

**ENSEÑAR A LEER CRÍTICAMENTE: RETO PARA LOS MAESTROS DE UNA  
INSTITUCIÓN OFICIAL DE BUCARAMANGA.**

**YITNEY OSMA CUBIDES**

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

**2017**

**ENSEÑAR A LEER CRÍTICAMENTE: RETO PARA LOS MAESTROS DE UNA  
INSTITUCIÓN OFICIAL DE BUCARAMANGA.**

**YITNEY OSMA CUBIDES**

**Trabajo de investigación como requisito para optar el título de Magister en  
Pedagogía**

**Directora  
SONIA GÓMEZ BENÍTEZ  
Mg. en Educación**

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

**2017**

## **AGRADECIMIENTOS**

A Dios padre todopoderoso por acompañarme día a día dándome la fortaleza y la sabiduría para cumplir esta meta.

A mi querida profesora Sonia Gómez Benítez, quien con su exigencia, disciplina y orientación me acompañó y aconsejó para terminar esta investigación.

A todos los profesores, personal administrativo y compañeros de la Maestría quienes con su apoyo constante contribuyeron al feliz término de este proceso investigativo.

Al rector, coordinadora y mis compañeros de trabajo quienes con su colaboración y apoyo me permitieron desarrollar este trabajo de grado.

A mis padres por ser el pilar de toda mi formación y crecimiento como persona y profesional.

A mi compañero de vida, quien con su ayuda, apoyo y compañía me dio la seguridad para culminar este proceso.

## CONTENIDO

	<b>Pág.</b>
INTRODUCCIÓN .....	14
1. PROBLEMA .....	16
1.1 PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA .....	16
1.2 JUSTIFICACIÓN .....	26
1.3 OBJETIVOS .....	30
1.3.1 Objetivo General. ....	30
1.3.2 Objetivos Específicos .....	30
2. MARCO TEÓRICO .....	31
2.1 ANTECEDENTES DE INVESTIGACIÓN .....	31
2.1.1 Antecedentes internacionales .....	31
2.1.2 Antecedentes nacionales .....	34
2.1.3 Antecedentes locales .....	37
2.2 MARCO LEGAL .....	38
2.2.1 Lineamientos en Lengua Castellana .....	39
2.3. MARCO CONCEPTUAL .....	49
2.3.1. Un buen lector es capaz de comprender y actuar críticamente .....	49
2.3.2. Estrategias de lectura .....	65
2.3.3. Mediación pedagógica .....	77
3. METODOLOGÍA .....	82
3.1. ENFOQUE METODOLÓGICO: .....	82
3.2. DISEÑO METODOLÓGICO .....	83
3.3. DESCRIPCIÓN DE ESCENARIO Y PARTICIPANTES .....	86
3.4 PRINCIPIOS ÉTICOS DEL INVESTIGADOR .....	88
3.5 PROCESO DE RECOLECCIÓN DE LA INFORMACIÓN .....	89

3.5.1 Técnicas de recolección de información .....	90
3.5.2 Instrumentos de recolección de información.....	91
3.6 PROCESO DE ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN .....	92
3.7 HALLAZGOS Y DISCUSIÓN .....	112
4. CONCLUSIONES .....	195
5. RECOMENDACIONES.....	200
BIBLIOGRAFÍA.....	202
ANEXOS.....	210

## LISTA DE GRÁFICAS

	<b>Pág.</b>
Gráfica 1. Niveles de desempeño en lectura, prueba Pisa 2012 .....	20
Gráfico 2. Factor de comprensión e interpretación textual de primero a once .....	45
Gráfica 3. Elementos del pensamiento crítico .....	55
Gráfica 4. Estándares del pensamiento crítico .....	58
Gráfico 5. Habilidades de un lector crítico .....	61
Gráfica 6. Componentes para la comprensión lectora .....	67
Gráfica 7. Momentos de la lectura .....	67
Gráfico 8. Estrategias para organizar la nueva información .....	71
Gráfico 9. Etapa preparatoria en los momentos de enseñanza .....	73
Gráfica 10. Etapa de aplicación en el proceso de enseñanza de comprensión lectora .....	75
Gráfico 11. Proporción de responsabilidad en el proceso de mediación .....	80
Gráfico 12. Triangulación de los datos.....	113
Gráfico 13. Actividades que realizan los docentes antes de la lectura- Cuestionario .....	115
Gráfica 14. Estrategias observadas en la etapa del antes- Lista de chequeo .....	117
Gráfico 15. Análisis estructural para la comprensión de un texto .....	131
Gráfico 16. Estrategias del durante utilizadas en la lista de chequeo .....	133
Gráfico 17. Estrategias del durante utilizadas en el cuestionario.....	133
Gráfico 18. Estrategias del durante planteadas en el grupo focal.....	134
Gráfica 19. Ítem 10- Formulación de preguntas en la lista de chequeo .....	137
Gráfico 20. Estrategias mencionadas por los docentes en la etapa del después en el cuestionario.....	147
Gráfico 21. Estrategias diseñadas por los docentes, para la etapa del después, con base en la lectura entregada en el grupo focal .....	148

Gráfico 22. Mapa conceptual sobre el resumen.....	152
Gráfico 23. Estrategias del género discursivo planteadas en el cuestionario .....	154
Gráfico 24. Textos llevados con regularidad al aula según la información brindada en el cuestionario.....	155
Gráfico 25. Análisis del género discursivo .....	158
Gráfico 26. Ítem las interpretaciones, resultados obtenidos en la lista de chequeo. ....	161
Gráfico 27. Resultados de pruebas saber grado tercero de la sede C y D del año 2015 y 2016 .....	169
Gráfico 28. Resultados de pruebas saber grado quinto de la sede C y D del año 2015 y 2016 .....	170
Gráfica 29. Porcentaje de nivel de estudio de los docentes del país.....	187

## LISTA DE TABLAS

	<b>Pág.</b>
Tabla 1. El Sistema Nacional de Evaluación Estandarizada consolidado.....	27
Tabla 2. Aspectos que evalúa la lectura crítica.....	48
Tabla 3. Las veintidós técnicas de Daniel Cassany .....	62
Tabla 4. Etapas para modelar las habilidades y procesos comprensivos .....	74
Tabla 5. Docentes Sede C y D.....	86
Tabla 6. Categoría: Concepciones sobre lectura crítica .....	94
Tabla 7. Categoría: Estrategias de lectura crítica .....	96
Tabla 8. Categoría: Dificultades de los docentes.....	98
Tabla 9. Lista de chequeo.....	101
Tabla 10. Momento del antes.....	106
Tabla 11. Momento del durante .....	108
Tabla 12. Momento del después.....	110
Tabla 13. Retrato del autor .....	126
Tabla 14. Estrategias visuales para organizar la información .....	143
Tabla 15. Actividades de regulación en la comprensión lectora .....	150

## LISTA DE ANEXOS

	<b>Pág.</b>
ANEXO A. Instrumento .....	210
ANEXO B. Actividad de comprensión de Lectura .....	214
ANEXO C. Diseño de una planeación de clase para la comprensión del texto “La codorniz de Moctezuma” .....	220
ANEXO D. Identificación de dificultades de los docentes para enseñar a leer críticamente utilizando para ello un diagrama de sol .....	222

## RESUMEN

**TÍTULO:** Enseñar a leer críticamente: Reto para los maestros de una institución oficial de Bucaramanga.\*

**AUTOR:** YITNEY OSMA CUBIDES\*\*

**PALABRAS CLAVES:** Lectura, lectura crítica, estrategias, mediación pedagógica, docentes.

### **DESCRIPCIÓN:**

La lectura crítica es un tema que preocupa a todas las entidades educativas del país, no solo porque es una de las pruebas evaluadas por el icfes en el grado 11 sino además porque existe la necesidad de que los estudiantes participen activamente en la sociedad al ser pieza fundamental para el avance de la nación.

Desde esta mirada, los docentes son uno de los agentes esenciales del proceso educativo ya que conocen las exigencias y dificultades a las que se ven enfrentados tanto para poder llevar a cabo los objetivos planteados año a año y, a su vez sobre las situaciones que influyen en sus estudiantes tanto dentro y como fuera del aula. Es por esto, que la investigación tuvo como objetivo identificar las concepciones y estrategias que poseen los docentes de una institución educativa de la ciudad de Bucaramanga para desarrollar procesos dirigidos a fomentar la lectura crítica, utilizando para ello, la investigación cualitativa con diseño etnográfico.

Los resultados permitieron determinar que existen múltiples aspectos que intervienen positiva y negativamente en la labor de enseñanza de los maestros, los cuales deben ser tenidos en cuenta por el ministerio de educación, las secretarías de educación, las instituciones educativas y los miembros de la comunidad en general para que se haga un trabajo mancomunado en pro de la construcción de desempeños y habilidades cognitivas y emocionales en los jóvenes desde los niveles básicos de formación.

---

\* Trabajo de grado

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

## ABSTRACT

**TITLE:** Enseñar a leer críticamente: Reto para los maestros de una institución oficial de Bucaramanga\*

**AUTHOR:** YITNEY OSMA CUBIDES\*\*

**KEYWORDS:** Lectura, lectura crítica, estrategias, mediación pedagógica, docentes.

### **DESCRIPTION:**

Critical reading is an issue that worries all the educational entities of the country, not only because it is a skill evaluated by the Icfes exam in the eleventh grade but also because there is a necessity for the students to participate actively in the society as an essential part of the progress of the nation.

From that point of view, teachers are one of the most important agents in the educational process because they know the requirements and the needs they have to face to reach the goals set year by year and about all the situations that can affect their students not only from inside but also outside the classroom. This is why this research had as objective identifying the conceptions and strategies that the teachers from a Bucaramanga school have to develop process oriented to engage critical reading, for this it was used the qualitative research with ethnographic design.

The results allowed to determine that there exist multiple aspects that take part in a positive and negative way in the teaching labor of our teachers, those aspects must be take into account by the education department, the education secretary, the schools and al the members of the community in general in order to work together in favor of the building of the achievement and cognitive and emotional skills of the students since the basic levels of education.

---

\* Bachelor Thesis

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

## INTRODUCCIÓN

Cada año las instituciones educativas del país son evaluadas a través de las pruebas saber y saber pro que aplica el icfes a los estudiantes de 3°, 5°, 9° y 11°, las cuales le dan a conocer las fortalezas, avances y dificultades que se obtuvieron durante las misma, para que, a partir de allí, se generen dentro de las instituciones las adaptaciones o reestructuraciones necesarias para mejorar y así alcanzar los objetivos que plantea el Ministerio de Educación Nacional.

Estas pruebas evalúan las competencias que poseen los estudiantes en lectura de textos literarios, no literarios, verbales y no verbales mediante preguntas literales, inferenciales y crítico. Los resultados en esta prueba han mostrado la dificultad que aún existe en gran parte de los estudiantes para alcanzar estos desempeños.

La lectura crítica en palabras de Fabio Jurado Valencia:

Surge del ejercicio intelectual que presupone hacer inferencias, sean simples o complejas; las inferencias complejas dependen de las asociaciones entre los conocimientos que promueve el texto (en sus estructuras implícitas) y los conocimientos del lector, que a su vez devienen de los acervos<sup>1</sup>.

Por lo tanto, no se reduce a la libre opinión del lector.

En consecuencia, estas habilidades y competencias deben ser iniciadas desde la básica primaria en donde participen todos los miembros de la comunidad educativa y se planteen los cambios necesarios desde el currículo para atender a las expectativas que y transformaciones de la sociedad actual.

---

<sup>1</sup> JURADO VALENCIA, Fabio. Lectura crítica: El diálogo entre los textos. Agosto de 2014. Revista Ruta Maestra. Edición 8. Páginas 9. ISSN 2322-7036. (Recuperado el 15 de marzo de 2016). Disponible en: [http://www.santillana.com.co/rutamaestra/revistas\\_pdf/ruta\\_maestra\\_v\\_008.pdf](http://www.santillana.com.co/rutamaestra/revistas_pdf/ruta_maestra_v_008.pdf)

Por esta razón, la investigación buscó establecer cuáles eran las concepciones que tenían los docentes frente a la lectura y la lectura crítica en la básica primaria y las estrategias planteadas y aplicadas en sus clases para el desarrollo y fortalecimiento de este desempeño. No obstante, cabe resaltar que dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje entran en juego situaciones y dificultades ajenas del docente, aspectos que también fueron indagados y tenidos en cuenta para el presente estudio.

La primera parte, está basada en el planteamiento del problema, la pregunta de investigación, la justificación y los objetivos. La segunda parte se dan a conocer los antecedentes investigativos a nivel internacional, nacional y local; así mismo, los fundamentos legales y teóricos en los que se encuentra enmarcada y sustentada la investigación. En la tercera parte se presenta la metodología, es decir, enfoque y diseño investigativos; los participantes, las técnicas e instrumentos de recolección de datos, el análisis, discusión y hallazgos de la información encontrada. Finalmente, se presentan los resultados obtenidos y las recomendaciones.

Esta investigación contribuye a determinar cuál es la mirada de algunos de los docentes de la región frente a la lectura crítica, en torno a concepciones y estrategias. Lo cual permite que se establezca por parte de la institución, gobierno local, nacional y otras entidades, acciones dirigidas a empoderar a los maestros del país por medio de proyectos y/o capacitaciones que favorezcan la calidad educativa, obteniendo como resultado estudiante capaces de participar, reflexionar y actuar en la sociedad.

# 1. PROBLEMA

## 1.1 PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

La globalización en el siglo XXI ha traído grandes cambios a la sociedad en todos los aspectos que involucran al ser humano: en lo tecnológico, lo social, lo cultural, lo económico, evidenciado en las múltiples fuentes de información las cuales cada vez son más sofisticadas y accesibles para cualquier ciudadano que cuente con las herramientas técnicas suficientes a su disposición. Sin embargo, estos cambios parecen no estar afectando positivamente a la educación, a pesar de que el gobierno ha buscado la forma de implementar proyectos como “Computadores para educar”

Cuya misión radica en generar oportunidades de desarrollo para los niños y jóvenes colombianos, mejorando la calidad de la educación, mediante la dotación de herramientas tecnológicas, la formación y acompañamiento a las comunidades educativas y la gestión ambiental de los equipos de cómputo en desuso<sup>2</sup>.

El proyecto más allá de las computadoras trata de incorporar información, investigaciones, software, herramientas multimedia en las aulas de modo que la variedad de medios permita desarrollar habilidades en los estudiantes enfocados a la comprensión e interpretación del mundo en el que se desenvuelven y puedan apropiarse y transformar su realidad en forma eficiente, productiva, así como tener una posición frente a lo que sucede a su alrededor. No obstante, lo que parece ser más evidente es que estos medios han servido para que la consulta de temáticas de los niños pasara de ser en libros a la búsqueda y transcripción de contenidos de páginas de internet como estrategia pedagógica.

---

<sup>2</sup> Computadores para Educar. ¿Qué es computadores para educar?. Disponible en <http://www.computadoresparaeducar.gov.co/inicio/?q=node/27#> [citado en marzo 10 de 2015]

Así la prueba Pisa en las que participan estudiantes de 15 años de diferentes instituciones públicas y privadas del país, muestra los bajos niveles académicos que tienen los estudiantes tal como lo indican los siguientes resultados:

Mientras en 2009 el país ocupó el puesto 58, apenas a 7 lugares del final de la tabla. Para 2012 el país ocupa el puesto 62 (con 376 puntos), convirtiéndose en la segunda peor puntuación de Latinoamérica, solo superada por Perú con el puesto 65 (368 puntos)... A pesar de que en 2009 Colombia había mejorado levemente los resultados obtenidos en 2006 (primer año en el que participó de las pruebas), lo que ocurrió con los resultados de 2012 es que al país bajó sus promedios...En lectura, el país ocupó el puesto 55, por encima de Jordán, Malasia, Indonesia, Argentina, Albania, Kazajistán, Qatar y Perú. En 2009 el puntaje de Colombia para esta área fue de 413 puntos, ahora el país registra 403...<sup>3</sup>

Lo anterior indica que el sistema educativo colombiano no puede continuar manejando currículos, procesos académicos y formativos que limiten al estudiante a repetir lo que por varias décadas se ha llamado educación tradicional y esperar que se obtengan resultados eficaces no solo al presentar pruebas nacionales e internacionales, sino que se puedan desenvolver en su vida diaria, donde deben enfrentar situaciones y circunstancias reales. Según lo evaluado por las pruebas Pisa la aptitud para la lectura implica una serie de habilidades como encontrar el sentido local y global del texto, obtener información relevante dentro del mismo, deducir qué quiere decir el autor, generar inferencias, predicciones y a partir de este tomar una actitud reflexiva frente al mismo utilizando para ello otros textos o autores de su experiencia como lector. Además, incluye el término de participación dentro del mismo:

La aptitud para lectura, como se define actualmente, incluye la comprensión de los contextos en los que se crean los textos escritos y la capacidad de emplear este entendimiento conceptual para interpretar y pensar acerca de textos. Las definiciones modernas también reconocen que la aptitud para lectura desempeña un papel crucial en facilitar la participación en una diversidad de contextos sociales. De acuerdo con la definición de PISA, “participar” contempla la intervención del

---

<sup>3</sup> Redacción Vivir. Colombia vuelve a rajarse en las pruebas de educación Pisa. El Espectador. 3 DIC 2013 - 8:50 AM. Disponible en: <http://www.elespectador.com/noticias/educacion/colombia-vuelve-rajarse-pruebas-de-educacion-pisa-articulo-461894>

individuo en la vida social, cultural y política. El término participación puede también incluir una postura crítica, un paso hacia la liberación personal, la emancipación y la toma de poder. El término “sociedad” incluye a la vida económica y política al igual que a la social y cultural<sup>4</sup>.

Pretender que solo en la básica secundaria y educación superior se desarrollen procesos y habilidades de pensamiento como análisis, comprensión, interpretación, ha llevado no solo al fracaso en los exámenes aplicados sino, al deterioro de la calidad de la educación como tal. El proceso de lectura del estudiante no puede quedar reducido a leer fragmentos de textos o información sin sentido; se requiere que éste pueda contar desde temprana edad con lecturas reales que no sean preparadas únicamente para abordar un tema dentro del aula, de clase. Por el contrario, se debe fomentar la comprensión, la discusión, el poder entablar diálogos con sus pares, confrontar desde preguntas coherentes el punto de vista de cada lector. En consecuencia, la comprensión de lectura no solo aborda el área de Lengua Castellana; resolver un problema matemático, solucionar un cuestionario, hablar en público, presentar una entrevista de trabajo, requiere que se alcancen este tipo de habilidades.

Desde 1998, con la publicación de los Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana<sup>5</sup> se ha buscado que los procesos de lectura y escritura se adquieran en la interacción con otros, en sus propios contextos, se puedan ampliar y estructurar de mejor manera en el aula de clase. Por ello, con lo que se refiere a la lectura como tal el MEN establece tres niveles o estados de competencia por el que puede pasar el estudiante; Nivel A: Literal, Nivel B: Inferencial, Nivel C: Crítico-Intertextual.

El nivel literal incluye dos variantes: la literalidad transcriptiva y la literalidad en el modo de paráfrasis, aquí se encuentran lecturas... instauradas en el marco del “diccionario o de los significados “estables” integrados a las estructuras superficiales

---

<sup>4</sup> OECD, Measuring Student Knowledge and Skills – A New Framework for Assessment, Paris, 1999. p. 21

<sup>5</sup> MEN, Lineamientos Curriculares, Lengua Castellana. Ed. Magisterio. Santa fe de Bogotá D.C. Colombia. 1998. p.12

de los textos. El nivel inferencial se logra cuando el lector es capaz de establecer relaciones y asociaciones entre los significados, lo cual conduce a formas dinámicas y tensivas del pensamiento, como es la construcción de relaciones de implicación, causación, temporización, espacialización, inclusión, exclusión, agrupación, inherentes a la funcionalidad del pensamiento y constitutivos de todo texto; y finalmente el nivel crítico-intertextual donde el lector pone en juego la capacidad para controlar la consistencia en las interpretaciones diversas y posibles que el texto puede soportar, en un proceso de semiosis que converge finalmente en el reconocimiento valorativo del mismo texto en relación con otros textos de la cultura, y que se pueden manifestar, a manera de citación, de alusión o de imitación.

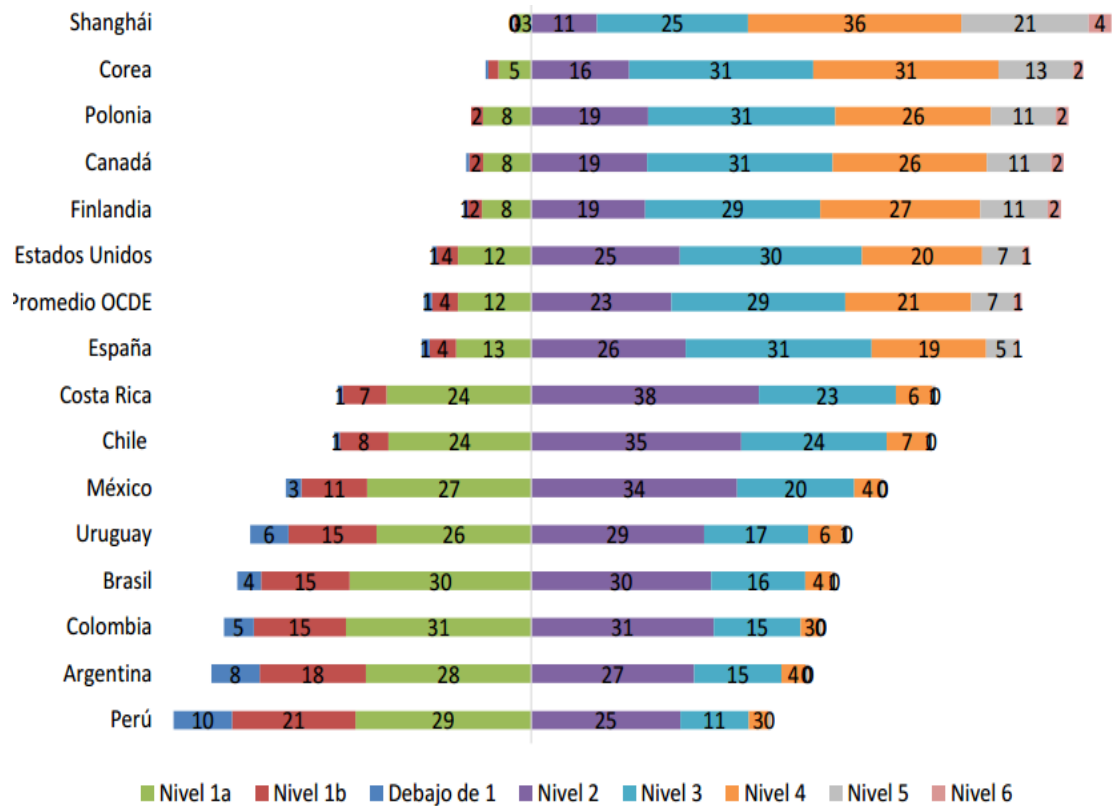
Ahora bien, Colombia inició su participación de las pruebas Pisa en el año 2006, es decir, ocho años después de ser publicados los Lineamientos de lengua castellana, lo que haría pensar que los estudiantes que presentaron estos exámenes (hasta los actuales) tuvieron un currículo diferente basado en el desarrollo de la comprensión y la lectura hasta el nivel crítico- intertextual, pero los resultados arrojados muestran que de los 9.073 estudiantes que presentaron la prueba en el año 2012 solo el 18% está por encima del mínimo pero no con las habilidades suficientes para realizar actividades cognitivas de alto nivel<sup>6</sup> y el otro 82% varía entre “*mínimo adecuado para desempeñarse en la sociedad contemporánea e insuficientes para acceder a estudios superiores y para las actividades que exige la vida en la sociedad del conocimiento*”<sup>7</sup> y ninguno tiene potencial para realizar actividades de alta complejidad cognitiva, científicas u otras, tal y como lo muestra la gráfica 1:

---

<sup>6</sup> Es necesario establecer que la prueba posee 6 niveles de complejidad de los cuales Colombia no tiene ningún estudiante ubicado en el nivel 5 y 6.

<sup>7</sup> ICFES MEJOR SABER. Colombia en PISA 2012: Principales Resultados. Bogotá, diciembre 3 de 2013. Disponible en: <file:///D:/Downloads/Presentacion%20principales%20resultados%20Colombia%20en%20PISA%202012.pdf> [citado en marzo 12 de 2015]

**Gráfica 1. Niveles de desempeño en lectura, prueba Pisa 2012**



Fuente: Icfes mejor saber, Colombia en Pisa 2012: Principales resultados, 2013

Esta gráfica representa que los estudiantes que presentaron la prueba Pisa en 2012, no poseen una comprensión mínima para actuar en la sociedad, se les dificulta comprender e interpretar textos escritos, lecturas de imagen, tablas, caricaturas, historietas, posters, es decir, textos de carácter continuos como discontinuos que deben ser abordados diariamente en las clases y que a su vez son vistos fuera del ámbito escolar.

Sin embargo, es necesario establecer que en el proceso formativo de los estudiantes no solo está implicado el Estado sino toda la comunidad educativa iniciando desde el hogar, la escuela y por supuesto los docentes; y por ende todo este conjunto contribuye a los resultados obtenidos hasta ahora. Si se observa la

realidad moderna y la constitución de la familia es pertinente resaltar que la misión del hogar se está viendo afectada porque destina una gran cantidad de tiempo para el trabajo y un porcentaje mínimo para el hogar, espacios que quedan reemplazados por medios audiovisuales y electrónicos que muestran mundos atractivos a los sentidos y que transforman a los niños en acumuladores pasivos de la información.

Estos medios se han convertido en los compañeros inseparables de las nuevas generaciones, en donde el sujeto no cuenta con las herramientas, saberes y estructuración de ideas necesarias para enfrentarse a la manipulación y forma de ver el “mundo” que les ofrece la tecnología. Es por ello, que la mayoría de los niños llega a la escuela con dificultades en la atención, sin control de emociones y lo más preocupante, sin interés por desarrollar su imaginación y creatividad a través de la lectura.

Con relación a las instituciones educativas se tiende a encontrar incongruencias en lo que estipula la metodología, lo que proponen los documentos del MEN y la realidad de las aulas de clases. Es normal ver que desde el preescolar hasta algunos grados de básica primaria se empleen textos de tipo narrativo y se implementen estrategias para que la narración sea llamativa y atractiva para los niños; sin embargo, algunas de las preguntas que se utilizan queda en la identificación del personaje principal y el nombre del cuento, dejando atrás todo el proceso que se vive antes, durante y después de la lectura que permite enfocar y conocer las ideas que pueden llegar a tener los estudiantes a partir de las pistas que se le den y sus experiencias previas.

Por lo general, el docente al preguntar sobre el texto ya tiene estructurada la respuesta correcta y el estudiante que se sale de tales parámetros no tiene buena comprensión. Esta forma de ver el proceso de lectura puede deberse a una concepción errónea o mala interpretación de este concepto, ya que tiende a

limitarse a una actividad mecánica de decodificación de izquierda a derecha de letras dentro de un texto.

No obstante, Ken Goodman<sup>8</sup> muestra que la lectura tiene una serie de procesos y que las equivocaciones no necesariamente resultan ser algo negativo, por el contrario, el denomina a estos errores, “*desaciertos*”<sup>9</sup> como una oportunidad de reconocer el proceso de lectura, ya que muestran los métodos que el lector utiliza para entender el texto. Por ello, muestran tanto las debilidades como las fortalezas de los lectores. Además, expresa que una lista de palabras o una puntuación al azar no constituye un texto auténtico y leer no es un “simple” acto de reconocer letras y/o palabras.

La concepción de este autor sobre la lectura implica reconocer que esta es un proceso constructivo y dinámico en donde el lector crea su propio sentido del texto y aporta significado a partir de sus valores, conocimientos y experiencias y, por ende, dos lectores así hayan leído el mismo texto no producirán el mismo significado. Leer conlleva interpretar múltiples señales que se encuentran a lo largo del texto, lo que implica reconocer un cambio de letra, la incorporación de una imagen, el uso de diferentes géneros y determinadas palabras; por ello, es necesario que cuando se inicie el proceso de lectura... los estudiantes lean materiales relacionados con sus propias experiencias... porque...usar un lenguaje desconocido para discutir conceptos desconocidos y nada relacionados con la experiencia del lector no le permite a éste hallar sentido a lo que lee... Tanto el texto como el lector se esfuerzan por entender y ser entendidos y el éxito de la transacción depende de lo que cada uno aporte y de lo bien que manejen este proceso.<sup>10</sup>

---

<sup>8</sup> GOODMAN Ken, Sobre la lectura, una mirada de sentido común a la naturaleza del lenguaje y la ciencia de la lectura. Maestros y enseñanza Paidós. México D.F. 1° edición, 2006. Capítulo 5

<sup>9</sup> Según Ken Goodman los desaciertos son aquellos puntos de vista de la lectura en voz alta en los cuales la respuesta observada (RO) no concuerda con la respuesta esperada (RE).

<sup>10</sup> GOODMAN. Óp. cit., p. 85.

Actualmente, el “MEN concibe el objetivo de la educación como el desarrollo de determinadas competencias y, en consecuencia, a estas como el objeto de la evaluación.

Es por ello, que a partir de las disposiciones realizadas al ICFES por el Ministerio de Educación Nacional se han alineado<sup>11</sup> las pruebas SABER 3°, SABER 5°, SABER 9°, SABER 11° y SABER PRO para posibilitar la comparación de los resultados en distintos niveles educativos, ya que los diferentes exámenes evalúan unas mismas competencias en algunas de las áreas que los conforman. Algunas de las reestructuraciones que se realizaron son las siguientes

- Reducción del número de pruebas. El nuevo examen incluye cinco pruebas, a diferencia del anterior que incluía ocho pruebas en el núcleo común y seis en el componente flexible.
- Aumento del número de preguntas por prueba.
- Inclusión de preguntas abiertas de respuesta corta en las pruebas de Lectura crítica, Matemáticas, Sociales y ciudadanas, y Ciencias naturales.
- Eliminación del componente flexible. Todos los estudiantes deben responder exclusivamente las cinco pruebas que conforman el examen.<sup>12</sup>

Esta reestructuración busca establecer mayor precisión sobre las competencias que desarrollan los estudiantes en cada nivel, saber qué conocimientos tienen los estudiantes sobre temas específicos y no dejarlas al azar en las opciones de múltiple respuesta y lograr estandarizar la prueba para tener resultados más confiables y veraces. Así mismo, la prueba de lenguaje y filosofía fueron fusionadas para conformar el núcleo común de Lectura Crítica. Preguntas que pretenden

---

<sup>11</sup> Alinear” el examen se ha entendido modificar su estructura de manera que los resultados que arroje sean directamente comparables con los de los otros exámenes del SNEE: SABER 3°, SABER 5°, SABER 9°, y SABER PRO.

<sup>12</sup> ICFES Saber 11. Sistema Nacional de Evaluación Estandarizada de la Educación, Alineación del examen SABER 11°Lineamientos generales 2014 – 2. Bogotá, D.C., mayo de 2014

determinar el nivel de comprensión, interpretación y sentido que le da el estudiante a diferentes tipos de textos y su postura crítica frente al propósito del mismo. Es de anotar que la prueba de lenguaje junto con la de matemáticas se aplica desde SABER 3°.

Por consiguiente, una lectura crítica supone que el lector:

A partir del análisis profundo de un texto – pueda dar cuenta de las relaciones entre los discursos y las prácticas socioculturales que las involucran y condicionan, lo cual significa que el lector debe reconstruir el sentido de un texto en el marco del reconocimiento del contexto en el que se produce y de las condiciones discursivas (ideológicas, textuales, sociales) en las que se emite.<sup>13</sup>

En consecuencia, es necesario que el desarrollo de la lectura en el aula no se quede estancado en el nivel literal sino que a medida que se logre establecer contacto con diferentes tipo de textos (no limitarse a la prosa del género narrativo) el estudiante pueda tener las herramientas necesarias para analizar, extraer información y comprender lo que realmente aporta el texto y de esta manera ser crítico de todo a su alrededor.

Por lo anterior, plantear superar los niveles básicos de comprensión y lograr alcanzar los objetivos que propone la lectura crítica implica estructurar estrategias pedagógicas y didácticas desde el inicio de la primaria; de modo que el estudiante pueda tener mayor acercamiento a textos reales y de su contexto, desarrolle habilidades de lectura y no de decodificación y fortalezca su capacidad de proponer y participar en distintos contextos sociales. Esto permitirá que al ingresar a secundaria su calidad en la interpretación, comprensión y postura sobre lo que lee le permita continuar potenciando su forma de ver, proponer e interactuar en distintas situaciones académicas y cotidianas.

---

<sup>13</sup> ICFES. Módulo de Lectura Crítica. (Recuperado en marzo 20 de 2015) Disponible en: <http://www.tecnar.edu.co/sites/default/files/pdfs/M%C3%B3dulo-LECTURA%20CRITICA.pdf>

Por ello, al terminar básica primaria es necesario que los estudiantes sean capaces de leer diferentes tipos de textos (descriptivo, narrativo, informativo, explicativo y argumentativo), puedan comprender aspectos formales y conceptuales de los mismos, identifiquen la intención comunicativa y cuándo y en qué momento utilizar algunas de estas superestructuras,<sup>14</sup> sin embargo, estos estándares han sido difíciles de alcanzar para 46 de 68 estudiantes de quinto grado; de la sede c y d de una institución pública ubicadas en dos invasiones de Bucaramanga, quienes después de haber presentado la prueba de lenguaje en 2015, presentan resultados distintos a lo esperado, porque 9 de ellos se ubican en el nivel de insuficiente, 37 en mínimo, 20 satisfactorio y 2 en nivel avanzado,<sup>15</sup> es decir, que 46 estudiantes no alcanzan las competencias esperadas para el grado en que se encuentran y este año aquellos que continúen con sus estudios seguirán enfrentando las competencias en el área de lenguaje de modo tal que al llegar al grado 11 puedan leer críticamente.

Este reto, requiere que los docentes reevalúen y reestructuren sus clases, planteen otros tipos de textos, incluyan esquemas, imágenes, tablas, caricaturas... para que desde nivel inicial se empiecen a construir procesos y habilidades más estructuradas en los estudiantes de modo que sirvan como base fundamental para continuar sus estudios. En este punto sería conveniente preguntarse:

¿Qué concepto de lectura crítica tienen los docentes de básica primaria?

¿Qué estrategias de lectura emplean los maestros de la básica primaria con los estudiantes para desarrollar la lectura crítica?

---

<sup>14</sup> MEN. Estándares básicos de Competencias en lenguaje, matemáticas, ciencias y ciudadanas. Revolución educativa Colombia aprende. Mayo 2006. p. 35

<sup>15</sup> Resultados prueba saber en lenguaje 5 grado sede c y d, jornada de la mañana y tarde de una institución educativa de Bucaramanga.

¿Qué dificultades tienen los maestros para desarrollar la lectura crítica en el aula de la básica primaria?

Lo anteriormente cuestionado permitirá establecer **¿Con qué herramientas conceptuales y didácticas cuenta el maestro de primaria de una institución oficial de Bucaramanga para enfrentar el reto de enseñar a leer críticamente?**

**Título:** Enseñar a leer críticamente: Reto para los maestros de una institución oficial de Bucaramanga.

## 1.2 JUSTIFICACIÓN

El significado que el lector construye depende de los propósitos del lector, las funciones que la lectura le proporciona a éste, y el área, el curso y la forma de un género en particular. Los eventos que preceden y siguen al evento literario también influyen al lector que está construyendo significado.<sup>16</sup>

Esta afirmación realizada por Goodman debe cobrar sentido en cada una de las instituciones de carácter público y privado del país si se quiere que los niveles de comprensión y significación se mejoren y se vean reflejados no solo en pruebas de conocimiento sino en la participación de cada uno de los estudiantes en eventos académicos y sociales de la comunidad a la que pertenecen. Esto implica que se lleven a cabo una serie de adaptaciones y modificaciones en la forma de ver al estudiante y al docente y se empiece a resaltar la importancia de utilizar el contexto a favor de procesos de comprensión e interpretación y no como un limitante para éste.

---

<sup>16</sup>GOODMAN. Óp. Cit., p. 180

Una estrategia para sensibilizar al estudiante es mostrarle que todo a su alrededor puede ser leído, se puede entender y no necesariamente debe estar plasmado en códigos alfabéticos para ser un texto, sino todo aquello que tiene un propósito comunicativo o esté cargado de significado. El niño puede llegar a comprender que su historieta favorita le quiere decir algo, le quiere mostrar una realidad diferente o similar a la que vive y sobre todo que esa misma historieta les gusta a otros niños que piensan, sienten y les agrada cosas diversas que él no ve. Es decir, puede ampliar su visión a partir de lo que otros le pueden aportar.

**Tabla 1. El Sistema Nacional de Evaluación Estandarizada consolidado**

3°	5°	9°	11°	PRO
Lenguaje	Lenguaje	Lenguaje	Lectura Crítica	Lectura Crítica
Matemáticas	Matemáticas	Matemáticas	Matemáticas	Razonamiento Cuantitativo
	Competencias Ciudadanas	Competencias Ciudadanas	Sociales y Ciudadanas	Competencias Ciudadanas
	Ciencias Naturales	Ciencias Naturales	Ciencias Naturales	Pensamiento Científico (Específico)
		Inglés	Inglés	Inglés
				Comunicación Escrita

Fuente: Slideshare Sistema Nacional de Evaluación Estandarizada de la educación, alineación del examen saber 11, 2014.

Como lo muestra la tabla 1, la prueba de lenguaje se aplica en todos los exámenes que realiza el ICFES, y en once grado se asigna el nombre de Lectura Crítica al unificarse la prueba de lenguaje con la de filosofía, de modo que se pueda evaluar el enunciado identificador de los estándares de lengua castellana para décimo y

undécimo: *“Comprendo e interpreto textos con actitud crítica y capacidad argumentativa”*<sup>17</sup>

Fortalecer estos procesos educativos requiere la participación activa de cada uno de los docentes en las diferentes áreas del conocimiento de modo que en cada una de ellas se favorezca la comprensión no solo de textos continuos sino discontinuos como gráficas, tablas, esquemas, esto es fundamental, ya que como lo evidencia la prueba de matemáticas y ciencias estas también evalúan la argumentación en diferentes contextos y la capacidad de emitir juicios críticos sobre distintos eventos sociales respectivamente. Por otro lado, los docentes deben concientizarse sobre la importancia que tienen en la preparación de clases y materiales pertinentes para garantizar que los estudiantes a medida que van pasando por la básica primaria, secundaria y superior puedan tener una visión crítica de lo que leen en cualquier tipo de texto de carácter continuo y discontinuo.

Esta investigación pretende establecer que los docentes son parte fundamental para el desarrollo de la lectura crítica en especial aquellos que se encuentran en básica primaria, porque en las instituciones públicas, el profesor titular es quien orienta las áreas fundamentales. Además, hay que tener en cuenta que no todos los profesionales tienen la misma especialidad (ciencias, lenguaje, sociales, educación física, sociales) y que pueden desconocer la forma en que se debe iniciar y profundizar el leer críticamente.

Los resultados obtenidos en esta investigación podrían favorecer a la institución educativa, al gobierno local y a las entidades formadoras de maestros de la siguiente manera:

---

<sup>17</sup> MEN. Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje, Matemáticas, Ciencias y Ciudadanas. Óp. Cit., p.40

En la escuela, los docentes pueden autoevaluarse y reflexionar acerca de la posible necesidad de actualizar sus conocimientos a nivel lingüístico, teórico, didáctico y pedagógico; incluir dentro de las jornadas pedagógicas espacios de capacitación para desarrollar la lectura crítica y compartir ideas y avances que tengan en sus aulas de clase; crear mancomunadamente proyectos dirigidos a fomentar la comprensión e interpretación de texto en toda la primaria y generar el interés en hacer parte de redes de maestros a nivel local, nacional o internacional.

Al gobierno local, la investigación puede servirle como insumo para establecer algunas de las necesidades de formación que tienen los educadores y a partir de allí crear convenios con entidades locales, universidades y redes de maestros que fortalezcan los conocimientos, estrategias y habilidades de los docentes en ejercicio.

Finalmente, al conocer las falencias más evidentes en las pruebas a nivel nacional y algunas de las necesidades de los maestros, las universidades que cuentan con facultades de educación y escuelas normales podrían incluir dentro de sus mallas curriculares materias de comprensión y producción que abarquen más de un solo semestre académico; así mismo, incluir dentro de la práctica pedagógica la creación y ejecución de proyectos dirigidos a la interpretación y argumentación de todo tipo de textos y áreas del conocimiento que favorezcan todos estos procesos.

De esta manera este proyecto puede llegar a ser una herramienta de reflexión para las distintas entidades educativas y gubernamentales para que implementen proyectos o programas que involucren a los docentes, quienes podrán mejorar sus prácticas educativas en el aula.

### **1.3 OBJETIVOS**

**1.3.1 Objetivo General.** Determinar con qué herramientas conceptuales y didácticas cuentan los maestros de primaria de una institución oficial de Bucaramanga para enfrentar la enseñanza de la lectura crítica.

#### **1.3.2 Objetivos Específicos**

- Determinar qué concepto de lectura crítica tienen los docentes de básica primaria.
- Establecer qué estrategias de lectura emplean los maestros de la básica primaria con los estudiantes para desarrollar la lectura crítica.
- Describir qué dificultades tienen los maestros para desarrollar lectura la crítica en el aula de la básica primaria.

## **2. MARCO TEÓRICO**

### **2.1 ANTECEDENTES DE INVESTIGACIÓN**

Después de realizar una búsqueda detallada de experiencias investigativas en diferentes sitios académicos acerca de la lectura crítica en la educación primaria, no se ha encontrado, hasta el momento, ninguna que se enfatice en la educación básica; aunque la lectura crítica ha sido la manera de examinar y reflexionar documentos investigativos referidos a otras áreas del saber. Por esta razón, se optó por explorar documentos sobre la comprensión de lectura y concepciones de los maestros sobre la lectura en primaria de modo que se puedan tener en cuenta aspectos importantes para la investigación.

#### **2.1.1 Antecedentes internacionales**

**1. Instituto Nacional para la evaluación en educación. “Prácticas docentes para el desarrollo de la comprensión lectora en primaria”. México, Distrito Capital. 2007<sup>18</sup>**

El propósito de la investigación realizada por el Instituto Nacional para la evaluación en educación fue estudiar la relación existente entre las prácticas docentes, las condiciones escolares/sociales del aula y el perfil de los profesores de las instituciones urbana pública, urbana rural, rural pública y educación indígena para entender los bajos niveles de comprensión que presentan los estudiantes en las diferentes pruebas que presentan en el país.

---

<sup>18</sup> INSTITUTO NACIONAL PARA LA EVALUACIÓN EN EDUCACIÓN. Prácticas docentes para el desarrollo de la comprensión lectora en primaria. Primera Edición 2007. México, D.F.

Para ello, el enfoque de la investigación es cuantitativo, el cual recoge información a través de cuestionarios aplicados a los alumnos, docentes, directores e instructores de primaria. El diseño del estudio requirió de un desarrollo complejo para vincular las características de la muestra, los instrumentos y las técnicas de recolección de datos para distintos informantes, de forma tal que se diera respuesta a las preguntas que guiaron el estudio.

Los resultados de la investigación arrojaron que la mayoría de actividades realizadas estaban enmarcadas a tareas básicas de comprensión literal que se quedan en identificación de enunciados y no se utilizan cuadros sinópticos u otras estrategias para comprender globalmente lo leído. Por otro lado, los docentes reconocieron que desconocen cómo desarrollar la comprensión de lectura en cada grado y por ello, realizan actividades similares en todos los grupos de educación primaria sin tener en cuenta las características de cada nivel. Así mismo, se encontró que el exceso de trabajo de los docentes, aparte de la revisión de tareas, elaboración de material, calificación de exámenes reduce el tiempo en la planificación de tareas que ayuden a mejorar la comprensión en los estudiantes. Finalmente se determinó que las escuelas más pobres reciben menos materiales, ayudas y los docentes están menos preparados y capacitados para ejercer su labor.

El anterior estudio, le aportó a la investigación realizada el aspecto de la correspondencia entre, a menor capacitación y formación docente menor uso de estrategias dirigidas a desarrollar habilidades y procesos de comprensión lectora, siendo los estudiantes de las zonas más alejadas los más afectados por esta situación. Aspectos que corresponden a dificultades profesionales del ejercicio docente.

**2. DUARTE CUNHA, Rosemary<sup>19</sup>. La enseñanza de la lectura y su repercusión en el desarrollo del comportamiento lector. Universidad de Alcalá. Alcalá de Henares – Madrid. 2012**

El propósito de la investigación de Duarte Cunha es conocer las prácticas de lectura desarrolladas por los profesores a la construcción de un comportamiento lector en los alumnos del 1º Ciclo de Aprendizaje de las escuelas públicas municipales. Para ello, utiliza un enfoque cualitativo de modo que, si pudiese comprender el resultado, el significado y la intencionalidad con que las prácticas de lectura se reflejan en los valores, en las creencias, en los deseos, concepciones y en las necesidades de ampliar el universo cultural de los alumnos.

El diseño seleccionado fue el estudio de casos para establecer lo que está por detrás de la práctica pedagógica de los profesores en la enseñanza de la lectura, y hasta qué punto esa práctica ha beneficiado el comportamiento lector de los alumnos. Así mismo, lograr entender y analizar comportamientos y rutinas de los docentes

A partir de allí obtuvieron los siguientes resultados:

- Los docentes tienen variadas concepciones de lectura, razón por la cual no trabajan colectivamente y desconocen las experiencias de su quehacer en el aula
- No existe un ambiente favorable entre el coordinador y los profesores lo que impide que se puedan capacitar y superar sus dificultades.
- El exceso de trabajo que envía la secretaria de educación debilita la integración de las tareas en la escuela.

---

<sup>19</sup> DUARTE CUNHA, Rosemary. 3. La enseñanza de la lectura y su repercusión en el desarrollo del comportamiento lector. Madrid, 2012. 384 h. Trabajo de grado (Tesis doctoral). Universidad de Alcalá. Departamento de Didáctica. Disponible en: <http://dspace.uah.es/dspace/bitstream/handle/10017/15281/Tesis%20Doctoral.%20Rosemary%20Duarte%20CunhaB.pdf?sequence=1>

- Los profesores ignoran cómo utilizar el material al que tienen acceso para desarrollar el proceso de comprensión.
- Los estudiantes desean tener salidas a bibliotecas con actividades preparadas y no solo sirvan para sustituir a un profesor cuando este no está.

El aporte de esta investigación al actual trabajo de grado, se basó en el tipo de enfoque metodológico utilizado, el cualitativo, ya que éste permitió indagar y establecer directamente las prácticas pedagógicas que realizan los docentes en el aula conociendo aspectos y situaciones que no estaban contempladas en el estudio.

### **2.1.2 Antecedentes nacionales**

**CABALLERO ESCORCIA, Esmeralda Rocío. Comprensión lectora de los textos argumentativos en los niños de poblaciones vulnerables escolarizados en quinto grado educación básica primaria. Universidad de Antioquia. Medellín 2008.<sup>20</sup>**

El estudio investigativo de esta tesis buscaba implementar estrategias dirigidas a mejorar la comprensión lectora mediante el diseño y la implementación de estrategias didácticas en textos de tipo argumentativo. Así mismo, evaluar el nivel de comprensión antes y después de la implementación del programa de intervención didáctica.

