

Desarrollo de estrategias didácticas para mejorar los niveles de desempeño en el proceso de comprensión lectora con estudiantes de tercer grado de una institución pública de Bucaramanga, Santander.

Yessica Alejandra Barajas Pinto

Trabajo de Grado para Optar al Título de Licenciada en Educación Básica Primaria

Director

Luis Alfredo Mantilla Forero

Magister en Pedagogía

Universidad Industrial de Santander

Facultad de Ciencias Humanas

Escuela de Educación

Licenciatura en Educación Básica Primaria

Bucaramanga

2025

Dedicatoria

A mis papás y hermana, quienes día a día me demuestran con su infinito amor que estoy preparada y respaldada para luchar por mis metas. A mis amigas, Dani, Michelle, Karol y Nata, compañeras de buenas calificaciones, risas eternas y estrés inagotable; este triunfo también es de ustedes, las llevo en mi corazón para siempre.

A aquellos profesores que marcaron mi corazón a lo largo de mi proceso académico, en las noches llenas de insomnio y dudas sobre este proceso, con su amor me hicieron aferrarme con fuerzas a este sueño que hoy nos convierte en colegas. Por último y no menos importante, a Dios, el dueño de mi vida y cada uno de mis éxitos, a ti te lo debo todo.

Agradecimientos

A la educación pública por permitirme cumplir uno de mis sueños, ser profesional, por brindarme la posibilidad de acceder a una educación superior de calidad de la manera más factible dentro de mis posibilidades. Asimismo, a la Universidad Industrial de Santander por abrirme las puertas al crecimiento personal y profesional.

A mis padres por apoyarme cada día de mi vida, por cada madrugada, por cada esfuerzo que los ayuda a ofrecerme las herramientas necesarias para cumplir todos mis propósitos. Gracias por la voz de aliento y sonrisas llenas de amor, sin ustedes esto no habría sido posible.

A mi director de trabajo de grado, el Mg. Luis Alfredo Mantilla Forero, por aceptar ser mi guía en este año, por brindarme su mano y conocimientos, por su paciencia, escucha y enseñanzas que me permitieron concluir este proyecto y crecer profesionalmente.

A la profesora Helena por esta siempre dispuesta a ayudarme cuando le necesitaba, por sus palabras sabias que me transmitían paz luego de días difíciles y por sus consejos que alimentaron positivamente la docente que día a día trato de construir.

A mis amigas, compañeras, y hoy, colegas, por respaldarme siempre, por las buenas notas, por la voz de apoyo en los días difíciles que compartíamos, por celebrar mis pequeños éxitos como suyos, por quejarse conmigo y por cada abrazo que siempre me hizo sentir acompañada; sin ustedes este logro no sabría igual. Especialmente, a mi amiga desde el día uno, Daniela Pinzón, gracias por enseñarme tanto, por amar tanto, por ayudarme cuando lo necesitaba y por acompañarme cada día.

A Dios por darme la vida para disfrutar esta carrera tal cual sucedió, por sus infinitas bendiciones y dones, por darme sus fuerzas cuando las mías se acababan; siempre supe que estabas al lado mío apoyando y guiando mi camino.

Tabla de contenido

<i>Introducción</i>	13
<i>1. Problema de investigación</i>	15
1.1 Planteamiento del problema.....	15
1.2 Formulación del problema	27
1.3 Justificación	28
1.4 Objetivos.....	30
1.4.1 Objetivo general.....	30
1.4.2 Objetivos específicos	31
<i>2. Marco Teórico</i>	32
2.1 Marco referencial (Antecedentes de investigación).....	32
2.1.1 Antecedentes internacionales.....	32
2.1.2 Antecedentes nacionales	35
2.1.3 Antecedentes regionales.....	38
2.3 Marco conceptual.....	39
2.3.1 Comprensión lectora	40
2.3.2 Niveles de comprensión lectora.....	42
2.3.3 Didáctica de la lectura.....	44
2.3.5 Secuencia didáctica.....	47
2.4 Marco legal	49
<i>3. Diseño metodológico</i>	52
3.1 Enfoque de investigación.....	52
3.2 Tipo de investigación.....	53
3.3 Población.....	55
3.4 Muestra	56
3.5 Técnicas e instrumentos.....	56

4. Cronograma.....	62
5. Presupuesto.....	63
6. Análisis de la investigación	64
<i>Fase 1: planificación</i>	64
6.1 Análisis de documentos	64
6.2 Observación no participante	66
6.3 Prueba diagnóstica	68
<i>Fase 2: acción</i>	73
<i>Fase 3: observación</i>	81
<i>Fase 4: reflexión y análisis de los resultados</i>	87
7. Conclusiones	91
8. Recomendaciones.....	94
Referencias Bibliográficas.....	96

Tabla de Tablas

Tabla 1 <i>Cuadro comparativo sobre los niveles de desempeño que más alcance han tenido por la población colombiana</i>	27
Tabla 2 <i>Técnicas e instrumentos de recolección de datos de acuerdo a las fases de la Investigación Acción</i>	61
Tabla 3 <i>Presupuesto del desarrollo del proyecto de investigación</i>	63
Tabla 4 <i>Plan de acción para la mejora de los tres niveles de comprensión lectora</i>	74

Tabla de Figuras

Figura 1 <i>Puntaje promedio Colombia en PISA 2022</i>	17
Figura 2 <i>Puntaje promedio Colombia en PISA 2022</i>	18
Figura 3 <i>Escala puntaje promedio Colombia en la prueba de Lectura, PISA 2006-2022</i>	19
Figura 4 <i>Puntaje promedio Colombia en la prueba de Lectura, ICFES 2022</i>	21
Figura 5 <i>Puntaje promedio de Santander, Colombia en la prueba de Lectura, ICFES 2022</i>	22
Figura 6 <i>Puntaje promedio de la IE, Colombia en la prueba de Lectura, ICFES 2018</i>	24
Figura 7 <i>Puntaje promedio de la IE, Colombia en la prueba de Lectura, ICFES 2018</i>	25
Figura 8 <i>Representación gráfica de la evaluación interna de la muestra en cuanto la comprensión lectora</i>	25
Figura 9 <i>Representación gráfica de la evaluación interna de la muestra en cuanto la comprensión lectora y producción</i>	26
Figura 10 <i>Cronograma del desarrollo del proyecto de investigación</i>	62
Figura 11 <i>Porcentaje de los niveles de desempeño del proceso de comprensión lectora</i>	69
Figura 12 <i>Porcentaje de los niveles de desempeño de la comprensión lectora luego de la aplicación de las estrategias didácticas</i>	87

Lista de Anexos

Los anexos se encuentran disponibles para descarga en el Repositorio Institucional

Anexo 1 <i>Consentimiento informado</i>	2
Anexo 2 <i>Plan de estudio</i>	3
Anexo 3 <i>Guías de aprendizaje</i>	5
Anexo 4 <i>Cuestionario evaluativo clase observada #3</i>	12
Anexo 5 <i>Prueba diagnóstica #1</i>	14
Anexo 6 <i>Prueba diagnóstica #2</i>	20
Anexo 7 <i>Lista de chequeo: plan de estudios</i>	25
Anexo 8 <i>Lista de chequeo: guías de aprendizaje</i>	26
Anexo 9 <i>Lista de chequeo: plan lector</i>	29
Anexo 10 <i>Lista de chequeo: observación no participantes</i>	31
Anexo 11 <i>Rejilla de evaluación prueba diagnóstica 1 y 2</i>	37
Anexo 12 <i>Secuencia didáctica del plan de acción propuesta en la fase de acción</i>	39
Anexo 13 <i>Diario de campo – Intervención en el aula</i>	69
Anexo 14 <i>Lista de chequeo observación: nivel literal</i>	111
Anexo 15 <i>Lista de chequeo observación: nivel inferencial</i>	113
Anexo 16 <i>Lista de chequeo observación: nivel crítico-intertextual</i>	116
Anexo 17 <i>Prueba final</i>	119
Anexo 18 <i>Rejilla de evaluación: prueba final</i>	128

Resumen

TÍTULO: Desarrollo de estrategias didácticas para mejorar los niveles de desempeño en el proceso de comprensión lectora con estudiantes de tercer grado de una institución pública de Bucaramanga, Santander.

AUTORES: Yessica Alejandra Barajas Pinto

PALABRAS CLAVES: estrategias didácticas, comprensión lectora, nivel literal, nivel inferencial, nivel crítico-intertextual

DESCRIPCIÓN: El presente proyecto de investigación tiene como objetivo principal desarrollar estrategias didácticas que fortalezcan los niveles de desempeño en el proceso de comprensión lectora de los estudiantes de tercer grado de una institución pública de Bucaramanga, Santander. El proyecto se desarrolló a través del enfoque de investigación cualitativo y el tipo de Investigación Acción, dado que sus metodologías posibilitan el estudio y la comprensión de experiencias académicas al mismo tiempo que se aporta una idea en pro de la misma. Para dicho propósito se ejecutaron los siguientes pasos: en primer lugar, se identificó el nivel en comprensión lectora de la muestra, una prueba diagnóstica, la observación no participante y el análisis de documentos permitieron evidenciar su bajo desempeño en el proceso lector. En segundo lugar, se diseñó la secuencia didáctica orientada por las microhabilidades que propone Cassany (2001) para lograr un buen nivel de comprensión lectora. En tercer lugar, se aplicaron las estrategias didácticas, su análisis se realizó a través de listas de chequeo para cada una de las sesiones que correspondían a cada uno de los niveles de lectura. En cuarto lugar, la reflexión sobre la propuesta planteada se evaluó con una prueba de salida, el estudio de los resultados evidenció que la muestra pasó de presentar una dispersión en los porcentajes de los

tres niveles de lectura a obtener equivalencia entre ellos. En efecto, los estudiantes fortalecieron habilidades como la ubicación de elementos en los textos, la identificación de intenciones comunicativas y la relación entre diferentes textos.

Abstract

TITLE: Development of teaching strategies to improve performance levels in the reading comprehension process with third grade students from a public institution in Bucaramanga, Santander.

AUTHORS: Yessica Alejandra Barajas Pinto

KEY WORDS: teaching strategies, reading comprehension, literal level, inferential level, critical-intertextual level

DESCRIPTION: The main objective of this research project is to develop teaching strategies that strengthen the levels of performance in the reading comprehension process of third grade students from a public institution in Bucaramanga, Santander. The project was developed through the qualitative research approach and the type of Action Research, given that its methodologies enable the study and understanding of academic experiences while providing an idea in favor of it. For this purpose, the following steps were executed: first, the reading comprehension level of the sample was identified, a diagnostic test, non-participant observation and the analysis of documents allowed to show their low performance in the reading process. Secondly, the teaching sequence was designed guided by the micro-skills proposed by Cassany (2001) to achieve a good level of reading comprehension. Thirdly, the teaching strategies were applied, their analysis was carried out through checklists for each of the sessions that corresponded to each of the reading levels. Fourthly, the reflection on the proposed proposal was evaluated with an exit test. The study of the results showed that the sample went from presenting a dispersion in the percentages of the three reading levels to obtaining equivalence between

them. In effect, the students strengthened skills such as the location of elements in the texts, the identification of communicative intentions and the relationship between different texts.

Introducción

Actualmente, en el ámbito académico el proceso de comprensión lectora en Colombia atraviesa una serie de resultados desfavorables que demuestran que las prácticas de enseñanza relacionadas a dicho proceso requieren una revisión y análisis que conciban a este procedimiento como una acción que conduce a los estudiantes a fortalecer habilidades cognitivas, individuales y sociales relacionadas con el desarrollo integral de su persona (Ahmed, 2011).

Por ende, esta investigación adquiere relevancia en la vida de los estudiantes porque busca formar lectores autónomos, dado que este propósito tiene un trasfondo social necesario para afrontar los retos de las situaciones complejas que se les presenten en un mundo cambiante; por ello, los docentes deben proveer herramientas útiles para esto, tales como: el pensamiento crítico, el trabajo colaborativo y resolución de problemas cotidianos, que dan lugar a un aprendizaje significativo. “El desarrollo de la capacidad crítica, reflexiva y analítica, que se manifiesta de una manera especialmente exigente y elaborada en las ciencias, es indispensable en la vida ciudadana orientada por los ideales de la democracia” (Hernández, 2005, p. 3).

En razón a esta problemática concurrente en las aulas de clases se realiza la ejecución del presente proyecto de investigación que tiene como objetivo principal desarrollar estrategias didácticas que fortalezcan los niveles de desempeño en el proceso de comprensión lectora de los estudiantes de tercer grado de una institución pública de Bucaramanga, Santander. Asimismo, los apartados en conjunto buscan ofrecer herramientas pedagógicas útiles en los procesos de enseñanza y aprendizaje de los docentes, que por medio de este proyecto de investigación conozcan otras maneras de llevar al aula el aprendizaje de la lectura y que reconozcan una manera específica de fortalecer cada uno de los niveles de desempeños.

A continuación, se presentan brevemente cada uno de los capítulos que conforman este trabajo de investigación: en el primer capítulo se desglosa el problema al que se busca proponer oportunidades de mejora con el proyecto, por tanto, se plantean también los objetivos generales y específicos que guían su desarrollo. En el segundo capítulo se expone el marco teórico que reúne las concepciones referenciales, conceptuales y legales que orientan la propuesta pedagógica que se elabora. En el tercer capítulo se ubica el diseño metodológico, las técnicas e instrumentos de recolección de datos empleados, se describe la población y muestra. En el capítulo cuatro se presenta el cronograma de la investigación y en el quinto capítulo el presupuesto de la misma. En el sexto capítulo se explica el análisis de cada una de las fases de la Investigación Acción y, por tanto, de los objetivos específicos. En el séptimo capítulo y octavo capítulos se comparten las conclusiones del proyecto y recomendaciones para futuros estudios relacionados con el proceso de comprensión lectora.

1. Problema de investigación

1.1 Planteamiento del problema

Saber leer es un proceso indispensable para formar ciudadanos integrales que dominen las formas de comunicación y expresión que se requieren en situaciones concretas. La lectura es un recurso reflexivo que propicia el aprendizaje independiente y el desarrollo de habilidades cognitivas a través de la adquisición de conocimientos (Duarte, et. al., 2018). Así pues, la enseñanza de este proceso en los primeros años de vida y escolaridad debe ser significativa, dado que la lectura es el vehículo para el aprendizaje, el desarrollo integral y la maduración de los niños (Ahmed, 2011). Sin embargo, aunque muchas entidades educativas nacionales e internacionales reconozcan la importancia de la lectura, a la hora de evaluar esta competencia a nivel internacional y nacional, los resultados son desfavorables.

En primer lugar, la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) es una organización internacional que determina, como su principal objetivo, diseñar políticas públicas para una vida mejor. En busca de la calidad de vida y al tener en cuenta la relevancia de la educación en la misma, da inicio en el año 2000 al Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos conocido como PISA por sus siglas en inglés- *Programme for International Student Assessment*. La OCDE (s.f) afirma que: “(...) el Programa ha sido concebido como un recurso para ofrecer información abundante y detallada que permita a los países miembros adoptar las decisiones y políticas públicas necesarias para mejorar los niveles educativos.” (p. 3). La prueba es realizada cada tres años desde el 2000 y centra su evaluación en tres áreas: competencia lectora, competencia matemática y competencia científica. La última aplicación de la prueba fue desarrollada en abril-mayo del 2022, en la que participaron 80 países

pertenecientes o no a la OCDE. Tal como se mencionó y basándose en lo establecido por la OCDE (s.f), la prueba focaliza su diseño en las competencias:

La evaluación de competencias no se dirige a la verificación de contenidos; no pone la atención en el hecho de que ciertos datos o conocimientos hayan sido adquiridos. Se trata de una evaluación que busca identificar la existencia de ciertas capacidades, habilidades y aptitudes que, en conjunto, permiten a la persona resolver problemas y situaciones de la vida (p.6).

Según el grupo de expertos de la OCDE un estudiante es competente en el proceso lector cuando comprende y reflexiona el texto escrito, y, además, lo emplea como una herramienta para adquirir conocimiento con el objetivo de desarrollar habilidades personales que ayuden a su comunidad (OCDE, s.f). En consideración a lo anterior, la OCDE en la competencia lectora evalúa los siguientes procesos: recuperación de la información, interpretar un texto y reflexionar sobre su contenido (OCDE, s.f).

En cuanto a resultados, la figura 1 y 2 representa los posicionamientos de los 80 países participantes en cuanto las tres áreas de conocimiento evaluadas por la prueba PISA. En los primeros lugares aparecen países como China y Singapur pertenecientes al continente asiático; posteriormente aparece Europa con Estonia en la cuarta posición; América del Norte se manifiesta con el puntaje de Canadá en la sexta posición; a nivel latinoamericano, Chile es el primer país situado en la escala global hasta el puesto 47, Colombia ocupa el puesto 58 a nivel global y el 5 en Latinoamérica. Al reconocer las falencias que arrojan los resultados de los países latinoamericanos, frente al análisis de los mismos Fernanda Paúl (2019), escritora del periódico BBC, afirma que “La brecha educacional entre América Latina y países asiáticos o europeos sigue presente y parece estar lejos de disminuir.”.

Figura 1 Puntaje promedio Colombia en PISA 2022

	Mean score in PISA 2022			Long-term trend: Average decadal trend			Short-term change in performance (PISA 2018 to PISA 2022)			Top-performing and low-performing students	
	Mathematics	Reading	Science	Mathematics	Reading	Science	Mathematics	Reading	Science	Share of top performers in at least one subject (Level 5 or 6)	Share of low performers in all three subjects (below Level 2)
	Mean	Mean	Mean	Score dif.	Score dif.	Score dif.	Score dif.	Score dif.	Score dif.	%	%
OECD average	472	476	485	-7	-4	-7	-15	-10	-2	13.7	16.4
Singapore	575	543	561	6	12	12	6	-7	10	44.5	4.2
Japan	536	516	547	2	2	4	9	12	17	28.7	5.3
Korea	527	515	528	-13	-11	-4	1	1	9	29.7	7.3
Estonia	510	511	526	1	11	-3	-13	-12	-4	20.0	5.2
Switzerland	508	483	503	-12	-7	-11	-7	-1	7	19.4	12.4
Canada*	497	507	515	-17	-9	-12	-15	-13	-3	22.7	8.1
Netherlands*	493	459	488	-20	-25	-23	-27	-26	-15	19.0	20.2
Ireland*	492	516	504	-2	-1	-7	-8	-2	8	14.7	7.5
Belgium	489	479	491	-18	-11	-11	-19	-14	-8	15.5	15.2
Denmark*	489	489	494	-9	0	-3	-20	-12	1	12.8	10.3
United Kingdom*	489	494	500	-1	2	-10	-13	-10	-5	17.9	12.0
Poland	489	489	499	5	5	-1	-27	-23	-12	15.3	11.9
Austria	487	490	491	-9	-5	-14	-12	-4	1	14.6	15.5
Australia*	487	498	507	-21	-14	-16	-4	-5	4	20.7	12.1
Czech Republic	487	489	498	-12	1	-9	-12	-2	1	15.5	12.2
Slovenia	485	469	500	-7	-7	-10	-24	-27	-7	13.0	12.0
Finland	484	490	511	-34	-23	-34	-23	-30	-11	17.9	11.5
Latvia*	483	475	494	2	3	-1	-13	-4	7	9.7	10.6
Sweden	482	487	494	-9	-11	-2	-21	-19	-6	17.0	15.2
New Zealand*	479	501	504	-24	-12	-18	-15	-5	-4	19.5	13.7
Lithuania	475	472	484	-4	2	-6	-6	-4	2	10.4	14.4
Germany	475	480	482	-12	2	-17	-25	-18	-11	14.6	16.7
France	474	474	487	-14	-8	-6	-21	-19	-6	12.9	16.8
Spain	473	474	485	-4	-1	-2	m	m	m	10.6	12.9
Hungary	473	473	486	-10	-5	-15	-8	-3	5	11.2	16.5
Portugal	472	477	484	8	7	5	-21	-15	-7	10.1	13.8
Italy	471	482	477	8	1	-6	-15	5	9	10.7	12.9
Viet Nam**	469	462	472	m	m	m	m	m	m	6.3	12.2
Norway	468	477	478	-7	-5	-7	-33	-23	-12	13.8	17.5
Malta	466	445	466	3	3	2	-6	-3	9	10.7	21.6
United States*	465	504	499	-8	2	5	-13	-1	-3	18.1	14.8
Slovak Republic	464	447	462	-16	-13	-20	-22	-11	-2	9.5	22.2
Croatia	463	475	483	-1	0	-10	-1	-3	10	9.7	13.6
Iceland	459	436	447	-24	-24	-27	-36	-38	-28	6.8	23.3
Israel	458	474	465	11	13	7	-5	3	3	15.1	21.3
Türkiye	453	456	476	14	5	24	0	-10	8	7.3	18.5
Brunei Darussalam	442	429	446	m	m	m	12	21	15	4.5	30.0
Serbia	440	440	447	3	16	4	-8	1	8	5.0	24.5
United Arab Emirates	431	417	432	7	-12	-8	-4	-14	-2	8.8	33.9
Greece	430	438	441	-9	-12	-21	-21	-19	-11	3.9	25.7
Romania	428	428	428	6	15	3	-2	1	2	5.0	33.2
Kazakhstan	425	386	423	10	-4	6	2	-1	26	2.2	32.8
Mongolia	425	378	412	m	m	m	m	m	m	2.3	39.9

Nota. Tomado de “PISA 2022 Results: The State of Learning and Equity in Education” (p.28), por OECD, 2023, OECD Publishing, 1.

