunos casos se sentían satisfechos con sus elecciones, en otras reflexionaban y decidían que no era adecuado y regresaban a debatir con sus respectivos compañeros de equipo la aplicación de dichas reglas. (DC #3, p. 4)

(ii) A medida que los estudiantes resolvían el taller y se encontraban con alguna dificultad se acercaban a la profesora para aclarar las dudas, y en lugar de darles respuestas procuraba orientarlos para que se auto interrogaran y lograran la comprensión, reiterando la necesidad de leer y releer el texto cuántas veces fuera necesario para lograr los objetivos de la lectura. (DC #4, p. 6)

(iii) La docente genera diálogos a partir de preguntas tales como: ¿la palabra corresponde a un objeto, a un evento, a una situación o aun hecho?, o ¿se trata de un verbo o una preposición que este explicando la relación entre otras palabras o conceptos?, a partir de estas preguntas los estudiantes generaban reflexiones sobre su propio aprendizaje, tales como: los conceptos deben ser breves, porque un mapa es una especie de resumen, aprender a hacer mapas conceptuales es muy útil para estudiar un tema; haciendo el mapa de esta lectura queda mucho más claro el tema”; no había entendido, pero ya me queda más clara la información, o aún debo estudiar para entender mejor, este no es un concepto tan importante. (D.C #5, p. 4 y 5)

Estos ejercicios van conduciendo a la metacognición, pues los estudiantes se hacen conscientes de que el objetivo de la lectura no reside en la memorización literal de la información, sino en la comprensión de su contenido, en la diferenciación entre lo importante y lo superficial, en la construcción de significados y en la transformación de sus propios saberes. De esta manera, ellos, en su mayoría, denotan procesos de reflexión frente a la apropiación de las estrategias, como aquella que manifiesta que tuvo sentido el orden en el que las estrategias se estudiaron, pues unas eran necesarias para entender las otras.

Para finalizar, es importante resaltar que la comprensión es el resultado de un proceso de lectura que está determinado no solo por el texto, sino por las estrategias que posee el lector para asimilar, retener y evaluar la información ofrecida, donde la motivación, la activación de

saberes previos y las acciones pedagógicas llevadas a cabo por el docente pueden conllevar a que los estudiantes no solo reconstruyan el significado de los textos, sino que puedan crear, recrear, construir y transformarse a sí mismos y a su entorno.

Capítulo V. Conclusiones y Recomendaciones

5.1 Conclusiones

Una vez llevada a cabo la propuesta de intervención cuyo propósito principal es mejorar la comprensión lectora en los niveles literal, inferencial y crítico-intertextual, en los estudiantes del grado séptimo de la Institución Educativa Pedro Luis Villa, a través de la enseñanza de estrategias de lectura, se establecen las conclusiones que se registran a continuación.

En primer lugar, los diferentes textos exigen un lector que pueda comprenderlos a multinivel, esto es, que pueda leer tanto de manera literal como de manera intertextual. Los niveles de lectura son interdependientes, pues los estudiantes deben estar en capacidad de reconocer y recordar elementos implícitos del texto, relacionar ideas y sacar conclusiones que les permitan identificar el sentido global del mismo, poniendo en juego la habilidad de analizar; gracias a ello pueden interactuar con el texto para completar significados implícitos, relacionar ideas y sacar conclusiones que les permitan identificar el sentido global del mismo, poniendo en juego la habilidad de analizar; con todo esto estará en capacidad de valorar o juzgar el punto de vista del emisor y contrastarlo con el propio, ejercitando su destreza para evaluar y a su vez poner en relación el contenido de dicho texto con el de otros.

Por otra parte, el aprendizaje de las estrategias de lectura no puede considerarse como un fin en sí mismo, sino como un medio para lograr una adecuada comprensión de diferentes tipos de textos, pues importa más el proceso de aprehensión de los estudiantes de las diferentes estrategias, ya que es en este en el que logran la apropiación de la red conceptual de los textos, y a partir de ello asumir posición crítica y comprender su propia realidad.

A su vez, se puede afirmar que un estudiante comprende lo que lee cuando cuenta con la competencia para reflexionar críticamente, para darse cuenta de sus posibles fallos de

comprensión y usar estrategias para resolverlo; es decir, cuando ha adquirido habilidades metacognitivas.

También es importante referir, que los conocimientos previos adquieren una importancia relevante en el cambio de concepción de la lectura como una práctica mecánica y como un mero instrumento, a la noción de lectura como un proceso interactivo entre texto, lector y contexto. Es importante hacer énfasis en primer lugar en establecer conexiones entre lo que los estudiantes leen y lo que conocen y en contrastar la lectura con sus pensamientos y emociones; y, en segundo lugar, en la importancia de la relectura, pues la mayor parte de las veces una única lectura no es suficiente para comprender, así que es importante detenerse a buscar en el texto las pistas que permitan reparar los posibles fallos en la comprensión.

