



**ANÁLISIS DE LOS NIVELES DE COMPRENSIÓN LECTORA EN
ESTUDIANTES DE NOVENO GRADO DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA
“SIMÓN BOLÍVAR” DEL MUNICIPIO DE PLANETA RICA**

JOSÉ GREGORIO LÓPEZ BELLO

**UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE MANIZALES
MAESTRÍA EN ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS
MANIZALES**

2018

**ANÁLISIS DE LOS NIVELES DE COMPRENSIÓN LECTORA EN
ESTUDIANTES DE NOVENO GRADO DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA
“SIMÓN BOLÍVAR” DEL MUNICIPIO DE PLANETA RICA**

JOSÉ GREGORIO LÓPEZ BELLO

**Propuesta de investigación presentada para optar al título de Magister en Enseñanza
de las Ciencias**

Asesora:

MG. ANA MILENA LÓPEZ

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE MANIZALES

MAESTRÍA EN ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS

MANIZALES

2018

DEDICATORIA

A la vida.

Por haberme permitido llegar hasta este punto y haberme dado salud para lograr mis objetivos, además de ponerme en el camino a las personas indicadas para hacer este sueño realidad.

A mi madre María.

Por haberme apoyado en todo momento, por sus consejos, sus valores, por motivación constante que me ha permitido ser una persona de bien, pero más que nada, por su amor.

A mi hija María.

Por ser mi motivación más fehaciente para hacerlas cosas bien, y dejarle un legado enmarcado en el ejemplo de superación.

AGRADECIMIENTO

A Dios, por brindarme su respaldo, sabiduría durante toda mi formación.

A mi madre quien con gran esfuerzo, entrega y abnegación ha contribuido en el desarrollo integral de lo que es mi vida, a mi tutora Ana Milena López Rúa por sus invaluable consejos como profesional y como persona, para que no desfalleciera en el camino de este proceso.

CONTENIDO

1	INTRODUCCIÓN	9
2	DESCRIPCIÓN Y FORMULACIÓN DEL PROBLEMA.....	17
2.1	FORMULACIÓN DEL PROBLEMA.....	25
3	OBJETIVOS.....	26
3.1	OBJETIVO GENERAL.....	26
3.2	OBJETIVOS ESPECÍFICOS	26
4	JUSTIFICACIÓN.....	27
5	JUSTIFICACIÓN LEGAL	28
6	MARCO REFERENCIAL	30
6.1	MARCO TEÓRICO	30
6.2	COMPRENSIÓN LECTORA	30
6.3	MODELOS DE COMPRENSIÓN TEXTUAL.....	35
6.3.1	Modelo De Jerarquización o Por Etapas	35
6.3.2	Modelo Interactivo	36
6.3.3	Modelo de Van Kintsch.....	36
6.3.4	Modelo socio- cultural.....	37
6.3.5	Modelo de teoría de esquemas.....	38

6.4	HABILIDADES DE LA COMPRESIÓN LECTORA.....	39
6.5	EL ANÁLISIS EN LA COMPRESIÓN LECTORA.....	42
6.6	LA SÍNTESIS EN LA COMPRESIÓN LECTORA	43
6.7	ESQUEMATIZACIÓN DE LA COMPRESIÓN LECTORA	44
6.8	LA PARÁFRASIS EN LA COMPRESIÓN LECTORA	45
6.9	LAS INFERENCIAS EN LA COMPRESIÓN TEXTUAL	47
6.10	ESTRATEGIAS PARA MEJORAR LA COMPRESIÓN LECTORA	52
6.11	NIVELES DE COMPRESIÓN LECTORA	56
6.11.1	Nivel de Comprensión Literal	56
6.11.2	Nivel De Comprensión Inferencial.....	57
6.11.3	Nivel De Comprensión Crítica	58
7	DISEÑO METODOLÓGICO.....	59
7.1	ENFOQUE CUALITATIVO.....	59
7.2	LA INVESTIGACIÓN ACCIÓN (IA) Y LAS PRÁCTICAS DE ENSEÑANZA DE LECTURA Y COMPRESIÓN LECTORA.....	60
7.3	TÉCNICAS DE RECOLECCIÓN DE DATOS	62
7.3.1	Cuestionario.....	63
7.3.2	Observación participante. (Focalizada)	63

7.3.3	Entrevistas	63
7.4	POBLACIÓN Y MUESTRA.....	64
8	PROBLEMATIZACIÓN Y REFLEXIÓN CRÍTICA	65
8.1	EVALUACIÓN DEL MARCO LÓGICO Y RESULTADOS	65
8.1.1	Evaluación de los Objetivos Generales y Específicos.....	65
8.1.2	Evaluación de las Metas, Actividades e Indicadores.....	67
8.2	EVALUACIÓN DE LA POBLACIÓN INVOLUCRADA	69
8.3	EVALUACIÓN DE ESTRATEGIAS, METODOLOGÍAS UTILIZADAS Y SISTEMAS DE EVALUACIÓN.....	70
8.4	EVALUACIÓN DEL PRESUPUESTO, RECURSOS, INSTRUMENTOS UTILIZADOS Y MEDIOS DE VERIFICACIÓN	70
8.5	EVALUACIÓN Y REFLEXIÓN CRÍTICA DE LA INTERVENCIÓN.....	71
8.5.1	Resultados.....	71
8.6	EVALUACIÓN Y PERTINENCIA DEL MARCO TEÓRICO DE INTERVENCIÓN.....	79
9	CONCLUSIONES	81
10	RECOMENDACIONES	85
11	BIBLIOGRAFÍA.....	87
12	ANEXOS.....	92

RESUMEN

La lectura es una actividad que ayuda al ser humano a desarrollarse integralmente. Por tanto, enseñar a leer es un desafío que trasciende ampliamente a la alfabetización, convirtiéndose en una necesidad para mejorar las dificultades en el logro de los niveles de lectura. La presente investigación tuvo como propósito, analizar la comprensión lectora de los educandos de noveno grado de la Institución Educativa Simón Bolívar, logrando avances reflexivos sobre la enseñanza y aprendizaje de la lengua. Conceptualmente, el estudio se soportó en las teorías de Solé (2002) y Cassany (2013), se utilizó un enfoque cualitativo inductivo, basado método Investigación Acción Participativa, bajo un diseño descriptivo y proyectivo. La población objeto de este estudio estuvo constituida por 38 estudiantes de noveno grado de la I.E Simón Bolívar. Para las técnicas de recolección de datos, se utilizaron documentos, entrevistas, observación, cuestionarios y reflexiones de coevaluación con los educandos, cuyo procedimiento tuvo un carácter motivacional en cada una de las sesiones, lo cual coadyuvó al fortalecimiento de la aplicación de las estrategias, desarrolladas en tres momentos diferentes: antes, durante y después de la lectura. Los resultados demostraron que el bajo nivel de lectura de los educandos, estaba afectando el resultado de las pruebas internas y externas en las distintas áreas del conocimiento. Se concluye que un estudiante influenciado por estrategias adecuadas y específicas potencian y mejoran su proceso de lectura crítica.

Palabras Claves: Niveles de Lectura - Comprensión lectora - estrategias de enseñanza de lectura - Enseñanza y aprendizaje de la Lengua – Lectura Crítica

ABSTRACT

Reading is an activity that helps a human being to have an integral development. Therefore, teaching reading is a challenge that fully transcends literacy, becoming a necessity to improve the difficulties in achieving reading standards. This research aimed to analyze reading comprehension on ninth-grade students at “Institución Educativa Simón Bolívar” in Córdoba. Achieving progress in the reflection on language teaching and learning. This study

is based on Sole's (2002) and Cassany's (2013) theories, using a qualitative inductive approach with a Participatory Action Research method, under a descriptive and projective design. The target population of this study consisted of 38 students of ninth grade at "Institución Educativa Simón Bolívar". The data collection techniques used with the students were documents, interviews, observation, questionnaires and co-evaluation reflections, whose motivational enhancement procedure in each of the sessions was effective in the implementation of the strategies. The aforementioned strategies were developed in three different moments: before, during and after reading. The results of this study showed that the students' poor reading comprehension skills, were affecting the tests results within and outside the Institution in the different areas of knowledge. Meanwhile, it is concluded that a student who is applied the appropriate and specific reading strategies, will strengthen and enhance his critical reading process.

Keys Words: Reading Standards - Reading Comprehension - Teaching Strategies for Reading- Language Teaching and Learning - Critical Reading

1 INTRODUCCIÓN

“La lectura adelanta el tiempo de la vida y, paradójicamente, aleja el de la muerte. Leer es buscar otras realidades para comprender mejor esta realidad”.

Fabricio Caivano (1942)

La investigación ejecutada fue motivada por el hecho de observar en la práctica pedagógica las situaciones de aprendizaje que se desarrollan en la comprensión lectora en las distintas áreas del saber y en evaluaciones externas efectuadas por el Instituto Colombiano de Fomento para la Educación Superior (ICFES) a través de las Pruebas Saber 3°, 5°, 9° y 11°. Al respecto, hay una fuerte presencia del diseño curricular nacional como único documento matriz de planificación que no permite ver a los docentes más allá de lo que realmente necesitan y cuáles son las expectativas de aprendizaje de los educandos.

Es así que este hecho incide en el nivel de comprensión de los textos que se les presentan a los niños y jóvenes de nuestras escuelas públicas, los cuales no son mínima ni cuidadosamente preparados para obtener logros educativos observables: los niños leen por leer, no entienden lo que leen, no disfrutan la lectura, no tienen estrategias para una lectura productiva provechosa, entre otros. Esta situación ha sido una de las motivaciones que condujo a proponer una metodología de trabajo que nos permita superar y revertir esta realidad.

Durante las etapas finales del siglo XX e inicios del XXI en Colombia, se ha debatido sobre modelos pedagógicos y prácticas curriculares, al igual que los enfoques, modelos o estrategias didácticas que permitan la optimización y mejoramiento para la enseñanza de las diferentes áreas del conocimiento, en todos los ámbitos del sistema educativo bajo la filosofía de la estandarización y política de la calidad educativa. Lo anterior obedece, tal vez, al afán en el acceso a dependencias del orden internacional como la OCDE o de buscar respuestas específicas a las diversas problemáticas relacionadas con el cómo se viene desarrollando la práctica pedagógica en el seno de las aulas, las formas de cómo se enseña

y se vienen dando los procesos sobre el cómo estamos aprendiendo en el proceso de captación de dominio del conocimiento. Se aprende en una sociedad pluralista, diversa, con habilidades distintas, en ocasiones tan compleja que, enfrentada a toda una serie de problemas de orden social, económico y por qué no, educativo, en contraste con unas políticas educativas internacionales y nacionales que día a día demandan de la escuela un mayor y mejor nivel de calidad, pasando de lo estrictamente secular, a lo vinculante, social, competitivo, técnico, en función de las competencias e integración de mercado y procesos a través de la globalización.

En afán de dar respuestas a estas problemáticas, la dinámica educativa se movió en la persecución de un modelo que fuese incluyente, vinculante, que tomara al sujeto ansioso de conocimiento, como un objeto dentro del sistema donde se midiera como una ficha más dentro de una cadena de producción, es allí donde se abre paso el escenario de la legislación colombiana y de manera enfática en la política educativa a la Ley General de Educación (1994), la cual brinda toda una normatividad que le proporcione las herramientas jurídicas al sistema bajo la premisa de garantizar el servicio educativo y concebir la educación como un proceso de formación permanente, personal, cultural y social que se fundamenta en la concepción integral de la persona humana, de su dignidad, de sus derechos y deberes; posteriormente, se dio Expedición Pedagógica Nacional, Plan Decenal de Educación (1996), entre otros, que paulatinamente se fueron abriendo campo dentro de la legislación colombiana, quedando como testigos importantes en la historia de la educación en el país, en relación con la disposición de nuevos escenarios para el debate sobre el quehacer educativo, la promoción de desarrollo e innovaciones pedagógicas y toda una serie de actividades académicas que impulsen el deseo de la integración, compartir las experiencias, mirar los avances que se han tenido en materia educativa por cada uno de los actores del sistema, la conformación de redes de investigación y pares académicos que permiten una visión holísticas de las realidades vividas en el aula y su contexto.

Ahora bien, en el afán que ha tenido el gobierno de Colombia en ingresar a un mundo globalizado y tener mayor participación en el escenario mundial, ha venido implementando toda una serie de políticas y medidas que toman la educación como principio importante para difundir sus intereses. En el caso de las áreas de Lengua Castellana y Filosofía, la situación antes descrita se presenta con mayor notoriedad, tal vez, por ser áreas básicas que posibilitan la comunicación, el pensamiento y reflexión, ponerse de frente ante distintas posturas a través de textos con diferentes matices y provocando, a través de ella, vincular a las demás, pues es de conocimiento público que, la oralidad es elemento mediador para la circulación eficaz de los conceptos entre pares, que se comunican; es decir, la formalización de todas las operaciones del pensamiento solo pueden evidenciarse a través del lenguaje –verbal o no verbal-, lo que permite considerar con una mayor cuidado y delicadeza a las deficiencias que se puedan llegar a presentar en estas áreas, especialmente en lo relacionado con la parte de la escritura y las formas cómo estamos leyendo y comprendiendo los distintos hechos que se suscitan en el mundo, realidad y entorno, según un análisis efectuado por el ICFES (Instituto Colombiano de Fomento a la Educación Superior) y sus evaluaciones gubernamentales de tipo externo a las instituciones educativas, en su reflexión de la prueba SABER de 2002 se resumen en siete problemas básicos: 1) no hay producción de textos, hay escritura oracional, 2) no se reconocen diferentes tipos de textos, 3) falta cohesión en los escritos de los niños, 4) no se usan los signos de puntuación en los escritos, 5) no se reconoce la intención de la comunicación, 6) hay dificultad para establecer relaciones entre los contenidos de diferentes textos, 7) hay dificultad en la lectura crítica (Pérez, 2003). Estas debilidades siguen siendo evidentes en las escuelas oficiales y privadas del país. De esta forma, el departamento de Córdoba no se encuentra ajena a esa realidad. Los resultados obtenidos por los educandos en la aplicación de las Pruebas Saber 3°, 5°, 9°, 11°, T y T y Saber Pro dan cuenta de las grandes limitantes que se posee en la comprensión de textos y en un alto porcentaje de los evaluados que se encuentran circunscritos en el nivel más básico dentro de las competencias lectoras. Razón por la cual, hoy se mira la lectura como una posibilidad de análisis, crítica, reflexión de la realidad y herramienta que impulse el cambio e innovación. Así mismo, las pruebas internacionales

como PISA corroboran estas estadísticas que son desfavorables para el país, mucho más cuando se encuentra ocupando los niveles más bajos en comparación con 108 Estados.

Ante los malos resultados y las debilidades evidenciadas y expuestas a través de las pruebas externas e internas de lectura, tanto los directivos como los equipos docentes de las I.E, toman como salida inmediata la capacitación, adiestramiento y formación del personal por medio de programas, cursos, diplomados dirigidos por agentes externos a la escuela, pero infortunadamente el trabajo se queda allí en muchos de los casos impidiendo minimizar las debilidades en el proceso.

Teniendo en cuenta lo anterior, y en relación con el aspecto pedagógico y metodológico, es menester señalar que, las propuestas de lectura que se registran en la escuela son estáticas, poco creativas, excluyentes y amoldadas a la realidad del entorno, pues no están concebidas desde una postura histórico-social del lenguaje (los procesos histórico - sociales y comunicativos del educando), sino desde la posición y óptica del docente que “enseña” toda una serie de ejes temáticos de manera desvinculada y en ocasiones desapercibidas desde lo normativo, dicho esto, respecto a las áreas de Lengua Castellana y Filosofía.

Es por ello, que en esta investigación se tendrá en cuenta qué leen los estudiantes y docentes, cuál es su verdadero nivel de lectura posibilitando estrategias que permitan el fortalecimiento de las competencias lectoras, no solamente para la obtención de un buen puntaje o simple posicionamiento dentro de un ranking, sino para la vida, privilegiando la dramatización, resumen, mesas redondas y el diseño de ordenadores gráficos.

De los planteamientos anteriores se podría suponer que existe algún tipo de relación entre el nivel de lectura de los maestros, la forma en que leen, dónde leen, qué tipo de textos leen y con quiénes lo hacen, lo que leen los estudiantes, la cantidad, qué bibliografía y los motivos por los que leen. Esto implica una reflexión profunda, por parte de los mismos maestros,

sobre las prácticas de enseñanza de la lectura y de los estudiantes sobre sus hábitos en cuanto a su proceso lector se refiere. Por consiguiente, en esta investigación se propuso como objetivo central buscar respuesta a la siguiente pregunta: ¿Cómo mejorar la comprensión lectora en los estudiantes de Noveno grado en la I.E Simón Bolívar del municipio de Planeta Rica en el Departamento de Córdoba?

La Institución Educativa Simón Bolívar se encuentra ubicada en el sector urbano del municipio de Planeta Rica. No obstante, las familias están clasificadas socioeconómicamente en los estratos 1 y 2 de la población. Por lo tanto, los niños y jóvenes que allí se atienden presentan dificultades tanto económicas como sociales, desde lo alimenticio hasta lo asistencial, caracterizadas por altos niveles de pobreza, conflictos familiares, abandono, trabajo infantil, enfermedades, consumo de drogas y pandillerismo, entre otros.

En consecuencia, se optó por el método de la investigación acción (IAP), dado que es una metodología que posibilita a los participantes actuar de manera reflexiva y colectiva sobre los problemas que los aquejan, con el fin de transformarlos y transformarse, pues, la IAP es “una forma de indagación introspectiva colectiva emprendida por participantes en situaciones sociales con el objeto de mejorar la racionalidad y la justicia de sus prácticas sociales o educativas, así como la comprensión de esas prácticas y de las situaciones en que éstas tienen lugar”. (Kemmis y Magtagart 1988, citados en Munevar y Quintero, p. 1).

La investigación se desarrolló en diez momentos: primera, fase previa, que consistió en la motivación del grupo objeto, conformado por 38 estudiantes de Noveno grado de la jornada de la tarde y establecer el nivel de comprensión lectora de los educandos. Segunda, Fase exploratoria, que comprendió la revisión de las estrategias y herramientas usadas por los docentes en el fortalecimiento de las competencias lectoras. Tercera, Fase de lecturas al aire

libre, donde los estudiantes escogen literatura a su gusto y se ubican en el lugar donde se sientan más cómodos. Cuarta, Fase de dinámicas grupales, que comprendió el trabajo en equipo empleando para ello la técnica de la mesa redonda. Quinta, Fase de elaboración de cuadros comparativos, que permiten relacionar sus conocimientos previos con los derivados de otras lecturas. Sexta, Fase de lluvias de ideas, en esta etapa los estudiantes a partir de interrogantes responden a partir de la comprensión de textos. Séptima, Fase de elaboración de banco de palabras desconocidas, pretende darle importancia al uso del diccionario u otras fuentes como las enciclopedias o las bibliotecas virtuales, como medios para aclarar dudas o ampliar información con respecto a ciertos vocablos de difícil comprensión o ambiguos. Octavo, fase de dramatizaciones, en esta etapa los educandos demuestran sus grandes aptitudes artísticas a través de dramatizados. Por grupos, tomaban fragmentos o capítulos de sus lecturas favoritas y luego las representaban. Noveno, fase esquemas y mapas conceptuales, se enuncian las ideas principales y secundarias a través de esquemas y todo tipo de ordenadores gráficos, pasando por los mapas conceptuales, mentefactos, cuadros sinópticos entre otros. Décimo: fase de sistematización, análisis y proyección, que enfatizó en una mirada crítica y reflexiva sobre cómo es abordada la lectura y elementos para el fortalecimiento de la comprensión. El corpus microtextual de los relatos, con base en las distintas fases del trabajo, motivan al desarrollo de metodologías y contextos, sistematizados en cuadros y tablas que faciliten su comprensión, no desde la óptima de lo cuantitativo sino del proceso; es decir, lo cualitativo.

