

Título

Percepción valorativa que tienen los docentes de tres escuelas públicas de básica primaria acerca de sus procesos de formación, conocimiento y aplicación de la comprensión lectora

Resumen

El presente trabajo de investigación, se adelanta para indagar sobre la valoración que hacen los docentes de básica primaria de tres escuelas públicas del departamento de Santander, en torno a la comprensión lectora – en adelante C L.

La propuesta de investigación pretende indagar la distancia que puede existir entre el constructo teórico y la manera cómo los docentes se representan y valoran sus conocimientos y prácticas en el tema de la C L. Pretendiendo encontrar una posible explicación a las dificultades que se presentan en el desarrollo de la C L, desde el sujeto – el docente - que por su labor, tiene la relación más directa con los niños y niñas vinculados al sistema educativo.

Palabras clave: Comprensión lectora, pruebas internas, pruebas externas, comprensión literal, comprensión inferencial, cognición, y metacognición

Summary

This research work is advanced to investigate the assessment made by primary school teachers of three public schools in the departamento of Santander, around Reading comprehension – hereinafter C L. The research proposal aims to investigate the distance that may exist between the theoretical construct and the way in which teachers are represented and value their knowledge and practices in the subject of the C L. Pretending to find a possible explanation for the difficulties that arise in the development of the C L, from the subject – the teacher -, who, because of his work, has the most direct relationship with children linked to the education system.

Key words: Reading comprehension, internal test, external test, literal comprehension, inferential comprehension, cognition and meta-cognition.

Capítulo I

1.1 Introducción

La presente investigación tiene como punto de partida un paradigma sobre la C L y una postura personal en la responsabilidad que tenemos frente a la problemática. En general, la idea de la investigación surge de la repetición de las explicaciones que se hacen sobre los fenómenos o problemáticas, sin que se varíe el punto de vista o se agregue una nueva dirección en la explicación de aquello que nos aqueja. En nuestro caso la C L.

El fenómeno o problemática que se acepta como cierta y sin dar paso a otros cuestionamientos, se cierra sin discusión pues para todos es evidente aquello que se ha afirmado. Este tipo de situaciones, donde a un significante no se le asigna un significado, no permite que se exploren nuevas direcciones en la explicación de los fenómenos y las problemáticas; tampoco permite el desarrollo y avance de la ciencia y la investigación.

La afirmación que repiten los docentes es que los estudiantes no tienen, carecen o no desarrollan la C L y por ello a los colegios les va mal en la presentación de las pruebas o exámenes gubernamentales, además que los padres no colaboran en casa con el desarrollo educativo de los estudiantes. Estas afirmaciones terminan siendo principio y fin de las argumentaciones

docentes en las reuniones que se hacen frente a la problemática de la C L.

El hecho de que las afirmaciones, explicaciones y argumentaciones sobre la problemática de la C L se inclinen más hacia los estudiantes y las familias, lleva a considerar desde la perspectiva de Abric (2001) que existe una representación social como concepto que articula pensamiento y práctica de los docentes.

Se toma como punto de partida el concepto de representación social presentado por Abric, para expresar que el docente ya ha construido una concepción en cuanto a la responsabilidad que tienen los estudiantes y su entorno familiar en el desarrollo de la C L, entonces surge la inquietud acerca del papel del docente dentro de esta relación pedagógica y la construcción de las habilidades en C L en los estudiantes.

La teoría, conocimiento y práctica de la C L son materializados en el aula como una acción pedagógica concebida y desarrollada por el docente y dirigida y compartida con el estudiante, su resultado es evaluado por el Estado, en las distintas pruebas que aplica durante el año a los estudiantes de primaria, básica secundaria y media vocacional: Pruebas Saber, Pruebas Avancemos, Supérate (Ministerio de Educación Nacional, 2018); además está el Programa Todos a Aprender – PTA – implementado como apoyo docente

y orientado a modificar las prácticas de aula de los docentes en primaria. (Ministerio de Educación Nacional, 2018)

La investigación pretende entonces encontrar una explicación alterna a estas dificultades presentadas en el proceso de adquisición de la C L por parte de los estudiantes dentro del espacio de la clase, ubicando el aprendizaje de ella, en la enseñanza que imparte el docente dentro del aula.

El docente es agente fundamental en este proceso, debido a que es el sujeto capacitado y formado para desarrollar la labor pedagógica y por tanto debe conocer aquello que pretende enseñar y que exige al estudiante como conocimiento.

Una de las primeras consideraciones es que, de la sola lectura, se deriva la C L. Esta concepción tiene arraigo entre docentes y padres de familia.

La C L como tal debe ser enseñada más allá del proceso lector. La lectura es un proceso básico para la adquisición de las habilidades propias de la C L, pero ella misma se puede quedar en los procesos de enunciación y decodificación de los grafemas, así mismo, la técnica, metodología de C L enseñada en la asignatura de español no se puede tomar como la única o exclusiva forma de enseñanza de la C L.

La diversidad de textos en sus estructuras y superestructuras lleva a plantear diversidad en las técnicas y metodologías necesarias para desentrañar el significado de sus contenidos, además que cada uno de ellos debe ser resignificado para que el conocimiento sea integrado cognitivamente por los estudiantes. Isabel Solé (1992, pág., 37)

El interés de la investigación se centra en la recolección de la información acerca los dos componentes de la formación docente: el conocimiento teórico y su aplicación práctica, en C L, solicitando a los docentes participantes la percepción valorativa que ellos tienen sobre estos en el tema investigado.

Los resultados derivados de la información suministrada por los docentes se deben tomar como una tendencia, más que una certeza, pues con ellos no se pretende calificar o descalificar ni sus conocimientos ni su labor, pero si, hacer un llamado de atención a la manera como cada uno de nosotros evoluciona con la experiencia y los desarrollos teóricos que tiene el conocimiento de un campo específico en la educación.

1.2 Antecedentes del problema

1.2.1 Contexto internacional

En 2006, Colombia participa por primera vez en las pruebas PISA (Program for International Student Assessment – Programa Internacional de Evaluación de Estudiantes). La prueba se aplicó en 57 países, con la participación de 6 países latinoamericanos, de los cuales

30 pertenecían a la OECD (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico). (*Ministerio de Educación Nacional, ICFES, OECD, 2006, p.1*)

Dentro de la prueba PISA, el concepto de lectura “sobrepasa la comprensión literal y la decodificación de textos” (Centro Virtual de Noticias en Educación, 2013, p. 29), involucrando en ella, la habilidad que adquiere el estudiante para utilizarla durante toda su vida. También es vista como, “el leer para aprender y no en el aprender a leer” (Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior, 2013, p 10), entendiendo esto como la capacidad autónoma que desarrolla cada persona para “comprender, usar, reflexionar y comprometerse con textos escritos” (ICFES, 2013, p. 10a), con el objeto de alcanzar metas, desarrollar el conocimiento y potencial propios y participar socialmente

La prueba PISA es un estudio comparativo sobre la educación de los países participantes de la prueba, que se enfoca en medir “la capacidad de los estudiantes para aplicar los conocimientos a tareas y retos cotidianos” (*MEN, et al., 2006 p, 1b*). La prueba estaba diseñada para ser aplicada inicialmente a los países miembros de OECD.

