



Magister. Luz Marina Anaya Anaya

Docente de la Institución Educativa El Carmen, del municipio de Sincelejo, departamento Sucre en Colombia. Magister en Educación.

Cómo citar este texto:

Anaya Anaya LM, Anaya Anaya MB. (2021). Didáctica de enseñanza para el desarrollo de la competencia lectora. REEA. No. 7, Vol II. Enero 2021. Pp. 11-31. Centro Latinoamericano de Estudios en Epistemología Pedagógica. URL disponible en: <http://www.eumed.net/rev/reea>

Recibido: 9 de abril 2020.

Aceptado: 3 de noviembre de 2020.

Publicado: enero de 2021.

Indexada y catalogado por:



Título: Didáctica de enseñanza para el desarrollo de la competencia lectora.

Resumen: El trabajo titulado: "Didáctica de enseñanza para el desarrollo de la competencia lectora, de los estudiantes del grado 5°, de la Institución Educativa El Carmen, del municipio de Sincelejo, departamentos de Sucre", surge de las dificultades que presentaban los estudiantes respecto a la comprensión lectora en lo relacionado con sus tres niveles, literal, inferencial y crítico. El objetivo propuesto fue: Determinar la relación entre didáctica de la enseñanza y el desarrollo de la competencia comunicativa lectora de los estudiantes. La investigación se ubica dentro del paradigma cualitativo y de tipo descriptivo. Para la recolección de los datos se seleccionó como muestra 58 estudiantes del grado 5° y 5 docentes. Se concluyó que, los docentes muestran compromiso con su trabajo para que los estudiantes aprendan. Algunos utilizan recursos y estrategias para potenciar competencias lectoras en los estudiantes. Hay un grupo de docentes que en la gestión de aula no utilizan didácticas ni recursos para promover la competencia lectora. De la misma manera, los estudiantes presentan dificultades en el nivel inferencial y crítico, evidenciándose las limitaciones para extraer información implícita de un texto para la resolución del problema como: quién lo escribe, para quién lo escribe, con qué intención y la tipología textual que se utiliza. Finalmente, existe una relación entre los procesos didácticos aplicados por los docentes y los desempeños lectores de los estudiantes. En este sentido, se propuso un plan pedagógico para el fortalecimiento de las competencias lectoras en los estudiantes.

Palabras clave: *Competencia lectora, niveles de lectura, procesos didácticos.*

Title: Didactics of teaching for the development of the competition reader.

Summary: The work entitled: "Teaching didactics for the development of reading competence, of the students of the 5th grade, of the El Carmen Educational Institution, of the municipality of Sincelejo, departments of Sucre", arises from the difficulties that the students presented regarding to reading comprehension in relation to its three levels, literal, inferential and critical. The proposed objective was: To determine the relationship between teaching didactics and the development of the students' communicative reading competence. The research is located within the qualitative and descriptive paradigm. For the data collection, 58 students from grade fifty and five teachers were selected as a sample. It was concluded that teachers show commitment to their work so that students learn. Some use resources and strategies to enhance reading skills in students. There is a group of teachers who in classroom management do not use didactics or resources to promote reading skills. In the same way, students present difficulties at the inferential and critical level, showing the limitations to extract implicit information from a text to solve the problem, such as: who writes it, for whom does it write it, with what intention and the textual typology that used. Finally, there is a relationship between the didactic processes applied by teachers and the reading performances of students. In this sense, a pedagogical plan was proposed to strengthen reading skills in students.

Key words: *Reading competence, reading levels, didactic processes.*

Título: Didática de ensino para o desenvolvimento da competência leitora.

Resumo: O trabalho titulado: "Didática de ensino para o desenvolvimento da competência leitora, dos estudantes do grau 5°, da Instituição Educativa O Carmen, do município do Sincelejo, departamentos do Sucre", surge das dificuldades que apresentavam os estudantes em relação à compreensão leitora no relacionado com seus três níveis, literal, inferencial e crítico. O objetivo proposto foi: Determinar a relação entre didática do ensino e o desenvolvimento da competência comunicativa leitora dos estudantes. A investigação se localiza dentro do paradigma qualitativo e de tipo descritivo. Para a coleta dos dados se selecionou como mostra 58 estudantes do grau 5° e 5 docentes. Concluiu-se que, os docentes mostram compromisso com seu trabalho para que os estudantes aprendam. Alguns utilizam recursos e estratégias para potencializar competências leitoras nos estudantes. Há um grupo de docentes que na gestão de sala-de-aula não utilizam didáticas nem recursos para promover a competência leitora. Da mesma maneira, os estudantes apresentam dificuldades no nível inferencial e crítico, evidenciando-as limitações para extrair informação implícita de um texto para a resolução do problema como: quem o escreve para quem o escreve, com que intenção e a tipología textual que se utiliza. Finalmente, existe uma relação entre os processos didáticos aplicados pelos docentes e os desempenhos leitores dos estudantes. Neste sentido, propôs-se um plano pedagógico para o fortalecimento das competências leitoras nos estudantes.

Palavras chave: *Competência leitora, níveis de leitura, processos didáticos.*

Introducción.

Este artículo hace referencia a la didáctica de enseñanza para el desarrollo de la competencia lectora utilizada por los docentes con los estudiantes del grado quinto en la Institución Educativa Nuestra Señora de El Carmen del municipio de Sincelejo. Esta investigación surgió a partir de las dificultades encontradas en la competencia lectora de los estudiantes, a partir del acompañamiento que se dio a los maestros en el área de Lengua castellana se pudo determinar que, en primer lugar, existen falencias en la comprensión lectora, la fluidez y velocidad de la lectura.

