

**EL USO DE RECURSOS AUDIOVISUALES EN EL FORTALECIMIENTO DE LA LECTURA CRITICA,
EN ESTUDIANTES DE CICLO UNO DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA “LA CAMPIÑA”
(YOPAL, CASANARE)**

ANA BEATRIZ LUNA VELA

**UNIVERSIDAD DE LA SALLE
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
MAESTRÍA EN DOCENCIA
BOGOTÁ D.C., ENERO DE 2019**

**EL USO DE RECURSOS AUDIOVISUALES EN EL FORTALECIMIENTO DE LA
LECTURA CRITICA, EN ESTUDIANTES DE CICLO UNO DE LA INSTITUCIÓN
EDUCATIVA “LA CAMPIÑA”
(YOPAL, CASANARE)**

ANA BEATRIZ LUNA VELA

**Trabajo de grado presentado como requisito para optar al título de
Magister en Docencia**

**Director de tesis:
JAIRO ALBERTO GALINDO C.**

**UNIVERSIDAD DE LA SALLE
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
MAESTRÍA EN DOCENCIA
BOGOTÁ. D.C., ENERO DE 2019**



RECTOR:
HNO. ALBERTO PRADA SANMIGUEL. FSC.

VICERRECTORA ACADÉMICA:
Dra. CARMEN AMALIA CAMACHO

DECANO FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN:
Dr. GUILLERMO LONDOÑO OROZCO

DIRECTOR PROGRAMA:
Dr. CRISTIAN JAMEZ DÍAZ FSC.

LÍNEA DE INVESTIGACIÓN:
EDUCACIÓN, LENGUAJE Y COMUNICACIÓN

DIRECTOR DE TRABAJO DE GRADO:
JAIRO ALBERTO GALINDO C.

Nota de aceptación

Presidente del Jurado

Jurado

Jurado

Jurado

Bogotá, D.C., enero de 2019

Dedicatoria

A mi hija Rosa Margarita, por su compañía y apoyo en cada instante de este proceso desde el día de la entrevista hasta hoy que finalizó este documento, más que mi hija; eres mi coequipera, puesto que compartiste y muchas veces ayudaste a concretar cada paso de esta investigación, eres la Investigadora II, con el deseo de que sigas adelante con tu entusiasmo por la vida así como me motivas en aquellos momentos en los cuales me sentía cuesta arriba.

Ana Beatriz Luna Vela

Agradecimientos

A Dios por la Bendición de ser beneficiaria del Programa Becas para la Excelencia Docente.

A mi hija Rosa Margarita por su paciencia y acompañamiento en cada fin de semana en el transcurrir de estos años de estudio.

A mis padres por su apoyo.

A los directivos, docentes, estudiantes y administrativos de la Institución Educativa la Campiña, que con su apertura, apoyo y experiencia enriquecieron y construyeron cada línea de esta investigación.

A cada uno de mis Queridos y respetados Maestros, que con su sabiduría y conocimientos hicieron más ameno y cálido este tiempo de aprendizaje.

A Nubia Patricia, que con su amabilidad y entrega siempre dispuesta a guiar nuestro rol como estudiantes Lasallistas.

A Fernando que con su experiencia, sapiencia, sabiduría y conocimientos desde mi etopeya hasta la presente me ha animado y servido de guía para lograr plasmar estas palabras que hoy brindo a la comunidad educativa.

A todos y cada uno, gracias, gracias, gracias.

Ana Beatriz Luna Vela

Resumen

Este proyecto de investigación se inscribe en el Macroproyecto: “La comprensión lectora en matemáticas, lenguaje, ciencias naturales y ciencias sociales” de la línea Educación, Lenguaje y Comunicación de la Facultad de Ciencias de la Educación, y en la línea Educación y Cultura de la Universidad de La Salle. Se desarrolla entre los años 2016 y 2018. Se propone el planteamiento de actividades que orienten al docente en el fortalecimiento de la lectura crítica con el uso de recursos audiovisuales en los estudiantes del ciclo 1 de básica primaria de la Institución Educativa La Campiña, sede Yopal.

Con un enfoque cualitativo (Taylor y Bogdan, 1987), esta investigación opta por el método analítico descriptivo (Cerdeira, H. 1988). Se desarrolla en tres fases en las cuales se identifican estrategias de enseñanza y factores implicados en la comprensión lectora para finalizar con el planteamiento de un conjunto de actividades que orienten al docente en el fortalecimiento de esta modalidad de comprensión.

Los resultados alcanzados permiten identificar las concepciones, los modos de desarrollar y evaluar la comprensión lectora, y pone de presente algunos de los factores incidentes en este proceso. El estudio se concluye con el planteamiento de un conjunto de actividades que tienen como herramienta central la activación de conocimientos previos y el uso de recursos audiovisuales en el aula.

Los principales referentes son, en Lectura: Chartier, 1993; Chartier y Cavallo, 2004; Freire, 1984; Cassany, 2004; para comprensión lectora: Goodman, 2003; Smith, 1983; Dubois, 1984; Lerner, 1985; Rogoff, 1990, y en las estrategias de enseñanza: Monereo, 1998; Solé, 2009.

Palabras claves: Lectura, lectura crítica, comprensión lectora, estrategia, recursos audiovisuales.

ABSTRACT:

This research project is part of the Macroproject: "Reading comprehension in mathematics, language, natural sciences and social sciences" of the Education, Language and Communication line of the Faculty of Educational Sciences, and in the Education and Culture Line of The University of La Salle. It was included between 2016 and 2018. It proposes the approach of activities that orient the teaching in the strengthening of the critical reading with the use of audiovisual resources in the students of the cycle 1 of primary school of La Campiña Educational Institution. It is located in Yopal.

With a qualitative approach (Taylor and Bogdan, 1987), this is a research on the descriptive analytical method (Cerdeira, H. 1988). It is developed in three phases in which teaching strategies and factors involved in reading comprehension are identified to end with the approach of some activities that guide the teacher in the strengthening of this understanding modality.

The results of the incident factors in this process. The study concludes with the approach of the activities that have as a central tool the activation of previous knowledge and the use of audiovisual resources in the classroom.

The main references are, in Reading: Chartier, 1993; Chartier and Cavallo, 2004; Freire, 1984; Cassany, 2004; for reading comprehension: Goodman, 2003; Smith, 1983; Dubois, 1984; Lerner, 1985; Rogoff, 1990, and in teaching strategies: Monereo, 1998; Solé, 2009.

Keywords: Reading, critical reading, reading comprehension, strategy, audiovisual resources.

Tabla de contenido

Introducción	1
1.1 Justificación	3
1.2 Descripción del problema y pregunta de investigación.	7
1.3 Objetivos	11
1.3.1 Objetivo General	11
1.3.2 Objetivos Especificos.	11
2 Revisión Literaria	12
2.1 Situación Contextual	12
2.2 Antecedentes	12
2.2.1 En el ámbito internacional	13
2.2.2 En el ámbito nacional	16
2.2.3 En el ámbito local	20
2.3 Marco Legal	23
2.4 Marco conceptual	28
2.4.1 Lectura	29
2.4.1.1 Comprensión Lectora	30
2.4.2 Factores incidentes en el proceso de lectura	33
2.4.3 Estrategias de enseñanza	35
2.4.4 Proceso de enseñanza.	36
2.4.5 Recursos Audiovisuales	39
3 Diseño Metodológico	42
3.1 Justificación del método	42
3.2 Sujetos participantes	43
3.3 Técnicas e instrumentos de recolección de información	45
3.3.1 Justificación y descripción de las técnicas e instrumentos.	48
4 Análisis e Interpretación de la Información	55
4.1 Categorías de análisis	57
4.1.2. Estrategias de enseñanza – aprendizaje de la lectura	57
4.1.3. Recursos Educativos	58
4.1.4. Evaluación	59
4.1.5. Factores Incidentes en el proceso de enseñanza.	60
4.1.6. Transversalidad.	60
5 Actividades Sugeridas	61
6 Conclusiones y prospectiva	64
6.1 Conclusiones	64
6.2 Prospectivas	69
Referencias bibliográficas	71

Lista de tablas

Tabla 1 Docentes participantes 44

Tabla 2 Técnicas de recolección y análisis de información en relación con los objetivos de investigación. 47

Lista de Figuras

<i>Figura 1.</i> _Mapa categorial: Fortalecimiento de la lectura crítica.	53
<i>Figura 2.</i> _ Campo semántica factores incidentes.	55
<i>Figura 3.</i> _Campo semántico con los medios como estrategias didácticas.	56

Lista de anexos digitales

Anexo Digital 1. Tabla de síntesis de antecedentes internacionales.	79
Anexo Digital 2. Tabla de síntesis de antecedentes nacionales.	97
Anexo Digital 3. Tabla de síntesis de antecedentes locales.	104
Anexo Digital 4. Guión de entrevista	105
Anexo Digital 5. Libro de códigos	106
Anexo Digital 6. Entrevistas.	107
Anexo Digital 7. Matriz de preguntas.	121
Anexo Digital 8. Términos recurrentes	129
Anexo Digital 9. Registros fotográficos	138

Capítulo 1

Introducción

El presente trabajo aborda la investigación realizada en la Institución Educativa La Campiña, en el marco del macroproyecto “La comprensión lectora en matemáticas, lenguaje, ciencias naturales y ciencias sociales”, corresponde a la línea Educación, Lenguaje y Comunicación de la Facultad de Ciencias de la Educación, y a la línea Educación y cultura de la Universidad de La Salle, se desarrolla entre 2016-2 – 2018-2. Ha contado con la dirección de los tutores Yolima Gutiérrez y Jairo Alberto Galindo C. en la Maestría en Docencia de la Universidad de La Salle.

Su propósito principal consistió en caracterizar el uso de recursos audiovisuales por parte de los docentes de primer ciclo de básica primaria en lo referente a la enseñanza de la lectura, en pro de formular actividades que contribuyan a enriquecer el proceso de enseñanza de la lectura crítica, como herramienta transversal de aprendizaje en los niños y niñas de básica primaria de la institución educativa, a partir del uso de los recursos audiovisuales articulados en las dinámicas de aula manejadas en la cotidianidad.

Para tal fin se optó por una investigación cualitativa de tipo analítico descriptiva, puesto que consiste en la descripción y comprensión del fenómeno en sí, en este caso puntual de los factores que inciden en el proceso de enseñanza y el aprendizaje de la lectura, a partir de la interpretación de eventos, con profundidad y detalle. Para ello, se parte del punto de vista de los actores involucrados (estudiantes, docentes, padres de familia), y se atiende a elementos tanto subjetivos como objetivos, es decir, a la construcción continua de imaginarios, ideas y

requerimientos de quienes participan en la investigación. De manera tal que se busca la recreación de conocimientos, de acuerdo con lo planteado por Schmelkes (2014), desde la construcción no sólo de los investigadores sino de todos los que se encuentran inmersos en la investigación.

La recolección de la información se llevó a cabo a través de las siguientes técnicas: entrevista semi-estructurada, (Hernández, Fernández y Baptista; 2006) y la observación no participante (Cerdeña, 1993) que resultó en un conjunto de registros fotográficos, realizados (tanto en las entrevistas como en las observaciones) durante el segundo semestre del 2016 y primer semestre del 2017, donde se contó con la participación de 3 docentes de la Institución Educativa la Campiña, referenciados en la tabla N°1 (Docentes participantes.). Las transcripciones de estas entrevistas fueron sistematizadas y codificadas, una a una (véase anexo 03), acorde con el diseño de la entrevista, la cual se estructuró con criterios relacionados con la lectura y las estrategias de enseñanza, junto con los registros fotográficos para proceder con su tratamiento desde la propuesta análisis de contenido con destilación de la información (Vásquez, 2013).

Para el análisis de la información se utilizó la técnica de destilar información, diseñada y desarrollada por Vásquez (2013), quien lo define como un “protocolo para analizar información adaptable a las necesidades de cada proyecto, realizado a través de etapas, sistemáticamente organizadas desde las cuales se construyen criterios de análisis, pertinencia, relación entre otros”. Esta se deriva de las múltiples técnicas de análisis de contenido desarrolladas por Krippendorff (1990) quien las define como técnicas destinadas a formular, a partir de ciertos datos, inferencias válidas para aplicar en un contexto, las cuales parten de un objetivo planteado desde una triple perspectiva: los datos tal y como se comunican al analista, el contexto de los datos y la forma en

que el conocimiento del analista obliga a dividir la realidad, en el caso de la presente investigación los datos recopilados a través de la entrevista y la observación no participante.

Los resultados de la investigación se agrupan acorde con cada objetivo, es decir, se encuentran relacionados con las concepciones de lectura, los recursos manejados en su enseñanza. En este punto se pone de presente cómo cada una de las docentes entrevistadas expone las diferentes dinámicas de aula, el rol que juegan los estudiantes y los padres de familia en el proceso de enseñanza de la lectura; paralelo a ello se evidencia cómo las concepciones o imaginarios que tienen cada una de ellas, frente a la enseñanza de la lectura, van direccionando las metodologías y las dinámicas de aula; a la vez que permiten conocer algunos de los factores incidentes o las variables que afectarían el desarrollo de la lectura crítica.

Este informe final está constituido por seis capítulos. En el primero, se presenta el marco general de la investigación. El segundo, está constituido por el rastreo de los antecedentes y el marco conceptual. El tercero, hace referencia al diseño metodológico del estudio, en este caso. El cuarto, presenta el análisis de los resultados y la estructuración de los hallazgos. En el quinto, se presentan las conclusiones y la prospectiva.

Finalmente, en el capítulo sexto, se presenta la propuesta del uso de recursos audiovisuales como estrategia para fortalecer la lectura autorregulada y crítica.

1.1. Justificación

La relevancia de esta investigación se considera desde tres ángulos: uno sociocultural, relacionado con el papel de la lectura en la sociedad del siglo XXI, tanto en el mundo como en

Colombia; otro estratégico, referido a la importancia de la formación de lectores autorregulados y críticos; y otro pedagógico en el que se considera la praxis docente y el desarrollo de la comprensión lectora.

En lo sociocultural se tiene presente que la comprensión lectora está inmersa en cada uno de los sectores de la sociedad, en la cual juega un papel fundamental para la interacción de las personas sin distinción alguna de género, raza o color, de manera tal que proporciona herramientas para leer el contexto, el texto y todo lo relacionado con ellos, como actores principales del proceso lector y todo lo que ello involucra. Dubois (1995)

Abordar las prácticas de lectura desde una orientación sociocultural es fundamental para la escuela, dado que permite reconocer los intereses, necesidades y expectativas de las comunidades y por tanto, los posibles modos como pueden interactuar con la lectura en sus vidas, Dubois (1995), es decir, una nueva forma de comprender la lectura, vinculándola a las situaciones de la vida cotidiana, interpretando y aplicando lo que leen al contexto social inmediato (familia, colegio, barrio, etc.) y así desarrollar el conocimiento y el potencial personal, desde su participación en la sociedad.

Desde esta perspectiva, se debe tener presente la importancia de ver que los textos han de estar relacionados con este contexto, de manera tal que generen interés y habrán espacios de interacción, puesto que se ve al lector como un ser que construye una identidad, desarrolla vínculos emocionales en un contexto social, en el que juega unos roles y tiene una posición, los cuales constituyen aspectos vivenciales y personales, que guían la experiencia de leer, puesto que estos son los principales factores que inciden en el proceso de la comprensión lectora. Es así, que

la función principal de la escuela es formar personas capaces de desenvolverse en la sociedad en la que viven, donde la lectura es un requisito fundamental para vivir y por ende no puede eludir la necesidad de trabajar en ella dentro de las aulas, sino por el contrario, apropiarse de esta situación y generar nuevos espacios para el desarrollo y fortalecimiento de la lectura, pues no se lee solo letras, sino también imágenes, signos, números, códigos, etc.

En lo estratégico, es fundamental reconocer la lectura como una práctica estratégica; el lector pone en juego unos procedimientos que le permiten construir nuevos conocimientos, contar con otros lectores dinámicos, conscientes de su contexto y de su realidad inmediata en la cual se encuentra un sin número de mensajes. Es de reconocer que cada persona ya cuenta con un bagaje de conocimientos que se han ido construyendo desde el mismo vientre materno, el sonido de la voz de la figura materna, paterna, luego con el pasar de tiempo está la asocian con su rostro, su afecto y así sucesivamente se van construyendo nuevos conocimientos, que permiten el recrear, comprender el contexto, que con la incursión en el medio educativo y formativo se construye más conocimientos. Bajo esta perspectiva, la lectura es fundamental para su desempeño social pues se interactúa desde la comprensión que tengo a partir de lo leído, de lo vivido y sentido, todo es una interacción constante, donde se requiere propender por generar espacios que fortalezcan desde el ser individual hasta el colectivo, reconociéndolos como seres bio-psico-sociales, quienes a partir de sus conocimientos previos construyen nuevos aprendizajes, de ahí la importancia de mirar la activación de conocimientos, como una estrategia para fortalecer la lectora.

Puesto que la activación de conocimientos es una estrategia que parte de la tesis, que las personas tienen un bagaje teórico conceptual, construido en el transcurso de su vida, en la interacción con el contexto y es a partir de estas estructuras mentales que construye nuevos

conocimientos, de manera tal que al hacer uso de ella, en el proceso de lectura, antes –durante– después, se buscó propiciar herramientas, que impactaran su comprensión, lo cual va ligado con la motivación, pues es más fácil comprender lo que conozco, que aquello que desconozco.

En lo pedagógico, la competencia lectora es el eje central de estudio de diferentes pruebas evaluativas, tanto a nivel nacional como internacional, en las que esta comprensión es mirada desde diferentes perspectivas, tanto así que el Ministerio de Educación Nacional, en el año 1998, generó los lineamientos curriculares de la lengua castellana, a partir de los cuales busca dar herramientas teórico- conceptuales para orientar los procesos de aula en lo referente a la enseñanza y aprendizaje del español, de manera tal que se van interiorizando en la práctica de las instituciones educativas y por ende en el quehacer docente. Entre las pruebas mencionadas anteriormente se implementan en Colombia, “las pruebas Saber”, en las que los estudiantes de la Institución Educativa la Campiña, puntuaron bajo en lectura crítica, lo cual se asocia con los niveles de comprensión lectora, se observa que pese a que subieron 2 puntos en referencia con el año 2015, y están por encima del promedio del Departamento de Casanare, aún no superan el promedio nacional. Estos resultados ponen en evidencia la necesidad de ahondar en estos procesos, de modo que se fortalezcan de manera transversal en cada una de las áreas de aprendizaje, puesto que en todas se acude a la lectura para acercarse a los referentes y prácticas propios del saber particular. De manera tal que, fortalecer la comprensión lectora de los estudiantes, implica reconocer, planificar, desarrollar y evaluar estrategias; es decir, apostarle a propuestas didácticas que proporciona innovación y apoyo en los procesos de aula. Es un desafío necesario dada la percepción generalizada en torno a que “hoy en día los estudiantes no quieren leer y además de esto los padres de familia no apoyan el proceso formativo y educativo de sus hijos”, como lo ponen de manifiesto los docentes en las reuniones académicas. Por tanto, el

docente se encuentra frente al reto de motivar a sus estudiantes a leer planear su actividad lectora y afinar progresivamente su comprensión, no solo de los textos que lee en el aula sino de todos aquellos que lee en su cotidianidad.

