

**HABILIDADES LECTORAS A PARTIR DE TEXTOS MULTIMODALES. UNA
SECUENCIA DIDÁCTICA DESDE LA LECTURA COMPRESIVA EN
ESTUDIANTES DEL GRADO TERCERO DE BÁSICA PRIMARIA.**

Proyecto de investigación

Por

Mónica María Castañeda García

Elvia Elena Yepes Villa

Asesora

Dra. María Raquel Pulgarín Silva

Tallerista

PhD. Jair Hernando Álvarez Torres

Trabajo presentado como requisito para optar al título de Magíster en Educación

Línea Didáctica de la Lectura y la Escritura

Universidad de Medellín

Facultad de Educación

Noviembre de 2018

Dedicatoria

A nuestros estudiantes que nos motivan a seguir cualificándonos en la búsqueda de estrategias que les lleve a una mejor apropiación del conocimiento.

A nuestros asesores y a la Universidad de Medellín por la oportunidad de formación que nos brindó.

A mis hijos y nieto por sus palabras de apoyo, paciencia y comprensión por los momentos de ausencia.

A mi esposo por su compañía y motivación para sacar adelante este sueño.

A mi madre, hermana y sobrinos por su apoyo y gran ejemplo de superación demostrado desde el inicio de este proyecto.

A Mónica María, por acompañarme y facilitar el alcance de este logro que iniciamos juntas.

Elvia Elena Yepes Villa

A mis padres, hermana y sobrino por sus voces de aliento en los momentos más difíciles del proceso, sus consejos me ayudaron a superar las dificultades que se presentaron.

A mi hija María Paulina, quien fue mi más cercana compañía y principal motivación para alcanzar esta nueva meta. Espero ser ejemplo para que continúe su cualificación personal.

A Elvia Elena por su gran dedicación y compromiso en el desarrollo de nuestro trabajo de investigación.

Mónica María Castañeda García

Agradecimientos

Esta propuesta investigativa no hubiera podido desarrollarse sin la participación, dedicación y disposición de los estudiantes del grado tercero de básica primaria de la IE Félix Henao Botero y el acompañamiento activo de sus padres de familia y acudientes.

De igual manera reconocemos el apoyo incondicional y la confianza ofrecida por las directivas de la Institución, especialmente el señor rector Jhony Mauricio Cano Giraldo quien siempre se mostró dispuesto a colaborar en el desarrollo del proyecto. A nuestras queridas compañeras Elvia Lucia Castillo Congote, Luz Magnolia Calle Hurtado, Luz Eli Ramírez Velásquez y Gloria Patricia Velásquez quienes compartieron sus experiencias dándonos apoyo y enriqueciendo nuestras prácticas educativas. Queremos agradecer también a nuestras familias, quienes fueron el soporte durante este largo recorrido, brindándonos paciencia, cariño y espacio para lograr alcanzar esta anhelada meta.

De manera especial agradecemos a nuestra querida directora de la investigación, la doctora María Raquel Pulgarín Silva, por su compromiso, dedicación, conocimiento, apertura y cariño. Sus asesorías y consejos se convirtieron en la guía oportuna para sacar adelante y desarrollar este proyecto, sin ella no hubiese sido posible llevarlo a un feliz término.

Agradecemos al Ministerio de Educación Nacional al permitir cualificar nuestros conocimientos, concediendo la Beca de la Excelencia, y de esta manera apostar por la calidad educativa, no sólo en nuestras instituciones sino en el país. A la Universidad de Medellín y a nuestro asesor de Línea Jair Álvarez por sus aportes, momentos de diálogo, reflexión y discusión dados a lo largo del desarrollo de la propuesta.

Finalmente damos gracias a todas aquellas personas, colegas y amigos que nos brindaron su apoyo y tiempo para el alcance de nuestros objetivos.

Tabla de Contenido

INTRODUCCIÓN	10
CAPÍTULO 1.....	17
EL PROBLEMA.....	17
Planteamiento del problema.....	17
1.1 Justificación.....	23
1.3 Objetivos	27
Objetivo General	27
Objetivos específicos.....	27
CAPÍTULO 2.....	28
MARCO TEÓRICO.....	28
2.1 Estado del arte	30
2.1.1 Trabajos afines a la investigación a nivel local.	31
2.1.2 Trabajos afines a la investigación a nivel nacional.	35
2.1.3 Trabajos afines a la investigación a nivel internacional.	38
2.2 Marco conceptual	42
2.2.1 Habilidades lectoras.....	43
2.2.2 Pruebas Saber	45
2.2.3 Estrategia didáctica.....	48
2.2.3.1 Estrategias que dotan de objetivos previos.	50
2.2.3.2 Estrategias para elaborar y probar inferencias.	51
2.2.3.3 Estrategias para resumir, sintetizar y extender conocimientos adquiridos.	51
2.2.4 Textos multimodales.....	52
2.2.5 Concepto de Lectura digital.....	54
2.2.6 Secuencia didáctica.....	56
2.2.7 Enseñanza para la comprensión.....	60
2.2.8 Comprensión lectora	61
2.3 Marco contextual.....	63
2.3.1 Índices de lectura en el contexto colombiano.....	63
2.3.2 La competencia lectora en los Resultados de las Pruebas Saber	65

2.3.3 Habilidades y competencias que evalúa el ICFES en las Pruebas Saber.	68
2.3.4 Componentes que se evalúan en la Prueba de Lenguaje.	70
CAPÍTULO 3.....	74
RUTA METODOLÓGICA	74
3.1 Tipo de investigación	76
3.1.1 Exigencias actuales para la aplicación de un nuevo paradigma	77
3.1.2 Enfoque de investigación acción – participación	78
3.2 Muestra.....	80
3.3 Técnicas e instrumentos de recolección y análisis	83
CAPÍTULO 4.....	93
DESCRIPCIÓN DE LA ESTRATEGIA	93
CAPÍTULO 5.....	117
ANÁLISIS DE RESULTADOS	117
5.1 Resultados en las Pruebas Saber de Lenguaje en la IE Félix Henao Botero.....	118
5.2 Referentes conceptuales de la propuesta para desarrollar habilidades lectoras	125
5.3 Secuencia didáctica: “Nuestra ciudad más que palabras.”	133
CAPÍTULO 6.....	137
CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES	137
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	141
ANEXOS	150
Anexo 1: Registro Diario de Campo.....	150
Anexo N° 2: Rejilla comparativa Pruebas Saber.....	151
Anexo N° 3: Formato de fichas bibliográficas construidas.....	153
Anexo N° 4: Secuencia didáctica	154
Anexo N° 5: Lista de Control o de Cotejo	173
Anexo N° 6: Cuestionario Sociodemográfico- Grado Tercero.....	176
Anexo N° 7 Matriz de consistencia.....	177
Anexo N° 8: Formato cuadro categorial	179
Anexo N° 9: Formato de consentimiento informado	180

Lista de figuras

	Pág
Figura 1. Elaboración propia apoyada en Tobón, Pimienta y Enríquez (2009).....	59
Figura 2: Fotografía obtenida desde la aplicación Google Maps. La cual identifica el contexto sociogeográfico de la	80
Figura 3 y 4. Fotografías de la sede principal de la IE.....	81
Figura 5. Fotografía de la primera aplicación de la Prueba Estandarizada.....	96
Figura 6. Gráfica de elaboración propia en relación a los resultados de los estudiantes en la Prueba Estandarizada.....	97
Figuras 7 y 8. Fotografías de la actividad de interpretación de imágenes y lenguaje gestual.	98
Figura 9. Fotografía del recorrido realizado con los estudiantes a los murales de la zona del Tranvía.....	101
Figura 10. Fotografía de la segunda parte de la secuencia. Realización de mural, con los estudiantes, al interior de la IE.....	102
Figuras 11 y 12. Fotografías de los niños realizando la secuencia de círculos de palabras....	104
Figura 13. Fotografía sobre la visita del escritor Cristian Romero en la IE.....	106
Figura 14. Gráfica de Excel con la interpretación cualitativa de los desempeños de los estudiantes en relación a la Lista de Chequeo.....	108
Figuras 15 y 16 Página del blog trabajado con los estudiantes en la secuencia didáctica. http://migueldeaguinaga20.wixsite.com/2017	111
Figura 17. Fotografía de la segunda aplicación de la Prueba estandarizada.....	114
Figura 18 Gráfica de Excel, con la interpretación de los desempeños de los estudiantes en cada una de las preguntas de la segunda aplicación de la Prueba Estandarizada.....	115
Figura 19. Gráfico de Excel, con el histórico comparativo de los desempeños de los estudiantes del grado 3° de la IE, en la Prueba Saber de Lenguaje en los años 2013 a 2016.....	120
Figura 20. Flujograma de los conceptos y categorías de la secuencia didáctica.....	130

Lista de tablas

	Pág.
Tabla 1. Histórico de resultados del grado 3° de la IE Félix Henao Botero	21
Tabla 2. Histórico de resultados del grado 3° a nivel nacional.....	22
Tabla 3. Competencia comunicativa Lectora ciclo de 1° a 3°	71
Tabla 4. Distribución porcentual de preguntas por competencias y componentes.....	72
Tabla 5 Rejilla comparativa de los resultados del grado 3° de la misma Entidad Territorial Certificada (ETC).....	118
Tabla 6. Resultados Pruebas Saber en la IE Félix Henao Botero con respecto a otras IEs.....	122
Tabla 7. Resultados comparativos del grado tercero de la I.E Félix Henao Botero en el área de lenguaje de los años 2013, 2014, 2015, con el año 2017	135

RESUMEN

La investigación tuvo lugar en la institución educativa Félix Henao de Medellín, lugar donde las autoras laboramos como maestras. Se desarrolló con un grupo de estudiantes del grado tercero y su aplicación se dio en el año 2017. El problema a resolver se orientó hacia el fortalecimiento de habilidades lectoras en los estudiantes, dado los bajos resultados obtenidos en las Pruebas Saber de Lenguaje durante los últimos cuatro años. Metodológicamente se privilegió el enfoque cualitativo donde la revisión documental y el trabajo en el aula se combinaron dando lugar a la construcción de la secuencia didáctica: “Nuestra ciudad más que palabras”, en la cual se incluyeron estrategias como: sonidos e imágenes de la ciudad, gesticientos, construyendo murales, círculos de palabras, nos vemos en el blog, entre otras; mediante el uso de diversidad de textos como el barrio, fotografías, videos, cuentos, murales, retahílas, versos, trovas, refranes, canciones, etc. Con ello, se hizo posible el fortalecimiento de la comprensión lectora expresada en habilidades como: la elaboración de explicaciones e inferencias sobre lo observado y/o leído, desarrollo de comparaciones estableciendo similitudes y diferencias, consulta del diccionario, realización de resúmenes, entre otras, así como el incremento del 21 % de los estudiantes del grado tercero, ubicados en el nivel avanzado y el 46 % en el nivel satisfactorio de las pruebas saber 2017. Para destacar en los estudiantes, el valor otorgado a los recorridos por el barrio, esos espacios por ellos habitados, cuya lectura les permitió construir nuevos significados y, por los docentes, el reconocer en el grupo participante de la investigación, una mayor disponibilidad para el aprendizaje.

Palabras clave: habilidades lectoras, textos multimodales, secuencia didáctica, lectura comprensiva

ABSTRACT

The research took place at the Félix Henao educational institution in Medellín, where the authors work as teachers, and took place during 2017 with group of third graders. The goal of the project was the strengthening of the students reading skills, considering the low scores obtained in the national Language Knowledge Tests (Pruebas Saber) during the last four years. Methodologically, a qualitative approach was privileged, where the document review and classroom work were combined to construct the didactic sequence: "Our city more than words" ("Nuestra ciudad más que palabras"), in which strategies such as sonidos e imágenes de la ciudad, gesticuentos, construyendo murales, círculos de palabras, nos vemos en el blog, among others. Using the diversity of texts such as: el barrio, fotografías, videos, cuentos, murales, retahílas, versos, trovas, refranes, and canciones. With the listed strategies, it became possible to strengthen students reading comprehension, substantiated by skill improvement, such as the elaboration of explanations and inferences about what I have seen and/or read, comparisons development, establishing similarities and differences, dictionary consultation, summaries realization, to mention some. Moreover, the group of third graders improved their results within 21% located in the advanced level and 46% in the adequate level of the 2017 knowledge tests. To emphasize in the students, the value given to the neighborhood tours, those spaces inhabited by them, whose reading allowed them to construct new meanings and, by the teachers, by recognizing in the participant research a greater availability for learning.

Keywords: reading skills, multimodal texts, didactic sequence, comprehensive reading

INTRODUCCIÓN

Este trabajo de investigación se origina en las preocupaciones que nos surgen frente al rendimiento académico de los estudiantes de la Institución Educativa (IE), Félix Henao Botero y en especial en los bajos resultados obtenidos en las Pruebas Saber en el área de Lenguaje, y en la convicción de nuestro compromiso como maestras en la educación básica, de fortalecer los procesos de enseñanza y de aprendizaje. Necesidad de conocimiento que se ve fortalecida en el marco de la formación de la maestría y conlleva a preguntarnos por el cómo superar los bajos desempeños académicos de los niños y de qué manera impulsar el desarrollo de habilidades lectoras.

Con base en el rastreo bibliográfico de trabajos de investigación, tanto a nivel nacional como internacional, previos y alusivos al tema de la lectura, la comprensión lectora, las habilidades lectoras y los medios didácticos para estimular la lectura comprensiva de textos, entre otras temáticas; procedimos a plantear el que sería nuestro problema de investigación, orientado por la pregunta: ¿De qué manera fortalecer habilidades lectoras desde el uso de textos multimodales en estudiantes del grado tercero de básica primaria en la IE Félix Henao Botero?. Por lo que se establece como objetivo general, fundamentar una secuencia didáctica desde el uso de textos multimodales que favorezca el desarrollo de habilidades lectoras en estudiantes del grado tercero de básica primaria de la IE Félix Henao Botero. Para lograrlo construimos una ruta metodológica que guió el logro de los objetivos trazados. Inicialmente se hizo el análisis de los resultados en la competencia lectora obtenidos en las Pruebas Saber de 2013, 2014, 2015 y 2016 por estudiantes del grado tercero. Luego, se procedió a definir conceptualmente los componentes de la secuencia didáctica que fortalecería el desarrollo de habilidades lectoras, a la elaboración de estrategias mediante el reconocimiento de los métodos, instrumentos y formas a utilizar centradas en el uso de textos multimodales que

favorecieran el desarrollo de habilidades lectoras en los estudiantes y posteriormente, se dieron los procesos de aplicación y sistematización de los resultados de la secuencia didáctica construida y aplicada.

