

IMPLEMENTACIÓN DE UNA ESTRATEGIA PEDAGÓGICA PARA FORTALECER LA
COMPETENCIA LECTORA EN LOS ESTUDIANTES DE GRADO CUARTO Y QUINTO DE
LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA ALIRIO VERGEL PACHECO, MUNICIPIO DE
SARDINATA, NORTE DE SANTANDER-2017

RUBIELA HERNÁNDEZ MANTILLA
MARGELY HERNÁNDEZ MANTILLA



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE BUCARAMANGA
FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES, HUMANIDADES Y ARTES
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN
PROGRAMA BECAS PARA LA EXCELENCIA DOCENTE
CÚCUTA 2017

IMPLEMENTACIÓN DE UNA ESTRATEGIA PEDAGÓGICA PARA FORTALECER LA
COMPETENCIA LECTORA EN LOS ESTUDIANTES DE GRADO CUARTO Y QUINTO DE
LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA ALIRIO VERGEL PACHECO, MUNICIPIO DE
SARDINATA, NORTE DE SANTANDER-2017

RUBIELA HERNÁNDEZ MANTILLA

MARGELY HERNÁNDEZ MANTILLA

Asesor

Dr. JULIO EDUARDO BENAVIDES

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE BUCARAMANGA
FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES, HUMANIDADES Y ARTES
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN
PROGRAMA BECAS PARA LA EXCELENCIA DOCENTE
CÚCUTA 2017

Contenido

	pág.
Introducción	9
1. Contextualización de la Investigación	11
1.1 Planteamiento del Problema	15
1.2 Objetivo	15
1.2.1 Objetivo general	15
1.2.2 Objetivos específicos	15
1.3 Justificación	16
1.4 Contextualización de la Institución	19
2. Marco Referencial	24
2.1 Antecedentes de la Investigación	24
2.2 Bases teóricas	30
2.2.1 La lectura como proceso complejo	31
2.2.2 Las competencias en la escuela	38
2.2.3 Competencia lectora	40
2.2.4 Componentes de la competencia lectora	54
2.2.5 Estrategia de lectura	57
2.2.5 Proyecto lector	62
2.3 Marco Legal	66
3. Metodología de la Investigación	68
3.1 Tipo de Investigación	68
3.2 Proceso de Investigación	69
3.3 Población y Muestra	71

3.4 Técnicas e Instrumentos	71
3.5 Categorización	72
3.6 Validación de los instrumentos	77
3.7 Triangulación	78
3.8 Resultados y Discusión	82
3.9 Principios Éticos	114
4. Secuencia didáctica de la Intervención para el Desarrollo de la Propuesta Proyecto lector	
“Sangre de Campeón	115
4.1 Presentación	115
4.2 Justificación	116
4.3 Objetivos	117
4.4 Fundamento Teórico	118
4.5 Metodología del Proyecto Lector	126
5. Conclusiones y Recomendaciones	133
Referencias Bibliográficas	137
Anexos	144

Lista de Figuras

	pág.
Figura 1. Índice sintético de calidad años 2015 y 2016	13
Figura 2. Un modelo interactivo de la comprensión y de la competencia lectora	34
Figura 3. Capacidades que componen la competencia lectora	43
Figura 4. Elementos para valorar la lectura crítica MEN (2016)	50
Figura 5. Velocidad lectora en los estudiantes de los grados cuarto y quinto de la Institución Educativa Alirio Vergel Pacheco en la prueba diagnóstica	83
Figura 6. Fluidez y calidad lectora en los estudiantes de los grados cuarto y quinto de la institución educativa Alirio Vergel Pacheco en la prueba diagnóstica	84
Figura 7. Niveles de comprensión lectora en los estudiantes de cuarto y quinto grado. (pre-test)	86
Figura 8. Autopercepción del nivel de habilidad para comprender textos	88
Figura 9. Práctica lectora en los últimos años	89
Figura 10. Actividades que realizan los estudiantes en su tiempo libre	92
Figura 11. Razones y frecuencias de lectura de los estudiantes	93
Figura 12. Razones que le motivan a leer	94
Figura 13. Práctica de lectura por gusto o por necesidad	95
Figura 14. Principales obstáculos para leer	96
Figura 15. Lectura en la infancia	97
Figura 16. Veces que le han obsequiado libros	97
Figura 17: Síntesis del desempeño en la velocidad, calidad y comprensión lectora pre test	98
Figura 18. Comportamiento de la categoría de velocidad lectora durante la ejecución de la propuesta	110

Figura 19. Comportamiento de la categoría de calidad lectora durante la ejecución de la propuesta	111
Figura 20. Comportamiento de la categoría de comprensión lectora durante la ejecución de la propuesta	112
Figura 21. Esquema que representa la propuesta	115

Lista de Tablas

	pág.
Tabla 1. ISCE y MMA 2015 y 2016	14
Tabla 2. Descripción de los niveles de rendimiento en Lectura. PISA 2009	44
Tabla 3. Acciones para desarrollar la competencia lectora según el ICFE	46
Tabla 4. Desempeños según el nivel de lectura según el ICFES	47
Tabla 5. Niveles de desempeño de las pruebas saber para el grado 5°	51
Tabla 6. Estrategias según el nivel de lectura	61
Tabla 7. Estrategias de lectura	62
Tabla 8. Categorías competencias lectora	73
Tabla 9. Indicadores para la categorización	74
Tabla 10. Acuerdo o desacuerdo en relación con afirmaciones de la práctica lectora de los estudiantes	91
Tabla 11. Momentos pedagógicos de la secuencia didáctica en el proyecto “Sangre de Campeón”	100
Tabla 12. Categorías con recurrencia en el proceso y hábito lector encontradas en los diarios de campo de las prácticas pedagógicas observadas en la implementación del proyecto lector “Sangre de Campeón”	102
Tabla 13. Estrategias aplicadas en los diarios de campo de las prácticas pedagógicas observadas en la implementación del proyecto lector “Sangre de Campeón”	105
Tabla 14. Indicadores del nivel de velocidad lectora	126
Tabla 15. Indicadores en los niveles de calidad lector	127
Tabla 16. Indicadores del nivel de comprensión lectora	127

Lista de Anexos

	pág.
Anexo 1. Prueba de caracterización del proceso lector MEN (2015)	145
Anexo 2. Encuesta para medir el comportamiento lector (adaptada de CERLAC, 2014)	146
Anexo 3. Análisis y procesamiento de datos de la encuesta para conocer el comportamiento lector	147
Anexo 4. Matriz de análisis de los diarios de campo	148
Anexo 5. Rubricas	149
Anexo 6. Video con las actividades de la secuencia didáctica	150
Anexo 7. Secuencia didáctica del proyecto lector	151
Anexo 8. Video de socialización	152

Introducción

La competencia lectora juega un papel protagónico en el desarrollo del lenguaje como herramienta fundamental en el proceso comunicativo de los seres humanos, considerando esta, como una competencia básica que contribuye tanto al desarrollo individual como social de la persona, donde “Leer es un proceso de construcción de significados a partir de la interacción entre el texto, el contexto y el lector”. (Solé, 1992, p.17.)

Este trabajo muestra el diseño, implementación y resultados de la propuesta de intervención proyecto lector “Sangre de campeón”, como estrategia pedagógica para fortalecer la competencia lectora, en los estudiantes de grado 4 y 5 de la institución educativa Alirio Vergel Pacheco, la cual tuvo un impacto positivo mejorando significativamente la velocidad y fluidez lectora de los estudiantes como también sus procesos de comprensión de lectura.

La estructura del trabajo contiene cinco capítulos, el primero hace referencia a la contextualización de la investigación en la que se presenta la descripción del problema, la justificación, los objetivos y la contextualización de la institución en que se desarrolla la intervención.

El segundo capítulo presenta el marco referencial y legal de la investigación, que contiene la fundamentación teórica bajo la que se orienta la propuesta, los antecedentes que se tuvieron en cuenta en los ámbitos internacional, nacional y regional, como también la reglamentación y normatividad, que en esta materia el estado colombiano ha establecido.

Posteriormente, el capítulo tres determina los lineamientos metodológicos que orientaron la investigación, donde se especifica el proceso, la población y muestra, las técnicas e instrumentos

utilizados en la recolección de la información, como también el procedimiento adelantado en la fase exploratoria, de diseño y operativa; de la misma manera describe los resultados obtenidos en la intervención con la discusión pedagógica a la que dio lugar, buscando interpretar los resultados de la intervención a la luz del marco teórico que fundamentó la investigación. Posteriormente el capítulo cuatro se presenta el diseño y desarrollo del proyecto lector “Sangre de campeón”, con toda la fundamentación y actividades desarrolladas

Para terminar, en el capítulo cinco, se desglosan las conclusiones y recomendaciones a las que fue posible llegar gracias a esta intervención pedagógica cuyo diseño aparece en el capítulo cuatro, que permitió el fortalecimiento de la competencia lectora en la Institución Educativa Alirio Vergel Pacheco.

1. Contextualización de la Investigación

El desarrollo de la competencia lectora es uno de los fundamentos del quehacer pedagógico, debido al impacto que ésta tiene en la construcción de todo conocimiento y en el desarrollo de competencias para la vida, debe ser una tarea interdisciplinaria en la que todas las áreas del currículo, están llamadas a aportar, pues si un estudiante presenta dificultades en comprensión lectora se ve afectado el desempeño en todas las áreas. Las dificultades en el desarrollo de ésta competencia, se ha venido presentando en los últimos años en todo el país, como lo muestran las pruebas PISA y otras, que se llevan a cabo en el ámbito internacional y donde el país no ha sido bien librado.

Uno de los indicadores de esta situación son los bajos resultados de los estudiantes colombianos en las pruebas nacionales e internacionales que miden sus desempeños en áreas como lectura, matemáticas, sociales y ciencias (Organización para la cooperación y el desarrollo económico, OCDE, (2006); Asociación Internacional para la Evaluación del Rendimiento Educativo, IEA, 2001, 2003, 2006, 2007; Oficina Regional para América Latina y el Caribe, OREALC, 2008). (Lozano & Jiménez, 2011, p.76)

Ante lo expresado anteriormente, el gobierno colombiano, mediante el Ministerio de Educación Nacional (MEN) ha implementado diversas estrategias para superar las dificultades en este campo y aunque no han sido del todo exitosas, se han logrado algunos avances, pero aún quedan muchos retos por superar, para lograr alcanzar el nivel esperado. Según Lozano & Jiménez (2011):

La educación colombiana ha sido objeto de varios análisis por parte de comisiones de expertos y ha tenido replanteamientos normativos. En este sentido, la educación ya no sólo busca asegurar la posesión de conocimientos, sino que, además, debe asegurar competencias. (p. 76)

En concordancia con lo anterior el ICFES (2015) plantea que las pruebas SABER de lenguaje, deben valorar el desarrollo de la competencia comunicativa lectora y la competencia comunicativa escritora, entendiendo la primera como, la habilidad que tiene el estudiante para comprender, usar y reflexionar, sobre la información contenida en diferentes tipos de textos, lo que implica una relación dinámica entre el lector y el texto. La prueba según el ICFES (2015) está organizada alrededor de textos que responden a los siguientes criterios:

- (a) la pertinencia de la temática en función de la edad de los estudiantes y el grado que cursan; (b) el vocabulario; (c) la complejidad sintáctica; (d) los saberes previos según el grado cursado; (e) la complejidad estilística; (f) la complejidad de la estructura del texto; y (g) la extensión. (p.21.)

El gobierno nacional en su deber por implementar una educación de calidad, en todas las instituciones educativas, no han podido implementar exitosamente, políticas, programas o proyectos que permitan hacer realidad esta meta y siguen según el MEN impartiendo una educación de corte tradicionalista , que muchas veces no es significativa para los estudiantes, como es el caso de la Institución Educativa Alirio Vergel Pacheco del municipio de Sardinata, como lo muestran los resultados de las Pruebas SABER, donde se ha podido detectar dificultades de interpretación y de comprensión, lo que permite inferir que es necesario plantearse retos que permitan dar solución a dicha problemática, partiendo de diversas estrategias didácticas que sean significativas para los estudiantes.

Con relación al desarrollo de la competencia lectora, los estudiantes del grado 5º, vienen presentando un descenso en los resultados de las Pruebas SABER (figura 1), presumiblemente, como consecuencias del bajo nivel en la comprensión de texto, manifestada en el Índice Sintético de Calidad Educativa ISCE de los dos últimos años (Figura 1) y en los simulacros que se hacen a nivel interno en la Institución, como en otras actividades realizadas a nivel de aula.

EL ÍNDICE SINTÉTICO DE NUESTRA INSTITUCIÓN

La escala de valores es de 1 a 10 siendo 10 la más alta.



NAL 5,07

Promedio nacional (Primaria)

ETC 5,11

Promedio Entidad Territorial Certificada (Primaria)

El índice sintético de nuestra institución es:

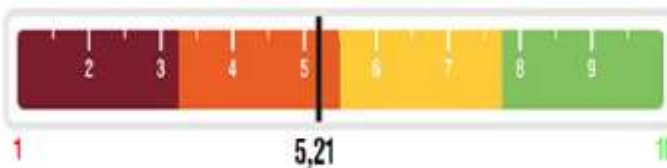


La suma de los componentes no es exactamente el valor del índice ya que los valores aquí mostrados están redondeados y, por lo mismo, los resultados finales los puntos decimales usados para el cálculo final. El Ministerio de Educación (MMA) es el responsable que se ha creado para consulta de todos al ser muestra con hasta 4 decimales. Encuentra toda la información del MMA y el asesorar en la siguiente página: www.colombiaindependiente.edu.co/1022

1

EL ÍNDICE SINTÉTICO DE NUESTRA INSTITUCIÓN

La escala de valores es de 1 a 10 siendo 10 la más alta.



NAL 5,42

ISCE Primaria

ETC 5,38

ISCE Primaria

El índice sintético de nuestra institución es:



La suma de los componentes no es exactamente el valor del índice ya que los valores aquí mostrados están redondeados y, por lo mismo, los resultados finales los puntos decimales usados para el cálculo final. El Ministerio de Educación (MMA) es el responsable que se ha creado para consulta de todos al ser muestra con hasta 4 decimales. Encuentra toda la información del MMA y el asesorar en la siguiente página: www.colombiaindependiente.edu.co/1022

1

Figura 1. Índice sintético de calidad años 2015 y 2016

Tabla 1. ISCE y MMA 2015 y 2016

DATOS 2015			
Establecimiento: col Alirio Vergel Pacheco -Norte de Santander			
	Primaria	Secundaria	Media
ISCE 2015	5.5179	4.3407	4.1913
MMA 2016	5.5729	4.4200	4.2331
DATOS 2016			
Establecimiento: col Alirio Vergel Pacheco -Norte de Santander			
	Primaria	Secundaria	Media
ISCE 2016	5.2079	3.8879	7.6290
META 2017	5.7376	4.6582	4.3586

Por otra parte, la institución educativa Alirio Vergel Pacheco atiende a una población estudiantil proveniente en su gran mayoría de hogares en condición de vulnerabilidad, que según CONSORNOC (2010) “El 53.30% de la población se encuentra bajo línea de pobreza, ubicada en su mayoría en el área rural. Es un municipio que ha sido expulsor y receptor de población desplazada” (p.11) esto último, como producto del conflicto armado que azota la región en las últimas décadas,

Teniendo en cuenta las cifras del departamento nacional de planeación (DNP) se encuentra que la población recibida acumulada a diciembre de 2010 es de 1802 personas, por su parte la población expulsada acumulada es de 6245 personas, esta cifra constituye el 5,4% del total de las personas expulsadas en el departamento (Ministerio de Trabajo, 2013, p.13)

La situación planteada, trae consigo desequilibrio social. Esto teniendo en cuenta que las familias que son desplazadas, además de perder sus fuentes de empleo, experimentan miedo por estar en riesgo, lo que afecta entre otras cosas, la salud física y mental como también la estabilidad de los niños que deben estar cambiando de escuela, lo que afecta en gran medida la dinámica social, pero especialmente los procesos académicos y formativos de los niños convirtiendo la labor docente, en un desafío constante por superar, al interior de las aulas

mediante estrategia didácticas, buscando que esta realidad social convierta la debilidad en oportunidad para orientar proyectos de vida exitosos que les permita, transformar esa problemática que los ha golpeado.

Lo expuesto con anterioridad evidencia la necesidad de diseñar estrategias didácticas que además de fortalecer el desarrollo de la competencia lectora, contribuyan significativamente a que el estudiante encuentre en la lectura, la posibilidad de construir el conocimiento de manera crítica y reflexiva para fortalecer las diferentes dimensiones del ser humano, propiciando ambientes constructivos consigo mismo y con su entorno, que propicie la formación integral mediante la promoción de valores, aportando así, a reconstruir el tejido social que se ha deteriorado con las situaciones de conflicto al que han tenido que enfrentar.

1.1 Planteamiento del Problema

¿Cómo la implementación de una estrategia pedagógica, a través del proyecto lector “¿Sangre de campeón”, contribuye al fortalecimiento de la competencia lectora en los estudiantes de grado cuarto y quinto de la Institución Educativa Alirio Vergel Pacheco del municipio de Sardinata?

1.2 Objetivo

1.2.1 Objetivo general. Implementar una experiencia pedagógica, a través del Proyecto lector “Sangre de Campeón”, para fortalecer la competencia lectora en los estudiantes de los grados cuarto y quinto de la Institución Educativa Alirio Vergel Pacheco.

1.2.2 Objetivos específicos. Caracterizar la fluidez, la velocidad, la calidad, el nivel de comprensión del proceso lector y los hábitos de lectura en los estudiantes de los grados cuarto y quinto de la institución educativa Alirio Vergel Pacheco.

Identificar los niveles de lectura literal, inferencial y crítico, en los estudiantes de los grados cuarto y quinto de la institución educativa Alirio Vergel Pacheco.

Diseñar e implementar la secuencia didáctica del proyecto lector “Sangre de Campeón” como estrategia pedagógica para fortalecer la competencia lectora. , en los grados 4° y 5° de la institución educativa Alirio Vergel Pacheco

Analizar la eficacia de la estrategia didáctica aplicada para el fortalecimiento de la competencia lectora.

1.3 Justificación

El desarrollo de la competencia lectora juega un papel relevante en todo el proceso educativo, se centra en la búsqueda de significados, como lo afirma Velandia (2010):

Mientras un texto no se acerque a la realidad significativa del lector no tendrá ningún valor ni relevancia dentro de su campo cognitivo emotivo, porque la importancia está en confrontar y relacionar sus propios criterios y su forma de dimensionar la realidad con los del autor y a partir de estos establecer complementos (p 18).

En este sentido, la lectura es proceso personal e intencionado en el que se establecen diversos tipos de relaciones y en la que influyen diferentes factores y variables que se relacionan entre sí y que pueden ser facilitadores u obstaculizadores en el proceso, haciendo de su estudio una tarea compleja y que tiene matices únicos en cada lector. Es decir, la comprensión de un texto escrito puede ser entendida como la reconstrucción de significado, por parte del lector, mediante la ejecución de operaciones mentales, con el propósito de darle sentido a las ideas expuestas por el autor. (Ministerio de Educación, 2011, p.16)

De la misma manera, en el marco de la prueba PISA (2011), la competencia lectora es entendida como: “La capacidad para acceder, comprender y reflexionar sobre cualquier tipo de información es fundamental para que las personas puedan participar plenamente en nuestra sociedad basada en el conocimiento” (p.20). De acuerdo con lo anterior, la competencia lectora es una condición obligada para poder acceder al complejo mundo de la información y la

comunicación que demanda el mundo de hoy, convirtiéndose así, en condición para el progreso y desarrollo tanto personal como social.

Cabe anotar, que las instituciones educativas están enfrentadas al gran reto de desarrollar ésta y otras competencias en los estudiantes, para lo cual requieren rediseñar sus estrategias didácticas y pedagógicas, de manera que, puedan orientar el desarrollo de esta habilidad.

En este orden de ideas, es evidente, que en la institución educativa Alirio Vergel Pacheco, se requiere la puesta en marcha de un plan estratégico, que ayude a dinamizar y motivar a niños y niñas en su querer aprender. El diseño de un proyecto lector, que parta de las expectativas e intereses de los niños, mediante una estrategia que promueva el gusto por la lectura, partiendo de situaciones con las cuales se sientan identificados, que despierte el gusto por la lectura en ellos. Una estrategia ideal, que motive el desarrollo de la competencia lectora, orientada de manera creativa, que ayudará con seguridad a despertar una actitud positiva frente al acto de leer.

El proyecto lector “Sangre de campeón” es una interesante propuesta en la que salen a flote los sentimientos y emociones de los estudiantes de manera constructiva, ayudando de esta manera en lo posible a transformar sus vidas, mediante espacios que se le brinden para que asuma el protagonismo que lo lleve a ser líder, autónomo, analítico, reflexivo y el mayor crítico de su propia existencia. Está inspirado, en la serie “Sangre de campeón” del escritor mexicano, Carlos Cuauhtémoc Sánchez, novela formativa la cual es vista “como novela de educación o novela de desarrollo del hombre (Bajtín, 2003), como novela pedagógica (Larrosa, 2003), cuando el autor tiene como propósito educar o como novelas sobre educación (Hurtado y Giraldo, 1997) cuando su argumento se centra en el proceso educativo” (Citado en Arango 2009, p. 128). Dicha novela, reúne muchos valores que la sociedad ha perdido con el paso del tiempo e indica que todos

somos ganadores, aunque las cosas a veces no nos salgan como queremos, esta obra es la base para el desarrollo de la propuesta. Parte de historias reales vividas por personajes reales en contextos muy similares a los que rodean a los estudiantes, lo cual llama la atención y curiosidad de grandes y chicos, pues las situaciones que viven los personajes de esta historia, le permiten al estudiante identificarse con algunas de ellas y, buscar la reflexión.

Por otra parte, el proyecto “Sangre de Campeón”, además de desarrollar actividades para fortalecer y reforzar habilidades en lectura, tiene un valioso aporte que potencialmente ayudará a los estudiantes a superar las condiciones desfavorables que el contexto les ofrece, pues la obra en la que se inspira ofrece un contenido educativo formativo, que tiene como pretexto las experiencias vividas por personajes reales, situaciones similares a las que viven los estudiantes en su cotidianidad, lo que hace de este recurso literario, una gran atracción para los niños y niñas, que se ven reflejados o identificados con algunas de ellas, brindándoles consejos prácticos y viables de aplicar en contextos reales, que les aportará elementos para superar las condiciones de vulnerabilidad. El aporte que se puede hacer desde este proyecto, a la formación integral, es invaluable y se convierte en una oportunidad para orientar a los estudiantes en la construcción de su proyecto de vida, para que sea exitoso y pueda transformar gradualmente sus condiciones. Entre otros fines el proyecto “Sangre de campeón” está encaminado a reforzar valores que les permita enfrentar las consecuencias de sus actos, valorar a sus padres y hermanos, elegir bien a sus amigos, después de caer, no quedarse postrado, jamás mentir, ser deportista, amarse a sí mismo, decidir ser feliz y ser siempre niño en su corazón.

Desde otra perspectiva, este proyecto, al fortalecer la competencia lectora, le permitirá a los estudiantes, mejorar sus procesos en la adquisición de saberes, desarrollar su pensamiento crítico, resignificar la realidad de su contexto; lo que sin duda optimizará su rendimiento académico y

por lo tanto mejorará su desempeño en las pruebas internas y externas, como también favorecerá a la institución que podrá ubicarse en una mejor posición en las pruebas saber, alcanzando así la Meta Mínima de Mejoramiento Académico (MMA) propuestas en el ISCE de la institución. Finalmente, compartiendo esta experiencia significativa, se pretende, poder proyectar, de manera gradual a toda la primaria en la institución, como alternativa de mejoramiento continuo en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Para Díaz & Hernández (1999) citado por Machicado (2005):

La comprensión de textos es una actividad constructiva compleja de carácter estratégico, que implica la interacción entre las características del lector y del texto, dentro de un contexto determinado. Se considera que es una actividad constructiva porque durante este proceso el lector no realiza simplemente una transposición unidireccional de los mensajes comunicados en el texto a su base de conocimiento. El lector trata de construir una representación fidedigna a partir de los significados surgidos por el texto, para ello utiliza sus recursos cognitivos pertinentes, tales como esquemas, habilidades y estrategias. (p.9)

1.4 Contextualización de la Institución

La institución educativa Alirio Vergel Pacheco, es una institución de carácter público, que ofrece los niveles de: preescolar, básica primaria, básica secundaria, media técnica, media académica, jornada nocturna y proyecto Ser Humano (jornada sabatina). Está ubicado en el casco urbano del municipio de Sardinata, perteneciente a la zona del Catatumbo, al nororiente del Departamento de Norte de Santander.

Según datos obtenidos en el Proyecto Educativo Institucional (PEI) de la institución, actualmente se atiende seiscientos sesenta y seis (666) estudiantes en todos los niveles de la Educación formal, provenientes de los 17 barrios del municipio, siendo El Baho el que mayor número de estudiantes aporta con un veinticuatro (24%), Los Chicharos el (17%) y Botello Gómez el 10% ya que son los más cercanos a la institución y del sector rural se atiende sólo el

tres 3% pues en la mayoría de los centros educativos ofrecen nivel de educación básica, el 2% de estudiantes muestra necesidades educativas especiales cuenta.

También cuenta con una población en extra- edad¹ siendo el grado tercero con 16%, donde mayor número de estudiantes presentan esta situación seguido del grado sexto con 15% y el grado octavo con el 14% de estudiantes, también cuenta con una población de 30 docentes 2 directivos docentes y personal administrativo y de servicios generales.

La filosofía de la institución educativa Alirio Vergel Pacheco, dentro de la misión que se propone:

...educar al hombre para que sea persona competente; viva y contribuya en la construcción de una sociedad justa, equilibrada y solidaria. Su misión está encaminada a cumplir una función pública que busca garantizar el derecho a la educación con calidad y los derechos de la infancia y la adolescencia en un marco escolar de formación integral permanente, privilegiando contextos democráticos, científicos, investigativos, artísticos, ecológicos, saludables y de emprendimiento (PEI, 2012, p.35).

Los valores que orientan los procesos educativos adelantados dentro de la institución contemplados en su PEI son:

Afectividad. En un lenguaje coloquial, cuando se habla de afectividad, sabemos que se está haciendo referencia a aquellas muestras de amor que un ser humano brinda a las personas que quiere y por qué no también a otras que hacen parte de su entorno laboral, tal es el caso de los profesores, estudiantes, administrativos y padres de familia.

¹ Estudiantes que se superan la edad promedio establecida para el grado que cursan, que según el MEN tiene “como base que la Ley General de Educación ha planteado que la educación es obligatoria entre los 5 y 15 años de edad, de transición a noveno grado y que el grado de preescolar obligatorio (transición) lo cursan los niños entre 5 y 6 años de edad. Por ejemplo, un estudiante de segundo grado debe tener entre 7 y 8 años de edad, si tiene entre 10 o más años, es un estudiante en extra edad”

Responsabilidad. Es la conciencia, acerca de las consecuencias que tiene todo acto que hacemos o dejamos de hacer sobre nosotros mismos o sobre los demás.

Solidaridad. En nuestra institución se formarán niños, niñas y jóvenes para el desarrollo de la solidaridad y para ello es necesario enseñarlos a: que presten ayuda a sus compañeros sobre todo en momentos difíciles, a sentir alegría ante el éxito del otro y de tristeza ante los problemas que le sucedan a cualquier miembro de la comunidad educativa.

Disciplina. Es el acto de educar la conducta de nuestra comunidad educativa de forma que actué de una manera responsable y apropiada conforme a las normas que se establecen, en la medida de lo posible, en consenso con todos los estamentos para alcanzar su autocontrol.

Espiritualidad. Es ver la realidad con los ojos de Dios, descubriendo que somos sus hijos, reconociendo a Jesucristo como camino, la verdad y la vida, fundamentada en el Espíritu Santo dador de sabiduría y fortaleza para tomar decisiones.

Dentro del componente pedagógico se pudo encontrar que se concibe la educación como:

Un proceso de formación permanente, personal, cultural y social que se fundamenta en una concepción integral de la persona humana, de su dignidad, de sus derechos y de sus deberes...y la obligación complementaria que tiene el establecimiento educativo de “establecer la detección oportuna y el apoyo y la orientación en casos de malnutrición, maltrato, abandono, abuso sexual, violencia intrafamiliar, y explotación económica y laboral, las formas contemporáneas de servidumbre y esclavitud, incluidas las peores formas de trabajo infantil. (PEI, 2012, p.40)

La propuesta y modelo institucional está basado en la “Enseñanza para la comprensión” que pretende el desarrollo de competencias en los estudiantes que les permita el desarrollo de un pensamiento crítico y reflexivo.

Según el PEI (2012)), en los fines y objetivos institucionales se encuentra:

La formación ciudadana y el ejercicio de los derechos humanos, sexuales y reproductivos de los niños, niñas y adolescentes ubicados en los diferentes niveles de la educación y los principios como la participación, corresponsabilidad, la autonomía, la diversidad e integralidad. . (PEI, 2012, p.8)

La puesta institucional está encaminada a una formación integral mostrando una visión holística que permita entre otros propósitos

construir una convivencia armónica dentro de los principios fundamentales para la convivencia social en el cual se destaca el aprender a amar a Dios, amarse a sí mismo(a), amar al otro, aprender a comunicarse, a interactuar, a decidir en grupo, a cuidarse a sí mismo, cuidar el entorno y valorar el saber social. (PEI, 2012, p.14

Por otra parte, según lo apuntado en el PEI, la base de la economía de la población sardinatense, es el sector primario la agricultura, ganadería y minería. El 29.1 % son obreros, el 19.4 % empleados, el 13.1 % se dedican a la agricultura, el 2.62 % a la minería y el 1.78 % a la ganadería. Se estima que los obreros y empleados forman parte de los agricultores, ganaderos y mineros. El 47 % de la población recibe ingresos por menos de un salario mínimo y el 27.6 % son desempleados. (PEI, 2012, p.8))

Dentro de los elementos que convierten a la población atendida en la institución en vulnerable es que éste es un municipio receptor y expulsor de población desplazada por el conflicto armado, en los datos obtenidos del PEI “el 33% de las familias presentan desplazamiento o son víctimas de la violencia, lo que hace que nuestra política de inclusión sea para todos...”. (PEI, 2012, p.10)

El documento con relación al tipo vivienda que tienen las familias pertenecientes a la

Institución, presenta los siguientes datos “el 44% paga arriendo y se destaca que el 41% tiene casa propia, únicamente el 13% viven en casas familiares. La mayoría de familias están clasificadas en el estrato 1, pues son familias humildes, trabajadoras y emprendedoras”. (PEI, p.10)

De acuerdo con datos obtenidos del PEI en el contexto de la institución, dentro de las percepciones de la población entre la comunidad educativa es muy común referirse a la familia, “como la construida por padre, madre e hijos, siendo una fortaleza institucional el 62% viven con los padres; sin embargo, el 23% que vive con su señora madre y con otros familiares el 15%” (p.10). Se puede evidenciar según los resultados obtenidos de este documento que:

El nivel educativo de los padres de familia indica que el 21% tienen primaria completa, el 19% primaria incompleta, el 6% bachillerato incompleto, demostrando el bajo nivel académico, comprobando la poca preparación de los padres para colaborarles a sus hijos en la resolución de sus inquietudes académicas. (PEI, 2012, p.15)

2. Marco Referencial

2.1 Antecedentes de la Investigación

En el ámbito internacional se ha mostrado gran preocupación por el desarrollo de la competencia lectora, pues las dificultades presentadas en este campo ha sido una constante, que se presenta especialmente en América Latina. Dentro de los estudios referenciamos los siguientes:

Valdebenito (2012) en su investigación doctoral, “Desarrollo de la competencia lectora, comprensión y fluidez, a través de un programa de tutorías entre iguales como metodología para la inclusión” estudia el impacto de un programa de tutoría entre iguales “Leamos en pareja” sobre comprensión y fluidez para el desarrollo de la competencia lectora de tres centros educativos de enseñanza primaria de la provincia de Zaragoza España. Se realizó con 127 estudiantes que se encontraban entre los grados de 2º a 5º. La metodología combina el diseño cuasi-experimental con la investigación cualitativa y tuvo como fin explorar los efectos del programa en comprensión y fluidez, determinar el Impacto de la propuesta desarrollada. Contó con un grupo de control de 120 alumnos de las mismas condiciones que los seleccionados en la muestra. Seleccionaron una sub- muestra de 11 estudiantes con dificultades en la comprensión lectora para analizar si la propuesta favorecía la construcción de aprendizajes. Dentro de la metodología se aplicó la técnica pre-test, intra-test y post-test, para poder ir midiendo los avances gradualmente en la medida en que se desarrollaba la propuesta.

Los resultados mostraron diferencias significativas en comprensión como en fluidez, entre las mediciones realizadas en el pre-test y en el post-test, el análisis, mostró que se dieron mejoras sustentadas en las ayudas andamiadas entre el tutor y el tutorado los cuales mostraron

repercusiones positivas para ambos miembros de la pareja. En la sub-muestra también se mostraron avances significativos en el mejoramiento de los índices de comprensión y fluidez lectora.

