

PRÁCTICAS DE ENSEÑANZA DE LA COMPRENSIÓN **DE LECTURA** DE DOCENTES
DE BÁSICA PRIMARIA DE DOS INSTITUCIONES EDUCATIVAS DE LOS
MUNICIPIOS DE BOLÍVAR Y ROLDANILLO, VALLE DEL CAUCA



AYDA NORELLY CARDONA, cód. 201605969

DORALIA CARDONA LOAIZA, cód. 201605968

UNIVERSIDAD DEL VALLE
INSTITUTO DE EDUCACIÓN Y PEDAGOGÍA
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN CON ÉNFASIS EN LENGUAJE

Cartago, Valle del Cauca

Junio de 2018

PRÁCTICAS DE ENSEÑANZA DE COMPRENSIÓN **DE LECTURA** DE DOCENTES DE
BÁSICA PRIMARIA DE DOS INSTITUCIONES EDUCATIVAS DE LOS MUNICIPIOS
DE BOLÍVAR Y ROLDANILLO, VALLE DEL CAUCA



AYDA NORELLY CARDONA, cód. 201605969

DORALIA CARDONA LOAIZA, cód. 201605968

Trabajo de grado presentado para optar al título de Magíster en Educación

Directora

Karen Shirley López Gil

UNIVERSIDAD DEL VALLE

INSTITUTO DE EDUCACIÓN Y PEDAGOGÍA

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN CON ÉNFASIS EN LENGUAJE

Cartago, Valle del Cauca

Junio de 2018

Tabla de contenido

Tabla de contenido	3
Índice de Tablas	4
Índice de figuras.....	5
Índice de Anexos.....	5
Resumen.....	6
Introducción	8
1. Planteamiento del problema	10
2. Objetivos.....	14
2.1 Objetivo general.....	14
2.2 Objetivos específicos	14
3. Justificación	15
4. Antecedentes.....	17
5. Marco teórico.....	25
5.1 Concepción de lectura.....	28
5.2 Planeación de clases.....	33
5.3 Enseñanza de la lectura	34
5.4 Formación docente	37
6. Metodología.....	39
6.1 Enfoque	40
6.2 Diseño	40
6.3 Participantes.....	41
6.4 Fases.....	43
6.5 Técnicas de recolección e instrumentos.....	44
6.6 Técnicas de análisis.....	46
6.7 Consideraciones éticas	47
7. Análisis de resultados	47
7.1 Prácticas de orientación en el aula para la enseñanza de la comprensión de lectura.....	49
7.2 Planeación de clases para la enseñanza de la comprensión de lectura	58
7.3 Concepción de los docentes sobre la comprensión de lectura y los elementos que influyen en su enseñanza	62
Conclusiones	67
Recomendaciones	71

Concepción sobre comprensión de lectura y su enseñanza	72
Planeación de clases para la enseñanza de la comprensión de lectura	73
Enseñanza de la comprensión de lectura	74
Sugerencias generales	76
Referencias.....	78
Anexos	82

Índice de Tablas

Tabla 1. Saber, Lenguaje grado 3º.....	11
Tabla 2. Saber, Lenguaje grado 5º.....	12
Tabla 3. Prácticas de lectura.....	36
Tabla 4. Resultados estrategias aplicadas por las docentes.....	50
Tabla 5. Lista de chequeo de planeación consolidada.....	53
Tabla 6. Concepciones de las docentes sobre lectura y comprensión.....	53
Tabla 7. Frecuencia de utilización de distintas modalidades de lectura en el aula.....	55
Tabla 8. Frecuencia de uso de distintos soportes de lectura.....	55
Tabla 9. Frecuencia de las prácticas bajo una representación de lectura.....	57
Tabla 10. Frecuencia de uso de otros elementos.....	58
Tabla 11. Frecuencia de los aspectos registrados en la planeación de clases.....	59
Tabla 12. Lista de chequeo de planeación consolidada.....	61
Tabla 13. Concepciones de las docentes sobre lectura y comprensión.....	62

Índice de figuras

Figura 1. Relaciones de categorías y subcategorías de la práctica de la enseñanza de la comprensión lectora.....	48
Figura 2. Años de experiencia laboral de las docentes.....	49
Figura 3 Formación y capacitación de las docentes en el área de lenguaje.....	63

Índice de Anexos

Anexo 1. Rejilla para observación de clase.....	82
Anexo 2. Lista de chequeo de planeación de clases.....	85
Anexo 3. Encuesta para docentes.....	86
Anexo 4. Consentimiento informado.....	87
Anexo 5. Síntesis de las investigaciones consultadas.....	88

Resumen

Esta investigación tuvo como propósito analizar las concepciones y prácticas de enseñanza de seis profesoras para el desarrollo de la comprensión [de lectura](#) de estudiantes de educación primaria en dos instituciones educativas de los municipios de Bolívar y Roldanillo, Valle del Cauca. Diversos autores conceptualizan la comprensión lectora y abordan distintos aspectos relacionados con su enseñanza y la importancia de implementar estrategias apropiadas para orientarla, resaltando que la comprensión [de lectura](#) es una competencia transversal a todas las áreas y que trasciende a la vida cotidiana del individuo, aportando a un mejor desempeño para el ejercicio de la ciudadanía (Pérez, 2004; Solé 1992). Esta investigación se situó teóricamente desde un enfoque sociocultural, se desarrolló mediante un estudio de tipo descriptivo transversal y utilizó técnicas de recolección y de análisis de información tanto cualitativas como cuantitativas.

Los principales resultados del estudio mostraron que las docentes aplican de modo irregular algunas estrategias para desarrollar la comprensión [de lectura](#) de los estudiantes, apoyadas en el material educativo enviado desde el Ministerio de Educación Nacional (MEN). Estas prácticas permiten ubicarlas en una concepción de enseñanza tradicional donde la planeación de clases no corresponde necesariamente con lo ejecutado en el aula. Las profesoras parten de sus representaciones sobre lo que es comprensión de lectura, sin fundamentarse en teorías específicas. Se proyecta retomar el estudio para formular orientaciones pedagógicas dirigidas a las maestras, de modo que les aporte en el ejercicio de su práctica educativa.

Palabras clave: prácticas, concepciones, comprensión [de lectura](#), enseñanza, educación primaria.

Abstract

The purpose of this research was to analyze the conceptions and teaching practices of six female teachers for the development of reading comprehension of primary education students in two educational institutions of the municipalities of *Bolívar* and *Roldanillo, Valle del Cauca*. Several authors conceptualize reading comprehension and address different aspects related to their teaching, the importance of implementing appropriate strategies to guide them, emphasizing that reading comprehension is a transversal competence in all areas, and that it transcends the individual's daily life, contributing to a better performance for the exercise of citizenship (Pérez, 2004, Solé 1992). This research was theoretically based on a socio-cultural approach, it was developed through a cross-sectional descriptive study, and qualitative and quantitative data collection and analysis techniques were used.

The main results of the study showed that teachers apply in an irregular way some strategies to develop reading comprehension of students, supported by educational material shared from the *Ministerio de Educación Nacional* (MEN). These practices allow locating them in a traditional teaching conception where the planning of classes does not necessarily correspond to what was done in the classroom. Teachers are based on their representations about what is reading comprehension, without relying on specific theories. It is planned to resume the research to formulate pedagogical orientations directed to the teachers, so that it contributes to them in the exercise of their educational practice.

Key words: practices, conceptions, reading comprehension, teaching, primary education.

Introducción

Entender la lectura como una de las cuatro habilidades básicas del lenguaje implica necesariamente comprender que existen múltiples escenarios donde esta entra en juego. El concepto contemporáneo de la lectura abarca necesariamente la comprensión, para hablar así de comprensión [de lectura](#). Esta facilita el aprendizaje en las demás áreas del conocimiento, por lo cual se considera una competencia transversal que sobrepasa las aulas de clase convirtiéndose en una herramienta de uso social, que permite un mejor ejercicio de la ciudadanía (Pérez, 2004) y que se concibe como un punto central de las prácticas de enseñanza y aprendizaje en la escuela.

Por lo tanto, en este estudio se considera la importancia de identificar las estrategias que utilizan actualmente las docentes para enseñar procesos de comprensión [de lectura](#) a estudiantes de básica primaria de dos instituciones educativas en los municipios de Bolívar y Roldanillo, Valle del Cauca, bajo un enfoque mixto y un diseño transversal descriptivo, aplicando las técnicas de observación no participante, análisis documental y cuestionario. Lo anterior se relaciona con lo hallado en los antecedentes de diversos estudios nacionales e internacionales en aspectos tales como el propósito investigativo, la población, el nivel escolar, el perfil de los docentes, etc.

De igual manera, esta investigación parte de los resultados presentados en las pruebas Saber correspondientes [a](#) las dos instituciones que componen la población participante, donde se identifica las debilidades de los estudiantes para resolver las preguntas establecidas en dicha prueba. Por estas razones, se decide investigar las estrategias utilizadas por las docentes y después de identificadas brindar orientaciones precisas para fortalecer su quehacer y beneficiar no solo la población estudiantil inmediata, sino también a toda la comunidad educativa.

Para esto, se retoman cuidadosamente diversos autores cuyas propuestas giran en torno a una misma línea de investigación, en este caso la perspectiva sociocultural del lenguaje, aunque también se contemplan algunos aportes desde perspectivas cognitivistas. Se presentan tres apartados como base fundamental para orientar esta investigación hacia el logro de los objetivos planteados: concepción de lectura, enseñanza de la lectura y formación docente, retomando los aportes de autores como Daniel Cassany, Mauricio Pérez Abril, Fabio Jurado, Guillermo Bustamante, Delia Lerner, Isabel Solé y Gloria Rincón. Toda esta concepción teórica es fortalecida desde la propuesta del Ministerio de Educación Nacional contenida en los Referentes de Calidad Educativa (RCE). Dichos aportes facilitan el acercamiento a nociones básicas sobre la comprensión [de lectura](#) y los elementos que se requieren para el logro de esta. Cabe aclarar que este estudio no identifica el nivel de comprensión alcanzado por los estudiantes, ni abarca los procesos de evaluación de la comprensión de lectura utilizados por los docentes en sus prácticas pedagógicas.

Así, este trabajo inicia con el planteamiento del problema en el que se identifican los vacíos de conocimiento sobre el tema, se evidencian las razones para llevar a cabo la investigación y la definición de los objetivos. Una primera aproximación a la respuesta de la pregunta problema se da a través de la presentación de investigaciones empíricas cercanas a este estudio, así como mediante la conceptualización presentada en el marco teórico. Posteriormente, se presenta la propuesta metodológica que abarca tres técnicas de recolección y sus respectivos instrumentos, para finalmente realizar un análisis de los resultados, extraer conclusiones y hacer recomendaciones a los participantes y a las instituciones educativas.

1. Planteamiento del problema

La educación en Colombia ha venido manifestando la imperiosa necesidad de mejorar la comprensión [de lectura](#) de los estudiantes como competencia primordial y necesaria para el éxito escolar, el ejercicio de la ciudadanía y la mejora de la calidad de vida de los educandos. El MEN hace grandes esfuerzos en la promoción de la lectura y la escritura como ejes transversales de todas las áreas básicas de enseñanza de la educación pública. Lo anterior, se hace a través de medios de comunicación, concursos, programas y proyectos que se adelantan en las instituciones educativas oficiales; entre ellos el programa “Todos a Aprender” enfocado en las áreas de matemáticas y lenguaje, el cual realiza acompañamiento *in situ* a los docentes de básica primaria; en especial, [conduce](#) sus esfuerzos en las prácticas de enseñanza - aprendizaje de la lectura y la escritura en busca de un mejor logro de estas competencias en los estudiantes. Para lo anterior, se hace necesario el reconocimiento de dichas prácticas y el apoyo formativo hacia [las](#) docentes como agentes primordiales del cambio encargados de impartir la enseñanza.

De acuerdo con lo anterior, se entiende que la lectura comprensiva sobresale entre las demás temáticas de enseñanza debido a su importancia para el aprendizaje y la participación ciudadana y por su carácter práctico sociocultural. La lectura es importante para “la formación del ciudadano y la construcción de democracia” (Pérez, 2004, p. 72), es un objeto de enseñanza en la escuela, ya que orientada adecuadamente es significativa, cumple un propósito para el estudiante y le ayuda a resolver problemáticas reales (Lerner, 1996). Sin embargo, bajo ciertos modelos conceptuales y didácticos no cumple esta función. Las prácticas de lectura llevadas a cabo en la escuela no son las más adecuadas si se tiene en cuenta que estas no se [trabajan](#) con unos propósitos sociales claros, definidos y conocidos por el estudiante: leer para resolver un problema práctico, leer para informarse, leer para escribir, leer para buscar informaciones, leer por placer. Por lo que no se logra lo que refiere Solé

(citada en Lerner, 1996): “Cada uno de estos propósitos pone en marcha una modalidad diferente de lectura” (p. 8). Esto conlleva a que los estudiantes tengan bajo desempeño en las demás áreas del conocimiento y problemas al enfrentarse a situaciones reales de comunicación.

Consecuentemente, el MEN, a través del programa para la excelencia docente y académica “Todos a aprender”, intervino algunas instituciones educativas las cuales demostraron bajo rendimiento en las áreas de lenguaje y matemáticas reflejado en los resultados históricos de las pruebas Saber. Resaltando los resultados del año 2016, el documento informe por colegio para el grado tercero (3º) indica que el 42% de los estudiantes de Colombia y del Valle del Cauca no contestó correctamente las preguntas correspondientes a la competencia lectora en el área de lenguaje. Las instituciones objeto de esta investigación, La Tulia del municipio de Bolívar y Santa Rosalía de Palermo en Roldanillo, Valle del Cauca, no son ajenas a dicha problemática, dado que los resultados de este mismo grado muestran lo siguiente en cada institución:

Tabla 1
Saber, Lenguaje grado 3º

Indicador del ICFES	Estudiantes	
	I.E. La Tulia	I.E Santa Rosalía de Palermo
No identifica la estructura implícita del texto	64%	65%
No identifica la estructura explícita del texto (silueta textual)	62%	56%
No evalúa información implícita o explícita de la situación de comunicación	53%	48%
No recupera información implícita en el contenido del texto	49%	46%
No recupera información explícita en el contenido del texto	47%	42%
No recupera elementos implícitos de la situación comunicativa del texto	46%	42%
No reconoce información explícita de la situación de comunicación	31%	38%
No compara textos de diferente formato ni finalidad para dar cuenta de sus relaciones de contenido	18%	25%

Nota: Resultados de la prueba Saber en la competencia lectora de la prueba de Lenguaje del grado 3°. Fuente: Adaptado del documento informe por colegio del Instituto Colombiano para la Educación Superior ICFES (2016, p. 9-10).

El informe muestra en los resultados de grado quinto (5°) que el 47% de los estudiantes de Colombia y del Valle del Cauca no contestó correctamente las preguntas correspondientes a esta misma competencia y área. Los resultados específicos de las instituciones objeto de estudio se presentan en la tabla 2:

Tabla 2
Saber, Lenguaje grado 5°

Indicador del ICFES	Estudiantes	
	I.E. La Tulia	I.E. Santa Rosalía de Palermo
No reconoce elementos implícitos de la situación comunicativa del texto	60%	62%
No identifica información de la estructura explícita del texto	54%	56%
No evalúa información explícita o implícita de la situación de comunicación	48%	55%
No recupera información explícita en el contenido del texto	41%	65%
No recupera información implícita de la organización, tejido y componentes de los textos	36%	62%
No evalúa estrategias implícitas o explícitas de organización, tejido y componentes de los textos	33%	50%
No reconoce información explícita de la situación de comunicación	33%	49%
No recupera información implícita en el contenido del texto	28%	42%
No relaciona textos ni moviliza saberes previos para ampliar referentes y contenidos ideológicos	28%	42%

Nota: Resultados de la prueba Saber en la competencia lectora de la prueba de Lenguaje del grado 5°
Fuente: Adaptado del documento informe por colegio del Instituto Colombiano para la Educación Superior (ICFES 2016, p. 21-22).

Por su parte, los docentes tutores del programa “Todos a Aprender (PTA)”, mediante los acompañamientos en las prácticas de aula, han evidenciado que los docentes carecen de estrategias didácticas para la enseñanza de la comprensión [de lectura](#), utilizando de forma aislada actividades no institucionalizadas para guiar los procesos de lectura de los estudiantes, lo que interfiere en el desarrollo de estos en los diferentes niveles de lectura. Los maestros apuntan principalmente al nivel de lectura literal y se limitan a trabajar con textos narrativos, aspecto que coincide con otras investigaciones, como se verá más adelante en el

apartado de antecedentes. Por lo anterior, el problema que se pretende abordar se genera a partir del diagnóstico realizado por medio de los acompañamientos en aula a los docentes de las sedes focalizadas por el PTA de los Establecimientos Educativos (EE) La Tulia y Santa Rosalía de Palermo.

Por otro lado, las docentes de la población objeto de esta investigación no tienen una formación profesional en un área específica, al ser titulados como docentes de educación básica atienden todas las áreas y asignaturas de la básica primaria. El MEN tiene en cuenta estas limitaciones y por ello crea programas y capacitaciones bajo las modalidades virtual y presencial, con el propósito de fortalecer la parte disciplinar y didáctica de los maestros. Sin embargo, estos programas no tienen gran acogida entre los educadores, quienes participan en ellos más por compromiso que por interés, lo que dificulta que los conocimientos y estrategias sean puestas en práctica en el aula de clases. En consecuencia, esta dificultad de los docentes recae en los procesos de aprendizaje de los estudiantes.

Finalmente, lo mencionado en este apartado sirve de insumo para enfocar esta investigación bajo la pregunta *¿Cuáles son las concepciones y prácticas de las docentes de educación primaria en la enseñanza de la comprensión de lectura a niños, de las instituciones educativas La Tulia y Santa Rosalía de Palermo, aplicadas durante los años 2017 y 2018?* Los resultados hallados en torno a dicha pregunta servirán como punto de partida para elaborar una propuesta pedagógica que brinde a los docentes orientaciones prácticas a modo de estrategias para la enseñanza de la comprensión *de lectura*, ajustadas a las características del grupo de docentes y las instituciones.

2. Objetivos

2.1 Objetivo general

Analizar las concepciones y prácticas de enseñanza de los docentes para el desarrollo de la comprensión **de lectura** de estudiantes de educación primaria en las instituciones educativas La Tulia y Santa Rosalía de Palermo.

2.2 Objetivos específicos

- Reconocer las concepciones sobre la enseñanza de la comprensión **de lectura** de los docentes de básica primaria.
- Caracterizar las formas de planeación de los docentes de primaria para la enseñanza de la comprensión **de lectura**.
- Identificar las prácticas de orientación en el aula para el desarrollo de la comprensión **de lectura** en básica primaria.

3. Justificación

La lectura es considerada una de las cuatro habilidades básicas del lenguaje (escuchar, hablar, leer y escribir); está presente en las actividades académicas y en la vida cotidiana. Además, la comprensión **de lectura** se ha convertido en la competencia por excelencia al momento de indagar por los saberes adquiridos durante los años de escolaridad. De allí, la importancia de la utilización de estrategias adecuadas con los estudiantes para mejorar los procesos de enseñanza – aprendizaje de la comprensión de lectura, desde todas las áreas básicas del conocimiento, ya que este no es un proceso que solo compete al área de lenguaje como se ha venido considerando erróneamente por **los** educadores durante décadas.

La presente investigación tiene como beneficiarios directos a los docentes de dos instituciones educativas, en la medida en que tendrán la oportunidad de reconocer e identificar características de su práctica de enseñanza y a partir de allí se les brindará orientaciones pedagógicas que les permitan fortalecer los procesos de enseñanza de la comprensión **de lectura** y, de este modo, mejorar los aprendizajes de sus estudiantes en básica primaria, quienes serán los beneficiarios indirectos. Cabe resaltar que en esta etapa de escolaridad se consolidan las bases fundamentales para el buen desempeño académico en los siguientes niveles (secundaria y media) aportando a un buen desempeño en la educación superior, ya que se ha comprobado por medio de diversos estudios que los estudiantes llegan a los últimos niveles educativos con marcadas falencias en los procesos de lectura y escritura. Por otra parte, también se benefician ambos establecimientos educativos con la posibilidad de mejorar el rendimiento académico y el desempeño de los estudiantes en las pruebas externas, lo que conlleva un aporte significativo para los indicadores de calidad de las instituciones.

Al mismo tiempo, cabe mencionar el aporte hacia la comunidad educativa general, desde el enfoque sociocultural propio de la lectura y escritura, dado que por el uso de estas

competencias en contexto el individuo alcanza el ejercicio efectivo de la ciudadanía, como lo afirma Pérez (2004):

...el no acceso a la lengua, y a través de ella a la lectura y la escritura, es una forma de exclusión, pues lengua, lectura y escritura son lugares donde ocurren los intercambios sociales, la construcción de lazos, la vida de las instituciones, el vínculo con los relatos fundantes. La pertenencia a un grupo social, a una nación es ante todo el ingreso a ese espacio común que es la lengua: esa es una primera patria (p. 73).

Por ello, la escuela es el escenario propicio para aportar en la construcción del tejido social, formando ciudadanos críticos, participativos y propositivos que logren una sociedad realmente democrática permitiendo la participación igualitaria para todos.

Así pues, los resultados de esta investigación, al igual que las propuestas pedagógicas que se brindarán a partir de los mismos, servirán como insumo a otras instituciones educativas que cuenten con características similares a las del presente estudio, al ser puestas en práctica con los estudiantes se logrará aportar significativamente y de forma general al mejoramiento de la educación a nivel regional, en aspectos relacionados con la competencia lectora. De igual forma, los instrumentos elaborados y utilizados en esta investigación podrán ser retomados por otros tutores del Programa “Todos a Aprender”, para intervenir necesidades o situaciones similares que se presenten en otras instituciones educativas. Esta propuesta permite a las investigadoras obtener una mirada más organizada del proceso de desarrollo de la comprensión [de lectura](#), en tanto a las estrategias utilizadas para su enseñanza, los niveles de lectura, los tipos de texto y otros aportes, vistos desde una mirada teórica contemporánea.

4. Antecedentes

A partir de la definición del problema de investigación, se llevó a cabo una búsqueda de antecedentes investigativos a nivel nacional e internacional. Se seleccionaron varios estudios de tipo empírico que se relacionan directamente con esta propuesta investigativa, centrada en analizar la enseñanza de la comprensión [de lectura](#) en el nivel educativo de básica primaria. La búsqueda se hizo en bases de datos abiertas y cerradas, tales como Scielo, Redalyc, Dialnet, DOAJ y EBSCO. Al realizar la exploración se utilizaron como palabras clave: “enseñanza”, “comprensión [de lectura](#)” y “primaria” y se seleccionaron los estudios cuya fecha de publicación oscilara entre el 2007 y 2017, con excepción de un estudio del año 2005, el cual fue incluido por ser uno de los pocos hallados que midió la comprensión [de lectura](#) en docentes de básica primaria. Los estudios recopilados se encuentran en idioma español, ya que entre los criterios de búsqueda se privilegió la identificación de antecedentes con características cercanas a nuestro contexto sociocultural. Diez de estos fueron de orden internacional y cinco nacionales. A nivel regional no se encontraron estudios que se relacionaran de forma directa con esta investigación.