Figura 2 Puntaje promedio Colombia en PISA 2022

	Mean score in PISA 2022			Long-term trend: Average decennial trend			Short-term change in performance (PISA 2018 to PISA 2022)			Top-performing and low-performing students	
	Mathematics	Reading	Science	Mathematics	Reading	Science	Mathematics	Reading	Science	Share of top performers in at least one subject (Level 5 or 6)	Share of low performers in all three subjects (below Level 2)
	Mean	Mean	Mean	Score dif.	Score dif.	Score dif.	Score dif.	Score dif.	Score dif.	%	%
Bulgaria	417	404	421	3	-5	-11	-19	-16	-3	4.6	38.3
Moldova	414	411	417	14	20	5	-6	-13	-12	1.7	37.1
Qatar	414	419	432	58	59	51	0	12	13	5.2	34.2
Chile	412	448	444	-1	16	2	-6	-4	0	3.6	24.8
Uruguay	409	430	435	-8	3	5	-9	3	10	3.4	30.6
Malaysia	409	388	416	7	-12	1	-32	-27	-21	1.3	40.6
Montenegro	406	405	403	10	9	0	-24	-16	-12	1.5	41.3
Mexico	395	415	410	2	4	1	-14	-5	-9	0.7	38.4
Thailand	394	379	409	-8	-20	-8	-25	-14	-17	1.3	46.3
Peru	391	408	408	26	38	33	-9	8	4	1.3	40.8
Georgia	390	374	384	8	-2	6	-8	-6	1	1.3	51.1
Saudi Arabia	389	383	390	m	m	m	16	-17	4	0.3	48.6
North Macedonia	389	359	380	m	-2	m	-6	-34	-33	0.7	55.8
Costa Rica	385	415	411	-17	-21	-16	-18	-11	-5	1.1	38.1
Colombia	383	409	411	9	12	15	-8	-4	-2	1.5	40.7
Brazil	379	410	403	10	7	5	-5	-3	-1	2.6	42.2
Argentina	378	401	406	-5	-2	7	-2	-1	2	1.5	42.7
Jamaica*	377	410	403	m	m	m	m	m	m	1.7	43.5
Albania	368	358	376	4	12	-5	-69	-47	-41	0.8	56.2
Indonesia	366	359	383	0	-5	0	-13	-12	-13	0.1	59.0

Nota. Tomado de “PISA 2022 Results: The State of Learning and Equity in Education” (p.29), por OECD, 2023, OECD Publishing, 1.

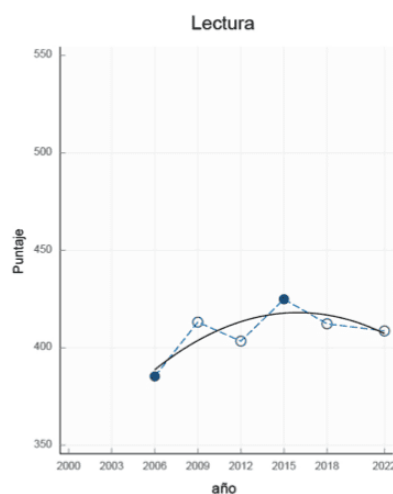
Colombia desde el 2006 hace parte de los países de la OCDE que participan en las pruebas PISA. Para evaluar las habilidades y competencias en cada una de las áreas, esta entidad elabora niveles de desempeño que expresan de manera cualitativa cada uno de los estados en los que se puede encontrar el estudiante y los procesos que involucra cada uno de ellos. Aunque la prueba evalúa tres áreas de conocimiento, en concordancia al objetivo de este trabajo únicamente se presentarán los resultados del estudiantado colombiano en la prueba de Lectura del año 2022.

Los niveles de desempeño de la prueba PISA para el área de Lectura son los siguientes: *nivel -1*, los estudiantes leen mecánicamente y no emplean el texto escrito como una herramienta para adquirir conocimientos. *Nivel 1*, aquí los estudiantes identifican la temática principal del texto y establecen relaciones sencillas con sus conocimientos previos. Nivel 2, los alumnos reconocen información literal del texto, realizan pequeñas inferencias al emplear algunos de sus

conocimientos previos. *Nivel 3*, en este nivel los estudiantes relacionan distintas partes del texto y conectan al mismo con sus conocimientos. *Nivel 4*, los alumnos realizan inferencias sobre la información que presenta el texto, reconocen significados por la empleabilidad del lenguaje y evalúan críticamente el texto. *Nivel 5*, en este nivel los estudiantes reconocen todo tipo de información que el texto brinda, pueden seleccionar la que necesitan para responder a la pregunta, además, evalúan críticamente la información con conocimiento especializado y posteriormente, elaboran hipótesis (OCDE, s.f).

Como lo presenta la figura 3, para el área de Lectura en 2022 Colombia alcanzó el puntaje global de 409 puntos, es decir, disminuyó 3 puntos en consideración con el año 2018. El análisis de la prueba PISA 2022 mostró que el 51% de los estudiantes colombianos lograron ubicarse por debajo del el nivel 1, el 26% alcanzó el nivel 2, el 22% logró los niveles 3 y 4; es importante mencionar que solo el 1% de la muestra colombiana se ubicó en el nivel 4 (MEN, 2023). En atención a los niveles que presenta la prueba PISA, en definitiva, más del 70% de los estudiantes colombianos solo alcanzan el nivel literal de lectura.

Figura 3 Escala puntaje promedio Colombia en la prueba de Lectura, PISA 2006-2022



Nota. Tomado de “PISA 2022 Country Notes” (p.1), por OECD, 2023, OECD Publishing.

De la misma manera que las pruebas PISA buscan evaluar las competencias de los estudiantes a nivel internacional, el Ministerio de Educación de Colombia (MEN) se propuso como objetivo recolectar datos para identificar las habilidades con las que cuenta su población estudiantil a nivel nacional, regional, local e institucional. Para esto, se creó el Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (ICFES), que tiene como finalidad “contribuir al mejoramiento de la calidad de la educación colombiana mediante la realización de medidas periódicas del desarrollo de competencias de los estudiantes de educación básica, como indicador de calidad del sistema educativo” (MEN, 2012).

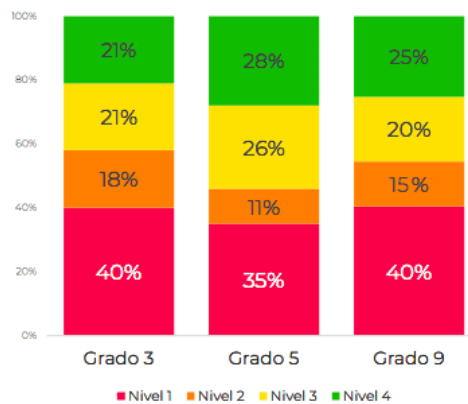
Para la competencia lectora, el ICFES establece los siguientes niveles descriptores de la competencia: *nivel 1*, en este nivel los estudiantes reconocen solamente los significados de las palabras cercanas a su entorno e identifican voces, tiempo y lugar del texto escrito cuando está explícito. Nivel 2, los estudiantes ubican información sobre el tiempo y lugar cuando está más allá de lo explícito, entre líneas, y describe situaciones a partir de su experiencia y conocimientos previos. Nivel 3, adicional a lo mencionado en los anteriores niveles, en este los alumnos identifican personajes, reconocen causas, motivos, hechos, consecuencias y elaboran inferencias sobre estos. Asimismo, identifican intenciones teniendo en cuenta los diálogos de los personajes, reconoce la intención de los textos y puede elaborar títulos para los mismos. Nivel 4, en este último nivel los estudiantes identifican estrategias argumentativas y las evalúan, identifican las partes del texto, infieren el propósito del texto y pueden establecer resúmenes para los mismos (MEN, 2022).

En el año 2022, entre agosto y septiembre, el ICFES aplicó la última Prueba Saber para los grados 3°, 5° y 11°. Dado que la muestra protagonista del presente trabajo de investigación

pertenece al grado 3° de primaria, únicamente se compartirán los resultados correspondientes a este curso.

La figura 4 muestra que el 40% de los estudiantes se ubican en el nivel 1, el 18% en el nivel 2 y solo el 21% de la población colombiana que cursa el grado 3 alcanza los niveles 3 y 4. A nivel departamental, en Santander, la figura 5 comparte que en el sector oficial la mitad de los alumnos se encuentran en los niveles inferiores, 1 y 2.

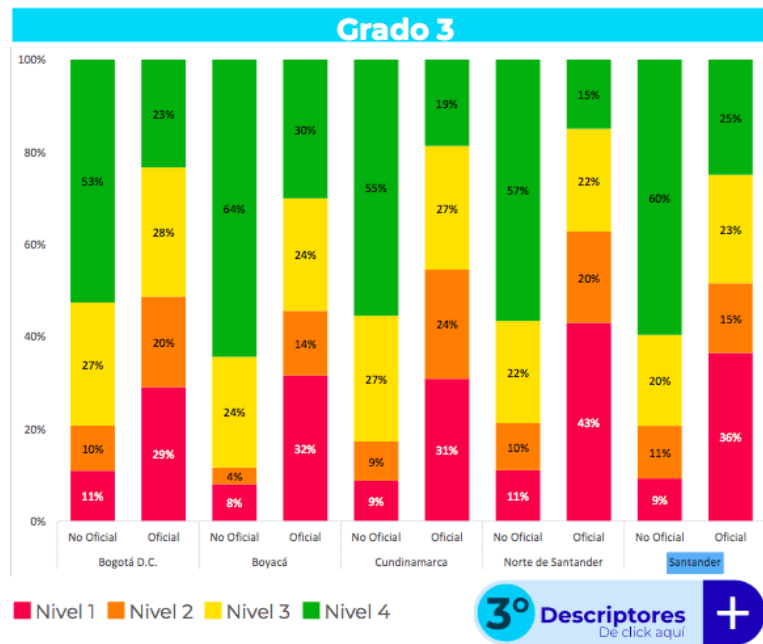
Figura 4 Puntaje promedio Colombia en la prueba de Lectura, ICFES 2022



Nota. Tomado de “Informe nacional de resultados de las pruebas Saber 3°, 5°, 7o y 9°.

Aplicación 2022” (p.18), por MEN, 2022, ICFES.

Figura 5 Puntaje promedio de Santander, Colombia en la prueba de Lectura, ICFES 2022



Nota. Tomado de “Resumen de resultados: Pruebas Saber 3°, 5° y 9° 2022” (p.3), por MEN, 2022, ICFES.

Se considera a la enseñanza tradicional la causa principal de los bajos resultados en las pruebas estandarizadas a nivel internacional y nacional, pues la recepción de temas a través de metodologías descontextualizadas ocasiona desinterés. En primer lugar, la academia con la transmisión conceptual y evaluación no formativa no permite que los estudiantes realicen inferencias sobre lo que aprenden. En segundo lugar, el papel otorgado al estudiante a través de esta metodología no lo enseña a implementar lo aprendido como recurso en la solución de situaciones problemáticas cotidianas en los que se requieran “No en vano el verbo que mejor define lo que los profesores hacen en el aula sigue siendo el de explicar (y los que definen lo que hacen los alumnos son, en el mejor de los casos, escuchar y copiar).” (Shaw y Tapia, 2022, p. 18).

Con lo expuesto anteriormente, se dibuja un panorama de bajo desempeño académico en las competencias comunicativas y una metodología didáctica implementada que no propone una actitud crítica y una formación integral (Shaw y Tapia, 2022). Ante este panorama se refleja la urgencia de encontrar nuevas alternativas para la enseñanza y desarrollo del proceso lector, donde los docentes opten por actitudes que les permitan guiar a los estudiantes para que de manera independiente y responsable se conviertan en dueños de su propio aprendizaje.

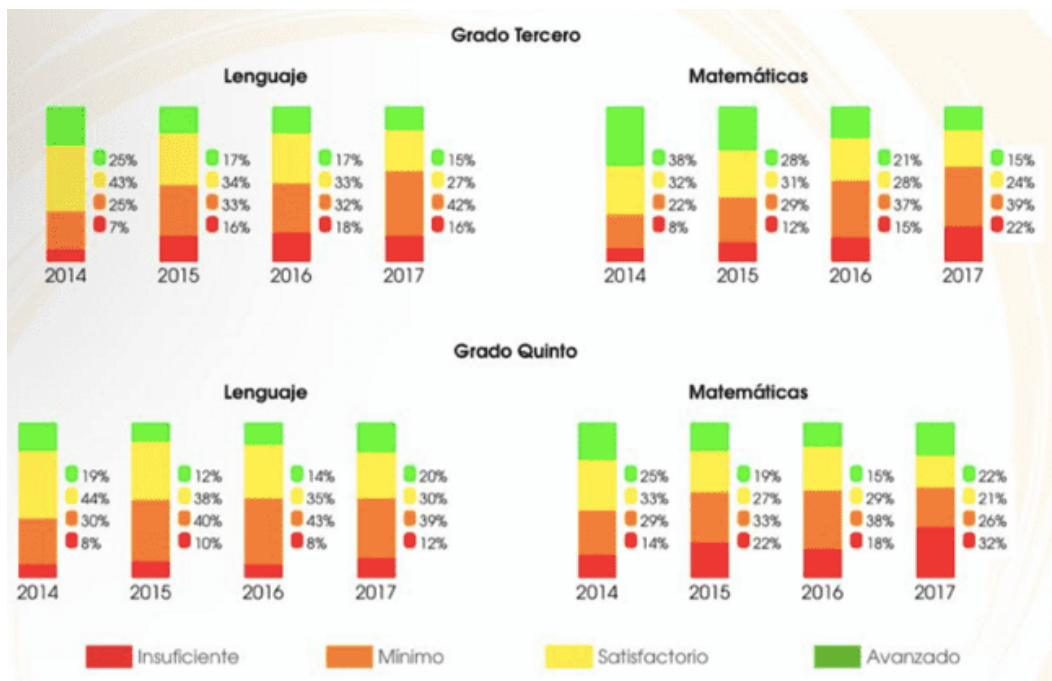
A nivel local, los resultados más recientes presentados por la IE son los recogidos en la aplicación de la Prueba Saber 3º, 5º y 9º del año 2018, por lo tanto, se trabajará sobre ellos por el momento. Antes de presentar la información recogida en esta prueba es necesario aclarar que los rangos de evaluación y los niveles de desempeño son diferentes a los que se emplearon en la Prueba Saber 2022, los cuales son expuestos en párrafos anteriores. A diferencia de esta prueba que utiliza niveles (nivel 1, nivel 2, nivel 3, etc.) para valorar las competencias de los estudiantes, en la prueba del 2018 los descriptores de desempeño se clasificaron en insuficiente, mínimo, satisfactorio y avanzado.

Los estudiantes que se encuentran en el descriptor insuficiente pueden identificar la idea principal del texto, entienden la información explícita de este, ordenan la información que leen para comprenderla mejor y explican el contexto en el que se desarrolla la historia del escrito. El descriptor mínimo, además de incluir lo del anterior rango, hace referencia a que los estudiantes reconocen las distintas voces de los personajes, explican la relación entre párrafos y oraciones, reconocen la importancia de imágenes en textos discontinuos, etc. Los alumnos que se ubican en el descriptor satisfactorio pueden comparar diferentes tipos de textos, establecen sus diferencias y similitudes con unas reglas específicas, además, evalúan la pertinencia del texto de acuerdo con su propósito. Finalmente, el descriptor avanzado incluye la pertinencia de habilidades para

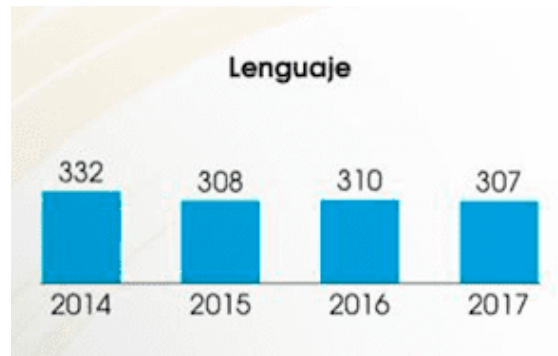
ubicar al escrito en un contexto histórico a partir del análisis global del mismo y todos los desempeños incluidos en los descriptores anteriores (ICFES, 2018).

Los datos que se recogieron en el ICFES después de la aplicación mostraron, como se evidencia en la figura 6, que el 42% de los estudiantes se ubican en los niveles satisfactorio y avanzado, y más de la mitad de la población en los niveles inferiores, insuficiente y mínimo. La figura 7 comparte el acumulado logrado por los estudiantes pertenecientes al grado tercero, 307 de 500 que es el puntaje más alto. Es decir, que a nivel institucional la población se encuentra en un nivel regular en cuanto a la competencia lectora.

Figura 6 Puntaje promedio de la IE, Colombia en la prueba de Lectura, ICFES 2018



Nota. Tomado de “Reporte de la Excelencia 2018. IE TEC DAMASO ZAPATA” (p.3), por MEN, 2022, DÍA E.

Figura 7 Puntaje promedio de la IE, Colombia en la prueba de Lectura, ICFES 2018

Nota. Tomado de “Reporte de la Excelencia 2018. IE TEC DAMASO ZAPATA” (p.2), por MEN, 2022, DÍA E.

Por otro lado, la muestra seleccionada en su evaluación interna del primer periodo escolar evidencia resultados favorables en la competencia lectora. En la figura 8 se muestra que más del 50% se ubican en nivel superior y solo el 5% en niveles bajos. La figura 9 corresponde a la evaluación de la producción textual y comprensión textual, en este aspecto más del 70% de la muestra se ubica en los niveles alto y superior, solo el 16% de la muestra alcanza el nivel bajo.

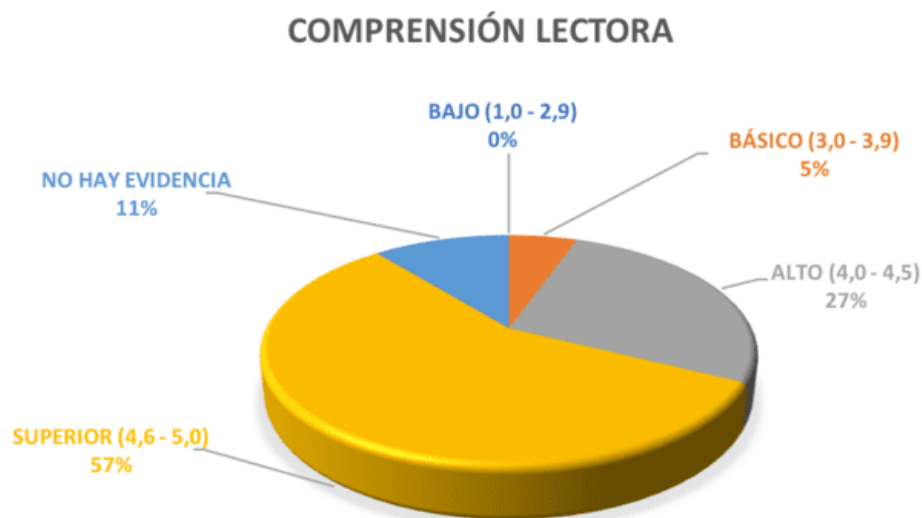
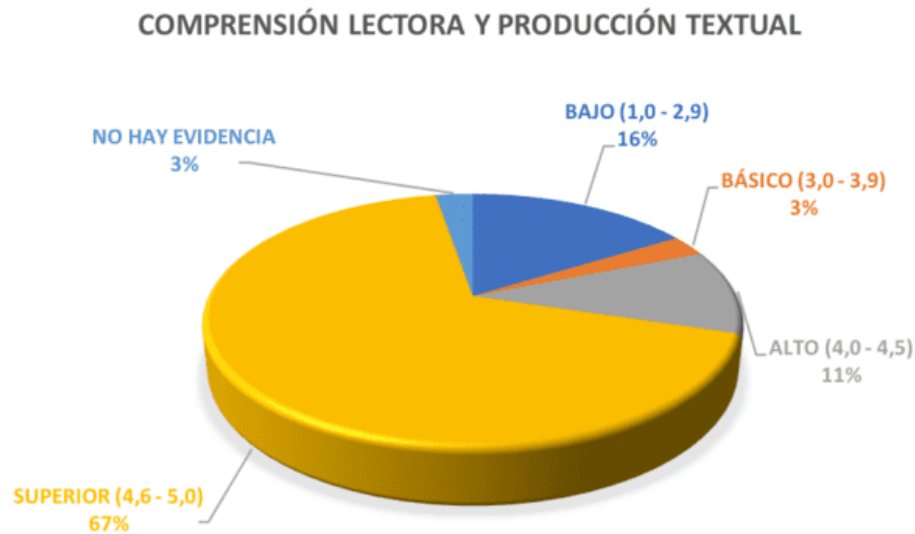
Figura 8 Representación gráfica de la evaluación interna de la muestra en cuanto la comprensión lectora

Figura 9 Representación gráfica de la evaluación interna de la muestra en cuanto la comprensión lectora y producción



Estos resultados muestran la falta de coherencia entre los datos obtenidos en la prueba interna (evaluaciones del aula) y la prueba externa (PISA e ICFES 2022 y 2018). Como se mencionó anteriormente, las entidades PISA e ICFES con la información obtenida en sus pruebas concluyen que los resultados en cuanto al proceso de comprensión lectora son desfavorables para la población colombiana. Por otro lado, la evaluación elaborada por el docente director de aula comparte que los estudiantes tienen buenos niveles de desempeño en este proceso.