Se ha evidenciado que las intervenciones que realizan el maestro con estos alumnos y el grupo en general, juegan un papel en la modulación de la actividad y de la estructura de la sesión que garantiza la interactividad de la pareja. (Valdebenito, 2012, p.1)

En esta misma línea de investigación Durán & Valdebenito (2014), estudian el impacto de un programa de tutoría entre iguales que se desarrolló con estudiantes de primaria en tres centros educativos de Aragón, España, durante el 2010 y 2011. La investigación buscó analizar los efectos del programa propuesto en las variables comprensión y fluidez lectora, especialmente en los estudiantes que mostraban mayor dificultad de lectura, pretendieron además indagar sobre el proceso de interactividad entre las actuaciones de las parejas en el desarrollo del programa.

La metodología combina técnicas cuantitativas y cualitativas en un diseño cuasi-experimental con el método pre.test y post test, donde la muestra es seleccionada al azar y estuvo conformada por 105 estudiantes entre 7 y 12 años de edad, también participaron 6 docentes responsables de desarrollar las sesiones, por otra parte, el grupo de control estuvo conformado por 75 estudiantes de los mismos niveles educativos de la muestra, que no participaron en el programa. Los instrumentos aplicados fueron diversos test y pruebas de comprensión, fluidez y velocidad lectora, registros de seguimiento y entrevistas semiestructuradas.

Los resultados arrojados por la investigación muestran progresos importantes en la variable de comprensión, como en la de fluidez, en el grupo intervenido respecto al grupo de control, respecto a la interactividad se encontró mayores progresos en los tutores lo que sugiere que la acción de enseñar permite fortalecer los aprendizajes:

Se plantea así que la actividad de enseñar tiene un alto potencial de aprendizaje para quien la desempeña en formatos interactivos, cuyos progresos podrían darse por el potencial de aprendizaje que las actividades de explicación e interrogación tienen para el propio alumno tutor. (Roscoey, 2007; citado por Durán & Valdebenito, 2014, p.156)

Los resultados revelan la efectividad de la tutoría entre iguales, pues se dieron avances significativos en el desarrollo del programa de intervención. Los estudiantes con mayores dificultades, mostraron progresos que fueron atribuidos a las mediaciones realizadas por sus compañeros como resultado de las pistas y acoplamiento de ideas. “Se afirma, una vez más, que la tutoría entre iguales es una metodología que da respuesta a la diversidad (Topping, 2005), reconociéndola y sacando provecho pedagógico de ella, y fomentando las prácticas inclusivas en el aula”. (Durán & Valdebenito, 2014, p.157)

Cabe anotar que, también en **el ámbito nacional** existe una constante preocupación por investigar, el comportamiento de desarrollo de la competencia lectora, para dar cuenta de esto, se referencian a continuación algunas investigaciones:

El Ministerio de Educación Nacional (2011). Bogotá, diseñó el Plan Nacional de Lectura y Escritura para la educación inicial, preescolar, básica y media,(PNLE) establece en él las políticas públicas de lectura y escritura a nivel nacional, ofrece lineamientos y estrategias para el diseño de planes lectores a nivel territorial, municipal e institucional, el PNLE busca entre otros fines fomentar el desarrollo de las competencias en lenguaje mediante el mejoramiento de los niveles de lectura y escritura (comportamiento lector, comprensión lectora y producción textual) de estudiantes de educación inicial, preescolar, básica y media a través del fortalecimiento del papel de la escuela y de la familia en la formación de lectores y escritores. Presenta un estado del arte respecto al desempeño en lectura y escritura de los estudiantes en Colombia, de acuerdo con

los resultados de algunas pruebas, estudios y encuestas, tanto de organismos nacionales como internacionales.

Este documento, ofreció además de los lineamientos nacionales para el diseño la presente estrategia lectora, fundamentos teóricos y legales que fortalecieron el marco teórico y metodológico de esta investigación.

Por su parte, Ducuara & Jurado (2013), en su investigación “Percepción lectora en básica secundaria con una metodología descriptiva.” Desarrollada en la institución educativa Zuldemayda, del municipio de Armenia del departamento del Quindío, indagaron sobre la percepción que los estudiantes tienen sobre sus competencias lectoras en educación secundaria, con base el análisis de los resultados de las Pruebas SABER, que los estudiantes aplicaron en 2010, surge de la preocupación respecto a la falta de interés por la lectura. La metodología aplicada fue el estudio de caso aplicando como instrumento un cuestionario elaborado por el grupo de investigación.

Dentro de los resultados se pudo encontrar que la percepción de los estudiantes sobre su competencia lectora, muestra que para ellos es una debilidad, ubicándose en la escala “algunas veces”, lo que permite ver las limitaciones y la falta de interés de los estudiantes por la lectura. Los estudiantes se mostraron poco seguros de sus capacidades lectoras, el 49% están conscientes de las deficiencias lectoras que poseen al no ser trabajadas, se pudo encontrar que no muestran interés por retroalimentar el texto leído, respondiendo un 40% que nunca y algunas veces el 50%, lo que permite comprender que existen falencias vacíos conceptuales, en general reconocen que su proceso lector es bajo, que requieren de elementos o herramientas para comprender y centrar su atención en la lectura.

Durán, Garrindo & Jaraba (2007) realizan una investigación para determinar el avance en la comprensión lectora en el sexto grado del colegio público del municipio de Galapa, Antioquia, en un programa de acompañamiento en el que indagan sobre el nivel de comprensión lectora de los estudiantes que inician el sexto grado, diseñan y aplican una estrategia de intervención para la mejora de la comprensión lectora y finalmente miden el impacto de dicha estrategia.

El diseño metodológico de la investigación referida se encontró enmarcado en el enfoque de investigación cualitativa lo que permitió realizar un análisis interpretativo del impacto de la propuesta de intervención para la mejora de la competencia lectora en el grupo seleccionado como muestra, la cual se desarrolló en cuatro etapas: preparatoria, trabajo de campo, analítica e informativa y se aplicaron como técnicas: pruebas estandarizadas, entrevistas semiestructuradas y talleres de aplicación.

Como resultado de la primera etapa del estudio, se pudo determinar que no se han diseñado planes correctivos para superar las dificultades que los estudiantes muestran respecto a la comprensión lectora, que la tarea de desarrollar esta competencia es asignada a los docentes de lengua castellana y no hay un trabajo interdisciplinario, el nivel de comprensión al iniciar el sexto grado es muy bajo, encontrándose solo el 10% alcanzan nivel medio. Para la aplicación de la estrategia de intervención la actitud de los estudiantes fue mejorando progresivamente, Aunque se lograron avances, se alcanzó solo un acercamiento al nivel inferencial, pero se pudo demostrar que mediante la integración de diversas estrategias es posible el mejoramiento.

Desde **el ámbito regional**, la gobernación de Norte de Santander, mediante el Proyecto Enjambre (2016), presenta la investigación titulada “Estrategias didácticas para la implementación de la lectura comprensiva en los niños y niñas del Centro Educativo Rural Tane,

municipio de Chitaga, Norte de Santander”, con esta investigación se pretendió fortalecer la competencia lectora creando el hábito de lectura dentro de la comunidad educativa, como también en sus respectivos hogares y en las jornadas socio-culturales con la participación activa de los padres de familia, dio especial importancia al contexto en el que se desenvuelve el estudiante y a la influencia que éste ejerce sobre el comportamiento lector de los niños y niñas, desarrollo como estrategia la vinculación de la comunidad educativa aporta elementos de cómo fomentar el hábito lector , dando participación a la familia.

La investigación se realizó bajo el enfoque cualitativo con el método investigación acción, dentro de los hallazgos encontrados como resultado de esta propuesta de intervención, está el significativo interés que los estudiantes alcanzaron por el desarrollo del proyecto, como también el mejoramiento evidente de sus procesos lectores.

Por su parte, Ortega, (2015) con la investigación titulada “Prácticas pedagógicas que desarrollan la competencia comunicativa desde el fomento de la comprensión lectora en estudiantes de tercer grado de la institución educativa Eustorgio Colmenares Baptista” como parte del macroproyecto “ Las prácticas pedagógicas para el desarrollo de las competencias” tuvo como propósito determinar cómo las prácticas pedagógicas que desarrollan los docentes en el área de lengua castellana, de ésta institución, pueden desarrollar las competencias comunicativas desde la comprensión lectora en los estudiantes del grado tercero de primaria.

La investigación en mención, tuvo un carácter interpretativo con un enfoque metodológico mixto, combinando instrumentos característicos de la metodología cuantitativa como de la cualitativa, con una muestra de 80 estudiantes de tercero y sus tres docentes. Indagaron sobre el hábito de la lectura y estuvo fundamentado teóricamente en los lineamientos que en esta materia

ha expedido el Ministerio de Educación Nacional.

Dicha combinación de metodologías pudo aportar a la presente investigación elementos que permitieron sugerir una posible ruta en los procedimientos a seguir en este estudio.

2.2 Bases teóricas

El desarrollo de la competencia lectora es de suma importancia en el proceso de enseñanza y aprendizaje y es un proceso que ha evolucionado a través de la historia, pues en tiempos pasados, la información y al conocimiento, no estaba a disposición de todo el mundo, como es posible hoy día, que la tecnología permite que todos puedan acceder a ellos, para lo cual se deben desarrollar habilidades que permitan acceder a dicha información y asumir posturas críticas, donde la educación dé el protagonismo que hoy reclama el estudiante, por lo tanto el lector de hoy requiere de algunas habilidades que en tiempos pasados no eran indispensables, esto debido al momento histórico por el que atraviesa la sociedad y los cambios socioculturales que se han venido adelantando, según Solé (2012), el lector moderno es:

Un lector que procesa el texto, que accede al conocimiento de otros (e incrementa y transforma el suyo propio) a través de la lectura de múltiples textos, que son leídos por y para uno mismo, en un silencio conducente a la reflexión. Este lector moderno que elige, procesa, dialoga con el texto y lo interpela; ese lector que todos proponemos en nuestras instituciones de educación para formar ciudadanos libres e ilustrados, ese lector es, en perspectiva histórica, un invento bastante reciente. (p.48)

Lo anterior permite reflexionar sobre la dinámica que los procesos de lectura han experimentado con el pasar del tiempo, frente a los cambios socioculturales, los que han permitido a la sociedad, como a sus miembros, evolucionar y adaptarse a los retos impuestos para poder estar con vigencia en un mundo que se transforma y cambia vertiginosamente y que exige cambios en todos los ámbitos, especialmente en el campo educativo.

2.2.1 La lectura como proceso complejo. Siendo el desarrollo de la competencia lectora el fin del presente proyecto, es indispensable tener en cuenta su valor en la construcción de aprendizajes, en el acceso al conocimiento, pero principalmente en el desarrollo personal y social de las comunidades. Analizando diversas concepciones, se retoma la planteada por el Ministerio de Educación Nacional (1998), en los lineamientos curriculares de lengua castellana, donde es definida como:

Un proceso significativo y semiótico, cultural e históricamente situado, complejo, que va más allá de la búsqueda del significado y que en última instancia configura al sujeto lector. Leer es un proceso de construcción de significados a partir de la interacción entre el texto, el contexto y el lector. (p.27)

En consideración a esto, la lectura es vista como un proceso social que permite construir saberes, dar sentido y significado a las realidades personales y sociales que rodea al lector, permitiéndole a la vez asumir posturas frente a estas. En este sentido el MEN en el Plan Nacional de Lectura, reconoce diferentes dimensiones en la lectura:

En primer lugar, la lectura como proceso cognitivo que presenta al sujeto diversidad de retos y desafíos y le impone la necesidad de desarrollar habilidades cognitivas que le permitan estar en condiciones de construir un sentido propio sobre el texto, en constante relación con lo que lo constituye como lector: sus intereses, expectativas, conocimientos, etcétera. En segundo lugar, la lectura como práctica cultural, que hace referencia al carácter situado, en lo histórico y en lo social, de las prácticas de lectura. Los modos de leer, de interpretar y usar los textos responden a construcciones sociales de determinados grupos que se ubican en un lugar y un momento específicos. En tercer lugar, se plantea la lectura como un derecho; en esta línea, se reconoce la dimensión política de las prácticas de lectura, indispensables para el ejercicio de una ciudadanía responsable y la consolidación de la democracia en las dinámicas sociales. (MEN, 2011, p. 12)

Siendo así, la lectura también viene a fortalecer las diferentes dimensiones del ser humano, por cuanto contribuye a desarrollar competencias y capacidades en diversos aspectos humanos de la persona como lo propone Santiago (2005) citando a Alonso & Carriedo 1999 :

Leer es un proceso de construcción de significados a partir de la interacción entre el texto, el contexto y el lector. El significado, a diferencia de lo que sostenía el modelo perceptivo motriz de la lectura, no está sólo en el texto, tampoco en el contexto ni en el lector, sino en la interacción de los tres factores, que son los que, juntos, determinan la comprensión. El lector trata de construir una representación fidedigna a partir de los significados sugeridos por el texto, explotando los distintos índices y marcadores psicolingüísticos y los de formato que se encuentran en el discurso escrito. La construcción de esta representación es el resultado de un proceso interactivo en el que intervienen, tanto las características del texto como distintos tipos de conocimiento del sujeto (p. 81)

Es por lo anterior que la lectura es vista como un proceso personal e individual, pues el significado del texto leído está influenciado por innumerables variables diferentes en cada lector, lo que Lerner (1984) respecto la comprensión lectora define como:

Un proceso interactivo en el cual el lector ha de construir una representación organizada y coherente del contenido del texto, relacionando la información del pasaje con los esquemas relativos al conocimiento previo de los niños, bien sean los esquemas relativos al conocimiento específico del contenido del texto (esquema de “ser vivo”, de “suelo” de “medios de transporte” etc.), o bien aquellos otros esquemas acerca de la organización general de los textos informativos (textos que “comparan” cosas, objetos; textos que “clasifican” o “enumeran” cosas, etc.). En la medida que los chicos son conscientes de estos esquemas de conocimiento, pueden adoptar estrategias para organizar y estructurar la información con el fin de obtener una representación coherente, ordenada y jerárquica, lo cual posibilita el aprendizaje a partir del texto (Lerner, 1984. Citado por Ministerio de Educación Nacional, 1998, p.42).

Continuando con la discusión sobre lo que es la lectura y sus implicaciones en la prueba internacional PISA, se entiende como “la comprensión, uso, reflexión e involucramiento con los textos escritos por parte de la persona, para alcanzar sus propias metas, desarrollar sus conocimientos y posibilidades, y participar en la sociedad” (Ministerio de Educación, 2015, p.9). Según lo planteado, el lector competente, debe dar evidencia de su competencia lectora en tres momentos, inicialmente, comprender el texto luego reflexionar sobre él, donde no solo se da la comprensión, sino que requiere de la reflexión del estudiante, para poder así establecer

relaciones. Sustentar argumentos y articularlos con sus esquemas mentales, pues para PISA, “reflexionar sobre un texto implica relacionar dicho texto con ideas y conocimientos provenientes de otras fuentes, como pueden ser vivencias personales, experiencias y opiniones ajenas o información de otros textos” (p.9) en un segundo momento se plantea usar el texto para una finalidad, entendiéndola entonces como un proceso funcional.

Por lo tanto, según Durango (s.f.) leer es comprender, y este acto implica el ejercicio de habilidades mentales superiores tales como: predecir, inferir, analizar, sintetizar, entre otras (Santiago, Castillo & Ruíz. 2005). El acto lector aporta conocimientos previos, establecer hipótesis y verificarlas, elaborar inferencias para comprender lo que se sugiere, para finalmente construir significados posibles. De acuerdo a esto, la lectura no sólo depende de la deconstrucción del texto, sino que involucra al lector, sus saberes, su visión de mundo, adaptándola al contexto en que se lee.

La interacción entre el lector, el texto y el contexto. La lectura se entiende como un proceso activo de construcción de significados, en el que el lector, al entrar en contacto con el texto, aporta un repertorio de habilidades y conocimientos. Asimismo, implica que el lector tome distancia del texto y asuma una postura crítica frente a lo que se dice en él (explícita e implícitamente) poniendo en juego su conocimiento del contexto sociocultural y su experiencia previa (IPEBA 2013, citado en Ministerio de Educación de Perú, 2015, p.34)

Desde la perspectiva constructivista y bajo el modelo interactivo, para Isabel Solé (1992:17) “la lectura es un proceso de interacción entre el lector y el texto, proceso mediante el cual el primero intenta satisfacer (obtener una información pertinente para) los objetivos que guían su lectura” (Citado en Bobbio, 2014, p. 35) (figura 2)

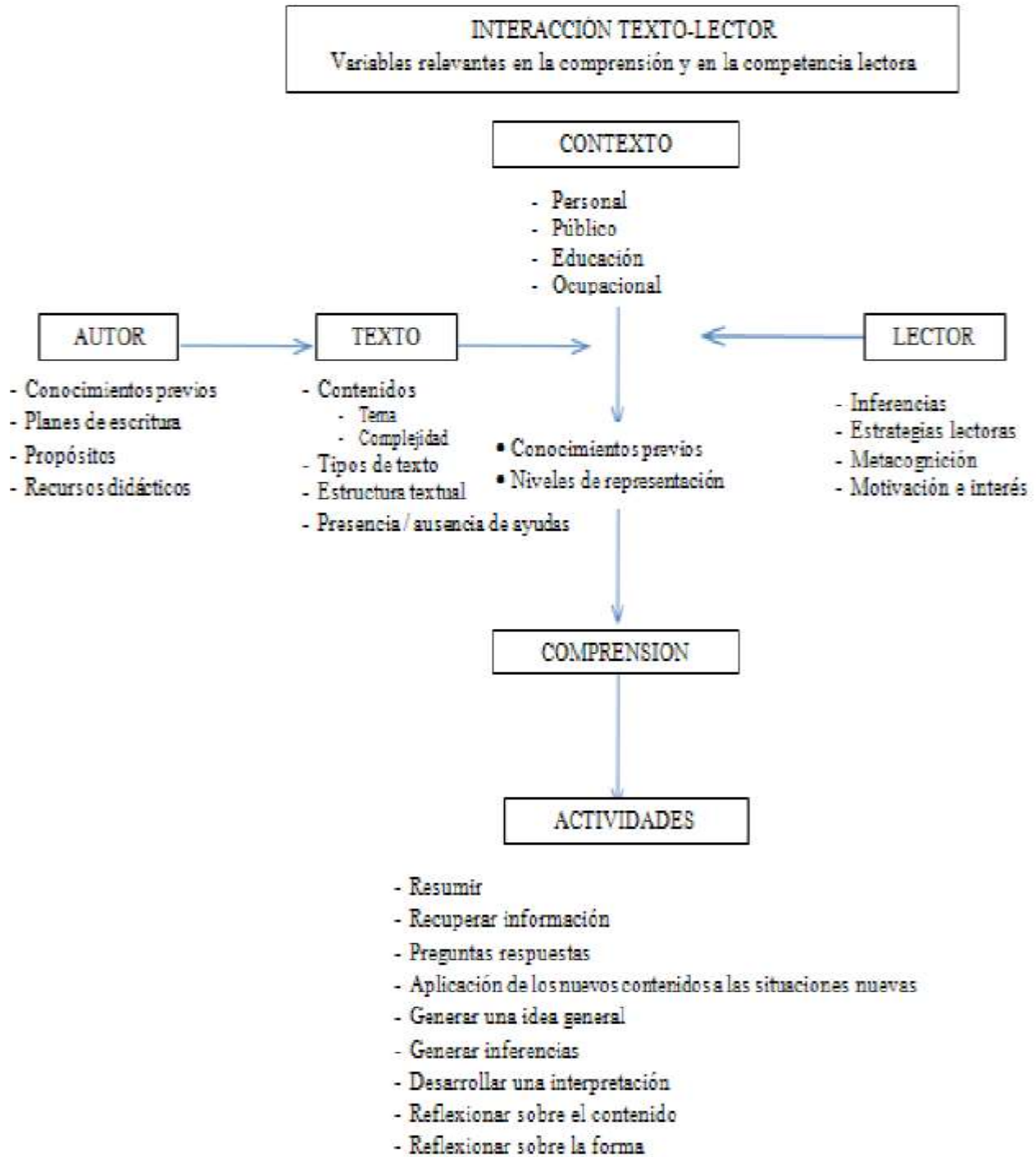


Figura 2. Un modelo interactivo de la comprensión y de la competencia lectora

Fuente: León, 2004; Bobbio, 2014.

Esta propuesta, vista bajo el modelo interactivo como lo propone Solé (1996) plantea que en la lectura:

Se genera una interrelación entre los procesos ascendentes y descendentes, sin centrarse exclusivamente en el lector ni en el texto. Mediante este modelo, se entiende que el acto de leer se lleva a cabo desde el lector hacia el texto, ya que el primero posee una serie de expectativas, propósitos y conocimientos que volcará hacia el texto para verificarlos por medio de los elementos que este último le ofrece, en un nivel léxico, sintáctico, fonético (proceso descendente). Así mismo, este acto se desarrolla desde el texto hacia el lector, ya que el segundo ofrece ciertos estímulos visuales que despertarán determinados procesos cognitivos en el primero (proceso ascendente). De acuerdo con el modelo interactivo ambos procesos se desarrollan de manera simultánea e interdependiente, por medio de los cuales se genera la interacción de los diversos factores involucrados, lo que deriva en la construcción de significados. En resumen, leer corresponde a una interacción de diversos factores (texto, lector, contexto) y procesos (cognitivos, lingüísticos), con el objetivo de construir un determinado sentido. (Urria, 2014, p.5)

Con estas consideraciones, es posible entender que la comprensión se produce como resultado de la combinación entre elementos internos y externos que posee el lector, como expectativas, propósitos, experiencias y conocimientos con lo que comunica el texto, lo que (Braslavsky, 2005) llama comprensión activa vista desde el modelo interactivo. Condemarín & Alliende (2002), mirando la lectura desde un enfoque comunicativo, hacen énfasis en la presencia de los diversos factores que intervienen en la comunicación relacionados con la interpretación y el significado que el lector le imprime, siendo este, un proceso único y personal, teniendo así un carácter variable, los autores plantean que: “de manera fundamental la lectura como acto comunicativo está constituida por un emisor, un mensaje y un receptor, correspondientes al autor o escritor, el texto escrito y el lector, respectivamente” (citado en Urria 2014 p. 5) pero agregan que estos elementos están presentes en “un contexto o circunstancias de la emisión (escritura) y unas circunstancias de la recepción (lectura), cuya consideración es importante para el proceso comprensivo”(p.5). También refieren factores que se derivan tanto del emisor como del receptor y aportan al proceso de comprensión, como sucede con los factores derivados del texto, que:

Nos remiten a las características del texto como estímulo visual, como conjunto de signos lingüísticos (en relación con el léxico utilizado, sus aspectos sintácticos, deícticos, correferenciales, conectores, relaciones intertextuales, entre otros), como conjunto de temas que remiten a diversos referentes, entre otros. (Urria, 2014, p.6)

En esta teoría los elementos inherentes al lector, juegan un papel relevante, que permite establecer una conexión entre el lector y el texto, lo que influye significativamente en los procesos de comprensión:

Cuenta con un lector activo que procesa en varios sentidos la información presente en el texto, aportándole sus conocimientos y experiencia previa, sus hipótesis y su capacidad de inferencia, un lector que permanece activo a lo largo del proceso, enfrentando obstáculos y superándolos de diversas formas, construyendo una interpretación para lo que lee y que es capaz de recapitular, resumir y ampliar la información que mediante la lectura ha obtenido. (Solé, 1993, p.2)

Desde esta perspectiva, Bransford & Johnson (1972) conceptualizan la lectura como “un proceso basado en el texto, de naturaleza interactiva más que secuencial, con propósitos específicos, y que depende tanto del texto como de la persona que lee”. (Bobbio, 2014, p. 35) En consideración con estas reflexiones, es imperativo replantear concepciones, donde la lectura solo se mira con fines instrumentales, desde una perspectiva simplista, tomándola solo como una actividad más del currículo escolar en ese caso es necesario como lo plantea Solé (2011):

Entender la lectura como una competencia compleja, en la que confluyen componentes emocionales, cognitivos y metacognitivos, estratégicos y automáticos, individuales y sociales, cuyo aprendizaje requiere de intervenciones específicas a lo largo de la escolaridad, es necesario para afrontar de manera realista y desprovista de ingenuidades simplificadoras el reto de formar ciudadanos lectores, capaces de utilizar la lectura para sus propósitos. (p.52)

Acorde con este planteamiento, se puede afirmar que la lectura tiene un impacto sobre el desarrollo de todas las dimensiones del ser humano y que influye significativamente en la

realización exitosa de todo ser humano, como lo muestran Just & Carpenter (1980) que consideran la lectura:

Como un conjunto complejo de procesos coordinados que incluyen operaciones perceptuales, lingüísticas y conceptuales, desde la decodificación de las letras hasta la determinación del referente de una frase mientras se sigue la estructura de un texto tal como un cuento o un artículo. Estos procesos operan sobre una variedad de estructuras mentales incluyendo las representaciones de letras, palabras, frases, cláusulas, oraciones y textos completos. A otro nivel, los lectores también representan los conceptos y los eventos que se describen en el texto. Estas representaciones y estos procesos funcionan en paralelo (Citado en Bobbio, 2014).

Por otra parte, desde el Plan Nacional de Lectura y Escritura (PNLE), se concibe la lectura como “un acto de construcción en el que, quien lee, pone en juego su recorrido, sus saberes y sus intereses para dar sentido a aquello que encuentra en el texto” (MEN, 2011. P 11), además se considera como un proceso que impacta desde el ámbito personal y desde el social:

La lectura es un proceso social e íntimo a la vez. Es individual, en tanto permite al sujeto construir su mundo de significaciones y adentrarse en otras realidades, y social, en la medida en que media las relaciones con otros (sujetos e instituciones), la participación en las dinámicas sociales, la toma de posición frente a la sociedad en la que se vive y que continuamente se construye. (Ministerio de Educación Nacional, 2011, p. 11)

Desde este enfoque, el PNLE reconoce en la lectura, diversas dimensiones que le aportan complejidad al proceso, en las que se reconoce la individual, la social y la política:

En primer lugar, la lectura como proceso cognitivo que presenta al sujeto diversidad de retos y desafíos y le impone la necesidad de desarrollar habilidades cognitivas que le permitan estar en condiciones de construir un sentido propio sobre el texto, en constante relación con lo que lo constituye como lector: sus intereses, expectativas, conocimientos, etcétera... En segundo lugar, la lectura como práctica cultural, que hace referencia al carácter situado, en lo histórico y en lo social, de las prácticas de lectura. Los modos de leer, de interpretar y usar los textos responden a construcciones sociales de determinados grupos que se ubican en un lugar y un momento específicos. En tercer lugar, se plantea la lectura como un derecho; en esta línea, se reconoce la dimensión política de las prácticas de lectura, indispensables para el ejercicio de una ciudadanía responsable y la consolidación de la democracia en las dinámicas sociales. (Cerlalc, OEI, 2007; citado por Ministerio de Educación Nacional, 2011, p. 12)

2.2.2 Las competencias en la escuela. Los marcados y vertiginosos cambios socioculturales, que presenta la sociedad de hoy, responden sin duda, a procesos como la globalización, el avance del conocimiento científico y tecnológico y la modernización, presentan retos cada día más complejos, por lo que la educación debe preparar para dar respuesta a los requerimientos que plantea la sociedad de la información y las comunicaciones. Para responder a estas necesidades emergentes, los sistemas educativos, permanentemente se han planteado reformas estructurales y funcionales, dentro de las cuales se encuentra el enfoque de enseñanza por competencias dentro del currículo escolar, desde esta perspectiva, es necesario analizar el concepto de competencia.

El concepto de competencia, por su complejidad, se ha visto desde diferentes enfoques, teniendo en cuenta la multidisciplinariedad sobre la que se puede interpretar. Según la Real Academia de la Lengua Española (RAE), se refiere a la “pericia, aptitud, idoneidad para hacer algo o intervenir en un asunto determinado”, intelectuales e importantes teóricos ha hecho sus aportes al respecto, para Perrenoud (2000) la competencia es: “La aptitud para enfrentar eficazmente, una familia de situaciones análogas, movilizand o a conciencia y de manera a la vez rápida, pertinente y creativa”, múltiples recursos cognitivos: saberes, capacidades, micro-competencias, información, valores, actitudes, esquemas de percepción, de evaluación y razonamiento (Valdebenito, 2012).

Por otra parte, organizaciones internacionales, como La Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), considera que “La competencia se interpreta como un sistema más o menos especializado de capacidades, competencias y destrezas que son necesarias o suficientes para alcanzar un objetivo específico” (OCDE, 2001), también reconoce que en las instituciones educativas se deben desarrollar:

Ocho competencias como básicas, para participar activamente en el desarrollo de las comunidades, entre ellas están: Comunicación y lingüística, matemáticas, conocimiento y la interacción con el mundo físico, tratamiento de la información y competencia digital, competencia social y ciudadana, cultural y artística, competencia para aprender a aprender, y autonomía e iniciativa personal. (Valdebenito, 2012, p.128)

Según Tobón (2006) “las competencias son procesos complejos de desempeño con idoneidad en un determinado contexto, con responsabilidad” (p. 26). El autor teniendo en cuenta el concepto de la complejidad del ser humano, y por su parte de los procesos educativos, amplía cada uno de los elementos que considera, intervienen en el desarrollo de las competencias:

1. Procesos: los procesos son acciones que se llevan a cabo con un determinado fin, tienen un inicio y un final identificable. Implican la articulación de diferentes elementos y recursos para poder alcanzar el fin propuesto. Con respecto a las competencias, esto significa que estas no son estáticas, sino dinámicas, y tienen unos determinados fines, aquellos que busque la persona en concordancia con las demandas o requerimientos del contexto.

2. Complejos: lo complejo se refiere a lo multidimensional y a la evolución (orden-desorden-reorganización). Las competencias son procesos complejos porque implican la articulación en tejido de diversas dimensiones humanas y porque su puesta en acción implica muchas veces el afrontamiento de la incertidumbre.

3. Desempeño: se refiere a la actuación en la realidad, que se observa en la realización de actividades o en el análisis y resolución de problemas, implicando la articulación de la dimensión cognoscitiva, con la dimensión actitudinal y la dimensión del hacer.

4. Idoneidad: se refiere a realizar las actividades o resolver los problemas cumpliendo con indicadores o criterios de eficacia, eficiencia, efectividad, pertinencia y apropiación establecidos para el efecto. Esta es una característica esencial en las competencias, y marca de forma muy importante sus diferencias con otros conceptos tales como capacidad (en su estructura no está presente la idoneidad).

5. Contextos: constituyen todo el campo disciplinar, social y cultural, como también ambiental, que rodean, significan e influyen una determinada situación. Las competencias se ponen en acción en un determinado contexto, y este puede ser educativo, social, laboral o científico, entre otros.

6. Responsabilidad: se refiere a analizar antes de actuar las consecuencias de los propios actos, respondiendo por las consecuencias de ellos una vez se ha actuado, buscando corregir lo más pronto posible los errores. En las competencias, toda actuación es un ejercicio ético, en tanto siempre es necesario prever las consecuencias del desempeño, revisar cómo se ha actuado y corregir los errores de las actuaciones, lo cual incluye reparar posibles perjuicios a otras personas o a sí mismo. El principio en las competencias es entonces que no puede haber idoneidad sin responsabilidad personal y social. (Tobón, 2006, p.27.)

En este sentido, el Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación superior ICFES define “las competencias como un saber hacer en contexto, es decir el conjunto de acciones que un estudiante realiza en un contexto particular y que cumple con las exigencias específicas del mismo”. (Durán, Jaraba & Garrindo, p.33) Dentro de éste contexto, el concepto de competencias que se manejará en esta investigación, tiene en cuenta, no solo el saber hacer, sino que hace referencia, al desempeño integral de la persona:

Un sujeto es más competente en la medida en que sus representaciones internas favorecen una mejor actuación sobre su vida, en el contexto sociocultural en que vive. Dichas representaciones tienen que ver con lo cognoscitivo (conocimientos y operaciones mentales), con las destrezas para utilizar el saber, con la escala de valores que acompaña sus actos, con las actitudes con que afronta las situaciones y con la disposición o motivación para ejecutar diferentes acciones. Sus actuaciones dependen de la naturaleza de sus representaciones. (Secretaría de Educación de Bogotá, 2007, p.28)

2.2.3 Competencia lectora. En relación específica con la competencia lectora, como parte de la competencia comunicativa, se hace necesario analizar la evolución y la dinámica de su concepto desde el punto de vista de diferentes autores y organizaciones:

Las definiciones de la lectura y de la competencia lectora han evolucionado paralelamente a los cambios sociales, económicos y culturales. El concepto de aprendizaje, y en especial el concepto de aprendizaje a lo largo de toda la vida, han transformado las percepciones de la competencia lectora y de las necesidades a las que ha de hacer frente. Ya no se considera que la capacidad de lectura sea algo que se adquiere en la infancia durante los primeros años de escolarización. Más bien se ve como un conjunto en evolución que incluye una serie de conocimientos, habilidades y estrategias que las personas van construyendo con los años, según las diversas situaciones que viven y mediante la interacción con sus compañeros y con las comunidades más extensas en las que participan. (Pisa, 2003, p.108)

Este es un concepto complejo que implica procesos de pensamiento, profundos que involucra diversas dimensiones humanas y tiene múltiples interpretaciones, a menudo suele ser confundido con el de comprensión lectora. La OCDE en el marco de las pruebas PISA ha manejado como definición de la competencia lectora “[...] la capacidad de comprender, utilizar, reflexionar e

interesarse por los textos escritos para alcanzar los propios objetivos, desarrollar el conocimiento y potencial personales, y participar en la sociedad” (OCDE, 2009, p.14 en: Solé 2012, p.49), dando así, a la lectura, una dimensión social, relacionándola como medio para el desarrollo personal y no solo una dimensión instrumental, como tradicionalmente se ha abordado.

