

| | | | | | | | |
|---|---|----------------|----------|-----------------|-------------|---|---------------|
|  | GESTIÓN SERVICIOS BIBLIOTECARIOS | | | | |    | |
| | CARTA DE AUTORIZACIÓN | | | | | | |
| CÓDIGO | AP-BIB-FO-06 | VERSIÓN | 1 | VIGENCIA | 2014 | PÁGINA | 1 de 2 |

Neiva, 11 de diciembre de 2017

Señores

CENTRO DE INFORMACIÓN Y DOCUMENTACIÓN

UNIVERSIDAD SURCOLOMBIANA

Ciudad

El suscrito:

Leonel Rivera, con C.C. No. 12128149 autor de la tesis titulado Enfoques Teóricos De La Enseñanza De Las Habilidades Comunicativas De Los Estudiantes De La Institución Educativa San Alfonso Del Municipio De Villavieja, presentado y aprobado en el año 2017 como requisito para optar al título de magíster en educación: Maestría En Educación Área De Profundización: Gestión Y Evaluación Curricular; autorizo al CENTRO DE INFORMACIÓN Y DOCUMENTACIÓN de la Universidad Surcolombiana para que con fines académicos, muestre al país y el exterior la producción intelectual de la Universidad Surcolombiana, a través de la visibilidad de su contenido de la siguiente manera:

Los usuarios puedan consultar el contenido de este trabajo de grado en los sitios web que administra la Universidad, en bases de datos, repositorio digital, catálogos y en otros sitios web, redes y sistemas de información nacionales e internacionales “open access” y en las redes de información con las cuales tenga convenio la Institución.

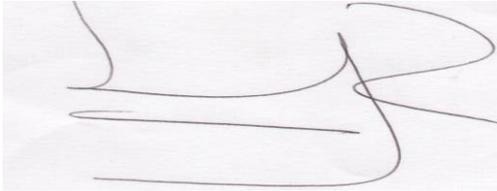
- Permita la consulta, la reproducción y préstamo a los usuarios interesados en el contenido de este trabajo, para todos los usos que tengan finalidad académica, ya sea en formato Cd-Rom o digital desde internet, intranet, etc., y en general para cualquier formato conocido o por conocer, dentro de los términos establecidos en la Ley 23 de 1982, Ley 44 de 1993, Decisión Andina 351 de 1993, Decreto 460 de 1995 y demás normas generales sobre la materia.

- Continúo conservando los correspondientes derechos sin modificación o restricción alguna; puesto que, de acuerdo con la legislación colombiana aplicable, el presente es un acuerdo jurídico que en ningún caso conlleva la enajenación del derecho de autor y sus conexos.

| | | | | | | | |
|---|---|----------------|----------|-----------------|-------------|---|---------------|
|  | GESTIÓN SERVICIOS BIBLIOTECARIOS | | | | |    | |
| | CARTA DE AUTORIZACIÓN | | | | | | |
| CÓDIGO | AP-BIB-FO-06 | VERSIÓN | 1 | VIGENCIA | 2014 | PÁGINA | 2 de 2 |

De conformidad con lo establecido en el artículo 30 de la Ley 23 de 1982 y el artículo 11 de la Decisión Andina 351 de 1993, “Los derechos morales sobre el trabajo son propiedad de los autores”, los cuales son irrenunciables, imprescriptibles, inembargables e inalienables.

EL AUTOR/ESTUDIANTE:



Firma: _____

| | | | | | | | |
|---|---|----------------|----------|-----------------|-------------|---|---------------|
|  | GESTIÓN SERVICIOS BIBLIOTECARIOS | | | | |    | |
| | DESCRIPCIÓN DE LA TESIS Y/O TRABAJOS DE GRADO | | | | | | |
| CÓDIGO | AP-BIB-FO-07 | VERSIÓN | 1 | VIGENCIA | 2014 | PÁGINA | 1 de 3 |

TÍTULO COMPLETO DEL TRABAJO: ENFOQUES TEÓRICOS DE LA ENSEÑANZA DE LAS HABILIDADES COMUNICATIVAS DE LOS ESTUDIANTES DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA SAN ALFONSO DEL MUNICIPIO DE VILLAVIEJA

AUTOR O AUTORES:

| Primero y Segundo Apellido | Primero y Segundo Nombre |
|----------------------------|--------------------------|
| Rivera | Leonel |

ASESOR (ES):

| Primero y Segundo Apellido | Primero y Segundo Nombre |
|----------------------------|--------------------------|
| Gutiérrez De Dussán | Isabel Cristina |

PARA OPTAR AL TÍTULO DE: Magíster en Educación con profundización en gestión, diseño y evaluación curricular

FACULTAD: Educación

PROGRAMA O POSGRADO: Maestría en educación área de profundización: gestión, diseño y evaluación curricular

CIUDAD: Neiva

AÑO DE PRESENTACIÓN: 2017

NÚMERO DE PÁGINAS: 94

TIPO DE ILUSTRACIONES (Marcar con una X):

Diagramas___ Fotografías___ Grabaciones en discos___ Ilustraciones en general Grabados___ Láminas___
Litografías___ Mapas___ Música impresa___ Planos___ Retratos___ Sin ilustraciones___ Tablas o Cuadros___

| | | | | | | | |
|---|--|----------------|----------|-----------------|-------------|---|---------------|
|  | GESTIÓN SERVICIOS BIBLIOTECARIOS | | | | |    | |
| | DESCRIPCIÓN DE LA TESIS Y/O TRABAJOS DE GRADO | | | | | | |
| CÓDIGO | AP-BIB-FO-07 | VERSIÓN | 1 | VIGENCIA | 2014 | PÁGINA | 2 de 3 |

SOFTWARE requerido y/o especializado para la lectura del documento:

MATERIAL ANEXO:

PREMIO O DISTINCIÓN (En caso de ser LAUREADAS o Meritoria):

PALABRAS CLAVES EN ESPAÑOL E INGLÉS:

| <u>Español</u> | <u>Inglés</u> |
|------------------------------|-----------------------|
| 1. Enfoque teórico | Theoretical approach |
| 2. Compresión lectora | Reading comprehension |
| 3. habilidades comunicativas | Communicative skills |

RESUMEN DEL CONTENIDO: (Máximo 250 palabras)

El presente trabajo de investigación corresponde al diagnóstico sobre los enfoques teóricos de la Enseñanza de las Habilidades Comunicativas de los estudiantes del grado 5º, 9º y 11º de la Institución Educativa de San Alfonso de Villavieja.- Huila, realizado durante el 2015-2016 y 2017. El diagnóstico corresponde a la identificación, desde los principales enfoques teóricos, de la enseñanza de las habilidades comunicativas (hablar, leer, escribir y escuchar), con el propósito de determinar el proceso educativo y por consiguiente propender, con el aporte de esta investigación, al mejoramiento de los procesos pedagógicos, didácticos y metodológicos presentes en el desarrollo y fortalecimiento de las habilidades comunicativas en la IE.

ABSTRACT: (Máximo 250 palabras)

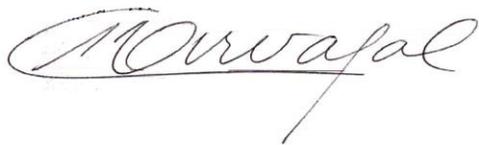
| | | | | | | | |
|---|--|----------------|----------|-----------------|-------------|---|---------------|
|  | GESTIÓN SERVICIOS BIBLIOTECARIOS | | | | |     | |
| | DESCRIPCIÓN DE LA TESIS Y/O TRABAJOS DE GRADO | | | | | | |
| CÓDIGO | AP-BIB-FO-07 | VERSIÓN | 1 | VIGENCIA | 2014 | PÁGINA | 3 de 3 |

This research study corresponds to the diagnosis about theoretical approaches of the communicative language learning of the 5°, 9° and 11° grade students of the Institución Educativa San Alfonso de Villavieja-Huila, carried out during 2015-2016 and 2017. The diagnosis belongs to the identification, of the principal theoretical approaches of communicative skills (speaking, reading, writing and listening) with the purpose of determining the educative process and therefore and tend to contribute with this research study to the improvement of the pedagogical, didactical and methodological process involved in the development and strengthening of the communicative skills in the I.E.

APROBACION DE LA TESIS



Firma:



Firma:

**ENFOQUES TEÓRICOS DE LA ENSEÑANZA DE LAS HABILIDADES
COMUNICATIVAS DE LOS ESTUDIANTES DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA SAN
ALFONSO DEL MUNICIPIO DE VILLAVIEJA**

Leonel Rivera

**UNIVERSIDAD SURCOLOMBIANA
FACULTAD DE EDUCACIÓN
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN**

Neiva, Colombia

2017

**ENFOQUES TEÓRICOS DE LA ENSEÑANZA DE LAS HABILIDADES
COMUNICATIVAS DE LOS ESTUDIANTES DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA SAN
ALFONSO DEL MUNICIPIO DE VILLAVIEJA**

Trabajo de grado para optar por el título de magíster en educación

Leonel Rivera

Asesora:

Mg. Isabel Cristina Gutiérrez de Dussán

Universidad Surcolombiana

Facultad de educación

Maestría en educación área de profundización: gestión, diseño y evaluación curricular

Neiva, Colombia

2017

Dedicatoria

A mi esposa Leidy Diana Gutiérrez Bustos por los aportes teóricos y por el tiempo e insistencia
para terminar la investigación.

A mi madre Judith Rivera, que antes de su muerte deseo verme convertido en Magíster.

A mis hijas Paola, Fernanda, Sofía y Laura por su tiempo que les robé.

Agradecimientos

A los maestros que compartieron en los seminarios todo su saber para hacerme más humano y
que redundan en mí que hacer pedagógico.

A mi Asesora Mg. Isabel Cristina Gutiérrez de Dussán por sus aportes sobre el saber lector y
persistencia como maestra.

A Alejandra Paola Pérez González, por sus largas charlas para hacerme entender la línea de
investigación.

CONTENIDO

| | |
|--|----|
| Resumen | 9 |
| Introducción | 10 |
| Justificación..... | 12 |
| Problema de investigación | 15 |
| Pregunta de investigación | 26 |
| Objetivos | 26 |
| General..... | 26 |
| Específicos..... | 26 |
| Antecedentes | 27 |
| Marco teórico y conceptual | 31 |
| Conceptos de lectura, comprensión lectora y proceso lector..... | 32 |
| Historia del concepto de lectura y comprensión lectora..... | 35 |
| Génesis de investigación en lectura..... | 37 |
| Competencias de Lectura crítica según el ICFES (2017)..... | 42 |
| Los procesos iniciales de lectoescritura..... | 43 |
| Teorías psicológicas y sus implicaciones en la enseñanza aprendizaje de la lectura | 45 |
| Enfoques que le apunten a una concepción del lenguaje holística y multicultural | 47 |
| Enfoque teórico: | 47 |
| Enfoque comunicativo | 48 |
| Concepto de lenguaje según lineamientos curriculares | 48 |
| Escuchar, hablar, leer y escribir..... | 49 |
| Leer:..... | 49 |
| Escribir: | 50 |
| Escuchar y hablar:..... | 50 |
| Desarrollo de competencias:..... | 51 |
| Estrategias de lectura y comprensión de textos el rol del docente | 52 |
| Diseño metodológico..... | 54 |
| Investigación Acción: Transformación de la praxis educativa..... | 54 |

| | |
|--|----|
| Características de la investigación-acción en la escuela..... | 57 |
| Naturaleza de la Investigación..... | 58 |
| Población objetivo | 58 |
| Contexto de la investigación..... | 59 |
| Ruta metodológica..... | 61 |
| Instrumentos | 62 |
| Cronograma..... | 63 |
| Cronograma de Planeación..... | 63 |
| Cronograma de ejecución | 64 |
| Procesamiento y análisis de la información | 65 |
| Análisis de situaciones didácticas en el aula a la luz de los enfoques teóricos..... | 65 |
| Prueba de comprensión lectora | 71 |
| Análisis de la Encuesta a Docente..... | 82 |
| Conclusiones generales y recomendaciones..... | 91 |
| BIBLIOGRAFIA..... | 93 |

TABLAS

| | |
|---|----|
| Tabla 1 Reporte estudiantes matriculado SIMAT 2016-2..... | 23 |
| Tabla 2 Porcentaje promedio aprendizaje Lectura Crítica 2016-2..... | 25 |

ILUSTRACIONES

| | |
|--|----|
| Ilustración 1 Resultado ICFES (5ª) 2013-2016..... | 18 |
| Ilustración 2 Resultado ICFES (9º) 2013-2016..... | 19 |
| Ilustración 3 Resultado Global ICFES (11º) | 20 |
| Ilustración 4 Resultado prueba de Lectura Crítica grado 11ª 2014 ICFES | 21 |
| Ilustración 5 Resultado prueba Lectura Crítica grado 11º ICFES 2015..... | 22 |
| Ilustración 6 Resultado prueba lectura crítica Grado 11º 2016-1..... | 23 |
| Ilustración 7 Tomado del libro Investigación Acción -Educativa..... | 54 |
| Ilustración 8 Momentos de la Investigación-Acción..... | 55 |
| Ilustración 9 Definiciones: Investigación –Acción | 56 |

Resumen

El presente trabajo de investigación corresponde al diagnóstico sobre los enfoques teóricos de la Enseñanza de las Habilidades Comunicativas de los estudiantes del grado 5°, 9° y 11° de la Institución Educativa de San Alfonso de Villavieja.- Huila, realizado durante el 2015-2016 y 2017. El diagnóstico corresponde a la identificación, desde los principales enfoques teóricos, de la enseñanza de las habilidades comunicativas (hablar, leer, escribir y escuchar), con el propósito de determinar el proceso educativo y por consiguiente propender con el aporte de esta investigación al mejoramiento de los procesos pedagógicos, didácticos y metodológicos presentes en el desarrollo y fortalecimiento de las habilidades comunicativas en la IE.

Palabras claves: enfoque teórico, comprensión lectura, habilidades comunicativas.

Introducción

Es leyendo que uno se transforma en lector, y no aprendiendo primero para poder leer después; no es legítimo instaurar una separación entre “aprender a leer” y “leer”.

Josette Jolibert

El lenguaje como mecanismo universal de comunicación es de las principales herramientas usadas en los procesos de enseñanza, sin embargo, se hace necesario desnaturalizar, reflexionar, analizar y cuestionar ciertas prácticas para que propendan por la obtención de mejores resultados en las pruebas estatales, en los procesos propios del aula y la vida cotidiana. Unos de los principales retos de la enseñanza del lenguaje, es desaprender el concepto de lectura y con ella el de comprensión; tradicionalmente se creyó que leer y comprender eran procesos propios de la lectura de textos donde el código lingüístico más predominante es el escrito, olvidando así las demás habilidades presentes en la comunicación.

Las concepciones sobre la lectura y el proceso lector, en ocasiones son explícitas, algunas veces son reflexionadas o no, pero lo importante es que de esta investigación, a partir del diálogo con los docentes, se desmientan o desnaturalicen algunas prácticas que han sido siempre una tendencia en el ámbito escolar y sobre todo en relación con la lectura, por ejemplo el hecho de creer que los niños o niñas no leen porque son perezosos o vagos.

La práctica docente es holística, no se puede hablar de ésta sin que en ella no se examine el currículo, la pedagogía, la evaluación, ya que muchas veces consideramos que la organización

del salón, el uso del tablero, las relaciones de vínculo, lo que se elige para ser enseñado, no son importantes, pero resulta que todo esto revela un estilo de ser maestro.

En el ámbito de esta investigación se estudiaron dos aspectos de la labor docente con respecto al desarrollo de las habilidades comunicativas. El primero son las prácticas docentes, clasificando aquellas que corresponden al enfoque comunicativo y funcional como comprensivas, y las que se centran en ejercicios con limitada búsqueda de significados como procedimentales. Las prácticas comprensivas son las que se orientan a desarrollar la comprensión de significados, a promover la interacción del lector con el texto y fomentan el uso de habilidades superiores del pensamiento para hacer inferencias y conexiones entre lo leído y los conocimientos anteriores del lector. Las prácticas procedimentales son las que se enfocan en una transferencia de información del texto al lector que es caracterizada por ejercicios mecánicos de extracción de información literal de los textos, así como por el énfasis en los aspectos formales de la lengua a través de actividades descontextualizadas y carentes de funcionalidad comunicativa.

Justificación

La escuela debe enfrentar retos que ofrezcan conocimiento articulado para superar situaciones problemáticas que impiden la promoción del desarrollo humano, que fortalezca lazos de solidaridad, respeto, equidad, sostenibilidad; además, la educación debe propiciar espacios de discernimiento, para criticar y transformar el contexto en el que se desarrolla y transcurre la vida social (local y nacional). La Escuela también debe crear estrategias que propicien el acercamiento a nuevos conocimientos, que coadyuven a superar los aspectos negativos de las tensiones sociales existentes. Otro reto que debe afrontar la Escuela es acercar, de manera eficaz, a los miembros de la familia del estudiante, alejado por mucho tiempo de la Escuela y de él mismo por falta de comunicación, para que acompañe al alumno en su proceso educativo, inicialmente a través del acto lector y con ellos las habilidades comunicativas.

Los anteriores son objetivos que se ha trazado la Institución Educativa San Alfonso del Municipio de Villavieja, según lo planteado en el PEI, buscando desde su actividad académica y pedagógica estrategias para la formación de estudiantes, tanto en lo axiológico, lo social, en identidad cultural y académico; acciones como el diseño y ejecución de un currículo pertinente para esta región; pero se ha observado, a pesar de los esfuerzos de docentes y directivos, que no se ha avanzado significativamente en la formación de sus alumnos; por el contrario, en las evaluaciones que se realizan anualmente en la Institución se ha diagnosticado en ellos bajos niveles comprensión de textos escritos, dificultad en el momento de expresar sus argumentos en forma oral y escrita, inseguridad y miedo para hablar en el aula de clase y en público, falla en la elaboración y defensa de argumentos, bajo desempeño en las diferentes áreas del saber y

dificultad para acceder a la Educación Superior o desenvolverse competentemente en el mercado laboral y en la vida social, según se desprende del registro de egresados. Y esto indudablemente implica la reflexión sobre las habilidades comunicativas, el cuestionamiento sobre los enfoques teóricos como lineamientos académicos y pedagógicos determinantes para la enseñanza y el aprendizaje.

¿Por qué habilidades comunicativas? Porque hay que partir del convencimiento que la Escuela no debe seguir enseñando en fragmento, cada habilidad como una isla que no se conecta con otra y que jamás encuentra relación que el Ser, Saber y el Hacer de la cotidianidad de los niños, niñas y jóvenes. Por lo tanto, no se puede aún seguir creyendo que el problema es solo la falta de comprensión lectora, dejando de lado las habilidades como hablar, escuchar y escribir, ¿El problema siempre será la lectura? ¿Si los estudiantes IE San Alfonso de Villavieja no logran comunicar asertivamente sus ideas a través de un argumento escrito u oral, no estamos implicando en ello habilidades comunicativas? La Escuela hoy se enfrenta a tensiones sobre la comprensión (y de cualquier tipo de comprensión, desde el entendimiento de formas comunicativas semióticas, hasta sintácticas) , porque hablar de comprensión implica desaprender conceptos arcanos sobre ésta, porque en la vida cotidiana los seres humanos no solo se enfrentan a problemas que tengan que ver con la decodificación del texto escrito, sino que se enfrentan a diferentes tipologías textuales que combinan más de un modo de significación y es allí donde se hace pertinente hablar de habilidades comunicativas, cómo se resuelven problemas con en el lenguaje, cómo se significa y se comprende el mundo. Hasta aquí es claro que el proyecto de investigación pretende ser novedoso en la medida en que reivindica la función sustancial del lenguaje en la escuela, porque defiende la tesis que no se pueden desarrollar diferentes habilidades de manera aislada, sino desde la defensa de la comprensión que está implicada en

todas las habilidades comunicativas y por lo tanto el propósito de la Escuela es mejorarla.

De igual manera se puede corroborar, a través de los comparativos de resultados que elabora el ICFES de las pruebas Saber 3°,5°,9° y Saber11 de las Instituciones Educativas colombianas cada año, que la Institución Educativa San Alfonso no alcanza los niveles satisfactorios, por el contrario cada año está en nivel mínimo.

Problema de investigación

La lectura es una herramienta intelectual que le permite al ser humano construir conocimiento gracias a la comprensión y la interpretación del mundo y si se compara con el aprendizaje que significa la comprensión de lo que se aprende para aplicarlo en la vida; no obstante, para que la lectura tenga sentido demanda capacidad de aprehender y comprender su contenido, en otras palabras, descifrar e interpretar, analizar, criticar y desarrollar un criterio propio que le permita juzgar las “verdades” que se tejen en el discurso así como las ideologías que organizan las relaciones sociales.