Las investigaciones seleccionadas se organizaron en dos grandes categorías, a partir del análisis de los objetivos propuestos en cada estudio: una que agrupa estudios sobre el diagnóstico de la enseñanza de la comprensión [de lectura](#) (centrada en lo que hacen los profesores) y la otra sobre el desempeño de los niños en comprensión [de lectura](#) (centrada en los estudiantes). En la primera categoría se incluyen las investigaciones que abordan el conocimiento disciplinar de los docentes respecto a las estrategias de comprensión [de lectura](#) y aquellos en los que se mide la comprensión [de lectura](#) de los propios maestros. En el segundo grupo se incluyen estudios en los que se evalúa a los estudiantes o se desarrolla una intervención en el aula para mejorar sus procesos de comprensión.

Enseñanza de la comprensión de lectura

Teniendo en cuenta lo anterior, la primera categoría se subdividió en aquellos trabajos en los que se diagnostica y analiza la enseñanza de la comprensión de lectura, y los que realizan intervención en el aula. Entre los estudios en los que se realizó diagnóstico de la enseñanza de la comprensión de lectura se encuentran Ramos (2005), Treviño *et al.* (2007), Franco (2009), Barletta *et al.* (2013), Caldera, Escalante y Terán (2010), Llamazares, Ríos y Buisán (2013), Rojas (2013) y Barboza y Peña (2014). Estos antecedentes se relacionan a partir de sus objetivos de investigación, que consistían en analizar los factores que intervienen en la comprensión de lectura y las estrategias que son utilizadas por los maestros a partir de sus propios procesos de comprensión, el conocimiento disciplinar con que cuentan y sus concepciones sobre la comprensión de lectura y su enseñanza. En ellos se encuentra una relación directa con la presente investigación, ya que se busca identificar las estrategias de enseñanza que implementan los docentes en sus clases para desarrollar la comprensión de lectura.

Estos estudios fueron llevados a cabo con docentes de básica primaria, desde grado primero hasta quinto, de escuelas públicas y privadas; en el estudio de Treviño *et al.* (2007) también participaron escuelas rurales, multigrado, comunitarias e indígenas. Los participantes en los estudios oscilaban entre tres docentes, en el caso de Ramos (2005), y 5.900 docentes alcanzados en el estudio de Treviño *et al.* (2007) en México. Este último estudio involucró además a docentes de grado sexto y 7.295 estudiantes de grados cuarto y quinto.

Entre los instrumentos utilizados se encontró con frecuencia la entrevista a docentes (Ramos, 2005; Franco, 2009; Caldera *et al.*, 2010), la encuesta a docentes (Rojas, 2013) y también a estudiantes y directores (Treviño *et al.*, 2007), la observación directa del trabajo de los docentes y su registro a través de filmaciones y grabaciones en audio (Ramos, 2005;

Caldera *et al.*, 2010; Llamazares *et al.*, 2013), el análisis del material utilizado por los docentes (Caldera *et al.*, 2010; Rojas, 2013) y la aplicación de pruebas de desempeño en comprensión de lectura a los profesores (Ramos, 2005). Los tipos de textos utilizados durante las intervenciones fueron informativo, periodístico, instruccional, literario y poético; aunque en algunas investigaciones no se identificó el tipo de texto utilizado como el caso de Ramos (2005), Treviño *et al.* (2007), Barbosa y Peña (2014), Barleta *et al.* (2013) y Franco (2009). En el presente estudio se recopilará la información a través de la observación directa, el análisis de las planeaciones de los docentes, la aplicación de cuestionarios a los maestros e identificación del material educativo utilizados por los docentes para la enseñanza de la comprensión [de lectura](#). Respecto a los tipos de textos se espera identificar cuáles son los más utilizados por los maestros en las clases de comprensión de lectura.

Finalmente, entre las conclusiones de este grupo de investigaciones se encontró que coinciden Barboza y Peña (2014), Ramos (2005) y Caldera *et al.* (2010) al afirmar que la comprensión de los docentes se encuentra por debajo de lo esperado, lo que se relaciona directamente con sus prácticas pedagógicas, pues al no aplicar estrategias de comprensión en sí mismos no las fomentan en sus estudiantes. Barletta *et al.* (2013), Rojas (2013) y Barboza y Peña (2014) hacen alusión a la necesidad de una mejor formación docente y fundamentación teórica inicial y continuada para responder a las necesidades de los estudiantes para insertarse en la cultura de la escritura y desarrollar procesos de pensamiento; mientras que Treviño *et al.* (2007) comprobaron en su estudio que quienes reciben capacitación frecuente relacionada con la comprensión [de lectura](#) emplean prácticas más propicias para su desarrollo con los alumnos. Se hace evidente que los estudiantes responden en las pruebas según lo que el docente ha fomentado en ellos. Estos últimos autores concluyeron que los docentes aplican las mismas prácticas de lectura en grado primero a grado quinto y con la misma intensidad. Por su parte, Franco (2009) encontró que los

docentes aplican algunas estrategias de comprensión [de lectura](#) a partir de su experiencia y no por formación en ello.

Al referirse a las estrategias de comprensión [de lectura](#), Llamazares *et al.* (2013) y Barboza y Peña (2014) mencionan que predomina la elaboración de preguntas literales y que no se aplican la activación de conocimientos [previos](#) (ACP) ni las predicciones; estrategias que se han identificado como facilitadoras de los procesos de comprensión [de lectura](#) desde perspectivas cognitivistas. Esto lleva a que, en muchas ocasiones, los docentes enseñen a los estudiantes de manera memorística y repetitiva sin ir a la estructura profunda del texto. Señalan también estos autores que se desarrollan pocas actividades de lectura teniendo presente su uso social. Al referirse a la influencia del sistema educativo en la comprensión de lectura, Treviño *et al.* (2007) enfatizan en que los docentes de la zona rural tienen mayor falencia en su formación y están menos preparados respecto a los maestros que son ubicados en zona urbana, por lo que en el área rural se presenta mayor problemática en la enseñanza de la lectura.

Por otra parte, entre los estudios que se ocuparon de realizar intervención con los docentes en sus aulas se encuentran los de Fumero (2009) y Madariaga, Chireac y Goñi (2009), cuyo objetivo fue aplicar un conjunto de estrategias para la comprensión [de lectura](#) y valorar su efectividad al lograr un desempeño efectivo y su uso autónomo. En el caso de Madariaga *et al.* (2009) la población fue de 30 alumnos cursantes de la asignatura Enseñanza de la Lengua Materna, y para el estudio de Fumero (2009) fueron 13 profesores de básica primaria. En ambos estudios se diseñó un programa basado en estrategias para la comprensión [de lectura](#) para ser llevado a cabo con docentes. En el caso de los estudiantes de licenciatura, las estrategias fueron aplicadas primero en ellos y luego se les pidió que a partir de lo aprendido diseñaran actividades para sus estudiantes; mientras que a los maestros se les instruyó para aplicar las actividades del programa a estudiantes de cuarto y quinto de

primaria. Estas investigaciones se realizaron a partir de diseño de Investigación Acción Participativa (IAP), con técnicas de recolección como la observación directa, aplicación de test y algunas baterías. En ambas propuestas se utilizaron textos narrativos y expositivos.

Es así, como el trabajo de intervención de Madariaga *et al.* (2009) logró que los docentes reflexionaran sobre lo que implica leer, proceso en el que se deben relacionar conocimientos previos con lo que presenta el texto para lograr la construcción de un nuevo conocimiento, además de poner en práctica las estrategias metacognitivas de comprensión *de lectura*, las cuales los participantes conocían solo en teoría. En el estudio de Fumero (2009) se comprobó la efectividad del programa con estudiantes a partir de la instrucción a los docentes. Madariaga *et al.* (2009) hallaron una relación directa entre el vocabulario utilizado, los estudios de los padres y la comprensión *de lectura* alcanzada. En cuanto a las estrategias metacognitivas, estas generaron baja motivación en los estudiantes debido a su dificultad y mayor exigencia para reflexionar sobre su propia comprensión, a pesar de que dichas estrategias pueden ser aplicadas en distintas áreas del conocimiento. Teniendo en cuenta la importancia de la aplicación de estrategias en el aula, se pretende al finalizar el presente estudio, proponer algunas sugerencias pedagógicas a los docentes para mejorar la enseñanza de la comprensión *de lectura*.

Desempeño de los estudiantes en comprensión *de lectura*

Entre los antecedentes de la segunda categoría se encuentran los estudios que diagnostican la comprensión *de lectura* de los estudiantes. Se retoma el trabajo de Arias-Gundín, Fidalgo, Martínez-Cocó y Bolaños-Alonso (2011), quienes se propusieron diagnosticar la comprensión *de lectura* en estudiantes de grados quinto, sexto y séptimo, y el de Duque y Ovalle (2011), quienes trabajaron en cuatro grupos de transición para analizar las relaciones entre las inferencias que elaboran los niños y sus interacciones con el texto.

Además, estos estudios buscaban analizar los distintos factores que inciden en la comprensión [de lectura](#), a través de la revisión del plan de estudios, las planeaciones de clase, entrevistas a docentes, observación directa y aplicación de baterías para evaluar la comprensión [de lectura](#). Los tipos de textos utilizados fueron el narrativo, el argumentativo y expositivo.

Por otra parte, el estudio de Arias-Gundín *et al.* (2011) encontró que el nivel de comprensión [de lectura](#) de los estudiantes está por debajo de lo esperado y corresponde con los resultados de las pruebas Saber, en el contexto colombiano, y PISA, en el contexto internacional. También se evidenció que los estudiantes no logran extraer la idea global de un texto narrativo, no lo interpretan localmente, no realizan inferencias ni establecen relaciones de similitud entre dos textos. Por otra parte, [la planeación](#) de clase, los materiales educativos, la didáctica de los docentes, la cultura y el sistema institucional afectan de forma negativa la competencia lectora de los educandos. Las problemáticas encontradas en esta investigación no son ajenas a la población del presente estudio, esto se demuestra en los resultados de las pruebas Saber que ubican a los estudiantes en un nivel mínimo en lo que respecta a la comprensión [de lectura](#); de allí la necesidad de analizar las prácticas pedagógicas para la enseñanza de la comprensión de lectura en docentes de grado primero a grado quinto, las cuales deben ser diferenciadas en nivel de complejidad de acuerdo al grado y características de los estudiantes y del contexto sociocultural. Por su parte, Duque y Ovalle (2011) encontraron que los niños cuya docente propicia más interacciones alrededor del texto elaboraban mayor número de inferencias.

De igual manera, en el subgrupo de trabajos que propusieron la evaluación de intervenciones con los estudiantes se encuentran los realizados por Caballero (2008), Hudson *et al.* 2013) y Pascual, Goikoetxea, Corral, Ferrero y Pereda (2014), cuyos objetivos confluyen al aplicar un programa de estrategias para mejorar la comprensión [de lectura](#) en los

alumnos. La muestra para el primer estudio fue 64 niños de grado quinto, para el segundo 194 estudiantes de primer grado y el tercero contó con 239 alumnos de tercero a sexto grado.

Caballero (2008) desarrolló un programa para la comprensión [de lectura](#) de textos argumentativos y aplicó un pre y un post test para medir su efectividad. Por su parte, Hudson *et al.* (2013) compararon la efectividad entre dos métodos de enseñanza de la lectura, uno llamado equilibrado y el otro tradicional. Pascual *et al.* (2014) aplicaron estrategias de comprensión [de lectura](#) para mejorar además la fluidez y los hábitos [de lectura](#); utilizaron grupo control y grupo experimental y aplicaron una batería para medir la efectividad de las estrategias.

Los anteriores trabajos encontraron que aplicar programas de intervención da resultados positivos en los que se demuestra la mejora en la comprensión [de lectura](#) de los estudiantes; dichos programas son diseñados a partir de propuestas teóricas y contrastados con la ayuda de instrumentos tipo test. En uno de los estudios se encontró que el contexto familiar del estudiante no influye en la comprensión [de lectura](#) de textos argumentativos, pero sí se vio una diferencia entre géneros, que favorece a los hombres. Cabe resaltar que no es necesario diseñar intervenciones costosas, basta que sean aplicadas en el contexto natural del aula. Así mismo, comprobaron que la falta de contacto con un tipo de texto es un factor que dificulta la comprensión del mismo por parte de los estudiantes.

Respecto al conjunto de antecedentes revisados, se puede concluir que la enseñanza para la comprensión [de lectura](#) se basa principalmente en métodos tradicionales, donde priman las preguntas del nivel literal, las transcripciones y la paráfrasis. Los estudiantes responden a las pruebas de comprensión [de lectura](#) según lo que los docentes les hayan instruido y, respecto a esto, se encuentra que los docentes suelen utilizar las mismas estrategias en todos los grados. Con relación al tipo de texto más utilizado, se encuentra un predominio del texto narrativo en el nivel de básica primaria, aun cuando en los referentes

teóricos se recomienda mantener una interacción constante con diversas tipologías. En cuanto a la formación de los docentes, se generaliza en las conclusiones de los trabajos que no existe una adecuada formación desde la universidad para la enseñanza de la comprensión [de lectura](#) y tampoco hay una oferta adecuada [de](#) programas de capacitación continuada para maestros en ejercicio.

De la misma manera, los estudios demuestran que los docentes conciben la lectura como una habilidad de decodificación y no como un proceso de comprensión en el que interactúan el texto, el lector y el contexto. Aunque es recomendable que los estudiantes escojan el texto que van a leer, se observa la tendencia de que son los docentes quienes deciden los tipos de textos que van a trabajar con sus estudiantes, sin tener presente sus gustos, necesidades e intereses particulares. También se identificó que se deben implementar regularmente los programas o estrategias para la mejora de la comprensión [de lectura](#) desde los primeros años de escolaridad, que es donde se fundamentan las bases para el buen desempeño en los contextos educativo y social.

5. Marco teórico

La enseñanza de la lectura es un aspecto fundamental dentro de la educación; por ello, el gobierno nacional desde el MEN imparte diferentes directrices, leyes, programas, proyectos, estrategias, etc., que le brinda a los docentes como herramientas que los orientan y fundamentan su quehacer desde lo disciplinar y didáctico. Se cuenta con Ley General de Educación No. 115 de 1994, a partir de ella se establecen los Lineamiento Curriculares en Lengua Castellana, Los planes decenales de educación, El Plan Nacional de Lectura y Escritura (PNLE), El Plan de Lectura, Escritura y Oralidad (PILEO) de los EE, entre otros programas estatales. La Ley 115 establece en su artículo 23 las áreas obligatorias y fundamentales para la enseñanza en las instituciones educativas del país, entre estas se encuentra Humanidades, lengua castellana e idiomas extranjeros (Artículo 23, Ley General de Educación No. 115 de 1994, p.8).

Así mismo, el artículo 72 de la misma ley, indica que debe elaborarse un plan Nacional de Desarrollo Educativo cada 10 años donde se contemplen las líneas para el continuo mejoramiento de la calidad educativa. Los lineamientos curriculares en lengua Castellana (2006) brindan las líneas generales para la construcción de los currículos particulares de los EE; en ellos se dedica un eje en especial referido a los procesos de interpretación y producción de textos. Aunado a esto, y dando cumplimiento a la Ley 115 se propone el Plan Decenal Nacional de Educación 2016- 2026 con el que se busca asegurar la calidad educativa y la equidad. Para el tema que nos ocupa se menciona los desafíos tercero y quinto allí propuestos. En el numeral 16 del tercero se indica “Desarrollar currículos, basados en estudios de pertinencia, que respondan a las necesidades sociales y productivas del país” (p. 44). A lo cual responde este proyecto investigativo, que busca identificar en un contexto específico algunos aspectos relacionados con la didáctica de la lengua como es el caso de la comprensión de lectura.

Posteriormente, en este documento se enuncia el desafío Quinto numeral 8 “Fomentar las experiencias pedagógicas que favorezcan el desarrollo del pensamiento y las competencias comunicativas” (p. 52).

Por otra parte, el MEN a través de las secretarías de educación direccionó de forma obligatoria la construcción del proyecto institucional de lectura, escritura y oralidad (PILEO) en el año 2018. A partir de allí, los EE iniciaron la construcción de dicho proyecto de acuerdo con las necesidades, para integrar todas las estrategias que aplican los docentes para mejorar las prácticas de lectura y escritura. Así, el PILEO se convierte en una estrategia que aporta al logro de los desafíos del Plan Decenal de Educación vigente. Por consiguiente, es pertinente realizar un seguimiento a los procesos impartidos a nivel nacional por el gobierno, teniendo en cuenta que este direcciona las distintas acciones para lograr la mejora de la calidad educativa en las instituciones públicas y privadas del país. Para esto se sirve del Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación, (ICFES) para evaluar los aprendizajes de los estudiantes; siendo la forma más adecuada para comprobar la pertinencia y los beneficios de las políticas implementadas por el MEN en materia de educación.

A partir de lo anterior, se puede inferir que la calidad de los aprendizajes de los estudiantes se encuentra en relación directa con las buenas prácticas educativas; entre ellas, las estrategias para la enseñanza de la comprensión de lectura, siendo esta última fundamental para la adquisición de aprendizajes en otras áreas y el ejercicio de la ciudadanía crítica. Ya que, el sujeto que no alcanza la comprensión al abordar un texto no estará en capacidad de desempeñarse de modo autónomo en su comunidad. Al respecto, Pérez (2003) afirma:

...Leer implica la construcción de un criterio propio frente a la información que circula en los medios masivos de información, un buen lector hoy no es aquel que asimila mucha información, es quien logra, además de comprender, extraer

conclusiones no dichas de modo directo en el texto y avanzar hacia la toma de posición frente a la información. (p.9).

Teniendo en cuenta la importancia de la comprensión [de lectura](#) para el desarrollo integral de las personas, diversos autores se han ocupado de investigar y teorizar acerca de la lectura, la comprensión y su enseñanza en la escuela como institución fundamental de la sociedad.

La comprensión [de lectura](#) puede ser entendida desde tres miradas distintas o, como lo propone Cassany (2006), tres representaciones sobre la lectura: concepción lingüística, concepción psicolingüística y concepción sociocultural. Esta última se entiende como la articulación que existe entre los conocimientos previos, el uso en una determinada comunidad, el punto de vista de quien elabora el discurso escrito y la relación entre autor, texto y lector. Leer es “una práctica cultural insertada en una comunidad particular, que posee una historia, una tradición, unos hábitos y unas prácticas comunicativas especiales” (Cassany, 2006, p. 38). La presente investigación se realiza bajo el enfoque sociocultural de la lectura, dado que esta propuesta recoge las dos concepciones anteriores: la lingüística que concibe la lectura como un proceso de descodificación del texto y la psicolingüística que involucra los significados construidos por el lector, principalmente mediante la articulación entre la información del texto y los conocimientos previos del sujeto. Cabe aclarar que el enfoque sociocultural no niega el aporte de otras perspectivas, ni excluye la importancia de los procesos cognitivos y lingüísticos involucrados en la lectura, sino que los trasciende, al identificar que estos no se dan de forma aislada y que tienen una estrecha relación con el contexto social en el que se insertan y con las prácticas de interacción propias de las comunidades.

Una vez identificado el enfoque, el marco teórico del presente estudio se expone bajo la siguiente estructura: en un primer momento, en el apartado de *concepción de lectura*, se

retoman los conceptos de lectura, comprensión de lectura, niveles de comprensión y tipos de texto. En el segundo apartado, denominado *enseñanza de la lectura*, se abarcan las concepciones sobre enseñanza de la comprensión *de lectura* y las estrategias utilizadas para ello. Por último, se incluye un aparte donde se aborda la *formación a los docentes* para la enseñanza de la comprensión *de lectura*. Para este fin se retomaron diversos autores que enmarcan sus investigaciones y propuestas teóricas bajo el enfoque sociocultural o en enfoques con características compatibles y coherentes con este; tales como Guillermo Bustamente Zamudio, Fabio Jurado, Helena Calsamiglia, Amparo Tusón, Daniel Cassany, Delia Lerner, Gloria Rincón, Mauricio Pérez Abril e Isabel Solé; además, se retoman los Lineamientos Curriculares en Lengua Castellana del Ministerio de Educación Nacional de Colombia.

5.1 Concepción de lectura

Las investigaciones sobre lectura en los últimos años han permitido un gran avance en su conceptualización; para Cassany (2006) leer ya no se concibe como “*oralizar la grafía*”, sino que “*leer es comprender*”, es ir más allá de la mera descodificación mecánica para intentar llegar a lo profundo del texto, superando la literalidad. Para llevar a cabo este complejo proceso, se ponen en juego aspectos individuales como los hábitos de lectura que el sujeto ha construido desde temprana edad, su motivación, sus capacidades cognitivas y conocimientos previos, así como factores más amplios como las características del contexto cultural en el cual se produce el texto y las prácticas sociales específicas en las cuales se inserta.

La lectura es un proceso que inicia a partir del nacimiento por medio del contacto familiar. Flanigan & Colton (citado por MEN, s.f.) denominan a este primer acercamiento como “lectura emergente” y plantean que la familia es la encargada de aportar experiencias enriquecedoras que le permitan al niño recorrer el camino inicial de lectura, sin embargo,

oficialmente es la escuela la responsable de desarrollar los procesos de lectura y llevar al educando a lograr un buen nivel en el desempeño de la misma.

Desde una mirada también sociocultural, Delia Lerner (1996) plantea la lectura como un proceso complejo que implica diversas estrategias y cuyo fin último es el ejercicio de la ciudadanía:

Leer es adentrarse en otros mundos posibles. Es indagar en la realidad para comprenderla mejor, es distanciarse del texto y asumir una postura crítica frente a lo que se dice y lo que se quiere decir, es sacar carta de ciudadanía en el mundo de la cultura escrita... (p.1).

Con lo anterior se entiende que la lectura deja de ser un ejercicio sencillo, rápido y repetitivo o un proceso exclusivamente individual. En la presente investigación se entiende la lectura como un proceso complejo de comprensión, que implica diversos aspectos del ser biológico, psicológico y social y entraña la aplicación de estrategias cognitivas en el marco de un contexto cultural específico.

Respecto a las estrategias cognitivas que se involucran en la lectura, Solé (1995) plantea:

Leer es un proceso cognitivo complejo que activa estrategias de alto nivel: dotarse de objetivos, establecer y verificar predicciones, controlar lo que se va leyendo, tomar decisiones en torno a dificultades o lagunas de comprensión, diferenciar lo que es esencial de la información secundaria. (p. 3).

Cassany (2006), aunque hace un mayor énfasis en aspectos contextuales, también comparte algunos planteamientos con Solé, al indicar procesos de pensamiento involucrados en la lectura: “elaborar inferencias para comprender lo que solo se sugiere, construir un significado, etc.” (p. 21).

Cabe mencionar que en el proceso de lectura intervienen distintos aspectos para que esta se lleve a cabo de forma efectiva, uno de los más importantes es la comprensión, a lo que Solé (1992) refiere:

Comprender es ante todo un proceso de construcción de significados acerca del texto que pretendemos comprender. Es un proceso que implica activamente al lector, en la medida que la comprensión que realiza no es un derivado de la recitación del contenido de que se trata. Por ello, es imprescindible que el lector encuentre sentido en efectuar el esfuerzo cognitivo que supone leer, lo que exige conocer qué va a leer, y para qué va a hacerlo; exige además disponer de recursos-conocimiento previo relevante, confianza en las propias posibilidades como lector, disponibilidad a ayudas necesarias, etc., que permitan abordar la tarea con garantía de éxito; exige también que se sienta motivado y que su interés se mantenga a lo largo de la lectura (p. 37).