En el proceso investigativo se privilegió el enfoque cualitativo, el cual según Eumelia Galeano (2004) permite “la mirada en el sujeto de la acción, en sus contextos particulares con sus determinaciones históricas, sus singularidades culturales, sus diferencias y las distintas maneras de vivir y pensar” (p.11). Asimismo, se recurrió a la inclusión de diversidad de métodos, tanto de corte cuantitativo como cualitativo, de ahí que pueda decirse que se dio un enfoque mixto; dado que se presenta el análisis de datos obtenidos en las Pruebas Saber, que requerían de técnicas de análisis como el percentil simple, igualmente válidos a la hora de abordar investigaciones de tipo social y educativo, que para nuestro trabajo facilitó la recolección, sistematización y análisis de la información.

El estudio se realizó con un grupo de 24 estudiantes del grado tercero de la IE Félix Henao Botero de la ciudad de Medellín, el cual surge como iniciativa para enfrentar la baja comprensión lectora, considerada una de las principales causantes del bajo rendimiento de los estudiantes (no sólo en el área de humanidades), pues si los estudiantes no logran interpretar diferentes tipos de textos, comprender información explícita e implícita, formular inferencias e hipótesis, establecer relaciones entre algunos contenidos y lo que saben acerca del tema, ni realizar conclusiones y asumir posiciones argumentadas y críticas; necesariamente presentarán un rendimiento académico bajo en las diferentes áreas de enseñanza.

El proceso investigativo se dio en tres momentos, cada uno de los cuales da lugar a los capítulos que conforman la tesis. Inicialmente se realiza la contextualización del problema, a nivel teórico y sociogeográfico; seguida de la conceptualización desde la construcción de las

categorías analíticas para explicar el problema y luego la significación de lo anterior a través de la formulación de los componentes de la secuencia didáctica y la construcción de diversas estrategias de enseñanza que promueven el desarrollo de habilidades lectoras en los estudiantes, donde la sistematización de los resultados obtenidos con la aplicación de la secuencia didáctica, fue de gran importancia tanto para los estudiantes como para los docentes.

En la contextualización, tuvo lugar la construcción de los antecedentes del proyecto donde nos dimos cuenta de diversas investigaciones realizadas en torno al concepto de lectura, los tipos de lectura, las formas de promover la lectura, los medios o recursos a utilizar en el proceso lector, la inclusión de las nuevas tecnologías en los procesos de lectoescritura, las características del proceso lector, las competencias y habilidades lectoras, entre otros. Además del reconocimiento del espacio sociogeográfico donde se realiza el proceso de investigativo, el grupo y las características de los estudiantes participantes, la escuela y comunidad participante. En especial en este apartado se hizo un énfasis en los resultados de las pruebas saber de lenguaje en la IE de los años 2013, 2014, 2015 y 2016, desde un comparativo histórico a nivel institucional, local (Medellín) y nacional. Resultados en los que el desempeño obtenido por los estudiantes no está al nivel de las competencias comunicativas requeridas para este grado. Por lo tanto, no logran avanzar cómodamente en las etapas de los procesos evaluados. Los estudiantes evaluados en estos años, en su mayoría presentaron debilidades tanto en la competencia lectora como escritora.

En la conceptualización, luego del rastreo bibliográfico y el análisis argumentativo de las mismas, se construyeron varias categorías conceptuales, entre las cuales está el concepto de lectura, desde Teberosky (1988), Ferreiro (2001), Luna, y Sanz, (1997), quienes la conciben como una actividad interactiva, producto de las construcciones y prácticas culturales. Respecto a los procesos de enseñanza y aprendizaje de habilidades lectoras, señalan que estos se

encuentran sintonizados con la aplicación de estrategias desde un enfoque multimodal. Apreciación que se convirtió en el elemento clave en esta investigación; desde las indicaciones ofrecidas sobre la importancia de incluir la exigencia global de las nuevas tecnologías en la enseñanza del lenguaje, específicamente los textos multimodales en la lectura, con autores como Monsalve (2015), Kress, Van, Rojas y Pérez (2013), quienes indican como la enseñanza a partir de textos multimodales, conformados por imágenes (fijas y en movimiento), colores, sonidos y diagramas; facilitan e incentivan un mayor aprendizaje puesto que ponen en actividad todo el cerebro y en especial provocan motivación y curiosidad al aprender.

Aprender a leer con sentido, es uno de los retos de esta investigación, de ahí que la enseñanza comprensiva o la pedagogía de la comprensión, emerge como un concepto central en el trabajo. Y donde investigadores como Perkins (1999), Cassany (2006), Goodman (1996) y De Zubiría (2016), consideran la comprensión como aquella que evita el aprendizaje mecánico. La cual no se reduce a la adquisición de la información, sino actuar con lo que se aprende. Es decir es la habilidad de pensar y actuar con flexibilidad. En este sentido, otros investigadores como Ternent (2017), Cerrillo (2005) y Sanz (1997), consideran que: “El dominio de la lectura contribuye, junto con otros factores, a la participación crítica y al compromiso social y cultural de los alumnos, futuros ciudadanos con obligaciones y derechos” (p. 102). Nos aportan al respecto cuando exaltan la importancia de incentivar la comprensión de lo que se lee; a apostarle a una enseñanza del lenguaje en la que se promueva la argumentación, las explicaciones de lo que se lee, desde la experiencia del sujeto. Es decir, invitan a hacer de los espacios de la lectura, una experiencia donde confluyan de forma transversal a las demás áreas: matemáticas, sociales, naturales e incluso educación física y artística, comprometiendo en esta actividad también a las familias. Sugerencia que está presente en las investigaciones de Fernández (2014), Marchesi (2004), Sánchez (1997) y Cerrillo (2005), cuando expresan la necesidad de “identificar y entender los contenidos locales que conforman un texto,

comprender cómo se articulan las partes de un texto para darle un sentido global, reflexionar a partir de un texto y evaluar su contenido” (ICFES, p. 3-5), otorgándole siempre el sentido desde las experiencias de los sujetos que aprenden.

Otra fuente importante en la construcción de esta fundamentación conceptual, fueron los documentos de política pública emanados por el Ministerio de Educación Nacional de Colombia (MEN), quien a través de sus directrices curriculares como los lineamientos del área de humanidades y lengua castellana de (1998), los Estándares Básicos de Competencias (EBC, 2004) y los Derechos Básicos de Aprendizaje (DBA, 2016), aportan a la calidad y el soporte teórico de este proyecto investigativo. Igualmente, desde el Instituto Colombiano para el Fomento de la Evaluación Superior (ICFES, 2016), se reconoce la importancia de estas directrices al considerarlas derroteros para los docentes promover los saberes y habilidades fundamentales que deben alcanzar los estudiantes de acuerdo al grado que cursan y que se evidencian en las pruebas de evaluación de los aprendizajes.

Respecto al desarrollo de habilidades lectoras, se precisaron criterios pedagógicos y didácticos para emprender lecturas comprensivas mediadas por secuencias que renovaran la enseñanza. La secuencia didáctica, desde la cual se desarrollarán habilidades lectoras a través del uso de materiales multimediales y que de acuerdo con Tobón, Pimienta, García y Pulgarín (2010), es considerada como conjuntos articulados de actividades de enseñanza, aprendizaje y evaluación; mediadas por el uso de diversidad de recursos, métodos y formas, con la intencionalidad de desarrollar habilidades que permitan hacer lectura de problemas en el contexto.

En la significación desde el trabajo realizado tanto en la contextualización como en la conceptualización, se logra cimentar conceptualmente los componentes de una secuencia didáctica que fortalezca el desarrollo de habilidades lectoras en los estudiantes de tercer grado,

la cual tomó el nombre de: *Nuestra ciudad más que palabras*. Esta, se construyó retomando propuestas como las de Tobón et al. (2010) y Pulgarín, R. (2010); en las que se destacan elementos de una estrategia didáctica: la lectura del contexto; las metas de aprendizaje; los conceptos básicos de la lectura comprensiva; las formas o procedimientos; los medios o recursos didácticos y los criterios de evaluación que evidencian lo aprendido. Secuencia didáctica que se concibe de manera flexible, sistemática, interrelacionada e interdependiente en sus componentes y que le permite al docente liderar un proceso de enseñanza de manera consciente y ordenada. Y en la cual se construyeron diversas estrategias, entre ellas: *sonidos e imágenes de la ciudad, gesticuentos, construyendo murales, círculos de palabras, interactuando con el autor, recorriendo el barrio, nos vemos en el blog*, entre otras; todas estas mediadas por el uso de diversidad de textos como *el barrio, fotografías, videos, cuentos, murales, retahílas, versos, trovas, refranes, canciones*, etc. Con ello se comprueba lo pertinente de considerar textos multimodales para la promoción de la lectoescritura en los niños de educación básica primaria y se incentivan habilidades lectoras y en general habilidades de pensamiento.

Luego de estructurada la secuencia didáctica, se aplicó con el grupo de tercer grado de la IE Félix Henao, proceso del que se da cuenta a través de la sistematización de las actividades realizadas, mediante la inclusión de las varias técnicas e instrumentos de recolección y análisis que permitieran ir registrando los hallazgos, observaciones, los resultados de los encuentros de aula. Se emplearon rejillas, cuadros de análisis, diario de campo, pruebas estandarizadas y lista de chequeo. Información que fortaleció el análisis de resultados presentados en el capítulo 5 de la tesis y donde se ofrece la interpretación argumentada de los hallazgos obtenidos en el trabajo con los estudiantes y de sus apreciaciones frente la experiencia.

Finalmente en este informe de investigación se concluye con unas reflexiones a modo de cierre, donde se destaca la importancia de lo realizado para nosotros como investigadoras, para nuestros estudiantes y para la institución, así como para la educación y en especial para la enseñanza de la lectura desde el área de humanidades y lengua castellana, la cual funge como un área que permite el diálogo de saberes en la escuela, desde el compromiso de desarrollar habilidades lectoras mediadas por métodos y medios como el contexto escolar y los diversos textos multimediales con los que se cuentan; y el encuentro entre los docentes, en la finalidad de fortalecer la lectura comprensiva y con ello apostarle a una educación comprometida con la formación de ciudadanos buenos lectores, reflexivos y conocedores del espacio que habitan.

Se incluyen además, las referencias bibliográficas revisadas a través del proceso investigativo y los anexos con los formatos de los instrumentos construidos para la obtención y organización de la información registrada en el desarrollo del proceso de investigación.

CAPÍTULO 1.

EL PROBLEMA

Planteamiento del problema

Si bien la propuesta que da origen a nuestro informe de investigación surge de una necesidad real y sentida en nuestra institución Félix Henao Botero, como son los bajos índices de lectura alcanzados por los estudiantes, en particular en el grado tercero; concretar su formulación como proyecto implicó una revisión bibliográfica detallada permitiéndonos comprender como la lectura en la actualidad, no es sólo una tarea lingüística o un proceso psicológico de decodificación, es toda una actividad que requiere además de conocimientos previos, la inferencia del texto, la utilización de prácticas socioculturales de la comunidad en la que se encuentra inscrito el lector, acorde a los significados que da la cultura cambia la manera de leer y de escribir. De tal manera, pensar en las transformaciones sociales donde la lectura supera el proceso de alfabetización, es entender la aparición de nuevos lectores, reflexivos, analíticos, constructores de significados, como lo señala Elicenia Monsalve Upegui (2015); significados que contribuyen a la elaboración y apropiación de otro tipo de textos en cuya dinámica se evidencia la multi-modalidad.

Multi-modalidad que en el contexto de esta investigación y de acuerdo con Farías, Miguel & Araya Seguel, Claudio (2014), es necesaria en los procesos de aprendizaje de la lengua accediendo así a la inclusión de la cultura en los procesos de enseñanza. Ellos destacan la necesidad de la “alfabetización visual crítica en la lectura de textos multimodales en lengua materna”, aduciendo las características de la época actual de la sociedad de la información donde los medios de comunicación, muestran diversidad de modelos de lectura visual que permiten recrear los procesos educativos.

La influencia de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) además de algunas variables como la globalización, el aprendizaje de distintas lenguas, la incursión del internet, ideologías políticas de desarrollo, la ciencia entre otras, han dado paso a la transformación y cambio del concepto de lectura y escritura. El reto entonces es pensar de diferente manera estas dos competencias comunicativas e identificar las habilidades que el lector o escritor requiere utilizar para enfrentarse con un texto.

Esta dinámica de transformación del mundo actual, en las que los individuos están obligados a leer e interpretar las dinámicas de cambio emergente, le exigen a la escuela situar su interés en la construcción de otras miradas con las cuales cualifique sus procesos de enseñanza y aprendizaje, mediante propuestas que integren proyectos y diversos escenarios didácticos que sitúen la lectura como eje transversal de todas las áreas, ratificando el papel que cumple en el desarrollo integral de los estudiantes:

Es el pórtico del rendimiento en todas las materias instructivas, saber leer un problema garantiza su solución, las exposiciones escritas que justifican una fórmula ayudan a su comprensión, la filosofía, la geografía, la historia transmiten sus contenidos mediante el lenguaje escrito y solo la lectura garantiza la subjetivación de estos contenidos. (Ferrández & Sarramona, 1986, p.43)

Teniendo presente estas variables que intervienen en los procesos de lectura resulta indispensable asumir un enfoque multimodal, como herramienta didáctica, que responda a las dinámicas modernas y tecnológicas en las cuales el texto va más allá del papel, pasa de ser una simple representación material o física a estar dimensionado en medios como videos, animaciones, hipervínculos, sonidos, enlaces, entre otros, así lo considera Georges (2000), al decir que “las nuevas tecnologías no son neutras ni inocentes; «chatear», por ejemplo, no es sólo una forma de comunicación, sino que exige” (2005, p. 58) además un nuevo lenguaje y, con él, un nuevo lector.