Desde esta perspectiva, Solé considera que la competencia lectora se va aprendiendo gradualmente, desde nuestra infancia y se va consolidando cuando inicia el periodo de escolaridad obligatorio. Existen innumerables factores que influyen, de manera significativa, para que la competencia lectora se pueda desarrollar exitosamente, algunos de ellos dependen directamente del lector, pero otros de ellos, del contexto que rodea al lector, ya que éstas son en su mayoría habilidades adquiridas y por ende el entorno influye notoriamente como facilitador u obstaculizador en el proceso.

De la misma manera, considera, que para adquirir esta habilidad se requiere de un proceso que va adquiriendo madurez, con el pasar del tiempo y de su práctica sistemática y permanente, según Solé (2012) su aprendizaje requiere:

Confinar el aprendizaje de esta competencia a la adquisición inicial de los debutantes es extremadamente restrictivo: es necesario aprender a leer, por supuesto. Pero también es necesario aprender a leer para aprender, para pensar, para disfrutar. En la época de la sobreinformación, saber leer con criterio, de forma inteligente y reflexiva es tal vez un bien máspreciado que nunca. Formar lectores equivale a formar ciudadanos que puedan elegir la lectura para una variedad de propósitos, que sepan qué leer y cómo hacerlo, que puedan utilizarla para transformar la información en conocimiento. (p.50)

Lo anterior, permite entender que ésta, es una tarea solo se puede alcanzar con empeño y de manera gradual, la autora mencionada, considera que:

La competencia lectora se asienta sobre tres ejes (Solé, 2004):

Aprender a leer.

Leer para aprender, en cualquier ámbito académico o cotidiano, a lo largo de toda nuestra vida.

Aprender a disfrutar de la lectura haciendo de ella esa acompañante discreta y agradable, divertida e interesante que jamás nos abandona (p51)

Por su parte, autores que Solé (2004) referencia, como Well (1997), Freebody y Luke (1990) proponen que en la adquisición de la competencia lectora se dan diversos niveles que muestran una gradualidad de complejidad:

Nivel ejecutivo, que implica el conocimiento y uso del código escrito, el reconocimiento de letras, palabras, frases y estructuras textuales.

Nivel funcional, mediante el cual la lectura permite responder a las exigencias que plantea la vida cotidiana.

Nivel instrumental que enfatiza el poder de la lectura para obtener información y acceder al conocimiento de otros

Nivel epistémico o de lectura crítica, en el que la lectura se utiliza para pensar y contrastar el propio pensamiento. Conduce a comprender que los textos representan perspectivas particulares y excluyen otras; leer es identificar, evaluar y contrastar estas perspectivas (incluida la propia) en un proceso que conduce a cuestionar, reforzar o modificar el conocimiento. Esta lectura hace posible la transformación del pensamiento y no solo la acumulación de información. (p.51-52.)

De acuerdo con lo anterior, los niveles planteados por la autora, muestran una complejidad gradual. Así mismo, León (2010), propone respecto a la competencia lectora que:

La competencia lectora se vincula al conjunto de habilidades básicas y conocimientos que se requieren para ser eficiente en la vida diaria. De esta manera, la competencia lectora eficiente depende de la habilidad para decodificar textos, para comprender el significado de las palabras o la propia estructura gramatical donde se sostiene para obtener, al menos, un nivel superficial básico. Pero, de igual modo, esta competencia eficiente también depende de la habilidad para leer entre líneas, de reconocer los propósitos o la intención del texto, de identificar los recursos que ha utilizado el escritor para expresar la información o interpretar el significado de las estructuras y características específicas del texto. Esta competencia abarca tanto la habilidad para comprender e interpretar una amplia variedad de tipos de texto como establecer las relaciones con el contexto en el que aparecen. (p.10)

Con base en estos razonamientos, es posible comprender que la competencia lectora abarca procesos de pensamiento, que además de considerar elementos cognitivos alude procesos

metacognitivos en la construcción de significados. En el marco del análisis didáctico de las pruebas PISA (2015) se presentan algunas acciones que se deben realizar en cada una de las capacidades que se desarrollan en la comprensión lectora (figura 4)



Figura 3. Capacidades que componen la competencia lectora

Fuente: Ministerio de Educación, 2015.

En este sentido La OCDE, en el marco de las pruebas PISA, que mide entre otras, la competencia lectora, establece una puntuación específica, que permite describir el tipo de tareas que es capaz de realizar el o la joven sometido a la prueba (tabla 2) Según esta organización, las categorías que se reconocen en la competencia lectora son:

Tabla 2. Descripción de los niveles de rendimiento en Lectura. PISA 2009

DESCRIPCIÓN DE LOS NIVELES DE RENDIMIENTO EN LECTURA. PISA 2009	
Nivel 6 (Más de 698 puntos)	Las tareas de este nivel requieren del lector o lectora que sepa realizar múltiples inferencias, comparaciones y contrastes detallados y precisos. Debe demostrar una comprensión completa y detallada de uno o más textos, así como integrar información de más de un texto. Así mismo, debe afrontar ideas no familiares, obtener información y generar categorías abstractas para su interpretación. Las tareas relacionadas con reflexión y evaluación pueden requerir la realización de hipótesis o evaluar críticamente un texto complejo con un tema desconocido, teniendo en cuenta criterios o perspectivas múltiples, aplicando procesos de comprensión sofisticados más allá del texto. Hay pocos datos sobre las tareas requeridas en acceso y recuperación de la información en este nivel, pero una condición destacable es la precisión en el análisis y una atención selectiva a los detalles inadvertidos del texto.
Nivel 5 (Entre 626 y 698)	Las tareas de este nivel en recuperación de la información requieren localizar y organizar informaciones profundamente arraigadas, haciendo inferencias sobre la información relevante. En reflexión , evaluar críticamente o formular hipótesis a partir de conocimiento especializado. Ambas tareas, de interpretación y reflexión, requieren una comprensión completa y detallada de un texto cuyo contenido y forma no es familiar. Las tareas en este nivel implican afrontar conceptos que son contrarios a las expectativas.
Nivel 4 (Entre 553 y 626)	Las tareas de este nivel en recuperación de la información requieren localizar y ordenar informaciones implícitas en el texto. Algunas requieren interpretar el significado sutil de una parte teniendo en cuenta el conjunto del texto. Otras tareas de interpretación la comprensión y aplicación de categorías en un contexto poco conocido. Las tareas de reflexión requieren utilizar conocimientos formales o públicos para establecer hipótesis acerca de un texto o evaluarlo críticamente. El lector o lectora debe demostrar una comprensión precisa de textos largos o complejos, cuyo contenido o forma pueden no ser familiares.
Nivel 3 (Entre 480 y 553)	El lector o lectora sabe localizar y, en algunos casos, reconocer la relación entre diversas informaciones puntuales, cada una de las cuales puede reunir múltiples criterios. Las tareas de interpretación requieren integrar varias partes de un texto para identificar la idea principal, comprender una relación o establecer el significado de una palabra o frase. Tener en cuenta diferentes características para comparar, contrastar o categorizar. Reconocer la presencia de informaciones irrelevantes que enmascaran la principal, así como ideas contrarias a las esperadas o formuladas en negativo. Las tareas de reflexión requieren realizar conexiones o comparaciones, dar explicaciones o evaluar un

DESCRIPCIÓN DE LOS NIVELES DE RENDIMIENTO EN LECTURA. PISA 2009	
	aspecto de un texto. Para algunas tareas de reflexión el alumnado debe mostrar una comprensión detallada a partir de conocimientos familiares y cotidianos o de otros menos comunes.
Nivel 2 (Entre 407 y 480)	Las tareas requieren localizar uno o más fragmentos de información que pueden ser inferidos o reunir determinadas condiciones para encontrarlos. Reconocer la idea principal de un texto, comprender relaciones o establecer el significado de un fragmento de texto cuando la información no está resaltada o se necesita efectuar inferencias de bajo nivel. Tarea típica de reflexión en este nivel es establecer comparaciones o conexiones entre el texto y el conocimiento exterior a partir de experiencias o actitudes personales.
Nivel 1a (Entre 335 y 407)	El lector o lectora sabe localizar uno o más fragmentos de información expresada de forma explícita. Reconoce el tema principal o el propósito del autor en un texto sobre un tema familiar o hacer una simple conexión entre información del texto y el conocimiento común y cotidiano. El lector o lectora es expresamente dirigido para que considere los factores relevantes de la tarea y en el texto.
Nivel 1b (Entre 262 y 335)	En este subnivel el lector o lectora puede localizar una información explícitamente señalada en un lugar destacado de un texto corto, sintácticamente simple en un contexto familiar, bien en una narración o bien en un simple listado. El texto normalmente le sirve de apoyo mediante la repetición de la información, dibujos o símbolos habituales. Apenas hay información complementaria. En tareas que requieren interpretación, el lector o lectora puede necesitar hacer conexiones simples entre informaciones cercanas.

Fuente: Ministerio de Educación, 2015.

Por su parte, el MEN, siguiendo los lineamientos y estándares de lengua castellana y respondiendo a los lineamientos internacionales, considera que:

Los estándares básicos de competencias para esta área parten del reconocimiento de que existen múltiples manifestaciones del lenguaje, que “brindan a las personas la posibilidad de apropiarse del entorno e intervenir sobre la realidad social de formas muy ricas, diversas y complejas”. Por ello, se organizan en torno a cinco factores: (a) producción textual; (b) comprensión e interpretación textual; (c) literatura, que supone un abordaje de la perspectiva estética del lenguaje; (d) medios de comunicación y otros sistemas simbólicos; y (e) ética de la comunicación, el cual supone, como eje transversal, la responsabilidad de reflexionar en el tratamiento de la información, el reconocimiento de discursos y estrategias de comunicación

situadas en los fenómenos y procesos sociales (MEN, 2016).

En concordancia, las pruebas SABER están diseñadas para: la interpretación, comprensión, argumentación, justificación y postura crítica y reflexiva, frente a diversos textos; en lo que se espera valorar el Proceso de Comprensión de Lectura.

Hace énfasis en dos aspectos: La lectura semántica (qué dice el texto, quién lo dice, para qué lo dice, en qué momento y dónde lo dice. La lectura crítica (relaciona la información del texto con la de otros textos con base en supuestos y conjeturas.) (MEN, 2003).

Atendiendo al desarrollo de competencias lectoras implicado en la aplicación de Las Pruebas SABER, el ICFES (2007), en su página web pública algunas acciones que deben desarrollar los estudiantes (tabla 3) las cuales pueden ser:

Tabla 3. Acciones para desarrollar la competencia lectora según el ICFES

ACCION	DESCRIPCIÓN
Comunicativa	Alude fundamentalmente al fenómeno de la constitución de los diversos sentidos que circulan en los textos. Interpretación que no debe ser entendida como “captar el sentido que un autor ha asignado a determinado texto”
Interpretativa	La interpretación es una acción que se caracteriza por la participación del lector en su construcción. Umberto Eco la ha definido como un proceso de cooperación regulado por las estrategias textuales.
Argumentativa	Fundada en la interpretación, es una acción contextualizada que busca dar explicación de las ideas que articulan y dan sentido a un texto. En tal sentido, el estudiante (Lector) no argumenta desde un discurso previamente elaborado sino en razón de las ideas expuestas en el texto, las cuales actualizan los saberes del lector respecto al tema abordado en un discurso específico.
Propositiva	Fundada en la interpretación, se caracteriza por ser una actuación crítica, que exige la puesta en escena de los saberes del lector, lo cual permite el planteamiento de opciones o alternativas ante las situaciones o problemáticas presentes en un texto. Es claro que la propuesta o alternativa está sujeta al contexto creado por el texto.

Fuente: Calvo, 2014.

Esto sugiere que el lector identifique y recupere información presente en uno o varios textos, construya su sentido global, establezca relaciones entre enunciados y evalúe su intencionalidad. Para esto El MEN aborda tres niveles de lectura: Lectura literal, Lectura inferencial y la Lectura crítica. (Tabla 4)

Tabla 4. Desempeños según el nivel de lectura según el ICFES

NIVEL DE LECTURA	DESCRIPCIÓN
Lectura literal	<p>En este modo de lectura, posibilidad de leer en la superficie del texto, lo que el texto dice de manera explícita. Se considera como una primera entrada al texto donde se privilegia la función denotativa del lenguaje, que permite asignar a los diferentes términos y enunciados del texto su “significado de diccionario” y su función dentro de la estructura de una oración o de un párrafo. Se relaciona con información muy local y a veces global, pero cuando está explícita</p>
Lectura inferencial	<p>En este modo de lectura se explora la posibilidad de relacionar información del texto para dar cuenta de una información que no aparece de manera explícita. Este tipo de lectura supone una comprensión parcial y/o global del contenido del texto, lo que permite establecer vínculos (conectar información de distintas partes del texto, hacer inferencias, deducciones, comprender los sobre-entendidos, entre otros, entre porciones del texto; así como de la situación de comunicación: reconocer las intenciones comunicativas que subyacen a los textos, así como el interlocutor y/o auditorio a quien se dirige el texto.</p> <p>Tipos de inferencias</p> <p>Enunciativas: Esta problemática tiene que ver con la disposición que tienen los estudiantes para construir o identificar las relaciones de enunciación en un texto, reconocer las relaciones entre: Enunciador-enunciado-enunciatario, es decir: ¿Quién habla? ¿Qué dice? ¿A quién se dirige?; ¿cómo se instaura el enunciador en el texto? ¿Qué huellas lo hacen visible? ¿Desde dónde habla? Reconocer el tiempo de la enunciación, lo enunciado y el tiempo de la recepción: ¿Qué huellas identifican el posible enunciatario? ¿Cuáles son los saberes del texto y cuál el lector que exige?</p> <p>Léxicas: Esta problemática tiene que ver con la disposición de los estudiantes para reconocer y usar las relaciones que se establecen entre cadenas semánticas a nivel micro estructural. La manera como se</p>

NIVEL DE LECTURA	DESCRIPCIÓN
	<p>establecen las relaciones entre los términos de una proposición y entre las proposiciones de un párrafo como partes de un todo sintáctico y semántico organizado.</p> <p>Referenciales: Tienen que ver con la disposición de los estudiantes para reconocer y hacer uso funcional de los elementos que permiten la progresión temática en un texto. La disponibilidad que tiene el niño para manejar distintos vocablos ya sea léxicos (palabras que aportan información referencial) o gramaticales (llamadas también funcionales: Determinantes, pronombres, preposiciones, conjunciones, entre otros).</p> <p>Macroestructurales: Tiene que ver con la disposición de los estudiantes para seleccionar y jerarquizar las ideas en un texto, en un todo coherente.</p>
Lectura crítica	<p>Este tipo de lectura explora la posibilidad del lector de tomar distancia del contenido del texto y asumir una posición documentada y sustentada al respecto. Supone, por tanto, posibilidad de poner en relación el contenido de un texto con el de otro u otros textos, presentes en la prueba o de su conocimiento básico. Para realizar una lectura crítica es necesario identificar y analizar las variables de la comunicación, las intenciones de los textos, los autores o las voces presentes en estos, así como la presencia de elementos ideológicos. El lector está en condiciones de evaluar el texto en cuanto a sus posiciones ideológicas y reconocer aquella desde la cual se habla en el texto.</p>

Fuente: Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación, 2007.

Las pruebas SABER, en relación con la competencia comunicativa lectora, tienen en cuenta tres componentes transversales: el sintáctico, el semántico y el pragmático,

1. Componente semántico, el cual hace referencia al sentido de las unidades léxicas, las isotopías textuales y la macroestructura semántica del texto.

2. Componente sintáctico, el cual es el responsable de la conexión y cohesión gramatical del texto, así como a la organización de la información. En este componente, se analiza el nivel microtextual (elementos grafo-fónicos, léxicosemánticos, morfosintácticos, rítmicos, etc.) y el nivel macrotextual (elementos de continuidad y progresión, encadenamiento segmentación tipográfica). Mientras que la textura frástica tiene un reducido alcance discursivo, las conexiones

transfrásticas articulan a larga distancia y generan la estructura composicional del texto obedeciendo por lo general a modelos de composición más o menos regulados por los géneros.

3. Componente pragmático que garantiza la cohesión y coherencia semántica del texto en la medida en que es el responsable del anclaje del texto en la situación comunicativa; en este componente se analizan aspectos como, la focalización, la polifonía o la modelización, así como a las intenciones, propósitos que determinan ciertos actos discursivos (Tejiendo Palabras, s.f).

Teniendo en cuenta que en esta la competencia lectora, se espera que los estudiantes estén en capacidad de: “que puedan comprender tanto la información explícita como la implícita en los textos, establecer relaciones entre sus contenidos y lo que saben acerca de un determinado tema, así como realizar inferencias, sacar conclusiones y asumir posiciones argumentadas frente a los mismos” (MEN, 2016, p21).

Los indicadores que según el MEN identifican los aspectos competencias y elementos del nivel crítico de lectura se representan en la tabla (figura 4.)

Las pruebas saber en su última versión replantea algunos de los procesos en la competencia comunicativa pues valora la lectura crítica, teniendo en cuenta los siguientes aspectos:

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

Figura 4. Elementos para valorar la lectura crítica MEN (2016)

Fuente: Ruta maestra, Ed 8 (2014, p. 21)

Desde este ángulo, la lectura crítica, tiene una serie de elementos que influyen en ella, que van desde las capacidades y habilidades que posea el lector, hasta las condiciones contextuales en el que él se ha formado, con todas las influencias socioculturales de su entorno:

La lectura crítica surge del ejercicio intelectual que presupone hacer inferencias, sean simples o complejas; las inferencias complejas dependen de las asociaciones entre los conocimientos que promueve el texto (en sus estructuras implícitas) y los conocimientos del lector, que a su vez devienen de los acervos textuales (Jurado, 2013, p.12)

Respecto al nivel de desempeño en las pruebas SABER, en lenguaje, se tienen en cuenta cuatro niveles: Avanzado, satisfactorio, mínimo e insuficiente con sus correspondientes indicadores. (Tabla 5)

Tabla 5. Niveles de desempeño de las pruebas saber para el grado 5°

NIVEL DE DESEMPEÑO	RANGO DE PUNTAJE	LOGROS ALCANZADOS	INDICADORES EN LECTURA
Avanzado	400-500	Logra una comprensión amplia de textos cortos y sencillos de carácter cotidiano y relaciona su contenido con información de otras fuentes; hace inferencias de complejidad media sobre una parte o la totalidad del texto; deduce información implícita de partes del contenido; define palabras a partir del contenido; explica las relaciones entre partes, el propósito y la intención del texto. Puede juzgar el contenido, el uso de recursos retóricos y la forma de los textos. Ante situaciones de comunicación argumentativa poco cotidianas, hace uso de estrategias semánticas, sintácticas y pragmáticas para pensar o revisar la escritura de un texto buscando unidad y cohesión.	Sobre textos cortos y sencillos de contenido poco habitual: Explica el propósito o la intención del autor cuando usa una determinada palabra o expresión. <ul style="list-style-type: none"> • Ubica información en el texto para explicar ideas o dar cuenta de argumentos. • Usa información del texto y otros conocimientos para delimitar significados de palabras o expresiones. • Evalúa la adecuación del uso de ciertas palabras, expresiones o recursos retóricos. • Identifica las funciones que cumplen los párrafos las secuencias de textos argumentativos. • Ordena las secuencias argumentativas. • Evalúa el contenido y la forma.
Satisfactorio	316-399	el estudiante promedio de este nivel supera la comprensión superficial de los textos cortos y sencillos de carácter cotidiano, comprende su contenido global; reconoce con precisión el tema; categoriza, deduce e infiere información; logra identificar funciones y relaciones globales y caracteriza los personajes. Hace uso de un lenguaje no exclusivamente familiar. En	Sobre textos cotidianos, cortos y sencillos: <ul style="list-style-type: none"> • Ubica información relevante en el desarrollo, discriminando entre datos muy similares. • Identifica secuencias enumerativas, descriptivas o explicativas sencillas. • Identifica el orden secuencial de los hechos, acciones o ideas tratados.

NIVEL DE DESEMPEÑO	RANGO DE PUNTAJE	LOGROS ALCANZADOS	INDICADORES EN LECTURA
		<p>situaciones de comunicación cotidiana que requieren cierta formalidad y precisión en el mensaje, es capaz de identificar enunciados que no se adecúan al cumplimiento de un propósito, las secuencias que deben tener las ideas, los recursos retóricos o los actos de habla pertinentes y las ideas repetidas en un texto.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Identifica la función que cumple un párrafo dentro del desarrollo del contenido para establecer relaciones de contraste, causa, efecto, temporalidad, adición, comparación, igualdad, etc. por referencia a conectores explícitos. • Diferencia entre ideas principales y secundarias e identifica el tema o el planteamiento central y la intención del autor, aun cuando no aparezca explícita. • Reconoce el alcance y profundidad con que se trata un tema. • Deduce información implícita de partes o del texto global, relacionando la información del mismo con la que proviene de otras fuentes. • Hace afirmaciones sobre el contenido principal. • Identifica la función que cumplen palabras clave en la elaboración del sentido del texto. • Identifica la función que cumplen algunos marcadores textuales (signos de admiración, comillas, paréntesis, guiones, etc.) en la estructura informativa del texto. • Caracteriza al narrador atendiendo a la distancia que tiene con los hechos narrados. • Caracteriza los personajes haciendo uso de información proveniente de diferentes partes del mismo. • Identifica el medio de publicación adecuado atendiendo al contenido y a

NIVEL DE DESEMPEÑO	RANGO DE PUNTAJE	LOGROS ALCANZADOS	INDICADORES EN LECTURA
			las características de los posibles lectores.
Mínimo		El estudiante promedio de este nivel logra hacer una lectura no fragmentada de textos cotidianos y habituales; reconoce su estructura superficial y logra una comprensión específica de partes de los mismos (oraciones, párrafos). En situaciones familiares de comunicación, prevé planes textuales atendiendo a las exigencias de tópico, propósito, intención y tipo de texto; identifica el posible interlocutor, revisa y corrige escritos cortos y sencillos, siguiendo reglas básicas de cohesión oracional.	Sobre textos cotidianos, cortos y sencillos: <ul style="list-style-type: none"> • Localiza e identifica datos explícitos y puntuales y reconstruye la información utilizando las mismas palabras o construyendo paráfrasis muy sencillas. • Identifica las referencias hechas a partir de marcadores como pronombres y artículos. • Identifica la función de un párrafo en el desarrollo del contenido. • Identifica la función de temporalidad, orden y adición que cumplen algunos marcadores en una oración. • Identifica el tema o la idea central y el propósito por sinonimia con el título o porque su contenido es muy cercano a sus saberes del mundo. • Construye conclusiones y hace inferencias sencillas (incluyendo los casos de sinonimia conceptual) sobre partes del contenido y sobre el posible comportamiento del lector, siempre que el contenido haga alusión a valoraciones usuales y de reflexión cotidiana. • Reconoce la estrategia textual que indica que una palabra o expresión tiene un sentido particular en el texto.
Insuficiente	100-226	El estudiante promedio ubicado en este nivel no supera las preguntas de menor complejidad de la prueba.	

Fuente: ICFES, 2013.

2.2.4 Componentes de la competencia lectora. Atendiendo los componentes de la competencia lectora, según la Secretaría de Educación Pública (SEP, 2010) son considerados la velocidad, fluidez y comprensión de la lectura, plantea estrategias para mejorar cada una de estas dimensiones, que pueden aportar al fortalecimiento del proceso lector. Inicialmente menciona las que hacen referencia a la velocidad lectora:

Velocidad lectora

Ejercitar la lectura en voz alta de manera individual en el aula. Solicite a los alumnos que inicien la lectura todos al mismo tiempo de manera individual, se les dará la señal del inicio y término, ellos marcarán en sus textos hasta donde alcanzaron a leer en un minuto. Al terminar contarán las palabras leídas y anotarán cuantas leyeron. Realizarán nuevamente el ejercicio en los párrafos siguientes para ver si logran mejorar en el número de palabras cada vez que lo repitan.

Permitir a los alumnos que lean entre pares. Es recomendable que los alumnos que obtengan niveles altos o nivel estándar en la prueba lean con alumnos que obtuvieron niveles bajos. El trabajo entre pares favorece el desarrollo de competencias.

Localizar dentro de un texto una palabra preseleccionada previamente. Por ejemplo: en un artículo deportivo sobre fútbol tratar de localizar la palabra delantero. Hay que hacerlo rápidamente. Revisar que se hayan localizado todas.

Localizar información específica dentro de un texto. Por ejemplo, en un artículo periodístico sobre política localizar rápidamente los nombres de todos los partidos mencionados. Contrastar los resultados de la búsqueda en el grupo (Secretaría de Educación Pública, 2016).

De acuerdo con lo anterior, la variedad de actividades tanto grupales como individuales, permiten que la velocidad de lectura vaya en aumento paulatina y progresivamente, con la orientación dedicada del docente que permanentemente debe monitorear este tipo de actividades. En lo relacionado con la fluidez de la lectura, que según la SEP citado en García (2016) “es la habilidad del alumno para leer en voz alta con la entonación, ritmo, fraseo y pausas apropiadas que indican que los estudiantes entienden el significado de la lectura...”, propone que mediante las siguientes estrategias es posible fortalecerla:

Fluidez lectora

Es recomendable que los alumnos tengan varios modelos de lectura, es decir, que escuchen varias formas de leer en voz alta. Leerles en voz alta de manera cotidiana durante las clases de cualquier asignatura de sus libros de texto, puede modelarles su estilo de lectura.

Organizar entre sus alumnos un club de lectura. Puede incluir esta actividad en su horario de clases y que se vuelva una parte cotidiana de las actividades escolares. Por ejemplo: se puede destinar los últimos 15 minutos del viernes o los primeros 15 minutos del lunes, para que los alumnos lean en voz alta.

Cuando se lea, tratar de dar expresión a la voz para que se comprenda el sentido de la lectura: dramatizar los diálogos; ajustar el ritmo a la acción de la historia; subrayar los sentimientos expresados; seguir el sentido que marcan los signos de puntuación, en los momentos más emocionantes, leer más despacio o más de prisa, según haga falta, para crear una atmósfera de suspenso y acrecentar el interés; ajustar el ritmo, el tono y el volumen a las necesidades del relato, etc. Es importante motivar a los alumnos a no desesperarse si al principio no pueden, permitir que continúen con la práctica y así cada vez lo harán mejor.

En caso donde la velocidad y la fluidez son adecuadas pero la comprensión de lo leído es Mínima, conviene utilizar en el aula diversas estrategias para favorecer la comprensión lectora. (García, 2016).

Comprensión lectora

Referente a la comprensión lectora, concepto discutido con anterioridad, la SEP, (2016) considera que este componente de la competencia lectora es la habilidad que el alumno debe desarrollar y que implica diversos procesos mentales, como abstraer el contenido, establecer relaciones entre la información leída para sintetizar con ideas más abarcadoras, realizar inferencias, comparar, contenidos y estructura del texto entre otras.

Para el desarrollo de esta habilidad de comprender textos la SEP (2016) plantea algunas estrategias puntuales que apuntan a su fortalecimiento.

Para interesar a los lectores en formación, hay que buscar textos que correspondan a su nivel e intereses. Para ello pueden utilizarse los libros de la biblioteca escolar y de aula, los cuales han sido seleccionados tomando en cuenta estas dimensiones.

Poner en contacto a los alumnos con una amplia variedad de textos. Una opción puede ser explorar los acervos de la biblioteca escolar y de aula.

Respetar la opinión de los alumnos cuando traten de construir el significado de los textos.

Planear actividades que aprovechen las relaciones entre la lectura y otras formas del lenguaje.

Pedir a los alumnos que lean el título del texto y que hagan predicciones sobre el mismo. Por ejemplo: ¿de qué creen que tratará?, ¿Quiénes creen que serán los personajes?, ¿conocen alguna historia que tenga un título parecido y de que trato?

Mostrar la carátula o alguna de las ilustraciones del texto y preguntar: ¿quién es el personaje?, ¿en dónde está?, ¿qué hace ahí?

Sugerir a los alumnos que durante la lectura hagan anticipaciones sobre lo que pudiera suceder en la trama.

Contar la tercera parte de una historia. Enseguida leer en voz alta unas cuantas páginas. A continuación, pedir que cada quien realice la lectura en silencio. Unos diez o quince minutos antes de terminar la clase o la sesión se organiza una discusión sobre cómo puede concluir la

historia y cada quien propone un final.

Permitir que los alumnos relacionen lo que van leyendo con lo que viven cotidianamente, para lo que es conveniente hacer una o varias pausas mientras se realiza la lectura en voz alta y preguntarles sobre el tema que están leyendo. Por ejemplo: ¿sabían algo al respecto?, ¿alguien conoce alguna historia o situación parecida?, ¿qué es lo que les gusta de la lectura, ¿qué no les gusta, por qué?, ¿les parece divertido lo que le pasa al personaje?, ¿les gustaría que les pasara algo similar?, ¿qué creen que pasará después?, ¿en qué terminará la historia?, describe un personaje, ¿cómo te imaginas que es el paisaje?, ¿cómo es su ropa?, ¿hará frío o calor en ese lugar?, etc.

Es conveniente que para realizar la lectura los alumnos tengan muy claro cuál será el objetivo de esta, es decir, para que los estudiantes puedan realizar una síntesis del texto será necesario decirles que antes de que inicien la lectura, el objetivo será encontrar los puntos más importantes, o escribir un ensayo o describir lo que trató de decir el autor, o identificar de qué tipo de texto se trata, etc.

Permitir que los alumnos se organicen para leer en pares o pequeños grupos, para que lleven a cabo una discusión sobre los puntos medulares de la lectura y elaboren conclusiones sobre los cuales fueron los aspectos más relevantes del documento, por qué lo consideran de esa manera y cómo es que llegaron a esa conclusión.

La clásica pregunta ¿cuál es la idea principal del texto que acabamos de leer?, conviene que sirva de cierre al análisis grupal. Es importante que los alumnos describan a otros cuáles fueron las estrategias que utilizaron para encontrar las premisas de un texto, por eso es imprescindible realizar otras preguntas primero: ¿qué tan complicado fue leer este texto para ti?, ¿qué fue lo más complicado?, ¿Qué estrategias utilizas cuando no entiendes o no comprendes el texto?, ¿qué hiciste para comprender este texto?, ¿cómo encontraste la idea o las ideas principales?, ¿cómo sabes que es lo más importante de este texto?

Propiciar el intercambio entre los alumnos, sus padres, maestros y otros adultos, permitirán que unos les lean a otros, que se pregunten cosas sobre la lectura; adicionalmente, que los educandos realicen dibujos, carteles, obras de teatro, relatos y otras producciones literarias o artísticas en torno a la lectura que realizaron. (SEP, 2009, citado en García, 2016, p. 36)

Las estrategias planteadas en este apartado permiten apreciar la necesidad de ofrecer una amplia gama de actividades para que los estudiantes de acuerdo con su forma de aprender seleccionen la que mejor se ajuste a sus habilidades, capacidades, necesidades e intereses. Cabe agregar que el apoyo de pares y el trabajo cooperativo puede de una manera u otra ayudar a superar las posibles dificultades que en esta materia puedan presentar los estudiantes

2.2.5 Estrategia de lectura. Tomando en principio, la discusión sobre la necesidad de desarrollar estrategias de aprendizaje en la tarea del fortalecimiento de las competencias lectoras,

como una ruta infalible para poder acceder al conocimiento que permita responder a los retos y desafíos de la época, se analizaran algunos referentes teóricos que enmarcan el concepto de estrategia, esta investigación,

Cornejo, (2002), las define las estrategias como: “acciones intencionadas que, directa o indirectamente, originan una situación y conducen a una meta final” (p.66), enfocando el término a la lectura, plantea que “las estrategias de lectura dan origen a enfoques y planteamientos que se preocupan por descubrir los factores que afectan el desempeño lector, exploran los procesos cognitivos y metacognitivos implicados en el proceso” (p. 66).

Coll (1987) la entiende como “un procedimiento- llamado también a menudo, regla técnica, método, destreza o habilidad- es un conjunto de condiciones orientadas y finalizadas, es decir dirigidas a la consecución de una meta”. (p. 89), definición que se puede interpretar, como regla general y que desconoce en parte la condición única e irrepetible que posee el proceso de la lectura, del que subyacen infinidad de condiciones particulares resultado de la interacción de cada lector y de cada texto.