Esta indagación se justificó porque, hasta ahora, no se conocen, en Córdoba y la localidad de Planeta Rica, investigaciones que den cuenta acerca de las diversas maneras de abordar en forma sistemática la lectura en el aula y más allá de ella, como herramienta que aúne las diversas áreas del conocimiento desde el lenguaje y las metodologías que aplican los docentes de Lengua Castellana y Filosofía en la enseñanza de la lectura y su orientación hacia la lectura crítica, principal medio que conduce a un mejor posicionamiento de los estudiantes, docentes e instituciones ante pruebas nacionales e internacionales, en el contexto de la educación básica hasta Noveno grado, media, técnica y profesional. Tampoco hay registros sobre

experiencias de trabajo reflexivo y participativo para la generación de transformaciones e innovaciones en el área de Lenguaje y Filosofía, pero sobre todo las conducentes a la lectura crítica. De acuerdo a lo anterior, no existe un conocimiento sistematizado que permita dar respuestas concretas a los bajos indicadores de calidad observables en estas áreas en la actualidad. Por tal razón, se considera importante e indispensable investigar, de manera participativa, activa y reflexiva sobre las prácticas de enseñanza de lectura, sus niveles de comprensión y debates frente a la lectura crítica, y su relación con los bajos niveles de competencias en lectura de la mayoría de los estudiantes que ingresan y se mueven a lo largo del sistema educativo. De no hacerlo, resultará imposible, en el futuro inmediato, diseñar una política pública para mejorar la calidad de la enseñanza de la lengua materna y en especial de la lectura y reflexión que se pueda dar a partir de ella.

De igual forma, la investigación fomentará la reflexión y los debates serios sobre las formas cómo se aborda la práctica de la lectura en la escuela, cómo se enseña y cómo se aprende la lengua materna, y contribuir a la conformación de un grupo de educandos con consciencia crítica, capaz de impulsar y promover procesos de transformación e innovación de las prácticas de enseñanza, relacionadas con los entornos socioculturales teniendo en cuenta las características predominantes de la población en la cual se pretende formar desde la escuela pero hacia las comunidades. De esta manera, será posible edificar, formar y cimentar un grupo poblacional con autocrítica, autoanálisis, autorreflexión sobre su quehacer como actor social.

Por otro lado, los resultados de esta investigación se constituirán en un aporte teórico – conceptual para continuar el debate sobre la importancia de la lectura en la formación del ser y consciencia social, primero desde las áreas de Lenguaje y Filosofía, y posteriormente desde todo ese universo de transversalidad, interdisciplinariedad y complementariedad que existe en las diversas áreas del conocimiento y su elemento integrador en el ser y formación de los

individuos. De igual forma, permite que se desprendan nuevas investigaciones, además de posibilitar un intercambio intelectual entre pares de diferentes instituciones educativas, autoridades académicas dentro del ámbito educativo.

2 DESCRIPCIÓN Y FORMULACIÓN DEL PROBLEMA

Actualmente, la lectura de textos se ha convertido en los últimos años en una situación abiertamente compleja para los estudiantes de las nuevas generaciones, no precisamente porque no se realicen procesos lectores, sino más bien, por la deficiencia existente en la comprensión de los documentos que se leen, principalmente los relacionados con artículos especializados, reseñas de investigaciones, manuales teóricos, libros con dimensión científica o simplemente aquellos que requieren de capacidades cognitivas más complejas que la simple interpretación literal de los mismos. En este sentido, sobre este aspecto son muchos los teóricos que han mostrado con cierta preocupación, hasta el punto que expertos en el tema de lectura han considerado que la tecnología ha sido un agravante para ello, al respecto se cuestionan: “Será que Google nos está volviendo estoopidos” (Carr, 2010).

Sin embargo, la apatía que hoy existe frente a la lectura y la comprensión lectora, los ha conducido a sentir que educarse es una carga y muchos docentes vienen siendo vistos como símbolo de molestia por parte de sus educandos. Al mismo tiempo, se percibe una queja respecto a las deficiencias que se detectan entre los estudiantes que avanzan de grado en relación con esta destreza básica, que actúa como soporte de los futuros aprendizajes programados.

Ahora bien, al encontrarnos inmersos en un mundo globalizado, en donde la lectura se encuentra en una gran crisis, los medios de comunicación, las nuevas vías de la información, los consumos culturales actuales parecen haberle ganado el terreno a la lectura, a los espacios literarios que en otro tiempo fueron prioritarios (Robles, 2015).

De acuerdo con los estudios desarrollados por Gutiérrez (2010), se ha demostrado que “Japón tiene el primer lugar mundial con el 91% de la población que ha desarrollado el hábito de la lectura, seguido por Alemania con un 67% y Corea con un 65% de su población que tiene hábitos de lectura. En lo que respecta a los países más atrasados en hábitos de lectura, México ocupa el penúltimo lugar mundial de 108 países evaluados con un promedio de 2% de la población que cuenta con hábitos permanentes de lectura”. La

reflexión sobre los datos puede llevar a países como México a mirar hacia dentro de su procesos de formación secular, incrementar las técnicas didácticas para que los educandos les interese y sobretodo que se habitúen a la lectura, creando en ellos la capacidad lectora, esto quiere decir que tengan la habilidad de comprender e interpretar cualquier tipo de texto y así dar sentido a lo leído para poder relacionarlo con los diversos contextos, esto lo va a lograr si los docentes tienen la capacidad de emplear las técnicas adecuadas desde la educación inicial. (Robles, 2015).

La preocupación por el proceso lector es de todos los países. Según datos de la UNESCO, en América Latina y el Caribe el 40% de los alumnos que han aprobado Noveno grado son incapaces de comprender frases simples (Schiefelbein, Castillo, y Colbert, 1993). El gobierno de México, por ejemplo, se mostraba preocupado por los resultados obtenidos en las pruebas TIMSS de 1995, en las que sus estudiantes de básica obtuvieron bajos rendimientos en el campo de las matemáticas y de las competencias comunicativas. En las mismas pruebas, en los años siguientes los resultados siguen siendo preocupantes.

En Venezuela en 1998 entre las principales conclusiones del Sinea -departamento adscrito al Ministerio de Educación- se advierte que en el área de Lenguaje las mayores dificultades se observan en: comprensión de lectura y nociones lingüísticas - normas y convenciones del idioma- para los de sexto y noveno grados. En España, al inicio de los años 90s el Instituto Nacional de Calidad y Evaluación (INCE) realizó un estudio nacional sobre el estado de la comprensión lectora en el país y se encontró que un 75,2% de alumnos tienen dificultades para integrar la información de los textos y producir una nueva, dar una interpretación de las ideas principales, o valorar los elementos retóricos. En diciembre de 2004 los resultados publicados por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) sobre este mismo aspecto señalan que España se ubica dentro de los últimos países de la

Comunidad Económica Europea, lo que refuerza la necesidad de seguir trabajando en este sentido.

En el caso de Chile, la evaluación realizada por la Internacional Adult Literacy Survey (Encuesta internacional de Alfabetización de Adultos) IALS (2000) concluyó que Chile tiene más del 80% de la población entre 16 y 65 años ubicada bajo el nivel de lectura mínimo para funcionar en el mundo de hoy.

Visto esto, la problemática de la lectoescritura incide de manera directa en el desarrollo humano y según la UNESCO en Latinoamérica, después de analizar una lista conformada por 108 naciones en el mundo, se presentó un promedio de 2.8 libros anuales por habitantes en el contexto internacional y regional. (INEGI, 2006).

En Centroamérica, “la inserción de la población al primer grado de la educación primaria es a los seis años, por lo que se considera que a los 8 años los niños y las niñas ya debieron haber adquirido la habilidad de la lecto-escritura. De los 15.2 millones de niños y niñas entre 8 y 14 años de edad, 685 mil (4.5%) no saben leer ni escribir” (INEGI, 2006).

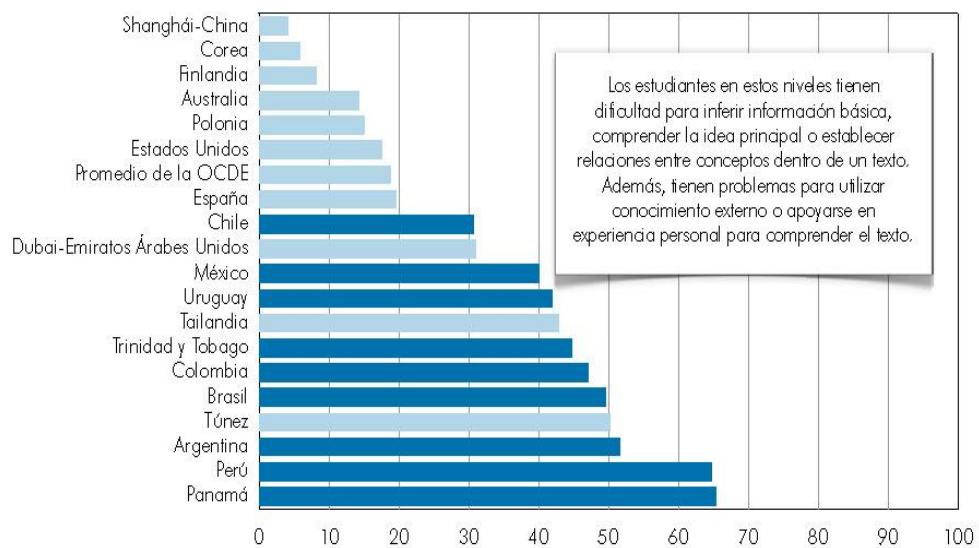
A nivel mundial, las Instituciones Educativas se preocupan por resolver los distintos problemas de la educación, dentro los cuales la lectura se convierte en uno de los campos de mayor prioridad, toda vez que los procesos de aprendizaje se construyen a través de los mecanismos lectores. En el plano internacional se habla de las pruebas PISA (Programa Internacional para la Evaluación de Estudiantes) como herramienta para medir el avance en el campo educativo según cánones internacionales y lo contemplado por la OCDE. La

evaluación PISA se basa en unos criterios que, como afirma Sánchez (2010): “reflejan muy bien, concentrándola, la imagen de “persona alfabetizada” que parece estar presente en la mente de todos”. PISA evalúa hasta qué punto los jóvenes que están en edad de terminar la educación obligatoria han logrado las destrezas y estrategias necesarias para ser el tipo de lector que la sociedad actual exige (Zayas, 2012).

Es evidente que las pruebas internacionales, en la cuales PISA, procura evaluar los estados de desarrollo cognitivo en estudiantes de 108 países en el mundo es trascendente el dominio de unas competencias lectoras encaminadas a pasar del nivel literal, al inferencial y crítico.

En Latinoamérica, especialmente se vislumbra un panorama con enormes necesidades en la formación lectora en los educandos, al respecto las pruebas PISA evaluaron el desempeño de alumnos de 15 años, y en función de los resultados se los clasificó en seis niveles, como se detalla en el siguiente gráfico el porcentaje de alumnos que alcanzó el nivel 1 o más bajo, en algunos de los países.

Porcentaje de estudiantes en los niveles más bajos de desempeño en la prueba PISA de lectura, 2009



Fuente: OCDE (2010). PISA 2009, Vol. 1, Tabla 1.2.1. El nivel de descripción fue adaptado a partir de OCDE (2010), Vol. 1, Figura 1.2.12.
 Notas: (1) Los niveles más bajos incluyen el nivel 1 y por debajo de éste. (2) Este gráfico incluye a los tres países con mejor desempeño en este indicador, los países latinoamericanos y caribeños, un país por región (África, Asia, Oceanía, Norteamérica, Europa Oriental, Medio Oriente, Europa Occidental) y el promedio de la OCDE. (3) El promedio de la OCDE incluye a todos los 34 países miembros.

COMPRESIÓN LECTORA



POSICIÓN			
1	Singapur	535	
2	Canadá	527	
3	Hong Kong	527	
4	Finlandia	526	
5	Irlanda	521	
6	Estonia	519	
7	Corea del Sur	517	
8	Japón	516	
9	Noruega	513	
10	Macao	509	
11	Nueva Zelanda	509	
12	Alemania	509	
13	Polonia	506	
14	Eslovenia	505	
15	Australia	503	
16	Holanda	503	
17	Dinamarca	500	
18	Suecia	500	
19	Bélgica	499	
20	Francia	499	
21	Reino Unido	498	
22	Portugal	498	
23	Taiwán	497	
24	Estados Unidos	497	
25	España	496	
26	Rusia	495	
27	China	494	
	promedio OCDE	493	
28	Suiza	492	
29	Letonia	488	
30	Vietnam	487	
31	Rep. Checa	487	
32	Croacia	487	
33	Austria	485	
34	Italia	485	
35	Islandia	482	
36	Luxemburgo	481	
37	Israel	479	
38	Argentina	475	
39	Lituania	472	
40	Hungría	470	
41	Grecia	467	
42	Chile	459	
43	Eslovaquia	453	
44	Malta	447	
45	Chipre	443	
46	Uruguay	437	
47	EAU	434	
48	Rumania	434	
49	Bulgaria	432	
50	Turquía	428	
51	Trinidad y Tobago	427	
52	Costa Rica	427	
53	Montenegro	427	
54	Colombia	425	
55	México	423	
56	Moldavia	416	
57	Tailandia	409	
58	Jordania	408	
59	Brasil	407	
60	Albania	405	
61	Catar	402	
62	Georgia	401	
63	Perú	398	
64	Indonesia	397	
65	Túnez	361	
66	R. Dominicana	358	
67	Macedonia	352	
68	Argelia	350	
69	Libano	347	
70	Kosovo	347	

Resultados de Niveles de Desempeño en Comprensión Lectora en 2016

Fuente://www.elperiodico.com/es/graficos/educacion/resultados-informe-pisa-2016-

17670/

Al tabular los resultados anteriores se pone en evidencia la dificultad reinante en los países centro y suramericanos en niveles de comprensión lectora, donde NO aparece ninguno entre los 20 mejores según la fuente PISA y se registran 7 entre los de más bajo puntaje, entre ellos Trinidad y Tobago, Costa Rica, Colombia, México, Brasil, Perú y República Dominicana.

En América Latina existen muchas organizaciones, redes, investigadores, eventos y publicaciones que han cobrado bastante fuerza en los últimos años, y que han vinculado a la mayoría de los países del área en acciones múltiples encaminadas a suscitar reflexiones y propuestas importantes en el campo de la didáctica de la lectura y la escritura, como también en aspectos relacionados con la formación de maestros de lenguaje. Por lo anterior, en este apartado, se hace una breve reseña de algunos de ellos, no los más importantes, sino, tal vez, los más recientes, para dar cuenta de las tendencias y tensiones actuales en ese campo.

Veamos: Red de formación docente de América Latina y el Caribe. Creada en Chile en 2003, encaminada al reconocimiento del papel fundamental del docente y de su formación en la promoción de los cambios educativos que demanda el desarrollo integral de los pueblos de esta región. Las memorias del segundo encuentro de esta Red se recogen en el libro “El desafío de formar los mejores maestros”. (2004) Los objetivos de ese encuentro se resumen entre líneas así: aportar a la reflexión sobre el desarrollo académico de los profesores de las instituciones formadoras de maestros, intercambiar experiencias respecto al desarrollo del profesorado, fortalecer la red de formación docente, y profundizar en el conocimiento sobre la formación inicial y en ejercicio de los docentes de la región, mediante estudios realizados por el Instituto de Educación Superior para América Latina y el Caribe, IESALC, así como por la Oficina Regional de la UNESCO para América Latina y el Caribe OREALC, y el programa PROEDUCA/GTZ-Perú. (El desafío de formar los mejores maestros, 2004) Las conclusiones del II Encuentro dejaron al descubierto varias tensiones por las que pasa en la actualidad la formación docente en la región. Una de ellas es la que se genera entre saberes

disciplinarios específicos y la formación pedagógica y didáctica, que implica además el sentido ético y social de las nuevas generaciones de maestros.

En este sentido, se puede afirmar que Colombia ha venido haciendo esfuerzos para mejorar la estadística que le es contraria, percibiéndose en el ambiente que los esfuerzos siguen siendo muy pobres. Un estudio del Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación Superior (Icfes) basado en una aplicación hecha para los grados 5° y 9° en tres áreas, incluida la de Lenguaje, en las Pruebas Saber, muestra las deficiencias de los estudiantes colombianos en el proceso de lecto-escritura, hasta el punto de pensarse que los colombianos leen, pero no entienden. (Mera, 2012).

El problema de la lectura en Colombia no es un tema nuevo. Hay que considerar que los estudiantes, desde la educación inicial, pasando por la básica y media y llegando a la al nivel universitario, cuentan con bajos niveles de lectura y escritura es algo innegable, según lo muestran los resultados de las diversas evaluaciones en las que participan, tanto a nivel nacional como internacional. “Colombia, claramente, es un país que diagnostica sus problemas, o al menos en educación lo hace de manera sistemática” (Pérez, 2013). El país cuenta con un sistema de evaluación sólido, serio, técnicamente consistente y considerado uno de los modelos más efectivo del mundo, pero mucho más allá de las inversiones en tiempo y fuerte sumas de dinero, los niveles continúan siendo realmente bajos, pues se lee y no se comprende.

Por ejemplo, en el año 2000 los resultados encontrados para Colombia en el área de Lenguaje muestran la dificultad de los estudiantes para lograr una comprensión global de los textos. Estos resultados deben propiciar una reflexión sobre lo que se ha venido trabajando en torno a los procesos de lectura y escritura con miras a que estos procesos, junto con la oralidad y

la escucha, sean herramientas funcionales en el proceso de construcción de conocimientos y en la adquisición de nuevas formas de conocer y de significar la realidad (ICFES, 2000). Todas las pruebas que se han realizado en los distintos países mencionados se han llevado a cabo a partir del texto escrito tradicional. Hoy sabemos que los estudiantes desde temprana edad se enfrentan a textos electrónicos, cuyo abordaje requiere de estrategias adicionales a las utilizadas con este tipo de texto. Es más, los textos electrónicos a los que comienzan a enfrentarse cotidianamente son de carácter hipertextual, por lo tanto, están estructurados con y desde distintos códigos de comunicación.

2.1 FORMULACIÓN DEL PROBLEMA

¿Cuáles son los niveles de comprensión lectora que tienen los estudiantes de grado noveno de la Institución Educativa “Simón Bolívar” del municipio de Planeta Rica?

3 OBJETIVOS

3.1 OBJETIVO GENERAL

Determinar los niveles de comprensión lectora que tienen los estudiantes de grado noveno de la Institución Educativa “Simón Bolívar” del municipio de Planeta Rica-Córdoba?

3.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Evaluar el nivel de comprensión lectora en los estudiantes de noveno grado como resultado de la aplicación de estrategias pedagógicas.
- Describir actividades y estrategias pedagógicas que tienen los docentes sobre la comprensión lectora para demostrar que su aplicación puede activar el uso de los conocimientos previos, la auto-formulación y la reflexión durante el proceso lector de los estudiantes intervenidos.
- Determinar el impacto en el nivel de comprensión lectora de los estudiantes después de la aplicación y ejecución de las estrategias y actividades pedagógicas.

4 JUSTIFICACIÓN

La lectura es causa de numerosos estudios, preocupación en el sector público de la educación y en muchos otros ámbitos de la sociedad colombiana. En los diferentes niveles del sistema educativo y en los estudios que sobre el rendimiento estudiantil se han realizado, nos demuestran que el éxito o el fracaso de los estudiantes están estrechamente ligado a sus habilidades para leer.

Como pilar fundamental en el sistema educacional, la lectura se convierte en el foco de atención debido a las serias deficiencias que presentan un gran porcentaje de los estudiantes para la comprensión de textos. De allí, la preocupación de muchos profesionales en la docencia y la relevancia de esta investigación puesto que está dirigida a alcanzar unas propuestas metodológicas y curriculares para mejorar las habilidades de comprensión lectora y fortalecer así cada uno de los niveles que requiere la interpretación de los textos.

Así, resulta necesario, y por qué no decir indispensable que *los docentes centren su atención en la enseñanza y aplicación de diferentes estrategias que puedan garantizar el desarrollo de la comprensión lectora*. Por tal motivo, se busca proponer una serie de estrategias pedagógicas que ayuden a la planificación, diseño y mejora del proceso de enseñanza - aprendizaje que permitan un desarrollo positivo de los estudiantes en las distintas áreas del saber. El estudio riguroso de la literatura en el contexto escolar, según los Lineamientos Curriculares para Lengua Castellana (1998), depende de la competencia literaria y crítica del profesor, igualmente de un maestro que lea no solo literatura sino toda clase de textos que pueda recomendar y comentar con sus estudiantes, que sea interlocutor y no un mero transmisor del sentido de los textos, en palabras de Yolanda López (2013) en la primera edición de *Leer para comprender, Escribir para transformar*; “Un maestro que entienda que los estudiantes también pueden ayudar a construir el conocimiento desde su saber y desde sus intereses” (p.6).

5 JUSTIFICACIÓN LEGAL

Otra razón importante por la que se lleva a cabo esta investigación, es para aumentar el nivel de competencia de los estudiantes de noveno grado y puedan demostrarlo a través de la aplicación de pruebas muestrales y censales que se aplican a nivel nacional e internacional como las PISA o Saber.