Colombia participa en las pruebas PISA, “debido a que es el punto de partida de cualquier proceso de calidad educativa” (*MEN, et al., 2006 p, 10c*). La prueba aporta elementos importantes en la evaluación del sistema educativo colombiano, “debido a que identifica el nivel de competencia en que se encuentran los estudiantes colombianos en cada una de las áreas evaluadas”. (*MEN, et al., 2006 p, 10d*).

Además de lo evaluado a los estudiantes, la prueba permite evaluar el sistema educativo en sus diferencias “socio-económicas, los recursos pedagógicos, el tiempo dedicado al aprendizaje, la capacitación a los docentes, entre otros” (*MEN, et al., 2006 p, 11e*), agrega además, que dentro de la prueba no se encuentra una “relación significativa” entre el tamaño de los grupos y el desempeño de los estudiantes en la prueba.

1.2.2 Resultados pruebas PISA Colombia

Colombia participa en la prueba PISA desde 2006. “En su primera participación ocupó los últimos lugares y no alcanzo a obtener el puntaje promedio de 500 puntos definido por la OECD, dentro de la misma” (*Albán, 2010, p 14*). Así mismo sucedió en la presentación de las pruebas en los años 2009, 2012 y 2015.

A pesar de los avances generales que se han hecho en educación, a partir de la primera presentación de Colombia en 2006, a la fecha y con los resultados obtenidos, la educación del país no logra salir de los últimos lugares en la clasificación de la prueba.

1.2.3 Contexto nacional

La C L es una herramienta básica que deben utilizar los estudiantes para su adecuado desempeño académico y en la presentación de las pruebas nacionales que hacen seguimiento y evaluación a los procesos educativos adelantados por los docentes en las aulas; de estas, se desprenden las clasificaciones de los colegios y de los estudiantes en las categorías de superior, alto, básico y bajo.

Desde la perspectiva del Ministerio de Educación Nacional – MEN – se dan las directrices para realizar la evaluación de las instituciones a partir de los resultados que obtienen los estudiantes en las evaluaciones internas y externas. Este es el mecanismo por excelencia que permite saber que tan cerca o lejos están las instituciones educativas de alcanzar la calidad educativa establecida en los estándares para la educación básica (ICFES, 2006)

En el contexto nacional, se aplican dos tipos de pruebas de carácter censal: SABER, para los grados de tercero, quinto y noveno de la básica primaria y secundaria y, el examen de ingreso para la educación superior para los estudiantes de grado 11°, que terminan la media vocacional.

“Los exámenes para los grados de 3°, 5° y 9°; comenzaron su aplicación en 1991, a partir de 2001 fueron de carácter obligatorio, y desde 2009 sus resultados pueden ser comparados en el tiempo” (ICFES, 2016); en las áreas de lenguaje, matemáticas, ciencias naturales y competencias ciudadanas.

Las pruebas ICFES, para el grado 11, ahora se denominan, SABER 11; las cuales se aplicaron a partir de 1974, inicialmente con carácter experimental en 1977 en Bogotá y, a partir de 1979, se convirtieron en requisito para el ingreso a la educación superior de los bachilleres en el país (Rocha, Hernández y Rodríguez, s.f.).

Las pruebas anteriores son definidas como pruebas internas nacionales, las cuales sirven de referencia para “describir, valorar, conocer y obtener información sobre los aprendizajes que están alcanzando” (Castro, Martínez y Figueroa, 2009, p. 15) “los estudiantes dentro del sistema educativo; sus resultados son fuente de información para adecuar e implementar procesos y planes de mejoramiento al interior de las instituciones educativas con docentes y estudiantes” (Castro, *et al.*, 2009, p. 17).

En el documento del ICFES, Módulo de Lectura crítica, SABER PRO 2014 – 2 (2014), se describe que:

Se ubican tres competencias a evaluar en estas evaluaciones externas al aula: “1) identificar y entender los contenidos locales que conforman un texto; 2) comprender cómo se articulan las partes de un texto para darle sentido global y; 3) reflexionar a partir de un texto y evaluar su contenido” (p. 2)

La lectura entonces no es solo la enunciación oral de los grafemas, sino que en su sentido más amplio, dentro de lo que se quiere en educación, es establecer una relación significativa de las palabras y frases que conforman un texto, además de formar un juicio ponderado de acuerdo o desacuerdo por parte de quien lee. Además, en los tres aspectos mencionados de las pruebas, la lectura termina siendo el pre-requisito de los procesos de comprensión de lo leído.

Se infiere entonces que en la escuela los estudiantes deben aprender a leer más allá de lo literal y por ello estar capacitados para responder las preguntas que se presenten en las pruebas. A partir de lo aprendido en las aulas deben saber leer y comprender aquello que está en los textos, sean estos de lenguaje, matemáticas, ciencias sociales, ciencias naturales, competencias ciudadanas o cualesquiera de las materias y temas evaluados en las pruebas.

1.2.4 Contexto local.

En este contexto se aplican las pruebas en medio físico o por internet, en línea. Por tanto cada prueba tiene su propia dificultad.

En las pruebas presentadas en físico de 2° a 5° se presentan dificultades como: la cantidad de preguntas, el tiempo de lectura, el manejo de la hoja de respuestas, los tipos de preguntas y por ende la comprensión de lo que se lee.

En la presentación de las pruebas en línea se presentan todas las dificultades articuladas al manejo del computador y la estructura de la prueba, el desplazamiento del contenido en la pantalla, los niños creen que las preguntas no cambian cuando se presenta el mismo enunciado, el tiempo de la prueba, que se caiga la red, la retención de la información del enunciado en la memoria y por ende la comprensión de aquello que se lee.

Los resultados en las pruebas Saber de primaria están mediados por estas dificultades inherentes a la presentación de la prueba y por la lectura de la información del contenido de la misma.

Los resultados en las pruebas Saber de las tres instituciones son los siguientes

Colegio anexo 1 grado 3														
	Porcentaje respuestas incorrectas				Diferencia con Colombia				Media	Diferencia promedio colegios ETC				Media
COMPETENCIA	AÑO				AÑO					AÑO				
	2014	2015	2016	2017	2014	2015	2016	2017		2014	2015	2016	2017	
Comunicativa (Escritora)	52,8	56,6	44,8	63,4	-8,1	-13,3	-4,6	-7,8	-8,4	-9,8	-15,5	-3,8	-8,4	-9,4
Comunicativa (Lectora)	46,5	56,4	45,8	58,2	-4,1	-13,9	-9,1	-5,9	-8,3	-5,4	-15,2	-8,6	-6,4	-8,9

Tabla 1, colegio 1, resultados lenguaje 3° pruebas Saber

Colegio anexo 1 grado 5														
	Porcentaje respuestas incorrectas				Diferencia con Colombia				Media	Diferencia promedio colegios ETC				Media
COMPETENCIA	AÑO				AÑO					AÑO				
	2014	2015	2016	2017	2014	2015	2016	2017		2014	2015	2016	2017	
Comunicativa (Escritora)	51,4	43,7	52,3	55,5	-4,3	2,1	-10,0	-3,2	-3,9	-7,2	-0,6	-11,7	-4,7	-6,1
Comunicativa (Lectora)	50,0	43,9	43,9	55,1	-0,3	3,5	-7,0	-3,8	-1,9	-3,5	0,8	-8,7	-5,2	-4,2