Por su parte Solé (1998), en acuerdo con autores como Valls (1990), considera que las estrategias no se pueden ver como procedimientos específicos, como “recetas infalibles”, pues estos autores las ven como “sospechas inteligentes, aunque arriesgadas acerca del camino más adecuado que hay que tomar”. (p. 59). Esta idea es sustentada por Niesbet y Shucksmith (1987) que otorgan a las macroestrategias un carácter de capacidad cognitiva de orden más elevado estrechamente relacionado con la metacognición.

Teniendo en cuenta los planteamientos anteriores, el término “estrategia de comprensión lectora” bajo el modelo interactivo, según Solé (1998) es visto como “procedimientos de carácter

elevado, que implican la presencia de objetivos que cumplir, la planificación de las acciones que desencadenan para lograrlos, así como su evaluación y posible cambio” (p.59), la autora, plantea que este concepto, implica procesos cognitivos y metacognitivos.

Lo que caracteriza a la mentalidad estratégica es su capacidad para representar y analizar los problemas y la flexibilidad para dar con soluciones. De ahí que diseñar estrategias de comprensión lectora haya que primar la construcción y uso por parte de los alumnos de procedimientos generales que puedan ser transferidos sin mayores dificultades a situaciones de lecturas múltiples y variadas. (p.60)

Siguiendo los planteamientos de Palincsar y Brown (1984), Solé (1998) sugiere, que las actividades cognitivas que las estrategias lectoras deben activar son:

1. Comprender los propósitos explícitos e implícitos de la lectura. Equivaldría a responder a las preguntas. ¿Qué tengo que leer? ¿Por qué/para qué tengo que leerlo?
2. Activar y aportar a la lectura los conocimientos previos pertinentes para el contenido del que se trate. ¿Qué sé yo acerca del contenido del texto? ¿Qué sé acerca de contenidos afines que me puedan ser útiles? ¿Qué otras cosas sé que pueden ayudarme: acerca del autor, del género, del tipo de texto?
3. Dirigir la atención a lo que resulta fundamental en detrimento de lo que puede parecer trivial (en función de los propósitos que uno persigue) ¿Cuál es la información esencial que el texto proporciona y que es necesaria para lograr mi objetivo de lectura? ¿Qué informaciones puedo considerar poco relevantes, por su redundancia, por ser de detalle, por ser poco pertinente para los propósitos que persigo?
4. Evaluar la consistencia interna del contenido que expresa el texto y su compatibilidad con el conocimiento previo y con lo que dicta el <<sentido común>> ¿Tiene sentido este texto? ¿Presenta coherencia las ideas que en él se expresan? ¿Discrepa abiertamente de lo que yo pienso, aunque sigue una estructura argumental lógica? ¿Se entiende lo que se quiere expresar? ¿Qué dificultades plantea?
5. ¿Qué se pretendía explicar en este párrafo- apartado, capítulo-? ¿Cuál es la idea fundamental que extraigo de aquí? ¿Puedo reconstruir el hilo de los argumentos expuestos? ¿Puedo reconstruir las ideas contenidas en los principales apartados? ¿Tengo una comprensión adecuada de los mismos?
6. Elaborar y probar inferencias de diverso tipo como interpretaciones, hipótesis, predicciones y conclusiones. ¿Cuál podrá ser el final de esta novela? ¿Qué sugeriría yo para solucionar el problema que aquí se plantea? ¿Cuál podrá ser –tentativamente- el significado de esta palabra que me resulta desconocida? ¿Qué le puede ocurrir a este personaje? Etc. (p.63)

La autora, considera que, para referirse a estrategias de lectura, es posible tener en cuenta:

La situación educativa como un proceso de construcción conjunta (Edwards y Mercer, 1988) a través del cual el maestro y sus alumnos pueden compartir progresivamente universos de significados más amplios y complejos, y dominar procedimientos con mayor precisión y rigor, de modo que unos y otros sean también progresivamente más adecuados para entender e incidir en la realidad -por ejemplo, para comprender e interpretar los textos que en ella se encuentran presentes (Solé, 1998, p.64)

Lo anterior, permite comprender la importancia que tiene el rol del docente como orientador del proceso educativo, pues siendo él quien planea dicha construcción conjunta, no puede desconocer la existencia y protagonismo del estudiante en el proceso educativo y la gradualidad que éste requiere. Esta “participación guiada”, como lo denomina Rogoff, es la que permite:

Que se ayude, en primer lugar, al alumno a contrastar y relacionar su conocimiento previo con el que le va a resultar necesario para abordar dicha situación. En segundo lugar, el alumno dispone desde el principio -porque el profesor lo facilita- de una visión de conjunto o estructura general para llevar a cabo su tarea. Son situaciones que, como tercera característica, presentan la de que en ellas se permite que el niño asuma la responsabilidad en su desarrollo de forma progresiva, hasta que éste se muestra competente en la aplicación autónoma de lo aprendido. (Solé, 1998, p.64)

Dentro del enfoque constructivista, los anteriores planteamientos, muestran el “andamiaje” propuesto (Wood, Bruner y Ross, 1976) donde “utilizan la metáfora del andamiaje para explicar el papel que tiene la enseñanza respecto del aprendizaje del alumno” (Solé 1998, p. 65.). Desde otra perspectiva, teniendo en cuenta los niveles de lectura algunas de las estrategias podrían ser las expuestas en la (tabla 6) de acuerdo al nivel de lectura que se desee trabajar.

Tabla 6. Estrategias según el nivel de lectura

2.3 Comprensión lectora

El proceso de lectura sigue fases pautadas cognitivamente que conducen hacia la comprensión y la interpretación del texto y que se pueden ver en el siguiente esquema:

NIVELES DE LECTURA		EJEMPLOS DE ACTIVIDADES
LITERAL	Consiste en la identificación y recuperación de un cierto tipo de información puntual que se encuentra en el texto.	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar información relevante. • Buscar ideas específicas. • Identificar el contexto de la historia. • Encontrar la idea principal (indicada expresamente).
INFERENCIAL	Implica una reflexión a partir de las ideas o datos explicitados en el texto para llegar a lo que está ausente.	<ul style="list-style-type: none"> • Inferir que un acontecimiento es causa de otro. • Deducir la conclusión de una secuencia de argumentos. • Determinar el referente de un pronombre. • Describir la relación entre dos personajes.
INTERPRETATIVO	Consiste en interpretar e integrar ideas e informaciones, desarrollando una comprensión global del texto.	<ul style="list-style-type: none"> • Discernir el mensaje o tema global del texto. • Considerar una alternativa a las acciones de los personajes. • Comparar y contrastar información del texto. • Inferir la forma de ser de un personaje. • Interpretar los marcadores de cohesión. • Inferir la relación entre frases y párrafos sin la ayuda de marcadores.
CRITICO	Se manifiesta en la emisión de un juicio, en el que intervienen la formación de la persona que lee y sus conocimientos de lo leído.	<ul style="list-style-type: none"> • Evaluar la probabilidad de que los acontecimientos descritos pudieran suceder en la realidad. • Juzgar si la información del texto es clara y completa. • Determinar el punto de vista del autor sobre el tema central. • Relacionar el contenido del texto con la experiencia e ideas propias.

Fuente: Mairena, 2013.

Otras estrategias según el Instituto Vasco de Evaluación e Investigación Educativa (2011) pueden ver en la (tabla 7)

Tabla 7. Estrategias de lectura

Desarrollar estrategias de memoria	<ul style="list-style-type: none"> -Recordar palabras clave. -Organizar los textos que se leen: <ul style="list-style-type: none"> Argumentativos Narrativos Expositivos Poéticos Instructivos o Descriptivos
Desarrollar la estrategia de interpretar	<ul style="list-style-type: none"> -Averiguar que dice el título -Determinar el emisor, destinatario o finalidad del texto. -Explorar el mensaje -Asociar ideas con el párrafo del texto. -Ordenar y clasificar frases que pertenezcan a temas distintos. -Extraer grupos de información -Informarse de algo -Formarse una opinión -Captar el sentido de un párrafo -Obtener diversas ideas -Ideas principales -Ideas secundarias -Deducir ideas implícitas -Predecir lo que sucederá -Extraer conclusiones
Desarrollar la estrategia de valorar	<ul style="list-style-type: none"> -Captar el sentido de lo leído -Diferenciar lo verdadero de lo falso, lo real de lo imaginario -Separar y clasificar ideas y hechos, -Buscar datos -Relacionar entre sí los elementos textuales -Elegir la mejor razón -Seleccionar la mejor frase, la mejor respuesta -Generalizar o matizar -Detectar la inadecuación texto/imagen para discutir cómo está escrita y enjuiciar la belleza del texto.
Desarrollar la estrategia de organizar	<ul style="list-style-type: none"> -Elegir un título para cada párrafo -Establecer consecuencias -Seguir ordenes -Aplicar instrucciones -Hacer esquemas -Completar estructuras -Reescribir

Fuente: Instituto Vasco de Evaluación e Investigación Educativa, 2011.

2.2.5 Proyecto lector. Es conveniente definir que el proyecto lector, se refiere a una intervención educativa concreta, conformado por un conjunto de estrategias pedagógicas ideadas para mejorar la competencia lectora, como también el hábito lector de los estudiantes, parte de una caracterización del proceso lector y con base en ella se plantean las estrategias pedagógicas

que puedan fortalecer las deficiencias encontradas, involucra al entorno familiar, escolar y por supuesto a los estudiantes y docentes

El fortalecimiento de la competencia lectora, es imprescindible en el mundo de hoy, para que los estudiantes puedan integrarse exitosamente a la sociedad de la información y la comunicación, puedan llegar a empoderarse y de ésta manera realizarse como personas y profesionales. En esta tarea las instituciones educativas deben utilizar todas las estrategias posibles para desarrollar el hábito lector.

Dentro del Plan Nacional de Lectura y Escritura (PNLE), se conciben como fines fundamentales para la formación de lectores tres elementos: las prácticas de la lectura en su vida académica, en el ámbito social y, también, en lo íntimo, en la experiencia estética del lector en su encuentro con la lectura y el goce de ésta, esto siguiendo la propuesta de Pérez (2010)

Prácticas de lectura en la vida académica

En este ámbito el MEN (2010) considera que la lectura aporta elementos fundamentales que favorecen el desempeño académico de los estudiantes

Un fin ineludible de la formación de lectores en la escuela hace referencia a la generación de las condiciones para que los estudiantes puedan enfrentar las demandas propias del mundo académico, desde la escuela y durante su formación. Se trata de que puedan acceder a los saberes que en determinadas disciplinas y en el marco de la cultura se han construido, para apropiarse de estos y posibilitar transformaciones y nuevas construcciones (Citado en MEN 2010, p. 12)

El autor plantea que en este caso la lectura tenga un fin, que es la aprender para fortalecer las diferentes disciplinas del conocimiento, haciendo de éste un proceso funcional y no necesariamente instrumental. Pérez (2010), también considera:

Prácticas de lectura en el ámbito social

Este fin de la lectura tiene que ver con el propósito de que los estudiantes aprendan acerca de las diversas funciones de la lectura en la vida social y estén en condiciones de comprender diversidad de textos en distintos soportes, al acercarse a estos con propósitos reales. Así, se reconoce la necesidad de que la escuela le apunte a la formación de un sujeto que busca los textos con razones para leerlos, los comprende, infiere elementos no explícitos, establece relaciones con otros textos y asume una posición frente a lo que en estos encuentra. (MEN 2010, p.12)

De acuerdo con lo anterior, la lectura permite afianzar los conocimientos necesarios para hacer buen uso de las competencias sociales, permitiéndole desarrollar identidad personal y cultural, adquiriendo las herramientas para el ejercicio de la ciudadanía plena siguiendo la dinámica de la vida social con propiedad y así poder participar en ella con fundamentos.

Por último, el autor citado, asume la lectura como una actividad de goce y disfrute en la que toca la sensibilidad humana:

Prácticas de lectura como experiencia estética y goce:

Esto implica a los estudiantes vivir la lectura como una experiencia y generar las condiciones para que el acercamiento a los textos no esté atado solo a la comprensión, sino que la lectura se asuma con una posición de receptividad, sensibilidad, apertura y disponibilidad. Pensar la lectura como experiencia tiene que ver con asumirla no como algo que sucede externo al lector, sino como algo que le pasa, algo que vive y que le deja una huella (Pérez 2010, Citado por MEN 2010, p.12)

Los anteriores aspectos, están enmarcados en el comportamiento lector que se presenta de acuerdo a los hábitos que se han podido afianzar en el contexto en que se desenvuelve el lector, teniendo en cuenta que “El comportamiento lector es la expresión social de la forma en que una persona representa y practica la lectura en el contexto de la cultura escrita que lo acoge” (Álvarez, D., 2006, citado en Metodología común 24-25).

En consecuencia, de lo anterior, el significado de la lectura en cada caso, refleja las características del comportamiento lector de cada contexto, sin embargo, éste puede ser controlado por el lector o en ocasiones impuesto por las circunstancias de cada persona “El comportamiento lector determina la fuerza motivadora de las prácticas de lectura, el interés, las actitudes, las acciones objetivas, la predisposición, etc.” (CERLAC, 2011, p.22)

La competencia lectora debe llevar consigo una serie de indicadores que evidencien el nivel de competencia que maneja, en este sentido, Díaz (s, f), elabora un perfil del lector competente:

Le da sentido a la lectura con sus conocimientos previos, para ello se preguntan y elaboran respuestas; comparan y unen sentidos; establecen relaciones entre aspectos previos y posteriores, etc.

Monitorea sus procesos de lectura, es decir reconoce sus aciertos y límites en el proceso y van generando estrategias correctivas.

Regresa al texto o dedican más tiempo a una lectura difícil. No se queda con lagunas o dudas, los analizan y generan mecanismos para completar vacíos.

Distingue lo importante del texto en función de su propósito lector.

Realiza inferencias durante y después de la lectura. A partir de dichas inferencias reelaboran nuevos sentidos al texto, no se quedan con lo explícito, ¿Qué quiere decir en realidad el autor?, ¿Cuáles son las causas?, ¿Por qué no se nombra?

Levanta cuestionamientos y reorganiza la información, dándole una nueva identidad o utilidad. (p.10)

Para el diseño de un proyecto lector, es necesario tener en cuenta, que las estrategias definidas den cabida a un cambio en la metodología habitual, que incentive a la animación a la lectura, a través de estrategias novedosas e interesantes con características que lo hagan irresistible para los estudiantes.

Dentro de ellas está la flexibilidad que le permite ajustarse a los gustos e intereses de los estudiantes, participación, que además de los estudiantes se pretende involucrar a los integrantes de la familia de los estudiantes; Integralidad, tratará de abordar las diferentes dimensiones de los estudiantes, ofreciendo siempre un carácter formativo y progresivo, pues se irá accediendo a

actividades cada vez más complejas. Un plan lector eficaz, pretende desarrollar hábitos, donde la lectura se convierta en una constante y el lector se apropie de ella de manera que sea posible consolidar lectores autónomos, que inteligentemente puedan abordar diferentes tipos de textos.

2.3 Marco Legal

Desde lo internacional, la Convención sobre los Derechos del Niño (2012) puede referenciar el marco normativo destacando el desarrollo integral pleno y armonioso como derecho fundamental de los niños.

Tomando la premisa de que la escuela puede mejorar, los países desarrollados han orientado su accionar hacia el enfoque de competencias en la búsqueda de mejores resultados en las reformas educativas, formulando conjuntos de competencias que se deben desarrollar asociados a las principales etapas de escolaridad.

Para el desarrollo de la propuesta de intervención se toman como referentes normativos la Constitución Política de Colombia, en el Artículo 67 donde se establece que “el Estado, la sociedad y la familia son responsables de la educación” por lo tanto a partir de la Ley 115 de 1994 se dictan las disposiciones y señala las normas generales sobre la prestación de los servicios educativos. En lo que respecta a la educación básica primaria, la Ley General de Educación, en su artículo 11 plantea que la educación básica se desarrollará en nueve grados divididos en dos ciclos: la educación básica primaria de cinco (5) grados y la educación básica secundaria de cuatro (4) grados.

El Artículo 23 contempla 9 áreas obligatorias y fundamentales para el logro de los objetivos entre ellas lengua castellana. En el mismo sentido en el Artículo 20 estipula los objetivos

generales de la educación básica y en el inciso b se plantea “Desarrollar las habilidades comunicativas para leer, comprender, escribir, escuchar, hablar y expresarse correctamente”. También se retoma el Artículo 21: Objetivos específicos de la educación básica en el ciclo de primaria, el inciso b “El desarrollo de las habilidades comunicativas básicas para leer, comprender, escribir, escuchar, hablar y expresarse correctamente en lengua castellana y también en la lengua materna, en el caso de los grupos étnicos con tradición lingüística propia, así como el fomento de la afición por la lectura”.

Con base en esta normatividad el Ministerio de Educación Nacional, ha diseñado diversos lineamientos para el área de lengua castellana, buscando responder al enfoque comunicativo que caracteriza al lenguaje y dando relevancia al desarrollo de la competencia lectora

3. Metodología de la Investigación

3.1 Tipo de Investigación

El presente proyecto, atiende a la investigación cualitativa, siendo este, un estudio interpretativo que se llevó a cabo bajo la investigación acción, mediante la implementación del proyecto lector “Sangre de Campeón” en los grados cuarto y quinto de la Institución Educativa Alirio Vergel Pacheco, pretendió responder a la problemática planteada en lo relacionado al fortalecimiento de la competencia lectora.

El término "investigación acción", tiene diferentes definiciones que han mostrado una dinámica con el transcurso del tiempo, inicialmente Kurt Lewis (1994) la describía como “una forma de investigación que podía ligar el enfoque experimental de la ciencia social con programas de acción social que respondiera a los problemas sociales principales de entonces”. (Citado en Murillo 2010 p.4). El autor consideraba que era posible lograr avances de manera simultánea en los campos teórico y social.

Murillo (2010) considera que Elliott es uno de los principales representantes de la investigación-acción, quien desde un enfoque interpretativo la define como «un estudio de una situación social con el fin de mejorar la calidad de la acción dentro de la misma».

La entiende como una reflexión sobre las acciones humanas y las situaciones sociales vividas por el profesorado, que tiene como objetivo ampliar la comprensión (diagnóstico) de los docentes de sus problemas prácticos. Las acciones van encaminadas a modificar la situación una vez que se logre una comprensión más profunda de los problemas (Murillo 2010 p.4.)

Por su parte Kemmis (1984) considera que esta metodología Investigación Acción es:

Una forma de indagación autorreflexiva realizado por quienes participan (profesorado, alumnado, o dirección, por ejemplo) en las situaciones sociales (incluyendo las educativas) para mejorar la racionalidad y la justicia de: a) sus propias prácticas sociales o educativas; b) su comprensión sobre las mismos; y c) las situaciones e instituciones en que estas prácticas se realizan (aulas o escuelas, por ejemplo) (Murillo 2010, p.4.)

En esta misma línea, Lomax (1990) define esta metodología como: «una intervención en la práctica profesional con la intención de ocasionar una mejora» (En: Murillo, 2010, p.4) en dicha práctica participa directamente el investigador.

En este mismo sentido, Bartolomé (1986) cree que la investigación-acción “es un proceso reflexivo que vincula dinámicamente la investigación, la acción y la formación, realizada por profesionales de las ciencias sociales, acerca de su propia práctica. Se lleva a cabo en equipo, con o sin ayuda de un facilitador externo al grupo” (Murillo 2010).

En concordancia con lo anterior, analizando las definiciones de los autores mencionados, coinciden en que esta metodología permite realizar una reflexión sobre la práctica para intervenirla en busca del mejoramiento, que es de carácter participativo, basada siempre en la problemática que se presenta dentro del desempeño profesional.

3.2 Proceso de Investigación

Esta investigación se realiza bajo los parámetros de la investigación cualitativa, sin embargo, en la recolección de la información, se presentó la necesidad de aplicar algunos instrumentos característicos del enfoque cuantitativo, como la encuesta y pruebas estandarizadas, para medir el desempeño lector y el comportamiento lector de los estudiantes, en concordancia al modelo de evaluación que el MEN ha implementado en las pruebas de estado, permitiendo así abordar la

complejidad del objeto de estudio de la investigación.

Se realizó desde un paradigma sociocrítico, teniendo en cuenta que éste permite intervenir directamente en situaciones para transformarla en beneficio de la población sobre la que tiene impacto. “La integración de metodologías remite a la posibilidad de combinar la metodología cualitativa y cuantitativa dentro de una misma investigación, de manera tal que sostiene la complementariedad entre métodos” (Acevedo, 2011, p.1)

Para lograr los objetivos trazados en este proyecto de investigación se implementó el método de investigación acción, reconociendo tres etapas: Exploratoria en la que se realizó un diagnóstico del desempeño de la competencia lectora en los estudiantes mediante una caracterización del proceso y comportamiento lector, fase de diseño donde fue posible adelantar con ayuda del marco teórico y metodológico el diseño de la propuesta de intervención basada en el trabajo de campo realizado, la cual estuvo constituida por la planeación de una secuencia didáctica en la que se consideraron 12 momentos pedagógicos para desarrollarlos en los nueve meses que duró la intervención por cada una de las investigadoras, lo que se pudo programar entonces en 24 sesiones en total. La fase operativa donde se adelantó la implementación de las secuencias didácticas que hicieron parte del proyecto lector “Sangre de campeón” como estrategia para el fortalecimiento de la competencia lectora, las cuales se registraron en diarios de campo que permitieron describir el desarrollo de las actividades planeadas y posteriormente fueron analizadas con el programa Excel a través de matrices que permitieron identificar la presencia y recurrencia de las categorías. Además, fue posible valorar el impacto que tuvo la propuesta de intervención mediante el diligenciamiento de rúbricas que permitieron hacer un seguimiento al desempeño que mostraron los estudiantes frente a cada una de las categorías estudiadas en diferentes momentos del desarrollo de la propuesta, con la intención de conocer

más detalladamente los avances que mostraron los estudiantes con la intervención ejecutada.

Para el procesamiento de la información recolectada en los diarios de campo, se hizo necesario establecer una codificación en la que las unidades de análisis de la investigadora 1 fueron referenciadas con el código uadcm que fue variando de acuerdo al diario de campo analizado uadcm 1, uadcm 2, uadcm 3 y la unidad de análisis tomada uadcm1-1, uadcm1-2, uadcm1-3... así sucesivamente con los demás diarios de campo y unidades de análisis. Así mismo a la investigadora 2 se le asignó el código uadcr y se le dio la secuencia de acuerdo al diario de campo analizado y a la unidad de análisis tomada sucesivamente como en la investigadora 1. Finalmente las unidades de análisis que surgieron de las interpretaciones de las pruebas de caracterización y de las rúbricas fueron identificadas con los códigos uac las de la caracterización, uae, las de la encuesta y usar las de las rúbricas secuencialmente sin diferenciar las de cada investigadora.

3.3 Población y Muestra

La investigación se llevó a cabo en la institución educativa Alirio Vergel Pacheco, con una unidad de análisis conformada por los 55 niños y niñas estudiantes del grado cuarto y quinto con edades entre los 8 y 13 años, tomando la totalidad de los estudiantes de dichos grupos teniendo en cuenta que en la propuesta de intervención debían participar todos los estudiantes, lo que la convirtió en un estudio de caso.

3.4 Técnicas e Instrumentos

Para la recolección de la información se utilizó inicialmente la prueba de caracterización ICFES (2015), que es un instrumento estandarizado de tipo cualitativo elaborado para las pruebas aprendamos (Anexo A), que permite valorar la velocidad, fluidez y calidad de la lectura, como

también el nivel de comprensión lectora de los estudiantes, posteriormente se aplicó un cuestionario adaptado de la UNESCO (2014) para conocer la actitud, el comportamiento y el perfil lector de los estudiantes (Anexo B)

Los instrumentos mencionados fueron diligenciados para recolectar la información que posteriormente se procesó en el programa Excel donde se tabuló y se elaboraron las gráficas correspondientes (Anexo C) Por otra parte, se diligenciaron los diarios de campo con las observaciones de las prácticas pedagógicas en las que se ejecutaron las secuencias didácticas planeadas,(Anexo D) también los resultados de las actividades fueron registrados en rúbricas que permitieron dar cuenta de los desempeños que los estudiantes mostraron en cada una de las categorías analizadas en el transcurso de la intervención (Anexo E) detectando así las condiciones en las que los estudiantes se encontraban como también los avances y progresos que se fueron dando en el transcurso del desarrollo de la propuesta. Todo lo anterior, con el objetivo de recolectar la información objetiva de manera sistemática con el grupo intervenido.

Finalmente, se hizo un estudio y análisis cualitativo de los diarios de campo mediante una matriz de análisis procesada con el programa Excel, mostrando los diferentes procesos adelantados en la propuesta de intervención en la que se desarrolló el proyecto lector “Sangre de campeón”, dicha matriz permitió posteriormente realizar el proceso de triangulación para identificar la recurrencia de categorías.

3.5 Categorización

Las categorías fueron identificadas, gracias a la triangulación entre el marco teórico que fundamenta la investigación, y los datos obtenidos con la aplicación de los instrumentos seleccionados.

Tabla 8. Categorías competencias lectoras

Categorías generales	Subcategorías	Categorías inductivas
Proceso lector)	Velocidad MEN (2017)	Rápido Optimo Lento Muy lento
	Fluidez Calidad MEN (2017)	Nivel A Nivel B Nivel C Nivel D
	comprensión de lectura MEN (2007)	Desempeños: ICFES (2007) Niveles: Literal Inferencial Crítico
Estrategias de lectura. Solé (1994, 1998) Modelo interactivo	Estrategias lectoras Cognitivas	Propósito de lectura Conocimientos previos pertinentes Información esencial
	Estrategias lectoras metacognitivas (Al inicio de la lectura Durante la lectura Después de la lectura)	Consistencia interna del contenido que expresa el texto y su compatibilidad con el conocimiento previo Revisión, recapitulación periódica y la autorregulación. Comprobación de inferencias de diverso tipo
Hábito lector UNESCO(2014)	Ámbito académico Ámbito social Ámbito recreativo.	Autopercepción Motivación e interés Dificultades para leer Lectura en el contexto

Tabla 9. Indicadores para la categorización

Categoría general	Subcategorías	Indicadores
Velocidad. Palabras /minuto	Rápido	Por encima de 124
	Optimo	Entre 115 y 124 palabras por minuto
	Lento	Entre 100 y 114
	Muy lento	Por debajo de 100
Fluidez y calidad	Nivel A	El (la) estudiante lee lentamente, corta las unidades de sentido largas (palabras y oraciones) y prima el silabeo
	Nivel B	El (la) estudiante lee sin pausas ni entonación; lee palabra por palabra, sin respetar las unidades de sentido (oraciones)
	Nivel C	En la lectura por unidades cortas el (la) estudiante ya une palabras formando oraciones con sentido, hace pausas, pero aún hay errores de pronunciación (omisiones, anomalías de acento) y entonación.
	Nivel D	El (la) estudiante lee de forma continua, hace pausas y presenta una entonación adecuada al contenido. Respeto las unidades de sentido y la puntuación. Se perciben pocos errores de pronunciación (omisiones, anomalías de acento).
Comprensión lectora	Literal Extrae información Explícita	Avanzado: <ul style="list-style-type: none"> • Explica el propósito o la intención del autor cuando usa una determinada palabra o expresión. • Ubica información en el texto para explicar ideas o dar cuenta de argumentos. • Usa información del texto y otros conocimientos para delimitar significados de palabras o expresiones. • Evalúa la adecuación del uso de ciertas palabras, expresiones o recursos retóricos. • Identifica las funciones que cumplen los párrafos las secuencias de textos argumentativos. • Ordena las secuencias argumentativas. • Evalúa el contenido y la forma.
	Inferencial Extrae información Implícita. Interpreta el sentido global del texto, según las posibles perspectivas	Satisfactorio <ul style="list-style-type: none"> • Ubica información relevante en el desarrollo, discriminando entre datos muy similares. • Identifica secuencias enumerativas, descriptivas o explicativas sencillas. • Identifica el orden secuencial de los hechos, acciones o ideas tratados. • Identifica la función que cumple un párrafo dentro del desarrollo del contenido para establecer relaciones de contraste, causa, efecto, temporalidad, adición, comparación, igualdad, etc. por referencia a

Categoría general	Subcategorías	Indicadores
	<p>Crítico Evalúa la calidad del texto, la validez de los argumentos o planteamientos presentes en él, la pertinencia de su estructura, estilo y coherencia interna.</p>	<p>conectores explícitos. • Diferencia entre ideas principales y secundarias e identifica el tema o el planteamiento central y la intención del autor, aun cuando no aparezca explícita. • Reconoce el alcance y profundidad con que se trata un tema. • Deduce información implícita de partes o del texto global, relacionando la información del mismo con la que proviene de otras fuentes. • Hace afirmaciones sobre el contenido principal. • Identifica la función que cumplen palabras clave en la elaboración del sentido del texto. • Identifica la función que cumplen algunos marcadores textuales (signos de admiración, comillas, paréntesis, guiones, etc.) en la estructura informativa del texto. • Caracteriza al narrador atendiendo a la distancia que tiene con los hechos narrados. • Caracteriza los personajes haciendo uso de información proveniente de diferentes partes del mismo. • Identifica el medio de publicación adecuado atendiendo al contenido y a las características de los posibles lectores.</p> <p>Mínimo</p> <ul style="list-style-type: none"> • Localiza e identifica datos explícitos y puntuales y reconstruye la información utilizando las mismas palabras o construyendo paráfrasis muy sencillas. • Identifica las referencias hechas a partir de marcadores como pronombres y artículos. • Identifica la función de un párrafo en el desarrollo del contenido. • Identifica la función de temporalidad, orden y adición que cumplen algunos marcadores en una oración. • Identifica el tema o la idea central y el propósito por sinonimia con el título o porque su contenido es muy cercano a sus saberes del mundo. • Construye conclusiones y hace inferencias sencillas (incluyendo los casos de sinonimia conceptual) sobre partes del contenido y sobre el posible comportamiento del lector, siempre que el contenido haga alusión a valoraciones usuales y de reflexión cotidiana. • Reconoce la estrategia textual que indica que una palabra o expresión tiene un sentido particular en el texto. <p>Insuficiente El estudiante promedio ubicado en este nivel no supera las preguntas de menor complejidad de la prueba.</p>

Categoría general	Subcategorías	Indicadores	
Estrategias de lectura.	Cognitivas	Procesamiento de la información Organiza, elabora, focaliza, integra y verificación	
	Metacognitivas	Regulación cognitiva: conciencia de las habilidades y procesos comprensivos requeridos para leer y entender verificación permanentemente de su desempeño durante la lectura para asegurarse que ha entendido	
Hábito lector	Ámbito académico	Autopercepción	Habilidad en la comprensión de textos Comportamiento de la práctica lectora
	Ámbito social	Motivación e interés	Motivación a la lectura Utilidad de la lectura Expectativas y comportamiento lector Frecuencia en la lectura y motivos Materiales y lugares de lectura
	Ámbito recreativo.	Dificultades para leer	Dificultades en la lectura.
		Lectura en el contexto	Prácticas de lectura en la infancia Entorno familiar en la lectura Lectura en tiempo libre

3.6 Validación de los instrumentos

Para el desarrollo de la investigación, en la recolección de datos se aplicaron diferentes técnicas como se expuso en el apartado anterior, dentro de ellas la prueba de caracterización del proceso lector que permitió realizar un diagnóstico inicial de las condiciones en que se encontraban los estudiantes antes del desarrollo de la propuesta.

Este instrumento que fue elaborado y validado por el equipo de profesionales del programa “Todos a Aprender” de MEN permitió adelantar una valoración de los componentes de la competencia lectora: velocidad, fluidez, calidad y comprensión de lectura no solo en la etapa de diagnóstico sino que permitió establecer las categorías a analizarlas durante el desarrollo de la propuesta, permitiendo identificar los avances y desempeños alcanzados de acuerdo con los indicadores planteados.

Respecto a la validación de la encuesta sobre actitudes lectoras en los estudiantes de grado cuarto y quinto de la institución, que fue adaptada por la presentada por la UNESCO (2014), se validó mediante dos procesos, inicialmente se aplicó como prueba piloto a cinco estudiantes de cada grado para detectar posibles equivocaciones al diligenciar la encuesta, por otra parte se envió a dos expertos para su revisión², quienes hicieron los ajustes necesarios al instrumento.