Es en este sentido, la educación colombiana entre sus retos se plantea, elevar los índices de lectura, dado que en el contexto mundial ésta es considerada como generadora de grandes transformaciones sociales, el medio a través del cual las generaciones actuales y futuras acceden a la información y al conocimiento, orientadora del sujeto en su necesidad de interpretar el contexto, transformarlo y autorrealizarse. En esta medida es importante, mencionar la consideración de Fernádes al reconocer el énfasis que se hace desde el Estudio Internacional de Progreso en Comprensión Lectora (PIRLS, 2014), en relación con la lectura:

En los últimos años, y gracias a los acelerados avances tecnológicos, el conocimiento y las capacidades para aprender, desaprender e innovar son aspectos fundamentales para lograr mayores niveles de desarrollo. En este contexto, la lectura es una herramienta esencial, puesto que permite acceder a una cantidad ilimitada de información, procesarla, analizarla y adquirir conocimientos en distintos campos. La capacidad lectora también juega un papel importante en la autorrealización, porque ayuda a las personas a aprender sobre sí mismas y a descubrir y desarrollar sus potencialidades. (Fernandes, 2014, p.92)

Como puede inferirse en la actualidad hay nuevas demandas y retos para la escuela y para los docentes, en el momento de asumir los procesos de enseñanza de la lectura; asimismo se le atribuye al proceso de saber leer, compromisos que se extienden a las demás áreas del currículo escolar. Y en particular, en la enseñanza de las humanidades y la lengua castellana en la educación básica colombiana se considera de vital importancia fortalecer la lectura, dado los bajos resultados obtenidos en las pruebas a nivel internacional y nacional, pero en especial las dificultades que se presentan en el aprendizaje de las diversas áreas de enseñanza originadas en deficiencias en la lectura comprensiva de los textos.

Según el MEN (2016), Colombia avanzó en las pruebas del Programa Internacional para la Evaluación de Estudiantes (PISA), las cuales se coordinan desde la Organización de Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE), y se realizan con una periodicidad de tres años. Para dicho año, entre 72 naciones que participaron, el país mejoró considerablemente su

desempeño en lectura, matemáticas y ciencias, pero sigue lejos de los mejores. El mayor incremento se observó en lectura, el país obtuvo 425 puntos en la prueba cuyo promedio general de la OCDE fue de 493 y, respecto a América Latina, Chile, obtuvo 459 puntos siendo el mejor puntaje. Estas pruebas se realizaron completamente en computador, lo cual significó un desafío frente a las competencias digitales de los estudiantes. (MEN, 2016)

En relación a las pruebas saber, se aplican en los grados 3º, 5º y 9º, en las áreas: matemática, lenguaje, ciencias sociales y ciencias naturales. Esta evaluación tiene como propósito contribuir al mejoramiento de la calidad de la educación colombiana mediante la realización de evaluaciones periódicas del desarrollo de competencias de los estudiantes de educación básica. De acuerdo con el ICFES (2017), los resultados de estas pruebas, y el análisis de los factores que inciden en los mismos, permiten que los establecimientos educativos, las secretarías de educación, el MEN y la sociedad en general, identifiquen las competencias y habilidades que todos los estudiantes colombianos desarrollan durante su trayectoria escolar, definiendo planes de mejoramiento en sus respectivos ámbitos de actuación. Además, su carácter periódico posibilita valorar cuáles han sido los avances en el tiempo y establecer el impacto de programas y acciones específicas de mejoramiento.

Continuando con este informe del ICFES, en el año 2017, en los resultados de la educación básica primaria, Colombia logró un puntaje de 5.65, superando la meta fijada en 5.40; incluso, alcanzó la meta de 2018 trazada en 5.61. Igual situación ocurrió con secundaria, al lograr un puntaje de 5.61, 29 puntos por encima de la meta establecida en 5.32 para este año y en 5.60 para 2018. Los puntajes más altos a nivel nacional fueron obtenidos por Cundinamarca, Nariño, Boyacá, Norte de Santander y Santander. Con respecto a Antioquia, el mejor puntaje lo obtuvo Envigado.

Respecto a los resultados de las pruebas saber de Lenguaje, el grado tercero en el año 2017, A nivel nacional se ubicó el nivel de los estudiantes así: un 18% en insuficiente, un 36% en mínimo, el 27% en satisfactorio y un 19% en avanzado. Medellín por su parte, obtuvo los siguientes resultados, un 17% en insuficiente, el 35% en mínimo, el 29% en satisfactorio y el 19% en avanzado. La IE Félix Henao Botero, en este mismo año obtuvo 21% en insuficiente; 35% en nivel mínimo; 24% en satisfactorio y 21% en avanzado. Sin embargo se hace necesario retomar los resultados de los años 2013, 2014 y 2016, que se pueden observar en la tabla 1.

Tabla 1
Histórico de resultados del grado 3° de la IE Félix Henao Botero

Año	Insuficiente	Mínimo	Satisfactorio	Avanzado
2013	45%	32%	20%	4%
2014	24%	28%	36%	12%
2015	21%	28%	43%	9%
2016	33%	25%	30%	12%
2017	21%	35%	24%	21%

Nota: Rejilla de elaboración propia basada en los resultados ICFES de las Pruebas Saber del área de Lenguaje del grado 3°

Como puede observarse en la tabla 2, la IE Félix Henao Botero, precisa mejorar con respecto al contexto nacional, pues los desempeños de los estudiantes se ubican por debajo de los desempeños de buena valoración (desempeño satisfactorio/avanzado), asimismo son inferiores a los resultados del mismo grado 3° a nivel nacional.

Tabla 2
Histórico de resultados del grado 3° a nivel nacional

Año	Insuficiente	Mínimo	Satisfactorio	Avanzado
2013	22%	30%	30%	18%
2014	19%	29%	32%	20%
2015	21%	30%	31%	19%
2016	19%	28%	32%	22%

Nota: Rejilla de elaboración propia basada en los resultados ICFES de las Pruebas Saber del área de Lenguaje del grado 3°

Es en este sentido, que el MEN emprende nuevas metas de mejoramiento de la calidad de la educación, desde lo estimado en la Ley 1753: “El propósito del Plan Nacional de Desarrollo 2014-2018: Todos por un nuevo país, es construir una Colombia en paz, equitativa y educada” (p. 23). Acciones desde las cuáles, esta institución presenta la necesidad de utilizar la educación como recurso, para subsanar la desigualdad social, que se puede obtener con la calidad educativa.

Respecto a la institución educativa Félix Henao, se han implementado procesos de fortalecimiento de la lectura en relación a las propuestas del Estado, como el Plan Lector (PL), Programa Todos a Aprender (PTA), la colección semilla, actividades planeadas en el día de la Excelencia, sin embargo se evidencia una enseñanza de la comprensión lectora fragmentada, a tal punto que se ha limitado ésta a la estrategia unilateral de decodificación textual, literalidad y en algunas ocasiones a la elaboración de resúmenes. Son actividades de momento y no inciden necesariamente en la recreación o transformación de la enseñanza del área de humanidades. De ahí que el gran desafío está en que las intervenciones organizadas y emprendidas por el Estado, movilicen o promuevan el sentido investigativo de sus maestros, llevándolos a ser actores fundamentales que, apropiados de los diferentes escenarios, emprendan la tarea de indagar, examinar y descifrar métodos pedagógicos eficaces, que garanticen el desarrollo de habilidades lectoras, que posibiliten la comprensión de diferentes

tipos de textos, de su entorno y de sí mismos. Para ello se propone la implementación de secuencias didácticas pensadas de manera interdisciplinaria y sistémica, recurriendo a múltiples métodos, medios y formas de abordar la enseñanza. Además, continuar en la búsqueda de actividades y proyectos investigativos que interroguen acerca del por qué los estudiantes a pesar de los saberes adquiridos, carecen de competencias básicas que se aproximen al saber hacer, quedándose frecuentemente con el conocimiento funcional, el cual no logran contextualizar. Todo ello a pesar de que se han ido gestionando otras estrategias pedagógicas que propenden por el fortalecimiento de la comprensión lectora, como es el caso del plan lector y el trabajo realizado desde el *Programa Todos a Aprender -PTA-*; no existen grandes avances en este sentido. No obstante, este es un problema que no se ha abordado de forma rigurosa y que por lo tanto se acentúa, en la medida en la que no hay un cambio de mentalidad desde la familia, el estudiante y en nosotros los docentes.

1.1 Justificación

“Leer y escribir son construcciones sociales. Cada época y cada circunstancia histórica dan nuevos sentidos a esos verbos”. (Ferreiro E. 2001, p. 13)

Al preguntarse por el desarrollo de habilidades lectoras en los estudiantes de educación básica, es de gran valor revisar los resultados del aprendizaje obtenido en las diversas pruebas, tanto nacionales como internacionales que se aplican en el país. Entre estas, las *Pruebas Saber* que se aplican en el país desde el 2002 en las áreas de lenguaje, matemáticas, ciencias naturales y competencias ciudadanas; las Pruebas Pisa, con las que se evalúa, desde el 2005, conocimientos y habilidades relacionadas con los dominios de comprensión lectora, matemática y científica y; la prueba SERCE, que se aplica a nivel Latinoamericano (liderada por Chile), en el año 2005 y con la cual se evalúan competencias básicas y habilidades para la vida en las áreas de lectura y matemática. Todos ellos resultados que se contextualizan en el

caso de la institución educativa Felix Henao, lugar donde se realiza el proyecto y, se constituyen en información valiosa para la resignificación de los procesos educativos y didácticos que en ella se lideran, desde la enseñanza de las humanidades y lengua castellana.

La concepción de la lectura en la actualidad, puede ser analizada a la luz de los planteamientos de autores como Ferreiro (2001), quien expresa que leer ya no se entiende como una tarea lingüística o un proceso psicológico de decodificación, requiere de conocimientos previos, de inferir lo que no se dice, de rescatar las prácticas socioculturales que se otorga a cada una de las palabras según la comunidad en la que se encuentra, según el significado que da la cultura será el significado que tenga el texto, es así como cambia la manera de leer y de escribir. Del mismo modo considera que los procesos relacionados con la alfabetización (término con el cual nombra al proceso de adquisición de los saberes entrelazados con la lectura y escritura), comenzaron cuando se decidió que escribir no era una profesión sino una obligación y que leer no era marca de sabiduría sino marca de ciudadanía.

En este sentido estima que los procesos históricos largos han exigido cambios en diferentes ámbitos sociales, pasaron muchas cosas entre una época y otra, revoluciones sangrientas, múltiples transmutaciones sufrieron los primeros textos de arcilla o de papiro hasta convertirse en libros reproducibles, transportables, fácilmente consultables, escritos en las nuevas lenguas desprendidas del latín imperial y hegemónico.

En esta línea de pensamiento se encuentran los aportes de Cassany, D. (2008-2010), quien percibe también un cambio en la dinámica en la educación actual, cambiando la visión mecánica en donde la lectura consiste “en devolver la voz a la letra callada” (Cassany, 2006, p. 21), de forma literal, una concepción que no se adapta a las condiciones sociales de la actualidad, ni de la cultura, ni siquiera a las exigencias circunstanciales, por el contrario es una visión medieval que se aleja por completo de la función comunicativa. Así pues, el autor

precisa, que los procesos de lectura han venido escalando a grandes pasos, como respuesta a las exigencias sociales, económicas y culturales que trajeron consigo la globalización digital.

En esta medida la responsabilidad del aprendizaje ya no se adjudica de la misma a los primeros años de escolarización, sino que se ve como una serie de conocimientos, habilidades y estrategias que las personas van construyendo y se desarrollan de acuerdo a las interacciones de los sujetos con otras personas y otras comunidades más extensas, en esta misma línea de pensamiento se unieron a Cassany, Luna y Sanz (1997), para resaltar su importancia: “la lectura es un instrumento potentísimo de aprendizaje: leyendo libros, periódicos o papeles podemos aprender cualquiera de las disciplinas del saber humano” (p.193).

Es preciso resumir en relación a los planteamientos de Cassany, D (2008), la incidencia de los cambios que vienen dándose alrededor del concepto de lectura, transforman de manera terminante las prácticas de enseñanza y aprendizaje de la misma. Estos cambios surgieron debido a la gran influencia de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC), junto con algunas de las variables de desarrollo, globalización y aprendizaje de lenguas, la incursión del internet, ideologías políticas, la ciencia, entre otras. Lo que hace necesario

Por consiguiente, vale la pena mencionar algunas consideraciones que, en esta relación, realizan otros autores como Teberosky (1988), Ferreiro (2001), citados por Valverde Riascos (2014, p. 77):

“Resulta bien difícil imaginar que un niño de cuatro a cinco años que crece en determinado ambiente en donde va a reencontrar necesariamente textos escritos por doquier (en los juguetes, en los carteles publicitarios, en su ropa, etc.), no se haga una idea acerca de la naturaleza de ese objeto cultural, hasta tener seis años y una maestra delante, resulta bien difícil, sabiendo lo que sabemos de un niño de esas edades: Niños que se interrogan acerca de todos los fenómenos que observan, que plantean las preguntas más difíciles de responder, que construyen teorías acerca del hombre y del universo (...). (Ferreiro y Teberosky, s.f.)”

En este sentido afirma Valverde (2014), que la lectura no es un acto centrado en la identificación de letras y palabras sino en el significado. El acto de leer es un proceso que abarca múltiples aspectos, el trabajo de los símbolos gráficos, su codificación, clasificación y almacenajes para la clasificación de ideas, la estructuración de conceptos, sentencias y formas más elaboradas de organización del lenguaje mental, constituyen elementos de un complejo proceso de aprendizaje, es decir la obtención de habilidades de quien lo realiza.

La lectura, es algo que se aprende puesto que según la definición de Zavala (2002): “No hay una manera <<esencial>> o <<natural>> para leer y escribir, [...] los significados y las prácticas letradas son el producto de la cultura, la historia y los discursos” (p.17). Es decir, el contexto se ha desempeñado a lo largo del tiempo en un valioso recurso para el desarrollo de habilidades lectoras en los estudiantes, con la diversidad de textos multimodales que brinda, permitiéndoles una mejor comprensión de sí mismos y de su entorno.

En este sentido, al revisar las necesidades y retos de los procesos de lectoescritura o de alfabetización, como lo llaman Farías, Miguel & Araya Seguel, Claudio (2014) requiere la inclusión de diversidad de textos, donde se combinan cada vez, más imágenes, textos y el contexto donde tiene lugar los procesos educativos; lo cual trae consigo la necesidad de fortalecer la formación y actualización de los docentes en el uso de estos, es decir hay que apostarle a promover la alfabetización en los distintos modelos de lectura visual y digital.

En síntesis, se puede considerar que la situación actual de la lectura y escritura, conlleva a afirmar que los procesos de enseñabilidad y de aprendizaje están llamados a resignificarse, teniendo en cuenta la especificidad de los contextos, los sujetos y la demanda de los dispositivos que se utilizan en la cotidianidad de los estudiantes y de las personas en general, equipos mediante los cuales se accede a la información actualmente. Por ello el reto para la

escuela y los docentes se orienta hacia el pensar de manera diferente las habilidades a desarrollar e identificar aquellas estrategias que promuevan la lectura multimodal mediante habilidades para interpretar y apropiarse de un texto. Por tanto, es necesario que en ella se germinen propuestas, proyectos o escenarios didácticos con los cuales se apliquen diversas estrategias que tomen la lectura como eje transversal de la enseñanza al interior de cualquier área.