---

<sup>20</sup> CABALLERO ESCORCIA, Esmeralda Rocío. Comprensión lectora de los textos argumentativos en los niños de poblaciones vulnerables escolarizados en quinto grado educación básica primaria. Medellín 2008. Trabajo de grado (Tesis de maestría). Universidad de Antioquia. Facultad de Educación. Departamento de Educación Avanzada. < Disponible en: [http://bibliotecadigital.udea.edu.co/bitstream/10495/188/6/EsmeraldaCaballero\\_2008\\_compresionlectora.pdf](http://bibliotecadigital.udea.edu.co/bitstream/10495/188/6/EsmeraldaCaballero_2008_compresionlectora.pdf)

Para ello, se utilizó el enfoque cuantitativo con diseño cuasiexperimental para experimentar y analizar la efectividad de un programa de estrategias de intervención didáctica para mejorar la comprensión lectora de los textos argumentativos; seleccionando para ello dos grupos, uno experimental y otro de control.

Después de la aplicación del test y post test a la misma población se obtuvieron los siguientes resultados: La comprensión (pero también la producción) de textos argumentativos es factible de desarrollarse desde la escuela primaria, si se instaura en ésta una didáctica que brinde a los escolares la posibilidad de interactuar desde edades tempranas con textos de este tipo; las dificultades específicas para la comprensión del texto argumentativo se originan en la falta de contacto con este tipo de textos, tanto en el ámbito social, como en el escolar; lo mismo que en la falta de estrategias por parte del docente para implementar adecuaciones curriculares que les garantice una educación con calidad.

Esta investigación le aportó a este estudio que en la básica primaria es posible desarrollar buenos procesos de comprensión lectora siempre y cuando el docente implemente en el aula variedad de tipo de textos junto con una estructura coherente de actividades y estrategias.

**LÓPEZ RODRÍGUEZ, Angélica Viviana. Concepciones sobre la lectura y la escritura y su implicación en las prácticas de enseñanza inicial en estudiantes de Licenciatura en Pedagogía Infantil. Universidad Icesi. Santiago de Cali. 2014<sup>21</sup>**

Esta investigación utilizó el enfoque cuantitativo con diseño no experimental del tipo transeccional descriptivo, cuyo objetivo es indagar la incidencia y los valores en que se manifiestan una o más variables; o ubicar, categorizar y proporcionar una visión de una comunidad, un evento, un contexto, un fenómeno o una situación; con el fin de determinar cuáles son las concepciones sobre la lectura y la escritura que tienen los estudiantes de cuarto semestre del programa de Licenciatura en Pedagogía Infantil de la Institución Universitaria Antonio José Camacho.

Después de la investigación se obtuvo como resultado que la concepción tanto de lectura como de escritura tiene una fuerte inclinación a concebir que tanto para leer como para escribir es suficiente con la apropiación del código del alfabeto. Es decir, que privilegian la lectura y la escritura como una técnica antes que como un proceso.

**PIMIENTO MEDINA, Mario. Las Concepciones de los Docentes sobre Competencias en Lectura y Escritura en la Formación de los estudiantes en áreas diferentes a Lengua Castellana. Universidad Tecnológica De Pereira. Pereira. 2012<sup>22</sup>**

La investigación tuvo como objetivo conocer cuáles eran las concepciones de la lectura y escritura de docentes diferentes al área de lengua castellana. Por ende,

---

<sup>21</sup> LÓPEZ RODRÍGUEZ, Angélica Viviana. Concepciones sobre la lectura y la escritura y su implicación en las prácticas de enseñanza inicial en estudiantes de Licenciatura en Pedagogía Infantil. Santiago de Cali. 2014. Trabajo de grado (Tesis de maestría). Universidad Icesi. Licenciatura en Pedagogía Infantil. Centro de recursos para el aprendizaje. Disponible en: [https://bibliotecadigital.icesi.edu.co/biblioteca\\_digital/bitstream/10906/76937/1/concepciones\\_lectura\\_escritura.pdf](https://bibliotecadigital.icesi.edu.co/biblioteca_digital/bitstream/10906/76937/1/concepciones_lectura_escritura.pdf)

<sup>22</sup> PIMIENTO MEDINA, Mario. Las Concepciones de los Docentes sobre Competencias en Lectura y Escritura en la Formación de los estudiantes en áreas diferentes a Lengua Castellana. Pereira. 2012. Trabajo de grado (Tesis de maestría) Universidad Tecnológica De Pereira. Facultad de ciencias de la educación. Disponible en: <http://recursosbiblioteca.utp.edu.co/tesis/textoyanexos/37241P644.pdf>

se hizo una aproximación cualitativa y de carácter interpretativo de los discursos y prácticas de los docentes, con tres instrumentos: entrevistas semi-estructuradas, análisis de planeaciones y observaciones de clase. Dichas concepciones se abordaron desde sus discursos y sus prácticas de aula.

Al confrontar los hallazgos con postulados, recorrido histórico conceptual, se concluyó que los docentes asumen la lectura y la escritura como un conjunto de habilidades ya desarrolladas y como contenidos teóricos exclusivos del área de Lengua Castellana además, que la reducen a ejercicios concretos, mecánicos y repetitivos. El uso que se refiere y se da a la lengua escrita dentro del aula, permite inferir que se deriva de una concepción general sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Los anteriores resultados de esta investigación resultan ser similares con lo observado en algunas clases, por lo cual, se hace necesario empoderar al docente en su rol como orientador y dinamizador del proceso de enseñanza- aprendizaje con herramientas conceptuales y didácticas.

### **2.1.3 Antecedentes locales**

**MANTILLA, F. Luis Alfredo<sup>23</sup>. Propuesta pedagógica para hacer de la clase de lengua castellana un espacio generador de pensamiento crítico. Universidad Industrial de Santander. Bucaramanga. 2009**

El objetivo de la investigación es diseñar e implementar una propuesta pedagógica para que durante la clase del área de lengua castellana los estudiantes de media vocacional puedan desarrollar habilidades a nivel de comprensión e interpretación

---

<sup>23</sup> MANTILLA, F. Luis Alfredo. Propuesta pedagógica para hacer de la clase de lengua castellana un espacio generador de pensamiento crítico. Universidad Industrial de Santander. Programa de Maestría en Pedagogía. 2009.

de textos a partir del análisis lingüístico y pragmático de modo que se potencie el pensamiento crítico.

Para lo anterior, el autor realiza una investigación cualitativa con diseño de investigación acción. En donde en un primer momento realiza un diagnóstico utilizando un cuestionario y la observación participante, a partir de los datos obtenidos se elaboró una secuencia didáctica como propuesta investigativa partiendo de las concepciones de Van Dijk y Boisvert para lograr que los estudiantes pongan en práctica lo que es pensar críticamente.

Los resultados de esta investigación muestran que a pesar del poco tiempo en que se llevó a cabo la propuesta la mayoría de los estudiantes avanzaron en su proceso y nivel a comparación de los resultados obtenidos en la etapa diagnóstica. Sin embargo, el autor hace hincapié que es necesario continuar aplicando herramientas en clase acorde a los avances de los estudiantes y aplicar planes de mejoramiento que contribuyan a corregir posibles errores de esta investigación.

## **2.2 MARCO LEGAL**

Lograr llevar a cabo cada una de las disposiciones que plantea el Ministerio de Educación Nacional exige una comprensión e interpretación adecuada de cada uno de los documentos y concepciones que se han dispuesto. En especial a aquellas que están dirigidas al análisis, reflexión y participación que el individuo debe realizar para apropiarse de su realidad e incidir en la comunidad. Por ello, es necesario tener en cuenta que desde la Ley General de la Educación, los Lineamientos y Estándares Curriculares tienen la finalidad de orientar los procesos de enseñanza- aprendizaje en los estudiantes abarcando aspectos desde el conocer, el hacer y el poder hacer de acuerdo a la estructura de pensamiento de cada área.

**2.2.1 Lineamientos en Lengua Castellana.** Dentro de los objetivos generales y específicos de la educación primaria dirigidos a lengua castellana se plantea “*Desarrollar las habilidades comunicativas para leer, comprender, escribir, escuchar, hablar y expresarse correctamente*”<sup>24</sup>; objetivo que por varios años fue entendido, aplicado y reducido a la enseñanza de reglas ortográficas y estructurales; haciendo poco énfasis en la comprensión y producción de textos.

Después de la publicación de este documento, el Ministerio de Educación Nacional publica los Lineamientos Curriculares en las diferentes áreas para que se constituyan como:

Puntos de apoyo y de orientación general frente al postulado de la ley que invita entender el currículo como un conjunto de criterios, planes de estudio, programas, metodologías y procesos que contribuyen a la formación integral y a la construcción de la identidad cultural nacional, regional y local...<sup>25</sup>.

Por ello, se propuso que las instituciones educativas reestructuraran y modificaran su currículo para que estuvieran acordes a las metas planteadas para la educación colombiana. De igual manera se establece que los lineamientos no buscan imponer ningún tipo de currículo ya que entiende que el contexto de cada pueblo, ciudad, departamento es diferente a los demás que forman parte del país. Sin embargo, si plantea la necesidad de cambiar la enseñanza tradicional y concepción que se mantuvo sobre la formación en lenguaje vista principalmente desde lo estructural y gramatical de la lengua privilegiando la memoria y pocas veces la comprensión real de los textos.

---

<sup>24</sup> CONGRESO DE LA REPÚBLICA DE COLOMBIA. Ley General de Educación. Título II, Capítulo 1: Educación Formal, Sección Tercera: Educación Primaria, Artículo 20. Bogotá-Colombia. 1994. Disponible en: [http://www.oei.es/quipu/colombia/Ley\\_115\\_1994.pdf](http://www.oei.es/quipu/colombia/Ley_115_1994.pdf)

<sup>25</sup> MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Lineamientos Curriculares en lengua Castellana. Ed. Magisterio. Santafé de Bogotá, D.C., Julio de 1998. p. 9

Los lineamientos en Lengua Castellana muestran a través de los planteamientos de Alfonso Reyes, Arreola, Ernesto Sábato, Ortega y Gasset la importancia de generar espacios para discernir, dialogar y reflexionar a partir de la lectura. Aspectos que solo pueden darse si los docentes logran establecer desde sus planes de área y aplicación de estrategias, circunstancias que generen la motivación y necesidad de saber, conocer e interpretar el mundo y el lugar en el que se encuentran.

Desde esta nueva forma de ver la educación en lenguaje se plantean redefiniciones de roles y conceptos en el aula tal como la visión del maestro como repetidor de información, el rol pasivo del estudiante, la ausencia de participación de la comunidad educativa frente a los procesos de enseñanza-aprendizaje, la idea de texto y la concepción de las cuatro habilidades comunicativas: Hablar, leer, escuchar y escribir. Por esta razón se establece un enfoque basado más allá de la propuesta de hablante-oyente ideal de Chomsky, que genere desde una perspectiva socio- cultural, actos comunicativos, semánticos y con significado; es decir, *“una construcción de la significación a través de los múltiples códigos y formas de simbolizar; significación que se da en complejos procesos históricos, sociales y culturales en los cuales se constituyen los sujetos en, y desde el lenguaje.”*<sup>26</sup>

Sin embargo, lo anterior no excluye el desarrollo de la competencia gramatical, textual, semántica, pragmática, enciclopédica, literaria, poética, no solo en estudiantes sino además en los profesionales de la educación, quienes deben lograr a partir de situaciones reales de comunicación fortalecer estos procesos en los momentos y espacios pertinentes de la formación del alumno.

Por lo anterior, los Lineamientos Curriculares plantean cinco ejes en torno a la construcción de la significación en lenguaje:

---

<sup>26</sup> *Ibíd.*, p. 46

- 1. Procesos de construcción de sistemas de significación:** Referido a la construcción de actos comunicativos y de significación mediante la interacción social, privilegiando principalmente el lenguaje verbal. Para este eje se proponen cuatro niveles de estudio en el aula: nivel de construcción, nivel de uso, nivel de funcionamiento y nivel de control y uso de sistemas de significación.
- 2. Procesos de interpretación y producción de texto:** La capacidad del sujeto de interpretar, analizar y producir diferentes tipos de textos de acuerdo a la situación comunicativa que se le presente. Para ello, deben darse tres procesos: Intratextual, intertextual y extratextual. Así mismo, desde el plano lector avanzar desde lo literal hasta lo crítico intertextual.

Por ende, en el proceso de interpretación es necesario desarrollar en el estudiante la capacidad de entender cuál es la función de cada una de las partes que compone el texto que incluye lo morfológico, sintáctico, semántico y pragmático de modo que pueda identificar la intención comunicativa de los textos, los sesgos ideológicos que pretende ahondar el autor y poder contrastar puntos de vistas y concepciones a partir de su propia construcción cognitiva basada en la múltiple interacción con otros textos.

Por lo cual, comprender es actuar en forma activa y consciente, supone una serie de habilidades y capacidades que se deben poner en práctica al momento de acceder a cualquier tipo de texto y tomar una postura crítica y propia frente a lo expuesto en cada uno de ellos.

- 3. Procesos culturales y estéticos asociados al lenguaje: el papel de la literatura:** Presenta tres aspectos para el estudio de la literatura, desde la representación de la cultura; la convergencia de las manifestaciones humanas, de la ciencia y otras artes; y como ámbito testimonial.

- 4. Principios de la interacción y procesos culturales implicados en la ética de la comunicación:** Referido a los derechos y deberes de la comunicación, límites y alcances de la misma, así como al respeto a la diversidad cultural.
- 5. Proceso de desarrollo del pensamiento:** Muestra la relación existente entre el desarrollo del pensamiento y del lenguaje que se adquieren mediante la interacción social.

Estos cinco ejes buscan que el estudiante tenga un buen conocimiento, apropiación y uso del lenguaje y la literatura de modo que puedan darse competencias de tipo argumentativo, crítico, intertextual y se desarrollen adecuadamente procesos de comprensión y producción textual. Lo cual debe iniciarse desde el preescolar y durante toda la vida educativa y social.

Por lo anterior, y como una forma de entender aún mejor las metas que se plantean en educación se publican los Estándares Básicos de Competencias definidos como *“criterios claros y públicos que permiten juzgar si un estudiante, una institución o el sistema educativo en su conjunto cumplen con unas expectativas comunes de calidad”*<sup>27</sup> de modo que a partir de ellos se establezcan planes de estudio, modelos de evaluación, formulación de proyectos y demás aspectos que sean necesarios para mejorar la calidad educativa sin importar a qué región del país pertenezca cada institución escolar.

Para el área de lengua castellana en particular, los estándares resaltan la importancia de desarrollar competencias para la comprensión y producción lingüística de modo que el estudiante pueda utilizar diferentes sistemas simbólicos, verbales y no verbales, adecuadamente, ante situaciones reales de comunicación asumiendo una posición argumentada y clara frente a las mismas. Para ello, es necesario que la formación de cada uno de los docentes en lenguaje esté orientada

---

<sup>27</sup> MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje, Matemáticas, Ciencias y Ciudadanas. Bogotá, mayo de 2006. p. 11

a crear planes de área, situaciones de clase y espacios de interacción eficaces que faciliten la expresión de ideas y construcción de significados por parte de los estudiantes. Así mismo, se requiere que los profesores aborden tres campos para la formación del lenguaje: La pedagogía de la lengua castellana, la pedagogía de la literatura y la pedagogía de otros sistemas simbólicos.

Desde la pedagogía de la lengua castellana, se busca desarrollar la competencia comunicativa más allá de sus características estructurales y formales, para fortalecer el desempeño social de los estudiantes de modo que ante situaciones de interacción con otros pueden utilizar acertadamente tipos de textos atendiendo a la intención comunicativa, lugar, tipo de audiencia y realicen verdaderos procesos de comprensión y producción de textos.

En el segundo campo, la pedagogía de la literatura, busca consolidar la tradición lectora en sus estudiantes para que encuentren el gusto y placer de leer poemas, cuentos y demás textos literarios que *“les permitan enriquecer su dimensión humana, su visión de mundo y su concepción social a través de la expresión propia, potenciada desde la estética del lenguaje”*<sup>28</sup>. Además, se busca generar un rol activo y crítico por parte del alumno de modo que pueda entender e interpretar lo que diferentes formas estilísticas del lenguaje le quieren dar a entender. Sin embargo, esto requiere que los docentes realicen una excelente selección de textos de modo que favorezca el análisis, la comprensión e interpretación más allá de lo que está escrito atendiendo a factores de época, lugar, género y región al cual pertenezca el autor. Además, motivar al estudiante para que escriba mediante otros tipos de texto su experiencia lectora fomentando la creatividad, imaginación y pensamiento en él mismo.

---

<sup>28</sup> *Ibíd.*, p. 25

Finalmente, el tercer campo, pedagogía de otros sistemas simbólicos, proponer trabajar sobre la comprensión e interpretación de aspectos no verbales de la comunicación fomentando la competencia simbólica y el papel que cumple en procesos de organización social, cultural e ideológica.

Estos tres aspectos junto con lo anteriormente expresado requieren que el niño tenga acceso a procesos cognitivos y significativos desde que ingresa a la institución educativa, de modo que el nivel de complejidad de cada año le permita construir, modificar y fortalecer su nivel de comprensión y producción de lectura, escritura. Esto supone que el papel del docente debe cambiar y dejar atrás su rol tradicional dirigido únicamente a clases de gramática y estructura de la lengua. Por el contrario, el maestro debe ser un líder, un mediador y promotor del aprendizaje de modo que proponga, integre y fomente cambios educativos desde su aula, establecer las necesidades a nivel de comprensión y producción de textos que tienen los alumnos, crear nuevas formas de dar a conocer y evaluar los aprendizajes, generar planes de área dirigidos a mejorar el desempeño de los niños y a alcanzar las metas de formación, no solo para obtener buenos resultados para las pruebas icfes o Pisa sino para una verdadera participación activa y crítica de los estudiantes en otros espacios de la sociedad.

Por esta razón, los estándares no pretenden excluir ni contrariar lo escrito en los Lineamientos Curriculares sino ser una guía y un complemento que permita alcanzar los objetivos expuestos. Por ende, presenta una organización por grupos de grados de la siguiente forma: 1 a 3, 4 a 5, 6<sup>a</sup> 7, 8 a 9 y 10 a 11.

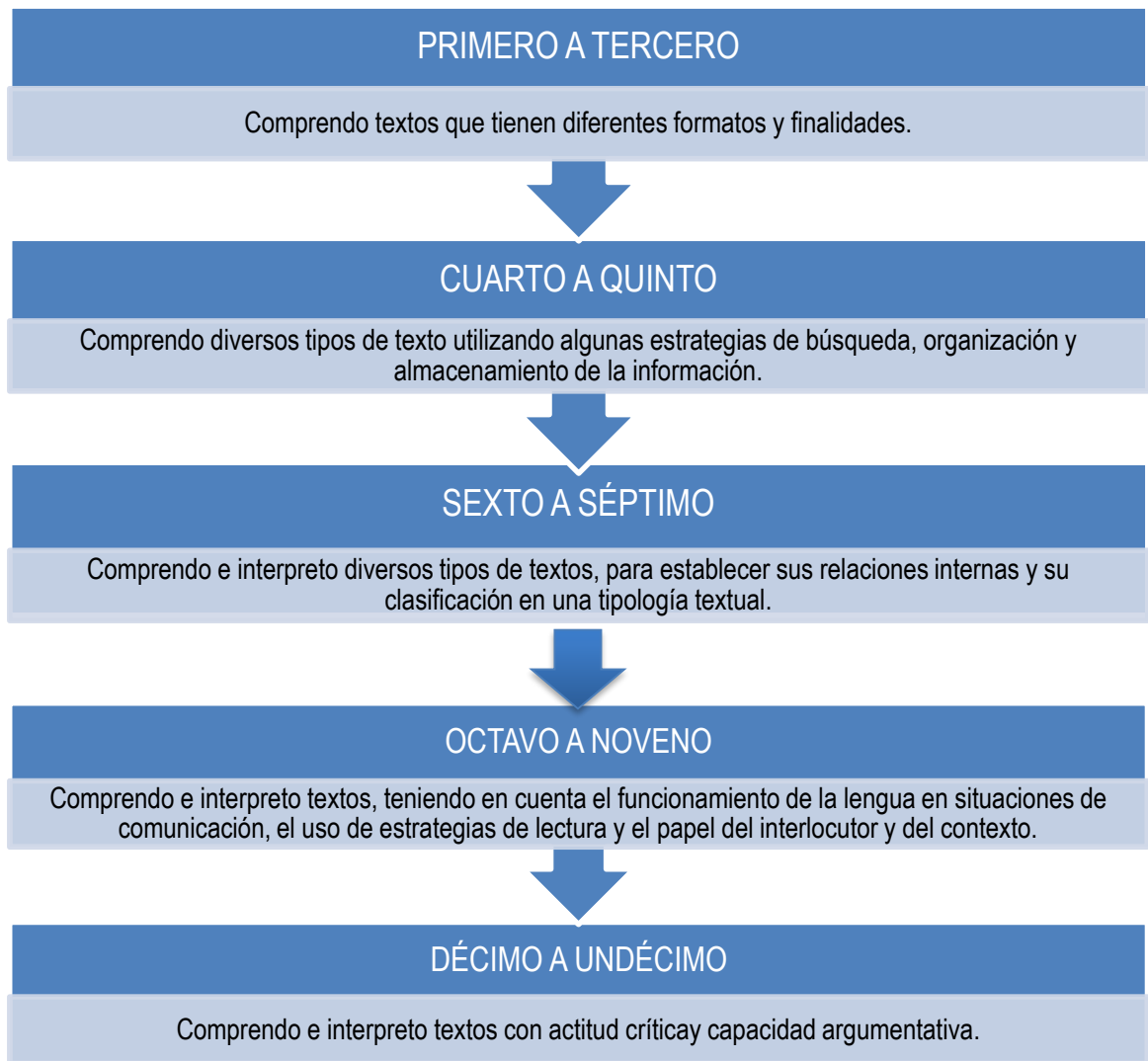
Así mismo, se plantean cinco factores que recogen de manera holística los ejes establecidos en los Lineamientos Curriculares en Lengua Castellana:

- Producción textual
- Comprensión e interpretación textual
- Literatura

- Medios de comunicación y otros sistemas simbólicos
- Ética de la comunicación

Para el caso específico de la lectura y posteriormente la lectura crítica los estándares plantean los siguientes objetivos para el eje de comprensión e interpretación textual como lo muestra el gráfico 2:

**Gráfico 2. Factor de comprensión e interpretación textual de primero a once**



Fuente: Elaboración del autor del proyecto a partir del eje comprensión e interpretación textual de los estándares en lengua castellana de primero a once

De acuerdo a lo establecido para cada nivel se evidencia el papel fundamental que tiene el docente para elegir la clase y el tipo de texto indicado para que el niño pueda entender que cada uno tiene una intención, una función y por ende se utilizan en diferentes espacios de comunicación. Esto lleva a que el estudiante debe conocer características de contenido, forma, estructura y a su vez entablar diferencias entre ellos para que simultáneamente pueda realizar una producción oral y escrita de los mismos. Así mismo, se pretende lograr que el alumno pueda desarrollar estrategias de búsqueda, análisis y almacenamiento de información mediante diferentes estructuras mentales que permitan construir diversos esquemas de significación y apropiación la lengua materna tal y como lo muestran cada uno de los subprocesos:

Para los grados primero, segundo y tercero<sup>29</sup> implica que el estudiante debe leer, reconocer, e identificar el propósito comunicativo y función social de los distintos tipos de textos. Además, elaborar hipótesis acerca del sentido global del texto antes y durante el proceso de lectura, diseñar resúmenes y esquemas que dan cuenta del sentido de un texto, así como comparar textos de acuerdo con sus formatos, temáticas y funciones. Es decir, que el estudiante no debe limitar su lectura a la decodificación de palabras y frases ni tampoco a determinados géneros discursivos.

En cuarto y quinto<sup>30</sup> los estudiantes deben tener la capacidad de leer textos descriptivos, narrativos, informativos e incluso argumentativos comprendiendo aspectos formales, conceptuales y la intención comunicativa de cada texto leído. También poder utilizar estrategias para buscar, seleccionar y almacenar información en cuadros, mapas conceptuales y resúmenes que sirvan para mejorar procesos de comprensión y producción textual. Lo que supone que en quinto grado el estudiante es más consciente de su proceso de lectura atendiendo a los distintos aspectos que lo conforman.

---

<sup>29</sup> MEN, Estándares Básicos de Competencias. Op. Cit., p. 32

<sup>30</sup> Ibid., p. 34

Al ingresar a la secundaria en los grados sexto y séptimo<sup>31</sup> el estudiante no solo debe comprender textos escritos sus características, contenido y relación con otros, sino además aquellos que provienen de tradición oral tales como coplas, leyendas, relatos mitológicos, canciones, refranes, entre otros; caracterizándolos desde su origen, función social y recurrencias temáticas.

En octavo y noveno<sup>32</sup> el estudiante debe elaborar hipótesis de lectura a partir de las características de los textos incluyendo graficación, marcas conceptuales logrando la comprensión y sentido. Además, ser capaz de realizar inferencias y relacionarlas con otros textos, reconociendo rasgos sociológicos, ideológicos, científicos y culturales de los mismos.

Finalmente, en décimo y undécimo grado<sup>33</sup> el estudiante debe asumir una actitud crítica frente a los textos, elaborar reseñas críticas y escribir diferentes tipos de textos atendiendo a su postura, contexto, intención comunicativa y aspectos de tipo social, cultural y político.

Todo lo anterior, debe llevarse a cabo para lograr que al finalizar el proceso académico en 11 grado el estudiante haya desarrollado las habilidades, competencias y conocimientos necesarios para llevar a cabo procesos argumentativos, críticos y reflexivos necesarios no solo para presentar pruebas de Estado sino para que pueda desenvolverse adecuadamente en su cotidianidad.

Fabio Jurado Valencia muestra los aspectos que la prueba de lectura crítica planteada por el icfes evalúa en la tabla 2<sup>34</sup>

---

<sup>31</sup> Ibid., p. 36

<sup>32</sup> Ibid., p. 38

<sup>33</sup> Ibid., p. 40

<sup>34</sup> JURADO VALENCIA, Fabio. Lectura crítica: El diálogo entre los textos. [Base de datos en línea]. Agosto de 2014. Revista Ruta Maestra. Edición 8. Páginas 9. ISSN 2322-7036. (Recuperado el 15 de marzo de 2016). Disponible en: [http://www.santillana.com.co/rutamaestra/revistas\\_pdf/ruta\\_maestra\\_v\\_008.pdf](http://www.santillana.com.co/rutamaestra/revistas_pdf/ruta_maestra_v_008.pdf)

**Tabla 2. Aspectos que evalúa la lectura crítica**

ÁREA	ASPECTOS QUE EVALÚA	COMPETENCIAS	OTROS ELEMENTOS
LECTURA CRÍTICA	<ul style="list-style-type: none"> <li>* Competencias de lectura para diferentes tipos de texto.</li> <li>* Comprensión de un texto en diferentes niveles: desde el literal hasta el crítico.</li> <li>* No evalúa la capacidad de memorizar información o el conocimiento de categorías gramaticales.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>* Identifica y entiende los contenidos explícitos de un texto.</li> <li>* Comprende cómo se articulan las partes de un texto para darle un sentido global.</li> <li>* Reflexiona a partir de un texto y evalúa su contenido.</li> </ul>	<p>La prueba incluye tipos de texto:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>* Continuos: pueden ser literarios, expositivos, descriptivos o argumentativos. Se destacan los textos filosóficos de tipo argumentativo o expositivo.</li> <li>* Discontinuos: organizados en matrices y tablas. Incluyen caricaturas, etiquetas, infografías, avisos, diagramas y manuales.</li> </ul>

Fuente: El diálogo entre los textos de Fabio Jurado Valencia, 2014

En conclusión, el estudiante debe conocer aspectos de tipo lexical, gramatical, discursivo y semántico para entender, reflexionar y actuar sobre lo que se plantea en cada una de las situaciones y problemas que plantea el examen.

## 2.3. MARCO CONCEPTUAL

### 2.3.1. Un buen lector es capaz de comprender y actuar críticamente

*“Deseo que estas líneas contribuyan a construir una comunidad de todos, más justa y feliz. Porque eso es la lectura y la comprensión”<sup>35</sup>*

Dentro de los distintos avances del hombre a través de los años y de su interés por descubrir y tratar de entender el mundo, se encuentra la concepción de lectura, la cual en la medida que se han realizado investigaciones y estudios sobre ésta, se han establecido diferentes agentes que intervienen para alcanzar una verdadera interpretación del texto. David Cooper<sup>36</sup> mencionando a Fries da a conocer que la concepción de comprensión en los años 60 y 70 era el resultado directo de la decodificación, es decir, que quien pudiera leer cada palabra de un texto escrito sin equivocaciones y con buena entonación sabía leer. En este sentido Umberto Eco menciona que no se puede desambiguar mediante un mero análisis gramatical las oraciones o palabras de un texto para hallarle sentido al mismo porque... dicha expresión adquiere significados distintos de acuerdo con las distintas situaciones de enunciación<sup>37</sup>, es decir, dependiendo del contexto de la palabra, tema, intención del autor, estructura y tipo de texto la connotación de la palabra cambia.

---

<sup>35</sup> CASSANY, Daniel. Tras las líneas, sobre la lectura contemporánea. Ed. ANAGRAMA. Barcelona. 2006. p. 16

<sup>36</sup> Cooper, David. Cómo mejorara la comprensión lectora. 2º Edición. Madrid, España. 1998. p. 17

<sup>37</sup> ECO, Umberto. Lector in fabula. La cooperación interpretativa en el texto narrativo. Ed. Lumen, tercera edición. Barcelona 1993. p. 25

Algunos autores expresan que la lectura debe darse en forma de escalera, iniciando con textos sencillos e ir complejizando; por su parte, Estanislao Zuleta<sup>38</sup> sostiene que cualquier persona puede leer distintos tipos de libros sin necesidad de tener conocimientos previos, solo se requiere “interpretación, posición activa, discusión con el texto”.

En 1998 con la publicación de los Lineamientos Curriculares en Lengua Castellana se adopta la siguiente concepción de lectura para el sistema educativo colombiano:

Leer es un proceso de construcción de significados a partir de la interacción entre el texto, el contexto y el lector”...” La comprensión es un proceso interactivo en el cual el lector ha de construir una representación organizada y coherente del contenido del texto, relacionando la información del pasaje con los esquemas relativo al conocimiento previo de los niños”

Esta visión busca darle un rol activo al lector, el cual posee conocimientos previos de tipo lingüístico, cultural, social, los cuales pueden llegar a utilizar para mejorar o facilitar la comprensión. Por ende, esta concepción muestra que el lector se puede ver afectado por distintas situaciones que modifican o cambian la interpretación frente al texto que lee. Es decir, la lectura es un proceso de construcción de sentido, en donde interactúa el autor del texto, el lector y el contexto cultural.

Para David Cooper, la comprensión “*es un proceso a través del cual el lector elabora un significado en su interacción con el texto... y es en esta interacción en donde el lector relaciona la información que el autor le presenta con la información almacenada en su mente*”<sup>39</sup>, es decir, sus conocimientos previos y experiencia que tiene acerca del tema, para así lograr la comprensión global y con sentido del texto que se le presenta. Por ello, un aspecto necesario para garantizar que se dé una adecuada interpretación en el momento de lectura es tener en cuenta los esquemas

---

<sup>38</sup>ZULETA, Estanislao. Conferencia sobre la lectura. En: JURADO VALENCIA, Fabio; BUSTAMANTE ZAMUDIO, Guillermo. Los procesos de la lectura: Hacia la producción interactiva de los sentidos. Bogotá. Ed. Magisterio. Colección mesa redonda. 1995. p. 13-37

<sup>39</sup> COOPER, David. Óp. Cit., p. 17

mentales con los que cuenta el lector cuando se enfrenta a cualquier circunstancia escrita. Por ende, no puede existir una verdadera lectura y comprensión de cualquier tipo de texto si su lector no cuenta con la experiencia necesaria para poder establecer conexiones y/o desarrollar o complementar sus esquemas o conocimientos previos que se construyen con situaciones cotidianas o en lecturas anteriores que han sido llamativas para conservar en la memoria, solo hay comprensión cuando el lector le puede aportar algo al texto, así como lo menciona Goodman *“El lenguaje existe solamente para expresar significado y debemos entender que los lectores pueden comprender el lenguaje sólo si pueden aportarle sentido”* <sup>40</sup>. Y en palabras de Eco *“El lector, como principio activo de la interpretación, forma parte del marco generativo del propio texto”*<sup>41</sup>

Estos dos autores Goodman y Cooper resaltan la importancia de que el lector cuente con procesos cognitivos anteriores que le permitan a este crear su propio texto y darle sentido a lo que lee. Una lectura eficiente se logra si y solo sí, quien lee logra identificar aspectos relevantes del texto, conoce su estructura y la posición del autor, es capaz de relacionar información nueva con sus esquemas previos y detectar las pistas que le ofrece el texto para construir su propio significado y sentido.

Sin embargo, para poder crear estos esquemas a los cuales aluden estos autores, es necesario que el lector esté relacionándose con diferentes tipología textuales, continuas o discontinuas, cuente con espacios de discusión e interacción con otros, cuente con herramientas discursivas que le permitan realizar inferencias y conjeturas a medida que avanza en su lectura. Estos esquemas van quedando en la memoria del lector para ser activados en el momento que sean necesarios, lo cual hace que dichos esquemas no sean un material acabado y terminado, por el

---

<sup>40</sup> GOODMAN Ken, Sobre la lectura, una mirada de sentido común a la naturaleza del lenguaje y la ciencia de la lectura. Maestros y enseñanza Paidós. México D.F. 1° edición, 2006. Capítulo 2. p.36

<sup>41</sup> ECO, Umberto. Óp. Cit., p.16

contrario, éstos se modifican, se transforman y crecen a medida que quien lee posea nuevas experiencias intertextuales.

De acuerdo a lo anterior, leer un texto es confrontar dos intencionalidades, la del lector y la del texto, en medio de un escenario sociocultural. Quien escribe construye un texto, paso a paso y quien lo lee lo deconstruye identificando todos los elementos ideológicos, políticos, culturales, estructurales y personales que el autor quiso expresar; los cuales van a ser confrontados con lo que el lector piensa, con su cosmovisión y perspectiva del mundo y de la realidad. El acto de leer, es entonces un acto cultural (semiótico), que trasciende los límites de la lengua, hasta poder aprehender los sentidos que están inscritos en el texto.

Así mismo, Goodman menciona que *“todo acto verbal o evento escrito auténtico tiene lugar dentro de un género, un patrón social creado para cumplir una función particular y un conjunto de propósitos”*<sup>42</sup>. Leer es darle sentido a lo impreso, pero a un texto auténtico no a una lista de palabras sin sentido o fragmentos sin un espacio sociocultural, o textos de control de lectura de investigadores que buscan controlar “todas las variables” del lector. Leer para Goodman consiste en una transacción con el texto en donde el lector tiene una intención, una función de leer, donde este le aporta lo que sabe y a su vez reconstruye y crea su propio texto, su propia interpretación, su propia forma de ver el mundo y su conocimiento sobre el mismo, y es por esto que a lo largo de su obra muestra que dos personas a pesar que lean el mismo libro no interpretan el texto de forma igual, incluso el mismo lector al volver a releer el mismo escrito encuentra nuevas cosas reconstruye y cambia nuevamente su comprensión inicial.

---

<sup>42</sup> GOODMAN Ken. Op. Cit., p.58

Una buena comprensión del texto va a depender de lo que se aporta a la transacción, como lo que el autor aportó a su texto. Goodman sostiene que para construir significado se deben pasar por cuatro ciclos: visual, perceptivo, sintáctico y semántico el cual es cíclico y continuo durante todo el proceso de lectura el cual inicia con la entrada de información al cerebro, que se encarga de reconocer todos los factores a nivel de caligrafía, imagen, para pasar a ser inferencias e interpretaciones a partir de las claves y señales que aporta el texto las cuales si no son suficientes hacen que el lector se tenga que devolver a encontrar más aspectos que le permitan tener mayor información. En el nivel sintáctico se crean estructuras superficiales y luego profundas que permiten construir sentido a partir de las relaciones entre las oraciones. En el nivel semántico “*el ciclo del sentido fluye a partir del ciclo sintáctico*”<sup>43</sup> es en este punto donde se recogen los tres ciclos anteriores y se construye el significado y la comprensión, donde se hace evidente la negociación que hace el lector con el texto. Es en ese momento donde se activan los esquemas mentales del lector; el cual “extrae del texto lo que el texto no dice, llena espacios vacíos, conecta lo que aparece en el texto con el tejido de la intertextualidad, el texto contiene espacios “vacío” o “no dichos” en donde el lector debe utilizar aspectos gramaticales y pragmáticos para actualizar el texto y ser generador de su propio texto mediante la interpretación del mismo. Un texto es un escenario que exige la cooperación interpretativa en la construcción de significado; tal como lo menciona Umberto Eco,<sup>44</sup> es decir, el lector dota de significado al texto de acuerdo con las herramientas culturales y lingüísticas de que disponga.

Leer implica entonces, conocer la realidad sociocultural en la que fue escrito el texto, quién lo escribió, qué aspectos estaban ocurriendo en ese momento y a su vez reconocer que el lector cuando lee también está siendo afectado por su realidad, aspectos emocionales y afectivos, su estado físico y su propósito de lectura<sup>45</sup>. Así

---

<sup>43</sup> GOODMAN, Ken. Op. Cit., p.173

<sup>44</sup> ECO, Umberto. Óp. Cit., p.13

<sup>45</sup> COOPER, David. Op. Cit., p. 31

mismo, el lector cuenta con una serie de esquemas que le permiten o no aportarle sentido al texto. De la misma manera intervienen aspectos visuales, perceptivos y sintácticos para llegar a construir significado al texto. Lo cual permite determinar que en la lectura influyen procesos cognitivos, sociales, lingüísticos y pragmáticos para que se logre establecer una verdadera comprensión.

Ahora bien, en la actualidad, la lectura es una tarea cotidiana, la mayoría de los estudiantes destinan bastante tiempo en responder preguntas y cuestionarios, encontrar la idea principal del texto o estudiar para un examen escrito, pero en el momento de realizar procesos más complejos como relacionar un texto con otro, asumir una posición y estar a favor o en contra de una idea, se evidencia los pocos esquemas de representación mental que tienen los estudiantes, quienes a pesar de pasar por la educación, primaria, secundaria e incluso universitaria poseen escasas herramientas discursivas para tener una posición clara no solo frente a situaciones académicas sino sociales y culturales que se viven en su contexto.

Por ello, leer implica desarrollar pensamiento crítico, es decir, mejorar la calidad del pensamiento al apoderarse de estructuras inherentes del acto de pensar y someterlos a estándares intelectuales que lleven al lector a realizar conclusiones, a defender posiciones, a considerar puntos de vista, analizar conceptos, teorías y explicaciones, aclarar asuntos y conclusiones, resolver problemas, transferir ideas a nuevos textos, a examinar suposiciones, y aceptar las contradicciones e inconsistencias de su propio pensamiento y experiencia<sup>46</sup>.

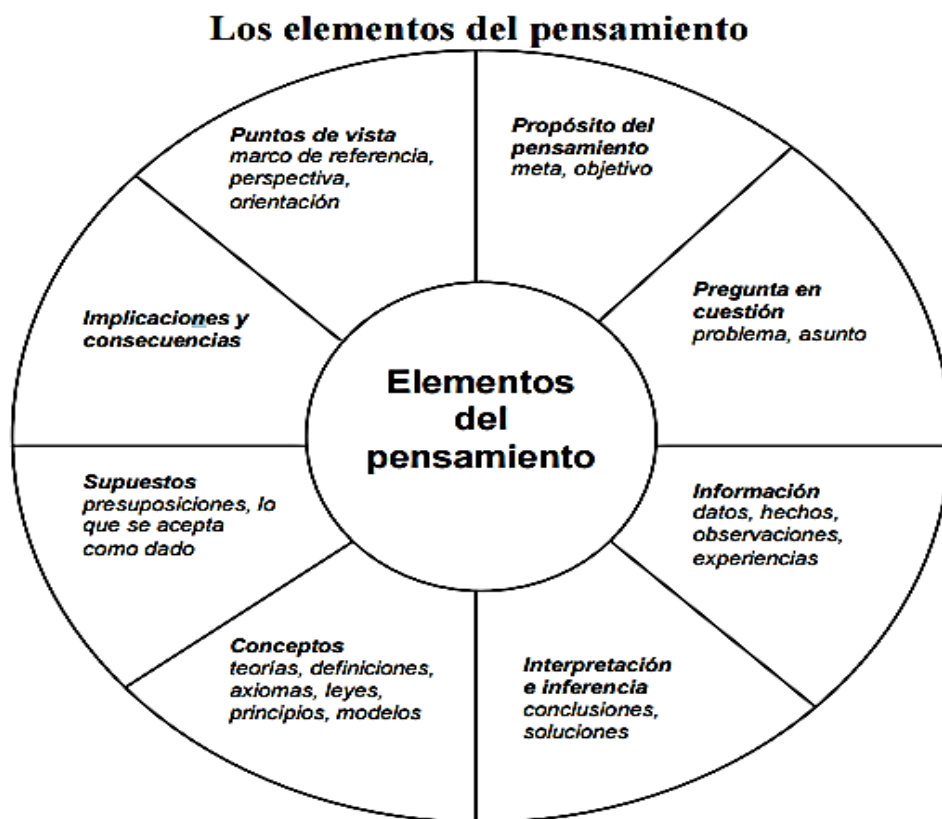
---

<sup>46</sup> PAUL, Richard, ELDER, Linda. Estándares de competencias para el pensamiento crítico. Disponible en: [http://www.criticalthinking.org/resources/PDF/SP-Comp\\_Standards.pdf](http://www.criticalthinking.org/resources/PDF/SP-Comp_Standards.pdf). {Citado en Mayo 15 de 2015}.

Para pensar críticamente Richard Paul y Linda Elder<sup>47</sup> dan a conocer una serie de estándares y elementos que se deben tener en cuenta para que los lectores analicen y mejoren su pensamiento y así se conviertan en ciudadanos eficaces y puedan actuar en beneficio de todos y no solo de sí mismo en forma razonada y ética.

Dentro del planteamiento de estos autores se muestran los siguientes elementos que deben tener presente los lectores cuando se enfrentan a un texto.

**Gráfica 3. Elementos del pensamiento crítico**



Fuente: Elementos del pensamiento crítico de Richard Paul y Linda Elder, 2003

<sup>47</sup> Dr. Linda Elder is an educational psychologist and a prominent authority on critical thinking. She is President of the Foundation for Critical Thinking and Executive Director of the Center for Critical Thinking. Dr. Richard Paul: Director of Research and Professional Development at the Center for Critical Thinking and Chair of the National Council for Excellence in Critical Thinking

- Propósito del pensamiento<sup>48</sup>: Encaminado a encontrarle sentido a la lectura mediante el establecimiento de metas, objetivos claros, razonables y justos durante la misma. Enfocado a resolver interrogantes como ¿Qué trato de lograr? ¿Cuál es mi meta central? ¿Cuál es mi propósito? O en palabras de Goodman investigar la propia lectura para categorizar sus funciones y propósitos.<sup>49</sup>
- Cuestionar: El lector se realiza preguntas o busca solucionar algún tipo de problema planteándolo en forma clara y precisa de modo que al construir la respuesta o solucionar el problema pueda responder a interrogantes como ¿Qué información estoy usando para llegar a esa conclusión? ¿Qué experiencias he tenido para apoyar esta afirmación? ¿Qué información necesito para resolver esa pregunta? ¿Se establece la pregunta con claridad? ¿Está libre de prejuicios? ¿Está formulada de forma que recoge la complejidad del asunto al cual alude? ¿Existe correspondencia entre la pregunta y el propósito?
- Información: Saber encontrar datos, hechos, experiencias relevantes dentro del texto ya sea que la posición del autor sea a favor o en contra del pensamiento del lector, de modo que pueda dar respuesta a las preguntas o problemas planteados atendiendo a diversos puntos de vista. ¿Se citan experiencias, evidencia y/o información esencial al asunto en cuestión? ¿Es la información rigurosa? ¿Atiende el autor las complejidades del asunto?
- Interpretaciones e inferencias: Realizar inferencias y conclusiones lógicas, claras, justificables y razonables a partir de evidencias y razones presentadas dentro del texto. ¿Cómo llegué a esta conclusión? ¿Habrá otra forma de interpretar esta información?

---

<sup>48</sup> PAUL, Richard, ELDER, Linda. La mini-guía para el pensamiento crítico: conceptos y herramientas. Fundación para el pensamiento crítico. 2003. Disponible en: <https://www.criticalthinking.org/resources/PDF/SP-ConceptsandTools.pdf>. {Citado en Mayo 25 de 2015} p. 5

<sup>49</sup>GOOMAN, Ken. Óp. Cit., p.41

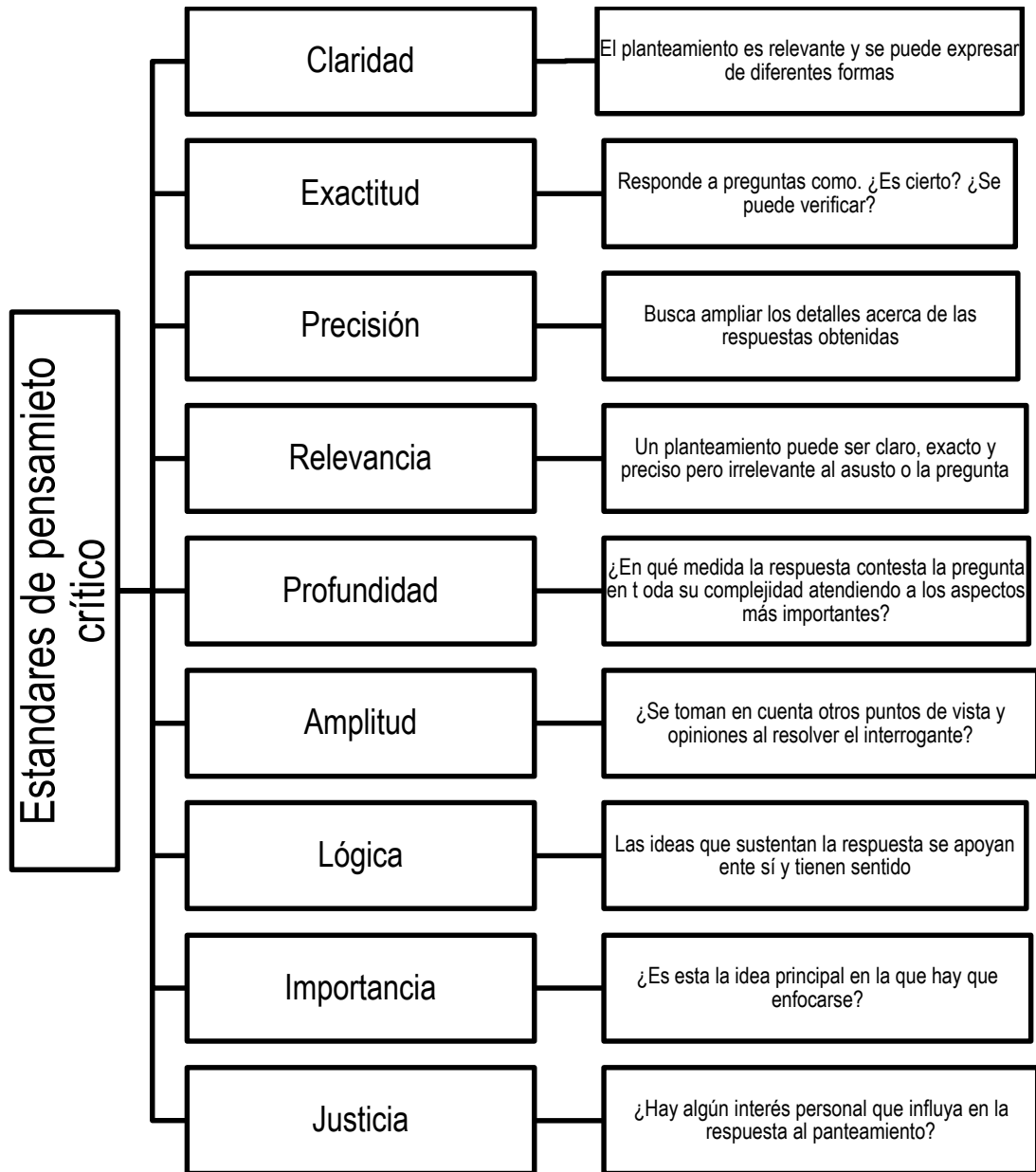
- **Conceptos:** Identificar los conceptos claves teniendo en cuenta su razonamiento y el razonamiento de otros. Evitando dar por hecho que son reales o confiables completamente ya que pueden estar distorsionados, manipulados o modificados por quien escribe para lograr mantener el punto de vista que trata de mostrar. Se pueden realizar cuestionamientos acerca de ¿Cuál es la idea central? ¿Puedo explicar esta idea?
- **Suposiciones:** Darse cuenta que las suposiciones generalmente funcionan al nivel inconsciente o subconsciente y que frecuentemente pueden contener prejuicios, estereotipos, tendencias y distorsiones del autor. ¿Qué estoy dando por sentado? ¿Qué suposiciones me llevan a esta conclusión?
- **Implicaciones y consecuencias:** Establecer que cualquier posición que se tome con relación al texto que se está leyendo trae una serie de consecuencias. Buscan un claro entendimiento de las implicaciones. Si alguien aceptara mi posición, ¿Cuáles serían las implicaciones? ¿Qué estoy insinuando?
- **Puntos de vista:** Tener una visión global que busca el modo más flexible y sin prejuicios de lo que lee, reconociendo diversas fuentes potenciales y atendiendo a aspectos de tiempo, cultura, religión, género, disciplina, interés económico entre otros. Se realizan cuestionamiento sobre ¿Desde qué punto de vista estoy acercándome a este asunto? ¿Habría otro punto de vista que deba considerar?