De acuerdo a lo anterior, el lector debe tener unos objetivos de lectura y relacionar sus conocimientos previos con el nuevo contenido, además debe disponer de habilidades de lectura (estrategias) que le generan confianza al enfrentarse al texto, también debe existir y permanecer el interés por la lectura, es aquí donde se ve la importancia de que el lector seleccione lo que va a leer según sus necesidades e intereses, sin que se vea presionado a abordar uno en específico, esta práctica es muy común por los docentes en la escuela. Por otra parte, es necesario que los docentes varíen la forma en que presentan a sus estudiantes las propuestas de lectura, ya que cuando se lee del mismo modo se cae en la desmotivación.

Delia Lerner (1985) habla acerca de la comprensión de lectura como un proceso que recurre a la actividad cognoscitiva del sujeto para construir el significado de lo dicho en el texto. Además, afirma que hay coincidencia en las investigaciones, al encontrar que el conocimiento previo del lector, la forma en que este se organiza en el aparato cognoscitivo, la

forma como asimila y el conocimiento que tiene sobre la lengua escrita son necesarios para alcanzar una verdadera comprensión y que esta no es la misma ni se alcanza en el mismo nivel en todas las personas. Además del logro de la comprensión [de lectura](#), se debe tener presente el logro de una competencia crítica. Al respecto, Pérez (2003) menciona “un buen lector es quien se ha logrado formar un criterio que le permite seleccionar y filtrar información para estar en condiciones de construir un punto de vista propio” (p.9).

En efecto, de la misma forma que es importante conocer la concepción de comprensión [de lectura](#), es abordar los niveles de esta. Para Bustamante, Jurado y Pérez (1998) existen tres niveles o estados de competencia en la lectura: literal, inferencial y crítico-intertextual; mientras que Cassany (2006) menciona tres planos en la comprensión [de lectura](#): las líneas, entre líneas y detrás de las líneas; ambos planteamientos comparten rasgos esenciales. El primer nivel, literal, se refiere a “la acción de retener la letra”, para Cassany “leer las líneas” se trata de la suma del significado semántico de todas las partes de texto. Este nivel es el primero en conseguirse y es requisito de los dos siguientes. El segundo nivel, inferencial, de acuerdo con Bustamante *et al.* (1998) “se infiere de lo no dicho en el acto de decir” (p. 64), y de acuerdo con Cassany (2006) “leer entre líneas” comprende “todo lo que se deduce de las palabras, aunque no se haya dicho explícitamente” (p. 52).

Para terminar, el tercer y último nivel, crítico- intertextual o “detrás de las líneas”, es la capacidad del lector para “reconocer las intenciones ideológicas de los textos y de los autores... tomar posición crítica y emitir juicios respecto a lo leído” (Bustamante *et al.*,1998, p. 72), es “la ideología, el punto de vista, la intención, y la argumentación que apunta el autor” (Cassany, 2006, p. 52). Esta idea de niveles de comprensión de la lectura no solo sirve como referente para su evaluación, sino que permite la organización de su enseñanza, ya que los docentes deben promover didácticamente distintas actividades enfocadas hacia el logro de cada uno de estos niveles. Como se mencionó en los antecedentes, diferentes estudios

muestran una mayor inclinación a la utilización de preguntas de nivel de comprensión literal, tanto en Colombia como en otros países de América y Europa.

Por otra parte, pero no menos importante, es necesario abordar las tipologías textuales, como elemento básico para la comprensión [de lectura](#), puesto que “las estrategias que utilizamos para leer se diversifican y se adaptan en función del tipo de texto que queremos abordar” (Solé, 1992, p.71). Cassany (2006) los denomina géneros textuales o modalidades discursivas; entendidas por el autor como “las convenciones de cada tipo de discurso... incluyen la función...su contenido...y forma” (p. 39). Estas formas de organización de lo escrito gozan de diversas maneras de clasificación. En los lineamientos curriculares de Lenguaje de Colombia se les agrupa en distintos tipos: informativos, narrativos, argumentativos y explicativos. Esta propuesta del MEN se basa en la capacidad para responder a las necesidades escolares en concreto.

En cambio, Solé (1992) apoyada en la propuesta de Van Dijk, menciona los tipos de texto como superestructuras que le permiten al lector la interpretación a modo de esquema. Expone varias clasificaciones basadas en autores como Van Dijk, Cooper, Adam y Teberosky; finalmente dice que en la enseñanza escolar “no hay que “casarse” con ninguna tipología en particular”, lo importante es dar a conocer y abordar los distintos tipos de texto. De acuerdo con lo anterior, el presente trabajo se apoyará en la propuesta de clasificación abordada por Calsamiglia y Tusón (2001), quienes retoman el trabajo de Adam y distinguen cinco modos de organización del discurso: narrativo, por medio del cual se busca relatar unos hechos que suceden a unos personajes; descriptivo, en el que se busca caracterizar un fenómeno; argumentativo, en el cual se busca persuadir al interlocutor para que asuma un punto de vista como válido; explicativo, que busca presentar información de manera objetiva; y dialogal, en el que se realiza una construcción conjunta del discurso. En la narración se distingue una temporalidad, unidad temática, transformación, unidad de acción y

causalidad; la descripción aborda un tema o título, unos aspectos y relaciones de situación o asociaciones; la argumentación propone objeto, locutor, carácter y objetivo; la explicación responde al por qué y para qué; y en el diálogo existe un acto o movimiento y una intervención.

5.2 Planeación de clases

Todas la Instituciones Educativas son autónomas para establecer los libros reglamentarios que deben utilizar los docentes en el ejercicio de sus funciones, lo cual es definido por el consejo académico del EE. Dentro de estos existen algunos comunes como los planes de área, los planes de aula y/o planeadores de clase; estos hacen parten del plan de estudios y se fundamentan desde un marco legal, el cual establece:

El plan de estudios es el esquema estructurado de las áreas obligatorias y fundamentales y de áreas optativas con sus respectivas asignaturas, que forman parte del currículo de los establecimientos educativos.

En la educación formal, dicho plan debe establecer los objetivos por niveles, grados y áreas, la metodología, la distribución del tiempo y los criterios de evaluación y administración, de acuerdo con el Proyecto Educativo Institucional y con las disposiciones legales vigentes (Artículo 79, Ley General de Educación No. 115 de 1994, p.17).

En la guía 34 de autoevaluación institucional se habla de planeación de clases de forma específica, estableciendo una escala con 4 niveles de desarrollo de los procesos institucionales (existencia, pertinencia, apropiación y mejoramiento continuo). Desde donde se espera que:

La planeación de clases es reconocida como la estrategia institucional que posibilita establecer y aplicar el conjunto ordenado y articulado de actividades para: (1) la consecución de un objetivo relacionado con un contenido concreto; (2) la elección de

los recursos didácticos; (3) el establecimiento de unos procesos evaluativos; y (4) la definición de unos estándares de referencia. Los planes de aula establecen sistemas didácticos accesibles a todo el estudiantado, que minimizan barreras al aprendizaje y están relacionados con el diseño curricular y el enfoque metodológico (Guía 34 para el mejoramiento institucional, p.108).

Lo anterior, deja ver la importancia de los procesos de planeación de clases en las prácticas pedagógica de los docentes, lo que permite la mejora de la calidad educativa de un determinada Institución.

Diversas investigaciones han demostrado que la planeación de clases es fundamental si se quiere una práctica pedagógica efectiva, pues existe una estrecha relación entre esta y los aprendizajes de los estudiantes. “La planeación busca prever diversos futuros en relación con los procesos educativos: especifica fines, objetivos y metas, permite la definición de acciones y, a partir éstas, determina los recursos y estrategias más apropiadas para lograr realizaciones favorables” (Monroy, 2009, p. 456). De acuerdo con lo anterior, la planeación bien estructurada debe contar con los elementos mencionados por el autor y aquellos emanados del MEN. Sin embargo, es fundamental que exista apropiación de dichos elementos por parte de los docentes utilizando la planificación como herramienta que les brinda un paso a paso orientando su actuación en el aula.

5.3 Enseñanza de la lectura

La lectura es importante para el ejercicio ciudadano o “condición del ejercicio de la ciudadanía” (Pérez, 2004, p. 5), ya que a través de esta ocurren los intercambios de la cultura. La escuela entiende que la lectura y escritura son asuntos de alta prioridad. Bajo esta responsabilidad, la enseñanza de la comprensión **de lectura** es uno de los principales objetivos de la educación en Colombia. Por ello, en este apartado se abordan algunos aspectos que se relacionan con la didáctica y la necesidad de abordar estrategias de lectura para que los

estudiantes alcancen el nivel de comprensión esperado. Es importante que quienes orientan el proceso de alfabetización hagan uso de distintas estrategias para garantizar su éxito. De este modo, Solé (1992) indica: “La enseñanza inicial de la lectura debe asegurar la intención significativa y funcional del niño con la lengua escrita, como medio para que construya los cimientos necesarios para poder ir abordando las distintas fases que supone su aprendizaje” (p. 52).

Por su parte, para Pérez y Roa (2010) “la lectura es una práctica social y cultural” (p. 37), lo que significa que lo sociocultural es la razón de ser de las prácticas de lectura y escritura, donde cobran su verdadero sentido y utilidad. La lectura y la escritura deben ser enmarcadas en actividades cotidianas y culturales significativas, de modo que no pierdan sentido. Entendiendo que el lenguaje es la base de la dimensión social del ser humano, es importante que los docentes realicen sus propuestas didácticas atendiendo al uso real del lenguaje, contextualizado, con propósitos claros y definidos de modo que los estudiantes identifiquen claramente el por qué y para qué de las prácticas de lectura y escritura dentro y fuera del aula. “Se hace necesario formar niños que sean lectores y productores de textos, que estén en capacidad de leer y escribir en el marco de diversidad de prácticas sociales que se ajustan a determinado propósito comunicativo” (Pérez y Roa, 2010, p. 34).

El ser humano está involucrado con el lenguaje y con este a la cultura escrita desde antes de nacer, esto significa que el aprendizaje de la misma no inicia con su ingreso a la vida escolar, sino que se llega con presaberes e hipótesis sobre cómo funciona el sistema de escritura, lo que parte de los procesos de expresión y uso del lenguaje oral. Precisamente es allí donde debe comenzar el trabajo en los primeros grados, llevando a los niños a producir discursos orales enmarcados en situaciones de comunicación particulares, con intenciones y propósitos comunicativos y contextualizados en distintos escenarios, para que luego reflexione de forma individual y colectiva sobre ello y así contribuir al logro de la

adquisición de la lectura y la escritura con sentido y uso social, que le permita al individuo identificarse como parte de un grupo al cual le aporta y viceversa. Es por esto que se debe acercar a los estudiantes a distintos tipos de lectura: pública, privada, en voz alta, silenciosa, compartida, comentadas, etc., en soporte físico y digital sobre distintos temas de acuerdo con sus intereses y expectativas. En la tabla No. 3 se presenta algunas propuestas de Pérez y Roa (2010) desde la perspectiva sociocultural, para orientar las prácticas de lectura en las aulas.

Tabla 3
Prácticas de lectura

Prácticas de lectura	
Según propósitos	Según modalidades de lectura
Lecturas funcionales: lograr propósitos comunicativos específicos.	Lectura en voz alta.
Leer para aprender a escribir: identificar el funcionamiento del sistema escrito.	Lectura silenciosa.
Leer para aprender a leer: reflexionar sobre los procesos de lectura.	Lectura preparada.
Leer para reconocer: identificar los formatos de circulación de la escritura.	Lectura comentada.
La lectura como experiencia: vivenciar el mundo de lo emocional y estético.	Lectura rotada.
La lectura de literatura como una especificidad: acceder a las particularidades del lenguaje estético y el patrimonio de la humanidad.	

Nota: fuente: adaptado del libro *Referentes para la didáctica del lenguaje en el primer ciclo* de Mauricio Pérez y Catalina Roa (2010).

Por otro lado, cabe resaltar que en los procesos de enseñanza de la lectura juega un papel fundamental la comprensión [de lectura](#), para lo cual se deben crear estrategias que la faciliten, pues estas últimas son entendidas como “procedimientos de carácter elevado, que implican la presencia de objetivos que cumplir, la planificación de las acciones que se desencadenan para lograrlos, así como su evaluación y posible cambio” (Solé, 1992). Pero

¿por qué es importante enseñar estrategias de lectura? Solé entrega pistas para resolver esta pregunta desde una mirada cognitivista; básicamente para que la comprensión de lectura se logre deben existir tres condiciones: la primera es la claridad del contenido y cohesión; la segunda es que los conocimientos previos sean pertinentes al contenido; y la tercera son las estrategias que el lector utiliza para aumentar el recuerdo de lo que lee.

Respecto a dichas estrategias, Solé (1992) propone que estas deben aparecer durante todo el proceso de lectura del texto, por ello dispone abordar los procesos de lectura en tres etapas denominadas el antes, el durante y el después, que hacen referencia a la preparación, estructuración y relación del proceso lector. Entre las estrategias utilizadas antes de la lectura se destacan: la motivación hacia la lectura, objetivos de esta, hacer predicciones, explorar los conocimientos previos y hacer preguntas orientadoras. Por otro lado, durante la lectura se recomienda las siguientes: generación de predicciones, comprobación de hipótesis, anticipaciones, preguntas, establecimiento de relaciones, caracterización del tipo de texto. Finalmente, para después de la lectura propone estrategias como: la generación de intertextualidad, preguntas de diferentes niveles de comprensión, realización de análisis y resúmenes entre otros.

El uso de estas estrategias por parte del profesor debe estar enmarcado en la identificación de situaciones sociales relevantes y contextualizadas, que le permitan al estudiante un acercamiento a la realidad y una lectura más amplia y certera de la realidad.

5.4 Formación docente

Desde hace algún tiempo, en Colombia se ha venido prestando mayor atención a la calidad de la educación. El actual gobierno dentro de su plan se propuso lograr que Colombia sea la mejor educada en el año 2025; para ello ha venido formulando distintas estrategias, planes y programas donde ha tenido presente distintos factores que inciden en dicha calidad,

uno de los principales es la formación de maestros. Esta formación no solo es considerada en el contexto nacional sino también en el internacional siendo objeto de distintas políticas y planes educativos. El MEN (2014) define la formación de docentes como

Un conjunto de procesos y estrategias orientados al desarrollo profesional del docente, para cualificar la calidad de su desempeño como profesional de la educación que lidera los procesos de enseñanza - aprendizaje y de gestión y transformación educativa, en todos los niveles de la educación (p. 86).

Se entiende que la formación docente ha cambiado su concepción de capacitación teórica por formación situada, es más una relación dialógica entre los maestros y el facilitador, que aborda tanto teoría como práctica para lograr la transformación de concepciones y desempeños a partir de la reflexión; lo cual corresponde con lo planteado por Rincón (2014) quien refiere la formación de maestros como la “resolución de problemáticas sentidas para quienes participan de ella” (p. 3).

Teniendo presente la temática que ocupa este estudio, resulta necesario mencionar concretamente la formación de docentes en el área de lenguaje. Se puede identificar desde lo conceptual una evolución que centra la enseñanza de la lectura, la escritura y la oralidad en procesos de uso real de la lengua, pero esta concepción dista de manera importante de las prácticas reales que adelantan los docentes, como se fundamentó previamente en los antecedentes que favorecen generalmente el factor estructural desde prácticas tradicionales, situación que requiere “Transformar la concepción de la didáctica de la lengua materna: empezar por practicar su propia lengua en “todos sus estados” en vez de limitarse a su análisis” (Rincón, 2014, p. 2).

Rincón (2014) propone abordar la formación de profesores desde las didácticas específicas para la enseñanza de la lectura, la escritura y la oralidad abordándolas “desde tres

ámbitos distintos: el académico, el social amplio y el estético, como también a los procesos de comprensión y producción de textos en los procesos de aprendizaje” (p. 4). Así mismo, menciona otros aspectos referentes a la formación como son la sistematización de las experiencias pedagógicas donde se refleje la posición del maestros frente a la enseñanza a partir de la evaluación y la reflexión que permite reestructurar las prácticas educativas; las comunidades de aprendizaje y redes de maestros como espacios de formación donde se hace posible el intercambio de experiencias y conocimientos; por último no se debe olvidar la concepción del docente como sujeto con espíritu investigativo y promotor de ello ante sus estudiantes.

A la luz de lo hasta aquí referido como marco teórico, se puede concluir que las posturas de los teóricos, aunque diversas, confluyen en aspectos fundamentales, entre estos que el proceso de la lectura va mucho más allá de la simple codificación y decodificación de la lengua; por otra parte, coinciden en que el proceso de aprendizaje competente requiere de la implementación de estrategias propicias para dicho fin, que generen de manera progresiva habilidades y competencias en este campo; de manera similar concuerdan en que la enseñanza y el aprendizaje del lenguaje se debe dar a partir de la interacción con situaciones reales y significativas del lenguaje oral y escrito. Finalmente, aunque no de manera directa, dejan entrever la importancia que tiene la formación disciplinar, didáctica y pedagógica que deben tener quienes orientan los procesos de enseñanza y aprendizaje del lenguaje.

6. Metodología

En este apartado se presenta el enfoque en el cual se sustenta la investigación, siendo de tipo mixto por el origen de esta. De igual forma, se presentan las características del diseño elegido: el descriptivo transversal. Se describe el contexto de las instituciones educativas y las características de la población objeto de estudio. La investigación se desarrolla en tres

fases: elaboración del proyecto de investigación, recolección de información y análisis de los resultados. Se describen las técnicas de recolección de información y los respectivos instrumentos utilizados. Se considera la utilización del análisis de contenido para el tratamiento de los resultados [cualitativos y la estadística descriptiva para los resultados cuantitativos](#). Por último, se presentan las consideraciones éticas.

6.1 Enfoque

Esta investigación se sitúa desde un enfoque mixto, el cual se caracteriza por hacer uso de “datos numéricos, verbales, textuales y visuales...” (Hernández, Fernández, y Baptista, 2014, p. 534). De acuerdo con la naturaleza de los datos cuantitativos y cualitativos, resulta necesaria la utilización de instrumentos de recolección de información de ambos tipos, para su posterior análisis diferenciado. Se partió de la observación directa de las prácticas de enseñanza de la comprensión [de lectura](#), para lo cual se utilizó un instrumento cualitativo consistente en una rejilla con criterios específicamente establecidos de acuerdo con su objetivo, apoyados en el marco teórico y la experiencia de las investigadoras en acompañamiento en aula. Posteriormente se aplicó una lista de chequeo a las planeaciones de clase observadas, siendo esta de tipo cuantitativo. Se finalizó con la aplicación personalizada de un cuestionario a todos los docentes participantes del estudio; dicho cuestionario se ubica en los instrumentos de tipo cualitativo.

6.2 Diseño

El diseño descriptivo transversal “tiene como objetivo indagar la incidencia de las modalidades o niveles de una o más variables en una población... o de personas u otros seres vivos, objetos, situaciones, contextos, fenómenos, comunidades, etc., y proporcionar su descripción” (Hernández *et al.*, 2014, p.155). El presente estudio se acoge a dicho diseño dado que se recolectó los datos en un único momento, en dos grupos de docentes de básica

primaria de dos instituciones educativas, para posteriormente describir el proceso de enseñanza de la comprensión [de lectura](#) llevado a cabo con los estudiantes de los grados primero a quinto. Las categorías que se abordaron fueron las planeaciones de clases, las ejecuciones de las clases y las concepciones de los docentes sobre aspectos relacionados con la comprensión [de lectura](#).

6.3 Participantes

Esta investigación tuvo como escenario de trabajo los diferentes establecimientos educativos, correspondientes a cada una de las dos investigadoras del proyecto, entre ellos se encuentran las instituciones educativas Santa Rosalía de Palermo y La Tulia. La primera está ubicada en el corregimiento de Morelia, zona rural plana, a 15 minutos del casco urbano del municipio de Roldanillo, Valle del Cauca. La actividad económica de este municipio se sustenta en mayor parte en la agricultura y otra parte en cultivos de caña. Cuenta con 11 sedes de primaria, atendidas por 17 docentes y 2 sedes de bachillerato, con 22 docentes. La institución atiende a 523 estudiantes en total. Se focalizaron [3 sedes de primaria](#); Santa Rita, Atanasio Girardot y Josefita Peña. [En la primera y la tercera sedes se atienden estudiantes de tercero a quinto y en la segunda sede se atiende a estudiantes de preescolar a segundo](#). Su misión institucional propende por la formación integral de sus estudiantes para que promuevan el turismo regional, nacional e internacional, impulsando proyectos que mejoren sus condiciones de vida y se proyecta en una visión de consolidarse como mejor formadora de promotores turísticos, que impulsen el desarrollo sociopolítico, histórico-cultural y económico (PEI Institución Educativa Santa Rosalía de Palermo, 2012). [En esta institución los docentes de primaria se reúnen periódicamente a realizar proceso de planeación conjunta, cuentan con un cronograma institucionalizado para los encuentros pedagógicos y trabajos en Comunidad de Aprendizaje \(CDA\)](#).

El segundo establecimiento educativo mencionado se ubica en el corregimiento La Tulia, del municipio de Bolívar. Las principales actividades económicas de este corregimiento son los cultivos de flores, café, frutas y la ganadería. La institución se divide en 7 sedes de básica primaria y 1 sede de secundaria, de las cuales se focalizó para el presente estudio la Antonio Nariño, [la cual atiende a estudiantes desde preescolar hasta quinto grado](#). En total son 13 docentes de básica primaria. La I.E. La Tulia tiene como misión “Desarrollar, promover, fortalecer las capacidades, conocimientos y calidad humana, de los estudiantes y padres de familia, orientándolos integralmente en el fomento de las competencias básicas, laborales y ciudadanas, para responder las necesidades del medio sociopolítico, económico y cultural” y en su visión expresa que “para el año 2018, se consolidará como un ente educativo de muy buena calidad académica y humana, logrando el desarrollo de las competencias básicas laborales y ciudadanas” (PEI Institución Educativa La Tulia, 2006). [Sus docentes realizan procesos de planeación de clases de forma individual, no cuentan con un formato institucional para dicho proceso. Existe un espacio de dos horas cada quince días en contra jornada para tratar temáticas pedagógicas, administrativas y propias de la dinámica institucional. Desarrollan los proyectos transversales de ley. No se ha establecido de forma funcional la CDA.](#)

Continuando con esta caracterización, los docentes de las sedes focalizadas que fueron objeto muestral de esta investigación corresponden a 6 mujeres; [3 de ellas pertenecientes a la I.E. la Tulia y los 3 restantes pertenecen a la I.E Santa Rosalía de Palermo](#). En un rango de edad entre 46 y 65 años, con más de 18 años de experiencia en educación. En cuanto a su perfil de formación profesional son licenciadas en educación básica con diferentes énfasis. Ninguna cuenta con formación específica en el área de lenguaje. Respecto a las etnias, no hay docentes adscritas a alguna en particular. La muestra se seleccionó teniendo como criterios ser pertenecientes a instituciones educativas oficiales, desempeñarse en educación básica

primaria, en aulas graduales. Todas trabajan en zonas rurales, con población dispersa y flotante. Lo anterior hace que la muestra sea no aleatoria e intencional.