Uno de los cambios más significativos que se propone implementar en el examen SABER 11° es la incorporación de la prueba *Lectura Crítica*, que resultaría de la fusión de las pruebas de *Lenguaje* y de *Filosofía* del modelo de evaluación que fue ejecutado por el ICFES antes de 2014. La nueva propuesta de evaluación contempló en primer lugar, exponer la evolución reciente de las pruebas de *Lenguaje* y de *Filosofía* de SABER 11°, en segundo lugar, la propuesta de fusión de estas pruebas en una de *Lectura Crítica* y finalmente, brindar unas consideraciones que promuevan niveles de comprensión en los educandos.

Durante años se viene dando la discusión sobre la reforma educativa que tuvo lugar a nivel nacional en los años noventa lo que llevó a establecer como prioridad de la educación el desarrollo de la capacidad de interpretar y comprender la realidad a través de las diversas áreas del conocimiento, por encima del simple almacenamiento de información puntual (MEN 1999). Este principio orientó decisiones en materia curricular y pedagógica, y se reflejó en la reestructuración, en el año 2000, y en la posterior evolución, del “examen del ICFES”, hoy conocido como SABER 11°.

Desde la reestructuración ocurrida en el año 2000, el enfoque y contenido de las pruebas de *Lenguaje* y *Filosofía* se han enriquecido con la experiencia adquirida gracias a la participación de Colombia en exámenes internacionales (particularmente PISA, PIRLS, TERCE y GSA), con asesorías por parte de expertos nacionales e internacionales, y con el monitoreo sistemático del comportamiento técnico de las pruebas en las distintas aplicaciones.

Se proponen evaluar, en una sola prueba, las competencias de lenguaje y de filosofía bajo la noción de *lectura crítica*. Esta fusión tiene sentido en la medida en que:

- Los estudiantes de grado 11° deben haber alcanzado un dominio aceptable del lenguaje (competencia evaluada en los grados 3°, 5° y 9°) que les permita leer críticamente —esto es, tomar distancia frente al texto y evaluar sus contenidos— y estar en condiciones de aplicar esas competencias, en particular, en la lectura de textos filosóficos.
- Se entiende que las pruebas de *Lenguaje* como de *Filosofía* del examen aplicada antes de 2014 son pruebas de lectura crítica. Difieren únicamente en el tipo de textos que utilizan y en las competencias sobre las que se focalizan. La prueba propuesta mantendría, con pequeñas variaciones, la idea de distintas competencias y niveles de comprensión de lectura, e incluiría en particular contextos filosóficos que involucren conceptos abstractos y la reflexión sobre estos. Una cuestión típicamente filosófica es “cómo podemos entender tal o cual concepto, y cómo éste se relaciona con los demás conceptos de un sistema de pensamiento particular”. (ICFES 2014).
- En síntesis, la evaluación de las competencias en lenguaje y filosofía con una sola prueba de *Lectura Crítica* favorece una transformación que viene de tiempo atrás, orientada a fortalecer la evaluación de capacidades interpretativas y de razonamiento lógico a partir de un texto y evitar la de conocimientos declarativos. La prueba recogería lo que se evalúa actualmente en *Lenguaje* y en *Filosofía*, y cubriría los Estándares de lenguaje para el nivel de la educación media.
- Hechas las consideraciones anteriores, este estudio representa para la IE Simón Bolívar una oportunidad para avanzar en el proceso de mejora en el trabajo con los educandos, específicamente en lo concerniente hacia las competencias lectoras, aparte de ello, servirá de estímulo para el acercamiento de los estudiantes a textos que anteriormente no habían tenido acceso, de igual forma, abrirá camino para propiciar una mejora en los resultados en las pruebas externas desarrolladas por el ICFES.

6 MARCO REFERENCIAL

6.1 MARCO TEÓRICO

En el desarrollo de una investigación se deben aclarar conceptos, términos, teorías que refieran la temática seleccionada, con la finalidad de profundizar en su estudio. En este sentido, los fundamentos teóricos que se tienen en cuenta en el desarrollo de este estudio son: la comprensión lectora, los tipos de géneros, la lectura. El primero asume a partir de las consideraciones de León (2003), quien afirma que las inferencias y la comprensión de un texto parten de la guía incompleta hacía el significado, es decir, el lector debe ser capaz de construir el sentido del texto a partir de las inferencias que dependen del género del mismo.

El segundo, parte de trabajos de autores como León (2003, 2007), Solé (1992), Vidal-Abarca Gámez (2003), Gilabert (2003), Parodi (1999), Muth (1990), Bartlett (1932), Goodman (1982), Sema y Sierra (2001), Kinth y Van Dijk (1983), Cassany (2006, 2007), Rumelhart (1980), Quintana (2007) autores que postulan que el género del texto posibilita cantidades y diferentes tipos de inferencias que permiten la comprensión. Por otra parte, en cuanto al aporte de la mediación tecnológica se incluye la conceptualización de la wiki según los planteamientos de Soanes (2005); Batista (2006) y Cardozo (2010), quienes consideran que dicha herramienta adquiere funcionalidad debido a la modificabilidad de la misma en coherencia con la necesidad de aplicarla a un determinado escenario de enseñanza.

6.2 COMPRENSIÓN LECTORA

Los estudios acerca de la comprensión textual adelantados por León y Solé en la década de los noventa fueron fundamentales para inspirar otras investigaciones sobre cómo se enseña y se aprende a leer y escribir en las escuelas. León, por su parte plantea que la comprensión lectora se basa en conceptos y constructos que dan cuenta de “[...] cómo la teoría del esquema y los modelos mentales, están permitiendo explicar de manera coherente cómo se

representa y comprende el conocimiento en la mente del sujeto, como se almacena; así como los procesos y estrategias que entran en juego” (León, 1991).

En otros términos, que para comprender es necesario reconocer la macroestructura y la superestructura del texto, donde no solo se tiene en cuenta el lector o el texto, sino que estos factores interactúan para que se pueda dar la comprensión, teniendo en cuenta los conocimientos previos del lector y las ideas del texto.

En este mismo orden de ideas, Solé (1992) desde un modelo interactivo concibe la comprensión textual como un proceso de construcción de significados que implica tanto al texto como al lector con todos sus conocimientos previos y el objetivo que este tenga frente al texto. Así se da un proceso de predicciones e inferencias seguidas en el que se encierra el control del proceso, la comprobación y el seguimiento de lo que se está entendiendo.

Aunado a lo anterior, Parodi afirma que

[...] la comprensión de un texto es entendida como un proceso mental intencionado, en el que el sujeto lector construye una interpretación de la información textual, basada en las pistas presentes en el texto y su conocimiento previo. Para elaborar una interpretación, el lector utiliza una amplia gama de estrategias lectoras, dada la diversidad de problemas a resolver (entre otros, léxicos, sintácticos, semánticos, retóricos, pragmáticos, socio-culturales) (1999, p. 93);

Visto así, la comprensión textual depende de los elementos que estructuran el texto.

Retomando a Solé (1987) la actividad de leer se puede concebir como un proceso de interacción entre el lector y el texto, proceso mediante el cual el primero intenta satisfacer los objetivos que guían su lectura, el significado del texto se construye por parte del lector. Esto no quiere decir que el texto en sí no tenga sentido o significado. Por el contrario, este es producto de la interpretación que el lector realiza luego de la lectura del texto por medio de la puesta en escena de una serie de factores asociados a la lectura y al mismo lector

como el caso de los conocimientos previos que este posee con relación a la temática que se esté abordando en la lectura.

Como bien afirma Dubois (1991):

Si se observan los estudios sobre lectura que se han publicado en los últimos cincuenta años, podemos darnos cuenta de que existen tres concepciones teóricas en torno al proceso de la lectura. La primera, que predominó hasta los años sesenta aproximadamente, concibe la lectura como un conjunto de habilidades o como una mera transferencia de información. La segunda, considera que la lectura es el producto de la interacción entre el pensamiento y el lenguaje. Mientras que la tercera concibe la lectura como un proceso de transacción entre el lector y el texto (p. 78).

Es evidente entonces, que para el autor la lectura, desde diferentes perspectivas, sigue siendo un proceso. Razón por la cual su desarrollo, estimulación y motivación debe lograr sistemáticamente en la medida en que sujeto progresa hacia la finalidad de la esta, es decir, la comprensión.

Al respecto, Trevor (1992) conceptúa que la comprensión lectora es un conjunto de procesos psicológicos que consisten en una serie de operaciones mentales que procesan la información lingüística desde su recepción hasta que se toma una decisión. Así, este autor concibe la comprensión lectora como un proceso sistemático que va desde el hecho de percibir cada uno de los fonemas que estructuran el escrito y su combinación en signos lingüísticos en frases y enunciado coherentes que terminan en un conjunto organizado de oraciones llamado texto. Siendo este último el objeto de estudio del proceso de comprensión lectora. Como bien lo argumenta Devis, (2000) para quien la comprensión lectora se define como: “la memoria de significados de palabras, hacer inferencias, seguir la estructura de un párrafo, reconocer la actitud, intención y estado de ánimo del autor para encontrar respuestas a preguntas”.

Cabe anotar a Solé (2001) quien por su parte sostiene, en cuanto a la enseñabilidad de la lectura que: “Enseñar a leer no es absolutamente fácil. La lectura es un proceso complejo. Requiere una intervención antes, durante y después. Y también plantearse la relación existente entre leer, comprender y aprender”. Es evidente que para la autora la lectura es uno de los aprendizajes más importantes, indiscutidos e indiscutibles, que proporciona la escolarización. Por ello, la alfabetización es la puerta de entrada a la cultura escrita y a todo lo que ella comporta: una cierta e importante socialización, conocimientos e información de todo tipo. Además, implica en el sujeto capacidades de orden superior.

Gough, citado por Sanz (2003) afirma que el proceso de la lectura se inicia con un estímulo visual y pasa por una representación icónica que, decodificada, permite un registro fonemático. Posteriormente el conjunto de letras se asocia con significados. Estas entradas léxicas son depositadas en la memoria primaria para organizarse en una frase. A su vez las frases son almacenadas en lo que Gough denomina TPWSGWTAU, siglas que corresponden a la frase «El Lugar Adonde Van Las Frases Cuando Son Comprendidas». Ahora bien, este mecanismo de comprensión es desconocido; Gough lo denomina MERLIN queriendo connotar el carácter mágico, no explicado, del mismo.

Las investigaciones llevadas a cabo por Rockwell, Collins y Smith y Solé (citados por Rossana Silva, 2011) revelan que tanto los conceptos de los docentes sobre lo que es aprender a leer, como las actividades que se llevan a cabo en las aulas no incluyen aspectos relacionados con la comprensión lectora. Esto pone de manifiesto que los docentes comparten mayoritariamente la visión de la lectura que corresponde a los modelos de procesamiento ascendente según los cuales la comprensión va asociada a la correcta oralización del texto. Si el estudiante lee bien, si puede decodificar el texto, lo entenderá; porque sabe hablar y entender la lengua oral. (p. 2)

En este sentido, como estrategia didáctica Schank y Abelson, citados por Silva (2011) sugieren que: “las noticias del periódico son un buen ejemplo para constatar la necesidad de conocimiento previo, ya que casi siempre apelan a la información que el lector ya posee sobre los conocimientos que tratan” (p.2). Como bien lo complementan los planteamientos

de Silva (2011) para quien los lectores “deben ser capaces de aprender de todos los textos. Para ello, quien lee debe ser capaz de interrogarse acerca de su propia comprensión, establecer relaciones entre lo que lee y lo que forma parte de su acervo personal, cuestionar su conocimiento y modificarlo, establecer generalizaciones que permitan transferir lo aprendido a otros contextos distintos” (p.2).

Al respecto, Goodman (1996) desde su propia experiencia de trabajo es enfática al afirmar que:

(...) hay un único proceso de lectura para leer cualquier tipo de texto, independientemente de su estructura y del propósito que tenga el lector en el momento de leer. Este único proceso de lectura debe ser suficientemente flexible para permitir diferencias en las estructuras de lenguas que difieren en sus ortografías, en las características de diferentes tipos de textos, y en la capacidad y propósitos de lector. Podemos comparar la lectura con el manejo de un automóvil o un camión. Hay automóviles pequeños, grandes, viejos, nuevos; camiones, ómnibus, tráfico pesado, tráfico fluido. Todas estas diferencias requieren flexibilidad de parte del conductor. Y sin embargo hay solamente una manera de conducir. (...). De la misma manera, aunque se necesita flexibilidad en la lectura, el proceso tiene características esenciales que no pueden variar. (p. 18)

Ahora bien, no obstante, los planteamientos de la autora existen una serie de modelos que permiten abordar desde diferentes perspectivas la comprensión de un texto como producto de la lectura de cualquier tipo de escrito. En este sentido, en la literatura especializada al respecto y desde disciplinas como la Psicolingüística emergen los denominados modelos de comprensión textual, los cuales intentan explicar el proceso de comprensión desde la lógica, tratando de describir la manera cómo opera la mente para llegar a una comprensión del texto.

6.3 MODELOS DE COMPRESIÓN TEXTUAL

6.3.1 Modelo De Jerarquización o Por Etapas

El modelo de jerarquización está relacionado con la enseñanza tradicionalista de la lectura y de la escritura. Goodman (1982) explica el proceso de la comprensión textual desde las etapas presentando un modelo cíclico. Afirma que: Podemos pensar en la lectura como compuesta de cuatro ciclos, comenzando por un ciclo óptico, que va hacia un ciclo conceptual, de allí a un ciclo gramatical, y termina con un ciclo de significado [...] de tal modo, cada ciclo sigue y precede a otro ciclo hasta que el lector se detiene o hasta que la lectura ha llegado a su fin (p.30)

Cada ciclo es una etapa que sigue el proceso hasta llegar a la comprensión; pero Goodman aclara que estas etapas no necesariamente deben terminar su proceso completo si el lector va directamente al significado. Es decir, que para comprender un texto no es necesario pasar por todos los ciclos a lo largo de la lectura, el lector es totalmente activo, construye y reconstruye el texto acomodando la información hasta llegar al significado.

Sema y Sierra (2001) afirman que en el proceso de comprensión textual es importante la decodificación del texto pasando por cada uno de los niveles de la lengua desde el nivel fonológico hasta el sintáctico y que los niveles de la lengua actúan y se desarrollan de forma independiente, para luego pasar a la jerarquización, siendo cada nivel una etapa secuencial y no recursiva en el proceso. En este modelo el significado reside en el texto, donde el papel que desempeña el lector es de explorador, sin hacer ningún aporte desde sus conocimientos previos, desde sus experiencias con el contexto o desde sus emociones o expectativas. El texto es el que dirige la lectura y aporta todo para llegar a la comprensión, es decir, aunque la lectura se realice desde un escenario diferente (por ejemplo, en internet) el texto siempre tendrá las mismas características micro, macro y superestructurales.

6.3.2 Modelo Interactivo

El modelo interactivo plantea el proceso de comprensión como una construcción de significados a partir de la interacción entre el texto, el contexto y el lector, donde la interacción de estos factores determina la comprensión. Significa entonces, según Lerner (1984) que el lector debe construir una representación organizada y coherente del texto relacionando lo que lee con esquemas de conocimientos previos de acuerdo a la temática y el tipo de texto. A medida que el niño es consciente de los esquemas, es capaz de tejer estrategias para organizar y estructurar la información con el fin de adquirir una representación del texto, comprender y posibilitar el aprendizaje; es así como el lector llega a la comprensión de acuerdo con sus experiencias, conocimientos, situación emocional y desarrollo cognitivo, de esta manera se dan comprensiones distintas de un mismo texto por diferentes lectores.

6.3.3 Modelo de Van Kintsch

La comprensión es una representación global del texto a partir de la construcción de la microestructura, desde la búsqueda de las palabras claves del texto, las ideas que éstas encierran, donde las macrorreglas juegan un papel importante. Según García (1999) las últimas pueden considerarse como procesos de inferencia que permiten comprimir y organizar la información, seleccionarla y sustituir algunos conceptos o frases del texto, supraordenarlas en el proceso para llegar a la construcción de una macroestructura, luego una superestructura a través del reconocimiento y jerarquización de acuerdo con el texto que aborda.

Kinsh y Van Dijk (1983) afirman que el lector construye una representación partiendo del análisis semántico textual, donde la interrelación proposicional del contenido del texto está ligada con la memoria de trabajo y la información a largo plazo.

6.3.4 Modelo socio- cultural

Este modelo tiene como marco teórico la teoría del aprendizaje de Vygotsky (1978). Desde este punto de vista la influencia del contexto determina la comprensión textual realizada.

Vygotsky considera que el contexto es crucial para el aprendizaje, determinando el desarrollo cognitivo del niño. Al respecto, Cassany (2006) explica que la práctica del lenguaje, la lectura y la escritura es una construcción social que cambia según el contexto, ya que cada individuo pertenece a un grupo social que fija códigos en el discurso, un estilo y una convencionalidad lingüística que establece el papel del lector frente al texto.

Cassany (2007) respalda el modelo sociocultural haciendo énfasis en tres aspectos de la construcción de la significación del texto:

- Tanto el significado de las palabras como el conocimiento previo que aporta el lector tienen un origen social [...] quizá las palabras induzcan al significado, quizá el lector utilice sus capacidades inferenciales para construirlo, pero todo procede de la comunidad.
- El discurso no surge de la nada. Siempre hay alguien detrás (simbolizando en el mismo esquema con la figura de una persona). El discurso refleja sus puntos de vista, su visión del mundo. Comprender el discurso es comprender esta visión del mundo.
- Discurso, autor y lector tampoco son elementos aislados. Los actos de literacidad, las prácticas de lectura y escritura, se dan en ámbitos e instituciones particulares. (p. 33)

Así, se relacionan la experiencia social, el desarrollo del conocimiento en la interacción social y la comprensión textual. En el modelo sociocultural se puede dar tres tipos diferentes de lectura: la intracultural, la intercultural y la multiliteracidad.

La primera es cuando el autor y el lector son de la misma cultura, es decir, el autor y el lector están íntimamente relacionados con unos conocimientos previos del contexto. La segunda es lo contrario de la primera, es cuando el lector y el escritor tienen culturas distintas, para Cassany (2006) “[...] el autor ignora lo que sus lectores puedan conocer de

su cultura. Los lectores tampoco saben con certeza lo que el autor de un texto presupone que ellos ya saben [...] es mucho más complejo interpretar lo dicho y situarlo en el marco apropiado” (p.142) así el lector debe realizar un esfuerzo para llegar a la comprensión. Por el distanciamiento que existe con el autor a raíz de la falta de contextualización, tendrá que recurrir a otras fuentes bibliográficas para construir el significado del texto.

Por último, la multiliteracidad es la utilización de diversos géneros discursivos, idiomas, registros, contenidos, entre otros, que son necesarios para construir la significación del texto (Cassany, 2006). El lector debe ser hábil para identificar y construir el significado del texto.

En este modelo se evidencia la influencia que tiene la interacción social y los conocimientos previos tanto del autor como del lector en el proceso de comprensión textual, por consiguiente, la ausencia del contexto sería un obstáculo para lograr la comprensión de un texto.

6.3.5 Modelo de teoría de esquemas

Este modelo corresponde a elementos teóricos que ayudan a explicar la construcción de la comprensión lectora desde el enfoque de esquemas. Se entiende como un esquema la “estructura representativa de los conceptos genéricos almacenados en la memoria individual” (Rumelhart, 1980, p. 45); por lo tanto, los esquemas ayudan a representar el texto y su significación de forma ordenada y eficaz, relacionando la información previa y la información entrante en la mente del individuo.

Quintana (2007, p. 1) afirma que “el lector logra comprender un texto solo cuando es capaz de encontrar en un archivo mental (memoria) la configuración de esquemas que le permiten

explicar el texto de forma adecuada, [...] cuando no se ha tenido experiencia alguna sobre un tema determinado, la comprensión será muy difícil si no imposible”.

Cuando un individuo almacena conocimiento, como es el caso de la lectura, empieza a desarrollar varios esquemas que se disponen a través de la experiencia con otras lecturas, definiéndose la comprensión textual como un proceso en el que el lector integra los esquemas nuevos con los esquemas previos, y, por último, hace una configuración de esquemas que permiten comprender de forma exitosa la lectura. Ampliando los esquemas no solo se amplía el conocimiento, sino que se perfecciona.

Los modelos de comprensión de jerarquización o por etapas y el modelo de Van Dijk y Kintsch expuestos anteriormente, se caracterizan por destacar la estructura del texto como principal elemento en el proceso de comprensión, a diferencia del modelo interactivo, el modelo socio – cultural y el modelo de teoría de esquemas que no sólo destacan la estructura del texto, sino el papel del lector y el contexto donde se desarrolle el proceso de comprensión.