Según el profesor Víctor Moreno Bedoya (2013), el texto se organiza al menos en tres niveles de lectura:¹

- i) Nivel literal: el lector está en capacidad de parafrasear el texto leído, el lector reconoce personajes, situaciones, acciones; entiende las palabras, las frases, los significados obvios; sigue los episodios en secuencias; entiende las expresiones clave del texto; registra la idea global del texto
- ii) Nivel Inferencial: el lector lo logra cuando recurre a sus referencias de saberes culturales previos para identificar otras ideas que están ligadas a las ideas explícitas. Aquí el lector relaciona lo que sabe con lo que le ofrece el texto; entiende las

¹Moreno Bayona, Víctor. (2003) Leer para comprender. España: Gobierno de Navarra y Departamento de Educación y Cultura. Extraído de http://dpto.educacion.navarra.es/bibliotecasescolares/blitz_files/Blitz%204%20a11.pdf

causalidades y consecuencias que pueden resultar de lo leído; reconoce el lenguaje figurado del texto; es capaz de establecer comparaciones con otros textos; y cuando la información es incompleta, la completa.

- iii) Nivel Crítico: este nivel se alcanza cuando el lector toma distancia del texto y entiende la postura del autor. Lo que hace el lector en este nivel es leer entre líneas el contenido del texto; confrontar los puntos de vista del autor con el suyo o con el otro autor; identificar la estructura textual; mostrar los propósitos ideológicos del texto.

Atendiendo a los niveles de lectura descritos y a las formas en que se ponen en evidencia, se ha observado con preocupación que el desarrollo de estos es poco trabajado o desarrollado en las prácticas de lectura que realizan los estudiantes de la Institución Educativa, en parte, por su apatía hacia la lectura lo cual este hallazgo dio como resultado que el docente no cuenta con la formación académica, teórica, metodológica y pedagógica para la enseñanza de la comprensión lectora, o en otras palabras la motivación a la lectura. Por tal razón, y al observar el bajo nivel de desempeño en las Pruebas Saber 11 en el área de Lengua Castellana -Lectura crítica- y al escuchar las quejas constantes de docentes de otras asignaturas, desde el año 2008, un grupo de docentes del Área, resolvieron elaborar y ejecutar el Proyecto “El Plan Lector”. Este proyecto se ha desarrollado en forma consecutiva durante los años siguientes (2009, 2010, 2011 y 2012), y ha contado con el apoyo y la vinculación del rector y de todos los docentes de la sede principal de la Institución, lo cual cuestiona si dicho plan lector cuenta con el fundamento de los enfoques teóricos que existen para el desarrollo de las habilidades comunicativas y así determinar el verdadero problema de la baja motivación y poco desarrollo de las habilidades comunicativas de los estudiantes de la Institución Educativa.

Después de tres años los resultados han puesto en evidencia una recuperación del desempeño en los resultados de las Pruebas Saber presentadas por los alumnos del grado 11°, que han acogido el proyecto y muestran ahora mayor interés por la lectura. Sin embargo, sigue siendo una preocupación el hecho de que el proyecto no haya alcanzado a mejorar significativamente las competencias comunicativas, porque en el desarrollo de estas aún persisten deficiencias en la escritura, falta de coherencia y cohesión a la hora de escribir, en la participación de diferentes escenarios de la vida escolar y social, en la capacidad de argumentación de los estudiantes y se observó que ellos continúan psicológicamente retraídos y presentan nerviosismo cuando intervienen ante sus compañeros y comunidad educativa.

Para superar la situación problemática planteada, se hace imperioso diagnosticar cuáles son los factores que inciden en la comprensión lectora, los bajos desempeños en las diferentes pruebas que se les aplica a los estudiantes y el deficiente desarrollo de las habilidades comunicativas, para plantear soluciones que faciliten los procesos de enseñanza y aprendizaje, por ejemplo, en las pruebas Saber11 de Lenguaje desde el año 2008 no ha superado los 44,53 puntos, (2008 :43,84; 2009:44,53; 2010:42,7; 2011:42,94; 2012: 42,65)², y en las pruebas Saber 5°,9° ocurre algo similar. A continuación los resultados de la Institución Educativa.

² Datos tomados de los reportes del ICFES PRUEBAS SABER 3°,5°,9° y 11: Establecimiento educativo: San Alfonso, jueves 28 de febrero 2013

Resultados de quinto grado en el área de lenguaje.

Distribución de los estudiantes según rangos de puntaje y niveles de desempeño en lenguaje, quinto grado

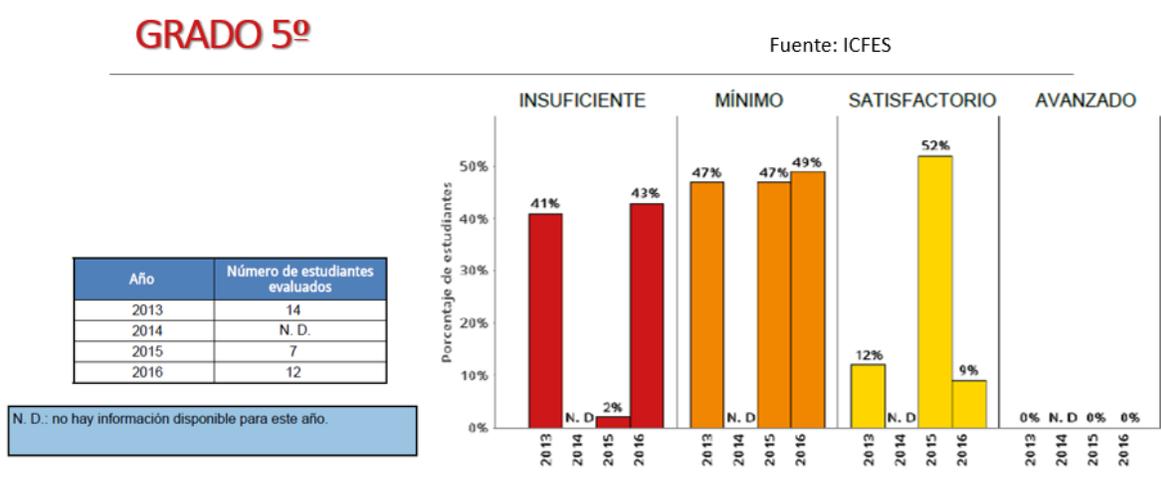


Ilustración 1 Resultado ICFES (5º) 2013-2016

Existen diferencias estadísticamente significativas entre el puntaje promedio del establecimiento educativo en 2016 y su puntaje promedio en 2015. El puntaje promedio del establecimiento educativo en 2016 es inferior a su puntaje promedio en 2015. No existen diferencias estadísticamente significativas entre el puntaje promedio del establecimiento educativo en 2016 y su puntaje promedio en 2013. Lo que significa que la variable es constante, es decir, que los (as) estudiantes del grado 5º durante cuatro años (4) han mantenido un puntaje inferior al puntaje promedio.

Resultados de noveno grado en el área de lenguaje.

Distribución de los estudiantes según rangos de puntaje y niveles de desempeño en lenguaje, noveno grado.

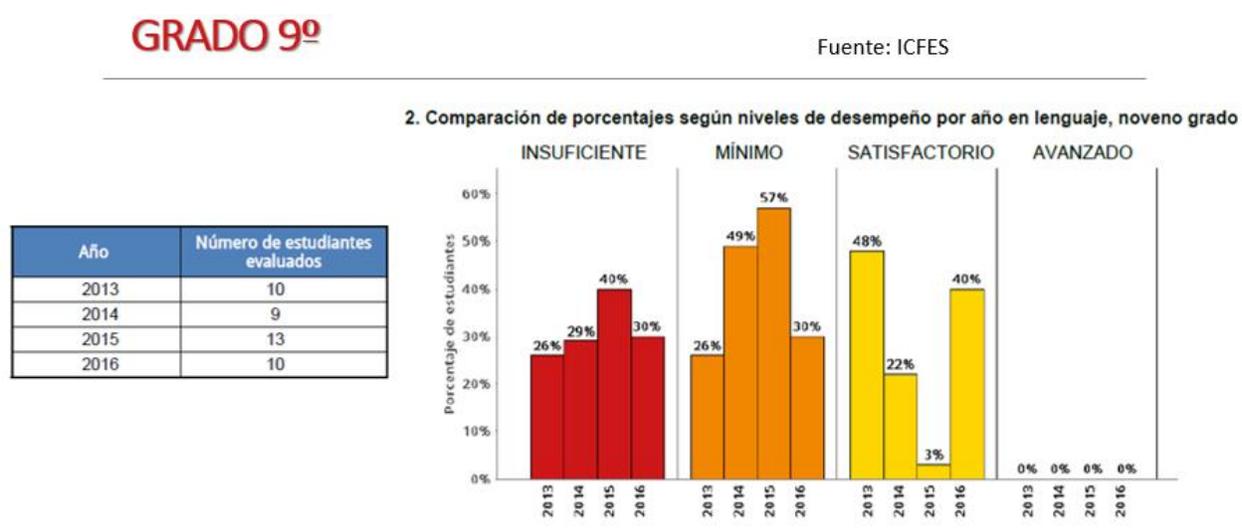


Ilustración 2 Resultado ICFES (9º) 2013-2016

Existen diferencias estadísticamente significativas entre el puntaje promedio del establecimiento educativo en 2016 y su puntaje promedio en 2015. El puntaje promedio del establecimiento educativo en 2016 es superior a su puntaje promedio en 2015. No existen diferencias estadísticamente significativas entre el puntaje promedio del establecimiento educativo en 2016 y su puntaje promedio en 2013-1

Resultados de once en el área de lenguaje año 2014-1

| | |
|---------------------------------|----------------------------|
| Establecimiento educativo | IE SAN ALFONSO |
| Código DANE | 241872000469 |
| Fecha de Corte de Matrícula: | Julio de 2014 |
| Fecha de actualización de datos | Jueves 05 de marzo de 2015 |
| Grado | Grado 11° |

1. Resultados del establecimiento educativo y sus sedes y jornadas

1.1. Comparación del promedio del puntaje global de los estudiantes publicados del establecimiento educativo, sus sedes y sedes-jornadas con el total de la entidad territorial certificada a la que pertenece y el país

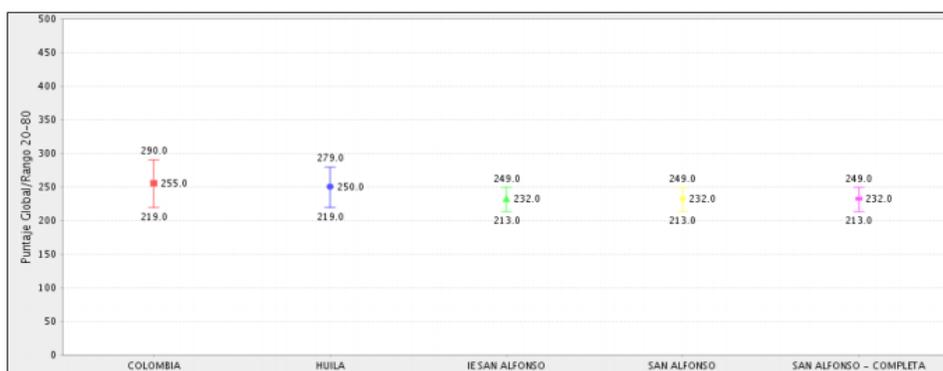


Ilustración 3 Resultado Global ICFES (11°)

El gráfico presenta el promedio global para el establecimiento educativo, su desagregación por sedes y jornadas, y como referencia para la comparación, los de la entidad territorial certificada a la cual pertenece y los del total nacional.³

³ Datos tomados de los reportes del ICFES PRUEBAS SABER 11: Establecimiento educativo: San Alfonso, Lunes 22 de febrero de 2016

2. Resultados en la prueba de Lectura crítica

2.1. Comparación del promedio, la desviación estándar y la distribución por deciles del establecimiento educativo, sus sedes y sedes-jornadas con el total de la entidad territorial certificada a la que pertenece y el país en Lectura crítica

| Código DANE | Nivel de Reporte | Publicados | Promedio (Desviación) | Min. Rango (20 - 80) | Máx. Rango (20 - 80) |
|--------------|----------------------------------|------------|-----------------------|----------------------|----------------------|
| | COLOMBIA (8874 Establecimientos) | 459811 | 51 (8)* | 43 | 60 |
| | HUILA (152 Establecimientos) | 5831 | 50 (8)* | 42 | 57 |
| 241872000469 | IE SAN ALFONSO | 10 | 44 (5) | 41 | 48 |
| 241872000469 | SAN ALFONSO | 10 | 44 (5) | 41 | 48 |
| 241872000469 | SAN ALFONSO - COMPLETA | 10 | 44 (5) | 41 | 48 |

* Este es el promedio de las desviaciones de los establecimientos

| Código DANE | Nivel de Reporte | D1 | D2 | D3 | D4 | D5 | D6 | D7 | D8 | D9 | D10 |
|--------------|----------------------------------|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|
| | COLOMBIA (8874 Establecimientos) | 10% | 7% | 9% | 10% | 11% | 11% | 11% | 10% | 11% | 9% |
| | HUILA (152 Establecimientos) | 10% | 8% | 10% | 12% | 13% | 13% | 10% | 10% | 9% | 5% |
| 241872000469 | IE SAN ALFONSO | 10% | 20% | 20% | 20% | 20% | 10% | 0% | 0% | 0% | 0% |
| 241872000469 | SAN ALFONSO | 10% | 20% | 20% | 20% | 20% | 10% | 0% | 0% | 0% | 0% |
| 241872000469 | SAN ALFONSO - COMPLETA | 10% | 20% | 20% | 20% | 20% | 10% | 0% | 0% | 0% | 0% |

Ilustración 4 Resultado prueba de Lectura Crítica grado 11ª 2014 ICFES

El puntaje promedio se reporta para cada prueba y sub-prueba en una escala de 0 a 100, sin decimales, con media 50 y desviación estándar 10. Los deciles corresponden a la partición de los puntajes ordenados de todos los estudiantes que presentaron la prueba en 10 grupos aproximadamente iguales. Estos se codifican de D01 a D10, donde el primer decil (D01) incluye a los evaluados que se ubican, aproximadamente, en el 10% inferior de los estudiantes evaluados.

Resultados Establecimiento Educativo -20152

| | |
|---------------------------------|-----------------------------|
| Establecimiento educativo | IE SAN ALFONSO |
| Código DANE | 241872000469 |
| Fecha de Corte de Matrícula: | Septiembre de 2015 |
| Fecha de actualización de datos | Lunes 22 de febrero de 2016 |
| Grado | Grado 11° |

1. Resultados del establecimiento educativo y sus sedes y jornadas

1.1. Promedio y rango 20-80 del puntaje global de los estudiantes del establecimiento educativo y sus sedes-jornadas, de la entidad territorial certificada (ETC) a la que pertenece el establecimiento y del país.



Ilustración 5 Resultado prueba Lectura Crítica grado 11° ICFES 2015

El gráfico presenta el promedio y el rango 20-80 del puntaje global del establecimiento educativo y sus sedes jornadas, de la ETC a la que pertenece el establecimiento y del país. Es importante anotar que el promedio del puntaje global es el puntaje que mejor representa el desempeño global de los estudiantes del establecimiento educativo, en consecuencia, este puntaje puede usarse para describir el desempeño promedio de los estudiantes del establecimiento educativo, de la ETC a la que pertenece el establecimiento o del país. El rango 20-80 otorga información sobre la homogeneidad de los datos: Cuanto menor sea la diferencia entre el valor mínimo y máximo del rango 20-80, menor será la diferencia entre los puntajes globales obtenidos por los estudiantes.

2. Resultados en la prueba de Lectura crítica

2.1. Puntaje promedio, desviación estándar, rango 20-80 y distribución porcentual de estudiantes por deciles del establecimiento educativo y sus sedes-jornadas, de la entidad territorial certificada (ETC) a la que pertenece el establecimiento y el país, en Lectura crítica

| Código DANE | Nivel de Reporte | Publicados | Promedio (Desviación) | Min. Rango (20 - 80) | Máx. Rango (20 - 80) |
|--------------|----------------------------------|------------|-----------------------|----------------------|----------------------|
| | COLOMBIA (8979 Establecimientos) | 455490 | 51 (8)* | 43 | 58 |
| | HUILA (164 Establecimientos) | 5806 | 50 (7)* | 43 | 56 |
| 241872000469 | IE SAN ALFONSO | 9 | 51 (6) | 43 | 57 |
| 241872000469 | SAN ALFONSO | 9 | 51 (6) | 43 | 57 |
| 241872000469 | SAN ALFONSO - COMPLETA | 9 | 51 (6) | 43 | 57 |

* Este es el promedio de las desviaciones de los establecimientos

Ilustración 6 Resultado prueba lectura crítica Grado 11° 2016-1

Resultados de pruebas ICFES grado 11 2016-2

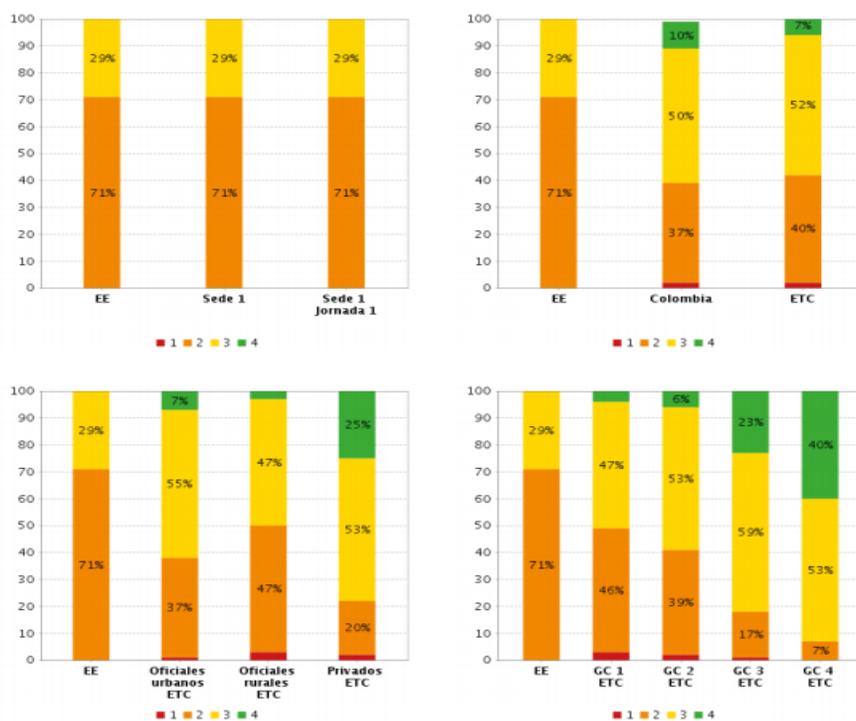
1.1 Número de estudiantes matriculados, inscritos, presentes y con resultados publicados

| Nivel de agregación | Estudiantes | | | |
|--------------------------------|--------------|-----------|-----------|---------------------------|
| | Matriculados | Inscritos | Presentes | Con resultados publicados |
| Establecimiento educativo (EE) | 7 | 7 | 7 | 7 |
| Sede 1 | 7 | 7 | 7 | 7 |
| Sede 1 / Jornada 1 | 7 | 7 | 7 | 7 |

Tabla 1 Reporte estudiantes matriculado SIMAT 2016-2

Estudiantes registrados en el Sistema Integrado de Matrícula (SIMAT) de acuerdo con la fecha de corte definida en la parte de arriba de este reporte. Inscritos:

3.3 Porcentaje de estudiantes por niveles de desempeño en Lectura crítica



Esta gráfica muestra el porcentaje de estudiantes en cada nivel de desempeño para determinada prueba del examen. El escenario ideal es aquel en el cual los segmentos de color verde y amarillo ocupen la mayor parte de la barra.

3.4 Porcentaje promedio de respuestas incorrectas en cada aprendizaje evaluado en Lectura crítica

| Aprendizaje | EE | Colombia | ETC |
|--|-----|----------|-----|
| Identifica y entiende los contenidos locales que conforman un texto. | 54% | 45% | 45% |
| Comprende cómo se articulan las partes de un texto para darle un sentido global. | 64% | 50% | 49% |
| Reflexiona a partir de un texto y evalúa su contenido. | 67% | 55% | 55% |

N.D.: no hay información disponible.

¿Para qué sirve la información presentada en la figura 3.4?

