

**LAS GUÍAS DE TRABAJO: APOYO PARA LA ENSEÑANZA DE LA  
COMPRESIÓN LECTORA EN LOS ESTUDIANTES DE SEXTO GRADO DEL  
COLEGIO SAN PEDRO CLAVER DE BUCARAMANGA**

**DIANA CONSUELO BERNAL CARRILLO**

**UNIVERSIDAD INDUSTRIAL DE SANTANDER  
FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS  
ESCUELA DE EDUCACIÓN  
MAESTRÍA EN PEDAGOGÍA  
BUCARAMANGA**

**2013**

**LAS GUÍAS DE TRABAJO: APOYO PARA LA ENSEÑANZA DE LA  
COMPRENSIÓN LECTORA EN LOS ESTUDIANTES DE SEXTO GRADO DEL  
COLEGIO SAN PEDRO CLAVER DE BUCARAMANGA**

**DIANA CONSUELO BERNAL CARRILLO**

**Proyecto de grado presentado como requisito para optar el título de  
Magister en Pedagogía**

**Directora  
SONIA GÓMEZ BENÍTEZ  
Magister en Educación**

**UNIVERSIDAD INDUSTRIAL DE SANTANDER  
FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS  
ESCUELA DE EDUCACIÓN  
MAESTRÍA EN PEDAGOGÍA  
BUCARAMANGA  
2013**

## DEDICATORIA

*Dedico este trabajo a la memoria del Padre Gerardo Arango Puerta, SJ.*

*Quien durante su estadía en el Colegio San Pedro Claver*

*Descubrió lo mejor de mí y me enseñó a descubrirlo.*

*A Dios, a mi padre, madre, esposo,*

*Mis dos hijos*

*Jose Alejandro y Juan Camilo,*

*Y mi amiga Emileth.*

*A todos aquellos que*

*Confiraron en que algún día terminaría*

*Esta hermosa experiencia,*

*Aprendizaje significativo en mi vida.*

## AGRADECIMIENTOS

*A Dios por darme la vida,*

*A Jose Alejandro y Juan Camilo por ser la mejor herencia que le dejo al mundo,*

*A mamá y papá por hacer de mí la mujer que soy,*

*A José David por apoyarme en esta travesía,*

*A Emileth por ser una ayuda incondicional,*

*A la maestra Sonia Gómez por acompañar con paciencia este largo proceso,*

*A las maestras Martha Ilce y Alba Luz por las hermosas y valiosas apreciaciones que dieron sobre mi trabajo,*

*A la Coordinación de la Maestría en Pedagogía por darme ánimo constante,*

*Y al Colegio San Pedro Claver por aceptar mis travesuras pedagógicas,*

*Y convertirme en la maestra que soy,*

*Y a la vida por permitirme vivir esta experiencia.*

*Muchas, muchas gracias.*

## TABLA DE CONTENIDO

INTRODUCCIÓN .....	19
1. EL PROBLEMA .....	21
1.1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA .....	21
1.2. JUSTIFICACIÓN .....	27
1.3. OBJETIVOS .....	29
1.3.1. OBJETIVO GENERAL .....	30
1.3.2. OBJETIVOS ESPECÍFICOS .....	30
1.4. CONTEXTUALIZACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN .....	30
1.4.1. EL PARADIGMA PEDAGÓGICO IGNACIANO .....	31
1.4.2. LA EDUCACIÓN PERSONALIZADA .....	33
1.4.3. LOS INSTRUMENTOS PERSONALIZADOS .....	35
2. MARCO DE REFERENCIA .....	37
2.1. ANTECEDENTES INVESTIGATIVOS .....	38
2.1.1. ANTECEDENTES LOCALES .....	38
2.1.2. ANTECEDENTES NACIONALES .....	39
2.1.3. ANTECEDENTES INTERNACIONALES .....	42
2.2. MARCO LEGAL .....	47
2.2.1. LINEAMIENTOS CURRICULARES .....	48
2.2.2. LOS ESTÁNDARES BÁSICOS DE COMPETENCIAS EN LENGUAJE .....	50
2.3. MARCO TEÓRICO .....	51
2.3.1. EL PAPEL MEDIADOR DEL DOCENTE EN LA ENSEÑANZA DE HABILIDADES PARA COMPRENSIÓN DE LECTURA .....	51
2.3.2. LA LECTURA COMO PROCESO DE CONSTRUCCIÓN DE SENTIDO .....	58
2.3.3. LA GENERACIÓN DE PREGUNTAS COMO ESTRATEGIA CLAVE PARA EL DESARROLLO DE LA COMPRENSIÓN LECTORA .....	66

2.3.4. ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA PARA EL DESARROLLO DE LA COMPETENCIA LECTORA EN LOS ESTUDIANTES .....	73
2.3.5. EL RECONOCIMIENTO DE LA SUPERESTRUCTURA DEL TEXTO: CLAVE PARA UN BUEN PROCESO DE COMPRENSIÓN .....	87
3. PROCESO METODOLÓGICO.....	93
3.1. DISEÑO METODOLÓGICO.....	93
3.2. ESCENARIO Y PARTICIPANTES .....	97
3.3. RECOLECCIÓN DE LA INFORMACIÓN .....	98
3.3.1. ENTREVISTA EN PROFUNDIDAD NO ESTRUCTURADA Y ENCUESTA .....	98
3.3.2. ANÁLISIS DE CONTENIDO .....	99
3.4. ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN .....	103
3.5. VALIDEZ DE LOS RESULTADOS.....	106
3.6. CONSIDERACIONES ÉTICAS .....	107
4. RESULTADO DEL ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN.....	107
4.1. ANÁLISIS BÁSICO DE LA ENCUESTA Y LA ENTREVISTA NO ESTRUCTURADA .....	108
4.2. ANÁLISIS DE LA ENCUESTA .....	111
4.3. ANÁLISIS DE LA ENTREVISTA NO ESTRUCTURADA .....	129
4.4. ANÁLISIS DE CONTENIDO .....	155
4.4.1. PREANÁLISIS .....	155
4.4.2. APROVECHAMIENTO DEL MATERIAL.....	157
5. DISCUSIÓN DE RESULTADOS.....	176
5.1 CATEGORÍA 1. ENTRE LA LETRA IMPRESA Y LA IMAGEN .....	177
5.2. CATEGORÍA 2. EL USO PEDAGÓGICO DE LA PREGUNTA: QUÉ, POR QUÉ Y PARA QUÉ PREGUNTAR .....	178

5.3.CATEGORÍA 3. LA ENSEÑANZA DE HABILIDADES DE COMPRENSIÓN DE LECTURA, COMPROMISO DE TODOS LOS MAESTROS.....	180
5.4. CATEGORÍA 4. ACOMPAÑAMIENTO AL PROCESO DE LECTURA: ANTES, DURANTE Y DESPUÉS.....	182
6.CONCLUSIONES.....	184
7.RECOMENDACIONES.....	187
BIBLIOGRAFÍA.....	189
ANEXOS.....	193

## LISTA DE TABLAS

Tabla 1. Relación de coordinadores de área y profesores encuestados y entrevistados.....	96
Tabla 2. Relación de documentos analizados.....	100
Tabla 3. Relación de las unidades de análisis de la encuesta.....	103
Tabla 4. Relación de las unidades de análisis de la entrevista no estructurada-ENE.....	104
Tabla 5. Relación de las unidades de registro de las guías de análisis de contenido.....	105
Tabla 6. Relación de datos básicos de los coordinadores de área encuestados.....	108
Tabla 7. Relación de datos básicos de profesores entrevistados.....	109
Tabla 8. Relación de los documentos sometidos al análisis de contenido.....	155
Tabla 9. Matriz categorial de la tipología textual.....	176
Tabla 10. Matriz categorial: Los propósitos del uso de la pregunta.....	178
Tabla 11. Matriz categorial: la enseñanza de habilidades de comprensión.....	180
Tabla 12. Matriz categorial: Acompañamiento al proceso de lectura.....	181

## LISTA DE CUADROS

Cuadro 1. Nivel literal de lectura.....	69
Cuadro 2. Nivel inferencial de lectura.....	70
Cuadro 3. Nivel intertextual.....	71
Cuadro 4. Estrategias para activar o desarrollar conocimientos previos.....	75
Cuadro 5. Desarrollo del vocabulario en la comprensión lectora.....	80
Cuadro 6. Habilidades del proceso de la comprensión lectora.....	82
Cuadro 7. Estrategias docentes para el proceso de lectura.....	85
Cuadro 8. Descriptores de la unidad de análisis: Elementos en el instructivo que por inferencia sugieren indicaciones para el logro de la comprensión lectora.....	111
Cuadro 9. Descriptores de la unidad de análisis: Aspectos que se tienen en cuenta al revisar una guía de trabajo.....	113
Cuadro 10. Descriptores de la unidad de análisis: Aspectos que se tienen en cuenta al revisar las lecturas incluidas en las guías.....	115
Cuadro 11. Descriptores de la unidad de análisis: Propósitos al incluir lecturas en las guías.....	116
Cuadro 12. Descriptores de la unidad de análisis: Habilidades de comprensión explícitamente desarrolladas en las guías.....	118
Cuadro 13. Descriptores de la unidad de análisis: Estrategias de enseñanza explícitas en las guías según consideración de los coordinadores de área.....	119
Cuadro 14. Descriptores de la unidad de análisis: Clases de textos.....	121
Cuadro 15. Descriptores de la unidad de análisis: Condiciones que deben tener las imágenes que acompañan una lectura en las guías.....	122
Cuadro 16. Descriptores de la unidad de análisis: Tiempo dedicado para la lectura en clase.....	123
Cuadro 17. Descriptores de la unidad de análisis: Acompañamiento del profesor a la lectura de los estudiantes.....	124
Cuadro 18. Descriptores de la unidad de análisis: Tipo de preguntas que los coordinadores enuncian que los profesores formulan en las guías.....	124

Cuadro 19. Descriptores de la unidad de análisis: Actividades propuestas por los profesores para realizar con la lectura de un texto en clase.....	125
Cuadro 20. Descriptores de la unidad de análisis: Concepciones de lectura.....	128
Cuadro 21. Descriptores de la unidad de análisis: Propósitos de lectura.....	131
Cuadro 22. Descriptores de la unidad de análisis: Lo necesario enseñar para un buen nivel de lectura.....	133
Cuadro 23. Descriptores de la unidad de análisis: Habilidades que el profesor desarrolla en los estudiantes para comprender textos.....	135
Cuadro 24. Descriptores de la unidad de análisis: Estrategias aplicadas para desarrollar en los estudiantes la comprensión de los textos que leen.....	137
Cuadro 25. Descriptores de la unidad de análisis: Distinción de las clases de textos leídos según la concepción de los profesores.....	140
Cuadro 26. Descriptores de la unidad de análisis: Tiempo dedicado en clase para que los estudiantes realicen la lectura de un texto.....	142
Cuadro 27. Descriptores de la unidad de análisis: Lo que el profesor hace cuando los chicos leen en la clase.....	143
Cuadro 28. Descriptores de la unidad de análisis: Tipo de preguntas que el profesor dice formular en las guías.....	144
Cuadro 29. Descriptores de la unidad de análisis: Actividades que dice proponer el profesor para llevar a cabo el proceso de lectura.....	146
Cuadro 30. Descriptores de la unidad de análisis: Ubicación de las actividades anteriores en las habilidades propuestas en la ENE.....	152
Cuadro 31. Descriptores de la unidad de análisis: Caracterización de la tipología textual.....	157
Cuadro 32. Caracterización del tipo de preguntas que elaboran los docentes de sexto en sus guías. Guía de análisis de contenido: P8.1LC.....	161
Cuadro 33. Descriptores de la unidad de análisis: Caracterización del tipo de preguntas que elaboran los docentes de sexto en sus guías. Guía de análisis de contenido: P5.1 ERE.....	163

Cuadro 34. Caracterización del tipo de preguntas que elaboran los docentes de sexto en sus guías. Guía de análisis de contenido: P3.1 CS.....	164
Cuadro 35. Caracterización del tipo de preguntas que elaboran los docentes de sexto en sus guías. Guía de análisis de contenido: P2.2 CN.....	165
Cuadro 36. Caracterización del tipo de preguntas que elaboran los docentes de sexto en sus guías. Guía de análisis de contenido: P4.1 ETI.....	167
Cuadro 37. Unidad de análisis: Componentes de la enseñanza de la comprensión.....	168
Cuadro 38. Unidad de análisis: El desarrollo y acompañamiento del proceso de comprensión: antes, durante y después de la lectura, a partir del uso de estrategias.....	172

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1. Propuesta educativa de los colegios S.J.....	34
Figura 2. Estrategias cognitivas para facilitar la comprensión lectora según lineamientos curriculares.....	48
Figura 3. Zona de desarrollo próximo.....	53
Figura 4. Ciclos del proceso de lectura según Goodman.....	61
Figura 5. Estrategias psicolingüísticas según Goodman.....	63
Figura 6. Modelo para el desarrollo del vocabulario de David Cooper.....	79
Figura 7. Tipos de textos expositivos.....	90

## LISTA DE ANEXOS

Anexo A. Instructivo para hacer una guía.....	194
Anexo B. Protocolo de encuesta para coordinadores de área.....	196
Anexo C. Protocolo de entrevista no estructurada para profesores de sexto...202	

## **SIGLAS**

ACODESI. Asociación de Colegios de la Compañía de Jesús en Colombia.

PPI. Paradigma Pedagógico Ignaciano.

SJ. Sacerdote Jesuita.

EP. Educación Personalizada.

GIPELEC. Grupo de Investigación en Pedagogía, Lenguaje y Comunicación

ZDP. Zona de Desarrollo Próximo.

ERE. Educación Religiosa Escolar.

ENE. Entrevista no estructurada.

PPE. Planeación Periódica de la Enseñanza.

PLEMA. Prelectura, lectura, esquematización, memorización y autoevaluación.

SAE. Servicio de Asesoría Escolar.

ICFES. Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación.

TIC. Tecnologías de la Información y la Comunicación.

## RESUMEN

TÍTULO: LAS GUÍAS DE TRABAJO: APOYO PARA LA ENSEÑANZA DE LA COMPRENSIÓN LECTORA EN LOS ESTUDIANTES DE SEXTO GRADO DEL COLEGIO SAN PEDRO CLAVER DE BUCARAMANGA\*.

AUTOR: DIANA CONSUELO BERNAL CARRILLO\*\*.

PALABRAS CLAVE: leer, comprensión, mediación docente, enseñanza, aprendizaje.

### CONTENIDO:

La enseñanza del proceso de comprensión de lectura es un trabajo que presupone la mediación de todos los maestros en el aula, y una forma de identificar la forma cómo se está llevando a cabo es a partir del análisis de sus propuestas pedagógicas, y en este caso, de las guías de trabajo que producen en la institución donde se realizó.

Para la realización de la investigación se utilizó el enfoque cualitativo y el diseño de análisis de contenido para conocer cómo a través del material elaborado por el docente se desarrolla explícitamente la competencia lectora en estudiantes de sexto grado. Se aplicaron entrevistas a los profesores para conocer sus concepciones sobre lectura y la descripción que hacen de lo que se viene aplicando en este campo. Y encuestas a los coordinadores de área quienes son los que autorizan la publicación de las guías. Con los datos obtenidos, se hizo triangulación para identificar si lo que decían los profesores y coordinadores de área concordaba con las guías de trabajo.

Se encontraron diversas concepciones sobre el proceso de comprensión de lectura en los profesores dependiendo de la formación profesional que cada uno tiene y que muchas de las intenciones que el maestro expresa se quedan implícitas al no ser evidentes en las guías. Además, que la lectura en clase es una actividad que el estudiante realiza de forma personal con poca intervención del maestro, las actividades propuestas para realizar son explícitas para *después* de la lectura y no es evidente lo que el profesor hace *antes* y *durante* este proceso.

\*Proyecto de grado.

\*\* Facultad de Ciencias Humanas. Escuela de Educación. Maestría en Pedagogía. Directora Sonia Gómez Benítez.

## ABSTRACT

TITLE: THE CLASSWORK GUIDES: SUPPORT FOR TEACHING OF THE READING COMPREHENSION IN THE STUDENTS FOR THE SIXTH GRADE OF SAN PEDRO CLAVER SCHOOL IN BUCARAMANGA\*.

AUTHOR: DIANA CONSUELO BERNAL CARRILLO\*\*.

KEYWORDS: reading, comprehension, teacher mediation, teaching, learning

### CONTENTS:

Teaching the process of reading comprehension is an activity that implies the accompany and the mediation of all the teachers in the classroom; an strategy to identify the way in which this process is being developed is to perform the analysis of the teacher's pedagogical proposals and—in this particular case— of the classwork guides produced in the institution where the process has been done.

For the performing of this investigation, it was used a design called content analysis, based in the qualitative model, to know how the reading material designed by the teacher develops explicitly the reading competence in students from the sixth grade. To accomplish this aim, teachers were interviewed to characterize their conceptions upon reading and the description that they do on what they have been applying in this field. Furthermore, academic field coordinators—who are in charge of authorize the guides' publication— received a survey to collect information regarding the same topics explored with the teachers. Collected data were crossed to identify if what teachers and academic field coordinators said appeared explicitly in the classwork guides.

The results of this process allowed finding diverse conceptions upon the reading comprehension process among the teachers, depending on their professional upbringing, and in the fact that many of the teachers' intentions are finally only supposed and are not clear and evident in the guides. Moreover, it was possible to define that reading is such an activity performed by the student with a few intervention of the teacher, because is a fact that most of the activities are intended to be developed *after* the reading, and it not explicit what the teacher makes *before* and *during* this process.

\*Final Degree Project.

\*\*Faculty of Human Sciences. School of Education. Master of Pedagogy. Director Sonia Gómez Benítez.

## INTRODUCCIÓN

Mauricio Pérez Abril<sup>1</sup> afirma que leer es un acto complejo en el cual no hay secuencia de pasos, unas rutinas o unas mecánicas homogéneas, pues cada lector es un caso particular y cada texto sugiere, también, posibilidades diversas de acercarse a él. La tarea del docente, frente a los textos, es ganar a los alumnos como lectores e involucrarlos en procesos de comprensión cada vez más complejos. En este sentido el reto de todas las instituciones educativas a través de su cuerpo docente consiste en lograr que los estudiantes disfruten de los textos que leen y que tengan razones para hacerlo. Lo más importante en el trabajo del aula consiste en generar situaciones de lectura con sentido, significativas. Un docente que logra crear esta condición, ya ha ganado a sus estudiantes como lectores, el resto del trabajo consiste en asignar complejidad a los procesos de lectura, que probablemente fluirán muy bien, pues si existe el interés de lectura, existe una razón para leer.

Para conocer esas situaciones creadas por los docentes surge la inquietud a través de este trabajo de investigación de identificar las propuestas que llevan ellos al aula de clase para enseñar y desarrollar en los estudiantes procesos de comprensión lectora. En este caso, la situación elegida fue la creación del material elaborado por el profesor, las guías del trabajo en el contexto en el que se llevó a cabo la investigación. Estos son instrumentos de constante lectura utilizados en el espacio escolar y que permitieron a través de su análisis caracterizar cómo están apoyando el desarrollo de la competencia lectora en estudiantes de sexto grado.

---

<sup>1</sup>Pérez, Abril Mauricio. "Evaluar para Transformar: Aportes de las Pruebas Saber en el Trabajo del Aula". Icfes. Colombia: Lenguaje.2003 /ISSN: 1692-6994

El trabajo de investigación está conformado por los siguientes elementos. El primer capítulo plantea el problema que permitió la realización de esta propuesta, su análisis, formulación, preguntas directrices. Junto a esto la justificación, objetivos y contextualización de la institución donde fue realizada, refiriéndose a los elementos del modelo pedagógico que la enmarca. El segundo capítulo hace una exposición del marco de referencia, el cual inicia con los antecedentes investigativos que sirvieron de apoyo, tanto a nivel local, nacional e internacional. Luego, el marco legal que retoma los documentos que sirvieron de base para la propuesta. Termina este capítulo con la síntesis del marco teórico que reúne los conceptos clave necesarios para entender el problema de investigación planteado: mediación docente, lectura, comprensión de lectura y estrategias de enseñanza para la comprensión lectora. El tercer capítulo describe el proceso metodológico seguido para la realización de la investigación, el diseño metodológico escogido, el escenario y los participantes, la recolección de la información a través de los instrumentos utilizados, el análisis de la información obtenida, entre otros elementos necesarios. El capítulo cuatro presenta los resultados del análisis de la información a partir de lo obtenido en cada instrumento: encuesta, entrevista y guías de análisis de contenido. El capítulo cinco muestra la discusión de los resultados a través de las tres técnicas aplicadas. Se termina el capítulo seis y siete, con las conclusiones y recomendaciones respectivamente.

Todo esto contó con el apoyo permanente de las directivas de la institución, quienes mostraron su total convencimiento de que la investigación es uno de los caminos para lograr mejoras en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Y que actualmente uno de los puntos neurálgicos que compromete a todos los ámbitos educativos y pedagógicos es la enseñanza de la comprensión de lectura.

## **1. EL PROBLEMA**

### **1.1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA**

Desde hace varios años, los directivos del Colegio San Pedro Claver han expresado al grupo docente de la institución su preocupación al notar deficiencias en las habilidades comunicativas de los estudiantes, sección bachillerato. Al indagar las causas de tal preocupación, se escucharon las constantes quejas de los profesores al hablar sobre el rendimiento académico de los estudiantes, demostrado especialmente en los resultados de las evaluaciones parciales y escritas dentro de los periodos.

En constantes reuniones de profesores, se realizaron socializaciones acerca de esta intranquilidad, frente a lo cual los docentes manifestaron sentirse afectados por el desinterés de los alumnos para producir un escrito o leer, y sus dificultades para comprender cualquier clase de texto. Todos insistieron en que el desarrollo de las habilidades de lectura y escritura es un asunto transversal en las áreas y que éste no solo le corresponde a los docentes de lengua castellana. Lo anterior parecía estar claro en las intenciones de trabajo que realizan los profesores de la institución; pero, los resultados en las actividades propuestas en las clases no reflejaron, en un alto porcentaje, frutos notables.

Entonces, durante años se han buscado diversas estrategias que se pensaban ayudarían a mejorar el problema. Al respecto, entre tantas soluciones presentadas, el Consejo Académico propuso al Consejo Directivo reorganizar la intensidad horaria de algunas áreas, incluso la de lengua castellana; de tal manera que en los grados sexto y séptimo se aumentaron las horas de clase, de 5 horas semanales a 6 horas,

argumentando que debía ser allí donde se enfatizara el desarrollo las habilidades de lectura y escritura. Los grados octavo y noveno quedaron con 5 horas, décimo y undécimo con 3.

Más adelante se efectuaron los arreglos pertinentes al plan de área de lengua castellana, en cuanto a organización de contenidos para todos los grados, sintetizando los de los grados superiores ya que allí solamente quedarían con 3 horas semanales; así no se lograrían ver todos los contenidos que hasta ese año se tenían propuestos. Los contenidos de sexto y séptimo se articularon según criterio de las docentes que laboraron en esos cursos basándose en su experiencia, como fue la de desechar aquellas temáticas *no indispensables* para el grado. Al mismo tiempo, se propuso la creación de un Proyecto de grado\*, el cual consistía en plantear actividades que ayudaran en la formación integral del joven, en torno a las cualidades del Perfil Claveriano a través de las dimensiones. Este fue elaborado por un grupo de profesores que dictaría clase a los niños y niñas de sexto. Dentro de las propuestas se insistía en la lectura y comprensión de textos en todas las áreas. Allí, también quedó estipulado trabajar en pro de mejorar la dificultad.

En síntesis, la nueva organización del plan de estudios del área de lengua castellana fue pensada desde los contenidos y no a partir de competencias o, mínimo, estándares de calidad. De esta forma, no se consideraron realmente las dificultades para la comprensión textual de los niños y niñas, sino se atendió a la reagrupación de contenidos para poder abordarlos según intensidad horaria asignada. Además, en las otras áreas no se notó una preocupación real para que en sus clases se desarrollaran las competencias de producción y comprensión en los estudiantes.

---

\* Proyecto creado en el Colegio San Pedro Claver, donde por conjunto de grados se plantean actividades que articulan las dimensiones y cualidades del Perfil del estudiante Claveriano.(Ética, espiritual, comunicativa, cognitiva, estética, corporal, sociopolítica)

Esta situación es clave para entender lo que se vio reflejado en la labor que se hizo. Se notó que los estudiantes de sexto presentaban grandes falencias en cuanto a su comprensión de lectura y su producción de textos. En reuniones de Consejo de grado\*\*, una queja constante estuvo referida a las dificultades de los alumnos para entender las instrucciones de las guías, para leer los textos asignados en las áreas, y para dar razones de lo leído. Al hacerse las Comisiones de evaluación, se hablaba de los estudiantes que presentaban mayores dificultades en las áreas y al nombrarlas, atendiendo a procesos, las expresiones de muchos docentes se quedaban en: *“El problema es la pereza, no le gusta leer, no comprende lo que lee, no interpreta, la ortografía es pésima, la letra no se entiende, no asimila los conceptos del área, no entrega trabajos...”* De esta forma, es notorio que los profesores no ven los problemas desde las categorías de comprensión o desde las competencias. Al preguntarles qué significa que el estudiante no interprete o no analice, sus respuestas son: *“Que no leen, no entienden, no saben explicar con sus palabras lo que leyeron”*. En las reuniones de área de lengua castellana se vio como un punto neurálgico el desarrollo de habilidades de lectura y escritura en los jóvenes; además, cada docente trabajaba sus actividades puntuales y por separado en los grados a su cargo. Pensando siempre en el compromiso que tiene en estos aspectos, el área de lengua castellana reorganiza el plan de área, nuevamente: se acordó revisar nuevamente los logros e indicadores establecidos y buscar estrategias que ayuden a mejorar las falencias. En síntesis, la reagrupación de contenidos e intensidad horaria para el área no arrojó los resultados esperados; la situación continuó idéntica.

Pasaban los años y al recibir las caracterizaciones de los estudiantes que ingresarían a sexto grado, al hacer la lectura se encontraba lo siguiente: *“... En lo académico el grupo promedio es bueno, cumplen con tareas y preparación de evaluaciones. En este aspecto sobresalen como excelentes aproximadamente un 10% de los estudiantes, más o menos el 60% de los estudiantes demostraron un buen promedio*

---

\*\* Consejo de grado: reunión de los profesores que le dictan a cada grado para tratar semanalmente asuntos relacionados a la formación integral de los estudiantes (academia, normalización, acompañamiento, etc.)

*académico, el 20% requieren constantemente de procesos de nivelación y el 10% restante demuestra serias fallas a nivel de dispositivos básicos...". De igual forma, al hacer la lectura de la caracterización de algún estudiante se encontró: "... en la parte académica es importante mejorar los procesos de atención y comprensión, especialmente en las áreas de Lengua castellana y matemáticas, en las que durante todo el año realizó actividades de nivelación...". Se nota en esas caracterizaciones ausencia de información clara sobre los procesos cognitivos que llevan los estudiantes, aspectos necesarios para lograr una síntesis completa en las caracterizaciones. En conclusión, los comentarios en general sobre el desempeño de cada estudiante continúan siendo: "Son perezosos, no interpretan, tienen mala ortografía, a muy pocos les gusta leer, etc.". Y cada año que pasa las caracterizaciones siguen teniendo la misma información generalizada.*

Sin embargo, se continuó insistiendo a las áreas en la importancia de no dejar solo bajo la responsabilidad del área de lengua castellana el desarrollo de las habilidades de lectura y escritura. Se realizó una capacitación docente dirigida por el área de español sobre "*Estrategias de comprensión de lectura para todas las áreas*". El propósito era orientar el trabajo que hacen los docentes en el aula de clase. De esta jornada surgió el deseo de hacerla más seguida, más constante, pero nunca se logró dedicar más tiempo a espacios para dicha capacitación.

También el Colegio inició a institucionalizar unos énfasis o temáticas especiales que se trabajarían cada año lectivo, según las necesidades que se vieran en la comunidad educativa. En el año 2011, dentro de los énfasis establecidos se creó el de *Lectores y Escritores competentes*. Allí se plantearon varias actividades para los docentes y los estudiantes que buscaban el desarrollo eficaz de estas habilidades. Para los profesores se desarrolló un seminario taller en competencias comunicativas, pero que colmara unas necesidades primarias en el cuerpo docente respecto a la forma de sus producciones escritas, que recaían en confusiones del fondo de sus escritos. Es decir, la escritura de los docentes no era ni es limpia, se cometen muchos errores de

sintaxis, ortografía y puntuación, por eso las temáticas trabajabas giraron en torno a recordar las reglas generales del acento, los signos de puntuación y los vicios del lenguaje, buscando que fueran ellos primero lectores y escritores competentes y luego poder mejorar las estrategias de enseñanza que utilizan con los estudiantes. Sin embargo, la inquietud de los años anteriores continúa.

Pero, en estos años la gran queja del cuerpo docente de la institución frente a los resultados académicos de los estudiantes sigue siendo “*Tiene problemas de comprensión de lectura*”.

Entonces, ¿Qué pasa en los grados inferiores?, ¿por qué tantas quejas de los profesores?, ¿por qué continúa siendo persistente la preocupación por los malos procesos de comprensión de los estudiantes?

Al analizar de manera detenida el enfoque personalizado que constituye la esencia y la didáctica general del estilo pedagógico ignaciano\*, se repara en uno de los instrumentos que se utilizan para la enseñanza en el aula. Se trata de las guías de trabajo. Estas son creadas por cada docente, en cada área, atendiendo al modelo pedagógico de la institución, el PPI (Paradigma Pedagógico Ignaciano)\*\*: contextualización, experiencia, reflexión, acción y evaluación. En bachillerato, son revisadas por cada coordinador de área.

Las guías son material de trabajo y aprendizaje donde están explicadas todas las actividades a desarrollar durante cada contenido a estudiar. Son la base para el trabajo personal porque el estudiante sigue las indicaciones que aparecen para efectuar su labor, y las dudas que surgen nacen de las inquietudes que le despierta lo que explica la guía. La profundidad con la que se analizan las temáticas, depende

---

\* Enfoque personalizado que implica el carisma y espiritualidad de Ignacio de Loyola, fundador de la Compañía de Jesús, junto a nueve compañeros en 1540.

\*\*Modo de proceder pedagógico, según la Tradición Educativa de la Compañía de Jesús.

de la calidad de actividades que ésta proponga, la clase de preguntas que utiliza y la exigencia de respuestas que solicita. Son la herramienta a la cual accede el estudiante para preparar las evaluaciones. En casa, son la orientación para que los padres de familia les colaboren a sus hijos en el estudio y repaso de los contenidos vistos. Pero, aunque soliciten la elaboración de escritos, generalmente solo son preguntas para responder, mas no textos para producir.

Por eso, entre búsqueda y búsqueda se decidió que era indispensable detenerse en la forma como las guías promueven la lectura en el aula porque era y es el ejercicio que en mayor porcentaje se desarrolla en la academia y el instrumento que más se utiliza en el aula. Las guías de sexto, y en general las de todos los grados, tienen como base textos para comprender e interpretar, de esta forma se orienta el proceso de enseñanza y aprendizaje. Los docentes suelen afirmar que los textos que trae la guía son fáciles, que el problema es que el estudiante no lee bien, no sabe comprender. Sin embargo, al respecto Estanislao Zuleta afirma en su ensayo *Sobre la lectura*: “No hay textos fáciles; no busquen facilidad por ninguna parte, no busquen la escalera, primero Martha Harneker, después Althusser; eso es lo peor; no hay autores fáciles, lo que hay son lectores fáciles, que leen con facilidad porque no saben que no están entendiendo; por eso les parece más sencillo Descartes que Hegel. Toda lectura es ardua y es un trabajo de interpretación: Fundamentación de un código a partir del texto, no de la ideología dominante preasignada a los términos”<sup>2</sup>.

Ante tal situación empezaron a surgir preguntas como:

- ¿Qué concepciones manejan los maestros de sexto acerca de “comprensión de lectura?”
- ¿El maestro, en sus guías, tiene en cuenta procesos de lectura que permiten el desarrollo de competencias lectoras?

---

<sup>2</sup> Edición de la conferencia de Zuleta en la Universidad Libre. Bogotá, 1978. En: Los procesos de lectura. Compiladores: Fabio Jurado y Guillermo Bustamante. Ed. Magisterio. Bogotá, 1997.

- ¿Qué criterios de valoración de las guías de sexto con respecto a la comprensión lectora emplean los coordinadores de las diferentes áreas al revisarlas?
- ¿Qué tipo de preguntas elaboran los docentes de sexto en sus guías?
- ¿Qué propósitos tienen esas preguntas que elaboran?
- ¿Qué tipología textual propone el maestro para enseñar la comprensión?
- ¿Qué estrategias propone el maestro para enseñar la comprensión?

A partir de todos esos interrogantes surgió la pregunta clave que permitió plantear el problema de investigación para desarrollar este proyecto:

*¿De qué forma las guías de trabajo son un apoyo para la enseñanza de la comprensión lectora en los estudiantes de sexto grado del Colegio San Pedro Claver, de Bucaramanga?*

## **1.2. JUSTIFICACIÓN**

Desde la noción de competencia, entendida como un “saber hacer” con el lenguaje, los saberes con los que el estudiante cuenta más los que se imparten diariamente en las diversas guías de trabajo que recibe, tienen sentido si se ponen en juego en un proceso comunicativo, por ejemplo en la comprensión y producción de un texto.

En el trabajo pedagógico de aula es muy viable generar situaciones en las cuales se requiere dominar unas habilidades específicas que le permitan al estudiante lograr ese saber hacer en cualquiera de las áreas del conocimiento que asimila en las clases. Por eso, si los maestros del grado 6º definen claramente las dificultades que tienen al producir esas situaciones en las guías, específicamente la situación de comprensión, se podrán convertir en replicadores de la experiencia en cada una de sus áreas.

Junto a esto, hay que ubicarse en la concepción de entender que el lenguaje es un medio para apropiarse, interpretar y organizar la realidad, la información; para ello los estudiantes necesitan explorar dentro de un proceso lector guiado por el desarrollo de las competencias comunicativas los niveles de comprensión lectora: literal, inferencial, crítica e intertextual. Una persona que tiene información sobre algo que la afecta o involucra está más dispuesta a participar con respecto a aquello que la afecta. Pero no basta con tener información. Es preciso aprender a interpretarla, manejarla, valorarla y utilizarla. Todo lo anterior, hay que trabajarlo a través del material de clase, y es en las guías de trabajo, donde el docente crea ambientes de enseñanza y aprendizaje que promueven en ellos la lectura, formando así estudiantes que no sólo activan sus conocimientos previos y reconstruyen las ideas principales del texto, sino también establecen relaciones entre textos leídos, asumen posturas críticas y construyen nuevos significados a partir de su lectura. En conclusión, se busca que en *Competencia lectora* “el estudiante tenga una capacidad orientada a encontrar el sentido del texto, de una proposición, de un problema, de un mapa, de un esquema, argumentando a favor o en contra de una teoría”<sup>3</sup>.

Es claro que leer es un acto complejo en el cual no hay secuencia de pasos, unas rutinas o unas mecánicas homogéneas, pues cada lector es un caso particular y cada texto sugiere, también, posibilidades diversas de acceso. Retomando nuevamente a Pérez Abril, la función del docente, frente a los textos, es ganar a los alumnos como lectores e involucrarlos en procesos de interpretación cada vez más complejos, logrando que los estudiantes disfruten de los textos que leen y que tengan razones para hacerlo, a partir de generar situaciones de lectura con sentido. Un docente que logra esta condición inicial, ya ha ganado a sus estudiantes como lectores, el resto del trabajo consiste en asignar complejidad a los procesos de lectura, que

---

<sup>3</sup> Pérez, Abril Mauricio. Evaluar para transformar. Aporte de las pruebas saber al trabajo del aula. Una mirada a los fundamentos e instrumentos del lenguaje. Ed: MEN. Bogotá. 2002 – 2003.

probablemente fluirán muy bien, pues si existe el interés de lectura, existe una razón para leer<sup>4</sup>. Lo anterior es el gran reto de los docentes de la institución.

Los criterios establecidos en la investigación para el análisis de la guía de trabajo le permitirán a la institución educativa, contexto de la investigación, seguir evaluando esta herramienta, utilizada dentro de su propuesta de educación personalizada, en todos los grados; evaluación no realizada hasta ahora. También, con los resultados obtenidos se puede iniciar un proceso de evaluación para promover mejoras en la construcción de las guías, que puede servir de modelo para la Asociación de Colegios de la Compañía de Jesús en Colombia (ACODESI) para analizar uno de los elementos de la propuesta ya que existe una “angustia” general acerca de cómo se está llevando.

Junto a esto, si el Colegio cuenta con un modelo de evaluación de las guías de los maestros, referido al proceso de comprensión de lectura, con mayor propiedad logrará avances en espacios de reflexión de la labor docente. Igualmente se podrá establecer a largo plazo la evaluación de la producción textual.

De otra parte, el que sea el área de lenguaje el líder en evaluaciones de este tipo permite brindar una confianza en los resultados, ya que se encuentra preparada teóricamente para liderar procesos de reflexión en la labor que hace cada docente al formar lectores en sus aulas.

### **1.3. OBJETIVOS**

---

<sup>4</sup>Ibid., p. 26

### **1.3.1. OBJETIVO GENERAL**

Identificar las propuestas para la enseñanza de la comprensión lectora que los maestros de sexto grado, del Colegio San Pedro Claver, utilizan en sus guías de trabajo.

### **1.3.2. OBJETIVOS ESPECÍFICOS**

Nos planteamos unos objetivos específicos que nos permitieron ir estableciéndonos metas para el logro del objetivo general:

- Explorar la noción conceptual de los docentes sobre comprensión de lectura y las expectativas frente a su enseñanza.
- Identificar el tipo y los propósitos persiguen las preguntas elaboradas por los docentes de sexto en sus guías
- Identificar qué tipología textual propone el maestro para enseñar la comprensión
- Describir las estrategias que los docentes utilizan para desarrollar la competencia lectora.

### **1.4. CONTEXTUALIZACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN**

La investigación se desarrolló en el Colegio San Pedro Claver, institución educativa de naturaleza privada ubicada en la ciudad de Bucaramanga, orientada por la propuesta formativa de la Compañía de Jesús, orden religiosa que se ha caracterizado por trabajar en el campo educativo. Tiene como su fundamento y modelo pedagógico propio el Paradigma Pedagógico Ignaciano (PPI) y como

didáctica general la propuesta de educación personalizada. Implementa guías de trabajo en su acción cotidiana en el aula, elaboradas por los profesores para que sean desarrolladas por los estudiantes.

#### **1.4.1. EL PARADIGMA PEDAGÓGICO IGNACIANO**

El PPI es el camino por el que los profesores del colegio acompañan a los estudiantes en su crecimiento y desarrollo a través del encuentro con la verdad y el sentido de la vida.

Carlos Vásquez<sup>5</sup>, SJ., la describe como un proceso consciente y dinámico en el cual cada uno de sus pasos se integra de tal manera que se afectan e interactúan durante todo el proceso, promoviendo así un crecimiento constante en las personas o grupos de personas e institución.

Se desarrolla en cinco momentos o pasos sucesivos, los cuales se concretan en las guías así:

*Contextualización:* Situar la realidad en un contexto: es poner el tema, el hecho y sus protagonistas en su realidad, en sus circunstancias. La Contextualización consiste en situar en su circunstancia al sujeto y aquel aspecto de la realidad que se requiere experimentar, conocer, apropiarse y transformar. Una de las formas más frecuentes de hacerlo es a través de lecturas que despierten el interés del estudiante.

---

<sup>5</sup>VÁSQUEZ, Carlos P., S J. Propuesta educativa de la Compañía de Jesús. Fundamentos y prácticas. 2da ed. Bogotá, 2006. Pág. 256

*Experiencia:* La experiencia, en el sentido que se le da en el Paradigma, es la apertura radical del sujeto a toda la realidad. Es toda forma de percepción tanto interna como externa. Aquí, el alumno se enfrenta al contenido como tal, generalmente a través de lecturas, consultas y respuesta a cuestionarios.

*Reflexión:* Este tercer elemento del Paradigma es el que recoge la actividad intelectual. Es el lugar en que se da la apropiación del mundo y por ende su humanización. Se impulsa al estudiante a preguntarse qué es lo que ha vivido en la experiencia, cuál es su significado, qué relación tiene con cada una de las dimensiones de la vida y de la propia situación. Aquí el estudiante responde interrogantes que lo lleven a reflexionar, y se enfrenta a lecturas que promueven este aspecto, la reflexión.

*Acción:* Actuar consecuentemente. El aporte decisivo de la Pedagogía Ignaciana consiste en desafiar a la persona a dar un paso más: asumir una postura personal frente a la verdad descubierta, revelada o construida y actuar en coherencia con ella. En este paso se producen diversas clases de textos, escritos u orales.

*Evaluación:* Evaluar la acción y el proceso adquirido. Por evaluación se entiende la revisión de la totalidad del proceso pedagógico seguido a lo largo de cada uno de los pasos del Paradigma, para verificar y ponderar en qué medida se ha realizado eficientemente y en qué grado se han obtenido los objetivos perseguidos, en términos de cambio y transformación personal, institucional y social. Aquí encontramos los diversos instrumentos utilizados por los docentes donde se pone a prueba la comprensión del estudiante del conocimiento visto, interpretado y aprendido. Muchas veces son evaluaciones que requieren lectura<sup>6</sup>.

---

<sup>6</sup> Vásquez, Carlos P., S J. Propuesta educativa de la Compañía de Jesús. Fundamentos y prácticas. 2da ed. Bogotá, 2006. Pág. 131-133

Los pasos anteriores se ven reflejados en el desarrollo de las clases y van implícitos en el diseño de las guías elaboradas por cada docente.

#### **1.4.2. LA EDUCACIÓN PERSONALIZADA**

Los orígenes próximos de la Educación Personalizada (EP) se dan a finales del siglo XIX, dentro de la corriente llamada Escuela Activa. El libro “Propuesta Educativa de la Compañía de Jesús”, de Calor Vásquez<sup>7</sup>, S. J. hace referencia especial a la Educación Personalizada a partir del aporte hecho por el jesuita francés Pierre Faure, S.J. (1904 – 1988). En él afirma lo siguiente: “Mi vocación por la Educación Personalizada la motivó la Espiritualidad de San Ignacio de Loyola” y confirma que la elaboró desde la óptica del Personalismo expuesto por Emmanuel Mounier, quien centraliza la educación en la persona y coloca la pedagogía y los métodos a su servicio. El P. Faure<sup>8</sup>, en consecuencia, describe a la Educación Personalizada como “un espíritu con unos instrumentos de trabajo”.

La EP es así un proyecto pedagógico que centra su atención en la persona del alumno, agente principal de su propia formación como persona activa, física e intelectual, teniendo en cuenta también su parte afectiva, social, moral y religiosa, para que sea ella misma quien en un futuro se comprometa con un sistema de valores libremente elegido, conozca su realidad y pueda, con base en la reflexión sobre ella, transformarla en beneficio propio y de la misma sociedad en que vive.

En la EP, además, tienen particular importancia las actitudes; por esta razón, la Educación personalizada implica un cambio en la concepción del aprendizaje y en las

---

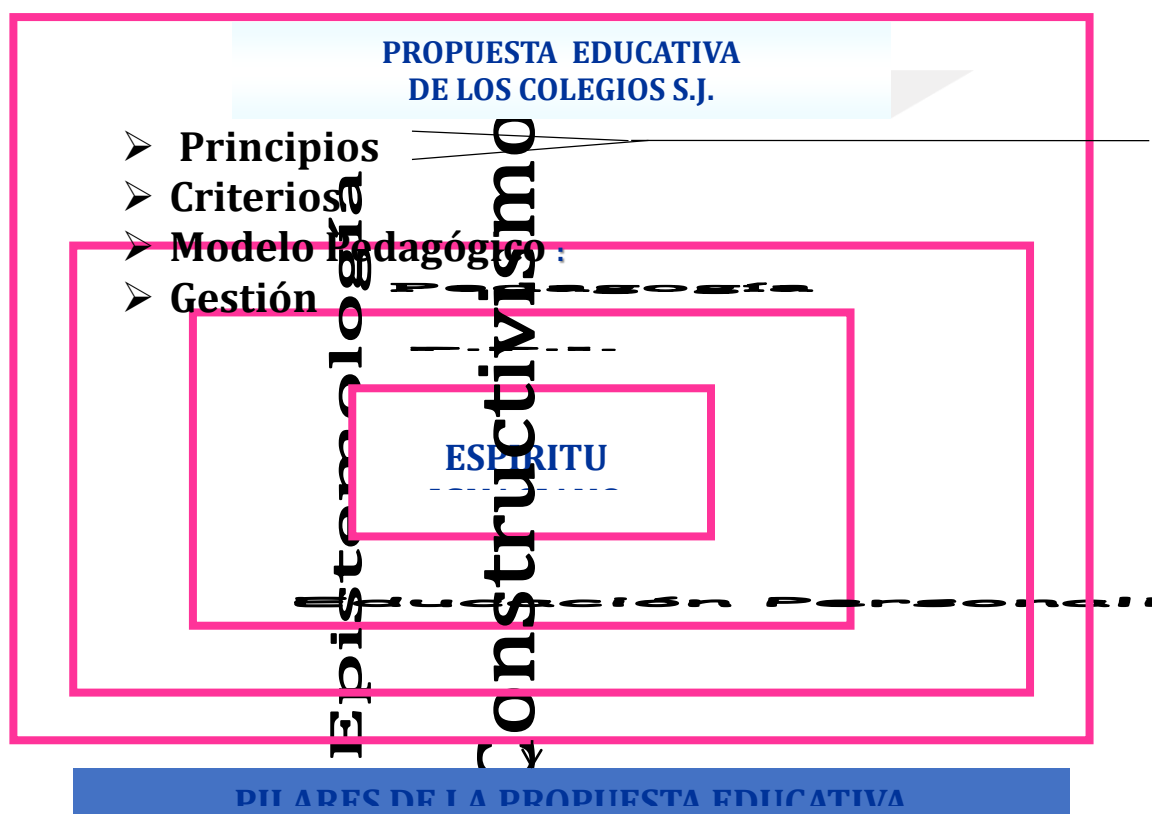
<sup>7</sup>Ibid., p. 133

<sup>8</sup> P. Faure. Notas de Clase. París, 1967. Citado por: PEREIRA, Nieves. Educación Personalizada, un proyecto pedagógico en Pierre Faure. Narcea S. A. De Ediciones Madrid. 1ª Edición, Febrero 1976

actitudes de los maestros, padres de familia y alumnos. Estas actitudes provienen de la concepción que se tiene de persona.

El objetivo de esta propuesta de trabajo se concreta en propiciar experiencias, adecuar los materiales, indicar a los alumnos las diversas alternativas que puedan elegir para alcanzar los logros de acuerdo a sus características personales y a las del grupo en el cual se encuentran, y brindarles un acompañamiento personal adecuado a su edad y a su maduración personal. Por tal razón, dentro de la propuesta de los Colegios de la Compañía de Jesús la llaman la didáctica general.

*Figura 1. Propuesta educativa de los colegios S.J.*



Fuente: Vicerrectoría Colegio San Pedro Claver.