6.4 HABILIDADES DE LA COMPRENSIÓN LECTORA

La lectura es una actividad estructurada a partir de un conjunto de procesos cognitivos de orden superior que deben desarrollar los individuos cuando empiezan a leer. Sin embargo, desde las últimas décadas ha imperado la concepción de que leer no se relaciona únicamente con el proceso de decodificación gráfica. Por el contrario, la lectura implica actividades de mayor complejidad como la evaluación y el análisis textual, lo que significaría extraer el sentido global del escrito para situarlo en un contexto sociocultural con el propósito de llegar a la comprensión definitiva del mismo (Cassany, 2004). De este modo, la enseñanza de la lectura es un proceso continuo y gradual que no se restringe a los primeros años de escolaridad del individuo.

Lo anterior, significa que para enseñar a leer el docente debe entregarles a los lectores las herramientas pertinentes para tal finalidad, con el objetivo de formar lectores competentes al momento de enfrentarse a la lectura de cualquier tipo de texto. Como bien lo señala el informe LLECE (2009): “para comprender un texto el lector debe activar los conocimientos lingüísticos y extralingüísticos que tienen almacenados en la memoria e integrarlos con los que el texto expresa de manera explícita e implícita”.

Por ello, para que los estudiantes adquieran las habilidades necesarias para la comprensión lectora es pertinente que el proceso de enseñanza sea intencionado. Como bien afirma Condemarin (1981): ““el lector o receptor decodifica el mensaje gracias a sus habilidades lectoras, su experiencia con el vocabulario, la sintaxis y los conceptos empleados por el autor”. Visto esto, las habilidades son el conjunto de destrezas que deben estar implícitas en la comprensión lectora, las cuales están atribuidas, entonces, al conocimiento, a lo cognitivo, referidas en el criterio de Bibiano (2010) a:

Sintetizar: se define como la integridad mental, la reproducción del todo por la unión de sus partes y conexiones, en lo cual se da la combinación mental de sus cualidades, atributos, características, propiedades, dando como resultado la reunificación del todo.

Abstraer: Aquí se separan mentalmente propiedades y atributos de un objeto o fenómeno, pudiendo ser examinadas sin tomar en consideración sus relaciones y propiedades.

Identificar: Es la operación realizada para determinar los rasgos de un objeto o fenómeno, con lo cual se descubre su pertenencia a la extensión de un concepto o ley de las conocidas.

Clasificar: Es la distribución de los objetos o fenómenos individuales en cada género o clase, con lo cual se presentan las características, nexos, relaciones esenciales, generales de los objetos y fenómenos, de acuerdo a un criterio adoptado para la clasificación.

Generalizar: Retrata de una operación lógica para unificar mentalmente características, cualidades, propiedades comunes a un grupo de objetos o fenómenos, pudiendo servir de base para la formulación de conceptos, leyes y principios.

Relacionar: Es la operación lógica mediante la cual se descubren nexos de determinación, dependencia, coexistencia u oposición entre dos o más objetos, fenómenos o procesos.

Razonar: Es la manera de pensar para deducir nuevos conocimientos a partir de otros establecidos anteriormente, constituyéndose en un proceso de mediatización y deducción de juicios, integrado por un sistema de conocimientos.

Interpretar: Es el proceso utilizado para descubrir elementos, relaciones o razonamientos existentes en un estudio como vía para obtener el significado de la información que el aporta.

Argumentar: Es la operación lógica utilizada para determinar la fundamentación de un juicio o razonamiento, a través del establecimiento de relaciones entre otros conceptos y juicios conocidos con anterioridad.

De la misma manera, Pérez (2005) define las habilidades de la comprensión lectora como las prácticas y experiencias que se desarrollan para el entendimiento de un determinado texto de interés por el usuario; en tal sentido, plantea las siguientes habilidades e indicadores: a) Explora diferentes textos para buscar lo que requiere. b) Escoge las lecturas apropiadas de acuerdo con el tema. c) Escoge la lectura que necesita. d) Hace lectura lenta o rápida según el texto y el interés. e) Analiza la clase de texto que va a leer según sus características.

Se formula hipótesis acerca de algo que está leyendo. Por su parte, autores como Mata, Gallego y Mieres (2007) definen las habilidades de comprensión lectora como aquellas posibilidades de favorecer la lectura de textos y otros elementos para facilitar la comprensión de los mismos. Los autores definen entre las habilidades lingüísticas que favorecen la consecución de buenos niveles de lectura, en cuanto a comprensión del texto. De estas habilidades, la de mayor relevancia es la habilidad sintáctica.

Asimismo, y aunado a los anteriores argumentos Pérez (2005) define las habilidades de la comprensión lectora como las prácticas y experiencias que se desarrollan para el entendimiento de un determinado texto de interés por el sujeto. Por su parte, Mata et al

(2007) definen las habilidades como aquellas posibilidades de favorecer la lectura de textos y otros elementos para facilitar la comprensión de los mismos. Visto esto, se infiere que para estos autores la habilidad para comprender un texto está condicionadas a la empatía que el lector tenga hacia el mismo, o quizá sea el interés hacia la lectura lo que realmente facilita que esta sea más comprensible para el individuo.

6.5 EL ANÁLISIS EN LA COMPRENSIÓN LECTORA

El análisis como un proceso constitutivo de la comprensión lectora se concibe según González (2007) como una “reinterpretación significativa y personal de los símbolos verbales impresos que se justifica solo en la medida en que el lector es capaz de comprender los significados que están a su disposición” (p. 45). Por ejemplo, la lentitud de la lectura de los niños menores (que leen palabra a palabra o a veces sólo sílaba a sílaba) les impide comúnmente entender el sentido de lo que están leyendo. Lo mismo ocurre con estudiantes secundarios o, incluso, universitarios cuando se encuentran con textos de vocabulario difícil.

Indica igualmente el teórico mencionado que una buena lectura no debe quedarse en la mera comprensión superficial y literal del texto seleccionado, sino que se debe tratar de profundizar hasta encontrarse con la comprensión del mismo, esto es, que el sujeto sea capaz de verbalizar e identificar la intención comunicativa del autor del texto en la lectura global que debe de hacerse.

Asimismo, afirma Galindo (2010) que el análisis es la descomposición mental de lo estudiado en sus partes integrantes, con el objetivo de revelar su composición y estructura, así como su descomposición en elementos más simples. El lector, en este caso, si no hace un verdadero análisis de lo que está leyendo, cuando se integre al campo laboral no será capaz de resolver situaciones vinculadas con su realidad social y tampoco podrá interpretar el significado de una variedad de información.

Por tanto, fomentar estrategias pertinentes para el desarrollo del análisis en la comprensión de textos es una exigencia que los docentes deben plantearse para formar lectores críticos y reflexivos, especialmente en coherencia con los nuevos enfoques curriculares por competencias que el Ministerio de Educación Nacional propone para tal finalidad. Como bien lo afirma Meléndez (2007) para quien el análisis textual constituye uno de los componentes del proceso mental de análisis- síntesis, mediante el cual el lector, secuencialmente, va realizando una lectura continuada (palabra tras palabra) y va concatenando los significados de cada una de ellas, para posteriormente dotar de significado a la secuencia del texto leído, bien por frases, párrafos o tramos más extensos.

6.6 LA SÍNTESIS EN LA COMPRESIÓN LECTORA

La síntesis se define como la selección diversas ideas a partir de la lectura de un texto base, al igual que hechos tal como lo señala Pérez (2005) “es un nivel de la comprensión lectora que, junto con la reorganización de la información, permite tanto una comprensión global, como la obtención de información concreta”. En tal sentido, para lograr una comprensión global, el lector debe extraer lo más importante del texto, concebido este como una totalidad. Por ello, la localización de la información se realiza a partir del propio texto y de la información explícita contenida en este.

De hecho, la síntesis, en el criterio de Galindo (2010) es la Composición de un todo por la reunión de sus partes. Suma o compendio de una materia o cosa; en este sentido “la acción es Sintetizar, y la operación que se desarrolla en la misma implica comparar las partes entre sí., rasgos comunes y diferencias; descubrir los nexos entre las partes casuales de condicionalidad, elaborar conclusiones acerca de la integralidad del todo” (p. 34).

Para el autor se trata de reducir a una unidad las propiedades, relaciones y componentes del objeto analizado. Como se observa el análisis precede a la síntesis, pero este proceso solamente es posible tomando como base los resultados de la labor de síntesis realizada. En este caso, en la enseñanza de las ciencias, el docente constantemente realiza análisis y síntesis, de aquí la importancia del conocimiento del significado de ambas acciones.

Por otra parte, de acuerdo a Meléndez (2007), mediante el proceso de síntesis, el lector recapitula, resume y atribuye significado a determinadas unidades lingüísticas para que las palabras leídas se vertebran en una unidad coherente y con significado (comprensión de textos). En criterios del autor, “para que el desarrollo de la comprensión lectora sea eficaz es necesario que los procesos cognitivos de análisis – síntesis se den de manera simultánea en el proceso lector, evitando así que un entrenamiento lector excesivamente sintético contribuya a la aparición de errores de exactitud lectora, tales como omisiones, inversiones, sustituciones”.

En efecto, los procesos cognitivos de análisis – síntesis deben ser interactivos e influirse entre sí. Mientras se lee se está produciendo una percepción visual de las letras, se reconocen, se decodifican (correspondencia letra - sonido), se integran en las sílabas, en las palabras, estas se integran en las frases y estas a su vez en el párrafo.

Ello implica también, según Vallés (2005): “el reconocimiento de los patrones ortográficos, el conocimiento de sus significados, y exige una interactividad sintético – analítica”. De acuerdo a lo descrito, la síntesis se observa como un subproceso final dentro de la comprensión lectora, en otros términos, sería la máxima evidencia de la formación de un lector crítico y reflexivo.

6.7 ESQUEMATIZACIÓN DE LA COMPRENSIÓN LECTORA

A partir de la Psicología Cognitiva la esquematización es el proceso derivado de la realización de estructuras cognitivas o esquemas de pensamiento funcionales para comprender la globalidad del texto leído. Es un conjunto de unidades de representación organizadas jerárquicamente que hacen referencia a un conocimiento generalizado acerca de determinado acontecimiento o secuencia de acontecimientos (Mandler, 1984, p. 14)

Es así entonces que la generalización, derivada de la realización de esquemas o modelos mentales, es una estrategia de pensamiento ejecutable en la lectura, que consiste en desglosar lo que es característico de muchos elementos, permitiendo que se pueda formar

un concepto que recopile los anteriores. Al respecto de este ejercicio, el docente debe hacer claridad a los estudiantes, en la medida en que la generalización implica la selección de los elementos esenciales para formular la oración temática o tesis del texto.

Por su parte, Pérez (2005) afirma que los esquemas son representaciones en forma de diagramas, de mapas, utilizados por el lector para construir un modelo utilizando sus estructuras de conocimiento, así como los distintos sistemas de claves que le proporciona el autor como, por ejemplo, claves grafo-fonéticas, sintácticas y semánticas, información social. Estas estrategias deben, en gran parte, inferirse, el texto no puede ser nunca totalmente explícito e, incluso, el significado exacto de las palabras debe inferirse también a partir del contexto.

Asimismo, la esquematización es, en el criterio de Casanova (2011), grosso modo, un primer intento de traducir un texto en un gráfico sencillo, en donde el orden o la disposición ilustran sintácticamente la estructura del original. Los grafos léxicos o conceptuales son esquemas más elaborados en el lenguaje gráfico plástico, y quizá, instrumentos más potentes para no solo captar, por ejemplo, una estructura argumentativa, sino también, para contribuir activamente a desentrañar y discutir el sentido del texto original.

Por su parte, Chica (2003) señala, además, que los esquemas son un producto de las experiencias, necesarios para comprender lo que se lee, es por eso que los estudiantes deben tener la oportunidad de manejar un cúmulo de experiencias que le permitan comprender lo que leen. Así mismo añade que es conveniente que éstos logren desarrollar una lectura crítica y reflexiva, evaluándose continuamente en lo que leen a partir de la capacidad comprensiva.

6.8 LA PARÁFRASIS EN LA COMPRESIÓN LECTORA

La paráfrasis se define como la apropiación de nuevas ideas y nuevos conocimientos para expresarlos con palabras propias del lector, de acuerdo a lo descrito por Anderson y

Pearson, (1984), citado por la UNEFA (2009). Se estima que uno de los hallazgos más comunes de los investigadores que estudian el proceso de comprensión lectora es que el hacer inferencias, comentarios o paráfrasis es esencial para la comprensión, la cual constituye el centro de ese proceso y se recomienda enseñar al estudiante a hacerlas desde los primeros grados hasta el nivel universitario, si fuese necesario.

Afirman igualmente los eruditos que los lectores competentes aprovechan las pistas contextuales, la comprensión lograda y su conocimiento general para atribuir un significado coherente con el texto a la parte que desconoce. Por ejemplo, si desconoce el significado de una palabra, leerá cuidadosamente y tratará de inferir el significado de la misma en el contexto, sin la necesidad de buscar ayuda en el diccionario, lo cual, una vez entendido, le permitirá parafrasear lo leído.

En este sentido, la paráfrasis consiste en una explicación o en la interpretación de un texto con palabras propias para hacerlo más comprensible. Se puede dar el caso que se utilicen algunas ideas de un autor y agregar otras personales. Esta herramienta se puede emplear para resumir el contenido de una exposición o cuando las ideas de un autor no están muy claras, en este caso específico se utiliza la paráfrasis para elaborar una redacción propia de acuerdo a nuestro estilo particular de escritura.

Ahora bien, el ejercicio de esta habilidad de lectura es bastante útil en la escritura del resumen, la reseña, el ensayo entre otros textos académicos como estrategia argumentativa. No obstante, el sujeto tiene que ser muy cuidadoso con la forma de presentación de los argumentos, toda vez que no se evidencia una textualidad con relación al escrito original, es decir, que este proceso no se interprete como plagio de las ideas del autor.

En este orden de ideas, hay que advertir que la paráfrasis no solo se aplica a la lectura sino también a la escritura. En el caso que ocupa a este estudio, en la lectura están presentes la inferencia, la comprensión global y la elaboración. Así, la inferencia, como se argumentará más adelante, es una estrategia a través de la cual el sujeto debe razonar, interpretar y elaborar conjeturas que van más allá de lo explícito, esto es, lo no dicho en el texto,

valiéndose de la información contenida en el mismo, al igual que los conocimientos previos del lector, sus experiencias, observaciones y creencias.

De esta manera se estimula el papel activo que debe jugar el lector en la comprensión de un texto, la confianza en sí mismo y la utilización de su acervo cultural. De hecho, lo dicho por los autores referenciados en este acápite permiten inferir que la comprensión global revela lo que el lector ha podido identificar y retener con los aspectos más importantes del texto y del mensaje fundamental que se expresa una vez interpretado y analizados textos escritos.

6.9 LAS INFERENCIAS EN LA COMPRENSIÓN TEXTUAL

La comprensión de un texto es un proceso que depende de lo que el autor ofrece y de las deducciones que el lector elabore, es decir, de la producción de inferencias. Las inferencias representan claves o procesos mentales que el sujeto realiza para lograr la interpretación de la realidad, gracias a estas “[...]se puede desvelar lo “oculto” de un mensaje, leer entre líneas, hacer explícita en nuestra mente la información implícita del pasaje, [...] las inferencias dependen del contexto en que se establecen y de la enciclopedia cultural de la que dispone el lector, se pueden dar a partir de la lectura, de la palabra o de la imagen” (León, 2003. pp.24. 30. 31).

La inferencia ha sido un concepto trabajado por muchos autores, quienes la han considerado como parte fundamental del proceso de comprensión textual. Por ejemplo, Bartlett (1932), las describe como el proceso por el cual el lector extrae información de su memoria y añade a la que recibe, de esa manera se logra la interpretación. Bruner (1957) por su parte identifica a la mente humana como una “máquina de inferencias”, que tiene la destreza de activar y organizar el conocimiento que el lector posee; así identifica las inferencias como esquemas en los que se mezcla de forma estratégica la información almacenada en la memoria con la información entrante a fin de producir un conocimiento organizado y coherente, entonces los sujetos no son meros receptores de la información sino constructores activos de información a partir de una estimulación.

Las inferencias se han convertido en el objeto de estudio de la psicología de la comprensión del discurso. Esta se basa en examinar segmentos discursivos más complejos que las oraciones. Considera que el proceso de comprensión se basa en las inferencias dadas a partir de tres funciones: la función cognitiva que permite adentrarse a la información implícita, la función comunicativa que se refiere al tipo y a la cantidad de información que el autor ofrece al lector a partir del texto, y la función conductual que comprende el tipo de estrategias que el autor utiliza para dirigirle el contenido al lector. (Gutiérrez – Calvo ,1999).

La Psicología ha establecido que las inferencias son el producto de procesos cognitivos como la percepción y la memoria. De esta manera el lector es capaz de leer y organizar información que, almacenada en la memoria a largo plazo, permite la activación y la conexión de dicha información, que al momento de ser procesada da origen a los tipos de inferencias que el lector realiza y que dependen del nivel del género del texto.

Los conocimientos previos son otro factor crucial al momento de construir inferencias, porque no sólo ayudan a esclarecer el significado de lo que se lee, sino que agilizan el proceso de comprensión. Clark, Haviland y Schank (1976) hacen énfasis en la importancia del conocimiento previo en la generación de inferencias durante el proceso de comprensión. Realizan una clasificación basada en dos criterios dicotómicos relacionados: la dirección y la autorización. Según el primer criterio las inferencias pueden dirigirse hacia atrás, si se conecta la oración que se está leyendo con la anterior, o hacia adelante si se aporta nuevas ideas a la información dada; en cuanto a la autorización, el autor es quien tiene el derecho para sugerir o autorizar al lector la realización de una determinada inferencia con la finalidad de que se alcance un nivel de comprensión efectivo. De los dos criterios surgen tres tipos de inferencias, las primeras son las inferencias hacia atrás autorizadas; las segundas las inferencias hacia atrás no autorizadas, estas inferencias conectan la oración leída con las anteriores, y, por último, las inferencias hacia adelante que quedan eximidas del criterio de autorización al no ser demandadas por el escritor, sino que deben ser realizadas por el lector.

En conclusión, al contrario de Clark y Haviland sostienen que el lector debía realizar un mínimo número de inferencias posibles, buscando el trayecto más corto para llegar a la comprensión, Schank (1972, 1973, 1975) sustenta que el lector debe realizar un gran número de inferencias, especialmente hacia atrás, ya que de esta forma se le facilitaría la elaboración de condiciones suficientes para llegar a la comprensión textual. Schank distingue inferencias que surgen de las consecuencias de dos condiciones, las absolutamente necesarias que serían aquellas que activan el conocimiento relativo y las razonablemente necesarias que se llegan a ellas por lógica.

Reder (1980) formuló un modelo de elaboración de guiones para demostrar la necesidad de generar inferencias más elaboradas en el proceso de comprensión lectora. El autor diferencia dos tipos de inferencias, las que representan los conceptos fundamentales de un guion o esquema y las elaboraciones. Las primeras se dan cuando el lector al enfrentarse con el texto exceptúa acciones o conceptos claves de un guion y el sujeto las genera activando su propio conocimiento. Este tipo de inferencias suelen ser comunes entre individuos pertenecientes a una misma cultura; las segundas, son de naturaleza idiosincrásica, variando las inferencias tanto en número como en contenido de unos lectores a otros, en este tipo de inferencia se encuentran las descripciones físicas, los rasgos psicológicos de los personajes, las metas e intenciones del lector. El autor propone en el área educativa algunas ideas relativas a las elaboraciones, considerando que una de las formas de mejorar la comprensión es orientando a los estudiantes a inferir de manera automática la información implícita en el texto, lo que le ayudaría a comprender la información venidera; además destaca el papel del conocimiento del que parten los estudiantes acerca de los conceptos referidos en el texto y así poder realizar las inferencias requeridas y complementar la elaboración de la información.

Just y Carpenter (1987) les dieron gran importancia a las inferencias. Los autores utilizaron como criterio la necesidad de recurrir a todas las partes del texto que resulten indispensables para llegar a la comprensión, aunado a la consideración de la direccionalidad de la información a conectar y el nivel de representación que el lector debe alcanzar en función de sus objetivos, es decir, que las inferencias que realice o no,

dependen de los objetivos propuestos por el lector. De esta forma si lo que pretende hacer el lector es una lectura rápida y superficial, es posible que no alcance hacer todas las inferencias necesarias, pero si el objetivo es examinar hasta el último detalle del texto puede necesitar todas las inferencias posibles para adquirir una representación elaborada y compleja.