Los colores se asignan según los siguientes rangos:

- Si el porcentaje promedio de respuestas incorrectas es menor al 20% se asigna el color verde.
- Si el porcentaje promedio de respuestas incorrectas es mayor o igual al 20% y menor al 40% se asigna el color amarillo.
- Si el porcentaje promedio de respuestas incorrectas es mayor o igual al 40% y menor al 70% se asigna el color naranja.
- Si el porcentaje promedio de respuestas incorrectas es mayor o igual al 70% se asigna el color rojo.

El resultado presentado en la tabla es de gran utilidad en términos pedagógicos pues es un indicador del desempeño de los estudiantes al realizar acciones complejas que articulan varios procesos de pensamiento. Cuanto menor sea el porcentaje promedio de respuestas incorrectas, mejor será el desempeño de los estudiantes.

Tabla 2 Porcentaje promedio aprendizaje Lectura Crítica 2016-2

Pregunta de investigación

¿Desde qué enfoques teóricos se orienta la enseñanza de las habilidades comunicativas en la Institución Educativa San Alfonso del Municipio de Villavieja -Huila?

Objetivos

General

Caracterizar los enfoques teóricos de la enseñanza de las habilidades comunicativas en relación con la comprensión lectora de los estudiantes de la Institución Educativa San Alfonso del Municipio de Villavieja.

Específicos

- Identificar las características de las prácticas de enseñanza de las habilidades comunicativas y su incidencia a los bajos niveles de comprensión lectora
- Caracterizar las fortalezas y debilidades de algunas de las prácticas de enseñanza
- Evaluar la pertinencia de los planes institucionales, como el proyecto de “El plan lector” en coherencia en el desarrollo de las habilidades comunicativas
- Evaluar y comparar los niveles de comprensión lectora
- Proponer procesos que coadyuven a solucionar el problema de los bajos niveles de comprensión lectora, en los estudiantes de la Institución

Antecedentes

El estado del arte sobre los problemas de investigaciones relacionados con la lectura es innumerable, pero para el propósito del marco teórico, se señalará algunas investigaciones sobre los problemas de comprensión lectora y que aportan elementos teóricos para el presente proyecto.

La revisión de documentos que se ha hecho hasta el momento de la elaboración de este proyecto, permite relacionar los conceptos que necesitan ser definidos, con el apoyo teórico de los diferentes autores, de la siguiente manera:

1. Concepto de lectura: los documentos relacionados con la definición de la lectura los encontramos en los trabajos de los siguientes autores y obras:
 - Beatriz Arrieta de Meza y Rafael Meza Cepeda de La Universidad del Zulia, Venezuela, plantean en su trabajo “La Comprensión lectora y La Redacción en estudiantes universitarios” (2000) que plantea” Leer consiste en la comprensión de un mensaje codificado mediante símbolos; dichos símbolos generalmente están representados por letras o cifras.
 - Rubiela Aguirre de Ramírez, en “Dificultades de aprendizaje de la lectura y la escritura” (2000), sostiene que “La lectura es más que una simple actividad de decodificación, si se la entiende no como un proceso mecánico en el que primero se aprende a identificar y nombrar bien cada una de las letras para luego, al unir las, pensar qué dicen, sino como un proceso en el cual el lector, a medida que se enfrenta al texto escrito va construyendo el

significado intentado por el escritor, utilizando para ello, tanto los conocimientos que posee sobre el tema, las pistas que le brinda el texto, como una serie de estrategias y operaciones mentales que ponen en marcha al leer.”

- Ariel Gutiérrez Valencia y Roberto Montes de Oca García, Universidad Juárez Autónoma de Tabasco, México en la investigación “La importancia de la lectura y su problemática en el contexto educativo universitario. El caso de la universidad Juárez autónoma de tabasco (México)” (2003) dicen que la lectura es “...un proceso interactivo de comunicación en el que se establece una relación entre el texto y el lector, quien al procesarlo como lenguaje e interiorizarlo, construye su propio significado. En este ámbito, la lectura se constituye en un proceso constructivo al reconocerse que el significado no es una propiedad del texto, sino que el lector lo construye mediante un proceso de transacción flexible en el que conforme va leyendo, le va otorgando sentido particular al texto según sus conocimientos y experiencias en un determinado contexto.”
- Juan Galindo Méndez en su artículo “Establecer estrategias pertinentes para el fomento de la lectura en la educación primaria” afirma que “El leer no es solo observar el texto en sus diferentes magnitudes y tratar de decodificarlo sino entender la esencia de lo que está frente a nuestros ojos, dar una interpretación y tratar de entender lo que el texto nos quiere decir como fin primordial que debe perseguir la lectura de textos escritos”

El estado del arte contará con los libros e investigaciones publicados en la Universidad Surcolombiana en los últimos dos años, trabajos realizados en el seno del Programa de Lengua Castellana. Los siguientes son los títulos y autores que se tomaran como referencia a nivel local, para la esta investigación:

- *La lectura en la Universidad ¿se comprende bien?* **Autores:** Fredy Alberto Mier Logato, Isabel Cristina Gutiérrez de Dussán y Miriam Ruth Posada de Ceballos
 - Investigación Grupo Lenguajeando (2010) Diagnóstico de los paradigmas teórico-metodológicos presentes en las prácticas pedagógicas de los maestros del sector oficial de Neiva, para fomentar el gusto lector en los estudiantes
 - Investigación semillero Mandrágora- Grupo Lenguajenado (2010) Diagnóstico de los paradigmas teórico-metodológicos presentes en el proyecto pedagógico del plan lector implementado por las instituciones educativas oficiales de Neiva
2. Definiciones del proceso lector: las concepciones relevantes desde algunas teorías psicológicas y sus implicaciones en la enseñanza aprendizaje de la lectura, que intervienen los procesos lectores, serán referenciados desde los trabajos de:
- Constanza Edy Sandoval Paz en, “El cuento infantil: una experiencia de lenguaje integral”.
 - Juan Galindo Méndez, en su obra ya citada.
 - Juan E Jiménez, Isabel O’shanahan Juan “Enseñanza de la lectura: de la teoría y la investigación a la práctica educativa”.
 - Ana Lupita Chaves Salas “los procesos iniciales de lecto-escritura en el nivel de educación inicial”, trabajo también referenciado para el estudio y definición de las clases de lectura y los niveles lectores.

- Fernando Cuetos, Blanca Rodríguez y Elvira Ruano, “Evaluación de los procesos lectores de los niños”, este trabajo al igual que el del equipo de investigadores españoles compuesto por María Jesús Asiain, Francisco Sierra, Cristina Conde, Javier García Ariza, Sergio González, Pedro Jimeno y Asun Moral, “Plan de mejora de las competencias lectoras. 2008-2009”, y el del equipo de investigadores colombianos, conformado por Blas Durán Romero, Iván Galera Delgado, Joseph Palma Grosso, Fabiola Vergel Arévalo Y Néstor Velasco “Identificación de las falencias en el proceso de lecto-escritura de los estudiantes de la corporación educativa Comfamiliar en el 2006” (Barranquilla), serán tomados como referencia de evaluación del plan lector.
- El documento elaborado por el Gobierno de Navarra, “Proyecto para la mejora de las competencias implicadas en la lectura”, permitirá definir los factores asociados a la motivación de lectura y las estrategias metodológicas que se deben tener en cuenta en los planes lectores.

Marco teórico y conceptual

La habilidad de leer ha preocupado por mucho tiempo a investigadores y teóricos; y en la actualidad abundan investigaciones y publicaciones que han llevado a cabo una reconceptualización de la lectura y han profundizado en lo que es y lo que supone su dominio. Por ejemplo, los resultados de investigaciones como el modelo interactivo de la lectura, consideran que la lectura no es solo una decodificación basada en el texto, sino una interacción entre el lector y el texto, ya que “descodificar no es leer, pero necesitamos descodificar para comprender lo que leemos”. Otro de estos resultados es el que considera que el núcleo del proceso lector es la comprensión lectora y no la velocidad, que debe estar siempre condicionada a la comprensión.

Por lo anterior, para la elaboración del proyecto de investigación sobre los factores que inciden en los bajos niveles de comprensión lectora de los estudiantes, en los diferentes grados de la Institución Educativa San Alfonso del Municipio de Villavieja, se requiere estudiar diferentes conceptualizaciones sobre lectura, proceso lector y comprensión lectora; elementos necesarios para tener en claro cómo se producen estas actividades en los niños - niñas, y además, como las han concebido los diferentes investigadores en el ámbito educativo. Por lo tanto el propósito de este marco conceptual es permitir una aproximación teórica sobre el tema de la lectura y el proceso lector, retomando aportes sobre cómo se dan los procesos de iniciación y cómo los ha asumido los diferentes enfoques y modelos pedagógicos que se aplican en estos procesos, también cómo se ha abordado las investigaciones y la evolución histórica que ha sufrido el concepto de comprensión lectora.

Conceptos de lectura, comprensión lectora y proceso lector

Leer requiere la presencia de un lector activo que procesa el texto. También, que siempre tiene que existir un objetivo para la lectura: evadirnos, disfrutar, buscar una información puntual, informarnos sobre un hecho determinado, etc. Ello quiere decir que la interpretación que hacemos del texto que leemos dependerá de los objetivos de la lectura. El significado del texto no es pues una réplica de las intenciones de su autor, sino que depende de las ideas previas del lector y sus objetivos de lectura. Además, las diferentes estructuras textuales imponen restricciones en la organización de la información que el lector deberá conocer. (Solé, 1992, p.40.)

El anterior resumen del concepto sobre qué es leer planteado por Solé, reúne el planteamiento de muchos investigadores y trabajos de investigación. En ellos se encuentran similitudes y escasas diferencias. A continuación se enuncia y se cita a varios autores-investigadores que hablan sobre el concepto de lectura, que se servirán de norte para este proyecto de investigación:

i) Para Inmaculada Pulido, en el trabajo *Dificultades en los aprendizajes básicos: detención e intervención* (2009), plantea que cuando se habla de lectura se está hablando de comunicación, y ésta se da mediante un proceso complejo, tanto cuando en uso como se aprende, que implica dos procesos diferentes: cognitivos y sicolingüísticos. En el primero se da un microproceso que permite el reconocimiento de las palabras en cuanto a la configuración, análisis del contexto, análisis fonético, estructural, silabeo, mediante reconocimiento e identificación de letras-palabras; En el segundo se realiza un macroproceso, que permite reconocer el significado de esas palabras y la comprensión del texto o de las ideas.

ii) Natalia rosario Aranibar (2010) cita la obra *Prácticas lectoras* Roger Chartier, en donde éste afirma que “leer es dar un sentido conjunto, una globalización, y una articulación de los sentidos producidas por las secuencias. No es encontrar el sentido del autor, lo que implica el placer del texto se origina en la coincidencia entre el sentido deseado y el sentido percibido, en un especie de acuerdo cultural, como a nadie. Por consiguiente, leer es constituir y no reconstituir un sentido. La lectura es una revelación puntual de una polisemia del texto literario. La situación es por lo tanto es la revelación de una las virtualidades del texto” (Chartier, Roger y otros, 2002 p.87.).

Para Araniba debe haber dos elementos para que haya lectura y sea aprovechada por el lector, esto es que sirve de eje para la comprensión “leer es una actividad caracterizada por la traducción de símbolos o letras en palabras o en frases que tienen significado para una persona.

Es el proceso más importante para el aprendizaje en el cual se utilizan procesos fisiológico y mecánico, que consiste en llevar la vista sobre líneas escritas del texto identificando los símbolos que van apareciendo; empero, hay otro proceso de abstracción mental donde se provoca una actividad cerebral que consiste en elaborar significados de los símbolos visualizados”

iii) Solé (1992) plantea que “Leer es un proceso de interacción entre el lector y el texto, proceso mediante el cual el primero intenta satisfacer (obtener una información pertinente para) los objetivos que guían su lectura... el significado del texto se construye por parte del lector. Esto no quiere decir que el texto en si no tenga sentido o significado... Lo que intento explicar es que el significado que un escrito tiene para el lector no es una traducción o réplica del significado que

el autor quiso imprimirle, sino una construcción que implica al texto, a los conocimientos previos del lector que lo aborda y a los objetivos con que se enfrenta a aquel. "

"Leer es atribuir directamente un sentido al lenguaje, es interrogar al lenguaje escrito como tal, a partir de una expectativa real (necesidad-placer) en una verdadera situación de vida. "

"Leer es rastrear información a partir de los interrogantes que nos planteamos al hacerlo. "

iv). Norma Barletta Manjarres (2002) en "Comprensión y competencias lectoras en estudiantes universitarios", citada por Ariel Gutiérrez Valencia, define la lectura como: "Un proceso interactivo de comunicación en el que se establece una relación entre el texto y el lector, quien al procesarlo como lenguaje e interiorizarlo, construye su propio significado. En este ámbito, la lectura se constituye en un proceso constructivo al reconocerse que el significado no es una propiedad del texto, sino que el lector lo construye mediante un proceso de transacción flexible en el que conforme va leyendo, le va otorgando sentido particular al texto según sus conocimientos y experiencias en un determinado contexto".

Se entiende por lectura la capacidad de entender un texto escrito. Leer es un proceso de interacción entre el lector y el texto, proceso mediante el cual el primero intenta satisfacer los objetivos que guían su lectura. Leer es entrar en comunicación con los grandes pensadores de todos los tiempos. Leer es antes que nada, establecer un diálogo con el autor, comprender sus pensamientos, descubrir sus propósitos, hacerle preguntas y tratar de hallar las respuestas en el texto. (Adam y Starr, 1982).

En las anteriores definiciones - como en las de otros investigadores- está contenida la categoría lector. Si bien es cierto que el autor le atribuye un significado al texto que ha escrito, es el lector

quien le dará el significado que considere más acertado, según el contexto en el que se encuentre; el interés que lo acerca a la lectura de ese texto; sus saberes previos y su experiencia de vida (Solé. 1992, Cooper.1990).

Ahora el concepto de lectura, la forma en que se han aplicado los procesos lectores y su función han sido diferentes a través de la historia, como lo han registrado varios investigadores. Veamos de manera sucinta ese recorrido de la lectura en el tiempo.

Historia del concepto de lectura y comprensión lectora

La lectura no ha sido concebida siempre como lo hacemos en la actualidad, para alcanzar el estatus que hoy tiene ha tenido que andar un camino variopinto. Solé (2001) realiza recorrido por la historia:

- En los siglos XVI Y XVII en Occidente, leer tenía para el pueblo llano un aspecto netamente religioso. Las lecturas se realizaban en público de forma oral, con textos escritos con un cariz espiritual para ser escuchados y contestados en el lugar del rito. Solo *algunos literatos, intelectuales y elites ilustradas podían hacer un uso diferente.*

- Al comienzo del siglo XVII el método para aprender a leer se iniciaba con el deletreo de palabras con el fin de conocer el alfabeto, seguía el silabeo y terminaba con la lectura propiamente dicha. El método utilizado, hacía que un niño se demorara entre uno y tres años en aprender a leer.

- Los niños aprendían a leer textos (oraciones religiosas) escritos en latín, por lo que carecían de sentido para ellos, porque su significado no entendían (Darnton, 1993).

-La comprensión no estaba considerada en la forma de alfabetización que se utilizaba en este tiempo, era algo irrelevante. Viñao (1995) citado por Solé, señala la evolución de la concepción de la lectura, que pasa de la *lectura intensiva- desde la Edad Media hasta aproximadamente la segunda mitad del siglo XVIII- hacia la lectura extensiva*. Las características de la *lectura intensiva* era la de leer los mismos libros (pocos) con lectura en voz alta, recitado en grupo, de carácter religioso; estos libros eran legados de generación en generación. La *lectura extensiva*, por otro lado, implicaba la leer de textos de contenidos diversos, de manera silenciosa e individual. Aquí se produce un salto cualitativo importante, porque pasar de esa lectura restringida, con fines religiosos, a una nueva, permite concebir al hombre de manera diferente, desarrollo de la cultura, la adquisición de conocimientos, generar encuentros de opiniones disímiles; claro está que este desarrollo se debió a la proliferación de textos.

Para muchos autores relación de la evolución de la lectoescritura con el desarrollo del pensamiento formal, la aparición de la lógica y la ciencia- en la Ilustración- y las formas complejas de organización social y política, se da gracias a la *facilidad de difundir el texto escrito*. (Darnton, citado por Solé, también Donald 1991)

La lectura, esa que concebimos hoy, motora de comunicación, puerta a nuevos conocimientos, de desarrollo de la investigación y del arte, vehículo de placer y que permite la confrontación de ideas, es un fenómeno relativamente nuevo.

Génesis de investigación en lectura

Solé (2001) recoge los primeros pasos de la investigación en la lectura. Según esta autora Venezky (1984) cita en su libro *The history of Reading research* dos experimentos de J. McKeen Cattell, realizadas en el laboratorio de Wundt (Leipzig) y publicadas en 1886, que simultanean el inicio de la investigación en lectura con los primeros pasos de la psicología científica. En el mismo periodo, los movimientos sacudidos supusieron un hito en la investigación en el ámbito de la lectura de la mano de Emile Javal, quien, a su vez, realizó estudios pioneros sobre la legibilidad del texto.

Este inicio de la investigación generó polémica entre dos posturas encontradas del cómo se produce el reconocimiento de las palabras: por un lado, estaban los defensores del reconocimiento de la palabra en forma global; por otro los que sostenían que el reconocimiento de las letras y los grupos de letras que la formaba. Fue en la última década del siglo XIX, donde se dio un respiro a la polémica entre ambas posturas, cuando apareció el planteamiento de los modelos de lectura de la doble ruta (Coltheart, 1978).

Además de estos trabajos iniciales, Robert y Wallace (1990) y Venezky destacan el trabajo de Edmund Huey (1908) *The psychology and pedagogy of Reading*, como un punto de referencia en la investigación en el ámbito de la lectura. El interés por esta obra se debe a que recoge el trabajo experimental realizado hasta la fecha de su publicación, trabajo que versa sobre la naturaleza y función de los procesos perceptivos y la función del lenguaje subvocal en lectura. Asimismo comienza a plantearse la cuestión del significado, donde podríamos vislumbrar ya los primeros indicios del interés experimental por la comprensión lectora. Por último, la obra de Huey marcó

directrices en relación con la instrucción lectora, potenciando la investigación en métodos de enseñanza y evaluación.

Más tarde, en la década entre 1910 y 1920, la corriente conductista incidió en la aparición de un nuevo enfoque investigativo sobre la lectura y se abandonó los estudios sobre los procesos básicos. La lectura bajo este enfoque tenía un carácter eminentemente oral y declamativo y se entendía por comprensión cuando se pronunciaba en forma clara y correcta. Posterior a este periodo, en los años cincuenta del siglo pasado, emerge el paradigma cognitivo cuyos precursores fueron Thorndike (1917) y Barlett (1932), con la aparición de este paradigma surge el interés y el estudio científico de la comprensión lectora.

De los experimentos realizados Barlett (1932), surgieron las teorías sobre el procesamiento de la información, en éstos Barlett concluye que el conocimiento previo influye en la relación del lector con el texto, esta postura se mantiene en algunos estudiosos como también se mantiene la que considera *la lectura esencialmente como un proceso de traducción de códigos*.

Ahora, en forma general se puede afirmar que los teóricos se han aproximado a la lectura principalmente desde tres perspectivas, el modelo bottom-up, el modelo top-down, y el modelo interactivo.

En el modelo bottom-up (Solé, 1992) o modelo ascendente el lector contribuía esencialmente a encontrar el significado adecuado que poseía el texto y el proceso lo realizaba con el reconocimiento inicial de las letras para posteriormente reconocer las palabras y el texto; en este modelo la comprensión lectora se puede evaluar a través de preguntas que apelan a respuestas de tipo literal.

El modelo top-down o descendente surge en los años ochenta como reacción al modelo anterior, quien tomo las de posiciones radicales de las teorías constructivistas y en didáctica denominadas Modelo Holístico o Integral (Whole language; Smith, F. 1990; Goodman, K. y Y., 1986). Como indica su concepto, en la comprensión lectora se parte en forma global el texto para luego hacer el análisis de sus partes. Bajo este modelo, la noción de comprensión lectora es consecuente con la prioridad absoluta que se da al lector, que es quien tiene la posibilidad de construir el significado del texto leído basado fuertemente en sus experiencias previas y en su conocimiento del mundo.

El modelo interactivo integra los dos enfoques anteriores, aunque en la práctica se inclina hacia el modelo descendente. El lector en este enfoque realiza un juego descendente y ascendente simultáneamente en búsqueda de significados. En este modelo tanto texto como lector son importantes, aunque el primero contenga una serie de aspectos que guían al segundo a través de información y estructuras semánticas, sintáctica, fonológicas, etc. Que se mezclan para que este de su interpretación personal (Solé).