Tabla 2, colegio 1, resultados lenguaje 5° pruebas Saber

Colegio anexo 2 grado 3														
	Porcentaje respuestas incorrectas				Diferencia con Colombia				Media	Diferencia promedio colegios ETC				Media
COMPETENCIA	AÑO				AÑO					AÑO				
	2014	2015	2016	2017	2014	2015	2016	2017		2014	2015	2016	2017	
Comunicativa (Escritora)	50,0	46,9	49,1	66,6	-5,3	-3,6	-8,9	-11,0	-7,2	-7,1	-5,8	-8,1	-11,7	-8,2
Comunicativa (Lectora)	44,1	47,5	41,9	61,4	-1,7	-4,9	-5,2	-9,2	-5,3	-3,1	-6,2	-4,7	-9,6	-5,9

Tabla 3, colegio 2, resultados lenguaje 3° pruebas Saber

Colegio anexo 2 grado 5														
	Porcentaje respuestas incorrectas				Diferencia con Colombia				Media	Diferencia promedio colegios ETC				Media
COMPETENCIA	AÑO				AÑO					AÑO				
	2014	2015	2016	2017	2014	2015	2016	2017		2014	2015	2016	2017	
Comunicativa (Escritora)	45,4	48,8	44,3	56,4	1,7	-3,1	-2,1	-4,2	-1,9	-1,2	-5,8	-3,7	-5,7	-4,1
Comunicativa (Lectora)	49,6	50,4	36,8	54,6	0,0	-3,0	0,2	-3,4	-1,5	-3,2	-5,6	-1,5	-4,8	-4,2

Tabla 4, colegio 2, resultados lenguaje 5° pruebas Saber

Colegio anexo 3 grado 3														
	Porcentaje respuestas incorrectas				Diferencia con Colombia				Media	Diferencia promedio colegios ETC				Media
COMPETENCIA	AÑO				AÑO					AÑO				
	2014	2015	2016	2017	2014	2015	2016	2017		2014	2015	2016	2017	
Comunicativa (Escritora)	50,6	47,5	49,0	65,9	-5,9	-4,2	-8,8	-10,3	-7,3	-7,7	-6,4	-8,1	-10,9	-8,3
Comunicativa (Lectora)	47,8	49,6	36,9	66,1	-5,9	-5,4	-7,0	-0,2	-6,6	-6,7	-8,3	-0,3	-14,3	-7,3

Tabla 5, colegio 3, resultados lenguaje 3° pruebas Saber

Colegio anexo 3 grado 5														
COMPETENCIA	Porcentaje respuestas incorrectas				Diferencia con Colombia				Media	Diferencia promedio colegios ETC				Media
	AÑO				AÑO					AÑO				
	2014	2015	2016	2017	2014	2015	2016	2017		2014	2015	2016	2017	
Comunicativa (Escritora)	45,8	43,9	40,9	54,4	1,3	1,9	1,4	-2,2	0,6	-1,6	-0,8	-0,3	-3,7	-1,6
Comunicativa (Lectora)	48,2	44,1	37,3	53,9	1,4	3,3	-0,4	-2,7	0,4	-1,8	0,6	-2,1	-4,1	-1,8

Tabla 6, colegio 3, resultados lenguaje 5° pruebas Saber

En ellos se hace un análisis histórico comparativo de las pruebas saber de los cuatro últimos años. En ellos se puede observar que el porcentaje de respuestas incorrectas oscila entre el 40% y el 50%; además se observa que en las diferencias con Colombia el puntaje en general es negativo, así mismo sucede con la ETC; en ambas la media es negativa para los dos grados.. En el 2018 no se programaron pruebas saber por parte del ICFES en nuestro departamento, Santander. (Siempre día E, 2018)

1.3 Comprensión lectora, la responsabilidad de los docentes

En la publicación del día 30 de diciembre de 2016, de la revista Semana, se titula: “Mediocres niveles de lectura y escritura entre los jóvenes colombianos”. Con este título se hace referencia al estudio de la Red de Lectura y Escritura en Educación Superior, liderada por la universidad de la Sabana, desde el cual se afirma que los estudiantes de primer año de universidad “no saben escribir un ensayo, tienen mala ortografía y carecen de competencias en comprensión de lectura”.

Esta es una de las publicaciones donde se señala y se responsabiliza a los docentes de bachillerato por el bajo desempeño que tiene los estudiantes que ingresan a la universidad en lectura y escritura, habilidades necesarias para el adecuado desempeño académico de los estudiantes y a nivel profesional.

En la investigación realizada en México por el Instituto Nacional para la Evaluación en Educación – INEE -; Prácticas docentes para el desarrollo de la comprensión lectora en primaria (Triviño y otros; 2007) donde se expresa que en los docentes de primaria “coexisten creencias y prácticas mixtas sobre el desarrollo de la comprensión lectora” (pag.72), añadiendo que los hallazgos de la investigación muestran una ligera inclinación hacia la aplicación de prácticas procedimentales en C L “que fomentan

habilidades básicas de lectura en desmedro de una construcción de significados que promueva el uso de habilidades superiores del pensamiento” (ibíd., pág. 70); afectando con ello a los estudiantes pues limita su oportunidad de construirse como lectores competentes.

En el documento, DOCENTE DE BÁSICA SECUNDARIA Y MEDIA HUMANIDADES Y LENGUA CASTELLANA; (documento guía, del MEN, 2012, pág. 24) se enuncia que el objetivo de las humanidades y la lengua castellana es “el desarrollo de las competencias lingüística, comunicativa y literaria, esto es, el desarrollo de la comprensión y producción de textos de diversa índole y función social”; agregando que el docente es quien debe “proveer modelos para comprender y producir textos” (documento guía, del MEN, 2012pág. 24) de tal modo que el estudiante pueda leer y escribir en cualquier espacio y contexto.

Estos tres documentos ubican la responsabilidad que tienen el docente en el desarrollo de la C L. Sin embargo, se debe tener en cuenta que el aprendizaje de la lectura por parte de los estudiantes se enfoca en la básica primaria, de allí la importancia que adquiere el hecho de que los docentes de estos años, además de enseñar a leer, construyan en el estudiante las herramientas necesarias para el reconocimiento y desarrollo de la C L. Este periodo es base para el proceso que se construye durante toda la vida en el sujeto.

Una investigación de Aragón y Caicedo, 2009, en donde se revisaron los reportes teóricos presentados entre los años 1996 y 2008, acerca de los diferentes métodos que se emplean para el desarrollo y adquisición de habilidades en comprensión lectora se encontró que, en todos los casos se evidenciaron “mejora significativa en la comprensión lectora de los estudiantes”.

La investigación se realizó debido al creciente interés por la mejora de los desempeños de los estudiantes en la C L; también por el interés que tiene el MEN en el diseño e implementación de programas para el mejoramiento en estos desempeños. A lo anterior se suman los resultados obtenidos en las pruebas ICFES,

según los cuales, “los estudiantes de la básica secundaria saben leer en el nivel literal, pero siguen mostrando dificultades para leer inferencialmente y para establecer convergencias semánticas, entre distintos textos” (Aragón y Caicedo, 2009, p. 126).