Brien et al (1988) destaca dos grupos de inferencias: las necesarias para comprensión y las elaborativas. Las primeras tienen que ver con las anáforas y las relaciones causales; las segundas, aunque amplían lo que dice el texto, no son necesarias o esenciales para la comprensión.

Vonk y Noordman (1990) citado por León y Pérez (2003) cuestionaron el criterio de necesidad o lo que les interesa saber, que resulta accesorio para la comprensión mediante una clasificación basada en dos dimensiones diferentes: el grado en el que las inferencias puede deducirse a partir de la información que aparece en el texto y la medida en que la inferencia contribuye a la representación. Clasificándolas de la siguiente manera: a) deducidas necesariamente o autorizadas, b) probablemente ciertas o no autorizadas, c) contribuyentes a la coherencia local, d) contribuyentes a la elaboración de una representación. Por tanto, sustituyen el criterio de necesidad por el de contribución a la coherencia local. Estos autores resaltan el carácter relativo de la comprensión como una función entre ésta y la presencia de factores propios tanto del lector como del texto.

Till, Mross y Kintch (1988) se interesan por estudiar las inferencias y el momento exacto en que estas se realizan, a partir del modelo de activación, selección y elaboración, considerando tres fases sucesivas que se dan en el proceso de comprensión textual:

Fase de activación. Está relacionada con los significados de cada grafema y fonema en el momento que se realiza la lectura. Esta fase se desarrolla de forma rápida en menos 50 ms tras la presentación, y en este momento el contexto no tiene ninguna influencia en la activación de significados.

Fase de selección. En esta fase el contexto sugiere el significado apropiado y omite el significado que es inapropiado. Esta fase se cumple después de 350-400 ms.

Fase de elaboración. Se consolida el significado apropiado y seleccionado en la fase anterior. Se produce a partir del 500 ms posterior a la codificación del mensaje y en esta fase es donde tienen lugar las inferencias.

Till et al (1988) delimita el curso temporal de las inferencias a 500 milisegundos aproximadamente y sirve como criterio para la agrupación de dos tipos de inferencias, las que se dan antes de la elaboración de la información y las que se desarrollan en esta fase como las inferencias elaborativas.

Los modelos constructivista y minimalista vinculan a las inferencias con la comprensión textual. Asumiendo que el sujeto es capaz de comprender un texto cuando toma los conceptos previos para interpretar la información entrante, refiriéndose de esta manera a la generación automática de inferencias. McKoon y Ratcliff, (1986, 1992, 1995, 1998) se oponen a la visión constructivista al expresar que la producción de inferencias durante la lectura es “mínima”, así exponen que la producción de inferencias se basa primero en una coherencia local, que no es más que la relación que establecen segmentos discursivos muy cercanos, y, segundo, una rápida disponibilidad, que comprende toda la información que se encuentra en la memoria de trabajo.

En los últimos años, según el análisis que hace León y Pérez (2003) acerca de los estudios de las inferencias en la comprensión textual, se fundamentan en estudiarlas según el nivel de representación y el tipo de conocimiento en los que se basan. Al respecto, autores como Perfetti (1989) conceptualiza el proceso de comprensión como un continuo proceso de inferencia que tiene lugar a través de los diferentes niveles de representación en el lector. Por ello, la inferencia es un medio por el cual las personas mejoran la información disponible por medio del conocimiento conceptual y lingüístico. Como bien lo considera Goodman (1987) citada en Ferreiro y Gómez (2013):

Los lectores utilizan estrategias de inferencia para inferir lo que no está explícito en el texto. Pero también infieren cosas que se harán explícitas más adelante. La inferencia es utilizada para decidir sobre el antecedente de un pronombre, sobre la relación entre caracteres, sobre las preferencias del autor entre muchas otras cosas. Incluso pueden utilizarse la inferencia para decidir lo que el texto debería decir cuando hay un error de imprenta. Las estrategias de inferencia son tan utilizadas que rara vez los lectores recuerdan exactamente si un aspecto dado del texto estaba implícito o explícito (p. 22).

6.10 ESTRATEGIAS PARA MEJORAR LA COMPRENSIÓN LECTORA

Las estrategias de la comprensión lectora son definidas como acciones que deben ser ejercitadas con la finalidad de mejorar esta habilidad de los estudiantes, según lo argumenta Condemarín y Coll. (s/f c.p. González 2007, p. 56), especialmente cuando ya son mayores (segundo ciclo básico o secundaria), las cuales han sido afianzadas en diversos cursos o asignaturas con problemas de lectura, siendo su eficacia notable. Entre estas estrategias menciona:

Ejercitar permanentemente: Este ejercicio continuo no siempre se hace, a sabiendas que mientras más lean, mejor lo harán. Para ello, es necesario seleccionar textos entretenidos, interesantes, significativos, que contenga vocabulario y estructuras gramaticales acordes con la comprensión de los lectores estudiantes. Incluso, se puede matizar esta sugerencia con lecturas silenciosas, lecturas orales en voz alta, de acuerdo a las necesidades de los cursos y de la planificación. Lo anterior, implicaría que el docente debe ser muy selectivo con los textos para para que la comprensión lectora sea más eficaz por parte de los discentes.

Repetir las lecturas: En este caso es posible seleccionar un texto breve, derivado de alguna lectura mayor, pudiendo extraer un capítulo o un par de páginas solamente. Se debe motivar a los estudiantes leer y releer hasta que crean comprender el texto seleccionado; y luego, cuando estén preparados, comunicarlo al docente mediante una breve conversación, con lo cual se observa si efectivamente o no alcanzó los niveles adecuados de comprensión lectora. Con ello, será posible conversar en conjunto, pudiendo establecer alumnos como monitores

que ayuden a los compañeros a alcanzar mejores índices de efectividad. En otros términos, por medio de esta estrategia se estaría afianzando la argumentación oral de los estudiantes como una forma de evidenciar que la lectura del texto llegó a una significación o comprensión del mismo.

Lecturas simultáneas: Esta estrategia puede resultar útil en los cursos de grados menores, pero tiende a olvidarse en los grados mayores. El docente o un buen lector leen el texto en voz alta, con ritmo moderado, respetando las pausas, y los estudiantes escuchan, pero teniendo el texto ante sus ojos. La simultaneidad de la lectura personal y la lectura del guía se convierte en un ejercicio que provoca mayor comprensión lectora del texto. Lo anterior, implicaría para el caso del presente estudio un proceso de lectura colaborativa entre el docente y los estudiantes.

Lectura Eco: Es una estrategia poco utilizada, eficaz en la corrección de la lectura y la dicción. Esta consiste en que un docente o lector guía lee un trozo (de una o dos oraciones) y el estudiante repite, a su vez, pero en voz alta. Con ello se transmite un modelo de lectura que, en la medida que se va ejercitando, se convierte en un hábito. Esta técnica sólo puede usarse con textos cortos, pero significativos.

Comentar el texto en conjunto: Esta estrategia no es señalada por Condemarin y Coll (s/f), pero se puede usar con éxito, sobre todo, y específicamente en la técnica del Seminario Socrático, habiendo dado estupendos resultados según los estudiantes, siendo efectiva para la comprensión de lo leído.

En el mismo orden de ideas, Pérez (2005) afirma que las estrategias para la comprensión lectora son el conjunto de acciones utilizadas para abordar un texto y por un cierto grado de conciencia de los propios métodos de lectura y de las exigencias de la tarea. Los buenos lectores no se caracterizan necesariamente por la posesión de habilidades técnicas (aunque pueden tenerlas), sino por la posesión de tales estrategias de cognición, las cuales, según Cassany (2012) permiten a un lector competente:

detectar las ideologías que subyacen a los discursos, descubrir sus tautologías e incoherencias o tomar conciencia del contexto desde el que se escribieron; que también pueda darse cuenta de las opiniones presupuestas, rechazadas o ignoradas por el autor, de

la actualización que hace éste de unas determinadas convenciones de género o del origen especializado de determinados términos y conceptos, además de identificar los usos lingüísticos particulares que utiliza para conseguir sus propósitos. (p.45)

De los anteriores planteamientos se deduce que un lector competente es capaz de afrontar la lectura de cualquier tipo de texto para desentrañar de este toda su estructura, tanto superficial como profunda con el fin de llegar a la significación y comprensión del mismo.

Otro tipo de estrategias se relaciona con la conciencia que tenga el lector sobre el proceso de la comprensión. Este tipo de actividades llevan a que lector crítico llega al nivel metacognitivo o metacompreensión textual. En este contexto, muchas de las falencias que presentan los estudiantes al enfrentarse a la lectura de cualquier tipo de texto obedece a que no toman conciencia de sí entienden o no lo que están leyendo. Por consiguiente, el hecho de darse cuenta de que no se entiende algo es fundamental para poder superar este obstáculo.

Coherente con las anteriores consideraciones, López (1997) afirma que:

(...) la metacompreensión le permite al lector saber qué es lo que necesita para comprender, qué está pasando mientras lee, cuál es su estado de comprensión del texto y darse cuenta de si está comprendiendo o no lo que lee, durante el proceso mismo. Además, y más importante aún, el lector puede, en consecuencia, regular su proceso de lectura y en caso necesario si éste no está siendo eficiente, decidir sobre la necesidad o conveniencia de usar otras alternativas más eficaces. (p. 78)

Para la autora es evidente que el lector para llegar al nivel metacompreensivo debe de haber evolucionado por niveles de lectora como el literal, inferencial y el crítico, en la medida en que para tener conciencia de su proceso en la comprensión textual implica una especie de autoexamen para determinar las falencias que tiene durante la lectura de cualquier tipo de texto. Por ello, esta investigación se asume la metacompreensión lectora a partir de los planteamientos de Flavell (1970, 1981 citado por Garner: 1987b) y en Garner (1987b) con base en los siguientes aspectos de la metacognición aplicada a la comprensión lectura:

El conocimiento metacognitivo. Éste incluye el conocimiento y las creencias sobre el conocimiento y sobre cómo se conoce en general, además del conocimiento sobre las capacidades y carencias propias para conocer y se construye a partir de tres variables:

Sobre las personas, como individuos conocedores y pensantes. Incluye conocimiento de carácter universal, conocimiento intraindividual y conocimiento interindividual.

Sobre la tarea.

Sobre la estrategia.

Visto esto, la metacognición en el campo de la lectura significa tomar conciencia del propio proceso de lectura de manera que el sujeto-lector pueda supervisar y controlar su interacción con el texto, es decir, pueda darse cuenta qué partes no comprende y por qué y, además, saber cómo mitigar esa problemática.

Por su parte, Solé (1996) tiene una clasificación para las estrategias de la comprensión lectora en coherencia con el propósito que guía al lector en su proceso lector. Así presenta los siguientes grupos:

Estrategias para determinar los objetivos previos de la lectura. Grosso modo, siempre se hace una lectura con un objetivo definido, nunca leemos por leer. Por consiguiente, previamente se ha planteado el para qué y por qué se va a leer. Por ello, la formulación previa de objetivos determina no sólo las estrategias que se activarían para construir un significado del texto, sino el control que se va implementando a medida que avanza la lectura.

Estrategias que permiten elaborar y probar inferencias textuales. En este sentido, el lector deber ser capaz de hacer predicciones, esto es, puede anticipar lo que sigue para determinar su significado. De esta manera, el sujeto, por medio de un proceso de metacompreensión, controla su propia comprensión, validando o rechazando sus predicciones, es decir, confirma de acuerdo a la coherencia que encuentra el contenido del texto y sus presaberes.

Estrategias dirigidas a sintetizar y extender el conocimiento adquirido mediante la lectura. Por medio de estas estrategias el lector contextualiza la información recibida para internalizarla como parte de los conocimientos que sobre determinada área del saber se deben poseer.

En efecto, las estrategias propuestas por Solé se pueden observar en el propósito general de la presente investigación, es decir, el fin último del proceso de intervención es la comprensión textual por parte de los estudiantes, es decir, la producción de significación de estos a partir de la lectura de los textos.

De esta forma, se estaría de acuerdo con el modelo de “enseñanza recíproca” elaborado por Polinear (citado por Coll et al., 1990) para promover la comprensión de la lectura por medio de cuatro estrategias básicas:

1. Formular predicciones
2. Formular preguntas
3. Aclarar dudas
4. Resumir las ideas del texto

6.11 NIVELES DE COMPRENSIÓN LECTORA

Teniendo en cuenta la comprensión como un proceso de interacción entre el texto y el lector, Strang (1965), Jenkinson (1976) y Smith (1989) citados por Gordillo y Florez (2009), describen tres niveles de comprensión.

6.11.1 Nivel de Comprensión Literal

En este nivel, el lector reconoce las frases y las palabras clave del texto. Capta lo que el texto dice sin una intervención muy activa de la estructura cognoscitiva e intelectual del lector. Corresponde a una reconstrucción del texto que no ha de considerarse mecánica, comprende el reconocimiento de la estructura base del texto.

Lectura literal en un nivel primario (nivel 1). Se centra en las ideas e información que están explícitamente expuestas en el texto por reconocimiento o evocación de hechos. El reconocimiento consiste en la localización e identificación de los elementos del texto, que pueden ser:

1. de ideas principales: la idea más importante de un párrafo o del relato;
2. de secuencias: identifica el orden de las acciones;
3. por comparación: identifica caracteres, tiempos y lugares explícitos;
4. de causa o efecto: identifica razones explícitas de ciertos sucesos o acciones.

Lectura literal en profundidad (nivel 2). En este nivel, el lector efectúa una lectura más profunda, ahondando en la comprensión del texto, reconociendo las ideas que se suceden y el tema principal.

6.11.2 Nivel De Comprensión Inferencial

Este nivel se caracteriza por escudriñar y dar cuenta de la red de relaciones y asociaciones de significados que permiten al lector leer entre líneas, presuponer y deducir lo implícito; es decir, busca relaciones que van más allá de lo leído, explica el texto más ampliamente, agrega informaciones y experiencias anteriores, relaciona lo leído, los conocimientos previos, formulando hipótesis y nuevas ideas. La meta del nivel inferencial es la elaboración de conclusiones. Este nivel de comprensión es muy poco practicado por el lector, ya que requiere de un considerable grado de abstracción. Favorece la relación con otros campos del saber y la integración de nuevos conocimientos en un todo.

El concepto de inferencia abarca, tanto las deducciones estrictamente lógicas, como las conjeturas o suposiciones que pueden realizarse a partir de ciertos datos que permiten presuponer otros. En un texto no está todo explícito, hay una enorme cantidad de implícitos (dependiendo del tipo de texto y del autor) que el lector puede reponer mediante:

La actividad inferencial

Este nivel puede incluir las siguientes operaciones:

1. inferir detalles adicionales que, según las conjeturas del lector, pudieron haberse incluido en el texto para hacerlo más informativo, interesante y convincente;
2. inferir ideas principales, no incluidas explícitamente;
3. inferir secuencias sobre acciones que pudieron haber ocurrido si el texto hubiera terminado de otra manera;
4. inferir relaciones de causa y efecto, realizando hipótesis sobre las motivaciones o caracteres y sus relaciones en el tiempo y el lugar. Se pueden hacer conjeturas sobre las causas que indujeron al autor a incluir ciertas ideas, palabras, caracterizaciones, acciones;
5. predecir acontecimientos sobre la base de una lectura inconclusa, deliberadamente o no;
6. interpretar un lenguaje figurativo, para inferir la significación literal de un texto.

6.11.3 Nivel De Comprensión Crítica

A este nivel se le considera el ideal, debido que en él el lector es capaz de emitir juicios sobre el texto leído, aceptarlo o rechazarlo, pero con argumentos. La lectura crítica tiene un carácter evaluativo, en el que interviene la formación del lector, su criterio y conocimientos de lo leído. Dichos juicios toman en cuenta cualidades de exactitud, aceptabilidad, probabilidad. Los juicios pueden ser:

1. de realidad o fantasía: según la experiencia del lector con las cosas que lo rodean o con los relatos o lecturas;
2. de adecuación y validez: compara lo que está escrito con otras fuentes de información;
3. de apropiación: requiere de evaluación relativa en las diferentes partes para asimilarlo;
3. de rechazo o aceptación: depende del código moral y del sistema de valores del lector.

7 DISEÑO METODOLÓGICO

7.1 ENFOQUE CUALITATIVO

Dentro de los distintos pensamientos investigativos se encuentran el paradigma con enfoque epistémico cualitativo, que según Ugas (2005) plantea que requerimos de este tipo de conocimiento para “que analice lo pedagógico en su materialidad (económico-social), en sus niveles de significación (político-ideológica) y en su proceso diferencial de magnitud (socio-histórico)”. Este enfoque crítico de la investigación, permite analizar, estudiar e interpretar el hecho educativo-investigativo desde la cotidianidad de los sujetos que la viven y por lo tanto permite determinar los reales significados, el sentido de la problematización social, utilizar la hermenéutica, como uno de los métodos interpretativos, para implicarnos en las realidades sociales, ya que esta mirada investigativa “prioriza un yo dialógico de naturaleza relacional y comunitaria” (Ugas, 2005). Es decir, asumir la subjetividad como elemento diferenciador que opera al interior del sistema cultural, constituye parte del programa educativo a elaborar para transitar la incertidumbre, la complementariedad, la relatividad y lo efímero consiste en la línea de Michel Maffesoli (1996) y Edgar Morin (1980) una subjetividad entendida no como propia de un individuo aislado, sino de una persona inserta en una vasta red de interrelaciones socioculturales. Por lo tanto, “debemos ser consciente de la parte de subjetividad que conlleva cualquier investigación o cualquier análisis científico” (Maffesoli, 1996).

En este sentido y partiendo de la pluralidad y subjetividad del ser social, y su imaginario investigativo, la administración del conocimiento implica procesos apropiados de comprensión lectora, dado que este enfoque constituye una evolución importante en el proceso investigativo, a través del cual los paradigmas del trabajo de investigación pueden instalarse en las comunidades científicas y académicas, o lo que es más importante, conformar comunidades de conocimiento, pues estas permiten verdaderos trabajos de investigación que permitan entender la realidad social desde el aula, de los textos y el ser, atendiendo simultáneamente problemas determinados.

Basados en los criterios de los autores referidos, el presente trabajo investigativo asume una postura cualitativa fundamentada en un proceso inductivo donde se explora y describe representaciones teóricas orientadas bajo unas características fenomenológica, hermenéutica e inductiva que va desde la particular a lo general.

Hernández (2014) manifiesta que el investigador cualitativo debe utilizar técnicas de recolección de datos como la observación no estructurada, revisión de documentos, entrevistas abiertas, discusiones en grupo, evaluaciones de experiencias personales e historias de vidas.

Asimismo, Morín (2001) plantea que desarrollar una investigación cualitativa implica reflexionar que: “El sujeto emerge al mismo tiempo que el mundo... a partir de la auto-organización, cuando autonomía, individualidad, complejidad, incertidumbre, ambigüedad, se vuelven características propias del objeto... el sujeto emerge también en sus características existenciales...”

El reconocer la complejidad de los seres humanos y de la realidad donde éstos están presentes, implica que en un investigador cualitativo serían deseables elementos del pensamiento complejo, lo cual le permitiría, por una parte, percibir ese entramado difuso, ordenado y desordenado a la vez, auto poético e incierto, y por otra, el proponer métodos, manejar datos y, en fin, repensar esa realidad en sintonía con una visión compleja, sistémica y planetaria.

7.2 LA INVESTIGACIÓN ACCIÓN (IA) Y LAS PRÁCTICAS DE ENSEÑANZA DE LECTURA Y COMPRENSIÓN LECTORA

Esta investigación se inscribe dentro del método de la IA (Investigación Acción), entendida como una forma de proyectar la investigación y a la vez realizar una intervención social. En ella la población participa activamente con el investigador en el análisis de la realidad y en las acciones concretas para modificarla.

Supone un proceso circular de investigación y análisis de la realidad, en el que partiendo de los problemas prácticos y desde la óptica de quien los vive se procede a una reflexión y actuación sobre la situación problemática con objeto de mejorarla, implicando en el proceso a quienes viven el problema, quienes se convierten en autores de la investigación.

La IA podemos entenderla por lo tanto como un enfoque de investigación e intervención social, que persigue recoger las demandas de los actores implicados en un proceso de acción social con el fin de transformar la realidad existente, y facilitando en el proceso la apropiación de recursos organizativos y de conocimiento por parte de la comunidad. (Camacho, 2016).