1.2 Descripción del problema y pregunta de investigación

Son reconocidos los esfuerzos realizados por parte de diferentes organismos tanto a nivel internacional como nacional; que velan por la promoción de la lectura, entre ellos se encuentran: la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico, OCDE, a través de las pruebas PISA y PIRS; La UNESCO a través del Tercer Estudio Regional Comparativo y Explicativo, TERCE; el ICFES a través de sus pruebas Saber, quienes buscan medir, evaluar los niveles de comprensión lectora; no obstante, se desconoce todo el bagaje de conocimientos previos de los estudiantes que participan en ellas. Ello producto de ese afán, dar respuesta a la necesidad implícita de esta sociedad globalizada de formar personas competentes, críticas que aporten al desarrollo socio-económico. De manera tal que el interés por mejorar la comprensión lectora de los estudiantes y por la lectura están ligados a estas pruebas internacionales y nacionales, y a los requerimientos de las políticas educativas; en las primeras se han mostrado en sus resultados que Colombia se encuentra por debajo del nivel mínimo esperado, como se observa en el estudio internacional de progreso de comprensión lectora (PIRLS) del 2011, que muestra un panorama poco favorable en Colombia, donde de 3966 estudiantes de 150 establecimientos educativos, que se presentaron a la prueba, sólo el 1% logró alcanzar un nivel avanzado, el 9% el nivel alto, el 28% el nivel medio, el 34% nivel bajo y el 28% no alcanzaron el nivel mínimo, es decir, resultados por debajo de los 400 puntos. En promedio obtuvieron 448 puntos, quedando por debajo de la media que es 500 puntos, lo cual significa que no han tenido un proceso de

aprendizaje eficaz de la comprensión lectora, sin embargo, se hace necesario contextualizar que estas pruebas están validadas con criterios de culturas y sociedades diferentes a las de Colombia, de manera tal que esto de una u otra manera influyen, en el desempeño de los estudiantes pues los procesos pedagógicos y los contextos de enseñanza- aprendizaje son totalmente diferente unos de otros.

Ahora bien, en Colombia pese al interés de las políticas educativas para fortalecer la comprensión de lectura desde el campo del lenguaje, a partir de los lineamientos curriculares (1998) y los estándares básicos de competencia de lenguaje (2006), se ha evidenciado que pese a ser completos en su estructura, contenido temático y conceptual, de la enseñanza del lenguaje, se encuentra que en la práctica docente en ocasiones, no se retoman, ni tienen presente, que si bien han sido dadas como ejes rectores, no se han interiorizado en el quehacer y práctica de aula, lo cual pone de presente en el sistema educativo colombiano una falencia en la comprensión de la relación entre el lector y el texto, evidencia de ello son los resultados de las Pruebas Saber 3, 5, 9, 11, que se usan como indicadores del nivel de desarrollo de la comprensión lectora en los distintos niveles o grados.

Al contextualizar en la Institución Educativa La Campiña, al indagar sobre su población, se encuentra que el 58% no pertenece al municipio, acorde con el Proyecto Educativo Institucional (PEI 2015) lo que hace una comunidad multicultural, familias que han llegado en busca de un futuro más próspero, o por desplazamiento debido al conflicto armado. A nivel socioeconómico se ubican en los estratos 1, 2 y 3 en un mínimo porcentaje. Respecto a la estructura familiar se observa que un alto porcentaje son reconstituidas, seguidas por las monoparentales, extensas y nucleares. Con un grado formativo básico pues la mayoría de los padres de familia tienen hasta 5 de básica primaria, algunos pocos son bachilleres, técnicos o profesionales. Por ende sus ocupaciones en un alto porcentaje son informales, oficios varios,

vendedores ambulantes, maestros de construcción, conductores, y en un porcentaje mínimo empleados formales.

Es así que al realizar el análisis comparativo de los resultados de las pruebas saber 3, 5, 9, de los resultados del histórico consolidado desde el 2013 al 2015, se encuentra que se presenta un notable descenso de grado a grado, evidenciándose mejores resultados en el grado 3º, y al revisar solamente los del año 2015, se observa que con relación a las Instituciones Educativas del mismo nivel, están por debajo en 9 puntos, pese a que mejoraron en dos puntos, es decir, los resultados están por debajo del promedio nacional, lo cual exige el asumir estrategias, que busquen fortalecer la enseñanza de la comprensión lectora, eje central de evaluación de estas pruebas.

Del mismo modo, en el contexto escolar son profusos los esfuerzos por mejorar los niveles académicos de las diferentes áreas, pese a que, como en la Institución Educativa la Campiña, se implementa desde hace 5 años el Programa Todos a Aprender y el Plan Lector por periodo, las cuales tienen en común la comprensión lectora la cual es transversal a todas ellas, como lo ponen de presente los docentes en las reuniones de comisión y evaluación que se realizan cada periodo escolar, aun así, persisten las dificultades en el proceso de lectura.

Partiendo de ello, el Índice Sintético de Calidad Educativa valora el progreso, desempeño, eficiencia y ambiente escolar en cada institución educativa del país. Sin embargo, estos resultados no satisfacen la demanda en calidad educativa, particularmente en lo referente a comprensión lectora en los niveles de lectura inferencial y crítica.

Adicionalmente, se ha realizado el análisis de los procesos académicos de cada periodo, los cuales están registrados en las actas de comité respectivo para cada grado y es preocupante el nivel de afectación de otras áreas diferentes al lenguaje, por dificultades asociadas a la comprensión lectora.

En términos generales, y particularmente para la Institución Educativa La Campiña, se ha observado que la lectura y específicamente la comprensión lectora y la lectura crítica, se encuentran inmersas con distintos énfasis en cada uno de los sectores de la sociedad, jugando un papel fundamental en la interacción de las personas sin distinción alguna de género, raza o color, puesto que proporciona herramientas para actuar en contextos diversos. En este marco, se encuentra evidencia (Pruebas Saber, 2012-2016) de un bajo nivel de comprensión lectora en los aspectos de lectura inferencial y crítica en la Institución Educativa La Campiña. Estos resultados se podrían asociar con distintos factores como el cultural, el social, el ambiente de aula y el metodológico (Cerdeña, 1993), que más allá de demostrar que existen grandes debilidades en comprensión lectora como competencia transversal a todas las áreas del currículo, obliga a buscar estrategias a partir de las cuales sea posible impactar de manera directa los procesos de enseñanza que inciden en este bajo desarrollo.

Es de resaltar que pese a que en los últimos años se han planteado, propuesto e implementado diferentes programas por parte de organizaciones nacionales, locales, y desde la escuela, cuyo objetivo es el de promover la lectura motivando a los estudiantes a fomentar al hábito lector, se ha encontrado que persisten las dificultades en comprensión lectora y que el apoyo de los padres de familia no es suficiente, dado que falta construir la cultura familiar y escolar de la lectura. Con esto solo se pone de presente que las estrategias para desarrollar la lectura crítica son incipientes en su diseño y ejecución en situaciones de aprendizaje concretas.

De esta forma el panorama presentado conlleva a la pregunta que orienta esta investigación: ¿De qué modo el uso de recursos audiovisuales fortalecen la lectura crítica, en los estudiantes del ciclo 1 de la Institución Educativa La Campiña?

1.3 Objetivos

Para llevar a cabo este estudio se propusieron los siguientes objetivos:

1.3.1 Objetivo general

Caracterizar el uso que hacen los docentes de los recursos audiovisuales para la lectura crítica en los estudiantes del ciclo 1 de la Institución Educativa La Campiña, Yopal.

1.3.2 Objetivos específicos

Identificar los recursos audiovisuales utilizados por los docentes del ciclo 1 de Educación Básica Primaria de la IE La Campiña de Yopal, Casanare, para el fortalecimiento de la lectura crítica.

Analizar los factores implicados en la enseñanza de la lectura crítica en los estudiantes del ciclo 1 de la Institución Educativa La Campiña.

Formular un conjunto de actividades que orienten al docente en el fortalecimiento de la lectura crítica con el uso de recursos audiovisuales.

Capítulo 2

Revisión de la literatura

En este capítulo se encuentra dividido en tres apartados, el primero responde a la explicación de la situación contextual; el segundo, al rastreo nacional e internacional de los antecedentes y el tercero, al marco conceptual para abordar el problema de investigación.

2.1 Situación contextual

Es de resaltar que la Institución Educativa la Campiña, se encuentra ubicada en el Barrio la Campiña del Municipio de Yopal, Casanare, del cual viene su nombre, cuenta con una población de aproximada de 1300 estudiantes, distribuidos en dos jornadas, básica primaria y bachillerato, se caracterizan por ser pertenecientes a los estratos 1 y 2, proceden del sector rural, quienes, migran a la ciudad ya sea escapando a las situaciones de vulnerabilidad, por la crisis económicas o de conflicto de diferentes regiones del país y/o del exterior; en búsqueda de un mejor futuro, para sus familias, lo que hace, que los niveles de lectura inicial requieren de estrategias para su fortalecimiento, en los estudiantes del primer ciclo de básica primaria, puesto que muchos de los logros alcanzados en este, cuentan solo con lo realizado en el aula, pues no se cuenta con el apoyo de los padres de familia, para el acompañamiento de las tareas extra clases.

2.2 Antecedentes

En la estructuración de los antecedentes que determinan la pertinencia de este estudio, se escogieron (*al menos 10*) tesis de maestría, (*al menos 15*) artículos de investigación, y (10) tesis

de doctorado, para dar cuerpo al corpus de documentos consultados alrededor de los temas que se reconocieron por sus aportes a las diversas categorías

Se abordaron investigaciones relacionadas con tres ejes temáticos: 1) lectura, 2) enseñanza de la lectura y 3) estrategias para desarrollar la lectura, especialmente en Educación Básica Primaria y Secundaria. Se identificó la tendencia de las problemáticas que se estudian en el campo de la lectura, a partir de la triangulación o yuxtaposición del problema, objetivos, diseño metodológico y conclusiones. Para lo cual se elaboraron tres matrices de triangulación con los antecedentes seleccionados, estos se analizaron desde el problema de investigación, los objetivos, el diseño metodológico, las conclusiones, a partir de los cuales se retoman los aportes dados, se agruparon acorde con los ámbitos relacionados a continuación, (Anexos 1, 2 y 3.)

2.2.1 En el ámbito internacional

En los antecedentes rastreados a nivel internacional se encuentra que hay múltiples perspectivas frente a la lectura, la comprensión lectora y sus estrategias, observándose en común la preocupación frente a los factores que inciden en la comprensión textual, ya que los expone de manera amplia y desde sustentos conceptuales diversos, de manera tal que permiten tener un referente teórico, conceptual, metodológico ya que se manejan ejes centrales semejantes a los que se retomaran en la presente investigación.

En relación con la enseñanza de la comprensión lectora, se encontró la tesis de Oñate, E. (2013), Titulada “Comprensión lectora: Marco Teórico y propuesta de intervención didáctica”, que fue desarrollada en algunas aulas de educación primaria, concretamente en 6º curso, en España. El investigador indaga por el concepto de comprensión lectora y su situación actual en la

sociedad española, por tanto, el objetivo principal fue dar a conocer y exponer una base teórica general, sobre la importancia de la comprensión lectora en cuanto a leer se refiere, así como la situación actual en educación primaria en relación a este tema. Para tal fin diseñó un modelo de intervención didáctica, para trabajar la comprensión lectora, el cual se planificó según el enfoque que plantea Cassany. Esta propuesta trató de trabajar y mejorar las capacidades de los alumnos en función de cuatro micro habilidades, las más importantes en la etapa que se encuentran los alumnos, siendo así estructura y forma, lectura entre líneas, ideas generales e inferencia. La evaluación de la propuesta didáctica y el análisis de los resultados obtenidos, se realizaron en función del contenido, de las competencias cognitivas y del contexto como trabaja el informe PIRLS. Los hallazgos y las conclusiones fueron: en lo relacionado con la propuesta didáctica implementada, que se evidenció mejora en la comprensión lectora de los alumnos. Además concluyó que pese al informe PIRLS y PISA que no muestra datos esperanzadores sobre el nivel de los españoles con respecto a la comprensión lectora, se pudo observar que si se ve como una asignatura dentro de la Educación Primaria, se alcanzan mejores resultados.

Otra investigación de referencia se encuentra en el Artículo de Díaz, E. y Valerio A. (2015) "El cuento como estrategia didáctica para desarrollar la comprensión lectora." que fue desarrollada en una escuela telesecundaria ubicada en la localidad conocida como Ex hacienda de Dolores, del municipio de Susupuato Michoacán-México. Los investigadores indagaron ¿De qué manera el cuento como estrategia didáctica favorece la comprensión lectora en los estudiantes de telesecundaria?, por tanto el objetivo principal fue elaborar una propuesta de intervención que utilice el cuento como estrategia, en congruencia con lo establecido en el programa de estudios de educación básica. Para tal fin, utilizaron los instrumentos del portafolio de evidencias y los mapas de aprendizaje, en el marco de un proceso de investigación-acción. Los hallazgos y las conclusiones permitieron ver cómo en el abordaje del cuento en sus diferentes tipos, temas,

estilos y autores, ayuda además del reconocimiento y apreciación de este género literario a identificarse con algunas experiencias que van desde las propias de la edad en la etapa de vida, hasta las que marcan pautas culturales y sociales a las que no son ajenos los estudiantes por el contacto que mantienen con los medios de comunicación masivos no solo educativos sino abiertos y a los que tienen acceso en el lugar.

En relación con las estrategias para desarrollar la comprensión lectora, Llamazares, M. (2015) en su estudio titulado “La activación de conocimientos previos (ACP): una estrategia de comprensión lectora”, que fue desarrollado en diversas aulas de la geografía española de 2º y 3º de educación primaria. La investigadora indaga si ¿se activan los conocimientos previos para ayudar a comprender un texto?; por tanto, el objetivo principal fue que las aportaciones de todo el proceso investigador reviertan en el conocimiento teórico-práctico de los profesionales de la docencia. Para tal fin, combina las aproximaciones cuantitativa y cualitativa, en una investigación longitudinal, usa la observación natural, tanto para la obtención como para el análisis de los datos. Los hallazgos y las conclusiones ponen de presente como la activación de conocimientos previos es una estrategia cuya distribución varía en función del tipo de texto y del objetivo de la lectura: se asocia fundamentalmente a textos expositivos, explicativos, con los que se pretende que el alumno amplíe conocimientos. Por esta razón, se manifiesta cuando se usa la lectura para aprender nuevos conceptos. Además aporta que para leer comprendiendo es necesario recurrir al conocimiento del mundo y a los conocimientos derivados del texto (forma y contenido) y dominar no sólo las habilidades de descodificación sino también una serie de estrategias que permiten el procesamiento activo del sentido y de los significados.

A nivel internacional se encuentran múltiples investigaciones sobre el proceso de lectura, de las cuales se pueden retomar, las experiencias para enriquecer, la dinámica investigativa, presentada en este documento, sin embargo se pone de presente que la mirada transversal, no ha

sido contemplada dentro de los mismos, lo cual sería un aporte al proceso de enseñanza-aprendizaje de la lectura.

2.2.2 En el ámbito nacional

En relación con la enseñanza de la comprensión lectora en los antecedentes rastreados problematiza en el desarrollo de habilidades y competencias comunicativas, así como el ritmo de aprendizaje de los niños. Por otra parte, reconoce la importancia de las características del contexto en el que se desarrolla esta competencia, incluyendo las estrategias y didácticas utilizadas para fortalecer el proceso lector, tal como sigue:

La tesis de maestría realizada por Noguera, A. (2018); *Percepción del rol pedagógico de las TIC y sus prácticas de uso en docentes de educación media; un estudio en colegios distritales de Bogotá*, cuyo objetivo fue analizar la percepción del rol pedagógico de las TIC y sus prácticas de uso en un grupo de docentes de educación media de colegios distritales de Bogotá teniendo en cuenta además aspectos demográficos, formativos y laborales. Con base en un diseño observacional descriptivo y un muestreo no probabilístico, se desarrollaron y aplicaron los cuestionarios “Prácticas docentes de uso de las TIC” y “Escala de percepción docente del rol pedagógico de las TIC”. En la investigación participaron voluntariamente 55 maestras y 45 maestros, con un promedio de edad de 42 años y 17 años de experiencia docente. En las prácticas de uso de las TIC en el aula, solo el 26% de los docentes usan permanentemente TIC en su docencia diaria. Respecto a equipos sobresalen el computador personal (90%), el videobeam (79%) y el smartphone (39%) y en software sobresalió el uso de motores de búsqueda de Internet (84%) y la suite de office® (74%), mientras que en recursos informáticos sobresalieron la internet y el correo electrónico (85%), seguido por las redes sociales (45%). En promedio destinan a las TIC casi la mitad del tiempo (45%) en el salón mismo de clase (87%). Respecto a

la percepción del rol pedagógico de las TIC en promedio general hubo buena percepción ($75 \pm 11/100$). En las asignaturas de matemáticas, ciencias y tecnología, los docentes tenían una mayor favorabilidad hacia el uso de las TIC en comparación con los docentes de áreas como sociales y humanidades, en las que además fue menor su uso. Se concluyó que la percepción del rol pedagógico es relevante en las prácticas de uso de las TIC en la docencia y es evidente la necesidad de desarrollo pedagógico y didáctico para la óptima inculturación de las TIC en los establecimientos educativo. Dada la presencia actual de las TIC en la vida cotidiana y en la docencia escolar, el objetivo de esta investigación fue analizar la percepción del rol pedagógico de las TIC y sus prácticas de uso en un grupo de docentes de educación media de colegios distritales de Bogotá teniendo en cuenta además aspectos demográficos, formativos y laborales. Con base en un diseño observacional descriptivo y un muestreo no probabilístico, se desarrollaron y aplicaron los cuestionarios “Prácticas docentes de uso de las TIC” y “Escala de percepción docente del rol pedagógico de las TIC”. En la investigación participaron voluntariamente 55 maestras y 45 maestros, con un promedio de edad de 42 años y 17 años de experiencia docente. En las prácticas de uso de las TIC en el aula, solo el 26% de los docentes usan permanentemente TIC en su docencia diaria. Respecto a equipos sobresalen el computador personal (90%), el videobeam (79%) y el smartphone (39%) y en software sobresalió el uso de motores de búsqueda de Internet (84%) y la suite de office® (74%), mientras que en recursos informáticos sobresalieron la internet y el correo electrónico (85%), seguido por las redes sociales (45%). En promedio destinan a las TIC casi la mitad del tiempo (45%) en el salón mismo de clase (87%). Respecto a la percepción del rol pedagógico de las TIC en promedio general hubo buena percepción ($75 \pm 11/100$). En las asignaturas de matemáticas, ciencias y tecnología, los docentes tenían una mayor favorabilidad hacia el uso de las TIC en comparación con los docentes de áreas como sociales y humanidades, en las que además fue menor su uso. Se

concluyó que la percepción del rol pedagógico es relevante en las prácticas de uso de las TIC en la docencia y es evidente la necesidad de desarrollo pedagógico y didáctico para la óptima inculcación de las TIC en los establecimientos educativo.