6.4 Fases

El presente trabajo se desarrolló en tres fases. Primero se elaboró el proyecto de investigación a partir de información ya reconocida por parte de las investigadoras a modo de diagnóstico. Desde el acompañamiento *in situ* a los docentes y de actividades realizadas directamente con los estudiantes y los resultados históricos de las pruebas Saber desde el año 2009 hasta el 2016, se conocían algunas debilidades de estos frente a la comprensión [de lectura](#), lo que llevó a pensar en las prácticas de enseñanza que utilizan las maestras para ese propósito. Para esto, se buscaron estudios empíricos que se relacionaran directamente con la temática de este estudio, se encontraron pocos a nivel nacional y ninguno regional, lo que impulsó el deseo de llevarlo a cabo por la necesidad de una lectura de este tipo de acciones en contextos reales que dieran luz del estado de la cuestión a nivel local desde la posibilidad de comparar los resultados. Se abordaron reconocidos autores cuyos aportes se enmarcan en la línea de la perspectiva sociocultural del lenguaje y algunos en los que se apoya el Ministerio de Educación Nacional con lo que se construyó el marco teórico.

La segunda fase, consistió en la construcción y aplicación de los instrumentos necesarios para recolectar la información: una rejilla de observación de clases para registrar las prácticas de orientación en el aula; una lista de chequeo para aplicarla a la planeación de clase que permitiera conocer si las docentes incluían elementos que influyen en la comprensión [de lectura](#) y un cuestionario para identificar la concepción de las maestras sobre la lectura y su enseñanza; dichos instrumentos se elaboraron a partir del marco teórico y los hallazgos en los antecedentes. La observación de clase se llevó a cabo mediante dos acompañamientos en el aula diligenciándose la rejilla en cada uno. Para la aplicación de la lista de chequeo se [solicitó](#) a las maestras las planeaciones correspondientes a las clases que

les fueron observadas. El cuestionario se aplicó a cada profesora a modo de entrevista individual. La tercera y última fase, consistió en el análisis estadístico descriptivo de los datos cuantitativos y análisis de contenido de naturaleza cualitativa; haciendo uso de los instrumentos en formato impreso. Se organizó la información en tres categorías de análisis correspondiente a cada técnica e instrumento a través de texto y gráficos.

6.5 Técnicas de recolección e instrumentos

Con respecto a las técnicas e instrumentos de recolección de información se partió del enfoque de tipo mixto, por lo que se abordaron tres técnicas y tres instrumentos respectivamente. La primera técnica fue la observación, la cual “se convierte en técnica científica en la medida que: Sirve a un objeto ya formulado de investigación. Es planificada sistemáticamente. Es controlada sistemáticamente y relacionada con proposiciones más generales. Está sujeta a comprobaciones y controles de validez y confiabilidad” (Carvajal, 2005, p.31). Para este caso, se realizó observación no participante debido a que las observadoras no intervinieron en la ejecución de clases para la enseñanza de la comprensión de lectura.

Como instrumento que acompañó esta técnica de recolección, se hizo uso de una rejilla de observación de clases que se dividió en cinco apartados: 1) momentos de lectura, a partir de los tres propuestos por Isabel Solé (1992); 2) enseñanza de los tres niveles de lectura y prácticas de lectura, establecidos por Pérez y Roa (2010); 3) prácticas pedagógicas bajo distintas representaciones de la lectura, que constan de las tres miradas propuesta por el autor Daniel Cassany (2006); 4) otros elementos que influyen tomados a partir de los antecedentes, donde se evidenció el uso predominante del texto narrativo; y 5) lo propuesto por Rincón (2014) acerca de apoyarse en la escritura para fortalecer la comprensión de lectura. En cada

apartado se observan varios aspectos y se indica si se hizo, no se hizo o no aplica para cada uno (ver anexo 1).

La segunda técnica de recolección es la revisión documental. Al respecto, para Sandoval (citado por Carvajal, 2005), “El documento como objeto tiene un significado sobre el cual hay que indagar. En los documentos “es probable capturar información muy valiosa”. Son, además, una fuente que revela los intereses y las perspectivas de comprensión de la realidad de quienes los han escrito.” (p.59). Para este propósito, se abordaron las planeaciones de clase para la enseñanza de la comprensión [de lectura](#) de los docentes de grado 1º hasta 5º, aplicando una lista de chequeo la cual se apoyó en las observaciones de clase. Dicha lista indaga por 15 aspectos determinantes que incluyen los objetivos de aprendizaje para el estudiante, los referentes de calidad educativa, las competencias en lenguaje, momentos de la clases, etc., que para el MEN son la base fundamental para la planeación de la enseñanza y se sustenta en los Lineamientos Curriculares en Lengua Castellana, los Derechos Básicos de Aprendizaje (DBA) versión uno y dos, los Estándares básicos de competencias (EBC), las [Mallas de aprendizaje](#) y las matrices de referencia del Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior (ICFES). En dicha lista se indica si se cumplen o no, o si se hacen parcialmente, además incluye espacio para observaciones (ver anexo 2).

La tercera y última técnica es la encuesta que para Carvajal (2005) “constituye una estrategia de investigación basada en declaraciones verbales de una población concreta” (p. 68). En este estudio se utilizó un cuestionario con el fin de identificar las concepciones de los docentes sobre la comprensión [de lectura](#) y los elementos que influyen en su enseñanza. El instrumento consta de 5 preguntas. Las dos primeras preguntas buscan reconocer cuál de las tres representaciones de lectura propuesta por Cassany (2006) (concepción lingüística, concepción psicolingüística y concepción sociocultural) son retomadas por el docente para su

práctica en aula. La tercera pregunta pretende identificar qué concepción teórica sustenta la praxis del maestro. Las dos últimas preguntas indagan acerca de la formación recibida para la enseñanza de la comprensión [de lectura](#) y la sistematización de prácticas efectivas para su enseñanza, lo cual corresponde con la propuesta de Rincón (2014) (ver anexo 3).

6.6 Técnicas de análisis

[Las técnicas bajo las cuales](#) se trató la información recolectada por medio de los tres instrumentos (rejilla de observación de clase, lista de chequeo de planeación y cuestionario para identificar las concepciones de los docentes) [fueron](#) el análisis de contenido que, para Bardin (citado por Lara y Ballesteros, 2007) es “un conjunto de técnicas de análisis de comunicaciones tendente a obtener indicadores (cuantitativos o no) por procedimientos sistemáticos y objetivos de descripción del contenido de los mensajes” (p. 6). [Y la estadística](#) descriptiva [definida como un “Conjunto de puntuaciones de una variable ordenadas en sus respectivas categorías”](#) (Hernández *et al.*, 2014, p.282). Esta última, [se utilizará como parte del enfoque mixto con el fin de complementar el análisis de los resultados para conseguir una mejor comprensión sobre las prácticas de enseñanza de los docentes.](#)

[Por otra parte, debido al bajo número de participantes de esta investigación se hará uso solamente de la distribución de frecuencias que “es un conjunto de puntuaciones respecto de una variable ordenadas en sus respectivas categorías y generalmente se presenta como una tabla”](#) O’Leary y Nicol (citado en Hernández *et al.*, 2014, p.282). [De igual importancia, la unidad de análisis macro son las prácticas de los docentes de básica primaria para la enseñanza de la comprensión \[de lectura\]\(#\) y las categorías que de ella se derivan son tres: las planeaciones de clases de los docentes, la orientación de las clases y las concepciones de los docentes respecto a la comprensión \[de lectura\]\(#\) y su enseñanza. Dichas categorías se dividen en subcategorías, algunas preestablecidas antes de la aplicación de los instrumentos y otras que surgieron durante la recolección y análisis de la información.](#)

6.7 Consideraciones éticas

En la recolección de información para el estudio se consideró la parte ética, por lo cual se informó a los participantes el objetivo de este y las actividades a desarrollar durante el proceso. Así mismo, cuál sería la metodología, los espacios y el tiempo establecidos para tal fin. Teniendo en cuenta la normatividad vigente sobre uso de información personal se diligenció de forma voluntaria un consentimiento informado por parte de las participantes quienes son mayores de edad, en el que dan su autorización para ingresar a sus aulas de clase, observar sus prácticas pedagógicas, revisar sus planeaciones de clase y el diligenciamiento de un cuestionario, dejando claro que se mantendrá el anonimato y toda la información recolectada es solo para uso académico y en beneficio de la investigación. Así pues, la participación en el estudio no genera riesgo físico, emocional ni social. Los resultados serán socializados con la comunidad educativa de ambas instituciones esperando les beneficie a nivel individual e institucional (ver anexo 4).

7. Análisis de resultados

La información obtenida en este estudio se organizó en tres categorías que corresponden con los objetivos específicos de este trabajo: prácticas de orientación en el aula para la enseñanza de la comprensión de lectura, planeación de clases para la enseñanza de la comprensión de lectura y concepciones de los docentes sobre la comprensión de lectura y los elementos que influyen en su enseñanza (ver figura 1). Para el análisis, a cada institución y participante se le asignó un código. La Institución Educativa La Tulia correspondiente al código E1 y sus docentes T1, T2 y T3 quienes laboran en la sede Antonio Nariño. La Institución Educativa Santa Rosalía de Palermo correspondiente al código E2, y las docentes S1, de la sede Santa Rita; S2, de la sede Josefita Peña y S3, de la sede Atanasio Girardot. Las docentes participantes del estudio son de sexo femenino con edades comprendidas entre 46 y

65 años. Su experiencia en enseñanza oscila entre 18 y 41 años, como se presenta en la figura

2.

Figura 1

Relaciones de categorías y subcategorías de la práctica de la enseñanza de la comprensión lectora.

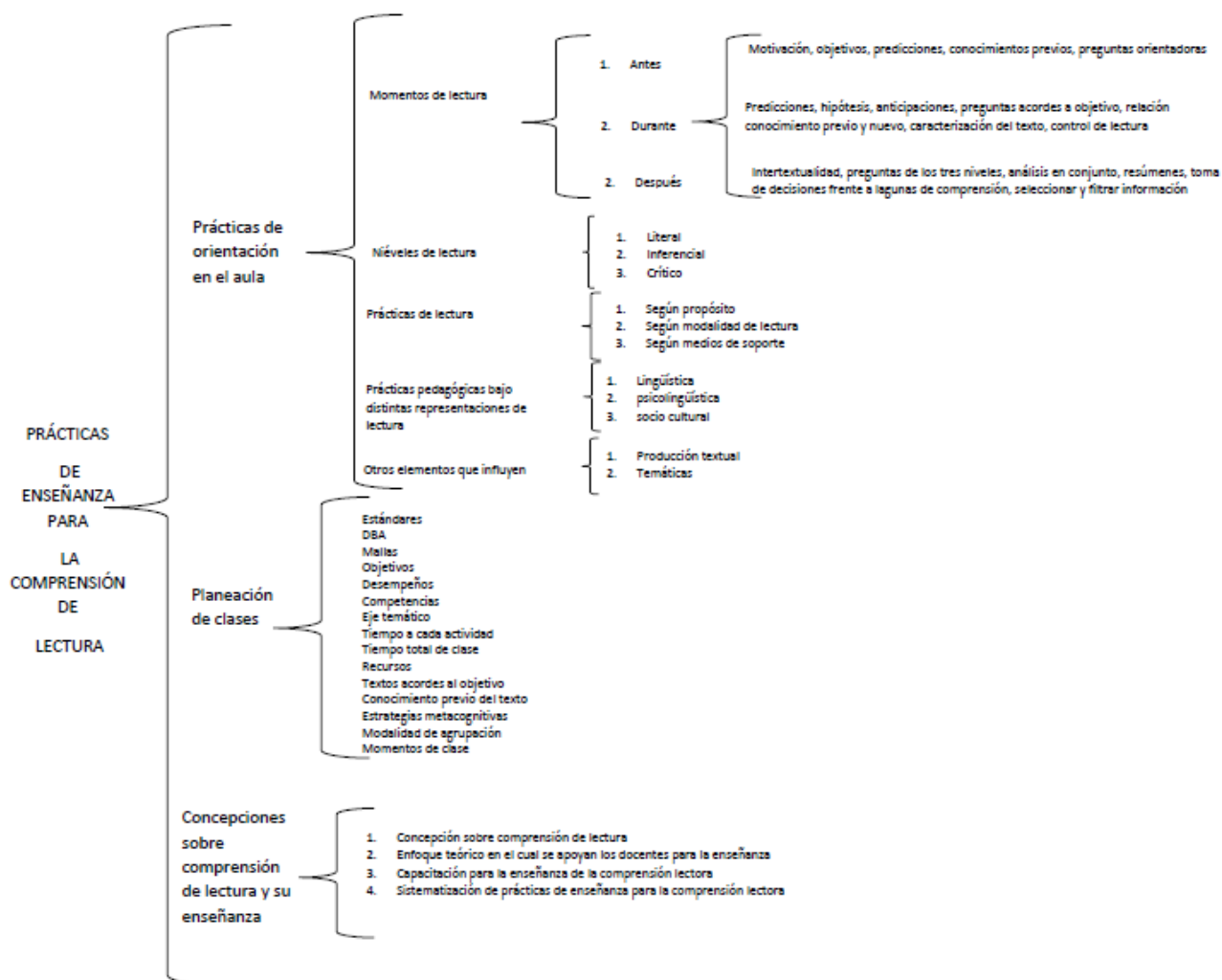


Figura 2

Años de experiencia laboral de las docentes.



7.1 Prácticas de orientación en el aula para la enseñanza de la comprensión de lectura

Esta primera categoría se entiende como el quehacer permanente del docente dentro de su aula, en el que se llevan a cabo técnicas, estrategias y actividades orientadas hacia el desarrollo de la comprensión de lectura de sus estudiantes. La categoría se dividió en cinco subcategorías, cada una compuesta por estrategias para la enseñanza de la comprensión de lectura: momentos de lectura, enseñanza de los tres niveles de lectura propuestos por el Ministerio de Educación Nacional (1998), prácticas de lectura, prácticas pedagógicas bajo distintas representaciones de la lectura y otros elementos influyentes. La información que se presenta a continuación fue obtenida por medio de dos observaciones de aula a cada una de las seis docentes en clases para la enseñanza de la comprensión de lectura. En la Tabla No. 4 se presenta el número de docentes que aplican estrategias de los tres momentos de lectura, en una o las dos clases observadas.

Tabla 4

Resultados estrategias aplicadas por las docentes *en los tres momentos de lectura*

DESCRIPCIONES:		Clase 1	Clases 1 y 2	Total, docentes
Momentos de lectura	Estrategias:	Docentes		
	Genera motivación hacia la lectura (Tiene en cuenta el interés y la preferencia de lectura de sus estudiantes).	1	0	1
	Establece objetivos de lectura.	2	4	6
	Antes Conlleva a generar predicciones a partir del título, autor, editorial, portada, tema.	2	1	3
	Explora los conocimientos previos (pertinentes).	1	4	5
	Realiza preguntas orientadoras (tema, idea principal, núcleo).	2	0	2
	Genera predicciones (establecer y verificar)	1	0	1
	Promueve la comprobación de hipótesis.	1	0	1
	Facilita la generación de anticipaciones.	2	0	2
	Genera preguntas acordes con el objetivo de lectura.	2	3	5
	Durante Establecimiento de relaciones (conocimiento previo y nuevo).	0	1	1
	Caracteriza el tipo de texto (narrativo, descriptivo, argumentativo, explicativo, dialogal).	2	2	4
	Regula el ejercicio de lectura y orienta al estudiante hacia el autocontrol.	2	4	6
	Promueve la intertextualidad	1	0	1
	Genera preguntas de los tres niveles de comprensión (literal, inferencial, crítico).	1	0	1
	Orienta análisis en conjunto.	1	3	4
	Después Propone la elaboración de resúmenes, mapas conceptuales, cuadros sinópticos, mapas metales, organizadores gráficos).	4	0	4
	Acompaña al estudiante en el reconocimiento y toma de decisiones en torno a las dificultades o lagunas de comprensión.	1	4	5
Favorece la posibilidad de diferenciar lo esencial de la información secundaria (seleccionar y filtrar).	3	0	3	

Nota: Cantidad de docentes que aplican las estrategias relacionadas con los momentos de lectura.

Fuente: elaboración propia.

En la tabla anterior se relacionan los momentos de lectura con sus respectivas estrategias y el número de docentes que las aplican en una o ambas clases observadas. En el momento antes de la lectura aparecen cinco estrategias: motivación, objetivos, predicciones, conocimiento previo y preguntas orientadoras. La motivación, las predicciones y las preguntas orientadoras son las estrategias menos implementadas por las docentes. Establecer objetivos de lectura es la estrategia aplicada por todas las docentes, aunque no en ambas clases. Puede decirse, que es poca la importancia que le dan las maestras a la motivación previa a la lectura que se debe realizar con los estudiantes, puede ser por desconocimiento de estrategias, por seguir practicas tradicionales o por dar cumplimiento al plan de estudios en los tiempos previsto en el mismo.

Durante el momento de la lectura se ubican siete estrategias: predicciones, hipótesis, relacionar conocimiento previo y nuevo, anticipaciones, interrogantes, caracterización del tipo de texto y control del ejercicio de lectura. Las cuatro primeras estrategias son las menos aplicadas por las docentes y fluctúan entre las tres estrategias restantes. Estas últimas, pueden estar relacionadas con un enfoque tradicional en la enseñanza de la lectura comprensiva, pues este tipo de orientación didáctica se caracteriza por la aplicación de cuestionarios escritos luego de realizar la lectura; así mismo, en los planes de estudio de los Establecimientos Educativos suele encontrarse explícitamente cada tipología textual como una temática específica a trabajar en alguno de los periodos académicos, y el control del ejercicio de lectura es algo ejercido por las maestras de forma magistral. Por el contrario, las estrategias como generar anticipaciones, predicciones e hipótesis y relacionar los conocimientos previos del estudiante con los presentados con el texto, pueden ser considerados por las docentes como parte de la educación actual.

El momento después de la lectura, lo conforman seis estrategias: promover la intertextualidad, preguntas de los tres niveles de comprensión, análisis en conjunto,

elaboración de organizadores gráficos y resúmenes, orientación en toma de decisiones y seleccionar y filtrar información. Se encontró que las dos primeras son las menos abordadas en las clases y las restantes se utilizan en mayor medida en ambas clases. Es posible considerar que no aplicar de forma permanente todas las técnicas puede dificultar el logro de la comprensión [de lectura](#), tal como lo propone Solé (1992) y Casanny (2006). Estas son condiciones para que los estudiantes alcancen dicha comprensión. Respecto a los tres momentos de lectura, se identificó que las docentes aplican todas las estrategias al menos en una de las dos clases observadas, algunas de ellas son aplicadas por un pequeño número de maestras y lo hacen porque siguen la guía de enseñanza del docente, del material enviado por MEN.

En la segunda subcategoría, referida a la enseñanza de los tres niveles de lectura, las seis docentes coinciden en utilizar estrategias para extraer la información explícita del texto, lo que corresponde al nivel literal. Respecto a los niveles inferencial y crítico intertextual, las tres docentes de la E1 los abordan en una clase y en la otra no. En la E2 ninguna de las tres maestras los trabaja. A pesar de que los autores Bustamante *et al.* (1998) y Cassany (2006) exponen la necesidad de abordar los tres niveles en la organización para la enseñanza de la lectura como condición para alcanzar la comprensión, esto no sucede en las aulas observadas. Estos resultados convergen con los hallados en otros estudios abordados en los antecedentes (Caballero, 2008; Hudson *et al.*, 2013 y Pascual *et al.*, 2014), en los que se identificó que la mayoría de los docentes se enfocan en el primer nivel de lectura, descuidando los dos siguientes. [Estos hallazgos están estrechamente relacionados con la formación de los docentes en educación básica primaria; además, algunas de las capacitaciones que reciben son genéricas, no específicas para el área de lenguaje.](#)

Tabla 5

Enseñanza de los tres niveles de lectura.

Subcategoría: niveles de lectura		
Niveles	Frecuencia	Porcentaje
Literal	11	91,6 %
Inferencial	2	16,6%
Crítico	2	16,6%
Total	15	
COMENTARIO: la cantidad de clases observadas corresponde a 12 en total.		

En tercer lugar, se retoma la subcategoría prácticas de lectura, en la que se evidencia que los docentes de la E1 abordan la lectura con tres propósitos: 1) leer para aprender a leer, lo que implica reflexionar sobre los procesos de lectura de los estudiantes, para ello se realizan actividades coevaluativas entre pares utilizando listas de chequeo; 2) leer para reconocer o identificar los formatos de circulación de la escritura, lo que se evidencia cuando las docentes orientan a los estudiantes hacia el reconocimiento del autor, editor e ilustrador, y 3) leer como experiencia, en la que las docentes orientan este ejercicio hacia el placer y goce por la lectura para vivenciar el mundo de lo emocional y lo estético. Por su parte, las docentes de la E2 establecen como único propósito de lectura en ambas clases: aprender a leer y reflexionar sobre los procesos de lectura. De lo anterior se puede decir que no se enseña la lectura con sentido y uso social como lo propone Pérez y Roa (2010).

Tabla 6

Frecuencia de aplicación de los distintos propósitos de lectura

Subcategoría: prácticas de lectura (según propósitos)		
Propósitos de lectura	Frecuencia	Porcentaje
Lecturas funcionales	0	0%

Leer para aprender a escribir	0	0%
Leer para aprender a leer	8	66,6%
Lectura para reconocer los formatos	2	16,6%
Leer como experiencia	1	8,3%
La lectura de literatura como especificidad	0	0%
Total	11	
COMENTARIO: la cantidad de clases observadas corresponde a 12 en total.		

Lo antes mencionado, se relaciona con la concepción de lectura con que cuentan las maestras (la cual se ampliara más adelante) ya que, al no reconocer los múltiples propósitos de lectura posibles, las docentes se limitan a hacer uso de aquellos que tradicionalmente se manejan en la escuela y que están relacionados con el proceso de lectura comprensiva, las tipologías textuales y la promoción de lectura (motivación). Por otra parte, cabe mencionar la influencia que tiene las estrategias con las que aprendieron las docentes durante su propio proceso formativo; las cuales tienden a repetir con sus estudiantes y pueden tener mas peso que las adquiridas durante su formación inicial para la docencia.

Seguidamente, en las modalidades de lectura utilizadas en el aula, se encontró que las seis docentes orientan la lectura en voz alta en ambas clases observadas, cinco de ellas utilizan la lectura compartida, cuatro docentes aplican la lectura comentada, tres hacen lectura silenciosa y sólo dos desarrollan lectura rotada. Ninguna ejecuta lectura preparada (como se muestra en la tabla 7). El medio de soporte acogido por las docentes es el físico, no se hace uso del medio digital. Dichas modalidades y tipos de soporte las propone Pérez y Roa (2010) para fortalecer la interacción social en los estudiantes como parte de una comunidad a partir de los procesos de lectura. En cuanto al medio de soporte para la lectura, cabe señalar que las docentes de la E1 no cuentan con los dispositivos tecnológicos para el trabajo digital,

mientras que en la E2 cada aula cuenta con proyectores. Por lo tanto, la disponibilidad de recurso tecnológicos en el aula se convierte en una categoría emergente, debido a que se requiere conocer que tanto influyen estos medios en la comprensión de lectura de los estudiantes, cuando se hace uso apropiado de ellos. En la tabla 8, se presenta las modalidades de los soportes utilizados dentro de las aulas para la enseñanza de la comprensión de lectura.