El conjunto de datos que han arrojado las investigaciones sobre la comprensión lectora, muestran que, en primera medida, a la escuela se ha introducido una cantidad de diferentes tipos de textos (narrativos, descriptivos, expositivos, predictivos, instructivo-inductivo, etc.), cuyas estructuras y características el lector debe enfrentar en formas distintas y qué segunda medida conviene enseñar

Pautas para facilitar la comprensión.

La psicología cognitiva y su desafío sobre los procesos involucrados en la comprensión de textos confiere en gran medida importancia al lector. El conocimiento previo del lector, su nivel de motivación, el sentido que atribuye a la actividad y su confianza en las propias probabilidades de éxito.

Existe una clásica polémica acerca de si la comprensión es una habilidad unitaria o una serie de subhabilidades. Los que conciben la comprensión lectora como una habilidad unitaria han elaborado propuestas de enseñanza que busca la independencia del alumno a la hora de interpretar el texto.

Un ejemplo, relevante de los trabajos en esta línea lo constituye la propuesta de Robinson (1964), conocida como SQ3R:

1. Survey. Visión general.
2. Question. Formular las preguntas a nivel genérico.
3. Read. Leer, teniendo en cuenta las preguntas enunciadas.
4. Recall. Recordar, escribiendo las respuestas.
5. Review. Revisar las notas elaboradas.

Por otro lado, defensores de la comprensión lectora como un conjunto de subhabilidades son autores como Rosenshine (1980) o Baumann (1985) Rosenshine (1980), por ejemplo, divide las habilidades de comprensión en tres grandes áreas:

1. Localización de detalles: reconocer, parafrasear, encontrar cosas concretas.
2. Habilidades de inferencia simple: comprender palabras por el contexto, reconocer relaciones de causa-efecto, comparaciones y contrastes.

3. Habilidades de inferencia compleja: reconocer la idea principal, sacar conclusiones, predecir resultados.

Baumann (1980), lleva la comprensión lectora en subhabilidades al terreno de la instrucción.

Su estrategia se divide en cinco fases para su enseñanza:

1. Introducción: explicación de los objetivos que persiguen con la comprensión del texto.
2. Ejemplo: el profesor actúa como modelo en la lectura de un texto, con la finalidad de que los alumnos entiendan lo que se trata de enseñarles.
3. Enseñanza directa: el profesor muestra, describe y explica la habilidad que se pretende instruir.
4. Aplicación dirigida por el profesor: se trata de que los alumnos practiquen lo ejemplificado por el profesor.
5. Práctica individual: los alumnos entrenan de manera autónoma las habilidades aprendidas con un nuevo material

Para cerrar este apartado vale la pena mencionar tres aspectos que merecen tenerse en cuenta: primero que hay autores que plantean que hoy no tiene sentido dissociar el concepto de lectura con el de comprensión lectora, por la existencia de estrecho vínculo desde que se inició a estudiar los dos términos; segundo que varios de los investigadores, entre ellos Solé y Cooper que han estudiado la evolución de estos dos concepto ven la importancia de encontrar estrategias para su enseñabilidad Cooper (1986) y; tercero que Hilda E. Quintana en *La enseñanza de la comprensión lectora* (2004) plantea que de acuerdo con María Eugenia Dubois, (1991) existen tres concepciones teóricas que han definido el proceso de lectura en las últimas cinco décadas:

- a) Un conjunto de habilidades o una mera transferencia de información.
- b) El producto de la interacción entre el pensamiento y el lenguaje.

c) Un proceso de transacción entre el lector y el texto.

Competencias de Lectura crítica según el ICFES (2017)

La prueba de Lectura Crítica evalúa tres competencias que recogen, de manera general, las habilidades cognitivas necesarias para leer de manera crítica: identificar y entender los contenidos locales que conforman un texto; comprender cómo se articulan las partes de un texto para darle un sentido global; y, finalmente, reflexionar en torno a un texto y evaluar su contenido.

Las dos primeras competencias se refieren a la comprensión del contenido de un texto, ya sea a nivel local o global, y la tercera a la aproximación propiamente crítica frente a este. Ahora bien, estas competencias se evalúan mediante textos que difieren en su tipo y propósito. Esto se debe a que, si bien la lectura crítica de todo texto exige el ejercicio de las competencias mencionadas, estas se ejercitan de diferentes maneras en función de las características particulares de cada texto. A continuación, se explica en qué consisten las tres competencias mencionadas

A. Identificar y entender los contenidos locales que conforman un texto

Esta competencia consiste en la capacidad de comprender el significado de las palabras, expresiones y frases que aparecen explícitamente en el texto. La evaluación de esta competencia no indaga por conocimientos propios de la gramática, pero sí por la comprensión de las relaciones semánticas que existen entre los diferentes elementos que constituyen una frase.

B. Comprender cómo se articulan las partes de un texto para darle un sentido global

Esta competencia consiste en la capacidad de comprender cómo se relacionan formal y semánticamente los elementos locales que constituyen un texto, de manera que este adquiera un sentido global. En esa medida, las preguntas correspondientes a esta competencia involucran varios elementos locales de un texto y exigen reconocer y comprender su articulación.

C. Reflexionar a partir de un texto y evaluar su contenido

Esta competencia consiste en la capacidad de enfrentar un texto críticamente. Incluye evaluar la validez de argumentos, advertir supuestos, derivar implicaciones, reconocer estrategias argumentativas y retóricas, relacionar contenidos con variables contextuales, etcétera.

Tipos de textos utilizados en la prueba de Lectura Crítica

La prueba de Lectura Crítica utiliza, a grandes rasgos, dos tipos de textos: los textos continuos y los textos discontinuos. Los primeros se leen de manera secuencial y se organizan en frases, párrafos, secciones, capítulos, etcétera. Los segundos, en contraste, no se leen secuencialmente e incluyen cuadros, gráficas, tablas, etcétera. Ahora bien, tanto los textos continuos como los discontinuos se dividen en literarios e informativos; y estos últimos, a su vez, en descriptivos, expositivos y argumentativos. Ejemplos de textos continuos son las novelas (literarios) y las columnas de opinión (informativos); ejemplos de textos discontinuos son los cómics (literarios) y las infografías (informativos).

Los procesos iniciales de lectoescritura

Ana Lupita Chaves Salas (2002) en su estudio sobre los procesos iniciales de lectoescritura, argumenta que en las investigaciones realizadas por Norman Jackson, 1982; Chomsky, 1971; Clay, 1975; Cohn, 1981 (citando a Ruiz, Daisy, 1996, sobre los lectores que aprenden a leer en su hogar (es decir niños y niñas) sin educación formal, concuerdan en que el lenguaje escrito surge de la necesidad de comunicarse con los demás y que el contexto ejerce una gran influencia en el desarrollo de esta habilidad. Esos estudios cuestionan las prácticas educativas, parceladas en diferentes áreas, que realizan los niños y niñas en los centros de educación preescolar, y que, en muchos casos, representan actividades sin sentido, en las que se supone que el sujeto aprende repitiendo, de forma pasiva y mecánica. Este tipo de educación se brinda a infantes menores de 6 años y supone un aprestamiento. Entendiendo por aprestamiento el proceso por el cual se desarrolla en el niño algunas funciones en el ámbito de lo cultural, social, lingüístico, psicomotriz y perceptivo, de tal modo que haga posible el inicio de la enseñanza-aprendizaje de la lectura de manera óptima o integral. Para ello se planifican, ejecutan y evalúan actividades y experiencias educativas orientadas a lograr tales fines.

Para el proceso lector el aprestamiento tiene como propósito elaborar un conocimiento, abonar el terreno en donde se va a levantar el edificio de la capacidad lectora; es decir se sientan las bases para apoyar el comportamiento lector de una persona.

Esta autora cita a Rivera para mostrar porque la educación a los 6 años es esencial:

Diversas investigaciones permiten enfatizar que el desarrollo de la inteligencia, la personalidad y el comportamiento social en los seres humanos ocurre más rápido durante los primeros años. La mayoría de las células cerebrales y las conexiones neuronales se desarrollan durante los dos primeros años y en el desenvolvimiento del cerebro -esencial para aumentar el potencial de aprendizaje - interviene no solo la salud y nutrición de los

pequeños, sino factores como el tipo de interacción social y el ambiente que los rodea; los niños que sufren tensión extrema en sus primeros años pueden ser afectados desfavorable y permanentemente en el funcionamiento del cerebro, el aprendizaje y la memoria (Rivera,1998 p. 50.).

También afirma, que la educación a esta edad debe ser de calidad (Peralta, 1993) y debe cumplir con tres funciones: sociopolítica, económica y pedagógica, siendo esta ultima la más importante en estos primeros años, pues se encarga de regular el desarrollo integral del niño y la niña, ya que considera los aspecto socioafectivo, psicomotor, cognoscitivo y nutricional, tomando como punto de partida la familia, primer agente educativo del contexto sociocultural que rodea al niño. A la función pedagógica se le ha asignado, tradicionalmente, la tarea de preparar al infante para la escuela primaria, de ahí el nombre que se le ha dado a este nivel: educación preescolar. Muchas veces, desde la perspectiva tradicional, se trabaja mucho la preparación, sin tener en cuenta que el sujeto construye el conocimiento a partir de la interacción con las personas, los objetos, la creación de hipótesis y su esfuerzo por comprender el mundo que lo rodea. De igual manera la función pedagógica incluye, una dimensión socializadora que contribuye con la construcción del ser social del párvulo, una dimensión preventiva que se encarga de evitar los efectos negativos (deficiencias o carencias afectivas, intelectuales, motrices, orgánicas) que sufren los niños y las niñas como consecuencia de la marginación socioeconómica o de otras causas (Denies, 1989,).

Teorías psicológicas y sus implicaciones en la enseñanza aprendizaje de la lectura

Los autores de *La lectura en la Universidad ¿se comprende bien?* Fredy Alberto Mier Logato, Isabel Cristina Gutiérrez de Dussán y Miriam Ruth Posada de Ceballos, en uno de sus

aportes señalan de manera sucinta algunos aspectos básicos sobre cinco de las más importantes teorías psicológicas o modelos con vigencia de aplicación en el contexto educativo, ellas son: El Conductismo, el Constructivismo, el Sociocultural y el cognitivo y psicología social.

- ✓ Modelo Conductista: este modelo surgió al inicio del siglo XX, se basa en la negación del subjetivismo, porque considera que la psicología no se puede encargar de elementos no observables como la conciencia, entonces reducen los procesos mentales a puras asociación de ideas, a estímulos de las conductas, que pueden ser observables y medibles. Para los conductistas el conocimiento es fiel copia de la realidad y el aprendizaje se adquiere por medio de la repetición y el refuerzo, en este sentido al individuo se le ofrece conocimientos y éste en forma pasiva y lo asimila.
- ✓ Modelo cognitivo: Surge como rechazo al modelo conductista en los años cincuenta del siglo XX. Este modelo considera que el sujeto cognoscente posee unos conocimientos previos que intervienen en el proceso de aprendizaje y que son estos conocimientos previos los que le permiten adquirir un aprendizaje significativo. Este modelo centra su preocupación en el estudio de las representaciones mentales, como la atención, la percepción, la memoria, la inteligencia, el pensamiento, las ideas, es decir en la subjetividad del individuo que no era tomada en cuenta en el modelo conductista.
- ✓ Modelo psicológico social: nace en la década de los sesenta del siglo pasado, se preocupó por el estudio de los procesos psicológicos del sujeto en el medio social en el que este se desarrolla, como la escuela o el salón de clase. Planteaban que el comportamiento social de los individuos, se comprende mejor cuando se analiza en el contexto en que se desenvuelve éstos. Por esto es que la escuela es base del proceso de aprendizaje pues es allí, a través de la interacción con el otro, el sujeto construye su autoimagen.
- ✓ Modelos Constructivismo y Sociocultural: Los psicólogos Jean Piaget y Lev Vygotsky, son los padres de la perspectiva constructivista, pero sus posiciones no son plenamente coincidentes. Los dos conciben al individuo como gestor de su conocimiento y reconocen a su actividad como la vía para construirlo, aunque sus puntos de vista se distancian en la importancia que le confieren a la interacción social. Si bien es cierto, Piaget no negó sus

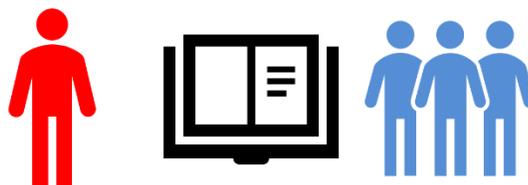
influencias sociales en el desarrollo, éste no fue un aspecto central de su teoría, como sí lo fue para Vigotsky). Este autor plantea que el aprendizaje infantil empieza mucho antes de que el niño llegue a la escuela, es decir que el aprendizaje que él encuentra en la escuela tiene siempre una historia previa. Desde esta perspectiva surge el planteamiento de su teoría sobre la Zona de desarrollo próximo, que no es otra cosa que 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 capaz o en colaboración de un compañero más capaz.

Enfoques que le apunten a una concepción del lenguaje holística y multicultural

Enfoque teórico:

Un enfoque es, esencialmente, una posición o punto de vista para analizar una situación u objeto de estudio, con la intención de comprenderlo, interpretarlo y resolver la problemática derivada de él. Se podría enlistar una serie de definiciones, pero es más provechosa una ejemplificación muy elemental para entender con mayor claridad este concepto:

En el aula de clase, con el trabajo reflexivo de un cuento literario están el docente y tres estudiantes, a quienes se les pedirá que describan el texto o cuento.



Ante la pregunta de por qué el mismo libro fue descrito de manera distinta por cada uno de los observadores, la respuesta aparece muy evidente: porque su perspectiva ante la lectura no era la misma, o bien, que todos tenían razón, pero cada uno desde su particular posición o razonamiento, etc.

Los enfoques teóricos que existen en educación y a los que más frecuentemente tiene que enfrentarse el docente ante el ejercicio de su quehacer docente, corresponden, a las disciplinas epistemológica, psicológica, sociológica y pedagógica con las cuales se nutre la educación y la pedagogía. Lo anterior, es un potencial campo de reflexión y de problemas a investigar en la práctica docente, porque tienen que ver en el conocimiento, el aprendizaje, la enseñanza, la sociedad y la educación categorías de análisis.

Enfoque comunicativo

Todo proceso de enseñanza y aprendizaje del lenguaje implica de un método, una guía que puede ser implícita o explícita en la práctica docente, por lo que ha generado muchas propuestas que aborden en esencia la naturaleza y teoría del lenguaje.

En este marco teórico y conceptual se va hablar el enfoque comunicativo con sus bases teóricas, pero antes, es importante que se reflexione sobre el recorrido histórico, desde donde se enseñaba y se aprendía las habilidades comunicativas en los siglos XX y XXI.

En los procesos de enseñanza la didáctica ha tratado de estructurar el funcionamiento del proceso educativo en la enseñanza/aprendizaje, a través de distintas metodologías que establecen los propósitos, contenidos, y procedimientos. Como consecuencia de años de estudio y de investigación, han surgido muchos métodos, enfoques o concepciones metodológicas que no han sido lineales.

Concepto de lenguaje según lineamientos curriculares

Desde la perspectiva de los lineamientos del área de lenguaje, se puede decir que, Dell Hymes (1972), se refería al uso del lenguaje en actos de comunicación particulares, concretos y sociales e históricamente situados. De este modo, Hymes introduce una visión más pragmática del

lenguaje en la que los aspectos socio-culturales resultan determinantes en los actos comunicativos:

“El niño adquiere la competencia relacionada con el hecho de cuándo sí y cuándo no hablar, y también sobre qué hacerlo, con quién, dónde y en qué forma. En resumen, un niño llega a ser capaz de llevar a cabo un repertorio de actos de habla, de tomar parte en eventos comunicativos y de evaluar la participación de otros. Aún más, esta competencia es integral con actitudes, valores y motivaciones relacionadas con la lengua, con sus características y usos, e integral con la competencia y actitudes hacia la interrelación de la lengua con otros códigos de conducta comunicativa...” (1972, p.70)

Las unidades de análisis que se derivan de este planteamiento, más que a enunciados lingüísticos, se refieren ya a actos de habla, inscritos en actos comunicativos reales en los que los aspectos sociales, éticos y culturales resultan centrales. De estos planteamientos se derivó el denominado enfoque semántico comunicativo: semántico en el sentido de atender a la construcción del significado y comunicativo en el sentido de tomar el acto de comunicación e interacción como unidad de trabajo.

Escuchar, hablar, leer y escribir

Leer:

Se considera el acto de “leer” como comprensión del significado del texto. Algo así como una decodificación, por parte de un sujeto lector, que se basa en el reconocimiento y manejo de un código, y que tiende a la comprensión. En una orientación de corte significativo y semiótico tendríamos que entender el acto de leer como un proceso de interacción entre un sujeto portador de saberes culturales, intereses deseos, gustos, etcétera, y un texto como el soporte portador de un significado, de una perspectiva cultural, política, ideológica y estética particulares, y que postula un modelo de lector; elementos inscritos en un contexto: una situación de la comunicación en la

que se juegan intereses, intencionalidades, el poder; en la que está presente la ideología y las valoraciones culturales de un grupo social determinado.

El acto de leer se entenderá como un proceso significativo y semiótico cultural e históricamente situado, complejo, que va más allá de la búsqueda del significado y que en última instancia configura al sujeto lector.

Escribir:

La concepción sobre “escribir”, ocurre algo similar. No se trata solamente de una codificación de significados a través de reglas lingüísticas. Se trata de un proceso que a la vez es social e individual en el que se configura un mundo y se ponen en juego saberes, competencias, intereses, y que a la vez está determinado por un contexto socio-cultural y pragmático que determina el acto de escribir: escribir es producir el mundo. En este punto aparecen trabajos como el del profesor Fabio Jurado “La escritura: proceso semiótico reestructurador de la conciencia. Pero es claro que el hecho de comprender el acto de escribir como producción de la significación y del sentido no excluye el componente técnico, lingüístico y comunicativo del lenguaje; las competencias asociadas al lenguaje encuentran su lugar en la producción del sentido.

Escuchar y hablar:

Respecto a los actos de “escuchar” y “hablar”, es necesario comprenderlos de manera similar. Es decir, en función de la significación y la producción del sentido. Escuchar, por ejemplo, tiene que ver con elementos pragmáticos como el reconocimiento de la intención del hablante, el reconocimiento del contexto social, cultural, ideológico desde el cual se habla; además está asociado a complejos procesos cognitivos ya que, a diferencia del acto de leer en el que se cuenta con el impreso como soporte de la significación, escuchar implica ir tejiendo el significado de manera inmediata, con pocas posibilidades de volver atrás en el proceso interpretativo de los significados.

A su vez, hablar resulta ser un proceso igualmente complejo, es necesario elegir una posición de enunciación pertinente a la intención que se persigue, es necesario reconocer quién es el

interlocutor para seleccionar un registro de lenguaje y un léxico determinado, etcétera. En fin, estos ejemplos buscan introducir la reflexión sobre la complejidad de las cuatro habilidades vistas en un enfoque que privilegia la construcción de la significación y el sentido. En síntesis, es necesario reconceptualizar permanentemente lo que estamos entendiendo por leer, escribir, hablar, escuchar, y asignarles una función social y pedagógica clara dentro de los procesos pedagógicos de la institución, y respecto al desarrollo de los Proyectos Educativos Institucionales.

Desarrollo de competencias:

- Una competencia gramatical o sintáctica referida a las reglas sintácticas, morfológicas, fonológicas y fonéticas que rigen la producción de los enunciados lingüísticos.
- Una competencia textual referida a los mecanismos que garantizan coherencia y cohesión a los enunciados (nivel micro) y a los textos (nivel macro). Esta competencia está asociada, también, con el aspecto estructural del discurso, jerarquías semánticas de los enunciados, uso de conectores, por ejemplo; y con la posibilidad de reconocer y seleccionar según las prioridades e intencionalidades discursivas, diferentes tipos de textos.
- Una competencia semántica referida a la capacidad de reconocer y usar los significados y el léxico de manera pertinente según las exigencias del contexto de comunicación. Aspectos como el reconocimiento de campos semánticos, tecnicismos o idiolectos particulares hacen parte de esta competencia; lo mismo que el seguimiento de un eje o hilo temático en la producción discursiva.
- Una competencia pragmática o socio-cultural referida al reconocimiento y al uso de reglas contextuales de la comunicación. Aspectos como el reconocimiento de intencionalidades y variables del contexto como el componente ideológico y político que está detrás de los enunciados hacen parte de esta competencia 36, el reconocimiento de variaciones dialectales, registros diversos o, en términos de Bernstein, códigos socio-lingüísticos 37, presentes en los actos comunicativos son también elementos de esta competencia.