En sus conclusiones y recomendaciones del estudio del INEE, se menciona el hecho de que “los propios docentes aceptan que les falta conocer más sobre la forma en que los niños se vuelven lectores para mejorar la comprensión entre sus estudiantes”. (p.173)

1.4 Problema de investigación

El problema de investigación gira en torno a la formación, los conocimientos teóricos y prácticos que tienen los docentes de primaria de las escuelas públicas y la diferencia que puede existir entre estos y los constructos teóricos que hay en torno al concepto de C L; concepto que atraviesa todo el proceso de aprendizaje y que además es referencia para la evaluación del desempeño docente, a partir de las pruebas internas y externas que presentan los estudiantes de durante el año lectivo.

1.5 Objetivos de la investigación

El objetivo general de la investigación es: Establecer, si existe o no, diferencia entre los constructos teóricos y los conocimientos y prácticas de clase que tienen los docentes de básica primaria de tres escuelas públicas del departamento de Santander en torno al tema de la C L, a partir de la percepción valorativa que hagan ellos de su labor.

De lo anterior se desprenden los objetivos específicos orientados a establecer la formación profesional de los docentes, su formación, conocimiento y práctica de la C L y, a partir de allí realizar el análisis correspondiente de la información recolectada.

2. Marco teórico

La comprensión lectora tiene dos componentes generales uno de ellos es la lectura y el otro la comprensión, que unidos y articulados dan origen a lo que conocemos y denominamos como C L.

La C L entonces debe ser mirada en su contexto, en tanto comparte elementos con la lectura pero no es la lectura misma, se diferencia de ella; así mismo sucede con la comprensión. Por tanto la C L tiene su propio contexto y campo teórico.

2.1 La comprensión lectora

2.1.1 Definiciones de comprensión lectora

La idea y concepción de C L, ha cambiado a lo largo del tiempo y de acuerdo con los cambios sociales, económicos y culturales, refiriéndose también a un

proceso cognitivo y personal donde se toma la lectura en su dimensión social; la C L deja de ser la habilidad que adquiere el individuo para leer y escribir, se amplía su concepto al “conjunto progresivo de conocimientos, destrezas y estrategias que los individuos desarrollan a lo largo de la vida en distintos contextos” Milán (2010, pág. 112) y dentro de sus relaciones sociales.

Leer es comprender, y comprender es ante todo un proceso de construcción de significados acerca del texto, escribe Isabel Solé (1992, pág., 37) articulando lectura y comprensión dentro de una misma dinámica; entonces la lectura deja de ser una actividad mecánica, para ser un proceso donde el lector participa activamente en la construcción de sentido del texto gracias a sus conocimientos previos, que lo llevan a resignificar el texto como un todo articulado. (ibíd, pág. 3)

La C L es un proceso interactivo entre el lector y el texto donde articula las ideas propias con las del texto, las contrasta, las argumenta y saca conclusiones personales. (ibíd, pág. 119). La CL abarca el proceso completo de interpretación del texto, desde la decodificación y comprensión lingüística hasta la interpretación y valoración personal.

Por otra parte Sanz (2003, pág., 132) citando a Van Dijk, expresa que según este la C L se podría definir como el proceso por el que un lector elabora su macro estructura textual (representación mental del significado del texto) a partir de la microestructura lingüística del texto (proposiciones que subyacen a las oraciones gramaticales).

Gutiérrez Braojos y Salmerón Pérez, citando a Ronsenblatt (1978) consideran que:

La C L hace referencia a un proceso simultáneo de extracción y construcción transaccional entre las experiencias y conocimientos del lector con el texto escrito en un contexto de actividad; agregando que la construcción de la representación mental textual es un proceso abierto y dinámico que no se sitúa exclusivamente en el texto o el lector y que depende de la relación que se establezca entre las condiciones del texto el contexto y el lector (pág. 184).

En el proceso de comprensión intervienen “tanto el texto, su forma y su contenido, como el lector sus expectativas y sus conocimientos previos” (Solé, 1992, pág. 18). De allí que la interpretación y comprensión del texto procede de la relación que se establece entre el texto, su estructura y contenido y el lector, quien es el que interpreta a partir de su historia personal. Lo manifestado y expresado a partir de esta relación daría cuenta de lo comprendido por el sujeto.

Leemos y comprendemos aquello que leemos todo el tiempo, todo el tiempo interpretamos y damos significado a lo que se presenta ante nuestros ojos y

óidos como discurso, texto, gráfico, esquemas, en un proceso de permanente retroalimentación y acumulación de experiencias que se convertirán en el bagaje que posteriormente servirá de base para las nuevas interpretaciones. Se lee e interpreta también desde la cultura, desde ese lugar asignado por el grupo social en el que crece el sujeto. La CL, entonces es un proceso que no se termina, se retroalimenta y crece, que es compartido socialmente, y allí también encuentra el discurso y el texto su legitimidad, validez o rechazo, al enfrentarse con sus propios límites culturales.

La escuela es el sitio donde todos los discursos y posturas convergen, es el lugar por excelencia donde la evolución y la creación se encuentran, donde el método científico y las creencias participan de un mismo espacio, por ello, la comprensión en la escuela no solo se limita al texto, el aula de clase es un espacio para la libertad en la expresión de la interpretación de los textos y los discursos, es un espacio de tolerancia y cooperación entre quienes participan de la resignificación del conocimiento que es compartido por docentes y estudiantes.

De allí la importancia del reconocimiento del discurso de los estudiantes; cuando el docente cede la palabra a ese otro que en su aprendizaje va construyendo y constituyendo su propia forma del ver el mundo.

2.1.2 Niveles de comprensión lectora

A partir de ver la comprensión como un proceso de interacción entre el texto y el lector, se conciben tres niveles de comprensión. (Gordillo, Alfonso. A & Flórez. M, 2009)

Nivel de comprensión literal.

En este nivel se reconocen las palabras y las oraciones claves del texto, se reconoce la estructura global del texto sin que el lector tenga que hacer un mayor esfuerzo en su proceso de pensamiento.

Nivel de comprensión inferencial

El concepto de inferencia se refiere las deducciones lógicas que se derivan del texto, a las conjeturas y suposiciones que se elaboran por parte del lector a partir de los datos y la información presentada.

Nivel de comprensión crítico

Este nivel de la comprensión es el resultado del proceso que se llevó en los otros dos niveles, es el logro emergente después de haber realizado y asumido las actividades que se proponen en los dos niveles anteriores. Se puede afirmar que el proceso de comprensión crítico es la integración entre los sentidos y significados explícitos e implícitos del autor, el texto y el lector; es el momento a partir del cual el lector es capaz de reelaborar los significados del texto, brindando su propia perspectiva de sentido y significación.

2.1.3 Estrategias para la comprensión lectora

Como ya se ha escrito, las tareas de C L, incluyen todos los procesos que se dan en el orden de la decodificación y significado de las palabras, sin embargo, además de lo anterior deben incluir “estrategias de aprendizaje autorregulado que permitan a los escolares una mayor conciencia y control de los procesos implicados en la comprensión del texto que leen” (Ibíd., pág., 184). Agrega, Gutiérrez-Braojos, S. y Salmeron citando a Trabasso y Bouchard (2012) que las estrategias de aprendizaje se deben entender como una “toma de decisiones sobre la selección y uso de procedimientos de aprendizaje que facilitan la lectura activa, intencional, autorregulada y competente en función de las metas y características del material textual”, donde se incluyen estrategias de orden cognitivo, meta cognitivo, motivacional-afectivo y contextual.