Para entender de una manera más detallada la gran diferencia entre estas pruebas se hace el siguiente cuadro comparativo entre los rangos de evaluación que se emplean en cada una de las pruebas y la agrupación de estudiante en los diferentes niveles. Aunque los porcentajes exactos de ubicación en los diferentes descriptores de cada prueba se expusieron anteriormente, la tabla 1 representa, con las casillas subrayadas, que en las pruebas internacionales (PISA,

ICFES 2018 y 2022) la mayoría de los estudiantes se ubican en los descriptores inferiores; solo en la prueba interna los niveles altos tienen más porcentaje de estudiantes.

Tabla 1 Cuadro comparativo sobre los niveles de desempeño que más alcance han tenido por la población colombiana

Prueba interna (evaluación docente)	Pruebas externas		
	PISA	ICFES 2018	ICFES 2022
Bajo (1,0 – 2,9)	Nivel -1	Insatisfactorio	Nivel 1
Básico (3,0 – 3,9)	Nivel 1	Mínimo	Nivel 2
Alto (4,0 – 4,5)	Nivel 2	Satisfactorio	Nivel 3
Superior (4,6 – 5,0)	Nivel 3	Avanzado	Nivel 4
	Nivel 4		
	Nivel 5		

Uno de los aspectos que marca la incoherencia de los resultados es la subjetividad de la evaluación interna, dado que no existen criterios de evaluación válidos para los rangos de desempeño. De acuerdo con Calatayud (1999) la evaluación subjetiva posibilita interpretaciones arbitrarias distantes de los verdaderos logros de aprendizaje, por esto, la evaluación de saberes debe ser objetiva y buscar la cuantificación del desarrollo de habilidades a través del uso de criterios objetivos. Al contrario de la evaluación interna, las pruebas externas son muy específicas en los niveles de desempeño de cada una de pruebas, cada nivel está conformado por varios descriptores que toman el papel de criterios, y que teniendo en cuenta lo mencionado por el autor la hacen más válida frente a las evaluaciones que carecen de criterios.

1.2 Formulación del problema

En definitiva, la población colombiana y en específico la muestra seleccionada presenta grandes dificultades en el proceso de comprensión lectora que puede desarrollar otros inconvenientes a futuro, como lo es el desarrollo del pensamiento crítico para formar estudiantes reflexivos con habilidades para comunicarse acertadamente (Chacay y Zambrano, 2022). Para esto, se ha formulado la siguiente pregunta problematizadora: *¿Cómo desarrollar estrategias*

didácticas para mejorar los niveles de desempeño en el proceso de comprensión lectora con estudiantes de tercer grado de una institución pública de Bucaramanga, Santander?

1.3 Justificación

Es amplia la cantidad de trabajos de investigación, que al igual que este, persiguen el propósito de reforzar los niveles de desempeño del proceso de comprensión lectora; y, es que el paradigma tan desfavorable que resulta de las pruebas nacionales e internacionales lo demanda. Los resultados actuales de estas pruebas expresan la necesidad de modificar los métodos de enseñanza del proceso lector, dado que los estudiantes no están desarrollando destrezas individuales e integrales que proporciona este proceso, las cuales son: autonomía, argumentación, formación crítica y la habilidad de comprender al texto como una herramienta que brinda conocimiento para reconocer el mundo en el que habita (Madrid y Serrano, 2007).

De acuerdo con Silva (2016), las instituciones educativas deben concebir estas pruebas como un diagnóstico y punto de partida para reorientar las prácticas académicas teniendo en cuentas las falencias y habilidades de su estudiantado. Por tanto, es necesaria una revolución pedagógica que traslade al estudiante del lugar de receptor conceptual a quien se transmite un amplio mundo teórico, a un lugar de participación activa que le brinde la oportunidad de conocer el mundo a partir de esos conceptos comprendidos y, además, que estos mismos se conviertan en las herramientas necesarias para tomar decisiones. Así pues, la institución educativa que viabiliza el presente proyecto de investigación debe apuntarle al fortalecimiento de las estrategias didácticas que ubiquen al estudiante en el centro del proceso de enseñanza, pues la mediación didáctica que realicen sus maestros debe caracterizar al individuo como capacitado para el desarrollo de conocimiento y no únicamente su receptor, de manera que requiere dejar atrás el modelo de educación tradicional (no significativa) y poner al estudiante a desarrollar habilidades

comunicativas útiles en su propio entorno. Así pues al cumplir con este deber la sentidades prestadoras de servicios educativos, beneficia a sus estudiantes y a la formación integral de sus docentes mientras se convierte en una IE capaz de adaptarse a los cambios que los ciudadanos experimentan.

En consideración a la marcada diferencia entre los resultados del proceso de comprensión lectora de la muestra seleccionada entre su evaluación externa y la interna del aula de clase, el impacto de este proyecto de investigación para la IE se visualiza en la función que cumple al ser una herramienta de aprendizaje para sus docentes en cuanto al acertado empleo de la evaluación de los saberes en su función formativa, sumativa y retroalimentativa, dado que constantemente se utilizan criterios para valorar el aprendizaje de los alumnos. Al mismo tiempo, los directivos de la institución juegan el papel de espectadores ante nuevas estrategias didácticas, de las cuales pueden aprender y adaptarlas a su práctica profesional para trabajar en conjunto hacia el mejoramiento de los desempeños en lectura de sus alumnos.

En lo que corresponde a los estudiantes de tercer grado de primaria, el desarrollo de las competencias comunicativas, y en específico la competencia lectora, posibilitan el incremento de capacidades para entender, interpretar y valorar todo texto que se encuentren en cualquier ámbito de la vida (ICFES, 2022). La finalidad principal de esta competencia es que los estudiantes al final de su lectura tomen una postura basada en reflexiones individuales, razonamientos e interpretación de ideas subyacentes: “Si educamos en la lectura para la comprensión crítica estaremos facilitando a los estudiantes los instrumentos para incursionar en el vasto y dilatado mundo del conocimiento, para que desarrollen un pensamiento complejo como instrumento inmejorable” (Madrid y Serrano, p.67, 2007).

De ahí que un primer camino para mejorar los desempeños de la comprensión lectora de los estudiantes de tercer grado de la IE requiere situaciones de enseñanza en la que los alumnos exploren el uso de las diferentes formas del lenguaje y la comprensión de textos a través de situaciones significativas que posibiliten que los alumnos formulen hipótesis, identifiquen el propósito y la función social del escrito y elaboren resúmenes. Con base en esto, docentes y estudiantes podrán apreciar oportunidades para construir y expresar significados a través de la lectura comprensiva y crítica.

La factibilidad de hacer realidad estos objetivos se evidencia en el interés de la institución educativa de posibilitar la implementación de nuevos métodos de enseñanza para que sus docentes aprendan de ellos y al mismo tiempo, beneficie a su estudiantado. Los maestros y directivos de la IE podrán identificar cómo estrategias didácticas centradas en los alumnos de tercero primaria obtienen mejores resultados de aprendizajes, de manera que podrán implementar estos métodos en otros grados. Por tanto, la presente investigación cuenta con recursos humanos y físicos; además de tener a su disposición tiempo para planear adecuadamente las estrategias didácticas, en las cuales se le da importancia merecida al cumplimiento de metas establecidas a través de la evaluación y el seguimiento preciso de los procesos de enseñanza y aprendizaje de la muestra seleccionada.

1.4 Objetivos

1.4.1 Objetivo general

Desarrollar estrategias didácticas que fortalezcan los niveles de desempeño en el proceso de comprensión lectora de los estudiantes de tercer grado de una institución pública de

Bucaramanga, Santander

1.4.2 Objetivos específicos

Identificar los niveles de desempeño en comprensión lectora que tienen los estudiantes de tercer grado de primaria de una institución pública de Bucaramanga, Santander.

Diseñar una estrategia didáctica con base en los niveles de desempeño de comprensión lectora que deben ser fortalecidos por los estudiantes.

Fortalecer los niveles de desempeño en el proceso de comprensión lectora de los estudiantes a partir de la aplicación de las estrategias didácticas diseñadas.

Reflexionar sobre los alcances y resultados de las estrategias didácticas desarrolladas en cuanto al fortalecimiento de los niveles de desempeño en el proceso de comprensión lectora de los estudiantes.

2. Marco Teórico

2.1 Marco referencial (Antecedentes de investigación)

En búsqueda de propuestas que aporten a mejorar la calidad de las prácticas educativas a nivel internacional, nacional y regional, se han llevado a cabo diversos estudios y proyectos de investigación enmarcados en un modelo educativo que redefine el sentido y permite la reflexión acerca de la eficacia de la transmisión activa de contenidos por parte del maestro y la recepción pasiva de los mismos por parte del estudiante: característica de las prácticas tradicionales. Y, en tal sentido, este nuevo modelo que se busca debe proponer el desarrollo de las competencias necesarias para dar respuesta a los desafíos emergentes que la sociedad actual exige: el pensamiento crítico y creativo, tal como lo afirma García (2011):

La educación, en general, y el aprendizaje, en particular, es mucho más que recolectar conocimientos, o construirlos, debe abocarse a proponer respuestas a los problemas y a las necesidades que enfrentamos en las nuevas condiciones en que vivimos, por lo que se requiere movilizar toda la experiencia acumulada, los saberes de los distintos dominios de conocimiento, de las capacidades de acción, de interacción, para generar un modelo que integre saberes, acciones, de interacción social y de autoconocimiento, desde una perspectiva integral, holística, dinámica. De ahí la necesidad de un nuevo modelo educativo basado en competencias.

A continuación, se presentan algunos de los proyectos ya realizados en pro del desarrollo de la competencia lectora (algunos en la competencia lectoescritora, pues el desarrollo en plural de estas competencias está directamente relacionado) en grados de básica primaria. Serán clasificados a partir del área geográfica, organizados en tres categorías: internacional, nacional y local.

2.1.1 Antecedentes internacionales

A nivel internacional, en el año 2022 en la ciudad de Lima, Perú, Eymi Maza publicó su tesis doctoral que lleva por título *Innovación del futuro de la Comprensión Lectora a través de la gamificación en los alumnos de segundo grado de primaria: Escenarios al 2032*, esta investigación tiene como propósito emplear la gamificación para explorar el futuro que tiene la

comprensión lectora de estudiantes de segundo grado de básica primaria. Por consiguiente, el diseño metodológico de la investigación es de tipo prospectivo y se empleó un proceso de creación propia que contiene siete fases a abordar en la investigación, estas fases son: entendimiento del contexto, vigilancia tecnológica, mapeo de actores, análisis de tendencias, exploración del entorno, validación de drivers y finalmente, construcción de futuros. Las cinco primeras fases tienen el objetivo de conocer en totalidad el fenómeno a través de la identificación del contexto de la población, sus conocimientos, comportamientos, actitudes, etc., las dos últimas consisten en el análisis de los datos recogidos y generar hipótesis consolidadas sobre el futuro que le depara al asunto tratado (Maza, 2022).

Los resultados de la investigación demostraron que la propuesta de Maza (2022) mediada por la gamificación ocasionó que el nivel de desempeño de los estudiantes en la comprensión lectora mejorara. Igualmente, los alumnos demostraron interés por la lectura y desarrollaron hábitos lectores. En conclusión, la intervención de Maza (2022) es adecuada para fortalecer en los estudiantes la competencia lectora a través de estrategias innovadoras.

En lo que corresponde a los aportes de Maza (2022) al presente proyecto de investigación, se destaca la innovación del proyecto que se abordó en el aula, el uso de la gamificación como una estrategia llamativa para los estudiantes que cautivó su interés y, por lo tanto, experimentaron actividades relacionadas con la lectura que les ayudaron a desarrollar habilidades propias de la misma mientras disfrutaban el proceso.

De igual forma, el trabajo de grado final *Lectura y Aprendizaje: una propuesta del plan lector interdisciplinar para quinto de primaria*, elaborado por Jaime Romojaro en el año 2019 en la ciudad de Madrid, España, es un referente más de investigación que respalda el presente proyecto. El objetivo general que orienta la construcción del trabajo es perfeccionar la ejecución

del plan lector en el aula y evaluar la efectividad de la propuesta que se desarrolla. La metodología se rige a través de las siguientes variables: aprendizaje activo, trabajo colaborativo y aprendizaje basado en proyectos (ABP), la selección de dichas variables se realizó dado que buscan que las familias se involucren en el aprendizaje de los alumnos y que siempre prime la actuación de ellos mismos.

Indiferentemente el objetivo de Romojaro (2019) es proponer estrategias para que los docentes tengan herramientas para el proceso de enseñanza, en sus resultados y conclusiones afirma que por medio del aprendizaje activo los estudiantes lograron desarrollar habilidades propias de la comprensión lectora. Los aportes de Romojaro (2019) a la actual propuesta se evidencia en la ejecución de estrategias para los tres momentos de lectura, además, la presentación a los estudiantes de diferentes tipologías textuales y, por supuesto, la relación de las TIC. Asimismo, la evaluación continua y sumativa, es también un gran aporte para la segunda fase de la presente propuesta, pues en ella se busca incluir la evaluación integral y global.

Para culminar las referencias internacionales se presenta la tesis de grado publicada en el año 2022 en Argentina, por Juan Pablo Barreyro y demás colaboradores que lleva por título *Comprensión lectora: intervención para su desarrollo en estudiantes de primer ciclo de la escolaridad primaria*. El objetivo principal de este estudio es analizar la ejecución de un programa (Para Leer Mejor -PLM-) en estudiantes de primer grado y la influencia que logra en el proceso lector. La metodología implementada es experimental, dado que empleo grupos de control y grupos de intervención, además, la medición de los resultados se obtuvo con una prueba de pretest y postest.

El análisis de los resultados permitió afirmar que la ejecución del programa PLM produjo un cambio significativo en los procesos lectores de los dos grupos; estos cambios se especifican

en las habilidades para el reconocimiento del vocabulario, el reconocimiento de la información explícita y el establecimiento de inferencia. Los aportes de Barreyro et. al (2022) al presente trabajo de investigación es la rigurosidad que se emplea para la intervención de la prueba diagnóstica y la prueba de salida, puesto que desde la autoría del trabajo se piensa que son los pilares de la investigación que permiten evidenciar los alcances que se lograron, es decir, son aportes directos al tercer objetivo de la propuesta.

2.1.2 Antecedentes nacionales

A nivel nacional, en el año 2022 Sandra Guarnizo, Adriana Ospina y María Helena Solano compartieron su trabajo de grado titulado *Hábitos de lectura para fortalecer la comprensión lectora en estudiantes del ciclo 2 del colegio José Martí*. El objetivo principal de las autoras es develar los hábitos lectores necesarios para fortalecer la comprensión lectora, el paradigma de la investigación es cualitativo y su enfoque es hermenéutico, puesto que desde el fundamento de la propuesta se busca un acercamiento real y riguroso al contexto y ambiente del fenómeno que da lugar al problema de la misma.

Los resultados de la investigación se dividieron en tres categorías: hábitos lectores, dificultades de aprendizaje y estrategias didácticas; para las dos primeras variables las autoras resaltan que tiene una relación mutua, es decir, se encuentran relacionadas y una es causante de la otra. Es positivo que, ante esta dificultad, la tercera variable es respuesta para esto, en ella se comparten algunas ideas para fortalecer la comprensión lectora en aula de clases.

Los aportes de Guarnizo et. al (2022) a la actual propuesta es el detalle que se emplea en la identificación de los hábitos lectores (cómo diagnóstico) y la manera en que se presentaron los resultados, tanto gráficamente como triangulación.

Por otra parte, el proyecto de investigación de Ingris Arrieta, Kelly Fuentes, Julie Narváez y Rafael Pérez, publicado en la ciudad de Cartagena en el año 2022, titulado *Fortalecimiento de la competencia de comprensión lectora en los estudiantes de 4° de básica primaria, a través de la implementación de una estrategia pedagógica de Aprendizaje Basado en Problemas, utilizando la aplicación Cuentos con juegos como recurso educativo digital* es una referencia más para el presente trabajo. Con respecto a la metodología implementada, la investigación es de tipo cualitativo y el modelo empleado es Investigación Acción Participativa (IAP), pues brinda una mejor aproximación a la realidad de los problemas identificados y por lo tanto, permite que el diseño de soluciones sea más adecuado a las necesidades de los actores involucrados (Arrieta et al., 2022).

Los resultados de la investigación son favorables, pues los autores partieron de una prueba diagnóstica que evidenció mayor porcentaje de estudiantes ubicados en el literal, los niveles inferencial y crítico tienen porcentajes insuficientes. Después de la implementación de la estrategia pedagógica, más de la mitad de los alumnos se posicionan en el nivel inferencial, el nivel crítico aparece en algunos casos. Arrieta et al. (2022) mencionan que esta mejora se debe a que el recurso tecnológico implementado brinda elementos que fomentan el interés del alumnado por la lectura.

Las contribuciones que hacen Arrieta et al. (2022) al presente proyecto de investigación nacen de la innovación y creatividad de los autores al promover en las estrategias de enseñanza la pedagogía de problemas y el empleo de aplicaciones recreativas para el fomento de la lectura. Concretamente, la aplicación *Cuentos con Juegos* se muestra como una herramienta tecnológica ideal para que los alumnos se motiven ante las actividades relacionadas con la lectura y, al mismo tiempo, experimenten diversas maneras de valorar sus niveles de comprensión lectora, ya

que la aplicación ofrece elementos como juego de trivias, debates, planteamiento y respuesta de preguntas que de forma divertida evalúan los niveles de desempeño de la comprensión lectora de los estudiantes sin que estos lo perciban.

El último antecedente nacional es la tesis de maestría titulada: *Fortalecimiento de la comprensión lectora, mediante organizadores cognitivos, en los estudiantes de grado quinto de la Institución Educativa Técnica Agropecuaria, sede Altamizal Úmbita-Boyacá*, escrita por Omar Cuervo y María Espitia en el año 2022, en la ciudad de Tunja. En lo que corresponde a la metodología de la investigación, el enfoque es cualitativo compuesto con la Investigación Acción, dado que los autores se plantearon abordar problemáticas reales de los estudiantes mientras producen conocimiento para todos los autores implicados en el proceso de aprendizaje y enseñanza (Cuervo y Espitia, 2022).

La investigación de Cuervo y Espitia (2022) arrojó que tras la intervención de su propuesta los estudiantes mejoraron sus habilidades lectoras, pues la prueba final evidenció que los niveles inferencial y crítico recogen a más de la mitad de los alumnos evaluados. Los autores resaltan la influencia de los organizadores cognitivos en estos porcentajes, dado que ayudan a los estudiantes a organizar las ideas que extraen de los textos, memorizar conceptos importantes y comprender mejor el propósito de los escritos que se les presentan (Cuervo y Espitia, 2022).

Uno de los aportes más relevantes que hacen Cuervo y Espitia (2022) a este proyecto de investigación es el manejo de organizadores gráficos o cognitivos que realizan para fortalecer la comprensión de los textos. Al emplear recursos como la línea del tiempo, árbol de problemas, mapa conceptual, mapa de ideas y cuadro sinóptico, están facilitando la comprensión de temas específicos de los textos y, además, desarrollan habilidades propias del pensamiento crítico pues la organización de la información brinda una mejor interpretación por parte del alumno, lo que

produce emisión de juicios y apreciaciones fundamentadas al comprender el texto en su totalidad.

2.1.3 Antecedentes regionales

A nivel regional, Diana Monsalve y Brayan Rodríguez en 2023 publicaron el proyecto de investigación titulado *Fortalecimiento de la competencia lectoescritora basada en secuencias didácticas, a través de recursos digitales, en estudiantes de grado segundo del colegio Santa Ana de Flores, Sede F, Simacota*. En cuanto a la metodología del proyecto, es de tipo descriptivo, dado que al igual que la presente investigación la problemática base se centra en identificar las causas internas y externas de los bajos desempeños de la población en las pruebas nacionales e internacionales. Por lo tanto, el modelo de investigación se sustentan en la Investigación Acción, pues se comparte la necesidad de reconstruir los procesos de enseñanza y aprendizaje a través de estrategias innovadoras (Monsalve y Rodríguez, 2023).

Respecto a los resultados que se obtuvieron en la investigación, se resalta el aumento de estudiantes que se posicionan en los niveles superiores en la prueba de salida, en concreto, se evidencia el desarrollo de habilidades lectoras y producción textual. Asimismo, Monsalve y Rodríguez (2023) exponen que los alumnos demostraron compromiso e interés en la lectura y por lo tanto, las actividades se tornaron más significativas.

Los aportes que hacen Monsalve y Rodríguez (2023) a este proyecto de investigación se originan en que su escrito cumple el papel de ejemplo y guía de como las estrategias de enseñanza innovadoras mejoran el rendimiento académico de los estudiantes en cuanto a la competencia lectora. Al mismo tiempo, la experiencia sobre la empleabilidad de las TIC como un recurso para estos nuevos procesos también es una contribución a la propuesta que se busca lograr en este proyecto.

Adicionalmente, en el año 2022 Aixa Torres publicó su tesis de maestría que lleva por título *Lectura de noticias en el aula: propuesta pedagógica para fortalecer la competencia lectora de los estudiantes del grado quinto de una institución educativa oficial de Bucaramanga*. El principal objetivo de la investigación es determinar los alcances en el proceso de comprensión lectora a partir de la ejecución de una secuencia didáctica. El enfoque de la investigación es cualitativo y el diseño investigación acción, ya que a medida del desarrollo de la propuesta se busca analizar y proponer una posible solución para un problema pedagógico mientras la investigación se vuelve otro personaje de la situación central.