### 1.4.3. LOS INSTRUMENTOS PERSONALIZADOS

De acuerdo a lo descrito por Vásquez<sup>9</sup> la característica principal de los instrumentos de la educación personalizada es “permitir el trabajo del alumno por sí mismo,

<sup>9</sup> Vásquez, Carlos P., S.J. Propuesta educativa de la Compañía de Jesús. Fundamentos y prácticas. 2da ed. Bogotá, 2006. Pág. 136-139

siendo él el agente principal de su proceso educativo. El alumno sigue su propio ritmo, observa, descubre, comprueba, clasifica ideas y conceptos, hace su propia síntesis, se apropia de lo estudiado. Pero esto en contacto con otros alumnos”.

Los principales instrumentos pedagógicos y metodológicos que utiliza la EP son, entre otros, los siguientes: programación general del área, programación larga de la asignatura, programación corta, la toma de contacto, la pre-lección, plan de trabajo del alumno, trabajo personal o taller, trabajo en grupo, puesta en común, clase comunitaria, evaluación, repetición y las guías de trabajo que son las que orientan y ayudan en forma inmediata el trabajo personal y grupal.

Las guías de trabajo<sup>10</sup>. Como su nombre lo indica, la guía es un derrotero, una pauta, una orientación, un recurso para la enseñanza del docente y una meta para el aprendizaje de los estudiantes. La guía señala el camino para desarrollar la programación. Es un medio o instrumento para conseguir los objetivos que persigue la EP.

Ella es un camino que indica al alumno los pasos que debe seguir para construir conocimientos cada vez más complejos sobre un determinado tema. Desde otros puntos de vista la guía estimula en el estudiante: la adquisición de valores propios de cada edad, el esfuerzo personal, la responsabilidad, la reflexión, la originalidad, la elaboración y construcción de juicios propios y la aplicación de conocimientos de acuerdo a su medio ambiente

---

<sup>10</sup> Vásquez, Carlos P., S J. Propuesta educativa de la Compañía de Jesús. Fundamentos y prácticas. 2da ed. Bogotá, 2006. p. 139-143

## **2. MARCO DE REFERENCIA**

Relacionamos a continuación el marco de antecedentes, el legal y el teórico que sirvió como base y apoyo para la realización del proyecto de investigación.

## **2.1. ANTECEDENTES INVESTIGATIVOS**

Investigaciones que centran su atención en los problemas, procesos o estrategias que intervienen en el desarrollo de la comprensión lectora en niños y jóvenes de diverso nivel educativo (básica, media o universitaria) y de distinto nivel social, son constantes en nuestro país o a nivel mundial. También se encontraron variedad de proyectos que investigan las intervenciones docentes en la enseñanza de la comprensión para evaluar cómo lo hacen y qué pueden mejorar. Se clasificaron en locales, nacionales e internacionales.

### **2.1.1. ANTECEDENTES LOCALES**

El proyecto de investigación “*Dimensiones del aprendizaje: refinamiento y profundización del conocimiento en la comprensión lectora*” de Mónica Trinidad Molina Guzmán, sustentado en el 2011 para optar el título de Magíster en Pedagogía, plantea un modelo en el que a partir de la implementación de una propuesta de reconocimiento y fortalecimiento de las operaciones cognitivas, se contribuye a la refinación y profundización del conocimiento y se fomenta el mejoramiento de la comprensión lectora de los textos empleados en el contexto universitario. El enfoque de la investigación fue investigación acción, en el que se involucraron 25 estudiantes de la Universidad Industrial de Santander, de la carrera de trabajo social y de la asignatura psicología I, los cuales habían obtenido un puntaje muy bajo en las dos pruebas piloto de comprensión lectora aplicadas en la clase. Se utilizaron ocho talleres y se hicieron entrevistas semiestructuradas. Se desarrolló la investigación en cuatro fases sucesivas y complementarias. La experiencia permitió ver la necesidad de invitar a los docentes universitarios a incentivar el interés de los estudiantes por la lectura, a llevar el libro guía e incluir en las fotocopias de los textos utilizados los

índices, las respectivas referencias bibliográficas y una breve biografía de los autores. Además, a motivar y orientar discusiones sobre lo leído y proponer actividades de escritura. La conclusión clave es que los profesores reconozcan que solo a partir del uso de estrategias como las presentadas se puede lograr que los estudiantes pongan en práctica las operaciones cognitivas como herramientas útiles para la comprensión de lectura.

### **2.1.2. ANTECEDENTES NACIONALES**

Se encontró un proyecto titulado “*PALABRARIO: las palabras te abren el mundo*”, llevado a cabo durante los años 2006 al 2008. Promoción de habilidades en lectura y escritura con maestros y estudiantes de Preescolar a 3º grado de instituciones educativas oficiales, en 11 municipios de Antioquia y Cundinamarca. Proyecto ejecutado por la facultad de educación de la Universidad de Antioquia, bajo la orientación del profesor Rubén Darío Hurtado Vergara y cuyos beneficiarios directos fueron maestros, niños, familias y autoridades educativas de los municipios donde se ejecutó desde el 2006. Este proyecto tenía como propósito desarrollar un modelo que permitiera mejorar las competencias en lectura y escritura de maestros y estudiantes de preescolar a 3 grado a nivel de las instituciones educativas en Colombia, y así formar un grupo de maestros en didáctica de lectura y escritura de la infancia; construir un estado del arte de las prácticas pedagógicas en estos campos en los municipios que participan del proyecto; y brindar a las familias de los niños participantes elementos teóricos y prácticos que les permitieran orientar en casa el aprendizaje de la lectura y la escritura. Los encargados de este proyecto basaron su trabajo en la concepción teórica planteada por Goodman y Smith de entender que la lectura está determinada por el pensamiento y el lenguaje y cómo los significados de un texto se construyen precisamente por la transacción de estas dos funciones.

Consideraron que leer es un proceso constructivo de significados que se van elaborando por aproximaciones sucesivas. Con este trabajo se pretendió contribuir al mejoramiento de la calidad de la educación infantil de los municipios donde se ejecutó porque al mejorar los procesos de lectura y escritura, tanto en niños como en maestros, se contribuye con la cualificación de todas las áreas del currículo. He aquí la importancia de promover mejoras en la enseñanza de estos procesos en todas las asignaturas de la clase. Hasta el momento, el proyecto ha trabajado con 244 instituciones educativas, alcanzando 32118 estudiantes de preescolar a tercer grado y a 900 docentes.

Un segundo referente es el proyecto de la Universidad de Antioquia, desarrollado por Esmeralda Caballero, estudiante de la maestría en educación, "*Comprensión lectora de los textos argumentativos en los niños de poblaciones vulnerables escolarizados en quinto grado educación básica*", el cual tuvo como propósito evaluar la efectividad de un programa de estrategias didácticas para mejorar la comprensión lectora de los niños de quinto de la Institución educativa Granjas Infantiles del municipio de Copacabana a partir del análisis de su superestructura textual. Se seleccionó el diseño cuasi experimental para llevar a cabo la investigación. Se tomó como muestra un grupo de niños de 5°, de los estratos cero y uno. Dicho grupo caracterizado por experiencias de vida (desplazamiento, abandono, entre otros) contaba con los procesos cognitivos normales para acceder a un programa de entrenamiento que permitiera el desarrollo de competencias lectoras necesarias para facilitar las tareas de comprensión. Para realizar dicho trabajo se aplicó una prueba piloto, luego un pretest y se pusieron en marcha 15 sesiones en donde se utilizaban estrategias como el resumen, la señalización, la indagación de saberes previos y preguntas para analizar los textos, éstas permitieron hacer la intervención pedagógica de la propuesta; se finalizó con un postest. Como resultados importantes de la investigación está que el conocimiento de la superestructura de los textos argumentativos favorece en los niños la comprensión de esta tipología textual, que es un trabajo factible desde primaria si se brinda una didáctica de interacción

constante con estos textos. Además, que al diseñar instrumentos para evaluar la comprensión de textos argumentativos se debe tener en cuenta la adecuada selección de los textos, la claridad en la formulación de las preguntas y la variedad de éstas con respecto a si son abiertas o cerradas o evalúan nivel literal, inferencial o valorativo.

Otro aporte fue el proyecto “*Actualización Docente y Cambios en las Concepciones Teóricas sobre el Aprendizaje de la Lectura y la Escritura de Docentes de Educación Básica*”, de Oscar Alberto Morales , importante trabajo desarrollado en el que se mostró los resultados de una investigación, financiada por el Consejo de Desarrollo Científico, Humanístico y Tecnológico de la Universidad de Los Andes, sobre los cambios en las concepciones de un grupo de docentes que participaron de un programa de actualización. El propósito de la investigación fue conocer qué cambios en las concepciones teóricas de lectura, escritura y su aprendizaje experimentó un grupo de docentes de 1° y 2° etapa de Educación Básica que participaron del II Plan Universitario de Actualización, en Mérida, Venezuela. Investigación orientada bajo el paradigma cualitativo, utilizando herramientas etnográficas como la observación participante, entrevista no estructurada y análisis de documentos escritos. Se contemplaron tres aspectos para la realización de este análisis: las concepciones de las docentes antes de iniciar el proceso de actualización, el análisis del programa de actualización en el área de lengua y, las concepciones de las docentes luego de su participación en el programa. El resultado fue que las docentes experimentaron un cambio en el discurso y en algunos elementos de su práctica al incorporar el trabajo grupal, reconocer la necesidad de resolver problemas de lectura, incorporar la lectura en la práctica cotidiana, interesarse por las opiniones de los niños y desarrollar proyectos. De todas formas, no era lo esperado producto de la actualización, ya que no representaban transformaciones significativas de sus concepciones teóricas ni de su práctica pedagógica.

Se encontró otro proyecto dirigido al trabajo con los estudiantes: “*Diseño, elaboración y validación de una propuesta para la didáctica de la lectura fundamentada en metacognición, para la educación básica*”, cuyo propósito era diseñar, elaborar y poner a prueba un programa de intervención para la enseñanza-aprendizaje de la lectura. Dirigido por Álvaro Santiago, Myriam Castillo y Dora Morales, profesores del grupo de investigación GIPELEC - Grupo de Investigación en Pedagogía, Lenguaje y Comunicación de la Universidad Pedagógica, en el 2009. Este proyecto ofreció un ejemplo de estrategia utilizada para acompañar el proceso lector basado en metacognición, esto es, la elaboración de una propuesta didáctica sustentada en la formación metacognitiva de los docentes que participaron en el proyecto y de un grupo de estudiantes de la educación básica. La metodología que orientó el desarrollo del trabajo se rigió por los principios básicos de la investigación educativa, la cual forma parte de las variantes de la investigación-acción. Lo primero que hicieron fue adelantar una indagación en torno a la lectura y su didáctica y el papel que puede desempeñar la metacognición en este proceso. Luego, a partir de los resultados de este análisis, formularon una propuesta de intervención didáctica, en la que se contemplaron aspectos cognitivos y metacognitivos asociados al proceso lector, ésta se llevó al aula y ejecutó. Al finalizar, se evaluó la incidencia en la mejora del proceso lector del grupo de estudiantes, evaluación que permitió ver cómo con el apoyo permanente del docente se puede llevar a los estudiantes a reconocer la lectura como un proceso en el que el individuo es un sujeto activo. Además, que sea indispensable que se asuma la metalectura y la metacomprensión como contenidos que se trabajen en la clase de lengua, con el fin de que los estudiantes tengan claro qué es la lectura y cuál es la relación de ésta con la comprensión, así serán conscientes de su desempeño lector y pueden mejorarlo.

### **2.1.3. ANTECEDENTES INTERNACIONALES**

Un aporte importante fue el proyecto titulado “*Un análisis de las intervenciones docentes en el aula*”. Este trabajo surgió de una investigación realizada desde el Instituto de formación docente continua de San Carlos, Bariloche, bajo la dirección de Silvia Harfuch y Cecilia Foures, docentes en el área de Ciencias de la Educación. Consistió en la observación de clases en escuelas de primaria para analizar e interpretar los distintos procesos de enseñanza y de aprendizaje que cotidianamente se producían en las aulas. Tomaron como base teórica los aportes de Ana María Soroscinschi sobre intervención, entendiéndola como el tomar parte, hacerse cargo de un trabajo en torno al conocimiento con relación a otro, en un lugar y momento específico. Lo realizaron a través de la investigación-acción para observar problemas que se presentaban en la práctica, intentando así comprender y explorar los diferentes contextos para poder actuar sobre ellos. Su punto de partida fue analizar la distancia que había entre la formación del docente y la práctica ya en la escuela, logrando acercar elementos de análisis y posibilitando en los docentes una profundización del conocimiento. Así, a partir del análisis y la reflexión acerca de la información recogida elaboraron una conceptualización de los distintos tipos de intervenciones que encontraron y sistematizaron las prácticas que se pudieron caracterizar como intervenciones de orden, abiertas, sustantivas, no sustantivas, de apertura ficticias y cerradas. En conclusión, este trabajo fue importante porque trató de hacer ver la necesidad de tener aportes conceptuales para reflexionar sobre nuestras prácticas.

Otro proyecto “*Lectura: comprensión vs. retención de información. Una interpretación cognitiva*”, realizada con egresados de Polimodal, de la ciudad del Mar de Plata, Argentina, bajo la orientación de Alicia Massone y Gloria González Esta investigación tenía como propósito indagar acerca del tipo de procesamiento utilizado por los egresados de nivel medio al leer y escribir, su familiaridad con escritos del quehacer científico y la formación alcanzada en relación con las habilidades y estrategias de lectura y escritura, entre otros. Procedieron a evaluar problemas vinculados con el reconocimiento de palabras, la movilización de conocimientos previos implícitos y al

tipo de procesamiento implicado. Trabajaron con una muestra de 178 egresados, pertenecientes a escuelas de gestión pública y privada, de diversas orientaciones. Administraron una prueba de comprensión de lectura y retención de información, la cual permitió encontrar que hay una diferencia de rendimiento entre la capacidad de comprensión y la de retención, resultado sorprendente para los investigadores puesto que a nivel cognitivo se espera que la retención de información se asocie directamente a la de comprensión. Se hallaron sujetos con altos puntajes en retención, pero bajos en comprensión. Pero, solo 2 sujetos obtuvieron puntuaciones altas en comprensión y bajas en retención. Concluyeron que hay dificultades para comprender textos académicos y dificultades para expresar por escrito las ideas. Pero, buenos resultados en un área donde prevalece la memoria a corto plazo y el tratamiento superficial de la información.

El proyecto de investigación “*Actividades docentes dirigidas a la comprensión lectora en la formación inicial de la carrera educación primaria en condiciones de microuniversidad*”, de Natacha Delgado Castellano del Instituto Pedagógico Latinoamericano y Caribeño de Cuba en el 2008, quería analizar cómo contribuir al desarrollo de la comprensión lectora en docentes de la formación inicial de la carrera educación primaria, pues se encontró dificultad e insuficiencias en los docentes de la formación inicial del tercer año. A partir de entrevistas, encuestas, comprobaciones de conocimientos, observación de clases, revisión de libretas, cuadernos de trabajo y sistemas de clases a maestros, jefes de ciclos, profesores parciales y tutores, se pudo precisar que los procesos de lectura se llevan de forma inacabados en los que predomina una fragmentaria y localizada comprensión de los textos; dificultades en las preguntas abiertas en las que se exige el establecimiento de relaciones intertextuales; la pérdida de lecturas extraclases y del trabajo extensivo en el establecimiento de relaciones, por desconocimiento de otras obras y autores desde los que se deben establecer las relaciones intertextuales; débil establecimiento de relaciones profundas entre frases, oraciones, proposiciones, segmentos y partes del texto que lleva a una lectura simple; no se provocan inquietudes, preguntas, diálogos

fructíferos con el texto y no son lo suficientemente lectores como para transmitir sus experiencias que permita ser modelos, olean más por necesidad académica que por gusto o placer. Con este análisis se asumió como objetivo ofrecer actividades docentes para la comprensión lectora de 37 maestros del tercer año, utilizando una muestra de 11. El aporte teórico conceptual fue a partir de los procesos de comprensión lectora del enfoque cognitivo, comunicativo y sociocultural. Teniendo en cuenta la teoría abordada y la caracterización, se pudo modelar actividades docentes para el desarrollo de la comprensión de textos como parte del proceso de la formación inicial del docente en el tercer año de la carrera de educación Primaria que se convirtieron en una vía para fortalecer el aprendizaje reflexivo y comunicativo del docente para conducir el proceso educativo con efectividad a partir del desarrollo de habilidades básicas comunicativas esenciales.

La tesis doctoral "*Lectura conjunta, pensamiento en voz alta y comprensión lectora*" de Antonio José César de Almeida González, de la Universidad de Salamanca, llevada a cabo en el 2008, estudió los efectos de dos intervenciones y sus interacciones en variables relacionadas con la comprensión lectora. La primera intervención estaba basada en la noción de lectura conjunta, en la que por medio de distintas mediaciones, se intentó facilitar la participación progresiva de los alumnos en las tareas y procesos asociados a la comprensión, ofreciéndoles a los estudiantes ayudas que destacaban la estructura del texto y sus contenidos principales. La segunda, consistió en invitar a los lectores, al final de cada frase, a pensar en voz alta en lo leído. 69 estudiantes de 8° participaron en la muestra, se distribuyeron en 4 condiciones: de control, una para cada una de las intervenciones y otra en la que los alumnos recibían ambos tratamientos simultáneamente. Los datos mostraron que las ayudas fueron eficaces en las medidas asociadas a la memoria (organización de resúmenes y número de ideas centrales) y la comprensión literal del texto, pero no en las medidas de comprensión inferencial. El pensamiento en voz alta, a pesar de no haber sido eficaz en la mejora de la memoria del texto, ha influido en la calidad de las respuestas a preguntas literales, y de alguna manera, en las respuestas a

preguntas de tipo inferencial. Analizaron también los protocolos de pensamiento en voz alta y de ellos se reveló la opción por utilizar la paráfrasis como la estrategia más habitual. Sin embargo, los tipos de pensamiento en voz alta, cuya utilización parece haber sido más estratégica han sido las auto explicaciones y las recuperaciones de información. El hecho de que los estudiantes recibieran ayudas aumentó la cantidad de recuperaciones.

*“Prácticas docentes para el desarrollo de la comprensión lectora en primaria”* del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación de México; trabajo dirigido por los investigadores Ernesto Triviño, Horacio Pedroza, Guadalupe Pérez, Paula Ramírez, Gabriela Ramos y Germán Triviño, y cuya publicación se dio en el 2007, es producto de un proyecto realizado en la Dirección de Evaluación de escuelas durante el 2006 con el propósito de conocer las prácticas docentes para el desarrollo de la comprensión lectora en primaria, y estudiar la relación que guardan con algunos rasgos del perfil de los docentes y con condiciones escolares y sociales que contextualizan su quehacer en las aulas. Se exploraron de manera especial las prácticas desarrolladas por los docentes para favorecer la comprensión lectora entre sus alumnos, buscando entender la forma en que las variables relativas al perfil del maestro, las condiciones de las escuelas y las características de los alumnos influían en las prácticas. El estudio se realizó con una muestra especial de escuelas, la cual recogió información de docentes, alumnos y directores de primaria y un grupo especial que llaman instructores de primaria comunitaria. Se desarrollaron instrumentos modulares para los profesores y se creó un instrumento para los instructores. La información se recogió a través de ocho cuestionarios, cuyo contenido se organizó de acuerdo al tipo de escuela y al grado de los docentes. La metodología de trabajo utilizada recibe el nombre de regresión logística ordenada, la cual es una generalización de la regresión logística para variables dicotómicas. El modelo fue estimado utilizando la máxima verosimilitud, método de regresión diseñado para modelar variables categóricas cuyas alternativas pueden ser ordenadas jerárquicamente. El análisis riguroso de todos los datos estudiados les

permitió concluir que los factores más importantes en la definición de la práctica pedagógica para la comprensión lectora reportado por los docentes, son su formación inicial y continua, y más aún todavía, su nivel de lectura y la manera como éstos organizan su trabajo educativo, específicamente, el número de horas que dedican a tareas de revisión y preparación de clase. Los recursos de la escuela son también importantes, aunque su papel es relativamente secundario según este estudio.

Todo el material encontrado se centra en el estudio de los procesos o las estrategias que intervienen en el aprendizaje de la comprensión de lectura, pero en el objeto de investigación en el que se centró la investigación que fueron las guías de trabajo, no se encontraron antecedentes dentro de la institución ni dentro de ACODESI, la Asociación de colegios de la Compañía de Jesús en Colombia. De igual forma, al consultar en la región no se hallaron investigaciones que giraran en torno al análisis del material (guías de trabajo) de colegios con propuesta de educación personalizada. Tampoco a nivel nacional e internacional. Un material específico como una guía de trabajo producida por los maestros no ha sido objeto de estudio, las investigaciones han girado en torno a las prácticas del aula, el discurso oral que manejan los maestros, los métodos de lectura de los estudiantes o las estrategias utilizadas para leer.

## **2.2. MARCO LEGAL**

Se toman como base legal para esta investigación lo propuesto por el Ministerio de Educación a través de los Lineamientos Curriculares del área de Lengua Castellana y los Estándares Básicos de Competencias de la misma área, pues son los que explicitan como enseñanza el proceso de la comprensión lectora, elementos que sirven de apoyo para las otras áreas del conocimiento.

### **2.2.1. LINEAMIENTOS CURRICULARES**

De acuerdo con lo establecido en la Ley 115 de 1994 y los Lineamientos Curriculares, se pretende que los seres humanos se comuniquen significativamente con palabras y lenguajes no verbales. Escuchar, hablar, leer y escribir cobran sentido cuando sirven para que las personas se entiendan de verdad, cuando sirven para “comprender el mundo”.

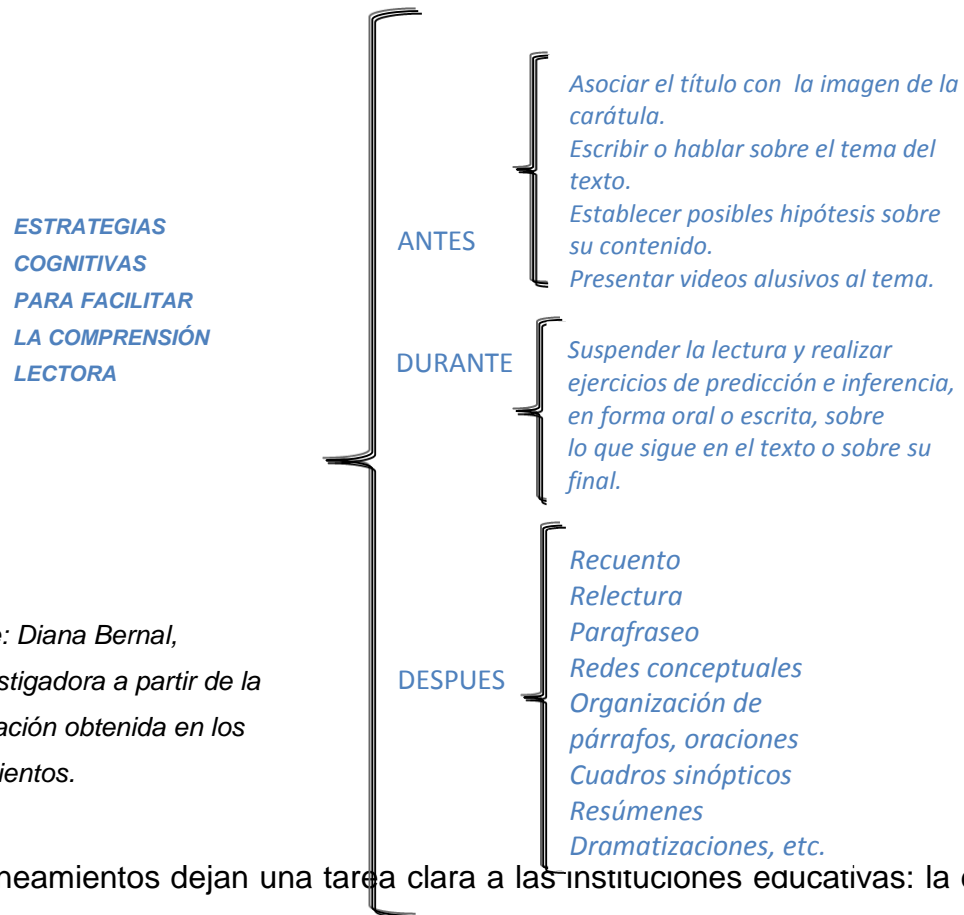
Los lineamientos curriculares del área de lengua castellana<sup>11</sup> brindan unas pautas clave en el desarrollo de este proceso. Conceptualizan allí que leer es un proceso de construcción de significados a partir de la interacción entre el texto, el contexto y el lector, coincidiendo así con los aportes de Lomas que en el marco teórico sustentan esta propuesta. Con la lectura se enriquecen los esquemas conceptuales, la forma de ver y comprender el mundo, y es requisito esencial para el desarrollo cultural y científico de los estudiantes. Cada lector comprende un texto de acuerdo con la realidad interior, con su experiencia previa, con su nivel de desarrollo cognitivo, su situación emocional, etc. Es un proceso entonces esencialmente cognitivo y lingüístico, porque está determinado por el pensamiento y el lenguaje, y no por la percepción y la motricidad. De esta manera es un eje referido a los procesos de desarrollo del pensamiento, para el que proponen algunas estrategias cognitivas para facilitar la comprensión textual: tener en cuenta que desarrollar la comprensión lectora no es fragmentar el texto ni el proceso lector, para desarrollarla se deben implementar estrategias pedagógicas antes, durante y después de la lectura de un texto. Las actividades del antes y el durante buscan centrar la atención, despertar el interés, activar los preconceptos, movilizar la imaginación y

---

<sup>11</sup>Aportes del documento de Lineamientos curriculares propuestos por el Ministerio de educación nacional, Bogotá 1998.

la creatividad y promover la predicción. Las estrategias del después buscan facilitar la reconstrucción del significado global y específico del texto, así como el reconocimiento de su estructura organizativa. Estas son algunas de las estrategias propuestas:

Figura 2. Estrategias cognitivas para facilitar la comprensión lectora según lineamientos curriculares



Fuente: Diana Bernal, la investigadora a partir de la información obtenida en los lineamientos.

Los lineamientos dejan una tarea clara a las instituciones educativas: la definición de criterios básicos para el trabajo sobre lectura y escritura en todos los espacios del trabajo escolar, no solo desde el área de lengua castellana, sino como un trabajo conjunto de todas las áreas. En este punto aparece el trabajo por proyectos como una alternativa de desarrollo curricular que, aunque busca trabajar en función de la integración curricular, no necesariamente abandona la especificidad de las disciplinas del conocimiento.

Además, caracterizan el rol del docente como un facilitador, que acompaña el proceso de construcción del conocimiento en los alumnos, conoce sus necesidades e intereses, es un jalonador del saber con actitud investigativa, flexible y cuestionador para introducir obstáculos y suscitar nuevos saberes, en otras palabras: dejar hacer.

### **2.2.2. LOS ESTÁNDARES BÁSICOS DE COMPETENCIAS EN LENGUAJE**

Los estándares de competencias propuestos por el MEN como criterios claros y públicos para que todos los colombianos conozcan qué hay que aprender, describen la comprensión como uno de los procesos de la actividad lingüística del individuo y que se refiere “a la búsqueda y reconstrucción del significado y sentido que implica cualquier manifestación lingüística”. Afirman que a través de la formación en lenguaje se forman individuos capaces de interactuar con sus congéneres, llevar información nueva a otros, producir nuevos significados, organizar y darle forma simbólica a las percepciones, expresar sus sentimientos más personales y desarrollar potencialidades estéticas, construir nuevos acuerdos, pensar, construir, interpretar y transformar su entorno como seres únicos y diferenciados. Se definieron para que el trabajo en las aulas de clase no se limitara a la acumulación de conocimientos, sino que se aprendiera lo que es necesario en la vida y se aplicara todos los días en la solución de problemas reales. En pocas palabras, que un estudiante haga bien lo que tiene que hacer.

Los estándares están estructurados en 5 factores, de los cuales uno es el de la comprensión e interpretación textual. Esa comprensión lingüística no se restringe a los textos orales o escritos, sino que comprende todo tipo de sistemas sígnicos, comprensión que supone la identificación del contenido, así como su valoración

crítica y sustentada. Por eso estimular la producción y la comprensión de los diferentes sistemas mediante la generación de experiencias enriquecedoras de aprendizaje, les brindará a los estudiantes la oportunidad de construir y expresar significados, de comprender y recrear el mundo.

## **2.3. MARCO TEÓRICO**

### **2.3.1. EL PAPEL MEDIADOR DEL DOCENTE EN LA ENSEÑANZA DE HABILIDADES PARA COMPRENSIÓN DE LECTURA**

Actualmente, las instituciones educativas conforman su cuerpo docente con profesionales que provienen de muy diversos campos o disciplinas, que incursionan en la docencia por opción laboral o inclinación personal. La primera, permitida por el nuevo estatuto docente que abre la posibilidad de que profesiones diferentes a las de licenciado ejerzan la labor pedagógica en las aulas; la segunda, porque encuentran en la docencia la oportunidad de desempeñarse al no tener campo de acción en la profesión principal. Se enfrentan a los desafíos y retos que trae la labor docente imitando aquello que vivieron como estudiante sin tener clara una postura teórica-pedagógica que les permita desarrollar su labor como profesional de la educación. Los estilos de aprendizaje nos dejan ver como solemos enseñar de la misma manera como aprendimos, repitiendo los patrones de los maestros.

Frente a esta realidad, es indispensable entender que la tarea docente no es dirigir una serie de actividades propuestas en un libro de texto e intentar colmar de información a un grupo de niños o jóvenes escolares en medio de la era de la “información”. No. Tampoco es docente aquella persona que tiene “carisma” para

relacionarse con los niños o con los jóvenes. No. Para Díaz Barriga <sup>12</sup> el docente se constituye en un organizador y mediador en el encuentro del alumno con el conocimiento. Por la misma línea cita ella los aportes de Maruny<sup>13</sup>, quien reconoce que enseñar no es sólo proporcionar información, sino ayudar a aprender. Un buen docente no es el que más enseña, sino el que logra que más estudiantes aprendan. La calidad de la educación se logra cuando los docentes entiendan que su responsabilidad radica en que más estudiantes aprueben el año escolar con éxito, y no al contrario, en asentar la autoridad en el aula y permitir que muchos estudiantes pierdan la materia para comprobarles que no saben nada. El éxito se consigue entonces en lograr que el maestro asimile que educa para la vida dotando al estudiante de una serie de competencias que le permitan responder a situaciones y problemas que se le presenten en todos los ámbitos (social, personal, profesional). Hablamos en este proyecto de que una de esas competencias necesarias es la de *lectura*, esa actividad cognitiva que desarrolla en el estudiante la capacidad de reconstruir el significado de un texto.

Esta misma autora considera la siguiente descripción como visión amplia del ámbito de la mediación “Entender cómo los profesores median en el conocimiento que los alumnos aprenden en las instituciones escolares es un factor necesario para que se comprenda mejor por qué los estudiantes difieren en lo que aprenden, las actitudes hacia lo aprendido y hasta la misma distribución social de lo que se aprende”<sup>14</sup>.

---

<sup>12</sup> DIAZ, Frida y ROJAS Hernández, Gerardo. La función mediadora del docente y la intervención educativa. Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista. Segunda edición. México. McGraw-Hill.2002. Pág. 3

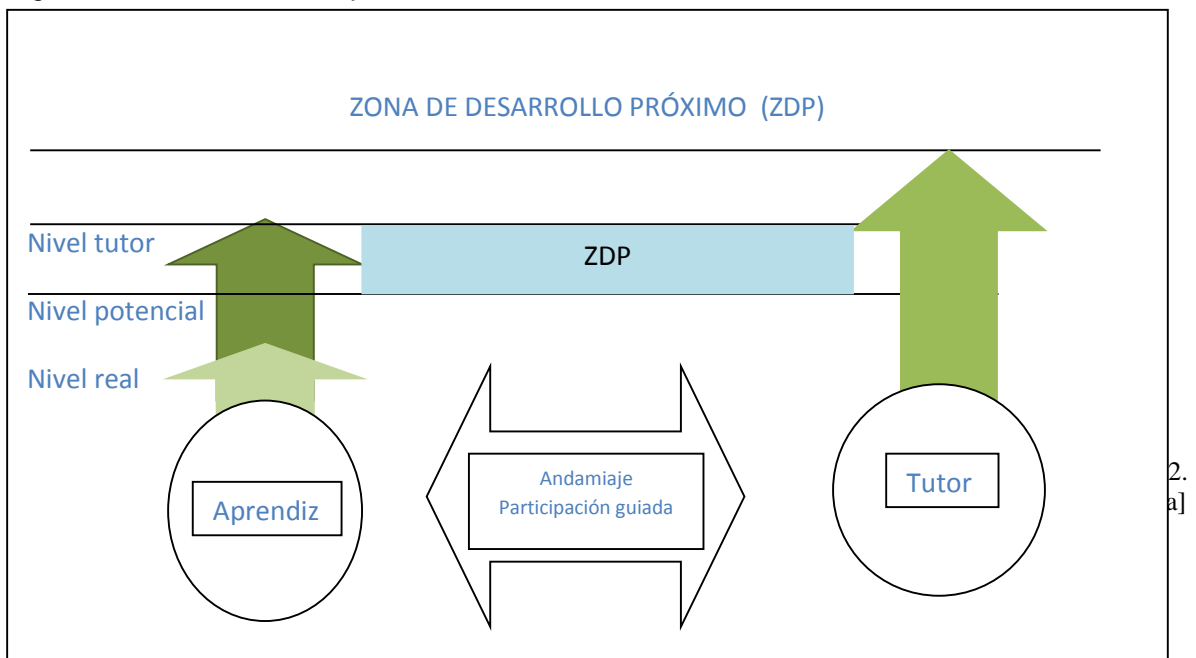
<sup>13</sup> MARUNY Curto, Ll., MINISTRAL MORILLO, M. y MIRALLES Teixidó, M. (1995) Escribir y Leer. Madrid: Edelvives-MEC. Citado por DIAZ, Frida y ROJAS Hernández, Gerardo. La función mediadora del docente y la intervención educativa. Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista. Segunda edición. México. McGraw-Hill.2002.

<sup>14</sup> DIAZ, Frida y ROJAS Hernández, Gerardo. La función mediadora del docente y la intervención educativa. Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista. Segunda edición. México. McGraw-Hill.2002. Pág. 3

Para comprender el papel del docente mediador Vygotsky<sup>15</sup> nombra la Zona de Desarrollo Próximo (ZDP) al hablar de la distancia que existe entre el nivel real de desarrollo establecido por la capacidad de resolver independientemente el problema (ZONA DE DESARROLLO ACTUAL) y el nivel de desarrollo potencial (ZONA DE DESARROLLO POTENCIAL) asentado a través de la resolución de un problema bajo la orientación de un adulto o en colaboración con otro compañero más capaz.

Al introducir este concepto de *Zona de Desarrollo Próximo*, Vygotsky reubica el lugar de la enseñanza como un eje que explora y reactiva las posibilidades de aprendizaje del niño, convirtiendo dichas experiencias en desarrollo. De esta forma, tanto compañeros, y en este caso especial, docentes, serían agentes y promotores de espacios de desarrollo potenciales que permitieran mayores logros en los procesos de aprendizaje.

Figura 3. Zona de desarrollo próximo



na de desarrollo próximo

Fuente: [www.educacion.idoneos.com](http://www.educacion.idoneos.com)

Por tal razón, afirma Díaz Barriga, es necesario que el docente, mediante un proceso de reflexión sobre el contexto y las características de su clase, decida qué es conveniente hacer en cada caso con base en las características, carencias y conocimientos previos de sus estudiantes; la tarea de aprendizaje a realizar; los contenidos y materiales de estudio; las intencionalidades u objetivos perseguidos; la infraestructura y facilidades existentes, la institución; y el sentido de la actividad educativa y su valor real en la formación del alumno.

Al respecto, Jerome Bruner apoyó notablemente las teorías de Vigotsky con la metáfora del “andamiaje” al explicar así la función tutorial del docente en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Para Bruner<sup>16</sup>, el andamiaje supone que la intervención del maestro debe mantener una relación inversa con el nivel de competencia en la tarea de aprendizaje manifestado por el aprendiz. Para explicar esta tarea, Bruner sostuvo que: *guiamos al niño, construyéndole andamios para que pueda moverse con libertad en esta zona no consolidada.*

Define así Bruner, el papel de ese otro como promotor de desarrollo. El "andamiaje" consiste en graduar finamente la dificultad de la tarea, así como el grado de ayuda,

---

<sup>16</sup>WOOD, BRUNER, J. S. y ROSS, G. The role of tutoring in problem solving. Journal of Child Psychology and Psychiatry, 1976. Citado por DIAZ, Frida y Rojas Hernández, Gerardo. La función mediadora del docente y la intervención educativa. En estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista. Segunda edición. México. McGraw-Hill. 2002. Pág. 6

de tal manera que no sea tan fácil que el niño pierda el interés por hacerla, ni tan difícil que renuncie a ella. Gradualmente, se mueven los papeles, en la medida que el niño puede "autorregularse". No sólo aprende la actividad sino con ella se apropia de las reglas de interacción que gobiernan y regulan la actividad a aprender. El acento por tanto no está en "aprender nuevas destrezas" mediante una instrucción programada a la manera de los conductistas, sino en incorporar y asimilar el significado social y cultural de la actividad para lograr el desarrollo de aprendizajes que les permitan a los estudiantes construirse y apropiarse el mundo y de sí mismos.

Con respecto a las características de un docente mediador, Feuerstein<sup>17</sup>, propone la teoría de la Modificabilidad Cognitiva Estructural, afirmando que todas las personas pueden tener su potencial de aprendizaje desarrollado. Para lograrlo, el papel del educador es fundamental e indispensable en el proceso de enseñanza y aprendizaje del alumno.

Encontramos en Lorenzo Tebar Belmonte<sup>18</sup> resumidos los rasgos que se pueden encontrar en la figura del mediador docente según Feuerstein:

*Rasgos de la personalidad del mediador:* El maestro es sociable en sus relaciones interpersonales y despierta confianza por su madurez y autocontrol. Es responsable: manifiesta coherencia entre sus palabras y hechos, entre lo que exige y es capaz de dar. Sabe organizarse y planificar sus quehaceres. Destaca por su liderazgo y capacidad de orientar y guiar con seguridad al trabajo en equipo. Es creativo: innovador, abierto al cambio.

*Competencia profesional del mediador:* tiene conocimientos actualizados de su labor docente. Posee competencia psicopedagógica: capacitado para la orientación/tutoría.

---

<sup>17</sup> FEUERSTEIN, R. Instrumental Enrichment. Baltimore, University Park Press, 1980. Citado por TEBAR Belmonte, Lorenzo. El perfil del profesor mediador. Pedagogía de la mediación. Santillana. Colección XXI. Madrid. 2003.

<sup>18</sup> TEBAR Belmonte, Lorenzo. El perfil del profesor mediador. Pedagogía de la mediación. Santillana. Colección XXI. Madrid. 2003. Capítulo 3 y 5. Pág. 71 a 87 – 133 a 152.

Conoce los métodos de trabajo, estrategias y técnicas de estudio adecuadas a los alumnos. Conoce programas de intervención educativa y es capaz de interpretar informes. Conoce las dificultades de aprendizaje. Siente preocupación científica e investigadora.

Un estilo mediador de un maestro se caracteriza por:

Con relación *al educando*: El maestro atiende a los ritmos distintos de aprendizaje y a las diferencias individuales; sabe implicar al educando para la construcción de sus aprendizajes significativos; asegura la participación del alumno a nivel personal y grupal y ayuda al alumno a aportar significación y sentido a sus trabajos. Valora sus esfuerzos.

Con relación a *los contenidos*: El maestro estructura los contenidos y materias según capacidades; da prioridad al proceso educativo sobre la adquisición de conocimientos; gradúa las dificultades y exigencias según ritmos de cada alumno; proyecta relaciones interdisciplinarias en los contenidos, procedimientos y actitudes; enriquece el vocabulario; busca precisión y exactitud; crea mentalidad científica; valora positivamente su labor, el saber y el esfuerzo en el trabajo; y fomenta actitudes positivas hacia la materia que imparte.

Con relación *al método*: El maestro planifica y programa su tarea, guía y gradúa el proceso de aprendizaje; fomenta la participación del alumno a nivel personal y grupal. Fomenta el cultivo de la metacognición: ayuda a analizar los procesos de aprendizaje; cuida el auto cuestionamiento y elaboración de hipótesis. Presenta las tareas con novedad y creatividad: cambia la modalidad de los contenidos y cuida la flexibilidad mental. Forma en una actitud planificada e investigadora para el logro de objetivos. Enseña a buscar y a cambiar las estrategias de aprendizaje. Estimula el potencial de aprendizaje de los educandos: activa las operaciones mentales. Eleva el nivel de complejidad y la abstracción. Crea trascendencia en los aprendizajes: superación de

las necesidades presentes. Busca la aplicación de los conocimientos a otras materias escolares. Transfiere los aprendizajes a diversas situaciones de su vida. Evalúa el proceso de aprendizaje y los resultados. Enseña a aprovechar los errores. Autoevaluación, evaluación continua y formativa de los programas. Revisa sus programas y métodos para el mejor logro de sus fines.

Estas características sintetizan de forma clara el perfil de maestros que deben liderar los procesos pedagógicos en el aula de clase para todas las asignaturas del currículo. Por consiguiente, hay áreas generales de competencia docente que son coherentes con la idea de que el profesor apoya al alumno a construir el conocimiento (cualquier clase de conocimiento), a crecer como persona y a ubicarse como actor crítico de su entorno. Según Frida Díaz, hablamos de:

1. Conocimiento teórico: aprendizaje, desarrollo y comportamiento humano.
2. Despliegue de valores y actitudes que fomenten aprendizaje y relaciones humanas.
3. Dominio de los contenidos o materias que faciliten el aprendizaje del alumno y lo motiven
4. Conocimiento personal sobre la enseñanza

En conclusión, es clave entender el papel del docente dentro del aula al desarrollar las propuestas de enseñanza que tiene planeadas, pues para Díaz un docente constructivista, que reúne las características de los autores anteriormente citados, y que está ubicado dentro de la propuesta educativa de la Compañía de Jesús, es quien media entre el conocimiento y el aprendizaje de sus alumnos; reflexiona y piensa críticamente su práctica pues toma conciencia y analiza críticamente sus propias ideas y creencias acerca de la enseñanza y el aprendizaje, dispuesto al cambio; promueve aprendizajes significativos, presta una ayuda pedagógica ajustada a la diversidad de necesidades, intereses y situaciones en que se involucran sus alumnos y establece como meta la autonomía y autodirección del alumno.

### 2.3.2. LA LECTURA COMO PROCESO DE CONSTRUCCIÓN DE SENTIDO

Enfrentarnos en el aula de clase a constantes tareas relacionadas con la lectura de textos escritos, hace parte de la cotidianidad escolar; es una labor permanente y necesaria para el desarrollo de los procesos de enseñanza y aprendizaje; por tal razón, es clave detenernos a interpretar y analizar los elementos que forman parte de este proceso o habilidad, “la lectura”, para comprender en qué consiste, cómo funciona, cuáles son sus requerimientos, y cómo enseñarse en la escuela.

La lectura constituye una de las habilidades más complejas del ser humano. Su aprendizaje hace parte de un largo proceso que va más allá del periodo escolar. Su práctica permite el desarrollo de habilidades mentales: comprensivas, analíticas, argumentativas, interpretativas, propositivas y creativas; y se entiende, en palabras de Bajtin<sup>19</sup>, como “la interpretación o posibilidad de comprensión de un texto estando siempre en conexión con las relaciones dialógicas de otros textos pasados, presentes y futuros; por lo cual, su sentido está siempre abierto a otras interpretaciones o conexiones intertextuales”. Lo dialógico es entonces, su característica esencial; la lectura nos permite ser interlocutores activos que promueven un diálogo entre lector, texto y contexto, como dice Carlos Lomas<sup>20</sup>. Diálogo que a la vez puede tener múltiples lecturas dependiendo de los intereses de quien lee.

---

<sup>19</sup> BAJTIN, M./VOLOSHINOV, V. ¿Qué es el lenguaje?. Editor: Blanck, G. Buenos Aires: Almagesto. 1998.

<sup>20</sup> LOMAS, Carlos. Revista Magisterio N° 7. Bogotá, Colombia. 2004

El lector como colaborador, como lo dice Umberto Eco<sup>21</sup>, le aporta a la lectura sus esquemas mentales y la situación social o histórica personal. De esta forma, “Quien lee construye de una manera activa su interpretación del mensaje a partir de sus experiencias y conocimientos previos, de sus hipótesis y de su capacidad de inferir determinados significados. El texto incluye la intención del autor, el contenido de lo dicho y la forma en que se estructura el mensaje. El contexto incluye las condiciones individuales y sociales de la lectura<sup>22</sup>”.

Ese proceso activo de interpretación a partir de los esquemas del lector, de lo que sabe, de su contexto, es la búsqueda de construcción de sentido. Leer es entonces, encontrarle sentido al texto, construir significado y lograr verbalizarlo. Según Estanislao Zuleta “es una búsqueda de conocimientos y de respuestas a los interrogantes que diariamente nos formulamos”<sup>23</sup>; requiere de un trabajo consciente, intencional, organizado, llevado a cabo con propósitos claros por parte del lector, ya sea de desarrollo intelectual académico o de disfrute recreativo.

Y ese proceso activo se logra a través de *la comprensión*, proceso mediante el cual se lee. Son varias las definiciones que al respecto se encuentran, pues es un campo estudiado a fondo en muchos países. Al respecto, Cairney<sup>24</sup> comenta que para muchos profesores comprensión se ha manejado como entender el significado preciso que alguien comunica en forma de texto oral o escrito. Es decir, se ha puesto énfasis en enseñar al estudiante a encontrar y comprender el significado de otra persona, quedando el proceso en ¿qué dijo el autor? Pero la comprensión va mucho más allá de la sola interpretación de “un supuesto” porque entender qué dijo alguien se queda en eso; pocas veces tendremos al autor del texto frente a nosotros para confrontar las respuestas. Entonces, comprender significa “saber por sí mismo,

---

<sup>21</sup> ECO, Umberto. Los límites de la interpretación. Lumen. 1992

<sup>22</sup> LOMAS, op.cit.

<sup>23</sup> ZULETA, Estanislao. Sobre la lectura.

<sup>24</sup> CAIRNEY, Trevor. Enseñanza de la comprensión lectora. Ed. Morada. Madrid. 2002., p. 29

construir el significado y, en el proceso, aumentar la propia comprensión del mundo en toda su riqueza textual”<sup>25</sup>.

El lector, entonces, interroga el texto para construir el sentido que le otorga. Él puede plantear hipótesis desde su propio contexto de conocimiento, que acomoda y ajusta a medida que avanza en la lectura y construye gradualmente nuevos significados, según sus intereses y afectos. En este proceso de cooperación interpretativa, entre los saberes del texto y los saberes del lector, el lector se vale, de manera progresiva y regulada, de conocimientos previos, de representaciones sobre la manera como se perciben y se interpretan experiencias, de saberes que apuntan a las diferentes relaciones entre sujetos y eventos del mundo, de saberes conceptuales sobre temas determinados y situaciones de enunciados particulares.