Así mismo, en el contexto institucional se hallaron datos en el historial de estudiantes que no evidenciaban desarrollo de la competencia lectora durante su proceso educativo, una clara posición de estos argumentos se encuentra en los resultados de las pruebas saber del año 2018. Los resultados demuestran una competencia insuficiente para el nivel de exigencia de los grados 5° en lenguaje.

De otra parte, en la prueba Saber la caracterización lectora (Aplicada en el primer periodo escolar 2018, recomendado por el MEN), permite determinar habilidades como velocidad y fluidez, además la comprensión de un texto evaluando la capacidad de análisis y determinar el nivel de lectura en la que está el estudiante, y se notan resultados que demuestran una lectura lenta y poco fluida, de modo que los niveles de comprensión son básicos en estos estudiantes.

En tercer lugar, en el aula de clases igualmente se detectaron estudiantes que no leen de forma correcta: invierten fonemas, omiten palabras, confunden las palabras, presentan anomalías en el acento y se autocorrigen de forma constante, lo que los deja con un promedio bajo en la valoración que se tiene para este tipo de ejercicios. Estableciéndose un diagnóstico del proceso lector de los estudiantes de estos grados, sus capacidades y habilidades ante la evaluación formativa, con la finalidad del mejoramiento de los aprendizajes.

Estas deficiencias relacionadas con la competencia lectora se hacen notoria desde la lectura inicial, en algunas ocasiones no se brindan las herramientas suficientes para lograr cumplir con las expectativas para estos grados, por lo tanto, esta falta de preparación se refleja en su proceso lector en la medida que se avanza en el grado de profundidad los

ejercicios que se proponen a los estudiantes. Lo anteriormente descrito permitió formular el siguiente interrogante: ¿Cuál es la relación entre la didáctica de enseñanza y el desarrollo de la competencia lectora, de los estudiantes del grado 5°?

Ahora bien, con este estudio se pretende brindar estrategias a los docentes para que las apliquen en el aula y con ellas potenciar el desarrollo de las competencias lectoras en los estudiantes de tal manera que puedan avanzar en su vida personal, académica y social hacia el dominio del mundo del texto escrito.

Igualmente, para los estudiantes este trabajo de investigación se constituye en un aporte significativo dado que al identificar las dificultades que tienen en sus procesos lectores se pueden plantear alternativas pedagógicas orientadas a promover espacios educativos que favorezcan el desarrollo de sus competencias lectoras.

En cuanto a las políticas públicas relacionadas con la lectura sugiere que las Instituciones educativas incluyan en sus currículos la lectura como eje transversal en el que todos los docentes y demás miembros de la comunidad educativa hagan aportes a la promoción de esta, permitiendo que los estudiantes de todas las áreas y grados cuenten con oportunidades genuinas de aprender a leer y desarrollar al máximo esta competencia.

Atendiendo la problemática se formularon los objetivos del estudio. Un Objetivo General que dice: Interpretar la incidencia de la didáctica de la enseñanza de la lectura en la competencia lectora de los estudiantes del grado 5° y unos objetivos específicos: a) Describir cómo son los procesos didácticos para la enseñanza de la lectura que utilizan los docentes del grado quinto; b) Caracterizar la competencia lectora de los estudiantes de grado quinto; c) Contrastar la relación entre la didáctica para la enseñanza de la lectura y las competencias lectoras de los estudiantes del grado quinto y d) Proponer alternativas para el desarrollo de competencias lectoras de los estudiantes del grado quinto.

En relación con los antecedentes de la investigación, al revisar bibliografía relacionada con este trabajo se encontró el trabajo titulado “El juego como técnica para la comprensión de la lectura. El caso de las alumnas del quinto grado primaria de la Escuela Nacional Para Niñas No. 26, José María Fuentes, zona 8, Guatemala”, realizado por Barrera Moreno, 2016; cuyo objetivo fue mostrar la relación que existe entre el juego y la comprensión de la lectura, bajo el criterio de que éste es una herramienta que dota de sentido el acto de leer y favorece que el niño acepte con marcado interés el hábito de comprender lo que lee.

Este fue un estudio comparativo del rendimiento de dos grupos de estudiantes del quinto grado. A uno se le aplicó el juego como técnica de comprensión de lecturas, mientras que el otro grupo trabajó. Los resultados globales obtenidos a través de la investigación muestran significativas diferencias en el desempeño de los dos grupos y evidencian la importancia del juego para mejorar la comprensión lectora.

A nivel nacional, Cruz Sanabria, 2017; realizó el trabajo titulado: “El Juego como potenciador de la Lectura”, en la Universidad Pedagógica, con el objetivo de determinar la injerencia del juego cooperativo en el desarrollo de la comprensión lectora inferencial de los estudiantes del grado cuarto del colegio la Candelaria. Primero se aplicó una evaluación diagnóstica que permitió detectar debilidades en el nivel de lectura inferencial; posteriormente, se motivó el fortalecimiento de fases superiores de lectura entre las que se cuentan la fase intelectual, destrezas de comprensión, interpretación y retención de información implícita y explícita en los textos.

Esta investigación se desarrolló bajo el enfoque cualitativo y la metodología de investigación acción. Los resultados de la propuesta permitieron evidenciar la pertinencia de los juegos cooperativos como estrategia didáctica para el fortalecimiento de habilidades cognitivas, sociales y comunicativas; se facilitó la creación de ambientes propicios para el desarrollo de la comprensión lectora. Finalmente, se identificaron adelantos en el desarrollo de microhabilidades dirigidas a la construcción de inferencias y reconocimiento de elementos presentes en el contenido textual tanto de manera explícita como implícita.