² Dr., Julio Eduardo Benavides: Doctorado Universidad Nacional de Colombia - Sede Bogotá Doctorado en Historia Febrero de 2002 - agosto de 2012. Maestría/Magister Pontificia Universidad Javeriana - Puj - Sede Bogotá Maestría En Comunicación Febrero de 1993 - Mayo de 2001 Una mirada al consumo cultural de jóvenes de secundaria en colegios de Bogotá. Mediaciones en las formas de aprender a estar juntos Pregrado/Universitario Universidad De Lima Ciencias de la Comunicación Julio de 1980 - Noviembre de 1988 La radio en Cajamarca Perfeccionamiento Universidad Autónoma De Bucaramanga - Unab. Tutoría En Ambientes Virtuales Enero de 2006 - de 2007 Perfeccionamiento Universidad De Sao Paulo Cátedra Unesco para el Desarrollo Regional Enero de 1996 - de 1996

Mg. Yolanda Villamizar de Camperos: Maestría/Magister Universidad Autónoma De Bucaramanga - Unab Magister En Educación Con énfasis en cognición. Enero de 2000 - de 2002 La enseñanza del concepto masa desde la física y la química a través del método por descubrimiento. Especialización Universidad De Pamplona. Metodología de La Enseñanza Del Español y la literatura. Enero de 2000 - de 2000 La nueva novela latinoamericana Isabel Allende". Especialización Universidad de Pamplona. Especialista en Pedagogía Universitaria Enero de 2000 - de 2003 Diseño de una unidad

La observación de las prácticas pedagógicas se llevó a cabo con base en la tabla de categorías, que se fueron identificando con la aplicación de los anteriores instrumentos y el análisis de los diarios de campo que se diligenciaron en la etapa diagnóstica. Se pudieron observar 24 momentos pedagógicos llevados a cabo por las dos investigadoras en las prácticas pedagógicas adelantadas en el transcurso de la intervención en los grados cuarto y quinto respectivamente de la institución educativa Alirio Vergel Pacheco del municipio de Sardinata Norte de Santander.

3.7 Triangulación

Teniendo en cuenta que la triangulación, es un procedimiento fundamental en la investigación cualitativa que otorga confiabilidad y validez a los resultados, se considera necesario analizar las definiciones que diversos autores han hecho del término. Según lo muestra Aguilar & Barroso (2015) citando a Denzin (1990) la define como «la aplicación y combinación de varias metodologías de la investigación en el estudio de un mismo fenómeno» (p.297), también citan a Rodríguez, Pozo & Gutiérrez, (2006) quienes la entienden como una “Técnica de confrontación y herramienta de comparación de diferentes tipos de análisis de datos (triangulación analítica) con un mismo objetivo puede contribuir a validar un estudio de encuesta y potenciar las conclusiones que de él se deriva” (p1). Por su parte Cisterna (2005) considera que es “la acción de reunión y cruce dialéctico de toda la información pertinente al objeto de estudio surgida en una investigación” (p. 68.). De todas maneras, la triangulación es entendida como un proceso en el que se toman múltiples puntos de referencia en torno al objeto de investigación vista desde diversos ángulos y teniendo en cuenta todos los componentes que intervienen, lo que la

constituye según Cisterna (2005) en la esencia y corpus de una investigación. Partiendo de la pertinencia de la información del contexto, en esta investigación inicialmente la triangulación se realizó al tener en cuenta las condiciones socioculturales de vulnerabilidad descritas en la definición del problema para seleccionar la novela Sangre de campeón, pues esta obra permite potencializar las capacidades de los estudiantes e incita a querer ser campeones, lo que de una manera u otra puede influir en la transformación de la realidad poco favorable que viven los estudiantes, así como en la planeación de proyectos de vida exitosos que los lleve a ser triunfadores como se refleja en los personajes de la obra.

Se pueden distinguir diferentes tipos de triangulación dentro de los cuales es posible mencionar la triangulación de datos, de investigador, teórica, de metodológica y la múltiple.

Según Aguilar & Barroso (2015), la triangulación de datos se refiere al uso de diversas fuentes y estrategias para la recolección de datos lo que permite contrastar, confrontar o complementar la información, estas según el autor pueden ser: “a) **temporal**: son datos recogidos en distintas fechas para comprobar si los resultados son constantes; b) **espacial**: los datos recogidos se hacen en distintos lugares para comprobar coincidencias; c) **personal**: diferente muestra de sujetos.”. Dentro de esta investigación se dio la triangulación de datos temporal, por cuanto la información obtenida con las rúbricas fue tomada en diferentes momentos de la investigación para conocer el comportamiento de cada una de las categorías estudiadas en el transcurso de la investigación. En la triangulación de datos inicialmente, con la información obtenida en la etapa exploratoria fue posible detectar las debilidades que los estudiantes mostraron en el proceso lector, para posteriormente con apoyo del marco teórico diseñar la propuesta de intervención que se basó en la aplicación de estrategias tanto cognitivas como metacognitivas para fortalecer el desarrollo de la competencia lectora

Posteriormente haciendo referencia a la triangulación teórica, se adelantó cruce de información entre diferentes autores tenidos en cuenta en el marco teórico, lo que permitió tener una interpretación más completa y comprensiva, del objeto de estudio y consolidar de esta manera la definición de las categorías generales de la investigación las que fueron complementadas con cada uno de los instrumentos.

De la misma manera, dentro de la investigación se dio la triangulación metodológica teniendo en cuenta que, aunque las lógicas se pueden mostrar antagónicas, en determinadas situaciones se puedan complementar gracias a la dialógica que se puede dar entre ellas

La aplicación de diversos métodos en la misma investigación para recaudar información contrastando los resultados, analizando coincidencias y diferencias. Su fundamento se centra principalmente en la idea de que los métodos son instrumentos para investigar un problema y facilitar su entendimiento. Dentro de esta categoría es posible distinguir entre: a) La triangulación intramétodo: en esta situación, el investigador utiliza un único método o estrategia de investigación empleado de forma reiterada en diferentes momentos temporales, aunque aplica distintas técnicas de recogida y de análisis de datos. El objetivo es comprobar la validez y fiabilidad de la información que primeramente se ha obtenido; b) La triangulación entre métodos: es más satisfactoria que la anterior. Consiste en la combinación de métodos cualitativos o cuantitativos de investigación en la medición de una misma unidad de análisis. Dichos métodos son complementarios y combinarlos permite utilizar los puntos fuertes y paliar las limitaciones o debilidades de cada uno de ellos, cruzar datos y observar si se llega a las mismas conclusiones; c) Triangulación múltiple: se combina dos o más tipos de triangulación, como puede ser, la triangulación metodológica, teórica, de datos y de observadores. Se basa en usar más de un nivel de análisis.

De lo anterior, fue posible aplicar instrumentos tanto cuantitativos como cualitativos para obtener datos del mismo objeto de estudio, con los primeros se recolectó información estadística del desempeño de los estudiantes en cada categoría estudiada y con los segundos se pudo interpretar esa realidad encontrada para conocer más afondo y poder comprender estos resultados. Aquí además de comparar los resultados se complementan de modo que con la aplicación de técnicas cualitativas se pueda indagar sobre aspectos holísticos que con los datos cualitativos no

es posible percibir. Este ejercicio otorgó validez y confiabilidad a los resultados. En este sentido, Velazco y Díaz de Rada (1999) citados en Murcia y Jaramillo (2000) consideran:

Esta estrategia metodológica facilita el desarrollo del principio de complementariedad, toda vez que permite ver qué tipo de acciones e interacciones forman pautas culturales; es lo que Velazco y Díaz de Rada (1999,223) denominan "acceder al espacio público de la cultura, según una multiplicidad de perspectivas y datos multirreferenciales". Desde esta perspectiva, se considera la cultura como una estructura compleja que sería imposible de captar desde una sola mirada; por eso, los datos recolectados sobre ella, deben ofrecer múltiples facetas o matices remitiendo a una gran variedad de aspectos y niveles de la realidad. (en: Murcia y Jaramillo, 2000, p.196)

En este caso, si bien hay independencia en la aplicación de los métodos, existe una convergencia en los resultados. Su utilización implica la aceptación de que ambas metodologías pueden captar igual aspecto de la realidad (Acevedo, 2011). Finalmente se dio la triangulación de la información obtenida de los diarios de campo en los que se consignó la experiencia vivenciada con el desarrollo de las secuencias didácticas, lo que se complementó con los resultados de las rúbricas en las que se evaluó el impacto de la propuesta, para identificar la recurrencia de las categorías establecidas como también reconocer algunas categorías emergentes.

Triangulación metodológica: Referida a la aplicación de diversos métodos en la misma investigación para recabar información contrastando los resultados, analizando coincidencias y diferencias. Su fundamento se centra principalmente en la idea de que los métodos son instrumentos para investigar un problema y facilitar su entendimiento. Dentro de esta categoría es posible distinguir entre: a) La triangulación intramétodo: en esta situación, el investigador utiliza un único método o estrategia de investigación empleado de forma reiterada en diferentes momentos temporales, aunque aplica distintas técnicas de recogida y de análisis de datos.

3.8 Resultados y Discusión

Los hallazgos encontrados en la investigación se relacionan teniendo en cuenta la secuencia en que se fueron desarrollando las actividades, iniciando así con la etapa exploratoria o diagnóstica en la que se aplica una prueba estandarizada para identificar algunas características del proceso lector, el momento (pre- test) del cual fue posible obtener los siguientes datos:

En cuanto a la categoría general proceso lector en la fase diagnóstica referente a la subcategoría velocidad lectora fue posible reconocer que los estudiantes ubicados en los niveles óptimo y rápido corresponde al 14%, de la unidad de análisis, los cuales superan las 85 palabras leídas por minuto y con mayor frecuencia el 86% se ubican en los niveles lento y muy lento sin superar las 84 palabras por minuto, lo que demuestra que la mayoría de los estudiantes, presentan debilidades significativas en este componente pues no alcanza la velocidad promedio que un estudiante en estos grados de escolaridad debe manejar, como lo muestra la (figura 5).

Los hallazgos en este componente, influyen de manera significativa el proceso de comprensión, pues las dificultades en la decodificación de un texto como lo afirma Solé (2012) tienen repercusiones en el proceso de comprensión, aunque es claro que esta categoría no es el único condicionante para la comprensión lectora. “decodificar no es leer, pero para leer es necesario decodificar” (Solé, 2012 en García, 2016, p. 33) por lo tanto la buena decodificación se hace indispensable en el desempeño lector. “En el modelo interactivo se insiste en que la enseñanza de la decodificación debe llevarse a cabo en el seno de actividades significativas para el alumno”. (Solé, 1987, p.5)

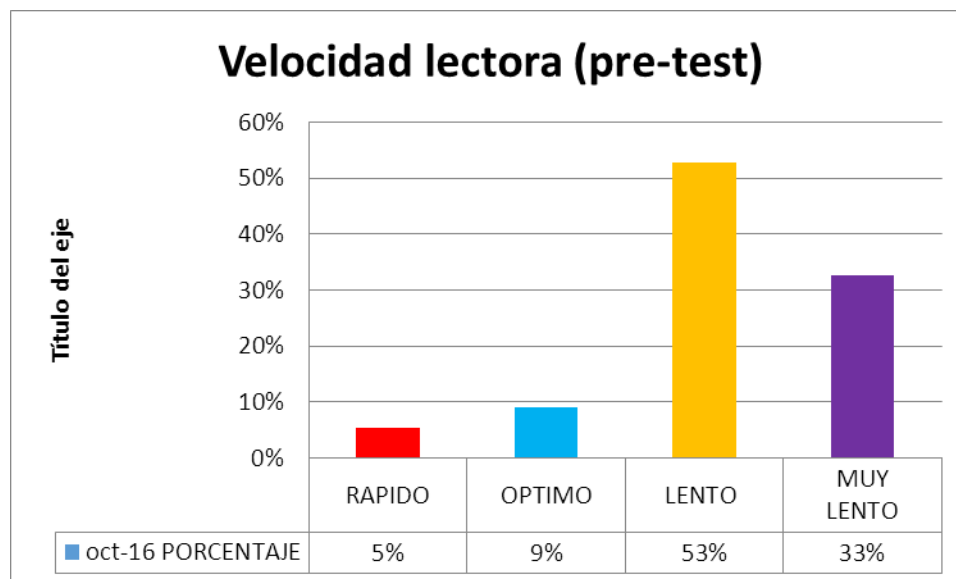


Figura 5. Velocidad lectora en los estudiantes de los grados cuarto y quinto de la Institución Educativa Alirio Vergel Pacheco en la prueba diagnóstica

Dentro de esta misma etapa diagnóstica después de analizar los resultados obtenidos en la prueba de caracterización aplicada, las categorías fluidez y calidad de la lectura hicieron presencia mostrando los siguientes desempeños. (Figura 6), entendiendo que la fluidez y la velocidad son necesarias, pero no suficientes para alcanzar el desempeño lector ideal en la comprensión en el alumno, es decir, es posible encontrar casos en los que, aunque se obtengan altos valores de fluidez los niveles de comprensión son bajos. Según Calero (2014):

Podríamos caracterizar la lectura fluida, como aquella que se hace sin errores en el reconocimiento y decodificación de palabras, con un adecuado ritmo y expresión, acelerando o deteniendo la lectura cuando convenga para buscar el sentido del texto, un fraseo adecuado haciendo las pausas pertinentes en función de las marcas gráficas, y diferenciando el tono de la lectura de determinadas palabras o frases para apoyar la comprensión del texto. (p.35)

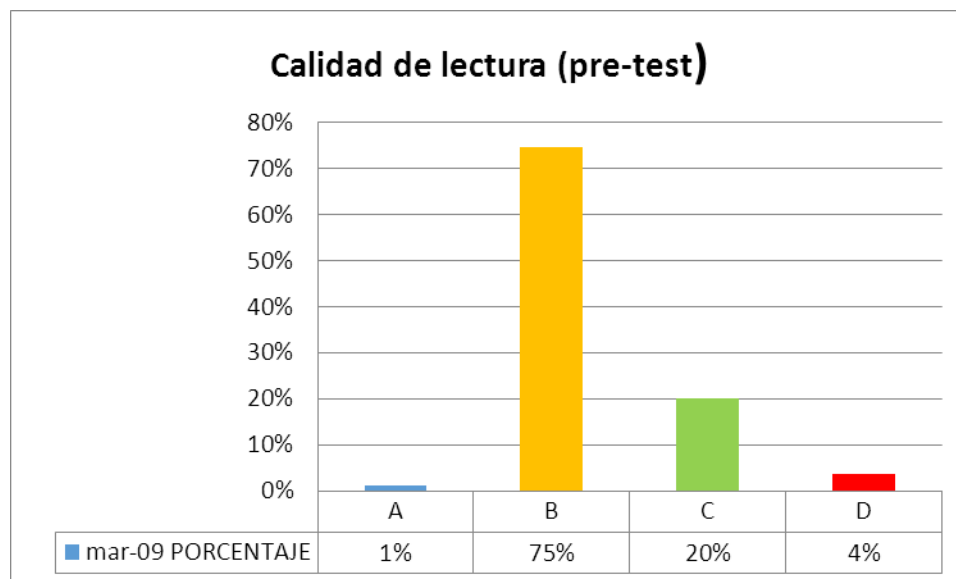


Figura 6. Fluidez y calidad lectora en los estudiantes de los grados cuarto y quinto de la institución educativa Alirio Vergel Pacheco en la prueba diagnóstica

Como es posible observar, los estudiantes que alcanzaron el nivel ideal en la categoría fluidez y calidad lectora solo es del 4%, indicando que solo este porcentaje de estudiante lee de forma continua, hace pausas y presenta una entonación adecuada al contenido, respeta las unidades de sentido y la puntuación y muestra pocos errores de pronunciación (omisiones, anomalías de acento). El 20% de los estudiantes alcanza el nivel C lo que significa que presenta una la lectura por unidades cortas, uniendo palabras para formar oraciones con sentido, hace pausas, pero tiene errores de pronunciación (omisiones, anomalías de acento) y entonación. En los niveles A y B donde los estudiantes leen sin pausas ni entonación; lee palabra por palabra, sin respetar las unidades de sentido (oraciones), se encuentra el 76% que corresponde a la mayoría de los estudiantes de la muestra.

Este panorama del desempeño lector permite visualizar serias dificultades en la lectura de éste grupo de alumnos, lo que permite especular que los estudiantes no entienden el significado

de la lectura, fenómeno que sin duda, repercute en todo el proceso educativo y el desempeño académico de los estudiantes, entendiendo que:

La lectura fluida no puede convertirse en una simple y monótona actividad de decodificación y reconocimiento de palabras, sin aporte de pensamiento estratégico alguno sobre lo que el estudiante está leyendo, y lo que es más importante, sobre cómo está leyendo. Este es el atributo diferencial de una lectura fluida, el secreto, el punto en el que la fluidez lectora conecta directamente con la comprensión a través del componente prosódico, como la mejor herramienta estratégica para que el estudiante ponga el foco de atención en el significado a través del fraseo y la expresión adecuada del texto que lee. (Calero 2014, p.35)

En concordancia con el autor, la capacidad de comprensión está directamente relacionada con la con la fluidez, considerándola como un atributo estratégico en la construcción del significado que atribuye a lo que se lee.

Dentro de los momentos pedagógicos desarrollados, para caracterizar tanto la velocidad como la fluidez de lectura, consignados en los diarios de campo, fue posible identificar la realización por parte de las investigadoras, de actividades que incluyeron la lectura en voz alta en la que se pudo llevar un control de las palabras leídas por minuto, se observó también en esta lectura la pronunciación, la entonación y matices que los estudiantes imprimían a la lectura, datos que las docentes investigadoras fueron consignando en rúbricas que permitieron monitorear el desempeño de los niños en éstas categorías.

Por otra parte, analizando los resultados, en cuanto a la categoría general comprensión lectora (figura 7), en la prueba de caracterización se visibiliza que el 62% de los estudiantes alcanzan el nivel más básico que es el literal, quedando un 38% de estudiantes que ni siquiera logran llegar a este nivel mínimo de comprensión, también llama la atención que del 62% de estudiantes que alcanza el nivel literal solo logra llegar al nivel crítico un 35%, mostrando así las debilidades en el proceso lector, también se puede observar, que el nivel de logro de comprensión

lectora va descendiendo gradualmente en la medida en que va aumentando la complejidad del proceso, estableciéndose así, una relación inversamente proporcional, dejando claro que es necesario, enseñar estrategias para la comprensión lectora que puedan ayudar a los estudiantes en su mejoramiento del desempeño lector. Enseñar a comprender en el modelo interactivo, requiere según Solé (1987) “enseñar a hacer hipótesis sobre el texto; enseñar a verificarlas; diseñar actividades dirigidas a que los alumnos perciban sus errores o falta de comprensión, instruirlos en la comprensión de esos errores”. (p.10)

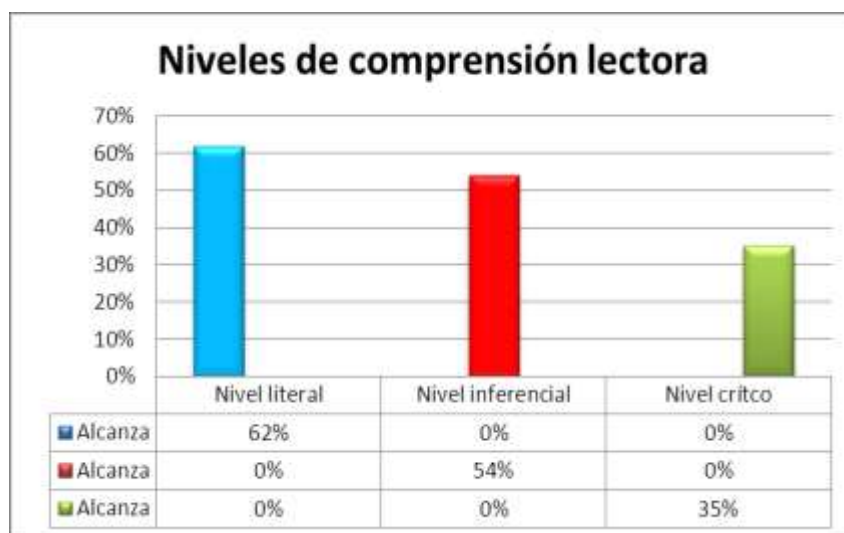


Figura 7. Niveles de comprensión lectora en los estudiantes de cuarto y quinto grado. (pre-test)

Los momentos pedagógicos en los que se desarrolló la caracterización de la categoría comprensión lectora, permitieron a los estudiantes responder de manera verbal, preguntas encaminadas a recuperar información tanto explícita como implícita del texto, actividad en la que los estudiantes mostraron dificultad pues las lecturas manejaban términos poco familiares para los estudiantes y la temática no despertó interés en ellos, pues no tocaba su realidad. Este elemento llevó a las investigadoras a considerar que para fortalecer el desarrollo de la

competencia lectora en los estudiantes se requería de un material que, además de partir de situaciones reales con las cuales los niños se identificaran, permitiera en alguna medida coadyuvar a mejorar la realidad social en la que se desenvuelven los niños en su contexto. Es así, como con esta idea se exploraron diversas obras formativas como “La Gran Magia: una vida creativa más allá del miedo” (Elizabeth Gilbert), “Padre rico, padre pobre” (Robert Kiyosaki) “Anatomía de la paz: resolver el corazón de conflicto” (The Arbinger Institute) y la obra “Sangre de campeón” del escritor mexicano, Carlos Cuauhtémoc Sánchez, por la cual se optó por ser una novela formativa que reúne muchos valores que la sociedad ha perdido con el paso del tiempo, es apropiada para la edad de los niños y les aporta elementos de superación indicando que todos pueden salir adelante y ser triunfadores, a pesar de las condiciones adversas que han atravesado.

En un segundo momento del presente análisis, mirando los resultados obtenidos en la categoría general hábito lector, con los resultados obtenidos en la encuesta aplicada para reconocer las actitudes y comportamiento lector en los estudiantes, que:

Pretende auscultar la pluralidad de prácticas de lectura e identificar el rol de los diversos actores sociales y contextos en los procesos de adopción de comportamientos y de evolución de las prácticas, así como entender el entramado de factores sociales, culturales y económicos que interactúan con las motivaciones personales y con los colectivos identitarios para configurar los comportamientos de consumo cultural. (Cerlac, 2014, p.15)

Considerando que el comportamiento lector incide en los desempeños que los estudiantes puedan alcanzar, para entender mejor estos resultados, es necesario abordar el comportamiento lector como “la expresión social de la forma en que una persona representa y practica la lectura en el contexto de la cultura escrita que lo acoge” (Álvarez, D., 2006, Cerlac 2014) de cualquier manera, es importante tenerlo en cuenta, a la hora de realizar estudios sobre el desempeño lector en cualquier población, dada la influencia que este llegara a tener sobre el objeto de estudio.

El comportamiento lector representa las intrincadas relaciones que se construyen en el modo de ser o actuar del lector, es decir, la relación del carácter del lector con las ocasiones para leer que se manifiestan en las prácticas de lectura. En consecuencia, la significativa representación de la lectura en la vida de los sujetos explica ciertas características del comportamiento lector, como su disposición a la lectura, sus inclinaciones, intereses, sentimientos, valoraciones y demás actitudes que se adoptan frente al texto escrito. (Cerlac, 2014, p.22)

Analizando la información recolectada en este sentido, fue posible identificar en la autopercepción que los estudiantes tienen sobre sus habilidades para comprender textos (Figura 8) que el 50%, creen que su nivel de comprensión es básica o mínima, convirtiéndose en el indicador con mayor recurrencia y el 42% consideran que su nivel es satisfactorio o avanzado, el restante 8% respondieron que no comprenden lo que leen, esto muestra que los estudiantes se sienten inseguros de sus habilidades lectoras y reconocen las debilidades que tienen en este aspecto, lo que puede ser el punto de partida para un proceso metacognitivo que conlleve a un trabajo de fortalecimiento de dichas dificultades, para lo que “retoma la opinión personal de los estudiantes, para determinar el grado de autoconcientización y autorregulación en el uso de las estrategias metacognitivas dentro de los procesos comprensión.”(Velandia 2010, p.3)



Figura 8. Autopercepción del nivel de habilidad para comprender textos

Sin embargo, la mayoría de los estudiantes aseguran que leen más que el año anterior, correspondiendo al 88% (figura 9), el 8% dicen leer igual y solo el 4% reconoce que lee menos, esto deja ver que en su opinión, los estudiantes posiblemente han aumentado la práctica de lectura el último año.

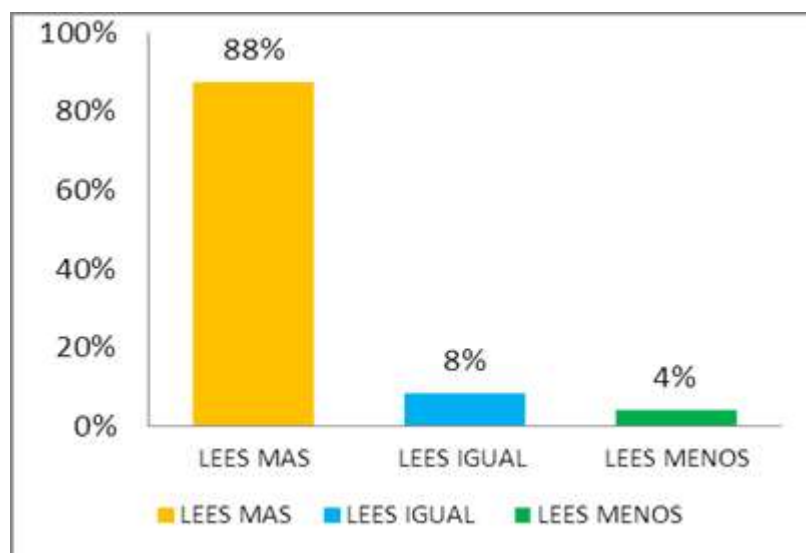


Figura 9. Práctica lectora en los últimos años

Finalmente, dentro de las percepciones de los estudiantes fue posible reconocer el grado de acuerdo o desacuerdo que presentan frente a ciertas afirmaciones relacionadas con la práctica de la lectura, (tabla 10) donde mostraron total acuerdo frente a: Me gusta hablar con otras personas sobre lo que leo (50%). Disfruto visitando bibliotecas. (38%). Me alegro de recibir un libro como regalo (29%); en una menor proporción estuvieron totalmente de acuerdo con las afirmaciones: Disfruto visitando librerías y quioscos (29, leer es uno de mis pasatiempos favoritos (25%), me gusta leer en pantallas (25%). y me gusta intercambiar libros y revistas con mis amigos (21%). Respecto a las afirmaciones que los estudiantes mostraron total desacuerdo fueron: Para mí leer es perder el tiempo (63%). No puedo leer por más de unos pocos minutos (46%). Solo leo si

tengo que hacerlo (42%) Se me hace difícil leer en pantallas (38%) y se me hace difícil terminar de leer un libro (29%). Resulta relevante mencionar que el 12% responden estar de acuerdo o totalmente de acuerdo con la afirmación para mí leer es perder el tiempo, porcentaje considerablemente significativo, lo que se interpreta como una actitud negativa hacia la lectura, donde se le resta la trascendencia que tiene en la formación personal y el impacto que esta tiene en la realización profesional. Esta hipótesis como lo afirma Heider, (1958) citado en Sáenz (2012) lleva al lector a actuar frente a ese sentimiento de rechazo o aceptación:

Habla de un sujeto (estudiante) es asociar a un objeto determinado (la lectura) unas características positivas o negativas, de acuerdo con ello tiende a percibir a este objeto social (lectura) como agradable o desagradable, y como consecuencia tiende a actuar en función de sus sentimientos (es decir, su proceso de aprendizaje se desarrolla de una forma u otra, en función de las percepciones y sentimientos que haya desarrollado). (p. 20)

Tabla 10. Acuerdo o desacuerdo en relación con afirmaciones de la práctica lectora de los estudiantes

	A. Solo leo si tengo que hacerlo.	B. Para mí leer es perder el tiempo.	C. Leer es uno de mis pasatiempos favoritos.	D. Me gusta hablar con otras personas sobre lo que leo.	E. Me alegro de recibir un libro como regalo.	F. Disfruto visitando librerías y quioscos.	G. Disfruto visitando bibliotecas.	H. Me gusta intercambiar libros y revistas con mis amigos.	I. Se me hace difícil terminar de leer un libro.	J. Se me hace difícil leer en pantallas.	K. No puedo leer por más de unos pocos minutos.	L. Me gusta leer en pantallas.
1: Totalmente en desacuerdo	42%	63%	0%	0%	0%	0%	0%	4%	29%	38%	46%	17%
2: En desacuerdo	25%	13%	21%	0%	0%	8%	0%	17%	25%	25%	13%	13%
3: De acuerdo	17%	8%	42%	38%	58%	46%	46%	38%	25%	17%	17%	25%
4: Totalmente de acuerdo	0%	4%	25%	50%	29%	29%	38%	21%	0%	4%	4%	25%

Por otra parte, al ser analizada la información recolectada en relación a hábitos, motivos y dificultades que los estudiantes tienen para leer, al indagar sobre las actividades que practican en su tiempo libre (Figura 10), se encontró que los estudiantes respondieron con mayor frecuencia que 67% prefieren ver televisión, el 50% leer, el 34% escuchar música y un 30% salir con amigos. Lo anterior evidencia que los niños prefieren ver televisión que leer, sin embargo, la práctica de la lectura está sobre otras opciones como escuchar música, salir con los amigos y otras que mostraron menor frecuencia.

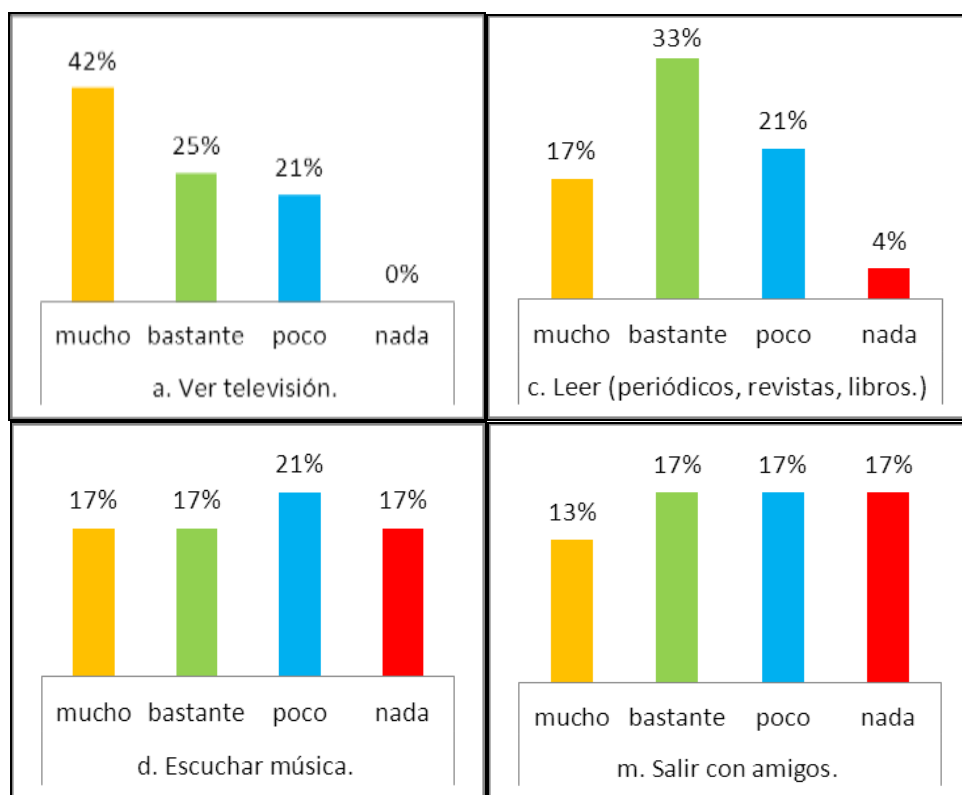


Figura 10. Actividades que realizan los estudiantes en su tiempo libre

Al mismo tiempo, se pudo identificar dentro de las principales razones que los estudiantes tienen para leer diariamente (figura 12), se encuentra que el 75% lo hace por razones de estudio, en segundo lugar, el 63% por cultura general seguido del 45% que dice hacerlo por otras razones. Sin embargo se encontró que dentro de las razones que nunca son tenidas en cuenta para leer esta en un 25% el crecimiento y la superación personal, el 23% los motivos religiosos, con 22% la actualización y la cultura general, en última instancia relacionan que el 8% nunca lee por gusto o placer. Lo anterior enmarca la práctica de lectura de los estudiantes en el ámbito académico donde la lectura es vista desde una perspectiva instrumental, como medio para responder con los compromisos escolares.