En síntesis la comprensión lectora no se enseña ya como un simple proceso de transferencia de información. Si fuera así, se estaría formando lectores pasivos, mecánicos, que no tratan de construir significados propios de los textos que leen, sino simplemente tratan de encontrar el significado del otro. Comprender debe ser entonces un proceso constructivo que esté orientado por la búsqueda de significado, que favorezca el contacto con el texto, que estimulen la relación lectura y escritura como “procesos dinámicos y constructivos”<sup>26</sup> para lograr desarrollar habilidades cognitivas que favorezcan aprendizajes significativos.

En esta línea, es clave entender cómo funciona nuestro cerebro en los eventos de lectura, pues el docente suele juzgar el resultado de un proceso solo a partir de las *actitudes* del estudiante en el aula de clase, sin un conocimiento, por decirlo de alguna manera, científico de dicho proceso. ¿Por qué es necesario conocer esto? Todos los maestros son docentes de lectura y escritura, objeto de estudio que se debe conocer y analizar para su correcta enseñanza.

---

<sup>25</sup>CAIRNEY, Trevor. Enseñanza de la comprensión lectora. Ed. Morada. Madrid. 2002., p. 10

<sup>26</sup> GOODMAN, Ken. Sobre la lectura. Paidós. México. 1996. Pág. 18.

Goodman<sup>27</sup> describe cómo el cerebro dirige el proceso de lectura construyendo expectativas e instruyendo a los ojos para que se deslicen por la superficie de la impresión, utilizando esa información para encontrarle sentido al texto. El cerebro desarrolla de esta manera estrategias para limitar la cantidad de información sensorial que recibe hasta el punto apenas suficiente para entender lo que está impreso y confirmar las predicciones; sabe además que demasiada información hace más lenta la comprensión. Dato importante para entender por qué el estudiante cuándo tiene frente a él documentos extensos sin orientaciones de lectura, problematiza más la tarea de comprensión.

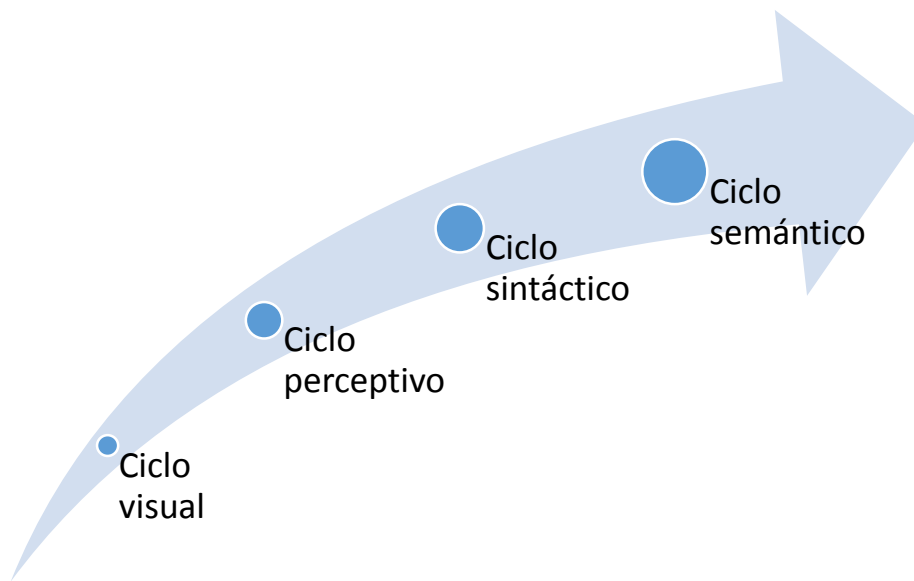
Los ojos son herramientas del cerebro, les dice dónde ver y qué buscar. Decide qué esperar y qué utilizar de todo lo que le reportan. Él está a cargo de todo el procesamiento de información, de manera que cuando ésta se repite, informa que ya la tiene. Se espera así que la mente humana sea selectiva al leer, que desarrolle esquemas y estrategias para percibir y tomar decisiones rápidamente antes de procesar toda la información disponible. De esta manera, hace algo que Goodman describe como complejo y maravilloso: crear percepciones de las señales ambiguas que recibe, construyendo un orden a partir de esa información.

El cerebro es entonces un elemento activo importante para el desarrollo del proceso de construcción de sentido a través del proceso de lectura pues se usa para comprender un texto. Y ese proceso opera, según aportes de Goodman, a través de varios ciclos.

*Figura 4. Ciclos del proceso de lectura según Goodman.*

---

<sup>27</sup>GOODMAN, Ken. Sobre la lectura. Paidós. México. 1996. p. 77



*Fuente: Diana Bernal, la investigadora a partir de la información obtenida.*

El *ciclo visual* se refiere a lo que registran los ojos, la información escrita de izquierda a derecha y cuando se detienen en puntos fijos. En esa fijación los ojos envían la información visual al cerebro, la cual es en parte nítida y en parte borrosa. Lo que sabemos de la estructura del texto y su significado nos permite predecir lo que veremos. Lo que conocemos del lenguaje, su ortografía, tipos de letra, etc., ayuda a saber qué formas tomarán los rasgos de lo que estamos buscando y a ajustar las expectativas antes de ver tales formas. Así, la información visual se convierte en imágenes perceptivas casi de forma instantánea. Suceden regresiones visuales cuando el lector reconoce intentos fallidos que le interrumpen el proceso.

El *ciclo perceptivo* consiste en construir imágenes perceptivas a partir del significado del texto leído, pues estas influyen fuertemente en las expectativas del lector. Si el cerebro encuentra que lo percibido no coincide con lo entendido o lo esperado, reevalúa lo que ha percibido para formar una percepción alterna o regresa el ojo para recibir más información y formar otra imagen.

El *ciclo sintáctico* comienza con el empleo de imágenes perceptivas para asignar una estructura superficial que funcione como un esquema estructural de lo que se espera encontrar en el texto. Con base en eso, se asigna la estructura profunda que permite revelar las oraciones para entender y construir el sentido a partir de la forma en que las oraciones se relacionan entre ellas. Después se genera una nueva estructura superficial y los términos que coinciden o no con los del texto. A veces hay equivocaciones en las claves dadas por el texto, especialmente en lo referente a la puntuación. De todas formas, si los patrones sintácticos y los términos generados por el lector no causan problemas en la construcción del significado, los lectores no tendrán motivos para regresarse en el texto. Pero si hay problemas, se regresarán para obtener mayor información.

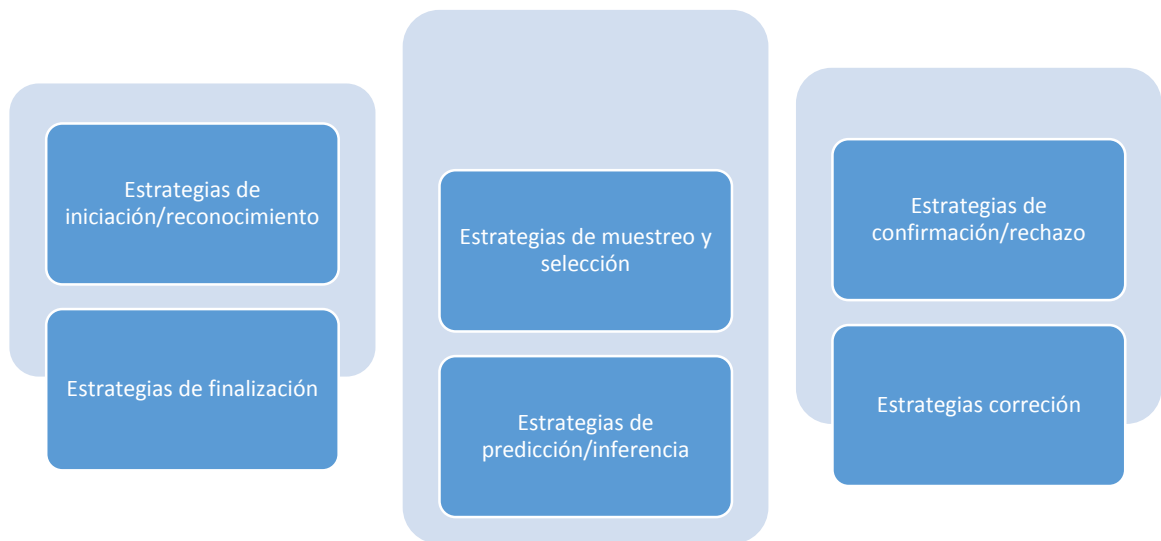
El *ciclo semántico* consiste en la construcción del significado dado al texto mientras se mueve entre lo visual y lo perceptivo, de lo sintáctico a los términos. Si ese significado es coherente o congruente con lo entendido, el lector continúa con el texto. Si no se ha encontrado un sentido, se vuelve a pensar y se asigna un significado nuevo o se regresa hasta dónde está la falla, generalmente una estructura, oración o frase. Allí se utiliza la información visual y perceptiva para asignar nueva estructura y significado.

Además de pasar por los ciclos anteriores, Goodman<sup>28</sup> establece una clasificación de estrategias que interactúan continuamente entre pensamiento y lenguaje, por esa razón las llama psicolingüísticas. Estas son un repertorio que tiene la mente humana para darle sentido a lo que lee, pues siempre se encuentra ocupada y activa.

*Figura 5. Estrategias psicolingüísticas según Goodman.*

---

<sup>28</sup> GOODMAN, Ken. Sobre la lectura. Paidós. México. 1996. Pág. 183.



*Fuente: Diana Bernal, la investigadora a partir de la información obtenida.*

*Estrategias de iniciación o reconocimiento:* leer es un acto deliberado y el cerebro posee estrategias para decidir si en lo que ve hay o no un texto para leer. Cuando se inicia la lectura se activan otras estrategias que se utilizan y se le empieza a dar sentido a esa información. Al iniciar, al detenerse, si cambia el tipo de letra, el lenguaje o cuando cambia el propósito de la lectura se utilizan las estrategias de iniciación o reconocimiento.

*Estrategias de muestreo y selección:* lo que el cerebro le ordena al ojo que mire depende de lo que espera ver pues él escoge solo la información más útil con base en todo lo que sabe acerca del sistema de escritura del lenguaje, del lenguaje como tal, del texto y del significado que crea cuando observa lo que está escrito. La lectura eficiente utiliza la mínima información necesaria para llegar al significado del texto.

*Estrategias de confirmación y rechazo:* confirmar o rechazar es el resultado de encontrar información que apoya o contradice las predicciones e inferencias. Se descubre en los lectores las dudas al leer, al hacer pausas, retroceder, cambiar de opinión y corregir cuando sea necesario. Confirman, continúan o rechazan y retroceden para ver dónde se han equivocado y hallar un nuevo sentido.

*Estrategias de finalización:* No se detiene la lectura solo al final del texto, esta puede ocurrir por falta de interés del lector, interrupciones, falta de tiempo, decepción de la calidad del texto, ilegibilidad, poca luz, es incomprendible, ocurren distracciones, etc. Iniciar y terminar una lectura involucra estrategias y entender esto ayuda a poner otras en perspectiva

*Estrategias de predicción e inferencia:* una *predicción* es una anticipación de lo que aparecerá en el texto y una *inferencia* es información adicional que el lector provee. El lector constantemente anticipa hacia dónde va el texto, lo que vendrá después de lo que cree haber visto y pronosticado. Estas predicciones se basan en las muestras de información que se seleccionan del texto, que guían también el proceso de muestreo y selección.

Las inferencias son posibles y necesarias ya que el texto es una representación completa de significado. A menudo, lo que se infiere se hace explícito en el texto y así se confirma la inferencia. Pero, mientras sigue la lectura el lector no sabe diferenciar entre lo que sabe porque está explícito y lo que sabe porque es capaz de hacer inferencias contundentes. Las predicciones se basan en las inferencias, y éstas en las predicciones. Es decir, las estrategias se apoyan mutuamente.

*Estrategias de corrección:* corregir es una de las evidencias más importantes de que los lectores están decididos a comprender. Los lectores corrigen cuando rechazan sus predicciones e inferencias, casi de forma inmediata. O llegan a un punto de la lectura donde se dan cuenta de que hay desacuerdo entre lo que esperaban y lo que encontraron y se regresan al texto. Se corrigen los desaciertos que muestran pérdida de significado o interrupción en el proceso de dar sentido. Los lectores que corrigen desaciertos que no lo son o no corrigen cuando es necesario son lectores deficientes.

### **2.3.3. LA GENERACIÓN DE PREGUNTAS COMO ESTRATEGIA CLAVE PARA EL DESARROLLO DE LA COMPRENSIÓN LECTORA**

El uso de las preguntas con fines didácticos y pedagógicos puede ubicar sus inicios en los métodos usados por Sócrates, desde los tiempos de Grecia, y a cuyo arte de preguntar se le ha llamado *dialéctica*. No es algo nuevo e innovador, pero que si necesita de su estudio y análisis para entender su razón de ser en el aula de clase y en el proceso de mediación maestro-alumno, y el papel que desempeñan en el desarrollo de la competencia lectora mediada por ese proceso.

La generación de inferencias, considerada como la esencia misma del proceso de comprensión de lectura debe fomentarse en las prácticas dentro del aula, y una de las maneras más eficaces de hacerla es a través de la formulación de preguntas. Es una rutina que suele llevarse a cabo constantemente en las clases, pero a veces no se plantea correctamente esta estrategia que es esencial para una lectura activa y con sentido. Según Gadamer<sup>29</sup>, “el sentido de preguntar consiste precisamente en dejar al descubierto la posibilidad de discutir sobre el sentido de lo que se pregunta. Una pregunta sin horizonte o sin sentido es una pregunta en vacío que no lleva a ninguna parte”.

Muchas de las preguntas que se plantean en las clases y que se encuentran en los materiales impresos son literales, apegadas absolutamente al texto, que saltan de un lado al otro la información que ellos traen haciendo que la mente del estudiante no pueda organizar la información que recibe y dar respuesta de forma ordenada. Mezclan detalles con aspectos importantes y no orientan el esfuerzo intelectual

---

<sup>29</sup> GADAMER, Hans-Georg. Verdad y método. Editorial Sígueme. Salamanca.

hacia la comprensión de los textos. Así no se desarrolla la capacidad de inferencia, deducción y razonamiento de los alumnos. Lo más tradicional es que las formulaciones repitan las mismas palabras del texto, que sean de respuesta única y que el alumno las conteste después de leer.

Sobre esto, Frida Díaz<sup>30</sup> manifiesta que las preguntas que el profesor debe plantear en el aula se elaboran con el fin de estimar el nivel de comprensión de los alumnos sobre algo que se está revisando, y con base en ello, proporcionar de manera oportuna algún tipo de ayuda requerida (repeticiones, reformulaciones, aclaraciones y profundizaciones sobre algún aspecto, correcciones, rechazos). Además propone que la elaboración de preguntas hechas por el profesor requieren ser confeccionadas sobre la base de las intenciones u objetivos de clase o de la temática abordada, de manera que demuestren pertinencia y no disgreguen la atención de los alumnos hacia asuntos irrelevantes y para explorar (e indirectamente inducir) un procesamiento profundo de la información (grado de comprensión, capacidad de análisis, nivel de aplicación, etcétera) y no solo solicite la mera reproducción de la información aprendida. En palabras de Freire<sup>31</sup> “las preguntas ayudan a iniciar procesos interactivos de aprendizajes y solución de problemas, lo mismo que mantenerlos hasta cuando se logran los objetivos y se plantean nuevos problemas y nueva situaciones de aprendizaje en este continuo trasegar que es la vida”. La tarea no es preguntar por preguntar sobre unos contenidos con base en unos textos leídos, sino buscar el logro de objetivos eficaces, teniendo en cuenta la influencia de la actividad del preguntar en la formación de pensamiento crítico. La pregunta es un soporte, base y cimiento esencial de la enseñanza pues es el instrumento para jalonar los saberes y ofrecer oportunidades diversas para demostrar que se logró el objetivo planteado por el

---

<sup>30</sup> DIAZ, Frida y ROJAS Hernández, Gerardo. La función mediadora del docente y la intervención educativa. Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista. Segunda edición. México. McGraw-Hill.2002. Pág

<sup>31</sup> FREIRE. Citado por ZULETA, Orlando. La pedagogía de la pregunta, una contribución para el aprendizaje. Universidad de los Andes. Publicado en EUCERE, trasvase de lo publicado. Año 9. Marzo de 2005. Consultado sept. 2013

maestro, unido a esto ocupa también un lugar privilegiado en el aprendizaje pues abre el espacio para el diálogo, la conversación y le da el empoderamiento al estudiante para demostrar lo que sabe participando de forma activa en el aula.

Cassany y otros<sup>32</sup> manifiestan que las preguntas bien aplicadas ayudan realmente a leer a los alumnos, a construir el sentido del escrito y a desarrollar estrategias específicas. Lo que se pregunta y cómo se pregunta y cuándo se responde, son factores determinantes para el aprovechamiento didáctico del ejercicio de preguntar. Como dice Orlando Zuleta “El uso de la pregunta es sustancial porque propicia la reflexión, el planteamiento de problemas o hipótesis. Favorece, además, la expresión oral y/o escrita, la comunicación entre estudiantes, su atención y la creación de un ambiente favorable de aprendizaje”<sup>33</sup>.

Para preguntar el maestro utiliza variados instrumentos que tienen como base la lectura para que a partir de ella se realicen: resúmenes, esquemas, escritos y otras estrategias que hacen parte del proceso para demostrar la comprensión de lo estudiado.

Valero y Madriz<sup>34</sup> las llaman *herramientas* de las preguntas y ponen a consideración las siguientes:

- *El resumen*. Todo resumen está sujeto a la manera en cómo el individuo interpreta la información y de la finalidad con que lo realiza (atraer lectores, simplificar la interpretación de textos largos y difíciles, facilitar la búsqueda de información).
- *El mapa conceptual*: constituye una presentación gráfica de relaciones entre conceptos que asumen la forma de proposiciones. Es un esquema que permite centrar la comprensión de la información que se recibe o centrarse en la

---

<sup>32</sup>Citado por JOVINI, Khemais. Estrategias inferenciales en la comprensión lectura. Revista electrónica internacional, N 13. 2005.

<sup>33</sup> ZULETA, Orlando. La pedagogía de la pregunta, una contribución para el aprendizaje. Universidad de los Andes. Publicado en EUCERE, trasvase de lo publicado. Año 9. Marzo de 2005. Consultado sept. 2013

<sup>34</sup> VALERA, Gregorio y MADRIZ, Gladys. Las preguntas pedagógicas en la enseñanza de las ciencias humanas. Un estudio ecológico de aula universitaria. Revista iberoamericana de educación.

integración de la nueva información con los conocimientos previos que posee el lector.

- *Preguntas anexas*: son las preguntas que los lectores consiguen mientras leen un texto y de esta manera comienzan a procesarlo de una forma más completa. El docente puede formular preguntas y anima a los estudiantes a realizarlas por sí mismos o entre ellos.
- *Prueba tipo ensayo*: consiste en formular al alumno una cuestión o problema que debe desarrollar con total libertad y demostrar así su habilidad para organizar, estructurar y expresar sus ideas con la profundidad que le parezca adecuada.
- *La pregunta problema*: son aquellos interrogantes que se plantean para resolver un problema que tiene como base el aprendizaje a adquirir o el texto a leer.

En segundo lugar, cualquiera de los instrumentos o herramientas recupera la información y comprensión obtenida del texto en diversos niveles de profundidad, según la intención del docente con la pregunta que plantea. Isabel Solé<sup>35</sup> afirma que una pregunta pertinente es aquella que conduce a identificar temas e ideas principales de un texto y que responde el objetivo que se persigue mediante la lectura. Para ello establece la siguiente clasificación de los tipos de preguntas:

- Preguntas de respuesta literal: se encuentran tal cual en el texto
- Preguntas piensa y busca: la respuesta hay que deducirla pero para ello el lector debe establecer las relaciones entre informaciones y elaborar inferencias.
- Preguntas de elaboración personal: la respuesta no se puede deducir del texto. Exige la intervención del conocimiento y opiniones del lector.

De acuerdo a eso, los lineamientos curriculares del área de lenguaje, definen unas categorías para el análisis de la comprensión lectora a través de los niveles de lectura y que son parte del discurso que en constantes ocasiones los docentes

---

<sup>35</sup> SOLÉ, Isabel. Estrategias de lectura. Ed. Grao. 2006.

extraen de los libros de texto que utilizan como base en el aula y de los cuales surgen las preguntas. Estos niveles se han identificado como referentes metodológicos para caracterizar los modos de leer a la vez.

*Nivel A: Literal.* Esta referido a la comprensión del texto en su decodificación (reconocer – recordar) y la construcción de sentido del texto, lo que se busca es la comprensión local de los componentes del mismo. La comprensión literal posee dos variantes:

*Literalidad transcriptiva:* Relacionada con el reconocimiento de palabras y frases con sus significados de Diccionario (Humberto Eco: significado estable integrado a la estructura superficial del texto).

*Literalidad de paráfrasis:* Reelaboración del significado del texto (Palabras semejantes al texto manejadas por el lector), es una traducción semántica que busca retener el sentido del texto.

*Cuadro 1. Nivel literal de lectura.*

IMPLICA	POSIBILITA
<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Generalizar</li> <li>✓ Seleccionar</li> <li>✓ Omitir</li> <li>✓ Categorizar</li> <li>✓ Integrar</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Categorizar personas, objetos, lugares...</li> <li>✓ Reproducir de manera esquemática el texto (Bosquejos, cuadros, mapas...)</li> <li>✓ Sintetizar el texto (resumen)</li> <li>✓ Localizar y obtener información concreta.</li> <li>✓ Identificación y organización de hechos.</li> <li>✓ Identificación y explicación de relaciones sintácticas y semánticas entre los componentes de un párrafo.</li> </ul>

*Fuente: Diana Bernal, la investigadora a partir de la información obtenida.*

Ejemplo de nivel literal

### 3. El señor que está hablando por teléfono

- A. hace una pregunta y pide algo
- B. sólo pide algo
- C. sólo hace una pregunta

*Nivel B: Inferencial.* Está referido a la capacidad de obtener información o establecer conclusiones que no están dichas de manera explícita en el texto al establecer diferentes tipos de relaciones entre los significados de las palabras, oraciones y/o párrafos.

Es claro, que el texto tiene más información de la que está expresada explícitamente; por eso el lector ha de unir su experiencia personal para realizar conjeturas e hipótesis, logrando establecer relaciones y asociaciones entre los significados, lo cual lo conduce a formas dinámicas del pensamiento.

*Cuadro 2. Nivel inferencial de lectura*

IMPLICA	POSIBILITA
<ul style="list-style-type: none"><li>✓ Establecer relaciones causales (Causación)</li><li>✓ Implicación</li><li>✓ Establecer relaciones temporales (temporalización)</li><li>✓ Establecer relaciones espaciales (especialización)</li><li>✓ Inclusión</li><li>✓ Exclusión</li><li>✓ Agrupación</li><li>✓ Deducción</li><li>✓ Inducción</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>✓ Inferencia de detalles adicionales</li><li>✓ Inferencia de ideas principales (Campos isotópicos)</li><li>✓ Jerarquización de ideas principales y secundarias</li><li>✓ Inferencia de rasgos de los personajes no formulados en el texto</li></ul>

*Fuente: Diana Bernal, la investigadora a partir de la información obtenida.*

Es importante aclarar que las inferencias que se realizan dependen en buena medida del conocimiento del mundo del lector y las relaciones que establezca con el texto.

Ejemplo de nivel inferencial:

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

- A. al lugar en donde está la señora
- B. a la plaza donde están todos los personajes
- C. al pueblo en el que viven todos los personajes

Esta pregunta pertenece al grupo B de preguntas porque la palabra “acá” no tiene un significado explícito e inmediato. Es necesario que el niño ubique el significado según el contexto de situación (alguien que habla por teléfono a otro que no está presente en la narrativa icónica); además, el niño tiene que reconstruir la espacialidad a través de relaciones de inclusión, de tal modo que distinguiría un microespacio (el lugar ocupado por el señor que habla por teléfono, cercano al lugar ocupado por la señora que aparece en la ventana) de un macroespacio (el lugar descrito en la gráfica —una plaza— y un lugar todavía más amplio —el pueblo que contiene la plaza—, lugar virtual que debe ser inferido). Es necesario hacer notar que la pregunta se refiere al *uso* del término “acá”, en concordancia con el énfase escogido para esta experiencia evaluativa, y no al término como elemento gramatical que habría que definir por fuera de contexto.

*Nivel C: Crítico intertextual.* Este nivel está referido a la reflexión sobre el contenido del texto, para ello el lector establece relaciones entre la información del texto y los conocimientos que ha obtenido de otras fuentes para evaluar las afirmaciones del texto contrastándolas con su propio conocimiento del mundo.

Cuadro 3. Nivel intertextual

IMPLICA	POSIBILITA
<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Emisión de juicios</li> <li>✓ Reconstrucción del texto</li> <li>✓ Análisis semántico.</li> <li>✓ Indagar por el modo como lo dice el autor.</li> <li>✓ Puesta en red de saberes.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Reconocimiento valorativo del texto en relación con otros textos.</li> <li>✓ Elaboración de un punto de vista frente al texto.</li> <li>✓ Reconstrucción de la macro-estructura.</li> <li>✓ Identificación del género discursivo.</li> <li>✓ Reconocimiento de los puntos de vista del enunciador textual.</li> <li>✓ Identificar intenciones comunicativas.</li> <li>✓ Ambigüedades léxicas.</li> <li>✓ Impacto de características textuales como ironía, humor, doble sentido.</li> <li>✓ Identificación de las voces presentes en los textos.</li> </ul>

Fuente: Diana Bernal, la investigadora a partir de la información obtenida.

Ejemplo de nivel c:

10. Según lo que dice el viejito, leer es

- A. interpretar y comprender
- B. darle nombre a las estrellas
- C. saber pronunciar las letras

Esta pregunta pertenece al grupo C de preguntas porque exige del estudiante una relectura del parlamento del “viejito” en su estructura global, para poder reconstruir el concepto de lectura que está implícito en él, de tal modo que el niño realiza una operación de implicación, en donde la lectura, abordada como acto de interpretar conlleva a reconocer que hay diversas formas de leer, con materiales distintos, y no únicamente aquella que se restringe a la palabra escrita. En la pregunta se confrontan dos posiciones frente a la lectura: una en la cual insiste el modelo tradicional en la iniciación de los niños a la lectura, cual es la de asociarla con la buena pronunciación o con la repetición del nombre de las cosas; y otra que invoca la interpretación y la comprensión como condiciones imprescindibles en todo acto de lectura.

#### **2.3.4. ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA PARA EL DESARROLLO DE LA COMPETENCIA LECTORA EN LOS ESTUDIANTES**

Un objetivo primordial de la enseñanza de cualquier asignatura es el de ayudar a los alumnos a comprender los textos que les corresponda leer. Los profesores esperan que sus alumnos sean capaces de leer los libros de texto y los comprendan. En cualquier asignatura, se debe enseñar a los niños cómo leer los textos específicos de esa área. Las habilidades de lectura previamente adquiridas no se transfieren de manera automática a las distintas áreas de contenidos. No significa ser profesores de lectura, sino estar en disposición de ayudar a sus alumnos a que comprendan mejor los textos que leen incorporando en su práctica estrategias para la enseñanza de la comprensión lectora.

A pesar de eso, por qué los estudiantes tienen dificultades en los procesos de comprensión de lectura es el gran interrogante que los maestros se plantean en las aulas de clase cuando reciben las respuestas que los alumnos dan a talleres, tareas

o evaluaciones; pero, cómo enseñar a leer es la gran pregunta ausente que los maestros no se plantean frente a las dificultades en los procesos involucrados en la comprensión lectora porque se supone o sobreentiende que es una responsabilidad del profesor de lenguaje. Dilia Escalante y Reina Caldera afirman que “todos los profesores de las diversas áreas académicas deben preocuparse por la enseñanza de la lectura, el desarrollo de procesos de comprensión eficientes y estos deben ser enseñados en el aula y no pensados como *supuestos aprendidos* durante los años anteriores, es decir, que en cada uno de los grados por los cuales el estudiante atraviesa la mayoría de docentes presuponen que ya saben leer y escribir y los problemas que se presentan los ven ajenos a su responsabilidad”<sup>36</sup>.

Por tal razón, es indispensable repensar esa tarea como algo intrínseco de la labor docente y planearla de una forma consciente, intencional, como propósito esencial y clave de la enseñanza de los contenidos a aprender pues la lectura de textos académicos tiene como objeto el aprendizaje y debe ser orientada con un propósito explícito y con unas estrategias didácticas que permitan concretar dicho propósito. Algunas de las estrategias que posibilitan un mejor provecho de la lectura son los resúmenes, la identificación de los aspectos más importantes de la lectura, el reconocimiento de los elementos estructurales del texto y la formulación de preguntas para contestar desde la lectura. Al respecto, el pedagogo norteamericano Henry A. Giroux<sup>37</sup>, nos dice que el acento no se pone ya en ayudar a los estudiantes a leer críticamente el mundo, sino en ayudarlos a dominar los instrumentos de lectura, es decir, ayudarlos a saber hacer en contexto. En el proceso lector se trata de ir más allá del texto a fin de saber leer críticamente y de ingeniosas maneras, con todos los sentidos, para transformar, crear y liberar.

---

<sup>36</sup> ESCALANTE; Dilia y CALDERA, Reina. Todo docente es un maestro de lectura. El paradigma del lector estratégico. Universidad de los Andes Trujillo. Revista acción pedagógica, N. 15. 2006, p. 112-119.

<sup>37</sup> Citado en la editorial de Revista Magisterio n°7 marzo 2004

David Cooper<sup>38</sup> nos sugiere que la enseñanza de la comprensión lectora debe incluir tres componentes fundamentales: el desarrollo de información previa y vocabulario; la configuración de determinados procesos y habilidades y la correlación de la lectura y la escritura.

*El primero, el desarrollo de información previa,* es una de las grandes responsabilidades del maestro en su intento de mejorar la habilidad lectora de sus alumnos. Frida Díaz<sup>39</sup> afirma que uno de los principales atributos que debe poseer un buen lector es el uso activo del conocimiento previo pertinente. Este consiste en desarrollar la información requerida antes de que lean cualquier cosa. Una parte de esa información se relaciona con la experiencia general que un individuo tiene en relación con un tema determinado. El maestro debe contribuir al desarrollo de los conocimientos previos o a impulsar a sus alumnos a evocar experiencias relacionadas con los conceptos esenciales de lo que va a aprender. La interacción entre el lector y el texto es la base de la comprensión, y en este proceso de comprender, el lector relaciona la información que el autor le presenta con la información almacenada en su mente; este proceso de relacionar la información nueva con la antigua es, en una palabra, la base de la comprensión. La información previa específica que un lector necesita para comprender un texto es uno de los elementos fundamentales dentro de su capacidad general para comprenderlo; esta incluye conocimiento del tema, comprensión de los conceptos específicos del texto seleccionado y comprensión de la terminología. Son varias las estrategias que para ello se pueden utilizar: discusión, actividades generadoras, organizadores previos, pre-interrogantes y regulación al determinar si lo que leen tiene sentido.

*Cuadro 4. Estrategias para activar o desarrollar conocimientos previos*

---

<sup>38</sup>COOPER, David. Cómo mejorar la comprensión lectora, Aprendizaje Visor, segunda edición, Madrid 1998.

<sup>39</sup> DIAZ, Frida y Rojas Hernández, Gerardo. La función mediadora del docente y la intervención educativa”. En estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista. Segunda edición. México. McGraw-Hill.2002.

ESTRATEGIAS PARA ACTIVAR O DESARROLLAR CONOCIMIENTOS PREVIOS		ASPECTOS A TENER EN CUENTA EN SU APLICACIÓN
DISCUSIÓN	Procedimiento interactivo a partir del cual el profesor y sus alumnos hablan acerca de un tema determinado, medio eficaz de ofrecer a los alumnos la información previa requerida.	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Sepa qué puntos hay que aclarar a través de la discusión</li> <li>- Formule preguntas que obliguen a elaborar y explicar las respuestas</li> <li>- Formule el interrogante antes de nombrar o elegir a un estudiante para que todo el grupo participe en el proceso</li> <li>- Después de formular una pregunta, brinde el tiempo suficiente para responder</li> <li>- Anime a los alumnos a formular sus propios interrogantes sobre el tema o a formular preguntas a partir de las respuestas de sus compañeros.</li> <li>- Participe en la discusión, no solo sea quien dirige</li> <li>- Modele la conducta de formular preguntas y respuestas acertadas</li> <li>- No permita que la discusión se arrastre indefinidamente, hasta que los alumnos comiencen a distraerse</li> <li>- Redondee la discusión haciendo que los alumnos resuman los puntos tratados</li> <li>- Ellos deben ser capaces de internalizar y verbalizar las ideas expuestas. De esta manera se comprueba que se activaron conocimientos previos.</li> </ul>
ACTIVIDAD GENERADORA DE INFORMACIÓN PREVIA	Plantea a los alumnos la posibilidad de reflexionar en torno a la totalidad de la información de que disponen respecto a un tema determinado.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Entregue una tarjeta o elabore algún esquema en el que los estudiantes puedan dejar registrada todas las ideas que se le ocurren</li> <li>- Ponga un límite de tiempo para esta actividad</li> <li>- En voz alta lean los respectivos listados de ideas y anótelos en el tablero</li> <li>- Discuta la información anotada, destacando aquellas ideas directamente relacionadas con el texto que van a leer.</li> <li>- Si el listado tiene información errónea, señale los errores y bórrelos del tablero. No se limite a rechazar la información, explique las razones.</li> <li>- Dirija la discusión de las ideas generadas por los alumnos hacia el argumento o las ideas centrales del texto seleccionado.</li> <li>- Acabe la discusión ayudando a los alumnos a establecer el objetivo de la lectura o sugiera el objetivo.</li> </ul>
PREINTERROGANTES	Son aquellas preguntas que plantea el profesor a sus estudiantes para que las respondan mientras leen para activar su información previa y centrarse en lo que va a leer.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Conozca el argumento o las ideas centrales del texto escogido y determine lo que espera que sus alumnos aprendan tras la lectura del mismo</li> <li>- No centre la atención del estudiante en segmentos tan restringidos de información que éste pasa por alto las ideas centrales</li> <li>- Los mejores preinterrogantes para el desarrollo de información previa son las que fuerzan al lector a hacer inferencias y a juzgar o evaluar los hechos a medida que van leyendo.</li> <li>- El estudiante debe apoyarse lo más posible en el texto propiamente y no centrarse en ningún punto específico</li> <li>- Discuta las respuesta una vez terminada la lectura</li> </ul>

ACTIVIDADES PARA ESTABLECER EL	<p>Variante de los preinterrogantes que ayuda al lector en su intento de activar la información previa y relacionarla con el texto seleccionado, a partir de una discusión.</p>	<p>-El propósito puede quedar formulado en un único interrogante</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- El estudiante o lector puede fijar el propósito sin intervención del profesor</li> <li>- Hay que enseñar técnicas que pueden ayudarles a establecer sus propios propósitos. Ejemplo: EPL2R – examen, pregunta, lectura, recordatorio y repaso. E: rápido examen del texto para formarse una idea global del texto P: planteamiento de una pregunta que considere ser susceptible de ser respondida al leer la primera parte del texto L: lectura de lo que sea necesario del texto para responder la pregunta planteada R: recordatorio, es decir, relectura del texto para anotar la respuesta a la pregunta R: repaso, una vez leído todo el texto, se repasa lo aprendido echando una ojeada a las notas.</li> </ul>
LOS OBJETIVOS	<p>Afirmaciones que indican al lector lo que puede averiguar de la lectura de un capítulo o un texto determinado</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Se formulan al principio de un capítulo determinado</li> <li>- El profesor debe llamar la atención sobre ellos antes de la lectura</li> <li>- Se debe enseñar a hacer uso de ellos a medida que se lee</li> <li>- Posibilitan con claridad que el estudiante defina sus expectativas antes de la lectura y se forje un esquema mental que le permitirá reflexionar torno a sus conocimientos previos y activarlos.</li> </ul>
ORGANIZADORES PREVIOS	<p>Recurso instruccional introductorio compuesto por un conjunto de conceptos y proposiciones de mayor nivel e inclusión y generalidad que la información nueva que se va a aprender.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Deben introducirse en la situación de enseñanza antes de que sea presentada la información nueva a aprender</li> <li>- Se recomiendan cuando la información nueva es larga, difícil y muy técnica</li> <li>- Logran un procesamiento más profundo de la información</li> <li>- Son más útiles cuando el material de lectura es de índole expositivo</li> <li>- Hay que discutirlo con los estudiantes y señalarles el propósito</li> </ul>
ANTICIPO DE LA HISTORIA	<p>Variante del organizador previo que consiste en una afirmación que viene a resumir algunas de las ideas clave incluidas en el texto seleccionado.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Suelen ponerse por escrito, pero pueden presentarse de forma oral también.</li> <li>- Concluyen en un interrogante en la que los alumnos han de apoyarse para desarrollar la lectura</li> <li>- Funcionan mejor con material tipo narrativo</li> <li>- Hay que discutirlo con los estudiantes y señalarles el propósito</li> </ul>

MAPAS SEMÁNTICOS	Es una representación visual de un concepto o conceptos y sus múltiples relaciones.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Escriba el concepto o tema de discusión en el tablero y enciérrelo en un óvalo</li> <li>- Pídale a los estudiantes que piensen en palabras apropiadas para definir el tema. Esas palabras quedan englobadas en recuadros y relacionadas con el concepto central mediante flechas.</li> <li>- Escriba palabras sobre las flechas que indiquen la relación existente entre el concepto central y las palabras de los recuadros</li> <li>- Tenga claridad sobre las relaciones que considera necesario establecer para que si no son nombradas, usted haga preguntas que lleven a los chicos a pensar en ellas y expresarlas.</li> <li>- Son útiles cuando los estudiantes van a leer varios textos sobre un tema determinado</li> <li>- Se puede iniciar antes de la lectura e ir completándolo a medida que se vayan obteniendo nuevos datos e información</li> <li>- Concluida la lectura se puede volver sobre él para completarlo</li> </ul>
ILUSTRACIONES	Imágenes que acompañan la lectura.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Antes de comenzar a generar información previa, lea el texto escogido y examine los dibujos e ilustraciones para determinar si alguno de ellos puede ser de utilidad al desarrollar información previa</li> <li>- Establezca si estos son representaciones literales, o una interpretación del texto, o solo añadidos para hacerlo atractivo.</li> <li>- Decida si resulta más fácil desarrollar la información previa o los conceptos referentes al tema escogido utilizando otras ilustraciones aparte de la que incluye el texto.</li> <li>- Asegúrese de que los alumnos entiendan cómo las ilustraciones se relacionan con el tema que trata el texto. Explíqueles claramente esa relación.</li> <li>- Al utilizarlas como una base para la discusión, anime a sus estudiantes a compartir cualquiera de sus experiencias personales que se hallen relacionadas con lo que muestran las ilustraciones</li> <li>- Generan mayores conocimientos previos en textos expositivos</li> <li>- Se debe combinar el uso de ilustraciones con la discusión para generar la comprensión global y no solo de detalles.</li> <li>- Asegúrese de que las ilustraciones grafiquen correctamente ante el alumno las relaciones importantes.</li> </ul>
MATERIALES CONCRETOS	Permiten llevar a cabo experiencias reales con los alumnos	<ul style="list-style-type: none"> <li>- De acuerdo al tema que trata la lectura, lleve al aula o lleve a los estudiantes al sitio donde pueden encontrar el objeto clave del texto.</li> <li>- Mediante la observación directa, los alumnos verán por si mismos lo que hace el objeto en mención y comenzarán a internalizar la terminología relacionada con el instrumento.</li> <li>- No solo observen, deles la oportunidad de hablar acerca del objeto, formular preguntas y participar en su manejo</li> </ul>

VISITAS PROGRAMADAS	Permiten llevar a cabo experiencias reales con los alumnos	-Debieran programarse y planearse en torno a un tema determinado cuando hay varios textos relacionados con ese tema que habrán de ser leídos sucesivamente - Prepare alguna guía que oriente lo que deberán observar en la visita - Termine la visita con una discusión que permita a los estudiantes integrar la información adquirida - Se podría implementar un mapa semántico para relacionar y dejar por escrito las ideas recién adquiridas
ROLE PLAYING	Sirve para que reproduzcan vicarialmente las experiencias pues permite al alumno vivir experiencias de gran realismo	-Tras la actividad, implemente una discusión en la que surjan contenidos relacionados con la información previa que se pretendía desarrollar
LECTURAS PREVIAS	Sirven para acumular información previa en relación con futuras lecturas	-Es importante que relacione algún texto que los alumnos hayan leído ya con otro que se disponen a leer -Con solo traer a colación la información precedente, derivada de pasadas lecturas, basta para que los estudiantes pongan en juego la información previa de que disponen en torno a ese mismo tema. - Utilice la lectura en voz alta para leerles a los estudiantes textos interesantes.

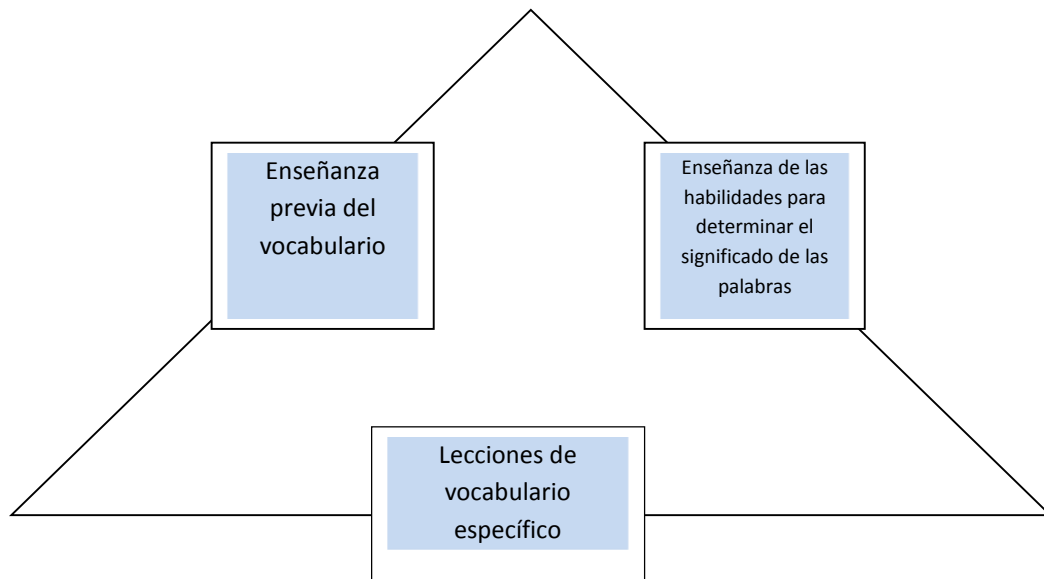
*Fuente: Diana Bernal, la investigadora a partir de la información obtenida.*

Junto a lo anterior, *el desarrollo del vocabulario* es otra de las grandes responsabilidades del maestro. Frente a una lectura el estudiante se encuentra con un vocabulario reconocible al instante, todas aquellas palabras que uno reconoce y entiende de inmediato en sus lecturas. Y también se encuentra con palabras que no reconoce o no entiende de inmediato. La primera meta de un programa educativo para el desarrollo del vocabulario consiste en ayudar al alumno a configurar una reserva de palabras que pueda reconocer y relacionar de manera instantánea con la información previa de que dispone. La segunda meta es enseñar al alumno cómo determinar por su cuenta el significado de las palabras, esto es, sin la ayuda del profesor (claves contextuales, análisis estructural y uso del diccionario). También hay que tener presente que las palabras a enseñar antes de que los alumnos lean los textos escogidos deberán ser las palabras fundamentales o de alta frecuencia al igual que los conceptos clave del texto en los niveles básicos temprano, y únicamente las relacionadas de manera directa con los conceptos clave del texto

en los niveles intermedios. Por eso, es importante la enseñanza sistemática de habilidades de vocabulario que ayuden a los alumnos a determinar por su cuenta el significado de las palabras.

David Cooper define el desarrollo del vocabulario como el proceso a través del cual se ayuda al alumno a desarrollar el sentimiento de posesión sobre las palabras, enseñándole el significado de las mismas y aquellas habilidades que habrán de permitirle determinar por cuenta propia dicho significado, a través de tres partes:

*Figura 6. Modelo para el desarrollo del vocabulario de David Cooper*



*Fuente: Cómo mejorar la comprensión lectora de David Cooper.*

Las investigaciones en este aspecto, según Cooper, han brindado ciertas directrices para el trabajo con el vocabulario:

1. Enseñar previamente tan sólo las palabras y conceptos clave significativos para el texto
2. Desarrollar las palabras a enseñar previamente en un contexto escrito análogo a aquel en que se las va a utilizar dentro del texto a leer

3. Ser minucioso con las palabras
4. Integrar la enseñanza previa del vocabulario en el desarrollo de la información previa relacionada con el texto

*Cuadro 5. Desarrollo del vocabulario en la comprensión lectora*

DESARROLLO DEL VOCABULARIO EN LA COMPRENSIÓN LECTORA		
ENSEÑANZA PREVIA	Antes de leer hay que enseñar, en un contexto escrito, el vocabulario nuevo con que habrán de encontrarse en la lectura, tanto los conceptos clave como el vocabulario básico.	Ayuda a aprender el vocabulario relevante Ayuda a pronunciar cualquier concepto clave que cause dificultad Ayuda a desarrollar una amplia reserva de vocabulario significativo
ENSEÑANZA DE LAS HABILIDADES PARA DETERMINAR EL SIGNIFICADO DE LAS PALABRAS	Claves contextuales	Recurrir a las palabras que se conocen en una frase o párrafo para determinar el significado de alguna palabra desconocida. Hay de varios tipos: definición directa, yuxtaposición, sinónimos/antónimos, frases adyacentes
	Análisis estructural	Recurrir a prefijos, sufijos, terminaciones inflexivas, raíces verbales, palabras de base, palabras compuestas y contracciones para determinar el significado de las palabras que no forman parte de su bagaje oral.
	Uso del diccionario	Último recurso para el desarrollo de la habilidad
LECCIONES DE VOCABULARIO ESPECÍFICO	Acrecientan el conocimiento de las palabras y de sus relaciones y amplían el vocabulario al instante, mejorando el vocabulario global	Se trabajan los sinónimos, antónimos, homónimos, homógrafos, denotaciones, connotaciones, mapas semánticos, redes de vocabulario, análisis de rasgos semánticos, analogías, etimología, tesoro (diccionario de sinónimos y antónimos), palabras de significado múltiple.
CREACIÓN DE ATMÓSFERA FAVORABLE AL VOCABULARIO EN EL AULA	Animar constantemente a Tomar conciencia de las palabras a través de diversas actividades	Se utiliza a través de actividades como el banco de palabras, libros de palabras, actividades en el mural y juegos de vocabulario

*Fuente: Diana Bernal, la investigadora a partir de la información obtenida.*

En conclusión, se considera la información previa y el vocabulario como la espina dorsal o el cimiento sobre el cual se yergue el programa de comprensión lectora.