Estrategias cognitivas

En la perspectiva de las estrategias cognitivas, estas se refieren a procesos dinámicos y constructivos que el lector pone en marcha conscientemente para elaborar una representación mental del texto (ibíd., pág., 185). Sanz, citando a Block y Pressley (2007), quienes han diseñado un modelo de estrategias cognitivas que integrarían procesos de comprensión para: reconocer y comprender palabras; interpretar frases y párrafos; comprender bien el texto y; compartir y usar el conocimiento

Estrategias metacognitivas

La meta cognición hace referencia “al conocimiento que se tiene sobre los propios procesos de conocimiento, saber qué se sabe, lo que se sabe y como se sabe (Favell, 1976), en cuanto al conocimiento del propio conocimiento y el control sobre los procesos cognitivos. En este sentido escribe Sanz (2003) que los procesos de conocimiento se refieren a la activación de los conocimientos sobre la tarea, el sujeto y las estrategias. Las estrategias meta cognitivas se clasifican en función del momento de uso en las que se activan: antes de iniciar la lectura; durante la lectura; y después de la lectura.

Estrategias metacognitivas previas a la lectura

En estas se resaltan cuatro acciones; la primera hace referencia a la identificación del género narrativo, La segunda es la identificación del objetivo de la lectura, El tercero es la activación de los conocimientos previos, La cuarta estrategia se refiere a las anticipaciones que el lector hace sobre el contenido de la lectura,

Estrategias meta cognitivas durante la lectura

Dentro de estas estrategias se señalan cinco. La primera se refiere al reconocimiento e identificación de palabras, El segundo aspecto que se tiene en cuenta durante la lectura es el de releer, parafrasear y resumir

entidades textuales, La tercera es la representación visual, La cuarta tiene que ver con la realización de inferencias, El quinto aspecto a considerar como estrategia durante el proceso lector es el de identificar seleccionar la información relevante

Estrategias meta cognitivas después de la lectura

En lo referente a las estrategias meta cognitivas para después de la lectura se distinguen tres finalidades: la primera hace referencia a la revisión del proceso lector, La segunda finalidad es la finalidad expresiva, La tercera finalidad es la comunicativa, (Gutiérrez, Braojos, y Salmerón Pérez, 2012)

3. Marco metodológico

3.1 Enfoque metodológico

La investigación se ubica dentro del enfoque cuantitativo. Si bien el fenómeno que se investiga se corresponde con procesos de orden cognitivo, como es la percepción y valoración que hacen los docentes de sus conocimientos y aplicación de la C L, la investigación deriva en la construcción de un formulario a partir del cual se recoge la información de los participantes. (Hernández Sampieri, p 6).

Es exploratoria y descriptiva debido a que pretende inicialmente recoger información sobre los docentes, sin establecer una generalización que implique un juicio valorativo definitivo o una relación de afectación entre una variable independiente y una dependiente. La investigación se direcciona en tratar de encontrar una perspectiva distinta a las explicaciones y quejas cotidianas en las reuniones de los docentes: las falencias del estudiante y a la poca colaboración de las familias en el proceso educativo.

Se trata inicialmente de explorar y describir otra perspectiva que puede estar incidiendo sobre el problema. Es incluir dentro de la ecuación al docente y su conocimiento y prácticas en la enseñanza de la C L.

El docente es quien brinda y construye en los estudiantes las herramientas, en técnicas y metodologías, necesarias para acercarse a los textos teniendo la certeza de que podrán enfrentarse a ellos y comprenderlos, generando sentimientos de capacidad y suficiencia al momento de leer; posibilitando también construir autonomía e independencia en su proceso de aprendizaje.

El docente como responsable del proceso de enseñanza aprendizaje es el sujeto que fue formado y

capacitado para facilitar el aprendizaje en los estudiantes, por tanto sus certezas, claridades, dificultades y falencias en sus conocimientos, que forman parte de su cotidianidad laboral, serán reflejadas en la formación de los estudiantes.

Con esto no se pretende calificar o descalificar al docente de primaria sino ubicar y describir una situación y queja que se ha vuelto sentencia común en las reuniones de docentes, la falta de C L en los estudiantes como explicación de los bajos puntajes en los resultados de las pruebas internas y externas; se trata de establecer que tan cercanos o lejanos son los conocimientos y prácticas que tienen los docentes con respecto al tema de investigación.

3.1 Instrumento

La recolección de la información se hizo mediante un cuestionario de preguntas, donde el docente a partir de su percepción, debe valorar su conocimiento y prácticas sobre la CL.

El formulario se diseña bajo el concepto de competencias descrito en el texto del MEN, PROGRAMAS PARA EL DESARROLLO DE COMPETENCIAS (2019), entendidas estas como el “conjunto de conocimientos, habilidades, actitudes que desarrollan las personas y que les permiten comprender, interactuar y transformar el mundo en que viven” Esto dentro del ámbito de la educación formal

3.2 Población

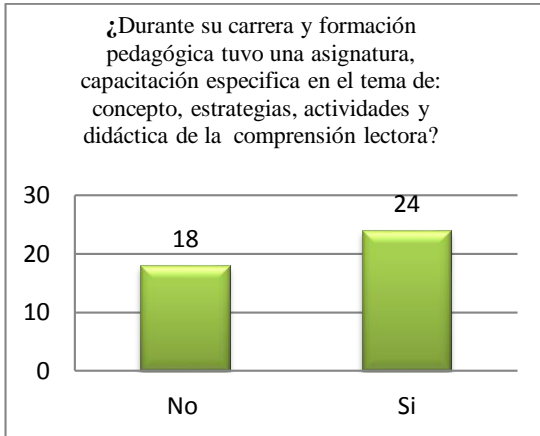
La población a quienes se les aplica el formulario son los docentes – 45 - de tres escuelas públicas oficiales de la básica primaria rural y urbana.

3.3 El formulario

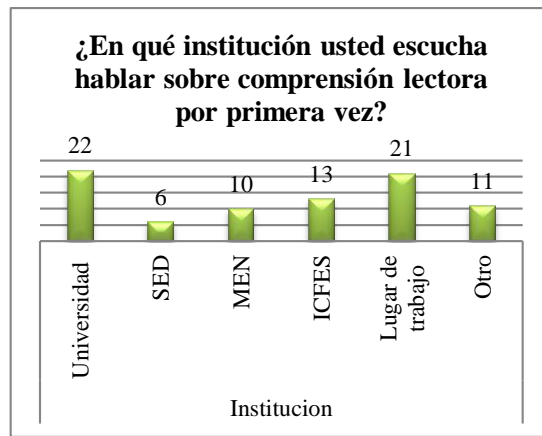
El formulario tiene un encabezado y cuatro partes: el encabezado especifica la intención de la investigación; la primera corresponde a las características y datos generales del centro educativo; la segunda indaga por la formación de los docentes; la tercera por los conocimientos teóricos de los docentes en C L.; y en la cuarta se pregunta por la aplicación de la de los conocimientos de la CL en el aula de clase.