1.3 Objetivos

Objetivo General

Fundamentar una secuencia didáctica desde el uso de textos multimodales que favorezca el desarrollo de habilidades lectoras en estudiantes del grado tercero de básica primaria de la Institución Educativa Félix Henao Botero.

Objetivos específicos

-Analizar los resultados en la competencia lectora obtenidos en las Pruebas Saber de 2013, 2014, 2015 y 2016, en estudiantes del grado tercero de la Institución Educativa Félix Henao Botero.

-Determinar conceptualmente los componentes de la secuencia didáctica que fortalezcan el desarrollo de habilidades lectoras en estudiantes de tercer grado.

-Construir secuencias didácticas centradas en el uso de textos multimodales que fortalezcan habilidades lectoras en los estudiantes.

-Analizar el proceso de implementación de la secuencia didáctica construida y aplicada con un grupo de estudiantes del grado tercero en la Institución Educativa Félix Henao Botero de Medellín.

CAPÍTULO 2

MARCO TEÓRICO

En el desarrollo de este trabajo investigativo fue necesario abordar diferentes teóricos que han avanzado en sus indagaciones en relación al aprendizaje y la enseñanza de la lectura, las cuales se constituyen en las categorías de mayor peso en la comprensión del problema planteado en esta investigación. En esta medida se inicia con Cassany, D. (2008), quien considera que la lectura, es un proceso que va ocurriendo de forma gradual y progresiva y se va perfeccionando en la medida en la que las estrategias mentales o procesos cognitivos conllevan a comprender el significado de un texto. A este desarrollo que acontece lo denomina alfabetización funcional, la cual es una concepción más amplia y asertiva de la capacidad de comprensión lectora a la que debe llegar un sujeto.

Otro de los aportes que brinda Cassany al respecto y que es imprescindible valorar, es el relacionado con el componente sociocultural, a partir del cual se enriquecen las prácticas lectoras desde los diferentes referentes que cargan al lector de significados para la interpretación que le puede dar a un texto. Las particularidades de cada cultura, cada comunidad y cada contexto harán las prácticas comunicativas especiales y diferentes.

Proceso lector que, según el autor, son prácticas de comprensión de escritos que tienen una definición importante en los planteamientos. La literacidad es aquel proceso que recoge todo lo relacionado con la identificación y el uso del alfabeto, desde el vínculo que se establece “entre sonido y letra hasta las capacidades de razonamiento asociadas a la escritura” (Cassany, 2006, p. 38). En este proceso de literacidad se incluye el código escrito; los géneros discursivos; los roles de autor y lector; “la identidad y el estatus como individuo, colectivo y comunidad” (Cassany, 2006, p. 38); los valores y representaciones culturales.

De acuerdo con Ferreiro, (1999), hay niños que ingresan a la lengua escrita a través de la magia (una magia cognitivamente desafiante) y niños que entran a la lengua escrita a través de un entrenamiento consistente en "habilidades básicas". Otro de los teóricos que caracteriza el proceso lector, es Kenneth Goodman (1982) quien se ubica en el Enfoque interactivo y el Modelo psicolingüístico. En él, propone una interacción entre pensamiento y lenguaje y, bajo estos preceptos elabora varios postulados que dan origen a este enfoque interactivo:

La lectura es un proceso del lenguaje. Los lectores son usuarios del lenguaje. Los conceptos y métodos lingüísticos pueden explicar la lectura y nada de lo que hacen los lectores es accidental; todo es el resultado de su interacción con el texto. (Citado en Dubois, p10)

En dicha propuesta el proceso lector, cobija un modelo de lectura descendente, ya que la dirección del procesamiento es de arriba (la mente del lector) hacia abajo (el texto). Plantea que la comprensión lectora es un proceso que inicia en la mente del lector desde el momento en que se enfrenta con el texto, hace predicciones, formula hipótesis para tratar de responder esas predicciones y termina cuando finalmente las confirma o descarta. El autor considera, además, que la lectura es un "juego de adivinanzas" en el cual el lector hace inferencias dando significados en contexto a las palabras desconocidas, convirtiéndose así en un constructor de significados.

Dicho proceso lector, apuesta al desarrollo de habilidades mediante la utilización de estrategias lectoras que transformen las prácticas de enseñanza y aprendizaje en las aulas. Antes la decodificación del texto, se tenía como el método didáctico, con el cual se enseñaba al alumno a leer. En la actualidad existen otras miradas de autores como Cassany, D. (2008-2010) y Solé, I. (2008), que demuestran que los procesos de enseñanza y aprendizaje de la lectura, exigen ir más allá de una simple decodificación, es necesario construir estrategias que permitan la interacción entre el autor, el lector y los medios.

2.1 Estado del arte

La reseña de investigaciones y publicaciones que se ofrecen a continuación, realiza la presentación de diversos temas que se encuentran en estrecha relación con las categorías específicas del presente trabajo, es además el resultado de la selección hecha después de un profundo rastreo desarrollado a nivel local, departamental, nacional e internacional. En estos trabajos se encuentran algunas líneas investigativas como: enseñanza de la lectura; teorización sobre los tipos de lectura, competencia lectora, estrategias y/o secuencias didácticas para la comprensión lectora, el uso de materiales multimodales en el área de humanidades, habilidades y estrategias cognitivas y metacognitivas, enseñanza para comprensión lectora, entre otros.

En los trabajos resultados de investigación, revisados y tomados como referencia en la construcción de los antecedentes de este trabajo, se puede observar el énfasis que desde hace varias décadas viene dándose al proceso de lectura y más aún al de comprensión lectora, convirtiéndose éste en el punto de interés que capta la atención no sólo de docentes de diferentes niveles y áreas sino también de investigadores educativos que reconocen la importancia de este proceso en el aprendizaje y desarrollo de pensamiento de niños y jóvenes, lo consideran además como la competencia básica a partir de la cual interpretan, analizan y transforman la realidad presente de su contexto y el mundo.

En este sentido es imprescindible para la educación actual, que las nuevas generaciones desarrollen a partir de la lectura, habilidades y estrategias cognitivas y metacognitivas con las que pueden alcanzar altos niveles de aprendizaje autónomo. Sin embargo, esta situación requiere entender la lectura como un simple proceso de decodificación del código escrito, sino como un proceso de pensamiento estructurado y coherente que se realiza desde la

interpretación de diferentes contextos, textos e hipertextos que emplean diversos sistemas semióticos para presentar la información.

2.1.1 Trabajos afines a la investigación a nivel local.

Betancurt, G y Moreno, D., investigación realizada en Medellín en (2014), titulada: “Habilidades cognitivas en la escritura de textos multimodales. Estudio exploratorio con estudiantes en educación básica primaria.”, las autoras buscaron fomentar la escritura multimodal, en el proceso de construcción de una didáctica de la lectura y la escritura que responda a las necesidades de los contextos y los sujetos. Motivados en la convicción de las implicaciones sociales y educativas que tienen los otros entornos comunicativos, lo cual suscita la necesidad de responder pedagógica y metodológicamente con la incorporación de nuevos formatos de entendimiento de las tecnologías, el tratamiento de la información y el análisis crítico de los medios.

De igual manera se resalta en este estudio exploratorio, el papel de la metodología cualitativa, a pesar de presentar un enfoque diferente, el etnográfico, permite visualizar la aplicabilidad investigativa desde otra perspectiva, con la cual se asumen las múltiples realidades construidas socialmente, es decir, la comprensión de una situación social desde la perspectiva de los participantes, además de flexibilizar las estrategias e instrumentos de recolección de datos.

Otro de los aportes que brindan en esta investigación, es la manera como organizan las conclusiones desde diferentes enfoques de orden teórico, didáctico y metodológico. A pesar de esto y la cantidad de argumentos allí expuestos, dejan la percepción de enfocar pocas conclusiones a la parte central de esta investigación, las habilidades de escritura. Sin embargo,

se resaltan algunas de las más interesantes, que se acogen desde lo teórico, en lo relacionado con los avances tecnológicos, los cuales permiten que la informática se convierta en una herramienta de gran interés y motivación en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Arango, S y Sosa, M. (2008), plantean en su propuesta “Comprensión lectora de los textos argumentativos en los niños de quinto grado educación básica primaria” el trabajo de textos argumentativos, retomando didácticas y estrategias lectoras de señalización, resumen y preguntas, para el análisis de la superestructura del texto argumentativo. Utilizan una metodología cuasi experimental estableciendo grupos experimentales y un grupo de control, para realizar las comparaciones de las intervenciones que se iban realizando. En sus conclusiones destacan el aporte que genera el uso de estrategias lectoras como modelado, aplicación, socialización y confrontación. Además, menciona el papel importante que tienen los docentes al poder mediar entre los estudiantes y su acercamiento a los textos, pues una de las limitantes del proceso lector que se encontraron fue la poca cercanía que hacen los estudiantes con éstos en otros espacios. De igual manera, se rescata que tienen en cuenta algunos instrumentos para recopilar la información, como el pre test, utilizado para realizar la medición previa a la aplicación del tratamiento y un pos-test para analizar las ganancias respectivas.

Algunos de los hallazgos en este trabajo a tener en cuenta son: la superestructura de los textos argumentativos favorece en los niños la comprensión de esta tipología textual; el papel fundamental que cumple la intervención docente, a partir de la reivindicación de las técnicas de la señalización, el resumen y las preguntas, para el análisis de la superestructura del texto argumentativo, convirtiéndose en un proceso que mejora significativamente la comprensión lectora de este tipo de textos; y por último, el énfasis que se hace de la técnica del resumen, la

cual se ve influida positivamente por la adecuada utilización de la técnica de la señalización, y ambas favorecen en sí el adecuado análisis de la superestructura del texto argumentativo.

Keilwitz, M. y Correa, N. (2004), realizan en Medellín una investigación en el campo educativo, analizando las diferentes prácticas de enseñanza de la escritura, legitimadas por la escuela, y proponiendo alternativas de producción de textos mediadas por el uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación, partiendo del uso de aplicaciones informáticas, imágenes, videos y audios. Desde allí aborda las prácticas de enseñanza de escritura multimodal intervenida por las TIC en el aula escolar, lo que permite observar el impacto que pueden tener en el proceso de enseñanza-aprendizaje, pues están directamente relacionadas con la labor del maestro y con la intencionalidad pedagógica que le imprime a sus prácticas.

En este sentido presenta, un enfoque cualitativo etnográfico que constituye un método útil en la identificación, análisis y solución de múltiples problemas de la educación y por ser desarrollada en una comuna vecina, con características poblacionales probablemente similares. Dentro de los aportes que se hallaron en las conclusiones, se encuentran: el evidente avance frente al uso de las TIC en la escuela, no basta con utilizarlas sólo como un instrumento de consulta, sino como una herramienta que puede ayudar a movilizar a los estudiantes y a generar en ellos habilidades frente a las nuevas prácticas comunicativas que se están presentando en la sociedad actual; brindan la relación de lo que aprenden en la escuela, con las demandas constantes de comunicación que experimentan en la vida social. Finalmente las autoras señalan que el ejercicio investigativo cobra sentido en la medida que les exija a los estudiantes: informarse, documentarse, indagar, explorar y sobre todo observar y reflexionar sobre lo que ocurre a su alrededor respecto a sus prácticas de enseñanza y a la adecuación de los contenidos de acuerdo a sus necesidades; y finalmente, que las prácticas de enseñanza

mediadas por las TIC permiten una evolución en la calidad escritural de los textos producidos por los estudiantes.

En este sentido es importante destacar que las estrategias didácticas que se implementen en el aula, deben fundamentarse en los saberes previos de los estudiantes, la búsqueda de información, la presentación de videos o medios informativos y la escritura de textos que combine varios modos, con el fin de dotarlos de intención comunicativa y significado. A la vez que se propicien y motiven hábitos de autocorrección, participación, trabajo en equipo y la constante socialización de sus ideas; ya que todo esto favorece el trabajo, construcción y diseño de textos con características multimodales.

Monsalve, M. (2015), en la investigación: “Estado del arte de la investigación sobre argumentación y escritura multimodal desde una perspectiva didáctica”, realizada en Medellín y en la cual se pregunta entre otros, por las formas de argumentar apoyadas en recursos multimodales en la educación básica y afirma, que el uso de éstos, en la escritura y en la comunicación permite argumentar de modo más eficaz y de una manera distinta al discurso oral. Explica cómo algunas investigaciones han demostrado que el uso de recursos y aplicaciones provenientes de las TIC como soporte para el aprendizaje, aumentan las interacciones entre pares y el desarrollo de habilidades argumentativas. Asimismo, enfatiza los cambios dados en la argumentación mediada por recursos multimodales como: “la imagen estática o en movimiento, el audio, el vídeo, el color, y otros recursos que las tecnologías de la información y las comunicaciones” Monsalve, M. (2015).

Dicho estudio tiene un enfoque epistemológico y hace un recorrido en líneas de tiempo y antecedentes conceptuales en relación al uso de los textos multimodales y la utilización de los recursos semióticos, convirtiéndose de esta manera en un excelente recurso para orientar otras

investigaciones que se encuentren focalizadas en estas categorías conceptuales. En resumen, en este trabajo se hace un análisis a la luz de varios autores, acerca de la importancia del uso de recursos multimodales en la escritura y la comunicación, para el desarrollo de habilidades cognitivas, permitiendo argumentar de modo más eficaz y de una manera distinta al discurso oral y, destaca cómo a nivel didáctico la argumentación y el uso de recursos multimodales son objetos de estudio relevantes, dado que están presentes en las diversas áreas curriculares que se proponen para la enseñanza. Y concluye reconociendo la necesidad de dar continuidad al análisis de la enseñanza y el aprendizaje desde la construcción del conocimiento argumentativo en escenarios de escritura multimodal, y con ello contribuir a la diversificación de propuestas didácticas que puedan transformar las prácticas de la enseñanza desde el desarrollo de la argumentación como habilidad de pensamiento.