La investigación realizada por Peña, F, Serrano, M. & Aguirre, R. (2008), se tituló: “Prácticas de lectura en escolares de la primera etapa de Educación Básica” y fue desarrollada en tres instituciones educativas, dos subvencionadas y una pública, de cada una de las cuales se seleccionaron seis (6) alumnos, de la primera etapa de educación básica, cuyas edades varían entre 6 y 11 años de edad. Los investigadores indagaron por las actividades que se realizan en la escuela como parte de la cultura escrita; por tanto, el objetivo principal fue contribuir a que los docentes propicien prácticas de lectura que ayuden a los estudiantes a leer y comprender. Para tal fin, acudieron a las entrevistas semiestructuradas e individuales y conversaciones, recolección, análisis e interpretación de la información emplearon la investigación cualitativa con la visión exploratoria y descriptiva. Los hallazgos y las conclusiones muestran que indudablemente, la escuela favorece algunas prácticas de lectura que permiten a los niños, desde temprana edad, participar en ellas. Además, concluyeron que se trata de variedad de experiencias de lectura compartida con opciones comunicativas, que hagan de la escuela, del salón de clase y de la biblioteca, verdaderos espacios, con libros y actividades auténticas que atraigan el interés de los niños y se insista una y otra vez en la importancia de leer para la vida, para su propio desarrollo y para el fortalecimiento de la conciencia ciudadana, es decir, crear ambientes letrados y sostenerlos con sentido para los/as alumnos/as.

Otra investigación realizada por Santiago, A., Castillo, M. & Morales D. (2007) titulada “Estrategias y enseñanza-aprendizaje de la lectura”, y fue desarrollada en el marco del proyecto de investigación “Diseño, elaboración y validación de una propuesta para la didáctica de la lectura fundamentada en metacognición, para los grados 5° y 6° de la educación básica”, DLE-

031-06, el cual forma parte del trabajo que el Departamento de Lenguas de la Universidad Pedagógica Nacional adelanta en el campo de la pedagogía del lenguaje, por tanto, el objetivo principal era elaborar una propuesta didáctica sustentada en la formación metacognitiva de la docente que participa en el mismo, y de un grupo de estudiantes de la educación básica primaria. Para tal fin, se diseñó la propuesta didáctica y se validó en una institución oficial de educación básica de Bogotá. Los hallazgos y las conclusiones, proporcionaron como la didáctica de la lectura implica abordar, como parte de los contenidos escolares, no sólo conocimientos declarativos y procedimentales sino aspectos metacognitivos, además de los usos sociales de la lectura, con el fin de que los estudiantes puedan conocer y desarrollar estrategias adecuadas para así controlar y evaluar de forma autónoma su proceso lector.

En relación con las estrategias para desarrollar la comprensión lectora se encontró la tesis de Velandia, J. (2010) titulada “Metacognición y comprensión lectora: la correlación existente entre el uso de las estrategias metacognitivas y el nivel de comprensión lectora.”, la cual fue desarrollada con los estudiantes de noveno y décimo grado, Jornada Única de Colegio Casablanca ubicada en la localidad de San Cristóbal norte, la muestra está determinada por 108 estudiantes entre 13 y 17 años de edad, la población es mixta siendo un 62% hombres y un 38% mujeres del estrato económico tres. La investigadora indagó por ¿Cuál es la correlación existente entre el uso de las estrategias metacognitivas (entendidas como el grado de autorreflexión y autorregulación del proceso metacognitivo) y el nivel de comprensión lectora de los alumnos de noveno y décimo grado del colegio Casablanca? , por tanto, el objetivo principal era establecer la correlación que existe entre el uso de las estrategias metacognitivas y el nivel de comprensión lectura de los alumnos de noveno y décimo grado del colegio Casablanca. Para tal fin, uso la técnica econométrica, el análisis de datos, y una investigación correlacional. Los hallazgos y las conclusiones, ponen de presente la correlación existente entre el uso de las estrategias

metacognitivas y el nivel de comprensión lectora. Además concluyó que “el estudio sobre la metacognición es una oportunidad para mejorar todas aquellas capacidades cognitivas deficientes, asumiendo los propios procesos y productos cognitivos con el propósito de hacerlos más eficientes en situaciones de aprendizaje y resolución de problemas. Esta reflexión concluye con las palabras de Burón (1997). Hay que enseñar cuestionar, cuestionando, a reflexionar, reflexionando y finalmente a comprender, comprendiendo.

2.2.3 En el ámbito local.

En relación con la lectura se encontró la investigación de Alarcón, O., Pérez, J. & Mora, H. (2017) titulada “Estrategias dialógicas que fortalecen prácticas lectoras con textos expositivos en docentes de tres instituciones públicas de Yopal – Casanare” que fue desarrollada en las Instituciones Educativas Policarpa Salavarrieta, El Paraíso y La Campiña de Yopal – Casanare. Los investigadores indagaron por ¿Cómo fortalecer las prácticas lectoras de textos expositivos en docentes de las Instituciones Educativas Policarpa Salavarrieta, El Paraíso y La Campiña de Yopal – Casanare? , por tanto, el objetivo principal contribuir al fortalecimiento de las prácticas lectoras de textos expositivos en docentes de las Instituciones Educativas Policarpa Salavarrieta, El Paraíso y La Campiña de Yopal – Casanare. Para tal fin, utilizaron como técnicas: la encuesta, la observación participante y la discusión con pares y con referencia a los instrumentos se tuvo en cuenta el diario de campo y los cuestionarios, en la intervención desarrollaron las estrategias dialógicas (Tertulia pedagógica y Grupos Interactivos), emplearon la investigación acción, Los hallazgos y las conclusiones, permitieron caracterizar las prácticas lectoras cotidianas e incorporar la lectura dialógica con los docentes coinvestigadores mediante el diseño y ejecución de una ruta de acción basada en estrategias dialógicas, como: Tertulia Pedagógica y Grupos Interactivos desde la perspectiva de la educación dialógica. Éstos apuntan a reconocer que la

Tertulia Pedagógica constituye una estrategia reflexiva para transformar las prácticas de lectura de docentes, y los Grupos Interactivos consolidan el tránsito de una educación vertical hacia una educación incluyente en donde el aprendizaje se construye desde el diálogo reflexivo.

En relación con la enseñanza de la comprensión lectora se encontró la investigación Cárdenas, J. (2012) titulada: “Cómo iniciar el aprendizaje de la lectura de literatura infantil en el Colegio San Luis Beltrán de la IE Luis Hernández Vargas del Municipio de Hato Corozal en el Departamento de Casanare”, cuyo objetivo fue: Incrementar en los estudiantes el hábito de lectura a través de los cuentos, utilizando como herramientas las TICs, a partir de las cuales se buscó generar metodologías innovadoras que contribuyan a despertar en el niño desde temprana edad la alegría de leer, a través de sesiones en las cuales se trabaja actividades de lectura. Encontrando que es primordial que el niño a través de la lectura de cuentos y fábulas descubra un mundo nuevo de fantasía que lo inicie con Alegría y entusiasmo en la lectura.

En relación con las estrategias para desarrollar la comprensión lectora en la investigación de Caro, E. (2008) titulada: “La resignificación del acto de la lectura como estrategia didáctica para la comprensión de textos”, desarrollado con los estudiantes de séptimo grado del colegio Fabio Riveros Riveros de Villanueva Casanare, cuyo objetivo era: Establecer los factores que influyen en la desmotivación por la lectura a través de la realización de un diagnóstico sobre la situación en la que se encuentra los (las) estudiantes. Se realizó a partir de la investigación acción, utilizando técnicas de revisión documental, observaciones, encuesta diagnóstica a los estudiantes, actividades desarrolladas en el aula de clase, recolección de la información, talleres evaluativos de la actividad, recolección de datos diario de campo; los resultados obtenidos permitieron ver cómo los cuentos les deja algo que pensar a los estudiantes, los invita a reflexionar sobre varios aspectos: el tema, las circunstancias que lo rodean, la actitud de los

personajes, el papel que desempeña cada uno, los comportamientos y las enseñanzas que estos les deja. Además cuando los estudiantes tienen la posibilidad de tomar decisiones respecto de qué, cuándo y cómo leer y escribir, se les está ofreciendo situaciones de aprendizaje que reflejen sus gustos e interés, además, se interesan por compartir los textos que escriben, e ilustrarlos, les dan otro sentido de acuerdo con su imaginación y con su creatividad.

De modo general, la anterior revisión de antecedentes permitió concluir que hay múltiples investigaciones sobre la comprensión lectora y estrategias de enseñanza, con diferentes perspectivas teóricas y modelos de investigación, las cuales aportan las concepciones teórico conceptuales y las posibles metodologías de abordarla, sin embargo en el contexto de Casanare y en el Municipio de Yopal, apenas se están incursionando en ellas, de manera tal que la contribución de cada uno de estos antecedentes a la presente investigación es importante y se centra en cómo abordar estas temáticas y las diferentes visiones dadas, en los referentes teórico conceptuales, también se pone de presente que existen estudios y prácticas de aula que manejan nuestros docentes del departamento, que no se han sistematizado, lo cual constituye un vacío, que puede irse manejando a partir de la construcción de procesos investigativos que propendan por la reconstrucción de prácticas docentes en un contexto educativo específico, es decir, el estudio de constructos o procesos construidos en la interacción de grupos pequeños y homogéneos, cuya descripción y análisis van de la mano con la creación de espacios dinámicos.

En la revisión de antecedentes investigativos se observa una riqueza conceptual, teórica y de praxis, en lo referente a la lectura, la comprensión lectora, las estrategias de enseñanza, el uso de recursos audiovisuales y la activación de conocimientos previos, estudiados desde los contextos de básica primaria hasta los de formación universitaria, sin embargo no se evidencian estudios, ni investigaciones que retomen la visión de transversalidad de la enseñanza de la lectura, lo cual se

ve como un aporte a la academia, al proceso formativo de docentes y a la diada enseñanza-aprendizaje de la lectura, por parte de esta investigación.

2.3 Marco legal

(Se presentan y explican apartados de leyes, decretos o lineamientos que sustentan el objeto de estudio, desde una perspectiva analítica y crítica y se relacionan con el proyecto).

En este apartado se presenta el análisis realizado a políticas educativas relacionadas con la lectura, vigentes en los ámbitos nacional e internacional. Estas se estudiaron y contrastaron desde cuatro criterios: concepciones, estrategias, tipos de texto y evaluación de la comprensión lectora, especialmente en Educación Básica Primaria y Secundaria.

A nivel internacional se evidencia que la visión de lectura y comprensión lectora se encuentran íntimamente ligadas, puesto que se contextualizan desde un paradigma de la globalización, donde el lector que se espera en la actualidad es aquel que participa de la comunidad letrada de forma consciente y crítica; lectores con opinión, autónomos, que sean capaces de desenvolverse de acuerdo con las exigencias del mundo actual, es decir, una concepción socio cultural, donde se propende que la comprensión lectora genere un lector autorregulado, que logra tomar conciencia de las variables que resultan importantes para su aprendizaje.

La UNESCO a través del Tercer Estudio Regional Comparativo y Explicativo, TERCE, (2013) unifica criterios para reorientar las políticas educativas que promuevan el desarrollo de los aprendizajes en los estudiantes de los países asociados; para que a través del desarrollo y mejoramiento de la calidad educativa se puedan generar cambios a nivel político, social y económico donde el autor es un individuo capaz de construir su propio conocimiento a través del

uso de estrategias a nivel lector, de este modo lograr en el individuo una autorregulación de sí mismo, implicando la meta cognición. Es decir, aprender a aprender o autonomía escolar.

“En este marco, la prueba TERCE contempla las habilidades a desarrollar desde los enfoques psicogenético y sociocultural, que abarcan comprensión literal, comprensión inferencial y comprensión crítica del texto, incluyendo, además, un dominio metalingüístico y teórico de la lengua de acuerdo con cada nivel de enseñanza.” (p.15). Donde las estrategias, se perciben como una construcción dada entre la interacción del docente, el estudiante y el contexto.

Continuando en esta misma perspectiva se pone de presente que los tipos de texto son aquellos que aparecen con alta convergencia en la actualización curricular, textos literarios narrativos (de estructura lineal y simple) y líricos, entre otros.

Ahondando en la evaluación de la comprensión lectora, se encuentra que: “Debe plantearse a partir del cruce entre dos elementos fundamentales: el grado de complejidad del material impreso y el nivel de habilidad lectora del sujeto –que incluye, como ya se ha dicho, el propósito, los conocimientos previos, el contexto, el control lingüístico y las actitudes del lector–, considerando, además, que las variaciones de la base comprensiva de cada uno (dominio de elementos fónicos, semánticos y sintácticos)” (p.18)

A nivel nacional, políticas como los lineamientos curriculares y los estándares conciben la comprensión de lectura como un proceso interactivo entre el lector, el texto y el contexto:

La comprensión es un proceso interactivo en el cual el lector ha de construir una representación organizada y coherente del contenido del texto, relacionando la información del pasaje con los esquemas relativos al conocimiento previo de los niños, bien sean los esquemas relativos al conocimiento específico del contenido del texto (MEN, 1998, p. 47)

Además, plantean que la comprensión posibilita la construcción de sentidos mediante actividades cognitivas, tales como: “la abstracción, el análisis, la síntesis, la inferencia, la inducción, la deducción, la comparación, la asociación, etc.” (MEN, 2004, pp. 20-21).

En la Ley 115, General de Educación, 1994, Título art 20b plantea que la educación debe “Desarrollar las habilidades comunicativas para leer, comprender, escribir, escuchar, hablar y expresarse correctamente”. Desde esta perspectiva las habilidades comunicativas son contempladas como uno de los objetivos principales en la ley general de educación, puesto que a partir de ellas se construyen espacios para leer, comprender, escribir, escuchar y expresarse correctamente, a la vez que plantea el desarrollo transversal de estas competencias comunicativas en las distintas áreas, con cohesión, coherencia y pertinencia, en cada disciplina. Así mismo, se establece que la formación en habilidades comunicativas es de vital importancia para el crecimiento armónico y equilibrado del ser humano. Donde la lectoescritura toma gran importancia en toda la formación del niño no solo en el área de lenguaje, sino en todas las asignaturas.

En el artículo 76, hace mención del diseño curricular y en particular, de los recursos académicos que permiten poner en práctica las políticas del PEI, en este sentido, da pautas para el diseño y ajuste de estrategias para implementar en las aulas, en este caso frente a la activación de conocimientos para desarrollar comprensión lectora.

En los lineamientos curriculares (1998); se presentan las estrategias como disposiciones de tipo pedagógico, metodológico y técnico, que orientan a las comunidades educativas en la

enseñanza de lenguaje con enfoques que dan cuenta de la disciplina, de qué? y como enseñarla?.

Como se encuentra a continuación:

"Las destrezas necesarias para desarrollar la comprensión lectora deben promoverse en el mismo proceso de lectura. Pero también es necesario implementar estrategias pedagógicas antes, durante y después de éste. Las actividades antes y durante pretenden focalizar en los niños la atención, despertar su interés, activar el conocimiento previo, movilizar los procesos imaginativos y creativos, y promover la predicción." (p.64)

A la vez definen la lectura como proceso de construcción de significados a partir de la interacción entre el texto, el contexto y el lector, quien tiene consigo unos preconceptos y saberes culturales, sociales, políticos y éticos.

En los estándares se encuentra que los procesos de comprensión y producción suponen la presencia de actividades cognitivas básicas como la abstracción, el análisis, la síntesis, la inferencia, la inducción, la deducción, la comparación, la asociación. A partir de las cuales se pueden desarrollar estrategias, puesto que la formación en lenguaje presume el desarrollo de estos procesos mentales en interacción con el contexto, no sólo posibilitando a las personas la inserción en cualquier contexto social, sino que interviene de manera crucial en los procesos de categorización del mundo, de organización de los pensamientos y acciones, y de construcción de la identidad individual y social.

De esta manera los estándares básicos de competencia, publicados por el Ministerio de Educación Nacional en el año 2006, son los criterios que direccionan y encausan el camino para lograr unas metas propuestas en cada una de las áreas del conocimiento. En la lengua castellana, los cinco factores que a lo largo de cada uno de los niveles de escolaridad se presentan, demuestran su relación directa con el estudiante dentro y fuera del entorno pedagógico. En este sentido, los ejes de lenguaje son: Un eje referido a los procesos de construcción de sistemas de

significación, un eje de comprensión y producción textual, un eje de la literatura, un eje de procesos de pensamiento y un eje referido a la ética de la comunicación.

Es así que los estándares básicos, aparecen como referentes comunes que permiten evaluar el grado de desarrollo de las competencias a través de los distintos niveles o grados educativos y a su vez la evaluación de la comprensión lectora, "Estos dos procesos –comprensión y producción– suponen la presencia de actividades cognitivas básicas como la abstracción, el análisis, la síntesis, la inferencia, la inducción, la deducción, la comparación, la asociación. Así entonces, una formación en lenguaje que presume el desarrollo de estos procesos mentales en interacción con el contexto socio-cultural, no sólo posibilita a las personas la inserción en cualquier contexto social, sino que interviene de manera crucial en los procesos de categorización del mundo, de organización de los pensamientos y acciones, y de construcción de la identidad individual y social." (p.21), desde este punto de vista los procesos cognitivos, se van dando como elementos para desarrollar la actividad lingüística, la construcción del conocimiento y por ende un buen nivel de comprensión lectora, a la vez que pone de presente la existencia de unos saberes previos, puesto que concibe a los estudiantes en constante construcción como seres bio-psico-sociales que son.