El segundo componente, *La configuración de determinados procesos y habilidades*, es la faceta de la enseñanza en la que el profesor demuestra a sus alumnos, por la vía práctica, cómo implementar los diferentes procesos y aplicar las distintas habilidades de comprensión. A esto le llamamos *modelado*, término utilizado por David Cooper que se refiere a mostrar en la práctica la forma de utilizar una habilidad, estrategia o proceso y el razonamiento que acompaña esa utilización. Cada vez que se enseña a los alumnos una nueva habilidad o proceso de comprensión, se debe explicar de nuevo cómo funciona y cuándo se la puede utilizar. Cuando ya haya aprendido a aplicar varias habilidades comprensivas, el maestro deberá brindarles algunas lecciones que les exijan aplicar varias habilidades al mismo tiempo. También debe guiar al alumno para que aprecie cómo funciona la habilidad o proceso y cuándo puede necesitarla en la lectura.

Frida Díaz<sup>40</sup> explica que en los escenarios escolares, los aprendices enfrentan distintos tipos de textos, los cuales poseen variedad de características. Algunos difieren en el grado de complejidad y de familiaridad, en el volumen de la información contenida, etc., y por lo general los alumnos tienen que aproximarse a ellos con restricciones de tiempo, intentando comprenderlo y/o buscando aprender de ellos. Pocos alumnos pueden llegar a conseguir ambas actividades y ello implica una gran dosis de esfuerzo cognitivo, otros son capaces de lograr una comprensión poco profunda y, por ende, un aprendizaje poco significativo; sin embargo, la gran mayoría de ellos tienen serias dificultades para su comprensión objetiva y lo único que les queda por hacer es aprender la información contenida en forma memorística. Por esta situación, es indispensable reconocer que los principales atributos que debe poseer un buen lector son el uso activo del conocimiento previo pertinente y la capacidad de seleccionar y emplear de manera flexible y

---

<sup>40</sup> DIAZ, Frida y ROJAS, Hernández Gerardo. La función mediadora del docente y la intervención educativa”. En estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista. Segunda edición. México. McGraw-Hill.2002.

autorregulada estrategias de lectura pertinentes que les permita desarrollar procesos y habilidades de comprensión. Estos dos componentes le permiten a los lectores competentes adaptarse con facilidad a una variedad de condiciones de estudio y tipos de material de lectura.

Por ejemplo, a través de la lectura guiada el maestro ayuda a los alumnos en su comprensión del texto propiamente tal y a entender la forma en que el autor ha organizado sus ideas, formulando preguntas o frases alusivas al propósito de la lectura o bien ayudándoles a que formulen ellos mismos su propio objetivo para la lectura silenciosa. Esto termina en una discusión que posibilita al alumno integrar las ideas que le han sido presentadas en el texto.

*Cuadro 6. Habilidades del proceso de la comprensión lectora.*

HABILIDAD	PROPÓSITO	ASPECTOS CLAVE
IDENT	Permite identificar en el texto la información relevante para los propósitos de la lectura.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Identificación de los detalles narrativos relevantes</li> <li>- Identificación de la relación entre los hechos de una narración.</li> <li>- Identificación de los detalles relevantes dentro de los materiales expositivos</li> <li>- Identificación de la idea central y los detalles que la sustentan en los materiales de tipo expositivo</li> <li>- Identificación de las relaciones entre las diferentes ideas contenidas en el material expositivo</li> </ul>
INFERENCIA	Se enseña al lector a utilizar la información que ofrece el autor para determinar aquello que no se explicita en el texto. El estudiante deberá apoyarse sustancialmente en su experiencia previa.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Con ellas se da contexto y profundidad a la interpretación construida sobre el texto</li> <li>- Llena los huecos producto de detalles omitidos u olvidados durante la lectura</li> <li>- Esclarece el significado de partes del material que le parecen oscuras al lector</li> <li>- Desarrolla una lectura interpretativa entre líneas advirtiendo ciertas pistas implícitas en el texto.</li> </ul>

LECTURA CRÍTICA	Se enseña al lector a evaluar contenidos y emitir juicios a medida que lee.	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Se puede hacer lectura crítica de hechos u opiniones, prejuicios, suposiciones, propaganda.</li> <li>- Se debe enseñar a los alumnos procesos que les permitan integrar los elementos derivados de la lectura crítica del texto como: <ul style="list-style-type: none"> <li>Leer intentando captar la idea general que sugiere el autor y aquello de lo que intenta persuadir a los lectores</li> <li>Recurrir a técnicas que les permitan formularse interrogantes acerca de lo que el autor plantea</li> <li>Comparar la información que están leyendo con lo que ya saben</li> <li>Buscar información adicional en otra fuente</li> <li>Evaluar lo que leen</li> </ul> </li> </ul>
REGULACIÓN	Se enseña a los alumnos ciertos procesos para que determinen a través de la lectura si lo que leen tiene sentido. Una vez que hayan asimilado tales procesos, serán capaces de clarificar los contenidos a medida que leen, cuando ello sea necesario.	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Se hacen resúmenes a partir de la pregunta ¿qué es lo que acabo de leer? Y se exponen ante el grupo.</li> <li>- Clarificaciones al preguntar ¿me ha quedado claro?, se relee o discute las partes poco claras</li> <li>- Formulación de preguntas que podría hacerme el profesor en un control o una discusión del material, formularlas</li> <li>- Predicciones a través de la pregunta ¿qué es lo más probable que suceda a continuación o un poco más adelante?</li> </ul>

Fuente: Diana Bernal, la investigadora a partir de la información obtenida.

En conclusión, el modelado de una habilidad o proceso comprensivo incluye tres pasos básicos: el desarrollo o verificación del concepto de la habilidad o proceso; el desarrollo o verificación de la habilidad en el nivel auditivo y la demostración del uso de la habilidad o proceso en la lectura y la verbalización de cómo y cuándo utilizarla.

El último componente, *la correlación de la lectura y la escritura*, no es responder preguntas sobre lo leído; es proporcionarles actividades de escritura que se relacionen con el material que han leído. De esta manera se proponen actividades que permitan a sus alumnos clarificar ciertos puntos del texto, ampliar sus contenidos y relacionar el conocimiento obtenido recién con la información de que ya disponían, una serie de actividades que ayudan al lector a elaborar el significado del texto.

Las teorías acerca de la alfabetización de Smith y Goodman<sup>41</sup> sugieren que los aprendices hacen mucho más que aplicar estrategias al texto. Las personas utilizan sus conocimientos previos para elaborar hipótesis o predicciones acerca del significado del texto y las intenciones del autor. Estas hipótesis y predicciones se convierten en el propósito de leer, ya que el lector buscará confirmarlas o rechazarlas. En algunos momentos, el lector compara la nueva información con la existente en términos de ajustarla a sus hipótesis, y a medida que da sentido al texto, surgen nuevas interrogantes que constituyen razones para continuar leyendo. Esta construcción de significados o reflexiones, durante y después de la lectura o en la textualización, está influenciada no sólo por la aplicación de estrategias, sino por las interacciones y transacciones que ocurren durante todo el proceso, y que involucran el conocimiento previo, interacciones sociales, metas u objetivos para leer y escribir.

Escalante y Dilia Caldera<sup>42</sup> afirman que si consideramos la lectura y la escritura estrategias o herramientas fundamentales para el aprendizaje, todos los docentes debemos ser maestros de lectura y escritura. Este planteamiento, que puede sonar iluso para algunos, contribuiría a elevar el rendimiento de los estudiantes más allá del nivel de Educación Básica. El esfuerzo estará dirigido a demostrar a los estudiantes cómo utilizar exitosamente los materiales impresos en cada asignatura, para así adquirir estrategias de lectura para estudiar y razones de escritura para producir.

Para concluir, son muchas las clasificaciones de los tipos de estrategias específicas que se han elaborado, fundamentadas en un sinnúmero de investigaciones de tipo

---

<sup>41</sup> Citados por DÍAZ-BARRIGA, Arceo Frida y HERNÁNDEZ, Rojas Gerardo. Estrategias docentes para un aprendizaje significativo: Una interpretación constructivista. 2 Ed. México: McGraw-Hill, 2005.

<sup>42</sup> ESCALANTE, Dilia y CALDERA, Reina. Todo docente es un maestro de lectura. El paradigma del lector estratégico. Universidad de los Andes Trujillo. Revista acción pedagógica, N. 15. 2006, p. 112-119.

empírico y aplicadas sobre el proceso de comprensión de textos. Díaz<sup>43</sup> nos propone una clasificación establecida por Solé, que tiene como base los tres momentos que ocurren cuando se lleva a cabo todo el proceso. Se habla de estrategias que pueden aplicarse antes, durante o después del proceso lector.

*Cuadro 7. Estrategias docentes para el proceso de lectura*

PROCESO DE LECTURA	ESTRATEGIAS AUTORREGULATORAS	ESTRATEGIAS ESPECÍFICAS DE LECTURA
ANTES DE LA LECTURA O PRELECTURA	Establecimiento del propósito  Planeación de la actuación	Activación del conocimiento previo Elaboración de predicciones e inferencias Elaboración de preguntas Establecer propósitos para leer, hacer e integrar diferentes niveles de pensamiento.
DURANTE LA LECTURA	Monitoreo o supervisión pues benefician en el estudiante el desarrollo de niveles altos de pensamiento al monitorear su comprensión cuando verifica y revisa las predicciones, y establece conclusiones; es decir, desarrolla estrategias cognitivas, metacognitivas y específicas.	Determinación de partes relevantes del texto Estrategias de apoyo al repaso (subrayar, tomar nota, relectura parcial o global) Permitir y decodificar símbolos Desarrollar vocabulario conceptual Interpretación literal de los significados Resolver problemas
DESPUÉS DE LA LECTURA	Evaluación que motive al alumno a reflexionar acerca de lo leído.	Identificación de la idea principal Elaboración del resumen Formulación y contestación de preguntas Plan de prelectura: formato de preguntas relacionadas con el texto a leer Guía de lectura anticipada: texto breve que introduce el tema abordado en otro texto Organizadores anticipados: intercambio oral a partir de títulos, subtítulos e ilustraciones Pareamiento entre palabras, símbolos y expresiones utilizando láminas

<sup>43</sup>DÍAZ-BARRIGA, Arceo Frida y HERNÁNDEZ, Rojas Gerardo. Estrategias docentes para un aprendizaje significativo: Una interpretación constructivista. 2 Ed. México: McGraw-Hill, 2005.

		<p>Identificación de la direccionalidad en lectura de símbolos, gráficos u operaciones matemáticas</p> <p>Lectura y pensamiento dirigido: formato de preguntas que responde mientras lee</p> <p>KWL (Lo que sé, lo que deseo saber, lo que aprendí): lo que se sabe acerca del texto a partir del título, lo que desea saber y lo que aprendió al finalizar.</p> <p>Lectura e interpretación de fórmulas y ecuaciones en forma oral</p> <p>La espina de pescado; formato de preguntas (quién, cuándo, cómo, qué, dónde, por qué.</p> <p>Lectura-pregunta-prueba: leen, responden y verifican</p> <p>Sondear-leer-decir-revisar: lectura rápida, lectura pausada, comparten, confrontan y revisan</p> <p>Skimming: lectura rápida para obtener idea general</p> <p>Scanning: lectura más rápida para obtener información específica</p> <p>Entender y usar las partes del libro</p> <p>Lectura de gráficos e información pictórica</p> <p>Subrayado            Notas al margen            Responder preguntas</p> <p>Resumir idea principal            Sacar conclusiones</p> <p>Mapas conceptuales            Minutas de aprendizaje</p>
--	--	--

*Fuente: Diana Bernal, la investigadora a partir de la información obtenida.*

### **2.3.5. EL RECONOCIMIENTO DE LA SUPERESTRUCTURA DEL TEXTO: CLAVE PARA UN BUEN PROCESO DE COMPRENSIÓN**

Enfrentarse con textos ambiguos, poco explícitos, que obligan al lector a sacar de su memoria los conocimientos necesarios o a realizar numerosas inferencias para construir una representación coherente del mismo, presentará siempre problemas de comprensión, pues no se hace una activación de conocimientos previos de forma intencional o planeada, sino una búsqueda brusca de relaciones en el aire que pueden ser o no adecuadas.

Por ello, se considera importante dentro de la enseñanza de la comprensión atender a la estructura de los textos como herramienta clave de este proceso. Para ello,

Kintsch y Van Dijk<sup>44</sup> a través de sus investigaciones han determinado que el lector al leer construye una representación del significado de lo leído y a partir de eso elabora una estructura jerárquica en la cual se identifican dos espacios. El primero, la microestructura o base del texto que se refiere al conjunto de proposiciones formadas por un predicado más uno o más argumentos, conectados mediante la repetición. Luego, se construye la macroestructura o representación semántica del significado global, que logra la coherencia global conectando entre sí todas las ideas. Está formada por macro proposiciones que representan el tema o la idea general. Algunas de las señales para encontrar la macroestructura son los títulos, las frases temáticas, los marcadores retóricos y los resúmenes insertados.

Hay dos estructuras globales que se refieren a la organización del texto o estructura retórica del mismo, a esto se le denomina la superestructura. Hablamos aquí de los textos narrativos y los expositivos. Estos ofrecen una especie de molde a partir del cual se forma la macroestructura. De ellas la más utilizada de forma común entre todos los docentes es la expositiva, razón por la que aquí se amplía su descripción.

*Textos narrativos.* Utilizan elementos fundamentales y universales de la interacción de los seres humanos. Incluyen personajes y acciones, están organizados a partir de una secuencia de episodios en determinados escenarios que producen sucesos. Su función principal es divertir, y en algunos casos dejar una enseñanza moral al lector.

*Textos expositivos:* informan y explican, son otro tipo de discurso más abstracto y lógico. Su función principal es presentar al lector información de distintos temas, a partir de buena cantidad de explicaciones y elaboraciones de la información, con guías basadas en claves explícitas e incluyen a veces elementos narrativos. Se

---

<sup>44</sup> KINTSCH, W. y Van Dijk, T. Toward a Model of Text Comprehension and Production. 1978.

puede decir que son los más utilizados en los ambientes académicos, desde la básica primaria hasta la educación universitaria.

Hay unos rasgos característicos que los distinguen<sup>45</sup>:

- El texto expositivo como texto informativo: presenta al lector información sobre teorías, predicciones, personajes, hechos, fechas, especificaciones, generalizaciones, limitaciones y conclusiones. Debe ir más allá de la simple información, este es su objetivo principal, pero el autor debe hacerla comprensible.
- El texto expositivo como texto explicativo: incorpora explicaciones y elaboraciones significativas relacionadas con las teorías, predicciones, personajes, hechos, fechas, especificaciones, generalizaciones, limitaciones y conclusiones, como parte del nivel informativo. Una buena exposición implica información significativa.
- El texto expositivo como texto directivo: actúa como guía. Plantea claves explícitas (introducciones, títulos, subtítulos y resúmenes) que sirven para que los lectores puedan extraer las ideas más importantes y los conceptos que las sustentan. El autor agrega comentarios sobre los puntos importantes o más significativos, como para que el lector pueda identificar conceptos fundamentales, definiciones y explicaciones.
- El texto expositivo como texto narrativo: un buen texto narrativo debe contener elementos narrativos. Se incluyen pequeñas anécdotas, fábulas o cuentos, que ilustren determinados puntos, como para que la información se haga más comprensible e interesante, de forma tal que atraiga al lector. Una buena anécdota narrativa puede llegar a proveer la elaboración necesaria para que la información sea significativa.

---

<sup>45</sup> SLATER, Wayne y GRAVES, Michael. Investigaciones sobre el texto expositivo: aporte para los docentes. En el libro: El texto expositivo estrategias para su comprensión de Muth K. Denise. Argentina ALQUE. 1990.

Se caracterizan por tener varios tipos: descripción, ilustración, secuencia, argumento y persuasión y operacionalidad.

*Descripción:* es el texto en el que se incluyen la definición, la división clasificatoria, y la comparación y contraste. Los autores así tienen tres posibilidades para presentar a sus lectores el contenido descriptivo. Las *definiciones* se pueden usar para definir términos, describir rasgos importantes o restablecer relaciones con otros objetos. La *división clasificatoria* permite describir y caracterizar aspectos de un objeto o miembros de una clase y luego relacionarlos en virtud de sus rasgos similares. La *comparación y contraste* dan la opción de describir similitudes o diferencias entre entidades diversas.

*Ilustración:* está íntimamente ligada a la descripción. Como categorías están incluidas las *analogías* y el *ejemplo*. En las *analogías* los autores pueden establecer una comparación entre ideas diferentes, objetos o actividades, como para ilustrar relaciones pues tienen un gran potencial explicativo. Al seleccionar *ejemplos* típicos o sobresalientes de acontecimientos o situaciones particulares, los autores facilitan la comprensión de ideas difíciles o abstractas.

*Secuencia:* esta clasificación incluye categorías como el *proceso* y *causa y efecto*. El *proceso* permite al autor diseñar una cantidad de ejemplos o sucesos conectados, para demostrar que los anteriores eran necesarios para lograr tal o cual resultado. Y la *causa y el efecto* dan la alternativa adicional de especificar una serie de acontecimientos en una cadena causal.

*Argumento y persuasión:* permiten al autor presentar una información y expresar, simultáneamente, su opinión y su punto de vista al respecto. Aquí se tiene las categorías de *razonamiento deductivo*, el cual parte de las generalidades del contenido y va hacia las particularidades que lo explican más claramente. El *razonamiento inductivo* que parte de los detalles que explican el contenido, y va hacia las generalidades que resultan de efectos acumulativos de aquellos. La

*persuasión* que presenta una serie de argumentos de la manera más convincente como para sostener una determinada idea u opinión.

*Operacionalidad*: los tres componentes de esta clasificación son usados abundantemente por los autores de textos expositivos. La primera es la *introducción* y es utilizada para orientar a los lectores hacia un propósito determinado. Otro, la *transición* enfatiza las relaciones entre información dada y la información nueva tanto dentro de los párrafos como entre uno y otro. En último lugar la *conclusión* que permite a los autores rever la información dada y resumir las ideas y opiniones más importantes.

Figura 7. Tipos de textos expositivos.



Fuente: Diana Bernal, la investigadora a partir de la información obtenida.

Díaz Barriga<sup>46</sup> expone unas conclusiones que vale la pena resaltar sobre la importancia en el proceso de comprensión del conocimiento claro por parte del maestro y del estudiante de la superestructura de los textos narrativos y expositivos, frecuentemente encontrados en el aula de clase:

---

<sup>46</sup>DÍAZ, Frida y Rojas Hernández, Gerardo. La función mediadora del docente y la intervención educativa”. En estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista. Segunda edición. México. McGraw-Hill.2002.

1. Los niños están más familiarizados con los discursos narrativos, razón por la que su comprensión es a veces mejor.
2. De todas formas, de esta clase de textos influye en un buen proceso de comprensión la modalidad, la complejidad, la canonicidad, el contenido, los conocimientos previos, los aspectos socioafectivos y los factores socioculturales.
3. Se ha comprobado que existe mayor dificultad en la comprensión de textos expositivos pues exigen más esfuerzo cognitivo, despiertan menos interés y la elaboración de inferencias es más reflexiva y controlada, por eso más compleja.
4. No existe un acuerdo total sobre las diferencias debidas a la edad para comprender los cinco tipos de textos expositivos. A partir de los años correspondientes a los últimos grados de la educación básica, parece que se va adquiriendo la sensibilidad necesaria para identificar las superestructuras expositivas en los textos. Los que no demuestran mucha sensibilidad para comprenderlos utilizan la estrategia de listado para recordar su contenido, lo cual afecta la comprensión de las relaciones de las ideas.
5. A partir de la niñez tardía y la adolescencia, los buenos lectores comienzan a distinguirse por la sensibilidad para identificar y hacer uso de las relaciones retóricas, primero en el campo de la comprensión de textos y un poco más tardíamente en el campo de la composición escrita.
6. En todo momento se debe tener en cuenta la importancia de varios factores que se sabe influyen en el procesamiento de los textos expositivos. Su complejidad, su canonicidad, la relación de la temática abordada con los

conocimientos previos o con el interés despertado en el lector y los factores culturales implicados en ella.

### **3. PROCESO METODOLÓGICO**

#### **3.1. DISEÑO METODOLÓGICO**

La presente investigación se enmarca dentro del paradigma cualitativo, propio de las ciencias humanas. En palabras de Rafael Flórez Ochoa<sup>47</sup> “La investigación cualitativa permite comprender racionalmente la vida, la cultura y el acontecer humano sin reducirlo a la simplicidad mecanicista, sin suprimir al sujeto, ni negar la multiplicidad de perspectivas teóricas, lenguajes y sentidos, que nos caracterizan como seres en contexto y en interacción permanente con el horizonte de sentido de los demás, presentes o lejanos en el espacio o en el tiempo”.

Esta comprensión cualitativa se caracteriza por unos elementos racionales y criterios de verdad que los filósofos llaman intersubjetividad, refiriéndose con ella a ciertos rasgos del hombre que le permiten ponerse de acuerdo con los demás sobre el sentido de las palabras y las acciones que planean y coordinan. Desde la perspectiva de esta investigación la mirada que se le dio al material producido por el maestro permitió entender su propuesta pedagógica y su proceso de escritura comprendiendo así el acontecer del maestro en el aula de clase respecto al desarrollo de la comprensión lectora, característica importante del paradigma cualitativo.

Dentro de este paradigma, la investigación tenía como objeto una guía escrita y su objetivo general era identificar las propuestas para la formación de la competencia lectora que los maestros de sexto grado, del Colegio San Pedro Claver, utilizan en sus guías de trabajo; por esa razón el diseño investigativo correspondió al *análisis de contenido*, el cual analiza y estudia con detalle el contenido de una comunicación escrita. Este diseño Krippendorff lo define como “la estrategia donde se observa y reflexiona sobre realidades usando diferentes tipos de textos. La información recogida allí se somete a una rigurosa síntesis y análisis de datos (...) Técnica destinada a formular, a partir de ciertos datos, inferencias reproducibles y válidas que

---

<sup>47</sup>FLÓREZ OCHOA, Rafael y TOBÓN RESTREPO, Alonso: Investigación Educativa y Pedagógica. Mc. Graw Hill. Bogotá.2001

pueden aplicarse a un contexto”<sup>48</sup>. En este caso el contenido encontrado en las guías de trabajo para reflexionar sobre la comprensión lectora que estas desarrollan.

Fox<sup>49</sup> establece que el análisis de contenido puede contener dos lecturas:

- Se puede percibir un texto *manifiesto*, obvio y directo que comunica el sentido que el autor pretende comunicar.
- Se puede percibir un texto *latente*, oculto, indirecto, que se sirve del texto manifiesto como de un instrumento para expresar el sentido oculto que el autor pretende transmitir consciente o inconscientemente.

Al hablar del contenido *manifiesto* se hace referencia en esta investigación a lo que apareció escrito en el material que se utilizó para analizar, lo que el sujeto, en este caso el docente, propuso sin suponer nada. Al hablar del contenido *latente* se hace referencia al contenido implícito que reflejaron las guías de trabajo sobre el desarrollo que hacen de la comprensión lectora, según las concepciones que sobre este proceso tenía el docente y la manera cómo lo lleva a cabo en el material que producen las guías. Puede ser algo que de forma consciente el docente sabe que lo hace o que de manera inconsciente lo está haciendo. Krippendorff manifiesta además que “Ha llegado a ser un método científico capaz de ofrecer inferencias a partir de datos esencialmente verbales, simbólicos o comunicativos”<sup>50</sup>.

Todo lo anterior a través de un instrumento base, la lectura. El análisis de contenido se basa en “la lectura como instrumento de recogida de información, lectura que debe realizarse de modo científico, es decir, de manera sistemática, objetiva,

---

<sup>48</sup> KRIPPENDORF. Metodología del análisis de contenido. Teoría y práctica. Paidós Ibérica. Barcelona, 1980.

<sup>49</sup>FOX, J.D. (1981): El proceso de investigación en educación. Pamplona, EUNSA. Citado: PÉREZ, Serrano Gloria. Investigación cualitativa. Retos e interrogantes. La muralla. Madrid, 1998.

<sup>50</sup> KRIPPENDORF, Op.cit.

replicable y válida”<sup>51</sup> y que permite la posibilidad de investigar sobre la naturaleza del discurso.

Fue entonces el *Análisis de contenido* para la revisión de las guías de trabajo, eje fundamental del proyecto, la técnica para leer e interpretar el contenido de esta clase de documentos escritos. El leer es fundamentalmente un modo de recoger la información para, luego, analizarla y elaborar (o comprobar) alguna teoría o generalización sobre ella.

Se utilizó otro instrumento que fue la *Entrevista en profundidad no estructurada* que es la “Técnica de obtener información mediante una conversación profesional con una o varias personas para un estudio analítico de investigación”<sup>52</sup>.

La entrevista en profundidad implica un proceso de comunicación, en el transcurso del cual, ambos actores, entrevistador y entrevistado, pueden influirse mutuamente. Con ella se ejecuta el arte de formular preguntas y escuchar respuestas.

El entrevistador crea una situación completa que con frecuencia da lugar a ciertos significados que solo pueden expresarse y comprenderse en este mismo marco de interacción mutua.

La entrevista no estructurada pretende comprender más que explicar, espera la respuesta subjetivamente sincera; en ella se formulan preguntas sin esquema fijo de categorías de respuestas, controla el ritmo de la entrevista en función de las respuestas del entrevistado, permite interrupciones e intervenciones de terceros si es conveniente.

---

<sup>51</sup> RUIZ, Olabuénaga José Ignacio. Investigación cualitativa. Universidad de Deusto. Bilbao. 2da edición 1999.

<sup>52</sup> Ibid., p23

Además, explica cuando hace falta el sentido de las preguntas y establece una relación equilibrada entre familiaridad y profesionalidad. Las respuestas que se plantean son abiertas.

### 3.2. ESCENARIO Y PARTICIPANTES

Como se ha citado anteriormente, la investigación se desarrolló en el Colegio San Pedro Claver de Bucaramanga, específicamente con el análisis de las guías de trabajo, motivo de la presente investigación.

La encuesta fue respondida por los coordinadores de área y la entrevista por los profesores que le dan clase al grado sexto.

*Tabla 1. Relación de coordinadores de área y profesores encuestados y entrevistados.*

CÓDIGOS DE COORDINADORES ENCUESTADOS	CÓDIGOS DE PROFESORES ENTREVISTADOS
CA 1: Coordinador de área matemática	P1.1: Profesor de matemáticas P1.2: Profesor de matemáticas
CA 2: Coordinadora de área ciencias naturales.	P2.1: Profesor de química P2.2: Profesor de biología
CA 3: Coordinador de área de ciencias sociales	P3.1: Profesor de ciencias sociales
CA 4: Coordinador de área de ética y filosofía	P4.1: Profesor de ética
CA 5: Coordinador de área de inglés	P5.1: Profesor de inglés
CA 6: Coordinador de área de informática	P6.1: Profesor de informática
Total coordinadores: 7	P7.1: Profesor de ERE
	P8.1: Profesor de lengua castellana
	Total profesores: 10

*Fuente: Diana Bernal, la investigadora.*

Las guías escogidas correspondieron a las elaboradas por los profesores de las asignaturas de lengua castellana, sociales, ciencias naturales (biología), educación religiosa escolar (ERE) y ética, durante los dos primeros periodos académicos del

primer semestre del año 2013. Estas fueron consultadas desde la oficina de Coordinación Académica de la institución, con previo consentimiento de los docentes al momento de responder la entrevista. Se escogió una guía por periodo con anexos, talleres o evaluaciones, material en el que se encontraron la mayor cantidad de lecturas dispuestas para el desarrollo de la planeación docente.

### **3.3. RECOLECCIÓN DE LA INFORMACIÓN**

Como dice Sandoval

En las investigaciones de tipo cualitativo se busca que los medios de generación y recolección de información, respondan a un encuadre particular derivado de las características de cada situación, circunstancia, persona o grupo. Así como también, a los progresos obtenidos en la comprensión de las respectivas realidades por parte del investigador, lo que llevará a que en cada etapa de la investigación los medios no sean idénticos<sup>53</sup>.

#### **3.3.1. ENTREVISTA EN PROFUNDIDAD NO ESTRUCTURADA Y ENCUESTA**

En esta investigación se aplicó la entrevista a profundidad y no estructurada al grupo de profesores que dictan clase y elaboran las guías de trabajo de sexto grado durante el primer semestre del año lectivo 2013 y la encuesta al grupo de coordinadores de

---

<sup>53</sup> SANDOVAL, Casilimas Carlos. Investigación cualitativa. Módulo maestría en pedagogía. 2006.

área que revisan las guías antes de ser entregadas a los estudiantes, teniendo en cuenta un instructivo de elaboración de una guía de trabajo ofrecido por el colegio.

Con ellas se pretendió explorar la noción conceptual de los docentes sobre comprensión de lectura y las expectativas que tenían frente a su enseñanza. Con la información obtenida y el análisis de contenido de la muestra elegida se buscó identificar las propuestas para la formación de la competencia lectora que los maestros de sexto grado, del Colegio San Pedro Claver, utilizan en sus guías de trabajo.

La entrevista y la encuesta utilizaron *un cuestionario* de guía. El papel del cuestionario es “asegurar que el investigador cubra todo el terreno (tema), en el mismo orden, para cada entrevistado, preservando de manera consistente el contexto conversacional de cada entrevista”<sup>54</sup>. Busca proteger la estructura y objetivos de la entrevista en una forma tal que el entrevistador pueda atender de manera inmediata y sin perder el hilo de la conversación, tareas que surjan contingencialmente en el desarrollo de la entrevista.

### **3.3.2. ANÁLISIS DE CONTENIDO**

Basados en Bardin<sup>55</sup> y Ruíz<sup>56</sup>, para la realización de la investigación se desarrollaron las siguientes fases del análisis de contenido:

---

<sup>54</sup> MARTÍNEZ, Miguel. La investigación cualitativa etnográfica. Bogotá.

<sup>55</sup> BARDIN, L. Análisis de contenido. Madrid. Akal. 1986.

<sup>56</sup> RUIZ, Olabuénaga José Ignacio. Investigación cualitativa. 1999.

*El preanálisis:* fase de organización previamente dicha. Tuvo como objetivo sistematizar las ideas de partida para poder llegar a un sistema preciso de desarrollo de las operaciones sucesivas, a un plan de análisis. Aquí se determinó primero que dentro del análisis de contenido el *enfoque* a utilizar sería el *narrativo*<sup>57</sup> pues la labor de interpretación que se haría del discurso era más importante que la del recuento o la asociación estadística de los elementos del lenguaje.

Esta primera fase tuvo en cuenta la elección de los documentos que se sometieron a análisis, lo cual se realizó eligiendo por conveniencia el universo de documentos susceptible de aportar informaciones sobre el problema planteado. Los *criterios* que se tuvieron en cuenta para dicha elección fueron los siguientes:

- Escoger material utilizado durante los primeros dos periodos académicos del I semestre del 2013
- Escoger las asignaturas que utilizan con mayor frecuencia lecturas en sus guías de trabajo.
- Solicitar la autorización verbal durante la presentación de la entrevista de los maestros para analizar el material que cada uno produce.

Determinado el universo, se procedió a la constitución de un *corpus*, que es el conjunto de los documentos tenidos en cuenta para ser sometidos a los procedimientos analíticos, como lo muestra la tabla 2. Las reglas generales para la constitución de ese corpus fueron:

*Regla de la representatividad* – el análisis se efectuó con una muestra representativa del universo de partida. De cada periodo académico se escogió una guía, es decir, dos guías por asignatura. Cada guía era acompañada por uno, dos

---

<sup>57</sup> José Ignacio Ruíz establece tres enfoques del análisis de contenido: el de los Mass Media (prensa diaria), el de la tradición semiótica y crítica literaria y el narrativo, escogido para esta investigación.

o tres anexos, dependiendo de la intensidad horaria de la materia. Además, por una evaluación.

*Regla de la exhaustividad* – se tuvo en cuenta todos los elementos del corpus.

*Regla de homogeneidad* – los documentos escogidos eran homogéneos, obedecían a unos criterios de selección precisos y no presentaban excesiva singularidad respecto a los criterios de elección.

*Regla de pertinencia* – los documentos escogidos eran adecuados como fuente de información con arreglo al objetivo que suscitaba el análisis.

Antes del análisis propiamente dicho, se preparó el material reunido, de forma formal. Se previeron reproducciones en número suficiente y se codificaron los elementos de corpus.

*Tabla 2. Relación de documentos analizados.*

ASIGNATURA	CÓDIGO	CONTENIDO ANALIZADO
TODAS	IPG	Instructivo para revisar una guía
LENGUA CASTELLANA	IPG1P8.1	Guía 1 el mundo mágico de la narración
	IPTAG1P8.1	Taller de aplicación 1 de la guía 1
	IPPCLG1P8.1	Primer control de lectura plan lector Fantasmas en la red
	IPSCLG1P8.1	Segundo control de lectura plan lector Fantasmas en la red
	IIPG2P8.1	Guía 2 Narrando ando
	IIPTAG2P8.1	Taller de aplicación 1 guía 2
CIENCIAS SOCIALES	IPG1P3.1	Guía 1 el universo
	IPAG1P3.1	Anexo 1 guía 1 Ciencia y fe
	IPEVG1P3.1	Evaluación n°1
	IIPG3P3.1	Guía 3 Geografía física y humana de los continentes
	IIPAG3P3.1	Guía 3 – anexo 1 La conservación de la naturaleza
	IPEVG3P3.1	Evaluación
EDUCACIÓN RELIGIOSA ESCOLAR (ERE)	IPG1P5.1	Guía 1 La revelación: Dios se comunica en la historia
	IIPG2P5.1	Guía 2: La respuesta de fe del pueblo de Israel en la historia de salvación
CIENCIAS NATURALES	IPG1P2.2	Guía 1 ¿Aumento en la complejidad? De células a tejidos
	IPAG1P2.2	Anexo 1 Guía de laboratorio

	IPEVG1P2.2	Evaluación
	IIPG2P2.2	Guía 2 ¿Conocer para proteger? Clasificación de los seres vivos
	IIPAG2P2.2	Anexo
	IIPEVG2P2.2	Evaluación
ÉTICA Y VALORES	IPG1P4.1	Guía 1 Sujetos morales
	IPAG1P4.1	Anexo 1 de la guía 1 El sentido de la vida: naufragio
	IIPG2P4.1	Guía 2 Llamados a ser felices
	IIPAG2P4.1	Anexo 1 de la guía 2 La felicidad

*Fuente: Diana Bernal, la investigadora.*

La segunda fase del análisis de contenido fue *el aprovechamiento del material*: es la administración sistemática de las decisiones tomadas. Son las operaciones de codificación, descomposición o enumeración en función de consignas formuladas previamente. *La codificación* es tratar el material, transformar los datos brutos del texto, ya sea por descomposición, clasificación, agregación y enumeración. Esto desemboca en una representación del contenido, o de su expresión, susceptible de ilustrar el analista sobre las características del texto que pueden servir de índices.

Esta fase correspondió a una transformación efectuada según reglas precisas de los datos brutos del texto. Aquí se hizo la descomposición del material y para ello se escogió como unidad de registro *el tema*, puesto que en palabras de Bardin “es la unidad de significación que se desprende naturalmente de un texto analizado según criterios relativos a la teoría que guía la lectura”<sup>58</sup>. Hacer un análisis temático se basa en la localización de los núcleos de sentido que componen la comunicación y cuya presencia, o la frecuencia de aparición, podrán significar algo para el objetivo analítico elegido.

*La categorización* es una operación de clasificación de elementos constitutivos de un conjunto por diferenciación, tras la agrupación por género (analogía), a partir de criterios previamente definidos. Las categorías son secciones o clases que reúnen en grupo de elementos (la unidad de registro: el tema) bajo un título genérico, reunión efectuada en razón de los caracteres comunes de estos elementos.

<sup>58</sup> BARDIN, L. Análisis de contenido. Madrid. Akal. 1986.

El criterio de categorización escogido fue *el semántico*, atendiendo a las categorías temáticas, y a la unidad de registro escogida, *el tema*. Clasificar elementos en categorías impone buscar lo que cada uno de ellos tiene de común con los otros, lo que permite su agrupamiento.

### 3.4. ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN

Esta fue la tercera fase *el tratamiento de los resultados, la inferencia y la interpretación*. El análisis de la información obtenida a través de los instrumentos de investigación utilizados se fue haciendo a medida que se iban recolectando los datos. Allí se trataron los resultados de tal manera que resultaran significativos y válidos para la investigación, de la siguiente manera:

Primero se analizó la *encuesta*, identificando por pregunta, según se observa en la tabla 3, la unidad de análisis correspondiente, luego planteando unas categorías y subcategorías, según la unidad de registro *temático* lo permitía, pues en algunas preguntas surgieron únicamente categorías y no subcategorías.

Tabla 3. Relación de las unidades de análisis de la encuesta.

CÓDIGO DE PREGUNTA	PREGUNTA	UNIDADES DE ANÁLISIS DE LA ENCUESTA
EP1ARG	¿Cuáles son los aspectos que tiene en cuenta al revisar una guía de trabajo?	Aspectos que se tienen en cuenta al revisar una guía de trabajo
EP2ARL	¿Cuáles son los aspectos que tiene usted en cuenta al revisar las lecturas incluidas en las guías de trabajo?	Aspectos que se tienen en cuenta al revisar las lecturas incluidas en las guías
EP3PLG	¿Qué propósitos tiene el incluir lecturas en las guías de su área?	Propósitos al incluir lecturas en las guías

EP4HCDEG	¿Qué habilidades de comprensión de lectura identifica usted que los profesores explícitamente desarrollan en las guías de trabajo?	Habilidades de comprensión explícitamente desarrolladas en las guías
EP5EEEDGP	¿Qué estrategias de enseñanza identifica usted que los profesores explícitamente desarrollan en las guías de trabajo para mejorar la comprensión de lectura en los estudiantes?	Estrategias de enseñanza explícitas en las guías según consideración de los coordinadores de área
EP6CTPLC	¿Qué clases de textos proponen los profesores de su área para leer en clase?	Clases de textos
EP7CIALG	¿Qué condiciones debe tener una imagen que acompaña una lectura puesta en las guías de su área?	Condiciones que deben tener las imágenes que acompañan una lectura en las guías
EP8TLC	¿Es evidente en las guías de trabajo el tiempo que dedica en clase el profesor para que los estudiantes realicen la lectura de un texto?	Tiempo dedicado para la lectura en clase
EP9LPE	¿Es evidente en las guías de trabajo que el profesor lee con los estudiantes los textos que propone?	Acompañamiento del profesor a la lectura de los estudiantes
EP10TPFPSC	¿Qué tipo de preguntas formulan los profesores para el desarrollo de las guías?	Tipo de preguntas que los coordinadores enuncian que los profesores formulan en las guías
EP11APPRL	¿Qué actividades proponen los profesores de su área para realizar con la lectura de un texto en clase?	Actividades propuestas por los profesores para realizar con la lectura de un texto en clase

Fuente: Diana Bernal, la investigadora.

En segundo lugar, se analizó la *entrevista no estructurada*, identificando por pregunta, según se observa en la tabla 4, la unidad de análisis correspondiente, planteando unas categorías y subcategorías, según la unidad de análisis *temático* lo permitía, pues en algunas preguntas surgieron únicamente categorías y no subcategorías.

Tabla 4. Relación de las unidades de análisis de la entrevista no estructurada-ENE

CÓDIGO DE PREGUNTA	PREGUNTA	UNIDADES DE ANÁLISIS DE LA ENE
--------------------	----------	--------------------------------

ENEP1L	¿Qué es para Usted leer?	Concepciones de lectura
ENEP2PL	¿Qué propósitos tiene el incluir lecturas en las guías de su asignatura?	Propósitos de lectura
ENEP3ENEL	¿Qué considera Usted necesario enseñar para que los estudiantes tengan buen nivel de comprensión de lectura?	Lo necesario enseñar para un buen nivel de lectura
ENEP4HEC	¿Qué habilidades pretende usted desarrollar en los estudiantes para que aprendan a comprender los textos que leen?	Habilidades que el profesor desarrolla en los estudiantes para comprender textos.
ENEP5ECL	¿Qué estrategias aplica usted para desarrollar en los estudiantes la comprensión de los textos que leen?	Estrategias aplicadas para desarrollar en los estudiantes la comprensión de los textos que leen
ENEP6CT	¿Qué clase de textos leen los estudiantes en su clase?	Distinción de las clases de textos leídos según la concepción de los profesores
ENEP8TLC	¿Cuánto tiempo dedica en su clase para que los estudiantes realicen la lectura de un texto?	Tiempo dedicado en clase para que los estudiantes realicen la lectura de un texto.
ENEP9HPCL	¿Qué suele hacer usted mientras los chicos están leyendo en su clase?	Lo que el profesor hace cuando los chicos leen en la clase.
ENEP10TP	¿Qué tipo de preguntas fórmula para el desarrollo de las guías?	Tipo de preguntas que el profesor dice formular en las guías.
ENEP11ARL	¿Qué actividades propone Usted para realizar con la lectura de un texto en su clase	Actividades que dice proponer el profesor para llevar a cabo el proceso de lectura
ENEP12UAD	Las actividades descritas anteriormente, según su criterio, ubíquelas en el siguiente cuadro: Actividades para el desarrollo de conocimientos previos, actividades para el desarrollo de habilidades de vocabulario, actividades para captar la información de la lectura y actividades para demostrar la comprensión de la lectura	Ubicación de las actividades anteriores en las habilidades propuestas en la ENE

Fuente: Diana Bernal, la investigadora.

Luego, se hizo el análisis de contenido de los documentos escogidos para tal tarea, unidades de registro que se muestran en la tabla 5.

Tabla 5. Relación de las unidades de registro de las guías de análisis de contenido.

UNIDADES DE REGISTRO DE LA GUÍA DE ANÁLISIS DE CONTENIDO
<i>Caracterización de la tipología textual</i>
<i>Caracterización del tipo de preguntas utilizadas identificar que elaboran los docentes de sexto en sus guías</i>
<i>Componentes de la enseñanza de la comprensión</i>
<i>El desarrollo y acompañamiento del proceso de comprensión: antes, durante y después de la lectura</i>

Fuente: Diana Bernal, la investigadora.

De cada uno de los pasos surgieron los cuadros presentados en el informe que condensan y ponen en relieve las informaciones aportadas por el análisis.

### 3.5. VALIDEZ DE LOS RESULTADOS

En esta investigación la validez de los datos se obtuvo a través de la *triangulación* de las técnicas de recolección de datos. “Triangulación implica reunir una variedad de datos y métodos para referirlos al mismo tema o problema”<sup>59</sup>. Ruiz afirma que “a través de un examen cruzado de la información se pueden obtener datos de gran interés que permitan no sólo el contraste de los mismos, sino que también pueden ser un medio de obtener otros datos que no han sido aportados en un primer nivel de lectura de la realidad”<sup>60</sup>.

<sup>59</sup>TREND. Citado por RUIZ, Olabuénaga José Ignacio. Investigación cualitativa. 1999.

<sup>60</sup> RUIZ, Olabuénaga José Ignacio. Investigación cualitativa. 1999.

De esta manera se garantizó que la información obtenida de las diferentes fuentes (coordinadores, profesores y guías) y técnicas (entrevista no estructurada, encuesta y análisis de contenido) guardara relación entre sí.

### **3.6. CONSIDERACIONES ÉTICAS**

Directivos del plantel, coordinadores y profesores conocieron de antemano el propósito del proyecto de investigación y dieron su aprobación para acceder a los documentos analizados como las guías de trabajo, los talleres, anexos y evaluaciones. Además, aceptaron responder a las encuestas y entrevistas de una forma voluntaria, asegurándoles desde el inicio la confiabilidad de la información. Para cada técnica se estableció un código para identificar la fuente.

Las directivas permitieron poner el nombre de la institución en el proyecto, mostrándose siempre muy interesados en los resultados, pues esto representa un aporte sustancial y valioso dentro del ejercicio docente del colegio.

## **4. RESULTADO DEL ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN**

A continuación se presentan los resultados del análisis de cada una de las técnicas utilizadas dentro del desarrollo de la investigación.

#### 4.1. ANÁLISIS BÁSICO DE LA ENCUESTA Y LA ENTREVISTA NO ESTRUCTURADA

Como primer instrumento de investigación se aplicó la encuesta a los coordinadores de área de matemáticas, ciencias naturales, ciencias sociales, ética y filosofía, inglés e informática ya que son quienes de forma permanente revisan guías de trabajo. No se aplicó al coordinador del área de educación física pues allí no se elaboran guías, tampoco al área de artística porque solo se construye una guía de orientaciones, mas no con textos de lectura como tal, ni la del área de lengua castellana porque la investigadora tiene ese cargo en la institución.

La entrevista no estructurada fue aplicada en total a diez profesores. Dos de matemáticas, el de 6A y B, el de 6C y D; a dos profesores del área de ciencias naturales, el de biología de 6A y 6B, y el de química, que se enseña de forma semestral, la mitad de un curso ve durante un semestre química y durante el otro, física; a un profesor de ciencias sociales; uno de ética; otro de inglés; uno de informática; uno de ERE y uno de lengua castellana.

*Tabla 6. Relación de datos básicos de los coordinadores de área encuestados.*

COORDINADOR	AÑOS EXPERIENCIA	AÑOS EN EL CSPC	AÑOS COORDINANDO EL ÁREA	TITULO LICENCIADO	OTROS ESTUDIOS
CA 1	13 años	12 años	2 años	Si	Maestría en matemáticas

CA 2	13 años	8 años	5 años	No	Especialista en química ambiental
CA 3	21 años	7 años	1 año y 1/2	Si, normalista	No
CA 4	15 años	8 años	7 años	Si	Odontología
CA 5	15 años	7 años	6 años	No	Curso de acreditación docente
CA 6	21 años	14 años	6 años	No	Especialización en educación en TIC
CA 7	15 años	9 Años	4 años	No	

*Fuente: Diana Bernal, la investigadora.*

Las primeras preguntas de la encuesta, que se sintetizan en la tabla 6, evidencian que los coordinadores de área tienen entre trece y veintiún años de experiencia como docentes, el promedio es de diez y seis años entre todos. El tiempo de vinculación a la institución donde se realiza la investigación oscila entre los siete y los catorce años, el promedio es de nueve años. La experiencia coordinando el área está entre el año y los siete años, el promedio es de cuatro años. De los siete coordinadores encuestados, solo tres tienen título de licenciatura como profesión inicial, los demás no habían escogido la docencia como su opción de vida. Al preguntar por otros estudios, solo uno está adelantando estudios de pedagogía; dos realizaron estudios de especialización pero uno de ellos en una rama de la educación, el otro no. Otro tiene estudios de maestría y dos no han cursado otros estudios diferentes al pregrado.