3.4 Las preguntas

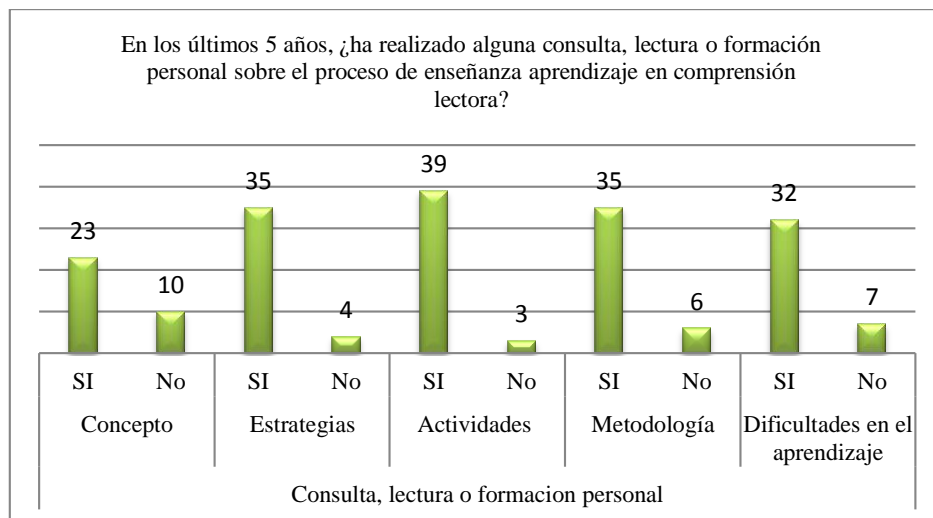
Se relacionan las respuestas de las preguntas que son referencia para la elaboración de las conclusiones.



respuesta pregunta 2.

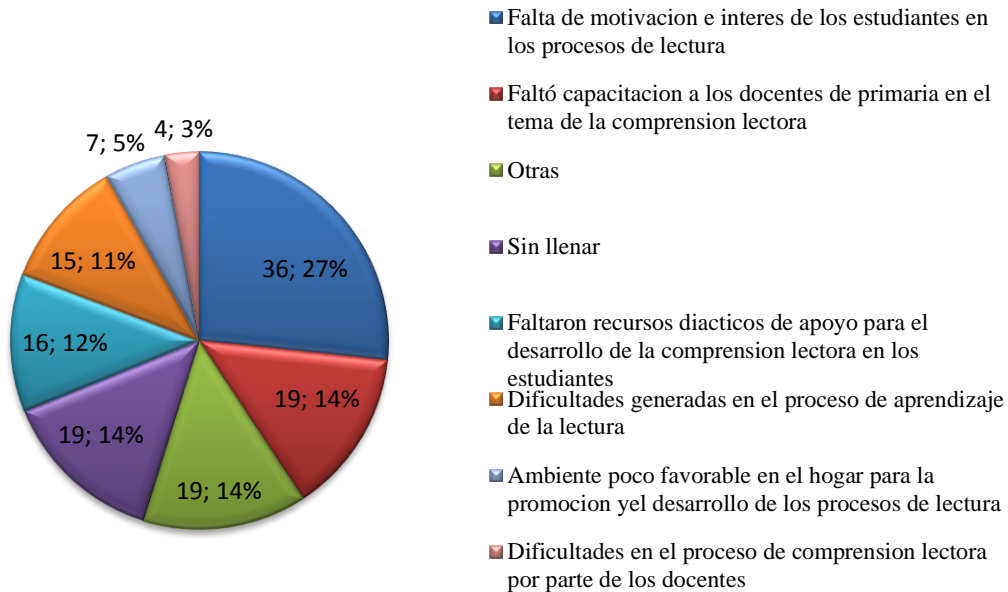


respuesta pregunta 4.



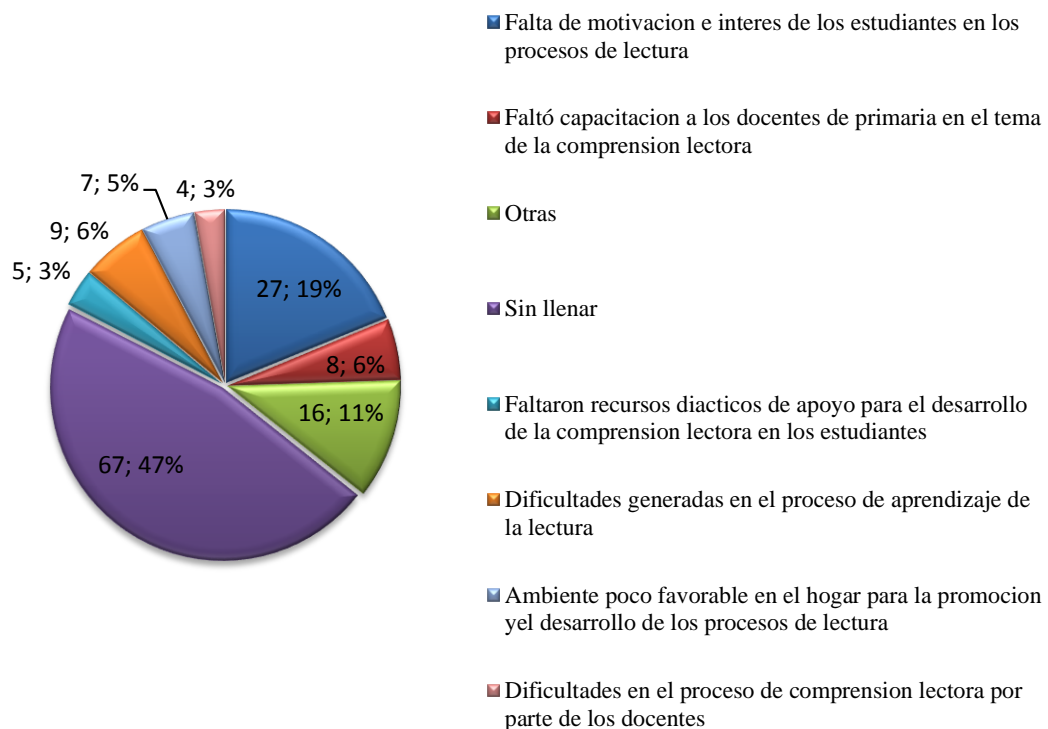
respuestas pregunta 10.

¿Qué dificultades se le presentaron INICIALMENTE a los DOCENTES para la enseñanza de la comprensión lectora?