- Una competencia Enciclopédica referida a la capacidad de poner en juego, en los actos de significación y comunicación, los saberes con los que cuentan los sujetos y que son construidos en el ámbito de la cultura escolar o sociocultural en general, y en el micro-entorno local y familiar.
- Una competencia literaria entendida como la capacidad de poner en juego, en los procesos de lectura y escritura, el saber literario surgido de la experiencia de lectura y análisis de las obras mismas, y del conocimiento directo de un número significativo de éstas.
- Una competencia poética entendida como la capacidad de un sujeto para inventar mundos posibles a través de los lenguajes, e innovar en el uso de los mismos. Esta competencia tiene que ver con la búsqueda de un estilo personal.

Estrategias de lectura y comprensión de textos el rol del docente

Es importante organizar el proceso lector en tres momentos: antes de leer, durante la lectura y después de leer. Para cada uno de esos momentos el docente planeará estrategias de comprensión. Hay que aclarar, sin embargo, que este no es un proceso rígido que se aplique en todos los casos en que los estudiantes se enfrenten a un texto. Si la idea es localizar el valor de una comida en una carta de precios de un restaurante, bastará la segunda fase.

Fases y propósitos de las estrategias de lectura propuestas por Isabel Solé

Tabla 3 Estrategias y propósitos de la lectura

| Fases | Propósitos de las estrategias |
|--------------------|---|
| Antes de leer | Dotarse de objetivos concretos de la lectura y aportes a ello los conocimientos previos relevantes |
| Durante la lectura | Establecer inferencias de distinto tipo, revisar y comprobar la propia comprensión mientras se lee y tomar medidas ante los errores y dificultades para comprender. |

| | |
|-----------------|--|
| Después de leer | Identificar el núcleo, sintetizar y, eventualmente, resumir y ampliar el conocimiento obtenido mediante la lectura |
|-----------------|--|

Diseño metodológico

La investigación es aplicada, descriptiva/explicativa y de intervención, es decir, la Investigación Acción, dirigida a promover e implantar el cambio al mejorar la capacidad auto-reflexiva de los y las docentes y el estudiantado. Es decir, la investigación científica al servicio de la vida cotidiana, de modo que nuestras necesidades encuentren respuesta.

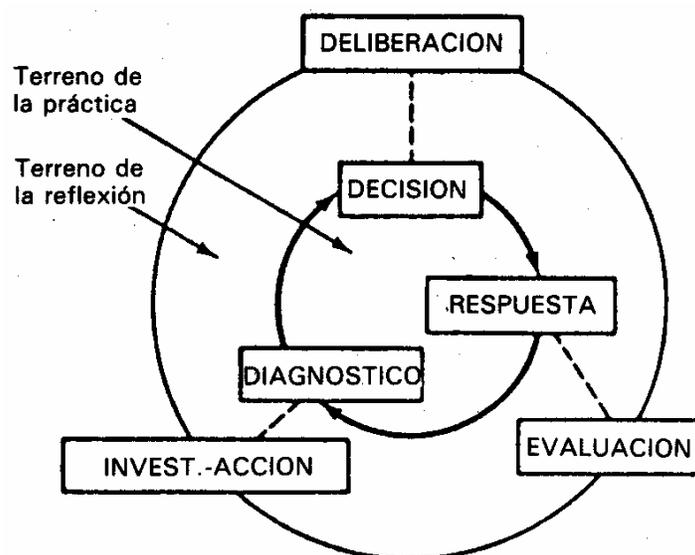


Ilustración 7 Tomado del libro Investigación Acción -Educativa

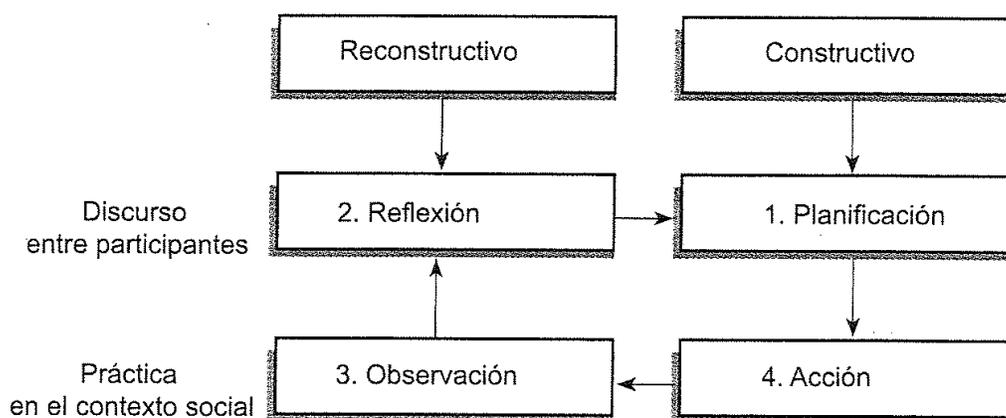
Investigación Acción: Transformación de la praxis educativa

Elliott, el principal representante de la Investigación-Acción desde un enfoque interpretativo define la investigación-acción como “un estudio de una situación social con el fin de mejorar la calidad de la acción dentro de la misma” (1991). La entiende como una reflexión sobre las acciones humanas y las situaciones sociales vividas por el profesorado que tiene como objetivo ampliar la comprensión (diagnóstico) de los docentes de sus problemas prácticos. Las acciones

van encaminadas a modificar la situación una vez que se logre una comprensión más profunda de los problemas.

De acuerdo con Carr y Kemis (1988), el carácter central del enfoque de la investigación-acción es una espiral auto-reflexiva formada por ciclos sucesivos de **planificación, acción, observación** y **reflexión**. La investigación-acción es un método donde la actividad investigadora es una práctica social, como lo señalan los autores: “La investigación-acción es una forma de investigación llevada a cabo por parte de los prácticos sobre sus propias prácticas” (p. 2)

Ilustración 8 Momentos de la Investigación-Acción



Con Kemmis (1984) la investigación-acción no sólo se constituye como ciencia práctica y moral, sino también como ciencia crítica. Para este autor la investigación-acción es:

(...) Una forma de indagación autorreflexiva realizado por quienes participan (profesorado, alumnado, o dirección por ejemplo) en las situaciones sociales (incluyendo las educativas) para mejorar la racionalidad y la justicia de: a) sus propias prácticas sociales o educativas; b) su comprensión sobre los mismos; y c) las situaciones e instituciones en que estas prácticas se realizan (aulas o escuelas, por ejemplo) (p. 42).

A continuación, las definiciones más significativas sobre lo qué es la investigación Acción según tres autores:

| DEFINICIONES INVESTIGACIÓN-ACCIÓN | | |
|---|--|--|
| Lomax (1990) | Bartolomé (1986) | Lewin (1946) |
| “una intervención en la práctica profesional con la intención de ocasionar una mejora”. La intervención se basa en la investigación debido a ¿qué? implica una indagación disciplinada. | “es un proceso reflexivo que vincula dinámicamente la investigación, la acción y la formación, realizada por profesionales de las ciencias sociales, acerca de su propia práctica. Se lleva a cabo en equipo, con o sin ayuda de un facilitador externo al grupo”. | Contempla la necesidad de la investigación, de la acción y de la formación como tres elementos esenciales para el desarrollo profesional. Los tres vértices del ángulo deben permanecer unidos en beneficio de sus tres componentes. |

Ilustración 9 Definiciones: Investigación –Acción

Como rasgos más destacados de la investigación-acción (Torrecilla, 2016):

- ✓ Es participativa. Las personas trabajan con la intención de mejorar sus propias prácticas.
- ✓ La investigación sigue una espiral introspectiva: una espiral de ciclos de planificación, acción, observación y reflexión.
- ✓ Es colaborativa, se realiza en grupo por las personas implicadas.
- ✓ Crea comunidades autocríticas de personas que participan y colaboran en todas las fases del proceso de investigación.
- ✓ Es un proceso sistemático de aprendizaje, orientado a la praxis (acción críticamente informada y comprometida).
- ✓ Induce a teorizar sobre la práctica.
- ✓ Somete a prueba las prácticas, las ideas y las suposiciones.
- ✓ Implica registrar, recopilar, analizar nuestros propios juicios, reacciones e impresiones en torno a lo que ocurre; exige llevar un diario personal en el que se registran nuestras reflexiones.

- ✓ Es un proceso político porque implica cambios que afectan a las personas.
- ✓ Realiza análisis críticos de las situaciones.
- ✓ Procede progresivamente a cambios más amplios.
- ✓ Empieza con pequeños ciclos de planificación, acción, observación y reflexión, avanzando hacia problemas de más envergadura; la inician pequeños grupos de colaboradores, expandiéndose gradualmente a un número mayor de personas

Características de la investigación-acción en la escuela

A continuación, las características de la investigación-acción abordadas por Jhon Elliot en su libro *La investigación-Acción en educación* (1991):

- La investigación-acción en las escuelas analiza las acciones humanas y las situaciones sociales experimentadas por los profesores.
- La investigación-acción adopta una postura teórica según la cual la acción emprendida para cambiar la situación se suspende temporalmente hasta conseguir una comprensión más profunda del problema práctico en cuestión.
- La investigación-acción interpreta "lo que ocurre" desde el punto de vista de quienes actúan e interactúan en la situación problema, por ejemplo, profesores y alumnos.
- Como la investigación-acción considera la situación desde el punto de vista de los participantes, describirá y explicará "lo que sucede" con el mismo lenguaje utilizado por ellos; o sea, con el lenguaje de sentido común que la gente usa para describir y explicar las acciones humanas y las situaciones sociales en la vida diaria.
- Como la investigación-acción contempla los problemas desde el punto de vista de quienes están implicados en ellos, sólo puede ser válida a través del diálogo libre de trabas con ellos.

- Como la investigación-acción incluye el diálogo libre de trabas entre el "investigador" (se trate de un extraño o de un profesor/investigador) y los participantes, debe haber un flujo libre de información entre ellos.

Naturaleza de la Investigación

La ruta metodológica de este trabajo investigativo parte del enfoque cualitativo que, según Taylor y Bogdan (1986), es considerado como “aquel que produce datos descriptivos: las propias palabras de las personas, habladas o escritas, y la conducta observable” (p. 20), caracterizándose por centrar su indagación en aquellos contextos naturales que se encuentran en su estado original sin llegar a tener modificaciones por los intereses del investigador. A partir de este enfoque, la investigación se basa en el diseño de sistematización de experiencias como obtención de conocimiento, ya que se reflexiona y analiza la práctica educativa en torno a la experiencia de la lectura de texto multimodal desde una visión teórica, pedagógica y didáctica. Así como lo señala Jara (2001), este tipo de investigación plantea una reflexión crítica de la experiencia y una construcción de conocimiento a partir de ella. La investigación se sistematizará en cuatro fases: diseño de la experiencia, desarrollo, reconstrucción y, por último, análisis, interpretación y conclusiones.

Población objetivo

La práctica docente es así el marco de referencia de todo el proceso de investigación, pues en su diseño la investigación en la acción contempla la acción y la reflexión como dos caras de una misma realidad. Es, sobre todo, una vía de formación permanente, que permite al profesorado ejercer la investigación en el aula en busca de una mejora significativa de la calidad educativa.

Contexto de la investigación

Los niños y las niñas de la Institución Educativa SAN ALFONSO del Municipio de Villavieja, Sede Principal, presentan problemas de afectividad, aprendizaje y vocacionalidad; por este motivo se les aplicó un formato para conocer su historia de vida y así poder detectar la problemática que presentan en su entorno familiar, escolar y social.

Los resultados obtenidos en cada uno de los estudiantes fueron en algunos casos similares además, los estudiantes no respondieron verazmente en las diferentes preguntas que se les realizaron en el formato, ya sea porque no comprendieron la pregunta o por vergüenza a revelar la verdad de su vida privada.

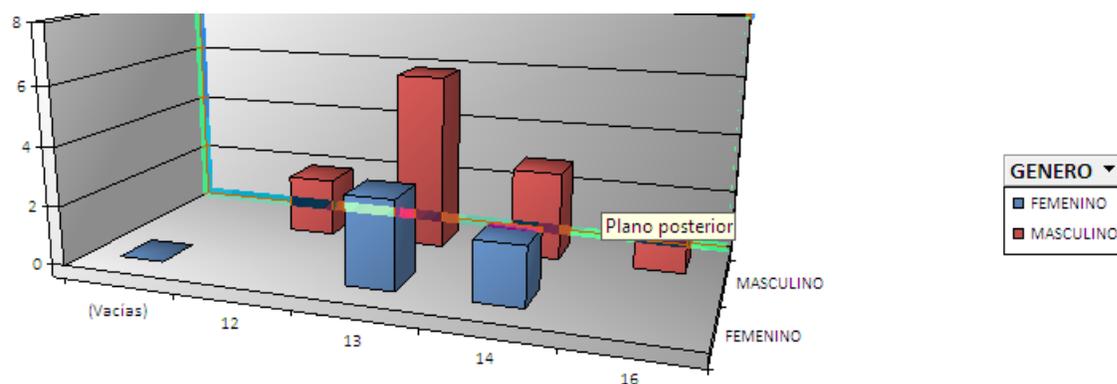
Los docentes continuamente observan algunos casos en el que los niños viven en hogares donde existe el maltrato intrafamiliar, el cual es reflejado con agresividad en la escuela; también presentan problemas de aprendizaje por la falta de atención, colaboración y responsabilidad de parte de los padres de familia para con sus hijos, además existen padres de familia que son analfabetas o con un grado de escolaridad muy bajo.

Es de anotar que algunas de las familias de los estudiantes son de escasos recursos económicos lo cual incide para que su relación familiar se torne más difícil y esto se vea reflejado en el comportamiento de algunos niños, hacia sus demás compañeros y en los procesos académicos. Según los resultados arrojados en las hojas de vida de los estudiantes, podemos deducir que es una IE que no presenta un alto grado de agresividad, además la gran mayoría de los niños provienen de hogares donde viven un ambiente armónico y pocos **provienen** de

familias con violencia intrafamiliar; lo cual repercute en el aula de clases al interrelacionarse, ya que estos niños tienden a ser bruscos con sus compañeros y compañeras lo cual fomenta la indisciplina y en ocasiones hace que se presenten roces entre ellos.

De otra manera el hecho de que la mayoría de los estudiantes tengan padres con un nivel de escolaridad, lo que les permiten trabajar de forma ágil y eficiente en clase; al igual la presentación de tareas es muy buena lo cual quiere decir que sus padres están muy pendientes de sus hijos y les prestan la atención y acompañamiento necesario.

La mayoría de los estudiantes son niños, lo que equivale a un 66%; comparado con las niñas que representan un 34%.



El grafico muestra claramente que la edad cronológica, más alta es la de 13 años con un total de 9 alumnos/as, para un porcentaje de 50%; comparado con 50% de estudiantes: 3 de 12 años; 5 de años 14 y 1 de 16 años esto hace que el comportamiento de los niños sea diferente al igual que su rendimiento académico.

Para efecto del desarrollo de la formulación del problema de la investigación que se efectuará, a continuación se anotan dos aspectos del referente contextual, consignados en el Proyecto Educativo Institucional (PEI) de la Institución educativa San Alfonso del Municipio de Villavieja que permitirán dar luces sobre el hecho a investigar.

La institución Educativa San Alfonso está ubicada en el municipio de Villavieja, al norte del departamento del Huila, a hora y media de Neiva. Es una zona semidesértica, la cual se encuentra bañada por el caudaloso río Cabrera y en algún sector por el río Magdalena. Su clima es cálido y su temperatura oscila entre los 38° – 40° centígrados. Su economía se basa en la agricultura y los cultivos más representativos son: arroz, sorgo y algodón.

Población

La Institución cuenta con 258 estudiantes en los diferentes niveles educativos: preescolar, básica primaria, básica secundaria, media técnica (agropecuaria, acuicultura y piscicultura) y nocturna en sus cinco sedes ubicadas en diferentes lugares:

- Sede Bachillerato a dos kilómetros del centro poblado San Alfonso
- Sede primaria y preescolar en el centro poblado San Alfonso
- Sede Golondrinas: primaria y preescolar
- Sede la Calera: primaria y preescolar
- Sede San Juanito: primaria y preescolar

Ruta metodológica

| OBJETIVOS | VARIABLES | INDICADORES | FUENTES DE INFORMACIÓN | INSTRUMENTOS |
|--|--------------------|--|--|---|
| Identificar las características de las prácticas de enseñanza de las habilidades comunicativas | 1. Rol del docente | 1.1 Concepción de la lectura. Habilidades comunicativas 1.2 Práctica de la lectura | Observación directa de prácticas en el aula de clase | Guía de observación Entrevista semiestructurada Encuestas |

| | | | | |
|--|--|---|---|--------------|
| | 2. Estrategias para el desarrollo de las habilidades comunicativas | 2.1 Antes 2.2 Durante 2.3 Después | | |
| | 3. Tipos de textos empelados para tal propósito | 3.1 D | | |
| Caracterizar las fortalezas y debilidades de algunas de las prácticas de lectura | 1. Rol del docente | 1.1 Fortalezas 1.2 Debilidades | | |
| | 2. Estrategias lectoras | 2.1 Fortalezas 2.2 Debilidades | | |
| | 3. Tipo de texto | 1.1 Fortaleza 1.2 Debilidades | | |
| Evaluar y comparar los niveles de comprensión lectora | 2. Tipo de texto | 2.1 Literal 2.2 Inferencial 2.3 Crítico | Pruebas de comprensión de las diferentes habilidades comunicativas Prueba de comprensión lectura | Evaluaciones |

Instrumentos

El estudio recogió información de docentes y alumnos de los grados 6^o a 11^o. Como se detalla más adelante, se desarrollaron instrumentos para los docentes buscando apegarse a la realidad de la Institución Educativa.

La información de los docentes se recogió a través de dos cuestionarios. Las características de los cuestionarios de docentes se resumen en los siguientes puntos:

1. Finalidad de las habilidades comunicativas
2. Enfoques teóricos para la enseñanza
3. Metodologías enseñabilidad

Cronograma

Para el desarrollo de la planeación y ejecución es de suma importancia establecer pautas a los tiempos, para así establecer el direccionamiento de la investigación, instaurando actividades y el tiempo que se necesita para el desarrollo de estas.

Cronograma de Planeación

| CONCEPTO | SEMANAS | | | | | | | | | | | | | |
|---|---------|---|---|---|-----|---|---|---|-----|---|---|---|-----|---|
| MESES | SEPT | | | | OCT | | | | NOV | | | | DIC | |
| ACTIVIDAD | 1 | 2 | 3 | 4 | 1 | 2 | 3 | 4 | 1 | 2 | 3 | 4 | 1 | 2 |
| Introducción y pautas del proyecto | ■ | ■ | ■ | ■ | | | | | | | | | | |
| Postulación de hechos | | | | | ■ | ■ | | | | | | | | |
| Elección de hechos | | | | | | | ■ | | | | | | | |
| Postulación y selección de la explicación | | | | | | | | ■ | | | | | | |
| Elaboración del ordenamiento | | | | | | | | | ■ | ■ | | | | |
| Formulación de objetivos generales y específicos | | | | | | | | | | | ■ | ■ | | |
| Elaboración de Justificación | | | | | | | | | | | ■ | ■ | | |
| Elaboración de Marco Referencial, conceptos, normas y trabajos realizados | | | | | | | | | | | ■ | ■ | | |
| Elaboración de Diseño | | | | | | | | | | | | | ■ | ■ |
| Esquema de bibliografía y anexos | | | | | | | | | | | | | | ■ |
| Presentación final de tesis de grado | | | | | | | | | | | | | | ■ |

Cronograma de ejecución

El cronograma de ejecución es una herramienta práctica de organización, para dar cumplimiento a las fechas de entrega de la tesis de grado.

| CONCEPTO | SEMANAS | | | | | | | | | | | | | | | | |
|--|---------|---|---|---|------|---|---|---|-----|---|---|---|-----|---|--|--|-----|
| | MESES | | | | SEPT | | | | OCT | | | | NOV | | | | DIC |
| ACTIVIDAD | 1 | 2 | 3 | 4 | 1 | 2 | 3 | 4 | 1 | 2 | 3 | 4 | 1 | 2 | | | |
| Diseñar, plantear y puesta en marcha las pautas para la iniciación y elaboración de la tesis de grado. | ■ | ■ | ■ | ■ | | | | | | | | | | | | | |
| Organización y análisis de los datos investigados | | | | | ■ | ■ | | | | | | | | | | | |
| Reunión para actualización y dar avances de la tesis de grado. | | | | | | | ■ | | | | | | | | | | |
| Presentación de avances de la tesis de grado ante el profesor asignado. | | | | | | | | ■ | | | | | | | | | |
| Lectura documental sobre enfoques teóricos de las habilidades comunicativas. | | | | | | | | | ■ | ■ | | | | | | | |
| Presentación de borrador con correctivos de la tesis de grado al profesor asignado. | | | | | | | | | | | | ■ | | | | | |
| Reunión para la organización y análisis de correctivos hechos a la tesis. | | | | | | | | | | | | ■ | | | | | |
| Elaboración de Marco Referencial, conceptos, normas y trabajos realizados | | | | | | | | | | | | ■ | | | | | |

1. ¿Cuál es la importancia de las habilidades comunicativas (hablar- escribir- leer- escuchar) en su asignatura?