Los resultados de Torres (2022) demostraron que la investigación cumplió su propósito: los niveles de comprensión lectora se fortalecieron y la muestra demostró que el reconocimiento de la información explícita e implícita y la emisión de los juicios. En cuanto a los aportes a la presente investigación, el principal es el protagonismo de textos reales y presentes en la realidad de la población.

Finalmente, una referencia más de investigación es la tesis *Fortalecimiento de la comprensión lectora mediante estrategias didácticas en grado cuarto de básica primaria* bajo la autoría de Estefanía Ardila, Hernán Argüello y Paula Andrea Durán en el año 2023. El enfoque su investigación es mixta, con diseño investigación acción y tipo no experimental, pues durante su desarrollo buscan establecer posibles alternativas de solución a la situación problema identificada sin manipular variables del contexto.

Los resultados que arrojó la propuesta de Ardila et. al (2023) son satisfactorios en cuando el proceso lector, aunque en la prueba diagnóstica la mayoría de las dificultades se presentaron en el nivel inferencial, luego de la prueba final se observó que todos los niveles tuvieron una mejora en sus resultados, pero sobre todo el establecimiento de inferencias a partir de

información implícita. Los aportes de los autores a la actual propuesta de investigación derivan del cuestionario digital de satisfacción que se implementó al finalizar la inmersión, en ella se puede analizar los intereses de los estudiantes de ese rango de edad, los temas que más leen y sus mayores fuentes de lecturas; esto sirvió para contemplar el carácter motivacional de la propuesta.

2.3 Marco conceptual

2.3.1 Comprensión lectora

Leer es mucho más que ojear grafías y otorgarle sonido a la palabra, Cassany (2006) menciona que aunque estas acciones hacen parte del proceso lector no son las más importantes, como sí lo es la acción de comprender lo escrito. Comprender lo que se lee implica elaborar predicciones, disponer de los conocimientos previos, realizar inferencias y construir significado sobre lo leído (Cassany, 2006). De manera que, la comprensión lectora es una herramienta que potencia el aprendizaje de quien lee, pues el lector comprensivo desarrolla destrezas tales como la reflexión, memorización, imaginación, razonamiento y análisis: “La alfabetización es la puerta de entrada a la cultura escrita y a todo lo que ella comporta: una cierta e importante socialización, conocimientos e informaciones de todo tipo, etc.” (Cassany, 2006, p. 193).

En relación con las acciones que compromete el acto de leer, Cassany (2001) expone nueve microhabilidades que para lograr un buen nivel de comprensión lectora deben abordarse en el aula, estas son: percepción, memoria, anticipación, lectura rápida y atenta, inferencia, ideas principales, estructura y forma, leer entre líneas y autoevaluación. La *percepción* hace referencia a como el entrenamiento ocular y la automatización visual mejoran la comprensión por medio de la eficiencia lectora. Con la microhabilidad *memoria* se alude a la capacidad de retener información en un tiempo corto, es decir, conservar lo que se acabó de leer, relacionarlo con la siguiente lectura y comprenderlas en conjunto. La *anticipación* apunta al aspecto motivacional

previo a la lectura que se debe despertar en los estudiantes a través de la elaboración de expectativas sobre la lectura; la activación de los conocimientos previos también hace parte de esta microhabilidad. *Lectura rápida y atenta*, para su desarrollo se retoma lo expuesto en la primera microhabilidad y se añade la necesidad de establecer objetivos de lectura para ejecutarlos con mayor eficacia por medio de la búsqueda específica de información. La *inferencia* hace mención a la autonomía que el texto le brinda al estudiante a través de la comprensión de partes específicas que le ayudan entender el sentido global del mismo. *Ideas principales* expone la capacidad del lector para identificar datos directos o indirectos del escrito. *Estructura y forma*, esta microhabilidad aumenta el nivel de comprensión, dado que supone aspectos más globales del texto como lo es la coherencia, cohesión, adecuación, etc. Igualmente, se desarrolla con la identificación de estilos, formas lingüísticas, recursos retóricos, estructura, etc. *Leer entre líneas* va más allá del contenido básico del escrito, requiere que el lector navegue en la información sobrepuesta y que el autor da por sobreentendida. Finalmente, la microhabilidad *autoevaluación* apunta al control que hace el lector sobre su propio proceso lector, es decir, tener en cuenta los objetivos de la lectura para escoger el nivel de velocidad, buscar información específica, interpretarla y darle significado.

En definitiva, la comprensión lectora es un proceso complejo y compuesto por destrezas que comprenden al escrito y al lector en tres momentos, antes, durante y después. La anticipación y percepción son habilidades previas a la lectura; leer entre líneas y autoevaluación posteriores a la misma; las otras cinco habilidades se desarrollan durante la lectura. En efecto, la comprensión lectora es la interrelación que hace el lector entre sus conocimientos previos y la información nueva que le brinda el escrito y, como resultado de esta relación, construye nuevos

conocimientos, más fundamentados y precisos que le sirven como herramientas para desarrollar capacidades que le permiten participar en la sociedad (Cassany, 2006).

2.3.2 Niveles de comprensión lectora

En el año 1997 el Ministerio de Educación Nacional (MEN) clasificó el proceso de comprensión lectora en tres niveles que caracterizan la manera de leer; se comprenden también como una alternativa metodológica para evaluar dicho proceso, por lo que deben ser desarrollados para lograr la comprensión total del texto (MEN, 1998). A continuación se presentarán los tres niveles: literal, inferencial y crítico.

2.3.2.1 Nivel literal

El nivel literal es el más básico del proceso lector, dado que implica una lectura alfabética y el entendimiento de la información explícita del texto; en este nivel no se presentan las interpretaciones ni profundizaciones sobre lo que se lee (Ramírez y Fernández, 2022). De ahí que, el Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (LLECE) sintetiza este nivel con la acción de *reconocer* las palabras y frases que el texto ofrece sin hacer uso activo de la estructura intelectual y cognoscitiva (LLECE, 2016).

Por otra parte, de acuerdo con el MEN (1998) este nivel lo componen dos variantes, en primer lugar, la *literalidad transcriptiva* que hace alusión a la identificación de grafías, palabras y frases por medio de significados individuales y descontextualizados. En segundo lugar, *literalidad en modo de paráfrasis*, esta variante supone la traducción y resumen del escrito con sinónimos, es decir, utilizar palabras propias para explicar el sentido de un texto.

De manera que, el lector en este nivel localiza e identifica elementos explícitos del texto tales como: las ideas más importantes del escrito, ordenación de acciones, identificación de personajes, tiempos, lugares, etc. (Gordillo y Flórez, 2009).

2.3.2.2 Nivel inferencial

En el nivel inferencial se da lugar a las producciones personales del lector a través de la aplicación y relación de sus conocimientos previos con la información nueva que brinda el escrito (Catalá, 2001). De esta manera, los lectores extraen significados sobrepuestos que se derivan de sus deducciones y presuposiciones. Asimismo, en este nivel se muestra la identificación de relaciones implícitas, la formulación de hipótesis y la elaboración de conclusiones que le permiten al lector explicar el texto ampliamente (Gordillo y Flórez, 2009). En efecto, la LLECE (2016) define este nivel con la acción de *analizar*, dado que las grafías, palabras o frases se convierten en un canal de comunicación que le permite al lector identificar el propósito del texto.

Por otra parte, en este nivel los lectores pueden realizar las siguientes operaciones: inferir ideas principales, dar por sentado detalles que el escrito no brinda explícitamente, suponer eventos previos al escrito o finales alternativos, etc. (Gordillo y Flórez, 2009).

2.3.2.3 Nivel crítico

El nivel crítico es el anhelado cuando se lee un texto, pues significa la comprensión global del escrito; para esto, el lector pone en consideración los saberes necesarios que posee para alcanzar la explicación interpretativa del mismo (MEN, 1998). Al lograr esta interpretación, el lector pasa por tres procesos, los cuales son: la *reconstrucción de la macroestructura semántica*, es decir, proporcionarle sentido a todo el texto en general; *diferenciación genérico-discursiva*, esto es la tipología textual; y, el *reconocimiento de los puntos de vista* que se resumen en las intencionalidades del escrito (MEN, 1998).

Al mismo tiempo, en este nivel el lector es capaz de emitir juicios y tomar posturas luego de identificar el propósito del autor, relacionarlo con sus conocimientos o con otros textos de la

cultura, para posteriormente construir representaciones fundamentadas sobre lo leído (Ramírez y Fernández, 2022). De ahí que la LLECE (2016) categoriza este nivel con la acción de *evaluar*, pues la emisión de juicios propios requiere carácter reflexivo a partir de una serie de informaciones que dan lugar a la opinión.

En relación con el vínculo entre textos que conlleva el nivel crítico de la comprensión lectora, Jurado (2016) menciona que “[...] se identifica al lector crítico como aquel que puede hacer la travesía por el texto reconstruyendo las voces que lo contienen” (p.16). Este autor pone sobre la mesa la necesidad de potenciar la *intertextualidad* en el estudiantado a través de la lectura plural de los textos, para adquirir la tan anhelada lectura comprensiva. Esta habilidad implica identificar voces de otros textos en los escritos que se leen para desvelar intencionalidades precisas, es decir, en este nivel el lector debe descubrir la polifonía literaria con ayuda de su enciclopedia (Jurado, 2016).

2.3.3 Didáctica de la lectura

Al igual que otros procesos educativos, el aprendizaje de la lectura también requiere estrategias de enseñanza que orienten de la manera más adecuada para obtener un mejor desarrollo de habilidades en los estudiantes. En el caso del presente proyecto de investigación, la enseñanza de la comprensión lectora se abordará bajo las estrategias que expone Isabel Solé (1992) en su libro *Estrategias de Lectura*.

Para esta autora es importante que desde el aula los docentes promuevan estrategias de lectura con las que puedan formar lectores autónomos, que comprendan al texto como una fuente de aprendizaje, que planifiquen su lectura personal y que desarrollen habilidades para confrontar cualquier tipo de texto; en conclusión: “Enseñar estrategias de comprensión contribuye, pues, a dotar a los alumnos de recursos necesarios para aprender a aprender” (Solé, 1992, p.62).

Al elaborar su propuesta, Solé (1992) tiene en cuenta tres momentos que rodean el acto de leer, por lo que plantea estrategias para cada uno de ellos, dichos momentos son: antes de la lectura, durante la lectura y después de la lectura. Es necesario aclarar que Solé (1992) menciona que estas estrategias no tienen un orden jerárquico ni pertenecen totalmente a los momentos en que se exponen, es decir, el docente es libre de aplicarlas de acuerdo con sus preferencias.

En primer lugar, para el momento *antes de la lectura* es necesario preparar a la estudiante para la actividad posterior que realizará, esta preparación tiene el propósito de despertar en el lector la necesidad y la capacidad de leer (Solé, 1992). Las estrategias de este momento son: motivación, activación de conocimientos previos, elaborar predicciones y promover la formulación de preguntas por parte del lector. En cuanto a la motivación, consiste en otorgarle sentido a la lectura, esto se logra cuando se comparten lecturas cercanas al contexto de los estudiantes y cuando se establecen objetivos para la misma; en otras palabras, que el estudiante cree un vínculo con el escrito. Por otra parte, la activación de conocimientos previos busca conectar al lector con la temática que aborda el escrito, para esto, el docente puede brindar información general sobre la lectura o facilitar exposiciones personales acerca de la experiencia del lector con dicha información. Con respecto al establecimiento de predicciones, la autora se refiere a las expectativas del lector para con el escrito y la apropiación que se crea cuando se busca confirmar las hipótesis establecidas. Finalmente, la formulación de preguntas por parte del estudiante tiene el objetivo de que el lector sea consciente de los conocimientos que posee y los que necesita desarrollar.

En segundo lugar, el momento *durante la lectura* comprende las dificultades que presenta el lector en la construcción de significados y la elaboración de interpretaciones sobre el escrito. Para estos conflictos Solé (1992) propone las siguientes estrategias: estrategias de lectura

compartida, lectura independiente y errores y lagunas de comprensión. Las estrategias de lectura compartida corresponden a las situaciones donde el docente acompaña a los estudiantes en la actividad lectora. Solé (1992) comparte un ciclo repetitivo de estrategias para esto: realizar resúmenes, solicitar a los lectores aclaraciones sobre la información que presenta el texto, plantear preguntas y establecer nuevas predicciones. Por otra parte, las estrategias de lectura independiente responsabilizan al lector para poner en práctica las estrategias expuestas anteriormente, esto implica que el docente le brinde libertad al estudiante en su proceso lector. En lo que corresponde a los errores y lagunas de comprensión se hace alusión a las falsas interpretaciones y la impresión de no comprender. Para la primera, se presentan tres opciones: conocer el significado mediante la lectura, aventurarse a una interpretación y acudir a una fuente de conocimiento externa; estas estrategias deben emplearse en el mismo orden en que son expuestas, para así evitar interrumpir la lectura y desconectar al lector. En relación con la percepción de no comprender, se retoman todas las estrategias previamente explicadas, el establecimiento de objetivos, la activación de conocimientos previos, la formulación de preguntas, etc.

En tercer y último lugar, *el momento después de la lectura* expone estrategias para valorar y evidenciar la comprensión de los escritos, dichas estrategias son: identificación de idea principal, elaboración de resúmenes y formulación y respuesta de preguntas. Para la idea principal, Solé (1992) menciona que es necesario que los estudiantes entiendan que el tema y la idea principal son elementos diferentes y, al mismo tiempo, comprenda que la idea principal de los textos está directamente relacionada con otras estrategias de lectura como por ejemplo, el planteamiento y cumplimiento de objetivos. Específicamente, la autora propone que la demostración de modelos es una excelente herramienta para enseñar a generar la idea principal,

en efecto, el aprendizaje es más cercano a los alumnos cuando el docente guía el proceso por medio de pausas para conceptualizar, formulación de preguntas y espacio para explicar dudas. En lo que corresponde al resumen, Solé (1992) alude que la elaboración de resúmenes evidencia el sistema de relaciones del escrito y la capacidad de concreción del lector; para abordar este recurso en el aula trae a colación la necesidad de que los estudiantes conozcan y empleen las macroreglas de Van Dijk para acceder a la macroestructura del escrito, estas macroreglas son: omitir, seleccionar, generalizar y construir o integrar. Finalmente, la estrategia de formulación y respuesta de preguntas tiene el propósito de autoevaluar el nivel de lectura en que se encuentra. Para esto, Solé (1992) expone algunos consejos para la formulación de preguntas: preguntar de distinta forma, es decir, que el lector entienda los acontecimientos desde varias perspectivas; elaborar preguntas que ayuden a construir conocimiento; formular preguntas en las que los lectores no tenga la respuesta prevista, sino que cuestionen sus interpretaciones a partir de ellas.

2.3.5 Secuencia didáctica

Todo proceso educativo a enseñar requiere planeación y organización de las actividades que posibilitan el aprendizaje, para esto los docentes recurren a la elaboración de secuencias didácticas, dado que se comprenden como una herramienta que orienta con fundamento pedagógico la práctica docente. Así pues, la secuencia didáctica funciona como un espacio donde se congregan las actividades de enseñanza y evaluación que buscan el alcance de logros por parte de los estudiantes (Rentería, et al., 2022).

Tobón, et al. (2010) menciona que en la sociedad actual los procesos de enseñanza y, por lo tanto, las secuencias didácticas deben incluir un carácter significativo sobre los aprendizajes que se están desarrollando, para que los estudiantes le otorguen valor real a los contenidos conceptuales. Para esto, los docentes deben abordar en el aula situaciones propias del contexto de

los alumnos que les permita crear interrogantes al que su solución sea el pretexto para adquirir conocimientos y desarrollar habilidades de autorrealización (Díaz-Barriga, 2013).

En relación con esta urgencia social, Díaz-Barriga (2013) establece que la estructura de las secuencias didácticas se simplifica en actividades de aprendizaje y evaluación. En lo que corresponde a las actividades, este autor indica que es necesario que los estudiantes realicen tareas novedosas y significativas, en lugar de ejercicios descontextualizados y rutinarios. Para el aspecto de la evaluación, se expone que debe estar directamente relacionada con las actividades de aprendizaje y desarrollarse en sus tres dimensiones: diagnóstica, sumativa y formativa. Por lo tanto, desde la planeación de las actividades se debe contemplar la elaboración de evidencias de aprendizaje que retroalimenten los procesos individuales de aprendizaje y, al mismo tiempo, demuestren al docente la efectividad de los métodos de enseñanza que está aplicando.

Los tipos de actividades que se presentan en las secuencias didácticas son: actividades de apertura, actividades de desarrollo y actividades de cierre. En primer lugar, las actividades de apertura están encargadas de darle inicio a la situación de aprendizaje por medio de la activación de los conocimientos previos. En segundo lugar, las actividades de desarrollo proporcionan la situación para que los estudiantes establezcan vínculos con la información nueva y la empleen en diversas situaciones problemáticas que le den sentido a la misma; estas actividades son ideales para que el docente recolecte las evidencias de aprendizaje. Finalmente, las actividades de cierre sintetizan el proceso de aprendizaje y enseñanza mediante la construcción de conocimientos fundamentados en la información que el estudiante adquirió. Estas actividades también cumplen la finalidad de identificar el alcance de los objetivos establecidos previamente, por lo que al igual que la actividad anterior, esta es aprovechable para reunir evidencias de aprendizaje (Díaz-Barriga, 2013).

2.4 Marco legal

El presente trabajo de investigación es regulado bajo los referentes legales que rigen actualmente la educación en Colombia y que son considerados pertinentes para el desarrollo de la propuesta. Por lo cual se expondrán brevemente la Ley General de Educación, el decreto sobre la evaluación de aprendizaje y los documentos oficiales en los que se enmarcan las prácticas educativas a nivel nacional, tales como los Estándares Básicos de Competencias de Lenguaje y los Lineamientos Curriculares de la misma área.

El Congreso de la República emite el decreto 1860 en el que se reglamenta la Ley 115 de 1994, Ley General de Educación. En los apartados 5,7 y 9 del artículo 5o se establecen como fines de la educación: la adquisición y generación de conocimientos científicos mediante la apropiación de estrategias adecuadas que permitan desarrollar el saber, el fomento de investigación y el desarrollo de la capacidad crítica y reflexiva que fortalezca el avance del estudiantado, orientando como prioridad el mejoramiento cultural y la calidad de vida de la comunidad. Por otra parte, en el artículo 21 establece como objetivos específicos de la educación básica en el ciclo de primaria: el fomento de la curiosidad como iniciativa personal frente al conocimiento, la realidad social y del espíritu crítico.

En lo que corresponde al Decreto 1290 del 16 de abril de 2009 que reglamenta la evaluación del aprendizaje y la promoción de los estudiantes en el nivel básica y media, se rescatan algunos aspectos: en primer lugar, el propósito de la evaluación es proporcionar información sobre el aprendizaje de los estudiantes para identificar dificultades y fortalezas que ayuden a adaptar el plan de mejoramiento institucional. En segundo lugar, para elaborar evaluaciones se deben tener en cuenta los ritmos de aprendizaje del alumnado, las diversas técnicas de evaluación y el nivel de desarrollo en que se encuentran los estudiantes. En tercer y

último lugar, la evaluación debe ser integral, es decir, debe valorar el desempeño de los estudiantes en diversas dimensiones, como por el ejemplo, desarrollo de habilidades, competencias, adquisición de conocimientos conceptuales y el desarrollo de actitudes y valores colectivos e individuales.

El Ministerio de Educación Nacional (MEN) expidió en el año 1998 los Lineamientos Curriculares de las diferentes áreas obligatorias con el propósito de señalar las orientaciones conceptuales, pedagógicas y didácticas necesarias para el desarrollo curricular del área, tal como lo ordena el artículo 76 de la Ley 115. Ocho años después, con el objetivo de adelantar una revolución educativa, guiar la práctica docente y mejorar los aprendizajes de los estudiantes colombianos, el MEN presenta los estándares básicos con sus desempeños de competencia para las áreas de lenguaje, matemática, ciencias naturales y ciencias sociales, los cuales permiten establecer los niveles básicos de calidad de la educación a los que tienen derecho los niños de todas las regiones del país.

Por lo que se refiere a los Lineamientos Curriculares del área de Lenguaje, el MEN (1998) comparte cinco ejes que los docentes deben pensar para planificar sus actividades de enseñanza, es decir, expone ideas básicas y apoyos para orientar la práctica docente, estos ejes son: *procesos de construcción de sistemas de significación*, este hace referencia a la interacción del estudiante con el conjunto de signos, símbolos, componente semántico y pragmático, en efecto a la lectura, escritura, oralidad e imagen. El eje de *procesos de interpretación y producción de textos* comprende el desarrollo de habilidades en el estudiante que le permitan comprender y producir textos de acuerdo con necesidades específicas, para esto se deben tener en cuentas los procesos relacionados con los niveles intratextual, intertextual y extratextual. *Procesos culturales y estéticos asociados al lenguaje*, este eje implica la presentación de la

literatura a los alumnos como una herramienta que representa a la cultura en diferentes momentos históricos, caracterizada por tendencias humanas y científicas que influyen en su exposición. *Procesos de la interacción y a los procesos culturales implicados en la ética de la comunicación*, reconocimiento de las diferentes lenguas culturales que existen en el país y el poder de las culturas ancentrales pervivientes. Finalmente, el eje de *proceso de desarrollo de pensamiento* expone estrategia de lectura y elementos teóricos para la enseñanza de la comprensión lectora, tales como: los tres momentos de la lectura, antes, durante y después; la técnica del recuento; la relectura; el parafraseo y las redes conceptuales.