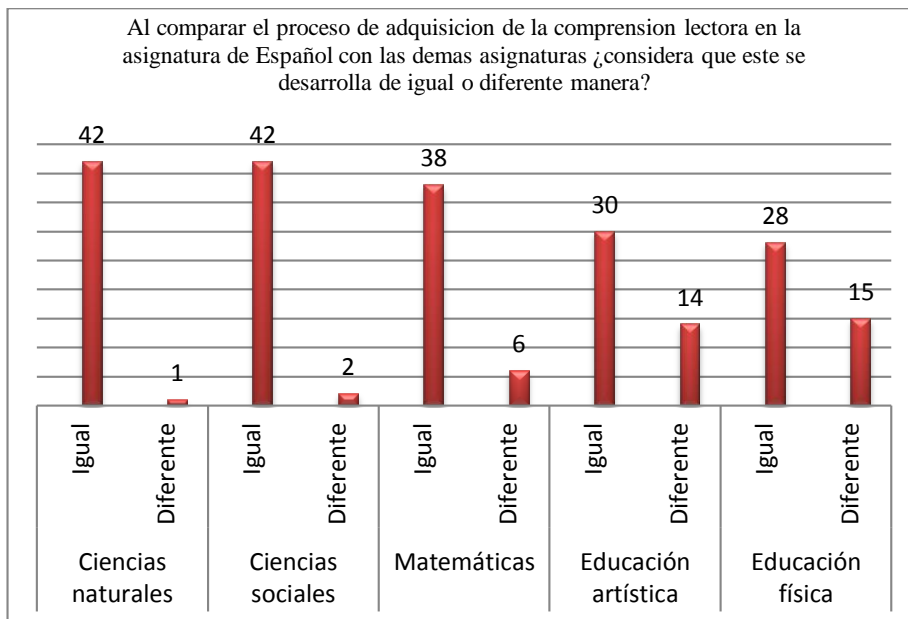


Respuestas pregunta 7.

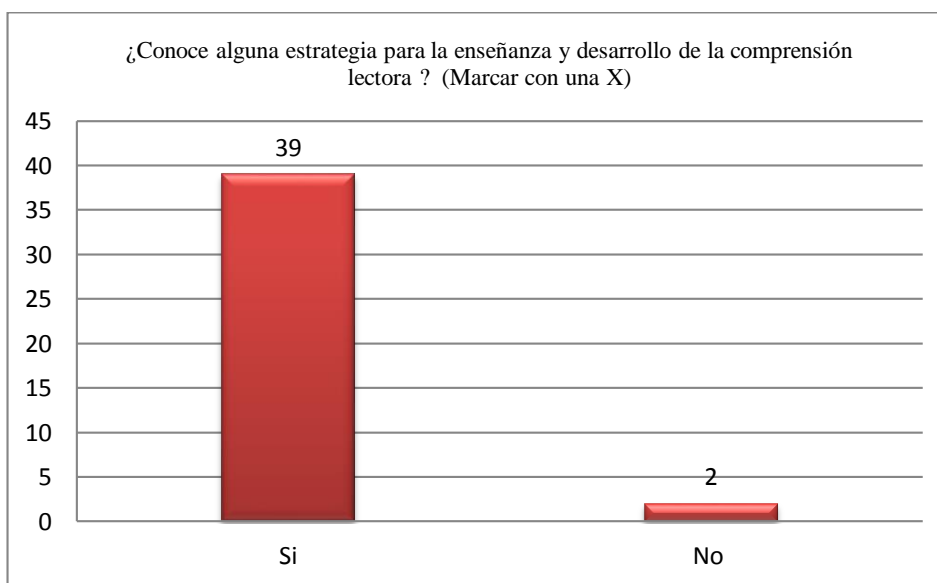
¿Cuáles dificultades de las escritas persisten en la actualidad?



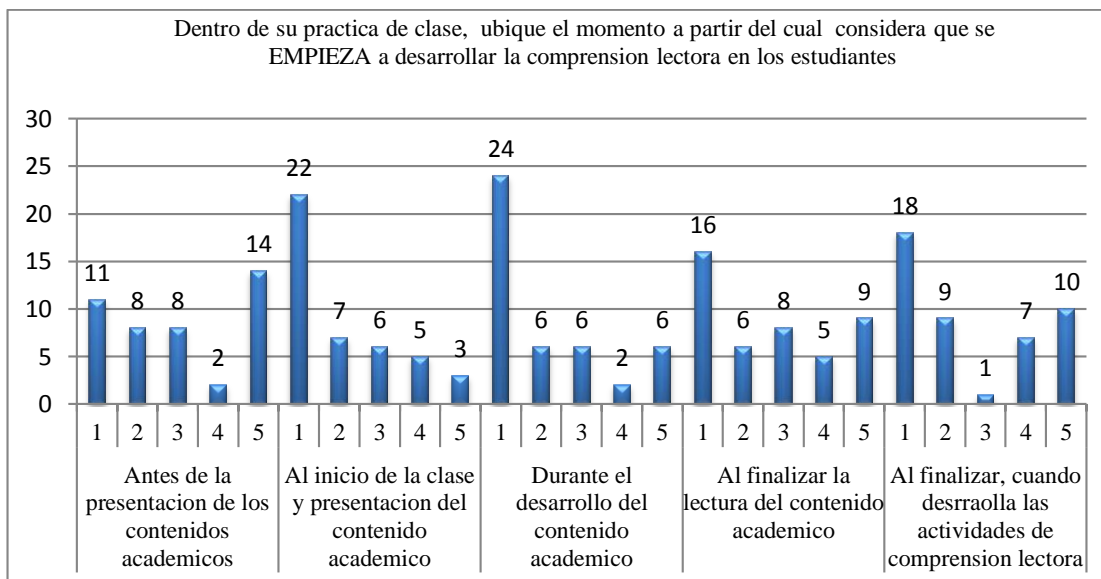
Respuestas pregunta 8.



Respuesta pregunta 18.



respuesta pregunta 16.



respuesta pregunta 20.

4. Conclusiones

Dentro del estudio se reconocen los esfuerzos, capacidades y calidades de los docentes entrevistados; así como los materiales, recursos didácticos en torno a las lecturas que se recurren, sin embargo, no son suficientes para alcanzar los objetivos propuestos por el Sistema Educativo; que tampoco brinda los recursos de capacitación y de materiales, necesarios para el adecuado desempeño de los docentes.

Las siguientes conclusiones se presentan en el orden en que se organizó el formulario y las que corresponden a los objetivos se dirá a que objetivo pertenece.

Conclusión 1

De los datos anteriores se concluye que los docentes entrevistados tienen conocimiento sobre el tema de la C L, sin embargo, a la capacitación institucional se debe agregar el proceso de autoformación y el interés personal por la adquisición de conocimientos sobre el tema.

Conclusión 2

Los docentes tienen las mismas percepciones en cuanto a las dificultades iniciales y actuales que se presentan en el proceso de enseñanza - aprendizaje de la C L, desde hace más de 10 años.

Conclusión 3

Los elementos comunes en la percepción valorativa que hacen los docentes sobre sus conocimientos teóricos en el tema de la C L, es que, ellos tienen conocimientos en todos los aspectos de la C L, donde se resaltan cuatro actividades que la desarrollan: resúmenes, la identificación de ideas principales y secundarias, la lectura fluida y la evaluación al final de la lectura; además, consideran que la metodología de la

asignatura de español se puede aplicar de la misma manera en las asignaturas de ciencias naturales, ciencias sociales, matemáticas, educación artística y educación física.

Conclusión 4

Los docentes tienen una estrategia para la enseñanza de la CL, que se da entre la presentación de los contenidos académicos y el desarrollo de las actividades finales; realizando principalmente actividades de identificación de ideas principales y secundarias, el desarrollo del resumen y los ejercicios después de la lectura.