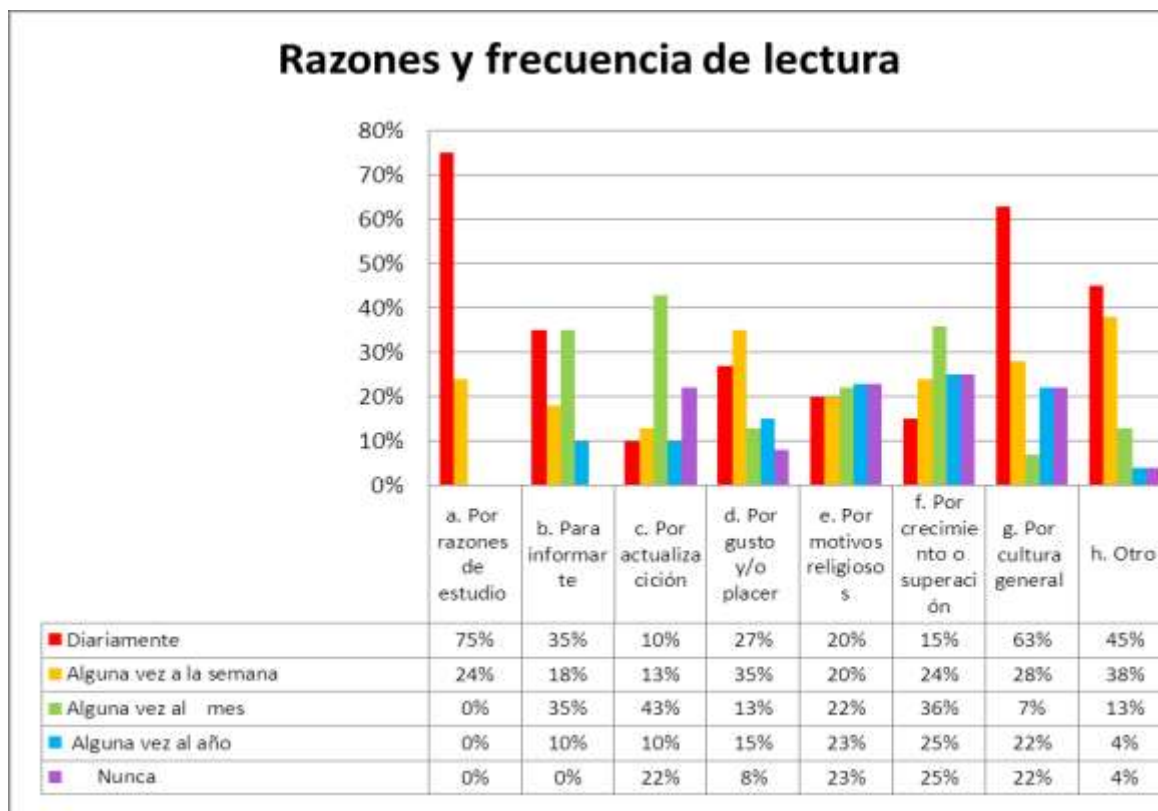


Figura 11. Razones y frecuencias de lectura de los estudiantes

Respecto a lo que motiva a los niños y niñas a leer, el 83% correspondiente a la mayoría, respondieron que leen para aprender, solo el 8% respondieron que leen para divertirse, lo que permite ver que vinculan la lectura con la acción educativa y no se practica en su contexto familiar la lectura como acción recreativa, el 4% leen para mejorar en el estudio y el 4% lo hacen para fortalecer su cultura general. (Figura 112)

Los lectores más motivados son los que probablemente leen más y más seriamente, con lo que se incrementa su competencia y su habilidad. Recíprocamente, el aprendizaje y la percepción de competencia aumentan la motivación, así que con frecuencia los estudiantes que aprenden son los más motivados, los que se implican más en la lectura. Nos encontramos, así, en un círculo positivo que nos hace ver que si bien la motivación influye en la lectura, también el hecho de leer y de hacerlo bien –para uno mismo y para los demás– influye en la motivación. (Solé 2009, P. 56)

En consecuencia, de lo expuesto por la autora, la motivación juega un papel protagónico en el desarrollo de la competencia lectora, pues en la medida que el lector esté motivado se aumenta su desempeño, siendo así, la motivación llega a ser una estrategia pedagógica infalible a la hora de fortalecer los procesos de comprensión de lectura.

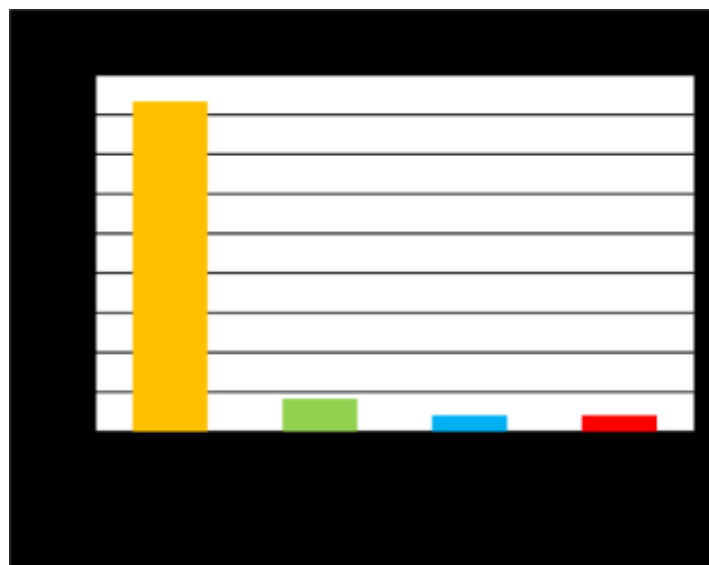


Figura 12. Razones que le motivan a leer

En esta misma línea, al indagar si realizan la lectura por gusto o por necesidad, se obtuvo que entre los que practican mucho la lectura el 35% dicen que lo hacen por gusto y el 48% por necesidad y dentro de los que muestran poco gusto por la práctica de la lectura se encuentra el 43%, por otra parte, el 22% aseguran practicar poco la lectura por necesidad (Figura 13). Según lo anterior es notorio que los estudiantes encuentran poco gusto por la práctica de la lectura y que en su mayoría la realizan por necesidad evidenciando una vez más la falta de motivación e interés en este proceso.

Es pertinente agregar que los estudios sobre la actitud del lector, toman importancia por la gran influencia que ejerce sobre el desempeño que éste pueda mostrar. La investigación que

Sarmiento, García, & Doménech, (2011) realizaron en este sentido, muestra que:

Es recomendable estimar a las actitudes hacia la lectura como un objeto de estudio relevante por dos razones: 1) porque una actitud positiva hacia la lectura es considerada como una meta en la formación educativa de cualquier estudiante. (Simonson & Maushak, 1996; Shooten & Glober, 2002; Miesen, 2003), y 2) por su relación con la conducta lectora, como queda sustentado en esta investigación. Por ello, especialistas en educación y lectura (Shooten & Glober, 2002) indican que se deben estimular actitudes favorables hacia la lectura, pues de esta manera los estudiantes tendrán mayores posibilidades de leer más y mejor (Miesen, 2003); y por supuesto, un particular énfasis se debe asignar al aspecto afectivo. (2011)

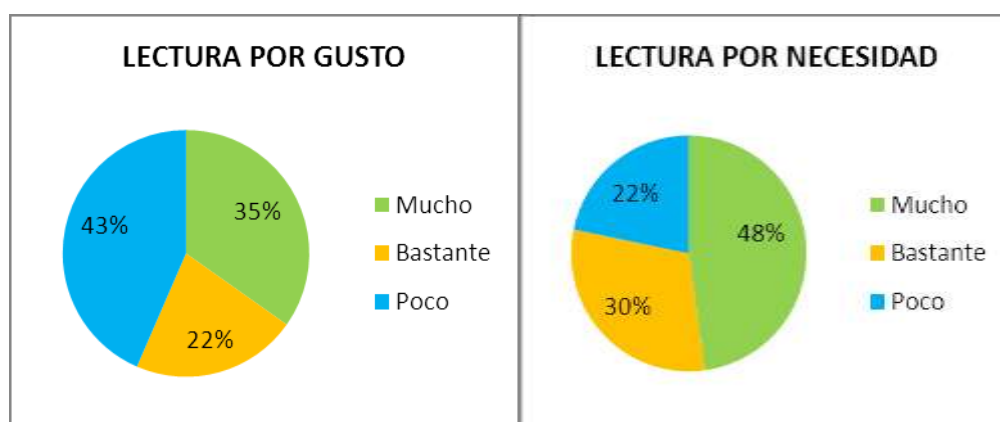


Figura 13. Práctica de lectura por gusto o por necesidad

En lo relacionado con las dificultades que encuentran los estudiantes a la hora de practicar la lectura, (figura 14)

Los tres indicadores que se presentaron con mayor recurrencia, fueron los relacionados con: leer muy despacio, un 33%, no comprender lo que lee, un 25% y no tener la suficiente concentración para leer un 20%, se encontró que para un 3% la mayor dificultad es que no le gusta leer, estos son las mayores barreras para que se dé la comprensión de lectura en los estudiantes y que han influido en el desarrollo de la competencia lectora en los grupos estudiados.

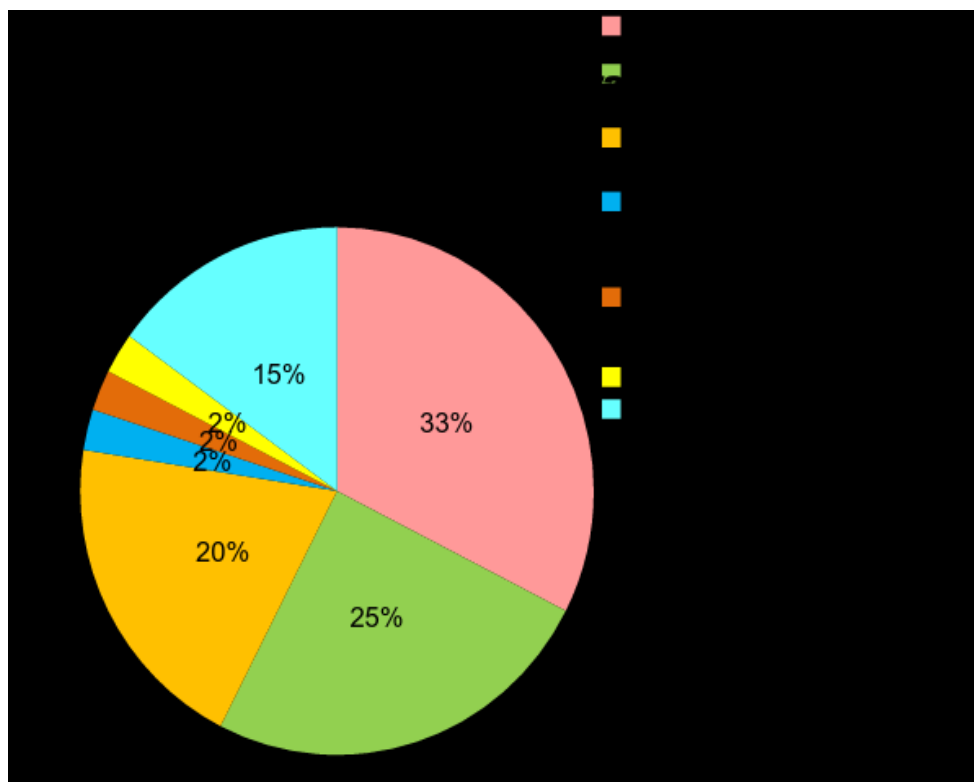


Figura 14. Principales obstáculos para leer

Desde otro campo de análisis, relacionado al contexto familiar, cuando se preguntó en su infancia, ¿quién te leía y con qué frecuencia lo hacían? la mayor recurrencia se encontró en tres de los indicadores planteados respectivamente: mi madre diariamente (42%), mis maestros (29%) y mi padre (13%) (Figura 15). Se observa que la práctica de la lectura se ha presentado en los hogares de los estudiantes más que todo bajo la responsabilidad de la madre, aunque el 13%, responde que el padre le leía, otro porcentaje igual responde que su padre nunca les leía, lo que permite ver que el padre habitualmente no practican la lectura en el ambiente familiar, también se puede notar un porcentaje grande de niños no contestaron algunas de las opciones.

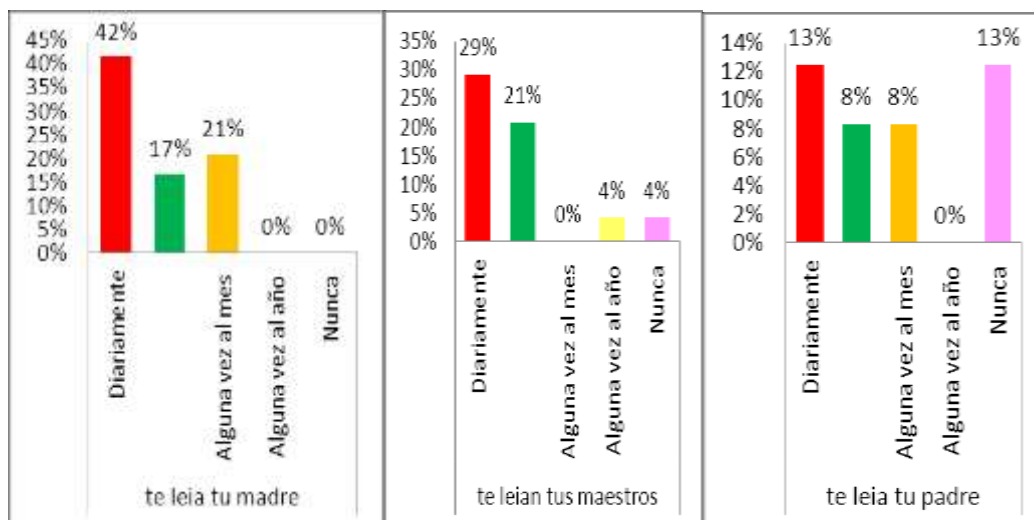


Figura 15. Lectura en la infancia

Para finalizar el estudio de caracterización del comportamiento lector se indagó sobre si los familiares le obsequian libros a lo que el 61% respondió pocas veces y el 9% nunca, solo el 30% respondieron que muchas veces les han regalado libros (figura 16)



Figura 16. Veces que le han obsequiado libros

Dados los resultados y a manera de síntesis, fue posible detectar en la categoría proceso lector, debilidades en las tres dimensiones que hacen parte de la competencia lectora. Figura (17)

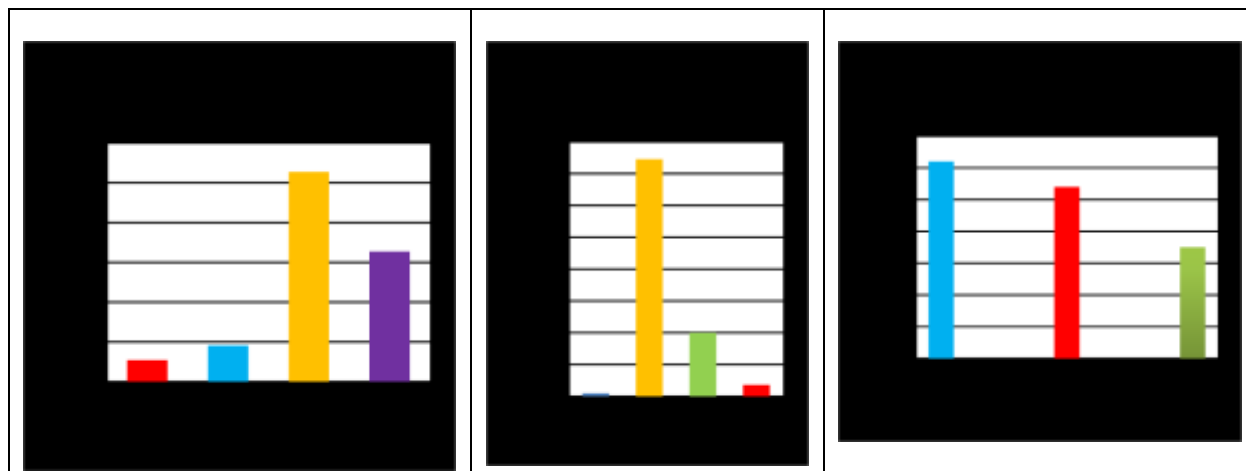


Figura 17: Síntesis del desempeño en la velocidad, calidad y comprensión lectora pre test

Para intervenir pedagógicamente esta situación, en la etapa de diseño, mediante la triangulación de la información desde la contextualización de la investigación y la descripción del problema se identificó un elemento clave para el diseño de la intervención. Este elemento hace referencia a las condiciones de vulnerabilidad a la que los estudiantes han tenido que enfrentar por las condiciones socioculturales y económicas del contexto, expuesta en el estudio contextual del PEI, lo que permitió pensar en cómo desde el desarrollo de la propuesta con apoyo del marco teórico y los resultados de la caracterización, se pudiera contribuir al fortalecimiento no solo de la competencia lectora sino también del deseo de ser exitoso, fue posible entonces inspirar el proyecto lector en la obra que lleva su nombre y establecer como propósitos del proyecto lector “Sangre de campeón” para atender las necesidades identificadas que en categoría proceso lector:

Mejorar la velocidad de lectura de los estudiantes en relación con palabras leídas por minuto.

Aumentar la calidad de lectura mejorando la fluidez de ésta.

En el componente de comprensión lectora la intervención estuvo orientada a:

Comprender los propósitos explícitos e implícitos de la lectura

Activar y aportar a la lectura los conocimientos previos pertinentes para el contenido del que se trate.

Dirigir la atención a lo que resulta fundamental en detrimento de lo que puede parecer trivial en función de los propósitos planteado

Evaluar la consistencia interna del contenido que expresa el texto y su compatibilidad con el conocimiento previo.

Comprobar continuamente si la comprensión tiene lugar mediante la revisión y la recapitulación periódica y la autorregulación

Elaborar y probar inferencias de diverso tipo como interpretaciones, hipótesis, predicciones y conclusiones.

Desde otro campo, en relación con la categoría hábito lector según los resultados analizados con anterioridad, obtenidos en la etapa exploratoria, la intervención proyecto lector “Sangre de campeón” se centró en:

Fomentar el hábito lector en los ámbitos académico, social y recreativo

Motivación e interés

Lectura en el contexto

Así mismo dentro de la fase de diseño, con base en el marco teórico y en los resultados de la fase exploratoria después de la triangulación, se dio la posibilidad de planear las secuencias didácticas (tabla 11) que hicieron parte del proyecto lector con las actividades que respondieron a las necesidades detectadas en la caracterización del proceso y hábito lector pudiendo identificar

entre ellas, los siguientes momentos

Tabla 11. Momentos pedagógicos de la secuencia didáctica en el proyecto Sangre de Campeón”

Momento 1: Con toda y con todos por amor a la lectura”
Momento 2: Ayer tú sueño, hoy mi motivación
Momento 3: Leer es mi cuento
Momento 5: Lectura compartida
Momento 6: Explorando ando:
Momento 7: Al son de mi voz camina conmigo y ¡entre pares nos entendemos!:
Momento 8. Entre textos con mi familia.
Momento 9: Lectura de imágenes.
Momento 10: Guías de estudio

Analizando los diarios de campo, se encontró que en las actividades diseñadas dentro de las secuencias didácticas se abordaron los tres momentos de la lectura (antes, durante y después), en la primera las docentes activaron los conocimientos previos mediante interrogatorios y conversatorios así como elaborando producciones textuales escritas, en el segundo momento durante la lectura los estudiantes realizaron actividades cognitivas en las que recuperaron información implícita y explícita, procesaron información mediante la elaboración de resúmenes que socializaron en el transcurso de la propuesta fortaleciendo sus capacidades de expresión oral de esta manera se pudo identificar la inclusión de estrategias cognitivas.

Las estrategias metacognitivas las desarrollaron más que todo en el momento después de la lectura, en la que confrontaron sus nuevos aprendizajes con los conocimientos previos, se hizo recapitulaciones y narraron lo que aprendieron en cada capítulo. Continuando con el análisis de los diarios de campo diligenciados, observación de las prácticas pedagógicas de los docentes en el desarrollo de la secuencia didáctica que hizo parte del proyecto lector “Sangre de campeón”,

fue posible encontrar en ellos, la presencia de las tres dimensiones de la competencia lectora (Tabla 12) hallando que la subcategoría que tuvo mayor recurrencia dentro del proceso lector, fue la de fluidez de lectura.

Realizaron de manera recurrente, actividades que estuvieron encaminadas a mejorar la fluidez de lectura, como la lectura en voz alta, tanto individual, como con pares y grupal, donde cabe resaltar que la lectura entre pares y la lectura compartida, tuvo una mayor motivación, pues según lo observado permitió mejoras importantes en los niveles de desempeño, ya que el aporte que los compañeros más aventajados pueden brindar a los que muestran dificultades, es significativo, como también lo fue la lectura modelo que realizaron frecuentemente las docentes.

Por otra parte, y con menor recurrencia aparecen las actividades desarrolladas en la categoría velocidad lectora, que se fortaleció con momentos donde los estudiantes tenían que buscar rápidamente una o varias palabras en un tiempo determinado, también buscar oraciones o párrafos dentro de lecturas más o menos extensas, el desempeño que los estudiantes mostraron en el transcurso de las diferentes actividades fueron registrados en rúbricas para ir monitoreando los avances.

Tabla 12. Categorías con recurrencia en el proceso y hábito lector encontradas en los diarios de campo de las prácticas pedagógicas observadas en la implementación del proyecto lector “Sangre de Campeón”

Categoría general	subcategorías	Categorías inductivas	Categorías emergentes	
P r o c e s o l e c t o r	Velocidad lectora	Niveles de 1 lectura	Lectura en voz alta	
	uadcm1-4 uadcm1-5 uadcm1-8 uadcr1-3 uadcr1-4 uadcr1-7 uadcr1-12 uadcm3-3 uadcm3-6 uadcm3-9	uadcm1-2 uadcm1-4 uadcm1-5 uadcm1-6 uadcm1-7 uadcm1-8 uadcm1-9 uadcm1-10 uadcm1-11 uadcm1-12 uadcr1-1 uadcr1-2 uadcr1-3 uadcr1-4 uadcr1-5 uadcr1-6 uadcr1-7 uadcr1-8 uadcr1-9 uadcr1-10 uadcr1-12 uadcm3-1 uadcm3-2	uadcm1-9 uadcr1-8 uadcm3-4 uadcm3-7 uadcm7-1 uadcm7-6 uadcr6-1 uadcr6-6	
	Calidad y fluidez	uadcr3-3 uadcr3-4 uadcr3-5 uadcr3-6 uadcr3-7 uadcr3-8 uadcr3-9 uadcr7-1 uadcr7-6 uadcr7-7 uadcr7-8 uadcr6-1 uadcr6-6 uadcr6-7 uadcr6-8 uadcm8-1 uadcr7-1 uadcm9-5 uadcm9-6 uadcm9-7 uadcm9-8 uadcr8-4 uadcr8-6 uadcr8-7 uadcr8-8 uadcr8-9	uadcr3-3 uadcm3-4 uadcm3-5 uadcm3-6 uadcm3-7 uadcm3-8 uadcm3-9 uadcr7-1 uadcr7-6 uadcr7-7 uadcr7-8 uadcr7-9 uadcr6-1 uadcr6-6 uadcr6-7 uadcr6-8 uadcr6-9 uadcm9-1 uadcm9-10 uadcr8-1 uadcr8-4 uadcm11-8 uadcm11-9 uadcr10-8	Trabajo entre pares y cooperativo
	Comprensión lectora	uadcr6-1 uadcr6-6 uadcr6-7 uadcr6-8 uadcr6-9 uadcm9-1 uadcm9-10 uadcr8-1 uadcr8-4 uadcm11-8 uadcm11-9 uadcr10-8	uadcm8-11 uadcr7-8 uadcm9-11 uadcm6-8 uadcr5-8 uadcm7-2 uadcm7-12 uadcr6-2 uadcr6-12 uadcm8-12 uadcr7-9 uadcm10-9 uadcr9-3 uadcr9	
	uac-6 uac-12 uac-13 uac-14 uac-15 uae-13 uar-8 uar-9 uar-10 uar-11	uadcm6-3 uadcm6-6 uadcr5-4 uadcr5-6 uadcm8-8 uadcm10-2 uadcm10-3 uadcr9-2	Producción textual	
h á b i t o l e c t o r	Ámbito académico:	Motivación e interés	Promoción de la lectura	
	uadcr3-3 uadcr3-6 uadcr3-7 uadcm5-1 uadcm5-2 uadcm5-3 uadcm5-4 uadcm5-5 uadcm5-6 uadcm5-7 uadcm5-8 uadcm5-9 uadcm5-10 uadcm5-11 uadcm5-12 uadcm5-13 uadcr4-1 uadcr4-2 uadcr4-3 uadcr4-4 uadcr4-5 uadcr4-6 uadcr4-7 uadcr4-8 uadcr4-9 uadcr4-10 uadcr4-11 uadcm6-4 uadcm6-5 uadcm6-7 uadcr5-3 uadcr5-5 uadcr5-7 uadcm7-3 uadcr6-3 uadcm8-11 uadcr7-6 uadcr7-8 uadcm9-11 uadcm10-8 uadcr9-8	uadcm2-2 uadcm2-3 uadcm2-4 uadcm2-5 uadcr2-2 uadcr2-3 uadcr2-4 uadcm4-1 uadcm4-2 uadcm4-3 uadcr3-1 uadcr3-2 uadcr3-3 uadcr3-6 uadcr3-7 uadcm5-1 uadcm5-2 uadcm5-3 uadcm5-4 uadcm5-5 uadcm5-6 uadcm5-7 uadcm5-8 uadcm5-9 uadcm5-10 uadcm5-11 uadcm5-12 uadcm5-13 uadcr4-1 uadcr4-2 uadcr4-4 uadcr4-5 uadcr4-8 uadcr4-9 uadcr4-10 uadcr4-11 uadcm6-4 uadcm4-1 uadcm4-2 uadcm4-3 uadcr3-1 uadcr3-2	uadcm2-2 uadcr2-2 uadcm5-1 uadcm5-2 uadcm5-4 uadcm5-5 uadcm5-8 uadcm5-9 uadcm5-10 uadcm5-11 uadcm5-12 uadcm5-13 uadcr4-1 uadcr4-2 uadcr4-4 uadcr4-5 uadcr4-8 uadcr4-9 uadcr4-10 uadcr4-11 uadcm6-4 uadcm4-1 uadcm4-2 uadcm4-3 uadcr3-1 uadcr3-2	
	Ámbito social	Lectura en el contexto:	Participación de la comunidad	
	uadcm2-1 uadcm2-2 uadcm2-3 uadcm2-4 uadcm2-5 uadcr2-1 uadcr2-2 uadcr2-3 uadcr2-4 uadcm4-1 uadcm4-2 uadcm4-3 uadcr3	uadcm2-1 uadcr2-1 uadcm11-2 uadcm11-3 uadcr10-2 uadcr10-4	uadcm5-3 uadcm5-6 uadcm5-7 uadcr4-3 uadcr4-6 uadcr4-7	
	Ámbito recreativo: uae-4 uae-5 uae-6		Oralidad uadcm6-5 uadcr5-7 uadcm10-8 uadcr9-8	
		Propósito de lectura uadcm4-1 uadcm4-2 uadcm4-3 uadcr3-1 uadcr3-2		

Continuando con el análisis de los momentos pedagógicos desarrollados fue posible reconocer dentro de los diarios de campo en la categoría hábito lector, (Tabla 12) que la lectura se presentó con mayor frecuencia en el ámbito académico y social, donde los estudiantes mostraron motivación e interés por las actividades que desarrollaron, lo que jugó un papel importante en la promoción de la lectura, corroborando que la lectura es más eficaz cuando se ajusta a los intereses de los lectores, cuando se tiene un propósito de lectura y especialmente cuando tiene alguna relación con los sucesos de la vida cotidiana de los estudiantes.

Queda claro entonces que como lo afirma Solé, la motivación e interés que los estudiantes tienen frente a la lectura es un elemento fundamental para que la tarea de fortalecer la competencia lectora sea productiva y las prácticas pedagógicas sean exitosas.

La lectura intrínsecamente motivada responde en algún grado al deseo o a la necesidad de leer, y posee por ello un componente de experiencia personal que la hace persistente ante las dificultades. Esta lectura es indisoluble de la curiosidad por lo que se lee, la implicación y un cierto gusto por los retos. El lector intrínsecamente motivado lo está de un modo bastante general, dispuesto a leer diversos géneros sobre temas diferentes, para una variedad de propósitos (Guthrie y Wigfield, 2000, citado en Solé, 2009)

Por otra parte, dentro de las actividades desarrolladas por las docentes dentro de las secuencias didácticas, la categoría lectura en el contexto, mostró frecuencia, pues muchas de las actividades requirieron el apoyo de los padres de familia para su ejecución, fortaleciendo así la participación de estos en el proceso educativo de los niños, lo que fue muy satisfactorio para los estudiantes según lo narraron en las experiencias vividas.

Simultáneamente, en las prácticas pedagógicas la categoría estrategias de lectura, mostró marcada frecuencia, las cognitivas aparecen con los códigos: uadcm6-1 uadcm6-2 uadcm6-3 uadcm6-6 uadcr5-1 uadcr5-2 uadcr5-4 uadcr5-6 uadcm8-3 uadcm8-6 uadcm8-7 uadcm8-8 uadc7

y las metacognitivas con los códigos: uadcm7-11 uadcr6-11 uadcm8-9 uadcr7-7 uadcm9 12 uadcm10-5 uadcm10-6 uadcr9-6 uadcr9-7 uadcm11-1 uadcm11-4 uadcm11-5 uadcm11-10 uadcr10-1 uadcr10-3 uadcr10-7 uadcr10-9 (tabla 13) tanto en las subcategorías estrategias cognitivas como en las metacognitivas, los estudiantes realizaron actividades en las que pudieron relacionar la lectura con otras prácticas del lenguaje como la producción textual y la oralidad, cuando narraban lo acontecido en cada uno de los capítulos de la obra, mostrando que las habilidades comunicativas se relacionan directamente entre sí. Aparece como subcategorías la activación de presaberes, siendo un indicador para un aprendizaje significativo, permitiendo que exista una compatibilidad entre información esencial adquirida con el nuevo aprendizaje y los conocimientos previos que los estudiantes han logrado alcanzar a través de sus vivencias. Estos resultados se interpretan bajo los planteamientos de Velandia (2010) que afirma que:

La cognición hace referencia a todos aquellos procesos implicados en el funcionamiento intelectual, procesos tales como la percepción, la atención, la memoria y la comprensión. Que son utilizados para la adquisición, el procesamiento y configuración de lo conocido. Mientras que en la metacognición confluyen otros procesos de regulación de la cognición tales como la meta-percepción, la meta-atención, la meta-memoria y la metacompreensión. (p.43)

Tabla 13 Estrategias aplicadas en los diarios de campo de las prácticas pedagógicas observadas en la implementación del proyecto lector “Sangre de Campeón”

Categoría general	Subcategorías	Categorías inductivas	Categorías emergentes	
Est rat egi as de lect ura	Cognitivas	Compatibilidad con el conocimiento previo	Presaberes	
	uadcm6-1 uadcm6-2 uadcm6-3 uadcm6-6 uadcr5-1 uadcr5-2 uadcr5-4 uadcr5-6 uadcm8-3 uadcm8-6 uadcm8-7 uadcm8-8 uadc7-5	uadcm8-9 uadcr7-7 uadcm10-5 uadcm10-6 uadcr9-6 uadcr9-7	uadcm8-9 uadcr7-7 uadcm10-5 uadcm10-6 uadcr9-6 uadcr9-7	uadcm8-9 uadcr7-7 uadcm10-5 uadcm10-6 uadcr9-6 uadcr9-7
		Información esencial	Subrayado	Subrayado
		uadcm8-3 uadcm8-6 uadcm8-7 uadcm8-8 uadc7-5	uadcm8-3 uadcm8-6 uadcm8-7 uadcm8-8 uadc7-5	uadcm8-3 uadcm8-6 uadcr7-5
	Metacognitivas	Regulación cognitiva	Parfraseo	
	uadcm7-11 uadcr6-11 uadcm8-9 uadcr7-7 uadcm9 12 uadcm10-5 uadcm10-6 uadcr9-6 uadcr9-7 uadcm11-1 uadcm11-4 uadcm11-5 uadcm11-10 uadcr10-1 uadcr10-3 uadcr10-7 uadcr10-9	uadcm7-11 uadcr6-11 uadcm9-12 uadcm11-1 uadcr10-1	uadcm7-11 uadcr6-11 uadcm9-12 uadcm11-1 uadcr10-1	uadcm11-5 uadcr10-7
		Habilidades de pensamiento	Retroalimentación	Retroalimentación
	Com comprensión lectora	uac-uadcm7-11 uadcr6-11 uadcm11-1 uadcr10-19 uar-5 uac-8 uac-11 uar-6	uac-uadcm7-11 uadcr6-11 uadcm11-1 uadcr10-19 uar-5 uac-8 uac-11 uar-6	uadcm11-10 uadcr10-9
		Revisión, recapitulación periódica y la autorregulación	Revisión, recapitulación periódica y la autorregulación	
		uac-6 uac-12 uac-13 uac-14 uac-15 uae-13 uar-8 uar-9 uar-10 uar-11	uadcm11-4 uadcm11-5 uadcm11-10 uadcr10-3 uadcr10-7 uadcr10-9	
Ámbito académico	Nivel crítico			
uac-7 uae-9 uae-10	uac-15 uar-11			
Há bit o lect or	Ámbito social			
	uac-1 uac-2 uae-3 uae-8 uae-15 uae-16 uae-17			
	Ámbito recreativo: uac-4 uac-5 uae-6			

Es necesario mencionar que dentro las actividades desarrolladas en la secuencia didáctica (anexo E) dentro de las estrategias de lectura, las estrategias metacognitivas desarrolladas por las docentes mostraron recurrencia en las categorías inductivas regulación cognitiva y revisión, recapitulación periódica y autorregulación donde los estudiantes mostraron evidencias de la modulación y modificación de respuestas en relación con el tema tratado en los capítulos del libro. Dichas experiencias les permitieron a los niños reflexionar sobre algunas actitudes de

egoísmo e inmadurez con las que en ocasiones enfrentaban sus conflictos, percatándose de que siempre hay una mejor manera de solucionar los problemas cotidianos de manera constructiva, dominando sus emociones (Tabla 13) Los procesos de auto análisis son indispensables en la adquisición de nuevos conocimientos. La metacognición, según Flavell citado en Velandia (2010) es definida:

Como el conocimiento que uno mismo tiene de los propios procesos y productos cognitivos y todo lo relacionado con ellos como la meta-memoria, el meta-aprendizaje, la meta-atención, el metalenguaje, etc.) La metacognición en este caso serviría para organizar el pensamiento propio. (p.45)

Lo anterior permite garantizar que el autorreflexión sobre los conocimientos propios, permite que los nuevos aprendizajes puedan ser asimilados, fijados e interiorizados de mejor manera.