Ahora bien, los fundamentos teóricos que sustentan la investigación y que dan rigor epistemológico a este, como se plantean a continuación. Didácticas para la lectura y la escritura. De acuerdo con los planteamientos de Litwin, 1997; en la Escuela se necesitan cambios en la forma de ejercer la docencia donde se pueda reconocer lo más importante qué es identificar lo que requiere la realidad o entorno. En la actualidad se enfoca el rol del docente como un transmisor de conocimientos en un entorno de aprendizaje activo, donde el estudiante es el principal actor del proceso.

Por tanto, el desempeño del docente debe ir más allá del cumplimiento de un programa o de formulación de simples preguntas, se deben crear las condiciones para realizar actividades de aprendizaje cercanas a su mundo real, de esa forma el docente debe

actualizar y fortalecer sus competencias pedagógicas, las cuales incluyen tener en cuenta los conocimientos previos como herramienta de partida en la indagación que será muy fundamental en la organización y aplicación de contenidos, una vez sean concertados con los estudiantes para su respectivo procedimiento, se usarán diversos recursos didácticos:

... *“que fomentan el asombro e incitan al pensamiento y a la creatividad”*. (p. 21)

Litwin, 1997; considera que lograr este cambio, se puede seleccionar procedimientos y técnicas dirigidas a hacer comprensible la temática, teniendo en cuenta la didáctica en la enseñanza para la diversidad de la trasposición didáctica en el uso de las TIC, las formas básicas de enseñar lo cual enriquece los temas como: métodos, recursos, estrategias, planificación y evaluación.

Con reflexión permanente en el quehacer docente donde se comprometa a diseñar sus clases como lo hace un buen arquitecto con una casa, un fotógrafo o un escritor con sus obras, empleando todo lo disponible para que salga bien y sin defecto. Así, el docente debe planear sus clases orientadas a que los estudiantes construyan su aprendizaje partiendo de los sus pre-saberes con motivación permanente dentro y fuera del aula.

Todos estos procedimientos deben dar respuestas a la didáctica general que es el proceso de enseñanza que permea todos los niveles de la educación sin ningún tipo de particularidad, mientras que la didáctica específica busca dar respuesta a procesos de enseñanzas de acuerdo con las diferentes clases de situaciones de enseñanza nivel de educación, edad, característica del sujeto entre otros.

En este sentido, la enseñanza es de acuerdo a la edad evolutiva del estudiante para guiarlo adecuadamente en la adquisición de su conocimiento, según la madurez del educando él va asimilando o construyendo su propio camino le permite conocer las diferentes maneras de recorrer dicho camino donde tiene en cuenta la cultura, sociedad, la economía entre otros, como medio fundamental que incide directamente en la forma de aprender de cada estudiante hay que preparar el educando no para un examen o responder bien en un determinado tema si no para que él sea capaz de resolver cualquier situación escolar o de la vida diaria.

Desarrollo.

Didáctica, lengua y recursos educativos para el aula.

Peris M, 2008; plantea que, la comprensión auditiva como una destreza lingüística, aquella que se refiere a la interpretación del discurso oral, lo cual indica que en los procesos de comprensión verbal intervienen muchos factores en los que se necesitan los saberes lingüísticos y a demás elementos como: los pragmáticos, sociológicos, cognitivos, que son necesarios para que el entendimiento eficaz. De esta manera el proceso comunicativo incluye desde la descodificación y comprensión lingüística de la cadena fónica (fonemas, silabas. palabras, etc.) hasta la interpretación y valoración personal que requiere una participación del oyente.

Por su parte Koster, 1991; describe el engranaje muy detalladamente ordenándolo y articulando a nivel fonológico, léxico, morfosintáctico, semántico, hasta llegar al pragmático. El docente no debe pasar por alto la necesidad intrínseca de adaptar su enseñanza a los procesos de aprendizaje, “un modelo que dé cuenta del funcionamiento de la comprensión auditiva debe ser global y considerar que existe una interrelación íntima y constante entre los diversos niveles lingüísticos” que permitirá atender las necesidades de los educandos teniendo en cuenta el ritmo de aprendizaje.

Un modelo pedagógico que ha de primar en la destreza auditiva ha de ser el interactivo, aquel que considera el proceso de la comprensión como un camino multidireccional donde además de comprender el mensaje hay que poseer una básica competencia cultural y sociolingüística, así como una serie de estrategias para recibir y posteriormente emitir mensajes (Bonch-Bruevich, 2006). Donde los estudiantes están dispuestos a aprender lo que necesitan saber y son capaces de hacer, con el propósito de enfrentar las situaciones de la vida real y la comprensión auditiva no puede basarse, entonces, en la escucha repetida de ciertas estructuras modelo porque en la vida real al alumno se le van a exigir otro tipo de destrezas, tendrá que cubrir otras necesidades.

De igual manera, las teorías del aprendizaje en las que se sustenta el área de lenguaje en su mayoría son constructivistas, por ejemplo, Ausubel, 1988; quien desarrolló una teoría del aprendizaje, parte de la base de que se aprende sólo aquello que se comprende, y estableció que la comprensión de conceptos se realiza al incorporar nuevos esquemas de significado a esquemas ya adquiridos en el proceso de aprender acerca del

mundo. Esto se ha traducido en la práctica de la lectura en dar especial importancia a los conocimientos previos de los aprendices dentro de la actividad de comprender lo que leen.