Son importantes todas ya que son las que permiten el aprendizaje (2)

Son importantes todas ya que son las que permiten el aprendizaje

Todas son importantes ya que estan Relacionadas

Todas estan directamente relacionadas son importantes

Análisis: Se puede evidenciar que para la mayoría de los docentes las habilidades comunicativas son importantes en cualquiera de las asignaturas; no solo en la enseñanza de la lengua castellana sino en todas las áreas del conocimiento, ya que con dichas habilidades el estudiante llega al conocimiento.

2. ¿Cuáles son las características de los textos que emplea para la enseñanza de las habilidades comunicativas en especial la comprensión de lectura?

Criticos (2)

Textos Historicos (2)

Novelas Literarias

Análisis: los textos que emplean la mayoría de los Docentes, son los textos históricos y los críticos, consideran que estos tipos de textos incentivan la lectura y desarrollan las habilidades comunicativas.

3. ¿Cómo trabaja usted en su clase las habilidades comunicativas? Describa metodológicamente y didácticamente su clase

5 respuestas

| |
|--|
| Se lee un texto, se expone y se elabora evaluación (2) |
| Los estudiantes leen el texto luego se hace un debate |
| Se lee texto y se Explica |
| Los estudiantes leen el texto luego se hace un debate |

Análisis: Los docentes consideran que la mejor manera de comprobar si los estudiantes aprendieron es a través de la exposición, lectura y evaluación.

4. ¿Cuáles es el enfoque teórico que sustenta su práctica docente en el desarrollo de las habilidades comunicativas de sus estudiantes?

| |
|---------------------------------|
| No se (4) |
| No se que es un enfoque teorico |

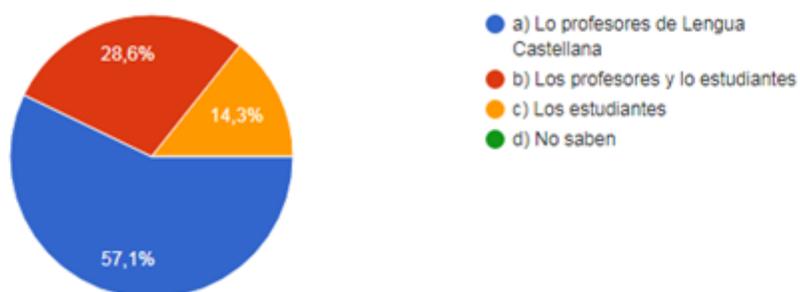
Análisis: Los Maestros desconocen que es un enfoque teórico, lo que nos indica que elaboran su clase de manera empírica.

INSTRUMENTO DE RECOLECCIÓN DE INFORMACIÓN No 02 ENCUESTA A PROFESORES GRADOS 6° A 11° PROGRAMA DE MAESTRÍA EN EDUCACIÓN.

El siguiente instrumento tiene el objeto suministrar información previa al trabajo de tesis denominado: ENFOQUES TEÓRICOS DE LA ENSEÑANZA DE LAS HABILIDADES COMUNICATIVAS DE LOS ESTUDIANTES DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA SAN

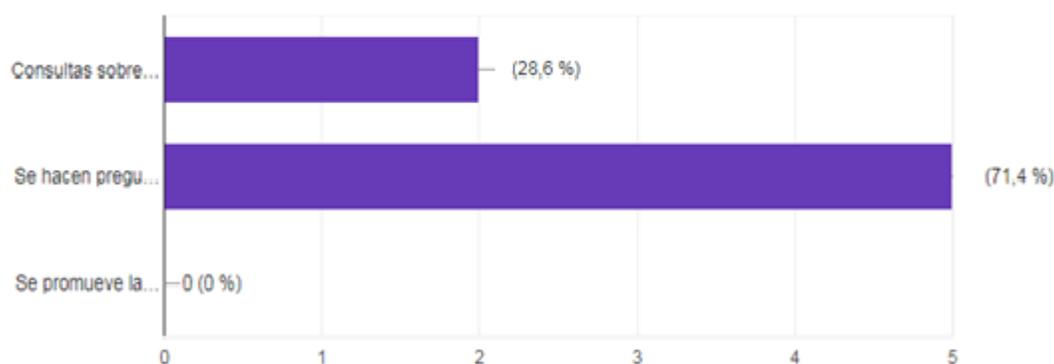
ALFONSO DEL MUNICIPIO DE VILLAVIEJA. *La presente encuesta está dirigida a identificar los diferentes factores que se presentan en aula de clase, en relación a las distintas habilidades comunicativas.*

1. Responda la pregunta marcando una sola opción. ¿Quiénes seleccionaron los textos a leer durante el año escolar?



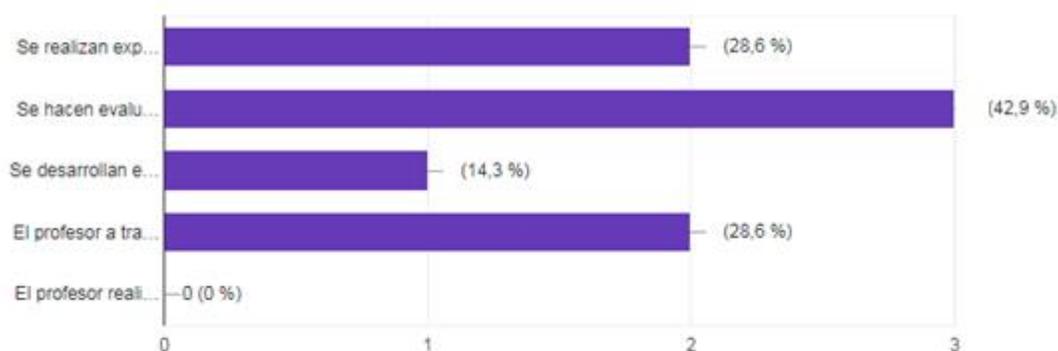
Análisis: Entre los estudiantes y los docentes coinciden que son los profesores de lengua castellana los que eligen los textos a leer durante el año escolar.

2. En la clase, las actividades que más se realizan con el propósito de comprender los textos son: (marque con (X) la opción que más emplee



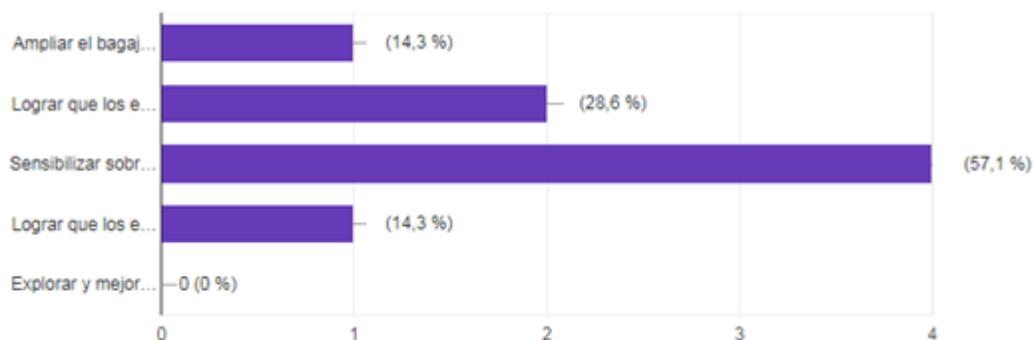
Análisis: Entre los estudiantes y los docentes coinciden que el propósito de comprender los textos, es hacer preguntas que permiten relacionar la lectura con los elementos que más lo conmovieron y con los elementos estéticos o más bellos del texto.

3. Después de leer un texto en el aula de clase, las actividades más comunes son: (marque con (X) la opción que más emplee.



Análisis: Entre los estudiantes y los docentes coinciden que las actividades que se emplean son las evaluaciones, para verificar la comprensión del texto.

4. ¿Cuál es el objetivo que persigue en clase de lengua castellana? Marque con (X) la opción que más empele



Análisis: Entre los estudiantes y los docentes coinciden en que el objetivo de la clase de lengua castellana es Sensibilizar sobre la realidad del contexto.

5. Utiliza recursos didácticos para el desarrollo de su clase tales como: (marque con (X) la opción que más emplee.



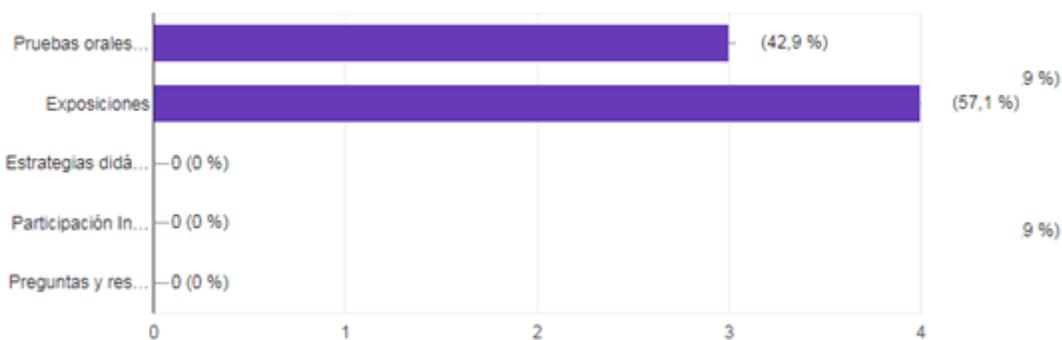
Análisis: se evidencia que los docentes solo hacen uso del tablero como recurso didáctico.

6. ¿Considera que la forma de desarrollar los temas en su clase; transmite interés en los estudiantes?

Si

Análisis: Los docentes consideran que sus estudiantes transmiten interés ya que son ellos mismos los que manifiestan el interés por saber más y sobre todo mejorar su comprensión lectora.

7. La evaluación que realiza usted como profesor (a) en el aula es través de:



Análisis: Se evidencia que los docentes usan como método de evaluación el discurso oral a partir de las exposiciones, esto sin lugar a dudas, permite que los estudiantes fortalezcan sus habilidades porque el ejercicio de oralizar el discurso permite que los procesos cognitivos de comprensión se conviertan en discursos que sean entendidos por los oyentes.

Prueba de comprensión lectora

Se realizó una prueba de comprensión lectura a los estudiantes de los grados 6° y 9° donde se evaluaron los siguientes aspectos, también se hizo una prueba de fluidez lectora.

| CALIDAD | |
|----------------|--|
| A | El (la) estudiante lee lentamente luchando con palabras que deben ser familiares, corta las unidades de sentido largas (palabras y oraciones) y prima el silabeo. |
| B | El (la) estudiante lee sin pausas ni entonación; lee las oraciones de un texto, palabra por palabra, sin respetar las unidades de sentido. |
| C | En la lectura por unidades cortas el (la) estudiante ya une palabras formando oraciones con sentido, hace pausas, pero aún hay errores de pronunciación y entonación. |
| D | El (la) estudiante lee de forma continua, hace pausas y presenta inflexiones de voz adecuadas al contenido. Respeto las unidades de sentido y la puntuación. Se perciben menos errores de pronunciación. |

| COMPRESIÓN LECTORA (LITERAL) | |
|-------------------------------------|---|
| Cumple | El (la) estudiante responde las dos preguntas de ubicación de información puntual de un texto. |
| No cumple | El (la) estudiante responde una o ninguna de las preguntas de ubicación de información puntual de un texto. |

| COMPRESIÓN LECTORA (INFERENCIAL) | |
|---|--|
| Cumple | El (la) estudiante responde las dos preguntas donde debe relacionar la información para hacer inferencias del texto. |

| | |
|-----------|---|
| No cumple | El (la) estudiante responde una o ninguna de las preguntas donde debe relacionar la información para hacer inferencias del texto. |
|-----------|---|

| COMPRESIÓN LECTORA (CRÍTICA) | |
|-------------------------------------|--|
| Cumple | El (la) estudiante responde la pregunta donde debe evaluar y reflexionar sobre el propósito, el contenido o la forma del texto. |
| No cumple | El (la) estudiante no responde la pregunta donde debe evaluar y reflexionar sobre el propósito del texto, el contenido o la forma del texto. |

Resultados grado 6°.

Número total de muestra de estudiantes: 15

| CURSO | VELOCIDAD | CALIDAD | Comprensión | | |
|-------|-----------|---------|-------------|-------------|-----------|
| | | | Literal | Inferencial | Crítica |
| 6.5 | Muy lento | B | No cumple | No cumple | No cumple |
| 6.5 | Muy lento | C | No cumple | No cumple | No cumple |
| 6.5 | Lento | C | No cumple | No cumple | No cumple |
| 6.4 | Rápido | D | No cumple | No cumple | No cumple |
| 6.4 | Lento | C | Cumple | No cumple | No cumple |
| 6.4 | Muy lento | C | No cumple | No cumple | No cumple |
| 6.1 | Muy lento | B | No cumple | No cumple | No cumple |
| 6.1 | Rápido | C | No cumple | No cumple | No cumple |
| 6.1 | Muy lento | B | No cumple | No cumple | No cumple |
| 6.1 | Muy lento | C | No cumple | No cumple | No cumple |
| 6.1 | Muy lento | C | No cumple | No cumple | No cumple |
| 6.1 | Muy lento | C | No cumple | No cumple | No cumple |
| 6.1 | Muy lento | C | No cumple | No cumple | No cumple |



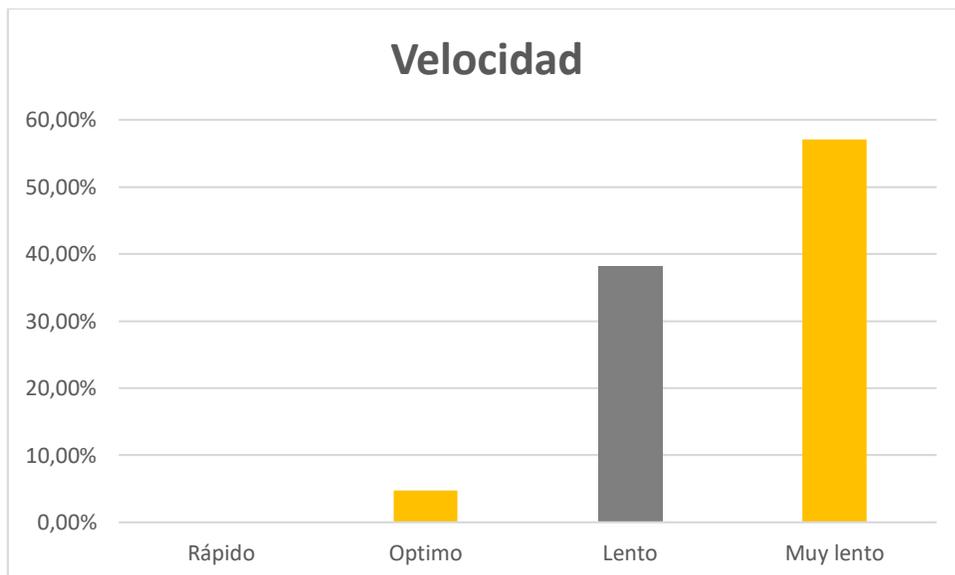
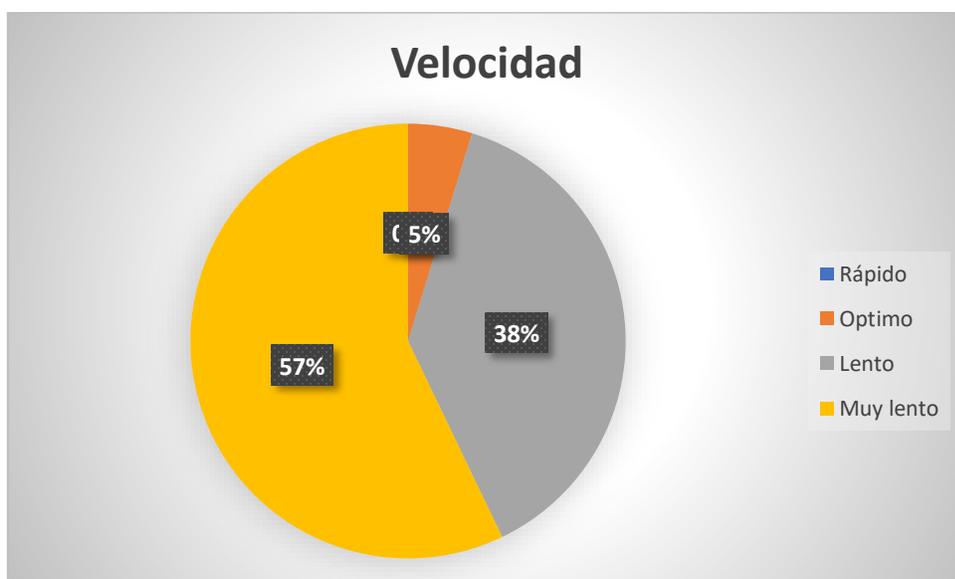
VELOCIDAD:

El 69,2% de los/las estudiantes leen con una velocidad **muy lento** (9)

El 15,3% de los/las estudiantes leen con una velocidad **lento** (2)

El 15,3% de los/las estudiantes leen con una velocidad **rápido** (2)

El 0 % de los/las estudiantes leen con una velocidad **Optimo** (0)



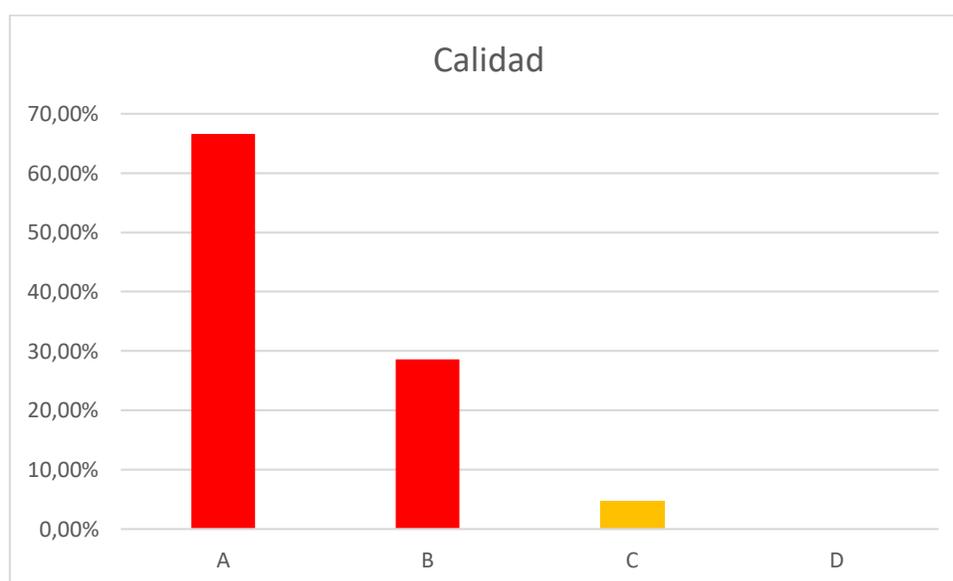
CALIDAD:

El 23,07 % de las/los estudiantes poseen una calidad de lectura **B (3)**

El 7,06% de las/los estudiantes poseen una calidad de lectura **D (1)**

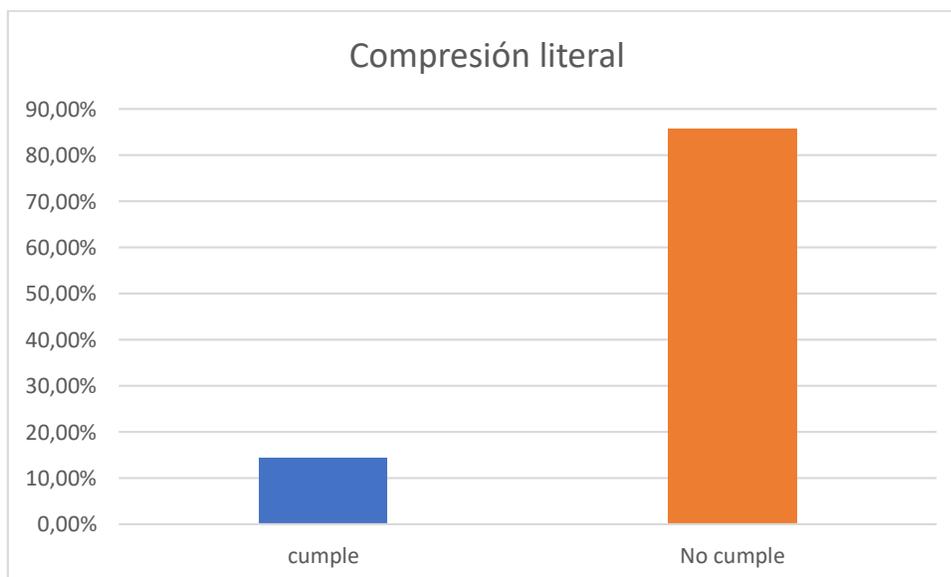
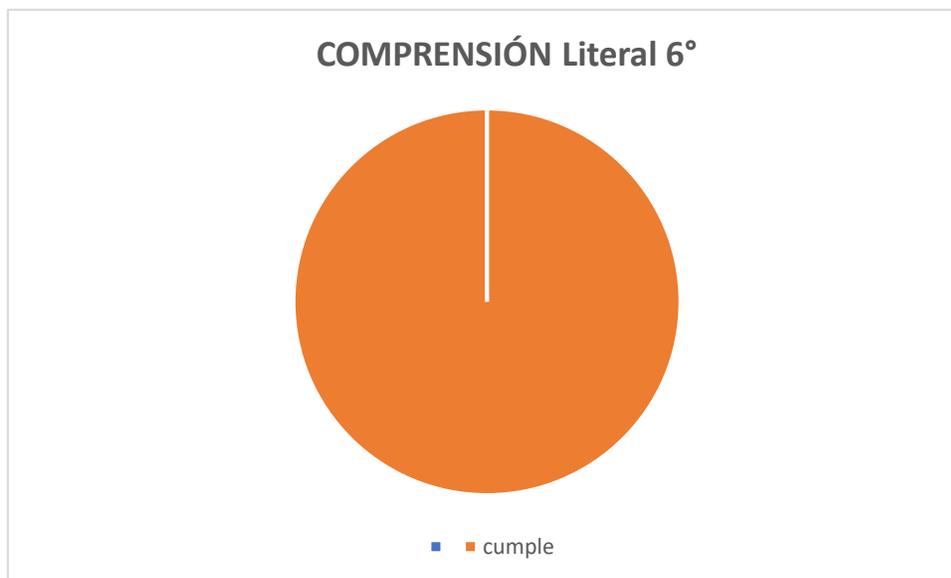
El 69,2% de las/los estudiantes poseen una calidad de lectura **C (9)**

El 0% de las/los estudiantes poseen una calidad de lectura **A (0)**

**COMPRENSIÓN****Literal:**

El 7,06 % de las/los estudiantes cumplen con una comprensión lectora **literal (1)**

El 92,06% de las/los estudiantes no cumplen con una comprensión lectora **literal (12)**



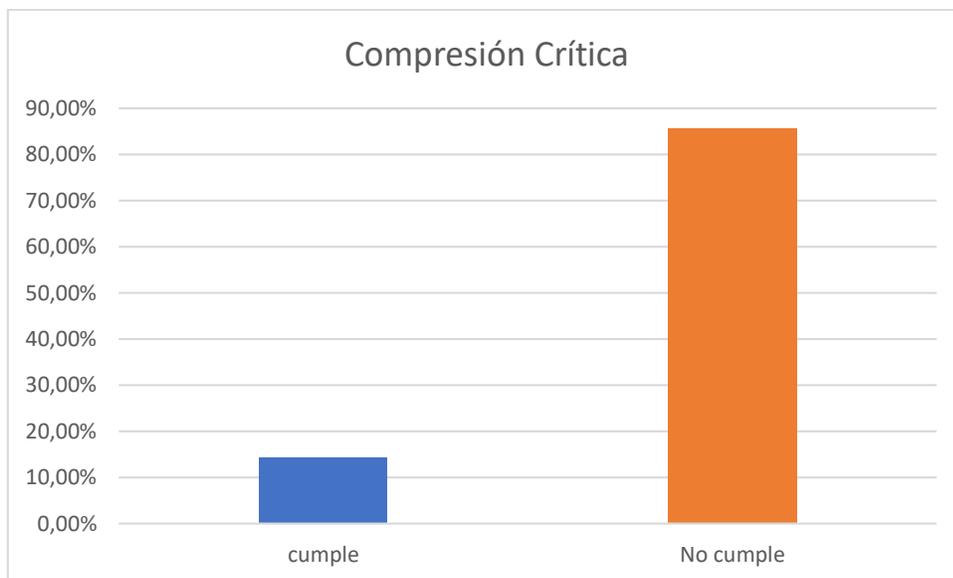
Inferencial:

El 100% de las/los estudiantes no cumplen con una comprensión lectora **Inferencial**

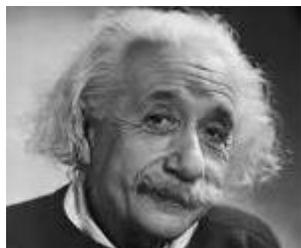
CRÍTICA:

El 7,06 % de las/los estudiantes cumplen con una comprensión lectora **crítica** (1)

El 92,94% de las/los estudiantes no cumplen con una comprensión lectora **crítica** (12)



TEXTO: GRADO 9°



Hola, me llamo Albert Einstein

En Italia transcurrió una de las épocas más felices de mi vida. Pavía, cerca de Milán, era un lugar precioso con una gran plaza y muchos palacios medievales. Estaba junto al Ticino, un río tranquilo y navegable. Aquí, mi padre y mi tío habían construido una nueva central de energía eléctrica. También seguía estudiando matemáticas por mi cuenta, reflexionaba y me hacía preguntas sobre cosas que me inquietaban, como, no sé, por ejemplo, qué pasaría si uno pudiera cabalgar sobre un rayo de luz o viajar a la velocidad de la luz, y cuestiones por el estilo.

(Tomado y adaptado de: Cugota, Luis y Roldán, Gustavo (2008). *Me llamo... Albert Einstein*.

Bogotá: Norma).

| | |
|---|---|
| <p>1. Ubican información puntual del texto.</p> <p>Según el texto, ¿qué era el Ticino?</p> <p>A. Un castillo medieval. B. Un río apacible. C. Una gran plaza. D. Una central eléctrica.</p> | <p>2. Ubican información puntual del texto.</p> <p>Según el texto, ¿qué estudiaba Albert Einstein por su cuenta?</p> <p>A. La velocidad de la luz. B. Los ríos de Pavía. C. Las matemáticas. D. Las centrales de energía eléctrica.</p> |
| <p>3. Relacionan información para hacer inferencias de lo leído.</p> <p>Según el texto, Albert Einstein se caracterizaba por</p> <p>A. sus constantes viajes por Italia. B. su curiosidad e imaginación. C. sus habilidades como electricista. D. Su amor por la familia.</p> | <p>4. Relacionan información para hacer inferencias de lo leído.</p> <p>El enunciado del texto “...qué pasaría si uno pudiera cabalgar sobre un rayo de luz o viajar a la velocidad de la luz, y cuestiones por el estilo” indica que a Albert le gustaba</p> <p>A. el ejercicio de la investigación. B. el arte de la ficción. C. la escritura de cuentos. D. la exploración de lugares.</p> |
| <p>5. Evalúan y reflexionan sobre el propósito del texto.</p> <p>El autor de texto tiene la intención de</p> <p>A. describir las características de la luz. B. explicar qué son las centrales de energía. C. informar sobre el río Ticino. D. narrar un fragmento de su vida.</p> | |

CLAVES

1. (B) – 2. (C) – 3. (B) - 4. (A) – 5. (D)

RECOMENDACIONES

Si el estudiante responde adecuadamente las dos primeras preguntas, el estudiante puede extraer información explícita de un texto. De no ser así, realice actividades con sus estudiantes en las que plantee preguntas de comprensión de lectura donde indague por: qué, cómo, dónde, cuándo, por qué.

Si el estudiante responde la tercera y la cuarta pregunta adecuadamente, el estudiante puede extraer información implícita de un texto. En caso contrario, realice actividades en las que plantee preguntas de comprensión de lectura donde relacione diferentes partes del texto para deducir información. Por ejemplo: el título y el texto, las imágenes con el texto, un párrafo con otro, varias oraciones de un mismo párrafo, etc.

Si el estudiante presenta dificultades al responder la pregunta número cinco, es importante trabajar actividades donde se indague por el contexto comunicativo del texto. Por ejemplo: quién lo escribe, para quién, con qué intención fue escrito, etc. También valdría la pena llevar al aula y mostrar a los estudiantes diversos tipos de texto: narrativos (el cuento), descriptivos (el retrato escrito), instructivos (el recetas), argumentativos (la opinión), informativos (la noticia), etc.

GRADO 9°: Número de estudiantes 21

| CURSO | VELOCIDAD | CALIDAD | Comprensión | | |
|-------|-----------|---------|-------------|-------------|-----------|
| | | | Literal | Inferencial | Crítica |
| 9.3 | Lento | C | Cumple | No cumple | No cumple |
| 9.2 | Muy lento | B | Cumple | No cumple | No cumple |
| 9.2 | Muy lento | A | No cumple | No cumple | No cumple |
| 9.2 | Muy lento | A | No cumple | No cumple | Cumple |
| 9.5 | Lento | A | No cumple | No cumple | No cumple |
| 9.5 | Óptimo | B | No cumple | No cumple | No cumple |
| 9.5 | Lento | A | No cumple | No cumple | No cumple |
| 9.5 | Lento | B | Cumple | No cumple | No cumple |
| 9.5 | Lento | A | Cumple | No cumple | No cumple |
| 9.5 | Lento | A | Cumple | No cumple | No cumple |
| 9.4 | Muy lento | B | No cumple | No cumple | No cumple |
| 9.4 | Muy lento | A | No cumple | No cumple | No cumple |
| 9.4 | Muy lento | B | Cumple | No cumple | No cumple |
| 9.1 | Lento | B | No cumple | No cumple | Cumple |
| 9.1 | Muy lento | A | No cumple | No cumple | No cumple |
| 9.1 | Lento | A | No cumple | No cumple | No cumple |
| 9.1 | Muy lento | A | No cumple | No cumple | No cumple |

| | | | | | |
|-----|-----------|---|-----------|-----------|-----------|
| 9.1 | Muy lento | A | Cumple | No cumple | No cumple |
| 9.1 | Muy lento | A | No cumple | No cumple | No cumple |
| 9.1 | Muy lento | A | No cumple | No cumple | No cumple |
| 9.1 | Muy lento | A | No cumple | No cumple | Cumple |

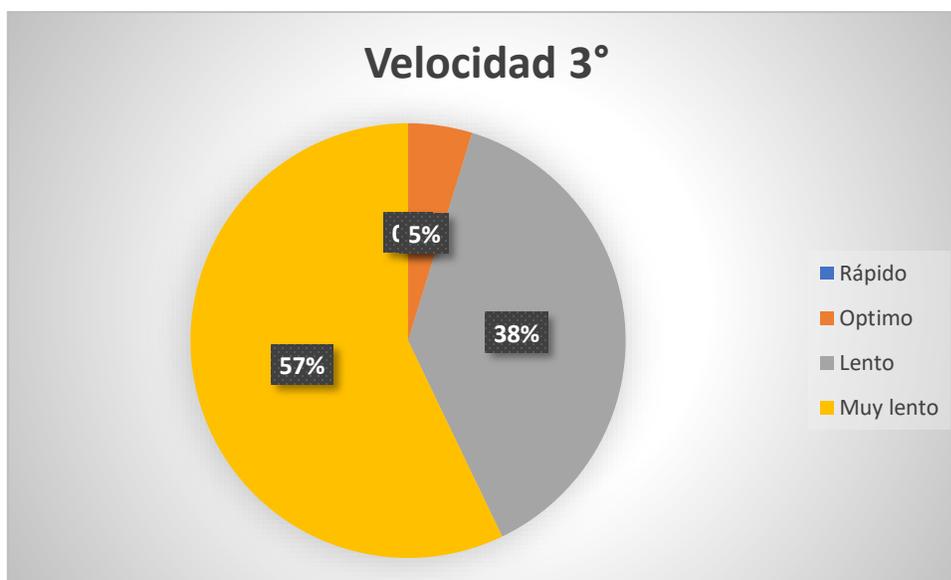
VELOCIDAD:

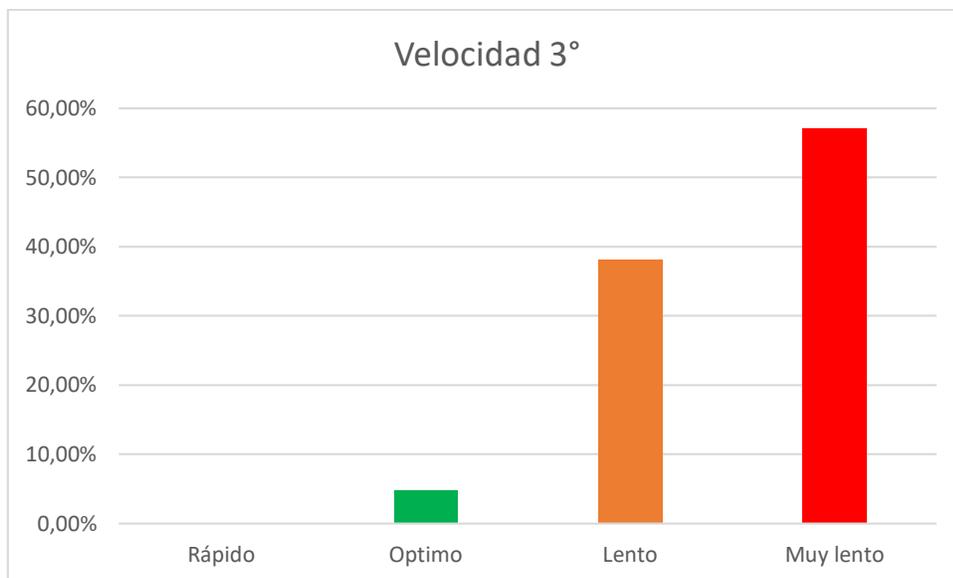
57,09% de los/las estudiantes leen con una velocidad **muy lento** (12)

38,09% de los/las estudiantes leen con una velocidad **lento** (8)

4,76% de los/las estudiantes leen con una velocidad **optimo** (1)

0% de los/las estudiantes leen con una velocidad **Rápido** (0)





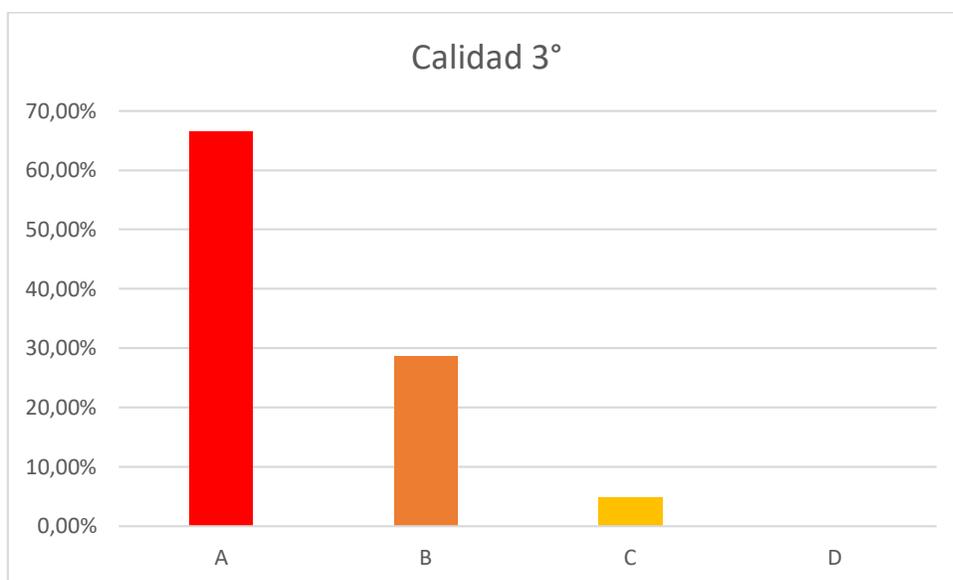
CALIDAD:

El 66,6% de las/los estudiantes poseen una calidad de lectura **A (14)**

El 28,57% de las/los estudiantes poseen una calidad de lectura **B (6)**

El 4,76% de las/los estudiantes poseen una calidad de lectura **C (1)**

El 0% de las/los estudiantes poseen una calidad de lectura **D (0)**

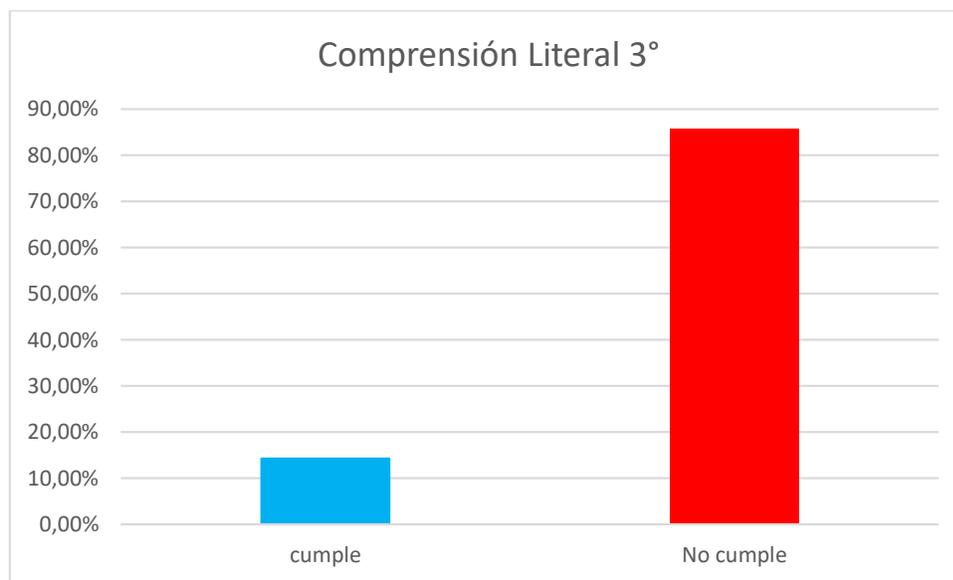


COMPRENSIÓN

Literal:

El 33,33 % de las/los estudiantes cumplen con una comprensión lectora **literal** (7)

El 66,66% de las/los estudiantes no cumplen con una comprensión lectora **literal** (12)



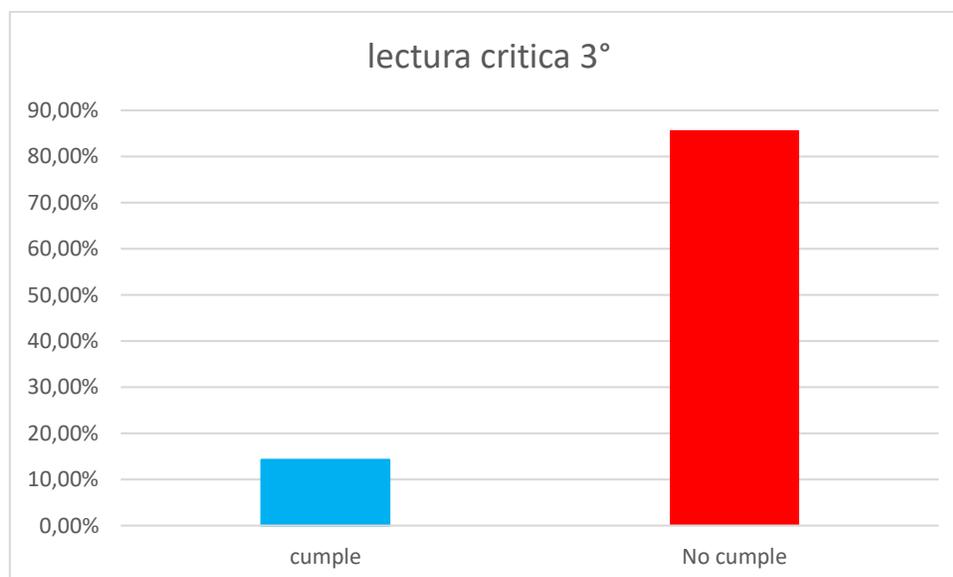
Inferencial:

El 100% de las/los estudiantes no cumplen con una comprensión lectora **Inferencial** (21)

CRÍTICA:

El 14,28 % de las/los estudiantes cumplen con una comprensión lectora **crítica** (3)

El 85,71% de las/los estudiantes no cumplen con una comprensión lectora **crítica** (18)



Análisis de la Encuesta a Docente

Entrevista audio 1- Docente (A)

Entrevistador: **¿Cuál es la importancia de las habilidades comunicativas (hablar, leer, escribir, escuchar) desde su asignatura?**

Docente A: “se puede dar a entender entre el estudiante y el docente, y necesita desarrollar todas habilidades para que haya una comprensión”.