Dentro de las actividades que se desarrollaron según los diarios pedagógicos, aparecen inicialmente la realizada en la semana de ambientación “¡con toda y con todos por amor a la lectura!”, en la que se hace el lanzamiento oficial del proyecto lector “Sangre de campeón”, se destacó en esta la participación de toda la comunidad educativa y la acogida que desde el principio tuvo la propuesta. En el segundo momento “Ayer tú sueño, ¡hoy mi gran motivación!” las docentes propiciaron espacios para que los alumnos abordaran la lectura con el propósito documentarse sobre la vida de los personajes que admiran, destacando la tenacidad, disciplina, responsabilidad y sentido de superación que estos han tenido para llegar a ser exitosos, se rescata la aceptación por parte de los estudiantes con la actividad, pues se sintieron identificados con estos personajes despertando en ellos el espíritu de luchar por sus ideales, la participación de los niños fue nutrida al presentar exposiciones de sus personajes. El tercer momento pedagógico de la secuencia “Leer es mi cuento”, pudo determinar que el uso del Rincón de lectura, que se realizó de manera espontánea, en el transcurso de la secuencia didáctica, fue muy productivo,

pues al no sentir la presión del docente los estudiantes de manera más tranquila, se acercaron a los materiales de lectura y se notó que había un disfrute por la práctica lectora, de la misma manera que un mejor desempeño, pues no se sentían presionados a sacar buena nota en esta actividad, adicional a esto los estudiantes se motivaron mucho al participar en la maratón de lectura para acceder a ser “el lector de la semana” título otorgado al estudiante que leyera más artículos , cuentos u otras lecturas y pudiera socializar el contenido de estas, es oportuno mencionar que los estímulos de caritas felices usados por las docentes ayudó de manera significativa a que los estudiantes se animaran a participar en la maratón.

Por otra parte, las docentes en el momento “campeones en potencia” pudieron abordar con los estudiantes la lectura y análisis de los diversos capítulos de la obra literaria Sangre de campeón desarrollando la activación de los conocimientos previos en la sesión explorando ando, donde los niños desarrollaron inferencias, usando las tabletas y con estas elaboraron producciones escritas sobre las predicciones, conjeturas, percepciones que cada capítulo les inspiraba. En la actividad se observó que los estudiantes con dificultades en el manejo de los equipos y en la redacción de las producciones, fueron orientados por pares que mostraron mayores habilidades.

En la actividad “Al son de mi voz camina conmigo y ¡entre pares nos entendemos!” las docentes realizan la lectura del capítulo correspondiente con la ayuda del líder de lectura de los estudiantes, con la intención de dar pautas que sirvan de modelo de lectura para mejorar entonación y fluidez, entre pares realizaron un taller de lectura en la que se destacó el trabajo colaborativo. En la actividad “lectura compartida” se leyó en voz alta alternando el estudiante lector, todos los estudiantes seguían la lectura haciendo de coevaluadores y las docentes diligenciaron las rúbricas respectivas de acuerdo con el desempeño mostrado. En la actividad “lectura de imágenes”, Las docentes proyectaron imágenes que les eran familiares a los

estudiantes para que con base en ellas, en grupo elaboraran producciones textuales creativas, que fueron consignadas en carteleras, se notó coherencia y concordancia en los textos redactados.

En el último momento de la secuencia se desarrollaron dos actividades “Guías de estudio” y “Entre textos con mi familia” en las dos actividades se dio la recurrencia de la participación de los padres de familia con la intención de involucrarlos en el proceso educativo de los estudiantes y fomentar el hábito lector en familia. Los estudiantes describieron la forma en que estas actividades se realizaron en casa.

Otro rasgo estudiado dentro de la etapa operativa, es el relacionado con los resultados hallados en el análisis de las rúbricas que fueron diligenciadas en el transcurso de la intervención (Tabla 11) que mostraron el impacto que la intervención pedagógica adelantada, ha tenido en el caso estudiado, dentro de la etapa operativa que se obtuvo de la observación participante dentro de las prácticas pedagógicas adelantadas en el aula, donde las docentes fueron llevando un registro de los desempeños de los estudiantes en relación con las categorías estudiadas en cada una de las actividades desarrolladas, haciendo así una evaluación constante de la evolución de dichas categorías, obedeciendo así a la necesidad de evaluar la práctica pedagógica de manera permanente, otorgándole a este proceso el carácter regulador que plantea (Solé, 2001) en la que la evaluación debe tener una doble función

Por un lado, el profesor debe tomar los resultados obtenidos de la evaluación para regular la enseñanza reorientando en función de las necesidades que van surgiendo tanto en los estudiantes como en el proceso pedagógico, convirtiendo así la evaluación en instrumento que oriente la enseñanza hacia procesos dirigidos al desarrollo de la actividad mental del aprendiz y hacia acciones que lo enseñen a aprender de forma autónoma, en situaciones diversas, que le permitan aprender superando los retos que plantea la apropiación de nuevos conocimientos. (Vega, 2012, p.4)

Esta evaluación constante, efectivamente permitió retroalimentar el proceso educativo planeado, en las secuencias didácticas, pues las actividades fueron haciendo mayor énfasis en las categorías que mostraron más debilidades.

Este monitoreo del desempeño alcanzado por los estudiantes en las categorías velocidad, fluidez y comprensión de lectura fue registrado en 12 rúbricas iniciando con la prueba de caracterización en el mes de octubre, una en el mes de febrero, cinco en el mes de marzo, cuatro en el mes de abril y las restantes en el mes de mayo, esto durante la ejecución de la secuencia didáctica implementada en el proyecto lector, en cada uno de los grupos que orientan las investigadoras.

El análisis de dichas rúbricas muestra la presencia y recurrencia de las categorías estudiadas, de esta manera se encontró que la categoría velocidad lectora, (figura 18) mostró un comportamiento ascendente en el desempeño que los niños alcanzaron, donde el avance en el nivel de la velocidad de la lectura fue progresivo: en el nivel rápido pasó del 5% iniciando la intervención al 20% obtenido al culminarla y por otra parte los niveles lento y muy lento mostraron una disminución significativa pasando del 53% al 31% y del 33% al 13% respectivamente, dichos resultados permiten comprender que efectivamente el proyecto lector implementado obtuvo los resultados positivos.

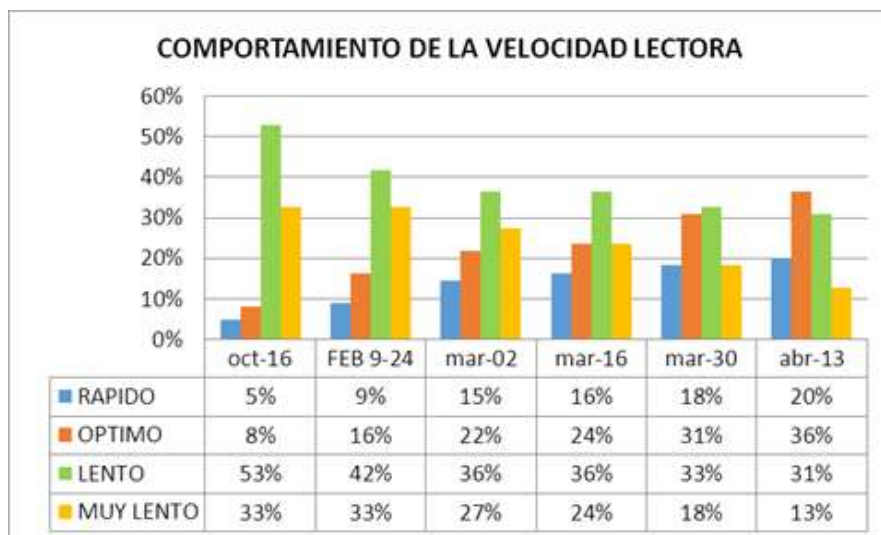


Figura 18. Comportamiento de la categoría de velocidad lectora durante la ejecución de la propuesta

De la misma manera, al analizar el comportamiento de la categoría calidad y fluidez lectora,(figura 19) se puede observar que los niveles A y B se lograron reducir significativamente en el transcurso de la implementación de la propuesta, mientras que los niveles C y D aumentaron significativamente del 9% al 55% y del 4% al 27% respectivamente permitiendo así que la mayoría de estudiantes mejoraran la fluidez de la lectura logrando que estos, al concluir la intervención realizaran la lectura de forma continua, haciendo pausas y presentando una entonación adecuada al contenido, como también respetaran las unidades de sentido y la puntuación , detectando muy pocos errores de pronunciación y entonación.

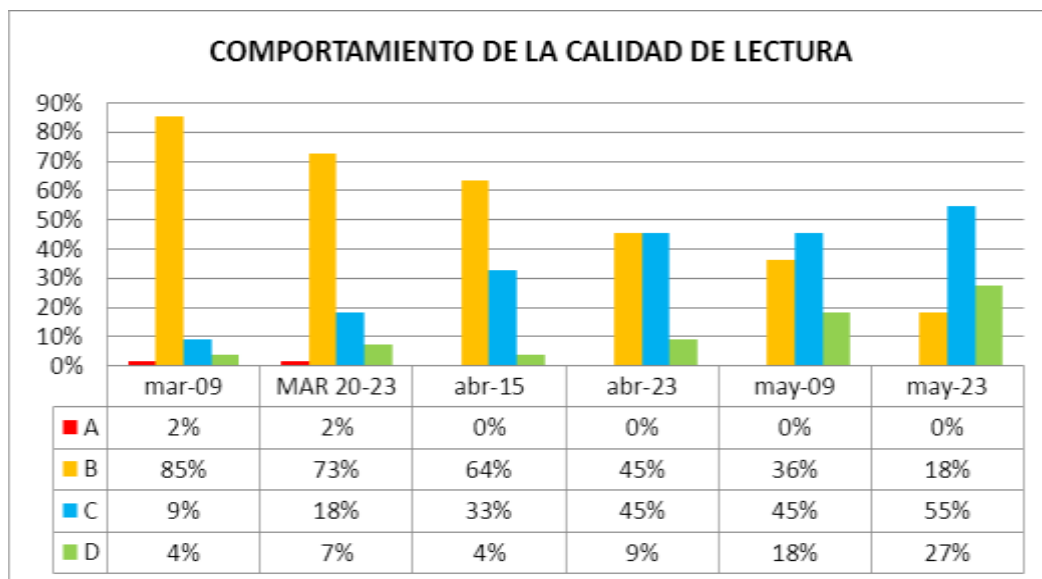


Figura 19. Comportamiento de la categoría de calidad lectora durante la ejecución de la propuesta

En lo concerniente a la categoría comprensión lectora, según los datos registrados en las rúbricas que se diligenciaron al interior de las prácticas pedagógicas de las investigadoras, en diferentes momentos de la propuesta, el comportamiento de esta categoría también mostró una mejora significativa (Figura 20) donde el nivel literal alcanzado pocas veces por el 58% de los niños, paso al 18%, permitiendo aumentar el porcentaje de estudiantes que casi siempre y siempre lo alcanzaron del 35% al 45% y del 5% al 36% respectivamente. Dentro de las actividades que las docentes desarrollaron para identificar en los estudiantes este nivel de desempeño fue posible identificar ideas explícitas en los textos, mediante el desarrollo de los talleres incluidos en el material bibliográfico trabajado, donde se pudo demostrar el porcentaje de estudiantes que alcanzó un nivel mínimo en la comprensión de lectura que según el MEN

Se considera como una primera entrada al texto donde se privilegia la función denotativa del lenguaje, que permite asignar a los diferentes términos y enunciados del texto su “significado de diccionario” y su función dentro de la estructura de una oración o de un párrafo. Se relaciona con información muy local y a veces global, pero cuando está explícita. (p.23)

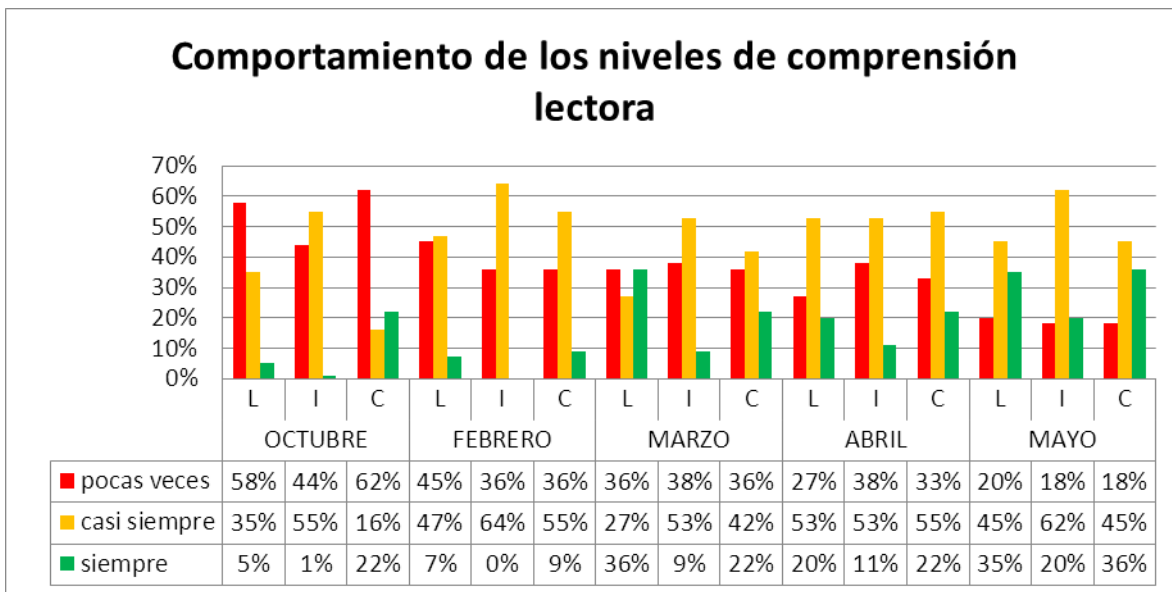


Figura 20. Comportamiento de la categoría de comprensión lectora durante la ejecución de la propuesta

El nivel inferencial que al inicio lo alcanzaban casi siempre el 44% de los estudiantes, paso al 62% y quienes siempre lo alcanzaron aumento del 5% al 20%. Las docentes para fortalecer esta categoría plantearon a los estudiantes preguntas como: ¿quién habla?, ¿qué dice?, a quién se dirige?; cuáles son los saberes del texto y cuál el lector que exige?, entre otras, que le permiten hacer inferencias y conjeturas alrededor del texto, cuando los estudiantes pudieron dar cuenta de información implícita en los textos trabajados, relacionarla e integrarla con los sucesos de su cultura y con el contenido de otros textos. Como el desarrollado en el capítulo 4 “Un campeón respeta la intimidad ajena” Pues el MEN (2007) expone que en este nivel el estudiante:

Explora la posibilidad de relacionar información del texto para dar cuenta de una información que no aparece de manera explícita. Este tipo de lectura supone una comprensión parcial y/o global del contenido del texto, lo que permite establecer vínculos (conectar información de distintas partes del texto, hacer inferencias, deducciones, comprender los sobre-entendidos, entre otros, entre porciones del texto; así como de la situación de comunicación: reconocer las intenciones comunicativas que subyacen a los textos, así como el interlocutor y/o auditorio a quien se dirige el texto. (p.24)

Hay que mencionar que con los resultados en esta misma categoría, se pudo determinar que aunque en el inicio de la intervención el nivel crítico, el 68% lo alcanzaban pocas veces, este porcentaje se redujo al 18%, lo que permitió que se incrementara el porcentaje de estudiantes que casi siempre lo alcanzaron del 16% al 45% y de los que siempre lo desarrollaron del 22% al 36%, Todo esto gracias a las estrategias implementadas en el aula por las docentes en las que se identificaron actividades donde los estudiantes pudieron reconocer elementos ideológicos y asumir posturas frente a ellos, expresando sus puntos de vista frente a los contenidos de los textos permitiendo así que los estudiantes pudieran ir relacionando lo que leían con lo que viven cotidianamente, para esto fue necesario hacer una o varias pausas mientras se realiza la lectura en voz alta y preguntarles sobre el tema que están leyendo. Lo que la SEP(2009) sugiere en este momento es indagar por ejemplo: ¿sabían algo al respecto?, ¿alguien conoce alguna historia o situación parecida?, ¿qué es lo que les gusta de la lectura, qué no les gusta, por qué?, ¿les parece divertido lo que le pasa al personaje?, ¿les gustaría que les pasara algo similar?, ¿qué creen que pasará después?, ¿en qué terminará la historia?, describe un personaje, ¿cómo te imaginas que es el paisaje?, ¿cómo es su ropa?, ¿hará frío o calor en ese lugar?, etc.

Para realizar una lectura crítica es necesario identificar y analizar las variables de la comunicación, las intenciones de los textos, los autores o las voces presentes en estos, así como la presencia de elementos ideológicos. El lector está en condiciones de evaluar el texto en cuanto a sus posiciones ideológicas y reconocer aquella desde la cual se habla en el texto (MEN, 2007, p.24).

la propuesta pedagógica del proyecto lector “Sangre de campeón” además de generar un alto grado de expectativa, mejoró el desempeño lector en el ámbito académico social, la lectura en el contexto familiar, se vio fortalecida con el acompañamiento de los padres, para la realización de actividades contempladas en la secuencia didáctica en los grupos en los que fue implementada.

3.9 Principios Éticos

La práctica investigativa como acto profesional, está sujeta al ejercicio responsable y ético, teniendo en cuenta que se realiza con personas por lo que se debe evitar a toda costa, causar algún perjuicio en el manejo de los procedimientos que el investigador adelanta. Al respecto (Anderson y Ball, 1978) destacan algunas normas de actuación “En la mayoría destacan: la protección de los seres humanos, que el investigador dé a conocer su orientación y valores, que respete las condiciones de intimidad, etc”. (Berracal, s.f. p.2)

De acuerdo con lo anterior, para recolectar la información en esta investigación, teniendo en cuenta que fue necesario el manejo de datos personales, toma de fotografías y grabación de videos y que la población estuvo conformada por menores de edad, se diligenció un instrumento para que los padres de familia como representantes legales de los estudiantes autorizaran al equipo investigador para recolectar, analizar, procesar y publicar dicha información, en todo caso con fines académicos.

4. Secuencia didáctica de la Intervención para el Desarrollo de la Propuesta Proyecto lector

“Sangre de Campeón”

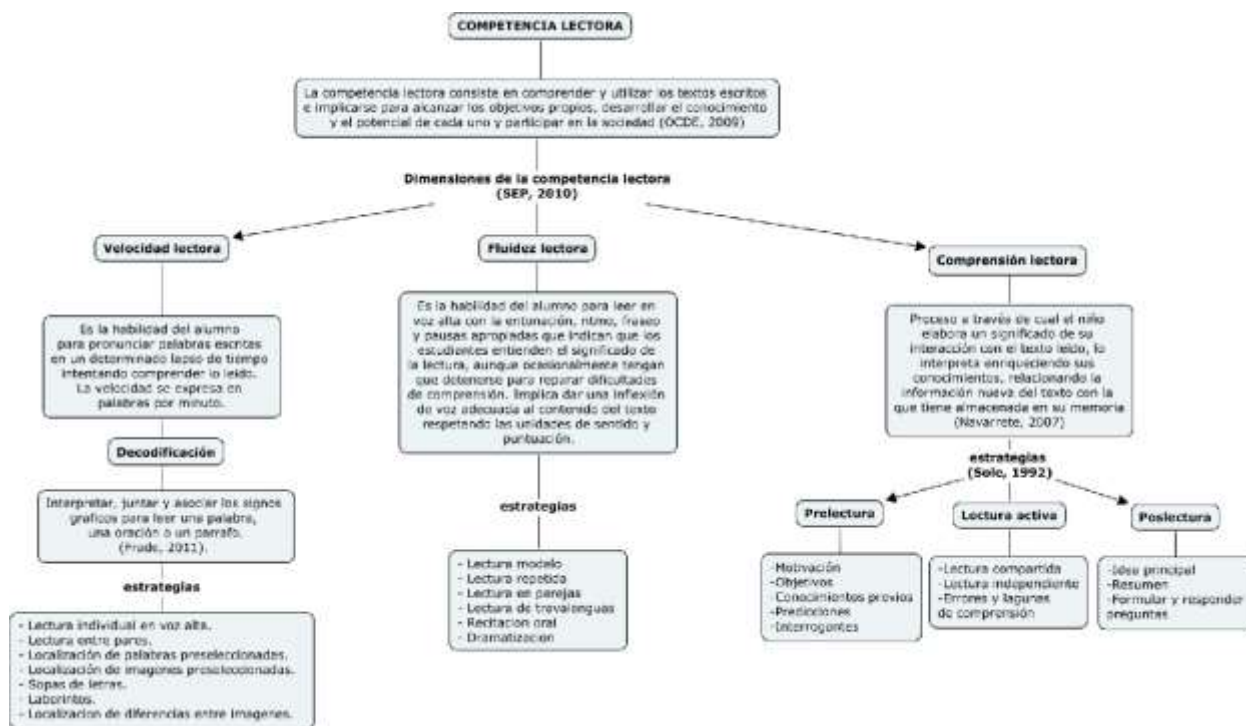


Figura 21. Esquema que representa la propuesta

Fuente: García, 2016.

4.1 Presentación

Esta es una estrategia pedagógica, diseñada desde el área de lengua castellana, que está inspirado, en la serie “Sangre de campeón” del escritor mexicano, Carlos Cuauhtémoc Sánchez, novela que aborda situaciones vividas por personajes reales en contextos muy similares a los que rodean a los estudiantes, lo cual llama la atención y curiosidad de grandes y chicos, pues las situaciones que viven los personajes de esta historia, le permiten al estudiante identificarse con algunas de ellas y, buscar la reflexión. Pretende contribuir al fortalecimiento de la competencia

lectora en los niños de los grados de 4° y 5° de la IEAVP; está conformada por un conjunto de propuestas didácticas, dinámicas y lúdicas que además de despertar el gusto por la lectura, el placer de leer, busca fomentar una educación de valores y potenciar el desarrollo de proyectos de vida exitosos, con los que puedan llegar a superar las condiciones desfavorables que por la situación sociocultural han tenido que experimentar los estudiantes y de esta manera mejorar la calidad de vida de los estudiantes.

4.2 Justificación

El proyecto lector “Sangre de campeón” surge como respuesta a una problemática detectada con la aplicación de una prueba de caracterización del proceso lector adelantada en la fase diagnóstica de esta investigación, la cual se ha visto reflejada en los resultados de las distintas evaluaciones, tanto institucionales, de diagnóstico, como las realizadas por el MEN, donde se arrojan datos que demuestran que no se está logrando un nivel satisfactorio en la adquisición de hábitos lectores, y en los niveles de comprensión lectora del alumnado, ante la necesidad de desarrollar las competencias comunicativas de los estudiantes, desde el área de lengua castellana, inicialmente, se percibe la necesidad de fortalecer el desarrollo de las competencias lectoras, mediante el diseño y aplicación de un proyecto que impacte dentro de la institución.

El proyecto lector “Sangre de campeón” es una propuesta en la que salen a flote los sentimientos y emociones de los estudiantes de manera constructiva, ayudando de esta manera en lo posible a transformar sus vidas, por lo que se torna interesante para los estudiantes, pues permite brindar espacios para que asuma el protagonismo que lo lleve a ser líder, autónomo, analítico, reflexivo y el mayor crítico de su propia existencia.

El proyecto reúne unas características que lo hacen interesante para los estudiantes. Dentro de ellas está la flexibilidad que le permite ajustarse a los gustos e intereses de los estudiantes; participación, además de los estudiantes se pretende involucrar a los integrantes de la familia de los estudiantes; con actividades complementarias realizadas con el acompañamiento y seguimiento de los padres. Integralidad, tratará de abordar las diferentes dimensiones de los escolares, ofreciendo siempre un carácter formativo y progresivo, pues se irá accediendo a actividades cada vez más complejas. Este plan lector permitirá fortalecer el hábito lector de modo que los estudiantes puedan disfrutar la lectura, comprender lo leído, debatir y generar espacios de discusión, compartir con los compañeros, descubrir cosas nuevas de la lectura de otros, entre otros aspectos.

4.3. Objetivos

Objetivo General:

Fortalecer la competencia lectora de los estudiantes, mediante la implementación de la secuencia didáctica contemplada en el proyecto lector “Sangre de Campeón”, en los grados cuarto y quinto de la institución educativa Alirio Vergel Pacheco de Sardinata.

Objetivos específicos:

Sensibilizar a los estudiantes y padres de familia sobre la trascendencia de la lectura en el desarrollo personal y social del individuo.

Mejorar la velocidad y la fluidez de lectura de los estudiantes en relación con los resultados obtenidos dentro de la caracterización realizada.

Fortalecer la comprensión de lectura identificando los propósitos explícitos e implícitos, activando los presaberes, confrontándolos con lo expresado en los textos.

Desarrollar en los estudiantes procesos metacognitivos que les permitan la revisión, recapitulación y la autorregulación de sus aprendizajes

Desarrollar habilidades que le permitan al estudiante elaborar y probar inferencias de diverso tipo como interpretaciones, hipótesis, predicciones y conclusiones

Brindar espacios que permitan fomentar el hábito lector en los ámbitos académico, social y recreativo.

Implementar una secuencia didáctica con estrategias de lectura cognitivas y metacognitivas que aporten al desarrollo de la competencia lectora.

Aportar elementos para el planteamiento de una propuesta institucional, de carácter transversal para el fortalecimiento de la competencia lectora.

4.4 Fundamento Teórico

El proyecto lector “Sangre de campeón”, parte de los planteamientos teóricos, de Isabel Solé (2004), pues se basa en la teoría de la lectura interactiva que está enmarcada en los principios del constructivismo, donde el acto de leer es abordado desde la complejidad de la persona y es visto como un acto interactivo en el que influyen diversos factores tanto internos como del contexto que rodea al lector, que tienen en cuenta tanto las condiciones socioculturales en las que se desenvuelve el lector como sus capacidades, habilidades, interés, expectativas, entre otras que influyen en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Desde esta perspectiva Solé (1992) considera que: “la lectura es un proceso de interacción entre el lector y el texto, proceso mediante el cual el primero intenta satisfacer (obtener una información pertinente para) los objetivos que guían su lectura” (Citado en Bobbio, 2014, p. 35) asegura que el desarrollo de la competencia lectora abarca tres aspectos fundamentales:

Aprender a leer.

Leer para aprender, en cualquier ámbito académico o cotidiano, a lo largo de toda nuestra vida.

Aprender a disfrutar de la lectura haciendo de ella esa acompañante discreta y agradable, divertida e interesante que jamás nos abandona. (p.51)

El desarrollo de estos tres elementos, dotan de herramientas que sin duda permitirán al estudiante ser competente en todos los ámbitos, especialmente en el académico logrando así un buen desempeño en su vida profesional y hacer de la lectura un complemento indispensable de su cultura.

Teniendo en cuenta los planteamientos anteriores, se requiere abordar la lectura desde la complejidad, pues involucra todas las dimensiones del lector. Bajo estas consideraciones el modelo interactivo se torna como una alternativa bastante acertada en la tarea de desarrollar la competencia lectora, por lo que implica el desarrollo de habilidades de pensamiento

Entender la lectura como una competencia compleja, en la que confluyen componentes emocionales, cognitivos y metacognitivos, estratégicos y automáticos, individuales y sociales, cuyo aprendizaje requiere de intervenciones específicas a lo largo de la escolaridad, es necesario para afrontar de manera realista y desprovista de ingenuidades simplificadoras el reto de formar ciudadanos lectores, capaces de utilizar la lectura para sus propósitos (Solé, 2011).

Es así como el lector experimenta diversas vivencias en el acto de leer, lo que permite que entre él y el texto, según lo anterior, se establezca una interacción que involucra la dimensión personal del lector pero también la social. La lectura contribuye a que el lector sea activo y

desarrolle habilidades que en el pasado no eran tan indispensables, por la cantidad de información que en esta era se ofrece característica del momento histórico que la sociedad vive son relevantes para que pueda enfrentar los retos que se le impongan. Es así, como Solé entiende al lector moderno como:

Un lector que procesa el texto, que accede al conocimiento de otros (e incrementa y transforma el suyo propio) a través de la lectura de múltiples textos, que son leídos por y para uno mismo, en un silencio conducente a la reflexión. Este lector moderno que elige procesa, dialoga con el texto y lo interpela; ese lector que todos proponemos en nuestras instituciones de educación para formar ciudadanos libres e ilustrados, ese lector es, en perspectiva histórica, un invento bastante reciente. (Solé, 2011, p.48)

En concordancia con la autora, Martínez (2002), citada en Agudelo (2014) sustenta al igual que Solé que en la lectura se establecen relaciones entre los factores que intervienen en el proceso lector como lo son el lector, el texto y contexto Al relacionar el lenguaje con la comprensión lectora, menciona un medio físico o un medio social, además de factores sociales y contextuales; donde se evidencia la interrelación de por lo menos tres factores:

1. El lector: incluye los conocimientos previos que este posee en sentido amplio, así como todo lo que hace en la lectura para entender el texto.
2. El texto: se refiere a la intención del autor, al contenido de lo que dice y a la forma en que ha organizado su mensaje.
3. El contexto: Comprende las condiciones de lectura, tanto las que se fija el propio lector (su intención, su interés por el texto, etc.), como las derivadas de su entorno social. (p.25)

Para lo cual se incluyeron en la secuencia didáctica actividades que activaron las ideas previas mediante conversatorios, interrogatorios y lluvia de ideas sobre los textos propuestos y se relacionaron con aspectos de la vida diaria de los estudiantes aumentando las posibilidades de que los estudiantes le otorguen significación.

En este marco, la OCDE por su parte, en los lineamientos de las pruebas PISA ha manejado como definición de la competencia lectora “[...] la capacidad de comprender, utilizar, reflexionar e interesarse por los textos escritos para alcanzar los propios objetivos, desarrollar el conocimiento y potencial personales, y participar en la sociedad” (OCDE, 2009, p. 14 en: Solé 2012, p.49), dando así, a la lectura, una dimensión social, relacionándola como medio para el desarrollo personal y no solo una dimensión instrumental, como tradicionalmente se ha abordado. De ahí que la competencia lectora se convierte en una capacidad indispensable en el mundo de hoy y es vista como el camino que permite el desarrollo y realización tanto personal como de los pueblos.

Es así como en el momento antes de la lectura dentro de esta secuencia además de activar los conocimientos previos, se estableció un propósito de lectura que orientara y le diera razón de ser a las actividades.

Bajo la percepción multidimensional de la lectura, en el Plan Nacional de Lectura y Escritura (PNLE), siguiendo la propuesta de Pérez (2010) que conciben como fines fundamentales para la formación de lectores tres elementos: las prácticas de la lectura en su vida académica, en el ámbito social y, también, en lo íntimo, en la experiencia estética del lector en su encuentro con la lectura y el goce de ésta, esto permite que el lector pueda apropiarse de la lectura como un hábito que además de aportar en su formación le permita, establecer y fortalecer relaciones con sus semejantes y disfrutar de ésta, convirtiéndola en parte de su cultura lo que define entonces, el comportamiento lector, que según Álvarez(2006) “es la expresión social de la forma en que una persona representa y practica la lectura en el contexto de la cultura escrita que lo acoge” (citado en. Cerlac, 2011, p.22), De esta manera es posible reflexionar sobre la influencia que este elemento puede ejercer en el proceso lector, convirtiéndose así, en un rasgo que amerita estudio para

comprender la realidad en la que se desenvuelve el lector y por lo tanto su desempeño en este sentido, pues como lo afirma el autor “El comportamiento lector determina la fuerza motivadora de las prácticas de lectura, el interés, las actitudes, las acciones objetivas, la predisposición”. (Citado en Cerlac, 2011, p.22)

En este sentido, los diversos momentos planeados en el proyecto lector permitieron la práctica de la lectura en los diversos contextos, dentro del aula, pero también en el ámbito familiar, con actividades en las que los padres pudieron intervenir haciendo acompañamiento a los estudiantes.

Por otra parte, siguiendo los planteamientos de Solé (1994) que considera que en la lectura es necesario que se den tres subprocesos antes de la lectura, durante la lectura y después de la lectura, es posible considerar que es tarea del docente contemplar estas etapas para que la lectura sea más efectiva, la autora recomienda al inicio de la lectura plantear interrogantes relacionados con el propósito de la lectura, la activación de los conocimientos previos y la formulación de hipótesis, predicciones y conjeturas, esto respondiendo preguntas como; ¿Para qué leo? ¿Qué sé de este texto? ¿De qué trata este texto? ¿Qué me dice su estructura?, entre otras que permiten crear expectativas que posteriormente se irán confrontando con lo encontrado en el texto.