En lo que corresponde a los Estándares Básicos de Competencias para el área de Lenguaje, el MEN (2006) establece algunos ejes para pensar las propuestas curriculares como los procesos de construcción de sistemas de significación y producción textual en básica primaria, donde: prima el uso del lenguaje con sentido que la utilización de categorías teóricas de la lingüística que expliquen los fenómenos del lenguaje; se recomiendan los procesos de autocorrección y autoevaluación del proceso escritor desde los componentes semántico, sintáctico y pragmático; y, trabajar sobre unidades completas de significación, textos completos y reales.

3. Diseño metodológico

3.1 Enfoque de investigación

La presente propuesta de investigación se realiza bajo el enfoque cualitativo, pues este considera que las realidades sociales están constituidas por símbolos y significados en los que se debe navegar para conocer y comprender la lógica interna que caracteriza dichas realidades humanas (Sandoval, 1996). El reconocimiento de la realidad resulta de que la relación investigador – investigado permita la indagación en situaciones naturales, para que se interpreten de la manera más auténtica los fenómenos y se de sentido a los significados que otorga la población implicada. Basándose en este enfoque, el investigador construye una imagen multicíclica, flexible y holística para analizar palabras, presentar perspectivas y concepciones desde un ángulo humanista y riguroso (Sandoval, 1996).

La interpretación de la realidad transcurre entre lo subjetivo, la intersubjetividad y la reivindicación de la vida cotidiana, dado que son los medios que posibilitan la recolección de evidencias sobre la producción de conocimiento. Por tanto, este enfoque de investigación construye generalizaciones a partir de la comprensión del sentido de las realidades por parte de los actores del proceso (Sandoval, 1996).

En concordancia al objetivo general del actual proyecto, este enfoque de investigación es acorde, puesto que la manera en que se enfoca el problema central que reúne este trabajo es desde las concepciones propias de los actores implicados, es decir, desde los saberes previos sobre la comprensión lectora de los alumnos de tercer grado. Asimismo, aunque se parte de resultados de pruebas estandarizadas, la problemática se ubica en una muestra pequeña que posibilita una interpretación precisa sobre los procesos de comprensión lectora, esto por medio de la obtención de datos heterogéneos. Finalmente, la manera en que se busca la propuesta de

solución al problema de investigación se realiza desde la descripción y análisis detallado de los métodos empleados, con el objetivo de generar aportes que contribuyan de manera positiva en el acto de leer de la muestra seleccionada.

3.2 Tipo de investigación

De acuerdo con el contexto del presente proyecto, se ha elegido como diseño metodológico a la investigación acción, pues su propósito es mejorar las prácticas sociales sumergiéndose en ellas, es decir, se concibe como una forma de indagación experimental (Martínez y del Bosque, 2009). Por tanto, este diseño presenta, analiza, actúa y comparte las problemáticas sociales desde el punto de vista de los actores implicados (Mackernan, 1999). Para el caso de las prácticas educativas, la investigación acción funciona como una herramienta que promueve la reflexión personal sobre la actividad de enseñanza que se está realizando; dicha autoreflexión y concientización se da mientras se une al docente a la investigación (Martínez y Del Bosque, 2009). De manera que, este tipo de investigación fomenta el pensamiento creativo en los docentes a través de la articulación entre la teoría y la práctica, para así desarrollar en ellos habilidades innovadoras de enseñanza y, por lo tanto, perfeccionar la educación mientras se transforma su quehacer pedagógico (Latorre, 2005).

El proceso de investigación acción es un ciclo de hechos que se repiten constantemente para relacionar la acción y la reflexión. Este ciclo comprende cuatro fases: planificar, acción, observar y reflexionar (Latorre, 2005). La primera fase, *planificar*, implica la identificación del problema a tratar, el diagnóstico de la problemática y la elaboración de la hipótesis que se busca comprobar. Asimismo, la planificación reúne una serie de decisiones que se fusionan en un plan de acción que pretende transformar positivamente el problema identificado. La segunda fase, *acción*, consiste en poner en práctica los planes de acción establecidos en la fase anterior. Para

esto, la práctica requiere ser flexible, controlada y fundamentada a través de la investigación sistemática de las estrategias a emplear. La tercera fase, *observar*, es el paso más importante de la investigación acción, dado que observar posibilita la reflexión sobre la acción. Es necesario observar los efectos que ocurren, considerarlos y, si es necesario, modificarlos en la acción. Además, esta fase comprende el registro controlado de la acción para recoger evidencias que indican el mejoramiento o no de la práctica. Finalmente, la cuarta fase, *reflexionar*, responsabiliza a las funciones que realiza el investigador con los datos previamente recogidos. Latorre (2005) propone un esquema general de cinco pasos para analizarlos: recopilación, reducción, presentación, validación e interpretación de la información.

Por otra parte, teniendo en cuenta que la investigación acción es una metodología que lleva años siendo empleada e investigada, existen diversos modelos que representan el ciclo de otras maneras alternativas, sin embargo todos parten del ciclo que propone Lewin (1946). En este apartado solo se presentarán los modelos que expone Antonio Latorre (2005) en su libro *La investigación acción: conocer y cambiar la práctica educativa*.

En primer lugar, el modelo de Lewin (1946) inicia el ciclo de investigación con una idea general, elabora un plan de acción que es estudiado rigurosamente para identificar sus limitaciones y posibilidades, posteriormente ejecuta el plan de acción, se evalúan los resultados y con base en ellos se revisa nuevamente el plan y se construye otro que contemple las falencias que se evidenciaron en la información recolectada. En segundo lugar, Elliot (1993) propone un diagrama de flujo como su modelo para este tipo de investigación; este comienza con la identificación de una idea general que comprende la interpretación del problema central, seguidamente se plantean las hipótesis, que hacen referencia a las acciones que se realizarán para mejorar la situación problemática y finalmente, la construcción del plan de acción que implica su

ejecución, la evaluación y revisión del mismo. En tercer lugar, Whitehead (1989) simplifica su propuesta de modelo en cinco pasos: sentir o experimentar un problema, imaginar una solución de problema, poner en práctica la solución propuesta, evaluar los resultados y modificar las prácticas educativas.

En cuarto y último lugar, se presenta el modelo de investigación acción que se ha elegido para orientar el presente proyecto, este es la propuesta que realiza Kemmis (1989). Este autor comparte su ciclo en espiral sobre dos ejes: acción/reflexión y planificación/observación; dichos ejes orientadores se encuentran constantemente relacionados para posibilitar el entendimiento de las prácticas educativas y buscar la mejora del problema identificado previamente. Así pues este ciclo comprende una mirada restropectica y prospectiva, que son necesarias para la elaboración del plan de acción y las demás fases que son las expuestas en párrafos anteriores: planificación, acción, observación y reflexión (Latorre, 2005).

3.3 Población

La institución educativa en que se desarrolla el presente proyecto de investigación es de carácter oficial, ofrece los niveles de educación preescolar, básica primaria, básica secundaria y media técnica vocacional. Su objetivo principal con la sociedad es formar ciudadanos integrales, potenciar sus habilidades y competencias para que logren ubicarse satisfactoriamente en su comunidad y aporten a ella desde el liderazgo competitivo y globalizado (IETDZ, 2021).

Esta institución educativa en su Proyecto Educativo Institucional (PEI) basándose en la ley 115 de 1994 establece que su institución adopta el modelo pedagógico Cognitivo-social en el enfoque Crítico Social. Su fundamentación es basada en que el sujeto formado en su institución debe recibir una educación integral, parte de comprender al ser humano como un conjunto de factores neurológicos, psicológicos, sociales y culturales, por lo tanto, las experiencias

educativas deben ir en coherencia con las particularidades del contexto histórico de la comunidad y de la institución. El factor social es predominante y tal como lo establece “En estos términos sociológicos, la sociedad aporta a la formación de sujetos y reconoce la importancia de la necesidad de lo colectivo.” (IETDZ, 2021).

3.4 Muestra

Dentro de esta IE en el grado tercero, el curso 3-05 de la jornada de la mañana es seleccionado como muestra para el desarrollo de esta investigación. El grupo de estudiantes está conformado por 22 niños y 15 niñas, entre 7 y 9 años de edad. Durante el desarrollo de las clases los estudiantes muestran un estilo de aprendizaje dependiente (Grasha, 2002), debido a que su participación solo se basa en compartir experiencias personales, más no preguntas o inferencias sobre la temática que se está abordando. Igualmente, en los momentos de actividades individuales los alumnos esperan ansiosamente la aprobación del maestro. En cuanto al estilo de enseñanza que se evidencia en el aula por parte de este es el de experto, de acuerdo con Grasha (2002), este tipo de docente considera que es dueño absoluto del conocimiento en su aula, y que su función es instruir a los estudiantes para que estén bien formados; por lo tanto, en sus clases es común observar que el conocimiento es escrito por él mismo en el tablero, que es él quien aprueba o no las actividades elaboradas individualmente. Debido al estilo de aprendizaje y enseñanza, el proceso de interacción en el aula es unidireccional (Grasha, 2002). El discurso solo tiene un sentido: maestro – estudiante, el docente cumple la función de transmitir el conocimiento a su receptor y los estudiantes solo reciben esta información y la registran.

3.5 Técnicas e instrumentos

Para seguir de manera más detallada la fase operatoria del proyecto y el desarrollo de cada una de las fases de investigación acción a continuación se exponen las técnicas e

instrumentos que posibilitan la recolección de datos en la presente propuesta de investigación. Sin embargo, es necesario hacer una aclaración dentro de este proceso para evitar posibles confusiones. En efecto, las técnicas son los mecanismos con los que cuenta el investigador para acceder a la realidad de la población, y por su parte los instrumentos son la materialización de dichos mecanismos por medio del registro de los datos en documentos (formatos) específicos.

Para la fase *planificación* se emplean las siguientes técnicas: análisis de documentos, prueba diagnóstica y observación no participante. En primer lugar, la técnica de análisis de documentos es un proceso que comprende a los documentos, institucionales, en este caso, como una fuente primaria de información sobre los propósitos y procedimientos del currículo (Mckernan, 1999). Por tanto, esta técnica consiste en revisar y extraer información de dichos documentos para posteriormente registrarla y analizarla a la luz de una problemática identificada.

Por ende, los documentos que se analizarán para obtener una imagen más global de la IE y sus procesos académicos son los planes de área y asignatura documentos de los estudiantes, tales como: guías de clase, cuaderno de Lengua Castellana y libro de proyecto lector. El análisis de los documentos se hace a través del instrumento de recolección de datos, lista de chequeo, que tiene como objetivo indicar la presencia o ausencia de aspectos relevantes que se espera encontrar en los documentos a analizar (Pérez, 1994).

Con el análisis de los planes de área se busca identificar la manera en que los docentes organizan el proceso de comprensión lectora y cómo se relacionan los objetivos, desempeños y competencias en torno a dicho proceso; de la misma manera con el estudio de los guías de clase de los estudiantes, sus cuadernos de Lengua Castellana y el libro de proyecto lector. Posterior a este análisis se trazará el nivel de relación existente entre los documentos y por tanto, la coherencia de enseñanza entre lo estipulado en los planes de área y las evidencias de aprendizaje

de la muestra seleccionada. Por otra parte, los criterios que se emplean para este análisis tienen el propósito de explorar aspectos fundamentales de la comprensión lectora como un eje curricular de enseñanza, es decir, la manera en que la IE concibe este proceso, cómo lo desarrolla en el aula, cómo lo evalúa, etc.

En segundo lugar, la prueba diagnóstica es una técnica de investigación que trasciende el análisis de la práctica docente y se posiciona en la recolección de datos sobre los niveles de aprendizaje de los estudiantes (Gómez et al., 2022). En efecto, esta es una técnica no observacional, dado que recoge información que no es perceptible a simple vista. La prueba diagnóstica consiste en una serie de preguntas que buscan recoger evidencias acerca del desempeño de los estudiantes en diferentes ámbitos académicos, propiamente a través del saber, saber ser y saber hacer.

En este caso, la prueba consiste en un cuestionario de 15 preguntas distribuidas de manera equitativa en los tres niveles de desempeño de la comprensión lectora, es decir, cinco preguntas para valorar el nivel literal, cinco para el nivel inferencial y otras cinco preguntas para el nivel crítico. En lo que corresponde a la contextualización de las preguntas, se emplean dos textos de tipo narrativo, uno descriptivo, uno instructivo y otro expositivo; el formato de dichos textos varía entre continuo, discontinuo y mixto; finalmente, los géneros que se utilizarán en la prueba diagnóstica son: noticia, leyenda, guía, descripción enciclopédica y cuento.

Para esta técnica, se emplea la rúbrica de evaluación como un instrumento de recolección de datos que valora de manera más precisa los aprendizajes de los estudiantes, para esto se dividen criterios como los niveles de desempeño, estándares y competencias que evidencian el cumplimiento de expectativas planteadas (Gatica-Lara y Uribarren-Berrueta, 2013).

En tercer y último lugar, la observación no participante es una técnica de recolección de datos en la que el investigador cumple un papel externo a la realidad que está observando; su objetivo es registrar el comportamiento de la muestra, por tanto, su función debe evidenciarse lo menos posible para no interferir en la realidad de la población (Mckernan, 1999). En lo que corresponde al análisis de esta técnica se emplea el instrumento lista de chequeo, que fue descrito en párrafos anteriores. Sin embargo, los criterios que se emplean si varían, se establecen alrededor de las acciones que realiza el docente entorno a cómo desarrolla las actividades relacionadas con la comprensión lectora, las estrategias que emplea, la respuesta de los estudiantes y cómo soluciona los posibles inconvenientes que sufren los alumnos en cuanto a la comprensión de los textos, etc.

Así pues, esta técnica de investigación se llevará a cabo en tres oportunidades de clase diferentes, en las que el componente de comprensión de lectura esté siendo desarrollado por la maestra, esto para corroborar la presencia de los criterios estipulados. La observación se hace en las clases de Lengua Castellana y tendrá el foco de atención en aquellas actividades en que los estudiantes deban poner en prácticas sus habilidades de comprensión lectora.

En la fase de *acción* corresponde la realización de la secuencia didáctica que buscar mejorar los niveles de desempeño de la comprensión lectora, por tanto, el planteamiento de la propuesta debe tener en cuenta el análisis de los resultados de la fase anterior y partir de ellos. Al mismo tiempo, se organizan de acuerdo con los tiempos establecidos la creación y ejecución de las actividades, las cuales están justificadas en objetivos, competencias y estándares seleccionados para cumplir el propósito de la investigación.

Para la fase de *observación* se emplea la técnica de investigación observación participante, dado que, se brindan diferentes espacios que posibilitan que los investigadores se

pongan en contacto directo con la vida del grupo, puesto que es un miembro más de este (Mckernan, 1999). El instrumento que se utiliza para la recolección de datos sobre esta técnica es la lista de chequeo (Pérez, 1994), los criterios que estructuran este instrumento se organizan en torno al desarrollo de las actividades didácticas implementadas, las respuestas por parte de los estudiantes ante ellas, la organización de las estrategias, el tiempo establecido, el cumplimiento de objetivos, la forma de evaluación, entre otros.

Para la fase de *reflexión* se dispone una evaluación final o de salida como la técnica de recolección de datos que permite evidenciar los cambios en el aprendizaje de los estudiantes con respecto al proceso de comprensión lectora aplicado en la fase de acción. Una evaluación de salida es en concreto, una técnica de investigación no observacional, que al igual que la prueba diagnóstica (de entrada) consiste en una serie de preguntas que tiene como propósito verificar o no el cumplimiento de la hipótesis que origina la investigación. El instrumento que materializa esta técnica es la rúbrica de evaluación (Gatica-Lara y Uribarren-Berrueta, 2013), los criterios que comprenden esta rejilla son los niveles de desempeño, estándares y competencias evaluados que permiten una visión más amplia del proceso que desarrolló el estudiante y dónde se ubica después de la aplicación de la propuesta.

A continuación, se presenta la tabla 2 que organiza las técnicas e instrumentos que se emplean de acuerdo a las fases de la investigación acción (Kemmis 1989) y los objetivos específicos del presente trabajo de investigación.

Tabla 2 *Técnicas e instrumentos de recolección de datos de acuerdo a las fases de la Investigación**Acción*

<i>Fases de la Investigación Acción (Kemmis 1989)</i>	Objetivos del trabajo de investigación	Técnicas	Instrumentos
Planificación	Identificar los niveles de desempeño en comprensión lectora que tienen los estudiantes de tercer grado de primaria de una institución pública de Bucaramanga, Santander.	Análisis de documentos Prueba diagnóstica (Cuestionario) Observación no participante	Lista de chequeo para análisis de documentos. Rúbrica de evaluación. Lista de chequeo – criterios de observación.
Acción	Diseñar una estrategia didáctica con base en los niveles de desempeño de comprensión lectora que deben ser fortalecidos por los estudiantes.	Plan de acción: secuencia didáctica.	
Observación	Fortalecer los niveles de desempeño en el proceso de comprensión lectora de los estudiantes a partir de la aplicación de las estrategias didácticas diseñadas.	Observación participante	Lista de chequeo – criterios de observación.
Reflexión	Reflexionar sobre los alcances y resultados de las estrategias didácticas desarrolladas en cuanto al fortalecimiento de los niveles de desempeño en el proceso de comprensión lectora de los estudiantes.	Evaluación final (Cuestionario).	Rúbrica de evaluación.

5. Presupuesto

Tabla 3 *Presupuesto del desarrollo del proyecto de investigación*

<i>Fases de la Investigación Acción (Kemmis 1989)</i>	Objetivos del trabajo de investigación	Gasto	Valor
Planificación	Identificar los niveles de desempeño en comprensión lectora que tienen los estudiantes de tercer grado de primaria de una institución pública de Bucaramanga, Santander.	Impresiones	12.000\$
		Transporte	24.000\$
Acción	Diseñar una estrategia didáctica con base en los niveles de desempeño de comprensión lectura que deben ser fortalecidos por los estudiantes.	No aplica	
Observación	Fortalecer los niveles de desempeño en el proceso de comprensión lectora de los estudiantes a partir de la aplicación de las estrategias didácticas diseñadas.	Impresiones	80.000\$
		Transporte	144.000\$
Reflexión	Reflexionar sobre los alcances y resultados de las estrategias didácticas desarrolladas en cuanto al fortalecimiento de los niveles de desempeño en el proceso de comprensión lectora de los estudiantes.	Impresiones	12.000\$
		Transporte	6.000\$
		TOTAL:	278.000

6. Análisis de la investigación

Fase 1: planificación

6.1 Análisis de documentos

La técnica de análisis de documentos se emplea para observar de cerca como los documentos institucionales establecen las bases del modelo de enseñanza y otros evidencian la realización de los mismos.

En primer lugar, con el estudio de los planes de estudio, como documentos curriculares, se explora la concepción general y específica del proceso de comprensión lectora por parte de los docentes. En este documento el proceso de comprensión lectora aparece de manera poco sustancial, aunque se presenta en algunos estándares y competencias básicas, en ningún lado de la organización del plan se evidencian los niveles de desempeño que comprenden dicho proceso (literal, inferencial y crítico-intertextual), tampoco se presentan de manera general ni en el apartado que expone los criterios de evaluación; lo que concluye que no se tienen en cuenta al realizar los procesos de enseñanza y aprendizaje de la asignatura, ni en el proceso de lectura. Además, las estrategias metodológicas no ubican a la lectura de textos como una herramienta más de aprendizaje, por lo cual los estudiantes no la conciben como una fuente de conocimiento del cual siempre deben realizar interpretaciones para obtenerlo.

En segundo lugar, con el estudio de las guías de aprendizaje, comprendidas como un recurso didáctico que orienta el aprendizaje de los estudiantes, se tiene como propósito exhibir la manera en que los docentes llevan al aula el acto de leer. Su análisis demostró que estos documentos no disponen de los tres niveles de comprensión lectora para conocer el desempeño de los estudiantes en este proceso, las preguntas que se presentan hacen referencia a aspectos explícitos del texto como, por ejemplo: “*los marineros le rezan a la Virgen, para:*”, (ver

anexo2), al dar respuesta a esta pregunta los estudiantes solo necesitan devolverse a la lectura y ubicar el reglón donde se habla del objetivo de los marineros al rezarle a la Virgen, o simplemente pueden recordarlo.

Debido a esto, las guías de aprendizaje no aumentan los niveles de complejidad para que los estudiantes refuercen acciones propias de los niveles inferencial y/o crítico-intertextual y no se queden solo en el primer nivel de desempeño. De ahí que, este recurso didáctico no cumple el propósito de evaluar la comprensión lectora en sus tres niveles de desempeño, puesto que realiza un trabajo incompleto, que deja de lado la construcción de ideas por parte de los estudiantes a través de la interpretación de los escritos, la elaboración de conclusiones, la emisión de juicios, entre otros.

En tercer lugar y atendiendo al mismo propósito de las guías de aprendizaje, el libro del plan lector que desarrolla la muestra en sus clases se llama “El monstruo que soñaba con ser caballero”, es una propuesta pedagógica que hace Editorial Norma para fomentar la comprensión lectora en los estudiantes colombianos. Su propuesta consiste en un libro de 16 capítulos y una cartilla adicional para evaluar el proceso de lectura, esta evaluación se hace a partir de un conjunto de preguntas que se dividen en tres categorías: Lectura, Comprensión y Análisis y Escritura; aunque lleven este nombre, las preguntas pertenecen a los tres niveles de desempeño del proceso de comprensión lectora que propone el MEN (1998).