Donde los tipos de texto son variados puesto que desde la normatividad colombiana, se proyecta tanto en los estándares como en los lineamientos el comprender e interpretar diversos tipos de texto, "para establecer sus relaciones internas y su clasificación en una tipología textual" (p.36)

En lo referente a las pruebas saber 3º, 5º y 9º, (2015) se plantea como "La competencia comunicativa - lectora explora la forma como los estudiantes leen e interpretan diferentes tipos de textos. Se espera 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." (p. 21) De ahí se infiere, que la comprensión lectora es vista desde las pruebas SABER dentro de la competencia comunicativa lectora, como un componente lector, accionada desde los estudiantes para leer y dar un resignificado a los distintos tipos de texto, desde la intencionalidad del autor, asumiendo una posición crítica. No obstante, entre las orientaciones del Ministerio y la realidad de nuestros estudiantes, para el maestro es un reto lograr integrar didácticas y estrategias que lleven al estudiante desde las orientaciones del MEN al desarrollo de las habilidades lectoras.

Se concluye que las políticas internacionales y nacionales buscan generar estrategias, a partir de unos lineamientos para unificar los procesos formativos y evaluativos, en lo referente a la comprensión lectora, como eje transversal, en busca de la formación de lectores autorregulados y críticos, que aporten a la construcción de sociedad y cultura, donde se hace necesario la búsqueda constante de estrategias para innovar las prácticas de aula, en donde se puede retomar los conocimientos previos, los cuales juegan un papel importante ya que ellos están presentes en todo el proceso de comprensión. De manera tal que es a través del reconocimiento de estos como estrategias que se plantea el aportar desde lo estipulado por las normas, el enriquecer la dinámica institucional en lo referente al desarrollo de la comprensión lectora en los estudiantes de básica primaria de la Institución Educativa la Campiña.

2.4 Marco conceptual

Se exponen aquí algunos acercamientos teóricos a los conceptos fundamentales. Cada uno de ellos será explorado desde diferentes autores para así aportar a una definición propia en la investigación.

2.4.1 Lectura

Al indagar sobre lectura se encuentran varias perspectivas sobre su manera de concebirla, entre ellas están las planteadas por Dubois (2005) y Bernhardt (2008) en las cuales se pone de presente 5 tipos a mencionar: Una donde se ve la lectura como un conjunto de habilidades que posibilitan transferir información de manera lineal, es decir, una visión transmisionista, Otra la interactiva, donde se define como un proceso psicolingüístico entre el lector y el texto. La tercera, hace referencia a un proceso transaccional entre el lector, el autor y el texto, en un contexto particular que lleva a una reconstrucción o transformación de sentidos. Continuando se encuentra la perspectiva social donde la lectura se considera como como un proceso constructivo que supone transacciones entre el lector, el texto y el contexto, y la quinta, la perspectiva sociocultural en la cual la lectura es un proceso constructivo y dialógico entre lectores en torno a un texto, en un contexto particular, donde la práctica social y cultural, los espacios de construcción de los individuos, en la interacción o el diálogo de unos con otros, permite o facilita la apropiación de bienes simbólicos culturales. Esta última es la que nos aporta para el abordaje de la investigación, puesto que permite tener una mirada integral del contexto de enseñanza y aprendizaje de la lectura, a la vez que proporciona una visión del lector como una subjetividad compleja y de la comprensión lectora en términos de diálogo.

La lectura como práctica social y cultural (Petit, & otros) excede los límites del lenguaje porque toma los espacios de construcción de los individuos en la interacción o el diálogo de unos con otros, es decir, el lector es pensado como constructor de significado, puesto que constantemente reorganiza la experiencia de la lectura a través de la relectura que puede poner en crisis la nueva lectura; se reorienta el estudio del contexto así como también se presta atención al

rol que juega la interacción con otros miembros de la cultura en la construcción del conocimiento propio de un determinado ámbito de la actividad.

De este modo, se tendrá el concepto de lectura como: herramienta transversal, puesto que trasciende más allá de un saber específico y supone transacciones entre el lector, el texto y los contextos, donde el lector es entendido como una subjetividad compleja. Puesto que interpretar un texto, es la búsqueda de sentido a partir de la movilización subjetiva de experiencias personales, conocimientos previos, afectos suscitados y de esquemas cognitivos, es decir, suponen una dinámica interactiva entre los estudiantes, entre sí y con los docentes en el contexto de la clase; la construcción del significado del texto es relativo, a la cimentación social y cultural.

En el caso de la competencia lectora se hace referencia a la capacidad y habilidad que tiene el estudiante para entender, comprender, interpretar, reflexionar, analizar, criticar y re-crear textos, porque a través de su proceso de formación académica se espera que haya avanzado al nivel de lectura crítica; en todo este discurso se pone de presente como la lectura es el eje transversal, a partir del cual se debe articular el proceso de enseñanza - aprendizaje desde básica primaria hasta la educación superior, como herramienta principal para la construcción de ciudadanos y lectores críticos, inmersos en un contexto en constante innovación y cambio.

2.4.1.1 Comprensión lectora

Al realizar una revisión de este concepto se encuentra un sin número de definiciones entre las cuales se resalta aquella donde es concebida como una de las destrezas lingüísticas, que se refiere a la interpretación del discurso escrito, en ella intervienen además del componente estrictamente lingüístico, factores cognitivos, perceptivos de actitud y sociológicos, es decir, abarca desde la decodificación de la palabra escrita hasta la interpretación y valoración personal, proceso que conocemos como leer.

Siendo así, para hacer referencia a la comprensión lectora, es necesario precisar antes algunas categorías que se constituyen en el soporte de su significación. En ese sentido, se debe hablar de lo que se entiende por leer, para lo cual se retoma el concepto dado por Chartier, R. (2002)

“Leer es dar un sentido de conjunto, una globalización, y una articulación de los sentidos producidos por las secuencias. No es encontrar el sentido deseado por un autor, lo que implica que el placer del texto se origina en la coincidencia entre el sentido deseado y el sentido percibido”

De manera tal que desde esta perspectiva cobra vida lo planteado por Freire (1981), quien expone el acto de leer, como un proceso dialéctico, en el cual se vincula el conocimiento, con la transformación del mundo y el conocimiento con la transformación del sí mismo, es decir, la lectura es la herramienta para transformar y transformarnos, transformar en la medida que proporciona formas de ver y proyectar la realidad, y por ende la manera de abordarla. Transformarnos, puesto que permite el construir y reconstruir los conocimientos a partir de los cuales nos relacionamos y tomamos criterios.

Es así que; al hablar de comprensión lectora se encuentran múltiples posturas como teorías pedagógicas y de aprendizaje existen. Pero en la práctica se articula con la relación dada entre el lector y el conjunto de palabras que forman el escrito, los que se juntan, unen para generar una experiencia significativa desde la cual ver, comprender, asimilar, asociar en y con el contexto. “De manera tal que entre más se interactúe, lea, relea, más impacto y comprensión se tendrá de lo leído”. Esta es la tesis en la que ahondaremos. Desde este punto de vista, siguiendo la postura de Solé, (2012) “Comprendemos gracias a lo que podemos hacer con el texto, mediante las estrategias que utilizamos para intensificar nuestra comprensión” (P.53). Es decir, es un proceso dinámico, continuo, de iniciar y reiniciar, a partir del cual construimos nuevos conocimientos que

abren camino a un nuevo mundo de símbolos, signos, señales, letras, a partir de los cuales se recreará nuestra visión del aquí y el ahora, en la que el leer y el releer permiten interactuar con el texto y tomar como suyo lo leído, constituyéndose así en una estrategia que contribuye a la comprensión lectora como proceso transversal.

La comprensión lectora es una aventura extrema la cual exige todo del lector, al igual que el caminante se deleita en la naturaleza, el lector se deleita en el escrito; aunque camine por los mismos parajes siempre encuentra algo nuevo, es decir, así leamos y releamos un escrito siempre encontraremos algo nuevo que aprender, una nueva comprensión de lo leído, como de la naturaleza vista. Estar atentos a nuevos caminos, como interpretaciones de lo leído; hermosa aventura es la que iniciamos a andar de la mano de quien en su sabiduría nos enseña a caminar en esa inmensidad de la naturaleza, en ese gran mar de conocimientos que se llama comprensión lectora.

De manera tal que la comprensión lectora se presenta con un sin número de espacios de construcción de conocimientos, ya que hay múltiples maneras de interactuar con el texto, a partir de las cuales se recrean nuevos saberes y perspectivas. Puesto que entre más se interactúe, lea, relea, más impacto y comprensión se tendrá de lo leído, es así, que leer y releer, se presentan como unas de las tantas estrategias cognitivas y metacognitivas, con las que se puede fortalecer este proceso y dar vía a nuevas aventuras e ideas sobre las cuales, construir nuevos caminos de interacción con el texto y el contexto.

En este sentido el lector es entendido como el actor principal que busca interpretar el texto, para lo cual debe utilizar diferentes habilidades, conocimientos, capacidades y experiencias, las cuales pueden incidir ya sea de manera positiva o negativa y el texto como el conjunto de palabras, signos y símbolos a través de los cuales se interpreta la realidad, un negociador entre la

nueva información y los esquemas mentales ya establecidos, a partir del cual se empiezan a generar las estrategias que conforman el tercer elemento.

2.4.2 Factores Incidentes en el proceso de lectura.

Los procesos básicos de pensamiento (PBP), según Guevara, G. (2000) están ordenados de la siguiente manera: Identificación/Observación, Comparación, Relación/Representación mental, decodificación, Clasificación, y descripción. Estos procesos pueden presentar alteraciones que interfieren directamente en el fortalecimiento de la comprensión lectora; es decir, factores incidentes entre los que se pone de presente:

Deficiencias en la decodificación; las cuales según Allington (1983), habla acerca de los malos lectores y cómo ellos reciben menos información en la comprensión, para centrarse más en decodificar los códigos lingüísticos, que aquellos estudiantes que tienen un desarrollo normal en la comprensión lectora. Desde esta perspectiva se podría concluir que la decodificación es la falta de automatización de los códigos, signos y símbolos.

Otros que pueden también ser factores incidentes son los conocimientos previos; ya que son los mediadores entre las palabras y su sentido, entre el estímulo de la letra impresa y la memoria a corto plazo, dichos conocimientos son adquiridos a lo largo de sus experiencias con el entorno, donde se efectúa el aprendizaje natural del niño. Estos conocimientos previos se organizan y estructuran en esquemas mentales los cuales se conciben según Rumelhart, (1980) como estructuras de almacenamiento de la información en la memoria semántica, y explican detalladamente cómo debe organizarse dicha información, es decir, el lector logra hacer una comprensión del texto, cuando es capaz de activar o construir un esquema que pueda explicar los eventos o conceptos.

En este punto también es importante tener presente que la competencia lectora, está constituida por dos componentes, lo cuáles pueden constituirse en factores de gran incidencia

para su fortalecimiento: el semántico referido al vocabulario y a la relación esquemas - significación, y el sintáctico, el cual se ocupa de la estructuración de las palabras con lógica, cohesión y coherencia, atendiendo a sus funciones dentro del texto.

La memoria a largo plazo, podría considerarse también dentro de estos factores incidentes. Esta es una habilidad del cerebro que está relacionada directamente con los procesos de comprensión lectora, los conocimientos (memoria semántica) y los sucesos (memoria episódica) son tipos de almacenamiento donde se retiene toda la información. Para Orrantia y Sánchez (1994), existen rutinas de recuperación de la información como el uso de estrategias para poner en funcionamiento la estructura del texto y cómo está organizada su información, reconoce el patrón organizativo, creando las macro estructuras o ideas globales del texto; integrando (parafraseo), generalizando (concluyendo una sola idea) y haciendo supresión (eliminando o clasificando ideas relevantes). Dentro de la memoria a largo plazo es importante hacer uso de la progresión que consiste en relacionar los textos entre sí, para Meyer (1984) “un mal comprendedor” percibe la organización interna de un texto y al intentar recordarla no establece una organización jerárquica, sino que lo hace como una lista de elementos que hacen parte del texto pero sin ordenación.

Otros factores incidentes son la confusión respecto a las tareas asignadas; cuando el estudiante no posee las suficientes estructuras semánticas y sintácticas puede caer en una confusión de las tareas asignadas. Y el escaso control metacognitivo; referido al aprender a aprender. Es por ello, de suma importancia atender a la adquisición de estrategias metacognitivas, que permitan al estudiante desarrollar un aprendizaje regulado, ordenado y sistemático, de esta forma podrá controlar los elementos de carácter cognitivo y fortalecer aquellos relacionados con la comprensión lectora de modo particular.

Finalmente, se concluye que los factores incidentes son todos aquellos agentes que interfieren de manera directa o indirecta, generando alteraciones en el proceso de enseñanza – aprendizaje, en este caso puntual de la lectura y por ende de la comprensión lectora.

2.4.3 Estrategias de enseñanza.

Las estrategias se entienden como un proceso sistémico, organizado y secuencial, que a través de diferentes acciones buscan el logro de un objetivo de aprendizaje o comprensión. Estas pueden ser: cognitivas, metacognitivas, motivacionales – afectivas y contextuales, es decir, la *estrategia* como un cuerpo de acciones humanas orientadas a una meta intencional, consciente y controlada (de ahí su naturaleza cognitiva y metacognitiva) con el fin de resolver problemas, comprender contenidos de aprendizaje y proponer alternativas de solución. En las prácticas de enseñanza, la ejecución de estrategias requiere seguimiento y control, así como el apoyo de técnicas, rutinas, actividades y recursos necesarios para enriquecerlas (Flavell, 1976, Díaz, 2013, Monereo, 1998).

De este modo, las estrategias cognitivas se constituyen en procesos dinámicos, que en el caso de situaciones de aprendizaje relacionadas con la lectura, permiten que el lector ponga en funcionamiento su capacidad para representar mentalmente el texto y comprenderlo. Es así que son operaciones mentales que realiza el estudiante en el momento de aprender y que están relacionadas con una meta de aprendizaje. A partir de esta postura, han elaborado un modelo de estrategias que integraría: i) procesos de comprensión para reconocer y comprender palabras; ii) procesos de comprensión para interpretar frases y párrafos; iii) procesos de comprensión para comprender bien el texto; iv) procesos de comprensión para compartir y usar el conocimiento. Estos elementos se articulan y/o complementan con los procesos básicos de pensamiento (PBP), los cuales son claves para poder desarrollar los procesos de orden superior (PSP) donde está inmersa la comprensión lectora dada a través de los procesos deductivos, analógicos, hipotéticos,

transitivos, divergentes y lógicos. Y con las planteadas por Solé (1998), quien las asocia con las etapas del proceso de lectura: antes, durante y después. Es así que, las estrategias se conciben como actividades secuenciales y significativas, que tienen el propósito de fomentar que los estudiantes tengan que preguntar, predecir, recapitular, opinar, resumir frente a lo leído, es decir, la comprensión de textos académicos, composición de textos, solución de problemas, etc.

2.4.4 Proceso de Enseñanza

El conocimiento se entiende como resultado de un proceso activo de interacción entre el organismo (el sujeto) y el medio (el objeto), es decir, de una “construcción”. Donde se da una adaptación biológica de un organismo complejo a un medio complejo y la adaptación cognitiva, entendida como el equilibrio entre asimilación y acomodación. En este sentido los procesos de enseñanza deben estructurarse atendiendo a la construcción desde lo cognitivo, de esquemas que lleven al estudiante a comprender textos de su entorno y que lo conduzcan a decodificarlos y codificarlos para interpretarlos y usarlos de modo particular.

Al revisar la historia de la educación, se encuentra un sin número de perspectivas, unas centradas en la enseñanza, otras en el aprendizaje; al ahondar en ellas se halla que son el conjunto de constructos y soportes teórico-conceptuales, contruidos a partir de investigaciones y estudios científicos que conforman la malla sobre la cual se sustentan las técnicas y estrategias utilizadas por los docentes en la cotidianidad, puesto que proporcionan miradas diferentes que permiten plantear la manera de abordar la diada enseñanza-aprendizaje.

Continuando en esta misma perspectiva, se encuentra la postura de Luis Not (2013) quien expone tres clasificaciones a partir de las cuales se puede mirar la educación, estas son: los modelos autoestructurante, heteroestructurante e interestructurante. Al ahondar en ellas se

observa cómo se plantean modos de ver y abordar la educación, la primera centrada en el estudiante, la segunda en el docente y la última en el equilibrio entre uno y otro, de manera tal que al continuar realizando el recorrido por otras miradas, se encuentran taxonomías, no menos importantes, que presentan las perspectivas de los autores y el contexto histórico-socio-cultural en el que se encuentran, pues se observa cómo estos fenómenos están íntimamente ligados en el mar de las teorías o modelos pedagógicos, puesto que dan respuesta a los siguientes interrogantes: ¿A quién? ¿Para qué? ¿Qué? ¿Cuándo? ¿Quién? ¿Cómo? ¿Con quién?, los cuales sustentan el quehacer pedagógico, acorde con lo expresado por Henao, C., (p.3) ya que cada respuesta va ligada con la perspectiva que guía X o Y modelo pedagógico.

Es así que las diversas taxonomías de los modelos pedagógicos proporcionan el vademécum, para poder orientar el manejo a la educación, como al doctor a la enfermedad, mas sin embargo a veces encontramos que hay múltiples remedios para un síntoma, como escuelas pedagógicas hay para implementar, sin dejar de ser importantes, por lo que se requiere analizar cuál es el manejo que se desea dar, para así tomar la opción más idónea y llegar a la meta planteada. La cual a veces no es tan clara en la educación, pues al analizar el medico tiene claridad desde el conocimiento de los síntomas y lo expresado por el paciente, sin embargo en la educación, a veces no se tiene claridad de donde se viene y hacia donde, pues se educa sin saber que es educar, por lo que se parte a veces de posturas generadas en otros países y que a fuerza de presiones ya sea políticas o religiosas, se han traído al país. De manera tal que pese a que en los modelos y escuelas pedagógicas se tiene un rico bagaje teórico-conceptual para orientar y guiar el proceso enseñanza-aprendizaje, se encuentra que muchos de ellos son desconocidos por los docentes y directivos docentes, y por ende las soluciones dadas no han logrado el impacto esperado, la innovación educativa, salvo excepciones que pese a los paradigmas ha buscado

generar nuevas propuestas, como la interestructurante, la escuela de Harvard, con su proyecto cero, y el desarrollo de capacidades, entre otros. Sin embargo hay poca divulgación y conocimiento de ellos, lo cual limita a un más su puesta en marcha, es así que, las teorías o modelos pedagógicos, quedan archivados en un vademécum que no sabemos que existe y al cual solo tienen acceso aquellos, que se abren a la aventura de construir conocimiento y ser instrumento del saber.