*Tabla 7. Relación de datos básicos de profesores entrevistados.*

PROFESOR	AÑOS EN EL CSPC	TITULO LICENCIADO	OTROS ESTUDIOS	AÑOS EXPERIENCIA	EXPERIENCIAS CON ESTUDIANTES de 6º
----------	-----------------	-------------------	----------------	------------------	------------------------------------

P1.1	7 años	Si	Tecnólogo en electromecánica Derecho Instructionalstrategies y diseño curricular	12 años	4 años
P1.2	9 años	Si	No	18 años	2 años
P2.1	3 años	Si	Especialización en pedagogía universitaria	10 años	5 años
P2.2	6 años	Si	Seminarios y charlas	20 años	15 años
P3.1	7 año	NR	No	18 años	10 años
P4.1	1 año	Si	Licenciatura	20 años	15 años
P5.1	2 años	No	Teachingknowledge test band 4	3 años	3 años
P6.1	Año 1 ½	Si	Diplomado en inteligencia emocional	16 años	8 años
P7.1	6 años	NR	No	9 años	2 años
P8,1	6 meses	Si	Diplomado en procedimientos pedagógicos de lectura y escritura en educación superior	3 años	1 año

Fuente: Diana Bernal, la investigadora.

Según datos de la tabla 7, un total de diez docentes respondieron la entrevista, dos profesores de matemáticas, uno de química, de biología, informática, ERE, ética, inglés, ciencias sociales y lengua castellana. Las preguntas iniciales de la entrevista no estructurada apuntaban a identificar los datos de la experiencia docente de cada uno de los entrevistados. De ellas se pudo conocer que la experiencia docente oscila entre los tres y los veinte años, el promedio es de trece. De esa experiencia, los años laborados en la institución donde se realizó la investigación se encuentran entre uno y nueve años, el promedio es de cuatro años. De la experiencia con estudiantes de 6º, los años de la misma están entre uno y quince años, el promedio es de seis años y medio. Seis de los entrevistados son docentes de formación inicial. Otro certifica el ejercicio de la docencia con un examen de suficiencia en la disciplina que enseña, pero no es licenciado. Tres de los docentes no han iniciado ningún otro estudio en pedagogía, dos lo han hecho pero en el ámbito de la educación superior,

dos han profundizado con seminarios o diplomado, y otro se ha preparado en otros campos distintos, pero ejerce la docencia.

De la síntesis de las tablas 6 y 7 se puede concluir y llama la atención que el liderazgo de las áreas académicas no es asumido por docentes de formación inicial, sino por otros profesionales que mayor años de experiencia tienen en el ejercicio docente y en la institución, pero que poco han profundizado en el campo de la pedagogía. En cambio, quienes se desempeñan en el grado sexto, en su mayoría se prepararon inicialmente para ser docentes y han profundizado un poco más en este campo de lo pedagógico, pero no asumen el liderazgo de las áreas.

#### **4.2. ANÁLISIS DE LA ENCUESTA**

Cuando el docente elabora una guía de trabajo, quien hace la revisión del material es el coordinador del área teniendo como base un instructivo, anexo A, construido a partir de un compartir de ideas que se realizó con todo el cuerpo de profesores del año 2010. Posteriormente, en el Comité Académico se sintetizaron, discriminaron los aportes y de esta manera se construyó el documento. El Comité Académico es la instancia conformada por Vicerrectoría, Coordinadores académicos de bachillerato y primaria, quienes tienen bajo su dirección todas las decisiones académicas de la institución.

En el instructivo se encontraron los siguientes elementos, cuadro 8, que por inferencia sugieren indicaciones para el logro de la comprensión lectora, sin ser explícito este propósito en el texto: coherencia y pertinencia del contenido, conocimientos previos, diversidad de fuentes, creatividad y actividad, claridad en las instrucciones, uso de lecturas pertinentes, desarrollo de vocabulario y actitud investigativa.

Cuadro 8. Descriptores de la unidad de análisis: Elementos en el instructivo que por inferencia sugieren indicaciones para el logro de la comprensión lectora

UNIDAD	CATEGORÍA	DESCRIPTORES
Elementos en el instructivo que por inferencia sugieren indicaciones para el logro de la comprensión lectora (IPG)	a. Coherencia y pertinencia	IPGN1 Establezca las relaciones entre los contenidos temáticos y los indicadores de logro respectivos. IPGN2 Tenga claro a quiénes va dirigida la guía. Conozca la forma de trabajo de los estudiantes, sus edades, intereses, habilidades, necesidades.
	b. Conocimientos previos	IPTGN3 Piense en los elementos centrales del nuevo aprendizaje que construirán los estudiantes y tenga claridad sobre los pre-saberes y los prerrequisitos para abordar el nuevo tema.
	c. Diversidad de fuentes	IPGN4 Documentétese, busque bibliografía, tenga en cuenta diversos textos que sirvan de herramienta; utilice Internet, busque información actualizada. Tenga en cuenta los recursos de los que se dispone en los bibliobancos.
	d. Creatividad y actividad	IPGN5 Busque que las guías sean creativas y estimulen la actividad y creatividad de los estudiantes, es decir que la presentación sea llamativa. Para ello, seleccione actividades variadas, que les llamen la atención, que motiven a los estudiantes, que impliquen el hacer. Por ejemplo, proponga videos, mapas conceptuales, historias, talleres, crucigramas, foros, mesas redondas, ejercicios de selección múltiple, sopas de letras, etc.
	e. Claridad en las instrucciones	IPGN9 Formule instrucciones acordes a la edad de los estudiantes. Que sean claras y sencillas. (Qué debe consultar, dónde puede consultar, qué debe hacer con esa consulta, etc.) Utilice expresiones, frases, cuestionamientos que introduzcan y motiven cada una de las partes de la guía.
	f. Uso de lecturas pertinentes	IPGN10 Evite textos muy largos en las guías. Acuda a la consulta de anexos a la guía, <u>siempre y cuando sean pertinentes y logren el objetivo de profundización y cuando sean estrictamente necesarios</u>
	g. Desarrollo de vocabulario	IPGN9 Deje claro el vocabulario nuevo y las expresiones técnicas del área.
	f. Actitud investigativa	IPGN5 Despierten en ellos la actitud de búsqueda, de consulta, de investigación; que se conviertan en un reto para los estudiantes.

Fuente: Diana Bernal, la investigadora.

A partir de lo encontrado implícitamente en el instructivo se puede ver cómo las instrucciones que se han planteado desde la dirección de la institución para la creación de las guías de trabajo, de una manera global, indican que se debe pensar desde el momento de la planeación en una coherencia entre lo que el profesor va a

enseñar y la manera cómo lo va a llevar a cabo, que eso en la guía quede claro para que no existan fallas entre la comunicación del propósito que el profesor se ha planteado y lo que entiende y hace el estudiante. Se pide tener en cuenta los presaberes antes de iniciar el contacto con el tema nuevo, trabajar vocabulario, utilizar diversidad de fuentes para conocer el tema, ser muy creativos en la construcción de la guía; de esta forma se despierta el interés del estudiante y se logra captar la atención, incentivar la consulta e investigación. Lo anterior hace parte también del logro de un buen proceso de comprensión de lectura pues la guía es para “leer” y llevar a cabo lo que el estudiante ha entendido.

Explícitamente el instructivo habla de las lecturas al utilizar esta indicación “*Evite textos muy largos en las guías. Acuda a la consulta de anexos a la guía, siempre y cuando sean pertinentes y logren el objetivo de profundización y cuando sean estrictamente necesarios*”. No son explícitas unas recomendaciones específicas sobre el manejo de los textos en la clase, la preocupación está en que tan largo es el material, pero no establecen criterios más definidos de cómo debe ser una lectura que acompañe una guía de trabajo.

Al revisar las guías es el coordinador quien da el visto bueno y autoriza la reproducción del material. Por tal razón, era importante conocer la percepción de los coordinadores sobre lo que en ellas se plasma, anexo B.

*Cuadro 9. Descriptores de la unidad de análisis: Aspectos que se tienen en cuenta al revisar una guía de trabajo*

Aspectos que se tienen en cuenta al revisar una guía de trabajo...		
PREGUNTA	SUBCATEGORÍAS Y DEFINICIÓN	DESCRIPTORES

<p>¿Cuáles son los aspectos que tiene en cuenta al revisar una guía de trabajo?</p> <p>(EP1ARG)</p>	a. Coherencia entre documentos de apoyo y guía	<p>EP1ARG P1 <i>Que cumpla la planeación que se presentó en el periodo.</i></p> <p>EP1ARG P4 <i>que sea coherente con la propuesta del PPE.</i></p> <p>EP1ARG P5 <i>Coherencia entre los contenidos y el PPE</i></p> <p>EP1ARG P6 <i>Relación con el plan periódico de la enseñanza (bimestral) y con el PIA Institucional</i></p>
	b. Cumplimiento con requisitos institucionales	<p>EP1ARG P2 <i>Que cumpla con las condiciones dadas en cuanto a la forma, membrete, indicadores, tema, extensión</i></p> <p>EP1ARG P4 <i>Que cumple con los requisitos exigidos por el colegio</i></p> <p>EP1ARG P5 <i>Forma y fondo de la guía-Diseño , tamaño de la letra-distribución</i></p> <p>EP1ARG P6 <i>Acuerdos Institucionales</i></p>
	c. Claridad en su contenido.	<p>EP1ARG P1 <i>Que la relación presente sea clara para los estudiantes... Las situaciones que se presentan deben ser claras</i></p> <p>EP1ARG P4 <i>Que haya claridad en las indicaciones</i></p>
	d. Creatividad	<p>EP1ARG P1 <i>Que sea agradable para los alumnos</i></p> <p>EP1ARG P3 <i>Creatividad</i></p> <p>EP1ARG P5 <i>creatividad</i></p>
	e. Desarrollo evolutivo del estudiante	<p>EP1ARG P1 <i>acordes a la edad de los estudiantes</i></p> <p>EP1ARG P2 <i>En cuanto al contenido, que sea coherente tanto con la edad como con el grado.</i></p> <p>EP1ARG P3 <i>Redacción-nivel acorde a los estudiantes</i></p> <p>EP1ARG P4 <i>Que sea ordenada, bien presentada de acuerdo con la edad del estudiante</i></p> <p>EP1ARG P4 <i>Que las lecturas colocadas están en lo posible dentro de las capacidades cognitivas de los estudiantes</i></p> <p>EP1ARG P6 <i>Actividades de acuerdo al nivel cognitivo</i></p>
	f. Manejo del conocimiento	EP1ARG P1 <i>que ayuden a que los estudiantes crezcan en el conocimiento del área.</i>
	g. Actualidad	EP1ARG P3 <i>actualidad</i>
	h. La redacción	<p>EP1ARG P4 <i>que no hayan errores de redacción ni ortografía.</i></p> <p>EP1ARG P5 <i>uso de estructuras gramaticales-Redacción</i></p> <p>EP1ARG P6 <i>Redacción</i></p>
	i. Uso de recursos	EP1ARG P6 <i>utilización de recursos</i>

Fuente: Diana Bernal, la investigadora.

Como lo muestra el cuadro 9, las respuestas a la primera pregunta planteada, *cuáles eran los aspectos que tenían en cuenta al revisar una guía de trabajo*, permitió crear las siguientes categorizaciones: coherencia entre documentos de apoyo y guía, cumplimiento con requisitos institucionales, claridad en su contenido,

creatividad, desarrollo evolutivo del estudiante, manejo del conocimiento, actualidad, la redacción y uso de recursos.

Entonces, dentro de la *coherencia entre documentos de apoyo y guía* cuatro coordinadores atienden a la relación entre lo que el profesor ha planeado y escrito en la planeación periódica de la enseñanza (PPE) y lo que aparece escrito en la guía o anexos, material que contiene las lecturas especialmente.

Otros cuatro coordinadores afirmaron al referirse al *cumplimiento con requisitos institucionales* estar atentos a que la presentación de la guía cumpliera con los requisitos de forma en cuanto a membrete, letra, tamaño, etc., establecidos como acuerdos de la institución dentro del instructivo ya analizado.

Dos manifestaron revisar la *claridad en su contenido* al referirse a que lo que dice la guía se entienda y no lleve a la confusión.

Tres de los coordinadores afirmaron tener en cuenta *la creatividad*, pero sin especificar o explicar a qué se referían cuando hablaban de eso.

Cuatro coordinadores están atentos a que el contenido que contenga la guía esté acorde al *desarrollo evolutivo del estudiante*, edad y grado de escolaridad, pero no se amplía esta idea, no se sabe con claridad qué es lo que de lo observado les permite definir esto.

Otros tres coordinadores perciben como aspecto importante *la redacción* correcta de la información que contenga el material de trabajo, sin errores de ortografía. Por último, hay dos ideas de dos coordinadores, uno mira *la actualidad* pero no se sabe de qué según lo escrito y otro el *uso de recursos*, pero no se dice qué clase o a qué se refiere al hablar de recursos.

Se percibe mayor preocupación de los coordinadores por la forma de las guías, pero no por el fondo de las mismas, por el desarrollo de procesos o habilidades pues no hay ninguna idea que haga mención a este aspecto. Además, las respuestas fueron muy generales, juicios que no permiten obtener una visión completa de los aspectos que ellos revisan completamente.

Cuadro 10. Descriptores de la unidad de análisis: Aspectos que se tienen en cuenta al revisar las lecturas incluidas en las guías

Aspectos que se tienen en cuenta al revisar las lecturas incluidas en las guías...		
PREGUNTA	SUBCATEGORÍAS Y DEFINICIÓN	DESCRIPTORES
¿Cuáles son los aspectos que tiene usted en cuenta al revisar las lecturas incluidas en las guías de trabajo?  (EP2ARL)	a. La correcta redacción	EP2ARLP1 Buena redacción EP2ARLP6 Redacción
	b. Aumenten vocabulario	EP2ARLP1 Que favorezcan el crecimiento del lenguaje matemático EP2ARLP1 Que se pueda evidenciar el paso del lenguaje cotidiano al matemático EP2ARLP5 vocabulario
	c. Fortalezcan interpretación	EP2ARLP1 Ayuda a fortalecer la interpretación y aplicación de conceptos.
	d. Actualización del contenido	EP2ARLP2 Que sean actualizadas EP2ARLP3 Actualizada EP2ARLP6 actualizadas
	e. Bibliografía	EP2ARLP2 que se haya incluido la fuente.
	f. Que sean concretas	EP2ARLP3 Información concreta-clara-que sea una buena síntesis EP2ARLP4 que no sean tan extensas ni tan cortas pues pueden cansar al estudiante o simplemente no decirles nada EP2ARLP6 que no sean extensas
	g. Acordes con la edad del estudiante	EP2ARLP4 Que sean adecuadas a la edad del estudiante EP2ARLP5 Grado de complejidad EP2ARLP6 Lenguaje según nivel cognitivo estudiante
	h. Relacionadas con la temática trabajada	EP2ARLP2 pertinentes a la temática EP2ARLP4 que sean pertinentes con los contenidos EP2ARLP5 coherencia con el desarrollo temático de la guía
	i. Significativas	EP2ARLP4 que sean significativas: que los contenidos sean valiosos
	j. Forma y fondo	EP2ARLP5 forma-fondo que no sea letra tan pequeña que no se pueda entender
	k. Veraces	EP2ARLP6 Veracidad

	I. Fáciles	EP2ARLP6 fáciles
--	------------	------------------

Fuente: Diana Bernal, la investigadora.

Al hablar de la revisión que se hace a las lecturas que los profesores incluían en las guías, cuadro 10, los coordinadores con sus respuestas permiten establecer variados elementos en este aspecto, como revisar que la redacción sea correcta, que tengan la lecturas relación con el tema que están trabajando, que desarrollen vocabulario nuevo, que sean acordes a la edad del estudiante que las va a leer, que toquen temas de actualidad, que se cite el autor. Llama la atención el apunte de un coordinador al decir que sean “fáciles”, queda un interrogante sobre a qué se referirá al describirlas así pues el ideal es ir complejizando la lectura a medida que la mediación docente lo permite.

Cuadro 11. Descriptores de la unidad de análisis: Propósitos al incluir lecturas en las guías

Propósitos al incluir lecturas en las guías...		
PREGUNTA	SUBCATEGORÍAS Y DEFINICIÓN	DESCRIPTORES
¿Qué propósitos tiene el incluir lecturas en las guías de su área?  (EP3PLG)	a. El desarrollo de procesos de comprensión	EP3PLGP1 Favorecer la interpretación de situaciones problemáticas EP3PLGP3 Desarrollar procesos de análisis- interpretación- inferencia- entre otros.
	b. La ampliación de contenidos	EP3PLGP1 Favorecer la apropiación de conceptos EP3PLGP2 Profundizar en la temática EP3PLGP4 Ellas apoyan los procesos de interiorización de los temas EP3PLGP3 Presentar la temática de estudio
	c. El desarrollo de habilidades de lectura	EP3PLGP2 Presentar nueva terminología (propia del área) EP3PLGP5 Desarrollar estrategias de comprensión lectora – habilidades en la comprensión del texto. EP3PLGP5 Reconocer autor – propósito del autor etc.
	d. Apoyo interdisciplinario	EP3PLG P4 apoyo a otras áreas, como lengua castellana(Interdisciplinaridad)
	e. Fortalecer estructuras lógicas del pensamiento	EP3PLGP6 Material de apoyo y profundización que ayudan a fortalecer las estructuras lógicas del pensamiento.
	f. Despertar gusto por leer	EP3PLGP5 Desarrollar el gusto por la lectura.

Fuente: Diana Bernal, la investigadora.

En el cuadro 11, seis propósitos se determinaron según las respuestas dadas por los entrevistados: el desarrollo de procesos de comprensión, la ampliación de contenidos, el desarrollo de habilidades de lectura, apoyo interdisciplinario, fortalecimiento de estructuras lógicas del pensamiento y gusto por leer.

Dos coordinadores hicieron referencia a la interpretación, análisis e inferencias como aspectos que se desarrollan y favorecen con las lecturas que en sus áreas manejan en el aula de clase; de esta forma desarrollan *procesos de comprensión*.

Cuatro coordinadores citaron que sus propósitos al utilizar lecturas se enfocaban en ampliar las temáticas trabajadas en clase. Se infiere de esas respuestas que leer fuese la fuente esencial de transmisión de información, es decir, para *ampliar contenidos*. Se deja de lado entonces el proceso de comprensión como meta esencial.

Tres coordinadores enunciaron que el desarrollo de habilidades como vocabulario, identificación del autor, son importantes al momento de introducir lecturas en las guías. A esto Cooper lo llama *habilidades de lectura*.

Un coordinador establece que el apoyo a otras áreas es su propósito al leer, se infiere que utiliza su materia como herramienta para que el estudiante aplique todo lo aprendido en la clase de lengua castellana.

Otro coordinador afirma que sus docentes incluyen lecturas buscando fortalecer las estructuras lógicas del pensamiento; y otro, que los textos deben permitir el desarrollo el gusto por la lectura.

Los coordinadores reconocen varios propósitos de lectura por parte de sus docentes.

Cuadro 12. Descriptores de la unidad de análisis: Habilidades de comprensión explícitamente desarrolladas en las guías

Habilidades de comprensión explícitamente desarrolladas en las guías	
PREGUNTA	DESCRIPTORES
¿Qué habilidades de comprensión de lectura identifica usted que los profesores explícitamente desarrollan en las guías de trabajo?  (EP4HCDEG)	EP4HCDEG P1 <i>Traspaso del lenguaje cotidiano al matemático y viceversa (codificación-decodificación)</i>
	EP4HCDEGP1 <i>Determinar la información relevante.</i>
	EP4HCDEGP5 <i>Identificación de ideas principales, secundarias.</i>
	EP4HCDEGP6 <i>Extraer ideas</i>
	EP4HCDEGP5 <i>Inferencias</i>
	EP4HCDEGP1 <i>Interpretación de texto (Situación Problema)</i>
	EP4HCDEGP2 <i>implícita se busca fortalecer el análisis y la interpretación.</i>
	EP4HCDEGP2 <i>No se hace explícito</i>
	EP4HCDEGP3 <i>Explícitamente en la guía no está</i>
	EP4HCDEGP3 <i>con los anexos se desarrollan algunas actividades que permiten desarrollar las habilidades de comprensión lectora.</i>
	EP4HCDEGP4 <i>Relación de los contenidos a trabajar</i>
	EP4HCDEGP4 <i>Apropiación y manejo de conceptos y teorías</i>
EP4HCDEGP5 <i>Momento de pre-post y durante la lectura</i>	
EP4HCDEGP6 <i>Síntesis, Análisis, Argumentaciones</i>	

Fuente: Diana Bernal, la investigadora.

Como lo muestra el cuadro 12, al hablar de habilidades de comprensión de lectura, los coordinadores de área no citan con claridad habilidades de lectura como tal, pues cuando respondían la encuesta dudaron mucho al dar una opinión respecto a esto.

Según las trabajadas en el marco teórico de la investigación, hacen mención a dos habilidades: *identificación de las ideas relevantes del texto*, esto lo dicen tres coordinadores, y *hacer inferencias*, enunciado por uno. Dos manifiestan no ver explícitamente escritas las habilidades que se quieren desarrollar, pero suponen que el profesor lo hace. Los demás hacen mención a la codificación, la interpretación, el análisis, la argumentación como habilidades, mas no como los procesos que acompañan el desarrollo del gran proceso de la comprensión de lectura.

*Cuadro 13. Descriptores de la unidad de análisis: Estrategias de enseñanza explícitas en las guías según consideración de los coordinadores de área*

¿Qué estrategias de enseñanza identifica usted que los profesores explícitamente desarrollan en las guías de trabajo para mejorar la comprensión de lectura en los estudiantes? EP5EEEDGP	
<b>Estrategias de enseñanza explícitas en las guías según consideración de los coordinadores de área...</b>	
Reflexión en torno a lo que saben del tema antes de la lectura	EP5EEEDG P1-P2-P3-P4-P5-P6
Formulación de preguntas por parte del estudiante	EP5EEEDG P1-P2-P3-P4-P5-P6
Uso de ilustraciones e imágenes que apoyen la lectura	EP5EEEDG P1-P2-P3-P4-P5
Preguntas antes de la lectura	EP5EEEDG P1-P4-P5-P6
Preguntas durante la lectura	EP5EEEDG P1-P2-P3-P5
Preguntas después de la lectura	EP5EEEDG P1-P2-P3-P5
Ejercicios para apropiarse del vocabulario nuevo	EP5EEEDG P1-P2-P3-P5
Lectura crítica del contenido de la lectura	EP5EEEDG P3-P4-P5-P6
Identificación de la información relevante en el texto	EP5EEEDG P1-P3-P5-P6
Discusión de las partes no claras del texto	EP5EEEDG P1-P2-P3-P5
Elaboración de inferencias	EP5EEEDG P1-P3-P5
Elaboración de resúmenes	EP5EEEDG P3-P5-P6
Relectura	EP5EEEDG P3-P4-P6
Elaboración de predicciones	EP5EEEDG P1-P3-P5
Toma de notas	EP5EEEDG P1-P2-P3
Elaboración de esquemas en conjunto (profesor-alumnos)	EP5EEEDG P1-P3-P5
Uso de materiales concretos llevados al aula sobre el tema de la lectura	EP5EEEDG P4-P5-P6
Elaboración de conclusiones	EP5EEEDG P2-P3-P6

Enseñanza del vocabulario nuevo antes de la lectura	EP5EEEDG P1-P4-P5
Discusiones antes de la lectura	EP5EEEDG P1-P5
Establecimiento de objetivos de la lectura por parte del profesor	EP5EEEDG P3-P6
Organizadores previos	EP5EEEDG P1-P3
Visitas o salidas pedagógicas que acompañen el tema tratado en la lectura	EP5EEEDG P2-P3
Relación de otros textos leídos con anterioridad	EP5EEEDG P3-P4
Uso de claves contextuales para enseñar vocabulario	EP5EEEDG P1-P3
Análisis estructural de palabras o frases	EP5EEEDG P1-P3
Uso del diccionario	EP5EEEDG P3-P5
Lecciones de vocabulario específico	EP5EEEDG P1-P2
Establecimiento de propósitos de lectura por parte del estudiante	EP5EEEDG P3
Subrayado	EP5EEEDG P3
Notas al margen del texto	
OTRAS EP5EEEDGP4 <i>Pregunta abierta que lo lleva al análisis del tema.</i>	

Fuente: Diana Bernal, la investigadora.

Según lo muestra el cuadro 13, las estrategias que con mayor frecuencia los coordinadores de área identificaron en las guías, fueron *la reflexión en torno al tema antes de iniciar la lectura y la formulación de preguntas por parte del estudiante*. La primera se cumple porque el modelo pedagógico de la institución lo sugiere para la fase de contextualización, es decir tiene como uno de sus fines el desarrollo de presaberes. La segunda es el uso pedagógico que se le da a la pregunta: permitir que el estudiante produzca interrogantes, es la oportunidad de avivar el conocimiento, de darle interactividad al aula.

Las estrategias menos señaladas fueron el establecimiento de propósitos, estrategia que Cooper<sup>61</sup> propone desarrollar a través del uso de la discusión en el aula para que sea el estudiante quien los plantee. De igual manera el establecimiento de objetivos de lectura por parte del maestro que son formuladas al inicio. Estas dos estrategias controlan la atención del lector durante la lectura y relacionan el conocimiento previo. Por último, el subrayado.

<sup>61</sup> COOPER, David. *Cómo mejorar la comprensión lectora*. Aprendizaje Visor, segunda edición, Madrid 1998, p. 121-122

En general, los coordinadores identificaron que se usan varias de las estrategias de lectura que sin ellos saberlo, Cooper y Díaz proponen como parte de un buen programa de enseñanza para la comprensión lectora, pero enfocadas especialmente a las actividades después de la lectura, es decir, al desarrollo de la habilidad para identificar la información relevante del texto y demostrar la comprensión y además, son reconocidos sus usos por pocos coordinadores. Pero, para la activación de conocimientos previos solo se usa la reflexión en torno a lo que saben del tema y para el desarrollo de vocabulario unos ejercicios sin detalle.

*Cuadro 14. Descriptores de la unidad de análisis: Clases de textos.*

Clases de textos		
PREGUNTA	SUBCATEGORIAS Y DEFINICIÓN	DESCRIPTORES
¿Qué clases de textos proponen los profesores de su área para leer en clase? EP6CTPLC	a. Literarios	EP6CTPLCP4 <i>Cuentos. Relatos, narraciones</i> EP6CTPLCP 5 <i>Textos cortos “Charles Dickens”</i>
	b. Informativos	EP6CTPLCP 1 <i>sobre temas de Situaciones del entorno.</i> EP6CTPLCP 2 <i>Noticias.</i> EP6CTPLCP 4 <i>Pertinentes a los temas trabajados.</i> EP6CTPLCP 6 <i>Blog</i>
	c. Explicativos	EP6CTPLCP 1 <i>Textos de consulta.</i> EP6CTPLCP 2 <i>Situaciones problema(Estudio de caso)</i> EP6CTPLCP 4 <i>Que amplían los temas a trabajar.</i> EP6CTPLCP 6 <i>Temas, específicos del área</i>
	d. Descriptivos	EP6CTPLCP 5 <i>Científicos</i>
	e. Periodísticos	EP6CTPLCP 3 <i>William Ospina.</i> EP6CTPLCP 4 <i>Noticias</i>
	f. Instructivos	EP6CTPLCP 1 <i>Técnicas de Estudio</i> EP6CTPLCP 2 <i>Guías de laboratorio</i> EP6CTPLCP 6 <i>Guías-material de apoyo. talleres</i>
	g. Narrativos	EP6CTPLCP 4 <i>Situaciones de la vida, biografías.</i> EP6CTPLCP 5 <i>Cuentos Cortos.</i>
	h. Argumentativos	EP6CTPLCP 3 <i>Noam Chomsky</i>
	i. Icónicos	EP6CTPLCP 1 <i>Lecturas estadísticas.</i> EP6CTPLCP 4 <i>La mayoría, videos, películas</i>

*Fuente: Diana Bernal, la investigadora.*

Según las respuestas de los coordinadores, relacionadas en el cuadro 14, la clase de textos que más utilizan los profesores son los informativos; en segundo lugar, los explicativos; luego, los instructivos e icónicos; después los literarios, narrativos y

argumentativos. Parece ser que hay variedad textual en el aula permitiendo el acercamiento del estudiante a varias estructuras textuales. Pero, al ubicar los coordinadores el nombre de la clase de textos, no fue de su conocimiento el reconocer la tipología textual a la que pertenecían, es decir, escribieron el autor o el material que trabajan como la consulta, la guía, la noticia, William Ospina, pero no fue del manejo conceptual de los coordinadores el decir que tal texto pertenece a los textos narrativos, por ejemplo.

*Cuadro 15. Descriptores de la unidad de análisis: Condiciones que deben tener las imágenes que acompañan una lectura en las guías.*

Condiciones que deben tener las imágenes que acompañan una lectura en las guías...		
PREGUNTA	SUBCATEGORÍAS Y DEFINICIÓN	DESCRIPTORES
¿Qué condiciones debe tener una imagen que acompaña una lectura puesta en las guías de su área? EP7CIALG	a. Transforme el lenguaje	EP7CIALGP1 <i>Al realizar su lectura el estudiante puede hacer transformación de lenguajes.</i>
	b. Definición de variables	EP7CIALGP1 <i>Las variables que utiliza deben estar definidas</i>
	c. Claridad	EP7CIALGP 1 <i>Claras</i> EP7CIALGP 2 <i>que sea nítida</i> EP7CIALGP4 <i>Que sea claro –comprensible</i> EP7CIALGP 6 <i>clara</i>
	d. Relación con el tema	EP7CIALGP2 <i>Que tenga relación con el tema</i> EP7CIALGP4 <i>Referente al tema a trabajar, Que ayude al tema</i> EP7CIALGP 5 <i>Que sea relacionada con la temática o los contenidos de la guía.</i> EP7CIALGP 6 <i>Relación con el tema-</i>
	e. Creatividad	EP7CIALGP2 <i>que sea creativa</i> EP7CIALGP3 <i>Creativa-llamativa-novedosa-</i> EP7CIALGP 5 <i>Que ofrezcan una dinámica visual que impacte en la guía.</i>
	f. Actual	EP7CIALGP3 <i>actualidad</i>
	g. Reflexión y análisis	EP7CIALGP4 <i>que mueva a la reflexión y al análisis</i>

*Fuente: Diana Bernal, la investigadora.*

Según el cuadro 15, el uso de imágenes que acompañan a la lectura es uno de los recursos que ayudan a lograr una buena comprensión, pero atendiendo a unos criterios que permitan esa relación que enriquece el proceso. Razón por la que se

les preguntó a los coordinadores ellos qué condiciones revisaban de esas imágenes. Sus respuestas permitieron establecer las siguientes categorías: transformación del lenguaje, definición de variables, claridad, relación con el tema, creatividad, actualidad y reflexión y análisis.

Los criterios son muy generales. Se encuentra que solo la condición de tener relación con el tema, mencionada por cuatro coordinadores, establece un criterio clave para que la imagen sea utilizada. Las otras pautas citadas no aportan mayor exigencia al uso que tiene una imagen que acompañe un texto; en palabras de Cooper, la imagen permite activar información previa haciendo el análisis de las mismas y son muy pertinentes al leer textos expositivos.

*Cuadro 16. Descriptores de la unidad de análisis: Tiempo dedicado para la lectura en clase*

Tiempo dedicado para la lectura en clase		
PREGUNTA	SUBCATEGORÍAS	DESCRIPTORES
¿Es evidente en las guías de trabajo el tiempo que dedica en clase el profesor para que los estudiantes realicen la lectura de un texto?  EP8TLC	SI	EP8TLCP 2 4, 5
	NO	EP8TLCP 1, 3, 6

*Fuente: Diana Bernal, la investigadora.*

Tres coordinadores manifiestan que sí es evidente que el profesor dedica tiempo de la clase para que los estudiantes lean; los otros tres afirman que no. Aspectos como estos no parecen ser evidentes en las planeaciones, ni guías de trabajo, solo queda implícitamente sobreentendido como parte de la labor docente, pero no es evidenciable en ningún documento.

*Cuadro 17. Descriptores de la unidad de análisis: Acompañamiento del profesor a la lectura de los estudiantes*

Acompañamiento del profesor a la lectura de los estudiantes		
PREGUNTA	SUBCATEGORÍAS	DESCRIPTORES
	SI	EP9LPE P2, 4, 5

¿Es evidente en las guías de trabajo que el profesor lee con los estudiantes los textos que propone? EP9LPE		EP9LPE P3 <i>Si de acuerdo a las circunstancias de tiempo</i>
	NO	EP9LPE P 1, 6

Fuente: Diana Bernal, la investigadora.

Cuatro coordinadores manifiestan que es evidente que el profesor lee con los estudiantes los textos propuestos; dos dicen que no. Pasa lo mismo que con el análisis de la pregunta anterior, esto tampoco es evidenciable en los documentos.

Cuadro 18. Descriptores de la unidad de análisis: Tipo de preguntas que los coordinadores enuncian que los profesores formulan en las guías

Tipo de preguntas que los coordinadores enuncian que los profesores formulan en las guías...			
PREGUNTA	CATEGORÍAS	TIPO DE RESPUESTA Y DEFINICIÓN	DESCRITORES
¿Qué tipo de preguntas formulan los profesores para el desarrollo de las guías?  <b>EP10TPFPS C</b>	a. SEGÚN EL OBJETIVO	a. De análisis	EP10TPFPSCP1 <i>De análisis de conceptos y situaciones</i> EP10TPFPSCP 5 <i>De análisis, inferenciales</i>
		b. Problematoras	EP10TPFPSCP 1 <i>De Soluciones problema</i> EP10TPFPSCP 3 <i>para solucionar problemas-problematoras</i>
		c. Comprensión lectora	EP10TPFPSCP 3 <i>tipo test-comprensión lectora-</i>
		d. Aplicación	EP10TPFPSCP 6 <i>preguntas que lo llevan a aplicar un determinado tema para posteriormente crear</i>
		e. Comparación	EP10TPFPSCP 3 <i>comparar- - suponer</i>
		f. Actualidad	EP10TPFPSCP 3 <i>Relación con la actualidad.</i>
		g. De reflexión	EP10TPFPSCP 4 <i>que facilitan al estudiante la reflexión personal</i>
	b. SEGÚN LA FORMA	h. Abiertas	EP10TPFPSCP 2 <i>Preguntas abiertas donde se indaga sobre las ideas centrales, relacionando con la temática que se propone.</i> EP10TPFPSCP 3 <i>Abiertas</i> EP10TPFPSCP 4 <i>Abiertas</i> EP10TPFPSCP 6 <i>Preguntas abiertas</i>
		i. Falso y verdadero	EP10TPFPSCP 4 <i>cerradas falso y verdadero</i>

Fuente: Diana Bernal, la investigadora.

El marco conceptual que sustenta esta investigación permite establecer que la intención principal de cualquier aprendizaje en el aula es alcanzar la comprensión de lo visto, y en la pregunta número 5 se identificó el uso de las *preguntas* como una de las estrategias que más utilizan los profesores, eso quiere decir, que es una de las formas constantes para verificar la comprensión. Además, una de las herramientas clave para lograr el desequilibrio cognitivo del que habla Piaget. Al preguntar sobre qué tipos de preguntas ellos identificaban que los profesores proponían en las guías, se establecieron dos categorías: según el objetivo y según la forma, como lo muestra el cuadro 18.

Con la primera categoría caracterizan los tipos de preguntas de acuerdo a los objetivos que tiene el profesor para preguntar y que el estudiante alcance: analizar, solucionar problemas, comparar, hacer suposiciones o aplicar conceptos. Con la segunda, identifican dos formas de preguntas que utiliza el profesor: preguntas de falso y verdadero o abiertas. Son pocos los tipos que identifican los coordinadores que sus profesores utilizan, eso llama la atención.

*Cuadro 19. Descriptores de la unidad de análisis: Actividades propuestas por los profesores para realizar con la lectura de un texto en clase*

UNIDAD	¿Qué actividades proponen los profesores de su área para realizar con la lectura de un texto en clase?		
	ACTIVIDADES ANTES DE LA LECTURA EP11APPRL A	ACTIVIDADES DURANTE LA LECTURA EP11APPRLD	ACTIVIDADES DESPUES DE LA LECTURA EP11APPRDL

Actividades propuestas por los profesores para realizar con la lectura de un texto en clase	<p><u>Videos</u></p> <p>EP11APPRLP3 videos</p> <p>EP11APPRLP4 Contextualización sobre el tema a trabajar a través de alguna dinámica, del análisis de un video</p> <p>EP11APPRLP5 Contextualizan con un video.</p> <p>EP11APPRLP6 Observación de video</p> <p><u>Desarrollo de vocabulario</u></p> <p>EP11APPRLP1 Lo que llamamos la prelección, que se refiere a ubicarlos en el manejo del lenguaje propio del área y el cual ellos de pronto no conocen o han olvidado.</p> <p><u>Contextualización</u></p> <p>EP11APPRLP2 Se leen las instrucciones de la actividad. Explicación previa</p> <p>EP11APPRLP3 Contextualizar en el tiempo en el Espacio</p> <p>EP11APPRLP3 Orientaciones generales</p> <p>EP11APPRLP5 Narración de lo que van a encontrar</p> <p><u>Uso de técnica de estudio</u></p> <p>EP11APPRLP3 Plema</p> <p><u>Preguntas</u></p> <p>EP11APPRLP4 planteamiento de preguntas</p> <p><u>Presaberes</u></p> <p>EP11APPRLP6 presaberes con respecto al tema</p> <p>EP11APPRLP6 Lluvias de ideas</p> <p><u>Consulta</u></p> <p>EP11APPRLP5 Investigación sobre el autor, género</p>	<p><u>Subrayado</u></p> <p>EP11APPRLP1 Subrayar</p> <p>EP11APPRLP2 Subrayar las ideas principales y las palabras desconocidas</p> <p>EP11APPRLP1 Sacar elementos fundamentales (datos, variables) Clasificar los elementos fundamentales</p> <p><u>Acompañamiento por parte del profesor</u></p> <p>EP11APPRLP3 Acompañamiento personal o grupal</p> <p>EP11APPRLP4 Seguimiento al trabajo personal</p> <p><u>Trabajo personal o grupal</u></p> <p>EP11APPRLP5 Momentos grupales, individuales</p> <p>EP11APPRLP4 Lecturas comunitarias o personal</p> <p>EP11APPRLP5 Lectura colectiva en voz alta, lectura individual-</p> <p><u>Adquisición de vocabulario</u></p> <p>EP11APPRLP3 aclaración de dudas que surgen de algunos</p> <p>estudiantes para todos</p> <p>EP11APPRLP2 Subrayar las palabras desconocidas</p> <p>EP11APPRLP4 Aclaración de términos nuevos</p> <p>EP11APPRLP6 Consultas – aclarar vocabulario</p> <p><u>Uso de preguntas</u></p> <p>EP11APPRLP5 Preguntas durante el texto en relación con lo que aparece allí, o su relación con otros aspectos</p> <p>EP11APPRLP1 Analizar lo que se pregunta</p>	<p><u>Socialización de lo leído</u></p> <p>EP11APPRLP1 Compartir de lo que se entendió, la solución de situaciones (puesta en común)</p> <p>EP11APPRLP2 Socialización de la impresión que causó la lectura, inquietudes y los comentarios generales.</p> <p>EP11APPRLP4 Retroalimentación a través de comentarios o proyectos que muevan al análisis</p> <p>EP11APPRLP6 Puesta en común Socialización argumentativa de ideas</p> <p><u>Análisis de lo leído</u></p> <p>EP11APPRLP1 Elaboración de conclusiones</p> <p>EP11APPRLP3 analizar causas-consecuencias de los hechos.</p> <p>EP11APPRLP5 Preguntas de análisis sobre: Información puntual, propósito del autor, mensaje en el texto.</p> <p><u>Apropiación de vocabulario</u></p> <p>EP11APPRLP2 Aclaración del vocabulario.</p> <p><u>Variación de actividades</u></p> <p>EP11APPRLP3 Elaboración de mapas conceptuales- Esquemas mentales- cuadros sinópticos-resúmenes-líneas de tiempo</p> <p>EP11APPRLP1</p> <p>Elaboración de síntesis conceptuales</p> <p>EP11APPRLP6 Talleres de aplicación de conceptos</p> <p>Sopa de letras</p> <p>Selección múltiple</p>
---	--	--	---

Fuente: Diana Bernal, la investigadora.

Al preguntarles por las actividades que sus profesores proponían para realizar con la lectura de un texto en clase, cuadro 19, se les solicitó ubicarlas en el proceso de lectura, es decir, el *antes*, *durante* y el *después* de la lectura, las categorías establecidas desde la encuesta para esta pregunta.

Con respecto al *antes*, se cita el uso de videos como recurso constante para iniciar un tema por parte de los profesores según la respuesta dada por cuatro de los coordinadores; uno solo hace alusión a la ubicación de la terminología nueva, y esto

es llamativo pues el desarrollo de vocabulario es clave para el logro de la comprensión; cuatro mencionan que sus profesores primero ubican la actividad o temática y dan las indicaciones antes de introducir a los chicos a la lectura o estudio; uno utiliza la técnica de estudio PLEMA que se enseña desde el Servicio de Asesoría Escolar del colegio (SAE), este consiste en llevar a cabo cinco pasos al estudiar o leer: prelectura, lectura, esquematización, memorización y autoevaluación.

Solo dos coordinadores citan el uso de los presaberes como actividad antes de la lectura de un texto, estrategias clave para asegurar un buen desarrollo del proceso de comprensión; pero, parece ser que los coordinadores no la reconocen como una de las actividades que los profesores realizan.

Un coordinador cita el iniciar con una consulta; actividad previa de indagación sobre el tema que se abordará en la clase.

Con respecto al *durante*, tres de los coordinadores hacen alusión al uso de la técnica del subrayado para ir identificando los elementos relevantes de la lectura. Dos afirman que los profesores van haciendo acompañamiento personal o grupal mientras los estudiantes leen, es decir, aclaran dudas de lo que va apareciendo en la lectura pero cuando el estudiante lo solicite. Se entiende con esto que el acompañamiento que hace el profesor no es algo intencional sino circunstancial, de acuerdo a las necesidades del grupo.

Tres de los coordinadores dicen que la lectura se hace en forma personal, en total silencio, o grupal, es decir, en voz alta, escuchando uno por uno. Cuatro citan como actividad constante el trabajo sobre el vocabulario nuevo que se va encontrando ya sea al subrayarlo, la aclaración por parte del maestro o la consulta de su significado. Dos coordinadores citan el uso de preguntas tanto del texto como las que surjan mientras la lectura.

Y con respecto al *después*, cuatro de los coordinadores citan que los profesores socializan lo leído a través del instrumento de la educación personalizada llamada *puesta en común*, forma de nombrar lo que los estudiantes realizaron. Tres coordinadores hacen alusión al análisis que se propone después de leer al elaborar conclusiones, entender las causas y consecuencias de los hechos leídos o responder preguntas. Uno nuevamente nombra la aclaración del vocabulario.

Tres coordinadores citan diversas actividades que se llevan a cabo como la elaboración de diversos esquemas, la realización de talleres o juegos que permiten demostrar la comprensión de lo leído.

Lo anterior es el análisis realizado a las encuestas contestadas por los coordinadores de área de la institución.

#### 4.3. ANÁLISIS DE LA ENTREVISTA NO ESTRUCTURADA

Cuadro 20. Descriptores de la unidad de análisis: Concepciones de lectura.

Concepciones de lectura			
PREGUNTA	CATEGORÍAS	SUBCATEGORÍAS Y DEFINICIÓN	DESCRIPTORES
¿Qué es para usted leer? (ENEP1L)	UN ACTO PLACENTERO	a. Proceso que se disfruta	ENEP1LP2.2 "Es un proceso en el que se disfruta" ENEP1LP8.1 "Es un proceso que tiene como fin divertirse"
		b. Herramienta de entretención	P4.1 "Una herramienta maravillosa" P5.1 "disfrutarme y en general beneficiarme"
		c. Conversación con el autor	ENEP1LP1.1 "Es una conversación amena con el autor del texto"
		d. Medio que afecta los sentidos	ENEP1LP1.1 "Sentir lo que expresa en líneas" ENEP1LP3.1 "Gusto, placer, etc. que siento y tengo"
	DESARROLLO DE HABILIDADES	e. Proceso	ENEP1LP2.2 "Es un proceso en el que se aprende" ENEP1LP8.1 "Es un proceso mediante el cual, se desarrollan, habilidades de atención y concentración"
		f. Habilidad	ENEP1LP3.1 "Leer es la habilidad"

		g.Comprensión	ENEP1LP1.1 “Comprender un mensaje ENEP1LP6.1 Es comprender , analizar una idea, instrucción o lectura”
		h. Interpretación	ENEP1LP 1.2 “interpretar una información o duda” ENEP1LP 2.1 “interpretar signos lingüísticos que dan una información”
		i.Capacidad	ENEP1LP3.1 “Leer es la capacidad”
	FUENTE DE INFORMACIÓN	j.Decodificación	ENEP1LP1.2 “Decodificar” ENEP1LP2.1 “Decodificar signos lingüísticos que dan una información” ENEP1LP 7.1 “Decodificar información”
		k. Obtener algo	ENEP1LP8.1 “acceder a una nueva información”
	HERRAMIENTA	l.Para aprender	ENEP1LP5.1”Un momento en el que puedo aprender”
		m.Para estudiar	ENEP1LP8.1”Es un proceso que tiene como fin estudiar”
		n. Para acercarse al conocimiento	ENEP1LP4.1 Herramienta que me acerca al conocimiento, al entendimiento”
		o. Orar	ENEP1LP4.1 “Herramienta que me acerca a la reflexión, a la oración”

Fuente: Diana Bernal, la investigadora.

Según el cuadro 20, para la primera pregunta que se planteó a los docentes, *¿Qué es leer?*, los entrevistados la conceptualizaron en cuatro categorías: un acto placentero, desarrollo de habilidades, fuente de información y una herramienta.

De esta forma, el acto de leer es visto como *placer y disfrute*, de gusto y de diversión. Aunque algún profesor ligó la lectura a un *proceso*, se percibe ésta más como una herramienta que brinda entretención, que estimula los sentidos; pero lo definido por los maestros no deja entrever esa oportunidad para entablar una conversación con el autor, en el sentido dialógico de Bajtin quien asegura que los enunciados de un emisor son unidad de análisis y comunicación discursiva entre sujetos que exigen una comprensión como respuesta y que incluye una valoración<sup>62</sup>. La segunda categoría corresponde a la de lectura como *desarrollo de habilidades*. Para el maestro son habilidades de lectura la comprensión, la interpretación, la

<sup>62</sup>BAJTIN, M. El problema del texto en la lingüística la filología y otras ciencias humanas. En Estética de la creación verbal México, Siglo XXI editores. 1999.

atención y la concentración para procesar la información. En este sentido, valdría la pena mencionar que contrario a esta concepción David Cooper define la lectura como un proceso en el que se hace necesario desarrollar habilidades de vocabulario, información previa, construcción de procesos y habilidades (identificar ideas principales, hacer inferencias, encontrar los detalles relevantes de un texto, identificar el tema, la lectura crítica entre otros). Es decir, encontramos una idea global de comprensión pero se desconocen las habilidades que hacen parte del proceso y que, según Cooper, deben ser enseñadas y aprendidas dentro de la enseñanza de la comprensión. Además, en palabras de Carlos Cañedo la interpretación es una habilidad intelectual de carácter general aplicada a diversidad de procesos<sup>63</sup>, de esta manera está ligada al proceso de comprensión pues es la manifestación evidente del logro de la comprensión, es decir, no son dos cosas distintas ni van por caminos diferentes, la primera, interpretación, está ligada a la segunda, comprensión. La atención y la concentración son dispositivos básicos de aprendizaje involucrados en todos los ambientes de aprendizaje adecuados en el aula, pero no son habilidades de lectura.