El plan lector sí fortalece los tres niveles de desempeño del proceso de comprensión lectora, sin embargo, las actividades que se proponen son pocas para el año escolar, por lo tanto, la docente elabora sus propias actividades y estas no siempre desarrollan los niveles de desempeño, como lo propone el plan lector original. Las clases del libro de plan lector, que son los momentos donde los estudiantes experimentan actividades de lectura, se realizan una vez a la

semana, en una hora de la jornada escolar. Por lo tanto, la docente planifica sus clases para la lectura individual de un capítulo semanal y la realización de diferentes actividades relacionadas con libro, por ejemplo: actividades de manualidad, como realizar figuras de origami sobre un personaje y/o preguntas sobre la lectura, entre otras. Dichas actividades evaluativas solo proponen preguntas del nivel literal, por ejemplo: *luego de comer los sobros que llevaba Nico, ¿a Alfredo que le paso?* (ver anexo 3) (el texto está escrito en original con mala ortografía), la respuesta de esta pregunta se encuentra explícita en alguno de los capítulos del libro. El nivel inferencial y crítico-intertextual no son tomados en cuenta, por lo tanto, no se pueden emitir juicios u observaciones sobre el desempeño de los estudiantes en estos niveles.

En definitiva, el análisis de documentos institucionales demostró coherencia en sus postulados, los documentos macros que establecen las bases de las prácticas llevadas al aula reducen el protagonismo que el proceso de comprensión lectora debe tener dentro de la asignatura de Lengua Castellana, por tanto, el papel que toma la lectura en las clases es mínimo, puesto no se aborda con la rigurosidad que el proceso requiere, la inexistencia de los niveles de desempeño de la comprensión lectora es evidencia de ello.

6.2 Observación no participante

En lo que corresponde a la técnica de observación no participante, se realizaron tres observaciones a las clases en la que los estudiantes desarrollan el libro del plan lector, ya que la profesora indicó que son las horas en las que se llevan a cabo actividades propias del fomento de la lectura. De la primera clase observada resalta el hecho de que los recursos didácticos empleados no fortalecen los niveles de desempeño de la comprensión lectora, la maestra enfrenta a los estudiantes al texto sin ninguna estrategia previa y las actividades posteriores a la lectura tampoco desarrollan dichos niveles, las manualidades fortalecen competencias artísticas, pero no

desarrollan la competencia lectora, pues en ningún momento los alumnos necesitan comprender y/o analizar escritos para realizar figuras de origami. Por lo que es imposible que se realice un seguimiento del avance de los estudiantes en el proceso lector, además de que la clase no incluye ni evaluación ni realimentación de los aprendizajes.

Por otro lado, en la segunda clase sí se presentan actividades valorativas para hacer rastreo del proceso lector de los estudiantes, sin embargo, este seguimiento solo se hace a la comprensión literal de los textos, el nivel inferencial y crítico-intertextual no son tomados en cuenta. Nuevamente, las actividades previas y posteriores a la lectura no tienen lugar en la clase del libro de plan lector. Después de la lectura individual del capítulo, la docente escribe cuatro preguntas en el tablero para que los estudiantes las resuelvan en sus cuadernos, la última pregunta es la realización de un dibujo y las otras tres evalúan el nivel literal, por ejemplo: “*¿Encima de cuáles plantas cayó Pablo y cómo salió?*”, información que se encuentra explícita en el capítulo. Al no tomar en cuenta el nivel inferencial y el nivel crítico-intertextual los estudiantes están desarrollando aprendizajes de la comprensión lectora incompletos, pues la docente está dejando de lado aspectos importantes como la elaboración de conclusiones, la extracción de significación, la emisión de juicios, entre otros; es decir, no le da espacio a los estudiantes para pensar individualmente.

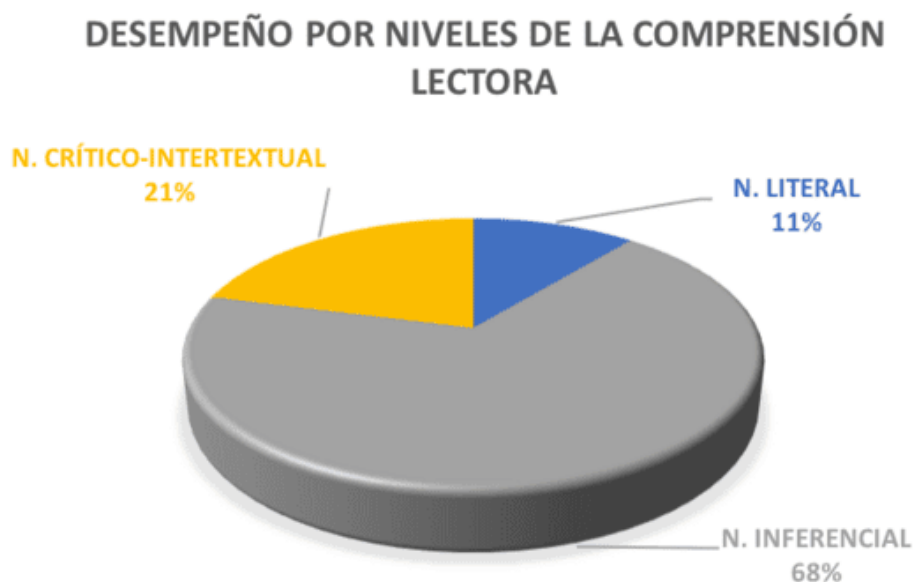
La tercera y última clase observada corresponde a una evaluación de comprensión lectora, por lo tanto, no hubo lectura individual de capítulo, los estudiantes debían repasar los capítulos anteriores en sus casas. La evaluación consiste en un cuestionario de doce preguntas, sin embargo, esta evaluación no es acorde con los niveles que reúne el proceso de comprensión lectora, ya que solo evalúa uno de los tres niveles, el nivel crítico-intertextual y el inferencial no son tomados en cuenta, por lo tanto, este proceso es incompleto. Además, al ser una actividad

evaluativa, comprendida como una herramienta que posibilita la recolección de evidencias, de la manera como se aborda en las clases no es adecuada, puesto que solo tienen en cuenta una parte de tres para valorar el proceso de lectura de los estudiantes y así es imposible emitir valoraciones acerca del nivel del desempeño en la comprensión lectora de los estudiantes.

En suma, el análisis de las clases de comprensión lectora a través de la observación demostró la manera tan superficial con que se aborda este proceso en el aula de clases, no existen estrategias previas que despierten el interés de los estudiantes por la lectura, no se realizan estrategias de retroalimentación después de la lectura para resolver dudas que tienen los alumnos sobre lo que acaban de leer y puedan seguir libremente a la actividad evaluativa. De igual forma, con la manera en que se valora el nivel de comprensión lectora, como se evidenció, solo se tiene en cuenta el aspecto literal de la lectura, lo que implica que se deja de lado la formulación de significados propios, la elaboración de conclusiones y la emisión de juicios, acciones propias que potencian el pensamiento crítico de los estudiantes.

6.3 Prueba diagnóstica

La prueba diagnóstica se empleó como herramienta que posibilita la recolección de evidencias sobre el nivel de desempeño de los estudiantes en el proceso de comprensión lectora. Esta técnica de investigación se realizó en dos partes, dado que algunas de las preguntas de la primera prueba no arrojaron la información suficiente para determinar el estado de la muestra en el nivel crítico-intertextual, por lo tanto, se elaboró una segunda prueba únicamente para este nivel y finalmente, se determinó el promedio de la muestra para cada uno de los niveles, información que se representa a continuación en la figura 11.

Figura 11 *Porcentaje de los niveles de desempeño del proceso de comprensión lectora*

Como se evidencia en la figura, los niveles de desempeño en el que los estudiantes menos respuestas correctas tuvieron son el nivel literal y el nivel crítico-intertextual. En cuanto al aspecto literal del texto, solo el 11% lograr leer el escrito de forma literal, de manera que el 89% de los estudiantes presenta dificultades en la extracción de información explícita de los diferentes textos, en el reconocimiento del vocabulario, la identificación de personajes, entre otros. Es necesario resaltar que la mayor complicación se presentó en la pregunta que deriva de un texto discontinuo, en este caso, una infografía; a los estudiantes les causa conflicto que el texto no sea lineal, que haya gráficos o dibujos o que sean nuevas formas de textos que no han trabajado con anterioridad.

Igualmente, solo el 21% de la muestra consigue una explicación interpretativa de los textos, es decir, el 79% de los estudiantes también manifiesta obstáculos en el desarrollo de habilidades propias del nivel crítico-intertextual, es decir, se les torna complicado interpretar completamente el texto por medio de la relación entre sus conocimientos previos y la información que el escrito le ofrece. En este caso, la pregunta con menos respuestas positivas

consiste en comparar dos textos diferentes, lo que indica que los alumnos tienen inconvenientes con la intertextualidad, les resulta complicado extraer aspectos comunes entre diferentes textos.

De acuerdo con la Figura 11, el nivel donde los estudiantes mayores respuestas correctas obtuvieron en el nivel inferencial, solo el 32% de los estudiantes tuvieron mayores obstáculos en las respuestas que implican comprender la información entre líneas que presenta el autor, aquellas donde el lector debe extraer significados luego de construir sus deducciones y presuposiciones. Nuevamente, las dos preguntas donde los alumnos obtuvieron más resultados negativos son aquellas que hacen alusión a textos discontinuos.

La información representada en la figura 11 revela que la muestra seleccionada ocupa una literacidad crítica en su desempeño de la comprensión lectora, lo que indica que leen mal en el aspecto explícito del escrito, pero logran elaborar inferencias. En efecto, la variabilidad de los resultados obtenidos en la evaluación del nivel literal y el nivel inferencial puede ser una de las causas del alto porcentaje de estudiantes que presentaron dificultades en el nivel crítico-intertextual, dado que el lector necesita reconocer y comprender la información explícita que da el texto, para así poder relacionarla con sus conocimientos previos, construir deducciones y finalmente poder explicar interpretativamente un texto. Si el nivel más básico de la lectura no es claro para el lector, es imposible que se logre una comprensión lectora adecuada.

Por otra parte, la evidente dificultad que presentan los estudiantes con los textos discontinuos demuestra que es un tipo de texto que no se trabaja con regularidad en el aula de clases, aunque el MEN (1998) a través de los Estándares Básicos de Competencias lo propone. Durante el desarrollo de la prueba diagnóstica, los estudiantes no entendían cuál era la función de este tipo de textos, preguntaban si debía colorearse o empezaban a rayarlo, se distraían con los dibujos y lo último que hacían era leer la información que el texto trae. Por esto, a la muestra

seleccionada le cuesta aceptar que este tipo de textos es igual a aquellos que se escriben en prosa, como los cuentos o las fábulas.

Al mismo tiempo, la intertextualidad fue un obstáculo grande para los estudiantes en la prueba diagnóstica; los alumnos no comprendían por qué en una misma pregunta se ubicaban dos textos y preguntaban cuál de los dos debían leer, luego de realizar la lectura no encontraban aspectos en común, porque según ellos se les había olvidado la información. De manera que leer dos o más textos les resultaba pesado y posiblemente lo hacían con pereza y sin ganas, lo que ocasionaba que respondieran incorrectamente. Nuevamente, esta desgana a la lectura medianamente extensa hace alusión a las pocas ocasiones de lectura que experimentan los estudiantes en el aula de clases, además del desconocimiento del tipo de preguntas que se refieren a aspectos intertextuales.

En definitiva, es muy difícil esperar que los estudiantes tengan buenos resultados en las pruebas de comprensión lectora, si no se fortalece este proceso en el aula; la técnica de análisis de documentos (plan de estudios, guías de aprendizaje y plan lector) demostró que esto no se cumple en el desarrollo de las clases de Lengua Castellana: tanto en los documentos institucionales como en los procesos de enseñanza y aprendizaje, que tienen lugar en el aula de clases, el fortalecimiento de habilidades lectoras es minimizado.

6.5 Triangulación diagnóstica:

Al concluir el análisis diagnóstico y triangular las tres técnicas de recolección de datos, se puede afirmar como elementos esencia que, cuando se pretende formar estudiantes con altos niveles de lectura, lo principal es identificar los niveles de desempeño y practicar con base en ellos, sin embargo, en ninguna de las técnicas de recolección de datos se evidenció la ejecución adecuada del nivel literal, inferencial y crítico-intertextual. La técnica de observación no

participante es un ejemplo de esto, la acción pedagógica centrada en el fomento de habilidades lectoras se reduce a evaluar únicamente aspectos explícitos de los escritos, por lo que la docente aparta a los estudiantes de la acción individual de enfrentar sus conocimientos previos contra las ideas que propone el autor, se deja de lado habilidades valiosas en diferentes escenarios de la vida como la elaboración de presuposiciones y deducciones para finalmente construir explicaciones interpretativas de cualquier tipo de información a la que se haga referencia. Aunque el nivel literal es el más básico del proceso lector, es igual de importante a los dos restantes, el problema radica en que el protagonismo de este y el olvido del nivel inferencial y el nivel crítico-intertextual se sitúa en una educación tradicional que promueve la repetición por parte del estudiante de lo que está explícitamente ya dicho y en la valoración de destrezas memorísticas que no potencian el pensamiento crítico en los alumnos.

De manera que, para lograr que la muestra seleccionada mejore sus niveles de desempeño en el proceso de comprensión lectora es necesario que los estudiantes se relacionen, tanto en las actividades de práctica como en las actividades evaluativas, con los tres niveles que la lectura, que conozcan que se espera de ellos en cada uno y qué acciones deben realizar para cumplir dichos objetivos. Además, es indispensable llevar al aula actividades innovadoras para que los alumnos reconozcan otras formas del acto de leer, que las preguntas los lleven a otras posiciones como lectores, que interactúen con otros tipos de textos, que cultiven buenos hábitos de lectura y finalmente, puedan mejorar su relación con esta valiosa herramienta de aprendizaje.

Fase 2: acción

A continuación se presenta el boceto de la secuencia didáctica que materializa la actual fase (la secuencia completa se encuentra en el Anexo 12), está compuesta por 17 clases y tres sesiones, cada sesión corresponde a cada uno de los niveles de desempeño de la comprensión lectora. La secuencia didáctica está conectada por un hilo de interés para los estudiantes: la personificación de una científica que ofrece herramientas para la comprensión de manera global, cada herramienta orienta cada una de las sesiones, por lo que hace referencia a cada nivel. Asimismo, la última clase de cada sesión se reserva para evaluar los aprendizajes desarrollados en cada nivel. Es necesario mencionar que como se visualiza en la tabla 4, en cada una de las clases interactúan las microhabilidades de Cassany (2006) y las estrategias de lectura para cada uno de los momentos de Solé (1992).

Tabla 4 Plan de acción para la mejora de los tres niveles de comprensión lectora

PLAN DE ACCIÓN				
<i>Desarrollo de estrategias didácticas para mejorar los niveles de desempeño en el proceso de comprensión lectora con estudiantes de tercer grado de una institución pública de Bucaramanga, Santander.</i>				
	SEMANA	CLASE	ESTRATEGIAS METODOLÓGICAS	EVALUACIÓN
DETONANTE	S1	1	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Fase de apertura: <i>texto discontinuo (infografía)</i> <ul style="list-style-type: none"> ○ Bienvenida ○ Presentación del taller y su el desarrollo individual por parte de los estudiantes (situación cognitiva) ▪ Fase de desarrollo <ul style="list-style-type: none"> ○ Retroalimentación de las respuestas por parte del docente ○ Reflexión individual posterior a la realimentación (¿cuál creen que es la causa de las respuestas incorrectas) ▪ Fase de cierre <ul style="list-style-type: none"> ○ Presentación del hilo conductor (Mrs. Read no sabe cómo comprender el mundo y elaboró una caja que contiene herramientas para ayudarlo en su problema: gafas para el nivel literal, lupa para el nivel inferencial y bocina para el nivel crítico-intertextual) ○ Apertura de la primera caja (nivel literal:gafas) 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Función retroalimentativa de la evaluación formativa, pues sus resultados no son valorados para una calificación. ▪ Autoevaluación
	NIVEL LITERAL		2	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Fase de apertura <ul style="list-style-type: none"> ○ Bienvenida ○ Presentación del objetivo de la clase ○ Explicación y representación del nivel literal con ayuda de una imagen y preguntas ▪ Fase de desarrollo: <i>texto discontinuo (línea del tiempo)</i> <ul style="list-style-type: none"> ○ <u>Estrategias antes de la lectura:</u> anticipación Interrogación al título “Pienso y comparto”: conocimientos previos ○ <u>Estrategias durante la lectura:</u> inferencia Constelación de palabras ○ <u>Estrategias después de la lectura:</u> inferencia Preguntas al autor ▪ Fase de cierre <ul style="list-style-type: none"> ○ <u>Estrategias después de la lectura:</u> autoevaluación “¿Cómo me fue?” (retroalimentación)

**SESIÓN
1**

	3	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Fase de apertura <ul style="list-style-type: none"> ○ Bienvenida ○ Adivinanza ○ Presentación del objetivo de la clase ▪ Fase de desarrollo: texto continuo (cuento – lectura en voz alta) <ul style="list-style-type: none"> ○ <u>Estrategias antes de la lectura:</u> anticipación Verdadero o falso ○ <u>Estrategias durante la lectura:</u> anticipación – memoria – leer entre líneas Interrupciones planeadas ○ <u>Estrategias después de la lectura:</u> inferencia – memoria Comprobación de hipótesis (verdadero o falso) ▪ Fase de cierre <ul style="list-style-type: none"> ○ <u>Estrategias después de la lectura:</u> autoevaluación Cuestionario: “¿Cómo me fue?” (retroalimentación) 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Valoración del interés y la atención de los estudiantes en el desarrollo de las actividades. ▪ Función retroalimentativa de la evaluación formativa. ▪ Autoevaluación ▪ Heteroevaluación
S2	4	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Fase de apertura <ul style="list-style-type: none"> ○ Bienvenida ○ Adivinanza ○ Presentación del objetivo de la clase ▪ Fase de desarrollo: texto discontinuo (historieta) <ul style="list-style-type: none"> ○ <u>Estrategias antes de la lectura:</u> anticipación Lluvia de ideas ○ <u>Estrategias durante la lectura:</u> lectura rápida y atenta Actividad grupal (cada grupo tiene un objetivo específico que identificar en la lectura) ○ <u>Estrategias después de la lectura:</u> inferencia – memoria Comprobación de hipótesis (verdadero o falso) ▪ Fase de cierre: Socialización de la actividad grupal y exposición del objetivo logrado. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Valoración del interés y la atención de los estudiantes en el desarrollo de las actividades. ▪ Retroalimentación de la actividad
	5	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Fase de apertura <ul style="list-style-type: none"> ○ Bienvenida ○ Adivinanza ○ Presentación del objetivo de la clase ▪ Fase de desarrollo: texto discontinuo (historia audiovisual) <ul style="list-style-type: none"> ○ <u>Estrategias antes de la lectura:</u> anticipación - percepción Interrogación al título – Ojeada al texto ○ <u>Estrategias durante la lectura:</u> anticipación Interrupciones planeadas ○ <u>Estrategias después de la lectura:</u> inferencia - memoria Formulación de respuestas: Interrogación al título ▪ Fase de cierre 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Valoración del interés y la atención de los estudiantes en el desarrollo de las actividades. ▪ Función retroalimentativa de la evaluación formativa. ▪ Coevaluación ▪ Heteroevaluación

		<ul style="list-style-type: none"> ○ <u>Estrategias después de la lectura:</u> autoevaluación Cuestionario: “¿Cómo me fue?” (retroalimentación) 	
	6	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Fase de apertura <ul style="list-style-type: none"> ○ Bienvenida ○ Adivinanza ○ Presentación del objetivo de la clase: <i>evaluar el desarrollo de habilidades lectoras referentes al nivel literal del proceso de comprensión lectora.</i> ▪ Fase de desarrollo: El desarrollo de las microhabilidades se realizan de manera individual con la ayuda de una guía de orientación. <ul style="list-style-type: none"> ○ <u>Estrategias antes de la lectura:</u> anticipación - percepción ○ <u>Estrategias durante la lectura:</u> inferencia – estructura y forma – ideas principales ○ <u>Estrategias después de la lectura:</u> inferencia - autoevaluación ▪ Fase de cierre Retomar el hilo conductor (Mrs. Read no sabe cómo comprender el mundo y elaboró una caja que contiene herramientas para ayudarlo en su problema: gafas para el nivel literal, lupa para el nivel inferencial y bocina para el nivel crítico-intertextual) Apertura de la segunda caja (nivel inferencial: lupa) 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Evaluación sumativa ▪ Heteroevaluación
S3	7	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Fase de apertura <ul style="list-style-type: none"> ○ Bienvenida ○ Presentación del objetivo de la clase ○ Explicación y representación del nivel inferencial con ayuda de un vídeo microscópico, una imagen interpretativa y preguntas guiadas ▪ Fase de desarrollo: <i>texto discontinuo (texto instructivo)</i> <ul style="list-style-type: none"> ○ <u>Estrategias antes de la lectura:</u> anticipación Lluvia de ideas ○ <u>Estrategias durante la lectura:</u> inferencia Constelación de palabras (individual) ○ <u>Estrategias después de la lectura:</u> inferencia – estructura y formar – leer entre líneas Síntesis de la información ▪ Fase de cierre <ul style="list-style-type: none"> ○ <u>Estrategias después de la lectura:</u> autoevaluación Cuestionario: “¿Cómo me fue?” (retroalimentación) 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Valoración del interés, la participación y la atención de los estudiantes en el desarrollo de las actividades. ▪ Función retroalimentativa de la evaluación formativa. ▪ Autoevaluación
	8	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Fase de apertura <ul style="list-style-type: none"> ○ Bienvenida ○ Adivinanza ○ Presentación del objetivo de la clase 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Valoración del interés y la atención de los estudiantes en el desarrollo de las actividades.