2.1.2 Trabajos afines a la investigación a nivel nacional.

González, S.; Zenith, D. & Peñaranda H. (2017), realizan la investigación: “Lectura multimodal como estrategia para mejorar la comprensión lectora en estudiantes del grado quinto de primaria” de la Universidad del Atlántico. Colombia. Es un trabajo en el que se realiza de manera rigurosa la fundamentación sobre la multimodalidad como perspectiva metodológica en la que se considera el lenguaje como una actividad interactiva donde todo texto se constituye en una propuesta de múltiples sentidos. Asimismo, en este trabajo se destaca el análisis realizado de las prácticas llevadas a cabo por los docentes, así como las propuestas de incursión de las estrategias metodológicas basadas en la multimodalidad, mediada por los hipertextos. En consecuencia, su implementación se traduce en aprendizajes significativos, lo que consecuentemente incrementa los resultados de los estudiantes en las pruebas censales externas e internas.

Melo, A. (2013) investigación realizada en Bogotá: El libro álbum, una estrategia para generar procesos de comprensión y producción de textos multimodales en los estudiantes del grado 3° 02 de la Institución Educativa Tomás Carrasquilla. Trabajo realizado por una estudiante de la Universidad Pedagógica Nacional, con el objetivo de determinar cómo se dan los procesos de comprensión y producción de textos multimodales. Para ello, se diseñó una propuesta de intervención basada en la lógica de los textos multimodales mediante el uso de la literatura infantil, principalmente el libro álbum. Durante su desarrollo, se identificaron algunas estrategias que utilizaban los estudiantes para la lectura de este tipo de textos (describir, descifrar y escribujar), que consistieron: primero se realiza un acercamiento a partir de la imagen a diferentes tipos de textos, analizar imágenes abstractas permitiendo generar reflexiones y construir significados; segundo además se implementa la lectura en voz alta, y con ello la argumentación, creación de opiniones y juicios de valores. Por último se llega a la producción de sentidos, dando cuenta del nivel de comprensión e interiorización en la lógica de textos multimodales. En este sentido la implementación en el aula de textos multimodales (sonoros, visuales, gestuales etc.), privilegia la utilización de una diversidad de modos que convergen en un solo texto para construir significado.

Otra investigación desarrollada por Arias, M.; Beltrán, D. & Solano, M. (2012), titulada: “La secuencia didáctica como estrategia para desarrollar niveles de lectura crítica en estudiantes de grado quinto”. Se aborda la lectura desde la construcción de habilidades en competencias lectoras y, señalan la urgencia de saber leer críticamente y desarrollan un análisis teórico que permita fundamentar una propuesta para adquirir comprensión. Indican que formar lectores requiere que cuestionen y propongan nuevas alternativas a situaciones de su contexto susceptibles de cambio. Con esta investigación se buscó potenciar el desarrollo de habilidades críticas en los estudiantes utilizando como estrategia la secuencia didáctica y como pretexto la interdisciplinariedad de textos para implementar a través de ellos los contenidos

procedimentales fundamentales, de ahí que fue un antecedente importante en la fundamentación y construcción conceptual de la presente investigación. Metodológicamente, es un trabajo de corte cualitativo, donde se consideraron descripciones de las observaciones realizadas, que adoptan la forma a través de notas de campo. Es pertinente con la necesidad estratégica que exige la investigación aquí planteada, ya que requiere la elaboración de una secuencia didáctica que potencializa habilidades lectoras como la lectura comprensiva y crítica.

En la investigación de Reyes, M. (2010) llevada a cabo en Bogotá: “Aproximación al concepto de prácticas lectoras a partir de manifestaciones de estudiantes de noveno grado de un colegio privado sobre sus actividades de lectura”, se hace énfasis en que las prácticas lectoras

Son espacios de tiempo establecidos donde el individuo tiene un contacto directo con algún texto, y donde, además el individuo mejora la velocidad, la ortografía, la vocalización, y sobre todo la comprensión, que es lo que le dará herramientas para adquirir nuevos conocimientos y en general un enriquecimiento intelectual y cultural para afrontar una situación determinada,(Reyes M, 2010, p.62)

Es así como la lectura se convierte en una actividad agradable que simultáneamente permite el acceso al conocimiento. Enriqueciendo el individuo y dotando de nuevos significados que le llevaran a una interacción con su cultura, con su entorno.

Además este autor escoge una metodología cualitativa, de corte descriptivo, interesado por las formas de conducta e interacción social de los individuos participantes en la investigación. Por consiguiente centra su interés en el individuo, “ya que el investigador es quien se interesa en el significado de las experiencias, el punto de vista interno e individual de las personas y el ambiente natural donde ocurre el fenómeno estudiado.”(Reyes, 2010, p.37).

Finalmente, Reyes, M. (2010), concluye que las prácticas lectoras son espacios de tiempo establecidos donde el individuo tiene un contacto directo con algún texto, y donde, además el individuo mejora la velocidad, la ortografía, la vocalización, y sobre todo la comprensión, que es lo que le dará herramientas para adquirir nuevos conocimientos y en general un enriquecimiento intelectual y cultural para afrontar una situación determinada. Además, concibe la lectura como “una actividad para pasar el tiempo de una manera agradable y de paso, enriquecedora por todo lo que brinda cada vez que se realiza, ya sea un artículo de una revista científica o un libro de historia.” (Reyes, 2010, p.62)

2.1.3 Trabajos afines a la investigación a nivel internacional.

Dominique, M. (2012), realizó algunos estudios sobre “La perspectiva multimodal sobre la comunicación, desafíos y aportes para la enseñanza”, dejando aportes que orientan las prácticas pedagógicas en el aula. En esta tesis, realizada en Chile, desde un enfoque multimodal, se revisan aquellos recursos semióticos que el docente utiliza en su quehacer pedagógico. Es un estudio interesante que se ubica en un enfoque cualitativo en el desarrollo de la investigación, los resultados y conclusiones en general tienen un enfoque multimodal y resaltan la orquestación con los recursos semióticos que los docentes pueden utilizar en las clases para fortalecer los procesos de enseñanza y aprendizaje y así predominar las formas y ritmos de aprendizaje.

Esta investigación, a pesar de estar diseñada para aplicar en otra área diferente a la de este trabajo, se rescata su pertinencia en la perspectiva multimodal, además de brindar una amplia conceptualización en lo referente a recursos semióticos. De otra parte, también se tiene en cuenta los aportes ofrecidos en el desarrollo de este estudio, por trabaja desde una metodología cualitativa que permite, al investigador realizar un análisis emergente y recursivo.

De igual manera, se hace una lectura reflexiva de las conclusiones que Dominique, M. (2012), donde enfatiza la importancia del potencial semiótico de la lengua oral, como tejido particular en relación con el simbolismo, empleados para la ejemplificación o el momento inductivo. Así como el potencial de la lengua oral entrelazado con los gestos es usado para el comentario, es decir, para el movimiento deductivo, reconociendo así la especialización funcional no solo de los recursos semióticos aislados, también la de sus patrones de co-utilización para los objetivos perseguidos por la didáctica de la matemática. Es destacable además, la metodología implementada en esta investigación, en la cual se da cuenta de manera eficiente del objeto de estudio, los textos multimodales dinámicos, por lo que se hace interesante observar cómo funciona al reproducirla para la descripción en otros contextos escolares. La implementación de esta metodología y sus adaptaciones abre la posibilidad de estudiar la semiosis en las aulas y la exploración acerca de la utilización de diversos medios y modos semióticos en la interacción cara a cara en la sala de clases. Al finalizar el texto concluye que la perspectiva multimodal permite poner la lengua junto con los demás recursos para significar, no sólo como modos para comunicarnos, sino también como las herramientas sociales y culturales que los constituyen. En el aula, debe considerarse, desde la semiótica social, como una metáfora de lo que constituye la esencia de la vida del ser humano.

Madero, I. (2011), expone “el proceso de comprensión lectora en alumnos de tercero de secundaria. Tesis presentada en el Doctorado Interinstitucional en Educación”. Guadalajara, México. En la cual se hace el rastreo conceptual, por estar orientada al proceso de la comprensión lectora en estudiantes de tercer grado de primaria, para identificar planteamientos, hallazgos y propuestas metodológicas y de aplicación que puedan contribuir al desarrollo de este trabajo investigativo. Al respecto, en el planteamiento del problema de la investigación, se consideran el aprendizaje de la lectura y la escritura como la necesidad primordial de esta generación, lo cual requiere de propuestas que garanticen una educación de

calidad y por ende su proyección en ella. Para lo cual desarrolla un marco teórico y conceptual desde categorías como comprensión, comprensión lectora, lectura y estrategias de lectura.

En la metodología señala que empleó el enfoque mixto, por considerar que se facilita el análisis de información, desde múltiples maneras, lo que le permite a la investigadora realizar las siguientes conclusiones: los buenos lectores saben dar cuenta de su proceso de lectura, mediante el uso de estrategias cognitivas que apunta a organizar, elaborar, memorizar, practicar y transferir; y de estrategias metacognitivas que se evidencia desde planear, monitorear y revisar su aprendizaje. Para que el estudiante mejore su comprensión lectora, primero debe ser consciente de sus debilidades en dicho proceso; y revisar continuamente su proceso lector, analizando cuáles de las estrategias utilizadas más eficaces.

Pérez, G. (2013) de Chile, desarrolla su trabajo de grado: “Buscando una definición integrada de texto multimodal y alfabetización visual seminario para optar al título de profesora de educación media en castellano y comunicación, en la Universidad de Bio Bio. Chillán Chile. En dicha investigación plantea que el Texto multimodal está conformado por imágenes, colores, sonidos y diagramas, conjunto de elementos que ayuda a determinar el significado del mensaje transmitido. Y destaca su importancia para los docentes en la enseñanza del castellano. En este sentido señala, que no se puede continuar con la indiferencia y desconocimiento respecto a las tecnologías y su rápido desarrollo en nuestro mundo, donde el problema mayor que se evidencia radica en que muchos no se interesan o no le dan el realce necesario a este asunto, siendo que estamos en el mundo de la información, textos variados y elementos de todo tipo, siendo que si no logramos desarrollar herramientas que nos ayuden a comprender y a digerir los mensajes, se generará una problemática en que la comunicación se entorpece o bien, se logrará imponer discursos preconcebidos por parte de los medios.

Rojas, D. (2013), en un estudio realizado como una tesis Doctoral, desarrollada en Barcelona, titulada: “La lectura de textos multimodales en el contexto de proyectos de aprendizaje en la Escuela Primaria”, en ella se muestra una amplia conceptualización sobre la fase de construcción del proceso investigativo, realizando toda su descripción desde un antes, un durante y un después del proceso investigativo. El paradigma elegido fue el cualitativo desde el enfoque socio-crítico, el cual permite analizar las transformaciones sociales y dar respuesta a determinados problemas propuestos desde éstas, con el desarrollo de una metodología cualitativa e interpretativa y se ubica en el enfoque investigación-acción de manera auto reflexiva, lo cual facilita la utilización de un método en forma de espiral, por ciclos de planificación, acción, observación y reflexión.

En el marco teórico y conceptual, la autora realiza una amplia fundamentación de algunas categorías como la visión sociocultural de la lectura, la diversidad textual, la competencia mediática y la construcción de conocimiento de la lectura, que sirvieron de orientación a la construcción de esta investigación, pues aborda la conceptualización de la lectura, y estrategias organizadas en tres momentos, antes (activación de conocimientos), durante (lectura guiada, individual y grupal) y después (recapitulación y creación de significados).

En las conclusiones se retoma lo que expresa en relación a las prácticas de enseñanza y aprendizaje de la lectura, las cuales deberían conllevar a la implementación de nuevas prácticas lectoras por parte de los docentes, como la lectura a partir de imágenes, la utilización de libros digitales, los blogs, el correo electrónico, las páginas web, entre otros; sin embargo considera la autora, existe una falencia en la formación de los docentes, que no permiten la generación de este cambio en las escuelas de primaria. Otra de sus conclusiones es el desarrollo de las prácticas lectoras orientadas desde un antes, un durante y un después; además de la utilización creativa de recursos semióticos y TIC que faciliten el enfoque multimodal.

2.2 Marco conceptual

En este apartado se exponen los planteamientos a la luz de las teorías desarrolladas por diferentes autores que de acuerdo a sus argumentos aportan de manera efectiva y eficaz al desarrollo de habilidades lectoras, a la transformación de prácticas educativas y procesos de enseñanza y aprendizaje que se están implementando en la digital de la lectura multimodal y a las exigencias que vienen surgiendo a nivel de evaluación que realizan los diferentes estamentos educativos de carácter nacional e internacional.

En este sentido es pertinente realizar una contextualización de factores que tienen incidencia en los procesos de lectura en Colombia, enmarcando de esta manera el análisis de esta problemática desde el ámbito global y cultural, para alcanzar un primer acercamiento en relación al nuevo desafío que emerge, especialmente en el campo educativo para la formación de lectores competitivos a la altura de las demandas de calidad de un mundo globalizado.

Durante el desarrollo de esta investigación se analizaron las implicaciones teóricas a la luz de la importancia que suscita en ella las siguientes categorías conceptuales, las cuales están directamente relacionadas en procesos de enseñanza y aprendizaje de habilidades lectoras y se encuentran sintonizadas con la aplicación de estrategias con un enfoque multimodal. Se hace necesario aclarar que todas están enmarcadas en reflexiones, estudios e investigaciones de carácter educativo social y didáctico.

Dichas categorías o conceptos básicos abordados en este estudio van desde concepciones sobre la lectura, tipos de lectura, características del aprendizaje de la lectura, tipos de pruebas a la hora de evaluar su aprendizaje, formas de enseñanza de la lectura en la educación básica, estrategias y secuencias didácticas, medios de enseñanza empleados en la lectura, textos multimodales, entre otros.

2.2.1 Habilidades lectoras

Desde la revisión documental y/o rastreo bibliográfico realizado en este proyecto, saber leer, se le identifica como la habilidad para (predecir, elaborar hipótesis, identificar la silueta o formato de un texto, releer, realizar resúmenes, utilizar organizadores gráficos, ubicarse en el espacio y transformar su entorno a partir de la adquisición del nuevo conocimiento), capacidad y como competencia en la lectura. Una habilidad se expresa en la facilidad, la aptitud y la rapidez para realizar una actividad. Por ejemplo, saber leer implica habilidades como reconocer los grafemas, saber pronunciarlos, identificar los datos que se consideran relevantes memorizarlos, integrar palabras, interpretarlas, expresar su significado, entre otras acciones de pensamiento. Contar con todas estas habilidades, da lugar a competencias como la comunicación oral, claro que requiere de otras habilidades no solo cognitivas o de pensamiento sino sociales, como por ejemplo, vencer la timidez y el miedo de equivocarse o de enfrentar un público.