De otra parte, cuatro de los entrevistados consideran leer como *decodificación* de una fuente de información; es decir, se define la lectura como un acto automático en el que se reconocen las palabras sin construir el sentido de lo que ellas comunican en un contexto. Contraria esta idea a lo propuesto por Cooper quien afirma que una mera decodificación no representa la comprensión de un texto.

Otro grupo de profesores ve la lectura como una herramienta al afirmar que se utiliza para *aprender, estudiar, acercar* al conocimiento u orar, determinando de esta manera algunos fines que a través de ésta un estudiante alcanza. Es llamativa la concepción de uno de los maestros al relacionarla con la oración.

---

<sup>63</sup> CAÑEDO, Iglesias Carlos Manuel. Fundamentos teóricos para la implementación de la didáctica en el proceso enseñanza-aprendizaje. Universidad de Cienfuegos “Carlos Rafael Rodríguez”.

Cuadro 21. Descriptores de la unidad de análisis: Propósitos de lectura.

Propósitos de lectura			
PREGUNTA	CATEGORÍAS	SUBCATEGORÍAS Y DEFINICIÓN	DESCRIPTORES
<p>¿Qué propósitos tiene el incluir lecturas en las guías de su asignatura? (ENEP2PL)</p>	ADQUISICIÓN DE CONOCIMIENTO	a. Ampliación del conocimiento	ENEP2PLP2.2. <i>El propósito de incluir lecturas es ampliar el conocimiento, profundizar</i> ENEP2PLP 4.1 <i>acercarlos al conocimiento</i>
		b. información básica sobre el tema a abordar	ENEP2PLP 1.1 <i>Ampliación del conocimiento más representativo del área de matemáticas.</i> ENEP2PLP 7.1 <i>Aportar la información básica sobre ciertos saberes</i> ENEP2PLP 5.1 <i>el manejo de la gramática</i>
	EL PROCESO DE COMPRENSIÓN	c. Identificación de la idea principal	ENEP2PLP 8.1 <i>Permitir al estudiante que identifique información relevante</i> ENEP2PLP 5.1 <i>aprendan por diferentes motivos como la idea en general , buscar información específica</i>
		d. Desarrollo de procesos	ENEP2PLP 8.1 <i>desarrollar procesos mentales y generar análisis y argumentación</i> ENEP2PLP 1.2 <i>Desarrollar el proceso de interpretación, comprensión, síntesis interrelación de ideas y generalización</i> ENEP2PLP 2.1 <i>Ayudar a los estudiantes a generar procesos de comprensión, análisis, argumentación que les permita asimilar y aprender mejor el tema</i>
		e. El logro de la comprensión	ENEP2PLP 1.1 <i>Reforzar su competencia interpretativa y proporcionar su desarrollo lógico deductivo a partir de postulados establecidos.</i> ENEP2PLP 6.1 <i>ayudarlo a comprender lo que lee y para que lee y para que le puede servir en la vida lo leído.</i>
	ADQUISICIÓN DE HÁBITOS	f. formación de hábitos	ENEP2PLP 2.2 <i>crear hábitos, generar expectativas, dar un punto de partida.</i> ENEP2PLP 4.1 <i>Fortalecer en los estudiantes hábitos de lectura</i>
	MOTIVACIÓN	g. Motivación y gusto	ENEP2PLP 3.1 <i>El propósito es que los estudiantes lo realicen con el mismo interés y agrado que yo experimento</i> ENEP2PLP 6.1 <i>Motivar al estudiante con la temática</i>

			ENEP2PLP 5.1 <i>que se disfruten un momento</i>
	AMPLIAR VOCABULARIO	h. Adquisición de vocabulario	ENEP2PLP 5.1 <i>El propósito es que los estudiantes aprendan nuevo vocabulario</i>

Fuente: Diana Bernal, la investigadora.

La segunda pregunta, como lo muestra el cuadro 21, indagaba sobre los propósitos que los docentes se planteaban al incluir lecturas en las guías de trabajo. Al respecto, con las respuestas dadas se establecieron cinco categorías: adquisición de conocimiento, proceso de comprensión, motivación, adquisición de hábitos y de vocabulario.

Así, se evidenció que para los docentes uno de los propósitos de *leer es la adquisición de información y conocimiento relevantes a partir de las lecturas* que recibe en el aula sobre la disciplina impartida por cada uno. En segundo lugar y acorde a las propuestas de Cooper y Frida se evidenció en siete de los docentes, conciencia e intencionalidad en su discurso de que el desarrollo del *proceso de comprensión* es un propósito de las lecturas que incluyen en su material de trabajo y que se hace a partir de la identificación de las ideas principales y el desarrollo de procesos que los docentes enuncian como comprensión, interpretación, síntesis, análisis o argumentación. Aquí nuevamente se entretiene una mezcla de definiciones por parte del profesorado en el que se entienden por igual conceptos como proceso o habilidad.

Otro de los propósitos citados es el de *la motivación* que tiene directa relación con la definición que dieron de lectura como placer, pues el docente espera que el estudiante con el material puesto se motive y disfrute del momento de clase.

Dos de los entrevistados consideran que las lecturas ayudan a *adquirir hábitos*, propósito que corresponde a quien planea el ambiente de enseñanza y aprendizaje

y quien en él se mueve que es el estudiante, mas no de la lectura por sí sola. Como último propósito, y en un solo profesor, se evidencia la adquisición de vocabulario.

Se percibe en este apartado un discurso intencional al proponer una lectura en el aula de clase para la mayoría de entrevistados.

*Cuadro 22. Descriptores de la unidad de análisis: Lo necesario enseñar para un buen nivel de lectura.*

Lo necesario enseñar para un buen nivel de lectura		
PREGUNTA	TIPO DE RESPUESTA Y DEFINICIÓN	DESCRIPTORES
¿Qué considera Usted necesario enseñar para que los estudiantes tengan buen nivel de comprensión de lectura?  (ENEP3ENEL)	a. Uso de estrategias y técnicas de lectura	ENEP3ENEL P 1.2 2 “Técnicas de decodificación y jerarquización de ideas”. ENEP3ENEL P 2.1 “Enseñar técnicas que les ayude a ampliar más su conocimiento”. ENEP3ENEL P 2.2 “Técnicas para manejo de textos como el subrayado, lectura rápida, análisis de textos de carácter científico”. ENEP3ENEL P 8.1 “Estrategias acordes a la tipología textual”.
	b. Buscar información	ENEP3ENEL P 4.1 “Es importante escoger textos de mucha importancia para el tema en desarrollo”. ENEP3ECL P 5.1 “Los estudiantes tienen que aprender a leer para buscar información específica”.
	c. Enriquecer el vocabulario	ENEP3ENEL P1.1 “Es importante empezar por enseñar el significado de cada palabra”. ENEP3ENEL P1.2 “El lenguaje utilizado”. ENEP3ENEL P6.1 2 “Vocabulario nuevo”.
	d. Cómo entender lo leído	ENEP3ENEL P 3.1 “Lo que considero necesario es los pasos o métodos para que puedan entender”. ENEP3ENEL P 5.1 “Los estudiantes tienen que aprender a leer para entender la idea general”.
	e. La interpretación	ENEP3ENEL P 7. 1 “A interpretar textos y contextualizarlos”. ENEP3ENEL P 1.2 “Desarrollo de habilidades de interpretación”.
	f. A socializar lo leído	ENEP3ENEL P 4.1 “Es de mucha ayuda que los estudiantes tengan siempre la oportunidad de socializar su o lectura”. ENEP3ENEL P 6.1 “Lluvia de ideas sobre la lectura permitiendo la participación (en especial los tímidos)”.

	g. Posición crítica	ENEP3ENEL P 2.1 “la posición crítica frente a una situación dada”.
	h. Textos de interés	ENEP3ENEL P 4.1 “Es importante escoger textos que sean de interés para los estudiantes”. ENEP3ENEL P 6.1 “Lectura agradable y de interés para el estudiante”.
	i. Cómo conceptualizar	ENEP3ENEL P1.1 “La conceptualización del tema y la semiótica empleada para la construcción de un concepto. Es necesario hacer exégesis conceptual”.

Fuente: Diana Bernal, la investigadora.

Al preguntar qué consideran necesario enseñar para que los estudiantes tengan buen nivel de comprensión de lectura, se encontraron respuestas que en el marco conceptual de esta investigación se adhieren a lo propuesto por Frida como el enseñar el uso de estrategias y técnicas de lectura, pero en sus descripciones no se evidencia conocimiento de las mismas pues solo uno cita una estrategia que hace parte de este proceso como lo es el subrayado, los demás generalizan sin explicitar cuáles serán esas estrategias o técnicas que ellos enseñan o infieren que en general se deben enseñar.

Dos de los docentes consideran el enseñar a *buscar información* como algo clave; consideración importante ya que la sociedad actual se encuentra en la era de la información y del conocimiento. Los estándares de competencias del área de lengua castellana indican que una de las acciones que se deben evidenciar en la enseñanza del área en la educación básica es el manejo de fuentes de información.

Tres de los entrevistados evidencian como necesario *enriquecer el vocabulario* a través de las palabras nuevas que se encuentran en la lectura, pero en las respuestas se infiere un trabajo de transmisión por parte del profesor del vocabulario nuevo más no de utilización de estrategias para su adquisición y aprendizaje como lo propone Cooper a través de las claves contextuales, el análisis estructural o el uso del diccionario.

Las otras respuestas brindadas por los entrevistadores permiten inferir un desconocimiento de lo que implica, dentro del marco conceptual de una propuesta de enseñanza para la comprensión como la de Cooper, lo que es necesario enseñar en comprensión de lectura, ya que citan aspectos como la *interpretación o socialización* de lo leído, la *posición crítica o cómo conceptualizar*, que no explicitan el qué enseñar sino lo que se espera que el estudiante logre hacer con lo aprendido.

*Cuadro 23. Descriptores de la unidad de análisis: Habilidades que el profesor desarrolla en los estudiantes para comprender textos.*

Habilidades que el profesor desarrolla en los estudiantes para comprender textos		
PREGUNTA	TIPO DE RESPUESTA Y DEFINICIÓN	DESCRIPTORES
¿Qué habilidades pretende usted desarrollar en los estudiantes para que aprendan a comprender los textos que leen?  (ENEP4HEC)	a. Comprensión, interpretación y análisis	ENEP4HEC P 1.1 "Correcta Interpretación de enunciados". ENEP4HEC P 1.2 "Interpretar la intención del texto y de cada párrafo". ENEP4HEC P 2.1 "Análisis, Interpretación, proposición, síntesis". ENEP4HEC P 3.1 "Las habilidades que pretendo desarrollar es comprender". ENEP4HEC P 7.1 "Análisis, relación, reflexión, interpretación". ENEP4HEC P 8.1 "Análisis y posición personal frente al texto y argumentación". ENEP4HEC P 6.1 "Analizar, comprender, comparar"
	b. Desarrollo de vocabulario	ENEP4HEC P1. 1. "Desarrollo del lenguaje Matemático". ENEP4HEC P 2.2 "Habilidades en el manejo de vocabulario científico".
	c. Encontrar sentido	ENEP4HEC P 1.2 "Encontrar sentido a lo que se lee". ENEP4HEC P 4.1 "Que sepan comprender los textos y le den aplicación". ENEP4HEC P 3.1 "Las habilidades que pretendo desarrollar es entender".
	d. Definición de conceptos	ENEP4HEC P 1.1 "Habilidad para expresarse y formulación de conceptos a partir de enunciados cortos".
	e. Uso de técnicas de estudio	ENEP4HEC P 2.2 "Elaboración de resumen. Elaboración de un cuadro sinóptico a partir de la lectura, cuando sea posible". ENEP4HEC P8.1 "Aplicación de técnicas de estudio". ENEP4HEC P 3.1 "Las habilidades que pretendo desarrollar subrayar".
	f. Uso recursos	ENEP4HEC P 2.2 "Uso de motores de búsqueda en la Internet". ENEP4HEC P 2.2 "uso del diccionario"
	g. Responder preguntas	ENEP4HEC P 5.1 "Es importante que los estudiantes respondan preguntas basadas en el texto, en sus respuestas deben demostrar razonamiento sobre su conclusión. No vale que responden copiando el

		texto, sus respuestas tienen que demostrar manejo de las ideas o enseñanzas de la lectura”
	h. Encontrar las ideas principales y secundarias.	ENEP4HEC P 1.2 “Encontrar y resaltar información relevante e irrelevante y saber ubicarlas en un orden jerárquico”. ENEP4HEC P 8.1 “Identificación de ideas principales”. ENEP4HEC P 3.1 “Las habilidades que pretendo desarrollar es extender las ideas principales y secundarias”.

Fuente: Diana Bernal, la investigadora.

A la pregunta sobre *qué habilidades pretenden desarrollar para que los estudiantes aprendan a leer*, cuadro 23, los profesores entrevistados consideraron ocho aspectos: desarrollo de vocabulario; comprensión, interpretación y análisis; expresión y formulación de conceptos; uso de técnicas de estudio; uso de recursos; encontrar sentido: responder preguntas y encontrar las ideas principales y secundarias.

La habilidad de desarrollo de vocabulario fue enunciada por dos profesores únicamente, y llama la atención pues para Cooper es una de las principales habilidades que hay que enseñar en este proceso, es una de las requeridas para el logro de una buena comprensión, pero no todos los docentes la identifican como importante.

Siete docentes hacen mención al desarrollo de la comprensión, la interpretación y el análisis. Nuevamente se observa cómo para el maestro son habilidades que llevan un paso a paso, se entretene como si de la una pasamos a la otra. En este sentido, es clave reiterar como la comprensión es el proceso en el que se desarrollan habilidades, mas no es una habilidad. Y ese proceso se evidencia a través de habilidades como la inferencia, la activación de conocimientos previos, la interpretación o el análisis.

Un grupo de tres profesores definen como habilidad a los propósitos que se pueden plantear al leer un texto: encontrar sentido, aplicar y entender. Se sigue evidenciando en el discurso docente un desconocimiento del lenguaje pedagógico necesario para describir aspectos como los que se enuncian en la entrevista.

En comparación con la propuesta de Cooper, los otros aspectos categorizados corresponden a habilidades que sí se desarrollan en el aula y que tienen como propósito la enseñanza de la comprensión y aunque los maestros no manejen la teoría pedagógica de cómo enseñar la comprensión, si les parece esto importante en lo que expresan en la entrevista.

*Cuadro 24. Descriptores de la unidad de análisis: Estrategias aplicadas para desarrollar en los estudiantes la comprensión de los textos que leen.*

Estrategias aplicadas para desarrollar en los estudiantes la comprensión de los textos que leen			
PREGUNTA	CATEGORÍA	SUBCATEGORÍAS	DESCRIPTORES
¿Qué estrategias aplica usted para desarrollar en los estudiantes la comprensión de los textos que leen?  (ENEP5ECL)	a. Lectura de elementos del texto	a. Lectura de títulos	ENEP5ECLP 3.1 “leer el título; concientizar de que se trata-identificar los subtítulos etc.”
		b. Lectura de imágenes	ENEP5ECLP2.1 “Imágenes relacionadas con la lectura”. ENEP5ECLP7.1 “Apoyo audiovisual de textos escritos lo cual implica el trabajo con videos”.
		c. Página web	ENEP5ECLP7.1 “Apoyo audiovisual de textos escritos lo cual implica el trabajo con música, página web propia de la materia”.
	b. Formulación de preguntas	d. Antes de la lectura	ENEP5ECL P1.1 “Aplicación de lecturas en la contextualización del tema. ENEP5ECLP2.1 “Partir de una pregunta que le ayude a buscar la respuesta el proceso de lectura”.
		e. Durante la lectura	ENEP5ECLP2.2 “hacer breves interrupciones para preguntar ¿Que le queda claro en lo que ha leído”.
		f. Después de la lectura	ENEP5ECLP 5.1 “El Texto va acompañado con una serie de preguntas un libro de actividades En el libro encuentra preguntas sobre el manejo de la gramática y también preguntas abiertas acerca del tema”. ENEP5ECL P1.1 “Formulación de preguntas a partir de una lectura”.

	c. Uso de técnicas de expresión oral	g. Discusión	ENEP5ECLP1.1 “debatir sus argumentos en una puesta en común”. ENEP5ECLP 5.1 “discusiones relacionadas con el tema”. ENEP5ECLP 4.1 “es importante cuestionarlos que socialicen con uno o dos compañeros y luego participe en una puesta en común de tal manera que logre una mejor comprensión de texto”.
		h. Conversatorio	ENEP5ECLP 2.2 “dar tiempos para leer y comentar”. ENEP5ECLP 6. 1 “lluvia de ideas sobre la lectura”
	d. Desarrollo de vocabulario nuevo	i. Vocabulario	ENEP5ECLP1.2 “Antes de la lectura explico el lenguaje nuevo que va a encontrar en la lectura (palabras nuevas) o símbolos nuevos que se va a encontrar”. ENEP5ECLP6.1 “Consulta de vocabulario nuevo”. ENEP5ECLP 7.1 “glosario inicial”.
	e. Identificación de la información relevante del texto	j. Extraer ideas principales	ENEP5ECLP 6.1 “Resaltar ideas importantes”.
		k. Extraer información importante	ENEP5ECLP8.1 “Plectura, subrayado, esquematización, parafraseo”.
	f. Diversos estilos de lectura	l. Lectura grupal	ENEP5ECLP 1.2 “Hacer ejercicios grupales de lectura e interpretación de la misma”. ENEP5ECLP2.1 “Lectura de varias personas”.
		m. Lectura personal	ENEP5ECLP4.1 “Primero que lean de manera personal ojalá unas dos veces”.
		n. Lectura en voz alta	ENEP5ECLP2.1 “Leer en voz alta y personal”.
		o. Lectura pausada y repetitiva	ENEP5ECLP1.1 “Lectura pausado y repetitiva de frases confusas para su posterior desaloje”.

Fuente: Diana Bernal, la investigadora.

En el cuadro 24, la información obtenida a través de la entrevista sobre las estrategias que el docente afirma aplicar para desarrollar la comprensión de los textos permitió establecer seis categorías: diversos estilos de lectura, lectura de elementos del texto, formulación de preguntas, uso de técnicas de expresión oral, desarrollo de vocabulario e identificación de la información relevante del texto.

De forma general, se evidencia una distinción clara sobre lo que puede ser una estrategia, pero como no se preguntó sobre la manera cómo las aplican pues era la intención comparar luego el discurso y la práctica a través del análisis que se realizó con la observación de las guías, por eso no se pudo determinar en este punto si en la concepción que el profesor maneja son en realidad o no estrategias, entendiéndolas como aquellas acciones planeadas de forma consciente para llevar a cabo en la práctica pedagógica.

De forma específica, se percibe que con mayor frecuencia hay profesores que utilizan discusiones o conversatorios sobre la lectura para poner en común lo que cada estudiante entendió, es decir después de la lectura. Pero, en este sentido Cooper propone que esta estrategia sea utilizada con el propósito esencial de activar conocimientos previos, es decir, antes de enfrentarse a una lectura del contenido porque el trabajo posterior a éste debe propender por demostrar con mayor propiedad la comprensión del texto a través de inferencias, lectura crítica del contenido y la regulación que determina si lo que leen tiene sentido o no.

Tres profesores utilizan como estrategia la *lectura de los elementos del texto*, título o imágenes que acompañan en físico o de forma audiovisual el contenido de lo leído. Llama la atención que son pocos quienes utilizan esta estrategia, llamada *ilustración* por Cooper y que permite despertar el interés de los estudiantes antes de enfrentarse al contenido como tal.

Cuatro de los entrevistados expresaron el uso de la *formulación de preguntas*, ya sea antes, durante o después de la lectura del texto como una estrategia aplicada en el aula. Este uso es permanente en la práctica de los docentes.

Tres profesores enunciaron el *desarrollo de vocabulario nuevo*, surge aquí la misma inquietud al notar que son muy pocos los maestros que desarrollan esta habilidad y así mismo utilizan estrategias para hacerlo.

Llama la atención que dos únicamente se detienen a *identificar la información relevante del texto*, a través de técnicas como el subrayado. Pero, no se identifica ninguna otra estrategia que se detenga en esta interpretación o análisis para demostrar que han entendido los aspectos importantes de lo leído.

Se encontró un grupo de tres profesores que describen como estrategia el hecho de que sus estudiantes lean de forma personal o grupal, siendo esto no una estrategia sino una manera de planear el ambiente de trabajo.

*Cuadro 25. Descriptores de la unidad de análisis: Distinción de las clases de textos leídos según la concepción de los profesores*

Distinción de las clases de textos leídos según la concepción de los profesores		
PREGUNTA	TIPO DE RESPUESTA Y DEFINICIÓN	DESCRIPTORES
<p>¿Qué clase de textos leen los estudiantes en su clase?</p> <p><b>(ENEP6CT)</b></p>	a. Textos Narrativos	<p>ENEP6CTP1.1 “Los del plan lector propuestas por el área de Lengua Castellana. Temas de licantropía (convertirse en lobo) y vampirismo (ciencia ficción)”.</p> <p>ENEP6CTP 5.1 “Leen libros como Frankenstein 20.000 mil ligas bajo el mar”.</p> <p>ENEP6CTP 8.1 “Principalmente narrativos (cuentos, novelas, fábulas, mito y leyenda)”.</p>
	b. Textos expositivos	<p>ENEP6CT P1.2 “Textos que contienen información matemática. Textos de aplicaciones de conceptos utilizados para introducir cada nuevo tema”.</p> <p>ENEP6CTP6.1 “Artículos de noticias, sobre la temática que se esté desarrollando”.</p> <p>ENEP6CTP3.1 “Durante la clase leer textos de geografía e Historia (Acontecimientos-Relieve-Conceptos)”.</p>
	c. Textos científicos	ENEP6CTP2.2 “Textos de carácter científico, sobre enfermedades y situaciones problema”.
	d. Textos teológicos	<p>ENEP6CTP4.1 “Textos bíblicos, eclesiales, pastorales, teológicos, filosóficos, cristológicos y antropologías”.</p> <p>ENEP6CTP7.1 “Textos bíblicos y teológicos”.</p>
	e. Textos digitales	ENEP6CTP6.1 “Páginas web actualizadas”.
	f. Variedad de textos	ENEP6CTP2.1 “Narrativos, Informativos, Científicos, Históricos”.

Fuente: Diana Bernal, la investigadora.

Al preguntar por *las clases de textos*, cuadro 25, las respuestas dadas permitieron la siguiente categorización: narrativos, expositivos, científicos, teológicos, digitales y variados.

Dentro de los textos *narrativos*, tres de los maestros reconocen utilizarlos y distinguir algunas de sus clases. Esto es una consideración llamativa pues se infiere entonces que no solo el profesor de lenguaje los utiliza, sino que se está haciendo en otras áreas, asunto valioso pues estos tienen mayor familiaridad en los estudiantes y de esta manera se facilita el proceso de comprensión.

Tres de los docentes hacen mención a los *textos expositivos* al manifestar que utilizan lecturas que tratan las temáticas que se están trabajando en el área. Dentro de la tipología textual que se estudia, estos son los textos más trabajados en las diversas disciplinas, pero no todos los entrevistados reconocen ese uso. Así se ve también como sin reconocer que es expositivo, un profesor denomina a su grupo de lecturas como *textos científicos*.

Llama la atención el tipo de textos teológicos que dos de los profesores manejan al citar las lecturas correspondientes a la Biblia o temas filosóficos.

Un profesor cita utilizar textos digitales a, referirse es al medio en el que los encuentra, mas no a la tipología textual como tal y solo un profesor indica que utiliza variedad de textos en el aula.

*Cuadro 26. Descriptores de la unidad de análisis: Tiempo dedicado en clase para que los estudiantes realicen la lectura de un texto.*

Tiempo dedicado en clase para que los estudiantes realicen la lectura de un texto		
PREGUNTA	TIPO DE RESPUESTA Y DEFINICIÓN	DESCRIPTORES

¿Cuánto tiempo dedica en su clase para que los estudiantes realicen la lectura de un texto?  (ENEP8TLC)	a. 15 minutos a 30 minutos	ENEP8TLC P2.1 “Personal : 15 a 20 min Grupal: 30 min”.
	b. 20 minutos a 40 minutos	ENEP8TLC P 1.1 “20 minutos para la lectura y 20 minutos para la colectivización”. ENEP8TLC P 4,1 “De 20 a 30 minutos”. ENEP8TLC P3.1 “El tiempo que dedico es dependiendo del tema y planeado: 20 min, 1 hora-15 min”.
	c. 30 minutos	ENEP8TLC P2.2 “Depende del texto pero trata de calcular y generalmente son 30 minutos”.
	d. 1 hora de clase (45 minutos)	ENEP8TLC P 5.1 “Yo tengo 45 minutos los primeros 20 los estudiantes leen en silencio y los otros 25 minutos se dedican al libro de actividades”. ENEP8TLC 6.1 “Una hora del bloque de clase”.
	e. 1 bloque de clase (90 minutos)	ENEP8TLC P 1.2 “En los bloques de las consultas y cuando se hace contextualización o reflexión en la guía”. ENEP8TLC 7.1 “Varia casi siempre empleo un bloque de lectura optativa y lo demás es apoyo con las herramientas mencionadas”.
	f. 2 bloques (180 minutos)	ENEP8TLC 8.1 “Si es un taller de comprensión de lectura(4 horas de clase)”.

Fuente: Diana Bernal, la investigadora.

Según cuadro 26, el tiempo destinado en la planeación docente para que los estudiantes lean en clase los textos asignados oscila entre 15 a 180 minutos. Siete profesores dedican entre 15 a 45 minutos para que la lectura sea realizada en el aula, y tres profesores dedican entre 90 a 180, es decir, uno o dos bloques de clase para hacerlo. En general se infiere que el tiempo asignado para realizar la lectura es pensado solo como la tarea puntual de leer unos párrafos mas no el ejercicio que constantemente están haciendo los estudiantes en el salón y con los materiales elaborados por los maestros. Se espera que el profesor sea consciente que el ejercicio de lectura se lleva a cabo en todas las clases.

*Cuadro 27. Descriptores de la unidad de análisis: Lo que el profesor hace cuando los chicos leen en la clase.*

**Lo que el profesor hace cuando los chicos leen en la clase**

PREGUNTA	TIPO DE RESPUESTA Y DEFINICIÓN	DESCRIPTORES
<p>¿Qué suele hacer usted mientras los chicos están leyendo en su clase?</p> <p><b>(ENEP9HPCL)</b></p>	a. Docente mediador	<p>ENEP9HPCLP1.2 <i>Paseo por el salón y me acerco al estudiante que solicita ayuda o asesoría para interpretar.</i></p> <p>ENEP9HPCLP2.1 <i>Grupal: Ir escuchando la entonación y aclarando conceptos.</i></p> <p><i>Personal: Estar atenta para aclarar conceptos.</i></p> <p>ENEP9HPCLP3.1 <i>Mientras los estudiantes leen, estoy observándolos y también retomando la lectura.</i></p> <p>ENEP9HPCLP8.1 <i>Caminar por el salón y observar brevemente las respuestas de los estudiantes, además resolver dudas e inquietudes que se presenten.</i></p> <p>ENEP9HPCLP4.1 <i>Atiendo a cada estudiante si necesita aclarar algunas dudas</i></p>
	b. Docente observador	<p>ENEP9HPCLP1.1 <i>Verificar que están haciendo seguimiento a la lectura</i></p> <p>ENEP9HPCLP2.2 <i>Paso por los puestos revisando o mirando como realizan la actividad, si están subrayando de manera correcta</i></p> <p>ENEP9HPCLP5.1 <i>Vigilo que los estudiantes estén en silencio concentrados en el libro</i></p> <p>ENEP9HPCLP6.1 <i>Hago ronda por todo el laboratorio y observo que todos estén siguiendo la lectura</i></p>
	c. Docente recursivo	<p>ENEP9HPCLP7.1 <i>Casi siempre apoyo la lectura con un audio(audio texto), así el estudiante lee y sigue el audio que yo elaboro sobre el mismo texto</i></p>

Fuente: Diana Bernal, la investigadora.

Al preguntarle a los entrevistados qué hacían ellos mientras los estudiantes leían, según cuadro 27, se identificaron tres roles: docente mediador, observador y recursivo. Al referirse al rol de *mediador* cinco maestros manifestaron estar atentos a la lectura e ir aclarando aquellos aspectos de la misma que no eran claros y que podían impedir el logro de la comprensión. Cuatro manifestaron que su rol consistía en observar, verificar o vigilar que se estuviera haciendo lo indicado, leer. Uno expresó que se apoyaba de otros recursos como un audio para realizar la lectura.

Es decir, el 50% de los profesores hace un acompañamiento real y enriquecedor al proceso lector considerado como la estrategia ideal, el *modelado*, en palabras de Cooper, para que el estudiante adquiera habilidades de lectura, que el maestro haga con él lo que se tiene que hacer con el texto.

El otro 50% no acompaña el proceso, su función de *observador* no asegura un acompañamiento real a la tarea de lectura asignada.

Cuadro 28. Descriptores de la unidad de análisis: Tipo de preguntas que el profesor dice formular en las guías.

Tipo de preguntas que el profesor dice formular en las guías...		
PREGUNTA	TIPO DE RESPUESTA	DESCRIPTORES
¿Qué tipo de preguntas formula para el desarrollo de las guías?  <b>(ENEP10TP)</b>	a. Según competencias ICFES o niveles de lectura	ENEP10TP1.1 <i>Argumentativos</i> ENEP10TP1.2 <i>Dependiendo de la lectura presentada, planteo preguntas de interpretación</i> ENEP10TP8.1 <i>En mis guías trato de formular preguntas que apunten a los diversos niveles de comprensión lectora(literal, inferencial y crítico intertextual)</i>
	b. Según cantidad de respuestas	ENEP10TP1.1 <i>De única respuesta(si o no)</i> ENEP10TP1.1 <i>Selección múltiple Multiopcional.</i>
	c. Preguntas problematizadoras	ENEP10TP1.2 <i>Dependiendo de la lectura presentada, planteo preguntas problematizadoras que generan inquietud en los estudiantes.</i> ENEP10TP2.1 <i>Problematizadoras</i> ENEP10TP2.2 <i>Preguntas como: a partir de la lectura planteo tres soluciones a la situación problema.</i> ENEP10TP4.1 <i>de aplicabilidad personal, familiar o social, preguntas que ayudan a desestabilizar o a confirmar</i> ENEP10TP7.1 <i>Problematizadora, relativas a su contexto vital y cultural</i>
	d. Tipo de pregunta como actividad	ENEP10TP6.1 <i>Opinión</i> ENEP10TP5.1 <i>discusiones sobre el tema-discusiones relacionadas con el texto</i> ENEP10TP2.2 <i>a partir de la lectura escriba 2 conclusiones sobre lo que le queda claro.</i> ENEP10TP2.1 <i>Análisis</i> ENEP10TP2.2 <i>A partir de la lectura elabore un cuadro sinóptico</i> ENEP10TP2.2 <i>Saque las palabras de carácter científico que desconozca y busque su significado.</i> ENEP10TP2.2 <i>Escriba cuál es la situación planteada en la lectura.</i> ENEP10TP3.1 <i>deriva que identifique el porqué del acontecimiento.</i> ENEP10TP3.1 <i>deriva que identifique ideas principales y secundarias etc.</i>
	e. Sin tipo establecido	ENEP10TP5.1 <i>Preguntas de entendimiento del texto.</i> <i>-Preguntas avaladas sobre el uso de gramática</i> ENEP10TP6.1 <i>Integradoras</i> ENEP10TP4.1 <i>A veces de análisis de la realidad</i> <i>Una situación o ejemplo en particular.</i>

		Depende del momento de la formación o del PPI que está viviendo o desarrollando.
--	--	--

Fuente: Diana Bernal, la investigadora.

Como lo muestra el cuadro 28, las respuestas brindadas por los profesores sobre el tipo de pregunta utilizado en sus guías permitieron establecer los siguientes aspectos: según competencias ICFES o niveles de lectura, según cantidad de respuestas, preguntas problematizadoras, tipo de pregunta como actividad, o sin tipo establecido.

Tres de los profesores hacen mención a las competencias a las que apuntan las preguntas que ellos formulan según la propuesta del ICFES, pero solo mencionan dos tipos: *las argumentativas y las interpretativas*, de esta manera está ausente la competencia propositiva, siendo esta la de mayor complejidad en el desarrollo de los procesos.

Dos profesores enuncian también que utilizan las preguntas de opción múltiple en sus guías. Cinco docentes reflejan el uso de las preguntas problematizadoras de forma constante en su práctica, no se infiere si los entrevistados tienen claridad de cómo son estas clase de preguntas.

Cinco profesores no dieron respuesta a la pregunta como tal pues lo que citaron fue actividades que realizan en clase pero no cómo son para poder describir el interrogante planteado.

Hay un grupo de respuestas que no permiten distinguir alguna clasificación del tipo de preguntas que realizan los maestros, son ideas globales que no determinan en realidad cómo son las preguntas que realizan.

*Cuadro 29. Descriptores de la unidad de análisis: Actividades que dice proponer el profesor para llevar a cabo el proceso de lectura.*

	¿Qué actividades propone Usted para realizar con la lectura de un texto en su clase?
--	--

TIPO DE RESPUESTA Y DEFINICIÓN	(ENEP11ARL)		
	ANTES ENEP11ARLA	DURANTE ENEP11ARLD	DESPUES ENEP11ARDL
a. Desarrollo de vocabulario	<p>ENEP11ARLAP1.1 <i>Explicación de la nueva terminología y glosario.</i></p> <p>ENEP11ARLAP 1.2 <i>Manejo de lenguaje que va a utilizar en la lectura, aclarar términos (matemáticas)</i></p>	<p>ENEP11ARLDP 2.1 <i>Encerrar palabras desconocidas</i></p> <p>ENEP11ARLDP 2.2 <i>Les pido que subrayen palabras desconocidas de carácter científico</i></p> <p>ENEP11ARLDP 8.1 <i>Señalar las palabras desconocidas en el texto (contexto-diccionario).</i></p> <p>ENEP11ARLDP 7.1 <i>Glosario</i></p> <p>ENEP11ARLDP 5.1 <i>Ejercicios de gramática/vocabulario.</i></p>	<p>ENEP11ARDLP 1.2 <i>Aclarar el nuevo vocabulario hallado</i></p> <p>ENEP11ARDLP 6.1 <i>consulta de vocabulario</i></p>
b. Contextualización de la lectura	<p>ENEP11ARLAP1.1 <i>Contextualización del tema</i></p> <p>ENEP11ARLAP 2.2 <i>Hago una contextualización sobre la lectura</i></p> <p>ENEP11ARLAP7.1 <i>Contextualización al texto (autos, anécdotas, experiencias de vida)</i></p> <p>ENEP11ARLAP 4.1 <i>Primero realizo una contextualización, ubico al estudiante frente al tema, realizo una pre lección o una clase comunitaria</i></p>	No hay	No hay

<p>c. Activación y desarrollo de conocimientos previos</p>	<p>ENEP11ARLAP 4.1 <i>realizo una pta en común de presaberes, de tal manera que el estudiante tenga más bases o más presaberes posibles para que se dé una mayor comprensión de la lectura</i></p> <p>ENEP11ARLAP 6.1 <i>-Preguntas con preconceptos</i></p> <p>ENEP11ARLAP 5.1 <i>Preguntas que muestran los presaberes del tema.</i></p>	<p>ENEP11ARLDP 5.1 <i>Discusiones sobre el tema de la historia</i></p>	<p>ENEP11ARDLP 1.1 <i>Colectivización de ideas</i></p> <p>ENEP11ARDLP 1.2 <i>Puesta en común sobre la solución de cada estudiante a las preguntas</i></p> <p><i>También puesta en común sobre los sentimientos que se pudieron generar</i></p> <p>ENEP11ARDLP 2.1 <i>Poner en común las ideas, palabras.</i></p> <p>ENEP11ARDLP 2.2 <i>Después de la lectura socializamos de manera general y oral</i></p> <p>ENEP11ARDLP 4.1 <i>Compartir con alguien esa lectura, de esa manera se complementan los aportes que pueda ofrecer el texto si fortalecen los saberes de los estudiantes.</i></p> <p>ENEP11ARDLP 6.1 <i>Lluvia de ideas</i></p>
<p>d. Interpretaciones de elementos clave del texto a través de preguntas o técnicas de estudio</p>	<p>ENEP11ARLAP 2.1 <i>Leer solo la pregunta o el título y dar aportes sobre lo que se imaginan que van a leer.</i></p> <p>ENEP11ARLAP 8.1 <i>-Preguntas hipotéticas con relación al título del texto o temática a desarrollar.</i></p> <p><i>-cuando es la lectura de un libro se analizan los dibujos de la portada el texto de la contraportada y título de la obra</i></p>	<p>ENEP11ARLDP 1.2 <i>Resaltar de alguna forma partes que necesite aclarar posteriormente con el profesor.</i></p> <p>ENEP11ARLDP 2.1 <i>Escribir comentarios si lo quieren ir haciendo.</i></p> <p>ENEP11ARLDP1.1 <i>Subrayar ideas principales</i></p> <p>ENEP11ARLDP 1.2 <i>Resaltar de alguna forma las ideas que vaya destacando como relevantes, datos específicos</i></p> <p>ENEP11ARLDP 2.1 <i>Subrayar ideas relevantes</i></p> <p>ENEP11ARLDP 2.2 <i>Les pido que subrayen ideas completas</i></p> <p>ENEP11ARLDP 6.1 <i>Resalte ideas importantes en la lectura</i></p>	<p>ENEP11ARDLP 8.1 <i>-realizar resúmenes sobre la lectura. - Esquematizar información importante encontrada en la lectura</i></p> <p>ENEP11ARDLP1.1 <i>Tomar ideas principales. Retomar lo subrayado</i></p>

		<p>ENEP11ARLDP 8.1 <i>Subrayar las ideas principales y acontecimientos principales del texto</i></p>	
		<p>ENEP11ARLDP 4.1 <i>Responder a las preguntas planteadas.</i></p>	<p>ENEP11ARDLP 3.1 <i>Conclusiones: Qué entiendo</i></p>
			<p>ENEP11ARDLP 1.2 <i>Cada estudiante responde preguntas planteadas</i>  ENEP11ARDLP 2.1 <i>Responder preguntas que se planteen de la lectura</i>  ENEP11ARDLP 2.2 <i>Después de la lectura socializamos las preguntas planteadas en la guía</i>  ENEP11ARDLP 3.1 <i>se le dan las indicaciones a desarrollar -trabajo (preguntas-talleres)</i>  ENEP11ARDLP 8.1 <i>Se resuelven preguntas relacionadas con los niveles de comprensión lectora.</i>  ENEP11ARDLP 5.1 <i>Preguntas para demostrar el entendimiento de lo leído.</i></p>
e. Despertar interés en los estudiantes	<p>ENEP11ARLAP 1.2 <i>Generar una pregunta que genere inquietud sobre lo que va a encontrar en la lectura</i>  ENEP11ARLAP 3.1 <i>Motivación sobre el tema: comentarios de lo que se va a leer en forma general por parte del profesor y estudiantes</i>  ENEP11ARLAP 5.1 <i>Preguntas sobre lo que vamos a leer que despierte el interés.</i></p>	<p>ENEP11ARLDP 5.1 <i>Audio book de lo que estamos leyendo. El video de la historia</i>  ENEP11ARLDP 7.1 <i>Audio texto, óptimo para equilibrar el aprendizaje de estudiantes visuales y auditivos</i>  ENEP11ARLDP 6.1 <i>Participación del estudiante, es decir, que lea en voz alta</i>  ENEP11ARLDP 4.1 <i>En algunas ocasiones una primera lectura que la hago yo o pido el favor a algunos estudiantes que la hagan en voz alta.</i></p>	<p>ENEP11ARDLP 7.1 <i>Apoyo con material audiovisual o cibernético</i>  ENEP11ARDLP 8.1 <i>Actividades artísticas (dibujos) y creativas (inventar final)</i></p>

f. Relación lectura y escritura	ENEP11ARLAP 5.1 <i>Una introducción al tema, como una investigación</i>	ENEP11ARLDP 1.1 <i>Propiciar el imaginario del espacio en que se desarrolla el evento o la narración (imaginar escenarios)</i>	ENEP11ARDLP 5.1 <i>Ensayos sobre temas de la historia.</i>
g. Lectura personal	ENEP11ARLAP 1.1 <i>Adecuación del sitio de lectura</i> ENEP11ARLAP 6.1 <i>-Organización del puesto asignado -Buenas postura</i>	ENEP11ARLDP 3.1 <i>No interrumpo: lo hace solo y en silencio.</i> ENEP11ARLDP 4.1 <i>Lectura personal, garantizar el silencio</i> ENEP11ARLDP 4.1 <i>Insisto en leer por lo menos dos veces un texto</i>	ENEP11ARDLP 1.1 <i>Interpretación Individual</i>

Fuente: Diana Bernal, la investigadora.

En el cuadro 29, se clasificaron las respuestas dadas por los profesores para analizar si se encontraba alguna coherencia con la propuesta teórica base de la investigación, las actividades propuestas por Cooper. Por eso, se categorizaron de forma vertical según los siguientes criterios: desarrollo de vocabulario, contextualización de la lectura, lectura personal, activación y desarrollo de conocimientos previos, interpretaciones de elementos clave del texto a través de preguntas o técnicas de estudio, despertar interés en los estudiantes y relación lectura y escritura. Y de forma horizontal en antes, durante y después de la lectura.

De este análisis se infiere que hay actividades pensadas para las tres etapas de acompañamiento a una lectura, pero no es el mismo profesor el que las utiliza. Es decir, hay profesores que citaron actividades para *desarrollar vocabulario* solo en uno de los momentos, ninguno dijo acompañar esta habilidad en los tres espacios. Eso significa que no se le hace acompañamiento a la actividad y para que el estudiante se apropie de lo aprendido debe usarse de forma consciente y constante en todo el proceso. Hay un profesor que afirma que aplica esta actividad al iniciar la lectura aclarando el lenguaje nuevo que requiere saber el estudiante antes de

enfrentarse al texto y luego después de la lectura aclara el vocabulario hallado, queda así una brecha pues no se busca asegurar la asimilación de las definiciones nuevas. También se observa cómo la mayoría de actividades citadas con el vocabulario se refieren solo al reconocimiento de palabras desconocidas, pero no se evidencia qué ejercicios realizan con ellas para conseguir su apropiación.

En lo referente a la *contextualización de la lectura*, cuatro profesores ubican primero el trabajo a realizar o el contenido de la lectura, pero no es evidente que después vuelvan a hacer alusión a esas ideas que surgieron al inicio de la clase.

En lo *concerniente a la activación y desarrollo de conocimientos previos*, tres profesores hacen ese trabajo antes de iniciar la lectura, una cantidad pequeña al considerar que es una de las actividades que según las investigaciones aseguran el enlace entre lo que ya se sabe y lo nuevo a aprender, como dice Frida Díaz<sup>64</sup> uno de los principales atributos que debe poseer un buen lector es el uso activo del conocimiento previo pertinente. Encontramos solo un profesor que como actividad durante la lectura le hace seguimiento a esa activación a través de discusiones, pero sí seis profesores brindan el espacio para socializar o compartir las ideas que surgen después. De esos seis profesores solo dos habían hecho la activación al iniciar.

Al citar las *interpretaciones de elementos clave del texto a través de preguntas o técnicas de estudio* hay dos profesores que antes de la lectura analizan el título, la imagen o hacen predicciones de lo que allí pueden encontrar. Además, es la actividad que con mayor frecuencia se realiza durante la lectura pues son variadas las técnicas citadas como el subrayado de las ideas importantes o el ir

---

<sup>64</sup> DIAZ, Frida y Rojas Hernández, Gerardo. La función mediadora del docente y la intervención educativa”. En estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista. Segunda edición. México. McGraw-Hill.2002.

respondiendo preguntas planteadas. También después de la lectura se utiliza la elaboración de resúmenes o el dar respuesta a preguntas.

Al referirse a actividades *para despertar el interés* solo tres profesores proponen actividades que tengan como propósito motivar al joven *antes* de iniciar. Llama la atención que en las propuestas actuales no sea uno de los objetivos de las prácticas docentes de este grupo de entrevistados. Dentro de lo que proponen *durante* se encuentra el uso de audios o participación oral de los estudiantes por parte cuatro maestros. *Después* se hace alusión al uso de TIC o actividades artísticas, pero son solo dos profesores los que combinan estas actividades con ejercicios de lectura.

Solo tres profesores proponen actividades que *relacionen la lectura y la escritura* durante el proceso, haciendo consultas a las que un profesor llama investigaciones, o produciendo diversas tipologías textuales.

Se encontró un tipo de actividad de *lectura personal*, allí se ubicaron descripciones en las que los profesores se referían a la adecuación del espacio antes de iniciar la lectura, a no interrumpir a los estudiantes cuando realizan la misma de forma personal.

Las actividades que ellos respondieron anteriormente se les solicitó ubicarlas dentro de la categorización que en la pregunta se les dio a partir de la propuesta que la investigación propone para enseñar estrategias de comprensión de lectura: actividades para el desarrollo de conocimientos previos, actividades para el desarrollo de habilidades de vocabulario, actividades para captar la información de la lectura y actividades para demostrar la comprensión de la lectura. Esto se evidencia en la tabla 30.