Cuando nos centramos en este análisis es que damos un paso adelante, para poder visualizar el cómo las teorías o modelos pedagógicos, proporcionan bases conceptuales para definir el quehacer docente, es decir, el primero que debe responder las preguntas ¿A quién? ¿Para qué? ¿Qué? ¿Cuándo? ¿Quién? ¿Cómo? ¿Con quién?, son cada uno de los hombres y mujeres que se dedican a la labor de la formación y la diada enseñanza-aprendizaje, pues no es lo mismo ver a los estudiantes como seres biopsicosociales-transcendentales o como alguien debo educar y formar, pues estas serían unas posibles respuestas a la primera pregunta. En el ¿Para qué? puede darse: por un sueldo, por una estabilidad económica que cada vez es más difícil, o con la visión de formar personas integrales, con x o y capacidad o competencia.

Es así, que con este ejercicio de dar respuestas a estos interrogantes, presentó la propuesta de que se realice uno a uno esta acción de pensar – inquietar - explorar las respuestas a cada una de las preguntas expuestas, ya que a partir de este proceso, se podrá tener comprensión de cómo al tenerlas claras podemos desenvolver el vademécum de las teorías o modelos pedagógicos y analizar cuál de ellos se acoge a nuestras respuestas y así, ahondar en ese paradigma y con el enriquecer y reconstruir nuestro quehacer docente, contextualizándolo en la realidad histórico-social y cultural en la cual vivimos.

De esta manera, se observa cómo los modelos o teorías pedagógicas proporcionan un sin número de oportunidades para abordar la diada enseñanza-aprendizaje, dando herramientas para enriquecer e innovar el camino que iniciamos cuando tomamos la decisión de ser docentes, permitiéndonos tener claridad de dónde venimos y hacia dónde vamos, es decir, como lo expresa López, R. (2017) “con los pies bien puestos en la tierra y con la mirada en el horizonte” y así continuar en ese mar de conocimientos y de construcción de ciudadanos, a partir de una visión clara y definida de nuestro quehacer docente, a la vez que se hace necesario ser multiplicadores de las múltiples miradas de una misma realidad, llamada educación.

2.4.5 Recursos audiovisuales

Por ello se hace importante contextualizar la perspectiva desde la cual se conciben los recursos, entendidos como aquellos medios utilizados en el aula, con el objetivo de propiciar conocimientos, es decir, son todos aquellos materiales didácticos o curriculares, entendidos estos según Zabala, (1990), citado por Moreno, (1998), como: “Instrumentos y medios que proveen al educador de pautas y criterios para la toma de decisiones, tanto en la planificación como en la intervención directa en el proceso de enseñanza”. Es en este punto, donde se pone de presente por parte de las protagonistas de esta investigación, que se hace necesario resaltar el uso de nuevas tecnologías en el aula, puesto que la práctica docente, se ve marcada de una u otra forma, por el tiempo de labores que se lleva, puesto que, acorde con los medios que se conocen a partir de ellos se plantea el trabajo de aula.

Es así, que en lo expresado y lo observado en las aulas de clases, se hace evidente el uso de los textos escritos, (cuentos), las imágenes, y las carteleras, lo cual pone de presente la tradicionalidad en el uso de recursos pedagógicos, que siendo una de los más utilizados, en el contexto educativo, pueden complementarse con los recursos audiovisuales, puesto que como se

resaltó en lo expuesto en las entrevistas, surge la necesidad de incorporarlos para enriquecer y fortalecer la dinámica de aula.

Ya que como transcurre el tiempo, así mismo, se hace necesario el retomar del contexto aquellos elementos que contribuyen a actualizar y enriquecer el sistema educativo. Por ende acorde como es el proceso formativo de los docentes, así mismo serán los recursos utilizados.

La inclusión de los recursos audiovisuales en el contexto educativo ha suscitado diferentes investigaciones entre las que se pueden destacar: modelos para la evaluación del impacto, metodologías para la implementación, profundización en la conceptualización, parámetros para la utilización de TIC, entre otras; estos aportes son muy importantes para su avance y evolución en su camino en la incorporación en el ámbito de enseñanza – aprendizaje. (Sacristán, 1999)

En correspondencia con lo anterior, es interesante evidenciar como la utilización de los recursos audiovisuales, en distintos entornos educativos, generan experiencias que permiten enriquecer las dinámicas de aula, que a su vez pueden ser temas para investigaciones futuras.

Es así que se hace necesario tener una mirada objetiva que nos permita brindar herramientas para conocer los beneficios y ventajas de la utilización de los recursos audiovisuales en la educación, como lo son el proporcionar espacios dinámicos, metodológicamente programados en pro del aprendizaje, y el desarrollo de competencias en los estudiantes y en los docentes. (Hernández, 2008)

Ahondando se hace relevante tener presente que el uso de estos recursos en el ambiente educativo, surge como respuesta a todo ese proceso de globalización mundial, del que forma parte activa la educación y entre los que se resaltan los medios audiovisuales, entendidos como

los recursos utilizados por los docentes con el objetivo de facilitar la construcción de conocimientos, para complementar se retoma lo expuesto en el artículo de la Revista Digital Temas Para La Educación, N°4 del 2009:

“Los materiales son medios o instrumentos indispensables para la práctica educativa y su evaluación. Normalmente, los más usados son los medios impresos como son los libros de texto, diccionarios o cuadernos de trabajo. Sin embargo también existen otros muchos recursos que son utilizados a diario por el profesor y que pueden aportar mayor variedad y riqueza para desarrollar su trabajo de modo atractivo y motivador.”

Entre estos últimos se encuentran los recursos audiovisuales, que son aquellos que a partir del sonido o la imagen permiten aproximarse al objeto o tema aprendido, es así, que entre ellos están comprendidos los medios tecnológicos, es decir, la radio, la grabadora, el video beam, el televisor, entre otros.

Es de resaltar que el principal objetivo de su uso, es el de fomentar y estimular el aprendizaje, puesto que como se pone de presente en múltiples investigaciones sobre el tema, recordamos el 50% de lo que vemos y escuchamos; por tanto, la utilización de estos medios en el aula, enriquecen de variadas formas el proceso de aprendizaje, generando nuevas maneras de abordar la lectura, puesto que involucra el mayor número de sentidos, los cuales van de la mano con los estilos de aprendizaje, un factor pocas veces tenido en cuenta en este proceso de aula, ya que generalmente se programan clases, para el grupo, sin discriminación alguna de las particularidades. De esta forma se van abriendo espacios enriquecidos para la construcción de lectores autorregulados, críticos, analíticos, conscientes de su contexto. Es así, que el uso de los recursos audiovisuales se presenta como una herramienta innovadora, para enriquecer la dinámica de aula, donde el docente y el estudiante juegan un papel activo.

Capítulo 3

Diseño metodológico

En este apartado se presenta la justificación, el paradigma, tipo, enfoque y modalidad de investigación elegido para el estudio. Se exponen las características de la población con las que se desarrolló el mismo y se cierra con la presentación de las técnicas de recolección, análisis e interpretación de la información.

3.1 Justificación del método

Esta investigación opta por el enfoque cualitativo porque proporciona herramientas de intervención, a partir de las cuales se puede interactuar de manera dinámica y activa con cada uno de los actores que participan, en este caso con estudiantes, docentes, directivos y comunidad educativa en general. Puesto que es en la cotidianidad de las prácticas docentes en las cuales se plantea el conocer, comprender e innovar el proceso de comprensión lectora como eje central de estudio. A la vez que da participación constante a cada uno de los actores de la institución.

El enfoque cualitativo consiste en la descripción y comprensión del fenómeno en sí, en este caso puntual los factores que inciden en el proceso de enseñanza y el proceso enseñanza-aprendizaje de la comprensión lectora, a partir de la interpretación de eventos, con profundidad y detalle. Para ello, se parte del punto de vista personal de los investigadores y el de los actores involucrados (estudiantes, docentes, padres de familia), y se atiende a elementos desde lo subjetivo, es decir, a la construcción continua de imaginarios, ideas y requerimientos de quienes participan en la investigación. Se busca la recreación de conocimientos, de acuerdo con lo planteado por Schmelkes, C. (2014), desde la construcción no sólo de los investigadores sino de todos los que se encuentran inmersos en la investigación.

Es de resaltar que la presente investigación, pasó por diferentes momentos en la definición del paradigma a manejar puesto que, la dinámica de la investigadora exigió plantear nuevas maneras de aproximarse a la comunidad, se inició con un proceso de investigación acción participación, porque se contaba con la participación activa y cotidiana en la institución educativa la Campiña, sin embargo luego al realizar el cambio de sede de trabajo, se optó por la investigación analítica-descriptiva, retomada desde Cerda (1993), ya que permite la comprensión del tema de investigación y la interacción con el mismo, desde el acto de describir las categorías, que componen un objeto de estudio en este caso puntual, la lectura como eje transversal. Es decir, se retoma el paradigma cualitativo, desde la visión analítico descriptiva, en la medida que esta postura de investigación permiten el abordaje de la lectura como proceso integral inmerso en un contexto, con unos actores, a partir de la descripción y comprensión de los objetivos planteados.

3.2 Sujetos participantes

La investigación se desarrolló en la Institución Educativa La Campiña del Municipio de Yopal, Casanare, la cual se encuentra en la comuna IV, barrio la Campiña del municipio de Yopal. Tiene una cobertura de 1290 estudiantes, distribuidos en dos jornadas mañana primaria y tarde bachillerato, los cuales rotan anualmente. Al indagar sobre su población se encuentra que el 58% no pertenece al municipio, lo que hace una comunidad multicultural, familias que han llegado en busca de un futuro más próspero, o por desplazamiento debido al conflicto armado. A nivel socioeconómico se ubican en los estratos 1, 2 y 3 en un mínimo porcentaje. Respecto a la estructura familiar se observa que un alto porcentaje son reconstituidas, seguidas por las monoparentales, extensas y nucleares. Con un grado formativo básico pues la mayoría de los padres de familia tienen hasta 5 de básica primaria, algunos pocos son bachilleres, técnicos o

profesionales, se observa la práctica del catolicismo y algunas congregaciones evangélicas. Las principales actividades económicas son: la ganadería, el agro, la extracción petrolera, trabajo informal, empleados y el pequeño comercio.

Los actores principales son estudiantes de ciclo uno, quienes se encuentran en el estadio de inteligencia representacional, ciclo de vida en el cual se están construyendo, estructuras mentales que generan operaciones concretas y además es el primer ciclo en el cual se acercan a las pruebas saber; es de resaltar, que existen 4 cursos de cada nivel, con aproximadamente 36 estudiantes en promedio, y por ende un docente por grado. Se hacen partícipes de esta investigación a 19 docentes de básica primaria, de los cuales el 70% se encuentra vinculado con el antiguo escalafón, y el 30% restante con el nuevo escalafón docente, el 90% de ellos cuenta con especialización en educación y el porcentaje restante se encuentra en proceso de formación, de los cuales tres (3) son informantes claves, cuya caracterización se presenta en la tabla 1.

Los actores principales:

Tabla 1.

Docentes participantes.

DOCENTE PARTICIPANTE	CARGO	PERFIL	TIEMPO DE EXPERIENCIA
D1	Docente de grado primero	Licenciada en necesidades de aprendizaje en lectura, escritura y matemáticas, Especializada en Necesidades de aprendizaje.	30 años
D2	Docente de grado segundo	Licenciada en básica primaria	30 años
D3	Docente de grado tercero	Licenciatura en Matemáticas, Humanidades e inglés.	6 años.

Fuente: Elaboración propia.

3.3 Técnicas e instrumentos de recolección de información aplicados

Para la elección de estos se partió de los elementos manejados en la investigación cualitativa, de manera tal que se seleccionaron acorde con la meta de alcanzar los objetivos específicos, de modo que, como se observa en la tabla 2, se desglosan una a una las técnicas e instrumentos utilizados en el análisis y recolección de información, en pro del cumplimiento de los mismos.

Por ende es importante tener presente que la investigación se desarrolla mediante tres fases, las cuales se mencionan a continuación, relacionándolas acorde con las técnicas e instrumentos utilizados:

a. En la primera de preparación y aplicación de instrumentos se emplea la técnica de entrevista semi-estructurada, (Hernández, Fernández y Baptista; 2006) y la observación no participante (Cerde, 1993) que resultó en un conjunto de registros fotográficos, realizados (tanto las entrevistas como las observaciones) durante el segundo semestre de 2017 con 3 docentes de la Institución Educativa la Campiña, referenciados en la tabla 1. Las transcripciones de estas entrevistas fueron sistematizadas y codificadas, una a una, acorde con el diseño de la entrevista, la cual se estructuró con criterios relacionados con la lectura y las estrategias de enseñanza, junto con los registros fotográficos para proceder con su tratamiento desde la propuesta análisis de contenido con destilación de la información (Vásquez, 2013).

b. En la segunda fase de análisis de la información se emplea la propuesta de Destilación de la información (Vásquez, 2013), para lo cual se han analizado cada una de las entrevistas, en pro de decantar la información.

Esta fase se desarrolló durante el primer semestre de 2018, con el apoyo del software AtlasTI[®], y por medio de la técnica de destilar información, diseñada y desarrollada por Vásquez (2013), definida como un “protocolo para analizar información adaptable a las necesidades de cada proyecto, realizado a través de etapas, sistemáticamente organizadas desde las cuales se construyen criterios de análisis, (concepciones de lectura, factores y estrategias); pertinencia, relación entre otros”. Esta se deriva de las múltiples técnicas de análisis de contenido desarrolladas por Krippendorff (1990) quien las define como técnicas destinadas a formular, a partir de ciertos datos, inferencias válidas para aplicar en un contexto, las cuales parten de un objetivo planteado desde una triple perspectiva: los datos tal y como se comunican al analista, el contexto de los datos y la forma en que el conocimiento del analista obliga a dividir la realidad, en el caso de la presente investigación los datos recopilados a través de la entrevista y los registros fotográficos.

c. El proceso de Destilar la información desembocó en un análisis cualitativo de los datos (Taylor y Bogdan, 1987) que posibilita alcanzar la última fase enfocada a diseñar una propuesta que oriente al docente en el fortalecimiento de la lectura. Puesto que permite descubrir vínculos y relaciones entre las categorías que se abordan o exploran en la presente investigación, como lo son la enseñanza de la lectura crítica, los factores incidentes en la lectura, entre otros, de manera tal que se construyen inferencias respecto de su asociación, covariación y causalidad recíproca.

De esta manera, cada fase, desarrollada proporciona información y datos que contribuyen a caracterizar las estrategias de enseñanza aprendizaje de la lectura, utilizadas por las docentes de ciclo 1 de la Institución Educativa La Campiña. Dando así respuesta a los objetivos principales de investigación. Como se observa en la tabla 2.

Tabla 2.

Técnicas de recolección y análisis de información en relación con los objetivos de investigación.

Objetivo general: Desarrollar estrategias para la lectura crítica en los estudiantes del ciclo 1 de básica primaria de la Institución Educativa La Campiña.			
Objetivos específicos	Sujetos	Técnicas/ instrumentos de recolección	Técnicas de análisis
Identificar los conceptos y estrategias utilizadas por los docentes del ciclo 1 de Educación Básica Primaria de la IE La Campiña de Yopal, Casanare, para el fortalecimiento de la lectura crítica.	D1,D2,D3	Entrevista semi-estructurada, (Hernández, Fernández y Baptista,) Instrumento: guión de entrevista. (Remitirse al anexo digital 4)	Destilación de la información (Vásquez, 2013)
Analizar los factores implicados en la enseñanza de la lectura crítica en los estudiantes del ciclo 1 de la Institución Educativa La Campiña.		Observación no participante- Instrumento: registro fotográfico, atlasti. (Remitirse al anexo 9, Registros Fotográficos)	
Formular un conjunto de actividades que orienten al docente en el fortalecimiento de la lectura crítica con el uso de recursos audiovisuales.		La activación de conocimientos previos a partir del uso de recursos audiovisuales.	

Fuente: Elaboración propia.

3.3.1 Justificación y descripción de las técnicas e instrumentos.

El enfoque de investigación es de corte cualitativo-descriptivo, lo cual permite acoger el análisis de contenido sugerido por Krippendorf y desarrollado por Vásquez (2013), como técnica principal de análisis de la información y como instrumentos para este propósito fueron la entrevista semiestructurada, que dio lugar a un proceso específico, y la observación no participante, de la cual se derivaron una serie de registros fotográficos, los cuales se pueden observar en el Anexo N°9. Ambos instrumentos, la entrevista y los registros, fueron objeto de todo el proceso de análisis de información como se verá a continuación.

En la primera fase, que tuvo lugar durante el primer semestre de 2017, se diseñó y elaboró la entrevista (Anexo 4: Guion de entrevista), la cual fue validada con los colegas del grupo de Maestría extensión Yopal. Esto correspondió a la preparación y aplicación de instrumentos: Con estos instrumentos se indaga sobre la lectura, la comprensión lectora y las estrategias de enseñanza, para dar respuesta al primer objetivo específico para su implementación se utiliza la entrevista semi-estructurada, que es una técnica que permite recopilar información a través de un instrumento, Cerda (1993), el cual es el guion de entrevista o cuestionario de preguntas estructuradas, y de las cuáles el entrevistador deriva otras espontáneas, abiertas, a partir de los cuales se indaga sobre otros aspectos relevantes a investigar. Estas se plantearon acorde con temas y subtemas, como se observa en la tabla de planeación del guion de entrevista. (Anexo 5)

A continuación se presentan las etapas de la propuesta Destilar la información tal como se llevaron a cabo en este semestre, sumando lo realizado con AtlasTI®

Primera etapa: *Entrevista armada:* en ella se transcribe literalmente el discurso de las entrevistas, una a una, pregunta a pregunta. Asignándole un código a cada entrevistado y a cada respuesta: D de entrevistado, I de Investigador, y R de respuesta. Para el presente estudio, se contó con tres informantes, la cantidad de preguntas varía según la conversación tenida con los docentes y de igual forma ocurre con las respuestas que los informantes dieron. Como se observa a continuación:

ENTREVISTA DOCENTE PRIMERO: ED1

Nombre del entrevistado: Gladys Helena Mora. (Docente Primero) Código: D1

Nombre del entrevistador: Ana Beatriz Luna Vela. (Investigadora) Código: IN

Lugar: Aula de Clases, 1C.

Institución Educativa La Campiña.

Sesión 1: 2017-04-07

Sesión 2: 2017-05-05

INP1S1: Bueno, nos encontramos en el grado primero c. Profe Como le había informado en el mes anterior en el proceso formativo que llevo como maestrante en Docencia, vamos a iniciar un proceso investigativo sobre las prácticas de nosotros como docentes, es así que hoy quiero aprovechando el espacio que usted me ha dado, conocer un poquito acerca de su historial como docente como persona, entonces empezemos con una presentación general suya:

R1S1D1: Mi nombre es Gladys Helena Mora, ya llevo bastante tiempito trabajando como docente, he... me defiendo en cualquier área del grado de básica primaria. Soy licenciada en necesidades de aprendizajes en lectura, escritura y matemáticas y tengo una especialización en Necesidades de aprendizaje.