Tabla 7

Frecuencia de utilización de distintas modalidades de lectura en el aula

Subcategoría: prácticas de lectura (según modalidades de lectura)		
Modalidades	Frecuencia	Porcentaje
En voz alta	12	100%
Silenciosa	4	33,3%
Preparada	0	0%
Comentada	7	58,3%
Rotada	3	25%
Compartida	9	75%
Total	35	
COMENTARIO: la cantidad de clases observadas corresponde a 12 en total.		

Tabla 8

Frecuencia de uso de distintos soportes de lectura

Subcategoría: prácticas de lectura (según medios de soporte)		
Medios	Frecuencia	Porcentaje
Físico	12	100%
Digital	0	0%
Total	12	
COMENTARIO: la cantidad de clases observadas corresponde a 12 en total.		

Así mismo, se abordó la subcategoría prácticas pedagógicas bajo distintas modalidades de lectura. Se encontró que las seis docentes recuperan el valor semántico de cada palabra del texto leído, lo que se identifica con la concepción lingüística de la lectura. Tres de ellas relacionan los conocimientos previos con la nueva información, guiando a los estudiantes a encontrar la relación entre lo leído y situaciones del contexto real, ejemplificando con problemáticas actuales como la política, la economía, las decisiones de la vida familiar, etc., lo que es coherente con las formas de trabajo desde la psicolingüística. Se evidencia claramente que la concepción lingüística hace parte del quehacer de la mayoría de las docentes lo que corresponde con prácticas de enseñanza tradicionales que dejan de lado el uso social del lenguaje, propio del enfoque sociocultural (Cassany, 2006; Pérez y Roa, 2010). Tal como se muestra en la tabla 9.

Esto último, se relaciona directamente con las concepciones de enseñanza de la lectura y la formación inicial y en ejercicio, (lo cual será mostrado más adelante) que no les permite realizar transposiciones didácticas actuales, permaneciendo en prácticas de enseñanza que no van más allá del uso que el estudiante haga de ellas en el contexto escolar; parece que las actividades que les proponen a los chicos, responden a tareas que requiere la maestra con el fin de cumplir los contenidos propios del área y valorar en un registro de calificación los alcances de los estudiantes, sin hacer un acompañamiento oportuno durante el proceso de adquisición de estrategias precisas para la comprensión de lectura.

Las maestras asumen que, el estudiante debe realizar el proceso de comprensión autónomamente sin requerir acompañamiento para ello, pues pasan de una actividad de lectura a la aplicación de un cuestionario escrito; que busca evaluar que tanto comprendieron los estudiantes. Por lo tanto, Mientras no se logre que las docentes se apoyen en algún referente teórico que les aporte a sus prácticas pedagógicas para la enseñanza de la comprensión de lectura, no se logrará centrar dichas prácticas en el uso socio cultural del

lenguaje y se continuará solo evaluando la comprensión de lectura y no enseñándola.

Resultando ser la evaluación, una categoría emergente en el presente estudio, debido a que tienen alta influencia en las prácticas pedagógicas de los docentes quienes están en la obligación de reestructurar sus prácticas de aula haciendo uso pedagógico de los resultados de la evaluación, siempre y cuando sea llevada a cabo correctamente.

Tabla 9

Frecuencia de las prácticas bajo una representación de lectura

Subcategoría: prácticas pedagógicas bajo distintas representaciones de la lectura.		
Concepciones de lectura	Frecuencia	Porcentaje
Lingüística	8	
Psicolingüística	5	
Socio Cultural	0	
Total	13	
COMENTARIO: la cantidad de clases observadas corresponde a 12 en total.		

La última subcategoría de las prácticas en el aula muestra dos elementos que influyen en la comprensión **de lectura**: la producción textual y el trabajo con diferentes tipos de texto. **Respecto al** primer elemento se encontró que cinco docentes se apoyan en la escritura para fortalecer los procesos de comprensión **de lectura**, entendiéndose que la lectura y la escritura no pueden ser prácticas desligadas, puesto que en la vida social ambas se requieren con propósitos comunicativos distintos y específicos, lo que hace necesaria una enseñanza significativa de estas (Pérez y Roa, 2010; Solé, 1992). Respecto al segundo elemento, todas las docentes se apoyan en el texto de tipo narrativo sin trascender al uso de otras tipologías textuales como la argumentativa, la explicativa, la descriptiva y el dialogal, que son el primer eslabón o condición para el desarrollo de la comprensión **de lectura** en los estudiantes

(Calsamiglia y Tusón, 2001; Solé, 1992). Lo anterior coincide con los resultados en los estudios de Duque y Ovalle (2011), Pascual *et al.*, (2014), Fumero (2009) y Rojas (2013) reseñados en el apartado de antecedentes. Así lo demuestra la tabla 10.

Tabla 10

Frecuencia de uso de otros elementos

Subcategoría: otros elementos que influyen		
Aspectos	Frecuencia	Porcentaje
Producción textual como apoyo	8	66,6%
Distintos tipos de texto	1	8,3%
Total	9	
COMENTARIO: la cantidad de clases observadas corresponde a 12 en total.		

El uso predominante por parte de las docentes del texto narrativo en las clases para la comprensión de lectura fortalece a los estudiantes en la competencia literaria del lenguaje. Sin embargo, se deja de lado la posibilidad de acceder a otros textos que son de uso en la vida cotidiana. Pues, los cuentos, fabula, mitos y leyendas son enriquecedores para la motivación y adquisición de nuevo vocabulario; pero estos son poco utilizados en contextos sociales reales, por lo que haría falta acercar a los chicos a textos que les permitan un mejor desenvolvimiento en cualquier situación.

7.2 Planeación de clases para la enseñanza de la comprensión de lectura

Esta segunda categoría se refiere al proceso de preparación de la clase en un paso a paso de las actividades a desarrollar. En este caso se pretendió conocer la planificación para la enseñanza de la comprensión de lectura a partir de quince aspectos sustentados desde los Referentes de Calidad Educativa (RCE) del MEN (Lineamientos Curriculares, Estándares Básicos Curriculares-EBC) y los Referentes curriculares (Mallas de aprendizaje, Derechos

Básicos de Aprendizaje -DBA versión 1 y 2, documentos y guías). Cabe mencionar que estas instituciones educativas cuentan con el material educativo “Entre textos” entregado por el MEN en el marco del Programa para la Excelencia Docente y Académica “Todos a Aprender”, el cual incluye los EBC en Lenguaje, los DBA y los desempeños de aprendizaje observables en los estudiantes; consta de una guía para el docente y dos cuadernos de trabajo (semestre A y B) para cada estudiante.

Considerando el enfoque de la presente investigación, a continuación, se presenta la información de tipo cuantitativa, con el fin de apoyar y más adelante ampliar estos resultados. En la tabla 11., se presenta la frecuencia con que se incluye cada uno de los aspectos en las 10 planeaciones de clases revisadas.

Tabla 11

Frecuencia de los aspectos registrados en la planeación de clases.

Categoría: Planeación de clases

Aspectos	Frecuencia	Porcentaje
Estándares	10	100%
DBA	8	80%
Mallas	0	0%
Objetivos	10	100%
Desempeños	7	70%
Competencias	4	40%
Eje temático	0	0%
Tiempo a cada actividad	0	0%
Tiempo total de clase	6	60%
Recursos	4	40%
Textos acordes al objetivo	10	100%
Conocimiento previo del texto	10	100%

Estrategias metacognitivas	4	40%
Modalidad de agrupación	6	60%
Momentos de clase	4	40%
Total	83	

COMENTARIO: Unas de las seis maestras objeto de estudio, no realizar proceso de planeación escrita, por lo tanto, solo se analizó 10 planeaciones en físico.

Después de la revisión de las listas de chequeo de planeación, se logró concretar que una de las seis docentes no planea y las cinco que lo hacen, se ciñen a la guía del docente del material “Entre textos”. Así, en todas las planeaciones se incluyen los Estándares y en 8 de ellas, los DBA; pero no se tiene en cuenta las Mallas de Aprendizaje que “son un recurso para el diseño curricular de los establecimientos educativos en sus distintos niveles. Estas llevan al terreno de lo práctico los DBA, a través de distintos elementos” (Documento para la implementación de los DBA, 2017, p. 3). En cuanto a la modalidad de agrupación de estudiantes (individual, parejas, grupo) sólo las tres profesoras de la E2 lo indican. Estos resultados se sintetizan en la tabla 12.

Una posible interpretación de lo anterior, puede ser que las docentes, aunque reconocen los referentes de calidad y los referentes curriculares, aún no se apropian de estos, lo que les dificulta ponerlos en “juego” dentro de una planeación de clases; que además, les exige salir de la zona de confort y adentrarse en nuevos paradigmas de enseñanza y aprendizaje, por lo que prefieren ceñirse a la ejecución de las actividades propuestas en el material educativo “Entre textos” enviado por el MEN; el cual incluye los ya mencionados referentes y les “garantiza” el cumplimiento de las expectativas de calidad exigidas actualmente a las IE del país. El uso del material educativo puede ser una categoría adicional para ser revisada en posteriores estudios, de modo que se identifique la relación entre este y las prácticas pedagógicas para la enseñanza de la comprensión de lectura.

Tabla 12

Lista de chequeo de planeación consolidada

No.	Aspecto	Hallazgos
El docente en la planeación de clase:		
1	Incluye los estándares básicos de competencias (EBC).	Cinco docentes inician su planeación a partir de los EBC.
2	Incluye los derechos básicos de aprendizaje (DBA).	Cuatro docentes incluyen los DBA en la planificación.
3	Integra las mallas de aprendizaje.	Ninguna de las docentes tiene en cuenta las Mallas de Aprendizaje.
4	Define objetivos coherentes con las actividades propuestas para la clase.	Cuatro docentes proponen objetivos claros para la clase, una maestra medianamente lo hace.
5	Define los desempeños que se deben observar en el estudiante.	De las cinco maestras que planean, tres lo hacen en ambas clases, una lo hace en una de las clases y la otra no lo hace.
6	Establece las competencias propias del área del lenguaje que pretende desarrollar (semántica, sintáctica, pragmática, textual, enciclopédica, literaria, poética).	Dos de las cinco docentes lo hacen en una de las clases. Una lo hace en ambas clases y las demás no lo hacen.
7	Presenta el eje temático a trabajar.	Ninguna maestra lo define.
8	Propone tiempo determinado para el desarrollo de cada actividad.	Ninguna docente determina el tiempo requerido para las actividades.
9	Estima el tiempo total para el desarrollo de la clase.	Las tres docentes de la E2 lo indican. Las dos docentes de la E1 no lo hacen.
10	Define los recursos necesarios para el desarrollo de la clase	Dos maestras de la E2 indican los recursos a utilizar.
11	Utiliza textos acordes con el objetivo de aprendizaje.	Las cinco docentes seleccionan el texto teniendo en cuenta el objetivo.
12	Refleja el conocimiento previo del texto a utilizar.	Las cinco profesoras evidencian el conocimiento del texto con anticipación al desarrollo de la clase.
13	Registra estrategias metacognitivas para la enseñanza de la comprensión lectora.	Una de las cinco maestras lo hace en ambas clases, dos lo hacen en una sola de las clases y las demás no lo hacen.
14	Indica la modalidad de agrupación de estudiantes (Individual, Parejas, Grupos).	Sólo las profesoras de las E2 indican las modalidades de agrupación.
15	Organiza la clase en momentos (Inicio, Desarrollo, Cierre)	Sólo dos docentes de la E2 estructuran la clase en los tres momentos, las demás no.

Nota: Resultados a partir de la lista de chequeo de planeación de las docentes.

Fuente: elaboración propia.

Con respecto a las técnicas o estrategias que las docentes registran en las planeaciones, se encontró que todas indican el objetivo de lectura y algunas preguntas sin precisar a qué nivel de lectura pertenecen, pero se identifica que son de tipo literal y crítico intertextual. Una de las docentes de la E1 transcribe un organizador gráfico que está propuesto en la guía del docente. Otra incluye interrogantes para generar predicciones en los estudiantes y reconstrucción del evento. Lo anterior coincide con los hallazgos de Llamazares *et al.* (2013) y Barboza y Peña (2014), quienes identificaron que los docentes utilizan en mayor medida interrogantes de tipo literal. Las maestras no utilizaron recursos para activar conocimientos previos y generar predicciones. Por lo anterior, se identifica en las planeaciones que no se registra completamente todas las actividades que implementan las docentes para el desarrollo de la comprensión **de lectura**. De igual manera, se observan pocos elementos en la planeación relacionados con el análisis del contexto de lectura, que apunten a la ubicación de la comprensión en el marco de contextos sociales y culturales específicos o que acerquen al estudiante a la ‘lectura’ del mundo.

7.3 Concepción de los docentes sobre la comprensión **de lectura y los elementos que influyen en su enseñanza**

En esta última categoría se identificaron las concepciones de las seis docentes a partir de la aplicación de un cuestionario. En este se buscó identificar la representación de lectura de cada maestra (Casanny, 2006), en la cual se apoyan para orientar sus prácticas de enseñanza de la comprensión **de lectura**. Para ello, se plantearon dos preguntas; ¿Para usted qué es leer? y ¿Para usted qué es comprensión **de lectura**? En la tabla 6 se muestran las respuestas de todas las docentes a estas dos preguntas iniciales.

Tabla 13

Concepciones de las docentes sobre lectura y comprensión

¿Para usted qué es leer?

T1: “Es aprender, es mejorar lectura, comprender, aprender vocabulario, entonación, adquirir nuevos conocimientos”.

T2: “Leer es juntar palabras, letras y darles sentido. Leer es dar sentido”.

T3: “Es una acción que hacemos los seres humanos y con ello nos apropiamos del conocimiento. Hay diferentes clases o tipos de lectura, pero siempre llevan al mismo objetivo que es comunicarnos”.

S1: “Es saber interpretar, hacer las pausas teniendo en cuenta los signos de puntuación y acentuación”.

S2: “Aprender conocimientos. Comprender un texto”.

S3: “Es el proceso que permite comprender el mensaje de un texto escrito, un gráfico, una imagen, emociones, un paisaje, etc.”

¿Para usted qué es comprensión lectora?

T1: “Es entender lo que se lee”.

T2: “Es analizar, interpretar y argumentar el texto que uno lee”.

T3: “Cuando una persona comprende lo leído puede actuar. Seguido de comprender viene la acción. Es un proceso de acomodación en el cerebro, cuando el niño comprende puede darle un orden lógico a las cosas. La lectura debe tener sentido para el niño, no es un listado de palabras sin sentido”.

S1: “Es interpretar, analizar y argumentar sobre el texto leído”.

S2: “Entender lo que se lee”.

S3: “Es la capacidad de expresar, usar, compartir, aplicar lo que transfiere un texto”.

A partir de las respuestas se identificó que las seis docentes muestran rasgos de la concepción lingüística de la lectura descrita por Cassany (2006), quien al referirse a esta indica: “el contenido del texto surge de la suma del significado de todos su vocablos y oraciones. Así el significado es único, estable, objetivo e independiente de los lectores y de las condiciones de lectura” (p.25). Igualmente, las docentes relacionan el concepto de lectura con aprendizaje, comprensión y comunicación: la docente S2 se refiere a la lectura como

“aprender conocimientos, comprender un texto” y la docente T3 indica que “(...) hay diferentes clases o tipos de lectura, pero siempre llevan al mismo objetivo que es comunicarnos”. Cabe resaltar que, al momento de indagar a las maestras por el concepto de lectura, estas dudaron y se sintieron confusas e incómodas al responder; lo que sumado a sus respuestas muestra que tienen algunas confusiones respecto a la concepción de la lectura.

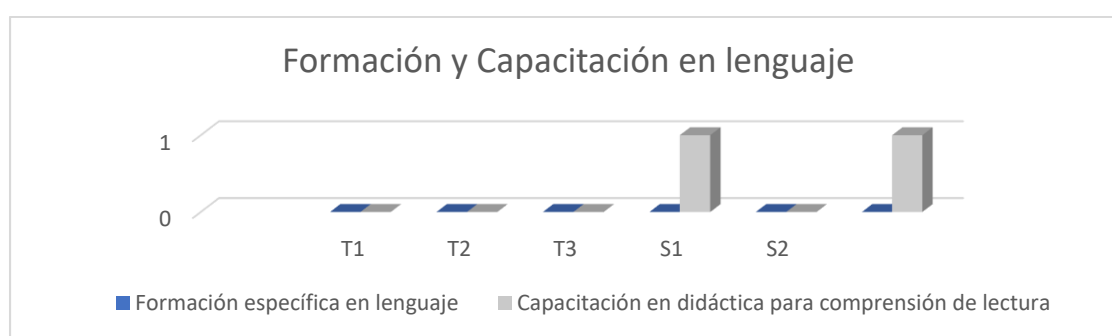
Al indagar por la perspectiva teórica bajo la cual las docentes orientan sus procesos de enseñanza, se constató que ninguna de ellas se apoya en perspectivas teóricas específicas para desarrollar la comprensión [de lectura](#), como las propuestas por Lerner, Solé, Casanny, Pérez entre otros. Sólo la docente S3 refiere apoyarse en la “teoría del constructivismo de Vigotsky”; frente a la pregunta *¿Usted se apoya en alguna perspectiva teórica para orientar los procesos de enseñanza de la comprensión lectora?* La profesora respondió: “para la concepción desde el constructivismo de Vigotsky. Parte de la innovación y asiste a la lectura y escritura desde el saber – hacer, lo que implica dar un significado a lo que lee”. Cabe anotar que el enfoque de Vigotsky es socioculturalista y aporta a la enseñanza en general desde conceptos como la Zona del Desarrollo Próximo (ZDP) y, aunque también enfatiza en los significados, estos son construidos a partir de la interacción con los otros miembros de la cultura. Tomando la descripción textual que entrega la maestra S3, no se evidencia una estrecha relación con este enfoque.

Además, en esta categoría se indagó por [la formación](#) y capacitación que han recibido [las maestras](#) en didáctica para la enseñanza de la comprensión [de lectura](#). El total de docentes cuenta con formación de licenciatura en básica primaria; solo una de ellas cuenta con título de Magíster en Administración de Tecnología Educativa. Se desempeñan en todos los grados de primaria y en todas las áreas. La mayoría cuenta con experiencia en aulas multigrado y graduadas. Las docentes de la E1 afirman no contar con este tipo de capacitación. [Dos](#) docentes de la E2 expresaron que sólo cuentan con las orientaciones brindadas por los tutores

del programa PTA, quienes se enfocan en capacitar desde lo teórico y sugerir estrategias prácticas a partir de los acompañamientos *in situ* a los docentes. Lo anterior se relaciona con la propuesta de Rincón (2014) que indica la necesidad de un diálogo entre pares y orientador, que conduzca a la reflexión para lograr transformar sus didácticas específicas para la enseñanza de la lectura, la escritura y la oralidad. Lo anterior se sustenta en el gráfico 3.

Figura 3

Formación y capacitación de las docentes en el área de lenguaje



Esta información permite establecer una relación directa entre la formación, capacitación y práctica realizada por las maestras. La formación de los docentes ha ido cambiando con el paso del tiempo; ahora existen nuevas perspectivas de enseñanza y aprendizaje, nuevas metodologías y se ha incursionado en las didácticas específicas de cada área. Sin embargo, estas maestras solo cuentan con formación en básica primaria, lo que puede dificultarles el reconocimiento de estrategias propias para la enseñanza de la lectura y su posterior apropiación y uso. Por otra parte, su experiencia solo en básica primaria y aulas multigradas principalmente, dificultaría el acceso a la formación disciplinar específica del área de lenguaje; debido a que deben atender las nueve áreas obligatorias fundamentales. En esto influye la gestión por parte de los directivos que por lo regular envían a las capacitaciones solo a los docentes propios del área, lo que sería funcional si se implementara la formación en cascada. Por otra parte, también influye la motivación, disposición y

compromiso de cada profesor con su propia formación, bien sea en centros de estudios, redes de aprendizaje, comunicadas de aprendizaje o en ultimas, formación autodidacta.

Finalmente, la sistematización de las prácticas de enseñanza es una estrategia para la evaluación y reflexión que permite la reestructuración didáctica para ser compartida entre pares académicos (Rincón, 2014); sin embargo, se identificó que ninguna de las seis docentes sistematiza las prácticas de enseñanza de la lectura, sean efectivas o no. En síntesis, la luz de los tres instrumentos se encontró que las docentes registran en sus planeaciones solo una parte de lo que ejecutan y durante el transcurso de las clases van incluyendo actividades de acuerdo con el comportamiento o respuestas de los estudiantes. Lo anterior puede deberse a la falta de formación específica en el área de lenguaje que queda demostrada al comparar la información resultante de los tres instrumentos. Las docentes planifican y ejecutan sus clases para la comprensión de lectura de acuerdo con la concepción que tienen sobre esta e incorporan estrategias aprendidas empíricamente desde distintos enfoques de enseñanza, sin una concepción teórica particular para ello. Todo esto, muestra la necesidad de llevar a cabo una formación constante a los maestros en didácticas específicas para la enseñanza de la lengua materna.

Se destaca también, que las docentes trabajaron en las dos clases observadas exclusivamente el texto de tipo narrativo. Esto puede deberse a que carecen de formación disciplinar en el área de lenguaje y se les hace difícil identificar y caracterizar otras formas discursivas. Por otro lado, las estrategias utilizadas por las docentes para la comprensión de lectura se enfocan en hacer preguntas por medio de diálogos grupales o ejercicios de escritura individual, generalmente antes y después de la lectura; la mayoría de las actividades que utilizan las docentes para trabajar la comprensión de lectura son retomadas de las cartillas “Entre-textos” o tomadas de internet.

Así mismo, la mayoría de las maestras no conciben la lectura desde el enfoque sociocultural y, por tanto, no la enseñan con este propósito. Se identificó que trabajan en mayor medida bajo la representación de lectura lingüística sin ser conscientes de esto. Referente a la enseñanza de los tres niveles de lectura, ellas no utilizan preguntas inferenciales y requieren de apoyo para su elaboración. Es recomendable que las docentes desarrollen el hábito de planear en conjunto con sus pares para reflexionar y compartir conocimientos y experiencias que enriquezcan su quehacer pedagógico. Por último, las docentes de la E2 deben habituarse al trabajo con los medios tecnológicos, ya que, a pesar de disponer de ellos en las aulas de clase, no realizan lectura en medio magnético.

Conclusiones

A partir de los resultados arrojados a la luz del marco teórico y en relación con los antecedentes, se logró analizar las prácticas de enseñanza de las docentes para el desarrollo de la comprensión de lectura en estudiantes de educación primaria de las dos instituciones educativas. Se determina que son pocas las estrategias para fortalecer la comprensión de lectura aplicadas por las docentes a pesar de la amplia experiencia laboral con la que cuentan (entre 18 y 41 años), lo que se puede interpretar como falta de formación específica en el área de lenguaje, además la poca actualización académica que llevan a cabo dificulta la apropiación de nuevos recursos que deben sugerir a los estudiantes al momento de abordar un texto, así como los análisis de los elementos socioculturales que enmarcan las prácticas de lectura. Estos aspectos requieren de la enseñanza explícita del maestro para ser desarrollados por los estudiantes.