Kemmis y Mactaggart (1988, citados en Munévar y Quintero, s.f., p. 3) “presentan una guía para que las propias comunidades propongan cambios en el aula y en la escuela mediante la utilización de métodos de investigación acción. Las comunidades no sólo pueden mejorar aquello que hacen sino también su comprensión de lo que hacen”. Y continúan en su texto argumentando con respecto del concepto de investigación acción: “Una forma de indagación introspectiva colectiva emprendida por participantes en situaciones sociales con objeto de mejorar la racionalidad y la justicia de sus prácticas sociales o educativas, así como su comprensión de esas prácticas y de las situaciones en que éstas tienen lugar”. (p.3)

Este enfoque cualitativo (crítico-comprensivo), permitirá desentrañar con sentido y significado las dinámicas de las prácticas de enseñanza de los docentes, en el aula y en la escuela, a partir de sus propios discursos, para develar sus concepciones, sus argumentaciones, sus intencionalidades; las fortalezas y debilidades de sus aplicaciones; y las características de los contextos y los actores implicados en dichas prácticas.

Por otro lado, en términos de Bausela (s.f. p. 1) es una forma de entender la enseñanza, no sólo de investigar sobre ella. La IA supone entender la enseñanza como un proceso de investigación, un proceso de continua búsqueda. Conlleva entender el oficio docente, integrando la reflexión y el trabajo intelectual en el análisis de las experiencias que se realizan, como un elemento esencial de lo que constituye la propia actividad educativa. Los

problemas guían la acción, pero lo fundamental en la investigación – acción es la exploración reflexiva que el profesional hace de su práctica, no tanto por su contribución a la resolución de problemas, como por su capacidad para que cada profesional reflexione sobre su propia práctica, la planifique y sea capaz de introducir mejoras progresivas.

Este tipo de investigación, según Restrepo (2007), se puede asumir desde dos posiciones: IA desde los mismos maestros o IAP de los maestros dinamizados por otros investigadores. Este último es el caso de este estudio.

En IAP se entiende, además, que el método es flexible porque se adecúa a cada realidad, a cada contexto, y su trascendencia e importancia está en la transformación de la consciencia [del educando en este caso], que no es otra cosa que la capacidad de percibir de manera distinta sus prácticas y sus experiencias, es decir, de manera crítica y reflexiva, lo que le brinda la posibilidad de cambiar y transformar el mundo.

En la investigación acción, son las transformaciones conceptuales las que generan las transformaciones en las prácticas, a partir de la reflexión crítica y la comprensión de dichas prácticas. Una IAP no se realiza para cumplir con un compromiso académico. Ellas se asumen como prácticas de vida y como compromiso ideológico de quienes las realizan.

Bajo estos constructos conceptuales se asume que la IAP se constituye en un tipo y un método de investigación que compromete de manera consciente y decidida a los actores que en ella participan, constituyéndolos en sujetos y objetos del proceso, con una actitud de cambio transformadora y democrática.

7.3 TÉCNICAS DE RECOLECCIÓN DE DATOS

Las técnicas son los recursos utilizados para facilitar la recolección y el análisis de los hechos; estos son de gran diversidad y varían de acuerdo a los factores que se pretenden evaluar. La recolección de datos sobre la categoría de comprensión lectora se obtendrá con las opiniones de los sujetos, mediante la técnica de la encuesta, por cuanto esta se usa para recabar datos vinculados con las opiniones aportadas por el grupo poblacional.

7.3.1 Cuestionario

Chávez (2005) establece que los cuestionarios “son documentos estructurados, que contienen un conjunto de reactivos relativos (a los indicadores de una variable) así como las alternativas de respuestas que pueden ser abiertas o cerradas”. Los instrumentos presentan en una escala de respuestas múltiples, según la cual las afirmaciones se presentan como generalizaciones y representan opiniones más que hechos.

7.3.2 Observación participante. (Focalizada)

Nuestro entorno está construido por una serie de rasgos que percibimos y experimentamos a través de nuestros sentidos. Según Elliot (1989) “nuestra capacidad de experimentar cualidades, desde cierta perspectiva, está ya bien desarrollada cuando llegamos al mundo”. Lo cierto es que, tallar la realidad es un asunto de perspectivas y puntos de vistas del observador.

Eisner en calidad de estudioso, proponen una serie de seis rasgos característicos del estudio cualitativo al momento de observar los fenómenos sociales: enfocados como instrumento, carácter interpretativo, uso del lenguaje expresivo, atención a lo concreto, coherencia, intuición y utilidad instrumental.

7.3.3 Entrevistas

Como resultado de varios diálogos y consultas en las asesorías, se estableció que el instrumento de aplicación para la recolección de la información sería la entrevista etnográfica. Los aspirantes, redactaron una serie de preguntas revisadas y debatidas con el director para luego avalar el instrumento de medición. Una vez elaborado el instrumento se procedió a la aplicación del mismo de acuerdo con lo establecido en la recolección de datos.

7.4 POBLACIÓN Y MUESTRA

La población tomada como referente para el desarrollo de la investigación está enmarcada en la I.E Simón Bolívar, los activos del proceso lo constituyen 38 estudiantes de noveno grado, pertenecientes a la jornada de la Tarde. En la muestra se tiene en cuenta adolescentes de ambos sexos, cuyas edades oscilan entre 13 y 16 años, donde 23 educandos son del sexo masculino y 15 corresponde al femenino. Los estudiantes en su gran mayoría han nacido en el municipio de Planeta Rica y en un menor porcentaje de zonas aledañas a la localidad.

8 PROBLEMATIZACIÓN Y REFLEXIÓN CRÍTICA

En este acápite se registran los resultados de la investigación, acorde con los objetivos específicos, y en correspondencia con las fases de la investigación acción (IA) asumidas en la metodología.

8.1 EVALUACIÓN DEL MARCO LÓGICO Y RESULTADOS

Después de haber ejecutado las acciones que se llevaron a cabo en el Marco Lógico, se desarrolló un planteamiento estratégico que demostró un avance satisfactorio demostrado en las dos últimas pruebas (internas y externas) realizadas a los estudiantes. Gracias al uso adecuado y apropiado de las estrategias propuestas en esta investigación, con la ayuda de los docentes y la motivación de los estudiantes se logró un aumento en el 8% del resultado de dichas pruebas. En el 2016, cuando se inició el proceso, solo el 2% de los estudiantes alcanzaban un nivel crítico, el 15% estaba en nivel inferencial, aproximadamente un 80% de los estudiantes no superaba el nivel literal y un 3% no alcanzaba este nivel. En el 2017, la Institución logró que se disminuyera a un 75% los de nivel literal y aumentó en un 6% los de nivel crítico, pasando del 15% al 20% en el nivel Inferencial. Aunque en las pruebas se evaluaron todas las áreas, Lengua Castellana y Matemáticas fueron las más aventajadas.

Las metas establecidas se cumplieron en un 90%. Se llevaron a cabo todas las actividades, pero no todas obtuvieron resultados positivos (10%), debido a que tenían que ser suspendidas por los períodos vacacionales. Al regresar, se tenía que comenzar el proceso nuevamente o debía replantearse.

8.1.1 Evaluación de los Objetivos Generales y Específicos

El objetivo general de esta investigación fue Determinar los niveles de comprensión lectora que tienen los estudiantes de grado noveno de la Institución Educativa “Simon Bolivar”. Aunque al principio fue algo difícil y tal vez inalcanzable, hoy se puede dar fe de que los esfuerzos personales y grupales no fueron en vano. Esto es, los estudiantes mejoraron en su

comprensión lectora, gracias al uso de nuevas estrategias las cuales, pueden ser aplicadas desde cualquier área y temática abordada en clases.

El primer objetivo específico fue *evaluar el nivel de comprensión lectora en los estudiantes de noveno grado*. Para esto, *se aplicó un test* con el que muy satisfactoriamente se logra alcanzar dicho objetivo. Los resultados arrojaron que el 90% de los estudiantes posee un nivel literal (básico) por lo que se centran en las ideas e información que está explícitamente expuesta en el texto, por reconocimiento o evocación de hechos. Este reconocimiento puede ser para identificar nombres, personajes, tiempo y lugares de un relato, la idea más importante de un párrafo, el orden de las acciones o para identificar razones explícitas de ciertos sucesos. Solo el 10% posee un nivel inferencial, buscan relaciones que van más allá de lo leído, explican el texto más ampliamente, agregando informaciones y experiencias anteriores, relacionando lo leído con sus saberes previos, formulando hipótesis y nuevas ideas. De igual forma, infieren secuencias sobre acciones que pudieron haber ocurrido si el texto hubiera terminado de otra manera y predicen acontecimientos sobre la base de una lectura inconclusa.

El segundo objetivo específico consistía en *describir actividades y estrategias pedagógicas que permitieran demostrar que su aplicación podía activar el uso de los conocimientos previos, la auto-formulación y la reflexión durante el proceso lector de los estudiantes*. Las actividades desarrolladas estaban encaminadas a crear o fortalecer la lectura crítica y reflexiva en los estudiantes de noveno grado de la Institución. Por tal razón, se llevaron a cabo cuadros comparativos, esquemas, resúmenes, síntesis, mapas conceptuales y mesas redondas para tal fin. En un 95% se estableció que las estrategias aquí utilizadas fueron adecuadas y óptimas para activar los saberes previos de los alumnos. Asimismo, se les motivó a participar a través de la formulación de preguntas que llevaran a la reflexión y comprensión de un texto determinado. En una nueva sesión, se hizo otro test que evidenció que los estudiantes son capaces de inferir ideas de una lectura, siempre y cuando se les motive y se les permita escoger la lectura. La motivación hace parte crucial del proceso, y con esto se logró que los mismos compañeros se formularan preguntas y predijeran

acontecimientos. *El nivel inferencial mejoró con respecto al primer test realizado, pasó de un 10% a un 15%.*

El tercer objetivo específico fue *Determinar el impacto en el nivel de comprensión lectora de los estudiantes después de la aplicación y ejecución de las estrategias y actividades pedagógicas.* Los resultados fueron muy satisfactorios, como se mencionó anteriormente, esto se logró evidenciar en la aplicación de ciertas pruebas internas que se han venido ejecutando en los últimos trimestres. Además, y gracias a la colección de libros donadas por el Ministerio, la biblioteca se ha convertido en un lugar adecuado para el fortalecimiento de estas estrategias. Los educandos en sus horas libres o en jornadas contrarias dan un provechoso uso a este espacio, ya sea enseñando a otros o fortaleciendo aún más sus propias debilidades. Por otro lado, los docentes se vincularon al proceso y los estudiantes de último grado, junto con la psicorientadora refuerzan a niños de primaria que tienen dificultades lectoras, no solo haciendo uso de la biblioteca sino de algunas estrategias aquí mencionadas.

8.1.2 Evaluación de las Metas, Actividades e Indicadores

La primera meta establecida era que los estudiantes reconocieran en cual nivel de comprensión lectora se encontraban. Para lograrlo se hizo un cuestionario con el que se precisó en un 100% dicha meta. El medio de verificación utilizado fue efectivo, llevó a los estudiantes a ser concisos con la información requerida.

La segunda meta era que los docentes reconocieran cuáles eran los intereses personales con respecto a la lectura. Igual que en la anterior meta, se aplicó un cuestionario en el que el 100% de los maestros precisó en decir que poseen diversas formas, herramientas y medios para realizar actividades de comprensión lectora. Los resúmenes, síntesis y ensayos fueron las más comunes, así como las ponencias y mesas redondas. La aplicación del test fue

satisfactoria porque se logró evidenciar cuáles eran los hábitos y estrategias utilizadas por los docentes.

La tercera meta también tenía como medio de verificación un cuestionario. En este caso, los estudiantes demostraron interés por un determinado tipo de texto y resolvieron una serie de preguntas sencillas con el fin de explicar las razones por las cuales escogieron dicho texto. El 100% de los estudiantes logra satisfactoriamente la meta.

Para alcanzar la meta siguiente se llevó a cabo una mesa redonda donde la finalidad era fomentar una discusión a partir de tres textos diferentes. Cada uno de los textos correspondía a una temática distinta, pero todos respondían a dos preguntas claves ¿Qué sé del tema? Y ¿Qué quiero aprender del tema? Con esto, se buscaba que el estudiante activara sus conocimientos previos y formulara propósitos de una lectura determinada. Todos los estudiantes tuvieron la oportunidad de participar en uno o dos textos por lo que se extendió la actividad a dos sesiones. *Y aunque todos participaron, solo el 85% aportaron opiniones puntuales y centradas en las temáticas. El 15 % restante no mostraron interés por aprender algo más allá de la temática y dieron conceptos poco relevantes de los temas.*

Para la siguiente actividad, se trazó como meta que el 90% de los estudiantes relacionara lo que ya sabía, con respecto al contenido de determinado material de lectura. Así, a través de cuadros comparativos relacionaron sus conocimientos previos con lecturas similares realizadas anteriormente. De esta manera, lograron ampliar su conocimiento y dieron paso a la intertextualidad como parte esencial en el proceso de enseñanza aprendizaje. El 10% restante presentó dificultades en el proceso, siendo éste un poco lento y desmotivante. A ellos se les recomendó repetir la actividad con otro tipo de lecturas.

Durante el proceso lector, los mismos estudiantes iban evaluando la comprensión del texto, utilizando diccionarios u otras fuentes para relacionar el significado adecuado de las palabras desconocidas. Para su verificación realizaron bancos de palabras y las organizaron en grupos de 10 de acuerdo a las lecturas. Con esto se logra enriquecer el vocabulario de los estudiantes.

Para evaluar la comprensión de los textos y saber si los estudiantes habían captado el sentido de los mismos, se realizaron dramatizados y tiras cómicas con las que se pretendía resumir lo leído. Este tipo de actividades son muy acogidas por los chicos por lo que su aplicación además de satisfactoria despertó un interés en el 100% de los estudiantes. Por otro lado, esto les facilitó la enunciación de las ideas principales y secundarias a través de esquemas y mapas conceptuales en los que lograron sintetizar la información relevante de manera detallada.

8.2 EVALUACIÓN DE LA POBLACIÓN INVOLUCRADA

La muestra tomada para desarrollar esta investigación fue de 38 estudiantes entre 13 y 16 años y los docentes (7) que intervienen los procesos de enseñanza-aprendizaje del grado noveno. La participación de ambos, tanto estudiantes como docentes, fue satisfactoria por en la medida en que se alcanzaron las metas y los objetivos que se trazaron para la ejecución y desarrollo de la investigación. La participación de los estudiantes se reflejó en todas las actividades programadas, durante dos o tres sesiones semanales de dos horas cada una.

Por su parte, los docentes resolvieron algunas encuestas y cuestionarios al principio de la investigación, promovieron e incentivaron a los estudiantes, desde sus áreas, a seguir en el proceso de manera continua para la disminución de las falencias en el proceso lector. En un principio se dijo que el nivel de la mayoría de los estudiantes era literal (90%). Al término de la investigación encontramos menos estudiantes en el nivel literal (75%), otros pasaron al nivel inferencial (20%) y algunos estudiantes se abren campo en el nivel crítico logrando un 6% que no existía al inicio del estudio.

Uno de los factores trascendentes dentro de la investigación se evidenció en el aumento de la capacidad lectora e interpretativa de los educandos, el mejoramiento de los proyectos transversales, la participación activa de la comunidad educativa, el apoyo de los coordinadores y los padres de familia la investigación ha sido fortalecida y enriquecida.

8.3 EVALUACIÓN DE ESTRATEGIAS, METODOLOGÍAS UTILIZADAS Y SISTEMAS DE EVALUACIÓN

Para llevar a cabo esta investigación, se tuvo en cuenta un método de investigación cualitativo como se mencionó de manera previa. Los estudiantes se familiarizaron fácilmente y se vieron motivados no solo por obtener una nota sino porque eran tenidas en cuenta sus aptitudes, actitudes y participaciones en cada una de las sesiones. Por tal razón, las metodologías y estrategias utilizadas se consideraron pertinentes y válidas para dicho proceso de evaluación. Fueron consideradas de fácil manejo, entendibles y adecuadas para la edad y los propósitos de cada meta y objetivo propuesto.

8.4 EVALUACIÓN DEL PRESUPUESTO, RECURSOS, INSTRUMENTOS UTILIZADOS Y MEDIOS DE VERIFICACIÓN

Para el uso de los recursos humanos se tuvo en cuenta la participación de todos los docentes (siete) que enseñan en las diferentes áreas del grado noveno al igual que la del rector y las secretarías en la verificación y seguimiento del proceso. Para los gastos operacionales y de los materiales se contó de manera satisfactoria con la donación y el suministro de los mismos (fotocopias-computadores-televisores) por parte de la rectoría y del Ministerio de Educación (Libros Colección Semilla). Además, los medios de verificación y la documentación utilizada fueron muy pertinentes para darle cumplimiento a cada uno de los objetivos plasmados en este proyecto. Las encuestas, cuestionarios, cuadros y mapas permitieron la ampliación del panorama en general de la institución, los educandos y docentes de acuerdo a la problemática de la comprensión lectora al igual que su mejoramiento y fortalecimiento. Aunque el cronograma de actividades tuvo que ser ajustado después del calendario vacacional, el tiempo allí estipulado fue acorde para cada una de las actividades propuestas y los eventos programados.

8.5 EVALUACIÓN Y REFLEXIÓN CRÍTICA DE LA INTERVENCIÓN

8.5.1 Resultados

Reconociendo la importancia que tiene la lectura en cualquier ámbito de nuestra vida, como parte fundamental de la formación académica que mejora habilidades como el pensamiento crítico, el razonamiento complejo y la escritura, es necesario resaltar que las problemáticas que giran en torno al análisis lector son muchas y no solo se presentan en las escuelas públicas de Colombia sino en muchos otros países latinoamericanos.

Por medio de este estudio, se quiso contextualizar esta problemática en la I.E Simón Bolívar, para establecer *cuáles eran las causas por las que los estudiantes de noveno grado presentaban un bajo nivel de comprensión lectora* y de igual forma llevar a cabo el uso de algunas estrategias pedagógicas que ayudaran a mejorar la comprensión de textos escritos. Para el registro de las actividades se utilizó una *guía de observación*, donde se registraban las actividades del marco lógico. Dicha guía contenía la fecha, el número de sesión, el objetivo, el indicador, el medio de verificación, la descripción de la observación y una conclusión. A continuación, se describirán los resultados obtenidos por cada estrategia utilizada

Sesión No.1: Cuestionario: Nivel de comprensión lectora de los estudiantes

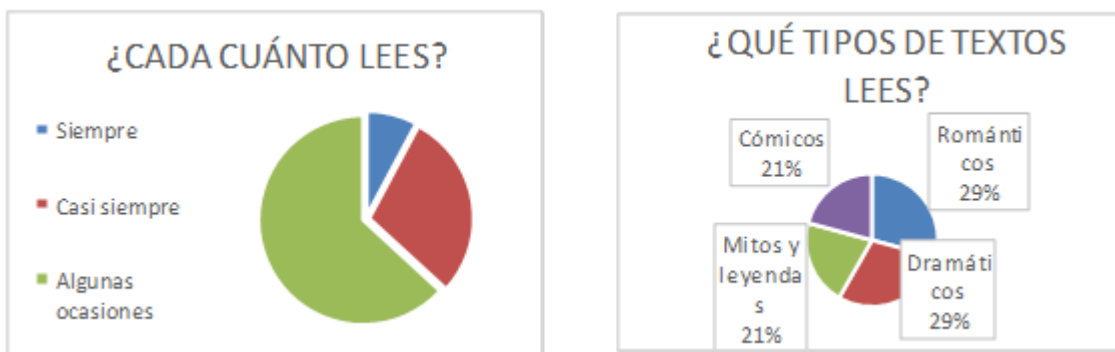
En primera instancia, los estudiantes resolvieron un cuestionario de diez preguntas abiertas para saber en qué nivel de lectura se encontraban ellos (*Ver anexo 1*). Aunque en su mayoría contestaron positivamente a la primera pregunta, se puede evidenciar escasez en la lectura de textos. Un 81% respondió que le gustaba leer, mientras que al 19% restante, no. Tan solo el 34% de la muestra lee más de 5 libros al año, siendo los románticos y dramáticos los de mayor relevancia. El 63% de los estudiantes lee ocasionalmente o solo por obligaciones académicas.