Como aplicación a la comprensión de la forma como se adquieren las habilidades de lecto-escritura se destacan los numerosos e influyentes trabajos investigativos de Ferreiro, E, y Teberosky, 1999. Estas investigadoras han estudiado ampliamente la forma cómo los niños pequeños incorporan y construyen paulatinamente el principio alfabético a partir de los estímulos que representan los diversos materiales impresos que observan a su alrededor, investigaciones como estas han dado origen al desarrollo de prácticas pedagógicas muy definidas para las primeras etapas de aprendizaje de la lectoescritura, en las que se respetan las diferentes etapas infantiles de construcción de relaciones sonido-símbolo y se utilizan y estimulan según distintos ritmos individuales.

La expresión pedagógica más coherente e influyente de este pensamiento acerca del desarrollo de las habilidades de lectura y escritura, con extensión a las etapas posteriores de desarrollo del niño, es la aproximación holística a la enseñanza de la lectura y escritura desarrollada por Goodman K, 1986. Esta pedagogía valora en las primeras etapas los mismos desarrollos individuales analizados por Ferreiro y Teberosky, proponiendo desde el principio el manejo de expresiones completas con significado y funciones auténticas en el entorno social, como estímulos para el proceso, en vez del manejo de elementos de lenguaje aislado.

Desde el comienzo del proceso y a través de todas las etapas hasta los desarrollos más avanzados, da especial importancia a la lectura de literatura infantil, a la escritura creativa, para continuar con el proceso de lectura y escritura con base en textos auténticos, motivadores, sustentado en los intereses comunicativos del niño.

Por su parte, Rodari, 2000; valora el desarrollo de la imaginación, la creatividad y la fantasía en el desarrollo infantil, de gustos y habilidades lectoras, y a su vez, la lectura de literatura como fuente de desarrollo cognoscitivo, elementos que complementan todo un movimiento respecto de la animación de la lectura en la escuela y fuera de ella, realidad que ha venido respaldada por una gran producción de literatura infantil, asumiendo que el volumen de lectura es una variable que más influye en el desarrollo de lenguaje, y por

ende, en el desarrollo académico de los niños de primera infancia, a lo largo de la vida escolar.

Además, la formación del niño como un lector permanente ya se reconoce como objetivo de enorme importancia, no sólo para la consolidación y desarrollo de sus habilidades lectoras y escritoras sino para el de sus habilidades cognoscitivas, y para que se convierta en un verdadero participante no sólo un espectador, en el arte y la cultura.

Finalmente, cabe señalar que las ideas de Vigotsky, 1987; añaden a la actividad constructiva lecto-escritora, en la escuela, la importancia pedagógica de la interacción social, de la cual parte todo aprendizaje, según Vigotsky, para luego internalizarse individualmente por medio del lenguaje. Dentro de esta interacción social, para la estimulación del desarrollo, Vigotsky da importancia especial a la intervención del adulto y de otros aprendices que se hallan en niveles más avanzados de desarrollo en relación con el niño, y que deben interactuar con él dentro de su "zona de desarrollo próxima" definida como aquella en la cual el niño puede realizar actividades más avanzadas de lo que indicaría su nivel de desarrollo, debido a que su tutor construye un andamiaje que da apoyo a los nuevos aprendizajes.

La lectura.

Se asume que leer "es el proceso mediante el cual se comprende el lenguaje escrito. En esta comprensión intervienen tanto el texto, su forma y su contenido, como el lector, sus expectativas y sus conocimientos previos. Para leer necesitamos, simultáneamente, manejar con soltura las habilidades de decodificación y aportar al texto nuestros objetivos, ideas y experiencias previas; necesitamos implicarnos en un proceso de predicción e inferencia continua, que se apoya en la información que aporta el texto y en nuestro propio bagaje, y en un proceso que permita encontrar evidencia o rechazar las predicciones o inferencias de que se hablaba." (Solé, 1992, p.18).

Según Solé I, 2006; leer requiere la presencia de un lector activo que procesa el texto. También, que siempre tiene que existir un objetivo para la lectura: evadirnos, disfrutar, buscar una información puntual, informarnos sobre un hecho determinado, etc. Ello quiere decir que la interpretación que hacemos del texto que leemos dependerá de los objetivos de la lectura. El significado del texto no es pues una réplica de las intenciones de

su autor, sino que depende de las ideas previas del lector y sus objetivos de lectura. Además, las diferentes estructuras textuales imponen restricciones en la organización de la información que el lector deberá conocer.

La lectura en la escuela.

Solé, 2010; señala que el tema de la lectura y la escritura en los niños no presenta la adecuada valoración que requeriría por parte de los equipos de profesores. Hablar sólo de métodos es empezar la casa por el tejado. Además, se asimila la enseñanza de la lectura a la del código y se restringe todo lo que va más allá de las habilidades de decodificación.

Solé I, 2010; realiza algunos comentarios sobre el proceso que se sigue en las aulas, lo cual no sólo afecta al primer ciclo de primaria, sino también al segundo. La mecánica descrita contrasta con la progresiva dificultad de la tipología de textos que se van introduciendo a lo largo de la escolaridad. El material didáctico suele coincidir con esta “protocolización” de la lectura en el aula. Y la secuencia no incluye estrategias de comprensión de textos. En relación con esta última observación, la autora afirma que una vez superada, en los primeros cursos, la descodificación, con el uso de protocolos como el ya analizado, no se enseña, por escandaloso que resulte decirlo, a “comprender”, porque se centran en la evaluación, el “producto” final de la lectura y no en su proceso.

Lectura y comprensión.

Para comprender es necesario un esfuerzo cognitivo. En otras palabras, es imprescindible “un lector activo, que procesa y atribuye significado a lo que está escrito en una página”. La comprensión no se puede plantear en términos absolutos. No es una cuestión “de todo o nada” (Baker y Brown, 1984). Hay grados y modalidades de comprensión. No se puede esperar que todos los lectores de un texto interpreten lo mismo, porque las interpretaciones dependen básicamente del conocimiento previo con que se aborda la lectura, los objetivos que la presiden y las motivaciones que suscita.