Durante la lectura, las actividades estuvieron encaminadas a formular hipótesis y hacer predicciones sobre el texto, aclarar las dudas presentadas, resumir el texto, releer partes confusas, consultar el diccionario y pensar en voz alta, entre otras que aportan elementos para que el estudiante pueda construir significados al texto y de esta manera poder comprenderlo.

Al terminar la lectura es conveniente desarrollar procesos metacognitivos que le permitan al estudiante confrontar lo encontrado en el texto con los conocimientos previos, las hipótesis y

predicciones, para que de ésta manera se den procesos de autorregulación y el aprendizaje pueda ser asimilado.

Con todo lo anterior se hace necesario, abordar las estrategias de lectura que han de contemplarse en cada uno de estos momentos, entendiendo esta como lo plantea Solé (1998), en acuerdo con autores como Valls (1990), considera que las estrategias no se pueden ver como procedimientos específicos, como “recetas infalibles”, pues estos autores las ven como “... sospechas inteligentes, aunque arriesgadas acerca del camino más adecuado que hay que tomar” (p. 59). Esta idea es sustentada por Niesbet y Shucksmith (1987) que otorgan a las macroestrategias un carácter de capacidad cognitiva de orden más elevado estrechamente relacionado con la metacognición (p.59). Siendo así, los estudiantes pueden decidir la aplicación de una o varias de ellas de acuerdo con sus capacidades, habilidades y expectativas además podrían utilizar otras que descubran dentro de desarrollo del trabajo.

En concordancia con lo planteado las estrategias de lectura cognitivas se complementaron en el desarrollo de la secuencia didáctica con las estrategias las metacognitivas, permitiendo la autorregulación del conocimiento asegurando así la comprensión de la lectura, en este sentido siguiendo los planteamientos de Palincsar y Brown (1984), Solé (1998) sugiere, que las actividades cognitivas que las estrategias lectoras deben activar son:

1. Comprender los propósitos explícitos e implícitos de la lectura. Equivaldría a responder a las preguntas. ¿Qué tengo que leer? ¿Por qué/para qué tengo que leerlo?
2. Activar y aportar a la lectura los conocimientos previos pertinentes para el contenido del que se trate. ¿Qué sé yo acerca del contenido del texto? ¿Qué sé acerca de contenidos afines que me puedan ser útiles? ¿Qué otras cosas sé que pueden ayudarme: acerca del autor, del género, del tipo de texto?
3. Dirigir la atención a lo que resulta fundamental en detrimento de lo que puede parecer trivial (en función de los propósitos que uno persigue) ¿Cuál es la información esencial que el texto proporciona y que es necesaria para lograr mi objetivo de lectura? ¿Qué

informaciones puedo considerar poco relevantes, por su redundancia, por ser de detalle, por ser poco pertinente para los propósitos que persigo?

4. Evaluar la consistencia interna del contenido que expresa el texto y su compatibilidad con el conocimiento previo y con lo que dicta el <<sentido común>> ¿Tiene sentido este texto? ¿presenta coherencia las ideas que en él se expresan? ¿Discrepa abiertamente de lo que yo pienso, aunque sigue una estructura argumental lógica? ¿Se entiende lo que se quiere expresar? ¿Qué dificultades plantea?

5. Comprobar continuamente si la comprensión tiene lugar mediante la revisión y la recapitulación periódica y la autorregulación. ¿Qué se pretendía explicar en este párrafo-apartado, capítulo-? ¿Cuál es la idea fundamental que extraigo de aquí? ¿Puedo reconstruir el hilo de los argumentos expuestos? ¿Puedo reconstruir las ideas contenidas en los principales apartados? ¿Tengo una comprensión adecuada de los mismos?

6. Elaborar y probar inferencias de diverso tipo como interpretaciones, hipótesis, predicciones y conclusiones. ¿Cuál podrá ser el final de esta novela? ¿Qué sugeriría yo para solucionar el problema que aquí se plantea? ¿Cuál podrá ser –tentativamente- el significado de esta palabra que me resulta desconocida? ¿Qué le puede ocurrir a este personaje? (p.63)

De acuerdo con estos planteamientos, estas estrategias se desarrollaron tanto en la lectura de cada capítulo de la obra *Sangre de campeón* como en las demás actividades planeadas.

Por otra parte, siguiendo un enfoque cognitivo interactivo, el MEN bajo los postulados planteados por el modelo teórico de Kintsch y Van Dijk, que “propone analizar los textos en términos de tres estructuras semánticas: la microestructura, la macroestructura y la superestructura (Martínez et al., 2004, p. 24; citado en ICFES 2015). Van Dijk (2003) considera que texto un existen dos categorías funcionales a saber: la microestructura y la macroestructura. La primera está constituida por todas y cada una de las proposiciones que subyacen a las frases del texto. Esta microestructura, se caracteriza por tener una secuencia lineal a diferencia de la macroestructura que posee una coherencia global (Agudelo, 2014, p.21) Según este autor el paso de la microestructura a la macroestructura a través de la síntesis es lo que es el resumen, propone que ésta tarea se puede realizar a través de la aplicación de las macrorreglas:

1. Regla de supresión u omisión: Se suprime la información que no es necesaria para la interpretación del texto.
2. Regla de selección: Se selecciona la información relevante dentro del sentido global del discurso.
3. Regla de generalización: Se abstraen las características particulares de una serie de objetos, lugares o personas extrayendo lo que es común.
4. Regla de Integración o construcción: A partir del enunciado se construirá una frase resumen. El concepto que resume la secuencia no necesariamente debe estar en el texto.

Cabe resaltar aquí, el rol del docente como orientador del proceso educativo, es fundamental, pues siendo él, quien planea las actividades, no puede desconocer la existencia y protagonismo del estudiante en el proceso educativo y la gradualidad que éste requiere. Esta “participación guiada”, como lo denomina Rogoff, es la que permite

Que se ayude, en primer lugar, al alumno a contrastar y relacionar su conocimiento previo con el que le va a resultar necesario para abordar dicha situación. En segundo lugar, el alumno dispone desde el principio -porque el profesor lo facilita- de una visión de conjunto o estructura general para llevar a cabo su tarea. Son situaciones que, como tercera característica, presentan la de que en ellas se permite que el niño asuma la responsabilidad en su desarrollo de forma progresiva, hasta que éste se muestra competente en la aplicación autónoma de lo aprendido (Solé, 1998, p.64)

La competencia lectora lleva consigo una serie de indicadores que evidencien el nivel de desempeño que maneja, en este sentido, Díaz (s, f), considera un lector competente donde:

Le da sentido a la lectura con sus conocimientos previos, para ello se preguntan y elaboran respuestas; comparan y unen sentidos; establecen relaciones entre aspectos previos y posteriores, etc.

Monitorea sus procesos de lectura, es decir reconoce sus aciertos y límites en el proceso y van generando estrategias correctivas.

Regresa al texto o dedican más tiempo a una lectura difícil. No se queda con lagunas o dudas, los analizan y generan mecanismos para completar vacíos.

Distingue lo importante del texto en función de su propósito lector.

Realiza inferencias durante y después de la lectura. A partir de dichas inferencias reelaboran nuevos sentidos al texto, no se quedan con lo explícito, ¿Qué quiere decir en realidad el autor?, ¿Cuáles son las causas?, ¿Por qué no se nombra...?

Levanta cuestionamientos y reorganiza la información, dándole una nueva identidad o utilidad. (p.10)

4.5 Metodología del Proyecto Lector

El diseño metodológico del proyecto lector “Sangre de Campeón” se presenta bajo los lineamientos de la investigación acción, con un enfoque sociocrítico, al pretender intervenir en una situación para transformarla en beneficio de la población en la que tendrá impacto, en este caso los estudiantes de los grados cuarto y quinto de la institución.

Para su desarrollo se plantean tres etapas: Exploratoria, operativa y de valoración.

Etapas exploratoria:

En esta etapa se aplicó una prueba de caracterización del proceso lector en la que se indagó sobre la velocidad, fluidez, calidad y comprensión de lectura, el instrumento utilizado para esta caracterización fue diseñado por el ICFES y hace parte de las pruebas Todos a aprender. (Anexo A) Para la velocidad lectora se tuvo en cuenta la siguiente escala.

Tabla 14. Indicadores del nivel de velocidad lectora

NIVELES	NÚMERO DE PALABRAS POR MINUTO	OBSERVACIONES
RÁPIDO	Por encima de 89	
ÓPTIMO	Entre 85 y 89 palabras	
LENTO	Entre 61 y 84	
MUY LENTO	Por debajo de 60	

Fuente: MEN, 2016.

En cuanto a la fluidez y calidad se valoraron de acuerdo con los siguientes indicadores:

Tabla 15. Indicadores en los niveles de calidad lectora

RASGO	NIVEL
El (la) estudiante lee lentamente, corta las unidades de sentido largas (palabras y oraciones) y prima el silabeo.	A
El (la) estudiante lee sin pausas ni entonación; lee palabra por palabra, sin respetar las unidades de sentido (oraciones).	B
En la lectura por unidades cortas el (la) estudiante ya une palabras formando oraciones con sentido, hace pausas, pero aún hay errores de pronunciación (omisiones, anomalías de acento) y entonación.	C
El (la) estudiante lee de forma continua, hace pausas y presenta una entonación adecuada al contenido. Respeto las unidades de sentido y la puntuación. Se perciben pocos errores de pronunciación (omisiones, anomalías de acento).	D

Fuente: MEN, 2016.

Para reconocer el nivel de lectura se utilizarán los siguientes criterios, teniendo en cuenta el instrumento propuesto por el MEN (2016).

Tabla 16. Indicadores del nivel de comprensión lectora

Indicador	Nivel de lectura
El estudiante puede extraer información explícita de un texto l	Literal
El estudiante puede extraer información implícita de un texto.	Inferencial
El estudiante puede identificar los elementos explícitos e implícitos del texto, puede identificar la intención del autor y el contexto.	Crítico
1.(B) – 2. (C) – 3. (B) - 4. (A) – 5. (D)	

Fuente: MEN, 2016.

En esta etapa exploratoria también se caracterizó el comportamiento lector aplicando una encuesta que ha sido adaptada del cuestionario diseñado por la UNESCO (2014) en la que se recolectará información relacionada con datos sociodemográficos de la muestra, perfil de lector que incluye la autopercepción de los lectores, los hábitos lectores, motivos y dificultades para

leer, condiciones contextuales para la lectura. Después de recolectar la información, se procesó y con base en los resultados se diseñó el proyecto lector “Sangre de Campeón”

Etapas operativas:

En esta etapa se ejecutaron los momentos pedagógicos planeados, los cuales se grabaron en un video (Anexo F), teniendo en cuenta los datos hallados en la etapa de caracterización donde a pesar de que la práctica lectora estuvo presente tanto en el ámbito académico como en el social de los estudiantes, se encontró que la lectura no era una práctica habitual en el contexto familiar en la que tanto a madre como el padre participaran. Se incluyeron las siguientes actividades:

Planeación de la secuencia didáctica

(Anexo G)

Momento 1: de motivación

Semana de ambientación: ¡con toda y con todos por amor a la lectura!

Se realizó la socialización y presentación oficial del proyecto lector “Sangre de campeón” a la comunidad educativa Alirio Vergel Pacheco 2017, invitando el canal comunitario de televisión Sardinata “Telesar”, para grabar esta actividad, (anexo H). En este video se puede evidenciar cómo los diferentes estamentos de la comunidad educativa, hacen parte activa de ello. Con esta actividad se da inicio a la puesta en marcha de la implementación de esta estrategia pedagógica para fortalecimiento de la competencia lectora en los estudiantes de grado cuarto y quinto.

Ayer tú sueño, ¡hoy mi gran motivación!

En esta actividad los estudiantes toman como referentes motivacionales la vida y obra de sus personajes favoritos en la vida real, que han sido campeones y exitosos por sus talentos y habilidades, (con las cuales el estudiante se identifica y apoya para su proyecto de vida); las cuales trazaron un camino dejando huella, que ha servido de ejemplo por su tenacidad, disciplina, responsabilidad y sentido de superación a las nuevas generaciones. El estudiante consulta a través de diferentes fuentes de comunicación masiva, esta información, para luego llevarla al aula y ser expuesta al grupo de manera creativa.

“Leer es mi cuento”

Consta de la implementación de un rincón de lectura, dentro del aula de clase en el que se organizará un banco de fichas de lectura, colección de libros, revistas y periódicos, entre otros materiales donados por la comunidad educativa. La lectura realizada aquí es espontánea y se dispondrá de una ambientación agradable y cómoda para la lectura. También esta estrategia “el rincón de lectura”, permitirá desarrollar maratones de lectura donde los estudiantes se pueden llevar voluntariamente de acuerdo a sus gustos e intereses el libro que desee para sus hogares. Al finalizar la semana los niños socializarán las lecturas ante el grupo y se registrará en bitácora de control, que logra identificar el campeón (campeón es: quien entregue el libro, y lo socialice) se llevará un control mediante el uso de estique de caritas felices o tristes, cuantas más caritas felices registre, se hará acreedor a un premio: “El lector de la semana”, el cual se hará visible en cuadro de honor. Esta estrategia será atendida por un estudiante, quien llevará los controles y registros en bitácora.

Momento 2: campeones en potencia

Explorando ando:

Aquí se irán desarrollando las inferencias de uno a uno de los títulos de la obra Sangre de Campeón donde los niños realizarán una producción escrita sobre el capítulo que en el momento se esté desarrollando, teniendo en cuenta sus experiencias y pre saberes adquiridos en su cotidianidad. El trabajo se realizará utilizando herramientas informáticas para la producción literaria la cual será impresa y acompañada de imágenes acordes a la reflexión que pegará en su cuaderno momento literario, para luego ser socializada en mesa redonda (esta actividad a pesar que es individual, atiende también al trabajo colaborativo, pues los estudiantes que se ven rezagados en sus inferencias, o no son tan habilidosos en el manejo de las herramientas tecnológicas, sus pares atenderán a estas necesidades, viéndose la solidaridad y el compañerismo).

Al son de mi voz camina conmigo y ¡entre pares nos entendemos!

Actividad realizada mediante la lectura expresiva en voz alta por parte del docente, los estudiantes acompañarán y seguirán la lectura de forma silenciosa en su propio libro e irán subrayando los términos desconocidos para ellos. En determinado momento, el docente invita al líder de lectura del grupo de estudiantes, a que continúe. Finalizado este proceso, el docente motiva a los estudiantes a que participen dando sus opiniones frente a la experiencia de lectura que acaban de escuchar, por parte del docente y del líder grupo. Seguidamente en parejas iniciaron la consulta y registro en el cuaderno momento literario del significado de los términos desconocidos, los analizan, comparten y proponen a través de la construcción de oraciones, para luego ser socializadas a través de la lectura, el docente estará atento a apoyar este proceso (aclara

dudas y refuerza conceptos).

Lectura compartida

La realizan los estudiantes en voz alta, siguiendo las orientaciones de la docente, donde se llenarán rúbricas individuales en (en el cuaderno del estudiante se llevará una rúbrica, y otra en cartelera visible en el aula) respecto a los indicadores de desempeño alcanzados en cuanto a velocidad, fluidez, calidad de la lectura y comprensión lectora. El resto del grupo participará aportando a la comprensión y dando sus observaciones respecto de la calidad de la lectura de sus compañeros, para luego autoevaluarse y finalmente viene la lectura grupal, a una sola voz.

Lectura de imágenes

A través de la proyección de fotografías, los estudiantes en grupo, producirán texto, el cual será leído por relevos en el grupo. Se publicarán en cartelera las mejores creaciones literarias.

Momento 3: “con el apoyo en mi hogar, refuerzo mi saber

Guías de estudio:

Terminado cada capítulo, el libro presenta en la parte final una serie de actividades que los estudiantes deben realizar con el acompañamiento de sus padres donde se les pide hacer una recapitulación (repaso de conceptos), reflexiones (preguntas para reflexionar), y llenar un control de lectura en la que se registra el tiempo en el que lee el capítulo, haciendo de manera secuencial en tres oportunidades, todo esto registrado en cuaderno momento literario.

Entre textos con mi familia

Se desarrollarán actividades para reforzar el plan curricular del área de lengua castellana, mediante la realización de las guías presentadas en el libro “Entre textos”, las cuales reforzarán la competencia lectora en sus tres niveles: literal, inferencial y crítico, para lo cual, se llevarán los textos para sus hogares y en familia desarrollarla. Finalizada la semana se recogerán para valorar el trabajo realizado, el cual será registrado en carteleras de control lectura y escritura, e valorará el desempeño del niño a través del acompañamiento hogar.

5. Conclusiones y Recomendaciones

En la implementación del Proyecto lector “Sangre de Campeón” al analizar las pruebas de caracterización y los diarios pedagógicos en los que se consignó el desarrollo de estas pruebas, fue posible tomar como punto de partida las marcadas debilidades, en las categoría velocidad, calidad y comprensión lectora, situación que se vio reconocida dentro de la autopercepción que los estudiantes mostraron de su nivel de lectura, dentro de estudio del comportamiento lector, generando procesos metacognitivos que permitieron que la intervención fuera efectiva para superar en gran parte las limitaciones que este sentido se encontraron.

En la caracterización del comportamiento lector se logró determinar que dentro del perfil de los estudiantes se encontraron los siguientes rasgos:

La mayor motivación de los estudiantes al leer es el deseo de aprender.

La práctica de la lectura la realizan más con el ánimo de responder a los compromisos escolares que por otros motivos

La lectura la realizan por necesidad más que por gusto.

Una minoría encuentran placer al leer, muy pocos leen para divertirse.

Dentro de las limitantes más importantes que tienen para practicar la lectura están el leer muy despacio, no comprender lo que lee y perder la concentración al leer.

En el contexto familiar la madre es la quien más les ha leído en la infancia.

La mayoría de estudiantes nunca o pocas veces han recibido libros de regalo.

En su tiempo libre prefieren ver televisión que leer.

Estos hallazgos permitieron comprender que el contexto social en el que se desarrollan los estudiantes ha influido en el desarrollo de la competencia lectora.

La implementación del proyecto lector “Sangre de campeón” que contempló estrategias tanto cognitivas como metacognitivas y actividades ejecutadas, antes, durante y después de cada lectura permitió gradualmente mejorar los desempeños de los estudiantes en las categorías velocidad, calidad y comprensión lectora de los estudiantes, mostrando así que la propuesta de intervención tuvo un impacto positivo en el fortalecimiento de la competencia lectora, estas estrategias las podrán seguir poniendo en práctica, tanto a lo largo de su vida escolar como en su vida cotidiana,

La participación de los tres actores educativos docentes, alumnos y padres de familia, jugó un papel indispensable en la tarea de fortalecer la competencia lectora. Pues el acompañamiento que en casa hicieron los padres aportó de manera significativa a este fin. Lo que se vio reflejado en el avance que los estudiantes alcanzaron; La actitud de los estudiantes frente a la lectura fue fundamental en el proceso de comprensión, la motivación que los llevó a leer estuvo sujeta a su realidad, lo que hizo el proceso lector es más efectivo. Los estudiantes se identificaron con las situaciones vividas por los personajes de la obra Sangre de campeón, ya que con las estrategias desarrolladas en el proyecto lograron modificar comportamientos y actitudes frente a las dificultades

Aunque el proyecto estuvo centrado en el proceso lector, en el transcurso de la intervención se concluyó que, categorías como la oralidad y la producción textual se vieron fortalecidas, mostrando que las habilidades comunicativas están interrelacionadas y se establece una

reciprocidad entre ellas.

La metodología de trabajo entre pares y trabajo en equipo aporta al fortalecimiento de la competencia lectora, lo mismo que la lectura modelo del docente, por cuanto los estudiantes con mayores habilidades pueden contribuir a que los menos hábiles alcancen mejores desempeños.

En respuesta a la pregunta formulada en el planteamiento del problema es posible concluir, que la competencia lectora en niños de los grados cuarto y quinto de primaria de la institución educativa Alirio Vergel Pacheco del municipio de Sardinata, se vio fortalecida en las tres dimensiones (velocidad, fluidez y comprensión lectora), con desarrollo del proyecto lector “Sangre de Campeón” en el que se pudo comprobar que las estrategias de lectura propuestas por Solé (1988) son una acertada opción para el fortalecimiento de la competencia lectora, por cuanto en el caso estudiado, facilitó que en el proceso lector se tuvieran en cuenta factores internos y externos de los lectores como. Intereses, expectativas, saberes previos percepciones, concepciones, habilidades y capacidades que interactuaron con lo expresado en el texto, el cual se desarrolló dentro de un contexto, elementos que permitieron que los estudiantes pudieran otorgar significado a su lectura.

Es recomendable que la experiencia significativa desarrollada con el proyecto lector “Sangre de campeón” sea tomada como base para elaborar una propuesta de mejoramiento institucional que se plantee como política institucional para fortalecer la competencia lectora desde la transversalidad en la Institución Educativa Alirio Vergel Pacheco, pues con la participación nutrida de la comunidad educativa, en el desarrollo de la propuesta, se demostró que esta alcanzó un alto grado de aceptación y efectividad,

Dentro de las recomendaciones de las investigadoras figura el fomentar la lectura sobre todo en el ámbito recreativo que fue una de las categorías con menor recurrencia y en la que menor impacto presentó la propuesta, de esta manera se aportará para que la práctica lectora pueda llegar a realizarse por goce o placer y no por obligación

Cabe agregar, que, para un mejor resultado, es recomendable que esta intervención se implemente por varios años con la misma población, de modo que sea posible optimizar el desempeño lector en los estudiantes, haciendo eso sí, la retroalimentación y ajustes que el proceso amerite.

Referencias Bibliográficas

- Aguilar, S. & Barroso, J., (2015) J La triangulación de datos como estrategia en investigación educativa. Universidad de Sevilla. Facultad Ciencias de la Educación. Dpto. Didáctica y Organización Educativa. Revista de Medios y Educación. N° 47 Recuperado de <http://dx.doi.org/10.12795/pixelbit.2015.i47.05>.
- Alliende, Condemarin & Milicic. (s.f), Manual para la aplicación de la Prueba de Compresión Lectora de Complejidad Lingüística Progresiva. Bogotá: Universidad Católica de Colombia
- Arango, S. (2009) La novela de formación y sus relaciones con la pedagogía y los estudios literarios. Bildungsroman and its relations to pedagogy and literary studies. Recuperado de <http://www.scielo.org.co/pdf/folios/n30/n30a09.pdf>
- Berrocal, E. & Buendía, L. (s.f.). La Ética de la Investigación. Educativa. España: Universidad de Granada
- Bobbio, R. (2014). Diagnóstico de la eficacia del plan lector en alumnos de educación secundaria. Tesis de pregrado. Universidad de Piura. Facultad de Ciencias de la Educación. Piura, Perú.
- Bobbio, R. (Alliende, Condemarin & Milicic. (s.f), Manual para la aplicación de la Prueba de Compresión Lectora de Complejidad Lingüística Progresiva. Universidad católica de Colombia
- Calero, A. (2014). Fluidez Lectora y Evaluación Formativa. Investigaciones sobre Lectura, núm. 1(4), 33-48. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/4462/446243919002.pdf>

Calvo, F. (2014). ¿Qué evalúa el nuevo examen de estado ICFES saber 11 en lenguaje?

Recuperado de: <http://www.pasaralaunacional.com/2010/07/examen-icfes-saber-11-lenguaje.html>

Casas, R. (2014). La inferencia en la comprensión lectora. *Escritura y pensamiento*, 7(15), 9-24.

Recuperado de: <http://revistasinvestigacion.unmsm.edu.pe/index.php/letras/article/viewFile/7764/6763>

CERLALC. (2011). Metodología común para explorar y medir el comportamiento. Ed Manuales, Bogotá. Colombia

Cisterna, F. (2005) Categorización y triangulación como procesos De validación del conocimiento en investigación Cualitativa. Departamento de Ciencias de la Educación, Facultad de Educación y Humanidades. Chillán: Universidad del Bío-Bío.

Condori, L. (2005) Aplicación de estrategias metacognitivas para mejorar la comprensión lectora en alumnos de educación primaria. Cuba: Universidad de la Habana

Ducua Y. & Jurado, P. (2013), Competencias lectoras: Estudio de caso de un instituto, bajo la metodología de investigación descriptiva. Sophia.

Durán, D; Flores, M. & Valdebenito, V. (2014). Desarrollo de la competencia lectora a través de la tutoría entre iguales como respuesta a la diversidad del alumnado. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 9(2), 19. Recuperado de: [file:///D:/Documents%20and%20Settings/W01/Mis%20documentos/Downloads/Tutor%20ADa%20entre%20iguales%20como%20met%20para%20la%20inclusi%20B3n%20\(Duran,%20Flores%20y%20Valdebenito,%202015\).pdf](file:///D:/Documents%20and%20Settings/W01/Mis%20documentos/Downloads/Tutor%20ADa%20entre%20iguales%20como%20met%20para%20la%20inclusi%20B3n%20(Duran,%20Flores%20y%20Valdebenito,%202015).pdf)

Durán, J; Garrido, L. & Jaraba, E. (2007). Desarrollo de La competencia lectora a partir de un programa de acompañamiento en estudiantes de educación básica del municipio de Galapa Atlántico. Maestría en Educación. Fundación Universitaria del Norte. Barranquilla, Colombia.

Elliot, E. (1991). El ojo ilustrado. Barcelona: Paidós Ibérica S.A.

García, B. (2016) Desarrollo de la competencia lectora. Universidad, Iberoamericana Puebla
Recuperado de: <http://repositorio.iberopuebla.mx/licencia.pdf>

Gil, L. & Flórez, R. (2011). Desarrollo de habilidades de pensamiento inferencial y comprensión de lectura en niños de tres a seis años. Bogotá: Sophia

Telesar. (2017) Video Sangre de campeón. Recuperado de:

<https://www.youtube.com/watch?v=L9jozSFzOhU>

Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación. (2007). Desempeños según el nivel de lectura. Recuperado de: www.icfes.gov.co

Lozano, M. & Jiménez, Y. (2011) Factores del estudiante y la familia asociados a la comprensión lectora de estudiantes de sexto y noveno grado de educación. Revista iberoamericana de psicología: ciencia y tecnología, 4(1), 75-87. Recuperado de:
<file:///D:/Documents%20and%20Settings/W01/Mis%20documentos/Downloads/Dialnet-FactoresDelEstudianteYLaFamiliaAsociadosALaCompren-4905110.pdf>

Ministerio de Educación Nacional (1998). Serie Lineamientos Curriculares. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional. (1994). Ley 115 de 1994, General de Educación, Febrero 8 de 1994.

Bogotá.

Ministerio de Educación Nacional. (2003). *¿Cómo entender las pruebas saber y qué sigue? Guía n° 2. Revolución educativa: más y mejor educación.* Bogotá.

Ministerio de Educación Nacional. (2005). *Revolución Educativa, Lineamientos de Política para la Atención Educativa a Poblaciones Vulnerables.* Colombia Aprende. Bogotá.

Ministerio de Educación Nacional. (2008). *Estándares Básicos de Competencias del Lenguaje.* Bogotá.

Ministerio de Educación Nacional. (2011). *Plan Nacional de Lectura y escritura de educación inicial, preescolar, básica y media.* Bogotá.

Ministerio de Educación Nacional. (2015). *Lineamientos para las aplicaciones Pruebas Saber 3°, 5° y 9° muestral y censal 2015.* Bogotá.

Muñoz, R. (2009) *Descripción de la competencia lectora en textos narrativos de un grupo de estudiantes del Colegio Hermanas Misioneras de la Consolata de Bogotá en grados sexto, octavo y undécimo de bachillerato desde la perspectiva de pedagogía conceptual.* Tesis de grado. Pontificia Universidad Javeriana. Bogotá, Colombia.

Ortega, J. (2011). *Estrategia Pedagógica Para el Desarrollo de los Modos de actuación Pedagógicos Profesionales en el Plano de Contraste.* Recuperado de: http://www.eumed.net/tesis-doctorales/2012/yjqc/estrategia_pedagogica_para_el_desarrollo_de_los_modos.html

Piedrahita, F. (1968). El impacto de la revolución TIC en Educación. Bogotá: Universidad de Los Andes.

Sáenz, J. (2012) Comprensión lectora y actitudes hacia la lectura en escolares del quinto grado de primaria del asentamiento humano Angamos. Lima Perú

Santiago, A; Castillo, M. & Ruiz, J. (2005).Lectura, metacognición y evaluación. Bogotá: Alejandría Libros

Santiago, P. (2005) La comprensión de textos académicos en un contexto cooperativo guiado a través de la enseñanza recíproca. Electronic Journal of Research in Educational Psychology, 3(5), 77-96. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=293121926005>

Sanz, A. (2003). Gobierno de Navarra. Departamento de Educación, U. T. de Diseño y desarrollo Curricular. Recuperado de: http://dpto.educacion.navarra.es/planlectura/documentosdeinteres_files/blitzamar5cast.pdf

Sarmiento, A., García, P., & Doménech, S., (2011). Actitudes y comportamiento lector: Una aplicación de la teoría de la conducta planeada en estudiantes de nivel medio superior. Liberabit, 17(1), 77-84. Recuperado em 17 de julho de 2017, de http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1729-48272011000100009&lng=pt&tlng=es

Secretaría de Educación del Distrito. (2007). Proyectos Institucionales de Lectura y escritura. Serie estudios y avances. Bogotá.

Secretaría de Educación Pública (2009) Manual de procedimientos para la valoración de la competencia lectora en el aula. México.

Secretaría de Educación Pública (2010). Manual de procedimientos para la valoración de la competencia lectora en el aula. México.

Secretaría de Educación Pública (2011). Programa de estudio 2011. Guía para el maestro. Tercer grado. México.

Solé, I. (1992) Estrategias de lectura. Segunda edición. Editorial Grao. Barcelona

Solé, I. (2009). Motivación y lectura. Aula de innovación educativa. N° 159

Solé, I. (2011). Competencia lectora y aprendizaje, Revista Iberoamericana de Educación. 59(12),

Tejiendo Palabras. (s.f). Directrices para la Prueba Saber Once. Recuperado de: <https://tejiendopalabras.jimdo.com/prueba-saber-once-esp%C3%B1ol/>

Tobón S. (2006). Aspectos básicos de la formación basada en competencias. Talca: Mesesup

Urria, L. (2014). Comprensión lectora: del modelo interactivo a la metacognición. Santiago de Chile: Universidad Andrés Bello.

Valdebenito, V (2012). Desarrollo de la competencia lectora, comprensión y fluidez, a través de un programa de tutorías entre iguales, como metodología para la inclusión. Programa de doctorado Interuniversitario en psicología de la educación. Universidad Autónoma de Barcelona. Barcelona, España.

Valverde, Y. (2014) Lectura y Escritura con Sentido y Significado como Estrategia de pedagogía en la Formación de maestros. Básica secundaria. Psicología: Ciencia y Tecnología, 2(1), 1.

Recuperado de: <http://www.umariana.edu.co/ojs-editorial/index.php/fedumar/article/view/453>

Vega, C. (2012) la evaluación educativa, factor determinante en las prácticas pedagógicas.

Instituto de estudios en educación IESE. Edición número 13. Universidad del Norte

Velandia, (2010). Metacognición y comprensión lectora La correlación existente entre el uso de las estrategias Metacognitivas y el nivel de comprensión lectora. Tesis de grado. Universidad de la Salle. Bogotá, Colombia.

Zabaleta, V. (2008), la competencia lectora en los programas nacionales e internacionales de evaluación educativa. *Orientación y Sociedad*, 1(8), 1. Recuperado de: http://www.scielo.org.ar/scielo.php?pid=S1851-88932008000100005&script=sci_abstract

ANEXOS

Anexo 1. Prueba de caracterización del proceso lector MEN (2015)

<https://es.slideshare.net/yolandaeu/anexo-a-prueba-lectura-quinto-grado>

Anexo 2. Encuesta para medir el comportamiento lector (adaptada de CERLAC, 2014)

<https://es.slideshare.net/yolandaeu/anexo-b-encuesta-para-medir-el-comportamiento-lector>

Anexo 3. Análisis y procesamiento de datos de la encuesta para conocer el comportamiento lector

Ver documento adjunto

Anexo C Análisis y procesamiento de la encuesta para conocer el comportamiento lector.xlsx

Anexo 4. Matriz de análisis de los diarios de campo

Ver documento adjunto

Anexo H ANALISIS DE LOS DIARIOS DE CAMPO.xlsx

Anexo 5. Rubricas

Ver documento adjunto

Copia de Anexo G RESULTADOS FINALES DE LA RUBRICA (3).xlsx

Copia de Anexo G RUBRICAS Rubiela.xlsx

Copia de Anexo G RUBRICAS margely.xlsx

Anexo 6. Video con las actividades de la secuencia didáctica

https://www.youtube.com/watch?v=8p_B7hXBT1U&feature=youtu.be

Anexo 7. Secuencia didáctica del proyecto lector

<https://www.slideshare.net/yolandaeu/anexo-secuencia-didctica-78061459>

Anexo 8. Video de socialización

<https://www.youtube.com/watch?v=L9jozSFzOhU&t=830s>