Después de tener en cuenta estos aspectos al momento de leer es necesario verificar la calidad del razonamiento sobre un problema, asunto o situación que se hayan establecido al momento de iniciar la lectura, para esto las respuestas obtenidas deben pasar por cada uno de los siguientes filtros o estándares<sup>50</sup>

---

<sup>50</sup> PAUL, Richard, ELDER, Linda. La mini-guía para el pensamiento crítico. Óp. Cit., p. 10-12

**Gráfica 4. Estándares del pensamiento crítico**



Fuente: Adaptado por la autora a partir de la mini-guía de Richard Paul y Linda Elder.

Al pasar por cada uno de estos filtros y estándares, para dar veracidad a lo leído, se puede lograr ser un lector experto quien además de contar con aspectos anteriormente descritos es capaz de *“aprovechar el contexto o entorno inmediato de lectura: cuando hay algo difícil no interrumpe la lectura, sino que deduce el*

*significado por el contexto del texto como lo menciona Eloy Martos Núñez<sup>51</sup>*. Un buen lector no se limita, busca las huellas o claves que deja el texto, se cuestiona sobre lo que lee y contrasta la información con otras fuentes, realiza predicciones, interpreta imágenes, cuadros, tablas o cualquier recurso que contenga el texto.

Desarrollar el pensamiento crítico implica reconocer que como lector se hace difícil conocer de todos los temas, pensamientos, situaciones y características de lo que pasa en la misma ciudad, en el país o en el mundo, por ello quien lee debe ser consciente que el autor está tomando posiciones diversas las cuales como lector debe saber manejar, cuestionar, indagar e investigar y realizar un análisis riguroso para crear una estructura propia de pensamiento menos sesgada y más razonable que puede cambiar, transformar o mantener su visión o punto de vista sobre la temática que aborda.

Es por lo anterior que *“al leer y escribir no solo ejecutamos reglas ortográficas sobre un texto, también adoptamos una actitud concreta y un punto de vista como autores, o lectores... lo que escribimos o leemos configura nuestra identidad individual y social”*,<sup>52</sup> *“Leer un discurso es también leer el mundo en el que vivimos”*<sup>53</sup> por lo tanto somos los que leemos y escribimos, es decir, ciudadanos, padres, estudiantes, docentes que en su mayoría desconoce la historia y realidad de su país.

Ningún discurso es neutro, afirma Casanny y por esta razón el lector debe estar preparado para no dejarse envolver de las distintas formas en que llega la información, aunque se vean inofensivas o que no interfieren directamente con situaciones personales. Un afiche, un anuncio publicitario, una campaña política, el comercial de la televisión, están todos encaminados a conseguir que quien está

---

<sup>51</sup> MARTOS Núñez, Eloy. Tipología de lectores para el siglo xxi: Del lector ingenuo al lector experto. En: Ruta maestra. Edición 8. agosto 2014. p. 28-33. ISSN 2322-7036. Disponible en: [http://www.santillana.com.co/rutamaestra/revistas\\_pdf/ruta\\_maestra\\_v\\_008.pdf](http://www.santillana.com.co/rutamaestra/revistas_pdf/ruta_maestra_v_008.pdf)

<sup>52</sup> CASSANY, Daniel. Tras las líneas, sobre la lectura contemporánea. Ed. ANAGRAMA. Barcelona. 2006. p. 39

<sup>53</sup> *Ibíd.*, p. 68

expuesto a estos, adopten posturas o consuman el producto que fue diseñado. Para Cassany, leer críticamente le permite al lector evitar los engaños y no caer en las trampas o ideología que el autor del mismo quiere que se crea y para ello es necesario realizar una lectura que pase de las líneas a entre las líneas y descubrir lo que hay detrás de las líneas, es decir, *“la ideología, el punto de vista, la intención y la argumentación que apunta el autor”*.<sup>54</sup>

Por ello, quien sabe leer comprensivamente, sabe pensar críticamente y ha desarrollado las habilidades y estructuras mentales necesarias para leer críticamente. Fabio Jurado Valencia menciona que *“la lectura crítica no es la “libre opinión” del lector. La lectura crítica surge del ejercicio intelectual que presupone hacer inferencias, sean simples o complejas”*<sup>55</sup> y por ello, un buen proceso de comprensión requiere de un sin número de conocimientos por parte del lector de modo que esta pueda ser más efectiva y logre establecer aspectos orientados a descubrir el tipo de texto, la estructura del texto, la clase de recursos estilísticos utilizados en cada caso, la ideología y formas de pensamiento del autor, los valores y representaciones culturales... es decir, la *“literacidad”*<sup>56</sup>.

Ser crítico en palabras de Cassany<sup>57</sup> requiere de los siguientes aspectos.

---

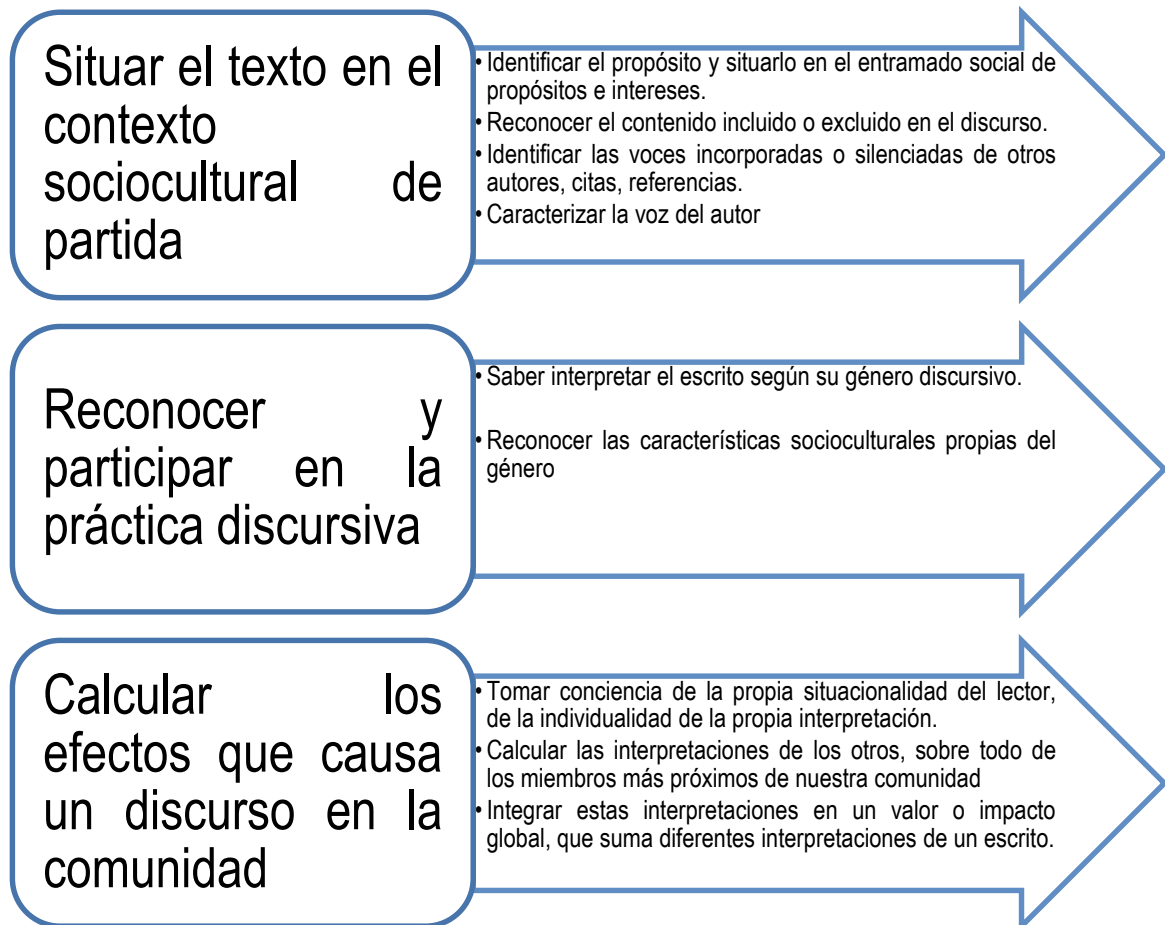
<sup>54</sup> *Ibíd.*, p. 52

<sup>55</sup> JURADO VALENCIA, Fabio. Lectura crítica: El diálogo entre los textos. En: Ruta maestra. Edición 8. agosto 2014. p 10-15. ISSN 2322-7036

<sup>56</sup> Daniel Cassany la define a todo lo que está relacionado con el alfabeto, que estudia desde la epidermis (la ortografía o la fraseología), pero también las raíces (las formas de pensamiento) y los frutos (los valores y las representaciones transmitidas) del texto.

<sup>57</sup> CASSANY, Daniel. Literacidad Crítica: Leer y Escribir la ideología. Disponible en: [http://sedll.org/es/admin/uploads/congresos/12/act/10/Cassany,\\_D..pdf](http://sedll.org/es/admin/uploads/congresos/12/act/10/Cassany,_D..pdf) [Citado en abril 20 de 2015]

### Gráfico 5. Habilidades de un lector crítico



Fuente: Creado por el autor del proyecto a partir del artículo literacidad crítica de Daniel Cassany

Lo anterior quiere decir que un estudiante, docente o cualquier tipo de profesional que pretenda ahondar sobre cualquier tipo de texto debe ir más allá de lo literal y utilizar todo su conocimiento para poder debatir, contrastar o tener una postura pertinente y evitar dar ideas fuera de contexto que no se relacionan con la realidad o ideología que está pretendiendo indagar. Es por esta razón que al enfrentar a un texto el lector debe reconocer que el discurso refleja únicamente la mirada particular o local del autor, y rellenar los espacios vacíos que deja el texto como lo menciona Eco.

Desarrollar el pensamiento crítico para alcanzar la lectura crítica requiere de actos conscientes del lector que implican no solamente lo que quiere decir el autor, sino todo el entramado de aspectos que conforman y sustentan cualquier tipo de texto. Por ello, Cassany propone veintidós técnicas para fomentar la lectura crítica desde tres aspectos; el mundo del autor, el género discursivo y las interpretaciones.

**Tabla 3. Las veintidós técnicas de Daniel Cassany**

El mundo del autor	El género discursivo	Las interpretaciones
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Identificar el propósito</li> <li>• Descubrir las conexiones de los elementos contextuales</li> <li>• Retratar al autor</li> <li>• Describir el idilecto</li> <li>• Rastrear la subjetividad</li> <li>• Detectar posicionamientos</li> <li>• Descubrir lo oculto</li> <li>• Dibujar el mapa sociocultural</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• identificar el género y describirlo</li> <li>• Enumerar los contrincantes</li> <li>• Realizar un listado de voces</li> <li>• Analizar las voces incorporadas</li> <li>• Leer los nombres propios</li> <li>• Verificar la validez y la fuerza</li> <li>• Hallar las palabras disfrazadas</li> <li>• Analizar la jerarquía informativa</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Definir los propósitos</li> <li>• Analizar la sombra del lector</li> <li>• Determinar acuerdos y desacuerdos</li> <li>• Imaginar que eres..</li> <li>• En resumen..</li> <li>• Meditar las reacciones</li> </ul>

Fuente: Tabla adaptada a partir de las veintidós técnicas de Daniel Cassany

Ante este panorama el lector debe cuestionarse sobre:

- Identificar al autor (¿quién es?, ¿qué pretende?, ¿por qué?, ¿dónde se sitúa el texto? ¿qué lenguaje utiliza?).
- Identificar la práctica letrada (¿qué género es?, ¿cómo se utiliza? ¿contra quién escribe?).

- Construir una interpretación propia (¿Cómo lo entiendo?, ¿en qué estoy de acuerdo?, ¿en qué estoy en desacuerdo?).

La lectura crítica le exige al lector traspasar fronteras físicas y electrónicas. Fronteras de tiempo y espacio para poder manejar estilos y formas alternativas de comunicación que crecen y evolucionan del texto escrito al virtual. Teniendo claro estos aspectos es posible llegar a determinar aspectos claves para la comprensión del texto. De modo que en su mente esté presente la duda, la curiosidad y más allá de ello, ser capaz de actuar y participar en el mundo activamente y no como un espectador ajeno a la realidad.

Cuando lo anterior sucede el lector logra el desarrollo de procesos superiores de pensamiento y alcanza habilidades que le permiten hacerse parte activa de una sociedad y participar en ella en forma efectiva; dentro de estos aspectos Richard Paul y Linda Elder<sup>58</sup> resaltan las siguientes características del sujeto cuando se vuelve un pensador crítico:

- Humildad Intelectual: El individuo es consciente de su conocimiento e ignorancia personal, conoce sus límites y sus alcances haciendo un análisis más profundo de sí, evitando prejuicios, presunción o altives sobre lo que pueda llegar a saber, reconociendo que puede desconocer o divagar acerca de determinada situación académica.
- Entereza intelectual: Radica en conocer que no todas las creencias populares o que son aceptadas por la mayoría son valederas y por ende pueden ser falsas, contrastadas y cambiadas teniendo los argumentos y disposición para hacerlo.

---

<sup>58</sup> PAUL, Richard, ELDER, Linda. Estándares de competencias para el pensamiento crítico. Disponible en: [http://www.criticalthinking.org/resources/PDF/SP-Comp\\_Standards.pdf](http://www.criticalthinking.org/resources/PDF/SP-Comp_Standards.pdf). {Citado en mayo 15 de 2015}.

- Empatía intelectual: Es ser capaz de asumir una posición amable y respetuosa frente a otros que puedan llegar a tener puntos opuestos e ideas contrarias a su propia posición, se cuestionan, razonan y reconstruyen correctamente los pensamientos de otros.
- Autonomía Intelectual: El lector es capaz de pensar por sí mismo sin depender de otros o buscar la aprobación de terceros para expresar sus puntos de vista o dar a conocer sus argumentos frente a sus pensamientos, creencias y valores. Son autónomos en decidir qué creer y qué rechazar partiendo de la razón y la lógica.
- Integridad Intelectual: Posee la capacidad de actuar y evaluarse según los estándares intelectuales que asume, admitiendo con honestidad las inconsistencias de sus propios pensamientos y acciones.
- Perseverancia intelectual: Capacidad de afrontar y continuar a pesar que se presenten problemas intelectuales complejos siendo consiente que debe trabajar fuertemente para solucionarlos y no dejarse llevar por la frustración.
- Confianza en la razón: Reconoce que el buen razonamiento es la clave para una vida racional la cual le permitirá alcanzar una mejor formación personal, más crítica buscando siempre la verdad mediante la lógica y la evidencia.
- Justicia de pensamiento- Imparcialidad: Capacidad para tener en cuenta todos los puntos de vista sin tomar provecho personal o grupal siendo equitativo y dejando atrás sus propios intereses. Se mantiene siempre apegado a sus estándares intelectuales, razonamiento y evidencia.

Poder llegar a este punto será la clave para que el individuo sea parte de una nueva sociedad en busca de ejercer sus derechos y deberes, fomente la igualdad y la justicia, sea más consciente de la importancia de su participación, menos apático, y más comprometido en la toma de decisiones en busca del bien general y no individual.

**2.3.2. Estrategias de lectura.** Para ser competente en lenguaje es necesario tener en cuenta una serie de conocimientos, actitudes y habilidades que le permitan al individuo comunicarse acertadamente en cualquier ámbito comunicativo ya sea a nivel oral o escrito y a su vez ser capaz de comprender, analizar y tomar una postura frente a cualquier tipo de planteamiento que se presente. Para ello, el MEN<sup>59</sup> expone que para alcanzar un buen desempeño en la comprensión lectora es necesario desarrollar una serie de competencias como las siguientes:

- Gramatical, tener dominio de la sintaxis, morfología, fonética y fonología para la producción lingüística.
- Textual, capacidad para abordar el texto, comprenderlo; reconocimiento de su coherencia, cohesión y macroestructura.
- Semántica, uso y reconocimiento de los significados y el léxico de manera pertinente, según exigencias del contexto de comunicación.
- Pragmática o sociocultural: el reconocimiento y uso de las reglas contextuales de comunicación, los componentes ideológicos y políticos que se hallan detrás de los enunciados y signos usados para la comunicación masiva, los códigos sociolingüísticos.

---

<sup>59</sup>MEN. Lineamientos Curriculares en lengua castellana. Ed. Magisterio. Santa fe de Bogotá D.C. Colombia. 1998. p. 12 p. 51

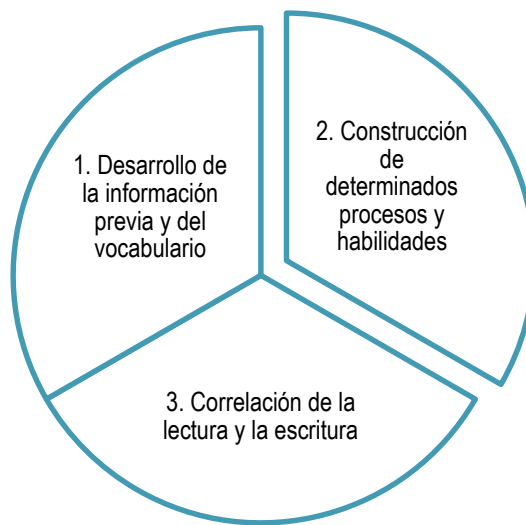
- Enciclopédica: la capacidad para poner en juego los saberes o la experiencia previa del individuo en situaciones significativas o comunicativas específicas; por ejemplo, al leer o al dialogar con el otro.
- Literaria: el saber y el gusto literario surgido de la experiencia de lectura y análisis de obras y textos literarios. El pensamiento lógico e imaginario que se deriva del contacto con las obras entendidas como reconstrucción cultural

Estas competencias suponen una lectura más consciente por parte del individuo, sin embargo, para alcanzarlas e ir más allá, es decir, ser un lector crítico se requiere aplicar por parte del docente y alumno una serie de estrategias pedagógicas que favorezcan la construcción de estructuras y esquemas en los estudiantes que faciliten la apropiación y comprensión del texto.

Así mismo y para lograr establecer un buen proceso de comprensión, desde temprana edad, es necesario que los docentes (sin distinguir su área o profundización) planeen y realicen distintas actividades en busca de desarrollar un conocimiento previo y esquemas conceptuales profundos que puedan facilitar la lectura.

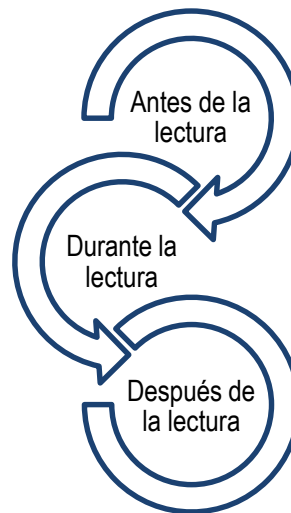
Para ello, es necesario que los docentes conozcan, desarrollen y apliquen estrategias pertinentes en cada una de ellas. David Cooper y Frida Díaz Barriga muestran su planteamiento para alcanzar la comprensión lectora. Al respecto Cooper plantea tres componentes y Frida Díaz tres momentos ampliamente relacionados:

### Gráfica 6. Componentes para la comprensión lectora



Fuente: Cómo mejorar la comprensión lectora, David Cooper, 1998

### Gráfica 7. Momentos de la lectura



Fuente: Diseñado por la autora a partir de los planteamientos de Frida Díaz

Para Cooper, el desarrollo de la información previa es de gran relevancia ya que estos esquemas son los que le permiten al individuo activar los conceptos e ideas necesarios para la comprensión de temáticas o situaciones específicas. Los esquemas del lector son modificados y transformados e incluso se van creando nuevas estructuras conceptuales cada vez que son puestas en práctica.

Conceptos previos + Vocabulario relacionado = Mayor captación de ideas del texto

*“A medida que la capacidad lectora de los alumnos va madurando, se apoyan progresivamente en su propia información previa y reconocen la necesidad de contar con información adicional antes de leer otros materiales”<sup>60</sup>* lo que permite que el estudiante sea consciente de su propio aprendizaje, se autoevalúe y logre procesos de metacognición que influyan positivamente en su autoformación.

Por ende, el maestro tendrá que enseñar, enriquecer y ampliar vocabulario y conceptos relacionados con el contenido a trabajar y diseñar actividades que favorezcan que el estudiante pueda inducir el significado de las palabras a partir del contexto en que se enmarca la misma.

Para ello se plantean estrategias para activar los conocimientos previos, Frida Díaz y David Cooper comparten las siguientes:

- *Discusiones guiadas: “Una discusión es un procedimiento interactivo a partir del cual el profesor y sus estudiantes hablan acerca de un tema determinado”<sup>61</sup>* Sin embargo, para que esta estrategia sea efectiva se deben considerar algunos aspectos como: Cuál es el conocimiento previo que se quiere activar, establecer preguntas abiertas que generen la participación y exposición amplia de ideas por

---

<sup>60</sup> COOPER, David. Op. Cit., p. 42

<sup>61</sup> COOPER, David. Op. Cit., p. 114

parte de los estudiantes, preguntar a determinados estudiantes para mantener la atención durante la discusión, el docente debe hacer parte de la discusión y evitar que se salga de la temática establecida, fomentar un clima de respeto y empático, lograr que los estudiantes realicen conclusiones a partir de lo discutido. Además, Cooper advierte que solo es recomendable realizar esta estrategia si los estudiantes han tenido experiencias o tienen idea sobre el tema que se va a abordar.

- Actividad generadora de información previa: “*Plantea a los alumnos la posibilidad de reflexionar en torno a la totalidad de la información de que disponen respecto a un tema determinado*”<sup>62</sup>. Para ello se deben tener en cuenta los siguientes aspectos: Introducir la temática central, organizar a los estudiantes por parejas o en forma individual, pedir a los estudiantes que escriban una lista acerca de todas las ideas que tengan al respecto para luego darlas a conocer a todo el salón, anotar los aspectos claves en el tablero y discutir las más relevantes, terminar la discusión estableciendo el objetivo de la lectura posterior a realizar.

Frida Díaz establece que tanto la discusión guiada como la actividad generadora de información previa deben ser breves y orientadas por el docente para que en grupo se genere una buena activación de información.

- Propósito de lectura, objetivos y preinterrogantes: Estos tres aspectos buscan centrar la atención del lector antes y durante la lectura y relacionar su conocimiento previo con la temática a ser abordada ayudando a que al momento de leer estos le encuentren un sentido al texto. Por ello, es necesario formular con claridad cada uno de estos tres aspectos y evitar que se planteen demasiados para no saturar o confundir al alumno.

---

<sup>62</sup> Ibid., p. 116

Además de las anteriores estrategias Cooper plantea los organizadores previos que en palabras de Díaz Barriga <sup>63</sup> son estrategias para mejorar la integración constructiva entre conocimientos previos y la nueva información e incluye además la analogía

- Organizadores previos: *“Es un recurso instruccional introductorio compuesto por un conjunto de conceptos y proposiciones de la nueva información que se va a aprender<sup>64</sup>”*. Esta estrategia se recomienda cuando la cantidad de información nueva es difícil y/o extensa de modo que sea más fácil de asimilar y relacionar. El organizador puede ser totalmente escrito o contener elementos visuales que favorezcan la comprensión, en cualquiera de los dos casos el docente debe leerlo y discutirlo con los estudiantes.
- Analogías: Las analogías son comparaciones entre dos o más conceptos en relación con sus características o elementos que los componen, por ello, esta estrategia solo puede ser utilizada cuando los estudiantes conocen muy bien el “vehículo” (objeto conocido con el que se va a comparar) para poder establecer conexiones entre los mismos. Se utiliza especialmente cuando los nuevos conceptos son abstractos y difíciles de comprender.

Para Frida Díaz, activar los conocimientos previos hace parte de las estrategias antes de la lectura *“las cuales tienen que ver con el establecimiento del propósito para leer y con las actividades de planificación sobre cómo enfrentar el proceso de comprensión con el apoyo de los recursos cognitivos disponibles”<sup>65</sup>* En esta etapa es fundamental el apoyo grupal de todos los miembros del salón ya que cada experiencia que se aporte permitirá que cada uno dé su visión del mundo, sus

---

<sup>63</sup> DÍAZ BARRIGA, Frida. Capítulo 5. p. 128

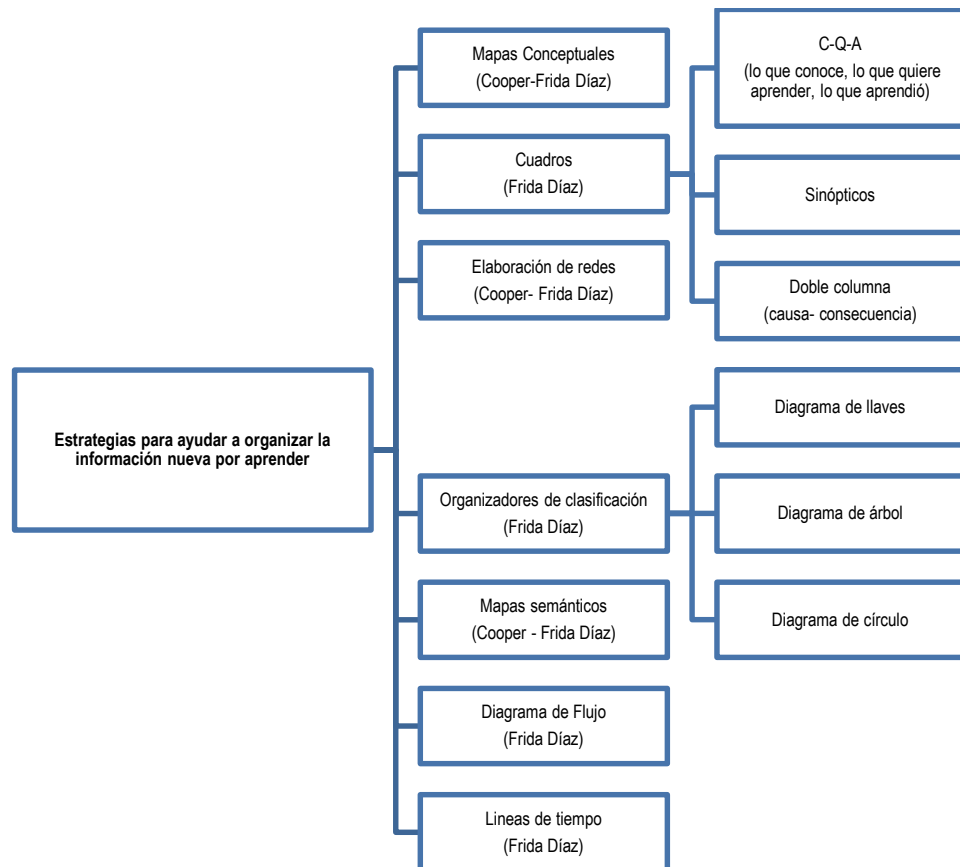
<sup>64</sup> *Ibíd.*, p. 128

<sup>65</sup> *Ibíd.*, p. 245

puntos de vista y haya un contraste de ideas al respecto, es decir, abrir la posibilidad para que se dé un aprendizaje significativo y de valor para cada participante.

Así mismo, para el punto intermedio entre la activación de conocimientos previos y la nueva información se pueden utilizar diversas herramientas que favorezcan la comprensión del estudiante. Algunas de ella son planteadas únicamente por Frida Díaz y otras son compartidas también por David Cooper, tal y como lo muestra el gráfico 8<sup>66</sup>.

**Gráfico 8. Estrategias para organizar la nueva información**



Fuente: Creador a partir de los planteamientos de David Cooper y Frida Díaz

<sup>66</sup> COOPER, David, capítulo 3. Óp. Cit., p. 107- 134  
DÍAZ BARRIGA, Frida. Capítulo 5. p. 140-155

El segundo aspecto para Cooper, el referido a la construcción de algunos procesos y habilidades, *“implica enseñar a los alumnos a apoyarse en ciertas estrategias específicas para determinar las claves del texto y ayudar a desarrollar procesos específicos para relacionar el texto con su experiencia previa”*<sup>67</sup> lo cual implica ir más allá de establecer preguntas para que el estudiante responda, sino “modelar” ante los estudiantes lo que deben aprender, y cómo pueden implementar distintas estrategias para mejorar la comprensión, ejemplo de ello, identificar la estructura del texto, el tema y el tipo de vocabulario. Es por ello, que desarrollar el modelado y el metaconocimiento en los estudiantes permite que estos tengan control y conciencia sobre su propio razonamiento y puedan utilizar las habilidades correctas en cada una de las situaciones de lectura cuándo y cómo se le presenten. Lo que implica que el docente debe orientar al alumno para que aprecie cómo funciona cada habilidad y lo guíe a aplicarlas adecuadamente mediante múltiples ejercicios y actividades.

Al respecto el autor propone cuatro etapas que le permitirán al docente orientar mejor su proceso de enseñanza para mejorar la comprensión haciéndolo más consciente de las habilidades que pretende que los estudiantes alcancen:

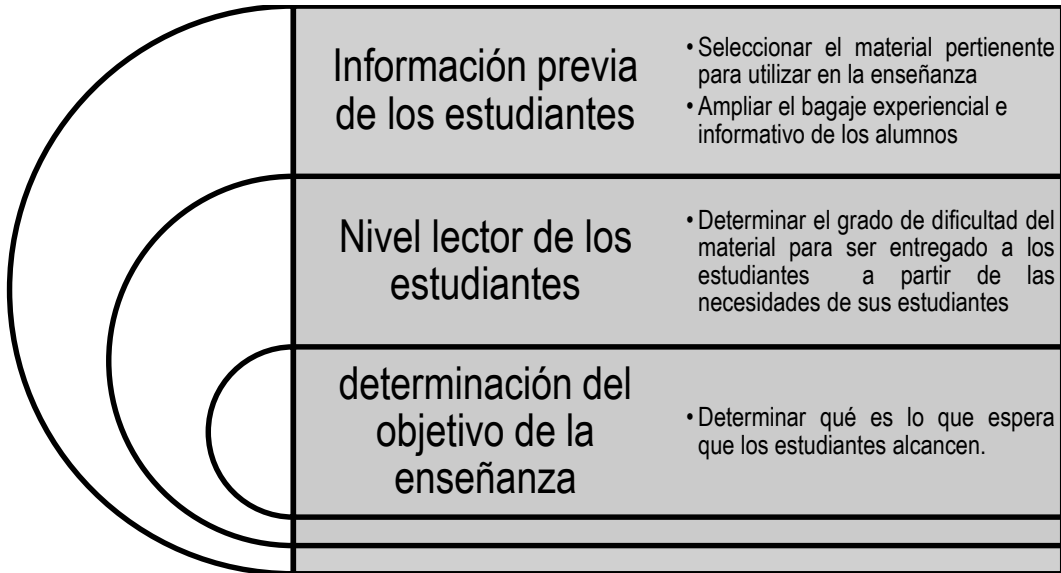
1. Etapa preparatoria
2. Etapa de enseñanza
3. Etapa de práctica
4. Etapa de aplicación

Dentro de la etapa preparatoria es necesario tener claro aspectos generales de los estudiantes con relación a su información previa, el nivel lector del estudiante (sin importar el grado) y el objetivo que se quiere alcanzar con ellos.

---

<sup>67</sup> COOPER, David. Óp. Cit., p. 246

**Gráfico 9. Etapa preparatoria en los momentos de enseñanza**



Fuente: Creado con base en las etapas de enseñanza para la comprensión lectora de David Cooper, 1998

Una vez se tengan claros los aspectos anteriores, el maestro debe comunicar a sus estudiantes qué es lo que van a aprender y el porqué de su importancia. Después se inicia el modelado el cual consta de tres etapas: a) Desarrollo del concepto de la habilidad; b) Comprobación de si los estudiantes pueden utilizar la habilidad a nivel auditivo, es decir al escuchar el texto, y c) La demostración del estudiante usando la habilidad en la lectura, lo que implica que al leer cada párrafo el maestro ejemplifique la habilidad y luego los estudiantes lo verbalicen y realicen posteriormente.

**Tabla 4. Etapas para modelar las habilidades y procesos comprensivos**

Etapas para modelar las habilidades y procesos comprensivos		
Etapa	Propósito	Comentario
Desarrollo de concepto	Desarrollar el concepto subyacente a la habilidad o proceso	Utilizar materiales y/o ejemplos concretos
Desarrollo auditivo	Verificar si los alumnos utilizan la habilidad en el nivel auditivo; si no es así, se debe desarrollar la habilidad a este nivel	Esta etapa cubre la brecha entre lenguaje oral y la lectura
Desarrollo de la lectura	Modelar el uso de la habilidad o el proceso y verbalizar la forma de utilizarla	La verbalización del proceso es una explicación del razonamiento que uno desarrolla al ponerlo en juego

Fuente: Cómo mejorar la comprensión lectora. 2ª Edición de David Cooper

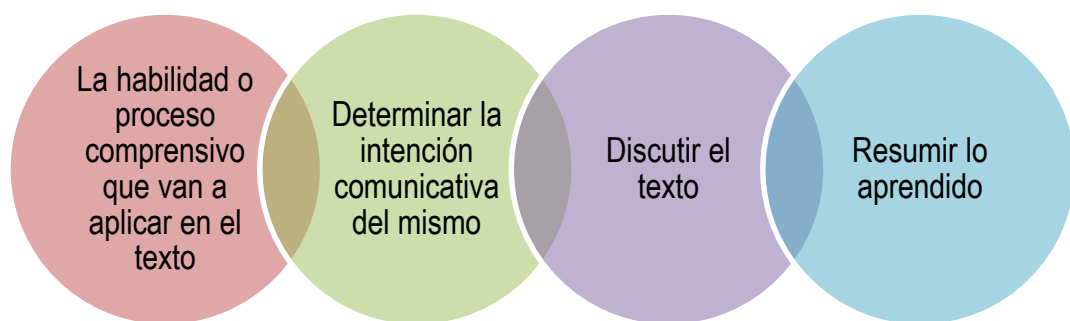
Después del modelado continúa la práctica guiada que es donde el estudiante realiza ejercicios de lectura utilizando la habilidad enseñada pero con la asesoría y supervisión del docente. En este momento el docente puede determinar si el estudiante alcanzó el objetivo o si es necesario realizar más ejercicios y acompañamiento al alumno. Finalmente, el último aspecto de la enseñanza es cuando los estudiantes resumen lo aprendido y dan a conocer cómo y cuándo utilizar dicha habilidad en las lecturas.

Para la etapa práctica se busca que el estudiante en forma independiente pueda aplicar las habilidades desarrolladas en la enseñanza mediante textos inducidos por el profesor. *“El objetivo de esta práctica independiente es centrar la atención de los alumnos en la habilidad o proceso que se les está enseñando y brindarles oportunidades de internalizarlos<sup>68</sup>”*.

<sup>68</sup> *Ibíd.*, p. 265

Finalmente, para la etapa de la aplicación, se deben brindar textos reales y en lo posible escogidos por los mismos estudiantes de modo que apliquen la información previa y vocabulario requerido para mejorar la comprensión. Para ello el docente debe recordarles a los estudiantes:

**Gráfica 10. Etapa de aplicación en el proceso de enseñanza de comprensión lectora**



Fuente: Diseñada por la autora del proyecto, con base en el libro *Cómo mejorar la comprensión lectora* de David Cooper

Este proceso en palabras de Frida Díaz es el momento durante la lectura, en donde se da la interacción directa entre el lector y el texto. Es allí cuando el estudiante debe analizar las microestructuras y macroestructuras para encontrarle sentido al texto lo cual le lleva a integrar el vocabulario o información previa adquirida en el primer momento y encontrarle significado a la lectura, lo que le permitirá ampliar y modificar sus esquemas mentales. La autora plantea que a medida que los estudiantes conocen su proceso de comprensión son capaces de reconocer sus fallas y/o carencias y realizar las acciones necesarias para mejorar su proceso. Otra estrategia que puede utilizar es la inferencia y el análisis de las superestructuras del texto lo que le permitirá establecer y hallar los aspectos relevante del mismo. Sin

embargo, esto no se logra de forma inmediata sino progresiva y en la medida en que el lector se va acercando a diferentes tipos de lecturas.

El tercer componente, relación entre lectura y escritura, involucra cuatro aspectos que tienen en común un buen lector, y escritor: 1. Planificación: El lector establece un propósito de lectura, reflexiona acerca de la temática y activa los conocimientos previos necesarios para organizar la información, 2. Composición: El lector y escritor organizan y elaboran el significado atendiendo al propósito establecido, 3. Edición: El alumno lee, revisa y modifica los significados que van surgiendo ya sea para comprender o para producir sentido, 4. Regulación: *“el lector llega a un punto en el que, al reflexionar sobre lo que ha leído, concluye que el significado compuesto en el proceso, es la mejor de todas las posibilidades que se le plantean.”*<sup>69</sup>

En el momento para después de la lectura se busca que el estudiante se autoevalúe y establezca si pudo alcanzar cada uno de los objetivos y propósitos planteados al iniciar, evaluando los resultados durante el proceso. Frida Díaz menciona estrategias dirigidas a la evaluación, el resumen, la identificación de la idea principal y la estructuración de lo aprendido en organizadores de información.

La finalización de las estrategias de enseñanza para Cooper termina con la relación de lectura y escritura y Frida Díaz con la etapa después de la lectura. En donde se resalta el proceso de regulación y autonomía que debe ir adquiriendo el estudiante durante todo su proceso lector, no solo para la clase de lengua castellana sino para llevarlo a cabo en las diferentes áreas del conocimiento donde diariamente se enfrentan a distintos tipos de textos tanto continuos como discontinuos, ambas propuestas de estos autores pretenden lograr habilidades más complejas de pensamiento, formando y relacionando nuevos esquemas mentales que le permitan

---

<sup>69</sup> *Ibíd.*, p. 374

tener las herramientas necesarias para actuar y reflexionar acerca de la realidad y situaciones problema que puedan surgir en su cotidianidad.

Por otro lado, es importante reconocer que todos los docentes deben contar con las habilidades y estrategias necesarias para que desde temprana edad y desde todas áreas fundamentales se fomente la buena comprensión en los estudiantes y autorreflexión de la práctica educativa de sí mismos.

**2.3.3. Mediación pedagógica.** El proceso de aprendizaje ha sido el objeto de estudio de psicólogos y pedagogos planteando diversas teorías que den explicación sobre cómo el niño aprende y logra estructurar su pensamiento. Vygotski reduce a tres las teorías que hablan de la relación entre desarrollo y aprendizaje. La primera se centra en que “el aprendizaje es desarrollo” es decir, ambos procesos se dan simultáneamente. La segunda, establece que:

El desarrollo se basa en dos procesos inherentemente distintos pero relacionados entre sí, que se influyen mutuamente. Por un lado, está la maduración, que depende directamente del desarrollo del sistema nervioso; por el otro, el aprendizaje, que, a su vez, es también un proceso evolutivo<sup>70</sup>.

La tercera se centra en la suposición que el proceso del desarrollo del niño es independiente del aprendizaje; principios basados en la teoría de Piaget quien sostenía que “*las etapas de desarrollo son iguales para todos los niños y que todos los niños progresan en cada etapa en el mismo orden*”<sup>71</sup>. Sin embargo, un aspecto que este pedagogo no enfatiza es la incidencia que tiene el entorno y las experiencias que adquiere el niño desde su nacimiento, las cuales afectan en gran medida su madurez y desarrollo.

---

<sup>70</sup> VYGOSTSKY, Lev S. El Desarrollo de los Procesos Psicológicos Superiores. Capítulo VI. Traducido por Silvia Furió. Barcelona, España: Editorial Crítica S.A., 1979. p. 123

<sup>71</sup> MORRISON, George S. Educación infantil. Disponible en: <https://books.google.com.co/books?id=BBJWBQETARAC&pg=PA89&dq=teoria+aprendizaje+piaget&hl=es-419&sa=X&ved=0ahUKEwiM0czKu6PMAhWKNiYKHUgGBByQQ6AEIJTAC#v=onepage&q=teoria%20aprendizaje%20piaget&f=false>

Vygotski rechaza los anteriores postulados y manifiesta que el aprendizaje inicia mucho antes de que llegue a la escuela y gracias a la relación que tiene con las personas que están a su alrededor; ejemplo de ello cuando el niño se cuestiona sobre todo en su medio o aprende su lengua materna. Por ello, instaura su teoría entorno al concepto de “Zona de desarrollo próximo” entendida como:

La distancia entre el nivel real de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema, y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero más capaz<sup>72</sup>.

Es decir, el estudiante logra avanzar y alcanzar su potencial gracias a la intervención y socialización con otros porque no lo puede hacer por sí solo.

Vygotsky resalta dentro de su teoría la importancia que cumple el entorno social en los procesos de aprendizaje, planteando que el niño es un ser social lleno de saberes y experiencias, por lo cual cuando se encuentra con otras personas ya sean padres, docentes o compañeros (sean de su misma edad o no) pueden generar procesos de enseñanza- aprendizaje significativos para él, y que le permitan avanzar en su desarrollo y madurez. Además Vygotski plantea que ... *“en el desarrollo cultural del niño, toda función aparece dos veces: primero, a nivel social, y más tarde a nivel individual; primero entre personas (interpsicológica) y después en el interior del propio niño (intrapsicológica)”*<sup>73</sup> Así mismo, Brown, Collins y Duguid reconocen que *“el aprendizaje escolar consiste en buena medida en un proceso de aculturación, donde los alumnos pasan a formar parte de una comunidad o cultura de aprendices y practicantes de determinados saberes que se consideran relevantes de dicha comunidad”*<sup>74</sup>, lo que implica que el niño en todo lugar donde se

---

<sup>72</sup> VYGOSTSKY, Lev S. Óp. Cit., p. 133

<sup>73</sup> Ibid., p. 94

<sup>74</sup> BROWN, J., COLLINS, A. y DUGUID, P. Situated Cognition and the culture of Learning. Educational Researcher, 12 (1), 32-42, enero-febrero. 1989

encuentre está socializando y adquiriendo experiencias de un legado cultural importante.

*El aprendizaje despierta una serie de procesos evolutivos internos capaces de operar solo cuando el niño está en interacción con las personas de su entorno y en cooperación con algún semejante.*<sup>75</sup> Por ende, es en la Zona de desarrollo próximo donde juega un papel el maestro como planificador, orientador y mediador de estrategias y actividades significativas y reales. Es por lo anterior, que el maestro debe tener en cuenta y reflexionar acerca del contexto, características particulares de su grupo de modo que pueda plantear objetivos y metas claras para cumplir, atendiendo a los conocimientos previos, intereses y necesidades de sus estudiantes. Es por ello, que el objetivo o el reto que plantee el docente tendrá gran incidencia en los estudiantes, si provoca desafíos o retos que cuestionen, modifiquen o transformen sus esquemas.

El docente constructivista<sup>76</sup> es un mediador entre el conocimiento y el aprendizaje; es reflexivo, analiza su práctica críticamente y busca la solución a las situaciones o problemas que surjan en su quehacer; está dispuesto al cambio, promueve aprendizaje significativos y funcionales en sus estudiantes, presta ayuda pedagógica ajustada a cada uno de sus estudiantes. Por ende, su función es de gran valor porque no se limita a transmitir conocimiento, a reforzar actividades de memorización, a ser un espectador o animador por el contrario actúa de modo que poco a poco va pasando su responsabilidad al estudiante hasta que este alcanza un mayor grado de autonomía y autodirección de su aprendizaje.

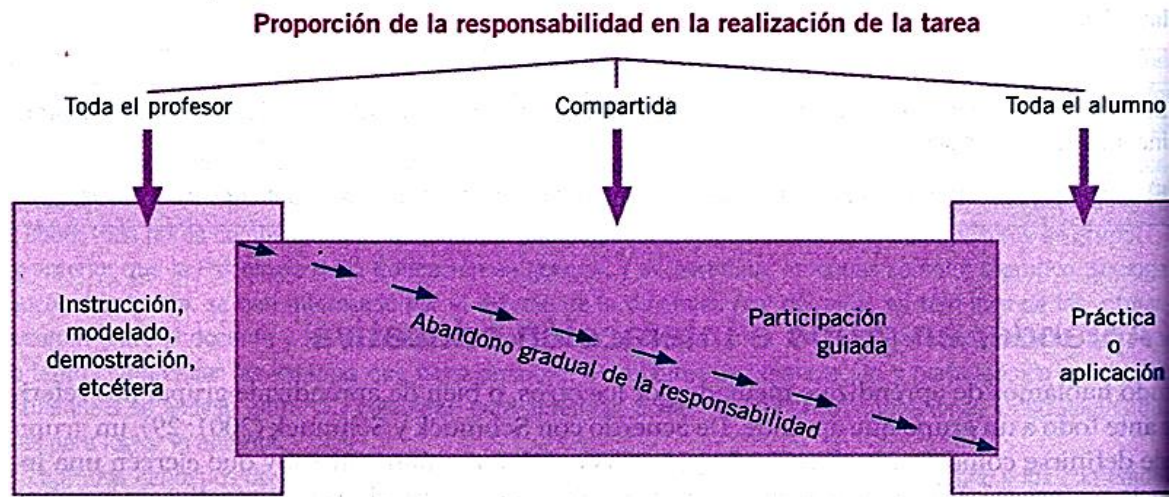
---

<sup>75</sup> VYGOSTSKY, Lev S. Óp. Cit., p. 139

<sup>76</sup> DÍAZ BARRIGA, Frida; HERNÁNDEZ ROJAS, Gerardo. Estrategias docentes para un aprendizaje significativo: Una interpretación constructivista. 3° edición. Ed. McGrawHill. México. 2010. p.8

Con relación a lo mencionado anteriormente, Bruner propone la metáfora del Andamiaje que se resume en el gráfico 11<sup>77</sup>:

**Gráfico 11. Proporción de responsabilidad en el proceso de mediación**



Fuente: La interacción profesor/alumno en el proceso de enseñanza y aprendizaje de Coll y Solé

De acuerdo al esquema, la responsabilidad en un primer momento es totalmente del docente, porque a menor habilidad o competencia del estudiante mayor es el acompañamiento del tutor, luego:

A medida que la persona va siendo más competente el monitor o enseñante retira su ayuda y concede más responsabilidad y control de la tarea al aprendiz, para que pueda, finalmente, realizar la actividad o tarea autónomamente. El resultado final es que el “andamio” (las ayudas del instructor), al ser innecesario, se retira<sup>78</sup>.