Por su parte, Coll, 1993; entiende los esquemas de conocimiento como redes que pueden ser más o menos elaboradas, con contenidos que mantienen entre sí un mayor o menor número de relaciones y un grado variable de organización interna. La comprensión de la lectura que se aborda dependerá de lo que ya se conoce sobre su contenido y del

tipo de relaciones que se puedan o se sepan establecer entre lo que ya se sabe y lo que se va leyendo.

Estrategias de comprensión lectora.

¿Qué es una estrategia? El lugar de las estrategias en la enseñanza de la lectura. Solé distingue entre procedimiento y estrategia. El primero alude a una cadena de acciones necesarias para conseguir una meta. La estrategia, por su parte, es independiente de un ámbito particular y no prescribe todo el curso de la acción. Implican no sólo la existencia, sino también la conciencia de un objetivo; también el autocontrol, es decir, “la supervisión y evaluación del propio comportamiento en función de los objetivos que lo guían y la posibilidad de imprimirle modificaciones cuando sea necesario”.

Diseño metodológico.

De acuerdo con las características de la investigación, se ubica dentro del paradigma cualitativo porque según, Taylor y Bogdan, 2006; estas investigaciones producen datos descriptivos, a partir de las observaciones, de la vivencia, de la interacción entre el investigador y los investigados, desde las voces de las personas, habladas o escritas, y la conducta observable de las mismas.

El tipo de investigación utilizado fue el descriptivo porque de acuerdo con Tamayo y Tamayo, 2010; este tipo de estudios busca describir el estado, las características, factores y procedimientos presentes en fenómenos y hechos que ocurren en forma natural, sin explicar las relaciones que se identifiquen. Asimismo, con estas investigaciones:

... “se observan los comportamientos de un grupo de individuos con el fin de caracterizar e identificar algunas particularidades, tal como las percibe el investigador”. (p. 55).

La población objeto de estudio está conformada cinco docentes, del área de lengua Castellana y 25 estudiantes del grado quinto. Se aplicaron los siguientes instrumentos: Una entrevista dirigida a los docentes, tomado del MEN y una guía de observación a los estudiantes a fin de caracterizar la competencia lectora que alcanzan los estudiantes de grado quinto, tomado del MEN.

Resultados de los docentes.

Para el análisis de los resultados se tuvieron en cuenta las categorías principales de la investigación, de las cuales fueron surgiendo otras que permitieron organizar y procesar los datos obtenidos a través de la aplicación de los instrumentos y de la revisión de los hallazgos de las fuentes consultadas. Las categorías fueron las siguientes: Planeación en el aula, gestión de aula, ambientes de aprendizajes y procesos evaluativos.

Del mismo modo, los principales hallazgos se registran por categorías con base en los testimonios de las fuentes primarias, las observaciones, los documentos y las entrevistas a los docentes, como aparecen a continuación:

Procesos didácticos.

- **Planeación.** De acuerdo con las observaciones realizadas a los docentes en las entrevistas y los preparadores de clases se detectó que algunos docentes no relacionaban de forma explícita los referentes de aprendizajes, o no tenían en cuenta los aprendizajes esperados descritos en dichos referentes (DBA, Mallas, estándares).

Es importante destacar que los otros 3 docentes planeaban sus clases acorde con las necesidades académicas de los estudiantes, tuvieron en cuenta las debilidades encontradas en los comités de evaluación de la Institución. Además, planearon estrategias para potenciar las competencias lectoras de los estudiantes.

- **En cuanto a la Gestión de aula.** Se evidenció que tres de los docentes presentan orientaciones claras al momento de guiar el desarrollo de las actividades, sin embargo, otro grupo propone estrategias de trabajo que deben ser direccionadas desde la parte didáctica lo que interviene en el uso eficiente del tiempo en el aula. Es importante aclarar que los docentes crean los espacios propicios para la participación asertiva por parte de los estudiantes, que en su gran mayoría son orientados por ellos provocando aprendizajes logrados a través de la utilización de estrategias como: lectura dirigida, lectura compartida y comprensión de textos apuntando al desarrollo de los aprendizajes de la competencia comunicativa lectora, referentes que son coherentes con la planeación de las clases.

Otro aspecto detectado fue sobre la utilidad de los materiales de trabajo, de manera general se presentan recursos impresos que ayudan al desarrollo de la práctica de aula, lo que se recomienda mantener la relación de estas propuestas hacia las necesidades académicas de los estudiantes con las que se están apuntado hacia el desarrollo de las habilidades lingüísticas.

- **En cuanto a los ambientes de aprendizaje.** los docentes crean los espacios y los ambientes de aprendizaje a pesar de que las aulas de clase están en regular estado para el trabajo con los estudiantes, tienen suficiente espacio porque son aulas grandes sin embargo hay más de 30 estudiantes los que hace reducir un poco este aspecto, la iluminación es poca lo que se trabaja con recursos en esta medida.

Desde la parte académicas los estudiantes cuentan con cuadernos de trabajo personales, lo que facilita el desarrollo de las estrategias propuestas, además se utilizan otros materiales como fotocopias, colores, revisitas, periódicos entre otros en la cantidad adecuada para el número de estudiantes.

- **Sobre los procesos evaluativos.** Algunos docentes realizan evaluaciones con enfoque tradicional, cuantitativo, clasificadorio sin retroalimentación, sin oportunidades para la recuperación, a pesar de que la evaluación debe ser formativa. Sólo dos docentes utilizan una evaluación con enfoque formativo donde se evidencia el diálogo para dar a conocer las metas de aprendizaje los niños y las niñas reconocen las expectativas de la clase, lo que estimula su proceso de comprensión para desarrollar las evidencias de aprendizaje.