Con relación a las estrategias, vale la pena mencionar que estas deben enseñarse paso a paso, a través de un proceso gradual, en el que en un primer momento el docente asuma la tarea de modelado en la aplicación de la estrategia, y paulatinamente vaya transfiriendo la responsabilidad a los estudiantes acompañándolos y orientándolos de manera efectiva. Esto a fin de lograr que ellos entiendan el sentido de dicha estrategia, cómo les ayuda en su proceso lector, cuándo y dónde usarla y autoevaluar el uso que hacen de la misma para mejorar su comprensión.

Respecto a la importancia de examinar las prácticas de enseñanza y aprendizaje, la modelización constituye una estrategia retadora, tanto para el docente, como para el estudiante. Es desafiante porque el docente busca conectar su comportamiento lector con el del estudiante, ajustándolo de acuerdo a sus respuestas; una vez que los estudiantes dan muestra de comprender la estrategia y progresan en el dominio de las habilidades que están en juego, se eleva el nivel, animando a los estudiantes a tomar una mayor responsabilidad en la tarea, transfiriendo poco a poco el control de la misma.

También es necesario tener en cuenta los ritmos de aprendizaje de los estudiantes, pues algunos necesitan mayor apoyo del docente para llevar a cabo una tarea o aprender la estrategia, mientras que otros requieren de menor. Cabe resaltar, que son precisamente estos últimos quienes se convierten en aliados del docente, para acompañar a aquellos que requieren de un acompañamiento más exigente.

En consonancia con lo anterior, el trabajo en equipos, es decir, el trabajo cooperativo aporta a la construcción compartida de conocimientos; durante esta actividad cada estudiante debe esforzarse por comunicar lo que sabe y lo que le falta por entender, lo cual implica la toma de conciencia sobre lo que ha aprendido, además, en muchas ocasiones algunos estudiantes aprenden más de sus compañeros que del propio docente.

Para terminar vale la pena indicar que las secuencias didácticas son un tipo de configuración valiosa, pues permiten que cada actividad puntual adquiera sentido, puesto que se inserta en una actividad y propósito más amplio, de manera que cada logro adquiere significado a partir de su relación con el objetivo general.

Finalmente, la evolución en las estrategias es necesaria en la búsqueda de preparar al estudiante para que afronte la complejidad de los textos, por lo que el único propósito no puede ser que reconozca la idea principal de los mismos, sino que pueda descubrir a qué tipología textual corresponden, que pueda develar las redes conceptuales, las interrelaciones de los mismos, y a partir de estas, pueda construir otras. Así, además de comprender, expandirá su conocimiento y creatividad.

5.2 Recomendaciones

Partiendo de las anteriores conclusiones se esbozan las recomendaciones que podrían ser útiles para la formulación de nuevos proyectos investigativos:

La lectura debe abordarse en el aula en toda su complejidad, buscando que los estudiantes progresen en las diversas habilidades implicadas en el proceso lector, tanto en el nivel literal, como en el inferencial y en el crítico-intertextual.

No basta con que el estudiante aprenda estrategias de lectura, es preciso dar otro paso: lograr que pueda reflexionar sobre dicho aprendizaje, sobre la utilización de la estrategia como tal, para que pueda autorregularse (controlar su propio proceso de comprensión lectora), y generalizar los conocimientos adquiridos a otras nuevas tareas de lectura, cada vez con mayor eficacia y autonomía, lo cual podría lograrse con el trabajo continuo y secuencial de la enseñanza de estrategias de lectura, así como con la profundización de la investigación de la metacognición.

En el momento en que los estudiantes se encuentran realizando el trabajo en conjunto la intervención del docente debe ser cuidadosa, pues la idea no es que los estudiantes dependan de él para cada decisión, sino que este pueda ser claro en la proposición de las tareas, en la motivación para que cada uno coopere efectivamente en la situación de aprendizaje, en las reglas que establezca para dicha cooperación y en asegurarse de que todos puedan participar.

Es importante fortalecer en los estudiantes la confianza en el punto de vista propio, pues no basta con formar lectores, el objetivo es que estos sean críticos, con opinión, autónomos y propositivos, capaces de hacer frente a las exigencias del mundo actual.