Las docentes enfocan su enseñanza en la recuperación del valor semántico de las palabras de forma explícita, lo que implica que se aborde principalmente el nivel literal de enseñanza, esto sucede en parte porque al planear registran las preguntas sin indicar el nivel

de lectura al que pertenecen, por lo que no hay lugar a recuperar información implícita del texto. Por otra parte, los estudiantes no participan en la selección del texto, siendo esta una estrategia clave para la motivación de la lectura. Por el contrario, es el docente quien les presenta un texto que no corresponde con el contexto actual de ellos, para resolver una serie de interrogantes después de su lectura. **Esto entre otros factores, pueden influir en que no desarrollen el gusto por la lectura y no logren convertirla en hábito.**

Todas las docentes coinciden en indicar los objetivos de lectura, orientar la lectura en conjunto, en voz alta y compartida lo cual favorece la velocidad y calidad de lectura, pero no propicia la comprensión **de lectura** porque no hay la posibilidad que el estudiante recurra individualmente a la reflexión y uso de recursos para comprender el texto de manera crítica, lo cual se lograría en prácticas de lectura individuales, grupales y guiadas por el docente, como el caso de la lectura preparada que no es orientada por ninguna de las docentes. Por otra parte, la existencia de medios tecnológicos en las aulas no asegura que las maestras hagan uso de estos para acercar a los estudiantes a otros tipos de lectura necesarias en el mundo actual, pues las docentes continúan arraigadas en el uso de los textos en formato impreso.

Las prácticas de orientación de la comprensión de lectura aún se presentan de modo tradicional. Aunque las docentes intentan aplicar actividades presentadas en las cartillas, no logran identificar, utilizar, ni indicar en qué momento se deben aplicar las técnicas. Así como tampoco las sustentan teóricamente, con lo cual se evidencia una enseñanza de la comprensión **de lectura** bajo la concepción lingüística que no alcanza a involucrar el aporte cognitivo del sujeto y el uso social de las prácticas de lectura. Esto sucede en todos los niveles desde 1º hasta 5º donde se aplican las mismas estrategias.

Además, las docentes no involucran todos los tipos de texto como objeto de enseñanza y aspecto esencial que facilita el logro de la comprensión **de lectura**. Los

estudiantes sólo cuentan con la estructura de tipo narrativo como referente, lo cual no es concordante con la realidad y la práctica social donde predominan otros formatos de circulación como el argumentativo y el explicativo, entre otros, cuyo uso facilitaría un mejor desenvolvimiento de los estudiantes en contextos reales.

También, se identifica la necesidad de formación a las docentes para la enseñanza de la comprensión [de lectura](#), ya que a pesar de contar con hasta 41 años de experiencia, su conocimiento disciplinar fue adquirido mucho tiempo atrás, sin considerar que este campo evoluciona de acuerdo al mundo cambiante en las diferentes épocas y se debe estar preparado para afrontar diferentes necesidades de cada estudiante, lo que requiere de estudio independiente, de procesos de investigación y de la sistematización de las experiencias efectivas de enseñanza. Estas condiciones impiden la realización de una reflexión consciente y profunda que permita la autoevaluación y la reestructuración de las prácticas pedagógicas para fortalecer el conocimiento disciplinar y didáctico en pro de mejorar los aprendizajes de los estudiantes.

Lo anterior, se hace evidente a partir de identificar que las docentes tienen un concepto confuso sobre lo que es la lectura y la comprensión [de lectura](#). Lo cual puede atribuirse a la falta de un referente teórico que sustente las prácticas de aula, que sea coherente y constante de modo que se demuestre su apropiación en el quehacer pedagógico. [Como se mencionó en el apartado de practicas de orientación en el aula existe alta influencia del contexto de formación propio de las docentes y aquel donde se desenvuelven profesionalmente, en el que replican actividades correspondientes a antiguas concepciones de lectura donde esta última era entendida como un proceso de decodificación. Sumado a esto, estas instituciones educativas no incorporan en su currículo los nuevos paradigmas sobre lectura comprensiva y por tanto no son exigidos en las prácticas pedagógicas de los maestros.](#)

Aunque, en la planeación de clases las maestras incluyen los EBC en lenguaje, sus prácticas de enseñanza no reflejan orientación hacia el logro de estos, es mínima la información que las docentes brindan a los estudiantes sobre los aprendizajes básicos que deben alcanzar y su utilidad en contextos reales, esto minoriza la posibilidad de que los educandos se involucren en sus propios procesos de aprendizaje.

Esta investigación aporta una primera mirada a las prácticas de enseñanza por parte de las docentes de básica primaria de las dos instituciones educativas, contribuyendo al cuerpo investigativo de este campo de conocimiento en la región y en el país dónde se presentan pocos estudios de este tipo. Además, permite la réplica en otras instituciones educativas donde se presenten bajos resultados en la comprensión [de lectura](#) de los estudiantes. A partir de estos resultados es posible proponer acciones puntuales orientadas a la mejora de las prácticas de enseñanza de modo que sean efectivas al lograr mejorar la competencia lectora de los educandos. A su vez, es posible a partir de este estudio suscitar el interés por investigar otros aspectos relacionados o complementarios a este objetivo, como por ejemplo la forma en que los docentes evalúan la comprensión [de lectura](#) de sus estudiantes en sus clases, entre otros.

Se encontró que las prácticas de orientación más utilizadas durante las dos clases observadas fueron el análisis en conjunto, resúmenes orales, establecer objetivos de lectura, explorar conocimientos previos, generar preguntas acordes con el objetivo de lectura, caracterizar el tipo de texto, controlar el ejercicio de lectura y orientar al estudiante hacia el autocontrol, el reconocimiento y toma de decisiones en torno a las dificultades o lagunas de comprensión. Las modalidades de lectura más utilizadas fueron la lectura en voz alta, la lectura compartida y la lectura rotada [en medio físico; no se hizo uso de medios tecnológicos lo que resultó ser una categoría emergente, al igual que los procesos de evaluación de la comprensión de lectura y los materiales educativos utilizados.](#)

Por último, las limitaciones del estudio se encontraron en la disponibilidad de tiempo para su ejecución, lo que impidió realizar una efectiva intervención para fortalecer las debilidades encontradas. Así mismo, la cantidad de observaciones realizadas a las clases de los docentes puede no permitir la visualización de otras estrategias aplicadas o la constancia de su uso en el aula. Es importante también para un próximo estudio contar con la disposición y participación de un mayor número de docentes. Se proyecta retomar este estudio a futuro, para fortalecerlo mediante sugerencias pedagógicas que involucren el uso sociocultural de la lectura aportadas por los autores en los que se sustenta. Por último, el constante acompañamiento a las maestras por parte de las investigadoras dificultó el registro de resultados ya que sólo se debía reportar lo observado en las clases para el propósito investigativo.

Recomendaciones

De acuerdo con el análisis de resultados y con el ánimo de aportar algunas sugerencias para fortalecer las prácticas pedagógicas de las docentes que colaboraron con este estudio, se plantean algunas recomendaciones apoyadas también en las propuestas del autor Daniel Cassany (2006), los documentos oficiales del MEN y sugerencias propias de las investigadoras a partir de la experiencia adquirida durante la trayectoria en el Programa Todos a Aprender en acompañamientos in situ y trabajo con pares académicos. Este apartado se presenta en relación con las tres categorías establecidas para la investigación: planeación de clase, enseñanza de la comprensión [de lectura](#) y concepciones de las docentes frente la comprensión [de lectura](#) y su enseñanza. Se presentan, además, algunas sugerencias de manera general que se consideran importantes porque hacen parte de otros elementos que influyen en la enseñanza de la comprensión [de lectura](#). A continuación, se presentan las categorías en un orden de acuerdo con el proceso pedagógico.

Concepción sobre comprensión **de lectura y su enseñanza**

Es posible que las docentes emprendan procesos de formación autodidacta y de formación entre pares, tendientes al fortalecimiento del conocimiento disciplinar abordando nuevos enfoques de la lectura, la comprensión y su enseñanza, para desarrollar las competencias específicas del área de lenguaje, en especial la literaria, textual y pragmática. Estudiar autores contemporáneos y expertos en la lectura desde una nueva concepción de esta, tales como Daniel Cassany, Isabel Solé y Delia Lerner, entre otros; además los Lineamientos Curriculares en Lengua Castellana, Estándares Básicos de Competencias, referentes curriculares y documentos del MEN. Por otra parte, deben acercarse a nuevas posibilidades didácticas y metodológicas como las sugerencias pedagógicas que ofrece el MEN y las propuestas de autores como Mauricio Pérez Abril y Gloria Rincón.

A su vez, los directivos docentes pueden apoyar el proceso de formación disponiendo de tiempo y espacio físico dotado de herramientas como libros, computadores, internet, bases de datos, etc. Así mismo, los directivos deben apoyarse en el recurso humano con que cuenta la Institución Educativa; en este caso, los docentes licenciados en el área específica de lenguaje que se desempeñan en la secundaria. Igualmente, se debe gestionar convenios interinstitucionales que permitan contar con una red de apoyo de profesionales expertos en distintas temáticas que fortalezcan tanto en lo disciplinar como en lo didáctico. Habría que decir también que la tutora de cada institución educativa puede apoyar el proceso de formación a los docentes a través de talleres que fortalezcan el conocimiento didáctico del contenido, sugerencias, orientación frente a la planeación de clases y realimentación precisa a partir de los acompañamientos en aula.

Planeación de clases para la enseñanza de la comprensión de lectura

Para esta parte del proceso, planeación de clase, las docentes deben tener en cuenta articular los referentes de calidad y curriculares, las competencias de área de lenguaje: semántica, sintáctica, pragmática, poética, textual, literaria y enciclopédica; integrar la habilidad básica lectora desde las Mallas de Aprendizaje; definir los desempeños de los estudiantes que indican el logro del objetivo de lectura; abordar distintos tipos de textos y registrar la tipología a utilizar y sus características; proponer el uso de distintos tipos de organizadores gráficos; indicar las técnicas para desarrollar la comprensión de lectura con las respectivas preguntas, instrucciones y momentos en que serán aplicadas. Las anteriores sugerencias corresponden a los elementos identificados como menos utilizados dentro de la planeación de clase por parte las docentes.

Además, las docentes deben plasmar los objetivos de lectura en el marco del uso sociocultural de esta; es decir, la lectura en el contexto social del estudiante, actual y pertinente respecto a las problemáticas reales y acontecimientos en general. Así también, deben mantener la coherencia entre dicho objetivo y las actividades planeadas para el logro del propósito de enseñanza. En la planeación de clase, debe quedar registrado el trabajo a realizar a partir del autor del texto, la intención comunicativa, el mensaje implícito que delata la postura del autor frente a ciertos temas, el contexto, la época y los acontecimientos que rodeaban al autor. También, establecer los interrogantes a utilizar en el transcurso de la clase para llevar al estudiante a identificar el qué, el por qué, el para qué y el a quién dentro de determinada situación de comunicación, donde entra en juego el contexto del lector en su papel de otorgarle significado al mensaje.

Igualmente, dentro de la planeación debe quedar explícita la estructura hacia la cual el docente orientará el análisis con los estudiantes: microestructura (oraciones, concordancia,

segmentación, etc.); macroestructura (relación entre párrafos, temas, idea global del texto, etc.); superestructura (esquema de organización global de la información). Los niveles de análisis (intratextual, intertextual, extratextual). Los sistemas de significación que serán abordados (oral, imagen, cómic, medios de comunicación, señales, etc.). Este tipo de organización permite al docente tener direccionalidad de sus prácticas pedagógicas desde el inicio hasta el final de la clase orientando a los estudiantes hacia el logro del objetivo de lectura que implica el por qué y el para qué, con lo que se logra involucrarlos en procesos de aprendizaje significativo.

Enseñanza de la comprensión de lectura

Posteriormente, durante el desarrollo de las clases, se puede hacer uso de las técnicas propuestas por Cassany (2006), las cuales agrupó en: el mundo del autor, el género discursivo y las interpretaciones del lector, para fomentar la comprensión de lectura a nivel crítico. En el primero grupo se encuentran ocho técnicas: identifica el propósito, descubre las conexiones, retrata al autor, describe su idiolecto, rastrea la subjetividad, detecta posicionamientos, descubre lo oculto y dibuja el “mapa sociocultural”. El segundo grupo lo componen ocho técnicas: identifica y describe el género, enumera a los contrincantes, haz un listado de voces, analiza las voces incorporadas, lee los nombres propios, verifica la solidez y la fuerza, halla las palabras disfrazadas y analiza la jerarquía informativa. En el tercer y último grupo se encuentran seis técnicas: define los propósitos, analiza la sombra del lector, acuerdos y desacuerdos, imagina que eres..., en resumen... y medita las reacciones.

De forma similar, los Lineamientos Curriculares en Lengua Castellana en uno de los ejes referido a los procesos culturales, ofrece una serie de orientaciones para la organización de la enseñanza en las instituciones educativas. De allí, se retoman algunas ideas específicas

para la comprensión [de lectura](#): orientar a los estudiantes a identificar opiniones, posturas y argumentos para alcanzar la habilidad de construir acuerdos en el aula de clase, lo que podría lograrse a partir del uso y análisis de distintos tipos de formato de circulación de la información (verbal oral y escrita, icónica, audio). Esto puede generar en el estudiante la cultura de la argumentación que consiste en cuestionar su saber para transformar su propia visión, su concepción y el hacer; frente al poder, el ser y el saber del otro, lo cual puede trabajarse a partir de preguntas orientadoras y la comparación de distintos textos que para el nivel de primaria puede ser cartas, columnas de opinión, noticias, etc., en las que se identifique cada uno de estos aspectos contribuyendo a la formación de seres capaces de ejercer la ciudadanía de forma responsable.

También, se debe fortalecer en las clases el trabajo sobre la competencia pragmática, referida a la intenciones y variables del contexto de una determinada situación comunicativa, que va más allá de la oración para tomar como unida de análisis los actos del habla o actos de comunicación. Para lo anterior, es posible utilizar los medios de comunicación masiva donde se trabaje el manejo del lenguaje, los valores agregados, la postura de los diferentes actores, el contexto en que se presenta la situación, los tiempos en que sucedieron los hechos y en el que se da a conocer los acontecimientos. Así mismo, llevar al estudiante a identificar las causas que originaron los hechos y las consecuencias que se producen a partir de estos; así como la incidencia de los modelos de comportamiento que allí se reflejan y que influyen en la toma de decisión de los niños y jóvenes, lo que se relaciona directamente con la construcción del tejido social. De igual forma, es importante el reconocimiento de la idoneidad de los medios o fuentes de donde es tomada la información.

De la misma manera, es importante trabajar la comprensión [de lectura](#) a partir de ejes articuladores como proyectos de aula, secuencias didácticas, proyectos pedagógicos productivos, obras literarias, etc., con propósitos claramente definidos dentro del contexto

real de los estudiantes y para lo cual se debe tener en cuenta los tres niveles de análisis y producción de textos descritos en los Lineamientos Curriculares: intratextual, intertextual y extratextual, haciendo mayor énfasis en este último, ya que aborda especialmente la competencia pragmática que se relaciona directamente con el contexto de los actos comunicativos donde se interrelacionan autor, texto y lector. También es importante tener presente los tres tipos de contexto: textual, referido a las relaciones entre los enunciados dentro del texto; extratextual, relacionado con el espacio físico donde ocurre el acto de lectura; y psicológico, entendido como el estado anímico del lector. Estos tres elementos son fundamentales para lograr la comprensión [de lectura](#).

Sugerencias generales

Se recomienda realizar un nuevo estudio en las dos instituciones educativas que permita identificar por qué las docentes implementan fácilmente las preguntas del nivel literal y crítico, pero no las del nivel inferencial, si se tiene en cuenta que un nivel es condición para alcanzar el siguiente. Así mismo, se mantiene la necesidad de reconocer cómo evalúan las docentes la comprensión [de lectura](#) alcanzada por sus estudiantes, lo que implica abarcar las distintas formas de evaluación (diagnóstica, formativa, sumativa) puesto que se requiere caracterizar sus prácticas valorativas lo que permitiría elaborar una propuesta pedagógica ajustadas al grupo de docentes e instituciones. También es posible retomar la pregunta investigativa para resolverla bajo otra línea de investigación como la perspectiva discursiva, la cognitiva, el constructivismo, etc.

De igual manera, se debe vincular a los padres de familia en el fortalecimiento de la comprensión [de lectura](#), por medio de la motivación y acompañamiento para que logren crear hábitos [de lectura](#) en sus hijos, ya que esta responsabilidad no debe recaer solo en los

docentes. A las maestras se les sugiere acercarse a las teorías actuales sobre comprensión de lectura y apropiarse de nuevas estrategias, dejar de lado las clases magistrales, atreverse a explorar otras modalidades de enseñanza, otros formatos y diferentes tipos de discurso, generar otros espacios físicos donde se disfrute de la lectura, encontrándole el sentido y uso social. Abrir la posibilidad de implementar estrategias propias y sistematizarlas cuando sean efectivas y contribuyan a la mejora de la comprensión de lectura en los niños y niñas.

Todo lo anterior, debe partir de la reestructuración curricular del área de lenguaje a la luz del PEI y Modelo Pedagógico de la Institución Educativa, involucrando las nuevas concepciones sobre la lectura, la comprensión y su enseñanza lo que fortalecería las prácticas pedagógicas llevadas a cabo en el aula. Para lo cual, se sugiere realizar un nuevo estudio que permita identificar el por qué las docentes no aplican las estrategias específicas para la enseñanza de la comprensión de lectura; dado que, el presente estudio se enfocó en identificar cuáles son las estrategias que se aplican.

Referencias

- Arias-Gundín, O.; Fidalgo, R.; Martínez-Cocó, B.; Bolaños-Alfonso, F.J. (2011). Estrategias de comprensión lectora en alumnos de educación primaria y secundaria. *Revista de psicología*, 3(1), 613-620.
- Barboza, F. D.; Peña, F. J. (2014). El problema de la enseñanza de la lectura en educación primaria. *Educere*, 18 (59), 133-142. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35631103015>
- Barletta, N.; Toloza, H.; Del Villar, L.; Rodríguez, A.; Bovea, V.; Moreno, F. (2013). Enseñanza y aprendizaje de la lectura y la escritura: una confabulación en el contexto oficial. *Lenguaje*, 41(1), 133-168
- Bustamante, G.; Jurado, F.; Pérez, M. (1998). *Juguemos a Interpretar, Evaluación de Competencias en Comprensión y Producción de Textos*. Bogotá, Colombia: Plaza y Janés.
- Caballero, E. R. (2008). *Comprensión lectora de los textos argumentativos en los niños de poblaciones vulnerables escolarizados en quinto grado de educación básica primaria. (Tesis de maestría)*. Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia. Recuperado de <http://ayura.udea.edu.co:8080/jspui/handle/123456789/868>
- Caldera, R.; Escalante, D.; Terán, M. (2010). Práctica pedagógica de la lectura y formación docente. *Revista de Pedagogía*, 31 (88), 15-37.
- Carvajal, A. (2005). *Elementos de investigación social aplicada*. Cartagena: Editorial Escuela Latinoamericana de Cooperación y Desarrollo.
- Calsamiglia, H.; Tusón, A. (2001). *Las cosas del decir. Manual de análisis del discurso*. Barcelona, España: Ariel.

- Cassany, D. (2006). *Tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea*. Barcelona, España: Anagrama.
- Duque, C. P.; Ovalle, A. (2011). La interacción en el aula: una vía para posibilitar la comprensión inferencial de textos narrativos en niños de preescolar. *Psychologia. Avances de la disciplina*, 5 (2), 57-67. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=297224105005>
- Franco, M. P. (2009). Factores de la metodología de enseñanza que inciden en el proceso de desarrollo de la comprensión lectora en niños. *Zona Próxima*, (11), 134-143. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=85313003009>
- Fumero, F. (2009). Estrategias didácticas para la comprensión de textos. Una propuesta de investigación acción participativa en el aula. *Investigación y postgrado*, 24(1), 46-73. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=65815763003>
- Hernández, R.; Fernández C.; Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación*. México: D.F. McGraw-Hill / Interamericana editores, S.A. DE C.V.
- Hudson, M. C.; Foster, C. E.; Rojas-Barahona, C.; Valenzuela, M. F.; Riesco, P.; Ramaciotti, A. (2013). Comparación de la efectividad de dos estrategias metodológicas de enseñanza en el desarrollo de la comprensión lectora en el primer año escolar. *Perfiles Educativos*, 35(140), 100-118. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=13226156007>
- ICFES. (2016). *Informe por colegio: resultados de las pruebas Saber 3º, 5º y 9º*, Institución Educativa La Tulia. (Págs. 9-10 y 21-22).
- ICFES. (2016). *Informe por colegio: resultados de las pruebas Saber 3º, 5º y 9º*, Institución Educativa Santa Rosalía de Palermo. (Págs. 9-10 y 21-22).

Lara, E.; Ballesteros, B. (2007). *Métodos de investigación en educación social*. Madrid: Editorial UNED.

Lerner, D. (1985). Relatividad de la enseñanza y relatividad de la comprensión. *Revista lectura y vida*, 6 (4), 1-9.

Lerner, D. (1996). ¿Es posible leer en la escuela? *Revista lectura y vida*, 17(1), 1-25.

[Ley general de educación No. 115 de 1994](#)

Llamazares, M. T.; Ríos I.; Buisan, C. (2013). Aprender a comprender: actividades y estrategias de comprensión lectora en las aulas. *Revista española de pedagogía*, (255), 309-326.

Madariaga, J. M.; Chireac, S. M.; Goñi, E. (2009). Entrenamiento al profesorado para la enseñanza de estrategias de comprensión lectora. *Revista española de pedagogía*, (243), 301-318.

MEN. (1998). *Lineamientos curriculares en lenguaje castellana*. Bogotá, Colombia: MEN.

[MEN. \(2008\). Guía para el mejoramiento institucional. De la autoevaluación al plan de mejoramiento. Bogotá, Colombia. MEN. Serie Guías No. 34.](#)

MEN. (2014). *Políticas y sistema colombiano de formación y desarrollo profesional docente*. Bogotá, Colombia. MEN.

MEN. (s.f.). *¿Qué dice aquí...Cómo se escribe esta palabra?* Colombia: Panamericana, Formas e impresos S.A.

MEN. (2017). *Mallas de aprendizaje. Documento para la implementación de los DBA*. Bogotá, Colombia: MEN.

[Monroy, M.; \(2009\). Psicología Educativa. Recuperado de:
 \[http://fcaenlinea1.unam.mx/docs/doc_academicos/la_planeacion_didactica.pdf\]\(http://fcaenlinea1.unam.mx/docs/doc_academicos/la_planeacion_didactica.pdf\)](#)

Pascual, G.; Goikoetxea, E.; Corral, S.; Ferrero, M.; Pereda, V. (2014). La enseñanza recíproca en las aulas: efectos sobre la comprensión lectora en estudiantes de

primaria. *Psykhē*, 23 (1), 1-12. Recuperado de
<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=96730635006>

Pérez, M. (2003). *Leer y escribir en la escuela: algunos escenarios pedagógicos y didácticos para la reflexión*. Bogotá, Colombia: ICFES.