Cabe resaltar que dentro de la planeación se usan unos instrumentos de evaluación formativa como la utilidad de rubricas de evaluación, lista de chequeo, coevaluación, exposiciones de productos con finalidades de retroalimentación entre otras, pero tres docentes no las utilizan.

Resultados de los estudiantes.

En relación con **Velocidad lectora** ninguno de los estudiantes alcanzó en un nivel rápido en relación con la velocidad lectora, se presenta que 2 estudiantes lograron nivel óptimo, mientras que un 18 que corresponde a la mayoría está lento para el logro de esta

categoría y se finaliza con que el 10 de los estudiantes demuestra en nivel muy lento con lo relacionado a la velocidad en la lectura en el manejo de los tiempos al leer.

Sobre Calidad de la lectura: Los resultados de la prueba son: el 20% están en el nivel A ya que sus rasgos en la lectura en voz alta no les permite ubicarlos en el nivel B. Para seguir con el análisis el 42% se ubican en el nivel B, ya que se observa una lectura sin pausas ni entonación, leen palabra por palabra y no respetan las unidades con sentido, del mismo modo se encuentra otro grupo de alumnos que corresponde al 38% que se ubican en el nivel C, lo que evidencia una lectura por unidades cortas, pueden unir las palabras formando oraciones con sentido y significado, se encuentran algunos equívocos de pronunciación y entonación. Para valorar la calidad de la lectura se tienen el nivel D, el 0% de los estudiantes se ubica en este nivel.

Comprensión lectora. Nivel literal. El nivel literal, se encontró que un número de estudiantes correspondiente al 68% respondieron de forma correcta la pregunta número 1, que se refiere a la ubicación puntual del texto, lo que indica que estos estudiantes demostraron capacidad para sacar información explícita, sin embargo, el otro 32% presentó dificultades para identificar ese tipo de información. En relación con la pregunta dos se detectó que sólo el 20% dieron una respuesta acertada, la cual también se refiere al nivel literal de la lectura, contra un 80% de estudiantes que tuvieron dificultades para responder esa pregunta.

Comprensión lectora nivel inferencial. Las preguntas 3 y 4 referidas al nivel de lectura inferencial, donde el estudiante debe extraer información implícita de un texto, permitieron detectar que sólo el 27% de los estudiantes a quienes se les aplicó el instrumento, demostraron la capacidad, para relacionar la información del texto de manera que puede inferir lo no explícito, y el 73% tuvieron dificultades para relacionar información y sacar sus propias conclusiones.

Comprensión lectora nivel crítico. Las preguntas 5 y 6 que corresponde a la evaluación del nivel de lectura crítica relacionadas con la resolución del problema retórico, como quién lo escribe, para quién lo escribe, con qué intención fue escrito, la tipología textual que se utiliza, ante estas propuestas se tienen detectándose que solo un 7.5 % de

los estudiantes pudo responder de forma correcta, en tanto el 92.5% presentó dificultades para resolver este tipo de preguntas. (Ver anexo).

Discusión de los resultados.

En relación con los procesos de planeación que realizan los docentes para su trabajo de aula, estos aparentemente no fueron asumidos con responsabilidad por parte de todos los docentes si se tiene en cuenta que sólo dos de ellos cumplen con los lineamientos establecidos por el MEN en cuanto a los estándares, DBA, características de los estudiantes y el contexto, como también las estrategias para desarrollar las competencias lectoras. Frente a estos hallazgos se puede citar a Litwin, 1997; quien sugiere que en la escuela se necesitan cambios en la forma de planear y ejercer la docencia donde se pueda reconocer lo más importante qué es identificar lo que requiere la realidad o entorno, las necesidades de los estudiantes, los lineamientos curriculares y el horizonte de la institución educativa.

En este sentido, la ausencia de planeación que se encontró es coherente con los resultados de los desempeños de los estudiantes quienes muestran dificultades en sus competencias lectoras en relación con la velocidad en la lectura porque la mayoría de ellos son lentos al leer y en el nivel de rápido no hay registro. Al respecto se puede citar a Solé I., (2006) quien considera que leer requiere la presencia de un lector activo que procesa el texto. Así mismo esta autora expone que el significado del texto no es una réplica de las intenciones de su autor, sino que depende de las ideas previas del lector y sus objetivos de lectura.

De ahí que se puede colegir que, los docentes de la Institución educativa El Carmen, de Sincelejo Sucre, no logran diseñar planes curriculares que contengan los elementos básicos que garanticen el desarrollo de las competencias lectoras de los estudiantes, dado que en la planeación que hacen no están explícitos los lineamientos propuestos por el MEN, como tampoco se evidencian estrategias orientadas a promover la lectura.

De igual forma, aunque la lectura en voz alta debe obedecer a un propósito este no se detectó claramente en las observaciones de clase, ya que los docentes no promueven estos procesos de manera intencional ni utilizan estrategias propias para estimular esta capacidad en los estudiantes. Al respecto, Solé (2006) está de acuerdo con que la lectura

en voz alta debe obedecer a un propósito, ya que es absurdo que los alumnos tengan que escuchar en la voz de un compañero o compañera el texto que todos y todas tienen delante de ellos.

Ahora bien, esta autora plantea que la lectura escolar ha de ser una lectura real, es decir aquella en la que el lector, en silencio, va construyendo a su manera el significado del texto, sin embargo, en las observaciones hechas a los docentes, en el aula se encontró que no todos los docentes utilizan didácticas y recursos para la logar aprendizajes en sus estudiantes, ni para promover la competencia lectora.