De acuerdo con la Facultad Latinoamericana de las Ciencias Sociales (FLACSO, 2015), en el libro *Estrategia para incrementar y fortalecer la capacidad lectora*, y citando a Sánchez, M. (2012), “leer no es sólo comprender los textos escritos; la lectura implica la movilización de las capacidades y competencias individuales “en orden a la ampliación de conocimientos” (p. 8), el acto que implica no es sólo el comprender los textos escritos, sino que la lectura implica la movilización de las capacidades y competencias individuales en la tarea de ampliar los conocimientos, incluyendo, el conocimiento de uno mismo y de los demás; a lo que agregamos el conocimiento de contexto que nos rodea. De ahí que leer es un proceso más complejo que parte de la capacidad de comprender, analizar e interpretar, para llegar a adquirir nuevos conocimientos.

Según la OCDE, (2000), “la capacidad lectora consiste en la comprensión, el empleo y la reflexión a partir de textos escritos [y virtuales], con el fin de alcanzar las metas propias, desarrollar el conocimiento y el potencial personal y participar en la sociedad” (p. 38) [el corchete es nuestro]. Es decir, la habilidad lectora permite la formación de personas competentes capaces de desarrollar su potencial mediante el fortalecimiento de habilidades básicas (comunicativas y de pensamiento) impulsando el crecimiento personal del individuo.

En la competencia lectora se interrelacionan las habilidades lingüísticas: hablar, leer, escuchar y escribir. Asimismo, considera la FLACSO (2015), que “Sin una capacidad lectora plenamente desarrollada, nuestros estudiantes no lograrán alcanzar un nivel básico de eficiencia, pues no desarrollarán habilidades y conocimientos que les permitan analizar, razonar y comunicar ideas de manera efectiva, seguir aprendiendo a lo largo de su vida, ni afrontar los retos que el futuro les depara” (p. 16). De ahí la importancia de saber leer, para comprender y adquirir los aprendizajes, “Sin embargo, el conocimiento no se adquiere por el sólo hecho de leer, se requiere, además, del propósito y la experiencia del aprendizaje cuya clave se encuentra en la relación entre lo que conocemos y lo que estamos aprendiendo” (p. 35). En este sentido las habilidades básicas en la lectura: la escritura, el habla y la escucha. Las habilidades lingüísticas asociadas a las prácticas sociales del lenguaje no tienen jerarquías ni órdenes determinados de organización, por lo cual la escuela no debería privilegiar la enseñanza de una sobre la otra, y considerar que la lectura debe ser un objeto de aprendizaje fundamental” (p. 43). Por consiguiente, la enseñanza de la lectura en la educación básica debe impulsar su desarrollo de manera interrelacionada.

Saber leer es alcanzar la competencia lectora. Competencia entendida desde la comprensión que se obtiene del texto leído, al saber interpretarlo y otorgarle sentido a lo que se lee, lo cual se identifica desde las explicaciones que se dan al comunicar lo leído a otros.

En el contexto general de la educación, el concepto competencia se observa muy cercano al de desempeño o al de ser capaz de hacer algo luego de un proceso formativo, donde la

enseñanza de las diversas áreas desempeñan un papel primordial. Es decir se es competente para leer, escribir, comunicarse, nadar, desplazarse en un espacio, leer un mapa, interpretar una película, resolver un problema, entre otros cuando se participa en proceso educativo.

Al respecto, Philippe Perrenoud (2009), en una entrevista de Paola Gentile y Roberta Bencini - Texto original de una entrevista "El Arte de Construir Competencias" - define la competencia como la facultad de movilizar un conjunto de recursos cognoscitivos (conocimientos, capacidades, información, etc.) para enfrentar con pertinencia y eficacia a una familia de situaciones. En el caso que nos ocupa, el desarrollo de habilidades lectoras conlleva a la competencia lectora. Competencia que se expresa cuando el lector, en este caso el estudiante, logra relacionar el texto con el contexto, alcanza a explicar con otras palabras lo leído e inclusive usar palabras que explican de otra manera lo planteado en el texto empleando situaciones o sucesos de su entorno. Es decir, acude a su experiencia y a su saber cotidiano para explicar lo entendido. Ser competente en la lectura es hacerse entender sin tener que usar la misma palabra o expresión ofrecida en el texto.

Saber leer muestra habilidades como decodificar un texto, deletrear una palabra, construir con ella oraciones, reconocerla en el cuerpo de un texto, saber el significado de cada palabra, conocer como ubicarla en una frase, pronunciarla y escribirla bien, son características de competencias como la lectura. En este sentido, es importante señalar que cuando un estudiante alcanza las habilidades de hablar, otorgar sentido a lo que escucha y escribir las palabras que expresa, es competente en la comunicación con los demás. Es decir se puede comunicar asertivamente con otros y se hace entender. Alcanzar la competencia lectora, implica habilidades lingüísticas y con ellas se incentiva la intercomunicación en un grupo.

2.2.2 Pruebas Saber

De acuerdo con el ICFES (2015), en los lineamientos para las aplicaciones muestrales y censales¹, uno de los grandes objetivos trazados por el MEN es “lograr una educación de

¹ El texto fue recuperado en: <https://es.slideshare.net/cesaremirosilgadoortega/guia-3-5-9-lineamientos-para-las-aplicaciones-muestral-y-censal-2015-2?cv=1>

calidad, competitiva y pertinente, en la que participe toda la sociedad, y además que propicie el cierre de las brechas de inequidad”, razón por la cual comienza la implementación de procesos de evaluativos, similares a los de los sistemas educativos de países de alta calidad. En este sentido, surgen las Pruebas Saber, para “Contribuir al mejoramiento de la calidad de la educación colombiana, mediante la realización de evaluaciones periódicas (censales y muestrales) en las que se valoran las competencias básicas de los estudiantes y se analizan los factores que inciden en sus logros” (p.12).

Aplicación de pruebas que va en dirección a lograr una educación competitiva, pertinente y participativa, generadora de oportunidades legítimas de progreso y prosperidad para los estudiantes y el país en general, a través de la cual se propicia además, el cierre de las brechas de inequidad. A partir de los resultados en estas evaluaciones se permitió que los establecimientos educativos, las Secretarías de Educación, el MEN y la sociedad en general, conozcan sus fortalezas y debilidades y con ello definir los planes de mejoramiento en sus respectivos ámbitos de actuación.

En las Pruebas Saber, el MEN (2008) concibe, en relación a los estándares básicos de competencias de lenguaje, matemáticas, ciencias y ciudadanas: “La competencia como un saber hacer flexible que puede actualizarse en distintos contextos, es decir, la capacidad de usar los conocimientos en situaciones distintas de aquellas en las que se aprendieron” (p.12). Implica la comprensión del sentido de cada actividad sus implicaciones éticas, sociales, económicas y políticas. Estas, son transversales a las áreas curriculares y al conocimiento, por ello se desarrollan en el contexto escolar a través del trabajo concreto de las diferentes áreas.

Los estándares básicos de competencias para el área de lenguaje, de acuerdo con el MEN parten del reconocimiento de que existen múltiples manifestaciones del mismo, que “brindan a

las personas la posibilidad de apropiarse del entorno e intervenir sobre la realidad social de formas muy ricas, diversas y complejas” (2006 Op. cit., p. 20). Es por ello, que en el grado 3° según lo estipulado por el ICFES (2015): “(...) se organizan en torno a cinco factores: (a) producción textual; (b) comprensión e interpretación textual; (c) literatura, que supone un abordaje de la perspectiva estética del lenguaje; (d) medios de comunicación y otros sistemas simbólicos; y (e) ética de la comunicación, un aspecto transversal a los cuatro factores anteriores” (p. 21). Además, que se tiene en cuenta en esta diversidad de manifestaciones, dos procesos fundamentales: la comprensión y la producción.

En este mismo ámbito de las Pruebas, la comprensión es entendida por el ICFES, como aquella que “hace alusión a la búsqueda y reconstrucción del sentido y los significados presentes en diferentes tipos de textos (literarios, informativos, descriptivos, avisos, tablas, gráficos, etc.) y otras formas de comunicación no verbal, como gestos, música y expresiones artísticas en general (...), y la producción textual, se relaciona en este sentido “con la generación de significados, tanto para expresarse como para transmitir información o interactuar con los demás” (p. 21).

De acuerdo con estos planteamientos, la prueba de lenguaje evalúa dos competencias: la comunicativa - lectora y la comunicativa - escritora. En la primera se incluye la comprensión, el uso y la reflexión sobre las informaciones contenidas en diferentes tipos de textos, que implica una relación dinámica entre estos y el lector. La segunda se hace referencia a la producción de textos escritos de manera tal que respondan a las necesidades de comunicarse (exponer, narrar, argumentar, entre otras), sigan unos procedimientos sistemáticos para su elaboración y coloquen en práctica los conocimientos de la persona que escribe sobre los temas tratados y el funcionamiento de la lengua en las situaciones comunicativas.

2.2.3 Estrategia didáctica

El concepto estrategia didáctica es quizás uno de los conceptos más amplios utilizados en la educación. De acuerdo con Pulgarín, R. (2010), citando a Monereo (2002: 29),” una estrategia corresponde a las secuencias integradas de procedimientos o actividades que se escogen con el propósito de facilitar la adquisición, el almacenaje y/o la utilización de la información y/o el conocimiento” (p. 9). Es decir, son acciones que se organizan, planean, direccionan y se ejecutan con una intencionalidad.

Continuando con la autora, las estrategias planteadas en la educación, siempre implican planificación, gestión, regulación y evaluación, es por ello que se constituyen en actos conscientes e intencionados que siempre pretenden generar aprendizaje en los sujetos que aprenden. A diferencia de los procedimientos que son generalmente automatizados y de ejecución inconsciente, “la estrategia demanda planificarse y pensarse de acuerdo con las condiciones socio-geográficas, históricas y culturales, es decir deben ser contextualizadas y, creadas con base en los objetivos trazados, los intereses, motivaciones y saberes previos de los protagonistas del proceso: el docente y los estudiantes. (2010. p, 4).

En relación a las estrategias didácticas en la enseñanza de la lectura, se hace necesario retomar la propuesta de estrategia didáctica, como aquel conjunto de actividades pensadas por el docente para guiar el aprendizaje y desarrollar en los estudiantes habilidades que les permita ser capaces de enfrentarse de manera comprensiva, inteligente y reflexiva a la diversidad de textos que se manejan, no solo en el aula, sino también en su contexto inmediato, por ejemplo: novelas, cuentos, murales, noticias, textos expositivos, gráficas, esquemas, textos científicos, publicidad, instrucciones, entre otros (FLACSO 2015, pp. 51-52). Así mismo aprenderán a implementar estrategias adecuadas para la comprensión de cada uno

de ellos, si sus lecturas son diferentes por consiguiente las estrategias para su comprensión también serán distintas. En esta medida esta entidad, también considera, que al enseñar estrategias de comprensión lectora es necesario tener en cuenta los siguientes elementos:

- Contemplar la lectura en los diversos temas transversales del currículo e integrarla a las distintas asignaturas como un objetivo prioritario.
- Desarrollar e incrementar la habilidad lectoescritora de los docentes.
- Verificar la disposición de un acervo bibliográfico suficiente y pertinente a la edad e intereses de los estudiantes, ponderando la existencia de textos expositivos relacionados con las distintas áreas o asignaturas del plan de estudios.
- Considerar los usos de la lectura dentro del aula (desarrollo de hábitos de lectura, desarrollo de competencias de lenguaje, desarrollo del pensamiento reflexivo y crítico, mejora de las habilidades comunicativas, acceso a la cultura, aprendizaje de conceptos, mejora de las reglas gramaticales, enriquecimiento del vocabulario, socialización) y, con base en esto, definir el objetivo de cada actividad.
- Identificar las motivaciones que animan –o desmotivan- a los estudiantes para leer.
- Proporcionar experiencias de lectura que ayuden a mejorar la eficiencia y la comprensión lectora de manera autónoma.
- Acompañar a los jóvenes durante el proceso lector ayudándoles a activar conocimientos previos, establecer relaciones entre contenidos y utilizar estrategias de lectura y aprendizaje que les resulten más pertinentes.
- Considerar y atender los distintos ritmos de aprendizaje.
- Favorecer el desarrollo de aprendizajes funcionales mediante la lectura (p. 54).

Del mismo modo, para Solé (1992), las estrategias didácticas aplicadas a la comprensión lectora, son “procedimientos de orden elevado que implican lo cognitivo y lo metacognitivo en la enseñanza; no pueden ser tratadas como técnicas, recetas o habilidades” (p.13). Pensar estrategias para incursionar en la comprensión lectora necesita pensar en diversas situaciones de lectura adecuadas al contexto sociocultural del lector, lo que conlleva a lograr lectores autónomos, que además son lectores expertos, críticos que no sólo comprendan sino que tomen conciencia de qué es lo que comprenden y que pueden hacer con lo comprendido.

Las estrategias didácticas deben apuntar a potenciar el desarrollo de habilidades lectoras desde diversas actividades que los estudiantes realizan tanto en su rutina cotidiana, como las que propone la escuela o el contexto, retomando a Flores & Hernández (2008), los docentes

deben “fomentar la expresión oral de las vivencias de sus estudiantes e incentivar que representen sus pensamientos y sentimientos mediante dibujos y en diversos tipos de texto tales como cuentos, canciones, recetas de cocina, rimas, adivinanzas, afiches, entre otros” (p. 3).

En esta misma perspectiva se puede afirmar que la sociedad actual vive una expansión de la capacidad comunicativa humana, George (2000) refiere que las nuevas generaciones han desarrollado un nuevo lenguaje que incluye un soporte digital como complemento o transformación del analógico tradicional, lo que les permite sostener conversaciones por medio de chats on line, correos electrónicos, entre otros, llevando a la inclusión de otros elementos en la lectura y escritura como imágenes, hipervínculos, videos, etc., en consecuencia se instaura un enfoque multimodal.

En relación al proceso lector la autora propone varias estrategias mediante las cuales se puede orientar un buen desarrollo de la competencia lectora. Hace referencia a que el lector no solo debe descodificar un conjunto de grafías y pronunciarlas de manera correcta, además se le exige la comprensión de lo que se lee, interpretar lo que le aporta y al mismo tiempo elaborar la reconstrucción global del texto. Cabe resaltar que para optimizar este proceso diseñó las siguientes:

2.2.3.1 Estrategias que dotan de objetivos previos.

En relación a este tipo de estrategias la autora expresa que la formulación anticipada de objetivos, le puede dar sentido previo al por qué va a realizar esta lectura. Así en la medida que se va relacionando con el texto, que se puede partir de estos objetivos con claridad para clasificar la información irrelevante o innecesaria. También permite asumir una postura crítica frente al tipo de texto que se lee.