INP2S1: Cuénteme profe, acá en la Campiña ahora está en grado primero, aparte de primero en que otros grado dicto sumerce?,

R2S1D1: este año solo dicto en 1C, los años anteriores he manejado cualquier grado, pero os dos anteriores estuve en español, con el área de español en los grados 5 y 4.

INP3S1: Profe, ¿qué le motiva para trabajar el área de español? ¿Qué le llama la atención?

R3S1D1. Me gusta que los niños escriban bien, que entiendan y comprendan lo que hacen, lo que leen, lo que escriben. Soy muy estricta en la grafía, en la grafía, como se hacen las letras; debido a que hay mucha problemática y confusión de letras, entonces, este aunque en cualquier área se puede trabajar, la grafía de los fonemas y todo, pero entonces, he.. me preocupa la forma como están haciendo la letras y eso me gusta de poderles exigir a los niños la forma como se debe escribir en realidad las palabras y que aprendan muchos significados de las mismas, y sepan expresarse, que aprendan a descifrar cosas y me parece el área muy muy buena para trabajar.

Segunda etapa: Tabla de Criterios y recurrencias: en ella se seleccionan acorde con los temas de la tabla de planeación del guión de entrevista los términos recurrentes, es decir, aquellos que repetían los docentes para explicar las concepciones de lectura, comprensión lectora y estrategias de comprensión lectora, los cuales se sistematizaron en una tabla en la cual se registraron los discursos de los informantes, acorde con los criterios relacionados con los temas, se codifican una letra cursiva en el término-motivo. Tal como se presenta en la tabla 2.

Definición de criterios y frecuencia de términos recurrentes en la entrevista. Entre ellos se encuentran: *es, hago, yo, ellos, soy, se les maneja, trabajo, para mí, lectura;* entre otros.

Tercera etapa: Relación Respuesta - Recurrencia- Criterio: en ella se seleccionan los relatos de cada uno de los términos recurrentes. Acorde con la pertinencia, es decir, si el término está directamente relacionado con los temas de entrevista, como se observa en la tabla de criterios y recurrencias.

Cuarta etapa: Tamizaje de recortes, en ella se seleccionaron y subrayaron los relatos que dan cuenta del significado global de los términos recurrentes dentro del relato y aquellas frases que ilustran el contenido del recorte.

Tema: Factores Implicados en la lectura.
Criterio: Concepciones de lectura
Subcriterio: Definiciones
Términos recurrentes: <i>Es</i> (5)

RECORTE DEL RELATO:

RED1: Bueno [la lectura](#) en el grado primerito [es](#) como la expresión del niño a través de imágenes de dibujos que pueda comentar o hablar o sea en sí, [que se exprese tal cual lo que mira, lo que ve o lo que él siente](#). (La lectura es que se exprese tal cual lo que mira, lo que ve o lo que siente)

RED2: Para mí [la lectura es](#) saber [entender el mensaje que me puede dejar o le puede dejar directamente](#) al estudiante y más que todo [a los estudiantes del grado segundo](#), que es con los que estoy trabajando este año, ¿cuál es el contenido que el mensaje le deja? ¿Qué enseñanza le puede dejar de esa lectura? porque si el niño no comprende, por ejemplo el nombre de los personajes, que le paso a cada uno de los personajes entonces pues no entienden o no saben leer. (La [lectura es saber entender el mensaje que me puede dejar o le puede dejar.](#))

RED3: Haber, [lectura es](#) donde el estudiante [aprende a comprender un texto, el cual puede servir o darle un enfoque personal o cotidiano donde él puede leer no solo letras sino imágenes](#) en el cual cuando van a un centro comercial o en la calle o los símbolos geográficos o símbolos reglamentarios, el cual ellos puedan leerlos visualizándolos, entonces [la lectura no solo está en las letras si no también imágenes](#). (Lectura es donde aprende a comprender un texto, el cual puede servir o darle un enfoque personal o cotidiano, donde él puede leer no solo letras sino imágenes) (La [lectura no solo está en letras si no también imágenes.](#))

Quinta etapa: *Descriptor, listado y mezcla:* en esta etapa se busca a partir de los recortes de los relatos, asignar un descriptor o una frase corta que lo ilustre, a cada uno de ellos para dar cuenta de su significado global, posteriormente se creó un listado de todos los descriptores resultado de los recortes de los relatos por cada criterio y, por último, se hizo una mezcla por afinidad semántica de esos descriptores, que da cuenta de unas primeras categorías.

DESCRIPTORES: *Termino recurrente es*
RED1: *La lectura es la expresión del niño a través de imágenes y dibujos)*
RED2: *(La lectura es saber entender el mensaje que me puede dejar o le puede dejar.)*
RED3: *(Lectura es donde aprende a comprender un texto),*
RED3: *(La lectura no solo está en letras si no también imágenes.)*

Sexta etapa: *Campos semánticos,* en ella se listan los conceptos referidos a cada uno de los temas, lectura, comprensión lectora, A.C.P., uno a uno, posteriormente se unen los términos afines tomando como eje la etapa anterior.

Séptima etapa: *Cuadro categorial,* acorde con el anterior listado y mezcla, se empieza a mirar e interrelaciona el término – motivo, para ello se puede tomar como apoyo las oposiciones o empezar a dibujar el campo semántico. Luego a partir de la construcción de los campos semánticos se da paso a construir el cuadro categorial de las percepciones sobre los términos – motivos.

Octava etapa: *Recuperar respuestas categorías,* en ella se plantea recuperar la información-base a partir de las primeras categorías resultado del análisis. En esta etapa se encuentra el proceso de análisis del contenido de las entrevistas realizadas en la investigación. Como resultado de la mezcla de los descriptores, se plantea elaborar una matriz (mapa categorial) que dé cuenta de unas primeras relaciones entre los temas propuestos en la rejilla de análisis de las entrevistas y los términos recurrentes y descriptores.

Novena etapa: *Redacción de texto x categoría*, en ella se realiza la redacción del texto que acompaña y explica cada categoría o nivel categoría. Interpretación incipiente de los resultados del análisis.

Del proceso de destilar paso a paso la información recopilada, y el uso de la herramienta atlasti, se obtuvieron una serie de categorías relacionadas con los temas de investigación y por ende con los objetivos planteados, es decir, relacionados con las estrategias utilizadas por los docentes del ciclo 1 de básica primaria de la institución educativa, los factores que inciden en el proceso de enseñanza – aprendizaje, y la visión transversal de la lectura, a partir de los cuales se construye el mapa categorial, Figura N°1, que se presenta en la página siguiente y el cual permite el tener una visión integral del cumplimiento de los objetivos planteados en el comienzo de la investigación.

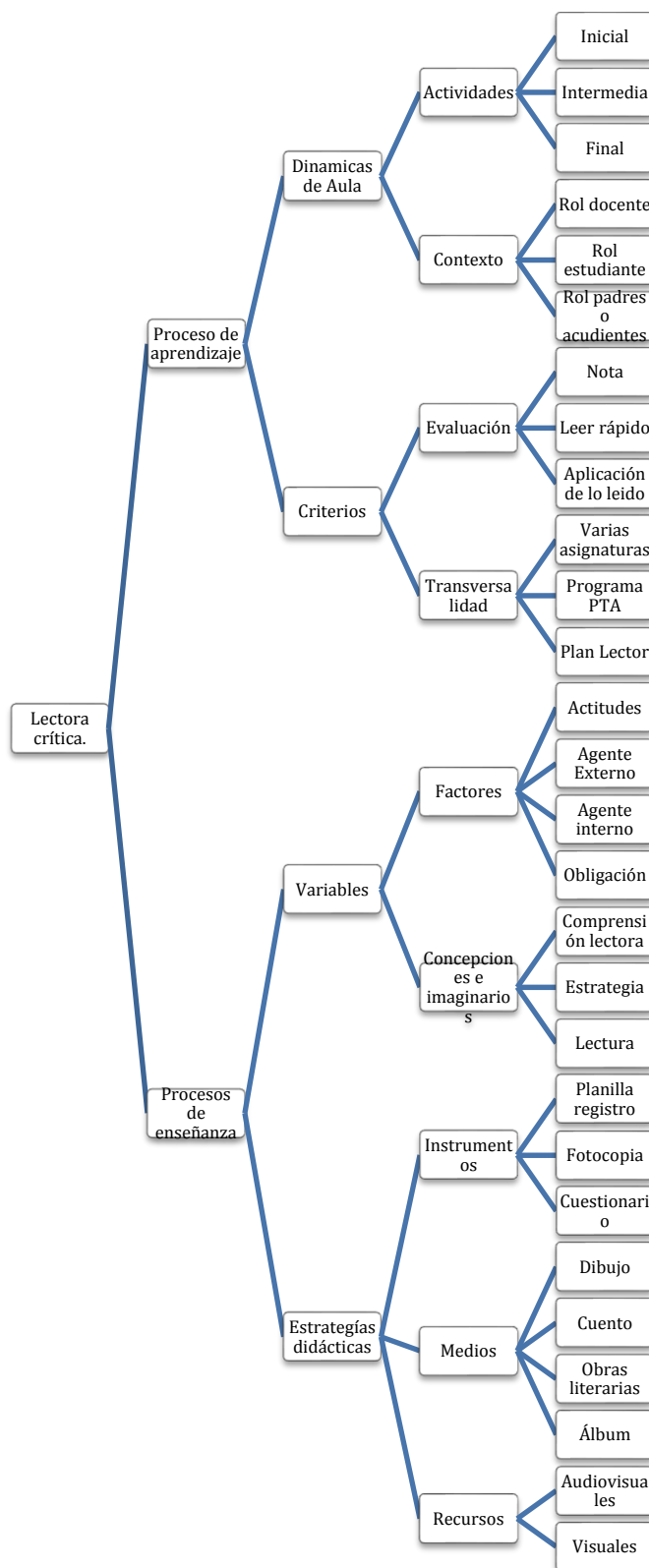


Figura N°1 Mapa categorial: Fortalecimiento de la lectura crítica.
Fuente: Elaboración propia.

El mapa categorial se articula con los objetivos en la medida que permite dar respuesta a cada uno de ellos de la siguiente manera:

En lo referente a Identificar los conceptos y estrategias de enseñanza, ha puesto de presente, cómo las concepciones o imaginarios que tienen cada una de las docentes entrevistadas, frente a la enseñanza de la lectura, van direccionando las metodologías y las dinámicas de aula; por ejemplo, la D1 concibe la lectura como desde el cuento y el dibujo, pues a partir de ellos empieza a motivar a sus estudiantes para el proceso de lectura, como se evidencia en el mapa y en los campos semánticos.

Así se han destilado uno a uno los imaginarios y conceptos de cada una de las docentes entrevistadas, lo cual se correlaciona con el análisis de los registros fotográficos, tomados en las aulas, los cuales se pudieron articular gracias al uso del AtlasTI[®].

De manera tal que lo expresado en las entrevistas se refleja en gran medida en los registros fotográficos, por ejemplo en la E3, la docente expresa que ella toma las temáticas de las lecturas, para asociarlas con su contexto, y en las fotografías se observa cómo los niños disfrutan plasmando en grupo las enseñanzas que le quedan de la lectura de un libro, se refleja la alegría y la satisfacción en sus rostros.

Continuando se pone en evidencia las variables que afectarían el desarrollo de la lectura crítica, como se refleja en el campo semántico de los factores incidentes, unas de ellas se relacionan con la persona como lo serían los agentes internos, las actitudes y el sentimiento de

obligación; y otras con el contexto, la cual se relaciona con los agentes externos, entre los cuales se resalta el acompañamiento de los padres de familia y/o cuidadores. Es así que la información organizada, sistemáticamente y plasmada en estos esquemas (mapa categorial y campo semántico y cada paso a paso de la metodología de destilar información) están proporcionando información valiosa que contribuye a aclarar los puntos a tener en cuenta para la fase a seguir en el planteamiento de la estrategia para el fortalecimiento de la lectura crítica.

A partir del mapa categorial y del paso a paso de destilar información se construyen los campos semánticos:

Campo semántico (factores Incidentes en el proceso de enseñanza de la lectura.)

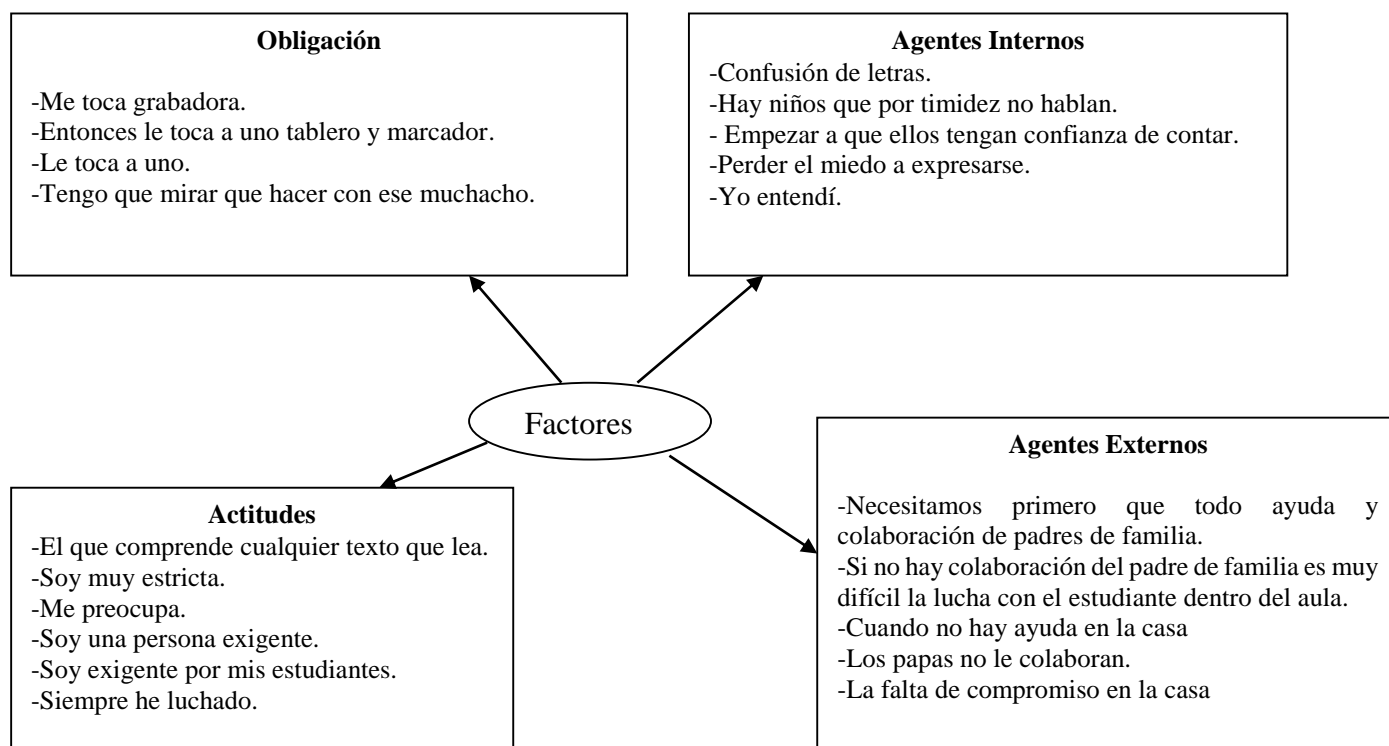


Figura 2. Campo semántico factores incidentes.
Fuente: Elaboración propia.

Otro Campo semántico con los Medios como estrategias didácticas, en la medida que son instrumentos que facilitan y sirven a la construcción del conocimiento.

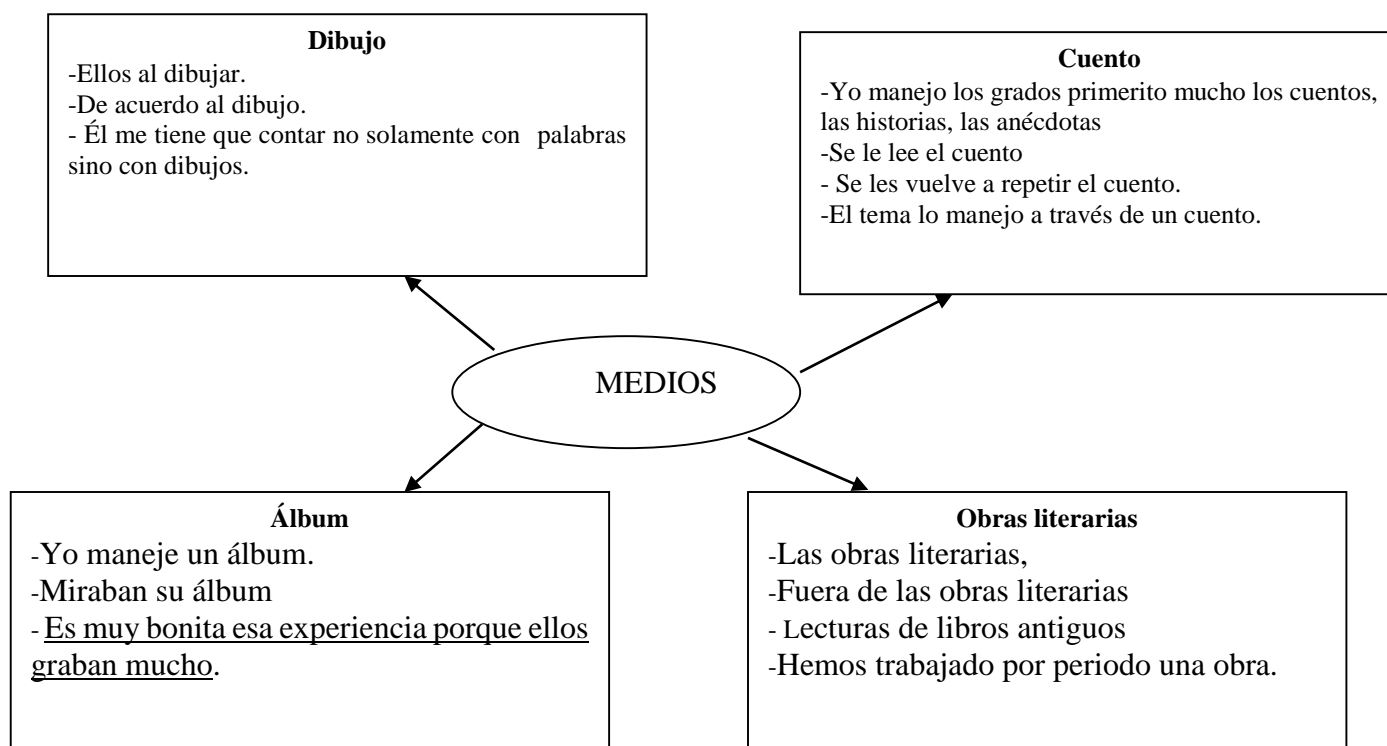


Figura 3. Campo semántico con los medios como estrategias didácticas.