**SESIÓN
2**

	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Fase de desarrollo: texto discontinuo (historia visual) <ul style="list-style-type: none"> ○ <u>Estrategias antes de la lectura:</u> anticipación - percepción Interrogación al título – Ojeada al texto ○ <u>Estrategias durante la lectura:</u> anticipación – memoria - inferencia Interrupciones planeadas ○ <u>Estrategias después de la lectura:</u> inferencia – memoria – leer entre líneas - autoevaluación Dibujar tres escenas específicas con los posibles diálogos Formulación de respuestas: Interrogación al título (visulización de la historia visual con audio) ▪ Fase de cierre Lectura de la creación de los estudiantes entre los mismos alumnos. Reflexión sobre la confrontación entre la historia con audio y la historia sin audio. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Retroalimentación de la actividad
9	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Fase de apertura <ul style="list-style-type: none"> ○ Bienvenida ○ Adivinanza ○ Presentación del objetivo de la clase ▪ Fase de desarrollo: texto discontinuo (historieta) <ul style="list-style-type: none"> ○ <u>Estrategias antes de la lectura:</u> percepción Lluvia de ideas ○ <u>Estrategias durante la lectura:</u> lectura rápida y atenta – inferencia – ideas principales – leer entre líneas Actividad individual (cada alumno tiene aspectos para identificar en la lectura) socialización de la actividad por grupos y propuesta final. ○ <u>Estrategias después de la lectura:</u> inferencia - memoria Comprobación de hipótesis: lluvia de ideas ▪ Fase de cierre Socialización de la actividad grupal y exposición del objetivo logrado. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Valoración del interés, la participación y la atención de los estudiantes en el desarrollo de las actividades. ▪ Función retroalimentativa de la evaluación formativa. ▪ Autoevaluación ▪ Heteroevaluación
10	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Fase de apertura <ul style="list-style-type: none"> ○ Bienvenida ○ Adivinanza ○ Presentación del objetivo de la clase ▪ Fase de desarrollo: texto continuo (texto informativo) <ul style="list-style-type: none"> ○ <u>Estrategias antes de la lectura:</u> anticipación - percepción Cuadro CQA: desarrollo de C y Q ○ <u>Estrategias durante la lectura:</u> inferencia – estructura y forma – ideas principales Organizador gráfico: “¿Qué acabo de aprender?” 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Valoración del interés, la participación y la atención de los estudiantes en el desarrollo de las actividades. ▪ Función retroalimentativa de la evaluación formativa. ▪ Coevaluación ▪ Heteroevaluación

S4	<ul style="list-style-type: none"> ○ <u>Estrategias después de la lectura</u>: inferencia – ideas principales – estructura y forma Cuadro CQA: desarrollo de A Cuestionario ▪ Fase de cierre <ul style="list-style-type: none"> ○ <u>Estrategias después de la lectura</u>: autoevaluación Cuestionario: “¿Cómo me fue?” (retroalimentación) 	
11	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Fase de apertura <ul style="list-style-type: none"> ○ Bienvenida ○ Adivinanza ○ Presentación del objetivo de la clase: <i>evaluar el desarrollo de habilidades lectoras referentes al nivel inferencial del proceso de comprensión lectora.</i> ▪ Fase de desarrollo: texto continuo y texto discontinuo El desarrollo de las microhabilidades se realizan de manera individual con la ayuda de una guía de orientación. <ul style="list-style-type: none"> ○ <u>Estrategias antes de la lectura</u>: anticipación - percepción ○ <u>Estrategias durante la lectura</u>: inferencia – estructura y forma – ideas principales ○ <u>Estrategias después de la lectura</u>: inferencia - autoevaluación ▪ Fase de cierre Retomar el hilo conductor (Mrs. Read no sabe cómo comprender el mundo y elaboró una caja que contiene herramientas para ayudarlo en su problema: gafas para el nivel literal, lupa para el nivel inferencial y bocina para el nivel crítico-intertextual) Apertura de la tercera y última caja (nivel crítico-intertextual: bocina) 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Evaluación sumativa ▪ Heteroevaluación
12	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Fase de apertura <ul style="list-style-type: none"> ○ Bienvenida ○ Explicación y representación del nivel crítico – intertextual con ayuda de un vídeo. Además, se realiza una retroalimentación sobre los dos niveles anteriores y sus respectivas herramientas a través de un cuadro el tablero. ○ Presentación del objetivo de la clase ▪ Fase de desarrollo: texto discontinuo (historia audiovisual) <ul style="list-style-type: none"> ○ <u>Estrategias antes de la lectura</u>: anticipación - percepción Interrogación al título – Ojeada al texto ○ <u>Estrategias durante la lectura</u>: anticipación Interrupciones planeadas ○ <u>Estrategias después de la lectura</u>: inferencia - memoria Formulación de respuestas: Interrogación al título ▪ Fase de cierre 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Valoración del interés, la participación y la atención de los estudiantes en el desarrollo de las actividades. ▪ Retroalimentación de la actividad

			Círculo de palabras: opinión de los estudiantes sobre los hechos estudiados en el texto	
S5	13	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Fase de apertura <ul style="list-style-type: none"> ○ Bienvenida ○ Presentación del objetivo de la clase ▪ Fase de desarrollo: texto continuo (argumentativo) <ul style="list-style-type: none"> ○ <u>Estrategias antes de la lectura</u>: anticipación - percepción Cuadro CQA: desarrollo de C y Q ○ <u>Estrategias durante la lectura</u>: inferencia – estructura y forma – ideas principales Organizador gráfico: “¿Qué acabo de aprender?” ○ <u>Estrategias después de la lectura</u>: inferencia – ideas principales – estructura y forma Cuadro CQA: desarrollo de A Socialización sobre el apartado A “¿En qué se parece a...?": vinculación de textos ▪ Fase de cierre <ul style="list-style-type: none"> ○ <u>Estrategias después de la lectura</u>: autoevaluación Círculo de palabras: opinión de los estudiantes sobre los hechos estudiados en el texto 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Valoración del interés, la participación y la atención de los estudiantes en el desarrollo de las actividades. ▪ Retroalimentación de la actividad 	
	14	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Fase de apertura <ul style="list-style-type: none"> ○ Bienvenida ○ Adivinanza ○ Presentación del objetivo de la clase ▪ Fase de desarrollo: texto discontinuo (afiche) <ul style="list-style-type: none"> ○ <u>Estrategias antes de la lectura</u>: anticipación - percepción Lluvia de ideas “Pienso y comparto”: conocimientos previos ○ <u>Estrategias durante la lectura</u>: inferencia “Pienso, pregunto y comparto” ○ <u>Estrategias después de la lectura</u>: inferencia - memoria Formulación de respuestas: Interrogación al título “¿En qué se parece a...?": vinculación de textos ▪ Fase de cierre <ul style="list-style-type: none"> ○ <u>Estrategias después de la lectura</u>: autoevaluación Cuestionario: “¿Cómo me fue?” (retroalimentación) 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Valoración del interés, la participación y la atención de los estudiantes en el desarrollo de las actividades. ▪ Función retroalimentativa de la evaluación formativa. ▪ Autoevaluación ▪ Heteroevaluación 	
	15	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Fase de apertura <ul style="list-style-type: none"> ○ Bienvenida ○ Adivinanza ○ Presentación del objetivo de la clase 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Valoración del interés, la participación y la atención de los estudiantes en el desarrollo de las actividades. 	

SESIÓN
3

		<ul style="list-style-type: none"> ▪ Fase de desarrollo: <i>texto discontinuo (infografía) o texto continuo (noticia)</i> <ul style="list-style-type: none"> ○ <u>Estrategias antes de la lectura:</u> anticipación - percepción Interrogación al título – Ojeada al texto “Pienso y comparto”: conocimientos previos ○ <u>Estrategias durante la lectura:</u> inferencia Constelación de palabras ○ <u>Estrategias después de la lectura:</u> inferencia - memoria Formulación de respuestas: Interrogación al título “¿En qué se parece a...?": vinculación de textos ▪ Fase de cierre <ul style="list-style-type: none"> ○ <u>Estrategias después de la lectura:</u> autoevaluación Cuestionario: “¿Cómo me fue?” (retroalimentación) 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Función retroalimentativa de la evaluación formativa. ▪ Coevaluación ▪ Heteroevaluación
S6	16	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Fase de apertura <ul style="list-style-type: none"> ○ Bienvenida ○ Adivinanza ○ Presentación del objetivo de la clase: <i>evaluar el desarrollo de habilidades lectoras referentes al nivel crítico-intertextual del proceso de comprensión lectora.</i> ▪ Fase de desarrollo: <i>texto continuo y/o texto discontinuo</i> El desarrollo de las microhabilidades se realizan de manera individual con la ayuda de una guía de orientación. <ul style="list-style-type: none"> ○ <u>Estrategias antes de la lectura:</u> anticipación - percepción ○ <u>Estrategias durante la lectura:</u> inferencia – estructura y forma – ideas principales ○ <u>Estrategias después de la lectura:</u> inferencia - autoevaluación ▪ Fase de cierre Retomar y cerrar el hilo conductor (Mrs. Read no sabe cómo comprender el mundo y elaboró una caja que contiene herramientas para ayudarlo en su problema: gafas para el nivel literal, lupa para el nivel inferencial y bocina para el nivel crítico-intertextual) Resaltar la importancia de las tres herramientas (los tres niveles de la lectura) para las materias y la vida cotidiana. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Evaluación sumativa ▪ Heteroevaluación
	17	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Fase de apertura: <i>textos continuos y textos discontinuos</i> <ul style="list-style-type: none"> ○ Bienvenida ○ Presentación y explicación del cuestionario post-test ▪ Fase de desarrollo <ul style="list-style-type: none"> ○ Desarrollo individual del post-test ▪ Fase de cierre <ul style="list-style-type: none"> ○ Agradecimiento ○ Despedida 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Evaluación sumativa ▪ Heteroevaluación

Fase 3: observación

La observación de la fase de acción se organizó en diarios de campo que se estudiaron a través de listas de chequeo para cada uno de los niveles de desempeño del proceso de comprensión lectora. Las categorías de análisis que se manejan para estos instrumentos se reducen a la interiorización de la concepción del nivel por parte de los estudiantes, los tipos de textos abordados en la secuencia, estrategias antes, durante y después de la lectura, y los métodos de evaluación desarrollados.

En primer lugar, en el transcurso de la primera sesión el nivel literal demostró buen recibimiento por parte de los estudiantes, las actividades que buscan la asimilación del nivel de manera experimental se desarrollaron con gran fluidez, los estudiantes acertaban en la elaboración de las respuestas y durante los momentos de recapitulación participaban para ofrecer también su conceptualización general del nivel. Debido a que la prueba diagnóstica arrojó en sus resultados que los alumnos presentan ciertas dificultades con la lectura y el manejo de textos discontinuos, se propuso abordar en la secuencia didáctica dichos textos, por lo tanto, la mayoría de los escritos leídos en las clases son de este tipo.

En esta primera sesión, que también es su primera experimentación con esta clase de lectura, se observaron dificultades como la omisión del texto o algunas de sus partes y/o distracción con los dibujos, pues lo primero que hacían al verlos era colorearlos. Durante las primeras clases de esta sesión, esta dificultad persistía, sin embargo, con el transcurso de las clases posteriores y las actividades que concebían al texto discontinuo igual de importante y tratable que los continuos, los estudiantes presentaron un manejo diferente y positivo, pues ya eran familiares para ellos.

En lo que corresponde a las estrategias de lectura, en el momento previo a la lectura los alumnos experimentaron actividades que los posiciona en un papel en el que deben pensar en el desarrollo del escrito con base en el título o imágenes que se le presenten sobre el mismo. Desde las planeaciones de la secuencia didáctica se propuso una actividad específica que consistía en realizar preguntar al título del texto, pero no se pudo ejecutar porque para los estudiantes era muy complicado, no comprendían muy bien como formular las preguntas, por lo tanto, se optó por ejecutar la lluvia de ideas que era mencionar solo mencionar ideas sueltas sobre las posibles acciones que se pueden evidenciar en los diferentes escritos.

Los momentos durante la lectura permitían que los alumnos depuraran las dudas que extraían de su proceso lector, también que elaboran hipótesis más específicas, pues al formularlas debían incluir los hechos pasados de la lectura. Las respuestas a las preguntas que formula el docente son en su mayoría coherentes, cuando no lo eran los mismos compañeros o la docente le aclaran al autor con argumentos como los hechos pasados de la lectura, porque eran hipótesis poco probables de suceder. Adicionalmente, estas pausa interrumpidas también cumplían el objetivo indiferentemente de realizar un control de lectura, dado que en los momentos en que se les pide la participación a los estudiantes siempre se da por parte de un pequeño grupo de alumnos.

Para las actividades posteriores a la lectura, se abordó la socialización de ideas, esta actividad fue un poco difícil para los alumnos, pues no les gusta hablar en público, se peleaban porque ninguno deseaba hacerlo, así que la docente debía asignar quien iba a compartir los productos. Sin embargo, manejan un todo de voz muy bajo y ocasionaba que los otros estudiantes se desconcentraran, por lo que se creaba indisciplina. Además, los cuestionarios correspondientes a cada actividad también pertenecen a este momento, durante su desarrollo

individual se presentaron dificultades procedimentales que nacieron que la lectura incompleta por parte de los estudiantes y el no establecer objetivos en la lectura, por ejemplo decía: “profe, es que esto no está en el texto o no lo encuentro”, al leer nuevamente con el docente encontraban la respuesta.

Al mismo tiempo, la función retroalimentativa de la clase se desarrolló por medio de la autoevaluación, coevaluación o heteroevaluación, al realizarla se presentaron dificultades como la falta de honestidad por parte de los alumnos, la intensidad constante de saber cómo lo estaban evaluando sus compañeros o en mencionarle constantemente a su evaluado como iba su proceso. A pesar de esto, dicho momento cumplió su objetivo, ya que con el transcurso de las clases los estudiantes han aprendido a llevar adecuadamente sus emociones en esta actividad y en esta actividad los ayuda a darle sentido a sus respuestas incorrectas.

Por otro lado, en la última clase de cada sesión se evalúa el desarrollo de habilidades lectoras referentes al nivel protagónico, aunque los estudiantes presentaron dificultades como el manejo de grandes guías, el tiempo y por supuesto, la indisciplina, esta prueba arrojó resultados positivos en cuanto al objetivo planteado.

En segundo lugar, la actividad de presentación del nivel inferencial fue más difícil de sobrellevar para los estudiantes, al experimentar preguntas de este tipo su respuesta era el silencio y la incertidumbre, para hallar las respuestas había que formular más preguntas que los guiara a la respuesta correcta. En este momento se evidenciaron grandes dificultades para comparar textos, establecer semejanzas o diferencias e identificar ideas principales. En cuanto a la comprensión conceptual del nivel, en momentos específicos lograban explicar su función y sentido, sin embargo la mayoría de veces lo asociaban únicamente con la función de la herramienta que comparte el hilo conductor de la secuencia didáctica.

Con relación a los tipos de textos abordados en la sesión se mantuvo el protagonismo de los textos discontinuos, a diferencia del nivel literal la respuesta de los alumnos a estos demostró progreso, la atención justa y la atención a los pequeños detalles son evidencia. No obstante, ahora el hastío es para los textos en prosa, al desarrollar los cuestionarios se observa en sus preguntas que no los leen completos, incluso a veces ellos mismos realizan quejas sobre este aspecto.

Esta nueva sesión trajo consigo nuevas estrategias previas a la lectura, tal es el caso del cuadro CQA, el cual también se desarrolló a modo de cierre en las estrategias posteriores a la lectura, las preguntas a responder en esta actividad como por ejemplo “¿Qué sé sobre...?” fueron consideradas ambiguas para los estudiantes, no sabían qué responder ni cómo hacerlo, y es que evidentemente poseían conocimientos sobre el tema que indagaba la estrategia, pero para ellos eso era una respuesta adecuada hasta que se les indicaba lo contrario.

En cuanto a las estrategias durante la lectura, se introdujeron los organizadores gráficos como una herramienta ideal para estructurar los hechos de los escritos, la actividad se desarrolló de manera positiva, puesto que además de sintetizar la información, se depuraron dudas de interpretación, se realizó control de lectura y se establecieron conclusiones. Adicionalmente, las pausas para ejecutar la actividad de constelación de palabras también fue necesaria, puesto que el identificar el significado de conceptos desconocidos ayuda a mejorar la comprensión de los textos.

El desarrollo del cuestionario como actividad posterior a la lectura confirmó a través de los llamados al docente que los estudiantes presentan grandes dificultades para la extracción de las ideas principales y elaborar conclusiones, por esto, la estrategia de los organizadores gráficos

visibles en el tablero fue de gran ayuda, dado que se recurría a este cuantas veces fuera necesario.

Al igual que en el nivel literal, en la última clase la sesión se evalúan los aprendizajes desarrollados referentes al nivel inferencial, los resultados del cuestionario demostraron que aunque los estudiantes durante la sesión no manifestaban una comprensión conceptual del nivel sus procesos de aprendizajes se fortalecieron, dado que los resultados fueron satisfactorios.

En tercer y último lugar, el nivel crítico-intertextual se aborda en la tercera sesión de la secuencia didáctica, la interiorización conceptual del presente nivel se realiza a través de la comparación de dos textos discontinuos y la valoración de acciones específicas, nuevamente se observa que los estudiantes no responden nada a las preguntas en las que deben analizar y/o relacionar los dos textos. Además, a la hora de ofrecer sus puntos de vistas u opiniones sus argumentos son pocos, se limitan a decir “porque es malo”, “porque es bueno”, entre otros. Por lo cual, se evidencia que la muestra presenta dificultades para analizar comportamientos, escritos o acciones y que los problemas con identificar ideas principales o elaborar conclusiones se mantienen. Igualmente, es necesario mencionar que de los tres niveles de desempeño de la comprensión lectora este presenta más obstáculos por parte de los estudiantes para explicar o mencionar su función en la lectura.

En lo que corresponde a los tipos de textos abordados en la sesión, se presenta cantidades iguales entre los textos continuos y discontinuos, sin embargo, la apatía por los textos en prosa continua, la preferencia por las historias audiovisuales o las infografías se conserva. Ante la lectura incompleta de los textos y la necesidad de controlar que la realicen de manera adecuada se opta por formular preguntas sobre la misma o hacer lecturas grupales.

Para las estrategias previas a la lectura también se ejecuta el cuadro CQA como una herramienta adecuada para los momentos antes y después de leer; a diferencia del nivel inferencial, la respuesta de los estudiantes a las preguntas del cuadro es diferente, quizás por su cercanía y experiencia con los temas de dichas lecturas las respuestas abundan en este caso. Por otro lado, para las estrategias durante la lectura reanudan la constelación de palabras desconocidas y los organizadores gráficos, su propósito es el de depurar dudas de interpretación. Particularmente en esta sesión estas actividades fueron difíciles de ejecutar, dado que los estudiantes presentan altos índices de indisciplina.

La habitual estrategia posterior a la lectura, el cuestionario, se observa alta inseguridad por parte de los estudiantes con las respuestas que tienen en cuenta para ubicar, primero la piensan y llaman al docente para preguntar “profe, ¿está bien si pongo esto?”. Asimismo, debido a que se manejaron en su mayoría preguntas abiertas, los estudiantes presentan gran preocupación por los reglones que ofrece la guía, con intensidad preguntan si deben llenarlos todos. En relación con este aspecto, en el desarrollo de los cuestionarios se confirma el obstáculo de los estudiantes para incluir argumentos en sus respuestas, aunque se les pedía que brindaran respuestas completas, únicamente repetían lo que el texto mencionaba.

Con respecto a la evaluación del nivel, la retroalimentación de los cuestionarios evidencia que para la muestra es muy difícil compartir sus respuestas a las preguntas abiertas, en este caso preferían las preguntas de múltiple respuesta. Además, la participación voluntaria solo era por parte de un pequeño grupo de estudiantes. El problema de la indisciplina permanecía, pero también se observa que los estudiantes discuten sobre las respuestas a las preguntas entre ellos.

Finalmente, en la evaluación de los aprendizajes desarrollados en alusión a este nivel se reflejó que aunque los alumnos mostraron mejorar el manejo del tiempo, las preguntas durante la

solución del cuestionario son pocas; frente a los niveles anteriores, el crítico-intertextual les costó más trabajo. En efecto, fueron resultados positivos, pero no en igual cantidad a los niveles literal e inferencial.

Fase 4: reflexión y análisis de los resultados

La medición de los alcances que lograron las estrategias didácticas propuestas se realizó a través de una evaluación final o prueba de salida, dicha prueba consistió en un cuestionario de 15 preguntas, repartidas proporcionalmente en los tres niveles de desempeño de la comprensión lectora. La información obtenida para cada uno de ellos se presenta a continuación en la figura 12.