2.2.3.2 Estrategias para elaborar y probar inferencias.

En esta clasificación se agrupan las estrategias relacionadas con la permanente didáctica de predecir, adivinar, hacer conjeturas previas, así el lector anticipa lo que sigue y cuál será su significado. De esta manera Solé (1992) afirma que el lector puede controlar su propia comprensión verificando o rechazando sus predicciones, o sea, confirma y corrige de acuerdo a la coherencia que encuentra entre lo que le ofrece el texto y lo que él ya conoce sobre el mismo. Este tipo de estrategias permiten evaluar la consistencia interna del texto y la posible discrepancia entre lo que el texto nos ofrece y lo que el lector cree que va a encontrar en él.

2.2.3.3 Estrategias para resumir, sintetizar y extender conocimientos adquiridos.

Este tipo de estrategias tienen relación con los propósitos que pueda tener el lector de aprender, en espacios como la escuela, es necesario que los estudiantes tengan claridad del por qué y del para qué es pertinente ese aprendizaje. Esto permite contextualizar la información recibida, procesarla e interiorizarla para que pase a formar parte de los conocimientos que sobre determinada área debe poseer, es decir, se debe buscar que el estudiante sea consciente del beneficio de la nueva información, para que la almacene en su memoria a largo plazo, con la finalidad de recordarla en el momento preciso y poderla transferir a la adquisición de otros contenidos de aprendizaje.

Así mismo enfocada en un buen proceso lector la autora desarrolla unos momentos para orientar un antes, durante y después de la lectura, los cuales presentan una estrecha relación con los propuestos por otros autores como Elosúa y García (1993), quienes hablan en este mismo orden de estrategias reguladoras de la lectura, a partir de las cuales pueden realizar actividades que fortalezcan cada uno de estos momentos. En el caso de Solé (1992) recomienda aplicar las siguientes estrategias:

Antes de la lectura: Es necesario inducir a los estudiantes a realizarse una serie de preguntas acerca de: ¿para qué voy a leer? De acuerdo a Gómez & Torres (2016), ya que ayuda a identificar los objetivos, si se lee para aprender, es necesario “practicar la lectura en voz alta, tener la información precisa, seguir instrucciones, chequear lo escrito para manifestar que se comprendió y entendió, para luego realizar la pregunta ¿qué sé de este texto? Y posteriormente poner finalmente promover el conocimiento, como por ejemplo previo ¿de qué trata este texto? ¿Qué me dice su estructura? permitiendo así formular hipótesis y hacer predicciones sobre el texto.

Durante la lectura: en este sentido Gómez & Torres (2016), recomienda que los estudiantes formulen la hipótesis, para luego realizar las conjeturas sobre el texto leído y recomienda orientar a los estudiantes a formular hipótesis y hacer predicciones sobre el plantear preguntas, despejar dudas sobre el texto, resumir, releer, investigar sobre el nuevo vocabulario, crear imágenes mentales para visualizar luego visualizarlas.

Después de la lectura: la autora recomienda la construcción y/o elaboración de resúmenes, que los estudiantes formulen y respondan preguntas, recuenten y utilicen organizadores gráficos como estrategias de reforzamiento de la comprensión lectora.

Es importante señalar, desde los diferentes trabajos revisados, que las secuencias didácticas pueden durar varias sesiones de trabajo para facilitar el uso auténtico del lenguaje (uno o varios textos en torno a una misma situación) y el análisis funcional del metalenguaje.

2.2.4 Textos multimodales

Otra categoría de análisis construida a través de la revisión bibliográfica sobre el problema planteado fue la de textos multimodales, en clave de los procesos de lectura comprensiva. Dado que en dichos procesos se utilizan diversidad de instrumentos o medios

didácticos que van desde los textos, escritos, audios, imágenes, etc.; los cuales van desde el papel hasta la pantalla, de ahí que se les conozca como textos multimodales.

De ahí la importancia que en el aprendizaje de la lectura tiene la dimensión visual. Es decir, se amplía el uso de información desde recursos como imágenes, enciclopedias en línea, mapas digitales, etc. Al respecto Farias y Araya (2015) explican la lectura como un proceso global de construcción de significados y en el caso de los textos multimodales, se da el paso del soporte de textos en papel a la lectura en pantalla, es decir se asocian al uso del computador, dado que en este se obtiene información y las conexiones de Internet.

El enfoque multimodal es desarrollado por Kress (2011), quien presenta una propuesta para abordar los fenómenos de la comunicación actual en la sociedad de la información. Es un concepto moderno que maneja una estrecha relación con el proceso lector, en el que se incluye toda la diversidad de recursos semióticos que se utilizan actualmente en la producción de significados, para lo cual también las nuevas tecnologías ofrecen una gran multiplicidad de herramientas que facilitan el desarrollo de habilidades de un lector interactivo.

De esta manera se puede contemplar la pertinencia del enfoque multimodal para la enseñanza y aprendizaje de la lectura, como lo plantea también Marchesi (2004), cuando resalta que la utilización de diversas formas de expresión como el texto escrito, el dibujo, el teatro o la música, sirven de soporte y de estímulo para una buena comprensión lectora. Aunque expresa que la lectura no solo debe concentrarse en un único formato, por el contrario, la utilización de distintos tipos de textos y soportes (papel, ordenador, multimedia) favorece el interés de los alumnos y la conexión de sus actividades con su entorno familiar y social.

Asimismo, Kress (2005) enuncia que son muchos los alcances a nivel general que se logran cuando se emplea esta diversidad de modos (escrito, visual, gestual, sonoro, etc.), entre ellos se encuentran que: dispone la sociedad actual para comunicar, genera amplias implicaciones y conexiones sociales, se adquieren rasgos específicos que posibilitan y restringen las opciones comunicativas (p. 62). Permitiendo hablar actualmente de alfabetización digital, como el aprovechamiento de un conjunto de capacidades para comprender, interpretar, reflexionar y producir no solo en textos escritos, sino además en textos multimodales.

Además, los textos multimodales consideran mediaciones didácticas donde se incluyen la mayoría de los sentidos: oído, vista, tacto, lo cual no es otra cosa que la invitación a aprender con todo el cerebro, como lo propone Verlee (1986), en su libro del mismo nombre; donde propone enseñar y aprender teniendo en cuenta el potencial del cerebro.

En este trabajo investigativo, se enfatiza el papel de los textos multimodales, porque permiten el desarrollo de habilidades lectoras con mayor eficacia, pues más que un proceso de codificar o decodificar un mensaje, brindan elementos que se presentan de forma simultánea y no existe un único camino fijo de lectura; es decir, el significado se produce especialmente a través de las interacciones textuales, la multimodalidad altera la sensibilidad y percepción de los estudiantes al atraer simultáneamente a casi todos sus sentidos, y convoca el desarrollo de otras habilidades cognitivas específicas y propias de un nuevo tipo de lectura y escritura. Es un modelo de alfabetización en el cual la lectura es entendida en su sentido amplio e integrador, como la llave de acceso al conocimiento.

2.2.5 Concepto de Lectura digital

La sociedad del conocimiento o de la información como algunos suelen llamarla hoy, se le reconoce por la presencia de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, donde los computadores, los teléfonos móviles y la Internet, son de uso cotidiano, además generaliza la lectura digital. En esta, según Gutiérrez (2009), se considera al ser humano como un sujeto convergente en constante reconstrucción de sus prácticas y necesidades lectoras, las cuales ha ido transformando significativamente en la dinámica comunicativa del ecosistema que habita: “(...) se trata de ver cómo la tecnología y las particularidades del perfil del lector emergen y se insertan en el futuro dentro del contexto del profundo cambio en los modos de ser humanos” (p. 149).

Continuando con el pensamiento del autor y tomando algunas consideraciones de otros que aportan al campo de enseñanza y aprendizaje de la lectura en el contexto actual, como Murray (1997), Virilio, Stiegler (2002) y Gutiérrez (2009), expresan que la esencia del acto lector se conserva, sin embargo los cambios tecnológicos suscitan otras configuraciones y redefiniciones en las identidades, los escenarios, los procesos y las narrativas humanas gracias a que presentan diversas formas para satisfacer las necesidades: “(...) la transformación en el modo de ser humanos y su desarrollo propicia la conformación de nuevas identidades; entonces, estamos ante un nuevo escenario, y, por tanto, la lectura tomaría un perfil diferente”(Ibíd. 150).

De esta manera se hace necesario mencionar otra de las consideraciones que hace el autor al hablar de una movilidad tecnológica cambiante alrededor de la cual giran los nuevos sistemas informativos que utilizan códigos, formatos y dispositivos cada vez más cualificados, exigiendo al sujeto su alfabetización digital para incursionar en las prácticas de decodificación provenientes de fuentes que manejan un código de escritura que se hace cada vez más cotidiano, como lo considera Eduardo Gutiérrez (2009), al expresar que: “La sensación de que

sin un conjunto de informaciones que pongan al sujeto en el presente no se puede vivir ha sido sustentada y reiterada por los modelos de oferta de información” (Ibídem 152).

Estas formas innovaron otras experiencias para la lectura y la escritura, de igual manera presentarán otro sentido a las necesidades cotidianas comunicativas y narrativas de los sujetos que se adentran en nuevos modos de auto comprender y habitar el mundo. En esta medida Machado (2002), considera que no ha existido otro momento histórico en que tanta información haya generado menos conocimiento, debido a que las nuevas tecnologías sin los procesos de análisis, comparación, argumentación, selección u oposición no son una forma de adquirir sabiduría.

Por lo tanto, la exigencia que acontece entonces al sistema educativo actual, es la de docentes que orientadores de prácticas lectoras, mediadas en este sentido por diversos y variados escenarios, formatos y medios que fortalezcan el desarrollo de habilidades lectoras multiformes en los estudiantes, para ingresar así al ritmo de la demanda de acceso, oferta y velocidad de la información actual. Unos procesos de lectura que permitan la comprensión de lo que se lee y poner en uso los significados alcanzados a través del proceso lector.

2.2.6 Secuencia didáctica

Si bien es cierto que en el apartado anterior se hizo alusión a las estrategias didácticas que se planean y construyen con miras a lograr los objetivos de formación desde el área de Humanidades. También se hace necesario considerar el hecho de organizarlas en un proyecto de aula para un grado en especial, esto requiere de una jerarquización de las actividades, una identificación y reconocimiento de las necesidades de aprendizaje de los estudiantes, un seguimiento y evaluación que evidencie la progresión de las habilidades que se esperan favorecer en el grupo.

En una secuencia didáctica se combinan estrategias de ahí que permite planificar la enseñanza con la intención de fortalecer procesos que desarrollen competencias para vida, que puedan ser utilizadas por los estudiantes en la formulación y resolución de las situaciones que se le presenten en los diferentes contextos Moreira, M. (2012), este es sin lugar a duda el comienzo del gran cambio que está llamada a dar la educación. Del mismo modo, generar situaciones reales, vivenciales y significativas que aporten a la formación integral del ciudadano de hoy, en las que pueda desarrollar habilidades de pensamiento complejo.

Algunos criterios pedagógicos y didácticos fueron considerados en la construcción de esta secuencia didáctica algunos de los postulados de la teoría conceptual basada en De Zubiría, M. (2007), quien considera la mente como un sistema complejo tripartita que obliga a ajustar los propósitos educativos en las tres dimensiones afectiva, cognitiva y expresiva.

En virtud de ello la pedagogía conceptual hace frente a la crisis que viene presentándose en la escuela en cuanto a la errada metodología, que no presenta correlación entre el nivel de desarrollo intelectual del alumno, los conocimientos teóricos, metodológicos y el rendimiento en la implementación de nuevos conceptos, y sólo permiten adquirir información e impiden a muchas personas el completo acceso al conocimiento que, constantemente, se está construyendo en el mundo, desarrollando las competencias humanas y laborales de cada niño.

Se considera necesario en este sentido retomar en la construcción de la secuencia didáctica que se implementará en esta investigación, algunos de los postulados del diseño curricular de la pedagogía conceptual, la cual a su vez emplea el modelo pedagógico del hexágono, que tiene en cuenta los siguientes seis aspectos para desarrollar una secuencia de aprendizaje: Propósitos, es el primer componente, otorga sentido y direccionalidad al quehacer pedagógico; enseñanzas, representan el qué enseñar y actúan en el sentido de medios fines;

evaluación, es el paso siguiente después de elaborar los propósitos y las enseñanzas; secuencia, es la forma de organizar pedagógicamente las enseñanzas, facilitando al alumno aprehender y al profesor enseñar; didácticas, representan el cómo enseñar, abordan la cuestión de cuál es el mejor procedimiento para enseñar; y recursos, un genuino recurso didáctico se apoya en el lenguaje o re-presenta realidades materiales.

Esto de acuerdo con la pedagogía conceptual, la cual propone el desarrollo del pensamiento, habilidades y valores en los estudiantes, requiere tener en cuenta el nivel de pensamiento por el cual atraviesan (y su edad mental), y el contexto socio cultural en el cual viven y así buscar garantizar que aprehendan los conceptos básicos de las ciencias y las relaciones entre ellos. Otra referencia considerada en la construcción teórica de la secuencia didáctica, fue Tobón (2009), quien la presenta como un conjunto de tareas diversas, pero relacionadas en un objetivo global que les da sentido, y significado desde los parámetros de competencias que se pretenden desarrollar en un periodo de tiempo determinado y en el que se obtiene el diseño de un producto en correspondencia a la planeación inicial. En virtud de ello habla de un esquema general que contiene algunas fases como la planeación o diseño, la puesta en escena o producción, la evaluación y los recursos.