Fuente: Elaboración propia.

Capítulo 4

Análisis e Interpretación de información

Con el fin de favorecer la comprensión de este capítulo..., se podrán encontrar (enlistados y descritos uno a uno, los hallazgos más significativos a partir de las categorías que sustentan las posteriores conclusiones.

4.1. Las categorías de análisis:

4.1.1. Concepciones e imaginarios:

Como se puso en evidencia en la revisión teórica -conceptual, son múltiples los conceptos que se encuentran sobre lectura, comprensión lectora, enseñanza y evaluación, sin embargo, al ahondar en el proceso investigativo se encuentran las siguientes:

Concepciones de lectura:

Concepciones de comprensión lectora

Concepción de estrategia.

Se pone de presente que los conceptos de las docentes, varían acorde con los procesos formativos que llevan, pues se encuentra que cada una de ellas, tienen niveles diferentes de profesionalización, sin importar la edad de los niños y niñas; por ejemplo la D3, quien es directora de grado 3° y se encuentra cursando los últimos semestres de su licenciatura, expresa que *“lectura es donde el estudiante aprende a comprender un texto el cual puede servir o darle un enfoque personal o cotidiano”*. Definición que comparte con la D1, directora de grado 1°, especializada en Educación en necesidades especiales, la postura personal que dan los estudiantes a la lectura, puesto que la define como: *“la lectura en el grado primerito es como la expresión del niño a través de imágenes de dibujos que pueda comentar o hablar ósea en sí, que se exprese tal cual lo que mira lo que ve o lo que él siente”*.

Es así, que las conceptualizaciones ponen en evidencia lo expresado por Chartier (2002) y Freire (2004), quienes resaltan la función transformadora de la lectura y por ende del acto de leer.

4.1.2. Estrategias de enseñanza – aprendizaje de la lectura

Partiendo de que la estrategia, es un proceso dinámico, secuencial, con la meta del aprendizaje y la enseñanza, se puede resaltar que:

En esta categoría se evidencian varias de las perspectivas planteadas por Solé (2012), como por ejemplo el promover las preguntas acerca del texto, lo cual se encuentra en las **RED1**: *¿qué hacen los personajes?, ¿qué les pasó a los personajes? Y siempre estar en la misma tónica, ojala todos los días. Cuando leen algún texto que palabras no entiendes y se les da el significado y se les maneja con otras oraciones o de otra forma con tal manera él lo comprenda. **RED2**: *la inició con frases muy sencillas por ejemplo; el día de ayer el perrito estaba jugando con un gato, pero el perrito fue agresivo y mordió al pobre gato, eso una idea tan sencilla, entonces yo vuelvo y le preguntó a los niños, ¿cuéntenme qué fue lo que paso ayer?, entonces el niño con sus propias palabras me dirá es que el perro mordió al gato y fue muy duro como lo mordió bueno ya serán palabras textuales prácticamente de cada niño cosas muy sencillas que él me tiene que contar no solamente con palabras sino con dibujos".* Al ahondar se pone de presente como estas docentes hacen de la pregunta una herramienta de motivación a la lectura, manejándola antes, durante y después del proceso de lectura.*

Paralelo a ello se observa como en la **RED3**: *"hay varias formas, varias metodologías o varios diseños pedagógicos en el cual podemos implementar con nuestros estudiantes, por ejemplo, si uno trae una imagen con su lectura donde el estudiante pueda proponer algo ya sea dramatizado, ya sea contado, ya sea expresivo, ya sea expositivo".* Se hace uso del hacer predicciones sobre el texto.

En este punto se resalta que las estrategias utilizadas van orientadas con el nivel formativo y edad de los niños, según el grado que cursan. Prevaleciendo el uso de la pregunta y las imágenes en primero y segundo y la predicción en tercero.

4.1.3. Recursos Educativos

Tipos de recursos educativos en aula.

Uso de los recursos educativos.

En lo referente a los recursos educativos se encuentra que los usados por las docentes son los libros y las imágenes, como se expone en las respuestas siguientes:

RED1: *“Se trabajan los cuentos a través de la historia de los niños, como contaban o como pueden contar”.*

RED2: *“las obras literarias, yo les busco por internet lecturas de libros antiguos, que todavía yo mantengo en la casa esos libros antiguos que de verdad había lecturas bonitas entonces yo busco esas lecturas las fotocopio les ordeno un cuestionario una actividad para desarrollar”.*

RED3: *“los textos narrativos o líricos esto se puede utilizar en cualquier tema. Se manejan lecturas cortas comprensivas con preguntas tipo icfes con imágenes redacción de imágenes en los tipos de textos narrativos, eh trabajamos también en concursos de lectura, lectura en voz alta y silenciosa”.*

4.1.4. Evaluación

Esta se concibe como un proceso continuo, reflexivo, formativo, inherente al ser humano, la cual sirve de herramienta para construir, reconstruir, coo-construir conocimientos, en un contexto socio cultural, en el estudiante y en interacción con el otro. Desde esta perspectiva se retoma los fines y tipos de evaluación. Respecto a lo que se encuentra que; unas docentes la toman como valoración de la dinámica de aula en la medida que como lo expone la **RED1:** *“La evaluación que yo por lo general hago va de acuerdo a la participación y el contenido que ellos expresan, si me da con lo que yo quiero que ellos aprendan.”*

RED2: *“Este proceso lo estoy evaluando como estoy luchando por mejorar la rapidez de la lectura entonces llevo planilla y a cada estudiante bueno fecha a fecha.”*

RED3: *“Bueno este proceso se evalúa de forma participativa, de expresión también se hace oral, ellos tienen que exponer en cierta forma textos que han leído. Trabajo en grupo, individual, trabajo*

participativo, expresiva también se hace oral que ellos tiene que exponer de cierta forma textos que han leído ellos los exponen al frente para que de todas formas ellos vayan perdiendo ese miedo de expresión y así ellos ver de pronto que comprensión han entendido de lo que han leído.”

4.1.5. Factores Incidentes en el proceso de enseñanza.

Se observa que están relacionados con el rol de los estudiantes cuando ponen de presente que hay estudiantes tímidos, estudiantes que no entienden. Relacionados con el rol de los padres de familia, en la medida que expresan que la falta de acompañamiento de los padres a las tareas escolares de los niños es un factor de riesgo, que se presenta en todos los grados, desde transición hasta quinto.

Se encuentran y ponen de presente aquellos relacionados con los recursos de aula, en la medida que las docentes entrevistadas, expresan que el no contar sino con tablero, algunos textos, en ocasiones limita el rol docente en la motivación a la lectura y en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la misma como tal, puesto que limita la dinámica de aula.

4.1.6. Transversalidad.

Es interesante observar, cómo se pone en evidencia el uso de la lectura en las diferentes asignaturas que se manejan en los grados de ciclo 1.

RED1: *“En cualquier asignatura se trabaja, sea en matemáticas”*

RED2: *“tengo ese ideal que si un chico lee entiende lo que lee comprende lo que se le lee se le facilita trabajar las matemáticas se le facilita trabajar el español se le facilita cualquier área”.*

RED3: *“La comprensión y análisis no solamente es en el área de español también se maneja en el área de matemáticas, sociales, naturales, ética, etcétera en todas la áreas es importante”.*

Capítulo 5

Actividades Sugeridas

A partir del análisis arrojado en la segunda fase, se buscó plantear una propuesta de actividades que oriente al docente en el fortalecimiento de la lectura crítica, como un modo de enseñanza, en el cual se da vida y utilidad a la teoría.

Las actividades propuestas se retoman desde la concepción de estrategia planteada por (Solé, 2009), quien la define como procedimientos que implican la presencia de objetivos que cumplir, la planificación de acciones que se desencadenan para lograrlos, así como su evaluación y posible cambio, es decir, son aquellas acciones intencionales realizadas en el marco de un proceso formativo en este caso particular la enseñanza de la lectura. Se plantean actividades puesto que a partir de estas, se busca fortalecer los procesos de lectura como eje transversal, en los niños y niñas del ciclo 1 de básica primaria, de la Institución Educativa La Campiña, que tiene como centro el uso de recursos audiovisuales, como elemento base para la generación de lectores y ciudadanos críticos, a la vez que proporciona herramientas a los docentes para construir estrategias.

De manera tal que se realiza un listado de tres actividades sugeridas retomando estos elementos de la siguiente manera:

1. La activación de conocimientos previos a partir del uso de los recursos audiovisuales:

Teniendo presente que los niños y niñas del ciclo 1 de básica primaria, cuentan con unas experiencias que han generado construcción de conocimientos; como lo es el tener contacto desde su primera infancia con los medios masivos de comunicación, principalmente el televisor, donde si analizamos, se encuentran diversas versiones de los cuentos infantiles, entre los cuales se

encuentran los cuentos de los hermanos Green, y las diversas versiones de los cuentos de cenicienta, la bella durmiente, blanca nieves, que presentan Disney, los cuales sirven de pretexto para a partir de la indagación motivar la lectura de los textos originales.

De manera tal que esta actividad se centra como a partir de la activación de los conocimientos previos, adquiridos a través de los programas de televisión, como recurso audiovisual, permite fortalecer e incentivar la lectura crítica en los estudiantes de ciclo 1.

2. La proyección audio-visual de cuentos infantiles para motivar la lectura.

Sin lugar a dudas unos de los factores que se evidenciaron, inciden en el proceso de enseñanza – aprendizaje es la motivación y la dinámica de aula. De manera tal que el utilizar la proyección de cuentos infantiles en los primeros grados de básica primaria, representa un elemento innovador que va dinamizando la relación entre la lectura, la comprensión lectora, sin importar la asignatura a tratar.

3. Usar la música infantil, para el proceso de enseñanza – aprendizaje de la lectura como eje transversal.

Sin lugar a dudas un hallazgo que se puso de presente en la actual investigación es la diversidad de relacionarse de los estudiantes, entre ellos, con los docentes, con los textos y el contexto, de modo que esta actividad permite generar espacios dinámicos, lúdicos y pedagógicos que propendan por crear relaciones armónicas en las cuales fluya con facilidad la comunicación, a la vez que propicia la motivación al estudio, a leer y comprender.

Estas actividades presentan una serie de herramientas a través de las cuales innovar y enriquecer la dinámica de aula, en pro de generar espacios en los cuales se reconozca la diversidad de inteligencias, y propendan por mitigar los impactos generados por los factores que inciden en el proceso de enseñanza – aprendizaje de la lectura, teniendo presente que es un elemento que trasciende más allá de la asignatura o un tema específico.

Ejemplo de Sesión:

Tema: Los animales domésticos.

Tiempo: 1 hora de 60 minutos.

Recursos: El televisor y pc., y/o, grabadora.

Población: Niños y Niñas entre los 6 y 9 años de ciclo 1.

Al iniciar la actividad se informa a los niños que vamos a hablar sobre los animales domésticos, por lo que se les pregunta: ¿ustedes qué han visto de animales? con esta pregunta se indaga y activan los conocimientos adquiridos frente al tema, en ellos aparece los de la televisión; continuación se proyecta un cuento infantil sobre animales, que haya sido dado en los canales de tv y de él tendremos que sacar el tema y qué animales se encontraban?

Luego de proyectar el cuento se contestan las preguntas anteriores, esto se realiza, a través de lluvia de ideas, las cuales se anotan en el tablero para luego retroalimentarlas. Esta se complementa con el interrogante si lo visto en la televisión será semejante con lo escrito en el texto y desde ahí empezar, otra visión de los mismos.

Esta se puede desarrollar en un bloque de 1 hora (60 minutos). De modo que se promueva la participación activa, de los niños y niñas, quienes podrán exponer de manera abierta, motivadora sus opiniones.

En lo referente a la implementación de estas, hasta el momento no se habían planteado actividades, desde esta perspectiva puesto que no se contaba con los recursos audiovisuales necesarios. Sin embargo en el proceso de mejora continua de la Institución Educativa, se han generado espacios para nuevos recursos, entre los que se encuentran el acceso a televisión y grabadora. Los cuales se pueden retomar como medios para enriquecer la dinámica de aula.

Capítulo 6

Conclusiones y prospectiva

En este capítulo se da cuenta de las conclusiones y la prospectiva que surgieron después de la investigación. El capítulo se subdivide en cuatro grupos de conclusiones, al primero se dedica a la relación de la investigación con el macroproyecto y la línea de investigación; el segundo, condensa lo referente a los resultados de investigación según los objetivos propuestos; el tercero se centra en la relación entre la investigación y la metodología, por último, el cuarto presenta las conclusiones con relación al docente como investigador.

6.1 Conclusiones

Desde esta óptica, en el primer grupo de conclusiones se pone de presente que los hallazgos permiten aportar a la línea de investigación y al macroproyecto en tanto proporciona elementos, tales como las concepciones de lectura, las metodologías utilizadas por las docentes participantes, los posibles factores que inciden en el proceso de enseñanza de la lectura en los estudiantes del ciclo1, de modo tal que ayudan a caracterizar y plantear estrategias de enseñanza, a la vez que amplía la visión de la lectura como herramienta transversal de aprendizaje.

En lo referente al cumplimiento de los objetivos específicos se puede concluir:

- Los recursos utilizados por los docentes del ciclo 1 de Educación Básica Primaria de la IE La Campiña de Yopal, Casanare, para el fortalecimiento de la lectura crítica son la visualización gráfica de las palabras, expresión libre de ideas, interacción abierta con medios y recursos audiovisuales, como el televisor, solo en el caso de la D3,

fomento del diálogo en el aula; presentación del error como medio activador de la pregunta para profundizar en la lectura, uso de roles fantásticos incorporados a partir de la lectura de cuentos para dinamizar la práctica por medio de la autorregulación y la reflexión dentro y fuera del aula. Además se pusieron en evidencia estrategias como las planteadas por Solé (1998), como el uso de la pregunta, la predicción y la lectura en voz alta, sin embargo se hace necesario el continuar este proceso de indagación para ir sistematizando la riqueza de estrategias, recreadas por los docentes del ciclo 1 de básica, primaria de la Institución Educativa la Campiña, puesto que las actoras de esta investigación, son sólo una entre un grupo de 15 docentes, puesto que se encuentran 4 grupos por cada grado.

Los factores implicados en el desarrollo de la lectura crítica en los estudiantes del ciclo 1 de la Institución Educativa La Campiña son: la motivación, la atención al proceso de elaboración de tareas, elementos relacionados con la inteligencia emocional (timidez, extroversión e hiperactividad entre otros) y procesos de socialización que afectan la comprensión y el fortalecimiento de aquellas fases relativas al pensamiento crítico.

Retomando lo expuesto en el capítulo 5, algunas de las actividades que pueden orientar al docente en el fortalecimiento de la lectura crítica con el uso de recursos audiovisuales son las siguientes:

- La activación de conocimientos previos a partir de los programas vistos en televisión, (cuentos de los hermanos Green, cuentos hechos películas)

- A partir de la proyección visual o auditiva de cuentos en el aula, motivar en los estudiantes la pregunta y el análisis como elementos claves para la formación del pensamiento crítico y autorregulado.

Las cuales se pueden complementar con fomentar la cultura de la lectura como herramienta que trasciende más allá del aula y de la asignatura, es decir, inmersa en la cotidianidad del estudiante y del docente, por ende transversal a todo el proceso de enseñanza-aprendizaje, sin distinción alguna de área o grado.

Se hicieron evidentes además algunos factores implicados en el desarrollo de la lectura crítica en los estudiantes, que provenían del efecto que los padres de familia y los docentes tienen en la educación de estos jóvenes. Estos factores son:

- Los padres de familia juegan un papel importante en todo el proceso de enseñanza aprendizaje, en la medida que son los primeros modelos que tienen los estudiantes en la educación, se puso de presente como el acompañamiento y actitud de estos, frente al estudio y a las tareas como tal, facilita el desempeño de los estudiantes, ya que si cuentan con apertura a nuevos procesos así mismo sus hijos, lo harán, si por lo contrario no disponen del tiempo y acompañamiento que este requiere solo será el estudiante y el trabajo docente los que propicien y motiven el aprendizaje. Lo cual pone de presente un factor relevante en este primer ciclo de estudio, donde por sus características psicológicas los estudiantes toman de su entorno inmediato los modelos a partir de los cuales construirse como seres bio-psico-socio-trascendentales que son.
- Los docente como facilitadores y constructores de espacios de conocimiento, son en gran medida quienes a partir de sus concepciones y saberes pedagógicos los que propician la dinámica de aprendizaje, la cual en ocasiones, desconoce la diversidad de inteligencias y plantean evaluaciones estandarizadas que van a la masificación del conocimiento, más que a la construcción del mismo. Lo cual pone de presente que aún se ven marcados ciertos elementos de la educación tradicional, como por ejemplo, que

el docente es quien todo lo sabe, desconociendo que uno de los retos de la educación en la actualidad es el formar jóvenes, con pensamiento crítico, autorregulados que propendan por la construcción de una sociedad equitativa, desde un enfoque de derechos.

Las actividades de enseñanza con el uso de recursos audiovisuales para la lectura crítica como eje transversal en el ciclo 1 de la Institución Educativa La Campiña, Yopal se distinguen por los siguientes elementos:

- Aunque en la actualidad hay múltiples medios o recursos de aula, aún estamos en la tiza y el papel, pues como se evidencia ahora estamos con el marcador y el tablero, y aún cuesta incorporar en el aula los recursos audiovisuales, aun mas en los sectores rurales ya sea por la dificultad de acceso a estos medios o por falta de manejo de los mismos por parte de los docente, mediadores del aprendizaje. Como se puso de presente en los hallazgos, puesto que el acceso a estos medios son limitados, ya que solo una de las tres docentes participantes cuenta con alguno de ellos, dejando de lado el papel innovador que cumplen los recursos audiovisuales en la dinámica de aula, y en los modos de conocer la información o temática a profundizar, lo que permite abordarla de manera creativa y dinámica.

Se hace necesario resaltar que los recursos audiovisuales son una herramienta de uso cotidiano, que se hace presente en cada espacio de la sociedad y por ende la educación y el contexto educativo específico se ve en la tarea de implementarlos y manejarlos como unos aliados en el proceso educativo, donde todos deben tener apertura para su uso.

El uso de recursos audiovisuales en el proceso de enseñanza de la lectura, es una herramienta valiosa puesto que proporciona diversidad de elementos para abordar y plantear

estrategias de aprendizaje, en la medida que permite innovar, recrear y motivar a los estudiantes a la lectura y la comprensión lectora, puesto que, entre más sentidos se involucren en estos procesos mayor será el impacto que se tendrá en dichos procesos. De ahí la importancia de vincular las nuevas tecnologías, en pro de generar espacios dinámicos, innovadores que contribuyan al mismo.