<sup>77</sup> COLL, C, y SOLÉ, I. La interacción profesor/alumno en el proceso de enseñanza y aprendizaje citado por Frida Díaz p. 86

<sup>78</sup> WOOD, D., BRUNER, J. S. y ROSS, G. The role of tutoring in problem solving. Journal of Child Psychology and Psychiatry, 17, 89-100. 1976

Es decir, el andamio no es fijo y definitivo, se va ajustando dependiendo a los avances del niño y se retira de modo que el estudiante no se acostumbre a él y pueda desarrollar su autonomía para aplicar el nuevo concepto o habilidad a su cotidianidad. Vale la pena aclarar que el andamio no se limita únicamente a la ayuda que ofrezca el docente o tutor, el andamio también puede ser proporcionado por compañeros de clase que conozca más del tema.

Relacionando las dos teorías, Zona de Desarrollo Próximo y metáfora del Andamiaje el estudiante tiene un rol activo dentro de la construcción de su aprendizaje donde él mismo se hace consciente de la necesidad de relacionarse e interactuar con los demás apropiándose de diversas herramientas y materiales que le permitan solucionar su tarea e internalizar lo nuevo, es decir, *“lo que se encuentra hoy en la zona de desarrollo próximo, será mañana el nivel real de desarrollo; así, lo que el niño es capaz de hacer hoy con ayuda de alguien, mañana podrá hacerlo por sí solo”*<sup>79</sup>. Sin embargo, es preciso determinar que no todos los estudiantes así tengan edades similares y aparentemente igual madurez y desarrollo no alcanzarán la meta en el mismo tiempo y utilizando exactamente la estrategia brindada, lo que hace necesario que en el momento de la intervención pedagógica se lleven a cabo diversas formas y métodos de alcanzarlo.

En conclusión el proceso de desarrollo y aprendizaje no se dan en forma simultánea, ni una equivale a la otra sino que entre ellos se debe establecer una serie de momentos para la internalizarlo, y actúa activamente el docente, el estudiante, los compañeros y el contexto social y cultural.

---

<sup>79</sup> VYGOSTSKY, Lev S. Óp. Cit., p.134

### 3. METODOLOGÍA

#### 3.1. ENFOQUE METODOLÓGICO:

Para la presente investigación se escoge el enfoque cualitativo por cuanto se busca conocer con qué herramientas conceptuales y didácticas cuentan los docentes para enseñar a leer críticamente, aspectos que solo son posibles de establecer a partir de la interacción entre el investigador “*con los actores de los procesos y realidades socio-culturales y personales objeto de análisis.*”<sup>80</sup> Para Taylor y Bogdan,<sup>81</sup> la investigación cualitativa presenta una serie de características fundamentales para tener en cuenta al momento de abordarla, entre ellos menciona:

- Es inductiva: Se relaciona más con el descubrimiento que con el hallazgo más que en la comprobación o verificación
- Es holística: Se observa el escenario desde su totalidad y no como grupos o espacios reducidos a variables.
- Es interactiva y reflexiva: El investigador es sensible a los efectos que causa sobre las personas que estudia.
- El investigador trata de comprender la realidad interna de las personas que están siendo objeto de estudio y aparta temporalmente sus creencias y perspectivas.
- Es abierta: No excluye la recolección ni el análisis de datos y puntos de vista distintos.
- Es humanista: El investigador busca acceder a lo privado o lo personal como experiencias particulares para captar concepciones y actuaciones de los investigados.

---

<sup>80</sup> TAYLOR BOGMAN 1992 citado por SANDOVAL, Carlos. El proceso de investigación: investigación cualitativa. Maestría en Pedagogía: Escuela de educación. Universidad Industrial de Santander. 2012. p 41

<sup>81</sup> *Ibíd.*, p. 42

- Es rigurosa: Busca dar validez y confiabilidad por medio del análisis detallado y profundo y del consenso intersubjetivo.

La construcción de conocimiento en este tipo de investigación se logra a partir de la interacción con cada uno de los participantes y aplicando distintas técnicas de recolección de datos lo que permite analizar la información desde distintos medios que se complementan entre sí. Logrando establecer y conocer aspectos socioculturales y personales que pueden llegar a incidir en el actuar de la población escogida para la investigación.

### 3.2. DISEÑO METODOLÓGICO

Así mismo, se escoge el diseño metodológico de la etnografía al ser un:

Método de investigación social; donde el etnógrafo participa abiertamente o de manera encubierta, de la vida cotidiana de personas durante un tiempo relativo, viendo lo que pasa, escuchando lo que dice, preguntando cosas, o sea, recogiendo todo tipo de datos accesibles para poder arrojar luz sobre los temas que él o ella han elegido estudiar.<sup>82</sup>

Por ello, la etnografía “*se interesa por lo que la gente hace, cómo se comporta, cómo interactúa. Se propone descubrir sus creencias, valores, perspectivas, motivaciones*”<sup>83</sup> y en este caso conocer la realidad de los docentes que se ven diariamente afectados por las políticas educativas que establece el Estado y que ahora deben tratar de cumplir con la nueva exigencia “*enseñar a leer críticamente*”.

---

<sup>82</sup> HAMMERSLEY, Martyn; ATKINSON, Paul. Etnografía métodos de investigación. Ed. Paidós. 1era edición. Barcelona. 1994

<sup>83</sup> VELASCO OROZCO, Juan Jesús, La investigación etnográfica y el maestro. Tiempo de Educar [en línea] 2003, 4 (enero-junio): [Fecha de consulta: 23 de marzo de 2016] Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=31100706>> ISSN 1665-0824

Por ende, es necesario que se tengan en cuenta una serie de pasos o etapas para realizar este tipo de diseño de investigación; aunque es necesario aclarar que la etnografía no tiene unos puntos fijos establecidos J.P. Goetz y M.D LeCompte<sup>84</sup> dan a conocer siete fases por las que debe pasar una investigación social,

- 1. Foco y fin del estudio y las cuestiones que aborda:** En este aspecto se debe tener claro el problema y objetivo a investigar. *“Cuanto más problemas lleve consigo el etnógrafo al campo más propenso será a moldear la teoría de acuerdo con los hechos y ver los hechos en relación a la teoría”<sup>85</sup>*
- 2. Diseño de investigación utilizado:** En este caso la etnografía al permitir al investigador involucrarse en la comunidad y conocer el mundo social de los participantes.
- 3. Participantes o sujetos de estudio, escenario y contexto investigado:** Establecer y determinar la medida en que los participantes y escenarios elegidos son apropiados para los fines del estudio. De modo que durante el acceso a los distintos espacios y participantes permitan dan respuesta a los objetivos establecidos o llegado el caso realizar las modificaciones pertinentes.
- 4. Rol del investigador:** El investigador posee un rol externo y un rol interno dentro de la investigación. En el primero, el investigador se mantiene como especialista de una disciplina académica justificando el valor de su estudio. Y el segundo formado por todas las relaciones que el etnógrafo adquieran el transcurso de la interacción con los participantes del estudio.<sup>86</sup>

---

<sup>84</sup> GOETZ, J.P; LECOMPTE, M.D. Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa. Ed. Morata, S.A. Madrid. 1998. p. 58

<sup>85</sup> HAMMERSLEY, Martyn. Óp. Cit., p. 42

<sup>86</sup> GOETZ, J.P; LECOMPTE, M.D. Óp. Cit., p.119

**5. Estrategia de recogida de datos:** J.P. Goetz y M.D LeCompte<sup>87</sup> plantean que en la etnografía se debe decidir donde y cuándo observar, con quién conversar, así como qué información registrar y cómo hacerlo. Para ello, las más empleadas para este estudio son las entrevistas no estructuradas, la observación participante y no participante, cuestionarios.

**6. Técnicas empleadas para el análisis de datos:** Los etnógrafos analizan la información de que disponen a lo largo de todo el estudio. Las estrategias que emplean dependen de mecanismos de retroalimentación, de la redefinición de las preguntas de investigación a medida en que se profundiza en la cultura y de los significados que los participantes atribuyen a las cosas<sup>88</sup>. En este caso será la triangulación obtenido entre las entrevistas, la observación no participante y el foro.

**7. Interpretación y aplicaciones de los resultados:** Los formatos de presentación de los resultados pueden ser narraciones cronológicas, síntesis temáticas, informes, monografía, lo fundamental es que los resultados deben ser claros y mostrar que representan adecuadamente la realidad investigada y ofrecer datos representativos a los objetivos planteados durante la investigación.

La etnografía permitirá que a través de la interacción directa con los participantes, las observaciones y las distintas técnicas de recolección de datos se pueda acercarse a la realidad de los docentes para que a partir de las inquietudes y planteamientos que se generen se puedan llegar a establecer posteriormente propuestas para mejorar las prácticas educativas de los profesores.

---

<sup>87</sup> HAMMERSLEY, Martyn. Op. Cit., p.54

<sup>88</sup> GOETZ, J.P; LECOMPTE, M.D. Op. Cit., p.172

A continuación se presentan los participantes de la investigación, las técnicas e instrumentos de recolección de información como aspectos fundamentales para la etnografía.

### 3.3. DESCRIPCIÓN DE ESCENARIO Y PARTICIPANTES

Los participantes de la investigación se relacionan de la siguiente manera: Sede C: Doce docentes (6 en la jornada de la mañana y 6 en la jornada de la tarde); once docentes de la sede D de los grado primero a quinto, relacionados según la jornada 6 docentes por la mañana y 5 profesores por la tarde (No se incluyeron las docentes de preescolar ni la docente investigadora) que corresponden a 23 profesores de la sede c y d de una institución pública de Bucaramanga quienes son los encargados de dictar todas las áreas obligatorias del currículo colombiano, en los grados comprendidos de primero a quinto. De los 23 docentes que formaron parte de la investigación, tres son profesionales no licenciados, 5 son licenciados en preescolar, 2 licenciados en español, 5 licenciados en ciencias naturales, 1 licenciado en matemática y los demás licenciados en otras áreas.

**Tabla 5. Docentes Sede C y D**

	Docente	Grado	Tiempo como docente	Profesión	Sede
1	Docente 1	<b>Primero</b>	24 años	Licenciada en educación preescolar y promoción de familia	C
2	Docente 2	Primero	7 años	Comunicadora Social	C
3	Docente 3	Primero	30 años	Licenciada en Preescolar Especialista en derechos humanos	C
4	Docente 4	Primero	6 ½ años	Licenciada en preescolar	D

	<b>Docente</b>	<b>Grado</b>	<b>Tiempo como docente</b>	<b>Profesión</b>	<b>Sede</b>
5	Docente 5	Primero	23 años	Licenciada en ciencias Naturales /Especialista en lúdica educativa	D
6	Docente 6	<b>Segundo</b>	25 años	Licenciada en educación básica con énfasis en ciencias sociales /Especialista en tecnología e informática	C
7	Docente 7	Segundo	20 años	Licenciada en Educación Básica	C
8	Docente 8	segundo	26 años	Licenciada en preescolar	D
9	Docente 9	Segundo	10 años	Fisioterapeuta	D
10	Docente 10	<b>Tercero</b>	12 años	Licenciada en Educación Básica con énfasis en Ciencias Naturales	C
11	Docente 11	Tercero	12 años	Licenciada en educación infantil	C
12	Docente 12	Tercero	20 años	Licenciada en educación rural con énfasis desarrollo comunitario/Especialista en informática educativa	D
13	Docente 13	Tercero	20 años	Licenciada en ciencias de la educación con énfasis en Tecnología e Informática	D
14	Docente 14	Tercero	10 años	Licenciada en educación Básica con énfasis en Lengua Castellana	D
15	Docente 15	<b>Cuarto</b>	28 años	Licenciada en educación primaria con énfasis en la comunidad /Especialista en informática educativa	C
16	Docente 16	Cuarto	5 años	Licenciada en informática educativa	C
17	Docente 17	Cuarto	12 años	Licenciado en educación básica con énfasis en Ciencias Naturales / Magister en gestión de la informática de la educación	C
18	Docente 18	Cuarto	40 años	Licenciado en humanidades y lengua castellana	D
19	Docente 19	Cuarto	8 años	Licenciada en educación básica con énfasis en Ciencias Naturales	D
20	Docente 20	<b>Quinto</b>	9 años	Licenciada en ciencias naturales con énfasis en educación ambiental	C
21	Docente 21	Quinto	23 años	Licenciada en educación básica con énfasis / Especialista en educación personalizada	C

	Docente	Grado	Tiempo como docente	Profesión	Sede
22	Docente 22	Quinto	35 años	Licenciado en matemática/ Especialista en informática	D
23	Docente 23	Quinto	12 años	Psicologa/ Magister en Psicología	D

El lugar en donde se encuentra cada una de las sedes corresponde a dos asentamientos – Invasiones de la ciudad de Bucaramanga. Las dos escuelas tienen problemas en el diseño estructural, servicios públicos (no hay alcantarillado, agua potable) y acceso a la institución. La población es variable y flotante; permanecen poco tiempo en el mismo barrio. Por esta razón, los niños que estudian en ambas sedes no tienden a permanecer durante todo el año académico, además pueden ingresar en cualquier mes del año y la mayoría han repetido entre una y dos veces el mismo año escolar. El nivel socio económico de la comunidad educativa es bajo, la mayoría de los padres o acudientes trabajan en plazas como coteros o arreglando verdura, otros son vendedores ambulantes en buses y en calles y tienen horarios de trabajo de más de 12 horas. Por lo cual, los niños deben permanecer gran parte del tiempo solos cuidando a sus hermanos menores, viendo televisión o jugando en la calle sin la supervisión de algún adulto.

### 3.4 PRINCIPIOS ÉTICOS DEL INVESTIGADOR

Según los postulados de Mckernan J.<sup>89</sup> se tomaron los siguientes principios éticos para la investigación

---

<sup>89</sup> MCKERNAN, Op. Cit. p. 262

- Todos los afectados por un estudio de investigación-acción tienen derecho a ser informados, consultados y aconsejados acerca del objeto de la investigación.
- Ningún participante individual tiene derecho a vetar el contenido del informe de un proyecto.
- Se debe observar siempre estrictamente la ley de propiedad intelectual
- El investigador es responsable de la confidencialidad de los datos.
- Los investigadores están obligados a llevar registros eficientes del proyecto y ponerlos a disposición de los participantes y autoridades cuando así lo soliciten.
- El investigador será responsable ante la comunidad escolar que tomó contacto con el proyecto, es decir, otros investigadores, padres y alumnos.
- No se debe emprender una investigación que pueda causar daño físico o mental a cualquiera de los sujetos implicados, por ejemplo, administrar fármacos a los participantes sin su conocimiento sería un caso extremo de este tipo de violación.
- El investigador tiene derecho a comunicar el proyecto completo.
- El investigador debe dar a conocer los criterios éticos contractuales a todos los implicados
- Los investigadores tienen derecho a que su nombre figure en cualquier publicación que resulte del proyecto. Esto ayudará a responder a la delicada pregunta ética de “¿quién obtendrá reconocimiento por las publicaciones?” Es decir, ¿qué nombres aparecerán en el artículo o el informe?

### **3.5 PROCESO DE RECOLECCIÓN DE LA INFORMACIÓN**

Para el proceso de recolección de información se utilizan y aplican una serie de técnicas e instrumentos con el fin de recoger los datos necesarios para alcanzar el objetivo de la investigación que se va a llevar a cabo.

### 3.5.1 Técnicas de recolección de información

- **Observación no participante.** En la observación no participante el investigador busca tener un rol poco visible de modo que su permanencia en el lugar no afecte las interacciones normales o reales del grupo que va a observar. Por ello, el investigador *“está más interesado en las conductas de los participantes que en alcanzar significación por medio de la participación personal”*<sup>90</sup>

Por ende, esta técnica permitió que los docentes de los grados tercero, cuarto y quinto de la jornada de la mañana de ambas sedes pudieran orientar sus clases normalmente sin sentirse evaluados ni juzgados por el investigador, logrando con ello, que la participación y desarrollo de las clases se dieran en forma espontánea. Lo anterior permitió que la recolección de información obtenida mostrara la realidad sobre los procesos, estrategias y actividades que se llevan a cabo antes, durante y después de la lectura y así contrastar y llegar a las conclusiones que se obtuvieron al realizar la investigación.

- **Grupo focal.** El grupo focal es *“una reunión de un grupo de individuos seleccionados por los investigadores para discutir y elaborar, desde la experiencia personal, una temática o hecho social que es objeto de investigación”*<sup>91</sup> se realiza a través de una entrevista grupal semiestructurada, la cual está orientada por el investigador. El propósito es lograr *“que surjan actitudes, sentimientos, creencias, experiencias y reacciones en los participantes”*<sup>92</sup> Esta técnica se aplicó a los docentes de tercero, cuarto y quinto de ambas sedes, a quienes no se observó en clase. Con el fin de establecer en

---

<sup>90</sup> McKERNAN, James. curriculum Action Research. Ed. Morata S.L. Madrid. 1999. p.83

<sup>91</sup> Korman, Hyman. The Focus Group Sensign. Dept. Of Sociology, SUNY at Stony Brook. New York. 1986.

<sup>92</sup> ESCOBAR, Jazmine; BONILLA, Francy Ivonne. Grupos focales: una guía conceptual y metodológica [Fecha de consulta: 23 de marzo de 2015] Disponible en: [http://ac.els-cdn.com/S021265670078485X/1-s2.0-S021265670078485X-main.pdf?\\_tid=5cad33b0-3310-11e6-8191-00000aab0f27&acdnt=1466005784\\_2f0ddc5635329aafeda4480c52218bee](http://ac.els-cdn.com/S021265670078485X/1-s2.0-S021265670078485X-main.pdf?_tid=5cad33b0-3310-11e6-8191-00000aab0f27&acdnt=1466005784_2f0ddc5635329aafeda4480c52218bee)

un primer momento su propia capacidad para comprender textos, el diseño de una planeación a partir de un texto y finalmente la visión que tienen sobre las dificultades que afectan los procesos para el alcance de la lectura crítica.

- **Cuestionario.** El cuestionario es una técnica que permite recolectar datos e información rápidamente y sin necesidad de tener un contacto cara a cara. *“proporciona respuestas directas de información tanto factual como actitudinal”*<sup>93</sup> las preguntas deben ser claras y encaminadas al objetivo de la investigación y pueden ser abiertas o cerradas.

Esta técnica se aplicó a 23 docentes de los grados de primero a quinto de ambas sedes cuyo fin permitió identificar aspectos claves sobre la concepción, estrategias y dificultades para enseñar la lectura crítica.

### 3.5.2 Instrumentos de recolección de información

- **Formato del cuestionario.** El formato de cuestionario se diseñó para conocer las concepciones de los docentes con relación a la lectura y lectura crítica, ya sea que lo tomen como algo diferente, complementario o igual a los planteamientos que desde el marco teórico se han desarrollado. Así mismo, para conocer las estrategias que se aplican en el aula para desarrollar procesos de comprensión. Este cuestionario fue aplicado antes de la observación de clase en donde se pudo establecer la relación entre la teoría y la práctica.
- **Formato de grupo focal:** El formato del grupo focal se diseñó bajo tres aspectos. El primero para identificar el nivel de comprensión lectora de los profesores desde la mirada de las 22 técnicas de Daniel Cassany. En el segundo momento, los docentes diseñaron una planeación de clase a partir de un texto que se les

---

<sup>93</sup> McKERNAN, James. Óp. Cit., p.146

entregó dándoles a conocer que debían establecer estrategias antes, durante y después de la lectura. Así como escribir cuatro preguntas dirigidas a fomentar la lectura crítica con base en el texto dado. Finalmente, el tercer momento consistió en realizar una discusión directa con los profesores en donde a partir de su experiencia mostraron los problemas a nivel familiar, estudiantil, institucional y social que impiden que los estudiantes progresen en las competencias de comprensión para alcanzar la lectura crítica.

- **Lista de chequeo:** La lista de chequeo fue el instrumento utilizado para realizar las observaciones dentro del aula de clase a partir de algunas estrategias que proponen Daniel Cassany, Frida Díaz y David Cooper antes, durante y después de la lectura. Aspectos que se organizaron en 16 ítems que fueron analizados junto con los demás instrumentos aplicados a los docentes.

### **3.6 PROCESO DE ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN**

Para el proceso de recolección de información se establecieron tres instrumentos de investigación; cuestionario, grupo focal y la observación de clase; dirigidos a identificar cómo es vista la lectura crítica desde la posición y pensamiento que los docentes de básica primaria poseen y qué utilizan para alcanzar los propósitos y disposiciones que el Ministerio de Educación plantea para los estudiantes en este aspecto.

El proceso de análisis se basó en cada uno de los datos obtenidos durante la recolección de la información y que fue suministrada por los profesores de las dos sedes en diferentes espacios. Sin embargo, a pesar de que en la lista de chequeo los docentes no escribieron directamente las respuestas, a partir de la observación

no participante la investigadora pudo establecer y marcar los diferentes aspectos que fueron establecidos para estudiar en las clases.

Según Casilimas “*el desarrollo del sistema categorial es el primer paso para la estructuración del análisis tras la culminación parcial o total del trabajo de campo,*<sup>94</sup>” es por ello, que las categorías establecidas para la investigación se enmarcan en los interrogantes planteados al inicio de la investigación:

¿Qué concepto de lectura crítica tienen los docentes de básica primaria?

¿Qué estrategias de lectura emplean los maestros de la básica primaria con los estudiantes para desarrollar la lectura crítica?

¿Qué dificultades tienen los maestros para desarrollar la lectura crítica en el aula de la básica primaria?

## **CUESTIONARIO**

El cuestionario aplicado a los profesores de las sedes C y D comprendió un total de 13 preguntas, las cuales fueron divididas bajo tres categorías de análisis: concepciones de la lectura crítica, estrategias para la enseñanza de la lectura crítica y dificultades de los docentes para desarrollar la lectura crítica. Las cuatro primeras preguntas corresponden a la primera categoría, de la quinta a la octava indagan la segunda categoría y los últimos cinco interrogantes indagan la tercera categoría.

Este instrumento fue aplicado a 21 profesores de las sedes C y D quienes dieron a conocer según su conocimiento y amplia experiencia laboral su posición frente a este tema, el cual es de gran importancia para lograr que los estudiantes tengan las herramientas cognitivas y discursivas básicas para participar en la sociedad. Así

---

<sup>94</sup> SANDOVAL CASILIMAS, Carlos A. Investigación Cualitativa. Bogotá: ARFO Editores, 2002. p. 61

mismo, es necesario establecer que dependiendo de los conceptos e ideas que los profesores manejen sobre la lectura crítica, será lo que apliquen y promuevan en los estudiantes. (Ver anexo A)

A continuación, se presentará cada una de las preguntas organizadas en categorías, las subcategorías a partir de las respuestas de los profesores y los descriptores correspondientes a cada una de ellas.

**Tabla 6. Categoría: Concepciones sobre lectura crítica**

NÚMERO DE PREGUNTA	SUBCATEGORÍAS	DESCRIPTOR
1. ¿Qué concepción tiene acerca de qué es lectura?	Proceso de decodificación y pronunciación de fonemas y palabras	GPMA: Proceso de diferencias fonemas y pronunciarlos correctamente RSMA: Decodificar palabras
	Proceso de interpretar códigos no escritos	RCMP: Interpretar texto, imágenes y acciones
	Proceso para adquirir información o conocimiento	RSPM: Proceso de adquirir información GPMP: Herramienta que conduce al conocimiento
	Llegar al pensamiento del autor	GCMP: Llegar al pensamiento del autor
	Interactuar con el texto	RSMA: Interactuar con el texto
	Dar significado a lo escrito	RCMA: Dar significado a lo escrito
2. ¿Cómo podría definir la Lectura Crítica?	Capacidad para dar una opinión personal a partir de lo leído y analizado del texto	RSMP: Poder expresar lo que ha leído dando una opinión personal del mismo GTMA: Analiza y genera una opinión personal
	Hacer reflexión con base a lo leído	GQMP: Hacer reflexión con base a lo leído
	Capacidad para analizar el texto yendo más allá de lo que propone el texto	GPMP: Capacidad para analizar textos RPMP: Ir más allá de lo que propone el texto
	Aporte que puede dar el lector al texto	GTMP: Aporte que puede dar el lector
	Lograr identificar la posición del autor y hacer inferencias del texto	RSMA: Identifica la posición del autor y hace inferencias del texto

NÚMERO DE PREGUNTA	SUBCATEGORÍAS	DESCRIPTOR
		RTMP: Proceso en que se infiere la intención del autor
3. ¿Qué características posee un lector crítico?	El lector crítico es quien analiza, interpreta, comprende y argumenta situaciones de un texto	GTMP: Quien analiza, interpreta y argumenta RQMP: Comprende eventos y situaciones RPMP: Analizador, reflexivo.
	Expone su opinión y saca sus propias conclusiones	RCMA: Emite juicios sobre el texto. Opinar sobre cualquier asunto RPMA: Expone su opinión o punto de vista
	Investiga en otras fuentes y/o autores antes de emitir un juicio	GSMP: Investiga otras fuentes y autores diferentes a los leídos
	Identifica, infiere y entiende conceptos	RTMP: Infiere y se apropia de conceptos RTMA: Identifica y entiende conceptos
4. ¿Qué habilidades y competencias enseñaría para desarrollar la lectura crítica?	Interpretar, argumentar y comprender un texto	GCMA: Interpreta y argumenta un texto
	Lectura de imágenes	RTMA: Observa y analiza imágenes
	Manejo de vocabulario a partir del diccionario y por contexto	RPMA: Manejo de vocabulario usando el diccionario y asociando las palabras con su significado y el contexto RCMP: Identificar palabras desconocidas, buscar significados
	Competencias cognitivas y lingüísticas	RSMA: Competencias cognitivas (Interpretar, argumentar) y lingüísticas.
	Información relevante	RCMP: Información relevante

**Tabla 7. Categoría: Estrategias de lectura crítica**

NÚMERO DE PREGUNTA	SUBCATEGORÍAS	DESCRIPTOR
5. ¿Cuál ha sido la estrategia que le ha resultado más efectiva para que los niños aprendan a leer?	Lectura de diferentes tipos de textos continuos y discontinuos	GPMA: Lectura de tiras cómicas, noticias, loterías RSMA: Textos cortos, poesías, retahílas que le facilite la fluidez al leer
	Crear ambientes que motiven la lectura en especial al aire libre	GSMP: Crear un ambiente llamativo antes de la lectura
	Uso de conocimientos previos, exposición de opiniones, lluvia de ideas, predicciones	GCMA: Exposición de opiniones, lluvia de ideas sobre textos escritos
	Hacer preguntas acerca de lo leído	RPMA: Uso de preguntas de lo leído RQMP: Reconocer la idea principal a partir de preguntas
	Método global con palabras y no letras aisladas	RTMP: Uso de método global, por palabras y no letras aisladas
6. ¿Qué tipo de textos lleva con regularidad a las clases para que los estudiantes lean?	Textos narrativos: Cuentos, fábulas, mitos, leyendas, novelas	GPMP: Textos narrativos: Cuentos, fábulas, mitos y leyendas RSMA: Cuentos cortos, fabulas, lectura de interés y lectura en valores
	Textos informativos: Noticias, afiches	GQMP: Textos informativos
	Textos líricos: Retahílas, poemas y poesías	RPMA: Trabalenguas, poemas
7. ¿Cómo identifica si un estudiante comprendió el texto?	Cuando es capaz de expresar de qué se trata el texto	GSMP: Es capaz de decir que trataba el libro RCMA: Cuando habla con propiedad de que trataba el texto
	Cuando responde a las preguntas que se hacen sobre el texto	GPMP: Contesta preguntas y analiza comportamientos de los personajes GTMA: Cuando responde a preguntas acerca del texto

NÚMERO DE PREGUNTA	SUBCATEGORÍAS	DESCRIPTOR
	Cuando puede hablar del texto según el contexto e intención del autor	RTMP: Cuando puede hablar del texto según el contexto e intención del autor.
8. ¿Qué estrategias antes, durante y después de la lectura aplica en el salón?	ANTES Actividad lúdica de la motivación	GQMA: Actividad lúdica para motivar
	Dejar que los estudiantes realicen predicciones a partir del título o ilustraciones	GTMP: Permitir que hagan predicciones del texto RTMA: Hablar sobre el entorno del niño, hacer preguntas relacionadas con el texto a leer
	Indagar presaberes	RPMA: Ideas previas sobre el tema RSMP: Mirar los presaberes del estudiante sobre el tema
	Biografía del autor	RPMA: Hablar de la biografía del autor
	Contar una historia sobre el tema	GPMA: Contar una historia sobre el tema
	DURANTE	
	Lectura silenciosa y luego en voz alta	GSMP: Lectura en voz alta y mostrar imágenes poco a poco RSMP: Primero lectura silenciosa y luego en voz alta
	Leer el título e interpretar imágenes	GCMP: Interpretar el título y las imágenes RSMA: Leer el título y hablar sobre el mismo, que el estudiante opine libremente sobre las imágenes que lo acompañan
	Leer por partes para hacer predicciones, preguntas, identificar personajes	RPMP: Hacer pausas para generar la participación de ellos y centrar su atención RCMP: Identificar personajes y hacer preguntas
	Dejar que el estudiante lea, busque palabras desconocidas, subraye aspectos principales del texto	RPMA: Búsqueda de palabras desconocidas para ampliar el vocabulario y comprender el texto y resaltar las ideas principales

NÚMERO DE PREGUNTA	SUBCATEGORÍAS	DESCRIPTOR
		RSMP: El estudiante haga una lectura exploratoria donde subrayen palabras desconocidas y luego releer el texto
	DESPUÉS	
	Realizar preguntas orales o escritas (talleres, dibujos o cuestionarios)	GQMP: Hacer dibujos o responder preguntas R2MP: Preguntas del texto de selección múltiple, abiertas y de justificación RSMP: Concursos, interrogatorios, o cuestionarios de comprensión lectora
	Socializar y resumir el texto	GQMP: Comentario grupal sobre el texto RQMP: Resumen de la historia GCAM: Análisis y discusión del tema sobre el mensaje, tema o moraleja que deja el texto
	Crear otros finales, si el texto es narrativo	GQMP: Creación de diferentes finales RPMP: Proponer otros finales para que participen
	Identificar partes del texto, tipo de texto, estilo del autor	RPMA: Identificar las partes del texto y estilo del autor*
	Elaborar mapas mentales	RTMA: Elaborar mapas mentales*

**Tabla 8. Categoría: Dificultades de los docentes**

NÚMERO DE PREGUNTA	SUBCATEGORÍAS	DESCRIPTOR
9. ¿Qué aspectos sociales, institucionales y profesionales deben darse para que se mejoren los procesos de	<p><b>Sociales</b></p> <p>Incluir a los padres dentro del proceso de lectura crítica y alfabetización</p>	<p>GPMA: Formar grupos de padres y estudiantes para mejorar lo comprensión y lectura crítica</p> <p>GSMP: Fomentar la lectura en familia, que el estudiante lleve lecturas a casa las analice y comparta con su familia.</p>
	Generar espacios adecuados para la lectura	RPMA: Generar ambientes adecuados sin contaminación auditiva.

NÚMERO DE PREGUNTA	SUBCATEGORÍAS	DESCRIPTOR
comprensión en los estudiantes?		RCMP: Lecturas en otros espacios diferentes a la escuela.
	<b>Institucionales</b> Que todos los docentes se vinculen y se comprometan a participar	RCMP: Diseñar una estrategia de lectura y que se vinculen todos los docentes
	Implementar y/o fortalecer el plan lector, organizando eventos que fomenten el gusto lector.	GCMP: Organizar concursos y eventos para motivar el curso por leer RQMP: Fortalecer el plan lector de la escuela
	Contar con bibliotecas y/o espacios adecuados con libros de interés para todos los niños	RPMA: Contar con salones y espacios con buena ventilación e iluminación que contengan textos con temas de interés por edades y grados. RSMP: Contar con espacios lúdicos en la institución con buenos libros
	Crear alianzas con otras instituciones para fomentar la lectura	GPMP: Crear alianzas con otras instituciones RSMP: Realizar salidas educativas a bibliotecas
	<b>Profesionales</b> Capacitación en habilidades, estrategias y competencias sobre la comprensión lectora	GTMP: Capacitación en el desarrollo de habilidades para la lectura RPAM: capacitación continua sobre la lectura, proyecto de lectura por competencias
	Diagnosticar necesidades educativas especiales de los estudiantes	GSMP: Hacer visitas y exámenes a los estudiantes para detectar dificultades y fortalezas en la lectura crítica RSMA: Capacitación a docentes en el diagnóstico y manejo de la dislexia
10. Durante los últimos dos años, ha recibido alguna capacitación institucional,	Programa leer y escribir en la escuela, fundación dividiendo por Colombia	La mayoría de docentes coinciden en esta capacitación

NÚMERO DE PREGUNTA	SUBCATEGORÍAS	DESCRIPTOR
ministerial o personal para fortalecer el proceso de enseñanza en la lectura. ¿Cuáles?		
11. ¿Qué tipo de capacitaciones se deberían ofrecer a los docentes para potenciar el proceso de enseñanza de la lectura?	Capacitaciones con seguimiento constante sobre estrategias de lectura teniendo en cuenta la edad y grado para aplicarlas	GSMP: grado a grado cómo y qué lecturas abordar para que el niño interprete argumento y proponga RSMP: Capacitación en competencias y estrategias de enseñanza de lecturas RTMP: Se deben dar capacitaciones con seguimiento constante y no aisladas donde se haga acompañamiento docente
	Talleres, seminarios o diplomados prácticos de lecturas por competencias con material novedoso y tecnológico	RTMA: Capacitaciones presenciales, innovadoras, asertivas con material novedoso y tecnológico que sean consecutivas mostrando la ruta a seguir
	Capacitaciones sobre manejo de niños con necesidades educativas especiales	RSMA: Manejo de niños disléxicos, técnicas para hablar en público
	Capacitaciones sobre cómo crear hábitos de lectura	RQMP: En temas sobre cómo fortalecer la lectura en los niños, cómo crear hábitos de lectura, situaciones y acciones para fomentar la lectura crítica en los estudiantes

## LISTA DE CHEQUEO

Para poder conocer las estrategias de lectura que utilizan los docentes de la sede C y D de una institución educativa de Bucaramanga en los grados tercero, cuarto y quinto se realizó la técnica de Observación no participante y el instrumento de lista de chequeo. A cada profesor se le dio a conocer que se observarían tres clases con el fin identificar los procesos de comprensión de lectura crítica en los estudiantes

desde cualquier área del conocimiento. Para un total de 18 clases presenciadas por el observador.

La lista de chequeo que se llevó a las distintas clases, se dividió en tres grandes momentos como lo propone Frida Díaz, estrategias antes, durante y después de la lectura. Dentro de cada uno de los momentos se escogieron las estrategias más relevantes y determinantes para favorecer el desarrollo de la lectura crítica. Esta lista contó con 16 ítems, que corresponden a 7 en el primer momento, 4 en el segundo momento y 5 para el tercer momento. A su vez, algunas de las estrategias cuentan con distintas opciones para abarcar o alcanzar el ítem general.

Así mismo, es necesario establecer que las estrategias aquí mencionadas no son las únicas que proponen los autores en los que se basó este instrumento como lo son Frida Díaz, David Cooper y Daniel Cassany, pero son aspectos claves que favorecen y fomentan el desarrollo de la lectura crítica.

A continuación, se presenta la lista de chequeo con los aspectos observados

**Tabla 9. Lista de chequeo**

	ÍTEM	APLICACIÓN	
<b>ANTES DE LA LECTURA</b>	<b>ÍTEM 1.</b>		
	<b>ACTIVACIÓN DE PRESABERES</b>	<b>SI</b>	<b>NO</b>
	Discusiones		
	Preinterrogantes		
	Ilustraciones		
	Lecturas previas		
	<b>ÍTEM 2.</b>		
	<b>OBJETIVO O PROPÓSITO DE LA LECTURA PARA EL DOCENTE</b>	<b>SI</b>	<b>NO</b>
Leer para encontrar información			
Leer para actuar (seguir instrucciones, procedimiento)			

	ÍTEM	APLICACIÓN	
	Leer para demostrar que ha comprendido (evaluación)		
	Leer comprendiendo para aprender		
	<b>ÍTEM 3. PROPÓSITO DE LECTURA DEL ESTUDIANTE</b>	<b>SI</b>	<b>NO</b>
	El estudiante elabora preguntas y establece sus propios propósitos de lectura		
	<b>ÍTEM 4. ELABORACIÓN DE PREDICIONES</b>	<b>SI</b>	<b>NO</b>
	Los estudiantes elaboran predicciones acerca de lo que va a tratar el texto		
	<b>ÍTEM 5. ELABORACIÓN DE PREGUNTAS</b>	<b>SI</b>	<b>NO</b>
	Se realizan preguntas que centren la atención del estudiante y se relacionen con el objetivo de la lectura		
	<b>ÍTEM 6. CONTEXTUALIZACIÓN DE TEMAS DESCONOCIDOS</b>	<b>SI</b>	<b>NO</b>
	Se contextualiza al estudiante sobre temas desconocidos:		
	¿Quién es el autor?		
	¿Qué tipo de texto es?		
	¿Cuándo fue escrito?		
	¿Dónde fue escrito?		
	¿Qué temas aborda el autor?		
	<b>ÍTEM 7. HABILIDADES DE VOCABULARIO</b>	<b>SI</b>	<b>NO</b>
	Se utilizan habilidades de vocabulario para entender el texto:		
	Claves contextuales		
	Uso de análisis estructural (sufijos-prefijos)		
	Uso del diccionario		
<b>DURANTE LA LECTURA</b>	<b>ÍTEM 8. TIPO DE LECTURA QUE SE REALIZA EN CLASE</b>	<b>SI</b>	<b>NO</b>
	La lectura guiada (párrafo a párrafo)		
	Lectura compartida		
	La lectura silenciosa.		

	ÍTEM	APLICACIÓN	
	<b>ÍTEM 9. ASIMILACIÓN DE LA INFORMACIÓN</b>	<b>SI</b>	<b>NO</b>
	Se utilizan estrategias para lograr que el estudiante mejore la comprensión utilizando:		
	Preguntas intercaladas		
	Discusiones		
	Mapas conceptuales		
	Diagramas		
	Analogías		
	Organizadores gráficos		
	Hechos y opiniones		
	Suposiciones		
	<b>ÍTEM 10. ELABORACIÓN DE PREGUNTAS</b>	<b>SI</b>	<b>NO</b>
	Para identificar la información más importante del texto.		
	Para realizar nuevos interrogantes y predicciones		
	Para establecer qué quiere decir el autor		
	Para generar auto-explicaciones		
	<b>ÍTEM 11. RELECTURA Y REPASO SELECTIVO DEL TEXTO</b>	<b>SI</b>	<b>NO</b>
	El docente realiza relectura y repaso selectivo del texto		
	<b>ÍTEM 12. PREGUNTAS PARA EVALUAR</b>	<b>SI</b>	<b>NO</b>
	Se realizan preguntas para evaluar los procesos y objetivos de lectura		
	<b>ÍTEM 13. INTEGRACIÓN DE CONOCIMIENTO</b>	<b>SI</b>	<b>NO</b>
<b>DESPUÉS DE LA LECTURA</b>	<b>Se utilizan estrategias de análisis y comprensión del texto como:</b>		
	Mapas conceptuales		
	Cuadros sinópticos		
	Resúmenes		
	Diagramas		
	Organizadores gráficos		

	ÍTEM	APLICACIÓN	
		SI	NO
	<b>ÍTEM 14.</b> <b>IDENTIFICACIÓN DEL GÉNERO DISCURSIVO</b>	<b>SI</b>	<b>NO</b>
	Se identifica claramente el tipo de texto y sus características estructurales		
	Se identifican citas literales, directas o indirectas que el autor haya utilizado en el texto		
	Se identifica el lenguaje y vocabulario (detallado, ambiguo, irónico, generalizado) que utiliza el autor		
	Los estudiantes pueden dar auto-explicaciones, parafrasear o hacer listas de aspectos relevante o irrelevantes de la lectura		
	<b>ÍTEM 15.</b> <b>IDENTIFICACIÓN DEL MUNDO DEL AUTOR</b>	<b>SI</b>	<b>NO</b>
	Se identifica el propósito o intención del autor y toman una postura a favor o en contra de sus planteamientos.		
	Se reconocen rastros sociales, geográficos del autor		
	Se identifica la voz del autor en el texto (personal-impersonal)		
	<b>ÍTEM 16.</b> <b>IDENTIFICACIÓN DE LAS INTERPRETACIONES DE LOS ESTUDIANTES</b>	<b>SI</b>	<b>NO</b>
	El estudiante manifiesta si pudo encontrar aspectos interesantes para sí mismo en la lectura.		
	Los estudiantes socializan cómo y cuándo pueden utilizar los nuevos aprendizajes en sus lecturas o diario vivir		
	Los estudiantes proponen qué pueden hacer a partir de la lectura del texto		
	Modificarlo		
	Inventar uno nuevo		
	Otro		

Después de aplicada la anterior lista de chequeo fue necesario crear una matriz de resultados, donde se pudiera observar toda la información en forma general y rápida de modo que su análisis fuera claro y pertinente. Esta matriz está dividida en tres partes “antes- durante- después” al igual que el instrumento aplicado; se muestran

los criterios observados, la frecuencia en que cada docente lo utilizó en las tres clases y un total individual de cada aspecto.

**Tabla 10. Momento del antes**

	ÍTEM 1. ACTIVACIÓN DE PRESABERES		ÍTEM 2. OBJETIVO O PROPÓSITO DE LA LECTURA PARA EL DOCENTE		ÍTEM 3. PROPÓSITO DE LECTURA DEL ESTUDIANTE		ÍTEM 4. ELABORACIÓN DE PREDICCIONES		ÍTEM 5. ELABORACIÓN DE PREGUNTAS		ÍTEM 6. CONTEXTUALIZACIÓN DE TEMAS DESCONOCIDOS		ÍTEM 7. HABILIDADES DE VOCABULARIO	
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14
<b>Docentes</b>	<b>SI</b>	<b>NO</b>	<b>SI</b>	<b>NO</b>	<b>SI</b>	<b>NO</b>	<b>SI</b>	<b>NO</b>	<b>SI</b>	<b>NO</b>	<b>SI</b>	<b>NO</b>	<b>SI</b>	<b>NO</b>
NaSec345		X	X			X		X	X			X		X
		X	X			X		X		X		X		X
		X	X			X		X	X			X		X
JoSec453	X		X			X		X		X		X	X	
		X	X			X	X		X		X		X	
	X		X			X	X			X		X		X
LiSec534		X	X			X		X		X		X	X	
		X	X			X		X		X		X		X
		X	X			X		X		X		X		X
SoSed345	X		X			X	X		X			X		X
	X		X			X		X		X		X		X
	X		X			X		X		X		X		X

	ÍTEM 1. ACTIVACIÓN DE PRESABERES		ÍTEM 2. OBJETIVO O PROPÓSITO DE LA LECTURA PARA EL DOCENTE		ÍTEM 3. PROPÓSITO DE LECTURA DEL ESTUDIANTE		ÍTEM 4. ELABORACIÓN DE PREDICCIONES		ÍTEM 5. ELABORACIÓN DE PREGUNTAS		ÍTEM 6. CONTEXUALIZACIÓN DE TEMAS DESCONOCIDOS		ÍTEM 7. HABILIDADES DE VOCABULARIO	
	1		2		3		4		5		6		7	
RuSed453	X		X			X		X	X			X		X
	X		X			X		X		X	X		X	
	X		X			X		X	X			X		X
ElSed534		X	X			X		X		X		X		X
		X	X			X		X	X			X		X
		X	X			X		X		X		X		X
Totales	Si: 8 No:10		Si: 18 No: 0		Si: 0 No: 18		Si:3 No: 15		Si: 7 No: 11		Si: 2 No: 16		Si: 4 No: 14	

**Tabla 11. Momento del durante**

Docentes	ÍTEM 8 TIPO DE LECTURA						Ítem 9		ÍTEM 10 ELABORACIÓN DE PREGUNTAS								ÍTEM 11 REPASO SELECTIVO	
	Guiada		Compartida		Silenciosa		Asimilación de la información		información Relevante		predicciones		Autor		Auto-explicaciones		Relectura	
	SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO
NaSec345		X		X	X			X	X			X		X		X		X
		X		X	X			X		X		X		X	X		X	
JoSec453		X		X	X			X		X		X		X		X		X
	X			X		X	X		X			X		X	X		X	
LiSec534	X			X	X			X		X		X		X	X			X
	X			X	X		X			X		X		X		X	X	
SoSed345	X			X	X		X		X			X		X	X		X	
	X			X	X			X		X		X		X		X		X
RuSed453	X			X		X	X			X		X		X		X		X
	X			X	X			X		X		X		X		X		X
	X		X			X	X		X			X		X		X		X

	ÍTEM 8 TIPO DE LECTURA						Ítem 9	ÍTEM 10 ELABORACIÓN DE PREGUNTAS						ÍTEM 11 REPASO SELECTIVO				
Docentes	Guiada		Compartida		Silenciosa		Asimilación de la información		información Relevante		predicciones		Autor		Auto-explicaciones		Relectura	
	ElSed534		X		X	X			X		X		X		X		X	
X				X		X		X		X		X		X		X		X
X				X	X			X		X		X		X		X		X
Totales	X			X		X		X		X		X		X		X		X
	Si: 14 No: 4		Si: 1 No: 17		Si: 11 No: 7		Si: 6 No: 12		Si: 6 No: 12		Si: 0 No: 18		Si: 0 No: 18		Si: 5 No: 13		Si: 5 No: 13	

**Tabla 12. Momento del después**

	ÍTEM 12. PREGUNTAS PARA EVALUAR		ÍTEM 13 INTEGRACIÓN DE CONOCIMIENTO		ÍTEM 14 IDENTIFICACIÓN DEL GÉNERO DISCURSIVO						ÍTEM 15 IDENTIFICACIÓN DEL MUNDO DEL AUTOR						ÍTEM 16 IDENTIFICACIÓN DE LAS INTERPRETACIONES							
	SI	NO	SI	NO	TIPO DE TEXTO		CITAS		VOCABULARIO USADO		AUTO EXPLI		PROPÓSITO		RASTROS		VOZ		ASPECTOS INTERESANTES		USO DE LO LEÍDO		QUÉ HACER CON LO LEÍDO	
					SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO
Docentes	SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO
	X			X	X			X		X		X		X		X		X		X		X		X
	X			X		X		X		X		X		X		X		X		X		X		X
NaSec345	X			X	X			X		X		X		X		X		X		X		X		X
	X			X		X		X		X		X		X		X		X		X		X		X
		X		X		X		X		X		X		X		X		X		X		X		X
JoSec453	X			X	X			X		X		X		X		X		X		X		X		X
	X		X			X		X		X		X		X		X		X		X		X		X
	X			X		X		X		X		X		X		X		X		X		X		X
LiSec534	X			X	X			X		X		X		X		X		X		X		X		X
	X			X	X			X		X		X		X		X		X		X		X		X
	X		X			X		X		X		X		X		X		X		X		X		X

	ÍTEM 12. PREGUNTAS PARA EVALUAR		ÍTEM 13 INTEGRACIÓN DE CONOCIMIENTO		ÍTEM 14 IDENTIFICACIÓN DEL GÉNERO DISCURSIVO						ÍTEM 15 IDENTIFICACIÓN DEL MUNDO DEL AUTOR						ÍTEM 16 IDENTIFICACIÓN DE LAS INTERPRETACIONE S							
					TIPO DE TEXTO		CITAS		VOCABULARIO USADO		AUTO EXPLI		PROPÓSITO		RASTROS		VOZ		ASPECTOS INTERESANTES		USO DE LO LEÍDO		QUÉ HACER CON LO LEÍDO	
Docentes	SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO
SoSed345	X		X		X			X		X			X		X		X		X		X		X	
	X		X			X		X		X			X		X		X		X		X		X	
	X		X			X		X		X			X		X		X		X		X		X	
RuSed453	X			X		X		X		X			X		X		X		X		X		X	
	X		X		X		X		X		X			X		X		X		X		X	X	
		X		X		X		X		X		X		X		X		X		X		X		X
ElSed534	X			X		X		X		X			X		X		X		X		X		X	
		X		X		X		X		X			X		X		X		X		X		X	
		X		X		X		X		X		X		X		X		X		X		X		X
Totales	Si: 14 No: 4		Si: 6 No: 12		Si: 5 No: 13		Si: 0 No: 18		Si: 0 No: 18		Si: 12 No: 6		Si: 1 No: 17		Si: 0 No: 18		Si: 1 No: 17		Si: 1 No: 17		Si: 3 No: 15		Si: 3 No: 15	

## **GRUPO FOCAL**

El grupo focal se llevó a cabo con tres docentes de la sede C y tres docentes de la sede D de los grados tercero cuarto y quinto de la jornada de la tarde. Este grupo focal fue estructurado en tres partes:

- 1) Actividad de comprensión de Lectura a partir del artículo de opinión “No se aprende a ser gay”, de Héctor Abad Faciolince (Anexo B)
- 2) Diseño de una planeación de clase para la comprensión del texto “La codorniz de Moctezuma” (Anexo C)
- 3) Identificación de dificultades de los docentes para enseñar a leer críticamente utilizando para ello un diagrama de sol. (Anexo D)

Los resultados del análisis se presentan en la discusión que se encuentran a continuación. (Punto 3.7)

## **3.7 HALLAZGOS Y DISCUSIÓN**

Para lograr analizar y concretar los hallazgos se hizo la triangulación de datos atendiendo a los tres instrumentos aplicados tal y como se muestra en el siguiente esquema:

## Gráfico 12. Triangulación de los datos



Fuente: Elaborada por la autora con base en la teoría de la triangulación de Hammersley 1998

Los tres instrumentos que se plantean están dirigidos a responder a la pregunta de investigación **¿Con qué herramientas conceptuales y didácticas cuenta el maestro de primaria de una institución oficial de Bucaramanga para enfrentar el reto de enseñar a leer críticamente?**

Para lo cual, los tres ejes principales de la pregunta se enmarcaron en las categorías de análisis de la investigación

1. Concepciones de la lectura crítica
2. Estrategias para enseñar la lectura crítica
3. Dificultades para enseñar a leer críticamente

Para la primera categoría se aplicó el cuestionario en donde los docentes dieron a conocer su concepto de lectura crítica y las habilidades que ellos desarrollan en sus estudiantes; y el grupo focal en donde al responder la prueba de comprensión se

muestra cómo se enfrentan los docentes a un texto demostrando en forma práctica sus habilidades en lectura crítica.