Figura 12 *Porcentaje de los niveles de desempeño de la comprensión lectora luego de la aplicación de las estrategias didácticas*



Como se observa en la figura con la aplicación de la secuencia didáctica la diferencia entre los tres niveles de lectura disminuyó frente a los resultados de la prueba diagnóstica, de hecho el nivel literal y el inferencial presentan un mismo porcentaje, del cual únicamente un 8% los hace superiores del nivel crítico-intertextual. En cuanto al nivel literal, aunque la muestra

demonstró un alto desempeño en el desarrollo de las preguntas pertenecientes a este nivel, las dificultades se evidenciaron en la habilidad de reconocer y entender la función del vocabulario. Tal es el caso de una de las preguntas con más respuestas negativas, la cual indaga por el papel que cumple la conjunción “y”, quienes respondieron erróneamente afirman que su función es oponer dos ideas; si bien este grupo de estudiantes no llega ni a la mitad de la muestra, su exposición es necesaria dado que es un impedimento considerable al momento de interpretar textos.

Por otra parte, las fortalezas de este nivel se concentran en las habilidades para ubicar elementos de contenido como el narrador, tiempo, personajes, lugares, etc. Es decir, al momento de seleccionar emisores de diferentes fragmentos de los textos o explicar acciones de los personajes los estudiantes no presentan dificultades.

En lo que corresponde al nivel inferencial, los obstáculos que presentan los estudiantes se reúnen en la habilidad para establecer relaciones entre elementos lingüísticos y no lingüísticos, en este caso, la interpretación de imágenes de acuerdo a su función en el texto. Evidentemente esta acción afecta la comprensión global de los textos, pues el estudiante no tiene en cuenta todos los aspectos que el escrito le ofrece. Adicionalmente, este problema estropea directamente la interpretación de textos discontinuos, uno de los objetivos internos que se establecieron de manera indiferente en la elaboración de la secuencia didáctica.

Ahora bien, una de las fortalezas que comparte la muestra en cuanto este nivel es la extracción adecuada de las intenciones comunicativas en cada uno de los escritos, cuando se enfrentan a desarrollar esta habilidad lectora los alumnos no presentan dificultades, lo que indica que el texto cumple su propósito en lector y este se apropia del acto comunicativo.

Finalmente, el crítico-intertextual es el nivel que menor porcentaje de adquisición presentan los estudiantes, las dificultades se reúnen en mayor proporción en las preguntas que le piden al lector construir estrategias discursivas coherentes a diversas situaciones. En efecto, la muestra comparte obstáculos a la hora de organizar el contenido de un escrito de acuerdo al propósito del mismo. En correspondencia a las fortalezas de este nivel se manifiestan en la habilidad de valorar las ideas que se expresan en los textos, es decir, elaboran conclusiones a partir de la adecuada interpretación del texto. Asimismo, la comparación entre diferentes tipos de texto también se desarrolló de manera justa, solo un mínimo porcentaje de la muestra demostró dificultades para relacionar dos textos.

En definitiva, al concluir el análisis de la prueba final es meritorio exponer el avance que demostró la muestra en cuanto al fortalecimiento y desarrollo de habilidades referentes a los tres niveles de desempeño de la comprensión lectora. Frente a la prueba diagnóstica, la cual se describió en apartados anteriores, se infiere que la aplicación de las estrategias didácticas cumplió su propósito, puesto que la comparación entre la figura 11 y la figura 12 expresa que el porcentaje que toman los tres niveles es más proporcional luego de la ejecución del plan de acción propuesto. En concreto, la muestra pasó de tener una literacidad crítica en la que no desarrollan habilidades propias del nivel literal, por lo que el nivel inferencial tiene un porcentaje alto que los diferencia en alrededor de un 50% de los dos niveles restantes.

Ahora bien, esta dispersidad entre los resultados se redujo con las metodologías didácticas elaboradas desde y para los estudiantes. En efecto, la aplicación de estrategias para los tres momentos de la lectura (antes, durante y después), propiciar un aprendizaje significativo a través de lecturas que abordan temas cercanos a la realidad de los alumnos, enganchar el eje temático de la secuencia didáctica a un hilo conductor llamativo para la muestra, entre otras

cosas, son las causantes de la obtención de resultados favorables en cuanto al desarrollo de habilidades lectoras.

7. Conclusiones

Los apartados del presente proyecto de investigación exponen la importancia de modificar las prácticas pedagógicas alrededor de los procesos lectores, dado que esta acción es la palanca al fortalecimiento de habilidades sociales y al desarrollo de diversos aprendizajes necesarios para el adecuado acrecentamiento de la persona, en este caso, los estudiantes. Por tanto, desde la escuela debe asumirse seriedad en este proceso de enseñanza y aprendizaje, pues está en juego muchos aspectos personales más allá de los académicos.

Por consiguiente, resultó la propuesta que se desarrolla en este trabajo, la cual logra demostrar que el fortalecimiento de los tres niveles de desempeño de la comprensión lectora requiere un trabajo de planeación estudiado desde las debilidades procedimentales hasta los posibles intereses de los estudiantes, para así propiciar un aprendizaje significativo que se desarrolle de la manera más natural posible. Asimismo, las microhabilidades de Cassany (2001) ejecutadas a través de estrategias pedagógicas para los tres momentos de la lectura, antes, durante y después, son promotoras de las diversas situaciones que le permitieron a la muestra alcanzar resultados positivos que indican que el objetivo de la investigación se cumplió.

De manera que, los resultados obtenidos son producto de tomar como base del proceso de enseñanza la información recogida en la fase de observación. Para la eficacia del proyecto se partió de la identificación de las necesidades de la muestra, tales como: la interacción con diferentes tipos de textos, identificación de los tres niveles de la lectura y las habilidades que los componen, y, el reconocimiento del tipo de preguntas que promueven dichas habilidades. A partir de esto, la secuencia didáctica se construyó procurando siempre el desarrollo de actividades innovadoras e interesantes para los alumnos que les permitiera sumergirse en un espacio propenso para el aprendizaje.

En razón a esto, los objetivos planteados al inicio del proyecto se cumplieron a cabalidad. Como se mencionó en el apartado de resultados, los estudiantes sí desarrollaron habilidades referentes a los niveles de desempeño de comprensión lectora. En relación con esto, la linealidad cumplida a través de los objetivos generales fueron causa de ello. En primer lugar, durante la fase de planificación, se visualizó que la muestra tiene grandes falencias en los tres niveles de desempeño, en su mayoría con la información literal de los textos, de ahí que se concluyó una literacidad crítica como diagnóstico de su comprensión lectora. Como causa de ello, se analizó que los documentos internos y externos de la asignatura sufren grandes grietas referentes al proceso lector, debido a esto, los estudiantes no tienen herramientas que les potencien sus habilidades referentes a la lectura.

En segundo lugar, la fase de acción reúne los referentes teóricos que orientan la concepción del proceso lector que se desarrolla, su estructuración por niveles, conceptualización, experimentación y evaluación de cada uno de ellos por medio de las microhabilidades de Cassany (2006) y las estrategias de lectura de Solé (1992) posibilita que la muestra se mueva en un ambiente de aprendizaje óptimo para el fortalecimiento de habilidades lectoras, tal cual se observa en la siguiente fase. En tercer lugar, en la fase de observación se evidencia que aunque la ejecución que la propuesta sufrió algunas dificultades logísticas y académicas, el camino que se trazó desde la primera fase es el causante de que en cada una de las evaluaciones para cada nivel de desempeño logró resultados satisfactorios en comparación con la prueba diagnóstica.

En cuarto y último lugar, la fase de reflexión se demostró que en coherencia con la aplicabilidad de los objetivos anteriormente planteados, los resultados de la muestra mostraron porcentajes proporcionales, por lo que durante la ejecución de la propuesta los estudiantes desarrollaron habilidades referentes a cada uno de los niveles. Además, fortalecieron las falencias

procedimentales que demostraron en la prueba diagnóstica, aquellas que surgieron durante el desarrollo de las secuencias; y sobre todos los objetivos, los estudiantes experimentaron la lectura como una herramienta más para el conocimiento, comprendieron que es una fuente de información interesante para ellos y que existen textos en todas partes que necesitan ser leídos para desarrollar constantemente más habilidades. Desde la autoría de la investigación, se espera que también se hayan fomentados hábitos lectores, pues en coherencia con la concepción de lectura que se abordó a lo largo de la investigación, el estudiante como ciudadano en formación necesita una enseñanza y aprendizaje integral que lo ayude a tomar decisiones correctas para su bienestar y el de la sociedad.

8. Recomendaciones

En correspondencia a lo expuesto en el apartado anterior, desde este trabajo de investigación se invita a la comunidad educativa a continuar con la búsqueda de estrategias didácticas que le permitan al estudiantado fortalecer sus habilidades lectoras. Para esto, la propuesta desarrollada recomienda los siguientes aspectos:

En primer lugar, procurar que el manejo del tiempo se desenvuelva con regularidad y rigurosidad, es decir, que los momentos establecidos para la ejecución de las clases no interfiera con actividades extracurriculares y/o con recesos escolares, dado que puede obstaculizar el proceso de aprendizaje de la muestra. En segundo lugar, asegurar en la medida de lo posible la presencia en cada una de las sesiones de todos los estudiantes pertenecientes a la muestra, de manera que se mantenga la rigurosidad y calidad de la investigación. En tercer lugar, intentar presentar las actividades por medio de formatos nuevos para los estudiantes, es decir, buscar alternativas que despierten en la población mucha más motivación e interés, que no encuentren en las actividades rutina y monotonía. Para esto se recomienda el uso de herramientas digitales, nuevas presentaciones para los escritos y el ejercicio práctico de las preguntas.

En lo que corresponde a futuras investigación o aplicaciones a otros estudiantes con contextos diferentes, se recomienda mantener la prueba diagnóstica, dado que es una prueba estandarizada extraída del las Pruebas Saber. Sin embargo, es necesario que la secuencia didáctica se modifique, pues debe tener en cuenta los resultados de la muestra en dicha prueba, ya que para obtener resultados que beneficien a los estudiantes en sus competencias lectoras, la herramienta potencializadora de la enseñanza debe ser específica a las dificultades y fortalezas de la muestra.

Al tener en cuenta el trasfondo del objetivo general, se recomienda la continuidad de la propuesta, dado que es importante que los estudiante continuen inmerso en el mundo de la lectura, en la experimentación y vivencias con los tres niveles de desempeño, para que así puedan ampliar sus habilidades lectoras que los ayudan a fortalecer sus competencias comunicativas. Por ejemplo, la propuesta desarrollada en este proyecto de investigación está capacitada para adaptarse en el tiempo establecido en el horario semanal para el plan lector.

Finalmente, la recomendación principal para futuras investigaciones y propuestas didácticas es tomar en cuenta las necesidades y dificultades de los estudiantes, partir de ellas y apuntarle a un aprendizaje significativo en el que los conocimientos cobren sentido en la vida cotidiana de la población.

Referencias Bibliográficas

- Ahmed, M. (2011). Importancia de la lectura en infantil y primaria. *Innovación y experiencias educativas, Volumen (38)*, 1-9.
- Ardila, E., Argüello, H. y Durán, P. (2023). *Fortalecimiento de la comprensión lectora mediante estrategias didácticas en grado cuarto de básica primaria*. [Tesis de Pregrado, Universidad Cooperativa de Colombia]. Repositorio UCC.
- Arrieta Herrera, I, Fuentes Castro, K, Narváez Paternina, J y Pérez Gómez, R. (2022). *Fortalecimiento de la competencia de comprensión lectora en los estudiantes de 4° de básica primaria, a través de la implementación de una estrategia pedagógica de aprendizaje basado en problemas, utilizando la aplicación cuentos con juegos como recurso educativo digital*. [Tesis de maestría, Universidad de Cartagena]. Repositorio Unicartagena.
- Barreyro, J., Brenlla, M., Gottheil, B., Musci, M. y Picca, R. (2022). *Comprensión lectora: intervención para su desarrollo en estudiantes de primer ciclo de la escolaridad primaria* [en línea]. *Traslaciones. Revista Latinoamericana de Lectura y Escritura*. 2022, 9 (17).
Doi: 10.48162/rev.6.064. Disponible en:
<https://repositorio.uca.edu.ar/handle/123456789/17093>
- Calatayud, M. (1999). La creencia en la objetividad de la evaluación: una ilusión imposible. *Aula Abierta*. 205-222.

Cassany, D. (2006). *Tras las líneas: Sobre la lectura contemporánea*. Anagrama.

Cassany, D., Luna, M. y Sáenz, G. (2001). *Enseñar Lengua*. Grao.

Catalá, G., Catalá, M., Molina, E. y Monclús, R. (2001). *Evaluación de la comprensión lectora*. Graó.

Chancay-Cedeño, C., y Zambrano-Navarrete, J. (2022). El pensamiento crítico a través de la comprensión lectora en educación primaria. *Dominio De Las Ciencias, Volumen 8(2)*, 635–647. <https://doi.org/10.23857/dc.v8i2.2775>

Cuervo, O. y Espitia O. (2022). *Fortalecimiento de la comprensión lectora, mediante organizadores cognitivos, en los estudiantes de grado quinto de la institución educativa técnica agropecuaria, sede altamizal úmbita-boyacá*. [Tesis de maestría, Universidad Nacional Abierta y a Distancia - UNAD]. Repositorio Institucional UNAD.

Decreto 1290 de 2009 [Ministerio de Educación Nacional]. Por el cual se reglamenta la evaluación del aprendizaje y promoción de los estudiantes de los niveles básica y meida. 16 de abril de 2009.

Del Bosque, A; Ruíz, E; Díaz, F; Williams, G; Martínez, M; Ulloa, N; Suárez, P; Sánchez, R; y, Meraz, S. (2009). La investigación acción como herramienta de reflexión para la

- actividad docente. En Del Bosque, A, y Martínez, M. (Ed). *La reflexión de la práctica docente y su mejoramiento*. (pp. 32-53). Universidad Nacional Autónoma de México
- Díaz-Barriga, Á. (2013). Secuencias de aprendizaje. ¿Un problema del enfoque de competencias o un reencuentro con perspectivas didácticas?. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, Volumen 17 (3), 11-33.
- Duarte, O., Rojas, L., y Solovieva, Y. (2018). Análisis comparativo de la adquisición del proceso lectoescritor ante distintos métodos de enseñanza. *Revista Neuropsicología Latinoamericana*, Volumen (10), 11-19. 10.5579/rnl.2016.0401
- Fernández, M. y Ramírez, C. (2022). Niveles de comprensión lectora en estudiantes de tercer grado de primaria de una institución educativa en Colombia. *Íkala*, Volumen 27, 484-502. <http://doi.org/10.17533/udea.ikala.v27n2a12>
- García, J. (2011). Modelo educativo basado en competencias: importancia y necesidad. *Revista Actualidades Investigativas en Educación*, Volumen 11(3), 1-24
- Gatica-Lara, F., y Uribarren-Berrueta, T. (2013). ¿Cómo elaborar una rúbrica?. *Investigación en educación médica*, Volumen 2(5), 61-65.

- Gómez, S., Mantilla, L., y Zuta, D. (2022). *Investigación Acción Crítico: Diseño, desarrollo, sistematización y re exión de proyectos pedagógicos como camino para la transformación del aula en la escuela popular*. Universidad Industrial de Santander.
- Gordillo, A., y Flórez, M. (2009). Los niveles de comprensión lectora: hacia una enunciación investigativa y re;exiva para mejorar la comprensión lectora en estudiantes universitarios. *Actualidades Pedagógicas*, Volumen (53), 95-107.
- Guarnizo, S., Ospina, A. y Solano, M. (2022). *Hábitos de lectura para fortalecer la comprensión lectora en estudiantes del ciclo 2 del colegio José Martí*. [Tesis de Maestría, Universidad Cooperativa de Colombia]. Repositorio UCC.
- Grasha, A. (2002). *Teaching With Style: A Practical Guide to Enhancing Learning by Understanding Teaching and Learning Styles*. Alliance Publishers.
- Instituto Colombiano para la Evaluación de la Calidad de la Educación (ICFES). (2022). Establecimiento de estándares de desempeño para las pruebas Saber 3°, 5°, 7° y 9°. *Dirección de Evaluación: ICFES*.
- Hernández, C. (2005). ¿Qué son las “Competencias Científicas”? Universidad Nacional.
https://acofacien.org/images/files/ENCUENTROS/DIRECTORES_DE_CARRERA/I_R_UNION_DE_DIRECTORES_DE_CARRERA/ba37e1_QUE%20SON%20LAS%20COMPETENCIAS%20CIENTIFICAS%20-%20C.A.%20Hernandez.PDF

Instituto Colombiano para la Evaluación de la Calidad de la Educación (ICFES). (2022). Guía de orientación Saber 11°. *ICFES*.

Jurado, F. (2016). *Lectura crítica para el pensamiento crítico*. Red Colombiana para la Transformación de la Formación Docente en Lenguaje.

Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (Ilece). (2016). Aportes para la enseñanza de la lectura. Tercer estudio regional comparativo y explicativo. *UNESCO*.

Latorre, A. (2005). *La investigación-acción: Conocer y cambiar la práctica educativa*. Grao.

Ley 115 de 1994. Por la cual se expide la ley general de educación. (08 de Febrero de 1994).

https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf

Mackernan, J. (1999). Investigación-acción: Antecedentes históricos y filosóficos. Investigación-acción y currículo. (pp. 23-54). Morata.

Madrid, A., y Serrano, S. (2007). Competencias de lectura crítica. Una propuesta para la reflexión y la práctica. *Acción pedagógica, Volumen* (16), 58-68.

Maza, E. (2022). *Innovación del futuro de la Comprensión Lectora a través de la gamificación en los alumnos de segundo grado de primaria: Escenarios al 2032*. [Tesis de maestría, Pontificia Universidad Católica del Perú]. Repositorio PUCP.

MEN. (05 de diciembre de 2023). *Pruebas PISA 2022: Colombia, un sistema educativo resiliente que requiere cambios estructurales para mejorar su calidad*. Mineducación. <https://www.mineducacion.gov.co/portal/salaprensa/Comunicados/417751:Pruebas-PISA-2022-Colombia-un-sistema-educativo-resiliente-que-requiere-cambios-estructurales-para-mejorar-su-calidad>

MEN. (25 de octubre de 2012). *Pruebas 3º, 5º y 9º*. Ministerio de educación Nacional. <https://www.mineducacion.gov.co/1621/article244735>.

Ministerio de Educación Nacional (MEN). (1998). Lineamientos Curriculares de Lenguaje. *Mineducación*.

Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2006). Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje, Matemáticas, Ciencias y Ciudadanas. *Mineducación*.

Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2018). Reporte de la Excelencia 2018. *Día E*. 1-10.

Monsalve Jaimes, D y Rodriguez Martinez, B. (2023). *Fortalecimiento de la competencia lectoescritora basada en secuencias didácticas, a través de recursos digitales, en*

estudiantes de grado segundo del colegio Santa Ana de Flores, Sede F, Simacota. [Tesis de maestría, Universidad de Cartagena]. Repositorio Unicartagena.

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE). (s.f). El programa PISA de la OCDE: qué es y para qué sirve. *OCDE*. 4-30.

Paúl, F. (6 de diciembre 2019). Pruebas PISA: qué dice de la educación en América Latina los malos resultados obtenidos por los países de la región. *BBC News Mundo*.
<https://www.bbc.com/mundo/noticias-america-latina-50685470>

Pérez, G. (1994). Investigación cualitativa. Retos e interrogantes. II Técnicas y análisis de datos. Técnicas cualitativas de investigación: la observación. *Editorial Muralla*, 29-63.

Renteria Vera, J. A., Vélez Castañeda, C. K., Rodríguez Caro, Y. J., Durango Marín, J. A., Osorio Vélez, B. E., Hincapié Montoya, E. M., & Peresin, M. S. (2023). Secuencias didácticas para la comprensión del desarrollo sostenible y la ciudadanía global en educación superior. *Sociología Y Tecnociencia*, Volumen 13(1), 216–242.

Romjaro, J. (2019). *Lectura y Aprendizaje: una propuesta del plan lector interdisciplinar para quinto primaria.* [Tesis de pregrado, Universidad Pontificia Comillas de España]. Repositorio Comillas.

- Sandoval, C. (1996). Investigación Cualitativa. En ICFES. (Ed.), Especialización en Teoría, Métodos y Técnicas de Investigación Social. (pp.1-313). ARFO Editores e Impresores Ltda.
- Shawn, B., y Tapia, O. (2022). Competencias científicas en el contexto del proceso de enseñanza-aprendizaje de las ciencias naturales. *Revista Portal de la Ciencia, Volumen 3(1)*, 13-26. DOI: <https://doi.org/10.51247/pdlc.v3i1.307>.
- Silva, M. (2016). Jurado, Fabio, et al. La lectura en las escuelas de la periferia. A propósito de la evaluación del Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo (Serce). Bogotá: Universidad Nacional de Colombia, 2014. 210 págs. *Literatura: teoría, historia, crítica, Volumen 18*, 233-238.
- Solé, I. (1992). *Estrategias de Lectura*. Grao.
- Tobón, S., Prieto, J., y Fraile, J. (2010). *Secuencias didácticas: aprendizaje y evaluación de competencias*. Pearson.
- Torres, A. (2022). *Lectura de noticias en el aula: propuesta pedagógica para fortalecer la competencia lectora de los estudiantes del grado quinto de una institución educativa oficial de Bucaramanga*. [Tesis de Maestría, Universidad Industrial de Santander]. Repositorio UIS.