E: ¿En qué le atribuye, o favorece las habilidades comunicativas en su asignatura en el proceso de aprendizaje?

D A: “con todo lo que tiene que ver con el proceso de habla, para nosotros por ejemplo es ir desarrollando dependiendo de la clase de estudiante, de las habilidades que él tenga por ejemplo puede que un estudiante las desarrolla más que otro, pero todas las habilidades se deben desarrollar juntas, trabajar de manera integral”.

E: Profundiza más sobre de que depende, que cada tipo de estudiante desarrolla una habilidad más que otra.

D A: “Los estudiantes tienen distintos estilos de aprendizaje dependiendo, yo trato de colocar trabajos que puedan desarrollar”.

ACTIVIDADES DIDÁCTICA

E: ¿Qué tipo de textos utilizas para desarrollar estas habilidades en tu clase, que características?

D A: “Bueno la mayoría la escojo de internet que tenga que ver algo que esté relacionado con la idea de ellos es que tenga como sentido, que sea significativo para que ellos quieran leerlo y poder trabajar en clase”

E: ¿Es decir que la escogencia de los textos tiene que ver con el interés que pueda tener éstos en los estudiantes?

D A: “Sí, el gusto, hay que pues que primero lo que se hace es preguntar, más o menos indagar para poder escoger digamos que es lo que ellos les gusta, las situaciones que están viendo en el diario vivir”.

E: Un ejemplo, un texto que escogerías para el desarrollo de las habilidades comunicativas y la consecuencia de desarrollar las habilidades comunicativas, que texto escogerías para desarrollar la comprensión lectora.

Rta: “Creo que cualquier texto es bueno por hay que trabajar, yo escojo desde lo más simple que uno siempre va a lo más sencillo, empezando por la rutina diaria hasta un poquito más complicado viendo ya sobre internet o algo reciente” .

E: ¿Qué entiendes por texto?

D A: “Pues hay textos puede ser escritos, dibujos, hay diferentes clases de textos, entonces hay depende de lo que quiere uno trabajar con ellos”.

E: ¿Desde tu experiencia como maestra, cómo define un texto?

D A: “Bueno, el texto es todo lo que se pueda leer, visualmente escrito, simplemente, también discurso.”

E: Hablando de habilidades comunicativas y sobre todo los tipos de texto que escoges, yo quiero que me expliques metodológicamente es decir didácticamente como es una clase contigo, ¿qué haces? ¿Qué actividades realizas?, por ejemplo en esta escena “inicio desarrollo y cierre” para que podamos entender un poco.

D A: “Bueno primero es, que es lo que quiero enseñar y todo tiene su estructura gramatical pero también contenido en si, como tema específico entonces primero empiezo a explicar como para que ellos empiecen a entender algo relacionado con la idea de ellos, pero que tenga que ver con el texto, pues dando como en mi caso palabras que de pronto que no conozcan, se empieza con el vocabulario, después de eso hago siempre un modelo como antes de la práctica, donde vamos hacer un ejercicio donde ellos van a reconocer, todo lo que ya se explicó, luego sigue el ejercicio en conjunto con el estudiante, y al final si les pongo a practicar lo que se ha visto en toda la clase, digamos el texto, también llevo el vocabulario, después que lo hemos explicado, lo hemos conocido traemos el texto entre todos desarrollamos una pregunta y al final ya están las preguntas en donde ellos van a mirar todo o va a tratar de explicar que es lo que entendieron”.

E: Es decir que ya desde lo estructural digamos que se conoce la estructura del texto, se identifican palabras desconocidas, se discute lo que se lee y finaliza con un taller que se hace preguntas sobre el texto; eso es básicamente una clase suya.

ENFOQUE TEÓRICO EN LA ENSEÑANZA DEL LEGUAJE

E: Tú tienes definido un enfoque teórico con el cual tú dices este es estructuralista, formalista, es semiótico es temático con el cual tu realizas tus clases. ¿Cuál es el enfoque en que sustenta su clase?

D A: “El enfoque que tengo es el comunicativo es en donde nosotros vamos a trabajar desde la habilidad oral, siempre tratamos de que primero entiendan, escuchen y hablen que es la persona trate de expresarse.”

ENTREVISTA AUDIO 2

Entrevistador: Para usted cual es la importancia de las habilidades comunicativas en su asignatura recordando que las habilidades comunicativas son cuatro (leer, escribir, escuchar y hablar).

Docente B: “Bueno la importancia es que si los niños desarrollan bien las habilidades con facilidad pueden entender cualquier materia, cualquier texto y también ellos se les van a facilitar mucho más el aprendizaje”.

E: Cree que eso le ayudaría también en su vida cotidiana.

D B: “Si profe me serviría mucho porque a través de los estudiantes cada cosa que uno les enseñe uno aprende de ellos y uno mejora cada día más”.

E: ¿Sabemos que es texto?

D B : “Es un escrito que está conformado por un párrafo “

E: ¿Cree que solamente existen textos escritos?

D B: “No también puede ser visuales simplemente uno ve una imagen y se puede formar un texto”.

E: ¿Cuáles serían las características de los textos que emplea para la enseñanza de las habilidades comunicativas en relación a la comprensión lectora?

D B: “Pues serian varios textos, las imágenes, serían los esquemas, sistemas de referencia, como por ejemplo las palabras claves de acuerdo con el tema que estamos viendo o también a los temas vistos, como sacar lo esencial”.

E: Como trabaja usted en su clase en las habilidades comunicativas, describa metodológicamente y didácticamente su clase.

D B: “Yo por ejemplo utilizo muchas imágenes y también utilizo el computador, y el tablero los rincones, también que ellos lean y realicen diferentes actividades de acuerdo al tema que estamos viendo. Por ejemplo ellos llegan y los saludo amablemente, luego hacemos una actividad relacionada con el tema y de ahí pues se desprende la clase, y ahí empezamos a ver el tema como tal.”

E: Cuál es el enfoque teórico que sustenta su práctica docente en el desarrollo de las habilidades comunicativas de sus estudiantes.

D B: “Bueno el enfoque que desarrollamos aquí es el activo, el funcional, pero profe la verdad de pronto lo aplicamos pero no tengo bien en claro eso, no tengo el conocimiento del enfoque que utilizo para el desarrollo de las habilidades comunicativas”.

ENTREVISTA AUDIO 3

Entrevistador: Para usted cual es la importancia de las habilidades comunicativas en su asignatura en recordando que las habilidades comunicativas son cuatro (leer, escribir, escuchar y hablar).

Docente C: “Pienso que de todas maneras no solo en mi asignatura sino en cualquiera de las demás áreas porque son habilidades que aunque se puede presentar más o estudiar más en la parte literaria,

en la parte de la enseñanza de la lengua castellana, he se van a utilizar, en cualquiera de las áreas y además fuera de las áreas pues en la vida cotidiana y en la vida real, si saber leer, saber escribir, saber interpretar y el saber redactar, va ser para cualquiera de las áreas, y cualquiera de los trabajos o desempeños de la vida cotidiana que uno realice; de allí la importancia de saberlas aplicar o de tenerlas y poderlas emplear, utilizar al máximo en la vida, en la vida real”.

E: ¿Cuáles serían las características de los textos que emplea para la enseñanza de las habilidades comunicativas en relación a la comprensión lectora?

D C: “En el grado que me desempeño especialmente en el primer periodo se utiliza mucho la parte literaria que corresponde a la literatura aborigen, a la tradición oral especialmente; pero también tiene mucho mito, mucha leyenda especialmente regional o en el contexto colombiano de una parte; de otra parte pues se ve los diferentes tipos de literatura, romanticismo, el barroco y, de acuerdo a la temática esos son los textos que empleamos, lógico de obras literarias”.

E: ¿Qué entendemos por texto?

D C: “Bueno, esa parte entendida como texto puesto, se utiliza más que todo la parte escrita y lógicamente al ser la parte escrita viene la parte lectora, pero entendida como texto no sería solamente esto porque un texto también es una pintura, un dibujo, una escultura, una caricatura; ese tipo de lecturas si se pudiera llamar así, también se desarrollan dentro del contexto de la literatura de la enseñanza del español”.

E: Como trabaja usted en su clase en las habilidades comunicativas, describa metodológicamente y didácticamente su clase.

D C: “Bueno como si empezáramos una clase normal; pues se inicia nosotros damos una hora de clase en área de la lengua castellana, se entra al salón, se saluda, todavía en estos pueblos muy acostumbrados al saludo los muchachos se paran, damos inicio generalmente me gusta mucho recordar con un resumen muy breve, lo que se hizo la clase anterior , que me pueden contar ellos

o que les puedo recordar respecto de lo que se vio anteriormente y me gusta hacer una lectura, así sea diferente de lo que es y preguntar o refutarla, preguntar al muchacho que le gusto que no le gusto que le sirvió de que se acuerda y eso le gusta mucho al alumno, que se le pregunte, que se le dé la palabra para poder expresar así no haya prestado atención, pero bueno con algo le va a salir, se acostumbra también hacer un resumen escrito, pero ese si me gusta hacerlo que lo hagan escrito en el cuaderno , después de eso pues trabajamos como puede ser un cuestionario escrito oral, preguntas o complementamos con el desarrollo de una competencia que tenga que ver con la temática o que se relacione de alguna manera con el área. Mire que casi no acostumbro a dejar el tema cerrado “bueno hasta aquí llegamos “no, generalmente en el área como es tan fácil dejar cualquier tema abierto porque pues es como muy secuencial así sea en la parte literaria o en la parte gramatical entonces como que no acostumbro como a cerrar esto, no dejo mucho como la tarea pero si como una pequeña investigación o algo, pero si es una tarea un trabajo es muy corto porque no es cerrar la clase como en sí, y decir acabamos, generalmente no lo hago. Existe una verificación de la comprensión del texto pero como le dije yo lo hago al inicio de la clase siguiente, para ver que ha pasado o con alguna tarea uno lo verifica, o se realiza alguna pregunta quién la va a contestar, pero generalmente es al comienzo de la clase y no como al remate de clase”.

E:Cuál es el enfoque teórico que sustenta su práctica docente en el desarrollo de las habilidades comunicativas de sus estudiantes.

D C: “Nosotros manejamos mucho la parte constructivista que pues yo vengo como de rasgos característicos de escuela nueva que se nos dio en años muy anteriores que al principio eso no gustó y fuimos cogiendo como el ritmo el aprender haciendo, el tomar una base por decir algo leerse una, dos, tres crónicas cortas saber ¿qué es eso? y que el alumno las pueda construir como en su contexto en su vida real o que me la cuente o que me la escriba. Utilizamos diferentes metodologías fuera del aprender haciendo, inculcando por ejemplo el gusto por la lectura que es bien difícil y mucho

más en estos tiempos en donde nadie quiere coger un libro, por cuestión de los medios de comunicación que eso pues ha sido como una desventaja en la parte de leer. Yo optado cuando es un libro, comenzar uno a leerlo con ellos he irle contando, o contarle la biografía del autor, leerle una parte del libro, aprenderse el párrafo, del comienzo del libro, o no lo contamos el libro entre el estudiante y el profesor, hacerle un contexto de la lectura y que llegue el amor a la lectura y obviamente la interpretación de la lectura”.

| PREGUNTA | RESPUESTA- ANALISIS |
|---|--|
| 1. ¿Cuál es la importancia de las habilidades comunicativas en su asignatura? recordando que las habilidades comunicativas son cuatro (leer, escribir, escuchar y hablar). | Lo Docentes entrevistados concuerdan que las habilidades comunicativas son importantes y no solas en la asignatura de lengua castellana, sino en todas las áreas del conocimiento y sobre todo en la vida cotidiana de los estudiantes. |
| 2. ¿Cuáles serían las características de los textos que emplea para la enseñanza de las habilidades comunicativas en relación a la comprensión lectora? | Algunos de los Docentes entrevistados escogen los textos basados en el interés de los estudiantes, en los temas que sean de interés, otros profesores se basan en textos como imágenes, esquemas y otros son más técnicos, usan la literatura y obras literarias. |
| 3. ¿Qué entendemos por texto? | Para algunos de los docentes entrevistados un texto también es una pintura, un dibujo, una escultura, una caricatura; ese tipo de lecturas si se pudiera llamar así, también se desarrollan dentro del contexto de la literatura de la enseñanza del español; y para otros es un escrito que está conformado por un párrafo. |
| 4. ¿Cómo trabaja usted en su clase en las habilidades comunicativas, describa metodológicamente y didácticamente su clase? | Para algunos de los profesores entrevistados la clase se inicia desde lo estructural digamos que se conoce la estructura del texto, se identifican palabras desconocidas, se discute lo que se lee y finaliza con un taller que se hace preguntas sobre el texto; para otros se inicia pero no se da como finalizada la clase ya que se parte de siempre el tema se deja para seguir investigando, algunos docentes hacen un resumen de la clase anterior y se hace preguntas algunos estudiantes. |
| 5. ¿Cuál es el enfoque teórico que sustenta su práctica docente en el desarrollo de las habilidades comunicativas de sus estudiantes? | Para algunos docentes el enfoque que usa es el comunicativo es en donde se trabaja desde la habilidad oral, tratando de que primero se entiendan, escuchen y hablen, y después lo expresen, lo que definiría es que usa el enfoque estructuralista, hay otros docentes que |

desconocen el enfoque que usan , y otros que tienen claridad sobre el método que usan como por ejemplo manejan mucho la parte constructivista que tiene en cuenta los rasgos característicos de escuela nueva y sirve mucho para que el alumno las pueda construir como en su contexto en su vida real o que la escriba. Utilizan diferentes metodologías fuera del aprender haciendo, inculcando por ejemplo el gusto por la lectura.

Conclusiones generales y recomendaciones

Este proyecto de investigación se pudo evidenciar que todavía en los procesos de enseñanza tenemos falencias a la hora de abordar el campo disciplinar como objeto de enseñanza. Aún seguimos enseñando como aprendimos, es decir, repitiendo modelos arcanos que carecen de sustentos teóricos en la formación del docente en el área de lenguaje. Seguramente el campo disciplinar, pedagógico y didáctico nos dirá día a día lo que se debe mejorar, nunca un solo modelo es suficiente para encontrar el camino del aprendizaje, ese que es útil para la aplicación en la vida del estudiante.

Por otro lado, asumir la lectura como un proceso de construcción de significado sigue siendo una práctica que cada vez se aleja de la escuela, donde no se logra poner énfasis en la comprensión. Los niños responden muy bien las preguntas literales del texto, incluso copian partes de éste para responder a las preguntas del profesor, pero no logran la comprensión más allá de repetir lo que ya dice el texto. Las prácticas de lectura siguen siendo arcanas, y unificadas, no se exploran otros modos de significación, muy arraigados a lo que dice el texto.

La mayoría de docentes aún no tiene respuestas claras sobre ¿Qué función cumple el enfoque teórico en la construcción del significado? Los docentes reconocen que existe un gran vacío en el conocimiento de los enfoques teóricos, quizás por la falta de actualización profesoral, y la importancia que este saber exige para esas nuevas formas de lectura y nuevas formas de enseñanza de la lectura y la escritura. En efecto, la enseñanza de la comprensión impone retos para escuela, requieren la aplicación integrada de competencias comunicativas y cognitivas para intervenir sobre las diversas formas de comprensión lectura a luz de los enfoques teóricos.

En las instituciones educativas se desarrollan proyectos, que buscan principalmente el mejoramiento de la comprensión (habilidades comunicativas) y el gusto lector (entiéndase lectura como aquella que no se limita a la decodificación del texto escrito) sin embargo, estos proyectos carecen de actualización y reflexión por parte de los docentes que permitan la cualificación de sus prácticas. En la mayoría de ocasiones, los proyectos no resultan ser exitosos, quizás por el poco interés que genera este por parte de estudiantes y docentes, por lo tanto, los proyectos terminan relegados. Es claro que estos proyectos no son suficientes para la población estudiantil y resulta muy complejo lograr el desarrollo de actividades significativas cuando no se cuenta con unos materiales didácticos: sean libros, cámaras fotográficas, escenarios de actuación (para el desarrollo de las habilidades comunicativas) escasos por la cantidad de estudiantes en un salón de clase. Finalmente, estas iniciativas de mejoramiento no surgen como resultado de estudios serios sobre las necesidades educativas, por lo cual no van acompañadas de campañas de formación que permitan un análisis y un respaldo a las verdaderas urgencias de la educación.

Así como son de variados los procesos de enseñanza- aprendizaje, debe ser variada las posibilidades de actualización docente, la cual inicia con el reconocimiento de lo fundamental que resulta, en los procesos educativos, la actualización.

BIBLIOGRAFIA

Aguirre De Ramírez, Rubiela. (2000). *Dificultades de aprendizaje de la lectura y la escritura*.

Santa Fe de Bogotá: Educerc

Arrieta de Meza, Beatriz y Meza Cepeda, Rafael. (2000). *La Comprensión lectora y La Redacción en estudiantes universitarios*. Zulia Venezuela: Revista Iberoamericana de Educación (ISSN: 1681-5653).

Asiain María Jesús, Sierra Francisco, Conde Cristina, Ariza Javier García, González Sergio, Jimeno Pedro, Moral Asun. Plan de mejora de las competencias lectoras (2008-2009). En http://dpto.educacion.navarra.es/planlectura/plandemejora_files/Proyecto-Plan%20mejora%20competencias%20lectoras.pdf

Avendaño Fernando, Perrone Adriana. (2009). *La didáctica del texto*. Rosario, Santa Fe, Argentina. Homo Sapiens Ediciones.

Bofaeull M. Teresa, Cerezo Manuel, Gil Rosa, Jolibert Josete, Martínez Rico Gabriel, Pipkin Mabel, Quintanal José, Serra Joan, Solé Isabel, Soliva María, Teberosky Ana, Tolchinsky Liliana, Vidal Abarca Eduardo. (2007). *Comprensión lectora, el uso de la lengua*. Barcelona. Editorial Laboratorio Educativo.

Cuetos Fernando, Rodríguez Blanca y Ruano Elvira. (2001) Evaluación de los procesos lectores de os niños. Oviedo. En <http://www.doredin.mec.es/documentos/089500033.pdf>

Dirección General de Educación, Formación Profesional e Innovación Educativa.(2001). *Encuesta sobre hábitos lectores de la población escolar entre 15 y 16 años*. Centro de Investigación y Documentación Educativa. En www.uam.es/personal_pdi/stmaria/jmurillo/Metodos/Materiales/Proyecto%20HL.pdf

Durán Romero Blas, Galera Delgado Iván, Palma Grosso Joseph, Vergel ArévaloFabiola, Velasco Néstor. (2006). *Identificación de las falencias en el proceso de lecto-escritura de los estudiantes de la Corporación Educativa Comfamiliar*. En www.unisimonbolivar.edu.co/revistas/aplicaciones/doc/246.pdf

Gonzales Silvia, Ize de Marengo Liliana (copiladores) (1999). *Escuchar; hablar, leer y escribir en la EGB*. Buenos Aires, Barcelona, México. Paidós Educador.

Cooper J. David. (1998). *Cómo mejorar la comprensión lectora*. Madrid. Visor Fotocomposición, S.A.

Kawulick, Bárbara. (2005) La observación participante como método de recolección de datos.

Forum: Qualitative Social Research. Vol 6 # 2.

Lomas Carlos. (2006) *Enseñar lenguaje para aprender a comunicar (se)*. Bogotá. Cooperativa Editorial del Magisterio

Sandoval, Constanza Edy. “El cuento Infantil: una experiencia de lenguaje integral”. En revista.iered.org/v1n2/pdf/csandoval.pdf

Solé, Isabel. *Estrategias de lectura*, Ed. Graó (1992). . Barcelona

Solé, Isabel y otros. *Comprensión Lectora: el uso de la lengua como procedimiento*. , Ed. Graó.2001. Barcelona

Fredy Alberto Mier Logato, Isabel Cristina Gutiérrez de Dussán y Miriam Ruth Posada de Ceballos. (2011)*La lectura en la Universidad ¿se comprende bien?* Neiva, Colombia: Universidad Surcolombiana

Investigación Grupo Lenguajeando (2010) *Diagnóstico de los paradigmas teórico-metodológicos presentes en las prácticas pedagógicas de los maestros del sector oficial de Neiva, para fomentar el gusto lector en los estudiantes*

Investigación semillero Mandrágora- Grupo Lenguajenado (2010) *Diagnóstico de los paradigmas teórico-metodológicos presentes en el proyecto pedagógico del plan lector implementado por las instituciones educativas oficiales de Neiva*