Sin embargo, esta categoría fue analizada en forma transversal en las categorías de estrategias y dificultades de la enseñanza de la lectura crítica porque es en la práctica de las clases en donde se demuestra la interpretación y concepto que cada docente tiene acerca de la lectura crítica. Por ello, a lo largo de los hallazgos obtenidos en la segunda y tercera categoría se irán presentando los resultados de este primer aspecto.

La categoría de estrategias de lectura crítica se trianguló a partir de los datos recogidos del cuestionario, la lista de chequeo y el grupo focal en el diseño de una clase teniendo en cuenta un texto que se les presentó. Y la tercera categoría, sobre las dificultades que presentan estos docentes a nivel social, institucional, estudiantil y profesional se tuvo en cuenta las respuestas del cuestionario, el diagrama de sol y la prueba de comprensión lectora que se realizó.

Por lo anterior, es necesario aclarar que *“lo que la triangulación implica no es la combinación de diferentes tipos de datos, sino más bien, el intento de relacionar tipos de datos de forma que contrarresten varias posibles amenazas de validez del análisis<sup>95</sup>”*

### **CATEGORÍA: ESTRATEGIAS PARA LA ENSEÑANZA DE LA LECTURA CRÍTICA**

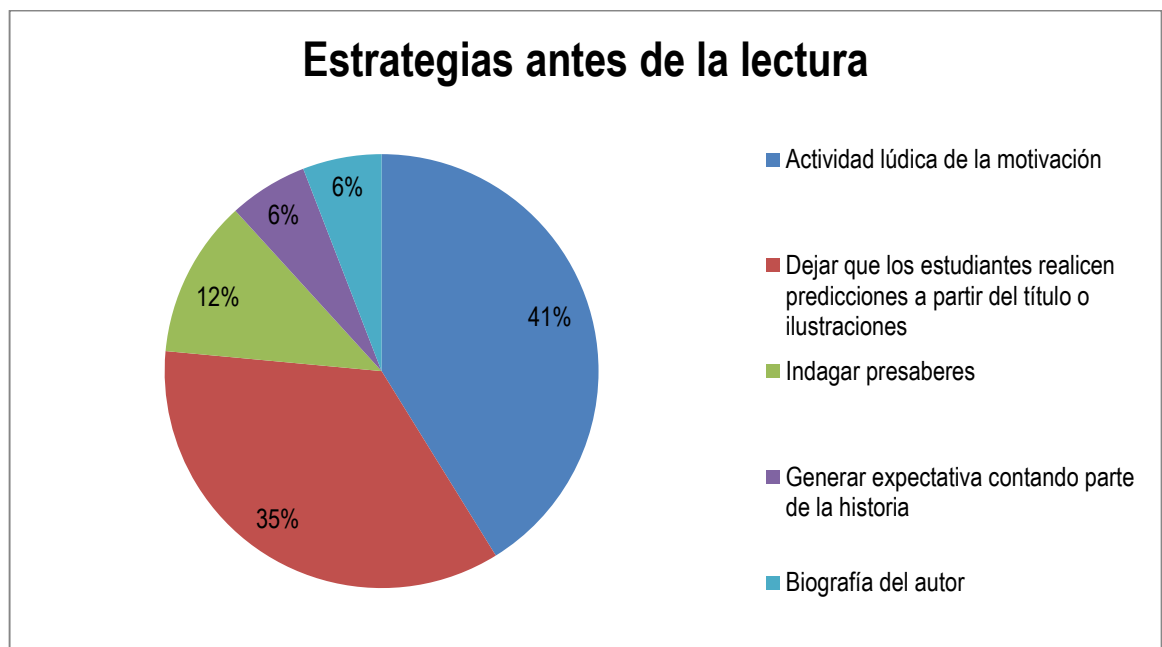
El cuestionario aplicado a la mayoría de los profesores de ambas sedes tuvo preguntas dirigidas a establecer las estrategias que son aplicadas por ellos antes, durante y después de llevar un texto al aula. Como producto se obtuvo que durante la etapa del antes las actividades planteadas son:

---

<sup>95</sup> *Ibíd.*, p. 217

- a) Motivación
- b) Predicciones
- c) Indagación de presaberes
- d) Generar expectativa contándoles parte de la historia
- e) Biografía del autor

**Grafico 13. Actividades que realizan los docentes antes de la lectura-  
Cuestionario**



Según David Cooper las estrategias que se deben plantear antes de la lectura son las discusiones, la presentación de ilustraciones, formulación de preguntas por parte del docente y del estudiante, establecer el propósito de lectura, realizar anticipos de la historia a partir del título e ilustraciones, indagar sobre la biografía del autor y vocabulario desconocido. Sin embargo, solo tres de las respuestas escritas por los docentes corresponden a algunas de las estrategias que se deben desarrollar en

esta etapa, de las cuales, solo un docente habló sobre la biografía del autor, e indagar presaberes solo corresponde a dos profesores.

Así mismo, se refleja que los docentes le prestan mayor importancia a las actividades lúdicas de motivación, lo cual resulta ser importante para generar mejor disposición de los estudiantes, pero en los aspectos que tienen que ver con el desarrollo de estrategias que favorezcan la lectura crítica poco se evidencia el manejo de habilidades de este tipo, porque en las respuestas que ofrecieron la mayoría colocó como única actividad la motivación.

Cuando se llevó a las diferentes clases la lista de chequeo, las estrategias que se tuvieron en cuenta fueron

1. Estrategias para activación de presaberes
2. Plantear el objetivo de aprendizaje
3. Elaboración de preguntas
4. Predicciones
5. Contextualización de aspectos desconocidos (autor, tipo de texto, tema)
6. Uso de habilidades de vocabulario

Frente a cada una de estas opciones específicas que el observador tenía claras frente a este primer momento los resultados que se obtuvieron fueron los siguientes

**Gráfica 14. Estrategias observadas en la etapa del antes- Lista de chequeo**



En el tercer instrumento, el grupo focal, los profesores al tener que plantear una clase a partir del texto La codorniz de Moctezuma las estrategias que plantearon antes de la lectura fueron:

1. Presentar una imagen alusiva sobre el ave
2. Realizar preguntas acerca de las diferentes clases de aves y luego de la codorniz para indagar los presaberes de los estudiantes
3. Realizar predicciones sobre qué se trata la lectura a partir del título y la imagen del texto
4. Proyectar un video sobre la codorniz
5. Consultar el tema sobre las codornices en casa, luego socializar y concluir en clase antes de entregar el texto.

Al analizar los resultados de los tres instrumentos durante la etapa del antes se concluyó que:

1. A pesar que en el cuestionario y en el grupo focal ninguno de los profesores escribió acerca de establecer un propósito de lectura, en todas las clases que se observaron siempre se dio a conocer el objetivo a alcanzar con el texto.

Sin embargo, es necesario tener en cuenta que en las observaciones realizadas los objetivos estaban dirigidos

(a) Responder las preguntas que se encontraban al final de la lectura: Los interrogantes que se planteaban se basaban en preguntas específicas y literales del texto ocasionando que en el momento en que los estudiantes las encontraban perdieran el interés por analizar diversos aspectos de la lectura y cuando el docente realizaba otro tipo de cuestionamientos no lograban responder asertivamente al mismo

(b) Identificar tipo de texto: Algunos confundieron el cuento con la fábula y mostraban dificultad en establecer sus características principales por lo que era necesario que el profesor aclarara nuevamente aspectos que en clases anteriores ya habían trabajado

(c) Determinar personajes, lugar y mensajes de la narración: Encontrar personajes y lugares dentro de la narración, los niños lo hacían rápidamente, pero en lo relacionado con acciones, situación problema y resolución del mismo, los estudiantes volvían a contar toda la historia

(d) Dar a conocer qué entendió el estudiante de la lectura: Cuando debían decir en frente de sus compañeros o docente lo que entendieron, todos hacían un recuento literal de lo que habían leído, no mostraban sus puntos vista, aspectos llamativos de la lectura, o alguna situación que les haya generado interés por seguir indagando

Los propósitos de lectura establecidos en las diferentes clases generaron pocas expectativas e interés en los estudiantes porque en el momento en que se les decía que iban a leer, gran parte de los alumnos mostraban su indisposición al tener que hacerlo, si el docente era el que leía, la mayoría de ellos estaban leyendo las

preguntas para ir las respondiendo de modo que cuando se terminaba de leer ya todos querían entregar la hoja; y si eran asignados libros a cada uno, lo primero que observaban era la cantidad de páginas que contenían, si tenían ilustraciones o eran de canciones, refranes, rimas y/o adivinanzas. Además, en cada clase cambiaban de libros lo que ocasionaba que ninguno terminara de leer el texto.

David Cooper plantea que la intención de establecer el propósito es “*contribuir a centrar la atención del lector durante la lectura y relacionar el conocimiento previo con esa lectura*”<sup>96</sup> sin embargo, en pocas clases se observó que esta estrategia fuera generadora de activar conocimientos previos o los impulsara a utilizar alguno.

Por lo general, el objetivo de la clase es establecido por el docente ya que debe cumplir con el currículo del área y alcanzar las metas del periodo o del año. Por ello, estos propósitos privilegiaban el encontrar información, seguir instrucciones, evaluar aprendizajes o para aprender algún concepto clave. En consecuencia, es necesario involucrar a los estudiantes para que puedan hacer parte de su proceso de aprendizaje y se sientan motivados al leer. Daniel Cassany expresa que el objetivo del lector dirige la lectura, lo cual hace que por cada propósito diferente con que se lea un escrito, se obtenga una interpretación nueva; “*tener claro qué buscas en un discurso permite leerlo con más eficacia y conseguir el propósito más rápido*”<sup>97</sup>

Por lo anterior, los docentes han de tener presente que los objetivos deben ser formulados con claridad, señalando la actividad, contenidos y/o criterios de evaluación; generar expectativas apropiadas en los estudiantes haciendo que lo que aprendan tenga sentido para ellos y permitir que los alumnos formen un criterio sobre lo que se esperará de ellos durante y al término de la clase tal y como lo recomienda Frida Díaz.

---

<sup>96</sup> COOPER, David. Op. Cit., p. 122

<sup>97</sup> CASSANY, Daniel, Tras las líneas. Óp. Cit., p. 136

2. La indagación de presaberes fue uno de los resultados más variados dentro de los tres instrumentos porque mientras en el cuestionario fue una de las estrategias menos mencionadas, cuando se observaron las clases casi en la mitad de ellas se llevó a cabo haciendo uso de discusiones, preinterrogantes y lecturas previas; y en la planeación de clase con base en el texto dado (grupo focal) fue la más utilizada por los profesores utilizando preguntas exploratorias, presentando imágenes sobre la lectura y socializando la información de búsqueda que los estudiantes llevaran a clase.

En la observación de clases una de las discusiones estuvo dirigida a determinar ¿Qué saben sobre los soldados? ¿Qué es una parábola? Los niños hablaron acerca de las noticias que recientemente habían visto, mencionaron términos como el plebiscito y algunos explicaron a qué hacía referencia, sobre los enfrentamientos entre la guerrilla y el ejército, otros dieron a conocer que sus padres tenían uniforme de soldados en la casa. Con relación al término de las parábolas los niños expresaron que ya habían leído varias y que se trataban de enseñanzas de Jesús. En ambos casos el docente hizo una generalización y abarcó los aportes de los estudiantes y concluyó diciéndoles que el tema que iban a leer estaba relacionado con lo que había hablado, posteriormente se entregaron las lecturas.

Cooper presenta nueve aspectos para realizar una discusión:

1. Tener en cuenta los puntos más controversiales de la discusión
2. Plantear preguntas que impliquen responder más que un sí o no
3. Motivar a los estudiantes a responder
4. Preguntar antes de elegir al estudiante
5. Brindar tiempo suficiente para que el estudiante pueda responder
6. Animar a los estudiantes a realizar sus propias preguntas
7. El docente debe participar en la discusión y modelar la manera de formular preguntas

8. La discusión debe tener un tiempo pertinente
9. Redondear la discusión para que los estudiantes resuman los puntos tratados.

De acuerdo con lo que presenta Cooper y contrastándolo con lo realizado por la docente, hay aspectos que deben afianzarse aún más con los estudiantes, como: darles la oportunidad para que realicen sus propios interrogantes, brindar la posibilidad de aclarar las dudas que tengan acerca del tema; animarlos a que resuman y concluyan lo que se discutió para que el docente no sea el que siempre termine realizándolo; incentivar el uso de diferentes diagramas, gráficos o cuadros de organización como una estrategia de resumen.

En el grupo focal, la representación de imágenes alusivas al texto fue la estrategia más tenida en cuenta por los docentes en la etapa del antes. Cooper establece que antes de llevar una ilustración al salón de clases es necesario tener en cuenta varios aspectos de modo que el propósito de la misma esté bien definido, estableciendo si buscan ser representaciones literales, interpretaciones o solo decoración para hacer más atractivo el texto; asegurarse que el estudiante comprenda cómo se relaciona la imagen con el tema; lograr que las imágenes correspondan a graficar correctamente las relaciones importantes. Frida Díaz, por su parte, amplía un poco más esta estrategia y menciona que las *“imágenes serán interpretadas no solo por lo que ellas representan como entidades pictóricas, sino también como producto del uso de los conocimientos previos, de las actitudes, del receptor y de la habilidad del autor del texto para seleccionarlas y utilizarlas.”*<sup>98</sup> Por ello, cada una de las ilustraciones tienen diferentes intenciones y funciones como: Decorativas, buscan entretener o divertir; Representacionales, muestran gráficamente la apariencia de un objeto; Organizativas, presentan relaciones cualitativas entre conceptos y elementos; Relacionales, establecen correspondencias cuantitativas entre dos o más variables; transformacionales, demuestran cambios o modificaciones de un

---

<sup>98</sup> DÍAZ BARRIGA, Frida; HERNÁNDEZ ROJAS, Gerardo. Estrategias docentes para un aprendizaje significativo: Una interpretación constructivista. 3<sup>o</sup> edición. Ed. McGrawHill. México. 2010. p.168

objeto en el tiempo; Interpretativas, permiten acotar y comprender los fenómenos o eventos intangibles o de difícil observación<sup>99</sup>.

No obstante, en la lista de chequeo, en ninguna de las clases, los docentes aplicaron esta estrategia para que el estudiante infiriera de qué iba a tratar el texto y diera inicio a discusiones o lluvias de ideas sobre el tema, establecieran relaciones durante la lectura, ejemplificaran conceptos o para que compararan y/o contrastaran lo leído con una imagen que fuera en contra del texto. Así mismo, las imágenes tienden a lograr fijar la atención de los estudiantes y hacer que espontáneamente realicen comentarios que muestren sus presaberes frente a la temática, de modo que dependiendo de lo que expresen se puedan reestructurar las clases para ampliar la información que se requiere para entender el mismo.

La estrategia de los preinterrogantes, para la activación de presaberes fue mencionada y utilizada en los tres instrumentos. Sin embargo, este tipo de preguntas deben estar encaminadas a que el estudiante a medida que va leyendo el texto pueda centrar su atención y orientar la lectura, de modo que, pueda analizar y encontrar los aspectos más relevantes del texto.

En las observaciones realizadas, las preguntas de los docentes estaban dirigidas a buscar los personajes principales, título, lugar, mensaje y tiempo en que se daba la narración, aspectos literales que son rápidamente encontrados en el escrito y que no promueven que el estudiante comprenda la información y contenido que tiene el texto o que le permitan hacer inferencias que puedan ser contrastadas a lo largo de la lectura. David Cooper señala, que para encontrar información relevante del texto narrativo aparte de los aspectos mencionados debe cuestionarse sobre el problema, la acción y la resolución, y a su vez establecer relaciones de causa- efecto y secuencia.

---

<sup>99</sup> *Ibíd.*, p. 169

En el grupo focal, las preguntas estaban dirigidas a averiguar qué tipos de aves conocían, las características principales de las aves, alimentación de las aves entre otras.

El objetivo principal del uso de los preinterrogantes “*es forzar al lector a apoyarse lo más posible en el texto propiamente tal y no deberían centrarse en ningún punto específico.*”<sup>100</sup> Es por ello, que el docente debe conocer a fondo el texto y planear los objetivos que quiere que alcancen los estudiantes para que se realicen cuestionamientos más pertinentes y se desarrolle la lectura crítica.

3. Con lo relacionado a las predicciones es curioso observar que en el cuestionario esta estrategia fue una de las más tenidas en cuenta por los docentes, pero en la práctica de clase solo en tres de ellas se aplicó, dándole el espacio al estudiante para que hiciera alguna conjetura acerca de lo que podría llegar a tratar el texto ya fuera por el título o alguna imagen. En el grupo focal solo una de las docentes presentó como estrategias hacer predicciones mediante el uso de preguntas sobre el título y a partir de allí indagar sobre el posible tema, personajes y contenido.

En una de las observaciones de clase se entregaron libros a los estudiantes y cada uno debía dar a conocer de qué podría tratar dependiendo de la imagen que tuviera la carátula del libro. En otra clase se utilizaron expresiones como: si el nombre del texto es “*el ratoncito Pérez, los enanitos mágicos, la carrera de los animales...*”<sup>101</sup> ¿de qué va a tratar la lectura?

Frente al tema Cooper plantea que las predicciones deben basarse en algún recurso gráfico, oral y/o escrito para suponer de qué puede tratar el texto, proponga posibles situaciones, conflictos, desenlaces de la lectura, lo cual, posibilita que el alumno se

---

<sup>100</sup> *Ibíd.*, p. 120

<sup>101</sup> Los nombres de las lecturas no corresponden a los que fueron utilizados por los docentes en las clases.

mantenga motivado, y a su vez, a medida que avanza en la lectura afirme o rechace sus predicciones, responda los interrogantes y cree otros nuevos. Frida Díaz, plantea que las predicciones “*sirven para proponer un contexto, y también implican directamente la activación y uso del conocimiento previo (ya sea el relacionado con el tópico del texto, del conocimiento sobre la organización estructural del mismo, o sobre el conocimiento personal o cultural).*”<sup>102</sup>

4. Con lo relacionado a la contextualización de datos desconocidos dirigidos establecer aspectos del autor, tipo de texto y tema de la lectura; en el cuestionario solo uno de los maestros registró como estrategia la biografía del autor, en el grupo focal en el diseño de la clase ninguno tuvo en cuenta al autor, pero uno de ellos estableció realizar preguntas para indagar sobre el posible tema; y en la lista de chequeo, en la observación en el aula pocos de los textos que fueron entregados tenían el autor, y solo en dos de los casos se mencionó superficialmente la estrategia de indagar o ampliar la información sobre éste.

La contextualización sobre temas desconocidos abarca múltiples elementos que el estudiante debe recordar y/o conocer para poder enfrentarse al texto con mayor propiedad y seguridad. Cooper menciona que la información previa específica que un lector necesita para comprender un texto requiere: Conocimiento del tema, comprensión de los conceptos específicos del texto seleccionado y comprensión de la terminología. Porque si cualquiera de estos tres elementos no es tenido en cuenta, el estudiante puede llegar a no entender completamente la lectura a causa de la ausencia de algún criterio o léxico que desconozca. Es por esto, que el docente debe ser un excelente lector y planificador que logre identificar las fortalezas y dificultades que presentan los estudiantes frente a los diversos temas y escoger las lecturas adecuadas para aumentar o desarrollar los conocimientos previos. Sin

---

<sup>102</sup> DIAZ Frida Óp. Cit., p. 247

embargo, como lo demuestra la gráfica solo en dos de las clases se pudo evidenciar este componente.

Además de lo anteriormente mencionado por David Cooper, Daniel Cassany agrega el componente de comprender aspectos fundamentales del autor y expone que:

Detrás del texto hay siempre un autor que vive y escribe en un lugar del planeta y en un momento de la historia. El texto surge de su imaginario, de su mundo, de su comunidad, de su mirada sobre la realidad, sesgada, parcial, personal<sup>103</sup>,

Es decir, cada autor tiene su punto de vista y escribe con una intención clara y definida donde muestra su forma de ver algún tópico. Por ende, su texto no muestra todas las voces y argumentos que otros contemplan y que pueden estar en contra de su propia ideología. Es por ello, que el lector debe saber quién está detrás del texto y cuestionar, indagar y confrontar aquello que retrata y más aun lo que omite o quiere ocultar. Entender al autor le permite al estudiante estar preparado para visualizar los temas, estilo y vocabulario con el que se va a ver enfrentado, “disponer de un buen retrato suyo ayuda a comprender la ideología<sup>104</sup>”

---

<sup>103</sup> CASSANY, Daniel, *Tras las líneas*. Op. Cit., p. 117

<sup>104</sup> *Ibid.*, p. 118

Retratar al autor incluye comprender<sup>105</sup>

**Tabla 13. Retrato del autor**

Denominación	¿Es anónimo?, ¿tiene un nombre real, seudónimo, nombre institucional?, ¿su nombre aporta algún dato?, ¿qué te sugiere?
Tipo	¿Es una persona?, ¿un colectivo, una empresa, una asociación?, ¿cómo se presenta? Si es un colectivo ¿quién lo compone? ¿Quién es su líder?, ¿cómo ordenan sus nombres en la firma? ¿Qué tienen en común sus miembros?, ¿Cómo han elaborado el escrito?
Biografía	¿Dónde y cuándo nació?, ¿Qué formación tiene?, ¿En qué lengua escribe?, ¿con qué cultura?, ¿quién lo influyó?, ¿a qué se dedica?, ¿qué ideología profesa?, ¿qué opiniones tiene?, ¿milita en algún partido político o asociación?
El texto	¿Dónde y cuándo se publicó o escribió?, ¿en qué circunstancias?, ¿qué importancia tiene?, ¿por qué?
Bibliografía	¿Qué otros textos conoce de él o ella?, ¿a qué género pertenece?, ¿cuándo se publicaron?, ¿qué pretendían?
Imagen social	¿Cómo valora la sociedad al autor?, ¿qué se piensa de él o ella?, ¿es conocido o famoso?, ¿por qué destaca?

Fuente: Tomada de la tercera técnica de Daniel Cassany- Retratar al autor.

Este aspecto es de gran relevancia como se refleja en lo anteriormente mencionado, pero parece no tener tanta trascendencia en las clases que se observaron, la mayoría de las lecturas entregadas a los estudiantes, éstas no tenían el autor, posiblemente porque era anónimo, no fue tenido en cuenta como importante, o no se le dio crédito a la página de internet o libro del que fue tomado.

Así mismo, al conocer al autor se puede establecer el tipo de género discursivo que tiende a utilizar para exponer sus argumentos permitiendo “*evaluar el discurso que estamos leyendo con relación a los parámetros que le corresponden según la*

---

<sup>105</sup> Cuadro tomado de retratar al autor de Daniel Cassany

*tradición*”,<sup>106</sup> es decir, el lector puede determinar si quien escribe está incluyendo elementos nuevos a la estructura, si menciona elementos adicionales, si el léxico, recursos lingüísticos y el rol que ocupa en el mismo corresponden al género escogido. En consecuencia, indagar sobre variadas tipologías textuales les da herramientas a los estudiantes para comprender y analizar con mayor facilidad la ideología, posición, disciplinas, público o comunidades al que el autor quiere llegar.

Por lo anterior, se hace necesario que no solo el género narrativo tenga mayor énfasis en las clases, tal y como se evidenció durante las observaciones realizadas en el área de español, religión y ética; sino que además, el docente incluya, dentro de algunas de las temáticas que aborda en cada periodo, el empleo de textos expositivos, argumentativos, descriptivos, instructivos o discontinuos que favorezcan el conocimiento y apropiación de diferentes formas de organizar la información y contenido logrando que el alumno entienda su función, utilidad y el contexto en el que debe ser aplicado.

5. Finalmente, el uso de habilidades de vocabulario fue una estrategia que en el cuestionario no se tuvo como referente para ninguno de los docentes. Sin embargo, en la observación de clase cuatro profesores lo abordaron y en el grupo focal, aunque ninguno lo mencionó dentro de su planeación, en este mismo instrumento se les planteó la posibilidad de escribir acerca de qué harían si el estudiante se encontrara con vocabulario desconocido y ante ello se obtuvieron las siguientes respuestas:

- a) Uso del diccionario o enciclopedia
- b) Uso de ejemplos para explicar el significado
- c) Contar una historia sobre Moctezuma y Hernán Cortes

---

<sup>106</sup> Ibid., p. 126

- d) Deducción por contexto, luego búsqueda en el diccionario y finalmente ubicar el mejor significado según la intención
- e) Realizar un glosario con las palabras desconocidas con su significado
- f) Preguntar al grupo acerca de la palabra para saber si alguien conoce su significado
- g) Realizar una oración con cada palabra desconocida.

Desde la perspectiva de David Cooper el docente puede desarrollar en tres formas distintas estas habilidades: 1. Enseñanza previa de vocabulario, la cual busca que el docente haga un listado de las posibles palabras y conceptos que el estudiante debe conocer antes de que se enfrente al texto o temática real que quiere abordar en clase, utilizando para ello, redes conceptuales, mapas semánticos o mediante la discusión del mismo; 2. Lecciones de vocabulario específico donde el profesor enseña sinónimos, antónimos, homónimos, qué denota y connota las palabras, uso de analogía y redes de vocabulario y finalmente, 3. **Habilidades para determinar el significado de las palabras**, las cuales le van a permitir al estudiante continuar con la lectura a pesar que desconozca alguna palabra. Este último aspecto es sobre el cual se realizó la observación.

Las actividades que mencionaron los profesores durante el grupo focal son válidas, aunque es necesario establecer que se debe hacer una serie análisis con el vocabulario antes de realizar ejercicios de apropiación o memorización con las mismas.

Durante la observación de las diferentes clases, cuando los estudiantes no entendían alguna palabra le preguntaban a la docente acerca de su significado, si se encontraban en clase de español, el profesor les decía que sacaran el diccionario y buscaran la definición y continuaran con la lectura, en otras ocasiones el docente les decía su significado y el estudiante continuaba, pero si tenía que releer el texto, nuevamente los estudiantes solicitaban su definición. Así mismo, se pudo observar

que cuando en un primer momento el alumno leía en forma silenciosa y posteriormente el docente leía en voz alta y preguntaba acerca de vocabulario que posiblemente los estudiantes desconocían, ninguno fue capaz de dar respuesta, por lo que se cuestionaba ¿cómo pueden entender el texto omitiendo el significado de las palabras? O si al finalizar la lectura la pregunta decía “*¿Por cuál de las siguientes palabras, puede ser reemplazada la palabra X sin alterar el sentido del texto?*,” los alumnos no recordaban haberla visto y nuevamente tenía que volver a buscarla y preguntarle a la docente, quien daba diferentes ejemplos para que el niño pudiera adivinar su significado y respondiera adecuadamente.

Lograr que el estudiante realice una lectura consciente y reconozca que desconoce vocabulario importante de la lectura el cual le va a permitir comprender mejor el texto es un aspecto que el docente debe hacerle ver al estudiante de diferentes maneras y ejercitarlo para que pueda utilizar una serie de estrategias o recursos que lo ayuden a entender el significado de las palabras por sí mismo. Para ello, Cooper plantea las claves contextuales, el análisis estructural y la enseñanza del uso del diccionario son esenciales para alcanzar este objetivo.

Frente a la estrategia de las claves contextuales, estas hacen referencia a lo que el autor le ofrece al lector para que infiera el significado de las palabras a partir del recorrido que lleva en la lectura. Cooper menciona que existen cuatro tipos distintos de claves contextuales<sup>107</sup>: a) definición directa, el autor propone la definición al terminar la frase; b) Yuxtaposición, se incluye en el texto otra palabra o frase yuxtapuesta al término desconocido; c) sinónimo y antónimo; d) frases adyacentes, donde el autor brinda las claves del significado de una palabra mediante frases que la rodean. Para ello, el docente debe iniciar con su enseñanza primero a nivel oral preguntándoles a los estudiantes sobre el significado de la palabra de modo que se genere una discusión sobre esta y llegado el caso señalar y enfatizar sobre las

---

<sup>107</sup> COOPER, David. Op. Cit., p. 210

pistas que le ofrece la lectura. Después de varias sesiones de clase, proponerle al niño que lo haga leyendo por sí mismo el texto, tal y como lo propone David Cooper.

En palabras de Eco<sup>108</sup> *“el contexto y la circunstancia son indispensables para poder conferir a la expresión su significado pleno y completo, pero la expresión posee un significado virtual que permite que el hablante adivine su contexto”*.

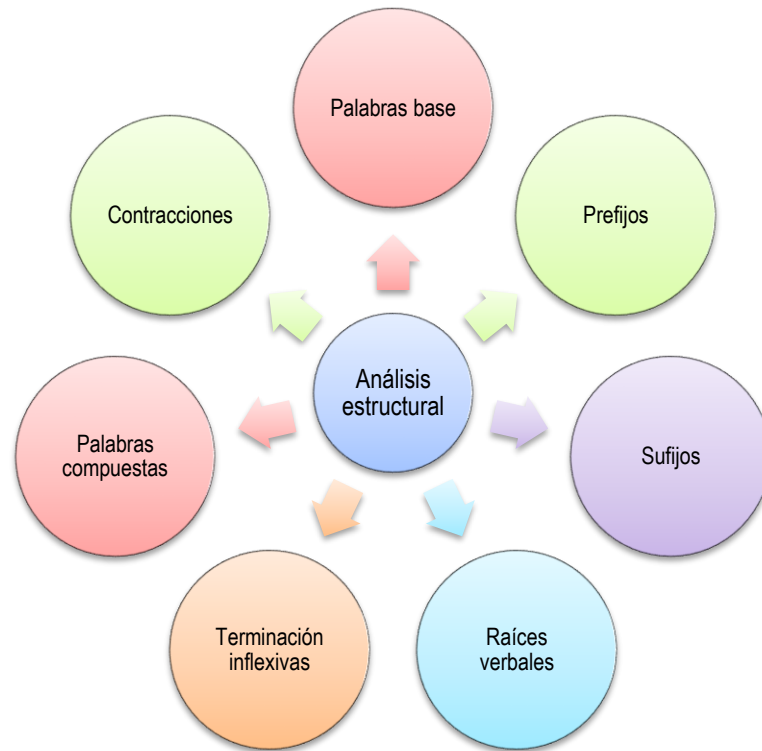
La segunda estrategia, es el análisis estructural que se basa en determinar las partes que integran las palabras permitiéndole al lector tener un significado aproximado del término desconocido. Dentro de esta estrategia se incluyen: Palabras de base, raíces verbales, prefijos, sufijos, terminaciones inflexivas, palabras compuestas y contracciones, tal y como lo muestra el gráfico 14, las cuales deben ser enseñadas en un primer momento con léxico que el estudiante conozca de modo que se le facilite comprender los términos anteriormente mencionados y a medida en que se va complejizando cada ejemplo vaya desarrollando mayor destreza desagrupando la palabra y entendiendo su significado a partir del contexto. Para abordar palabras compuestas Cooper recomienda comenzar explicando qué es y cómo se forman a partir de ejemplos concluyendo que éstas *“constan de dos partes relacionadas entre sí pero que esa relación no siempre es la misma.”*<sup>109</sup>

---

<sup>108</sup> ECI, Humberto. Lector in fabula. La cooperación interpretative en el texto narrative. Ed. Lumen, tercera edición. Barcelona 1993. p 26

<sup>109</sup> *Ibíd.*, p. 220

**Grafico 15. Análisis estructural para la comprensión de un texto**



Fuente: Elaborado por la autora a partir de los planteamientos de David Cooper con relación al análisis estructural.

Finalmente, el uso del diccionario resulta ser el último recurso para que el estudiante encuentre el significado de las palabras, según las observaciones de clase en cuatro de ellas se llegó a utilizar para encontrar la definición, aunque en ocasiones éstos no contribuían a aclarar o entender la lectura, sino que los enviaban a otra palabra igual de desconocida, además muchos de los diccionarios eran muy básicos y a veces no se encontraban los términos.

En el grupo focal todos los profesores optaron por la estrategia del uso del diccionario, lo cual no garantiza que el estudiante pueda entender la expresión que el autor quiere reflejar si éste no es capaz de escoger la definición indicada según

el contexto para hallar su significado. Por otro lado, solo en una de las respuestas se mencionó la definición de la palabra por deducción del contexto.

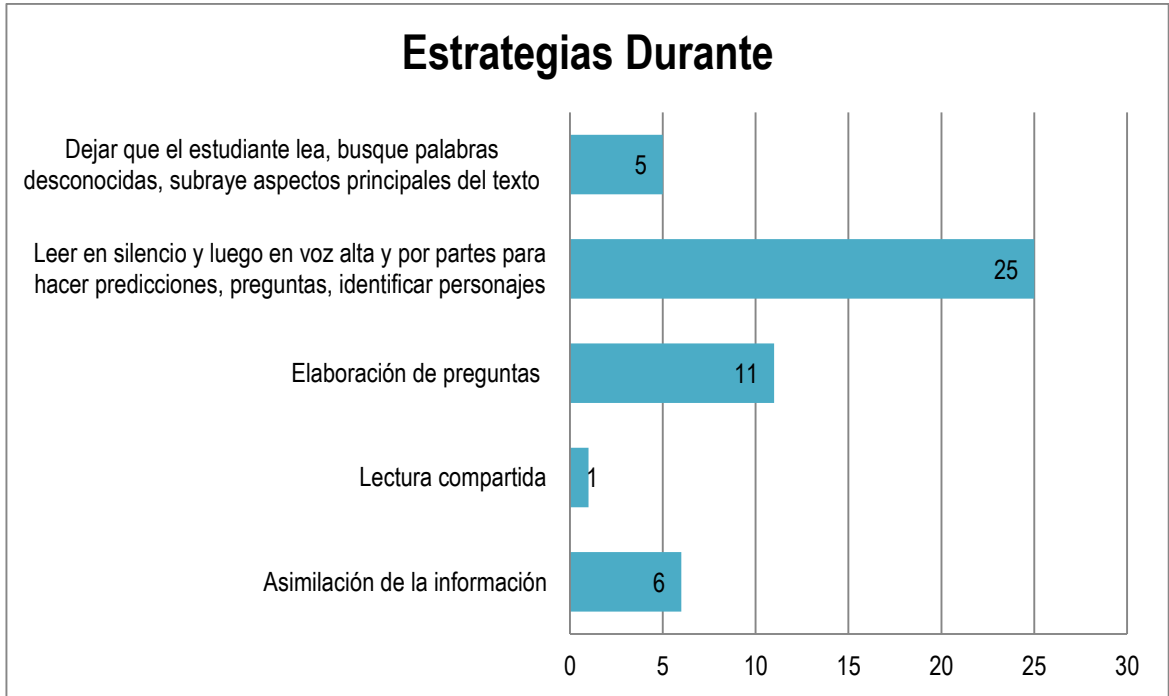
David Cooper propone una serie de recomendaciones para que el uso de esta herramienta sea efectiva y motive a los niños a utilizarla, sin embargo, es difícil de establecer cómo fue que la docente abordó este aspecto con los estudiantes. Dentro de los consejos menciona: no entregar un listado de palabras aisladas y ponerlas como un castigo, mostrar el orden alfabético y recordarles que en ese orden las encuentran en el diccionario, enseñar a escoger la definición correcta para posibles casos, concientizar que en todas las áreas puede ser utilizado y por último explicar los símbolos especiales que se emplean como S para sustantivo, V para verbo, entre otras.

Todas las anteriores habilidades son fundamentales que sean desarrolladas en diferentes clases para que puedan ser utilizadas no solo en clase de español, sino en cualquier situación comunicativa oral o escrita en la que el estudiante se encuentre enfrentado.

### **ESTRATEGIAS DEL DURANTE**

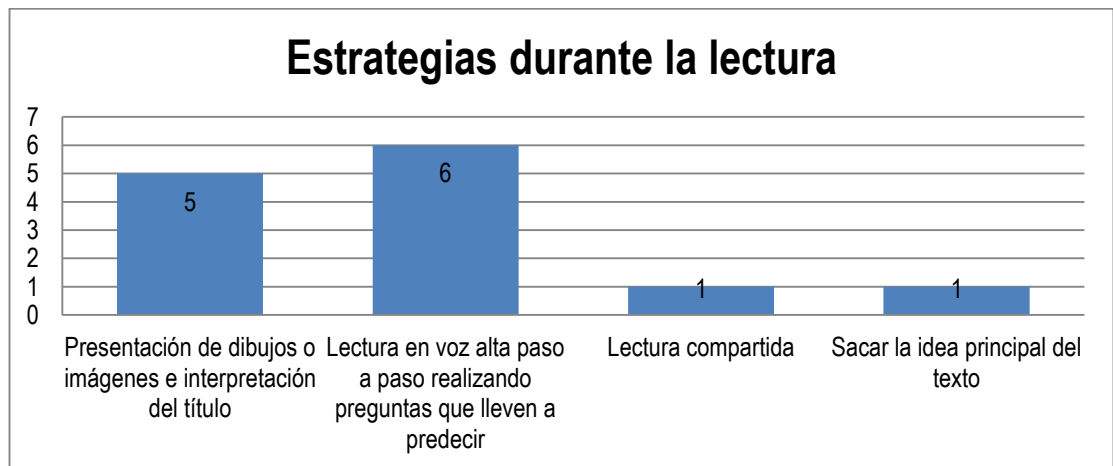
Dentro de la lista de chequeo los aspectos que se tuvieron en cuenta fueron los que se muestran en la siguiente gráfica, la cual a su vez representa la frecuencia con que los docentes lo realizaron durante cada una de las dieciocho clases.

**Gráfico 16. Estrategias del durante utilizadas en la lista de chequeo**



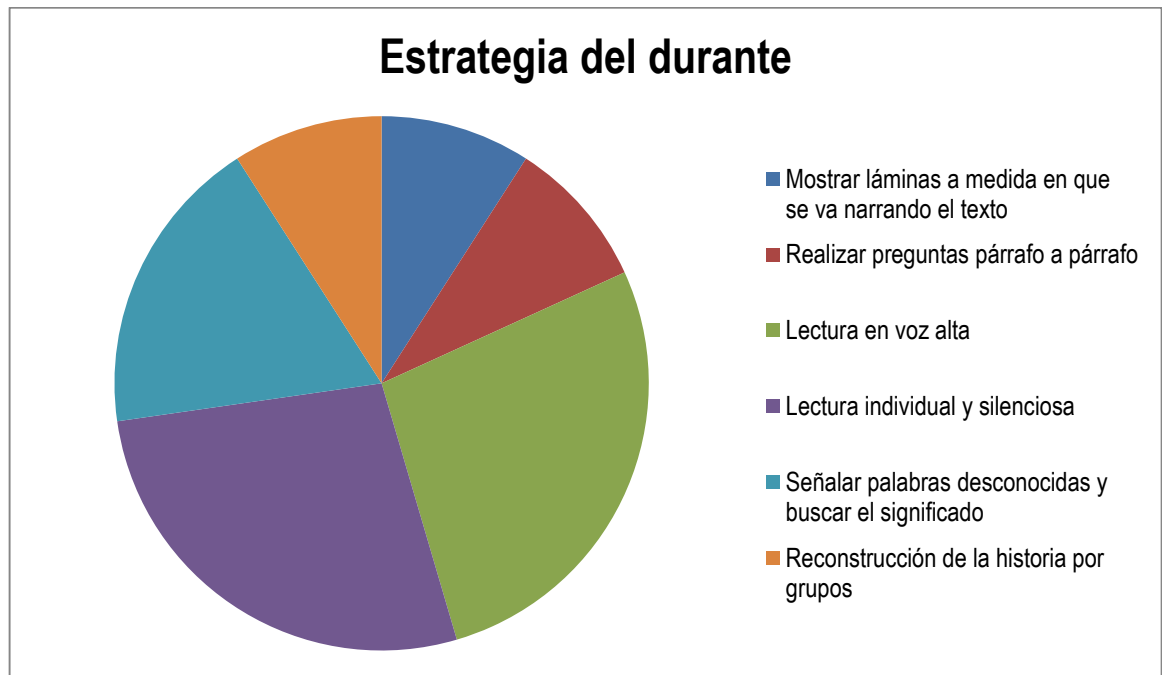
Los resultados que se obtuvieron en el cuestionario se representan en el gráfico17.

**Gráfico 17. Estrategias del durante utilizadas en el cuestionario**



Al revisar las estrategias que plantearon los docentes frente al diseño de la planeación en la etapa del durante se establecieron las siguientes estrategias

**Gráfico 18. Estrategias del durante planteadas en el grupo focal**



Después de observar cada uno de los datos recogidos en los tres instrumentos por parte de los docentes se pudo establecer que:

1. La lectura silenciosa y en voz alta es una de las estrategias que se tuvo en cuenta en todos los instrumentos y que en la mayoría de los casos se efectuó primero de forma individual y callada y luego variaba a lectura en voz alta por parte del docente o por fragmentos estudiante a estudiante; pero solo en una de las observaciones se pudo evidenciar la lectura compartida.

El objetivo de la primera lectura era indagar sobre el texto, señalar aspectos que no comprendieran de modo que al finalizarla ellos realizaran sus propios cuestionamientos o dudas sobre algún tipo de idea; mientras la lectura en voz alta cumplió dos objetivos a) Hacer que todos los estudiantes prestaran atención, de modo, que al terminar de leer cierto fragmento uno de los niños, el siguiente en ser nombrado continuara. B) el segundo consistió en que el docente a medida en que se avanzaba en la lectura realizaba preguntas para evaluar si el estudiante estaba comprendiendo o prestando atención al texto. Finalmente, en el único caso de lectura compartida todos los niños después de leer el texto daban a conocer lo que habían entendido.

En la lista de chequeo se observó que en doce de las dieciocho clases se combinaron la lectura silenciosa y luego en voz alta. En otra de las clases sólo se trabajó lectura en voz alta y en otra lectura compartida. En las demás clases, los estudiantes tenían diferentes textos. Frida Díaz menciona, que las lecturas que sean entregadas a los estudiantes no deben ser “*demasiado sencillas, rutinarias o confusas que los conduzcan a realizar actividades de lectura poco interesantes para ellos y en las que terminen demostrando formas estereotipadas de aproximación lectora opuestas a una lectura inteligente o reflexiva*”<sup>110</sup>, es decir, que el papel del docente es fundamental para lograr desarrollar verdaderos procesos de comprensión lectora, estimulando y acompañando al estudiante durante su travesía por el texto.

La lectura compartida se llevó a cabo en una sola de las clases, sin tener en cuenta que ésta sirve para que los estudiantes se animen a contar lo que han leído a sus compañeros y a analizar mejor el texto para encontrar aspectos que los demás puedan llegar a omitir. En las observaciones de clase, en tres de cuatro de ellas, se entregaron diferentes libros a los estudiantes, en la mayoría, el estudiante leía solo

---

<sup>110</sup> DÍAZ BARRIGA, Frida; HERNÁNDEZ ROJAS, Gerardo. Estrategias docentes para un aprendizaje significativo: Una interpretación constructivista. 3° edición. Ed. McGrawHill. México. 2010. p.263

y al acabarse el tiempo pasaba al frente a decir lo que había entendido y por lo general volvía a relatar lo mismo. En la otra, el docente los organizó por parejas y cada uno tenía que leer su texto y después de un tiempo prudente cada uno debía contarle al otro lo que había leído. Frida Díaz expresa que *“la lectura conjunta permite compartir y negociar interpretaciones con los compañeros y lograr aprendizajes compartidos”*<sup>111</sup> Este tipo de lectura, permite la cooperación entre los estudiantes favoreciendo la zona de desarrollo próximo, donde ya no es solo el docente sino, el compañero quien ayuda a encontrar el sentido del texto causando que después de socializar, discutir y exponer sus ideas, cada uno pueda crear nuevas conclusiones, reactivar conocimientos y llegar a modificar sus esquemas.