Pérez, M. (2004). Leer, escribir, Participar: un reto para la escuela, una condición para la Política. *Revista lenguaje*, 2004, 32, 71-88.

Pérez, M.; Roa, C. (2010). *Referentes para la didáctica del lenguaje en el primer ciclo*. Bogotá, Colombia: Kimpres.

Ramos, W. (2005). La comprensión lectora de profesores de la enseñanza primaria. *Revista Electrónica Interuniversitaria de formación de profesorado*, 8 (1), 1-6.

Rincón, G. (2014). La formación docente desde las redes de Maestros. *Revista ruta maestra*, 8 (12), 62-66.

Rojas, I. O. (2013). Concepción epistemológica y didáctica de los docentes sobre lectura inferencial. *Redipe virtual* 825. Recuperado de
https://www.mineduacion.gov.co/cvn/1665/articles-325050_archivo_pdf_1.pdf

Solé, I. (1992). *Estrategias de lectura*. Barcelona, España: Graos.

Solé, I. (1995). El placer de leer. *Revista lectura y vida*, 16 (3), 1-8.

Treviño, E.; Pedroza, H.; Pérez, G.; Ramírez, P.; Ramos, G.; Treviño, G. (2007). Prácticas docentes para el desarrollo de la comprensión lectora en primaria. *México: Instituto Nacional para la evaluación de la educación*.

Anexos

Anexo 1. Rejilla para observación de clases.

REJILLA DE OBSERVACIÓN DE PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS PARA LA ENSEÑANZA DE LA COMPRENSIÓN LECTORA

ASPECTOS	DESCRIPCIONES:	SE HIZO	NO SE HIZO	NO APLICA	COMENTARIOS
	El docente:				
Momentos de lectura					
Antes	Genera motivación hacia la lectura (Tiene en cuenta el interés y la preferencia de lectura de sus estudiantes).				
	Establece objetivos de lectura.				
	Conlleva a generar predicciones a partir del título, autor, editorial, portada, tema.				
	Explora los conocimientos previos (pertinentes).				
	Realiza preguntas orientadoras (tema, idea principal, núcleo).				
Durante	Generar predicciones (establecer y verificar)				
	Promueve la comprobación de hipótesis.				
	Facilita la generación de anticipaciones.				
	Genera preguntas acordes con el objetivo de lectura.				
	Establecimiento de relaciones (conocimiento previo y nuevo).				
	Caracteriza el tipo de texto (narrativo, descriptivo, argumentativo, explicativo, dialogal).				
	Controla el ejercicio de lectura y orienta al estudiante hacia el autocontrol.				
Después	Promueve la intertextualidad				
	Genera preguntas de los tres niveles de comprensión (literal, inferencial, crítico).				
	Orienta análisis en conjunto.				
	Propone la elaboración de resúmenes, mapas conceptuales, cuadros sinópticos, mapas mentales, organizadores gráficos).				¿Cuál?
	Acompaña al estudiante en el reconocimiento y toma de decisiones en torno a las dificultades o lagunas de comprensión.				
	Favorece la posibilidad de diferenciar lo esencial de la				

	información secundaria (seleccionar y filtrar).				
Enseñanza de los tres niveles de lectura					
Literal	Utiliza estrategias para extraer la información explícita del texto.				
Inferencial	Utiliza estrategias para extraer información y establecer relaciones y asociaciones que permitan llegar a obtener conclusiones adecuadas.				
Crítico	Utiliza estrategias que desarrollan la capacidad para elaborar juicios de diferente tipo (validez, apropiación, rechazo o aceptación).				
Prácticas de lectura					
Según propósitos	Lecturas funcionales: lograr propósitos comunicativos específicos.				
	Leer para aprender a escribir: identificar el funcionamiento del sistema escrito.				
	Leer para aprender a leer: reflexionar sobre los procesos de lectura.				
	Leer para reconocer: identificar los formatos de circulación de la escritura.				
	La lectura como experiencia: vivenciar el mundo de lo emocional y estético.				
	La lectura de literatura como una especificidad: acceder a las particularidades del lenguaje estético y el patrimonio de la humanidad.				
Según modalidades de lectura	Lectura en voz alta.				
	Lectura silenciosa.				
	Lectura preparada.				
	Lectura comentada.				
	Lectura rotada.				
	Lectura compartida				
Según medios de soporte	Físico				
	Digital				
Prácticas pedagógicas bajo distintas representaciones de la lectura					
Lingüística	Recupera el valor semántico de cada palabra.				
Psico lingüística	Relaciona los conocimientos previos con la nueva información.				

Sociocultural	Relaciona el valor semántico y el conocimiento previo para hacer uso de la lectura como práctica social.				
Otros elementos que influyen					
Producción textual	Se apoya en la escritura para fortalecer la comprensión lectora.				
Temáticas	Aborda diferentes tipologías textuales con sus estudiantes.				

Anexo 2. Lista de chequeo de planeación de clases.

LISTA DE CHEQUEO
PLANEACIÓN DE CLASE DEL ÁREA DE LENGUAJE.

Marcar cada aspecto con un (✓) según corresponda.

No.	Aspecto	Cumple			Observación
		Sí	No	Medianamente	
1	Incluye los estándares básicos de competencias (EBC).				
2	Incluye los derechos básicos de aprendizaje (DBA).				
3	Integra las mallas de aprendizaje.				
4	Define objetivos coherentes con las actividades propuestas para la clase.				
5	Define los desempeños que se deben observar en el estudiante.				
6	Establece las competencias propias del área del lenguaje, que pretende desarrollar (semántica, sintáctica, pragmática, textual, enciclopédica, literaria, poética).				
7	Presenta el eje temático a trabajar.				
8	Propone tiempo determinado para el desarrollo de cada actividad.				
9	Estima el tiempo total para el desarrollo de la clase				
10	Define los recursos necesarios para el desarrollo de la clase				
11	Utiliza textos acordes con el objetivo de aprendizaje.				
12	Refleja el conocimiento previo del texto a utilizar.				
13	Registra estrategias metacognitivas para la enseñanza de la comprensión lectora.				
14	Indica la modalidad de agrupación de estudiantes (Individual, Parejas, Grupos)	I			
		P			
		G			
15	Organiza la clase en momentos (Inicio, Desarrollo, Cierre)	I			
		D			
		C			

Anexo 3. Encuesta para docentes.

**CUESTIONARIO PARA DOCENTES DE BÁSICA PRIMARIA
IDENTIFICACIÓN DE CONCEPCIONES EN LA ENSEÑANZA DE LA
COMPRENSIÓN LECTORA**

Información básica.				
Nombre:		Edad:		
Grado de enseñanza:	Años de experiencia docente:		Área de enseñanza:	
Formación.				
Bachiller pedagógico		Normalista superior		
Licenciado		Título:		
Profesional no licenciado		Título:		
Especialista		Título:		
Magíster		Título:		
Doctor		Título:		
Otro		Cuál:		
Quehacer docente.				
1. ¿Para usted qué es leer?				
2. ¿Para usted qué es comprensión lectora?				
3. ¿Usted se apoya en alguna perspectiva teórica para orientar los procesos de enseñanza de la comprensión lectora?				
Si	¿Cuál?		No	¿Por qué?
4. ¿Ha recibido capacitación en didáctica para la enseñanza de la comprensión lectora?				
SI		NO		Describe:
5. ¿Usted realiza sistematización de las prácticas de enseñanza de la lectura que son efectivas y las que no lo son?				
SI		NO		Describe:

Anexo 4. Consentimiento informado.

Universidad del Valle
Sede Cartago
Maestría en Educación con Énfasis en Lenguaje.
Maestranes: Ayda Norelly Cardona y Doralia Cardona.

CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA DOCENTES DE LAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS SANTA ROSALIA DE PALERMO Y LA TULIA.

Yo _____, con C.C: No. _____ de _____, mayor de edad, docente de la institución educativa _____, he sido informado acerca de las actividades en las que voy a participar en el marco del desarrollo del proyecto para optar al grado de Maestría en educación con énfasis en lenguaje de la Universidad del Valle, de las estudiantes Ayda Norelly Cardona y Doralia Cardona Loaiza. Luego de haber sido informado(a) sobre las condiciones de mi participación en la investigación, resuelto todas las inquietudes y comprendido en su totalidad la información sobre esta actividad, entiendo que:

- Mi participación en este proyecto o los resultados obtenidos por las investigadoras, no tendrán repercusiones o consecuencias en el desarrollo de mis actividades laborales.
- Mi participación no generará ningún gasto, ni recibiré remuneración alguna por ella.
- No habrá ninguna sanción para mí en caso de que no esté de acuerdo en participar.
- Mi identidad no será publicada y las imágenes y sonidos registrados durante la observación de clase se utilizarán únicamente para los propósitos de investigación.
- Los maestrantes a cargo de realizar el estudio garantizarán la protección de mis imágenes y el uso de las mismas, atendiendo a la normatividad vigente sobre consentimientos informados (Ley 1581 de 2012 y Decreto 1377 de 2012).

De forma consciente y voluntaria DOY EL CONSENTIMIENTO para que mi participación en la actividad de práctica educativa (observación de clase, revisión de planeación de clase y aplicación de cuestionario) sea llevada a cabo en las instalaciones de la Institución Educativa donde laboro.

Lugar y Fecha: _____

FIRMA DEL DOCENTE CC/CE:

Anexo 5. Síntesis de las investigaciones consultadas.

SÍNTESIS DE ANTECEDENTES

OBJETIVO: El propósito del estudio es ir más allá de una prueba diagnóstica de las competencias de los alumnos y estudiar en profundidad el contexto para comprender mejor lo que allí sucede. CARACTERÍSTICAS: Diagnóstico sobre enseñanza y aprendizaje de la lectura, diagnóstico a los estudiantes, Conocimiento disciplinar del docente. CONTEXTO: Nacional ESTRATEGIAS: talleres, lectura de la docente, uso de diccionario, lectura en parejas, lectura mental. TIPOS DE TEXTO: narrativo y argumentativo.					
No.	Título	Año de publicación	Autores	Resumen	Comentarios
1	ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE DE LA LECTURA Y LA ESCRITURA: UNA CONFABULACIÓN EN EL CONTEXTO OFICIAL	2009	Norma Barletta – Helda Toloza – Luisa del Villar - Alfonso Rodríguez - Viviana Bovea - Francisco Moreno	Este artículo es el resultado de un estudio de caso sobre los procesos de enseñanza y de aprendizaje de la lectura y la escritura en las clases de lengua materna en un grupo de sexto grado, de un colegio público del Caribe colombiano. El propósito del estudio es ir más allá de una prueba diagnóstica de las competencias de los alumnos y estudiar en profundidad el	Este antecedente se relaciona con el presente en los aspectos metodológicos como la observación no participante, la revisión documental y el uso de la entrevista. En ambas investigaciones, se tuvo en cuenta la planeación de clases, la práctica docente y el material educativo.

				contexto para comprender mejor lo que allí sucede. Para la recolección de la información, utilizamos la observación no participante y las entrevistas en profundidad. También examinamos documentos como los planes curriculares de lengua castellano de sexto grado, los cuadernos de los estudiantes y los materiales de lectura utilizados en clase. Así mismo, aplicamos una prueba de lectura y escritura diseñada por los autores de este artículo, que pertenecen al grupo Lenguaje y Educación de la Universidad del Norte. Los resultados indican que el programa, los materiales y la práctica docente están incidiendo de forma negativa en el nivel de competencia logrado por los estudiantes. La planeación del curso es débil por ser normativa y no estar	En el antecedente aplicaron una prueba para identificar los aprendizajes frente a la comprensión lectora de los estudiantes y en el presente estudio se partió de los resultados obtenidos por los estudiantes en las pruebas Saber de los últimos años en la competencia lectora. Los resultados son similares, sin embargo, en el antecedente se mencionan como negativas las planeaciones, práctica y material educativo; mientras que en el presente estudio se busca orientar de forma positiva hacia la necesitada de realizar los procesos de forma adecuada para lograr mejorar las prácticas de aula, lo que conlleva al mejoramiento de los aprendizajes de los estudiantes.
--	--	--	--	--	---

				orientada al desarrollo de las competencias comunicativas. Los materiales son escasos y, en ocasiones, inadecuados. La práctica docente tampoco favorece el aprendizaje significativo. Todo indica que esta situación se da con la anuencia tanto de la institución como de los órganos oficiales de control externo. El propósito de este artículo es presentar los resultados del estudio y las conclusiones más relevantes para emprender acciones educativas que produzcan transformaciones en el contexto del estudio.	
OBJETIVO: Esta investigación tuvo como objetivo valorar la efectividad de un conjunto de estrategias didácticas para la comprensión de textos. CARACTERÍSTICAS: diagnóstico sobre enseñanza y aprendizaje de la lectura, intervención (IAP), conocimiento disciplinar del docente CONTEXTO: Internacional. ESTRATEGIAS: Armando textos, comprendo textos a través de ilustraciones, construyo y aprendo. TIPOS DE TEXTO: Narrativo.					
No.	Título	Año de publicación	Autores	Resumen	Comentarios

2	ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS PARA LA COMPRENSIÓN DE TEXTOS. UNA PROPUESTA DE INVESTIGACIÓN ACCIÓN PARTICIPATIVA EN EL AULA1	2009	Francisca Fumero	Esta investigación tuvo como objetivo valorar la efectividad de un conjunto de estrategias didácticas para la comprensión de textos. Se trabajó según los intereses y necesidades de un grupo de estudiantes cursantes de la asignatura Enseñanza de la Lengua Materna del departamento de Castellano de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador, núcleo Maracay. Como bases teóricas se utilizaron los postulados para la comprensión de textos y las estrategias didácticas de Goodman, Cassany, Luna y Sanz, Díaz y Hernández, entre otros autores. En cuanto a la metodología se trabajó desde la perspectiva de la Investigación-Acción, bajo la modalidad	Este antecedente aporta a la presente investigación desde los planteamientos de los distintos autores como Cassany sobre las estrategias para lograr la comprensión de lectura, y evidencia en los resultados la influencia del uso de estrategias pertinentes y fundamentadas para mejorar los aprendizajes de los estudiantes.
---	--	------	------------------	---	---

				de proyecto factible. Para la recolección de datos se utilizó el registro anecdótico y las notas de campo, así como la grabación magnetofónica. Se llegó a la conclusión de que las estrategias didácticas aplicadas permitieron la consolidación de los niveles de inferencia, evaluación y apreciación del texto.	
OBJETIVOS: Conocer qué sucede en la práctica y sobre todo, qué hacen los docentes de educación primaria en pro de la formación de lectores expertos, atendiendo la aplicación de las estrategias utilizadas para favorecer la comprensión de la lectura. CARACTERÍSTICAS: Diagnóstico sobre enseñanza y aprendizaje de la lectura y conocimiento disciplinar del docente. CONTEXTO: Internacional ESTRATEGIAS: Los sujetos de estudio no utilizan, practican lectura en voz alta y dicen que es complicado trabajar inferencias, y predicciones porque eso es para lectores expertos. TIPO DE TEXTO: No mencionan uno en específico.					
No.	Título	Año de publicación	Autores	Resumen	Comentarios
3	EL PROBLEMA DE LA ENSEÑANZA	2014	Francis Delhi Barboza P.	El objetivo de este trabajo de investigación es conocer las	Este antecedente se relaciona directamente con la presente

	DE LA LECTURA EN EDUCACIÓN PRIMARIA		Francisca Josefina Peña G.	estrategias didácticas que utilizan los docentes de educación primaria en la enseñanza de la lectura. El <i>Currículo para la Educación Básica</i> (2007), señala que estas estrategias son necesarias para la expresión del pensamiento crítico, reflexivo, liberador y la valoración de la diversidad socio cultural, y por su parte, teóricos e investigadores han realizados aportes para lograr que la lectura sea una actividad crítica, constructiva y significativa, pero el problema de su enseñanza continua. La investigación es exploratoria	investigación en que buscan identificar qué estrategias utilizan unos docentes de primaria, para formar lectores expertos. Se encuentran con que los docentes no aplican ninguna estrategia en específico a pesar de aparecer en el currículo; por el contrario de este estudio, se encontró que las docentes aplican algunas estrategias aunque no aparecen explícitas en el currículo, por lo cual ambos estudios coinciden en que el problema de la enseñanza de la comprensión de lectura continua.
--	--	--	-------------------------------	---	--

				y descriptiva. Los resultados demuestran que los docentes no se detienen en el proceso de la enseñanza de la lectura que conduce al fortalecimiento de la conciencia social, para la transformación efectiva de la sociedad.	
OBJETIVOS: Se plantea un análisis global que permita identificar las diferentes dificultades y límites en la comprensión lectora que presenta nuestro alumnado. CARACTERÍSTICAS: Medición del nivel de comprensión en los estudiantes. CONTEXTO: Internacional ESTRATEGIAS: Tareas de lectura (formación y conexión de ideas literales e inferenciales, formación de macro-ideas), para evaluar el nivel de comprensión lectora de los estudiantes se utilizaron tres tareas pertenecientes a la batería PROLEC se (evaluación de los procesos lectores) (ramos & cuetos, 2000). TIPO DE TEXTO: Expositivo					
No.	Título	Año de publicación	Autores	Resumen	Comentarios
4	ESTRATEGIAS DE COMPRENSIÓN LECTORA EN ALUMNOS	2011	Olga Arias-Gundín ² .	La comprensión lectora juega un rol clave en el aprendizaje del alumnado y en su	El presente estudio pretende identificar las estrategias de

	DE EDUCACIÓN PRIMARIA Y SECUNDARIA		Raquel Fidalgo. Begoña Martínez-Cocó & Francisco-Javier Bolaños-Alonso	rendimiento académico, siendo un determinante básico de su éxito académico y en cierta medida profesional. Por ello, no es de extrañar la gran preocupación que el dominio de la comprensión lectora en el alumnado tiene en las diferentes administraciones educativas en nuestro país. Dicha preocupación es aún mayor si se tiene en consideración los resultados negativos obtenidos por nuestro país en esta habilidad instrumental en los correspondientes informes PISA. Partiendo de esta dificultad en comprensión lectora que presenta nuestro alumnado, en esta investigación se plantea un análisis global que permita identificar las diferentes dificultades y límites en la comprensión lectora que presenta nuestro alumnado.	comprensión de lectura que usan los docentes en sus clases, partiendo de la idea que los estudiantes están obteniendo bajos resultados en las pruebas Saber, por su lado, este estudio que antecede requiere conocer ese nivel para orientar algunas ideas sobre instrucción en el aula para la enseñanza de la comprensión. Si se tiene en cuenta la relación existente entre aprendizajes y enseñanza del docente, se entiende entonces porque allí pasan directamente de valorar el aprendizaje a recomendar acciones. Asu vez, se observan aspectos como la silueta textual y los niveles de lectura, los
--	------------------------------------	--	--	--	--

				Para ello, se contó con una muestra de 639 alumnos/as pertenecientes desde 5° de Educación Primaria a 2° de Educación Secundaria Obligatoria, escolarizados en diferentes colegios públicos y concertados de León y su provincia. En todos ellos se realizó una evaluación diagnóstica del nivel de comprensión lectora, concretamente en lo que hace referencia a la construcción de ideas literales, de ideas inferenciales y a la formación de la macro-estructura textual. Se analizan y discuten los resultados obtenidos por curso y comparativamente, en relación a los diferentes parámetros de comprensión lectora evaluados, y se plantean posibles líneas de investigación e instrucción a	cuales también aparecen en la presente investigación.
--	--	--	--	--	--

				seguir en el campo de la comprensión lectora.	
OBJETIVOS: Establecer las posibles relaciones entre las inferencias que elaboran los niños sobre un texto narrativo y las características de las interacciones para lograr la comprensión del texto en el aula de clase. CARACTERÍSTICAS: Intervención, diagnóstico sobre enseñanza y aprendizaje de la lectura. CONTEXTO: Nacional: ESTRATEGIA: Interacción entre docente y estudiantes, entre estudiantes y entre estudiantes y el texto TIPOS DE TEXTO: NARRATIVO					
No.	Título	Año de publicación	Autores	Resumen	Comentarios
5	LA INTERACCIÓN EN EL AULA: UNA VÍA PARA POSIBILITAR LA COMPRENSIÓN INFERENCIAL DE TEXTOS NARRATIVOS EN NIÑOS DE PREESCOLAR	2011	Claudia Patricia Duque Aristizábal & Amalia Ovalle Parra.	La investigación explora las relaciones entre las características de las interacciones establecidas para propiciar la interpretación de un texto narrativo y las inferencias que los niños hacen sobre él. Ésta se enmarca en la psicología educativa, cognitiva y cultural. 4 grupos de preescolar participaron en el estudio con un total de 48	Este estudio demuestra la importancia de la interacción que genera el docente entre el estudiante y el texto, como estrategia para el logro de la comprensión de lectura en el nivel inferencial; lo cual indica la favorabilidad de su aplicación en el aula. Lo anterior no se encontró en el presente estudio, donde dicho

				niños. El diseño fue descriptivo exploratorio. Se hizo un análisis cualitativo - análisis del discurso - y uno cuantitativo - análisis de redes sociales - para procesar los datos. Se encontró que los niños cuya maestra propiciaba más interacciones alrededor del texto buscando una comprensión como transacción texto –lector, lograron mayor elaboración inferencial y los niños cuyas docentes propusieron interacciones en las que planteaban discusiones sobre información explícita en el texto, realizaron pocas inferencias y de menor complejidad.	nivel de lectura no se desarrolla debido a que no se aplican estrategias como la trabajada con este grupo de niños de preescolar.
OBJETIVOS: El objetivo del presente trabajo es comparar la efectividad de un método de enseñanza equilibrado y la de uno de destrezas (tradicional) en el desarrollo de la comprensión lectora en niños y niñas chilenos de sectores vulnerables luego de finalizar primer grado.					

CARACTERÍSTICAS: diagnóstico sobre enseñanza y aprendizaje de la lectura, diagnóstico a los estudiantes.

CONTEXTO: Internacional.

ESTRATEGIAS: Método tradicional y método holístico.