Al consolidar los logros obtenidos en pro del cumplimiento de los objetivos, se proporcionan fundamentos que permiten entender la comprensión lectora como una herramienta cognoscitiva transversal en los estudiantes de ciclo 1, de la Institución Educativa La Campiña del Municipio de Yopal, Departamento de Casanare; en la medida que como se puso de presente está se puede manejar en todas las asignaturas manejadas, en el currículo.

Además se evidencio que los factores incidentes en proceso de lectura son múltiples, y que cada uno de los actores y miembros de la comunidad educativa juega un papel importante, para el manejo de los mismos de manera tal que, en este punto apenas se esboza un tema que hay que profundizar más en próximas investigaciones ya que es el centro para fortalecer este proceso.

Es así que el uso de estrategias docentes favorece la enseñanza de la lectura crítica, como herramienta transversal en los estudiantes del ciclo 1 de la Institución Educativa La Campiña, en la medida que aportan diversidad de modos de abordar y recrear la dinámica de aula, desde una visión en marcada por las concepciones construidas por cada docente desde su formación pedagógica, en el pregrado, reconstruida en la praxis y recreada e innovada con los medios y recursos con los cuales puede apoyarse en la actualidad y cotidianidad institucional, lo cual se puede manejar en cualquier área o asignatura, de esta manera se da respuesta a la pregunta rectora de la presente investigación. Dejando entre ver como esta es solo la punta del iceberg de un gran cumulo de instrumentos que pueden enriquecer el que hacer docente.

A nivel de formación profesional permitió pasar de la teoría a la praxis, los contenidos manejados en el transcurso del proceso educativo, llevado en el marco de la maestría en docencia, a la vez que ayudo a la reflexión cotidiana en pro del enriquecimiento y mejoramiento continuo como orientadora escolar.

6. 2 Prospectiva

Se hace necesario el tener presente que el plantear actividades con la utilización de recursos audiovisuales proporciona un sin número de espacios que permiten generar metodologías o estrategias pedagógicas que enriquecen el aprendizaje, en este caso puntual el fortalecimiento de la lectura crítica como eje transversal del proceso enseñanza- aprendizaje.

Los paradigmas tradicionales manejados entorno a ellos, son refutados desde el conocimiento integral de las tecnologías de información y comunicación, las cuales son importantes en la estructuración e implementación de la educación. La cual proporciona espacios dinámicos, metodológicamente programados en pro del aprendizaje.

6.2.1 Con relación al plano local.

Este panorama permite resaltar como el uso de recursos audiovisuales, puede enriquecer y facilitar, los procesos de aula, en especial como estrategia de enseñanza de la lectura, puesto que permite generar espacios dinámicos, que contribuyen a mitigar los factores incidentes en el proceso de enseñanza aprendizaje de la lectura en los niños y niñas del ciclo 1 de la Institución Educativa la Campiña del Municipio de Yopal.

6.2.2. Con relación al plano regional.

A través del uso de los recursos audiovisuales, se encuentra la generación de espacios dinámicos, interactivos, eclécticos donde se retoma aportes de los diferentes modelos de aprendizaje, para responder a las múltiples variables que se ven involucradas en el proceso formación integral de seres bio-psico-sociales.

6.2.3 Con relación al plano nacional.

Son múltiples las ventajas del uso de los recursos audiovisuales, en el proceso de enseñanza de la lectura crítica, puesto que quien utiliza estas metodologías asume un compromiso personal y social en torno a la innovación de la dinámica de aula, que se teje en el proceso formativo, sin distinción del área o la temática, puesto que la riqueza que se da en este medio pedagógico, día a día se enriquece con las nuevas TIC. Puesto que como se expresa en la siguiente frase: *“Dime y lo olvido, enséñame y lo recuerdo, involúcrame y lo aprendo” Benjamín Franklin.* Entre más involucremos a los estudiantes en el proceso de aprendizaje, mayor será la construcción de conocimientos.

Referencias

- Alarcón, O., Pérez, J. & Mora, H. (2017) “Estrategias dialógicas que fortalecen prácticas lectoras con textos expositivos en docentes de tres instituciones públicas de Yopal – Casanare” (Tesis de Maestría) Universidad de la Salle, Extensión Yopal. Colombia.
- Allington, R. (1983). Fluency: The neglected reading goal in reading instruction. *The reading teacher*, 36, pp.556–561. Recuperado de: https://www.learner.org/workshops/teachreading35/pdf/fluency_still-wait.pdf
- Andrade, M. (2007). La lectura en los Universitarios: Un caso específico UCMC. *Tabula Rasa* (No 7), 237 - 249.
- Arango, L., Aristizábal, N., Cardona, A., Herrera, S., & Ramírez, O. (2015) Estrategias metacognitivas para potenciar la comprensión lectora en estudiantes de básica primaria, (Tesis de Maestría) Universidad Autónoma De Manizales, Manizales: Colombia, recuperada de <http://repositorio.autonoma.edu.co/jspui/bitstream/11182/905/1/Tesis%20LR%20Arango-NL%20Aristizabal-A%20Cardona-SP%20Herrera-OL%20Ramirez.pdf>.
- Aragón, L. & Caicedo, A. (2008) La enseñanza de estrategias metacognitivas para el mejoramiento de la comprensión lectora. Estado de la cuestión Pontificia Universidad Javeriana- Cali (Colombia). *Pensamiento Psicológico*, Vol. 5, N°12, 2009, pp. 125-138, Recuperada de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3091353.pdf>.
- Arrieta, B., & Meza, R. (2005). La Comprensión Lectora y la redacción en estudiantes Universitarios. *Revista Iberoamericana de educación*.
- Bernhardt, F. (2008) Perspectivas y controversias sobre lectura, comprensión y escritura. *Revista Científica* de Vol. XII N° 2 – Primavera. UCES (pp.11-25) Recuperado de

[http://dspace.uces.edu.ar:8180/xmlui/bitstream/handle/123456789/105/Perspectivas%20y_c
ontroversias_sobre_lectura.pdf?sequence=1](http://dspace.uces.edu.ar:8180/xmlui/bitstream/handle/123456789/105/Perspectivas%20y_c
ontroversias_sobre_lectura.pdf?sequence=1).

Cambi, F. (2006) Las pedagogías del siglo XX, Editorial Popular, España.

Cárdenas, J. (2012) –Como Iniciar El Aprendizaje De La Lectura De Literatura Infantil En El Colegio San Luis Beltrán De La IE Luis Hernández Vargas Del Municipio De Hato Corozal En El Departamento De Casanare. Recuperado de <http://eduteka.icesi.edu.co/proyectos.php/2/11626>

Caro, E. (2008) La resignificación del acto de la lectura como estrategia didáctica para la comprensión de textos, (tesis de Especialización), Universidad San Buenaventura, Bogotá, Colombia.

Cerda, H. (1993) Elementos de la investigación. Cómo diseñarlos, reconocerlos y construirlos. Editorial el Búho. Santafé de Bogotá D.C

Chartier R. (2012). Leer la lectura, Seminario Internacional “¿Qué leer? ¿Cómo leer? Perspectivas sobre la lectura en la infancia”, Ministerio de Educación y la Universidad Diego Portales, Chile, 6 y 7 de diciembre de 2012.

Chartier, R. & otros. (2002) “Prácticas de Lectura”. Edit. Plural. Primera Edición. Bolivia. Agosto del 2002.

Cisterna, F. (2005) Categorización como procesos de validación del conocimiento en investigación cualitativa, *Theoria*, Vol. 14, número 001, Universidad del Bío- Bío Chillán, Chile. pp 61-71.

Congreso de Colombia, (1994) Ley General de Educación 115, Título 2. Recuperada http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf

Díaz, A. (2013) Secuencias de aprendizaje. ¿Un problema del enfoque de competencias o un reencuentro con perspectivas didácticas? Vol. 17, (3) ISSN 1138-414X (edición papel)

ISSN 1989-639X (edición electrónica) Recuperado de:

<https://www.redalyc.org/pdf/567/56729527002.pdf>

Díaz, E. y Valerio A. (2015) "El Cuento Como Estrategia Didáctica Para Desarrollar La Comprensión Lectora." Editorial Centro de estudios e investigaciones para el desarrollo docente. Cenid AC, Guadalajara, Jalisco, México. Tomado de la revista Investigaciones, estrategias y medios en la práctica educativa.

Duart, J., & Lupiañez, F. (2005). Estrategias en la introducción y uso de las TIC. Didáctica, Innovación y Multimedia, 11, 0-0.

Dubois, M. (1995) Lectura, escritura y formación docente, En Lectura y Vida, Año 25.

Escamilla, A. (2008) Las Competencias Básicas Claves y propuesta para su desarrollo en los centros. Barcelona, España. Editorial Grao.

Flavell, J. (1976). Metacognitive aspects of problem solving. In L. B. Resnick (Ed.), The nature of intelligence (pp.231-236). Hillsdale, NJ: Erlbaum. Recuperado de:

<http://www.sciepub.com/reference/146040>

Freire, P. (1981) La importancia del acto de leer, Apertura del Congreso Brasileño de Lectura, Sao Paulo.

Freire, P. (2004) La importancia de leer y el proceso de liberación. México, Editores Siglo xxi.

Gros-Salvat, B. (2004). *La construcción del conocimiento en la red: límites y posibilidades*.

From campus.usal.es:

http://campus.usal.es/~teoriaeducacion/rev_numero_05/n5_art_gros.htm

Guevara, G. (2000), Draft 1, Habilidades Básicas [Paráfrasis], (Manuscrito no publicado).

México: Facultad de Filosofía, U. V. Competencias para el desarrollo de las Habilidades de Pensamiento 33

Gutiérrez, C y Salmerón, H. (2002) Estrategias de comprensión lectora: Enseñanza y evaluación en educación Primaria, Universidad de Granada.

Gutiérrez, C & Salmerón, H (2012) Estrategias De Comprensión Lectora: Enseñanza Y Evaluación En Educación Primaria, Universidad de Granada. Revista de Curriculum y formación del profesorado, (16)1 pp. 183-202 Recuperado de <http://www.rev161ART11PROFESORADO.pdf> o <http://www.ugr.es/local/recfpro/rev161ART11.pdf>.

Henao, C. Modelos Pedagógicos <https://portafolioaprendizaje.wikispaces.com> , Magistra en tecnologías de la información aplicadas a la educación y master sciences, technologies et sante. Recuperada: portafolio

Hernández, S. (s.f). *El modelo constructivista con la web 2.0: Aplicado a Proceso de Aprendizaje*. Obtenido de <http://recursos.portaleducoas.org/publicaciones/el-modelo-constructivista-con-la-web-20-aplicado-en-el-proceso-de-aprendizaje>

Hernández, R., Fernández, C. & Baptista, P. (2006) Metodología de la investigación Editorial Mac Graw Hill, México.

Institución Educativa La Campiña (2015). Proyecto Educativo Institucional “Educamos Juventud con Calidad y Visión Humanista”. Yopal, Casanare.

Krippendorff, K. (1990) Metodología de análisis de contenido teoría y práctica. Ediciones Paidós

Leguizamón, D. (2014) Mejoramiento de la comprensión lectora en estudiantes de cuarto grado de básica primaria mediante el desarrollo de estrategias cognitivas con el apoyo de un recurso tic, Tesis de Grado Maestría en Pedagogía, Universidad de la Sabana. Chía, Colombia.

- López, R. (2015) No todas las aguas son iguales... El lugar de los modelos pedagógicos en el horizonte educativo actual. pdf
- Llamazares, M. (2015) La activación de conocimientos previos (ACP): una estrategia de comprensión lectora, *Didáctica. Lengua y Literatura*, (27), 111-130. Recuperado de <https://revistas.ucm.es/index.php/DIDA/article/download/51408/47686>.
- Mata, J., Nuñez, M. & Rienda J. (2015) *Pedagogía y Didáctica, Didáctica de la lengua y la literatura* ; Madrid , España, Editorial Piramide. Cap. 4 La comprensión lectora: aspectos teóricos y didácticos. pp 97-129
- Matéus, G. (2007) *Psicología de la comprensión textual y control de la comprensión: revisión de conceptos*, Universidad Pedagógica Nacional. *Revista Folios* (26) pp. 39-48, recuperado de <http://www.scielo.org.co/pdf/folios/n26/n26a04.pdf>
- Meyer, B. (1984). Text dimensions and cognitive processing. En H. Mandl, M. L. Stein y T. Trabaos (comps.) *Learning and comprehension of text*. En Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Ministerio de Educación Nacional. (1998) *Serie Lineamientos Curriculares en lengua castellana*. Recuperado de http://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-89869_archivo_pdf8.pdf.
- Ministerio de Educación Nacional. (2006) *Estándares básicos de competencias en lenguaje*. Recuperado de http://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-340021_recurso_1.pdf.
- Ministerio de Educación Nacional. (2015) en ICFES, *Prueba Saber 3°, 4° Y 5°*. Lineamientos para las aplicaciones muestral y censal.
- Monereo, C., Castelló, M. & Otros. (1998) *Estrategias de enseñanza y aprendizaje Formación del profesorado y aplicación en la escuela*. Editorial Graó. Barcelona.

- Navarro, J. (2011) *Comprensión de textos, metacognición y dificultades de aprendizaje*. Education & Psychology. Almería. España.
- Noguera, A. (2018) *Percepción del rol pedagógico de las tic y sus prácticas de uso en docentes de educación media; Un estudio en Colegios Distritales de Bogotá*. (Tesis Maestría en Docencia) Universidad de la Salle, Bogotá, Colombia.
- Not, L. (2013) *Las pedagogías del conocimiento*, Fondo de Cultura Económica, Bogotá, Colombia.
- Oñate, E. (2013) *Comprensión lectora: Marco Teórico y propuesta de intervención didáctica*. (Tesis de Grado en Educación Primaria) Universidad de Valladolid, España. Recuperado de <http://uvadoc.uva.es/handle/10324/3198>.
- OREALC/UNESCO. (2013). *Enfoques estratégicos sobre las TICS en educación en América Latina*. Santiago de Chile: UNESCO.
- Orrantia, J. y Sánchez E. (1994) *Evaluación del lenguaje escrito*. Cp. 6. Universidad de Salamanca. España.
- Ortiz, C. (2014) *Conocimiento Que Tienen Los Profesores De Un Colegio Privado Sobre La Activación De Conocimientos Previos En El Proceso De Enseñanza Aprendizaje*, (Tesis Licenciatura) Universidad Rafael Landívar, Guatemala. Recuperada de <http://biblio3.url.edu.gt/Tesario/2014/05/84/Ortiz-Carolita.pdf>.
- Peña, F, Serrano, M. & Aguirre, R. (2008) *Prácticas de lectura en escolares de la primera etapa de Educación Básica*, Universidad de Los Andes, Escuela de Educación, Mérida edo. Mérida. EDUCERE • Investigación arbitrada • ISSN: 1316 - 4910 • Año 12, (46),• 741 - 750.

- Ritchhart, R. Church, M. & Morrison K. (2014) *Hacer visible el pensamiento. Cómo promover el compromiso, la comprensión y la autonomía de los estudiantes*. Editorial Paidós. Buenos Aires, Argentina.
- Rumelhart, D. (1980). *Schemata: The Building Blocks of Cognition*. In R.J. Spiro, B.C. Bruce, W.F. Brewer (Eds.), *Theoretical Issues in Reading Comprehension* (pp. 33-58). Hillsdale: Lawrence Erlbaum. Recuperado de: <https://biolawgy.wordpress.com/2010/02/11/rumelhart-d-e-1980-schemata-the-building-blocks-of-cognition-in-r-j-spiro-et-al-eds-theoretical-issues-in-reading-comprehension-hillsdale-nj-lawrence-erlbaum/>
- Santiago, A., Castillo, M. & Morales D. (2007) *Estrategias y enseñanza-aprendizaje de la lectura*. Folios • Segunda época • (26), 27-30
- Sacristán, G. (2002) *El futuro de la educación desde su controvertido presente*. Revista de Educación, núm. Extraordinario, pp271-292. Universidad de Valencia. España. Recuperada de: <https://www.mecd.gob.es/dctm/revista-de-educacion/articulosre2002/re20021911012.pdf?documentId=0901e72b8125dd1b>.
- Schmelkes, C. (2014). *Video Diferencias entre la investigación cualitativa y cuantitativa*, tomado de <https://www.youtube.com/watch?v=hDD7yv1mHDI>.
- Solé, I. (1998) *Estrategias de lectura*. Editorial Graó. Barcelona,
- Solé, I. (2012) *Competencia lectora y aprendizaje*, REVISTA IBEROAMERICANA DE EDUCACIÓN. N.º 59 (2012), pp. 43-61 (1022-6508) - OEI/CAEU. (Trabajo de Monografía) Recuperado de <http://www.rie59a02.pdf>
- Taylor, S. y Bogdan, R. (2000) *Introducción a los métodos cualitativos*. Ediciones Paidós

- Tapia, J. A. (2005) Artículos “Claves para la enseñanza de la comprensión lectora Revista de Educación, núm. extraordinario 2005, pp. 63-93. Recuperado de www.oei.es/historico/.../claves_ensenanza_compression_lectora_alonso_tapia.pdf
- Unesco. (2016) Prueba TERCE, Aportes para la enseñanza de la lectura, pág. 14. Recuperada <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002448/244874S.pdf>
- Vásquez, F. (2013) El Que Hacer Docente, Universidad de la Salle, Facultad de Ciencias de la Educación, Bogotá, Colombia.
- Velandia, J. (2010) Tesis Metacognición y Comprensión lectora. La correlación existente entre el uso de las estrategias metacognitivas y el nivel de comprensión lectora, de la Universidad de La Salle, Facultad de Ciencias de la Educación, Maestría en Docencia año 2010.
- Vera, D. (2011). Propuesta metodológica para mejorar la comprensión Lectora. Recuperado de <https://edudistancia2001.wikispaces.com/file/view/PROPUESTA+METODOLOGICA+PARA+MEJORAR+LA+COMRENSI%C3%93N+DE+LECTURA+EN+EL+GRADO+TERCERO+MEDIANTE+EL+USO+DEL+TEXTO+NARRATIVO+-+FABULA.pdf>

Lista de anexos digitales

Anexo Digital 1. Tabla de síntesis de antecedentes internacionales.	79
Anexo Digital 2. Tabla de síntesis de antecedentes nacionales.	97
Anexo Digital 3. Tabla de síntesis de antecedentes locales.	104
Anexo Digital 4. Guión de entrevista	105
Anexo Digital 5. Libro de códigos	106
Anexo Digital 6. Entrevistas.	107
Anexo Digital 7. Matriz de preguntas.	121
Anexo Digital 8. Términos recurrentes	129
Anexo Digital 9. Registros fotográficos	138