Conclusión 5

La conclusión general que se deriva de la comparación entre lo encontrado en la información recolectada y la información presentada en el marco teórico en lo referente la C L y la estructura de los textos, es que existe un desfase, una diferencia, entre los conocimientos teóricos y prácticos que tiene el docente y los constructos teóricos que hay en el tema de la C L. Esto se evidencia en la recurrencia de las cuatro actividades que los docentes consideran desarrollan la C L, frente a un repertorio de estrategias cognitivas y metacognitivas que se pueden utilizar en los momentos de antes, durante y después de la lectura de los textos y por otra parte de la variedad de técnicas que se pueden transferir como herramientas para construir la C L en los estudiantes.

Bibliografía

Abrić, J.C. (2001). Prácticas sociales y representaciones, Cultura Libre, México (2001)

- Alban, C., M.C. (2008). Informe, Colombia en PISA 2006, Síntesis de Resultados. Recuperado de <http://documentslide.com/download/link/informe-colombia-en-pisa-2006-sintesis-de-resultados>
- Aragón, L & Caicedo, A. (2009); La enseñanza de estrategias meta cognitivas para el mejoramiento de la comprensión lectora. Estado de la cuestión; Universidad Pontificia Javeriana, Cali, Colombia, 2009.
- Castro, H.; Martínez, E & Figueroa Y. (2009). *Fundamentaciones y orientaciones para la implementación del Decreto 1290 del 16 de abril 2009*. Recuperado de: http://www.mineduccion.gov.co/1621/articles-213769_archivo_pdf_evaluacion.pdf
- Flórez, R. (2006). El aprendizaje en la escuela: el lugar de la lectura y la escritura, Educación y Educadores, Vol. 9, No. 1, Enero/junio 2006
- Gordillo, A & Flórez, M. (2009). Los niveles de comprensión lectora: Hacia una enunciación investigativa y reflexiva para mejorar la comprensión lectora en estudiantes universitarios; Actualidades Pedagógicas; revista, No 53; Enero – junio 2009.
- Gutierrez-Braojos, S. & Salmeron, H; ESTRATEGIAS DE COMPRENSIÓN LECTORA: ENSEÑANZA Y EVALUACIÓN EN EDUCACIÓN PRIMARIA. Revista Profesorado, Vol. 16, No. 1, Enero – Abril 2012.
- Henao, J I (2006). Leer y escribir en el aula: un problema de los textos escolares. Zona Próxima, revista de educación, V.7.
- Hernández, S. (2010). Metodología de la Investigación; Mc Grau Hill. México, Quinta edición
- ICFES, (2006). Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje, Matemáticas, Ciencias y Ciudadanas; https://www.mineduccion.gov.co/1621/articles-340021_recurso_1.pdf
- ICFES (2010). Informe, Colombia en PISA 2009, Síntesis de Resultados, ICFES, Bogotá 2010
- ICFES, PRUEBAS SABER. (2012). Guía para la lectura e interpretación de los reportes de los resultados institucionales de la aplicación muestral de 2011, ICFES, Bogotá, 2012; tomado de <http://www.icfes.gov.co/docman/instituciones-educativas-y-secretarias/pruebas-saber-3579/resultados-saber-3579/643-guia-para-lectura-e-interpretacion-reportes-resultados-institucionales-aplicacion-muestral-2011>
- ICFES, (2013) Colombia en PISA 2012, Principales resultados; ICFES Mejor saber. Recuperado de www.icfes.gov.co/docman/investigadores.../pisa/pisa_a...colombia-en-pisa
- ICFES. (2014). *Módulo de Lectura crítica SABER PRO 2014 -2*. Recuperado de www.icfes.gov.co/
- ICFES, SABER 3°, 5° y 9°. (2016) Resultados nacionales 2009 – 2014.
- Millán L & Nerba Rosa (2010) Modelo didáctico para la comprensión de textos en educación básica, Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales, núm. 16, enero-junio, 2010, pp. 109-133, Universidad de los Andes
- Ministerio de Educación Nacional. Valorar para perfeccionar, Altablero (2003), periódico digital, No 24. Recuperado de: <https://www.mineduccion.gov.co/1621/article-87186.html>
- Ministerio de Educación Nacional. (ENERO – MARZO 2006). Las distintas pruebas. Altablero. Recuperado de: <http://www.mineduccion.gov.co/1621/article-107522.html>
- Ministerio de Educación Nacional, ICFES, OECD. (2006). Colombia en PISA 2006. Recuperado de www.oei.es/historico/evaluacioneducativa/Colombia en PISA_2006.pdf
- Ministerio de Educación Nacional. (2018). Niveles de comprensión lectora. Recuperado de: http://aprende.colombiaaprende.edu.co/sites/default/files/naspublic/plegable_niveles_de_compreension_lectora_leng.pdf
- Ministerio de Educación Nacional. (2019) Fundamentos Conceptuales. Recuperado de: <https://www.mineduccion.gov.co/1621/w3-printer-299611.html>
- Ministerio de Educación Nacional, leer es mí cuento. Recuperados de: <http://aprende.colombiaaprende.edu.co/sites/default/files/naspublic/leeresmicuento/2%20Guias%20niveles%20de%20lectura.pdf>
- Ministerio de Educación Nacional. (2012) DOCENTE DE BASICA SECUNDARIA Y MEDIA HUMANIDADES Y LENGUA CASTELLANA; DOCUMENTO GUIA; MINISTERIO DE EDUCACION NACIONAL, DIRECCION DE CALIDAD PARA LA EDUCACION PREESCOLAR, BASICA Y MEDIA SUBDIRECCION DE REFERENTES Y EVALUACION DELA CALIDAD EDUCATIVA
- Ministerio de Educación Nacional. (2018) Programa Todos a Aprender -PTA- se fortalece en 2019. Recuperado de: <https://www.mineduccion.gov.co/1759/w3-article-379147.html>
- Ministerio de Educación Nacional. (2018) Supérate con el saber ahora será para estudiantes de 2° hasta 11° grado. Recuperado de:

<https://www.mineduacion.gov.co/1759/w3-article-368183.html?noredirect=1>

Ministerio de Educación Nacional. El Gobierno Nacional comprometido con el mejoramiento de los procesos de aprendizaje aplica las pruebas formativas Avancemos 4° 6° 8°, (2019), tomado de:

<https://www.mineduacion.gov.co/1759/w3-printer-383656.html>

Ministerio de Educación Nacional. (2019) PROGRAMAS PARA EL DESARROLLO DE COMPETENCIAS, tomado de: https://www.mineduacion.gov.co/1759/articles-217596_archivo_pdf_desarrollocompetencias.pdf

Ministerio de Educación Nacional. (2019) ¿Qué es la educación superior?, tomado de <https://www.mineduacion.gov.co/1621/article-196477.html>

Ministerio de Educación Nacional. (2018) Siempre día E, Informe del colegio por cuatrienio, análisis histórico y comparativo, tomado de: <http://aprende.colombiaaprende.edu.co/siemprediae>

Revista Semana, (2016). Mediocres niveles de lectura y escritura entre los jóvenes colombianos.

Triviño, E., Pedroza, H. & otros (2007). Practicas docentes para el desarrollo de la comprensión lectora en primaria, Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación; Coordinado; México
Sanz, A., (2003), La mejora de la comprensión lectora
Solé, I., (1992), Estrategias de lectura, Materiales para la Innovación Educativa, Barcelona, (1992)