*Cuadro 30. Descriptores de la unidad de análisis: Ubicación de las actividades anteriores en las habilidades propuestas en la ENE.*

Ubicación de las actividades anteriores en las habilidades propuestas en la ENE	
ENEP12UAD	
CATEGORÍA	DESCRIPTORES
a. Actividades para el desarrollo de conocimientos previos	<p>ENEP12UAD 1.1 <i>Explicación del lenguaje matemático, contextualización de la lectura y/o trama</i></p> <p>ENEP12UAD 1.2 <i>Revisión de los preconceptos utilizados para enfrentar el nuevo conocimiento</i></p> <p>ENEP12UAD 2.1 <i>Leer solo la pregunta o el título y dar aportes sobre lo que se imaginan que van a leer.</i></p> <p>ENEP12UAD 2.2 <i>contextualización</i></p> <p>ENEP12UAD 3.1 <i>Motivación, comentarios del profesor y estudiantes</i></p> <p>ENEP12UAD 4.1 <i>Contextualización al estudiante frente al tema, hago presente los presaberes de los estudiantes, investigación previa</i></p> <p>ENEP12UAD 5.1 <i>Preguntar sobre lo que vamos a leer, investigación del tiempo o contexto en el cual fue escrito el libro</i></p> <p>ENEP12UAD 6.1 <i>Preguntas escritas, preguntas orales</i></p> <p>ENEP12UAD 7.1 <i>Cuentos, anécdotas, experiencias personales, historias</i></p> <p>ENEP12UAD 8.1 <i>Preguntas hipotéticas con relación al título o tema del texto</i></p>
b. Actividades para el desarrollo de habilidades de vocabulario	<p>ENEP12UAD 1.1 <i>Construcción del glosario, subrayar palabras desconocidas</i></p> <p>ENEP12UAD 1.2 <i>Diálogo acerca de las palabras nuevas que va a encontrar en la lectura para aclarar su significado. Esto referido a términos matemáticos. Después de realizar la lectura se realiza un proceso de aclarar los términos nuevos hallados</i></p> <p>ENEP12UAD 2.1 <i>Subrayar ideas relevantes, encerrar palabras desconocidas</i></p> <p>ENEP12UAD 2.2 <i>Hacer el listado de palabras desconocidas y buscar su significado</i></p> <p>ENEP12UAD 3.1 <i>Consultas, preguntas</i></p> <p>ENEP12UAD 4.1 <i>glosario en la guía, si la lectura previa fue en casa los invito a consultar términos desconocidos, resuelvo dudas presentes en cada estudiante</i></p> <p>ENEP12UAD 5.1 <i>Audiobook/video, ejercicios sobre el vocabulario por ejemplo que palabra no encaja</i></p> <p>ENEP12UAD 6.1 <i>consulta en internet, profundizaciones</i></p> <p>ENEP12UAD 7.1 <i>Glosario en todas las guías</i></p> <p>ENEP12UAD 8.1 <i>señalar las palabras desconocidas en el texto (contexto-diccionario)</i></p>
c. Actividades para captar la información de la lectura	<p>ENEP12UAD 1.1 <i>Construcción del imaginario de la situación, desarrollo parcial de ideas principales a partir de ideas captadas</i></p> <p>ENEP12UAD 1.2 <i>en el momento que los estudiantes subrayan y resaltan las ideas que le parecieron claves para la comprensión general del texto</i></p> <p>ENEP12UAD 2.1 <i>Subrayar ideas relevantes Escribir comentarios si lo quieren ir haciendo. Poner en común las ideas, palabras.</i></p> <p>ENEP12UAD 2.2 <i>Subrayado de ideas completas, elaboración de cuadros sinópticos y comparativos</i></p> <p>ENEP12UAD 3.1 <i>Preguntas sobre el tema leído: lo han visto o estudiado en otro momento, experiencias vividas.</i></p> <p>ENEP12UAD 4.1 <i>Leer por lo menos dos veces el texto, responder a las preguntas que ayudan a profundizar, socializar primero una persona, puesta en común.</i></p>

	<p>ENEP12UAD 5.1 Preguntas para demostrar el entendimiento, discusiones</p> <p>ENEP12UAD 6.1 Resaltar ideas que considere importantes, lectura dirigida por la docente</p> <p>ENEP12UAD 7.1 Audiotextos, apoyo audiovisual y cibernético</p> <p>ENEP12UAD 8.1 Subrayado de ideas principales, análisis de portada, contraportada y título del texto</p>
d. Actividades para demostrar la comprensión de la lectura	<p>ENEP12UAD 1.1 Resolución de un cuestionario, comparación con otras similares y disímiles, esquematización de ideas secundarias que se cohesionen con una principal</p> <p>ENEP12UAD 1.2 La jerarquización de ideas desde las que son principales hasta las que son complementarias o explicativas de las anteriores. Realiza síntesis de la lectura</p> <p>ENEP12UAD 2.1 Subrayar ideas relevantes Encerrar palabras desconocidas Escribir comentarios si lo quieren ir haciendo. Poner en común las ideas, palabras. Responder preguntas que se planten de la lectura</p> <p>ENEP12UAD 2.2 La socialización de las respuestas</p> <p>ENEP12UAD 3.1 Producción por parte de los estudiantes, preguntas precisas del tema leído</p> <p>ENEP12UAD 4.1 prueba escrita, la participación de la puesta en común, la realización de una producción escrita (cartelera, collage, plegable, etc.), que el estudiante sepa dar razón.</p> <p>ENEP12UAD 5.1 Discusiones, ensayos</p> <p>ENEP12UAD 6.1 Lluvia de ideas (participación), composiciones, presentaciones</p> <p>ENEP12UAD 7.1 Desarrollo de cuestionarios, reflexiones personales y grupales, verificaciones escritas, proyección práctica en el contexto del estudiante</p> <p>ENEP12UAD 8.1 Resúmenes sobre la lectura, esquematizar información, preguntas que apuntan a niveles de comprensión lectora, actividades creativas y artísticas.</p>

Fuente: Diana Bernal, la investigadora.

Aquí se ve cómo de las actividades que ellos proponen, pensadas para *desarrollar los conocimientos previos*, no se evidencia riqueza en la descripción de las mismas; dos profesores citan los presaberes pero no se dice cómo se activan; la mayoría utiliza preguntas para hacer la activación, pero no hay variedad en las actividades o propuestas pedagógicas. Dos aprovechan recursos del paratexto como el título para hacer predicciones antes de iniciar a leer. Se reitera la importancia del desarrollo de esta habilidad pues es la que permite causar el desequilibrio cognitivo para conectar lo ya visto con lo nuevo.

En las actividades para *desarrollar habilidades de vocabulario* los profesores ubican en mayor cantidad la elaboración de un glosario y la búsqueda en el diccionario como los únicos recursos utilizados para desarrollar esta habilidad. Como otra alternativa es la explicación por parte del profesor del vocabulario desconocido antes de iniciar la lectura. También ubicaron allí consultas en internet o preguntas.

Se infiere de esto que poco se conocen estrategias que le permitan al docente el desarrollo de la habilidad.

Al referirse a las *actividades para captar la información de la lectura* los profesores ubicaron especialmente el subrayado de ideas principales como la constante en las prácticas. Seguido de responder preguntas relacionadas a la lectura. Es decir, solo dos formas de desarrollar esta habilidad.

En las actividades que *demuestran la comprensión de la lectura* se enunciaron la realización de cuestionarios o preguntas junto a la socialización de las mismas como una de las actividades frecuentes; la realización de esquemas, resúmenes o el subrayado. Además, de la elaboración de diversos tipos de textos.

En forma general, no se nota variedad en las estrategias usadas en el aula o desconocimiento por parte de los profesores.

#### **4.4. ANÁLISIS DE CONTENIDO**

El propósito esencial del trabajo de investigación fue identificar las propuestas para la formación de la competencia lectora que los maestros de sexto grado utilizan en sus guías de trabajo. Para ello se tuvieron en cuenta las fases del análisis de contenido:

##### **4.4.1. PREANÁLISIS**

Se hizo a partir del *enfoque narrativo* de este diseño investigativo pues la tarea esencial era la *interpretación* del discurso del maestro reflejado en el contenido de su material de trabajo. Al hacer la fase de organización previa se encontró por *conveniencia* que de todas las áreas del grado sexto especialmente cinco desarrollan un trabajo de lectura como tal: lengua castellana, ciencias sociales, educación religiosa escolar, ciencias naturales y ética. Esto se evidenció en el archivo de Coordinación Académica de 6° a 8°, donde reposa todo el material elaborado por el maestro durante el año escolar lectivo, al ver que la guía de estas asignaturas venía acompañada de anexos o talleres; además que sus evaluaciones estaban diseñadas a partir de lecturas. Entonces, de cada área se escogió un paquete completo por periodo, es decir *guía 1 – anexo o taller de aplicación (si lo tiene) – evaluación escrita (si la tiene)* para encontrar relación desde el inicio hasta el final del proceso lector. Este fue entonces el *universo* de documentos susceptible de aportar información sobre el problema planteado.

Determinado ese universo se constituyó un *corpus*, conjunto de los documentos tenidos en cuenta para ser sometidos a los procedimientos analíticos, según las reglas generales de la constitución: *representatividad, exhaustividad, homogeneidad y pertinencia*. El material analizado fue el siguiente, como se relaciona en la tabla 8.

Tabla 8. Relación de los documentos sometidos al análisis de contenido.

ASIGNATURA	CÓDIGO	CONTENIDO ANALIZADO
LENGUA CASTELLANA	IPG1P8.1	Guía 1 <i>el mundo mágico de la narración</i>
	IPTAG1P8.1	Taller de aplicación 1 de la guía 1
	IPPCLG1P8.1	Primer control de lectura plan lector <i>Fantasmas en la red</i>
	IPSCLG1P8.1	Segundo control de lectura plan lector <i>Fantasmas en la red</i>
	IIPG2P8.1	Guía 2 <i>Narrando ando</i>
	IIPTAG2P8.1	Taller de aplicación 1 guía 2
CIENCIAS SOCIALES	IPG1P3.1	Guía 1 <i>El universo</i>
	IPAG1P3.1	Anexo 1 guía 1 <i>Ciencia y fe</i>
	IPEVG1P3.1	Evaluación n°1

	IIPG3P3.1	Guía 3 <i>Geografía física y humana de los continentes</i>
	IIPAG3P3.1	Guía 3 – anexo 1 <i>La conservación de la naturaleza</i>
	IPEVG3P3.1	Evaluación
EDUCACIÓN RELIGIOSA ESCOLAR (ERE)	IPG1P5.1	Guía 1 <i>La revelación: Dios se comunica en la historia</i>
	IIPG2P5.1	Guía 2: <i>La respuesta de fe del pueblo de Israel en la historia de salvación</i>
CIENCIAS NATURALES	IPG1P2.2	Guía 1 <i>¿Aumento en la complejidad? De células a tejidos</i>
	IPAG1P2.2	Anexo 1 Guía de laboratorio
	IPEVG1P2.2	Evaluación
	IIPG2P2.2	Guía 2 <i>¿Conocer para proteger? Clasificación de los seres vivos</i>
	IIPAG2P2.2	Anexo
	IPEVG2P2.2	Evaluación
ÉTICA Y VALORES	IPG1P4.1	Guía 1 <i>Sujetos morales</i>
	IPAG1P4.1	Anexo 1 de la guía 1 <i>El sentido de la vida: naufragio</i>
	IIPG2P4.1	Guía 2 <i>Llamados a ser felices</i>
	IIPAG2P4.1	Anexo 1 de la guía 2 <i>La felicidad</i>

Antes de iniciar el análisis propiamente dicho se enumeró el corpus teniendo en cuenta el código asignado.

#### 4.4.2. APROVECHAMIENTO DEL MATERIAL

*La codificación*, administración sistemática de los datos, se hizo atendiendo a la descomposición del material en la unidad de registro escogida, *el tema*, pues es la unidad de significación desprendida según los criterios que el marco teórico de la investigación plantea. Teniendo en cuenta lo anterior, se decidió localizar unos *núcleos de sentido* cuya presencia comunican algo, es decir, se planteó el análisis de contenido a partir de la interpretación de cuatro miradas:

La primera, caracterizar la tipología textual para dar respuesta a uno de los objetivos específicos planteados: *identificar qué tipología textual propone el maestro para enseñar la comprensión*.

La segunda, caracterizar el tipo de preguntas utilizadas para dar respuesta a otro de los objetivos específicos planteados: Identificar el tipo y los propósitos que persiguen las preguntas elaboradas por los docentes de sexto en sus guías

La tercera, identificar las propuestas para el desarrollo de la competencia lectora que el profesor utiliza a través del análisis de los cuatro componentes fundamentales de la enseñanza de la comprensión: el desarrollo de información previa, desarrollo de vocabulario; la configuración de determinados procesos y habilidades y la correlación de la lectura y la escritura.

La última, el desarrollo y acompañamiento del proceso de comprensión: antes, durante y después de la lectura, a partir del uso de estrategias.

Con *la categorización* se entró en la operación de clasificación propiamente dicha, a través del *criterio semántico*, ya que la unidad de registro era el tema y esto daba para *categorizaciones temáticas*: tipología textual, tipo de preguntas, componentes de la enseñanza de la comprensión y el desarrollo del proceso de lectura (antes, durante y después).

A continuación se muestra el análisis de los datos obtenidos en la revisión, la lectura, el estudio y análisis de los documentos en forma general a partir de las categorías de análisis establecidas.

*Cuadro 31. Descriptores de la unidad de análisis: Caracterización de la tipología textual*

UNIDAD DE ANÁLISIS	CATEGORÍA	SUBCATEGORÍAS	DESCRIPTORES
Caracterización de las tipologías textuales	TEXTOS LITERARIOS NARRATIVOS	Mitos y leyendas	IPG1P8.1 <i>el mundo mágico de la narración...texto 1: el hombre caimán... Investigue un mito o leyenda de la región</i>
		Novelas	IPG1P8.1 <i>escuche de manera atenta la presentación del libro del plan lector: fantasmas en la red</i>
		Cuentos	IPG1P8.1 <i>Antes de leer el cuento responda</i> IPG1P5.1 <i>Una cita con Dios</i>

			IPG1P4.1 <i>La lectura del anexo n°1 el cuento el naufragio</i>
		La Biblia	IPG1P5.1 <i>Durante todo el año a todas las clases de ERE lleve su Biblia personal</i> IPG1P5.1 <i>realice las siguientes lecturas Hebreos... Pedro... Mateo...</i>
	TEXTOS AUDIOVISUALES	Películas	IPG1P8.1 <i>observe atentamente la película proyectada por la docente...</i>
		Videos	IIPG2P8.1 <i>observe atentamente los videos presentados por su profesora y participe en la lluvia de ideas</i> IPG1P5.1 <i>observe el video el pueblo hebreo, la historia animada</i> IIPG2P5.1 <i>Observe los videos Benito y la parábola de la oveja perdida...</i> IPG1P4.1 <i>observará el video el circo de las mariposas</i> IIPG2P4.1 <i>en clase verá el video tú estás llamado a ser feliz</i> IPG1P2.2 <i>A partir de la observación y el análisis del video células madre: La clave de la regeneración</i>
		Audios	IPG1P8.1 <i>escuche atentamente la parte introductoria del audio "las medias de los flamencos"</i>
		Documental	IPG1P3.1 <i>Observe el documental el universo</i>
	TEXTOS EXPOSITIVOS	Informativos	IPG1P8.1 <i>Realice la consulta sobre la historia de la oralidad en Colombia y Grecia</i> IIPG2P8.1 <i>Realice la consulta sobre el cuento y la novela (características, clases y estructura)</i> IPG1P3.1 <i>consulte otras teorías científicas</i> IIPG3P3.1 <i>Lea el texto derecho a un ambiente sano de la Constitución política de Colombia</i> IPG1P2.2 <i>Osmorregulación mediante osmosis</i> IIPG2P2.2 <i>¿Qué es la clasificación científica?</i>
		Explicativos	IPG1P3.1 <i>Lea el anexo titulado ciencia y fe</i> IPEVG1P3.1 <i>El meteorito de Rusia, una vez cada cien años</i> IPG1P5.1 <i>tener a la mano el catecismo de la Iglesia católica</i> IPG1P5.1 <i>A partir de la siguiente línea de tiempo...</i> IIPAG2P4.1 <i>anexo sobre La felicidad, ¿qué es la felicidad?</i> IPAG1P2.2 <i>guía de laboratorio: observación de células y tejidos</i>
		De opinión	IIPG3P3.1 <i>Lea el texto la conservación de la naturaleza de la revista Semana</i>
	TEXTOS ICÓNICOS	Dibujos	IIPG2P8.1 <i>Teniendo en cuenta el nombre de libro realiza un dibujo</i> IIPG2P5.1 <i>realice la lectura del siguiente resumen través de los dibujos que representan la historia de Israel</i> IPAG1P2.2 <i>Cuál de los siguientes dibujos representa...</i>

		Imágenes	IPG1P3.1 observe y analice las imágenes el universo.ppt IIPG3P3.1 observe las imágenes en power point
--	--	----------	--

Fuente: Diana Bernal, la investigadora.

Con relación a la unidad de registro temático de la caracterización de *las tipologías textuales*, cuadro 31, se logró extraer información que permitió el establecimiento de cuatro categorías generales. No es el docente en su discurso quien titula el tipo de texto que trabaja en el aula, sino la investigadora al leer los textos que el maestro relaciona o cita en sus guías, anexos o evaluaciones y al reconocer las características las pudo categorizar en *textos literarios narrativos*, *textos audiovisuales*, *textos expositivos* y *textos icónicos*.

De cada categorización surgieron unas subcategorías que se describieron a través de expresiones extraídas literalmente de los documentos de análisis.

De esta manera, se identifica cómo el uso de textos literarios narrativos no es de opción exclusiva de la asignatura de lengua castellana, sino que asignaturas como ERE y ética también los trabajan. Especialmente utilizan los cuentos como un tipo de texto que con facilidad le llega a los chicos de la edad de los estudiantes de sexto grado. Pero, asignaturas como Ciencias Naturales o Ciencias Sociales no los usan en ningún momento.

El uso de videos o imágenes es constante en todas las guías analizadas, razón por la cual se categorizó al ser tan notorio su uso. El 100% del material analizado (guías) inicia su planeación con un video, es el “texto” que se infiere los profesores utilizan para llamar la atención o despertar el interés del estudiante pues está ubicado su uso en el momento de la *contextualización*, primer paso del modelo pedagógico que se desarrolla en la institución, el PPI. Este tipo de “texto” posee contenido informativo especialmente.

Dentro de la otra categoría, los *textos expositivos*, las lecturas encontradas dentro de las guías o los anexos son de tipo *explicativo*, pero las que se refieren a la

consulta individual y en casa se ubicaron como tipo *informativo*, pues el estudiante procesa esa información solo sin discriminar completamente qué de eso le sirve y que no. Solo un área hace alusión a la lectura de un artículo de opinión, es decir, que el uso de los medios masivos de comunicación y la información que estos producen es poco analizado en el aula de clase, por lo menos en el corpus escogido.

Como última tipología textual se ubicaron los textos icónicos al referirse a dibujos o imágenes, estas últimas hacen alusión a fotografías en una presentación de power point.

Cualquiera de las anteriores tipologías explícitamente en los documentos es “leída” a partir de preguntas después de su lectura, situación que se analizará a fondo más adelante. Mientras tanto se cita que no se encuentra una orientación primera para el acercamiento al texto como tal, el reconocimiento de qué es lo que se va a “leer” para luego adentrarse en su contenido. El estudiante se enfrenta a su lectura de inmediato, tan pronto se explica la actividad a realizar, sin reconocer la *superestructura* del texto, asunto necesario dentro del proceso de comprensión, no todos los textos se leen de la misma manera, reconocerla es clave para un buen proceso de comprensión.

La segunda unidad de registro es el *tipo de pregunta* para lograr identificar qué propósitos persiguen las preguntas elaboradas por los docentes de sexto en sus guías a través del tipo de pregunta que realizan. Es una estrategia utilizada por todos los maestros y la que con mayor frecuencia se usa.

El análisis documental de la unidad de análisis de *los tipos de preguntas que elaboran los docentes en sus guías* se hizo con cada una de las asignaturas escogidas para la investigación, tomando como registro lecturas contenidas en el material, como lo muestra cada uno de los cuadros a continuación.

Cuadro 32. Descriptores de la unidad de análisis: Caracterización del tipo de preguntas que elaboran los docentes de sexto en sus guías. P8.1LC

Caracterización del tipo de preguntas que elaboran los docentes de sexto en sus guías		
Guía de análisis de contenido: P8.1LC		
EJEMPLO DE TEXTO	DESCRIPTORES	ANÁLISIS
IPG1P8.1 TEXTO: PELÍCULA	<p>Preguntas anexas:</p> <p>¿Quiénes son los personajes principales?</p> <p>¿Dónde transcurre la historia?</p> <p>¿Cuál es el tema de la película?</p> <p>¿En qué lugar ocurre la historia?</p> <p>¿Cuál es la relación de la película y su historia?</p> <p>¿Qué relación encuentra entre la película y su título?</p>	<p>Observan una película y las preguntas que propone para su análisis son <i>tipo pregunta abierta</i> que llevan a dar razón literal de datos de lo observado. El último interrogante hace que el estudiante desarrolle la habilidad de la <i>inferencia</i> al solicitar una posible relación entre película y título de la misma.</p>
IPG1P8.1 TEXTO : EL HOMBRE CAIMÁN	<p>Preguntas anexas de selección múltiple:</p> <p>La afición del pescador era:</p> <p>a. Escondarse detrás de los arbustos</p> <p>b. Espiar a las mujeres que se bañaban en el río Magdalena</p> <p>c. Preparar pócimas</p> <p>Saúl era:</p> <p>a. El brujo que vivía en la Alta Guajira</p> <p>b. el pescador</p> <p>c. El amigo que aplicaba la pócima</p> <p>- Prepare una versión rola de la historia leída</p> <p>- Investigue un mito o una leyenda</p>	<p>Trabaja en esta guía varios textos narrativos pues el indicador dice: <i>Interpreta diversos tipos de textos narrativos utilizando los niveles de comprensión lectora</i>. Los textos son cortos, no tienen más de una página, cada uno con 4 ó 5 preguntas de selección múltiple. Estas preguntas, en su mayoría, apuntan al nivel <i>literal</i> de lectura, como las que se citan en la columna anterior sobre el texto que sirve de ejemplo. No trabajan los otros dos niveles aunque el indicador lo proponga.</p>
IPTAG1P8.1: TEXTO: ME ALQUILO PARA SOÑAR	<p>¿Por qué murió el hermano de Frida?</p> <p>¿Por qué Frida buscó empleo en Viena?</p> <p>¿Por qué en el texto se dice que Frida tuvo un dominio absoluto de la familia?</p> <p>Teniendo en cuenta la situación de Frida ¿qué piensa sobre el modo en que se ganaba la vida?</p> <p>Enumere los hechos de acuerdo a la secuencia narrativa de la historia</p> <p>Cuál es el tema de la historia:</p> <p>a. Una mujer mediante sueños predice el destino de las personas</p>	<p>El texto pertenece al segundo taller de lectura de la guía 1, continuación de los textos narrativos, son también cortos, de una página, traen variedad de preguntas: abierta, selección múltiple, falso y verdadero, de secuencia. Se nota que es un taller de mayor complejidad, cada lectura con un grupo de 10 preguntas. Se desarrollan todos los niveles de lectura y competencias interpretativas, argumentativas y propositivas.</p>

	<p>b. Una mujer decide aprovecharse de su don para ganarse la vida</p> <p>c. Una mujer posee poderes sobrenaturales y engaña a las personas prediciendo su futuro</p> <p>d. Una familia contrata a una mujer para que les prediga el futuro</p>	
--	---	--

Fuente: Diana Bernal, la investigadora.

Cuadro 32. Esta primera *guía de análisis de contenido* corresponde al área de lengua castellana. Asignatura con una carga académica de 5 horas semanales. Se encontró una relación directa entre lo que se está evaluando en el indicador con la forma de hacerlo. Es decir, el indicador dice *Interpreta diversos tipos de textos narrativos utilizando los niveles de comprensión lectora* y esto se lleva a cabo a través de la lectura de variados textos narrativos, de todos los subgéneros y temas. Hay secuencialidad en el trabajo del aula, comenzando con textos y preguntas sencillas, que desarrollan el nivel básico de lectura, el literal, y terminando con preguntas que desarrollan todos los niveles a través de varios estilos: abiertas, falso o verdadero, secuencialidad, búsqueda de la idea principal, completar enunciados. Además, la primera actividad para dar inicio al tema es un texto narrativo pero en video, instrumento que llama la atención del estudiante, activa conocimientos previos y promueve una manera distinta de empezar a enfrentar a los estudiantes con textos escritos.

Cuadro 33. *Descriptores de la unidad de análisis: Caracterización del tipo de preguntas que elaboran los docentes de sexto en sus guías. P5.1 ERE*

<b>Tipo de preguntas que elaboran los docentes de sexto en sus guías</b>		
Guía de análisis de contenido: P5.1 ERE		
<b>EJEMPLO DE TEXTO</b>	<b>DESCRIPTORES</b>	<b>ANÁLISIS</b>
IPG1P5.1	<i>Responda las siguientes preguntas de manera personal:</i>	Al iniciar el trabajo de la guía, como contextualización trae un texto narrativo de una página, para el cual plantea dos

TEXTO: UNA CITA CON DIOS	<p><i>¿Cómo se imagina el artesano el encuentro con Dios?</i></p> <p><i>¿Cómo apareció Dios en realidad?</i></p> <p><i>¿A través de qué habla Dios hoy?</i></p>	preguntas <i>literales</i> sobre el contenido de la lectura y una pregunta de la competencia propositiva. No hace uso de algún otro tipo de pregunta.
IPG1P5.1 TEXTO: LA REVELACIÓN – DIOS AL ENCUENTRO DEL HOMBRE	No hay	<p>Texto informativo de 5 páginas para el cual no plantea ninguna pregunta u otra actividad para realizar y demostrar la comprensión de lo leído. Al iniciar trae la indicación de <i>realizar las siguientes lecturas que desarrollarán los indicadores 1 y 2, los cuales dicen:</i></p> <p><i>Define el concepto de Revelación y sus características</i></p> <p><i>Expresa las diversas formas en las que Dios se revela en la historia de la humanidad</i></p> <p>De acuerdo a lo anterior el contenido de las lecturas es sobre el tema contemplado en los indicadores, pero no es explícito el trabajo que se realizará con ellas.</p>
IPG1P5.1 SEGUNDO TEMPLO - JUDAÍSMO	<i>A partir de la siguiente línea del tiempo, relacione los personajes bíblicos de la época del nacimiento del pueblo de Israel con personajes de la historia universal.</i>	<p>Se encontró una línea del tiempo, fotocopiada en la guía que no es legible, su lectura a simple vista es difícil. Por su temática utiliza unos términos complejos que explícitamente no son aclarados en ninguna parte de la guía.</p> <p>La indicación de la pregunta es muy general, pide hacer una relación pero no establece criterios, pautas, camino a recorrer para cumplir con la tarea propuesta.</p>

Fuente: Diana Bernal, la investigadora.

Cuadro 33. Esta segunda *guía de análisis de contenido* corresponde al área de educación religiosa escolar-ERE. Asignatura con una carga académica de 2 horas semanales. Se encontró variedad de textos (narrativos, informativos, gráficos), pero poca utilización de los mismos, no se aplican estrategias que permitan guiar la lectura y demostrar la comprensión de la misma. Además, aparte de estas, en la guía constantemente se hace alusión a la lectura de textos bíblicos, eso permite inferir que es un área donde se utiliza “*la lectura*” como recurso permanente, pero que se queda corta en las estrategias que utiliza para captar la información contenida en los textos y demostrar la comprensión de ellos. También se pudo analizar dificultades para entender ciertos textos por la forma como están fotocopiados, elementos que juegan un papel importante para comprender lo que allí dice.

Cuadro 34. Caracterización del tipo de preguntas que elaboran los docentes de sexto en sus guías.  
P3.1 CS

<b>Tipo de preguntas que elaboran los docentes de sexto en sus guías</b>		
Guía de análisis de contenido: P3.1 CS		
<b>EJEMPLO DE TEXTO</b>	<b>DESCRIPTORES</b>	<b>ANÁLISIS</b>
IIPG3P3.1 TEXTO: LA CONSERVACIÓN DE LA NATURALEZA	<i>De manera personal, lea los siguientes textos “La conservación de la naturaleza” (Revista Semana) y “Derecho a un ambiente sano” (Constitución política de Colombia). Luego, con base en el contenido de las lecturas, y con el fin de sensibilizarse, sobre la importancia de los derechos colectivos ambientales, elabore un escrito donde exprese sus opiniones con respecto a las siguientes afirmaciones:  Si el gobierno cobra impuestos a los que contaminan se protegerá el medio ambiente  El ser humano debe volver a vivir en armonía con la naturaleza. Para ello debe frenar la industrialización.</i>	La guía hace referencia a la lectura de un anexo, al dirigirse a él son dos textos en una página, que según como aparece escrito todo se titula <i>La conservación de la naturaleza</i> y no solo el primero. La segunda lectura se titula <i>Capítulo III. De los derechos colectivos y del ambiente.</i> , no aparece por ningún lado la referencia a la constitución. De esta manera no coincide lo que aparece en la guía y lo que aparece en el anexo.  La estrategia utilizada es la correlación lectura y escritura, pues la actividad es la elaboración de un escrito expresando opiniones sobre unas afirmaciones que da la guía, pero no hay una actividad que permita hacer una reflexión y demostrar la comprensión de lo leído. El estudiante tiene que utilizar lo leído para expresar una opinión, pero no se ha comprobado primero si entendió los textos.
IPEVG1P3.1 EL METEORITO DE RUSIA, UNA VEZ CADA CIEAN AÑOS	<i>Escriba la idea principal del texto ¿Por qué no se vio llegar la roca de 17 metros de ayer? ¿De dónde llegó esa piedra celeste? ¿Cuál es el estudio y el objetivo de SSA? Defina los siguientes conceptos: nebulosa, asteroide, cuásares, galaxias.</i>	Este texto pertenece a la evaluación o prueba escrita de la guía 1, es una lectura en silencio e individual, sin la asesoría permanente del profesor y que evalúa el indicador que dice <i>Determinan los diferentes elementos que conforman el universo.</i> El instrumento que utiliza es la lectura con 4 preguntas abiertas, todas de nivel <i>literal</i> , es una lectura corta, de una página, acompañada de una imagen. El último punto es la definición de unos conceptos pero que explícitamente parece que hicieran parte de la lectura, pero al revisar no hay ninguna definición de los mismos. Entonces, el estudiante no sabe si los tiene que sacar de la lectura o los tiene que explicar de lo aprendido.  Por último, si se analizan las preguntas no hay estrecha relación entre ellas y lo que pide el indicador.
IPEVG1P3.1 MAPA CONCEPTUAL EL UNIVERSO	<i>Aparece el mapa conceptual con algunos conceptos puestos, otros espacios en blanco pero no dice qué hacer con él.</i>	Este texto también aparece en la evaluación, pero sin ninguna indicación para realizar, se infiere que se debe completar por los espacios en blanco que trae.

Fuente: Diana Bernal, la investigadora.

Cuadro 34. Tercera guía de análisis de contenido perteneciente al material de la asignatura de sociales. Para esta unidad de registro, se analizaron dos instrumentos, la guía 1 y una evaluación, en total 3 textos. Se encontró que no hay preguntas concretas para ninguna de las lecturas, se hallaron actividades muy generales o puntuales que solo recogen información básica de las lecturas o incentivan la escritura sin dar las herramientas necesarias para que esta sea más productiva. En las únicas 3 preguntas encontradas no hay una exigencia o profundidad en la solicitud que se le hace al estudiante, no se desarrollan niveles de lectura ni competencias, solo se remite a información textual de la lectura.

Cuadro 35. Caracterización del tipo de preguntas que elaboran los docentes de sexto en sus guías. P2.2 CN.

<b>Tipo de preguntas que elaboran los docentes de sexto en sus guías</b>		
<b>Guía de análisis de contenido: P2.2 CN</b>		
<b>EJEMPLO DE TEXTO</b>	<b>DESCRIPTORES</b>	<b>ANALISIS</b>
IPG1P2.2 TEXTO OSMORREGULACIÓN MEDIANTE OSMOSIS	<p><i>¿Qué es osmosis?</i></p> <p><i>¿Qué tipo de transporte es? ¿activo o pasivo, por qué?</i></p> <p><i>Escriba un concepto para: solución isotónica, hipotónica, hipertónica.</i></p> <p><i>¿Qué le sucede a una célula animal que está en una solución hipotónica?</i></p> <p><i>¿Cuál es el dibujo que representa una célula en solución hipertónica?</i></p> <p><i>¿Cuál es el de una solución hipotónica?</i></p> <p><i>¿Cuál es el dibujo que representa una célula en solución isotónica?</i></p>	<p>Se encontró en la guía una lectura de media página, de un texto científico, que no hace desarrollo de vocabulario antes de enfrentarse a él. Está acompañada de tres imágenes, pero que van incluidas en una de las preguntas, mas no en el texto.</p> <p>Las preguntas encontradas son para responder después de la lectura, inician con el nivel literal, y luego van exigiendo mayor profundidad en la respuesta, demostrar apropiación y aplicación de los conceptos aprendidos, lo que el área llama situaciones problema. Son varias preguntas para un texto corto, se le saca provecho al contenido, hay bastante qué hacer con la información obtenida allí. Pero, al analizar el contenido hay dos preguntas que fácilmente no se resuelven con el contenido de la lectura, y la indicación explícita es que se hace con base en lo que dice el texto.</p>
IIPG2P2.2 TEXTO	<p><i>Siga las instrucciones planteadas y resuelva los cuestionamientos:</i></p>	<p>El texto al cual pertenecen estas preguntas es de media página, de frases cortas, plantea actividades de completar cuadros, de alguna manera amplía la información dada en la lectura, exige utilizar presaberes</p>

¿QUÉ ES LA CLASIFICACIÓN CIENTÍFICA?	<p>a. En el cuadro complete la información que falta y escriba una conclusión a partir de la información dada.</p> <p>b. Responda las siguientes preguntas a partir de la información dada en la tabla</p> <p>1. Escriba las categorías taxonómicas que faltan. ¿cuáles son las categorías taxonómicas que comparten el gato doméstico, el gato montés, el oso polar y el perro? ¿Qué significado evolutivo tiene esto?</p>	<p>aunque explícitamente no se le esté diciendo al estudiante, la dificultad radica en que el chico no sabe cómo hacerlo.</p> <p>En la posición de la investigadora, hay interrogantes que no se lograron responder solo con el contenido de la lectura, se infiere así la necesidad de activar conocimientos previos por parte del alumno.</p>
--------------------------------------	---	---

Fuente: Diana Bernal, la investigadora.

Cuadro 35. Cuarta *guía de análisis de contenido* perteneciente al material de la asignatura de biología. En especial, llama la atención de este material cómo a una lectura corta se le saca gran provecho a partir de las preguntas y demás actividades que se proponen para procesar y comprender la información que esta posee. No es evidente ni el tiempo ni la manera como esto se pone en común, nada de eso queda literal. Pero, con lo propuesto se infiere buen uso de la lectura. Además, la necesidad de activar conocimientos previos según los contenidos que esta asignatura maneja. Este es una habilidad necesaria y requerida en este campo de conocimiento que se maneja según lo analizado.

Cuadro 36. *Caracterización del tipo de preguntas que elaboran los docentes de sexto en sus guías. P4.1 ETI*

<b>Tipo de preguntas que elaboran los docentes de sexto en sus guías</b>		
Guía de análisis de contenido: P3.1 ETI		
<b>EJEMPLO DE TEXTO</b>	<b>DESCRIPTORES</b>	<b>ANÁLISIS</b>
IPAG1P4.1 ETI EL NAUFRAGIO	<p>Realice de manera personal, la lectura del anexo N°1 Cuento El naufragio y responda a las siguientes preguntas, argumentando sus respuestas:</p> <p>¿Tiene sentido para usted esta historia?</p>	<p>La lectura contenida en este anexo es de una página, un texto narrativo, de fácil lectura, con preguntas que combinan la captación de la información del texto con la reflexión personal a partir de lo leído.</p>

	<p><i>¿Es suficiente esforzarse para que nos vaya bien en la vida?</i></p> <p><i>¿Tenían los náufragos una idea clara de hacia dónde iban?</i></p> <p><i>¿Tenemos una idea clara de hacia dónde vamos en la vida?</i></p> <p><i>¿Cuál es su actitud frente a las dificultades, esforzarse o abandonar? ¿ir muy deprisa o encontrar su propio ritmo?</i></p> <p><i>Escriba en el recuadro el mensaje central del cuento</i></p>	
IIPAG2P4.1 ETI LA FELICIDAD	<p><i>Realice una reflexión a partir del anexo N°1 La felicidad ¿qué es la felicidad? y luego responda a lo siguiente:</i></p> <p><i>1. Escriba cinco ideas principales contenidas en el anexo</i></p> <p><i>2. ¿Está de acuerdo con el concepto de felicidad expuesto por el autor? ¿por qué?</i></p>	<p>El texto aquí encontrado es expositivo, de una página, maneja un vocabulario conocido por la mayoría. El ejercicio planteado para su comprensión es de dos preguntas, solo una hace relación a la lectura, la otra apunta a la competencia propositiva. Pero, no se aborda el contenido del texto como tal.</p>
IIPAG2P4.1 ETI TEXTO: VIDEO TÚ ESTÁS LLAMADO A SER FELIZ	<p><i>¿Qué frases le llamaron más la atención?</i></p> <p><i>¿Cuál es el mensaje central de la conferencia?</i></p> <p><i>¿Qué definición se da en el video al concepto de felicidad?</i></p> <p><i>¿Qué cree que le da felicidad a las demás personas hoy?</i></p> <p><i>¿Cómo define usted la felicidad?</i></p> <p><i>¿Qué criterios cree usted que son importantes para ser verdaderamente felices?</i></p> <p><i>¿Qué lo hace a usted feliz?</i></p>	<p>Se hace aquí lectura de un video, que contiene un texto expositivo, esto hace parte de la contextualización de la guía. Tiene como propósito llamar la atención por la temática a trabajar. Se hacen varias preguntas, la mitad sobre la información contenida en el video y la otra lleva al estudiante a desarrollar la competencia argumentativa y propositiva.</p>

*Fuente: Diana Bernal, la investigadora.*

Cuadro 36. La última *guía de contenido* se hizo sobre el material de la asignatura de ética. Clase que utiliza varias lecturas, de diversas tipologías textuales como los textos narrativos y expositivos. El vocabulario que maneja es común, conocido. La estrategia utilizada de forma permanente es el uso de preguntas para captar y demostrar la información leída. Estas preguntas recogen literalmente lo que el texto dice y van entrelazando ese contenido con las temáticas que se trabajarán, llevando al estudiante a expresar opiniones y defenderlas.

Cuadro 37. Unidad de análisis: Componentes de la enseñanza de la comprensión

UNIDAD	CATEGORÍA	DESCRIPTORES
COMPONENTES DE LA ENSEÑANZA DE LA COMPRENSIÓN	a. Desarrollo de la información previa	<p>IIPG2P8.1LC Escuche atentamente la parte introductoria del audio y responda...</p> <p>IIPG2P8.1LC Teniendo en cuenta el nombre del título del libro realiza un dibujo sobre su posible contenido...</p> <p>IPG1P3.1CS observe le video, de manera personal responda las siguientes preguntas...</p> <p>IIPG3P3.1CS Observe y analice las serie de imágenes y por medio de un escrito realice las siguientes actividades: escriba los nombres de mares y océanos que reconozca...</p> <p>IIPG2P5.1ERE Observe los videos... el pueblo hebreo el cual permite retomar y dar continuidad a los contenidos vistos en el periodo anterior...</p> <p>IPG1P4.1ETI La docente realizará una clase comunitaria, partiendo de los presaberes de los estudiantes</p> <p>IIPG2P2.2CN A partir de la solución de la sopa de letras planteada y los presaberes, grafique la siguiente tabla y complétela con el significado de las palabras propuestas</p>
	b. Desarrollo de vocabulario	<p>IPG1P8.1LCno olvide que para nuestras clases es indispensable que traiga siempre diccionario</p> <p>IPG1P8.1LCBusque el significado de las palabras que no conoce y escríbalas en su hoja de trabajo</p> <p>IPTAG1P8.1LCbusque el significado de las palabras desconocidas en los textos que va a leer</p> <p>IPG1P3.1CS Elabore un listado con los conceptos de las palabras desconocidas que encuentre en el estudio de los elementos del universo.</p> <p>IPAG1P3.1CS subraye las palabras desconocidas que encontró en el documento leído</p> <p>IIPG3P3.1CS elabore un glosario con 10 términos que usted haya encontrado en el desarrollo de esta guía y que considere importantes para la comprensión de la temática trabajada</p> <p>IPG1P5.1ERE Palabras clave-alianza: relación recíproca entre dos partes...</p> <p>IPG1P4.1ËTI Realice en casa una consulta de tal manera que usted tenga una mayor claridad en los conceptos que son de mucha importancia para el área y tema...</p>

	c. Configuración de determinados procesos y habilidades	<p>IPG1P8.1LC Atienda a la explicación dada por la profesora sobre la forma cómo se trabaja la comprensión de textos narrativos</p> <p>IPG1P5.1ERE Realice las siguientes lecturas teniendo en cuenta el glosario de la página 1.</p> <p>IIPG2P5.1ERE Para entender la rueda anterior (el resumen) consulte y resume los siguientes textos...</p>
	d. Correlación de la lectura y la escritura	<p>IPPCLG1P8.1LC - IPSCLG1P8.1LC Controles de lectura pro capítulo del libro leído</p> <p>IIPG2P8.1LC Elabore resumen de la historia</p> <p>IPG1P3.1CS Observe un documental y de manera individual, elabore un escrito con las ideas principales</p> <p>IPG1P3.1CS En forma individual, elabore un escrito teniendo en cuenta las siguientes preguntas</p> <p>IPG1P3.1CS Elabore una línea del tiempo</p> <p>IPAG1P3.1CS Con las frases elegidas elabore un escrito que tenga sentido.</p> <p>IPEVG1P3.1CS Complete el siguiente mapa conceptual con lo aprendido</p> <p>IIPG3P3.1CS con base en el contenido de las lecturas elabore un escrito...</p> <p>IPG1P4.1ETI Realice un informe de trabajo elaborado a mano...</p> <p>IPG1P4.1ETI Por medio de un dibujo represente cómo define su realización personal o su concepto de felicidad</p> <p>IPAG1P4.1ETI Escriba en el recuadro el mensaje central del cuento</p> <p>IPG1P2.2CN A partir de la lectura anterior responda...</p>

Fuente: Diana Bernal, la investigadora.

Según cuadro 37, la tercera unidad es la concerniente a los *componentes de la enseñanza de la comprensión*, con base en lo propuesto por Cooper. Esto permitió definir cuatro categorías: *desarrollo de la información previa, desarrollo de vocabulario, configuración de determinados procesos y habilidades y correlación de la lectura y la escritura*.

Se retoma nuevamente la idea de Frida Díaz<sup>65</sup> quien afirma que uno de los principales atributos que debe poseer un buen lector es el uso activo del conocimiento previo pertinente. Este consiste en desarrollar la información requerida antes de que lean

<sup>65</sup> DIAZ, Frida y Rojas Hernández, Gerardo. La función mediadora del docente y la intervención educativa”. En estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista. Segunda edición. México. McGraw-Hill.2002.

cualquier cosa. Con respecto a esto se encontró que los maestros dejan entrever el uso de actividades para lograr esta activación o desarrollo como audios, títulos de la lectura, análisis de imágenes, responder preguntas y llenar sopas de letras. O dejan escrito que se partirá de los presaberes para iniciar la clase. Pero, se infiere que no es una estrategia intencional dentro del proceso pues el tiempo destinado para realizarlas es poco, menos de un bloque de clase, dato no evidenciable en el documento pero expresado por los profesores en el diálogo informal que se tenía mientras realizaban la entrevista. Además, las actividades que se encontraron son sencillas, que no tienen gran utilidad con respecto al resto de actividades que desarrolla la guía o anexo, pues no se vuelven a tener en cuenta para comprobar el enlace entre lo conocido y el nuevo aprendizaje, no proporcionan un desequilibrio cognitivo que haga la apertura al nuevo conocimiento a través del interés y la curiosidad despertada en el estudiante.

David Cooper define el *desarrollo del vocabulario* como el proceso a través del cual se ayuda al alumno a desarrollar el sentimiento de posesión sobre las palabras, enseñándole el significado de las mismas y aquellas habilidades que habrán de permitirle determinar por cuenta propia dicho significado. Sobre esto se encontró que el recurso común es la elaboración de listados de palabras para buscar o leer el significado de diccionario. Además, que no todas las áreas lo utilizan. Unas guías de una asignatura plantean ejercicios de vocabulario pero al final de la guía, ya terminando el tema; otro lo hace iniciando, pero cita las palabras con su significado y hace alusión a ellas para unas lecturas que realizarán en la mitad del periodo. Únicamente una asignatura utiliza el diccionario como recurso y solicita tenerlo en todas las clases. Una última asignatura manda la tarea de vocabulario para la casa. Suele ser una de las quejas constantes de los maestros la escasez de vocabulario, pero es una de las habilidades que no se desarrolla intencionalmente en el aula por parte del profesor, según lo ejemplifican los documentos analizados.

La tercera categoría es la *configuración de determinados procesos y habilidades*, que en palabras de Cooper es la faceta de la enseñanza en la que el profesor demuestra a sus alumnos, por la vía práctica, cómo implementar los diferentes procesos y aplicar las distintas habilidades de comprensión. A esto se le llama el *modelado*. Es un proceso importante y clave y resultó ser el menos evidente en el material de análisis. Esos elementos no son visibles en lo que el maestro propone en su material de trabajo, las ideas expresas suelen ser que el estudiante haga, realice de forma individual, pero no se sabe si el profesor eso lo modela primero ante los estudiantes para que ellos sigan el ejemplo, según se entiende el estudiante hace “solo” primero y luego pone en común. Lo que explícitamente se puede recuperar como parte de esta categoría y en una sola asignatura son expresiones como “*Atienda a la explicación dada por la profesora sobre la forma como se trabaja la comprensión de textos narrativos*”, de esto se sobreentiende que la profesora va a explicar cómo se comprende mejor la superestructura textual narrativa para que ellos luego sigan el ejemplo. Aquí se estaría hablando de un *modelado*.

La última categoría hace referencia a la *correlación de la lectura y la escritura*, pero no se refiere a responder preguntas sobre lo leído; es proporcionarles actividades de escritura que se relacionen con el material que han leído. Con respecto a esto se encontró que solo tres asignaturas hacen correlación de estos dos procesos a través de resúmenes, esquemas, informes o escritos donde el estudiante dé razón de lo leído. Pero la actividad constante en todas las asignaturas sí es responder preguntas sobre el contenido de la lectura. Además, se pudo observar que no hay un acompañamiento a esta producción escrita, no se establecen explícitamente criterios de cómo deben ser estos textos a producir, las indicaciones residen en que sean a mano y de un mínimo de renglones, pero no aparecen ideas sobre el contenido del texto como tal, cómo deben estar sustentadas las ideas o defendidas sus posiciones. Parece ser una solicitud sobre la reproducción del contenido de los textos leídos.

El cuadro 38 caracteriza las actividades o estrategias encontradas para la unidad de análisis referida al *desarrollo y acompañamiento del proceso de comprensión: antes, durante y después de la lectura*. Para el análisis de esta unidad de registro se escogió una lectura de cada uno de los documentos analizados para identificar estrategias utilizadas.

Cuadro 38. Unidad de análisis: *El desarrollo y acompañamiento del proceso de comprensión: antes, durante y después de la lectura, a partir del uso de estrategias*.