TIPOS DE TEXTO: No indica

No.	Título	Año de publicación	Autores	Resumen	Comentarios
6	COMPARACIÓN DE LA EFECTIVIDAD DE DOS ESTRATEGIAS METODOLÓGICAS DE ENSEÑANZA EN EL DESARROLLO DE LA COMPRENSIÓN LECTORA EN EL PRIMER AÑO ESCOLAR	2013	-María Cecilia Hudson Pérez. -Carla E. Förster Marín -Cristian A. Rojas-Barahona -María Francisca Valenzuela Hasenohr -Paula Riesco Valdés -Antonietta Ramaciotti Ferré	El artículo presenta los resultados obtenidos en la aplicación de un programa de alfabetización inicial utilizando un “método equilibrado” (GE) y un “método tradicional” (GT), a 194 estudiantes de primer grado de cinco colegios de la Comuna de Santiago de Chile con bajo rendimiento en la prueba nacional estandarizada SIMCE. El objetivo fue comparar el efecto de dos métodos de enseñanza para el aprendizaje lector inicial y las posibles diferencias de género. Los resultados indican que ambos grupos presentan avances	En este antecedente se demostró que el método tradicional no favorece el desarrollo de la comprensión de lectura a nivel inferencial, lo cual se relaciona con el presente estudio donde no se aborda la enseñanza del nivel de lectura inferencial dado que las docentes utilizan métodos tradicionales de enseñanza de la comprensión de lectura.

				similares al finalizar el año, sin embargo, en el GE se observó un mayor avance en habilidades de comprensión lectora de mayor complejidad, específicamente en el reconocimiento de información implícita de textos simples. En el GT se observan diferencias de género a favor de los hombres.	
OBJETIVOS: Describir los factores de la metodología de la enseñanza que inciden en el proceso de aprendizaje de la comprensión lectora de los niños de primero y segundo grado de primaria de tres colegios vinculados al núcleo 15 del distrito de Barranquilla. CONTEXTO: Nacional CARACTERÍSTICAS: Conocimiento disciplinar de los docentes. ESTRATEGIAS: antes, durante y después, resúmenes orales y dibujos, lectura en voz alta, interrogantes, escogencia del texto en consenso, preguntas sobre conocimiento previo, hipótesis del título. TIPOS DE TEXTO: No indica.					
No.	Título	Año de publicación	Autores	Resumen	Comentarios

7	FACTORES DE LA METODOLOGÍA DE ENSEÑANZA QUE INCIDEN EN EL PROCESO DE DESARROLLO DE LA COMPRENSIÓN LECTORA EN NIÑOS	2009	Mónica Paola Franco Montenegro	Este artículo forma parte de una investigación más amplia que pretende describir cómo el docente desarrolla estrategias de aprendizaje de apoyo para lograr comprensión lectora durante los primeros dos años escolares que favorezcan la calidad de la educación y genuino goce por la lectura. Para el abordaje teórico se retoman autores que fundamentan desde sus posturas elementos conceptuales tales como, Vieiro, Mialaret en cuanto a lectura comprensiva; Condemarin, José Pérez	En este antecedente se encontró que las docentes aplican muchas de las estrategias utilizadas por las profesoras del estudio que nos ocupa, aunque dichas estrategias no están fundamentadas en los mismo autores, si conservan la aplicación por momentos: antes, durante y después de la lectura. Se observa una tendencia de los docentes del estudio antecedente hacia la orientación de tareas que posibilitan la mejora de la fluidez verbal lo que distrae a los estudiantes en el proceso de comprensión, algo similar ocurre en las
---	--	------	--------------------------------------	--	--

				sobre aprendizaje escolar; Ausubel, Bruner, Gardner como referente de aprendizaje significativo. La investigación desde el paradigma Histórico hermenéutico permite que el modelo de investigación, propuesto por Cerda (1991) sea Cualitativo y el tipo de investigación descriptivo, por ello se utilizan técnicas como grupo focal, entrevistas semiestructuradas y observación. En la fase actual del proceso investigativo, recolección de información, indica que a pesar de estar presentes motivación, afecto y actitud adecuada en el docente cuando dirige la lectura, aún prevalece la focalización hacia la entonación, originando tal vez	aulas observadas en el actual estudio, donde prevalecen intenciones de lectura con buena entonación y ritmo.
--	--	--	--	---	---

				automatización en la actividad lectora con baja comprensión.	
OBJETIVO: a) proponer un modelo explicativo de los factores que intervienen en la comprensión lectora en la enseñanza primaria; b) describir las características del profesor en su comprensión lectora respecto a la identificación de las ideas-unidades (microestructura), de la macroestructura, del uso de inferencias de forma positiva o negativa resultando la construcción de la representación mental a partir de las informaciones disponibles del texto. CARACTERÍSTICAS: diagnóstico a los estudiantes, comprensión lectora del docente. CONTEXTO: Internacional ESTRATEGIAS: no indica TIPO DE TEXTO: No indica					
No.	Título	Año de publicación	Autores	Resumen	Comentarios
8	LA COMPRENSIÓN LECTORA DE PROFESORES DE LA ENSEÑANZA PRIMARIA	2005	Wilsa Maria Ramos	Este trabajo tiene como presupuesto que la naturaleza y la complejidad de los procedimientos de lectura, para los educadores e investigadores, es un desafío continuo de las escuelas. Tiene dos objetivos centrales: a) proponer un modelo explicativo de los factores que intervienen en la	El resultado de este estudio indica que los docentes no tienen incorporadas estrategias para comprender la lectura y por ello no alcanzan el nivel esperado; se supone entonces que tampoco las enseñan a sus estudiantes. En el

				comprensión lectora en la enseñanza primaria; b) describir las características del profesor en su comprensión lectora. Los resultados demostraron que el nivel de comprensión lectora del profesor, tal y como se configuró en la investigación, está muy por debajo del esperado. Además, los resultados muestran que el desarrollo de la habilidad lectora del profesor debe formar parte de políticas de educación por medio de la formación inicial o continuada.	caso del estudio que aquí tratamos, ocurre que no utilizan muchas estrategias en la enseñanza porque no las conocen, la pregunta que surge es ¿Cuál es el nivel de comprensión de lectura de los docentes, sino aplican estrategias para ello con sus estudiantes?
OBJETIVO: Investigar los efectos de un programa basado en la enseñanza recíproca CARACTERÍSTICAS: Intervención y luego miden los resultados CONTEXTO: Internacional ESTRATEGIAS: resumir, preguntar, clarificar y predecir. TIPOS DE TEXTO: Narrativo (novela) y expositivo.					
No.	Título	Año de publicación	Autores	Resumen	Comentarios

9	LA ENSEÑANZA RECÍPROCA EN LAS AULAS: EFECTOS SOBRE LA COMPRENSIÓN LECTORA EN ESTUDIANTES DE PRIMARIA	2014	Gema Pascual Edurne Goikoetxea, Silvia Corral, Marta Ferrero y Visitación Pereda	El objetivo del estudio fue investigar los efectos de un programa basado en la Enseñanza Recíproca (Palincsar & Brown, 1984) sobre la comprensión lectora, hábitos lectores y fluidez de 239 alumnos de clase media-baja de 3º a 6º de primaria (entre 8 y 13 años, 49% mujeres) de 5 escuelas públicas de Vizcaya y de Álava, en España, seleccionadas intencionadamente. El diseño fue cuasi-experimental pre y postest, con grupo control, asignando aleatoriamente las aulas enteras o divididas a cada grupo, según la conveniencia de cada escuela. El grupo experimental ($n = 135$) fue entrenado durante 12 sesiones de 50 minutos una	Este antecedente indica la importancia de hacer uso de estrategias acorde con los objetivos que se persigan, sean estos: comprensión de lectura, fluidez, hábitos lectores, etc., principalmente en estudiantes de básica primaria, quienes están iniciando su proceso de formación. En relación al presente estudio, es válido pensar en la posibilidad de aplicar un programa que contenga estrategias para comprensión de lectura y evaluar el resultados en estudiantes de 1º a 5º.
---	--	------	---	---	--

				vez a la semana, mientras el grupo control ($n = 104$) recibía la enseñanza de lengua tradicional durante el mismo período. Los resultados revelan que la intervención tuvo efectos positivos en la comprensión lectora, medida a través de tareas de resumen y de recuerdo, pero no logró efectos en los hábitos lectores y en la fluidez. Las implicaciones para la investigación y para la práctica son discutidas, como la flexibilidad del programa y su aplicación por parte de estudiantes universitarios.	
OBJETIVO: Indagar sobre las concepciones epistemológicas que los docentes de Educación Básica Primaria tienen sobre la lectura comprensiva inferencial y su influencia en la didáctica correspondiente, así como en el desarrollo cognitivo del estudiante. CONTEXTO: Nacional CARACTERÍSTICAS: Conocimiento disciplinar del docente					

ESTRATEGIAS: desciframiento y descomposición de textos en sus partes, identificación de palabras nuevas, la transcripción, metacognitivas de planificación, supervisión y evaluación.

TIPO DE TEXTO: Narrativos

No.	Título	Año de publicación	Autores	Resumen	Comentarios
10	CONCEPCIÓN EPISTEMOLÓGICA Y DIDÁCTICA DE LOS DOCENTES SOBRE LECTURA INFERENCIAL	2013	Indira Orfa Tatiana Rojas Oviedo	En este artículo se presentan los resultados de la investigación titulada “Concepción Epistemológica y Didáctica de la Lectura Inferencial en la Educación Básica”. La investigación se realizó con el <i>objetivo</i> de indagar sobre las concepciones epistemológicas que los docentes de Educación Básica Primaria tienen sobre la lectura comprensiva inferencial y su influencia en la didáctica correspondiente, así como en el desarrollo cognitivo del estudiante. Se llevó a cabo una <i>investigación cualitativa</i> y	Esta investigación coincide con la actual, ya que se enfocó en identificar las concepciones epistemológicas de los docentes y la relación de estas en su actuación pedagógica en el aula; lo cual es un parte del trabajo realizado, donde se contrastó la concepción de los docentes sobre lectura y comprensión y las estrategias didácticas que aplican en el aula para mejora la competencia lectora de los estudiantes. Como resultados se converge en que los conceptos de los maestros redundan

				<i>cuantitativa</i>, simultáneamente, cuyo universo de estudio son 22 docentes de Castellano, del Grado Quinto de 10 Instituciones Educativas del Núcleo Educativo No.3 de Ibagué. Como <i>resultado</i> se encontró que los docentes no tienen una fundamentación teórica que sirva de soporte a su actuación didáctica para la enseñanza de la lectura inferencial tácita o expresa. Desarrollan estrategias didácticas tradicionales y constructivistas en situaciones que se convierten en obstáculos epistemológicos y problemas didácticos. Se hace necesario intervenir para mejorar la comprensión lectora de los estudiantes de Educación Básica.	positiva o negativamente en los aprendizajes de los estudiantes.
OBJETIVO: Analizar la relación existente entre la práctica pedagógica de la lectura y la formación docente, a fin de mejorar o cambiar el proceso de enseñanza y aprendizaje de la lectura en la escuela básica.					

CONTEXTO: Internacional CARACTERÍSTICAS: conocimiento disciplinar del docente. ESTRATEGIAS: (antes, durante y después), responder preguntas, releer el texto, resumir, sacar conclusiones, elaborar mapas conceptuales y/o minutos de aprendizaje, responder preguntas, releer el texto, resumir, sacar conclusiones, elaborar mapas conceptuales y/o minutos de aprendizaje. TIPOS DE TEXTO: Informativos, instruccionales, recreativos, periodísticos, literarios.					
No.	Título	Año de publicación	Autores	Resumen	Comentarios
11	PRÁCTICA PEDAGÓGICA DE LA LECTURA Y FORMACIÓN DOCENTE	2010	Reina Caldera de Briceño Dilia Escalante de Urrecheaga Mirian Terán de Serrentino	La investigación tuvo como objetivo analizar la relación existente entre la práctica pedagógica de la lectura y la formación docente, a fin de mejorar o cambiar el proceso de enseñanza y aprendizaje de la lectura en la escuela básica. El estudio se llevó a cabo con treinta (30) docentes en servicio de la Unidad Educativa Bolivariana «Santa Rosa», ubicada en Trujillo, Venezuela. La metodología seleccionada fue la investigación en la acción, la	La relación existente entre este estudio antecedente y el actual, radica en el objetivo y la metodología utilizada. En el presente estudio, se analizó en parte la formación de los docentes tanto inicial como en ejercicio, se concluyó que hace falta cualificar a los docentes para un mejor ejercicio en sus prácticas de enseñanza. Todo esto, se hizo a partir del uso de entrevistas, observaciones y se tuvo en cuenta el material educativo de apoyo, de

				cual se desarrolló en cuatro fases: 1) Diagnóstico de las realidades y necesidades de los docentes en el área de la lectura; 2) Planificación de actividades de lectura, materiales y recursos para su aprendizaje y evaluación; 3) Ejecución de la acción transformadora para mejorar o cambiar la situación existente; y 4) Evaluación de la experiencia para resolver problemas y registrar logros y dificultades. El análisis cualitativo de las observaciones de clase, las entrevistas, los materiales de lectura y las grabaciones de audio y video, se sometió a un proceso de triangulación para ser codificados y categorizados. Las conclusiones que se infieren	la misma forma que se muestra en el antecedente.
--	--	--	--	--	--

				de estos resultados son: a) Aproximación gradual y progresiva a una didáctica constructivista de la lectura; b) Construcción de un marco teórico de referencia que define y explica el proceso de la lectura y c) Redefinición del rol del docente como facilitador de la lectura.	
OBJETIVOS GENERAL: Conocer las prácticas docentes para el desarrollo de la comprensión lectora en las aulas de las escuelas primarias, y ver la relación que éstas guardan con el perfil de los docentes y las condiciones que contextualizan su quehacer en las escuelas. CARACTERÍSTICAS: Conocimiento disciplinar ESTRATEGIAS: <u>Comprensivas</u> (leer en voz alta libros diferentes a los de texto, hablar a los alumnos sobre los libros de la biblioteca del aula, permitir que cada alumno seleccione el libro que va a leer, pedir a los alumnos que lean un libro completo, permitir a los alumnos que seleccionen el libro que vamos a leer, llevar a los alumnos a la biblioteca escolar, invitar a padres de familia a que vengan al salón a leerles) <u>Procedimentales</u> (seleccionar personalmente el texto que vamos a leer en clase). CONTEXTO: Internacional TIPO DE TEXTO: No especifica.					
No.	Título	Año de publicación	Autores	Resumen	Comentarios

12	PRÁCTICAS DOCENTES PARA EL DESARROLLO DE LA COMPRENSIÓN LECTORA EN PRIMARIA. EDUCACIÓN Y CULTURA.	2007	Martínez, M. G. P., Zúñiga, L. H. P., & Villarreal, E. T.	(No tiene resumen. Es una tesis de 211 páginas). Conclusiones: Dentro de las conclusiones que obtuvo esta investigación se menciona que las prácticas docentes se orientan principalmente a desarrollar habilidades de comprensión elementales, lo que coincide con los resultados de los alumnos en las pruebas de aprendizaje. Por ejemplo, los docentes recurren con frecuencia a prácticas de extracción literal de información de un texto, de identificación de la idea principal y con poca frecuencia utilizan la estrategia de realizar cuadros sinópticos para comprender globalmente lo leído. Esto se refleja en el aprendizaje de los alumnos, ya que la gran	Existe una estrecha relación entre esta investigación y la que se presenta actualmente, en aspectos como: estrategias aplicadas para la comprensión de lectura, perfil de los docentes y aprendizajes de los estudiantes. Respecto a los resultados se evidencia en ambos estudios que las estrategias utilizadas por los docentes influyen directamente en los aprendizajes de los estudiantes y ello depende directamente de la formación o perfil de sus maestros.
----	---	------	---	---	--

				mayoría de los estudiantes aciertan en reactivos de extracción literal del texto y de identificación de la idea principal y sólo muy pocos son capaces de identificar el tema de un cuadro sinóptico.	
OBJETIVOS: Mejorar la comprensión lectora de textos argumentativos en los niños de quinto grado de educación Básica Primaria de la Institución Educativa Granjas Infantiles del Municipio de Copacabana, a partir del análisis de su superestructura textual. CARACTERÍSTICAS: Grado 5º CONTEXTO: Nacional ESTRATEGIAS: TIPO DE TEXTO: Argumentativo					
No.	Título	Año de publicación	Autores	Resumen	Comentarios
13	COMPRESIÓN LECTORA DE LOS TEXTOS ARGUMENTATIVOS EN LOS NIÑOS DE POBLACIONES VULNERABLES ESCOLARIZADOS EN QUINTO GRADO	2008	Esmeralda Rocío Caballero Escorcia	(Esta es una tesis de 192 páginas.) Conclusiones. Los resultados de la presente investigación permiten	La calidad educativa se compone de múltiples factores a los que se debe prestar atención dentro de las instituciones educativas, siendo la comprensión de lectura

	EDUCACIÓN BÁSICA PRIMARIA.			formular las siguientes conclusiones: • El diseño e implementación de programas de intervención didáctica centrados en el análisis de la superestructura textual para mejorar la comprensión lectora de los textos argumentativos, es una estrategia que adoptada por los docentes permite que los estudiantes cualifiquen sus “competencias” en la comprensión y producción de este tipo de textos. • El conocimiento de la superestructura de los textos argumentativos favorece en los niños la comprensión de esta tipología textual. • La comprensión (pero también la producción) de textos argumentativos es factible de desarrollarse desde la escuela primaria, si se instaura en ésta una didáctica que brinde a los escolares la posibilidad de interactuar desde edades	solo uno de ellos, con el cual se busca específicamente fortalecer competencias sociales en los educandos. A pesar de que la comprensión lectora es solo uno de esos factores, tiene gran peso e influencia y se compone de diversos aspectos, estrategias, metodologías, didácticas, etc. las cuales deben ser abordados por parte de los docentes con cuidado y fundamentación teórica.
--	-------------------------------	--	--	--	--

				tempranas con textos de este tipo. • Al diseñar instrumentos para evaluar la comprensión lectora de textos argumentativos, se debe tener en cuenta la adecuada selección del o los textos, la claridad en la formulación de las preguntas y la variedad de éstas, en tanto su carácter (abiertas y cerradas) y el nivel que evalúan (literales, inferenciales y crítico-intertextuales). Además, de procurar la indagación por los elementos micro, macro y superestructurales del texto. Esto para garantizar la objetividad el proceso evaluativo. • En investigaciones de este tipo, la implementación de un diseño investigativo test-post-test, sometido a un proceso sistemático de análisis, permite evidenciar significativamente las diferencias existentes entre los estados inicial y final de los estudiantes frente a la	
--	--	--	--	---	--

				comprensión lectora de los textos argumentativos, en términos de logros y competencias. • Las dificultades específicas para la comprensión del texto argumentativo en los estudiantes de la básica primaria pertenecientes a poblaciones vulnerables, se originan en la falta de contacto con este tipo de textos, tanto en el ámbito social, como en el escolar; lo mismo que en la falta de estrategias por parte del docente para implementar adecuaciones curriculares que les garantice una educación con calidad. • Las estrategias de señalización, elaboración de resúmenes y la técnica de las preguntas, utilizadas para el análisis de la superestructura del texto argumentativo, favorecen positivamente la comprensión lectora. • La propuesta de intervención llevada a cabo con el grupo de 5° de básica	
--	--	--	--	---	--

				primaria de la Institución Educativa Granjas Infantiles permitió el desarrollo de procesos metacognitivos relacionados con la planeación, desarrollo, verificación y redireccionamiento de las estrategias necesarias para comprender y producir textos argumentativos, lo cual favoreció el interés por este tipo de textos. • Los niños que pertenecen a los grupos en alto riesgo de vulnerabilidad (desplazados, víctimas de la violencia, hogares disfuncionales y con experiencias de calle) no presentan ninguna dificultad significativa cuando de comprender textos argumentativos se trata, sólo que la escuela no les presenta una alternativa didáctica que respete su singularidad. • En un inicio la implementación de la propuesta didáctica no favoreció el proceso de comprensión, pues,	
--	--	--	--	---	--

				estrategias como la relectura, la señalización y el resumen ofrecieron dificultades a los niños del grupo experimental, por el desconocimiento de las mismas; pero luego de la aplicación del programa de intervención, se logró el dominio de las estrategias, lo cual incidió en el nivel de satisfacción frente a la propuesta, el cual fue alto.	
OBJETIVOS: Lograr el dominio de las estrategias de comprensión y meta comprensión implícitas en el desempeño efectivo de la lectura comprensiva, así como potenciar su uso autónomo, reflexivo y autorregulado. CARACTERÍSTICAS: Grado 4º y 5º, Conocimiento disciplinar, diagnóstico de comprensión a los estudiantes, aplicación de un programa de intervención. TIPOS DE TEXTOS: narrativos y expositivos. CONTEXTO: Internacional. ESTRATEGIAS: Progresión temática y macroestructura textual, estrategia estructural, meta comprensión y construcción de modelo de texto.					
No.	Título	Año de publicación	Autores	Resumen	Comentarios

14	ENTRENAMIENTO AL PROFESORADO PARA LA ENSEÑANZA DE ESTRATEGIAS DE COMPRENSIÓN LECTORA	2009	José María Madariaga Silvia maría Chireac Eider Goñi	No tiene resumen	Entre los hallazgos de este estudio, se resalta la importancia de la formación de los docentes; ya que se evidenció que con la aplicación del entrenamiento se mejoró el dominio de las estrategias por parte de los docentes. Lo que apoya la idea que se les forme inicialmente en este aspecto en específico, para lo cual deberá incluirse formación en lectura, escritura y oralidad en los pensum universitarios, en todas las licenciaturas; puesto que estos aspectos son fundamentales y transversales para la adquisición de aprendizajes en todas
----	---	------	---	------------------	---

					las áreas básica de enseñanza.
OBJETIVOS: Deducir qué entienden los maestros por enseñar a comprender y qué estrategias de comprensión lectora movilizan en las actividades realizadas. CARACTERÍSTICAS: (1) Captar qué entienden los maestros por <i>enseñar a comprender</i>: ¿Qué concepción se deduce del análisis de las actividades que llevan a cabo las maestras para enseñar a comprender? (2) Determinar qué <i>estrategias de lectura</i> utilizan los docentes para enseñar a comprender: ¿Activan los conocimientos previos para ayudar a comprender un texto? ¿En todos los tipos de texto por igual, en unos más que en otros? ¿Fomentan o ayudan al establecimiento de inferencias? ¿Con qué tipo de inferencias lo hacen? CONTEXTO: Internacional. ESTRATEGIAS: Activación de conocimientos previos, elaboración de inferencias. TIPOS DE TEXTO: Narrativo, expositivo, poético.					
No.	Título	Año de publicación	Autores	Resumen	Comentarios
15	APRENDER A COMPRENDER: ACTIVIDADES	2013	María Teresa Llamazares Prieto	El estudio que presentamos describe e interpreta actividades docentes, con diferentes	El estudio del presente antecedente se realizó con el objetivo de identificar las intenciones y los

	Y ESTRATEGIAS DE COMPRENSIÓN LECTORA EN LAS AULAS		Isabel Ríos García Carmen Buisán Serradell	finalidades, desarrolladas para que los niños aprendan a comprender. Hemos realizado un seguimiento longitudinal de cuatro años, en el marco de dos estudios más amplios sobre las condiciones para el aprendizaje inicial de la lengua escrita. Tomando una muestra de actividades en las aulas desde el último curso de Educación Infantil hasta el tercer curso de Primaria, pretendíamos deducir qué entienden los maestros por enseñar a comprender y qué estrategias de comprensión lectora movilizan en las actividades realizadas.	propósitos con los que se aborda la lectura de diferente tipo de textos. Describen la lectura como un proceso complejo donde se requiere incrementar diversas estrategias para el aprendizaje de la comprensión de lectura. En el estudio que se pretende presentar, se abarcó las diferentes estrategias que en el anterior se mencionan, como: el tipo de objetivo que se proponen las docentes para realizar la lectura, el propósito con el que acercan al estudiantes al texto, el uso de la escritura como apoyo para la comprensión y el material que se utiliza en cada una de las estrategias.
--	---	--	--	--	--