Una de las principales dificultades, asociadas a la comprensión lectora, en la cual debe fortalecerse el trabajo, es el bajo nivel de vocabulario de los estudiantes, por lo cual deben ser motivados a encontrar los significados de términos desconocidos analizando el contexto en el que las palabras se encuentran, releendo o continuando la lectura, ubicando claves textuales, infiriendo o arriesgando hipótesis de significado, compartiendo inquietudes con sus compañeros; en fin, promoviendo una actitud proactiva y dinámica antes y durante la lectura,

teniendo en cuenta que es esta, precisamente, una de las principales fuentes de aprendizaje de nuevos términos y enriquecimiento de la competencia enciclopédica. Por tanto, en las secuencias didácticas debe fortalecerse el trabajo previo sobre el vocabulario del texto, lo cual podría incluirse en las actividades de inicio, durante la activación de saberes previos, o en las actividades de desarrollo, mientras se llevan a cabo las tareas del momento denominado *durante la lectura*.

Referencias

- Alonso, J. (2005). Claves para la enseñanza de la comprensión lectora. *Revista de Educación*, 63-93.
- Baptista, M., Fernández, C., & Hernández, R. (2014). *Metodología de la Investigación*. México D.F.: McGraw Hill/Interamericana Editores, S.A. de C.V.
- Bautista, N. (2011). *Proceso de la investigación cualitativa. Epistemología, metodología y aplicaciones*. Bogotá, D.C: Editorial El Manual Moderno.
- Benejam, P. (1997). *Enseñar y aprender ciencias sociales, geografía e historia en la Educación Secundaria*. España: Horsori: Universitat de Barcelona, Instituto de Ciencias de la Educación.
- Bogoya, D., Vinent, M., Jurado, F., Restrepo, G., Sarmiento, J., Ramos, J.,...Rodríguez, E. (2003). *Trazas y miradas: evaluación y competencias*. Ed. Daniel Bogoya Maldonado. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia – UNIBIBLOS.
- Bordas, M. (s.f.). Pruebas objetivas. Recuperado de <http://www.abc.com.py/edicion-impres/suplementos/escolar/pruebas-objetivas.html>
- Caballero, E. (2008). *Comprensión lectora de los textos argumentativos en los niños de poblaciones vulnerables escolarizados en quinto grado de educación básica primaria* (Tesis de maestría). Universidad de Antioquia. Medellín, Colombia.
- Calero, A. (2013). El lector como reparador de significado. Un ejemplo práctico de instrucción directa en estrategias metacognitivas. *Didáctica. Lengua y Literatura*, 83-115.
- Cassany, D. (2006). *Tras las líneas*. Barcelona: Anagrama S.A.

Cassany, D. (2010). *Prácticas letradas contemporáneas: claves para su desarrollo*.

Recuperado el 19 de Agosto de 2018 de

<http://www.leer.es/wpcontent/uploads/webcast/documentos/practicass_letradas/presentacion_DanielCassany.pdf>

Centro Virtual Cervantes. (1997-2017). *Superestructura textual*. Recuperado el 17 de

Abril de 2017, de

https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/superestructurertextual.htm

Centro Virtual Cervantes. (1997-2017). *Tipología Textual*. Recuperado el 15 de Abril de

2017, de

https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/tipologia.htm

Contreras, G. (2016). *Desarrollo de la comprensión en lectura inferencial del grado noveno de un colegio público de Bogotá* (Tesis de maestría). Universidad Nacional de Colombia. Bogotá, Colombia.

Cortés, M. (2001). Los textos. Marcos teóricos y prácticas de enseñanza. En M.

Alvarado, G. Bombini, M. Cortés, M. Gaspar, & L. Otañi, *Entre líneas. Teorías y enfoques de la enseñanza de la escritura, la gramática y la literatura* (págs. 113-144).

Buenos Aires: Ediciones Manantial SRL.

Díaz, J. (1997). El diario como instrumento de investigación de los procesos de

enseñanza-aprendizaje de las lenguas extranjeras. *ASELE. Asociación para la*

enseñanza del español como lengua (págs. 271-280). Madrid: Instituto Cervantes.

- Díaz-Barriga, Á. (2013). Secuencias de aprendizaje. ¿Un problema del enfoque de competencias o un reencuentro con perspectivas didácticas? *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 12-33.
- Ferreiro, E. (2000). Leer y escribir en un mundo cambiante. *Sesiones Plenarias del 26 Congreso de la Unión Internacional de Editores* (pág. 8). México: CINVESTAV.
- Ferreiro, R., & Vizoso, E. (2008). Una condición necesaria en el empleo de las TICs en el salón de clase: la mediación pedagógica. *Revista Posgrado y Sociedad*, 72-88.
- Flórez, R. (1994). *Hacia una pedagogía del conocimiento*. Bogotá: McGraw-Hill.
- Freire, P., & Faudez, A. (2013). *Por una pedagogía de la pregunta. Crítica a una educación basada en preguntas inexistentes*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores Argentina S.A.
- Goodman, K. (1979). El proceso de lectura: consideraciones a través de las lenguas y el desarrollo. En E. Ferreiro, & M. Gómez, *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura* (págs. 13-27). México: Siglo XXI.
- Hurtado, R., Serna, D., & Sierra, L. (2001). *Lectura con sentido. Estrategias pedagógicas para mejorar la comprensión textual*. Medellín: L&V Impresores.
- ICFES. (2007). *Sobre las Pruebas Saber y de Estado: una mirada a su fundamentación y orientación de los instrumentos en lenguaje*. Obtenido de SlideShare:
<https://es.slideshare.net/12624305/icfes-fundamentacin-conceptual-rea-de-lenguaje>
- ICFES. (2017). Resultados Pruebas Saber 3°, 5° y 9°. Recuperado el 20 de agosto de 2018 de
<http://www2.icfesinteractivo.gov.co/ReportesSaber359//seleccionReporte.jsp>