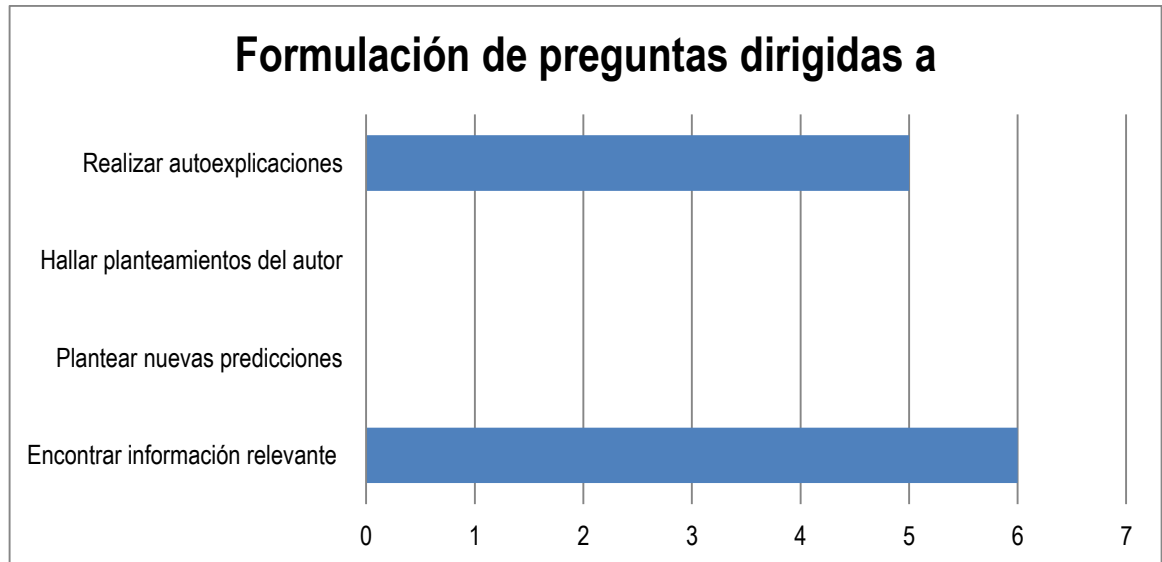
2. La elaboración de preguntas fue una de las estrategias planteadas y observadas en todos los instrumentos; en el cuestionario los docentes expresaron que a medida en que se avanzara en la lectura se iban realizando las preguntas, aunque no se dio ningún tipo de ejemplo sobre la clase de cuestionamientos que realizarían o en torno a que aspectos estarían orientadas las mismas. En el grupo focal, se les planteó a los docentes que realizaran cuatro preguntas dirigidas a desarrollar la lectura crítica utilizando como base el texto de la codorniz de Moctezuma; y en la lista de chequeo el ítem sobre preguntas se orientó a cuatro aspectos

- a) Identificar la información más importante del texto.
- b) Realizar nuevos interrogantes y predicciones
- c) Establecer qué quiere decir el autor
- d) Generar auto-explicaciones

---

<sup>111</sup>Ibíd., p. 263

**Gráfica 19. Ítem 10- Formulación de preguntas en la lista de chequeo**



En el primer lugar, se puede observar que en seis de las clases se utilizaron preguntas dirigidas a encontrar aspectos claves de la lectura de modo, que si el estudiante no había señalado datos importantes, había leído rápidamente o no comprendía el texto, las preguntas del docente le servían para enfocar su atención a dar respuesta a los cuestionamientos que se realizaban y a encontrar posibles palabras o frases que les permitieran responder a las siguientes preguntas del maestro, lo cual aumentaba el interés del niño por contestar correctamente los planteamientos del mismo.

Sin embargo, este tipo de preguntas pueden llegar a ser de poca utilidad si no se eligen partes relevantes del texto, lo que causaría que el estudiante no reconozca que información es más importante que otra. Para este aspecto, Cooper señala que dependiendo del tipo de texto (narrativo o expositivo) que se presente en clase se formulan los interrogantes. En el caso de ser un texto narrativo, se debe indagar sobre los personajes, escenario, situación problema, acciones y cómo se dio resolución al problema que originó la historia. Además, establecer la ilación entre los hechos de la misma apoyándose en relaciones de causa y efecto o secuencia.

Pero si es un texto expositivo, el docente o el estudiante deben leer el texto poco a poco e ir señalando cuál es la idea central y qué detalles la sustentan, qué información está dirigida a alcanzar el propósito de la lectura, encontrar las relaciones que el autor presenta entre las ideas por medio de alguna descripción, agrupación, causa y efecto, aclaración o comparación. Aunque es necesario aclarar, que este tipo de ejercicios se deben realizar varias veces, en diferentes clases y con distintos tipos de escritos para que el lector pueda llegar a desarrollar la habilidad de encontrar por sí mismo información relevante.

La formulación de preguntas durante la lectura, resultan ser necesarias para que a medida en que se avance en el texto el estudiante confirme o rechace las predicciones que en un primer momento hizo, hallar elementos relevantes del texto o información del autor, que le permitan descubrir la intención e ideología y así llegar a comprender mejor el texto.

En segundo lugar, se encuentran las preguntas dirigidas a generar autoexplicaciones, este tipo de interrogantes fueron aplicados por los docentes en cinco de sus clases, en donde, se detenía la lectura y se les pedía a los estudiantes que contaran lo que hasta el momento había sido relatado, algunos lo hacían adecuadamente y otros se quedaban callados sin responder; por ello, el docente realizaba otro tipo de preguntas, pero ninguna tuvo respuesta. Los estudiantes no recordaban la información recientemente mencionada ni mucho menos relacionaban sus conocimientos previos con los nuevos datos obtenidos del texto tratando de darle sentido a lo leído. Chi y Cols<sup>112</sup> mencionan que las autoexplicaciones que proponen razones o aseveraciones para establecer los vínculos entre lo ya comprendido y la nueva información son muchas más efectivas que solo buscar parafrasear lo que dice el texto, ya que permite realizar procesos de inferencia, de comprensión y provocar un procesamiento consciente y profundo de

---

<sup>112</sup> CHI, M., DE LEEW, N., CHIU, M. H y LAVANCHER, Ch. Eliciting Self- explanations Improves Understanding. Cognitive Sciece, 18, 439- 477. 1994.

lo que encuentran en el texto. En consecuencia, el docente puede propiciar y realizar preguntas que creen verdaderos procesos cognitivos y no únicamente repetir cuestionamientos sobre aspectos literales del texto.

Finalmente, el cuarto aspecto fue hallar los planteamientos del autor y lo que esconde detrás de sus palabras, por lo cual el docente debe tener la habilidad para realizar preguntas enmarcadas a descubrir qué quiere decir el autor con sus expresiones, frases, comentarios, a quién va dirigido, qué datos expone, qué pretende el texto, qué quiere demostrar. Daniel Cassany lo expresa como “*analizar la sombra del lector*<sup>113</sup>” la cual además tiene en cuenta a qué tipo de público va dirigido, qué presupone que el lector sabe o no sabe y qué perfil de destinatario se esboza. Este tipo de interrogantes le permite al estudiante deducir que el texto fue pensado para un tipo de público, con características específicas, en un tiempo y situación histórica determinada y por ello, el estilo, forma y características del texto se enmarca a su propósito comunicativo. Analizar estos aspectos le permitirá al lector hacerse una imagen del autor y comprender mejor el texto. Sin embargo, este proceso de interpretación no se pudo observar en ninguna de las clases a causa de que los docentes no se basaron o cuestionaron sobre algún aspecto del autor.

Algunas de las preguntas que plantearon los docentes en el grupo focal fueron

- ¿Por qué crees que es importante conocer acerca de las codornices?
- ¿Por qué crees que Moctezuma tenía un aviario?
- ¿Cómo puedes aportar a la conservación de las aves?
- ¿Por qué crees que Moctezuma le dio a conocer a Hernán Cortés su lugar favorito?
- ¿Qué te pareció interesante de la crianza de la codorniz?
- ¿Por qué el papá codorniz ayuda a incubar los polluelos?

---

<sup>113</sup> CASSANY, Daniel, *Tras las líneas*. Op. Cit., p. 136

- ¿Qué características tienen las codornices?
- **¿Cuál es la idea principal del texto?**
- Si una codorniz pierde su huevo, ¿qué debes hacer para ayudarla a que nazcan sus hijos?
- **¿Qué tipo de texto es el que se encuentra a la izquierda?**
- **¿Qué tipos de textos se encuentran en la lectura?**
- **¿Cuáles son las ideas secundarias y principales de cada texto?**

Varios de los cuestionamientos anteriores estuvieron dirigidos a que el estudiante especulara sobre el texto sin basarse en ninguno de los aspectos de la lectura ocasionando que cualquier respuesta que el alumno diera fuera válida porque el texto no daba la información para poder refutar o confirmar su planteamiento.

Las cuatro preguntas resaltadas fueron las únicas que se enmarcaron en que los niños se apoyaran directamente en lo que el autor planteaba utilizando los diferentes tipos de texto que estaban representados en los datos curiosos, la narración y el texto informativo.

De las dieciséis preguntas que los docentes plantearon, solo cuatro de ellas estuvieron dirigidas a desarrollar procesos de comprensión de los estudiantes. Lo cual refleja que los docentes presentan notorias dificultades para formular o conocer cuáles son los interrogantes adecuados y pertinentes para fomentar la lectura crítica.

3. Por otro lado, plantear predicciones e inferencias también fue otro aspecto observado dentro del ítem de las preguntas en la lista de chequeo y aunque no se vio reflejado durante esta etapa, en la etapa del antes si se tuvo presente por ellos. En el cuestionario y en el grupo focal, la elaboración de predicciones fue tomada en cuenta cuando los docentes establecieron que mostrarían imágenes a

lo largo de la historia para indagar sobre los posibles acontecimientos que se encontraban más adelante.

Aunque su importancia fue mencionada en la etapa del antes, allí se comentó que puede aplicarse en cualquier momento de la lectura porque requiere que el lector *“utilice la información que ofrece el autor para determinar aquello que no se explicita en el texto y apoyarse ampliamente en su experiencia previa”*<sup>114</sup>

4. La asimilación de la información fue otro aspecto que dentro de la lista de chequeo se planteó bajo las siguientes posibles estrategias

- Preguntas intercaladas
- Discusiones
- Mapas conceptuales
- Diagramas
- Analogías
- Organizadores gráficos
- Hechos y opiniones
- Suposiciones

El planteamiento de preguntas como se ha venido hablando durante esta etapa, es la estrategia más recurrente de los docentes para evaluar si el estudiante ha ido comprendiendo la lectura y frente al resultado de ésta en ocasiones se observó que se daban pequeños intercambios de ideas que generaban algunas discusiones. Sin embargo, los demás aspectos que se plantearon en la lista de chequeo no se tuvieron en cuenta para las clases.

En el grupo focal, las preguntas también fueron utilizadas para resaltar los aspectos más importantes del texto a media en que se avanzaba en la lectura.

---

<sup>114</sup> COOPER, David. Op. Cit., p. 29

David Cooper establece que una de las habilidades fundamentales para lograr alcanzar la lectura crítica se basa en “*enseñar al lector a evaluar los contenidos y emitir juicios a medida que lee*”<sup>115</sup> por lo cual se hace necesario saber reconocer cuando el autor se basa en hechos reales, que pueden ser demostrados en cualquier situación, o por el contrario, identificar cuando éste se basa únicamente en los puntos de vista que a partir de su experiencia quiere reflejar, lo cual resulta ser producto de sentimientos y creencias personales. Así mismo, poder mostrarle al estudiante que a partir de la propaganda o suposiciones que son mencionadas en la lectura se puede inferir el propósito que el autor busca alcanzar ya sea convencer, persuadir o lograr que el lector cambie su punto de vista sobre cierto tema mencionándole solo una parte de la realidad y sesgando u omitiendo cierta información.

Además de las estrategias mencionadas por David Cooper, Frida Díaz establece que los mapas conceptuales, los cuadros CQA, cuadros sinópticos, diagramas de flujo y líneas del tiempo son estrategias visuales que favorecen la relación de información y permiten que los estudiantes puedan ir comprendiendo lo que leen, aclaren sus dudas, puedan estructurar y organizar los datos obtenidos y utilizar el diagrama que mejor represente su propósito. Sin embargo, ninguno de estos organizadores gráficos fue utilizado ni planteado en ninguno de los tres instrumentos aplicados a los docentes. Dentro de ellos se pueden encontrar:

---

<sup>115</sup> COOPER, David. Óp. Cit., p. 29

**Tabla 14. Estrategias visuales para organizar la información**

Mapas Conceptuales	La información está organizada jerárquicamente y representa visoespacialmente conceptos, proposiciones y principios
Cuadros C-Q-A	Organizada en tres grandes aspectos: Lo que sé, lo que quiero aprender, lo que aprendí. Este organizador es de tipo reflexivo y autoevaluativo
Cuadros sinópticos	La información es organizada sobre uno o varios ítems centrales que forman parte de la temática vista.
Cuadro de doble columna	Permiten analizar y desglosar la temática y relacionarla en modalidades como: causa y efecto, problema- solución, antes- después, teoría- evidencia.
Diagramas de flujo	Se utilizan para representar conocimiento procedimental de forma gráfica, como técnicas, algoritmos, prueba de hipótesis, rutas críticas.
Líneas del tiempo	Las líneas del tiempo permiten organizar la información dentro de un continuo temporal

Fuente: Elaborado por la investigadora a partir de los planteamientos de Frida Díaz sobre estrategias para relacionar información

5. En los tres instrumentos la relectura y repaso selectivo del texto, tuvo baja frecuencia en especial en el cuestionario en donde solo un docente lo tuvo en cuenta para indagar sobre la idea principal del texto.

Estas estrategias se plantearon dentro de la lista chequeo con el fin de observar si el estudiante señalaba dentro del texto algún aspecto relevante, palabra desconocida o la idea principal de la lectura. Sin embargo, en las clases aunque hubo relectura en varias ocasiones y preguntas acerca de ciertos aspectos de comprensión, en ninguno de los casos se evidenció que el docente orientara al estudiante a que subrayara el texto para algún objetivo en específico o tomara notas sobre algún dato que el profesor mencionara.

En el cuestionario solo un docente manifestó que sacaría la idea principal del texto a medida en que se iba leyendo, no obstante, no describe los medios o la forma como alcanzaría este aspecto, ya fue dándolo a conocer en voz alta o subrayando en la lectura.

En el grupo focal, los profesores dieron a conocer que, de acuerdo al avance del estudiante en su lectura silenciosa, se les daría la indicación de que señalaran el vocabulario desconocido para luego realizar la búsqueda en el diccionario, lo cual como se mencionó con anterioridad no garantiza la comprensión de la frase o expresión si no se tiene presente el contexto en la cual se halla inmersa.

La estrategia del subrayado permite que el estudiante a medida en que lea vaya resaltando las ideas principales, palabras claves, definiciones de conceptos, o aquella información que esté relacionada con el objetivo que se pretende alcanzar al finalizar la lectura. Sin embargo, es necesario que los estudiantes hayan ejercitado este aspecto de modo que puedan diferenciar lo significativo de lo irrelevante y no destaquen la mayoría del texto. Frida Díaz propone algunas recomendaciones para utilizar adecuadamente este recurso y menciona que el subrayado:

- a) No hay que hacerlo inmediatamente al leer ni mecánicamente, sino después de tener una idea general del texto;
- b) No resaltar todo, hay que ser selectivo destacando lo esencial;
- c) Las ideas no deben ser cortadas, sino que se entiendan por sí mismas;
- d) Realizar preguntas con base al texto y si las respuestas coinciden con la mayor parte del subrayado, éste se está haciendo de manera apropiada;
- e) Realizar una actividad adicional con los subrayados para estudiar.

Igualmente, la toma de notas como estrategia, resulta ser un poco más compleja que el subrayado, porque le demanda al lector la habilidad de seleccionar lo relevante en el menor tiempo posible y ser capaz de comprender, resignificar y plasmar en sus propias palabras la información haciendo uso del resumen o algún organizador. Por lo cual, se deben tomar algunas recomendaciones como

- a) enseñar a los alumnos a tomar notas con paráfrasis que de tipo literal;
- b) utilizarla en textos con información compleja y extensa;
- c) cuidar la adecuación de las notas con el texto y el propósito de la lectura para que tengan resultados positivos<sup>116</sup>.

Tanto la toma de notas como el subrayado requieren integrar la relectura o repaso selectivo del texto uno o dos veces, dependiendo de la complejidad del contenido del texto para saber si el proceso de comprensión se está llevando a cabo o si algo no está funcionando durante la lectura así como del uso de los organizadores gráficos como actividad adicional para agrupar la información y tener una mejor perspectiva de los datos que se obtuvieron, de modo que el estudiante interrelacione los aspectos resaltados y parafraseados y obtengan una idea general del texto.

Por lo que se ha visto hasta el momento en las dos etapas es claro interpretar que los docentes tienen distintas concepciones acerca de la lectura lo cual hace que su forma de abordar un texto sea diferente y en unas cosas apunten al desarrollo de procesos y algunas veces a actividades de memorización y decodificación.

---

<sup>116</sup> DÍAZ BARRIGA, Frida; HERNÁNDEZ ROJAS, Gerardo. Estrategias docentes para un aprendizaje significativo: Una interpretación constructivista. 3° edición. Ed. McGrawHill. México. 2010. p.252

## **ESTRATEGIAS DEL DESPUÉS**

Finalmente, en la etapa del después en la lista de chequeo se plantearon cinco aspectos enmarcados a identificar:

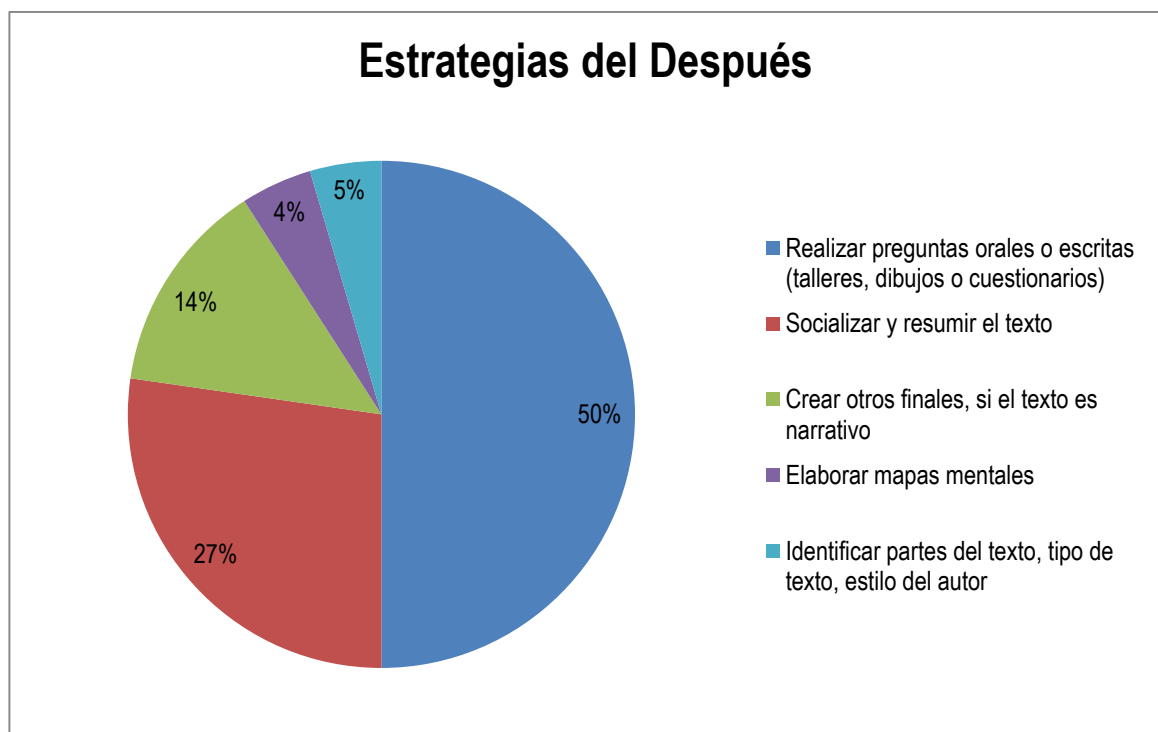
- a) Elaboración de preguntas para evaluar procesos y objetivos de la lectura-regulación
- b) Integración de conocimiento
  - Mapas conceptuales
  - Cuadros sinópticos
  - Resúmenes
  - Diagramas
  - Organizadores gráficos
- c) Identificación del género discursivo
  - Tipo de texto y sus características estructurales
  - Citas literales, directas o indirectas que el autor haya utilizado en el texto
  - Lenguaje y vocabulario (detallado, ambiguo, irónico, generalizado) que utiliza el autor
  - Auto-explicaciones, parafrasear o hacer listas de aspectos relevante o irrelevantes de la lectura
- d) Identificación del mundo del autor
  - Propósito o intención del autor y toman una postura a favor o en contra de sus planteamientos.
  - Rastros sociales, geográficos del autor
  - voz del autor en el texto (personal-impersonal)

e) Identificación de las interpretaciones de los estudiantes

- El estudiante manifiesta si pudo encontrar aspectos interesantes para sí mismo en la lectura.
- Los estudiantes socializan cómo y cuándo pueden utilizar los nuevos aprendizajes en sus lecturas o diario vivir
- Los estudiantes proponen qué pueden hacer a partir de la lectura del texto
- Modificarlo

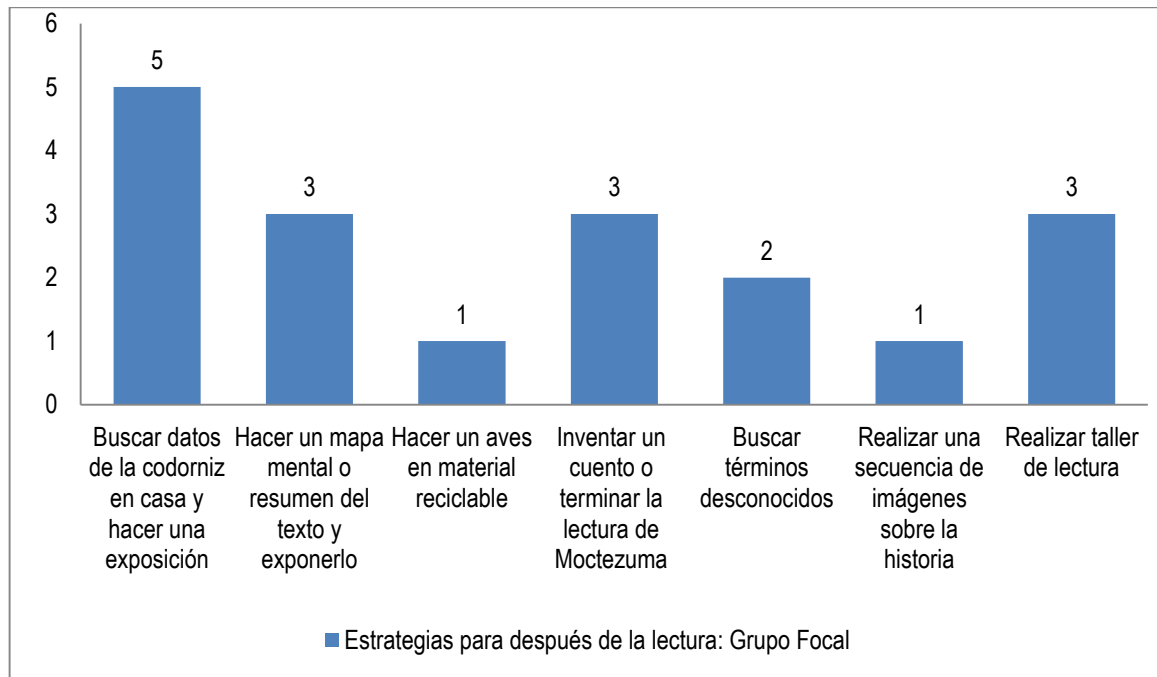
En el cuestionario, las estrategias que los docentes plantearon fueron las siguientes

**Gráfico 20. Estrategias mencionadas por los docentes en la etapa del después en el cuestionario**



En el grupo focal las actividades que plantearon los profesores para después de la lectura fueron:

**Gráfico 21. Estrategias diseñadas por los docentes, para la etapa del después, con base en la lectura entregada en el grupo focal**



Después de analizar cada uno de los instrumentos sobre las estrategias del después se concluyó que:

1. La elaboración de preguntas se utilizó y planteó en los tres instrumentos; en la lista de chequeo se planteó en catorce clases, en el cuestionario se mencionó en once ocasiones y en el grupo focal se reflejó en la elaboración de talleres de lectura que propusieron tres docentes. Sin embargo, en el proceso de autorregulación en donde el estudiante da a conocer si alcanzó o no los objetivos de la lectura no se observó ni escribió en ninguno de los instrumentos

Como se evidencia la gran mayoría de los docentes tiene como estrategia básica la elaboración de preguntas para indagar la comprensión total del texto y ha sido mencionado en los diversos momentos de la lectura por la importancia que tiene frente al proceso que el estudiante debe realizar haciendo uso de los elementos del

texto, de los argumentos y estructura que utiliza el autor y el uso que le da a la información o conocimientos previos con los que cuenta para darle sentido al texto. Pero, en lo que respecta, a lo observado en las clases; los resultados obtenidos reflejaron que todos los docentes en catorce de las 18 clases utilizan preguntas después de terminada la lectura, diferentes a aquellas que se encuentran al finalizar el texto. Aunque la mayoría de los interrogantes estaban dirigidos a que el estudiante hiciera suposiciones, las cuales no podían ser resueltas utilizando ningún aspecto de la lectura ocasionando que todas las apreciaciones que dieran los estudiantes fueran válidas y las otras a nivel literal.

En el cuestionario, aunque varios manifestaron que realizaban interrogantes a sus estudiantes, al igual que en la etapa del durante, ningún docente dio algún tipo de ejemplo frente a lo que preguntaría. En el caso del grupo focal la mayoría de preguntas que los docentes dieron como ejemplo en la etapa anterior se encaminaron a la especulación las cuales no son útiles para el desarrollo de la lectura crítica.

Así mismo, el proceso de regulación en el cual el estudiante debe ser consciente de qué tanto entendió y qué debe clarificar para lograr una buena comprensión del texto no se pudo ver reflejado por lo cual se requiere concientizar a los profesores de lo necesario que es orientar y brindarle la oportunidad al alumno de autoevaluarse haciendo uso de cuatro actividades fundamentales.

**Tabla 15. Actividades de regulación en la comprensión lectora**

Actividad	Preguntas que el lector debe hacerse mientras lee
<b>Resumir</b>	¿Qué es lo que acabo de leer? (exponerlo)
<b>Clarificar</b>	¿Me ha quedado claro? (Releer o discutir las partes poco claras)
<b>Preguntar</b>	¿Qué preguntas podría hacerme el profesor en un control o una discusión de este material? (formularlas)
<b>Predecir</b>	¿Qué es lo más probable que suceda a continuación (o un poco más adelante) en este texto? (Hacer las predicciones)

Fuente: Cómo mejorar la comprensión lectora por David Cooper: Actividades de regulación en la comprensión

David Cooper plantea que estas actividades deben ser realizadas en un primer lugar por los docentes con cada lectura a la cual el niño tenga acceso, de modo que actúe como un moderador y modele al estudiante lo que debe hacer, para que después de adquirir la experiencia y habilidad como lector, sea capaz de preguntarse, analizar, predecir, inferir lo que se encuentra oculto en texto y logre darle sentido y significado a su propio proceso de comprensión. Al respecto, Winograd y Bridge<sup>117</sup> mencionan que los lectores logran ser eficaces cuando tienen experiencia previa con múltiples textos, crece su capacidad para identificar palabras clave o marcadores textuales, siguen las pistas usadas por los autores, que los conducen a identificar la superestructura textual, al igual que poseer amplio y variado conocimiento temático que utilizan y activan durante la lectura y que les permite seleccionar la aspectos claves o ideas principales del texto.

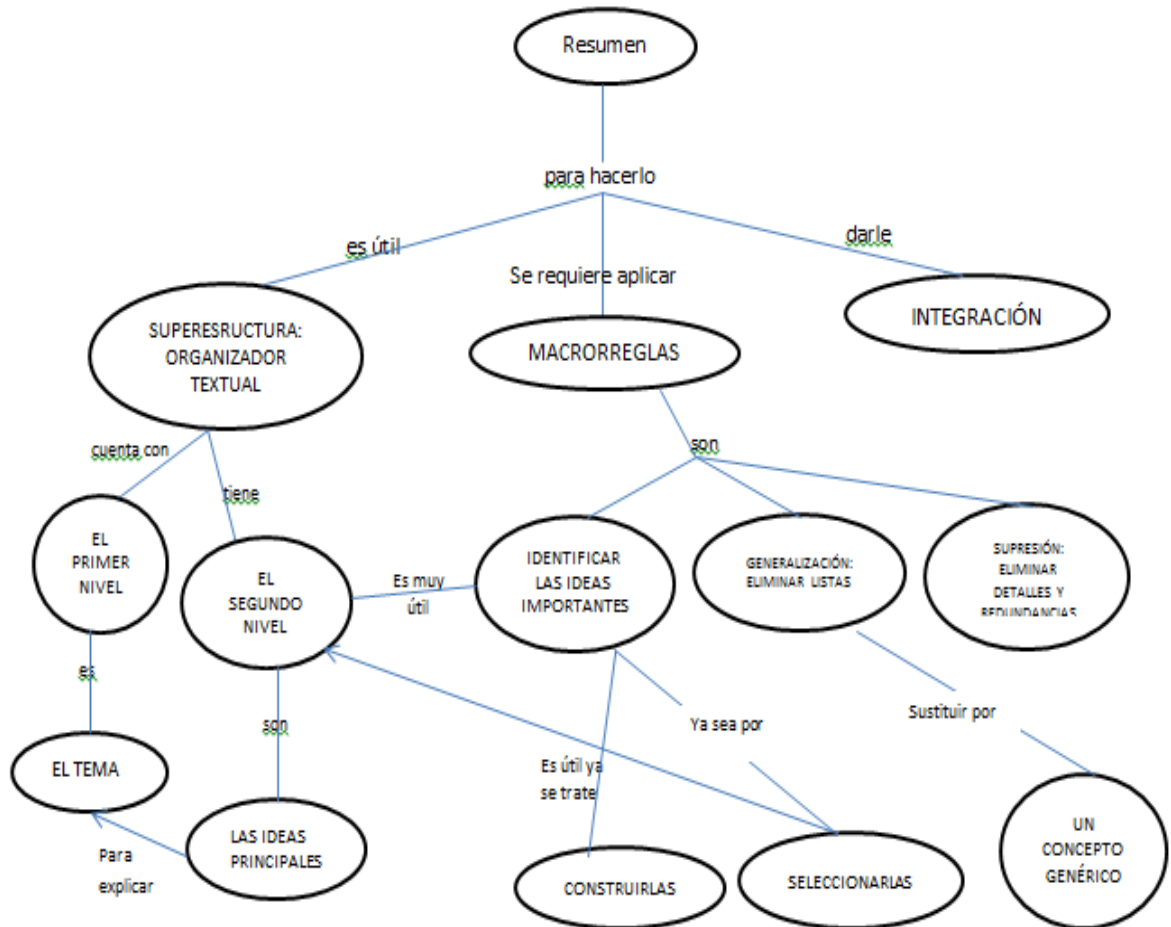
2. El siguiente aspecto que se tuvo en cuenta fue la integración del conocimiento mediante el uso de organizadores gráficos de información o el uso de resúmenes a nivel oral o escrito. Esta estrategia fue una de las menos aplicadas en la lista de chequeo; en el cuestionario, aunque solo se mencionó en una ocasión la realización de mapas mentales, el resumen tuvo mayor frecuencia (sin

<sup>117</sup> WINIGRAD, T y Bridge, C. A. La comprensión de la información importante en prosa. En J. F. baumann (ed). La comprensión lectora. Madrid: Paidós- MEC. 1992

determinar si éste se realizaría en forma oral o escrita) pero en el grupo focal la mitad de los docentes optaron por proponerla al final de la lectura.

Así como en la etapa del durante el uso de cuadros y organizadores resulta ser una estrategia para lograr que el estudiante organice y reestructure sus esquemas mentales y le ayude a desarrollar su zona de desarrollo próximo; en la etapa del después, se hace fundamental establecer si el estudiante ha logrado identificar aspectos clave para la comprensión mediante el resumen ya sea en forma gráfica o escrita. Frente a este tema, Frida Díaz expone el siguiente mapa conceptual para mostrar la complejidad e importancia de la construcción y uso de esta estrategia.

**Gráfico 22. Mapa conceptual sobre el resumen**



Fuente: Estrategias docentes para un aprendizaje significativo de Frida Díaz Barriga

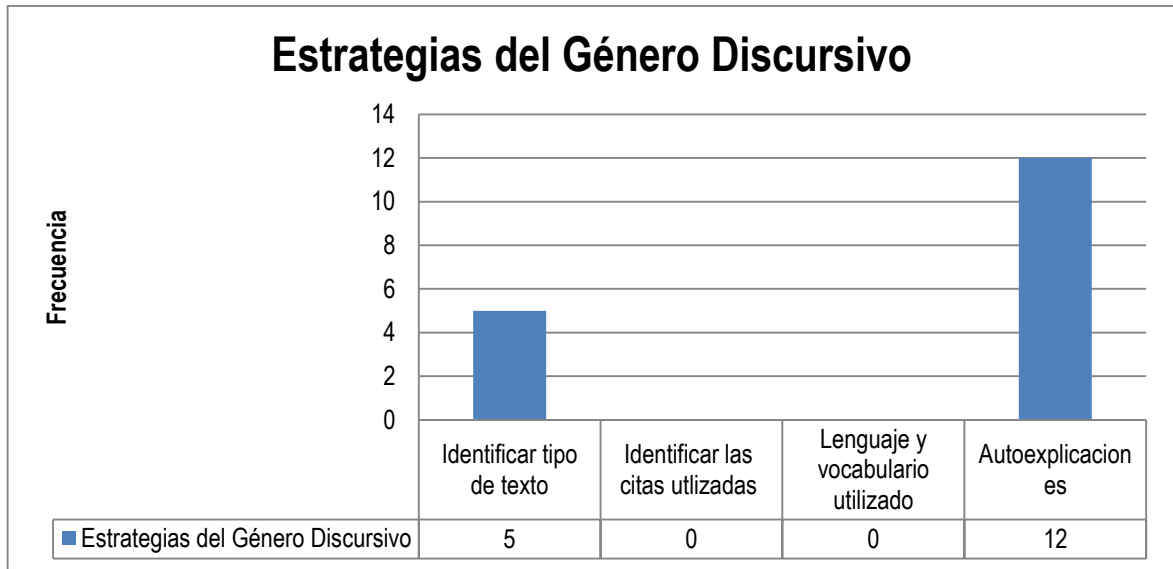
El mapa conceptual acerca del resumen, demuestra que llevarlo a cabo resulta ser complejo e implica una lectura consciente por parte del estudiante quien debe realizar y aplicar otra serie de estrategias como el subrayado, toma de notas y además contar con conocimientos previos que le faciliten la organización de lo que ha leído. Para lo cual requiere, que al terminar la lectura (por lo general ser realizada más de dos veces) tenga la capacidad de suprimir detalles innecesarios resaltando las partes o ideas principales, condensar datos sueltos y armar conceptos, ideas o argumentos utilizando paráfrasis, fragmentos del texto y sus propias ideas. En

consecuencia, el texto tendrá mayor sentido y significado para el lector ya que podrá identificar elementos psicolingüísticos, cohesivos y de superestructura del mismo.

Así mismo, el proceso para que el estudiante logre ser eficaz en la construcción de éste, implica que el docente empiece su enseñanza utilizando textos sencillos, breves y con temáticas conocidas, recordándole que durante la lectura debe ir identificando tema, ideas principales y usando señalizaciones o marcas. En un segundo lugar, debe enseñar el empleo de macrorreglas inicialmente párrafo a párrafo ya sea de generalización, supresión o construcción; luego, a identificar la superestructura mediante el uso de organizadores gráficos y finalmente enseñar la estructura y marcadores del resumen, sin dejar atrás aspectos claves como la intención del autor, valoración y análisis crítico del texto. Aunque, durante la observación en este ítem, los profesores realizaban cuestionamientos en busca de resumir el texto; cuestionando sobre personajes, lugar, qué hechos se desarrollaron, no hubo un espacio en donde se utilizara un organizador gráfico o el resumen para lograr la consolidación de la lectura.

3. Una de las estrategias más importantes para desarrollar la lectura crítica es que el estudiante pueda identificar con claridad los diferentes tipos de textos a los que diariamente se ve enfrentado no solo dentro del ámbito escolar sino además en su cotidianidad, además, saber establecer los diferentes argumentos en los que se basa el autor, el vocabulario que utiliza y ser capaz de poder parafrasear y dar autoexplicaciones sobre lo que lee.

**Gráfico 23. Estrategias del género discursivo planteadas en el cuestionario**



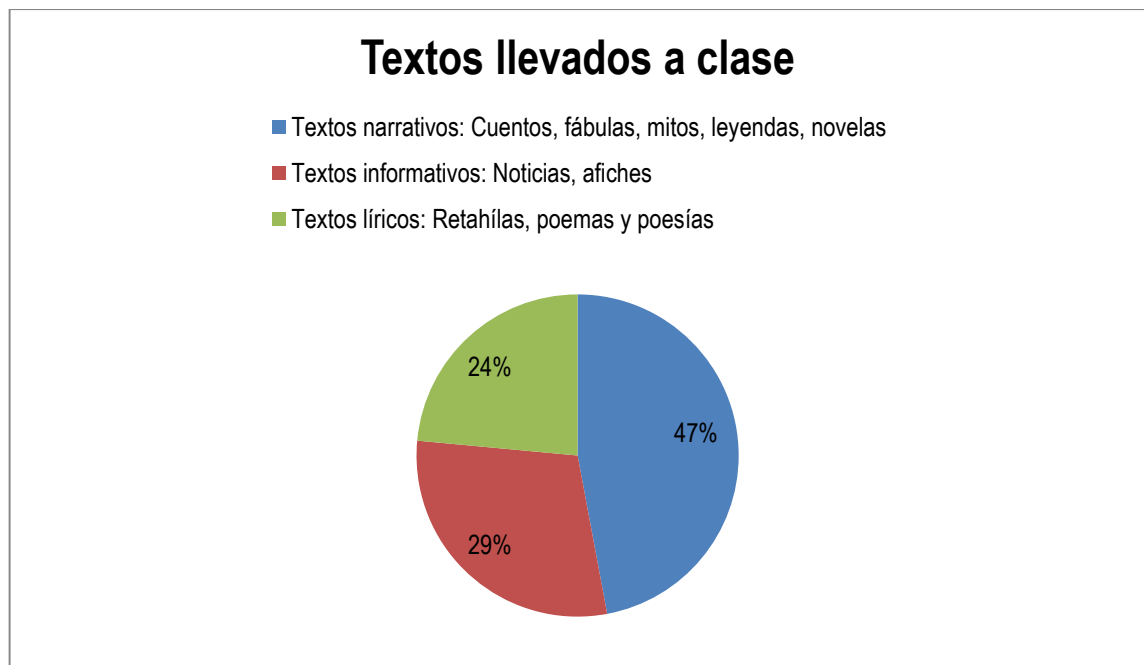
Con relación al género discursivo se tuvo en cuenta la identificación del género, listado de voces, hallar las palabras disfrazadas y analizar la jerarquía informativa para observar si el estudiante era capaz de identificar los rasgos y estructura tradicional que identifican a cada tipo de texto. En las observaciones se dieron parábolas, un fragmento de Ética para Amador de Fernando Savater, diversas narraciones como cuentos, fábulas, algunos mitos y leyendas, lecturas de valores, pruebas de comprensión y en una de ellas se incluían textos expositivos; aunque en las lecturas compartidas ciertos estudiantes tuvieron acceso a canciones, refranes, adivinanzas y textos líricos. Un gran porcentaje de estos textos tenían estructura narrativa y en consecuencia las preguntas a responder estaban dirigidas a identificar las características tradicionales de ellos. Sin embargo, no se puede desconocer que la población tanto de la sede C y D es flotante y diversa lo que impide que este proceso pueda ser continuo; muchos de los alumnos tenían amplias dificultades en la lectura y escritura y algunos apenas estaban iniciando este proceso en el grado tercero. Es por ello, que en grados superiores como cuarto y quinto los docentes tuvieron que retomar procesos básicos para desarrollar la

comprensión recurriendo a preguntas aún de tipo literal mientras en tercero se intenta lograr que el estudiante no solo trate de decodificar sino además entender pequeñas lecturas.

Como se mencionó con anterioridad dentro de las estrategias para la identificación del género discursivo se tuvieron en cuenta 4 aspectos integradores de los cuales solo dos fueron abarcados por los docentes en las observaciones de clase. Lo cual resulta ser limitante para los estudiantes ya que éstos no son las únicas tipologías con las que se ven enfrentado diariamente.

No obstante, una de las preguntas que se les realizó a los profesores en el cuestionario se basó en indagar acerca de qué tipo de textos tienden a llevar con regularidad al salón y sus respuestas fueron las siguientes:

**Gráfico 24. Textos llevados con regularidad al aula según la información brindada en el cuestionario**



Lo cual demuestra que el texto narrativo es aquel que es más usado, pero se tiene en cuenta otros dos tipos de texto, aunque al contrastarlo con las observaciones, en ninguno de los casos se pudo evidenciar el uso de los otros dos géneros mencionados en la gráfica.

Por otro lado, en el grupo focal se entregó a los docentes tres textos de los cuales dos eran expositivos y uno narrativo. En dos de ellos se basaron las preguntas o interrogantes en los que desarrollaron las planeaciones respectivas de cada docente, dejando sin profundizar la lectura de los datos curiosos que allí se encontraba.

Por los datos que en este aspecto se han mencionado es válido recordar que dentro de las competencias que exige el MEN<sup>118</sup> frente al proceso de comprensión e interpretación textual el estudiante al terminar el grado tercero debe estar en la capacidad de:

- Leer diferentes clases de textos
- Reconocer la función social de cada texto
- Elaborar hipótesis acerca del sentido global de los textos antes y durante de la lectura
- Identificar el propósito comunicativo y la idea global de un texto
- Elaborar resúmenes y esquemas que dan cuenta del sentido del texto
- Comparar textos de acuerdo con sus formatos, temáticas y funciones.

Lo cual está muy relacionado con los Derechos Básicos de Aprendizaje<sup>119</sup> en donde el estudiante desde primero debe:

---

<sup>118</sup> Ministerio de Educación Nacional. Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje, Matemáticas, Ciencias y Ciudadanas. Revolución educativa, Colombia aprende. Santafé de Bogotá. Mayo de 2006. p. 32

<sup>119</sup> Ministerio de Educación Nacional. Derechos Básicos de Aprendizaje. Disponible en: [http://www.colombiaprende.edu.co/html/micrositios/1752/articles-349446\\_genera\\_dba.pdf](http://www.colombiaprende.edu.co/html/micrositios/1752/articles-349446_genera_dba.pdf). {Citado en Mayo 30 de 2017}.

- Reconocer el tema, los personajes y el lugar en el que sucede la historia.
- Usar referencias como el título y las ilustraciones para comprender un escrito
- Contar con sus propias palabras un texto informativo leído por su docente

En el grado segundo

- Identifica las partes de un texto que ayudan a su comprensión (títulos, subtítulos y glosarios)
- Identifica los personajes principales de una historia y las acciones que cada uno realiza
- Reconoce la estructura de un texto y lo cuenta con sus propias palabras siguiendo la secuencia de la historia
- Lee símbolos, señales, imágenes e historietas que están en libros, en la calle o en la escuela y expresa de manera escrita y oral lo que comprende de estas

En tercer grado

- Establece la relación entre palabras, imágenes y gráficos en un texto
- Realiza inferencias y relaciones coherentes sobre el contenido de una lectura a partir de la información que le brinda un texto
- Planea sus escritos a partir de tres elementos: propósito comunicativo, mensaje y destinatario
- Escribe textos narrativos e informativos realizando la planeación sugerida por el docente
- Escribe textos de carácter lírico y dramático realizando la planeación sugerida por el docente

Aunque los últimos tres indicadores no corresponden a aspectos de comprensión textual, si refleja que si el estudiante está en la capacidad de escribir diferentes textos utilizando siluetas que le da el docente es porque ha leído, comprendido y diferenciado en diversas lecturas los propósitos y usos que cada texto tiene.

Así mismo, ninguno de los subprocesos de los estándares o de los DBA plantea qué tipo de textos del género narrativo se deben ver en cada grado, el docente tiene la libertad de escoger toda la variedad de este género e incluir aquellos textos que relacionan información y gráficos (historieta, afiches, anuncios) y abordar géneros de tipo expositivo y argumentativo. Porque en el grado quinto el estudiante debe tener las competencias y habilidades para abordar textos de cualquier tipo.

Por todo lo anterior es fundamental que el docente contribuya a realizar un análisis del discurso atendiendo a los siguientes aspectos:

### Gráfico 25. Análisis del género discursivo



Fuente: Gráfico realizado por la investigadora a partir del cuadro de características teoría de Daniel Cassany, p. 127

Por consiguiente, lograr que el estudiante sea capaz de hacer un análisis del discurso incluye especificar los elementos característicos de diferentes estructuras, requiere de variados ejercicios y lecturas, donde se desentrañe todo lo que hay detrás de cada expresión, palabra, muletilla o cita que se mencione. De modo, que el lector adquiera las herramientas necesarias para identificar, contrastar y comparar con mayor facilidad la silueta del texto, las voces que allí se encuentran, la función, audiencia a la que va dirigido, los argumentos que sostienen las ideas y la razón por las cuales fueron organizadas de ese modo. *“Puesto que es imposible decir algo desde la nada, cualquier texto incluye voces diferentes a las del autor. Puesto que también es imposible incluir todas las voces, cualquier elección es interesada.”*<sup>120</sup>

4. Otro aspecto muy importante pero que poco se tuvo en cuenta en los tres instrumentos fue todo lo relacionado con el “mundo del autor”. En el cuestionario solo uno de los docentes contestó sobre el estilo del autor, en la lista de chequeo solo se identificó en una de las preguntas sobre el propósito que tenía el autor, pero en el grupo focal ninguna de las respuestas se enfocó a profundizar sobre el propósito, voz o rastros sociológicos del autor.

Identificar el mundo del autor implica abarcar múltiples elementos correspondientes a detectar qué propone el autor, qué quiere cambiar y cuál es la razón principal que lo llevó a escribir; lo que implica además, tener en cuenta aspectos como profesión, estilo, nacionalidad y características particulares que son únicas de cada escritor y por ende, requiere saber reconocer componentes lingüísticos como el uso de adjetivos, verbos, adverbios, sustantivos, uso de sufijos, metáforas, muletillas, extranjerismos. *“El discurso es el arma usada para conseguir nuestros deseos;”*<sup>121</sup> lo que lleva a afirmar que ningún texto es neutral.

---

<sup>120</sup> *Ibíd.*, p. 128

<sup>121</sup> CASSANY, Daniel. *Tras las líneas*. Op. Cit., p. 117

Durante las observaciones realizadas, de los tres sub-ítems planteadas para analizar este aspecto no se pudo evidenciar que se establecieran interrogantes acerca de reconocer rasgos sociales del autor, su voz dentro del texto y sólo un docente preguntó acerca de la intención de quien escribía, aunque si se hubiesen llevado a cabo, estos cuestionamientos no podían tener una interpretación completa a causa de que los estudiantes desconocían quién era el autor. Por lo cual, se hace difícil que se pueda realizar un análisis intertextual y crítico de la lectura. No profundizar u omitir en este aspecto impide una buena comprensión del texto, cohibe el desarrollo del pensamiento del estudiante y disminuye la posibilidad de establecer el propósito e intención del autor. En consecuencia, es necesario que el docente incluya dentro de su estructura de clase, antes, durante y después todo lo relacionado con el mundo del autor. *“Leer detrás de las líneas es la ideología, el punto de vista, la intención y la argumentación que apunta el autor<sup>122</sup>.”*

5. El último ítem abordado en la lista de chequeo fue la identificación de las interpretaciones en el cual se establecieron tres aspectos complementarios como: aspectos relevantes, uso de lo leído y qué hacer con lo leído.

---

<sup>122</sup> Ibid., p. 24

**Gráfico 26. Ítem las interpretaciones, resultados obtenidos en la lista de chequeo.**



Frente al primer aspecto, un docente solicitó a los estudiantes que diera a conocer qué fue lo más interesante o relevante que encontró en el texto, en el segundo, hubo orientación del profesor sobre en qué situaciones de la cotidianidad se podrían encontrar casos similares y cómo actuarían frente a ello y en el último, la mitad de los estudiantes plantearon qué hacer con el texto y la otra mitad lo estableció el docente. Estas actividades estuvieron dirigidas a realizar otro cuento similar, cambiar el final de las lecturas o realizar un dibujo que estuviera relacionado con el texto. Aunque en la mayoría de los aspectos es el docente quien propone las actividades a realizar, se observa que poco a poco el estudiante también empieza a hacer parte de qué querer hacer así sea en un inicio copiar las ideas del profesor.