UNIDAD	CATEGORÍA	DESCRPTORES	
El desarrollo y acompañamiento del proceso de comprensión: antes, durante y después de la lectura, a partir del uso de estrategias	a. Antes de la lectura	IPTAG1P8.1LC LOS HÉCTORES	<u>Da recomendaciones antes de empezar la lectura:</u> P8.1 Busque el significado de las palabras desconocidas Utilice las técnicas de releer, subrayar... Tenga en cuenta los elementos de los textos narrativos Responda de forma completa y argumentada
		IIPG2P8.1LC A LA DERIVA	P8.1 Antes de leer el cuento responde: ¿qué te sugiere el título de la lectura? ¿En dónde podría transcurrir la historia? ¿A qué problema se puede enfrentar el personaje principal?
		IPAG1P3.1CS CIENCIA Y FE	P3.1 Observe el documental sobre el universo y elabore un escrito con las ideas principales. Participe de la puesta en común. De manera personal lea el siguiente documento donde explican algunas teorías sobre el origen del Universo.
		IIPAG3P3.1 CS LA CONSERVACIÓN DE LA NATURALEZA	<u>No está explícito ninguna actividad</u>
		IPG1P5.1 ERE UNA CITA CON DIOS	<u>No está explícito ninguna actividad</u>
		IPAG1P4.1 ETI EL SENTIDO DE LA VIDA: NAUFRAGIO	<u>No está explícito ninguna actividad</u>
		IIPAG2P4.1 ETI LA FELICIDAD	<u>No está explícito ninguna actividad</u>
		IPG1P2.2 CN OSMORREGULACIÓN MEDIANTE OSMOSIS	<u>No está explícito ninguna actividad</u>
		IIPG2P2.2 CN	<u>No está explícito ninguna actividad</u>

		¿QUÉ ES LA CLASIFICACIÓN CIENTÍFICA?	
b. Durante la lectura		IPTAG1P8.1LC LOS HÉCTORES	<u>No está explícito ninguna actividad</u>
		IIPG2P8.1LC A LA DERIVA	<u>No está explícito ninguna actividad</u>
		IPAG1P3.1CS CIENCIA Y FE	<u>No está explícito ninguna actividad</u>
		IIPAG3P3.1 CS LA CONSERVACIÓN DE LA NATURALEZA	<u>No está explícito ninguna actividad</u>
		IPG1P5.1 ERE UNA CITA CON DIOS	<u>No está explícito ninguna actividad</u>
		IPAG1P4.1 ETI EL SENTIDO DE LA VIDA: NAUFRAGIO	<u>No está explícito ninguna actividad</u>
		IIPAG2P4.1 ETI LA FELICIDAD	<u>No está explícito ninguna actividad</u>
		IPG1P2.2 CN OSMORREGULACIÓN MEDIANTE OSMOSIS	<u>No está explícito ninguna actividad</u>
		IIPG2P2.2 CN ¿QUÉ ES LA CLASIFICACIÓN CIENTÍFICA?	<u>No está explícito ninguna actividad</u>
	c. Después de la lectura		IPTAG1P8.1LC LOS HÉCTORES
		IIPG2P8.1LC A LA DERIVA	<i>P8.1 Responda las siguientes preguntas...</i>
		IPAG1P3.1CS CIENCIA Y FE	<i>P3.1 Desarrolle las palabras desconocidas que encontró en el documento leído: De cada teoría destaque tres frases que le parezca significativas</i>
		IIPAG3P3.1 CS LA CONSERVACIÓN DE LA NATURALEZA	<i>P3.1 Con base en el contenido de las lecturas elabore un escrito donde exprese sus opiniones con respecto a las siguientes afirmaciones...</i>
		IPG1P5.1 ERE UNA CITA CON DIOS	<i>P5.1 Pensemos: ¿cómo se imagina el artesano el encuentro con Dios? ¿cómo apareció Dios en realidad?</i>
		IPAG1P4.1 ETI EL SENTIDO DE LA VIDA: NAUFRAGIO	<i>P4.1 responda a las siguientes preguntas, argumentando sus respuestas Escriba en el recuadro el mensaje central del cuento</i>
		IIPAG2P4.1 ETI LA FELICIDAD	<i>P4.1 Responda a lo siguiente: escriba cinco ideas principales contenidas en el anexo</i>

	IPG1P2.2 CN OSMORREGULACIÓN MEDIANTE OSMOSIS	P2.2 A partir de la lectura responda
	IIPG2P2.2 CN ¿QUÉ ES LA CLASIFICACIÓN CIENTÍFICA?	P2.2 Resuelva los cuestionamientos según la lectura

Fuente: Diana Bernal, la investigadora.

Cuadro 38. De este análisis llama la atención notar cómo son pocas las actividades propuestas por los maestros para acompañar el *antes* y ninguna para acompañar el *durante* de la lectura.

En la categoría *antes de la lectura*, tres textos, en dos asignaturas, permiten encontrar explícitamente el uso de actividades como la aclaración de vocabulario, el dar indicaciones generales de cómo abordar el texto, preguntas para hacer predicciones, videos que activen conocimientos previos para luego enfrentarse a la lectura. Seis textos no lo explicitan. Es notoria la falta de estrategias que acompañen esta primera parte del proceso, importante para lograr captar el interés del estudiante, activar conocimientos previos y enlazarlos con lo nuevo, desarrollar habilidades de vocabulario que le den las herramientas a los estudiantes para enfrentarse a un proceso de comprensión lectora.

Para la categoría *durante la lectura* no se encontró ninguna frase que hiciera alusión al acompañamiento y las estrategias que el profesor va a hacer y usar mientras los chicos leen. Además, recordando la respuesta que dieron en la entrevista los docentes sobre qué hacían ellos mientras los chicos leían, se recuerda que surgieron tres categorías allí: *docente mediador*, *observador* y *recursivo*, pero de ellas se pudo observar que su intervención durante la lectura era si el estudiante lo requería, mas no algo intencional o planeado por el maestro. Es decir, que no se tienen propuestas estrategias para *el durante* de la lectura. Se encuentra de manera constante la indicación “*lea de manera personal*” o “*realice la siguiente lectura, de*

*forma individual*". De esto se infiere que durante la lectura que hace el chico el profesor no interviene por voluntad propia.

En la última categoría, *después de la lectura*, sí se encontraron actividades planeadas para realizar. Siete de las lecturas analizadas hacen mención a cuestionarios para responder, es decir que la actividad constante es el uso de preguntas sobre el contenido del texto, ya sean abiertas o de selección múltiple. Un solo texto cita una actividad de desarrollo de vocabulario, otro la elaboración de un escrito con las ideas principales, y otro extraer las ideas principales del texto. Pero, aunque este proceso si lo llevan a cabo, son pocas las estrategias que se utilizan, poca la variedad.

## **5. DISCUSIÓN DE RESULTADOS**

La investigación cualitativa a través del diseño de análisis de contenido implicó un proceso de recolección, selección, análisis y sistematización de la información para dar respuesta al problema planteado. De esta manera, se confrontan en este apartado los datos obtenidos a través de las técnicas de recolección para hacer la interpretación e inferencia de los resultados a través de unas categorías comunes: tipología textual, propósitos del uso de la pregunta, la enseñanza de habilidades de comprensión y el acompañamiento al proceso de lectura. Así se logran identificar semejanzas, diferencias y particularidades que permitan un análisis general de la situación estudiada.

Es importante recordar las fuentes e instrumentos de recogida de información que se emplearon: coordinadores de área a través de la encuesta, profesores de sexto grado a través de la entrevista y análisis de contenido de las guías de trabajo, material elaborado por los maestros. Con esto se pudo realizar una lectura

comparada entre lo que dice la voz de quien elabora el material, quien lo revisa y la voz del material por sí solo.

## 5.1. CATEGORÍA 1. ENTRE LA LETRA IMPRESA Y LA IMAGEN

Tabla 9. Matriz categorial: La tipología textual.

UNIDAD DE ANÁLISIS	UNIDAD DE REGISTRO	SUBCATEGORÍAS	ELEMENTOS COMUNES
LA TIPOLOGÍA TEXTUAL	Clases de textos según coordinadores	Literarios Informativos Explicativos Descriptivos Periodísticos Instructivos Narrativos Argumentativos Icónicos	Literarios Narrativos Informativos Explicativos
	Distinción de las clases de textos leídos según la concepción de los profesores	Textos narrativos Textos expositivos Textos científicos Textos teológicos Textos digitales Variedad de textos	Textos narrativos Textos expositivos
	Caracterización de la tipología textual	Textos literarios narrativos Textos audiovisuales Textos expositivos Textos icónicos	Textos literarios narrativos Textos expositivos

Fuente: Diana Bernal, la investigadora.

Tabla 9. En la confrontación de los datos obtenidos se extrae de dicho análisis que desde la visión general del maestro este elemento de la tipología textual no hace parte de su discurso en el aula de clase, no es campo de acción en el que él distinga características y maneras diversas de entender el contenido de una lectura dependiendo de la clase de texto que sea. Ni coordinadores ni docentes

respondieron con seguridad la pregunta del cuestionario referida a esta categoría común que dentro del proceso de la enseñanza de la comprensión lectora juega un papel clave, pues cada estructura textual tiene un propósito y una intencionalidad esencial que es necesario identificar.

Como elementos comunes se encontraron el uso de los textos literarios del género narrativo como texto de lectura frecuente en cualquiera de las áreas del conocimiento, especialmente del *cuento* como subgénero; el uso de los textos expositivos en cualquiera de sus formas: informativo y explicativo principalmente. Y la identificación como texto para leer solo de los documentos impresos, dejando de lado la imagen como instrumento transmisor de discursos.

La última categorización establecida desde la visión de la investigadora del análisis de las guías, contiene una distinción de “texto audiovisual” porque al observar el corpus elegido se halló el uso frecuente del video y la imagen como texto de lectura, pero poco valor y uso a lo que transmitían. El *maestro* en sus respuestas no enunció estas lecturas como parte de lo que asigna para leer en el aula. Esta definición de texto audiovisual no existe como tal dentro del marco conceptual de la superestructura textual porque en su interior lo que expresa es un discurso narrativo, expositivo o argumentativo, las grandes tipologías que se manejan, pero en la realidad del *material* observado y estudiado es un recurso constante al que no se le están asignando unas tareas que desarrollen el proceso de comprensión que se puede lograr con él.

## **5.2. CATEGORÍA 2. EL USO PEDAGÓGICO DE LA PREGUNTA: QUÉ, POR QUÉ Y PARA QUÉ PREGUNTAR**

*Tabla 10. Matriz categorial: Los propósitos del uso de la pregunta*

UNIDAD DE ANÁLISIS COMÚN	UNIDAD DE REGISTRO	SUBCATEGORÍAS	ELEMENTOS COMUNES-DISCREPANCIAS
LOS PROPÓSITOS DEL USO DE LA PREGUNTA	Tipo de preguntas que los coordinadores enuncian que los profesores formulan en las guías	Según el objetivo: de análisis, problematizadoras, comprensión lectora, aplicación, comparación, actualidad y de reflexión. Según la forma: abiertas – falso y verdadero	Problematizadoras
	Tipo de preguntas que el profesor dice formular en las guías.	Según competencias ICFES o niveles de lectura Según cantidad de respuestas Preguntas problematizadoras Tipo de pregunta como actividad Sin tipo establecido	Preguntas problematizadoras
	Caracterización del tipo de preguntas que elaboran los docentes de sexto en sus guías	Para después de la lectura Para reconocer información literal Para dar razón a propósitos establecidos por el maestro	Literales

Fuente: Diana Bernal, la investigadora.

Tabla 10. El uso de *preguntas* es la estrategia más utilizada por parte de profesores en el aula de clase, se reconoce en los datos obtenidos a través de las tres fuentes. El momento dispuesto para hacerlo suele ser al finalizar la lectura de los diversos tipos de texto. Y los estilos frecuentes son las preguntas abiertas o de selección múltiple.

El propósito latente encontrado en el material analizado es la recuperación literal de la información contenida en las lecturas, y poco desarrollo de los niveles inferencial y crítico intertextual a través de lo que se pregunta. Además, en ocasiones quien ha planeado preguntas más complejas no aprovecha el contenido del texto, de tal forma que los procesos de interpretación, análisis y argumentación no son apoyados por las propuestas del aula.

Por otro lado, el uso de estrategias variadas que lleven al estudiante a dar razón de lo leído, a correlacionar la lectura con la escritura, no son utilizadas en los documentos del corpus estudiado. Lo explícitamente encontrado son los cuestionarios.

Entre lo dicho por los *coordinadores y profesores*, un elemento común fue el uso de las preguntas problematizadoras, pero durante el análisis se encontró que los interrogantes que sirvieron como unidad de registro para el análisis no apuntaban a este propósito de problematizar, sino a la recuperación de información literal.

Se evidencia una concepción del maestro de pensar que solo las preguntas de selección múltiple son instrumentos para comprobar la comprensión de lectura, y no consideran que cualquier propuesta pedagógica y didáctica que se lleve a cabo en el desarrollo de la clase es una manera de desarrollar la comprensión.

Solo el maestro pregunta, no es evidenciable en el material ni en lo afirmado por el profesor, la intervención del estudiante como protagonista principal del proceso en la construcción de interrogantes. El coordinador escogió como una de las estrategias más frecuentes la elaboración de preguntas por parte del estudiante, pero esto no fue manifestado en el corpus.

### **5.3. CATEGORÍA 3. LA ENSEÑANZA DE HABILIDADES DE COMPRENSIÓN DE LECTURA, COMPROMISO DE TODOS LOS MAESTROS**

*Tabla 11. Matriz categorial: la enseñanza de habilidades de comprensión*

UNIDAD DE ANÁLISIS COMÚN	UNIDAD DE REGISTRO	SUBCATEGORÍAS	ELEMENTOS COMUNES
LA ENSEÑANZA DE HABILIDADES DE COMPRENSIÓN	Habilidades de comprensión explícitamente desarrolladas	Identificación de las ideas relevantes del texto Hacer inferencias	Identificación de las ideas relevantes del texto

	en las guías según coordinadores		
	Habilidades que el profesor desarrolla en los estudiantes para comprender textos según el maestro.	Comprensión, interpretación y análisis Desarrollo de vocabulario Encontrar sentido Definición de conceptos Uso de técnicas de estudio Uso de recursos Responder preguntas Encontrar las ideas principales y secundarias	Encontrar las ideas principales y secundarias  Desarrollo de vocabulario
	Componentes de la enseñanza de la comprensión	Desarrollo de la información previa Desarrollo de vocabulario Configuración de determinados procesos y habilidades Correlación de la lectura y la escritura	Desarrollo de vocabulario

Fuente: Diana Bernal, la investigadora.

Tabla 11. El modelado, como Cooper lo define, es la manera de enseñar a través del quehacer pedagógico los componentes de la comprensión lectora. Esta etapa del proceso se pasa por alto pues la indicación constante y evidente en el material de análisis es que el estudiante resuelva las actividades concernientes a la lectura de manera personal y que dé razón al finalizar de lo leído.

No se encontró en ninguno de los datos obtenidos que el maestro conociera con claridad cuáles son las habilidades que se desarrollan en el proceso de comprensión de lectura, de esta manera, se entiende por qué no es una responsabilidad asumida desde la tarea docente.

Dos elementos son los comunes, el trabajo con las ideas principales y el desarrollo de vocabulario. Aunque sea manifestado en el discurso de profesores y coordinadores, el material analizado no explícita estrategias que enseñen a

encontrar las ideas y a enriquecer el vocabulario, el único recurso continúa siendo el diccionario.

La ausencia de este compromiso didáctico en el aula tiene relación con lo hallado en la próxima categoría que afirma que no hay propuestas del maestro para realizar *durante* la lectura, momento crucial para modelar la enseñanza de las habilidades de comprensión.

#### 5.4. CATEGORÍA 4. ACOMPAÑAMIENTO AL PROCESO DE LECTURA: ANTES, DURANTE Y DESPUÉS

Tabla 12. Matriz categorial: Acompañamiento al proceso de lectura.

UNIDAD DE ANÁLISIS COMÚN	UNIDAD DE REGISTRO	SUBCATEGORÍAS
ACOMPAÑAMIENTO AL PROCESO DE LECTURA	Actividades propuestas por los profesores para realizar con la lectura de un texto en clase, según coordinadores.	<p>Antes: videos, desarrollo de vocabulario, contextualización, uso de técnicas de estudio, preguntas, presaberes y consulta.</p> <p>Durante: subrayado, acompañamiento por parte del profesor, trabajo personal o grupal, adquisición de vocabulario, uso de preguntas.</p> <p>Después: socialización de los leído, análisis de los leído, apropiación de vocabulario, variedad de actividades.</p>
	Actividades que dice proponer el profesor para llevar a cabo el proceso de lectura	<p>Antes: Desarrollo de vocabulario Contextualización de la lectura Activación y desarrollo de conocimientos previos Interpretaciones de elementos clave del texto a través de preguntas o técnicas de estudio Despertar interés en los estudiantes Relación lectura y escritura Lectura personal</p> <p>Durante: Desarrollo de vocabulario</p>

		<p>Activación y desarrollo de conocimientos previos</p> <p>Interpretaciones de elementos clave del texto a través de preguntas o técnicas de estudio</p> <p>Despertar interés en los estudiantes</p> <p>Relación lectura y escritura</p> <p>Lectura personal</p> <p>Después: Desarrollo de vocabulario</p> <p>Activación y desarrollo de conocimientos previos</p> <p>Interpretaciones de elementos clave del texto a través de preguntas o técnicas de estudio</p> <p>Despertar interés en los estudiantes</p> <p>Relación lectura y escritura</p> <p>Lectura personal</p>
	<p>El desarrollo y acompañamiento del proceso de comprensión: antes, durante y después de la lectura</p>	<p>Antes de la lectura: poco aplica.</p> <p>Durante la lectura: no aplica</p> <p>Después de la lectura: siempre aplica.</p>

Fuente: Diana Bernal, la investigadora.

Tabla 12. Leer requiere un trabajo intencional por parte del docente que planea dentro de la propuesta planteada para el desarrollo de cualquier asignatura, un acompañamiento permanente para jalonar procesos cada vez más complejos y enfrentar al estudiante a lecturas que exijan un trabajo cognitivo exigente, pero con todas las herramientas para lograr un resultado satisfactorio.

El análisis llevado a cabo permite reconocer que de las tres partes del proceso de lectura, solo se piensa intencionalmente en las actividades que se proponen para *después de la lectura*, y los dos momentos anteriores se dejan como espacios implícitos que no se logran identificar ni caracterizar a través de las guías de contenido.

Coordinadores y maestros enuncian varias actividades que en su discurso manifiestan utilizar para acompañar el proceso, pero la guía evidencia de forma concreta las actividades *después* de lo leído, no están explícitas las estrategias que

se utilizan *antes* y *durante*. Es decir, esta parte del proceso que asegura un buen desarrollo de comprensión no se realiza. Además, el ejercicio de lectura con frecuencia es individual, en silencio, sin la intervención del maestro quien si espera al final un resultado satisfactorio sin proponer y aplicar estrategias que ayuden a asegurar un buen desempeño.

Con esta última categoría se reconoce una debilidad en el quehacer pedagógico con respecto a la responsabilidad de todo el cuerpo docente en la enseñanza del proceso de comprensión lectora y el desconocimiento de las estrategias que sirven de apoyo para acompañar este proceso.

## **6. CONCLUSIONES**

El trabajo de investigación adelantado a través del análisis de contenido de las guías de trabajo que los profesores de sexto grado en cinco áreas del conocimiento producen y la mirada que se le dio para identificar la manera cómo estas promueven

en los estudiantes la competencia lectora o el proceso de comprensión de lectura, permiten concluir lo siguiente:

El modelo pedagógico que cobija la institución que permitió el desarrollo del trabajo de investigación procura que la labor docente sea una real mediación en los procesos de enseñanza y aprendizaje que se llevan a cabo en el aula. Cumplir con dicho propósito le concierne al maestro.

El concepto de lectura que maneja el grupo docente es muy variado, y no hace referencia a un proceso lingüístico que requiere de un trabajo especial y dedicado para lograr la adquisición de ciertas habilidades, en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Además, esta concepción depende de la profesión inicial de los maestros.

Hay una preocupación e interés inicial de los maestros por mejorar los procesos de comprensión lectora y producción textual de los estudiantes, pero sus propuestas didácticas apuntan a que el trabajo lo haga el estudiante de forma individual con poca intervención del docente en estos procesos. Es decir, el chico lee, responde preguntas y da razón de lo leído sin la socialización pertinente.

El proceso de lectura tiene un antes, un durante y un después, es decir, que para el acompañamiento a un buen proceso lector hay que pensar en estrategias que se apliquen antes de iniciar la lectura, otras que se utilicen durante la lectura y otras que se llevan a cabo al terminar la lectura. A partir de lo encontrado, son pocas las estrategias utilizadas y aplicadas para las dos primeras partes del proceso. Además, para después de la lectura el común denominador en todas las propuestas es el uso de preguntas o cuestionarios para responder sobre el contenido, especialmente, literal del texto.

Se evidencia entonces un estilo de pregunta que recoge por parte del estudiante la mera reproducción de la información explícita en lo leído, y no desarrolla procesos más complejos de interpretación y análisis a través de los otros niveles de lectura: la inferencia y el crítico intertextual.

Además, un escaso uso de estrategias diferentes al uso de la pregunta que jalone procesos de comprensión complejos como la elaboración de esquemas, discusiones o actividades que relacionen la lectura con la escritura.

Al hacer referencia a la estrategia común que es la pregunta, su uso casi exclusivo es por parte del docente, el estudiante no interviene ni hace evidentemente uso de este recurso clave para jalonar procesos de comprensión cuando es él quien las construye.

El cuerpo docente manifestó poca claridad en lo concerniente a conocer cuáles eran las habilidades de lectura que se desarrollan para un proceso adecuado de comprensión. La comprensión como tal la entienden como una habilidad o capacidad, no como el proceso en sí.

El instructivo de revisión de las guías de trabajo utilizado por los coordinadores de área apunta más a cuestiones de forma y no de fondo sustancial del manejo de habilidades y contenidos por parte de este instrumento de la educación personalizada.

El propósito de todas las áreas es lograr la comprensión de los contenidos que se trabajan en clase, razón por la que es tan importante dedicar tiempo a la enseñanza de la comprensión, de todas las estrategias que se pueden aplicar para lograrla y el papel clave que juega el maestro en esta enseñanza.

Dentro de las habilidades esenciales para enseñar está la activación de conocimientos previos y el desarrollo del vocabulario, y a la vez, son las grandes ausentes en el quehacer actual de las asignaturas, no hay variedad de recursos que evidencien un trabajo creativo del maestro para lograr dicho propósito.

Así como la preocupación por las constantes dificultades en los procesos de comprensión de lectura en los estudiantes es de todo el cuerpo docente, la responsabilidad de mejorarlos también lo es. El énfasis y el propósito de las propuestas pedagógicas no debe estar puesto sobre cuánto saben los estudiantes de matemáticas, sociales, física o religión. Sino sobre cuánto logran ellos comprender los conocimientos necesarios a través del desarrollo de habilidades para lograr un desempeño satisfactorio dentro y fuera del aula.

Todo maestro es un maestro de lectura pues la enseñanza de la comprensión es responsabilidad de todos.

## **7. RECOMENDACIONES**

El trabajo de investigación realizado permite presentar algunas recomendaciones con el fin de enriquecer el desarrollo de las prácticas pedagógicas relacionadas con

la enseñanza de la comprensión de lectura de la institución, quien siempre se ha mostrado interesada por mejorar sus procesos académicos:

- Una próxima oportunidad de investigar permitirá ir al aula de clase para indagar sobre el uso de la pregunta en contexto como recurso pedagógico esencial para la construcción de conocimiento. Después del análisis documental valdría la pena abordar la investigación acción que pretende realizar una mirada introspectiva del maestro hacia su propio quehacer pedagógico y didáctico, para luego proponer alternativas de cambio y mejoramiento de su práctica docente.

- El instructivo que se tiene propuesto para la revisión de las guías de trabajo es un instrumento que puede ser enriquecido con elementos nuevos que definan con mayor claridad criterios para el desarrollo de procesos de comprensión de lectura.

- Dentro de los criterios nuevos a incluir en el instructivo de elaboración de las guías está el uso pertinente que deben tener las imágenes en el material impreso, pues si no son en realidad herramientas para el desarrollo de la comprensión, no son necesarias.

- Además, solicitar que las estrategias a utilizar antes y durante el proceso lector queden explícitas en las guías para evidenciar y caracterizar con mayor propiedad las prácticas que se ejercen en el aula.

- La construcción del instructivo debería tener un tinte especial de acuerdo al grado, y no una generalización para todos los niveles. La razón es que dentro del modelo didáctico que caracteriza la institución, la educación personalizada, la guía es el instrumento que desarrolla de forma explícita lo que Bruner denominó “andamiaje” y ya en grados superiores debe permitir que el estudiante desarrolle con mayor autonomía sus procesos de aprendizaje.

- Brindar espacios para la formación docente en aspectos pedagógicos y didácticos con respecto a la enseñanza de la lectura permitirá contar con una comunidad académica preparada pues muchos no tienen como formación profesional la docencia.
  
- Promover una mirada al interior de los planes de área para conocer desde su propuesta curricular qué papel le están dando a los procesos de comprensión de lectura y hacerlos conscientes de la responsabilidades que tienen frente a esto.
  
- Así mismo acordar el uso de diversas estrategias que permitan acompañar este proceso de forma acertada, creativa e innovadora proponiendo un modelo de proceso lector para las áreas, en el que el desarrollo de habilidades comunes como la activación de conocimientos previos, el desarrollo de vocabulario, la enseñanza de habilidades de comprensión y la correlación de la lectura y la escritura sea algo permanente en el aula de clase.

## **BIBLIOGRAFÍA**

BAJTIN, M. El problema del texto en la lingüística, la filología y otras ciencias humanas. En: Estética de la creación verbal México, Siglo XXI editores. 1999.

BAJTIN, M./VOLOSHINOV, V. ¿Qué es el lenguaje?. Editor: Blanck, G. Buenos Aires: Almagesto. 1998.

BARDIN, Laurence. Análisis de contenido. Madrid: Akal. 1986. 183 p.

BORRERO BOTERO, Liliana. Enseñando a leer. Teoría, práctica e intervención. Colombia: Grupo Editorial Norma, 2008. 285 p.

CAIRNEY, Trevor. Enseñanza de la comprensión lectora. Madrid: Ed. Morada. 2002. p. 29

CALSAMIGLIA BLANCAFORT, Helena y TUSÓN VALLS, Amparo. Las cosas del decir: Manual de análisis del discurso. España: Editorial Ariel, S.A., 1999. 386 p.

COLOMER, Teresa. La enseñanza y el aprendizaje de la comprensión lectora. En: Revista Signos, leer, escribir, aprender., 1997, nº 20, p. 6-15

COOPER, David. Cómo mejorar la comprensión lectora. Madrid: Aprendizaje Visor, 2da edición, 1998.

DÍAZ-BARRIGA, Arceo Frida y HERNÁNDEZ ROJAS, Gerardo. Estrategias docentes para un aprendizaje significativo: Una interpretación constructivista. 2 Ed. México: McGraw-Hill, 2005. 465 p.

ECO, Umberto. Los límites de la interpretación. Lumen. 1992

ESCALANTE, Dilia y CALDERA, Reina. Todo docente es un maestro de lectura. El paradigma del lector estratégico. Universidad de los Andes Trujillo. En: Revista acción pedagógica, 2006, nº 15., p. 112-119.

FERREIRO, Emilia. Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura. Madrid: Siglo Veintiuno de España Editores, S.A., 2002.

FLÓREZ OCHOA, Rafael y TOBÓN RESTREPO, Alonso. Investigación Educativa y Pedagógica. Bogotá: Mc. Graw Hill..2001

GARCÍA MADRUGA, Juan Antonio, *et al.* Comprensión y adquisición de conocimientos a partir de textos. España: Siglo Veintiuno de España Editores, S.A., 1995. 173 p.

GOODMAN, Ken. Sobre la lectura: Una mirada de sentido común a la naturaleza del lenguaje y la ciencia de la lectura. México: Paidós, 2006. 243 p.

INFANTE VIVAS, Gladys. Metaevaluación de un proceso de evaluación docente de una Universidad Pública. Bucaramanga, 2012, 246 h. Trabajo de grado (Magister en pedagogía). Universidad Industrial de Santander. Facultad de Ciencias Humanas. Escuela de educación.

JAIMES GARNICA, Maritza Leonor. Reconstrucción del proceso de gestión de los planes de mejoramiento, fruto de la acreditación de programas académicos de una universidad pública. Bucaramanga, 2011, 214 h. Trabajo de grado (Magister en pedagogía). Universidad Industrial de Santander. Facultad de Ciencias Humanas. Escuela de educación.

JOVINI, Khemais. Estrategias inferenciales en la comprensión lectora. EWn: Revista electrónica internacional, 2005, nº 13, 169 p.

JURADO, Fabio y BUSTAMANTE, Guillermo, comp. Los procesos de lectura. Bogotá: Ed. Magisterio. 1997.

KRIPPENDORF. Metodología del análisis de contenido. Teoría y práctica. Barcelona: Paidós Ibérica. 1980.

LOMAS, Carlos. El trabajo pedagógico con la palabra en la educación lingüística y literaria. En: Revista Magisterio N° 7. Bogotá, Colombia. 2004

MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Lineamientos curriculares de Lengua Castellana. Bogotá: MEN. 1998

MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Estándares de competencias de Lengua Castellana. Bogotá: MEN. 2006.

MUTH, K. Denise. El texto expositivo: Estrategias para su comprensión. 2 Ed. Argentina: Aique, 1990. 91 p.

PÉREZ SERRANO, Gloria. Investigación cualitativa. Reto e interrogantes. II Técnicas y análisis de datos. Madrid: La Muralla. 1998. 134 p.

PIÑUEL RAIGADA, José Luis. Epistemología, metodología y técnicas del análisis de contenido. Universidad Complutense de Madrid. España, 2002. 42 p.

PORTA, Luis y SILVA, Miriam. La investigación cualitativa: el análisis de contenido en la investigación cualitativa. Mar de Plata, 2003, 18 p.

RUÍZ OLABUÉNAGA, José Ignacio. Metodología de la investigación cualitativa. 2 ed. Universidad de Deusto. Bilbao. 1999. 192 p.

SANDOVAL CASILIMAS, Carlos. Investigación cualitativa. Bogotá: ARFO editores e Impresores Ltda. 2002, 311 p.

SMITH, Frank. Comprensión de la lectura: Análisis psicolingüístico de la lectura y su aprendizaje. México: Trillas, 1983. 272 p.

SMITH, Frank. De cómo la educación apostó al caballo equivocado. Traducido por Isabel Stratta. Argentina: Aiques, 1994. 171 p.

SOLÉ, Isabel. Estrategias de lectura. Ed. Grao. 2006.

TEBAR BELMONTE, Lorenzo. El perfil del profesor mediador. Pedagogía de la mediación. Santillana. Colección XXI. Madrid. 2003. p. 71 -152.

VALERA, Gregorio y MADRIZ, Gladys. Las preguntas pedagógicas en la enseñanza de las ciencias humanas. Un estudio ecológico de aula universitaria. En: Revista iberoamericana de educación. Consultado el 1 de agosto de 2013, en: <http://www.rieoei.org/deloslectores.htm>

VAN DIJK, Teun A. Estructuras y funciones del discurso. 12 Ed. México: Siglo Veintiuno Editores, 1998. 204 p.

VÁSQUEZ, Carlos P., S.J. Propuesta educativa de la Compañía de Jesús. Fundamentos y prácticas. 2da ed. Bogotá. ACODESI. 2006.

VIGOTSKY, Lev. Pensamiento y lenguaje: Nueva edición a cargo de Alex Kozulin. España: Paidós, 1995. 237 p.

**A**

# **N E X O S**

**Anexo A**

**Código (IPG)**

**COLEGIO SAN PEDRO CLAVER**

**PROPUESTA DE INSTRUCTIVO PARA HACER UNA GUÍA**

A partir del trabajo de los profesores reunidos por grados en agosto 10 de 2009

Versión de Enero 20 de 2010

1° Conozca a profundidad y maneje el PIA y la Planeación Periódica de la enseñanza (Logros, indicadores, subprocesos, temas), pues la guía nace de lo propuesto en estos planes. Establezca las relaciones entre los contenidos temáticos y los indicadores de logro respectivos. Tenga en cuenta los acuerdos del área.

2° Tenga claro a quiénes va dirigida la guía. Conozca la forma de trabajo de los estudiantes, sus edades, intereses, habilidades, necesidades.

3° Piense en los elementos centrales del nuevo aprendizaje que construirán los estudiantes y tenga claridad sobre los pre-saberes y los prerrequisitos para abordar el nuevo tema.

4° Documéntese, busque bibliografía, tenga en cuenta diversos textos que sirvan de herramienta; utilice Internet, busque información actualizada. Tenga en cuenta los recursos de los que se dispone en los bibliobancos.

5° Busque que las guías sean creativas y estimulen la actividad y creatividad de los estudiantes, es decir que despierten en ellos la actitud de búsqueda, de consulta, de investigación; que se conviertan en un reto para los estudiantes. Que la presentación sea llamativa. Para ello, seleccione actividades variadas, que les llamen la atención, que motiven a los estudiantes, que impliquen el hacer. Por ejemplo, proponga videos, mapas conceptuales, historias, talleres, crucigramas, foros, mesas redondas, ejercicios de selección múltiple, sopas de letras, etc.

6° Elabore el membrete de la guía con los siguientes elementos: Nombre del Colegio, Asignatura, Grado, Nombre del educador, Fecha, Número de la guía

7° Haga evidente los indicadores de logro que se van a trabajar, el tema o el título de la guía. Enumere la guía según la numeración establecida en el plan de periodo.

8° Redacte la guía en primera persona (infantiles) y en tercera persona (bachillerato). Imprímale a la guía su sello personal (encabezado, tipo de letra, etc.)

9° Formule instrucciones acordes a la edad de los estudiantes. Que sean claras y sencillas. (Qué debe consultar, dónde puede consultar, qué debe hacer con esa consulta, etc.) Deje claro el vocabulario nuevo y las expresiones técnicas del área. Utilice expresiones, frases, cuestionamientos que introduzcan y motiven cada una de las partes de la guía.

10° Evite textos muy largos en las guías. Acuda a la consulta de anexos a la guía, siempre y cuando sean pertinentes y logren el objetivo de profundización y cuando sean estrictamente necesarios

11° Tenga presentes los momentos del P.P.I. y evidencie en la guía los instrumentos de la Educación Personalizada.

12° Verifique que las actividades estén enfocadas a la evidencia del indicador.

13° Incluya al final de la guía actividades de profundización dirigidas a aquellos estudiantes cuyo ritmo de trabajo y calidad de su producción, lo permitan.

14° Incluya en la guía opciones bibliográficas

15° Revise la guía una vez estructurada, en cuanto a coherencia, cohesión, ortografía y presentación.

**OTROS ASPECTOS A TENER EN CUENTA:**

- Recuerde que la guía no es el fin sino el medio.
- Haga guías en las que los estudiantes puedan reflexionar y aplicar a su vida lo aprendido.
- Formule mínimo dos guías por periodo.
- Evite que las guías sean fotocopias de libros.
- Tenga en cuenta los criterios de forma establecidos por el colegio.
- Programe el tiempo de trabajo de los estudiantes para el desarrollo de la guía. Tenga en cuenta para ello la Programación fina.
- Cuando no se sienta seguro con una guía que ha elaborado, apóyese en sus compañeros de área, de grado, en los coordinadores y escuche sugerencias.
- Procure integrar las Tics en las actividades de la guía.
- Escriba siempre, las fuentes de los textos que utilizó.

**Comité Académico/Colegio San Pedro Claver/Enero de 2013**

**ANEXO B**

**UNIVERSIDAD INDUSTRIAL DE SANTANDER  
FACULTAD DE HUMANIDADES  
ESCUELA DE EDUCACIÓN  
MAESTRÍA EN PEDAGOGÍA  
ENCUESTADORA: DIANA CONSUELO BERNAL CARRILLO**

**PROTOCOLO DE ENCUESTA**

## COORDINADORES DE ÁREA COLEGIO SAN PEDRO CLAVER

LUGAR: \_\_\_\_\_

Código: \_\_\_\_\_

Fecha: \_\_\_\_\_

Objeto de la investigación:

***Las guías de trabajo de 6°***

HORA DE INICIO: \_\_\_\_\_

### PRESENTACIÓN

El propósito de la encuesta que van a responder a partir de las preguntas del siguiente cuestionario es recolectar información de primera fuente que permita conocer los criterios de revisión de las guías de trabajo con respecto al desarrollo de habilidades para mejorar la comprensión lectora en los estudiantes.

Esta información será de gran valor dentro de la investigación que se adelanta desde la Universidad Industrial de Santander, titulada: ***Las guías de trabajo: apoyo para la enseñanza de la comprensión lectora en los estudiantes de sexto grado del colegio San Pedro Claver de Bucaramanga.***

Cuyo objetivo es: ***Identificar las propuestas para la enseñanza de la comprensión lectora que los maestros de sexto grado, del Colegio San Pedro Claver, utilizan en sus guías de trabajo.***

Le agradezco que las respuestas sean lo más sinceras y completas posibles. No hay respuestas correctas ni incorrectas. La información que se recopile será confidencial y no se publicarán posiciones personales de los participantes.

Agradezco su colaboración y apoyo.

### CUESTIONARIO

Año de vinculación al Colegio SPC: \_\_\_\_\_

Cargo y área en la que se desempeña: \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

Docente de formación inicial: SI \_\_\_\_\_ NO \_\_\_\_\_

Si contestó NO a la pregunta anterior

¿Qué formación tiene? \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

¿Qué estudios tiene de pedagogía?

---

---

Años de experiencia docente:

---

Años coordinando el área:

---

1. ¿Cuáles son los aspectos que tiene en cuenta al revisar una guía de trabajo?

---

---

---

---

---

2. ¿Cuáles son los aspectos que tiene usted en cuenta al revisar las lecturas incluidas en las guías de trabajo?

---

---

---

---

3. ¿Qué propósitos tiene el incluir lecturas en las guías de su área?

---

---

---

---

---

4. ¿Qué habilidades de comprensión de lectura identifica usted que los profesores explícitamente desarrollan en las guías de trabajo?

---

---

---

---

---

---

5. ¿Qué estrategias de enseñanza identifica usted que los profesores explícitamente desarrollan en las guías de trabajo para mejorar la comprensión de lectura en los estudiantes?

\_\_\_\_\_ DISCUSIONES ANTES DE LA LECTURA

\_\_\_\_\_ PREGUNTAS ANTES DE LA LECTURA

- \_\_\_\_\_ REFLEXIÓN EN TORNO A LO QUE SABEN DEL TEMA ANTES DE LA LECTURA
- \_\_\_\_\_ ESTABLECIMIENTO DE PROPÓSITOS DE LECTURA POR PARTE DEL ESTUDIANTE
- \_\_\_\_\_ ESTABLECIMIENTO DE OBJETIVOS DE LA LECTURA POR PARTE DEL PROFESOR
- \_\_\_\_\_ ORGANIZADORES PREVIOS
- \_\_\_\_\_ PREGUNTAS DURANTE LA LECTURA
- \_\_\_\_\_ ELABORACIÓN DE ESQUEMAS EN CONJUNTO (PROFESOR-ALUMNOS)
- \_\_\_\_\_ USO DE ILUSTRACIONES E IMÁGENES QUE APOYEN LA LECTURA
- \_\_\_\_\_ USO DE MATERIALES CONCRETOS LLEVADOS AL AULA SOBRE EL TEMA DE LA LECTURA
- \_\_\_\_\_ VISITAS O SALIDAS PEDAGÓGICAS QUE ACOMPAÑEN EL TEMA TRATADO EN LA LECTURA
- \_\_\_\_\_ RELACIÓN DE OTROS TEXTOS LEÍDOS CON ANTERIORIDAD
- \_\_\_\_\_ ENSEÑANZA DEL VOCABULARIO NUEVO ANTES DE LA LECTURA
- \_\_\_\_\_ USO DE CLAVES CONTEXTUALES PARA ENSEÑAR VOCABULARIO
- \_\_\_\_\_ ANÁLISIS ESTRUCTURAL DE PALABRAS O FRASES
- \_\_\_\_\_ USO DEL DICCIONARIO
- \_\_\_\_\_ LECCIONES DE VOCABULARIO ESPECÍFICO
- \_\_\_\_\_ EJERCICIOS PARA APROPIARSE DEL VOCABULARIO NUEVO
- \_\_\_\_\_ IDENTIFICACIÓN DE LA INFORMACIÓN RELEVANTE EN EL TEXTO \_\_\_\_\_ ELABORACIÓN DE INFERENCIAS \_\_\_\_\_ LECTURA CRÍTICA DEL CONTENIDO DE LA LECTURA
- \_\_\_\_\_ ELABORACIÓN DE RESÚMENES \_\_\_\_\_ REELECTURA
- \_\_\_\_\_ DISCUSIÓN DE LAS PARTES NO CLARAS DEL TEXTO
- \_\_\_\_\_ FORMULACIÓN DE PREGUNTAS POR PARTE DEL ESTUDIANTE
- \_\_\_\_\_ ELABORACIÓN DE PREDICCIONES \_\_\_\_\_ PREGUNTAS DESPUÉS DE LA LECTURA
- \_\_\_\_\_ TOMA DE NOTAS
- \_\_\_\_\_ NOTAS AL MARGEN DEL TEXTO
- \_\_\_\_\_ SUBRAYADO
- \_\_\_\_\_ ELABORACIÓN DE CONCLUSIONES
- OTRAS \_\_\_\_\_

6. ¿Qué clase de textos proponen los profesores de su área para leer en clase?

LITERARIOS \_\_\_\_\_ ¿Cuáles? \_\_\_\_\_  
INFORMATIVOS \_\_\_\_\_ ¿Cuáles? \_\_\_\_\_  
EXPLICATIVOS \_\_\_\_\_ ¿Cuáles? \_\_\_\_\_  
DESCRIPTIVOS \_\_\_\_\_ ¿Cuáles? \_\_\_\_\_  
PERIÓDICOS \_\_\_\_\_ ¿Cuáles? \_\_\_\_\_  
INSTRUCTIVOS \_\_\_\_\_ ¿Cuáles? \_\_\_\_\_  
NARRATIVOS \_\_\_\_\_ ¿Cuáles? \_\_\_\_\_  
PREDICTIVOS \_\_\_\_\_ ¿Cuáles? \_\_\_\_\_  
ARGUMENTATIVOS \_\_\_\_\_ ¿Cuáles? \_\_\_\_\_  
ICÓNICOS (MAPAS, GRÁFICAS, ESQUEMAS, HISTORIETAS, CARICATURAS, TABLAS)  
\_\_\_\_\_ ¿Cuáles? \_\_\_\_\_

OTROS \_\_\_\_\_

7. ¿Qué condiciones debe tener una imagen que acompaña una lectura puesta en las guías de su área?

---

---

---

---

---

8. ¿Es evidente en las guías de trabajo el tiempo que dedica en clase el profesor para que los estudiantes realicen la lectura de un texto?

SI \_\_\_\_\_ NO \_\_\_\_\_

9. ¿Es evidente en las guías de trabajo que el profesor lee con los estudiantes los textos que propone?

SI \_\_\_\_\_ NO \_\_\_\_\_

10. ¿Qué tipo de preguntas formulan los profesores para el desarrollo de las guías?

---

---

---

---

---

11. ¿Qué actividades proponen los profesores de su área para realizar con la lectura de un texto en clase?

ANTES DE LA LECTURA:

---

---

---

---

---

---

---

---

DURANTE LA LECTURA:

---

---

---

---

---

---

---

DESPUÉS DE LA LECTURA:

---

---

---

---

---

---

---

12. Las actividades descritas anteriormente, según su criterio, ubíquelas en el siguiente cuadro:

ACTIVIDADES PARA EL DESARROLLO DE CONOCIMIENTOS PREVIOS	
ACTIVIDADES PARA EL DESARROLLO DE HABILIDADES DE VOCABULARIO	
ACTIVIDADES PARA CAPTAR LA INFORMACIÓN DE LA LECTURA	

ACTIVIDADES PARA DEMOSTRAR LA COMPRENSIÓN DE LA LECTURA	
--	--

Gracias.

**ANEXO C**

**UNIVERSIDAD INDUSTRIAL DE SANTANDER  
FACULTAD DE HUMANIDADES  
ESCUELA DE EDUCACIÓN  
MAESTRÍA EN PEDAGOGÍA  
ENCUESTADORA: DIANA CONSUELO BERNAL CARRILLO**

## PROTOCOLO DE ENTREVISTA NO ESTRUCTURADA

**PROFESORES DE 6°**

**LUGAR:** \_\_\_\_\_

**Código:** \_\_\_\_\_

Fecha: \_\_\_\_\_

Objeto de la investigación: ***Las guías de trabajo de 6°***

HORA DE INICIO: \_\_\_\_\_

### PRESENTACIÓN

El propósito de la encuesta que van a responder a partir de las preguntas del siguiente cuestionario es recolectar información de primera fuente que permita explorar la noción conceptual de los docentes del grado sexto sobre comprensión de lectura y las expectativas que se plantean frente a su enseñanza. Esta información será de gran valor dentro de la investigación que se adelanta desde la Universidad Industrial de Santander, titulada: ***Las guías de trabajo: apoyo para la enseñanza de la comprensión lectora en los estudiantes de sexto grado del colegio San Pedro Claver de Bucaramanga***

Cuyo objetivo es: ***Identificar las propuestas para la enseñanza de la comprensión lectora que los maestros de sexto grado, del Colegio San Pedro Claver, utilizan en sus guías de trabajo.***

Le agradezco que las respuestas sean lo más sinceras y completas posibles. No hay respuestas correctas ni incorrectas. La información que se recopile será confidencial y no se publicarán posiciones personales de los participantes.

Si las respuestas de las preguntas abiertas necesitan más espacio que el dado, puede escribir en la hoja en blanco adjunta escribiendo el número de la pregunta y CONTINUACIÓN.

Agradezco su colaboración y apoyo.

### CUESTIONARIO

Año de vinculación al Colegio SPC: \_\_\_\_\_

Cargo y área en la que se desempeña: \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

Docente de formación inicial: SI \_\_\_\_\_ NO \_\_\_\_\_

Si contestó NO a la pregunta anterior

¿Qué formación tiene?

---

---

¿Qué estudios tiene de pedagogía?

---

---

Años de experiencia docente:

---

Años trabajando con estudiantes de sexto grado

---

1. ¿Qué es para Usted leer?

---

---

---

---

---

2. ¿Qué propósitos tiene el incluir lecturas en las guías de su asignatura?

---

---

---

---

---

3. ¿Qué considera Usted necesario enseñar para que los estudiantes tengan buen nivel de comprensión de lectura?

---

---

---

---

---

4. ¿Qué habilidades pretende usted desarrollar en los estudiantes para que aprendan a comprender los textos que leen?

---

---

---

---

---

---

---

5. ¿Qué estrategias aplica usted para desarrollar en los estudiantes la comprensión de los textos que leen?

---

---

---

---

---

---

---

---

6. ¿Qué clase de textos leen los estudiantes en su clase?

---

---

---

7. ¿Qué características posee esa clase de textos?

---

---

---

---

---

---

---

---

8. ¿Cuánto tiempo dedica en su clase para que los estudiantes realicen la lectura de un texto?

---

---

---

9. ¿Qué suele hacer usted mientras los chicos están leyendo en su clase?

---

---

---

---

10. ¿Qué tipo de preguntas fórmula para el desarrollo de las guías?

---

---

---

---

---

11. ¿Qué actividades propone Usted para realizar con la lectura de un texto en su clase?

ANTES DE LA LECTURA:

---

---

---

---

---

---

DURANTE LA LECTURA:

---



---



---



---



---

DESPUÉS DE LA LECTURA:

---



---



---



---



---

12. Las actividades descritas anteriormente, según su criterio, ubíquelas en el siguiente cuadro:

<p>ACTIVIDADES PARA EL DESARROLLO DE CONOCIMIENTOS PREVIOS</p>	
<p>ACTIVIDADES PARA EL DESARROLLO DE HABILIDADES DE VOCABULARIO</p>	
<p>ACTIVIDADES PARA CAPTAR LA INFORMACIÓN DE LA LECTURA</p>	
<p>ACTIVIDADES PARA DEMOSTRAR LA COMPRENSIÓN DE LA LECTURA</p>	

--	--

Gracias.