En cuanto a la gestión de aula no todos los docentes utilizan la misma didáctica y recursos para la logar aprendizajes en sus estudiantes. Las estrategias más utilizadas por los docentes para potenciar la comprensión de lectura son la lectura de cuento, de imágenes, de ambientes, de íconos, los cuentos sin fin, las retahílas, los juegos de palabras, las adivinanzas, las sopas de letras, los días de lectura silenciosa, los centros literarios, los festivales de lectura, los maratones de lectura.

Sin embargo, se encontró que hay un grupo de docentes que utilizan pocas estrategias y recursos para la logar aprendizajes en los estudiantes ni para promover la competencia lectora. En relación con estos resultados Litwin, 1997; plantea que el desempeño del docente debe ir más allá del cumplimiento de un programa o de formulación de simples pregunta, es por esto por lo que se deben crear las condiciones para realizar actividades de aprendizaje cercanas a su mundo real, en este caso como lo hacen algunos de los docentes de la Institución Educativa El Carmen.

Frente a estos mismos hallazgos, autores como Koster, 1991; que cuando los docentes, emplean material real, o lo más natural posible, se logran avances significativos en los estudiantes dado que se siente confiado a la hora de demostrar sus conocimientos, sabiendo que los textos con los que está trabajando pertenecen realmente a la vida cotidiana de su localidad, de su región, de su país y no son, simplemente, diálogos adaptados a su nivel, de otros contextos que nada tiene que ver con su vida.

Es posible que los resultados de la observación a los estudiantes sobre la calidad de la lectura estén relacionados con esta situación dado que ésta es baja si se tiene en cuenta que la mayoría de los estudiantes están en el nivel B, como también hay

estudiantes en el nivel A, dado que en este grado ya se debió superar este nivel. Así mismo, se destaca que ningún estudiante alcanzó el nivel D que es donde deberían estar. Ante estos resultados se puede referir los argumentos de Baker y Brown, 1984; quienes consideran que para comprender es necesario un esfuerzo cognitivo. Ahora bien, la comprensión no se puede plantear en términos absolutos, es por eso por lo que no todos los lectores de un texto interpreten lo mismo, porque las interpretaciones dependen básicamente del conocimiento previo con que se aborda la lectura, los objetivos que la presiden y las motivaciones que suscita, desafortunadamente, los docentes de la Institución educativa El Carmen no tiene en cuenta estos aspectos cuando enseñan a leer a los estudiantes.

Ahora bien, en cuanto a los ambientes de aprendizaje se detectó que el ambiente físico no favorece el trabajo del docente, pero algunos de ellos crean los espacios para la participación, el trabajo individual con materiales que garantiza el desarrollo y progreso según los ritmos de aprendizaje. En atención a estos resultados es fundamental traer a Vigotsky, 1987; quien le asigna a la escuela un papel importante en la creación de ambientes de interacción social, las relaciones entre pares, la participación del estudiante bajo la intervención del adulto, de ahí la importancia de crear ambientes propicios para el aprendizaje de la lectura y la escritura, dado que el contexto es la mejor fuente de motivación y de riqueza para aprender de él.

Otro aspecto analizado fue el tipo de evaluación aplicada por los docentes de los cuales algunos no hacen uso de proceso evaluativos con enfoque formativo situación que puede afectar los procesos educativos de los estudiantes dado que, en la medida que se maneja la evaluación como proceso formativo, se fortalecen las oportunidades para que los estudiantes aprendan, se regulen, se autoevalúen, identifiquen sus dificultades y propongan, con su maestro, estrategias de mejora continua, lo que favorecería el desarrollo de sus habilidades lectoras. Por lo tanto, es importante que se fortalezca su funcionalidad por parte de los estudiantes y el seguimiento a los resultados por parte de los docentes.

Todos los procesos didácticos aplicados por los docentes, es posible que estén relacionados con los desempeños de los estudiantes en sus competencias lectoras y específicamente en la comprensión dado que los resultados del nivel literal de lectura,

donde se evidencia un bajo desempeño, situación preocupante por cuanto este es el nivel más elemental. Frente a estos hallazgos se puede apoyar en los planteamientos de Palincsar y Brown, 1984; quienes consideran que los estudiantes a quienes se les enseña de forma tradicional tienen problemas para generalizar y transferir los conocimientos aprendidos. Tal vez ello se debe a que “el alumno es un participante pasivo que responde a la enseñanza, que actúa y hace lo que se le pide, pero no comprende su sentido” y por lo tanto no aprende significativamente.

En el nivel inferencial se encontró que la problemática se agudiza si se tiene en cuenta que solo 10 estudiantes, demostraron capacidad para inferir lo no explícito en el texto, mientras que la mayoría presentó dificultades para lograr esta competencia, en relación con estos resultados se puede recurrir a los planteamientos de autores como Palincsar y Brown, y su modelo de enseñanza recíproca, en el que los estudiantes pueden tomar un papel activo.

Conclusiones.

De acuerdo con los resultados del estudio se pudo comprobar el cumplimiento de los objetivos propuestos así: El objetivo específico uno dice: Describir cómo son los procesos didácticos para la enseñanza de la lectura que utilizan los docentes del grado quinto, si se tiene en cuenta que la didáctica aplicada por los docentes aportó al desarrollo de las competencias lectoras de los estudiantes dado que han creado condiciones para que los estudiantes lean comprensivamente.