En el cuestionario también se tuvo la actividad de crear otros finales del texto si la lectura era de tipo narrativo. En el grupo focal, se mencionó esta misma tarea y se incluyeron además realizar manualidades utilizando materiales reciclables, organizar las imágenes para ordenar la historia y ampliar la información buscando datos en sitios webs o libros acerca de la temática abordada.

El mundo de las interpretaciones, es un aspecto en que el lector pone en juego todo su bagaje cognitivo, relaciona toda su experiencia con el contexto sociocultural en el que se encuentra y cuestiona aquello con lo que está de acuerdo o en desacuerdo además de establecer si el objetivo con el que leyó el texto fue alcanzado. No obstante, este último elemento pocas veces es liderado por el estudiante ya que no se le brinda la posibilidad de establecer su propio propósito sino aquel que le señala el docente, quien principalmente busca desarrollar contenidos o temáticas del periodo. En la lista de chequeo se tuvo en cuenta tres de los seis aspectos que propone Cassany: acuerdos y desacuerdos, imagina que eres y medita tus reacciones.

Con respecto a los acuerdos y desacuerdos, Cassany propone que el lector a medida que lea vaya señalando con qué discrepa y con qué coincide y al finalizar sea capaz elaborar sus propias opiniones aceptando o refutando el texto a partir de argumentos de tipo socio-cultural o desde otros autores. Durante algunas clases se observó que el docente realizaba cuestionamientos acerca de los comportamientos y actitudes que tomaban algunos personajes de la historia y los estudiantes que participaban aparte de dar sus ideas incluían anécdotas personales o de conocidos para soportar su posición, lo cual es un acercamiento experiencial de su postura frente al tema y demuestra que éste tiene presente que todo discurso debe ser soportado. Aquí la función del docente tiene gran importancia ya que debe concientizar al estudiante que debe utilizar otro tipo de recursos no solo vivenciales sino conceptuales para darle mayor validez y rigurosidad a su discurso.

Del mismo modo, el aspecto de imaginar que eres... implica que el lector debe ser consciente de la pluralidad de las interpretaciones que puede llegar a tener el texto y que su opinión y argumentos son igual de válidos a cualquier otro compañero sin calificarlo como bueno-malo, amigo-enemigo o tomar posturas agresivas frente al que no piensa igual que él. Analizar este aspecto lleva a alcanzar un pensamiento crítico y además mejorar la convivencia y relaciones con sus semejantes utilizando discurso argumentado y no la violencia como medio de convencer o contrariar las ideas. *“No existe una interpretación buena, sino muchas y variadas interpretaciones individuales; la verdad es solo la suma de interpretaciones”*<sup>123</sup>

Meditar tus reacciones, le permite decidir al estudiante qué y cómo va a utilizar lo que leyó según los intereses y propósitos con los que ha leído el texto. En algunas observaciones, después de leer, unos cuantos estudiantes preguntaron al docente ¿podemos hacer un cuento parecido? ¿Puedo hacer un dibujo sobre lo que leí? Quizá estos requerimientos de los niños han sido infundados por los docentes por ser actividades que se han realizado repetidas veces después de hacer una lectura, por lo que pueden asumir que deben hacerlo cada vez que leen. Sin embargo, se debe favorecer otro tipo de estrategias para que el estudiante tome otras posturas y llegue a crear cualquier tipo de texto, realizar diagramas o contrastar el texto con otros, de modo que se adquiriera un hábito mayor dirigido a ampliar sus esquemas y desarrollo crítico de los niños.

Los resultados obtenidos en la etapa del después mostraron que, de los doce aspectos abordados y agrupados en los cinco ítems, solo el aspecto de las preguntas y las auto-explicaciones superaron las 10 aplicaciones en las clases, los otros 10 puntos oscilaron entre cero y seis. Es decir, que al terminar la lectura las actividades que se realizan son muy limitadas y se da prioridad a responder preguntas y no a realizar esquemas, profundización o determinar otros aspectos del

---

<sup>123</sup> *Ibíd.*, p. 137

texto, lo cual se debe al poco tiempo que se dedica para este último momento de la lectura, que fue de un máximo de 10 minutos.

Lo anterior, puede deberse a que no hay claridad sobre las habilidades que se deben desarrollar en los estudiantes; en el cuestionario se realizó una pregunta dirigida a identificar ¿Qué habilidades y competencias enseñaría para desarrollar la lectura crítica? Y como resultado se obtuvieron estas subcategorías:

- Interpretar, argumentar y comprender un texto
- Lectura de imágenes
- Manejo de vocabulario a partir del diccionario y por contexto
- Competencias cognitivas y lingüísticas
- Información relevante \*

De las diferentes subcategorías que surgieron de las respuestas de los docentes sólo dos de ellas hacen parte de las estrategias que se requieren para alcanzar las habilidades necesarias para la comprensión: Manejo de vocabulario haciendo uso del diccionario y la información relevante.

Cooper expresa que para desarrollar un buen proceso de comprensión se deben tener dos grandes habilidades; 1) Habilidades y procesos relacionados con ciertas claves para entender el texto, la cual requiere de un lector que en un primer lugar pueda continuar su lectura a pesar de encontrar vocabulario desconocido y en segundo lugar que sea capaz de extraer la información relevante del texto a partir de la identificación de detalles importantes atendiendo al tipo de texto que se le presente; 2) Habilidades y procesos para relacionar el texto con las experiencias previas, que implica que la persona durante su lectura pueda realizar inferencias, diferenciar los distintos argumentos que utilizar el autor y regular su comprensión.

La primera habilidad: Habilidades y procesos relacionados con ciertas claves para entender el texto se fundamenta en lograr que el lector por su propia cuenta pueda determinar el significado de las palabras desconocidas mediante el uso de tres estrategias:

- I. Claves Contextuales
- II. Análisis Estructural
- III. Uso del Diccionario

Las claves contextuales permiten que el lector se apoye en la información que el autor le brinda para acceder a su significado colocando dentro de él definiciones directas, yuxtaposiciones, uso de sinónimos y antónimos o frases adyacentes.

El análisis estructural donde el lector puede analizar las palabras fijándose en su terminación, raíz verbal, contracciones, sufijos, prefijos o palabra base para entender su significado

Finalmente, si el lector no puede inferir el significado de la palabra utilizando el contexto o cómo se encuentra constituida, el uso del diccionario se convierte en la tercera estrategia, aunque es necesario clarificar que encontrar su definición no garantiza su sentido dentro del texto, ya que puede contar con múltiples usos dependiendo del contexto en el que se encuentre inmersa.

En palabras de Eco *“el contexto y la circunstancia son indispensables para poder conferir a la expresión su significado pleno y completo, pero la expresión posee un significado virtual que permite que el hablante adivine su contexto”*

El segundo aspecto de esta primera habilidad, se basa principalmente en que el lector identifique la información relevante que se encuentra inmersa en el texto, para lo cual se hace indispensable que el individuo tenga conocimientos claros sobre

tipología textual y las características propias de cada uno de ellos incluyendo además su micro, macro-estructura y superestructura.

Desde la microestructura, Frida Díaz menciona que este es el nivel básico de la comprensión en donde el lector debe hacer un reconocimiento e identificación de palabras y proposiciones a partir del código y los enunciados del texto, realizar una vinculación entre las proposiciones para encontrar un hilo conductor entre ellas para luego hacer inferencias para vincular e integrar las proposiciones logrando así un análisis semántico que se pueda relacionar con los conocimientos previos del lector.

Conocer y poder utilizar macrorreglas durante la lectura permitirá que el lector pueda organizar una red jerarquizada de macroproposiciones y coherencia entre las mismas para obtener la parte más esencial, abstracta y representativa del texto.

Con relación a la superestructura, el lector debe conocer la organización del texto desde su forma para conocer de antemano la posible intención, propósito y la forma en que se pueden presentar las ideas dentro del discurso.

La segunda habilidad: Habilidades y procesos para relacionar el texto con las experiencias previas, para Goodman *“el texto tiene un significado potencial, pero los lectores modifican el texto con lo que ellos le proporcionan y al mismo tiempo ellos mismos cambian al aportar lo que saben o cambian lo que saben al leer”*, es decir, solo aquel que puede aportarle su experiencia y saber al texto puede darle sentido. Por lo cual, el lector debe contar con información previa necesaria para enfrentarse al texto. Por lo anterior, se deben desarrollar diferentes estrategias como: Organizadores previos, analogías, diferentes tipos de discursos, entre otros.

Ambas habilidades son claves para orientar a los estudiantes para que puedan desarrollar mejores procesos de comprensión crítica dentro y fuera de la escuela.

Los docentes observados muestran un nivel de conocimiento y apropiación del tema bastante bueno, lo que permite que haya claridad de lo que quieren dar a entender. Sin embargo, en el proceso dirigido a realizar la lectura crítica y contribuir a que cada uno de los estudiantes vaya creando su propia posición argumentada sobre su realidad y pueda participar activamente en la sociedad se ve muy limitada y el tiempo que se destina al proceso de antes, durante y después de la lectura es muy poco. Así mismo, el tipo de textos utilizados en cada clase son repetitivos y no permiten que el estudiante conozca otras estructuras y reconozca que todo a su alrededor debe ser leído y que por ende tiene una intención, una ideología y un propósito específico, lo cual le implica tomar una postura crítica y actuar según sus criterios.

En todas las estrategias que se han descrito a lo largo del análisis de la lista de chequeo, el grupo focal y el cuestionario se destaca el lugar que tiene el docente para que el estudiante pueda ser capaz de crear verdaderos procesos de comprensión y lectura crítica ya que al conocer e identificar las necesidades de cada uno de los grupos que lidera y por ende las habilidades de cada uno de sus estudiantes puede lograr planear, diseñar e incentivar el uso de estrategias efectivas.

## **CATEGORÍA: DIFICULTADES PARA ENSEÑAR A LEER CRÍTICAMENTE**

En el marco de la política de calidad, liderada por el Ministerio, el Plan Nacional de Lectura y Escritura está desarrollando estrategias y acciones para elevar los niveles de desempeño en lectura y escritura de estudiantes de preescolar, básica y media, mediante el mejoramiento del comportamiento lector, la comprensión lectora y la producción textual, así como el fortalecimiento del rol de la escuela y de la familia en la formación de lectores y escritores, en un esfuerzo conjunto con la sociedad civil y el sector privado<sup>124</sup>.

---

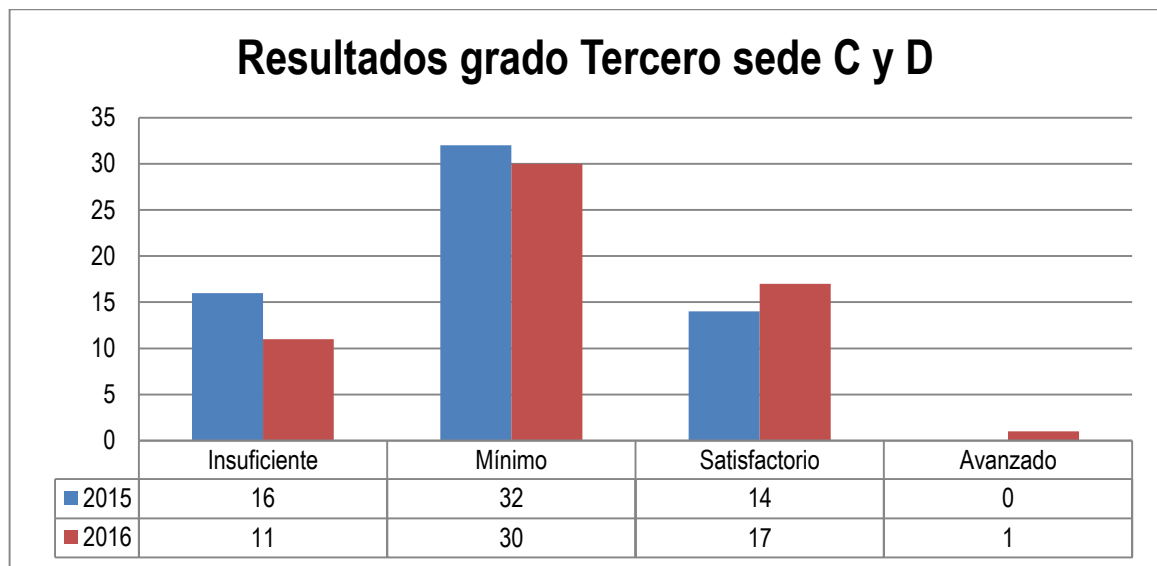
<sup>124</sup> MEN. Plan Nacional de lectura y escritura. ¿Qué contempla la formación? Disponible en: <http://www.mineducacion.gov.co/portal/micrositios-preescolar-basica-y-media/Plan-Nacional-de-Lectura-y-Escritura-PNLE-/Formacion-y-capacitacion/325403:Que-contempla-la-formacion> [Citado en 15 de abril de 2017]

La preocupación por mejorar los procesos de comprensión ha sido uno de los temas centrales de la educación colombiana, por lo cual el gobierno nacional ha tratado de implementar algunas políticas dirigidas a garantizar este aspecto. Sin embargo, los resultados arrojados por la prueba Pisa en los últimos años, así como los de las pruebas Saber que presentan los estudiantes en tercer, quinto y noveno grado han demostrado que se continúan presentando bajos niveles de comprensión en los criterios que evalúan. A raíz de lo anterior, se cuestiona el tipo de actividades y estrategias que los docentes aplican en el aula para mejorar este aspecto y en algunas instituciones se opta por modificar o cambiar los planes de área.

La institución educativa en donde se realizó la investigación también ha presentado bajos niveles en las pruebas Saber y aunque los resultados del 2016 fueron ligeramente mejores que en el 2015, estos no son suficientes para que los estudiantes logren desarrollar sus competencias y se fomente año a año la lectura crítica para que al terminar el bachillerato tengan las herramientas necesarias para enfrentar los retos que le exige la sociedad actual.

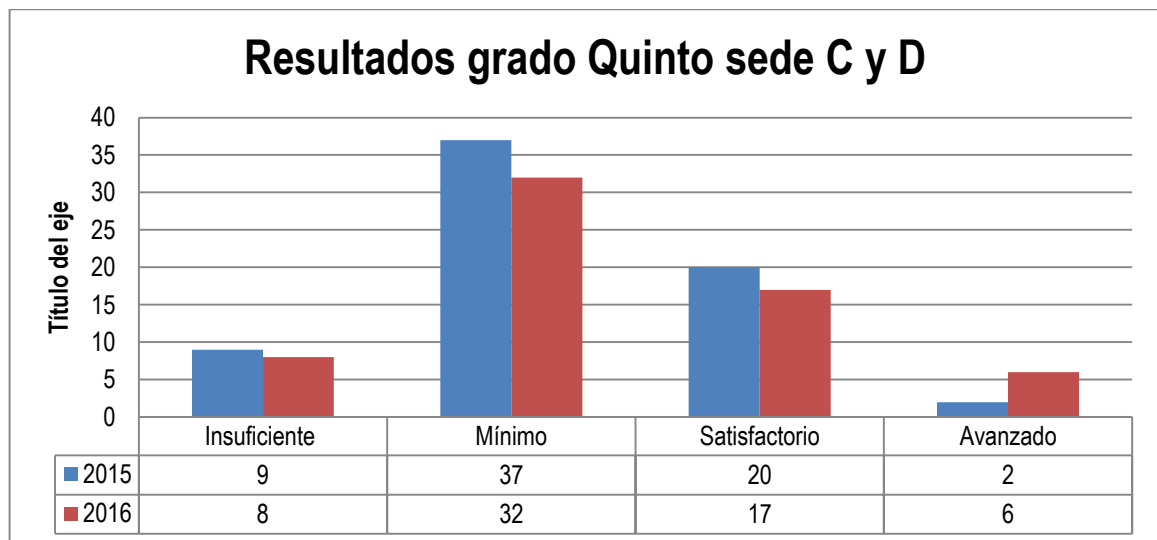
A continuación, se muestran dos gráficos comparativos de tercer y quinto grado con los resultados alcanzados en el año 2015 y 2016.

**Gráfico 27. Resultados de pruebas saber grado tercero de la sede C y D del año 2015 y 2016**



Sesenta y dos estudiantes presentaron la prueba de lenguaje de los cuales 48 se encuentran en los niveles más bajos de la tabla (insuficiente- mínimo), 14 en satisfactorio y ninguno en avanzado. En 2016, cincuenta y nueve niños la presentaron y sólo 18 se encuentra en el nivel que corresponde al grado tercero. Es decir, que en ambos años más de la mitad de los alumnos que participaron en esta prueba se les dificulta establecer la estructura de textos narrativos e informativos cortos, recuperar información explícita, reconocer la intención comunicativa de textos cotidianos e identificar la palabra o frase que sintetiza una situación comunicativa simple.

**Gráfico 28. Resultados de pruebas saber grado quinto de la sede C y D del año 2015 y 2016**



En el grado quinto 68 estudiantes se vieron enfrentados a la prueba de comprensión lectora de los cuales, 46 no alcanzan el nivel esperado para este nivel y en el 2016 de los 63, 40 de ellos presentan dificultades en<sup>125</sup>:

- Localizar e identificar datos explícitos y puntuales y reconstruir la información utilizando las mismas palabras o construyendo paráfrasis muy sencillas.
- Identificar las referencias hechas a partir de marcadores como pronombres y artículos.
- Identificar la función de un párrafo en el desarrollo del contenido.
- Identificar la función de temporalidad, orden y adición que cumplen algunos marcadores en una oración.
- Identificar el tema o la idea central y el propósito por sinonimia con el título o porque su contenido es muy cercano a sus saberes del mundo.

<sup>125</sup> MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Descripción de niveles de desempeño. Disponible en: <http://portal.icfes.s3.amazonaws.com/datos/guiasCognitivo/Definicion%20Niveles%20de%20Desempe%C3%BA1o.pdf> [Citado, Mayo 30 de 2017]

- Construir conclusiones y hacer inferencias sencillas (incluyendo los casos de sinonimia conceptual) sobre partes del contenido y sobre el posible comportamiento del lector, siempre que el contenido haga alusión a valoraciones usuales y de reflexión cotidiana.
- Reconocer la estrategia textual que indica que una palabra o expresión tiene un sentido particular en el texto.

Por lo cual, estos estudiantes al ingresar a sexto grado en cualquier institución educativa pueden llegar a tener deficiencias en su proceso de comprensión lectora, no solo en el área de español sino en todas las áreas básicas de conocimiento. A partir de los resultados de las pruebas Saber obtenidas en la institución en la que se realizó la investigación, se comienza a indagar y a establecer si los docentes se encuentran preparados en forma conceptual y práctica para enseñar en los diferentes grados de la básica primaria procesos de comprensión lectora que lleven a alcanzar de grado a grado este aspecto.

Sin embargo, es necesario establecer que los docentes y los estudiantes se encuentran inmersos en un contexto y situación sociocultural que contribuye o afecta los niveles de formación y calidad educativa y en consecuencia los bajos niveles que pueden llegar a obtener las diferentes instituciones educativas se deben a temas ajenos a los docentes.

Por esta razón, y para conocer la otra cara de la moneda, se buscó conocer de primera mano cuáles son las dificultades que realmente están ocasionando los bajos niveles de comprensión en la institución desde el aula. Para ello, se les preguntó a los docentes por medio de tres instrumentos su visión sobre los problemas que afrontan diariamente para desarrollar procesos de comprensión en sus estudiantes.

El primer instrumento fue el cuestionario en donde se establecieron cuatro preguntas

- ¿Qué aspectos sociales, institucionales y profesionales deben darse para que se mejoren los procesos de comprensión en los estudiantes?
- Durante los últimos dos años, ha recibido alguna capacitación institucional, ministerial o personal para fortalecer el proceso de enseñanza en la lectura. ¿Cuáles?
- ¿Qué tipo de capacitaciones se deberían ofrecer a los docentes para potenciar el proceso de enseñanza de la lectura?
- ¿Qué tipo de capacitaciones se deberían ofrecer a los docentes para potenciar el proceso de enseñanza de la lectura?

El segundo instrumento fue el grupo focal en donde a través de un esquema los docentes tuvieron que plasmar las dificultades a nivel de los estudiantes, la institución, la familia y un cuarto elemento en donde podían establecer otras causales a la problemática de enseñar a leer críticamente.

El tercer instrumento fue una prueba de comprensión lectora para el docente atendiendo a cuestionamientos basados en las veintidós técnicas de Daniel Cassany.

De acuerdo a los dos primeros instrumentos (cuestionario- diagrama de sol) se pudo concluir que:

1. A nivel social se tuvo en cuenta: la familia y el contexto.

El contexto social alrededor de las dos sedes está enmarcado en situaciones socio-económicas bajas, debido a que se encuentran ubicadas en dos invasiones y la mayoría de las personas tienen como fuente de empleo la Central de Abastos de la

ciudad ya que varios de ellos no cuentan con estudios básicos y otros son analfabetos. Así mismo, las familias son numerosas, con gran cantidad de hijos. Según los docentes una de las dificultades sociales más relevantes está relacionada con el nivel educativo y adquisitivo de los padres porque esto ocasiona que en un primer lugar los padres no puedan reforzar ni contribuir en el proceso de aprendizaje de sus hijos apoyándolos en sus tareas o actividades cotidianas y en segundo lugar porque no tienen la facilidad económica para dotar a sus niños de textos o lecturas pertinentes para ellos.

De acuerdo con lo establecido en la ley general de Educación en el artículo 7° “*A la familia como núcleo fundamental de la sociedad y primer responsable de la educación de los hijos, hasta la mayoría de edad o hasta cuando ocurra cualquier otra clase o forma de emancipación*<sup>126</sup>” tiene los siguientes deberes<sup>127</sup>:

- a) Matricular oportunamente a sus hijos en establecimientos educativos debidamente reconocidos por el Estado y asegurar su permanencia durante su edad escolar obligatoria.
- b) Contribuir para que el servicio educativo sea armónico con el ejercicio del derecho a la educación y en cumplimiento de sus fines sociales y legales.
- c) Cumplir con las obligaciones contraídas en el acto de matrícula y en el manual de convivencia, para facilitar el proceso de educativo.

---

<sup>126</sup> Congreso de la República de Colombia. Ley General de Educación. Ley 115 de 1994. Artículo 7. Colombia. Disponible en: [http://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-85906\\_archivo\\_pdf.pdf](http://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf) [Citado, Junio 2 de 2017]

<sup>127</sup> MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Decreto 1286, Artículo 3 de Abril 27 de 2005. Disponible en: [http://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-85861\\_archivo\\_pdf.pdf](http://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-85861_archivo_pdf.pdf) [Citado, junio 2 de 2017]

- d) Contribuir en la construcción de un clima de respeto, tolerancia y responsabilidad mutua que favorezca la educación de los hijos y la mejor relación entre los miembros de la comunidad educativa.
- e) Comunicar oportunamente, y en primer lugar a las autoridades del establecimiento educativo, las irregularidades de que tengan conocimiento, entre otras, en relación con el maltrato infantil, abuso sexual, tráfico o consumo de drogas ilícitas. En caso de no recibir pronta respuesta acudir a las autoridades competentes.
- f) Apoyar al establecimiento en el desarrollo de las acciones que conduzcan al mejoramiento del servicio educativo y que eleven la calidad de los aprendizajes, especialmente en la formulación y desarrollo de los planes de mejoramiento institucional.
- g) Acompañar el proceso educativo en cumplimiento de su responsabilidad como primeros educadores de sus hijos, para mejorar la orientación personal y el desarrollo de valores ciudadanos.
- h) Participar en el proceso de autoevaluación anual del establecimiento educativo.

En lo dialogado con los profesores en el grupo focal, se evidencia que, de los anteriores deberes, los padres incumplen con la mayoría de ellos, ya que muchos de los acudientes asisten únicamente a matricular al estudiante y durante el año no asisten ni siquiera a reclamar el boletín, por lo que en varias ocasiones se ha tenido que recurrir a utilizar otras instancias para que acudan al llamado de las docentes. Lo que trae como consecuencia que no se sigan procesos de acompañamiento con el alumno ni a nivel afectivo, académico o comportamental dentro de la institución.

El ambiente y el contexto social de alumnos y padres ocasiona que gran parte del tiempo en el que el niño se encuentra por fuera de la institución lo dedique a actividades comunes como ver televisión, jugar en diferentes puntos del barrio o cuidando a sus hermanos debido a que el horario de labor de los padres varía diariamente al no tener trabajos permanentes o fijos. Así mismo, la asistencia a clase por parte de los estudiantes se ve comprometida si el acudiente trabaja de noche o en la madrugada ya que al llegar cansados o no estar en casa, no hay quien lleve o aliste al niño para que asista al colegio.

A lo anterior se le suma otro aspecto mencionado por los docentes relacionados con la población flotante con la que cuenta la institución, porque los padres al buscar mejores oportunidades laborales deciden cambiar de barrio o ciudad ocasionando que retiren a los niños en cualquier época del año para evitarse gastos adicionales en el transporte o alimentación escolar. Así mismo, esto conlleva que la institución durante todo el año esté recibiendo niños para el grado en que hay menor cantidad de alumnos. Por lo cual, al finalizar el año algunos docentes terminan sus cursos con pocos de los estudiantes con los que inició las clases y los demás son aquellos que han ido llegando paulatinamente periodo a periodo.

Otro de los aspectos que se mencionó está relacionado con la ubicación de la escuela, ya que señalan que al estar cerca a la vía principal de cada asentamiento el ruido de buses, carros, vendedores ambulantes, el calor constante que hace en la zona y la música a alto volumen de los vecinos, impiden que los estudiantes se concentren en las actividades de lectura porque centran su atención en situaciones y problemas familiares que son fácilmente escuchados desde la escuela.

Los docentes proponen que para mejorar las anteriores situaciones se hace necesario formar grupos de padres y estudiantes para enriquecer la comprensión, de modo que al fomentar la lectura dentro de la casa el niño pueda llevar diferentes textos de la escuela y comparta y analice con su familia lo que han entendido. Sin

embargo, este proceso debe darse desde el grado preescolar para concientizar y crear hábitos en los padres de acompañamiento en la lectura y orientarlos en la formación integral de su hijo. De la misma manera, lograr desplazar a los niños a espacios diferentes a la escuela generando ambientes adecuados sin contaminación auditiva donde la creatividad, alegría y hábito de lectura se fortalezca, porque es necesario recordar que:

La realidad afectiva del lector en el momento de la lectura condiciona la comprensión de un texto. Los significados se construyen a partir de la interacción entre la realidad interior del sujeto que lee y la realidad exterior en la que habita el texto<sup>128</sup>

2. El segundo aspecto que se cuestionó estuvo relacionado con las posibles causas que desde la institución afectan a los docentes en su desarrollo de habilidades para alcanzar la lectura crítica.

Una de las dificultades más mencionadas en el diagrama de sol fue la falta de recursos, materiales y espacios adecuados para la lectura al igual que en el cuestionario donde se menciona la necesidad de contar con una biblioteca con libros de interés para todos los niños acordes a su edad y grado.

Según lo observado en las dos sedes, cada una de ellas cuenta con colecciones semilla que el Ministerio de Educación otorgó en sus proyectos de lectura. Sin embargo, debido a la infraestructura de las escuelas, a parte de los salones de clase y la sala de informática, no se cuenta con un espacio apropiado adicional donde los libros puedan ser tomados libremente por los estudiantes. Por lo que los docentes deben llevarlos a sus salones cada vez que dentro de sus actividades de planeación tengan este tipo de espacios.

---

<sup>128</sup> Ministerio de Educación Nacionales. Lineamientos Curriculares en Lengua Castellana. Edit. Magisterio. Santafé de Bogotá. Julio de 1998, p. 76

De acuerdo a la revisión de políticas nacionales de educación:

Las cifras indican que muchas escuelas y colegios de Colombia carecen de recursos físicos y pedagógicos adecuados. Los datos internos reportados por los directivos docentes durante las pruebas PISA 2012 sugieren que la carencia de infraestructura educativa dificulta la enseñanza... Las condiciones de la infraestructura educativa están relacionadas con los limitados fondos de los que disponen las autoridades locales, las escuelas y colegios para mejorar las instalaciones<sup>129</sup>.

Una infraestructura inadecuada ocasiona que el estudiante no cuente con un ambiente propicio para su desarrollo integral, ni pueda descubrir ni explorar su ambiente. Así mismo, limita las estrategias y actividades que los docentes puedan llegar a realizar teniendo un espacio pertinente.

Un segundo aspecto que fue mencionado por los docentes, se refiere a la necesidad de organizar los planes de área ya que no cuentan con la secuencia lógica entre el proceso de lectura, ni está dirigido al desarrollo de competencias. Para esta situación los docentes proponen que todos los profesores incluidos los de secundaria participen en la modificación o fortalecimiento de los planes de área desde preescolar hasta once grado de modo que exista una coherencia y seguimiento de los procesos de comprensión lectora, y así, se fortalezca y consolide el proyecto del plan lector orientado a favorecer el gusto y hábito de lectura en los estudiantes. Lo cual concuerda con uno de los proyectos que plantea el Ministerio de Educación Nacional “Colombia, la mejor educada para el 2025” que desde el 2015 ha venido desarrollando el proyecto llamado el Día E cuyo propósito se basa en realizar una reflexión sobre los resultados obtenidos en las pruebas Saber de los diferentes grados teniendo en cuenta el Índice Sintético de Calidad mediante los siguientes aspectos<sup>130</sup>

---

<sup>129</sup>Education in Colombia. Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE). Disponible en: [http://www.mineduacion.gov.co/1759/articles-356787\\_recurso\\_1.pdf](http://www.mineduacion.gov.co/1759/articles-356787_recurso_1.pdf) [Citado el 30 de mayo de 2017]

<sup>130</sup> Colombia aprende. ¿Qué es el día de la excelencia educativa? Disponible en: <http://aprende.colombiaaprende.edu.co/es/siempreadiae/86400> [Citado el 20 de mayo de 2017]

1. El análisis de los cambios del ISCE y los avances en el Mejoramiento Mínimo Anual -MMA- para trazar estrategias y metas de mejoramiento.
2. La consolidación de estrategias pedagógicas propias y las ofrecidas por el Ministerio de Educación Nacional como apoyo a los colegios en el reconocimiento de fortalezas y dificultades.
3. Promover la lectura y la escritura como puntos de encuentro en las prácticas educativas de todas áreas del conocimiento.

El tercer punto es fundamental en el proceso de mejoramiento de la comprensión lectora; porque se tiene la idea herrada que el proceso para el desarrollo de la lectura crítica únicamente recae en el área de lengua castellana olvidando que en las diferentes asignaturas se usan variedad de textos científicos, sociales y lógico-matemáticos que requieren de análisis del contexto, del autor, los antecedentes históricos entre otros aspectos relevantes para su interpretación.

Retomando lo relacionado con el Índice Sintético de Calidad, éste tiene en cuenta cuatro componentes: progreso, eficiencia, desempeño y ambiente escolar. Éste último muy relacionado tanto en el primer nivel mencionado con anterioridad (familia- contexto) y el institucional porque en él confluyen todos los integrantes de la comunidad educativa tal y como se menciona en el taller que fue diseñado por el ministerio:

El ambiente escolar puede ser entendido como el conjunto de relaciones entre los miembros de una comunidad educativa que se encuentra determinado por factores estructurales, personales y funcionales confiriendo a la institución educativa un modo de vivir y de establecer relaciones entre todos los actores que en ella conviven<sup>131</sup>

---

<sup>131</sup> MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Ruta de reflexión y mejoramiento pedagógico “Siempre día E.” Dirección de calidad de la EPBM. Octubre de 2015. Disponible en: [http://aprende.colombiaaprende.edu.co/sites/default/files/naspublic/Guia%204\\_Ciclo%203\\_V4ok.pdf](http://aprende.colombiaaprende.edu.co/sites/default/files/naspublic/Guia%204_Ciclo%203_V4ok.pdf) [Citado, Junio 5 de 2017]

Es decir, que las buenas relaciones interpersonales con toda la comunidad educativa favorecen el compromiso y corresponsabilidad en la enseñanza y desarrollo de competencias apropiadas en los estudiantes, y éstos a su vez, se reconozcan como responsables directos de su proceso de formación.

Además de los anteriores aspectos, los profesores exponen que los directivos docentes deben gestionar ante la secretaria convenios educativos que le permitan a sus distintas sedes asistir a bibliotecas públicas, aulas digitales o a diversos colegios para favorecer otros espacios de formación, compartir experiencias e incentivar el hábito de lectura en sus estudiantes, ya que como se mencionó con anterioridad ninguna de las dos sedes cuentan con espacios estructurales apropiados para alcanzar este fin ni los padres poseen los recursos económicos necesarios para movilizarlos a este tipo de sitios debido a su distancia y costo.

3. Otro ítem que se indagó fue el referido a los estudiantes y las posibles causas que manifiestan en la institución.

En la discusión del grupo focal acerca de cuáles eran las dificultades más evidentes en los estudiantes y las posibles razones o situaciones más repetitivas que se presentan en el aula para que ellos no alcancen buenos procesos de comprensión, con los docentes se llegó a las siguientes conclusiones:

- Los estudiantes no muestran interés ni motivación por la lectura y se distraen con facilidad con los medios tecnológicos
- Los estudiantes no manejan vocabulario, no realizan inferencias ni análisis del texto, su pensamiento es muy concreto.
- Los estudiantes solo quieren leer el mismo tipo de texto
- Algunos presentan problemas de aprendizaje y salud.

Una de las razones más frecuentes que se mencionaron en la discusión del grupo focal fue lo relacionado con la falta de interés y participación que poseen los niños para leer ya que cuando se les entrega un libro, su prioridad es saber la cantidad de hojas que tiene el texto que la docente lleva. Aspecto que se vio reflejado durante las observaciones de clase en donde los estudiantes sólo querían conocer el propósito de la lectura para acabar rápido, lo que llevó a que ésta no fuera consciente y muchas veces cuando terminaban de hacerlo se dirigían a la profesora diciendo que no entendían o que les mostraran el lugar exacto en donde estaba la respuesta si el texto no se las decía en forma literal.

Otro factor al que se ven enfrentados los docentes es atender a estudiantes diagnosticados con TDH, con situaciones negativas de comportamiento, anemia, desnutrición, trastornos de lenguaje y sueño y demás situaciones que impiden que se pueda avanzar con los niños porque a pesar que cuentan con asistencia en psicorientación, los padres no aceptan que sus hijos tienen algún tipo de dificultad y por ello hacen caso omiso a las recomendaciones para llevar a los niños a terapias ocupacionales, de lenguaje, psicología, fonoaudiología, oftalmología o neuropediatría a los que son remitidos, argumentando que no tienen dinero para llevarlos, que el médico general no les hace la remisión o que el niño solo está llamando la atención y no tiene nada. Es decir, los maestros no cuentan con el apoyo de los padres frente al proceso educativo de los niños ocasionando que los estudiantes solo cuenten con lo que el docente alcance a realizar en clase.

Al preguntarles sobre las estrategias que realizan para disminuir los sentimientos y acciones anteriores a sus estudiantes, varios contestaron que en un primer momento optaron por llevarles textos de su gusto e interés, pero sobre los diez minutos algunos ya no querían hacerlo, otros solo se sentían a gusto leyendo un mismo tipo de temáticas. No obstante, los profesores también expresaron que no siempre es posible hacer coincidir la temática de clase con los textos que le agradan a los niños ya que se hace necesario realizar lecturas en torno a conceptos o

situaciones de un área en específica. Sin embargo, frente a lo anterior sería conveniente preguntarse si en verdad el alumno no tiene el gusto por leer o si es que éste no sabe cómo abordar un texto. Por lo cual, se podría orientar al estudiante para que desde lo que se le es familiar pueda realizar una mirada diferente sobre el texto como la temática, palabras claves, autor, forma de escritura, de modo que cuando se enfrente a otro tipo de lectura puedan replicar y aplicar lo aprendido desde su texto favorito.

Con relación a lo mencionado sobre la falta de motivación de los niños, El Ministerio de Educación junto con el Ministerio de Cultura han venido desarrollando el Plan Nacional de Lectura y Escritura Leer es mi cuento que:

Busca fomentar el desarrollo de competencias en lenguaje mediante el mejoramiento de los niveles de lectura y escritura de estudiantes de educación preescolar, básica y media, a través del fortalecimiento del papel de la escuela y de la familia en la formación de lectores y escritores.<sup>132</sup>

Para lo cual desde el 2010 han construido en zonas de difícil acceso y de conflicto del país, bibliotecas con el fin de disminuir la desigualdad, pobreza y falta de oportunidades que enfrentan los municipios más alejados.

Aunque como se mencionó con anterioridad, en las dos sedes existen colecciones semillas que han permitido que los niños tengan algunos textos apropiados a su edad, no ha tenido una orientación por parte de ninguno de los Ministerios para orientar al docente sobre la forma de cómo abordarlos y trabajarlos con los estudiantes y alcanzar los objetivos y metas que se plantea con este tipo de textos en especial.

---

<sup>132</sup> COLOMBIA APRENDE. Leer es mi cuento. Disponible en: <http://aprende.colombiaaprende.edu.co/es/leeresmicuento/88257> [Citado, Junio 5 de 2017]

Otro aspecto que hay que tener claro es ¿cuál es la concepción de lectura que manejan los docentes? Porque de acuerdo al concepto que manejen será lo que apliquen en su aula de clase. Por esta razón, en el cuestionario se les preguntó a los docentes acerca de este tema y los datos que se obtuvieron fueron los siguientes:

- Proceso de decodificación y pronunciación de fonemas y palabras
- Proceso de interpretar códigos no escritos
- Proceso para adquirir información o conocimiento
- Llegar al pensamiento del autor
- Interactuar con el texto
- Dar significado a lo escrito

La primera subcategoría muestra que para algunos docentes la lectura es un proceso de decodificación y pronunciación de fonemas y palabras, lo cual en un primer momento puede llegar a ser cierto, porque antes de que el estudiante desarrolle su proceso de comprensión y lectura consciente debe conocer su código alfabético para poder debatir y argumentar en este mismo sistema. Lo cual, desde la vista de los Lineamientos Curriculares en Lengua Castellana correspondería al nivel literal, donde *“el lector simplemente reconoce palabras y frases, con sus correspondientes significados de “diccionario” y las asociaciones automáticas con su uso.”*<sup>133</sup>

Es muy común encontrar en las diferentes entidades educativas, que desde que el niño ingresa a la escuela se busca por diferentes métodos que logre reconocer tanto el grafema como su sonido ya sea desde palabras o la descomposición silábica, para que a medida en que comienza a descifrar el código pueda hacer correspondencia sonora de lo que ve. No obstante, como lo expresas Cassany *“leer*

---

<sup>133</sup> Lineamientos Curriculares. p. 12

*exige descodificar la prosa y recuperar los implícitos, pero también darse cuenta del significado que cada comunidad otorga a la palabra,*<sup>134</sup> es decir, la lectura no solo se basa en la decodificación y correspondencia de sonido-grafema, incluye además reconocer el sentido y pertinencia de la palabra dentro del contexto social y cultural en el que se encuentra inmerso, ya que dependiendo del tiempo, lugar e ideología, el discurso y su connotación varía. Por ello, leer implica no solo pronunciar correctamente las palabras sino crear expectativas, formas, armar representaciones semánticas y construir significado.

*“La lectura consiste en crear expectativas de forma, de estructura y por encima de cualquier otra cosa, de significado”*<sup>135</sup>.

La segunda subcategoría menciona que la lectura es un proceso de interpretar códigos no escritos; la cual, junto con la primera definición resulta ser incompleta y excluyente frente a todas las diferentes formas de texto impreso que existe y que no necesariamente corresponde a una relación exacta con lo oral. Lo importante no es el medio que se utilice sino el significado que trae consigo.

Frente a este aspecto Ken Goodman señala que *“la lectura no se trata de leer letras o palabras sino de entender significados*<sup>136</sup>” los íconos, los símbolos y formas no alfabéticas de representación también poseen una función, género y sentido, cuyo significado está socialmente compartido y por ende, son utilizadas como formas de comunicación lingüística que se modifican y desarrollan según las necesidades humanas específicas que pertenecen no solo a cierto grupo social sino que llegan a ser universales.

---

<sup>134</sup> CASSANY, p. 10

<sup>135</sup> GOODMAN, Ken. Sobre la lectura. Una mirada de sentido común a la naturaleza del lenguaje y la ciencia de la cultura. 78

<sup>136</sup> *Ibíd.*, p. 64

Limitarse a pensar que la lectura se reduce a la correspondencia de lo oral con lo escrito, o a la representación de esas palabras en símbolos limita el valor de la lectura, que se enmarca en darle sentido a las diferentes formas de comunicación, su relación con el contexto y situación lingüística utilizando para ello, las experiencias y conocimientos que tenga consigo el lector.

Leer implica desarrollar pensamiento crítico, es decir, mejorar la calidad del pensamiento al apoderarse de estructuras inherentes del acto de pensar y someterlos a estándares intelectuales que lleven al lector a realizar conclusiones, a defender posiciones, a considerar puntos de vista, analizar conceptos, teorías y explicaciones, aclarar asuntos y conclusiones, resolver problemas, transferir ideas a nuevos textos, a examinar suposiciones, y aceptar las contradicciones e inconsistencias de su propio pensamiento y experiencia<sup>137</sup>.

Llegar al pensamiento del autor e interactuar con el texto corresponden a la tercera y cuarta subcategorías las cuales fueron aportadas por un docente en cada caso. Ambas respuestas aisladamente no llevan al concepto de lectura, pero unidas se acercan a este concepto.

La lectura es un proceso dinámico y constructivo en que el autor expone sus ideas, relaciones sociales y creencias personales dentro de un contexto mientras que el lector haciendo uso de sus conocimientos interactúa con el texto y es capaz de aportarle a éste sus propios valores y experiencias. *“A medida que cada lector negocia el significado con el texto publicado construirá un texto paralelo en su mente y éste será el texto que comprenderá-su propio texto.”*<sup>138</sup> Solo si el lector puede aportarle su conocimiento al texto será capaz de encontrarle sentido.

---

<sup>137</sup> PAUL, Richard, ELDER, Linda. Estándares de competencias para el pensamiento crítico. Disponible en: [http://www.criticalthinking.org/resources/PDF/SP-Comp\\_Standards.pdf](http://www.criticalthinking.org/resources/PDF/SP-Comp_Standards.pdf). {Citado en Mayo 15 de 2015}.

<sup>138</sup> GOODMAN. Óp. Cit. p. 18

*“La lectura no es un proceso para reconocer palabras, sino para encontrarle sentido al texto<sup>139</sup>”.*

4. Finalmente, el cuarto aspecto indagado para conocer las dificultades de los maestros para enseñar la lectura crítica estuvo dirigido a saber qué aspectos profesionales deben mejorar para lograr el desarrollo de competencias en los estudiantes. Por lo anterior, se planteó el cuestionario, la prueba de comprensión de lectura para los profesores y la observación en las clases.

Los resultados obtenidos en el cuestionario fueron:

- Capacitación en habilidades, estrategias y competencias sobre la comprensión lectora
- Capacitación a los docentes para diagnosticar necesidades educativas especiales de los estudiantes. Dislexia
- Hacer visitas y exámenes escritos a los estudiantes para detectar dificultades y fortalezas en la lectura crítica

Dentro de las líneas estratégicas de la política educativa del Ministerio de Educación Nacional para que Colombia sea la mejor educada en el 2025 se proponen la jornada única, el programa de becas docentes, el programa todos a aprender, acompañamiento al docente, política de excelencia docente, entre otras, para lograr que las habilidades y la formación profesional de los profesores sean la base para desarrollar mejores resultados en los estudiantes en procesos de comprensión.

Frente a la jornada única, el Ministerio tiene como objetivo *“aumentar el tiempo de permanencia de los estudiantes en la institución educativa, incrementar las horas lectivas y fortalecer el trabajo académico en las áreas de matemática, lenguaje,*

---

<sup>139</sup> *Ibíd.* 80

*ciencias naturales e inglés*<sup>140</sup> Sin embargo, para que esto se pueda llevar a cabo deben plantearse una serie de secuencias y unidades didácticas dirigidas a cambiar el rol del docente encerrado en un aula de clases dictando temas y contenidos que son obligatorios para que a los estudiantes no les vaya mal en las pruebas obligatorias y estandarizadas Saber o Saber pro, y permitirle planear sus estrategias teniendo en cuenta los ritmos de aprendizaje que cada uno de sus estudiantes, de modo, que lo que se ensaíe quede verdaderamente analizado y comprendido por el alumno y no solo memorizado por el momento. Así mismo, el MEN tiene la responsabilidad de transformar las infraestructuras educativas y garantizar que los estudiantes exploren su entorno por sus propios sentidos y no a través de guías y talleres que a veces no alcanzan a reflejar la realidad.

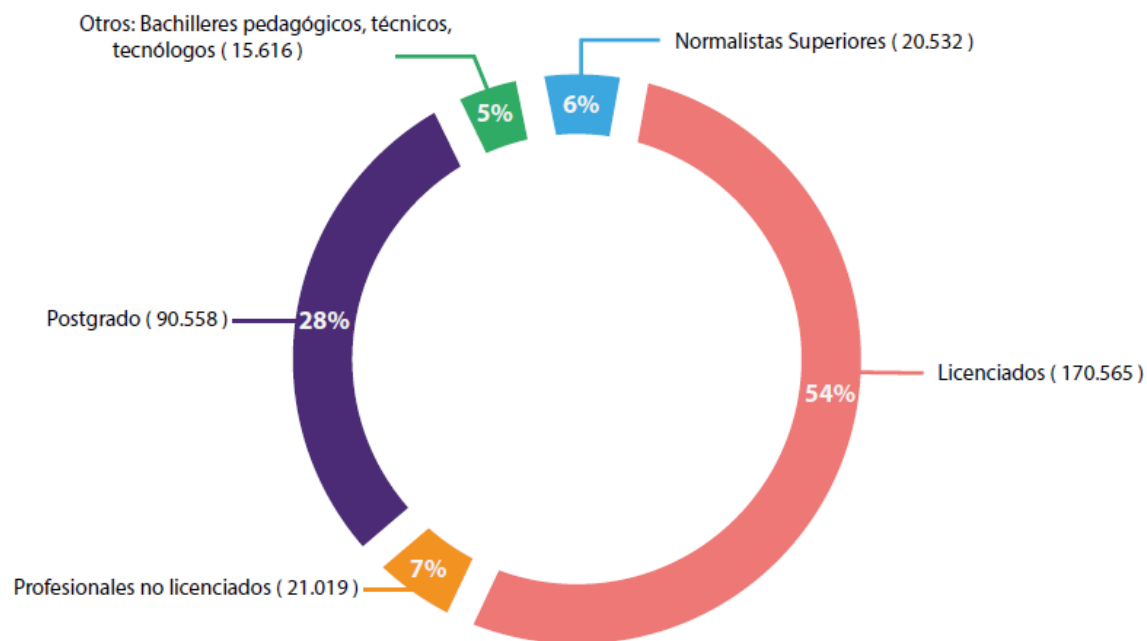
Según este proyecto, se busca darle al profesor más tiempo para que realice mejor su trabajo y conozca mejor a sus estudiantes. Aunque aquí entra en juego, aspectos como a mayor tiempo de clases mayor tiempo destinado en espacios extracurriculares para planear, evaluar. Menor tiempo de vida familiar y social del docente lo cual termina dando como resultado docentes más estresados, enfermos y con menor motivación para hacer su trabajo, ya que como fue manifestado en algunas charlas, muchas veces las nuevas políticas educativas no tienen en cuenta a los profesores, sus necesidades y las realidades que cada institución educativa posee. Porque éstas solo buscan mostrar en pruebas lo que sabe el estudiante y no lo que realmente hace con sus competencias.