Tabla 1 Resumen de la encuesta

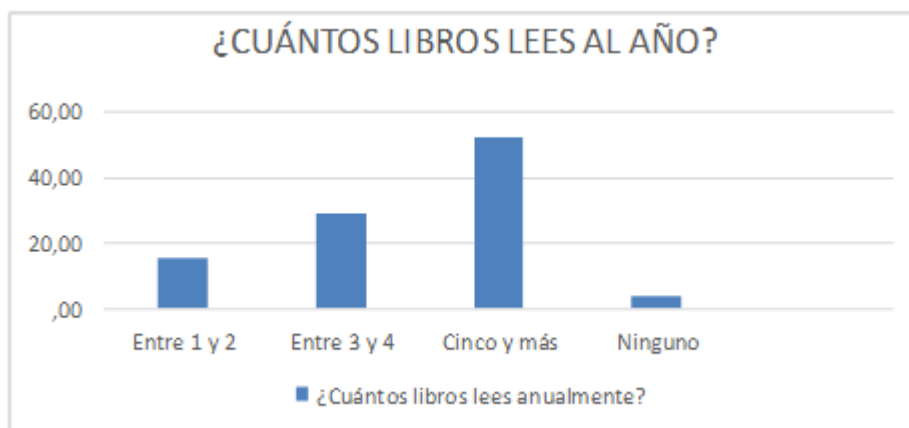
¿Te gusta leer?	SI estudiantes	31	NO estudiantes	7
¿Con qué frecuencia lees?	Siempre	3	Casi siempre	13
	Algunas veces	22	Nunca	0
¿Entiendes los objetivos de un texto?	Siempre	3	Casi siempre	13
	Algunas veces	21	Nunca	1
¿Utilizas el diccionario al leer?	Siempre	5	Casi siempre	8
	Algunas veces	18	Nunca	7
¿Aplicas los conocimientos nuevos en tu vida diaria?	Siempre	5	Casi siempre	19
	Algunas veces	12	Nunca	2

Fuente: elaboración propia

Gráfica 1



Gráfica 2



Por otro lado, se verificó que los estudiantes no tienen nociones acerca de qué actividades se pueden aplicar en los tres momentos (antes, durante y después) de la comprensión lectora, comprobando el bajo nivel en que se encuentran los estudiantes de noveno grado.

Sesión No. 2: Cuestionario: Estrategias y herramientas que usan los docentes

En segunda instancia, se aplicó otro cuestionario a los docentes de otras áreas, que también hacen parte del proceso de enseñanza - aprendizaje de los estudiantes objetos del estudio, con la finalidad de reconocer las estrategias y herramientas que ellos utilizan dentro del aula y que pueden fortalecer la comprensión lectora (*Ver anexo 2*). Así, se concluyó que los docentes utilizan lecturas al menos una vez por semana, aseguran que los estudiantes poseen un nivel bajo de comprensión lectora porque se les dificulta argumentar y sintetizar las ideas después de leer. Además, se valen de explicaciones, proposiciones orales, mapas y resúmenes como parte de las estrategias que usan frecuentemente en dicho proceso. De igual manera, aplican talleres y refieren anécdotas o vivencias para relacionar los temas con los conocimientos previos de los estudiantes.

Tabla 2 Resumen de la encuesta a docentes

1. ¿Te gusta leer?	6. ¿Qué nivel de lectura poseen tus estudiantes?
SI <u>7</u> NO <u>0</u>	<p>Alto 0</p> <p>Medio 4</p> <p>Bajo 3</p>
2. ¿Qué tipo de lecturas te gustan?	7. ¿Qué dificultades se presentan con mayor frecuencia en los estudiantes?
Relacionadas con su área <u>4</u>	Dificultad para resumir 6
Todo tipo de lectura <u>3</u>	No identifican estructura textual 3
	No identifican idea principal 5
	No identifican la intención del autor 2
3. ¿Con qué frecuencia lees?	8. ¿Qué estrategias utiliza para evaluar la comprensión lectora?
A diario <u>5</u>	Escritos 3
Semanal <u>2</u>	Cuestionarios 4
	Mapas conceptuales 3
	Preguntas orales 3
	Síntesis 3
	Discurso oral 2

4. ¿Cuántos libros lees anualmente?		¿Qué estrategias usa para que los estudiantes relacionen los conocimientos nuevos con los previos?	
De 1 a 5: <u>3</u>	De 10 a 12: <u>3</u>	Experiencias personales.	3
		Experiencias escolares.	4
De 5 a 8: <u>1</u>	Más de 12: <u>0</u>	Experiencias extraescolares.	0
5. ¿Con qué frecuencia usas lecturas en clases?		10. ¿Qué estrategias usa para promover el desarrollo de la comprensión lectora?	
		Exposiciones	3
Una vez por semana	4	Ensayos	2
Dos veces por semana	2	Lecturas mensuales	2
Una vez al mes	1		
Nunca	0		

Fuente: elaboración propia

Después de haber constatado el nivel de lectura que tienen los estudiantes, se procedió a ejecutar actividades pedagógicas para superar las dificultades que presentaron en el proceso lector.

Sesión No.3: Cuestionario: Lectura al aire libre

En la tercera sesión, los estudiantes fueron llevados a la biblioteca para escoger una lectura de su agrado y luego en un lugar tranquilo se disponen a resolver un cuestionario de seis preguntas con respecto a dicha lectura. Con esto se busca saber cuáles son las razones por las que ellos escogieron determinado texto. Las temáticas fueron variadas y se tomó como

base la Colección Semilla donada por el Ministerio de Educación, que hace parte del PNLE del gobierno nacional. Algunos jóvenes manifestaron dudas a la hora de tipificar los textos, por lo que fue necesaria una explicación más a fondo. Por lo demás, vieron la actividad interesante y llamativa. Se inclinaron por los textos narrativos e instructivos y sus respuestas estuvieron acorde al propósito de la lectura (*Ver anexo 3*).

Sesión No.4: Mesa redonda

En la cuarta sesión, se realizó una mesa redonda con la finalidad de discutir y obtener información de cuatro temáticas de textos escogidos al azar. Activaron sus conocimientos previos haciendo comparaciones entre el amor y el desamor, mitos y leyendas, canciones, poemas y relatos de otras culturas. Algunos vocablos eran desconocidos, pero su interés siempre fue el mismo. Les atraían las formas de vivir y las culturas extranjeras. (*Ver anexo 4*). Se pudo observar que los estudiantes se sentían inclinados por lecturas de temas desconocidos o que poseen un tinte de asombro o fantasía. Les agradó la actividad porque pudieron expresar sus pensamientos de manera espontánea. Además, expresaron que la actividad les permitió aprender cosas nuevas sin necesidad de sentirse obligados o presionados por el docente.

Sesión No.5: Cuadros comparativos

Con la idea de relacionar sus conocimientos previos con los provenientes de otras lecturas, se realizaron cuadros comparativos en la quinta sesión. Tomando un libro de la Colección Semilla, se dispuso a los estudiantes de manera individual para que plasmaran las diferencias, semejanzas, la temática y el propósito del autor. La actividad se extendió mucho más tiempo de lo esperado debido que el proceso de escritura es más complicado para los estudiantes. Aún así, se establecieron discusiones que evidenciaron el buen manejo, argumentación y exposición de las temáticas abordadas en los libros que los jóvenes escogieron. (*Ver anexo 5*). Se pudo evidenciar que los jóvenes tienden a escoger textos narrativos como obras literarias o cuentos para realizar dichas actividades.

Sesión No.6: Lluvia de ideas

Para la sexta sesión, se realizó un esquema de lluvia de ideas a partir de preguntas que necesitaban responder mediante la lectura de un texto (*Ver anexo 6*). Las ideas, situaciones, hechos, circunstancias o lugares que hicieron parte del esquema fueron soportadas con un banco de palabras en la sesión séptima. Con esto se buscaba que los estudiantes sintetizaran información relevante que les permitiera concentrarse a la hora de leer. Por otro lado, los estudiantes comprendieron que es esencial hacerse preguntas antes, durante y al finalizar un texto. Así ellos pueden afianzar lo aprendido y luego ponerlo en práctica de manera más fácil.

Sesión No.7: Banco de palabras desconocidas

En esta sesión se pretendió darle importancia al uso del diccionario u otras fuentes como las enciclopedias o las bibliotecas virtuales, como medios para aclarar dudas o ampliar información con respecto a ciertos vocablos de difícil comprensión o ambiguos. A través del banco de palabras, los estudiantes clasificaban gramaticalmente las palabras, copiaban su significado y luego realizaban oraciones con las mismas. (*Ver anexo 7*). Con esta actividad el estudiante fue capaz de aplicar las palabras desconocidas en su propio contexto. Sabiendo que les llama mucho más la atención el uso de dispositivos electrónicos, se les permitió traerlos a la clase con el fin de facilitar la actividad.

Sesión No. 8: Dramatizados

Otra de las sesiones llamativas fue la número ocho. En este espacio los jóvenes demostraron sus grandes aptitudes artísticas a través de dramatizados. Por grupos, tomaban apartes o capítulos de sus lecturas favoritas y luego las representaban (*Ver anexo 8*), con el propósito de analizar los resultados del nivel de comprensión lectora después de haber utilizado las estrategias anteriores. Se tuvo en cuenta la entonación, el vestuario, la oratoria y la creatividad de cada uno. Esta se convirtió en una nueva manera de hacer síntesis o resúmenes de un texto. Expresaron su alegría por dos razones: Era una lectura de su agrado

y no les tocaba escribir dicho resumen. En muchas ocasiones se debe cambiar la estrategia para que los jóvenes se sientan atraídos por las mismas y que a la vez se cumpla con los objetivos propuestos.

Sesión No. 9 y 10: Esquemas y mapas conceptuales

En las dos últimas sesiones (novena y décima), se enunciaron las ideas principales y secundarias a través de esquemas y mapas conceptuales. Con esto se buscó sintetizar la información de un texto determinado, y demostrar la total comprensión del mismo (*Ver anexos 9 y 10*). Esta fue la sesión más complicada porque los jóvenes estaban acostumbrados a realizar trabajos escritos o ensayos (que sacaban de la internet) después de hacer sus lecturas. Se debió hacer una explicación sobre cómo hacer los mapas conceptuales y los chicos hallaron una nueva forma de resumir la información.

De esta manera, los resultados que se obtuvieron en esta investigación fueron muy favorables logrando que los estudiantes se preocuparan más en la adquisición de nuevos conocimientos y el uso estrategias que pudieran aportar en la mejora de sus dificultades lectoras. Los docentes de otras áreas se mostraron interesados y apoyaron la iniciativa. Con la aplicación de dichas estrategias pedagógicas, la mejora de la comprensión lectora fue notoria despertando en los educandos una conducta de búsqueda activa del verdadero significado de la lectura y su innovación en las escuelas. Al principio no fue nada fácil, pero en el desarrollo de cada sesión se pudo constatar que se necesitaba animar a los jóvenes y escuchar sus opiniones. En ocasiones hay que romper con los esquemas para que la comprensión de un texto sea más agradable y fructífera. Los cambios, aunque parezcan bruscos, han de traer experiencias significativas, y se pudo comprobar a través del uso de estas estrategias, que no son las únicas, pero coadyuvaron a que los estudiantes estuvieran prestos en el aprendizaje y así pudieran comprender un texto escrito.

8.6 EVALUACIÓN Y PERTINENCIA DEL MARCO TEÓRICO DE INTERVENCIÓN

Gracias a los cambios que han venido presentando los procesos de enseñanza-aprendizaje, pedagógicamente el maestro de hoy debe valerse de estrategias, metodologías, herramientas y propuestas que llamen la atención de sus pupilos y que hagan que el proceso de lectura sea reflexivo y crítico. De allí, que las metodologías sean llamativas e interactivas que permitan la formación de nuevos y mejores espacios, que sean innovadoras y acorde a las necesidades individuales de cada estudiante. Como lo menciona Carbonell (2001, pp.1-2) “La nueva ciudadanía... exige... otro tipo de conocimiento y una participación más activa del alumnado en el proceso de aprendizaje”.

Por otro lado, cuando los estudiantes llevaban a cabo las sesiones de lectura, pudieron comprobar, revisar y llevar un control de lo que iban leyendo. De esta forma, se motivaban en alcanzar objetivos cada vez que leían. Según Solé (1992), esta estrategia permitió una planificación a la hora de leer, cuando los estudiantes comenzaban una lectura nueva, trazaban un objetivo que era evidenciado al final a través de un producto.

Bajo las teorías de Baker (1985), Schmitt (1988) y otros, los procesos de monitoreo y control que se establecieron fueron de gran utilidad. Los estudiantes detectaban la no comprensión de un texto y podían releer el texto para aclarar confusiones o encontrarles sentido a las palabras desconocidas. Tal vez no sean los únicos estudios realizados, pero su especificidad, pertinencia y afinidad con la temática se convirtieron en aspectos esenciales para fortalecer y darle base a la investigación.

En cuanto a las lecturas panorámicas y revisiones “a vuelo de pájaro” mencionadas por Schmitt (1988), facilitaban las predicciones entre los estudiantes, podían activar sus conocimientos previos y de la misma manera hallar una conexión entre el texto y ellos, sintiéndose atraídos por temas en los que ellos realmente tenían un poco de conocimiento o no llamaban su atención.

De igual manera, fueron congruentes algunas referencias bibliográficas con respecto al currículo y a la innovación educativa. Ya lo mencionan Guillermo Guevara, María Caridad Valdés Rodríguez y Carmen García Ravelo (2013), quienes hallan propicio el desarrollo lingüístico de cualquier individuo como objetivo crucial del currículo y además la relevancia de la lectura oral en cualquier ámbito del proceso comunicativo. Los estudiantes de noveno grado de la Institución Integrado Montelíbano, encontraron importante el hecho de poder ampliar su vocabulario, mejorar su oratoria y expresarse mejor en público, no solo en las áreas de Lengua Castellana y Filosofía sino en cualquier asignatura del pensum académico.

Algunas de ellas soportan las debilidades y los pocos alcances educacionales por parte del Estado y la descontextualización del saber de algunos docentes y, por ende, de sus estudiantes. Se hace necesaria la intervención de medios y métodos innovadores que vayan a la par no solo de la era informativa, las Tics y la globalización sino también de la lectura como método para ampliar conocimientos, como forma de actualización o como lo menciona Solé 1993, como medio para la elaboración de significados de aprendizaje.

En fin, los autores tomados como referencia para esta investigación fueron de gran utilidad, debido que dieron soporte a los objetivos propuestos para la misma. De igual forma, fueron la base para el análisis y ejecución de la problemática encontrada en los estudiantes objeto de este estudio.

9 CONCLUSIONES

En esta investigación se abordó la importancia de utilizar estrategias, actividades y mecanismos que potencien y mejoren el proceso de lectura en los estudiantes. Ahora bien, reconociendo que ese proceso de comprensión lectora es interactivo, y que su éxito depende de ambas partes (texto y lector), se pudo concluir que:

- Los estudiantes de noveno grado de la Institución Educativa Educativo Técnico Upar poseían un nivel bajo en el proceso de lectura, por falta de motivación, apatía o simplemente desinterés. A esto se sumó el poco conocimiento previo que poseían en ciertas temáticas, lo que les impedía, en muchos casos, generar inferencias y simplemente quedaban estancados en el plano literal del texto. Pero no todo era culpa del estudiante, en otras ocasiones la monotonía de los docentes y la falta de creatividad a la hora de argumentar ideas, no permitían que las opiniones de los educandos surgieran con naturalidad o espontaneidad. Se enfrascaban en hacerlo como decía el profesor y de la misma manera en que él lo hacía.
- La aplicación de actividades y estrategias pedagógicas, realizadas dentro y fuera del aula de clases, se convirtieron en herramientas cruciales para fortalecer y mejorar el proceso lector en cualquier asignatura. Desde la activación de los conocimientos previos (antes de la lectura), la autorreflexión y formulación de preguntas (durante la lectura) hasta la síntesis a través de resúmenes y mapas conceptuales (al finalizar una lectura), se demostró que, aunque es un proceso de paciencia y mucho tiempo, pudo desarrollar excelentes resultados en el análisis, reflexión y crítica de la lectura de los estudiantes de noveno grado de la I.E Técnico Upar. La lectura, como algunas ciencias, posee unas ramas que extienden el conocimiento y a su vez lo transforman, los jóvenes de noveno al utilizar estas estrategias tenían la capacidad de dirigir su atención a través de las líneas de los textos, trazándose objetivos, metas y darle su propio significado a lo que iban leyendo.
- Los estudiantes demostraron interés frente a todo el proceso lector. Se sintieron atraídos mucho más por la lectura, sabiendo que lo podían hacer de manera libre, sin

presiones y mucho menos por una nota. Además, la importancia que esto repercutía en su vida personal y en futuro profesional. De igual forma, se hizo notar la interacción que había entre ellos y el texto dado, se pudieron considerar lectores activos quienes daban verdaderas interpretaciones a lo que leían.

- Esta investigación se tomó como una estrategia que debía institucionalizarse y por la cual se renovó el proyecto de lectura y oralidad de la I.E Técnico Upar (PILEO). Además, se hizo pertinente motivar a los estudiantes, desde la primaria, en el buen uso de la biblioteca escolar.
- Se mejoraron los resultados de las pruebas internas y externas que se venían aplicando en los últimos años, se logró posicionar a la institución entre las 15 mejores del Departamento considerando, según Alejandro de Zubiría, director de Calidad de Educación de la Fundación Alberto Merani (2016) que: *“los mejores colegios no son los que mantienen excelentes resultados, sino aquellos que logran mejorar rápidamente su desempeño año tras año”*. Todo esto gracias al trabajo mancomunado de los docentes y la aplicación de las estrategias aquí mencionadas.
- Las estrategias utilizadas se consideraron ventajosas y muy útiles, por parte de los docentes y coordinadores, en el desarrollo de las lecciones curriculares y extracurriculares. A pesar de esto, se hizo necesario un cambio en el plan de estudios y en las programaciones anuales, para darle participación a las familias para que puedan brindar acompañamiento en los procesos escolares.
- Si el docente propicia un cambio de actitud, puede estimular el mejoramiento de los hábitos de estudio de sus estudiantes y con esto las competencias lectoras. Como profesional de la educación, esta investigación abrió espacios en el campo laboral y personal. Se logró mejorar el espacio en donde se compartían experiencias con los estudiantes, las actividades pedagógicas fortalecieron unos conocimientos, mejoraron otros que eran superfluos y evaluaron la calidad de las herramientas que son de uso diario en la escuela.
- Las mesas redondas, las discusiones, las ponencias, las exposiciones, los dramatizados y las argumentaciones lograron una mejoría en la comprensión de textos escritos. Por medio de estas actividades no solo se despertaba el interés de los

chicos, sino que también se creaba una sana competencia entre ellos, se compartían opiniones y se formulaban reflexiones durante todo el proceso de lectura (antes-durante-al final). Entre los mismos estudiantes se evaluaban, buscándole el sentido a lo que no comprendían y profundizando en lo que más les llamaba la atención.

- El análisis del uso y ejecución de las actividades y estrategias propuestas en esta investigación fueron satisfactorias y favorables en un 90%, reconociendo que el 10% de insatisfacción se debió a situaciones ajenas a cada estrategia (servicio de energía eléctrica, escaso tiempo, vacaciones estudiantiles).
- El aprendizaje de los estudiantes se consideró significativo porque después de relacionar lo que ya sabían (conocimientos previos) con algún tema nuevo o desconocido (experiencias textuales) lo convirtieron en un producto mejorado que pudiera plasmar la comprensión de los dos anteriores (mapas, resúmenes, mentefactos, cuadros).
- Gracias a la efectividad y validez del diseño de estrategias que fortalezcan la comprensión lectora, es recomendable utilizar todas aquellas actividades y herramientas, incluyendo las propuestas aquí, que vayan en avance hacia el desarrollo de la comprensión lectora.
- Hace falta aún más compromiso por parte del Gobierno Nacional. Se hace necesario ampliar la infraestructura de las bibliotecas escolares y llevar a cabo talleres que motiven a los estudiantes a leer.

Los estudiantes necesitan comprometerse con los procesos de enseñanza-aprendizaje y sobre todo con el mejoramiento del proceso de lectura. Su autonomía y responsabilidad es netamente personal, no depende de terceros. Dado que el proceso de lectura es algo complejo al principio, el uso de las estrategias aquí mencionadas, pueden ser utilizadas para, a través de la práctica, darle relevancia y adaptabilidad a lo que se lee, en palabras de Pinzás (2003). “Los buenos lectores exhiben la característica peculiar de adaptar sus estrategias de lectura según estén entendiendo cómodamente lo que leen o no”.

El sistema de evaluación utilizado fue pertinente. Los estudiantes apreciaron el hecho que sus aptitudes y actitudes fueran tenidas en cuenta para emitir un juicio de valor. Las actividades fueron constituidas como formativas y la participación del estudiantado demostró avances en su progreso.

10 RECOMENDACIONES

La innovación implica un cambio, una transformación en todos los ámbitos educativos. Por esa razón, si se quiere mejorar la calidad educativa se hace necesario tomar de la mano esos procesos innovadores que aportan al desarrollo permanente de cualquier aspecto que se vincule a la escuela.

Es así, que este proyecto de investigación se convierte en un aporte necesario para fortalecer la interdisciplinariedad en espacios donde se requiere producir nuevos y mejores métodos de enseñanza.