Las estrategias más utilizadas por los docentes para potenciar la comprensión de lectura son la lectura de cuento, de imágenes, de ambientes, de íconos, los cuentos sin fin, las retahílas, los juegos de palabras, las adivinanzas, las sopas de letras, los días de lectura silenciosa, los centros literarios, los festivales de lectura, los maratones de lectura. Sin embargo, se encontró que hay un grupo de docentes que utilizan pocas estrategias y recursos para la lograr aprendizajes en los estudiantes ni para promover la competencia lectora.

En cuanto al segundo objetivo específico que expresa: Caracterizar la competencia lectora de los estudiantes de grado quinto, se puede concluir que, después de aplicar la prueba diagnóstica del MEN, los desempeños de los estudiantes en el nivel literal son

bajos, pese a que es el de menor complejidad. De la misma manera, los estudiantes presentan dificultades en el nivel inferencial y crítico evidenciándose las limitaciones para extraer información implícita de un texto, para la resolución del problema retórico, como quién lo escribe, para quién lo escribe, con qué intención fue escrito, la tipología textual que se utiliza.

En relación con el objetivo específico tres: Contrastar la relación entre la didáctica para la enseñanza de la lectura y las competencias lectoras de los estudiantes del grado quinto, se detectó que existen docentes que tiene dificultades en los procesos de planificación de sus clases, limitaciones para crear los ambientes propicios para la enseñanza y los aprendizajes, para aplicar estrategias que potencien la comprensión lectora de los estudiantes. Así mismo, el tipo de evaluación aplicada por los docentes no responde al enfoque formativo situación que puede afectar los procesos educativos de los estudiantes dado que, en la medida que se maneja la evaluación como proceso formativo, se fortalecen las oportunidades para que los estudiantes aprendan, se regulen, se autoevalúen, identifiquen sus dificultades y propongan.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Alaís Grillo, A., Sarmiento Ceballos, J. I. y Leguizamón Sotto, D. V. (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 maestría). Bogotá, Colombia: Universidad de la Sabana

Ausubel, (1983). Psicología Educativa. México: Trillas.

Baker, L., & Brown, A. L. (1984). Metacognitive skills and reading. Scientific Research, vol 3, pp. 353-394

Bonch-Bruevich, (2006). Prácticas actuales y direcciones futuras para la enseñanza de la comprensión auditiva a los hablantes de inglés en el ambiente multimedia. Estados unidos: Universidad de Ohio.

Brown, A.; Campione, J. y Day, J. (1981). Learning to learn: On training students to learn. from texts. Educational Researcher, Vol. 10.

- Calderón Ibáñez, A. Quijano Peñuela, J (2010). Características de comprensión lectora en estudiantes universitarios, *Revista Estudios Socio-Jurídicos*, 2010, 12, (1), pp. 337-364
- Calderón Ibáñez, A. y Quijano Peñuela, J. (2010). Características de comprensión lectora en estudiantes universitarios. (Tesis de maestría). Barrancabermeja, Colombia: Universidad Cooperativa de Colombia
- Coll, C. (1993). *Constructivismo en el aula*. México: Editorial Grao
- Duke, N., K. (2000). For the rich it's richer: Print experiences and environments offered to children in very low- and very high-socioeconomic status first-grade classrooms. *American Educational Research Journal*, June 20, (37), 441478.
- Ferreiro, E y Teberosky, A. (1999). *Los Sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. Madrid, España: Morata
- Goodman, K, (1986). El lenguaje total: La manera natural del desarrollo del lenguaje. *Educación y cambio VII*, núm. 29-30, pp. 17-26.
- Henao, O. (2006). Evidencias de la investigación sobre el impacto de las tecnologías de información y comunicación en la enseñanza de la lecto- escritura. *Revista Educación y Pedagogía*, Vol. 18, Nº. 44, 2006
- Institución educativa Nuestra Señor del Carmen. (2018). *Proyecto Educativo Institucional, PEI*. Sincelejo, Colombia: INESCA.
- Koster, C. (1991). *La comprensión oral en una lengua extranjera: Reconocimiento de sonidos y palabras*. Barcelona, España: Equipo Cable.
- Litwin. (1997). *Las configuraciones didácticas: una nueva agenda para la enseñanza superior*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Paidós.
- Faulkner, V. (2005). Adolescent Literacies Within the Middle Years of Schooling: A Case Study of a Year 8 Homeroom. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 49(2), 108–117. <https://doi.org/10.1598/jaal.49.2.3>

LLumitaxi Chela, M. E. (2013). Estrategias innovadoras en la comprensión lectora para el desarrollo de enseñanza aprendizaje de los niños de cuarto a séptimo año de educación básica del Centro Educativo Intercultural Bilingüe Humberto Vacas Gómez de la comunidad de Surupogios de la parroquia Guanujo, Cantón Guaranda, periodo 2012 -2013. (Tesis de maestría). Cantón Guaranda, Ecuador: Universidad estatal de Bolívar.

MEN. (2017). Prueba de caracterización lectora. Bogotá, Colombia: MEN

Pappas, C. (1993). Is narrative primary? Some insights from kindergarteners' pretend readings of stories and information books. *Journal of Reading Behavior*, 25, 97-129.

Peris, M. (2007). Didáctica de la comprensión auditiva. *Revista de Didáctica Español Lengua Extranjera*, Vol., 5, 1885-2211

Rodari, G. (2012). Gramática de la Fantasía. Introducción al arte de contar historias. Barcelona, España: Editorial Argos Vergara, S.A.

Solé, I., (2006). Estrategias de lectura. Barcelona, España: Editorial Graó.

Taylor, S. y R.C. Bogdan (1989). Introducción a los métodos cualitativos de investigación. Barcelona, España: editorial Paidós.

Vygotsky, L.S. (1978). Pensamiento y lenguaje. Cambridge, Mass: MIT Press.