El segundo programa del MEN es el de Becas para la excelencia docente, el cual tiene como objetivo capacitar a algunos profesores en programas de posgrado para favorecer la calidad educativa y aumentar el porcentaje actual del 28% que poseen especializaciones o maestrías tal y como lo refleja la gráfica.

---

<sup>140</sup> MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Colombia, la mejor educada en el 2025. Disponible en: [http://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-355154\\_foto\\_portada.pdf](http://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-355154_foto_portada.pdf) [Citado el 3 julio de 2017]

**Gráfica 29. Porcentaje de nivel de estudio de los docentes del país.<sup>141</sup>**



Fuente: MEN – Recursos Humanos del Sector – Sistema Humano sept. 2014

Una vez los profesores cumplan con los requisitos y sean aceptados en el programa de becas, éstos deben<sup>142</sup>:

- Revisar los indicadores del colegio (ISCE y Resultados prueba Saber) para identificar dificultades a enfrentar en el trabajo de grado a desarrollar en conjunto con la universidad.
- Desarrollar un proyecto de grado que impacte su práctica pedagógica, y en consecuencia impacte el proyecto de mejoramiento de su institución educativa con el acompañamiento de la universidad.
- Permanecer en el respectivo establecimiento educativo mientras cursa sus estudios y dos años más.

<sup>141</sup> *Ibíd.*, p 14

<sup>142</sup> *Ibíd.*, p. 17

El primer punto muestra que el docente no tiene la posibilidad de escoger su proyecto de investigación según sus afinidades o intereses sino a partir de alguno de los aspectos en los que tuvieron dificultad los estudiantes en las pruebas saber. Entonces, valdría la pena preguntarse ¿La calidad de la educación puede medirse en pruebas estandarizadas? ¿La función del docente se limita a entrenar al niño para que pase las pruebas del Estado? ¿El programa de becas se diseñó para mejorar y elevar las condiciones de los maestros y la calidad educativa o sólo para mostrar resultados medibles de lo que cada uno enseña? No obstante, también es claro determinar que cualquier tipo de capacitación que se haga en favor de fortalecer procesos educativos ayuda notablemente a la calidad educativa y, por ende, a la mejora de los aprendizajes de los estudiantes.

Así mismo, es necesario establecer que la cantidad de becas por institución es limitada, por lo cual no todos los docentes logran acceder a este tipo de incentivos. Cuando se les preguntó a los profesores de ambas sedes si durante los últimos dos años, han recibido alguna capacitación institucional, ministerial o personal para fortalecer el proceso de enseñanza en la lectura, la gran mayoría respondió que han asistido a algunas charlas del programa “Leer y escribir en la escuela”, de la fundación dividendo por Colombia. Esta fundación busca:

Mejorar las competencias comunicativas de los estudiantes de básica primaria para formar niños y niñas que reflexionen, disfruten, aprendan y se comuniquen eficaz y creativamente, a través del lenguaje oral y escrito. Así mismo, propone modificar las condiciones de acceso y uso de materiales de lectura y escritura, y generar iniciativas de transformación.<sup>143</sup>

En el grupo focal, los docentes expresaron que tres profesores de la jornada de la mañana y de la jornada de la tarde de ambas sedes asisten a las capacitaciones que ofrece el programa, en donde dan talleres y muestran experiencias de maestros utilizando las colecciones de libros que fueron donadas por la fundación, los orientan

---

<sup>143</sup> DIVIDENDO POR COLOMBIA. UNITED WAY. Leer y escribir en la escuela. Disponible en: <http://www.dividendoporcolombia.org/es/proyecto/leer-y-escribir-en-la-escuela/> [Citado julio 6 de 2017]

sobre cómo reconocer los libros para cada edad y grado y posteriormente se organizan y crean estrategias aplicables en la institución dependiendo del contexto que cada una tenga. Así mismo, la fundación les entrega una serie de actividades que los maestros deben hacer con aquellos que no asisten para que se pueda involucrar toda la institución y así poder aplicar con los niños lo aprendido y planeado.

Aparte de lo anteriormente mencionado, los docentes expresan que han asistido a charlas que la Secretaría de Educación y el Ministerio plantean sobre ciertos temas, las cuales no tienen ningún tipo de continuidad, seguimiento o que permitan la aplicación de estrategias novedosas para los procesos de enseñanza en el aula de clases. Por ello, al preguntarles sobre qué tipo de capacitaciones se deberían ofrecer a los docentes para potenciar el proceso de enseñanza de la lectura, se obtuvieron los siguientes aspectos:

- Capacitaciones con seguimiento constante sobre estrategias de lectura teniendo en cuenta la edad y grado para aplicarlas
- Talleres, seminarios o diplomados prácticos y presenciales de lectura por competencias con material novedoso y tecnológico
- Capacitaciones sobre manejo de niños con necesidades educativas especiales
- Capacitaciones sobre cómo crear hábitos de lectura

Los maestros son conscientes que requieren de capacitación para realizar procesos de comprensión más eficaces que garanticen mejores procesos con sus estudiantes. Sin embargo, como lo han manifestado, la gran mayoría de ellos no cuenta con los recursos económicos necesarios para estudiar algún tipo de postgrado por su cuenta. Por otro lado, realizar un estudio adicional no representa mayor incentivo (diferente al vocacional) para los profesores porque su preparación no garantiza que tengan algún tipo de remuneración a corto plazo ya que la forma

de ascender para los que están en el decreto 1278 resulta ser compleja y bajo lineamientos subjetivos.

El gobierno plantea para los docentes dos tipos de incentivos docentes “*El primero, ligado al esfuerzo de los colegios adscritos a una Entidad Territorial Certificada (ETC) por mejorar el Índice Sintético de Calidad Educativa (ISCE), y el segundo, por evidenciar mejoramiento en la gestión educativa territorial de las Secretarías de Educación (SE).*”<sup>144</sup> En el 2015, se estableció que únicamente los colegios de Jornada Única y/o **Programa Todos a Aprender (PTA)**, que estuvieran adscritos a una ETC elegible, y que estuvieran debidamente registrados en el Directorio Único Establecimientos – DUE, en el SIMAT y que hubiesen firmado el Pacto por la Excelencia podían participar. Estos criterios ocasionan que se disminuya en gran medida la participación de varios de los docentes en todo el país porque según como lo establece el programa de todos a aprender\*\*, este proyecto no incluye a todos los territorios ni instituciones de Colombia y deja a más de 143. 116 docentes fuera de esta posibilidad de optar por este beneficio económico.

Por otro lado, es válido cuestionarse sobre la insistencia del gobierno Nacional en mostrar mejora en el Índice Sintético de Calidad, y solo premiar y ampliarle recursos y condiciones a las instituciones que evidencien los puntajes más altos. Lo cual significa que cualquier docente que se cualifique realizando algún tipo de postgrado, realice prácticas innovadoras con sus estudiantes, se esfuerce por cambiar los modelos de comprensión realizando investigaciones en su aula en lectura crítica o cualquier otro tipo de competencia, no podrá ser reconocido socialmente ni incentivado económicamente si la institución educativa en la cual se encuentra no muestra avances satisfactorios en el ISCE y sí en cambio a su colegio muy

---

<sup>144</sup> MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Colombia, la mejor educada en el 2025. Óp. Cit., p 52

\*\* El Programa se implementa en 81 entidades territoriales certificadas y acompaña formativamente en el aula a cerca de 84.616 docentes en 4.387 establecimientos educativos, beneficiando a cerca de 2.268.313 estudiantes de transición a quinto de primaria

seguramente le bajarán algún porcentaje por no alcanzar con lo planteado por el MEN.

Entonces, la calidad educativa radica en el resultado cuantitativo de una prueba estandarizada que no tiene en cuenta el contexto social con sus problemáticas ya sean en acceso, violencia, ubicación, tipo de población que manejan, entre otras. Por lo cual, muy probablemente se mantendrá y ampliará la brecha entre los “mejores” colegios que seguirán contando con las “mejores” condiciones, programas y recursos; mientras que aquellos con “menor nivel” seguirán con igual o menos condiciones, recursos y dotaciones. ¿Acaso para alcanzar la “calidad educativa” no debería aplicarse una ecuación diferente en donde los colegios con menores resultados deberían mejorarles las condiciones para que puedan subir sus promedios, realizar capacitaciones, convenios para fortalecer la capacitación docente y ayudar a que los procesos de aprendizaje de los estudiantes sean más eficaces?

Luego de analizar los resultados que se obtuvieron en el grupo focal en la prueba de comprensión lectora, se pudo establecer que la gran mayoría de ellos presenta un análisis de texto adecuado, se basan en la información previa que poseen con aquella que aporta el texto y son capaces de establecer los aspectos ocultos de la lectura, los hechos no mencionados y argumentar sus puntos de vista. Sin embargo, y pese a esta situación, cuando en el cuestionario se indagó sobre para ellos qué concepción de lectura crítica tenían. Los datos que se obtuvieron fueron organizados en las siguientes subcategorías:

- Capacidad para dar una opinión personal a partir de lo leído y analizado del texto
- Hacer reflexión con base a lo leído
- Capacidad para analizar el texto yendo más allá de lo que propone el texto
- Aporte que puede dar el lector al texto \*
- Lograr identificar la posición del autor y hacer inferencias del texto \*\*

La primera subcategoría acerca de qué es la lectura crítica aborda que es la “capacidad para dar una opinión personal a partir de lo leído y analizado del texto” sin embargo, Fabio Jurado sostiene:

La “lectura crítica no es la “libre opinión” del lector. La lectura crítica surge del ejercicio intelectual que presupone hacer inferencias, sean simples o complejas; las inferencias complejas dependen de las asociaciones entre los conocimientos que promueve el texto (en sus estructuras implícitas) y los conocimientos del lector, que a su vez devienen de los acervos textuales”.

La libre opinión, no genera ningún tipo de proceso cognitivo, ni se fundamenta en aspectos importantes del texto, porque no requiere de una lectura profunda sino general del texto, quedando el lector con ideas aisladas o centrado únicamente en una parte de él. Desde donde surge su opinión frente a lo leído.

La afirmación del autor muestra que la lectura crítica implica realizar un análisis exhaustivo de lo que proporciona el texto y a partir de allí ser capaz de inferir la intención de cada una de las frases y el propósito real del escritor de modo que utilizando el conocimiento enciclopédico que posee el lector pueda llegar a hacer relaciones con gran parte del texto, confrontar y rebatir con argumentos los elementos que no coincidan con sus esquemas. De lo contrario, las ideas que se expongan serán únicamente especulativas, sin fundamento y fáciles de derrumbar.

Hacer reflexión con base a lo leído y tener la capacidad para analizar yendo más allá de lo que propone el texto corresponden a la segunda y tercera categoría de lo que para algunos de los docentes significa la lectura crítica. No obstante, estas definiciones traen consigo términos ambiguos, y que, al tratar de ser analizados desde la teoría, no se haya algún tipo de estructura o una serie de elementos claros o procedimientos que permitan saber a qué se refiere; estas palabras son “reflexionar” e “ir más allá.” Por esta razón, se opta por buscar su explicación en el diccionario de la RAE donde reflexionar es pensar atenta y detenidamente sobre algo. Sin embargo, al indagar sobre la expresión “ir más allá” no se encontró una

definición en éste, por lo cual fue necesario explorar en Wordreference donde su definición se refiere a extralimitarse, pasar, trascender.

Teniendo en cuenta cada uno de los conceptos, resulta incierto establecer cuál es la intención a la que quieren llegar los docentes: en consecuencia, se utilizarán las anteriores definiciones para realizar un análisis de estas subcategorías. La lectura crítica implica “*desarrollar esquemas y estrategias para percibir y tomar decisiones rápidamente antes de procesar toda la información disponible...Al leer, utilizamos permanentemente nuestros conocimientos previos para hacer inferencias, anticipar conclusiones y adivinar aquello que todavía no conocemos*” Goodman deja claro que leer no es pensar detenidamente sobre algún aspecto o trascender, sino realizar procesos cognitivos, que implican poner en juego el conocimiento sobre el tema para poder comparar y contrastarlos con las del autor, detectar ambigüedades, analizar el contexto, y tomar decisiones que lleven al lector a darle sentido al texto. Leer implica actuar, ser parte activa en la interpretación del texto.

Las últimas dos subcategorías: aporte que puede dar el lector al texto y lograr identificar la posición del autor y hacer inferencias del texto; hacen parte de lo que es la lectura crítica y que a lo largo de la investigación se ha venido retomando y ampliando. Umberto Eco menciona que “*un texto se distingue de otros tipos de expresiones por su mayor complejidad. El motivo principal de esa complejidad es precisamente el hecho de que está plagado de elementos no dichos...para ello, un texto requiere ciertos movimientos cooperativos, activos y conscientes, por parte del lector.*”

El papel que tiene el lector es fundamental para darle sentido al texto y crear su propia interpretación para lo cual debe ser capaz de establecer la intención y propósito del autor, analizar el contexto, la ideología, el tipo de público al que pretende llegar, y a su vez, tener la habilidad para actuar, saber qué hacer con el texto después de haberlo leído. “*Este diálogo entre los conocimientos del texto y los*

*del lector constituye la lectura crítica, que es en sí un juego en el asombro de identificar intencionalidades en lo leído.”*

A los docentes en el cuestionario se les preguntó sobre qué era lectura y qué era la lectura crítica. Cada uno de los profesores encuestados dio su respuesta y a partir de ellas se determinaron subcategorías, las cuales resultaron ser diferentes de una pregunta a otra. Sin embargo, vale la pena preguntarse si es posible que haya diferencia entre estos dos términos, acaso se puede enseñar a leer sin cuestionar, indagar, realizar inferencias, analizar el texto. Entonces, ¿qué tipo de lectura se enseña en el aula? ¿Cuándo se supone que se debe enseñar la lectura crítica en el colegio?

#### 4. CONCLUSIONES

Dentro de la nueva política que propone el Ministerio de Educación Nacional en Colombia se plantea la necesidad de ayudar en la formación de ciudadanos críticos capaces de participar activamente en el desarrollo de la comunidad y del país. Es por esto, que se planteó evaluar el nivel de los estudiantes de último grado en lectura crítica mediante la prueba saber 11 y a partir de allí establecer cuáles son las falencias que se presentan.

Frente al anterior panorama, es válido cuestionarse acerca de si los docentes se encuentran preparados para afrontar estos requerimientos del MEN desde lo conceptual y didáctico y a su vez cuáles son las posibles dificultades que se encuentran en el contexto, la institución y/o estudiantes de modo, que se pueda indagar y establecer las causas que impiden alcanzar las competencias que se esperan al terminar la secundaria. Sin embargo, es necesario aclarar que lograr niveles altos de comprensión implica desarrollar procesos orientados desde preescolar y básica primaria que mantengan una estructura coherente y con mayor complejidad grado a grado.

En consecuencia, la anterior investigación tuvo como finalidad determinar ¿Con qué herramientas conceptuales y didácticas cuenta el maestro de primaria para enseñar a leer críticamente? Porque son los docentes quienes orientan, desarrollan y fortalecen procesos cognitivos en los estudiantes.

A partir del análisis de los datos recogidos en las observaciones, encuestas y el grupo focal se logró establecer que cuando un colectivo de maestros cuenta con diversidad de concepciones acerca de qué es la lectura, difícilmente se puede organizar, diseñar e implementar un currículo pertinente, adecuado, efectivo, que

permita alcanzar los propósitos planteados por las políticas públicas en cuanto desempeños y competencias.

En consecuencia, las modificaciones y actualizaciones que se solicitan año a año en las semanas institucionales continúan sin generar mayor cambio en el avance de los estudiantes al no haber un consenso o planteamientos acordes de los profesores para las nuevas necesidades de formación. Así mismo, el desconocimiento del PEI (incluyendo lo relacionado con el modelo pedagógico) por parte del grupo de maestros del plantel interfiere en la coherencia entre las disposiciones del MEN, las directrices del colegio y las sugerencias de los docentes frente al plan de estudios.

Otro aspecto encontrado en la investigación, se relaciona con la ausencia de orientaciones específicas y a su vez autores y pedagogos contemporáneos enfocados en el desarrollo de la lectura crítica que sustenten las concepciones de los profesores para realizar sus planeaciones, estudios o reflexiones en su quehacer. Por lo cual, el docente planea sus actividades de comprensión lectora sobre alguno de estos dos aspectos: 1. Utilizando los teóricos o pedagogos que vio durante su formación docente (y que en la actualidad pueden no estar muy acorde a las exigencias del medio) ó 2. En forma instintiva, realizando y modificando actividades que le han servido a lo largo de su vida profesional y que son acordes a sus concepciones de lectura.

Lo anterior, es un gran limitante porque en comparación con otras profesiones como el derecho, que tiene como base la constitución, el código general del proceso, las leyes, decretos y demás determinaciones que constantemente son aprobadas por el gobierno y que le indican al abogado exactamente el procedimiento para cada caso en especial de lo que debe hacer. El docente, en cambio, se enfrenta a un sistema educativo que se modifica utilizando políticas, en su mayoría extranjeras y a veces alejadas de la realidad del país, y que debe adoptar inmediatamente con

pocas capacitaciones e incluso sin entender cómo llevarlas a cabo. Además, algunas de estas capacitaciones no llegan a todos los docentes del país por la dificultad en el acceso en donde se encuentran los profesores. En pocas palabras, las políticas del MEN plantean implementar la lectura crítica sin realizar una formación eficiente, constante, completa y con seguimiento de estos procesos.

Dentro de la investigación también se encontró que existe el imaginario que solo en clase de lengua castellana se deben dar y desarrollar las competencias en lectura limitándola a la cantidad de horas semanales reglamentarias que se encuentran en el horario. Frente a esta situación la lectura crítica queda relegada a ser un contenido más de esta asignatura, incapaz de ser puesta en escena en contextos reales y esenciales en la sociedad.

Con lo relacionado al segundo aspecto de la investigación basado en la implementación de estrategias para la lectura, la comprensión se restringe a realizar preguntas antes, durante y después del texto. Esta ausencia de estrategias en el aula disminuye la posibilidad de que el estudiante tenga las herramientas necesarias para tener una interacción real con la lectura, que no solo favorecerá el desarrollo de competencias para actuar en la sociedad, sino además aumenta su interés y motivación de leer por su propia cuenta.

Sumado a lo anterior, se encuentra la poca transversalidad de los temas y contenidos en las diferentes áreas (matemáticas, ciencias naturales y sociales, etc), lo que indica, que el tiempo destinado para la comprensión de textos únicamente sea el agendado para la clase de lengua castellana. Esta situación causa que, en las demás áreas obligatorias, también se observen bajos desempeños y poca comprensión de los conceptos básicos, porque aún se mantiene la idea de que con memorizar palabras, definiciones o fórmulas se “pasa” el año; producto del modelo tradicional de enseñanza que se mantiene en los colegios y la estructura de evaluación diseñado para repetir y no para analizar.

Ahora bien, en los resultados también se halló la dificultad que poseen los docentes al analizar distintas tipologías textuales y proponer situaciones académicas para fomentar la lectura crítica. Aspecto que se relaciona con la ausencia de textos informativos, descriptivos, expositivos y argumentativos durante la observación, y en cambio, el uso reiterado del texto narrativo en todos los grados de la primaria, los cuales mantenían entre sí, la misma estructura de preguntas para afrontar el texto. Lo anterior resulta ser preocupante porque según lo establecido en los Derechos Básicos de Aprendizaje, el estudiante al finalizar grado quinto debe conocer e inferir la intención, propósito y estructura de diferentes tipos de textos, lo cual hasta ahora no ha sido alcanzado.

Entretanto, también se encontró que en el momento en que un grupo de docentes relaciona la escasez de material físico y/o espacial con la poca planeación e implementación de estrategias y actividades en el aula, éstos están coaccionando su práctica docente. Ya que, al pasar por alto los recursos electrónicos, virtuales, publicitarios, fotográficos que se encuentran en el mundo tecnológico dejan pasar la posibilidad de mostrarle a sus estudiantes que leer no es solo el código escrito, sino que abarca todo a su alrededor. El poco uso de textos discontinuos en el aula de clase favorece el control y la dominación que ejercen los medios de comunicación, las propagandas y demás discursos sobre los estudiantes quienes diariamente son alienados y sometidos a la cantidad de información que no saben cómo abordar.

Un tercer aspecto de la investigación se basó en establecer algunas dificultades que existen en el contexto, que son ajenas al docente, y que interfieren en la explicación de temáticas en el aula. Como lo que tiene que ver con las condiciones ambientales, económicas, sociales que inciden en la concentración del estudiante y que al no poderse controlar en ocasiones se acude al llamado de atención para tratar de mantener la escucha y orden del estudiante.

Este aspecto resulta ser para los docentes uno de los más importantes porque es necesario resaltar que es difícil implementar grandes proyectos educativos que se plantean en las políticas públicas, si no están presentes las condiciones necesarias para aplicarlas, como es el caso de la alimentación, el transporte, la infraestructura y mejorar el ambiente socioafectivo; situaciones que interfieren en la práctica educativa y en las que está inmerso el estudiante y a su vez la institución educativa.

Finalmente, no cabe duda que la profesión docente requiere de un aprendizaje y continua actualización de teorías, estrategias y métodos de enseñanza; por la que el maestro debe estar en la capacidad de autoevaluarse y poder establecer cuando necesita modificar y reestructurar su práctica educativa y ver las situaciones adversas como oportunidades de reflexión que le sirvan como fuente de investigación y cambio educativo y no limitarse a aguardar que el MEN lo incite a realizar

## 5. RECOMENDACIONES

Como respuesta a los resultados de la presente investigación y el interés de lograr fomentar una cultura de lectura comprensiva y crítica en todos los miembros de la comunidad educativa, se ofrece a la institución algunas recomendaciones:

Invitar a autores locales que están trabajando nuevas estrategias para el análisis de textos de modo que se oriente cómo desarrollar la lectura crítica desde una perspectiva más lúdica y se pueda a partir de allí unificar el concepto de lectura para todos los docentes de la institución.

Fomentar la creación de grupos de investigación dentro de la institución educativa liderado por los docentes licenciados en Lengua Castellana de modo que se planteen estrategias dirigidas a desarrollar los procesos de comprensión, los cuales posteriormente se apliquen y se evalúen para determinar el impacto generado en los estudiantes y a partir de los resultados, implementar las modificaciones necesarias tanto en las estrategias como en los planes de área.

Dar a conocer los resultados de la investigación en la institución e iniciar con la aplicación de algunos talleres sobre cómo mejorar la lectura crítica. Así mismo, liderar junto con los profesores de lengua castellana la creación del club de lectura para maestros. En donde se pueda generar y fortalecer el hábito lector y a su vez compartir experiencias de aula.

Involucrar a la institución educativa para que participe activamente en espacios de lectura y escritura que proponen diferentes entidades como la gobernación, RCN, la biblioteca pública Gabriel Turbay, el Ministerio de Educación, entre otras, para fomentar el hábito lector-escritos de los estudiantes.

Continuar fortaleciendo el plan lector de la institución para que el estudiante desarrolle el hábito y el placer de la lectura ofreciéndole el uso de variados tipos de textos de acuerdo a sus características, necesidades y gustos.

Gestionar desde las directivas de la institución capacitaciones con el MEN o con la secretaria relacionadas con el desarrollo de competencias para la lectura crítica de modo que, no solo se mejore el índice sintético de calidad sino además la participación activa de los estudiantes en la sociedad.

## BIBLIOGRAFÍA

BROWN, J., COLLINS, A. y DUGUID, P. Situated Cognition and the culture of Learning. Educational Researcher, 12 (1), 32-42, Enero-Febrero 1989

CABALLERO ESCORCIA, Esmeralda Rocío. Comprensión lectora de los textos argumentativos en los niños de poblaciones vulnerables escolarizados en quinto grado educación básica primaria. Medellín 2008. Trabajo de grado (Tesis de maestría). Universidad de Antioquia. Facultad de Educación. Departamento de Educación Avanzada. Disponible en <http://tesis.udea.edu.co/dspace/bitstream/10495/188/1/ComprensionLectoraNiniosPoblacionesVulnerables.pdf>

CASSANY, Daniel. Literacidad Crítica: Leer y Escribir la ideología. Disponible en [http://sedll.org/es/admin/uploads/congresos/12/act/10/Cassany,\\_D..pdf](http://sedll.org/es/admin/uploads/congresos/12/act/10/Cassany,_D..pdf) [Citado en abril 20 de 2015]

CASSANY, Daniel. Tras las líneas, sobre la lectura contemporánea. Ed. ANAGRAMA. Barcelona. 2006. p. 39

CHI, M., DE LEEW, N., CHIU, M. H y LAVANCHER, Ch. Eliciting Self- explanations Improves Understanding. Cognitive Sciece, 18, 439- 477. 1994.

COLL, C, y SOLÉ, I. La interacción profesor/alumno en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Citado por Frida Díaz p. 86

COLOMBIA APRENDE. ¿Qué es el día de la excelencia educativa? Disponible en <http://aprende.colombiaaprende.edu.co/es/siemprediae/86400> [Citado el 20 de mayo de 2017]

COLOMBIA APRENDE. Leer es mi cuento. Disponible en <http://aprende.colombiaaprende.edu.co/es/leeresmicuento/88257> [Citado, Junio 5 de 2017]

Computadores para Educar. ¿Qué es computadores para educar? Disponible en <http://www.computadoresparaeducar.gov.co/inicio/?q=node/27#> [citado en marzo 10 de 2015]

CONGRESO DE LA REPÚBLICA DE COLOMBIA. Ley General de Educación. Título II, Capítulo 1: Educación Formal, Sección Tercera: Educación Primaria, Artículo 20. Bogotá-Colombia. 1994. Disponible en [http://www.oei.es/quipu/colombia/Ley\\_115\\_1994.pdf](http://www.oei.es/quipu/colombia/Ley_115_1994.pdf)

COOPER, David. Cómo mejorara la comprensión lectora. 2° Edición. Madrid, España. 1998. p.41

DÍAZ BARRIGA, Frida; HERNÁNDEZ ROJAS, Gerardo. Estrategias docentes para un aprendizaje significativo: Una interpretación constructivista. 3° edición. Ed. McGrawHill. México. 2010. p.8

DIVIDENDO POR COLOMBIA. UNITED WAY. Leer y escribir en la escuela. Disponible en <http://www.dividendoporcolombia.org/es/proyecto/leer-y-escribir-en-la-escuela/> [Citado julio 6 de 2017]

DUARTE CUNHA, Rosemary. 3. La enseñanza de la lectura y su repercusión en el desarrollo del comportamiento lector. Madrid, 2012. 384 h. Trabajo de grado (Tesis doctoral). Universidad de Alcalá. Departamento de Didáctica. Disponible en <http://dspace.uah.es/dspace/bitstream/handle/10017/15281/Tesis%20Doctoral.%20Rosemary%20Duarte%20CunhaB.pdf?sequence=1>

ECO, Umberto. Lector in fabula. La cooperación interpretativa en el texto narrativo. Ed. Lumen, tercera edición. Barcelona 1993. p.25

EDUCATION IN COLOMBIA. Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE). Disponible en: [http://www.mineducacion.gov.co/1759/articulos-356787\\_recurso\\_1.pdf](http://www.mineducacion.gov.co/1759/articulos-356787_recurso_1.pdf) [Citado el 30 de mayo de 2017]

ESCOBAR, Jazmine; BONILLA, Francy Ivonne. Grupos focales: una guía conceptual y metodológica. [Fecha de consulta: 23 de marzo de 2015] Disponible en: [http://ac.els-cdn.com/S021265670078485X/1-s2.0-S021265670078485X-main.pdf?\\_tid=5cad33b0-3310-11e6-8191-00000aab0f27&acdnat=1466005784\\_2f0ddc5635329aafeda4480c52218bee](http://ac.els-cdn.com/S021265670078485X/1-s2.0-S021265670078485X-main.pdf?_tid=5cad33b0-3310-11e6-8191-00000aab0f27&acdnat=1466005784_2f0ddc5635329aafeda4480c52218bee)

GOETZ, J.P; LECOMPTE, M.D. Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa. Ed. Morata, S.A. Madrid. 1998. p.58

GOODMAN Ken, Sobre la lectura, una mirada de sentido común a la naturaleza del lenguaje y la ciencia de la lectura. Maestros y enseñanza Paidós. México D.F. 1º edición, 2006. Capítulo 5

GUEVARA, Yolanda; LÓPEZ, Alfredo; GARCÍA, Gustavo; DELGADO, Ulises; HERMOSILLO, Ángela; RUGERIO, Juan Pablo. Habilidades de lectura en primer grado en alumnos de estrato sociocultural bajo. En: Revista Mexicana de Investigación Educativa. Volumen 13. (Abril-Junio, 2008) N° 13. p. 573597. ISSN 1405-6666.

HAMMERSLEY, Martyn; ATKINSON, Paul. Etnografía métodos de investigación. Ed. Paidós. 1era edición. Barcelona. 1994

ICFES MEJOR SABER. Colombia en PISA 2012: Principales Resultados. Bogotá, Diciembre 3 de 2013. Disponible en: <file:///D:/Downloads/Presentacion%20principales%20resultados%20Colombia%20en%20PISA%202012.pdf> [Citado en marzo 12 de 2015]

ICFES Saber 11. Sistema Nacional de Evaluación Estandarizada de la Educación, Alineación del examen.

ICFES. Módulo de Lectura Crítica. Disponible en: <http://www.tecnar.edu.co/sites/default/files/pdfs/M%C3%B3dulo-LECTURA%20CRITICA.pdf> [citado en marzo 20 de 2015]

INSTITUTO NACIONAL PARA LA EVALUACIÓN EN EDUCACIÓN. Prácticas docentes para el desarrollo de la comprensión lectora en primaria. Primera Edición 2007. México, D.F.

JURADO VALENCIA, Fabio. Lectura crítica: El diálogo entre los textos. En: Ruta maestra. Edición 8. Agosto 2014. p. 9. ISSN 2322-7036

Korman, Hyman. The Focus Group Sesign. Dept. Of Sociology, SUNY at Stony Brook. New York. 1986.

LÓPEZ RODRÍGUEZ, Angélica Viviana. Concepciones sobre la lectura y la escritura y su implicación en las prácticas de enseñanza inicial en estudiantes de Licenciatura en Pedagogía Infantil. Santiago de Cali. 2014. Trabajo de grado (Tesis de maestría). Universidad Icesi. Licenciatura en Pedagogía Infantil. Centro de recursos para el aprendizaje. Disponible en: [https://bibliotecadigital.icesi.edu.co/biblioteca\\_digital/bitstream/10906/76937/1/concepciones\\_lectura\\_escritura.pdf](https://bibliotecadigital.icesi.edu.co/biblioteca_digital/bitstream/10906/76937/1/concepciones_lectura_escritura.pdf)

MANTILLA, F. Luis Alfredo. Propuesta pedagógica para hacer de la clase de lengua castellana un espacio generador de pensamiento crítico. Universidad Industrial de Santander. Programa de Maestría en Pedagogía. 2009.

MARTOS NÚÑEZ, Eloy. Tipología de lectores para el siglo XXI: Del lector ingenuo al lector experto. En: Ruta maestra. Edición 8. Agosto 2014. Páginas 28-33. ISSN 2322-7036. Disponible en: [http://www.santillana.com.co/rutamaestra/revistas\\_pdf/ruta\\_maestra\\_v\\_008.pdf](http://www.santillana.com.co/rutamaestra/revistas_pdf/ruta_maestra_v_008.pdf)

McKERNAN, James. curriculum Action Research. Ed. Morata S.L. Madrid. 1999. p.83

MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Decreto 1286, Artículo 3 de Abril 27 de 2005. Disponible en: [http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85861\\_archivo\\_pdf.pdf](http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85861_archivo_pdf.pdf) [Citado, junio 2 de 2017]

MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Colombia, la mejor educada en el 2025. Disponible en: [http://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-355154\\_foto\\_portada.pdf](http://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-355154_foto_portada.pdf) [Citado el 3 julio de 2017]

MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Derechos Básicos de Aprendizaje. Disponible en: [http://www.colombiaaprende.edu.co/html/micrositios/1752/articles-349446\\_genera\\_dba.pdf](http://www.colombiaaprende.edu.co/html/micrositios/1752/articles-349446_genera_dba.pdf). {Citado en Mayo 30 de 2017}.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Descripción de niveles de desempeño. Disponible en: <http://portal.icfes.s3.amazonaws.com/datos/guiasCognitivo/Definicion%20Niveles%20de%20Desempe%C3%B1o.pdf> [Citado, Mayo 30 de 2017]

MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje, Matemáticas, Ciencias y Ciudadanas. Bogotá, Mayo de 2006.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Lineamientos Curriculares en Lengua Castellana. Ed. Magisterio. Santafé de Bogotá, D.C., Julio de 1998.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Plan Nacional de lectura y escritura. ¿Qué contempla la formación? Disponible en: <http://www.mineducacion.gov.co/portal/micrositios-preescolar-basica-y-media/Plan-Nacional-de-Lectura-y-Escritura-PNLE-/Formacion-y-capacitacion/325403:Que-contempla-la-formacion> [Citado en 15 de abril de 2017]

MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Ruta de reflexión y mejoramiento pedagógico “Siempre día E.” Dirección de calidad de la EPBM. Octubre de 2015. Disponible en: [http://aprende.colombiaaprende.edu.co/sites/default/files/naspublic/Guia%204\\_Ciclo%203\\_V4ok.pdf](http://aprende.colombiaaprende.edu.co/sites/default/files/naspublic/Guia%204_Ciclo%203_V4ok.pdf) [Citado, Junio 5 de 2017]

MORRISON, George S. Teoría aprendizaje Piaget. Disponible en: <https://books.google.com.co/books?id=BBJWB EQTARAC&pg=PA89&dq=teoria+a+aprendizaje+piaget&hl=es-419&sa=X&ved=0ahUKEwiM0czKu6PMAhWKNiYKHUgGBByQQ6AEIJTAC#v=onepage&q=teoria%20aprendizaje%20piaget&f=false>

OECD, Measuring Student Knowledge and Skills – A New Framework for Assessment, Paris, 1999. Pág 21

PAUL, Richard, ELDER, Linda. Estándares de competencias para el pensamiento crítico. Disponible en: [http://www.criticalthinking.org/resources/PDF/SP-Comp\\_Standards.pdf](http://www.criticalthinking.org/resources/PDF/SP-Comp_Standards.pdf). {Citado en Mayo 15 de 2015}.

\_\_\_\_\_. La mini-guía para el pensamiento crítico: conceptos y herramientas. Fundación para el pensamiento crítico. 2003. Disponible en: <https://www.criticalthinking.org/resources/PDF/SP-ConceptsandTools.pdf>. {Citado en Mayo 25 de 2015} p. 5

PIMIENTO MEDINA, Mario. Las Concepciones de los Docentes sobre Competencias en Lectura y Escritura en la Formación de los estudiantes en áreas diferentes a Lengua Castellana. Pereira. 2012. Trabajo de grado (Tesis de maestría) Universidad Tecnológica De Pereira. Facultad de ciencias de la educación. Disponible en: <http://recursosbiblioteca.utp.edu.co/tesis/textoyanexos/37241P644.pdf>

Redacción Vivir. Colombia vuelve a rajarse en las pruebas de educación Pisa. El Espectador. 3 DIC 2013 - 8:50 AM. Disponible en: <http://www.elespectador.com/noticias/educacion/colombia-vuelve-rajarse-pruebas-de-educacion-pisa-articulo-461894>

SABER 11°. Lineamientos generales 2014 – 2. Bogotá, D.C., mayo de 2014

SANDOVAL CASILIMAS, Carlos A. Investigación Cualitativa. Bogotá: ARFO Editores, 2002.

SLIDESHARE Sistema de evaluación estandarizada de la educación, alineación del examen saber 11. Disponible en: <http://es.slideshare.net/sbmalambo/para-docentes-saber-11-2014-alineacin-o-cambios>. (Citado 15 de marzo de 2015)

TAYLOR BOGMAN 1992 citado por SANDOVAL, Carlos. El proceso de investigación: investigación cualitativa. Maestría en Pedagogía: Escuela de educación. Universidad Industrial de Santander. 2012. p. 41

VELASCO OROZCO, Juan Jesús, La investigación etnográfica y el maestro. Tiempo de Educar 2003, 4 enero-junio: [Fecha de consulta: 23 de marzo de 2016] Disponible en: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=31100706>> ISSN 1665-0824

VYGOTSKY, Lev S. El Desarrollo de los Procesos Psicológicos Superiores. Capítulo VI. Traducido por Silvia Furió. Barcelona, España: Editorial Crítica S.A., 1979. p. 123

WINIGRAD, T y Bridge, C. A. La comprensión de la información importante en prosa. En J. F. baumann (ed). La comprensión lectora. Madrid: Paidós- MEC. 1992

WOOD, D., Bruner, J. S. y Ross, G. (1976). The role of tutoring in problem solving. Journal of Child Psychology and Psychiatry, 17, 89-100.

ZULETA, Estanislao. Conferencia sobre la lectura. En: JURADO VALENCIA, Fabio; BUSTAMANTE ZAMUDIO, Guillermo. Los procesos de la lectura: Hacia la producción interactiva de los sentidos. Bogotá. Ed. Magisterio. Colección mesa redonda. 1995. p. 13-37

## ANEXOS

### ANEXO A. Instrumento



Universidad Industrial de Santander  
Facultad de Ciencias Humanas  
Escuela de Educación  
Maestría en Pedagogía

La presente investigación tiene como base fundamental conocer su opinión frente al proceso de lectura y cómo desde su experiencia docente ha podido establecer qué es, cómo enseñarla atendiendo a las necesidades de cada uno de los grupos que ha tenido durante su tiempo en el sector educativo en básica primaria.

Así mismo, cada una de las preguntas que se presentarán a continuación serán para uso exclusivo de la investigadora y el desarrollo de la investigación.

Sede \_\_\_\_ grado \_\_\_\_ jornada \_\_\_\_

**¿Qué concepción tiene acerca de qué es lectura?**

---

---

---

---

**¿Cómo podría definir la Lectura Crítica?**

---

---

---

---

**¿Qué características posee un lector crítico?**

---

---

---

---

**¿Qué habilidades y competencias enseñaría para desarrollar la lectura crítica?**

---

---

---

---

**¿Cuál ha sido la estrategia que le ha resultado más efectiva para que los niños aprendan a leer?**

---

---

---

---

**¿Qué tipo de textos lleva con regularidad a las clases para que los estudiantes lean?**

---

---

---

---

**¿Cómo identifica si un estudiante comprendió el texto?**

---

---

---

---

**¿Qué estrategias antes, durante y después de la lectura aplica en el salón?**

Antes

---

---

---

Durante

---

---

---

---

Después

---

---

---

---

**¿Qué aspectos sociales, institucionales y profesionales deben darse para que se mejoren los procesos de comprensión en los estudiantes?**

Sociales \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Institucionales \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Profesionales \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

**Durante los últimos dos años, ha recibido alguna capacitación institucional, ministerial o personal para fortalecer el proceso de enseñanza en la lectura.**

**¿Cuáles?**

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

**¿Qué tipo de capacitaciones se deberían ofrecer a los docentes para potenciar el proceso de enseñanza de la lectura?**

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

## ANEXO B. Actividad de comprensión de Lectura

HÉCTOR ABAD FACIOLINCE 13 AGO 2016 - 9:36 PM

No se aprende a ser gay



Curiosamente los pastores, los monseñores, los padres de familia que desfilaron, y los defensores de “las identidades de género no hegemónicas” comparten el mismo prejuicio: creen que la sociedad, o una ministra perversa, o la clase dirigente, o la civilización judeocristiana, o la escuela inmoral, o la escuela represiva, puede producir (como moldeando piezas a su antojo) hombres o mujeres homosexuales, bisexuales, heterosexuales, transexuales, etc.

---

Por: Héctor Abad Faciolince

---

Creen unos y otros, curiosamente enfrentados la semana pasada, que las apetencias sexuales se pueden inculcar, aprender, enseñar. Es decir, que dependen del ambiente.

Y no. Uno es, al menos en las cosas más hondas y permanentes de su personalidad, lo que es. Uno siente las apetencias con las que vino al mundo. A ser homosexuales, bisexuales o heterosexuales no se aprende o desaprende con el ejemplo, con las cartillas, con el catecismo, con sermones. Sin duda hay roles de género aprendidos (que los hombres no cocinen o no cambien pañales, que las mujeres se ocupen de los oficios de la casa) que se pueden y deben combatir. Pero la identidad sexual y las inclinaciones del deseo no se educan, sino que son y deben respetarse.

En todas las culturas se da naturalmente la existencia de hombres y mujeres homosexuales o al menos sin apetencias heterosexuales. ¿Se pueden enseñar comportamientos heterosexuales a un gay o comportamientos homosexuales a un no gay? No creo. Es como enseñar a pintar paisajes reales a un ciego, como obligar a escribir con la zurda al que siempre ha escrito con la mano derecha. No es del todo imposible, pero ni nos sale bien ni lo hacemos con comodidad.

En muchas especies animales (mamíferos, aves, insectos) se observan comportamientos homosexuales (y bisexuales, y hermafroditas, y monógamos, y poliándricos, y promiscuos, y célibes, de todo). Si Dios es, efectivamente, el creador de todo lo existente, sin duda crea homosexuales en el reino animal y también entre los consentidos de la creación, los hechos a su imagen y semejanza: los seres humanos. Nadie escoge libremente, por voluntad, las inclinaciones sexuales que siente. Simplemente las siente y, según las circunstancias, las ejerce o las reprime. Si estas inclinaciones no le hacen daño a nadie, y se encuentra otra persona a la que espontáneamente le gusta lo mismo, no debería haber motivos ideológicos ni religiosos para impedirles seguir con libertad sus inclinaciones.

Si la homosexualidad es un fenómeno minoritario pero universal, debe tener explicaciones biológicas, no culturales. Y hay explicaciones. Una es, por ejemplo, que en las madres con muchos hijos varones, cuantos más hermanos mayores tenga un hijo, mayor es la probabilidad de ser gay. La teoría dice que de algún modo las mujeres expuestas a la testosterona de los fetos van desarrollando resistencia a esta hormona, con lo cual la masculinización del cerebro de los hijos sucesivos se va atenuando paulatinamente. Según esta hipótesis, la homosexualidad dependería no de los genes, sino del ambiente uterino.

Los defensores de un componente genético de la homosexualidad se basan también en lo que se ha observado entre los gemelos idénticos: cuando uno de ellos es homosexual es más probable que el otro también lo sea, o que siga patrones más “femeninos” de comportamiento. E incluso cuando en una familia hay un hermano homosexual, es más probable que otro también lo sea.

Es triste que de estos temas no se hable abiertamente y sin prejuicios en la escuela y en la familia. Es triste la ignorancia de quienes creen que sus hijos se pueden volver gais por pura influencia ambiental, o porque les hablen del respeto por las minorías homosexuales. Es triste que hagan manifestaciones multitudinarias (donde los pastores gritan que el Espíritu Santo los acompaña) para defender prejuicios e

intolerancia. Ha hecho bien la ministra Parody al proponer y defender una educación en la que se enseñe algo que sí puede enseñarse: respeto por las diferencias<sup>145</sup>.

**Después de leer los anteriores textos respondo:**

¿Cuál es la intención o propósito del autor de texto?

---

---

---

---

---

---

---

---

¿A quién va dirigido el texto?

¿Qué sabes del autor del texto?

---

---

---

---

De acuerdo con el texto, ¿Qué dice el autor de sí mismo?

---

---

---

---

---

---

---

---

Escribe al lado izquierdo qué tema abarca el autor y al lado derecho, todo lo que sepas de ese tema y que el autor no menciona

---

<sup>145</sup> El espectador. Disponible en: [ABAD FACIOLINCE 13 AGO 2016](#)



[.com/opinion/no-se-aprende-ser-gay](#). HÉCTOR

---

---

---

---

---

---

---

---

Contra qué o quienes escribe el autor

---

---

---

---

---

---

---

---

¿Qué voces están incorporadas en el texto y que el autor busca hacer referencia?

---

---

---

---

---

---

---

---

¿Qué tipo de texto utilizó el autor para dar a conocer sus ideas? Mencione algunas de sus características

---

---

---

---

---

---

---

---

¿Qué aspectos son los más relevantes del texto?

---

---

---

---

---

¿Con qué finalidad leyó el texto y qué esperaba encontrar?

---

---

---

---

---

---

---

¿Con qué aspectos de los que menciona el autor, está de acuerdo o en desacuerdo?

---

---

---

---

---

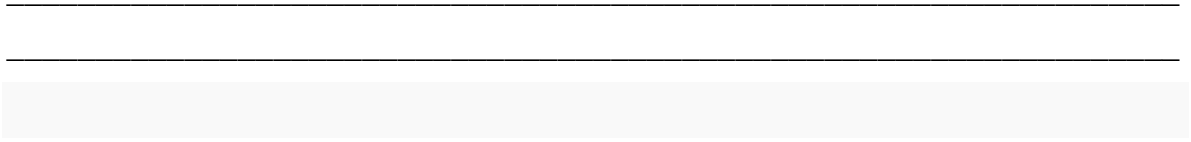
---

¿En qué situaciones de su cotidianidad se puede evidenciar algún aspecto del texto?

---

---

---



**ANEXO C. Diseño de una planeación de clase para la comprensión del texto  
“La codorniz de Moctezuma”**

**Si tuviera que llevar el siguiente texto a sus estudiantes para desarrollar la lectura crítica, qué actividades, estrategias o habilidades desarrollaría para los niños.**

Antes, durante y después de la lectura

Qué actividades plantearía si el estudiante encuentra vocabulario desconocido.

Escribo cuatro preguntas que le realizaría a los niños para desarrollar la lectura crítica.

---

---

---

---

Para conservar

# La Codorniz de Moctezuma

David García Solorzano  
cientifico@amecvis.org

Cuenta la historia que el emperador Moctezuma Xocoyotzin invitó a Hernán Cortés a visitar su lugar favorito, la Casa de las Aves, un lugar mágico con abundante vegetación en el que vivían cientos de aves con plumajes diversos y coloridos. Entre todas ellas, resaltaba una pequeña ave regordeta con plumas blancas y negras en la cabeza a la que bautizaron con el nombre de Codorniz de Moctezuma.

Las codornices de este tipo son aves muy parecidas a las gallinas, su color es muy vistoso y tienen largas plumas en la cabeza que forman un copete.

## Pequeña corredora.

Para conocer a esta famosa especie, mis amigos de la Alianza Mexicana para la Conservación de la Vida Silvestre (AMECVIS) me mostraron algunos videos de esta ave, también llamada codorniz arlequín. Cuando la observé, lo primero que llamó mi atención fue su tamaño, pues llega a medir hasta 24 centímetros de largo y pesa aproximadamente 180 gramos, el equivalente a una taza de azúcar.

Aunque tiene alas y puede volar, prefiere vivir y refugiarse en el suelo donde construye sus nidos.

Otro dato interesante es que una vez que la mamá codorniz deja los huevos en el nido, el papá ayuda a incubarlos y los protege hasta que los polluelos rompen el cascarón, pero lo más sorprendente de todo, es que las crías salen corriendo del nido para ir en busca de alimento como pueden ser insectos o plantas.

Para esta curiosa ave no todo es color de rosa, ya que en los últimos años se ha visto amenazada por el ser humano. Afortunadamente mis amigos de AMECVIS cuentan con aviaros donde las crían y las protegen.

Tú también puedes ayudar a cuidarlas difundiendo esta información.

## Dato curioso

En el mundo existen 32 tipos de codornices también conocidas como Odontofóridos, de las cuales 15 habitan en México y sobreviven en las montañas y desiertos de nuestro país.

24cm  
180g

## ANEXO D. Identificación de dificultades de los docentes para enseñar a leer críticamente utilizando para ello un diagrama de sol

En el siguiente diagrama podrá escribir cuáles son los aspectos que más influyen en el proceso de enseñar a leer críticamente.