A través de estas estrategias para la comprensión lectora, se busca la ampliación y mejoramiento del currículo escolar, incluyendo los proyectos que promueve el Ministerio de Educación Nacional para que puedan estar al alcance de toda la comunidad educativa.

Aunque la Colección Semilla es una composición de variados libros para formar las bibliotecas escolares, se requiere darles un uso más adecuado al que le puede dar el polvo y el comején. Es por eso que se proyectó dicha investigación, con la cual se logró incluir en las programaciones éstas y muchas otras estrategias que no encasillen, sino que amplíen y adecuen, en otras palabras, que innoven las clases de nuestros docentes en las escuelas públicas y privadas del país.

De igual forma, se pretende crear una plataforma virtual o un blog educativo, en los que se puedan mostrar avances del proceso. Esto puede incluir resúmenes de obras literarias o mapas conceptuales de las mismas, cuadros comparativos y demás. Gracias a que es muy amplia la variedad de los libros, cualquier docente, desde su área específica puede hacer uso de ellas e incluso proponer otras alternativas.

Hacer uso de la emisora del colegio para fomentar espacios de tertulia literaria, donde se puedan hacer comentarios, entrevistas e invitar a jóvenes interesados en mostrar sus dotes como escritores, literatos, poetas y otros.

Recrear el periódico escolar virtual con notas, artículos, video-clips u otras herramientas que fortalezcan las aptitudes de los estudiantes a la hora de hacer sus lecturas. Se podrían llevar a cabo concursos o festivales que permitan seleccionar los que puedan ir en primera plana, lo que permitirá una mayor motivación y el fortalecimiento de las TICS en la Institución Educativa Simón Bolívar.

11 BIBLIOGRAFÍA

Adam, J.M. "Linguistic reflection on the types of texts and competences in reading"
Educational and vocational guidance, 14, 4, pp. 293-304, 1985.

Adam J. y Collins, A.M. "A schema-theoretic view of reading», on Freedle, R.O. (ed.):
Discourse processing: Multidisciplinary perspectives, Norwood, N.J.: Ablex Pub. Co, 1979.

Alguacil, J., Basqagoiti, M. y Camacho, J. (2006) "Investigación-acción participativa en el
barrio de San Cristóbal de los Ángeles (distrito de Villaverde, Madrid)", en Cuadernos de
Trabajo Social, Vol. 19 (2006): 331-346.

Alonso J. y Mateos, M.M. "Comprensión lectora: modelos, entrenamiento y evaluación",
Infancia y Aprendizaje, 31-32, pp. 5-19, 1985.

Ander-Egg, E: "Cómo elaborar un proyecto: Guía para elaborar proyectos sociales y
culturales". Instituto de Ciencias sociales aplicadas. Argentina, 1989.

Ausubel, D.P; Novak, J.P. y Hanesian, H.: "Psicología educativa. Un punto de vista
cognoscitivo". México: Trillas, 1976.

Barraza, Arturo: "Elaboración de propuestas de intervención Educativa". Universidad
Pedagógica de Durango. Mexico, 2010.

Baker, L. "How do we know when we don't understand? Standards for evaluating text
comprehension". En: Forrest-Pressley, D.L.; Mackinnon G.E. y Waller, T.G. (eds.),
Metacognition, cognition and human performance, New York: Academic Press, 1985.

Bereiter, C. y Scardamalia, M. "The psychology of written composition". Hillsdale, N. J.:
Erlbaum, 1987.

Blanco, I. y Rebollo, O. (2002) "El Plan Comunitario de la Trinitat Nova (Barcelona): un referente de la planificación participativa local", en Blanco, I. y Goma, R. (coords) *Gobiernos locales y redes participativas*. Barcelona: Ariel. Pp: 165-186.

Blanco, R. y Messina, G. "La innovación educativa en América Latina". (cap. II), *Convenio Andrés Bello*, 2000.

Boutinet, Jean, "El Proyecto y los modos de anticipación". Paris, 1990.

Buzan, T. "El libro de la lectura rápida" Edición. Romanya VALLS. S.A. Verdaguer. España, 2001.

Carbonell, Jaume. "La innovación educativa hoy", en: *la aventura de innovar. El cambio en la escuela*. Ediciones Morata. Madrid, 2001.

Car, Nicholas. ¿Será que Google nos está volviendo estoopidos?, Pombo, Rafael, (traductor) en *Revista Arcadia*, 2010. <http://www.revistaarcadia.com/periodismo-cultural- revista arcadia/articulo/sera-google-esta-volviendo-estoopidos/21228>.

Derechos Básicos de Aprendizaje -lenguaje Vo.2, Ministerio de Educación Nacional, 2016.

Díaz Madrigal, María. "Investigación, reflexión y acción de la realidad socio-educativa a principios del siglo XXI" [recurso electrónico] 1ª ed.—San José, C.R. INIE, 2013.

Graesser, A.C.; McMahan, C.L y Johnson, B.K. "Question asking and Answering". En Gernbascher, M. (ed.), *Handbook of Psycholinguistics*, San Diego: Academic Press, pp. 517-538, 1994.

Guevara, G; Valdés, M. y García, C. "El desarrollo de Habilidades comunicativas mediante la lectura" 2013. Tomado de <http://www.psicopedagogia.com/habilidades-comunicativas>.

Haberlandt, K. y Graesser, A. "Component processes in text comprehension and some of their interactions". *Journal of Experimental Psychology: General*, 1985.

Hacker, D.: "Definitions and Empirical Foundations", en: Hacker, D.; Dunlosky, J., y Graesser, A. (Eds.): *Metacognition in Educational Theory and Practice*, pp. 1-23. New Jersey: Laurence Erlbaum Associates, Publishers, 1998.

Halliday, M. y Hasan, R. "Cohesion in English". London: Longmans, 1976.

LERNER, Delia. *Leer y Escribir en la escuela: lo real, lo posible y necesario*. México: FCE, 2001. ISBN 968-16-6399-3

López, Yolanda: "Leer para comprender, escribir para transformar". Plan Nacional de lectura. Libros Maestros. Colombia, 2013.

MEEK, M. (2004). *En torno a la cultura escrita*. México: Fondo de Cultura Económica, p. 12.

Mera, Alda. <http://www.elpais.com.co/colombia/alumnos-en-leen-pero-no-entienden.html>, 2012.

McKoon, G. & Ratcliff, R. "Dimensions of Inference. In A. Graesser and G. Bower (Eds.), *The Psychology of Learning and Motivation*": Vol. 25. *Inferences and text comprehension* (pp 313-328). New York: Academic Press, 1990.

Morin, Edgar. *El Método, la humanidad de la humanidad*. edit. Seuil.

Nickerson, R.; Perkins, D., y Smith, E.: "Enseñar a pensar: Aspectos de la aptitud intelectual". Barcelona: Paidós, 1990.

Pinzás, Juana. “Leer mejor para enseñar mejor” Ediciones, TAREA Asociaciones de publicaciones educativas. Lima Perú, 2003.

Plan Nacional de Desarrollo, Líneas estratégicas de la política educativa del Ministerio de Educación Nacional, 2013.

Pérez–Abril, Mauricio (2013). Estudiantes colombianos: ¿dos décadas rajándose en comprensión lectora? Revista Javeriana, Tomo 149, año 80, n° 791, enero– febrero 2013, 44-51.

Puente, A.: “Estilos de aprendizaje y enseñanza” Editorial GETAFE, S.A. Barcelona-España, 1994.

Sánchez Lozano, Carlos, 1964- Prácticas de lectura en el aula: orientaciones didácticas para docentes / Carlos Sánchez Lozano. -- 1a. ed. – Bogotá: Ministerio de Educación Nacional: Cerlalc-Unesco, 2014.

Son, L. K., & Metcalfe, J.: Metacognitive and control strategies in study-time allocation. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition*, 26, 204–221, 2000.

Shapiro, L. R. y Hudson, J. A. “Tell me a make-believe story: Coherence and cohesion in young children’s picture-elicited narratives”. *Developmental Psychology*, 27, 960-974. 1991.

Shapiro y Hudson, J. A. “Coherence and cohesión in children’s stories”. En J. Costermans y M. Fayol (eds.). *Processing interclausal relationships: Studies in the production and comprehension of text*. Mahwah, NJ: Erlbaum, 1997.

Solé, I.: “Aprender a leer, leer para aprender”, *Cuadernos de Pedagogía*, 157 (1988), pp. 60-63.

Solé, I.: “Estrategias de lectura”, Editorial Graó, Barcelona, 1992-1998.

Schmitt.M.C. “The effects of an elaborated directed reading activity on the metacomprehension skills of third graders”. In J. E. Readence and R.S. Baldwin (Eds.), Dialogues in literacy research. Chicago, IL: National Reading Conference, 1988.

Schmitt M.C. “Metacognitive Strategy knowledge” En literacy teaching and learning. Volumen 7, number 1 y 2, 2002.

Thiede, K.: Metacognitive Monitoring During and After Reading. Boise State University, 1999.

Valdés, Marcos: “La evaluación de proyectos sociales: Definiciones y tipologías”. Chile, 1999.

Zayas, F. (2012): La competencia lectora según PISA. Barcelona: Graó.

12 ANEXOS

CUESTIONARIO 1



INSTITUCIÓN EDUCATIVA “SIMÓN BOLÍVAR”

ENCUESTA A ESTUDIANTES

OBJETIVO: Determinar las percepciones que tienen los estudiantes con relación a la lectura y la comprensión textual, al igual que las actividades de mayor frecuencia que estos realizan antes de abordar la lectura de un texto, durante la lectura de este y después de la lectura del texto.

NOMBRE: _____

GRADO: _____ **EDAD:** _____ **SEXO:** _____

1. ¿Te gusta leer? ¿Por qué?

2. ¿Qué tipos de lecturas te gustan?

3. ¿Con qué frecuencia lees?

a) Siempre b) Casi siempre c) Algunas ocasiones d) Nunca

4. ¿Cuántos libros aproximadamente lees al año?

5. Escribe el número 1 a la actividad más fácil hasta llegar a colocar el número 11 a la actividad más compleja o difícil para ti.

- _____ a) identificas ideas principales.
 - _____ b) identificas la intención del autor.
 - _____ c) resumes el texto en una idea principal.
 - _____ d) identificas la estructura textual (introducción, desarrollo, conclusión).
 - _____ e) conoces un amplio vocabulario.
 - _____ f) identificas fácilmente el significado de las palabras.
 - _____ g) tienes conocimientos textuales.
 - _____ h) identificas las tipologías textuales.
 - _____ i) distingues un hecho de una opinión.
 - _____ j) coordinas las palabras para formación de oraciones.

 - _____ k) identificas la estructura de las palabras en las oraciones.
- 6.** ¿Con qué frecuencia acostumbras a entender los objetivos (generales/particulares) en un texto?
- a) Siempre b) Casi siempre c) Algunas ocasiones d) Nunca
- 7.** ¿Con qué frecuencia utilizas el diccionario para consultar el significado de las palabras que desconoces?
- a) Siempre b) Casi siempre c) Algunas ocasiones d) Nunca
- 8.** ¿Con qué frecuencia enlazas los conocimientos previos a las lecturas con las que te enfrentas por primera vez?
- a) Siempre b) Casi siempre c) Algunas ocasiones d) Nunca
- 9.** ¿Con qué frecuencia utilizas los conocimientos nuevos con tu vida diaria?
- a) Siempre b) Casi siempre c) Algunas ocasiones d) Nunca

10. Durante la lectura y comprensión de un texto, existen tres momentos importantes, escribe el tipo de actividades que llevas a cabo durante esos tiempos.

¿Qué actividades llevas a cabo <i>antes</i> de empezar a leer, que te sirvan para entender y comprender mejor la lectura?	¿Qué actividades llevas a cabo <i>durante</i> la lectura del texto?	¿Qué actividades llevas a cabo <i>después</i> de haber leído el texto que te ayuden a comprobar la comprensión de éste?

¡Gracias por tu colaboración !

CUESTIONARIO 2

INSTITUCIÓN EDUCATIVA “SIMON BOLÍVAR”

ENCUESTA A DOCENTES

OBJETIVO: Determinar las percepciones y estrategias que tienen los docentes con relación a la lectura y comprensión textual

NOMBRE: _____

PROFESIÓN: _____

ASIGNATURA QUE ENSEÑA: _____

Conteste las preguntas de acuerdo al trabajo que realiza usted y sus estudiantes en clases.

1. ¿Te gusta leer? ¿Por qué?	
2. ¿Qué tipos de lecturas te gustan?	

3. ¿Con qué frecuencia lees?	A diario	semanal	mensual	No lees
4. ¿Cuántos libros aproximadamente lees al año?	1-5	5-8	10-12	Más de 15
5. ¿Con qué frecuencia usas lecturas en clases?	Una vez por semana	Dos veces por semana	Una vez al mes	nunca
6. ¿Crees que tus estudiantes poseen un nivel de lectura alto, medio o bajo? ¿Por qué?				
7. ¿Qué dificultades, en torno a la comprensión lectora, considera usted se presentan con mayor frecuencia en los estudiantes? Puede marcar varios.	<p>__No identifican idea principal.</p> <p>__No identifican la intención del autor.</p> <p>__Dificultad en resumir el texto en una idea principal.</p> <p>__Problemas en la identificación de la estructura textual (introducción, desarrollo, conclusión).</p> <p>__No identifican las tipologías textuales.</p> <p>__ Otros:</p>			
8. ¿Qué estrategia utiliza cuándo desea evaluar la comprensión lectora de un texto? Puede elegir varios.	<p>__Solicita un escrito en donde el alumno plasme la opinión personal.</p> <p>__Elabora un cuestionario con preguntas abiertas.</p> <p>__Elabora un cuestionario con preguntas cerradas.</p> <p>__Solicita una síntesis y abstracción relevante del texto</p> <p>__Pide mapas conceptuales en donde represente jerárquicamente los conceptos.</p> <p>__Solicita un discurso oral en donde se presente una estructura textual (introducción, desarrollo y conclusión).</p> <p>__Pregunta conceptos, explicaciones o proposiciones de manera oral a los estudiantes.</p>			

	<p>—Otros:</p>
<p>9. ¿Cuáles son las estrategias que aplica para que sus estudiantes puedan relacionar los conocimientos nuevos con los conocimientos previos (experiencias personales, escolares o extraescolares)?</p>	
<p>10. ¿Qué estrategias ha implementado en clase con la finalidad de promover el desarrollo de la comprensión lectora?</p>	

¡Gracias por su colaboración !



CUESTIONARIO 3

INSTITUCIÓN EDUCATIVA “SIMON BOLÍVAR”

CUESTIONARIO

Los estudiantes de noveno grado escogerán una lectura de su agrado para responder el siguiente cuestionario. Los textos utilizados hacen parte de una colección del Ministerio de Educación Nacional, por lo que sus temáticas son variadas.

1. ¿Cuál es el título de la lectura?
2. ¿Qué tipo de lectura es?
3. ¿Por qué escogiste esta lectura?
4. ¿Cuál es el objetivo u objetivos de esta lectura?
5. ¿Con qué propósito crees que el autor escribió el texto?
6. Escribe cinco preguntas que podrás responder en el transcurso de tu lectura

a. _____

b. _____

c. _____

d. _____

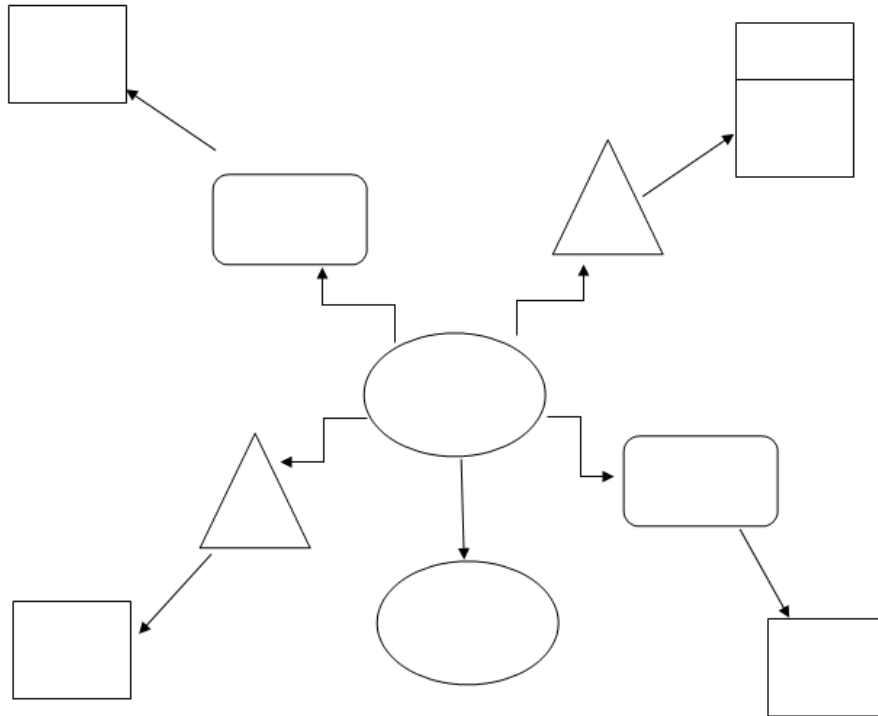
e. _____

CUADRO COMPARATIVO

Completa el siguiente cuadro haciendo una comparación entre las semejanzas y diferencias que tiene el texto que escogiste, con otro que hayas leído anteriormente.

TEXTO	DIFERENCIAS	SEMEJANZAS	TEMÁTICA	PROPÓSITO DEL AUTOR

ESQUEMA LLUVIA DE IDEAS

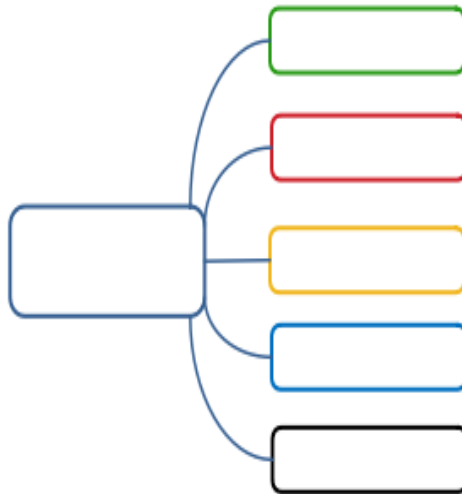


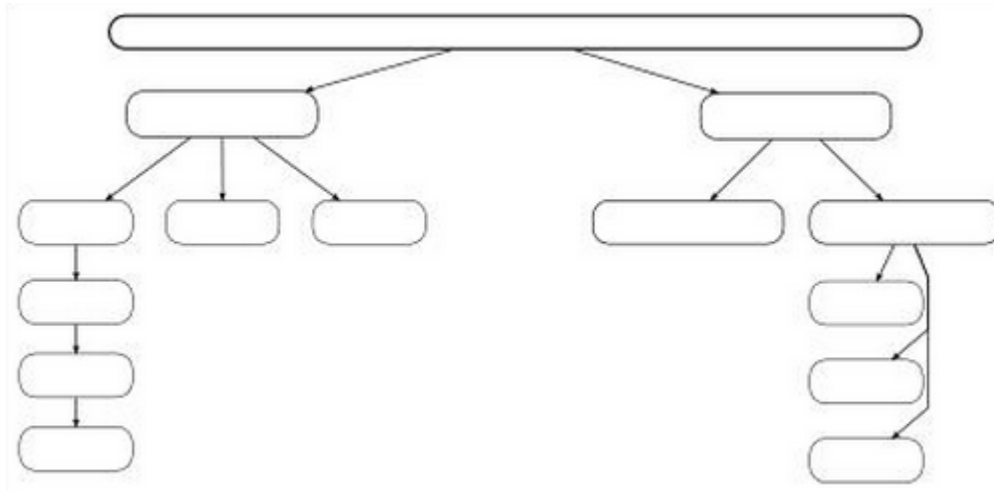
Nota: el esquema puede variar de acuerdo a la longitud del texto.

BANCO DE PALABRAS DESCONOCIDAS

PALABRA	CLASIFICACIÓN	CONCEPTO	ORACIÓN

MAPAS CONCEPTUALES





Nota: la extensión y forma pueden variar de acuerdo al texto y gusto del estudiante. Se pueden utilizar programas en la web como Mindomo o Cmap Tools.



CUESTIONARIO 4

INSTITUCIÓN EDUCATIVA “SIMON BOLÍVAR”

GUÍA DE OBSERVACIÓN

Fecha:	Sesión:	Observador:
Objetivo:	Indicador:	Medio de verificación:
Descripción de la observación:		
Conclusión:		