- Jiménez, L., Manzal, A., & Solano, N. (2016). Estrategias de aprendizaje, comprensión lectora y rendimiento académico en Educación Secundaria. *Psicología Escolar e Educativa*, 20(3), 447-456.
- LaCueva, A. (1998). La enseñanza por proyectos: ¿mito o reto? *Revista Iberoamericana de Educación*, 165-187.
- Lerner, D. (1995). ¿Es posible leer en la escuela? 2° Congreso Nacional de Lectura "Lectura - Escuela - Biblioteca". Bogotá: Fundalectura.
- Lerner, D. (2001). *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario*. México: FCE.
- Madero, I. (2011). *El proceso de comprensión lectora en alumnos de tercero de secundaria* (Tesis doctoral). Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente. Guadalajara, México.
- Martínez, L. (2007). La observación y el diario de campo en la definición de un tema de investigación. *Perfiles Libertadores*, 73-80.
- Martínez, M. (2006). Investigación cualitativa (síntesis conceptual). *Revista de Investigación en Psicología*, 123-146.
- Meek, M. (2004). *En torno a la cultura escrita*. Mexico: Fondo de Cultura Económica.
- MEN. (1998). *Lineamientos Curriculares Lengua Castellana*. Santafe de Bogotá: Editorial Delfín Ltda.
- MEN. (2016). *Derechos Básicos de Aprendizaje, v.2*. Santafe de Bogotá: Panamericana Formas e Impresos S.A
- MOVA. (2014). *Expedición Currículo. El Plan de Área de Humanidades Lengua Castellana*. Medellín: Impresos Begon S.A.S.

- Nérci, I. (1970). *Hacia una didáctica general dinámica*. Buenos Aires: Kapeluz.
- Palacio, G. (2013). *Incidencia de una secuencia didáctica basada en la interrogación del texto narrativo (cuento) para la comprensión lectora de estudiantes de tercero C, de la Institución Educativa Remigio Antonio Cañarte, sede Santa María, de la ciudad de Pereira* (Tesis de maestría). Universidad Tecnológica de Pereira. Pereira, Colombia.
- PEI. (2016). *Proyecto Educativo Institucional*. Institución Educativa Pedro Luis Villa.
- Pérez, M. (1999). Evaluación por competencias en comprensión de textos ¿Qué evalúan las pruebas masivas en Colombia? *Alegría de enseñar*, 31-38.
- Pérez, M. (2003). *Leer y escribir en la escuela: algunos escenarios pedagógicos y didácticos para la reflexión*. Bogotá. Editor: ICFES.
- Pérez, M. (2005). Un marco para pensar configuraciones didácticas en el campo del lenguaje, en la educación básica. En *La didáctica de la lengua materna. Estado de la discusión en Colombia* (págs. 47-65). Bogotá.
- Pérez, M. (2013). Estudiantes colombianos: ¿dos décadas rajándose en comprensión lectora? *Revista Javeriana*, 44-51.
- Restrepo, B. (2004). La investigación-acción educativa y la construcción de saber pedagógico. *Educación y Educadores*, 45-55.
- Serna, D. (2013). Investigación en el aula: Mito y realidad, posibilidad o imposibilidad. En H.-W. H. (Editor), *Didáctica de la lengua - oralidad, literacidad y el espacio (inter)cultural* (págs. 136-148).
- SENA. (2014). *Programas de formación SENA en articulación con el sistema educativo*. Obtenido de <http://portal.senasofiaplus.edu.co/index.php/novedades/468-programas-de-formacion-sena-en-articulacion-con-el-sistema-educativo>

Solé, I. (1998). *Estrategias de lectura*. Barcelona: Editorial Graó.

Solé, I. (2012). Competencia lectora y aprendizaje. *Revista Iberoamericana de Educación*, 43-61.

UNESCO. (2016). *Aportes para la enseñanza de la lectura*. Santiago de Chile.