Secuencia didáctica por competencias

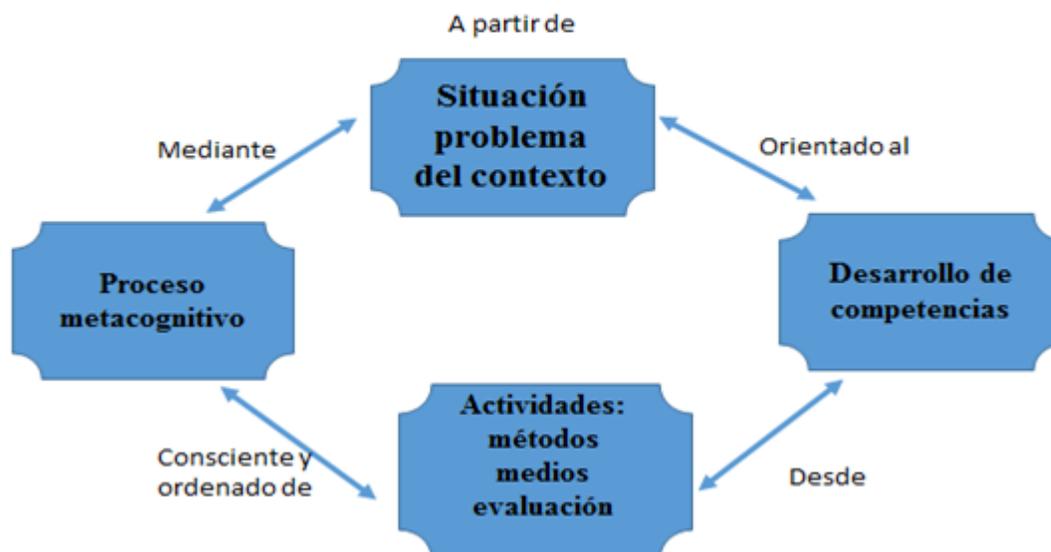


Figura 1. Elaboración propia apoyada en Tobón, Pimienta y Enríquez (2009).

En relación a la propuesta de Tobón (2009), y sus aportes para la construcción de una secuencia didáctica basada en el trabajo por competencias, se deben tener en cuenta cuatro fases fundamentales con las cuales se orienta un proceso de enseñanza y aprendizaje significativo.

En, la primera fase: demarcación del problema en el cual se formula el proyecto.

En la segunda: selección de actividades y métodos.

La tercera fase: enmarca la evaluación formativa.

Y en la cuarta fase: los procesos metacognitivos, reflexión y proceso de autorregulación del proceso de aprendizaje. De esta manera la secuencia didáctica se estructura con actividades que realmente fortalecen el desarrollo de habilidades (inferir, localizar información explícita, analizar, interpretar, entre otras) lectoras en aprovechamiento de los textos multimodales y los recursos contextuales y de las TICS. También se emplean actividades didácticas, pertinentes

para trabajar con los niños de estas edades, que puedan responder a las falencias presentadas por los estudiantes (las cuales salen del análisis obtenido en la interpretación del objetivo número uno), como las adivinanzas, retahílas, poemas, refranes, etc.

2.2.7 Enseñanza para la comprensión

Para muchos países hoy, la Enseñanza para la Comprensión funge como marco conceptual para el mejoramiento de la calidad educativa. Esta propuesta hecha por David Perkins, desde el proyecto Cero en la Universidad de Harvard (sus autores son los pioneros de la enseñanza para la comprensión), él considera que en la educación lo que hoy está en juego, es el conocimiento, las habilidades y la comprensión.

Al respecto, Ternent (2017), explica cómo la enseñanza para la comprensión busca desarrollar el pensamiento reflexivo y para ello propone una serie de elementos que ayudan a organizar la enseñanza en el aula que facilitan la conducción del proceso de desarrollo del pensamiento. En el marco de la enseñanza para la comprensión permite que se lleven a cabo diversas formas de desarrollar comprensiones profundas. Este es un saber propio del profesor, quien no debe saber sólo cómo se desarrolla el pensamiento, sino que debe saber cómo lograr que esto suceda en su aula. Es por ello que la enseñanza para la comprensión evita el aprendizaje mecánico. Y señala cómo este enfoque se ubica en el paradigma constructivista, donde el esfuerzo de los docentes es a generar la comprensión en los estudiantes de lo que se enseña.

Lo anterior nos permite inferir como el propósito de la Enseñanza para la Comprensión, es mejorar la educación dentro y fuera de la escuela, lo cual requiere de una enseñanza activa y, en el caso del aprendizaje de la lectura, la comprensión está presente desde el desarrollo de habilidades lectoras, proceso que requiere o hace necesario entender que al diseñar una estrategia de lectura.

2.2.8 Comprensión lectora

Uno de los conceptos de mayor peso en esta investigación es el de comprensión lectora, por ello se hace un acercamiento a las consideraciones de autores como Cassany (2006), Ferreiro (2001), & Goodman (1996), quienes se han encaminado en indagar profundamente en relación al aprendizaje y enseñanza de la lectura, frente a lo cual estos autores consideran que es un proceso de construcción social que exige además de decodificar y recuperar, que el lector se apropie de habilidades y conocimientos previos para inferir lo implícito y lo que no está dicho en el texto.

En esta misma línea de pensamiento se encuentran los postulados de Sanz (1997), el cual menciona que la lectura es un proceso que exige el uso de capacidades cognitivas en la dinámica que realiza el lector en relación al texto, allí el lector es sujeto activo de la comprensión, que se enfrenta al texto con unos conocimientos y esquemas previos. De esta manera, expresa el autor que la comprensión está en el lector, no en el texto, por lo tanto, afirma que leer es interaccionar activamente con la información del texto: analizarla, seleccionarla, resumirla, responder a las hipótesis previas, etc.

En el contexto mundial la importancia de la lectura actualmente está encausada en el desarrollo de procesos de comprensión y análisis de textos, de acuerdo con el análisis realizado por el proyecto PISA (2000), “leer para integrarse activamente en una sociedad compleja; éste es uno de los objetivos de la lectura porque ésta permite avanzar «hacia la libertad personal, la emancipación y la actuación por derecho”. Así mismo es necesario considerar, que el dominio de la lectura contribuye, junto con otros factores, a la participación crítica y al compromiso social y cultural de los alumnos, futuros ciudadanos con obligaciones

y derechos. “La lectura permite al individuo hacer su aportación a la sociedad, así como cubrir sus propias necesidades” (Pajares, Sanz y Rico, 2004, p. 28).

En este aspecto se hace necesario leer a Cerrillo (2005), quien hace una buena crítica a la situación de la educación mundial actual, que pretende preparar a los jóvenes para acceder a un mercado laboral inmediato y competitivo, para este autor, la lectura en este sentido tiene un valor exclusivamente instrumental.

Es así como la escuela y se podría agregar que los docentes del siglo XXI, están llamados a reflexionar a través de los programas de gobierno, los planes educativos, los métodos de enseñanza y los medios de comunicación cómo orientar los procesos de enseñanza y aprendizaje, de manera tal que no atiendan sólo lo que los «mercados» van necesitando, o le apuesten sólo a aquello que es útil a corto plazo, evitando el esfuerzo de enseñar cosas que ayudarán a los estudiantes a reflexionar sobre el mundo, el pasado y el presente, a entenderlo y enjuiciarlo mejor y más críticamente.

La sociedad se encuentra en el momento de convergencia tecnológica y globalizada apropiado para que la lectura se convierta en el objetivo primordial de la educación como lo propone Marchesi (2005), y ésta como tal “debe servir en última instancia para ayudar a toda la comunidad educativa a ampliar su conocimiento del mundo, a razonar, a comunicarse, a relacionarse y a comprender a los otros, a ser más creativos y a disfrutar con el mundo mágico de las palabras y de los textos” (p. 35). Sin embargo, esto sólo se alcanza en la medida en que las habilidades lectoras se promuevan desde el conocimiento previo del estudiante, lo cual puede orientar hacia una comprensión lectora.

2.3 Marco contextual

2.3.1 Índices de lectura en el contexto colombiano

La Encuesta de Consumo Cultural² publicada por el Departamento Administrativo Nacional de Estadística (DANE) en diciembre de 2014 y 2016, en la categoría de lectura, Salcedo (2016), realiza un análisis acerca de la preocupante situación de la lectura en el país. Expresa la preocupante situación de crisis de los estudiantes y ciudadanos colombianos en general (51,6 % contestó no haber leído un libro en ese año). Dice además éste analista, que se refleja como una problemática seria en los últimos años, que afecta de manera significativa el desempeño de los estudiantes en colegios y universidades, a la que no se le había dado la importancia requerida y cuyas causas, corresponden a condiciones sociales, económicas, culturales y hasta educativas.

En este mismo sentido Gómez (2016), considera que existe poca motivación de la lectura al interior de las aulas, considerando que mucha culpa en esta problemática, corresponde a los profesores, pues imponen la temática de la lectura a sus estudiantes, convirtiendo las prácticas lectoras como espacios tediosos y aburridos. Lo que hace que la lectura de los libros, pase a ser una carga y no una actividad de disfrute para quien la práctica.

Para lo cual es pertinente, desde el campo investigativo, formular algunas consideraciones en relación a posibles variables de incidencia en la ausencia de hábitos y cultura de la lectura presentes en la sociedad actual. En este sentido se hace un acercamiento a la identificación de algunos factores que pueden tener incidencia en esta problemática, desde los ámbitos: social, económico, educativo y cultural.

²La Encuesta de Consumo Cultural es una operación estadística que el DANE realiza desde 2007, y tiene por objetivo caracterizar formas de comportamiento que expresan prácticas culturales de la población de 5 años y más que reside en las cabeceras municipales del territorio colombiano.

En el ámbito social se puede considerar, que los colombianos carecen de buenas prácticas lectoras, no existen hábitos, ni costumbres lectoras, la mayoría de los habitantes no consideran la lectura como una actividad importante que enriquece el intelecto, tampoco se la relaciona como un buen pasatiempo, lo que hace que la mayoría de los libros que se escojan para leer en el tiempo libre, no sean de tipo intelectual o científico y erróneamente se considere que para leer se debe contar con buenos recursos económicos.

En relación al ámbito cultural, se puede decir que la lectura no tiene un espacio en la cotidianidad de los colombianos, no es una actividad para departir en familia, leer no es considerado como sinónimo de placer, existe mayor tendencia hacia la lectura en la población joven de sexo femenino, es decir que los jóvenes de sexo masculino no la ven como una actividad de machos, aparte de esto es un concepto que se está siempre ligado al concepto de tarea, lo que hace que generalmente produzca una sensación de malestar cuando se impone en cualquier escenario sea educativo, o en un espacio familiar.

Respecto a los factores del ámbito educativo, puede decirse que es el factor al que se le atribuye la mayor responsabilidad en relación a la incidencia en esta problemática. Su gran incidencia obedece en este sentido, a la falencia de estrategias lúdicas y didácticas que fomenten en los estudiantes el amor por la lectura. Además de la desmotivante manera como los colegios y la gran mayoría de los docentes que imponen la actividad lectora, las temáticas de los textos, lo que hace que para muchos se revierta en apatía y desinterés al no permitir generar afinidad desde los intereses y necesidades de los estudiantes.

De esta manera, también lo considera De Zubiría (2016), considera que, en el área de lenguaje, por ejemplo, se dedica gran parte de la intensidad horaria para enseñar gramática, ortografía y conjugaciones verbales, y aunque son temas importantes, no le dedican suficiente

tiempo a desarrollar competencias en lectura. Sin embargo, este no debería ser una tarea del profesor de esta área, sino que debería ser transversal a todas las materias: matemáticas, sociales e incluso educación física. La lectura debe ser una actividad transversal a todas las áreas.

En este sentido se puede sacar como conclusión, la latente necesidad de orientar desde los diversos actores educativos, un plan de contingencia que garantice buenos procesos y estrategias de enseñanza y promoción de la lectura en el país, debido a la gran importancia que tiene esta habilidad en los desempeños de las personas en cualquier aspecto de su vida laboral, profesional, académica, económica y social. Además de ser el medio que garantiza el acceso a una formación universitaria y por ende estudiantes con alta cualificación profesional.

2.3.2 La competencia lectora en los Resultados de las Pruebas Saber

La educación al igual que varios sectores productivos de Colombia necesitaron incursionar en las dinámicas de cambio que surgieron con la era tecnológica, la cual a su vez exigió la transformación a nivel estructural, organizacional y funcional en muchos de ellos, así lo encuentra Fernández (2014), cuando expresa:

“Hasta hace algunas décadas, el desarrollo de un país o de una región se valoraba principalmente por la disponibilidad de recursos y materias primas, así como por la generación de riqueza a través de actividades como la industrialización. En los últimos años, y gracias a los acelerados avances tecnológicos, el conocimiento y las capacidades para aprender, desaprender e innovar son aspectos fundamentales para lograr mayores niveles de desarrollo” (p. 92).

De esta manera el campo educativo también incursionó en la dinámica de globalización de la economía actual y comenzó a movilizar los procesos de enseñanza y aprendizaje en el marco de la economía mundial. Esta nueva perspectiva de la educación, generó la necesidad de identificar falencias existentes del sistema educativo y al mismo tiempo la búsqueda de

soluciones inmediatas que les permitiera ubicarse al ritmo de prestación de servicios de las empresas competentes en este sector. En consecuencia, empieza a generarse la necesidad de reestructurar varios de los procesos organizacionales, la reorganización, formalización y transformación en las prácticas de enseñanza y aprendizaje.

Al respecto el MEN (1998) establece la educación por competencias y define los referentes de calidad para orientar y cualificar este servicio. Por consiguiente surgen los lineamientos curriculares para cada una de las áreas de enseñanza y en el caso del área de Lengua Castellana, que se aborda en esta investigación, específicamente en lo concerniente al proceso lector, se comienza a considerar la trascendencia al acto lector, como “un proceso de interacción entre un sujeto portador de saberes culturales, intereses deseos, gustos, y un texto como el soporte portador de un significado, de una perspectiva cultural, política, ideológica y estética particulares, y que postula un modelo de lector; elementos inscritos en un contexto” (p. 27).

De este modo los referentes nacionales comenzaron a convertirse en marcadores de avanzada para las prácticas de lectura y su comprensión en el proceso de formación de los estudiantes, en este sentido es oportuna la definición de competencia lectora que hace el MEN, la cual es entendida como un “saber hacer flexible que puede actualizarse en distintos contextos, es decir, como la capacidad de usar los conocimientos en situaciones distintas de aquellas en las que se aprendieron. Implica la comprensión del sentido de cada actividad sus implicaciones éticas, sociales, económicas y políticas” (p. 12). Asimismo se considera, que las competencias son transversales a las áreas curriculares y del conocimiento; sin embargo, en el contexto escolar éstas se desarrollan a través del trabajo concreto de una o más áreas.

En esta perspectiva de identificar el concepto de competencia que se maneja desde las directrices educativas, se hace pertinente el propuesto por el ICFES (en el glosario que está

expuesto en la página web), en el cual se denomina como: “la integración de conocimientos, procesos cognitivos, destrezas, habilidades, valores y actitudes en el desempeño antes actividades y situaciones, en otras palabras del: Saber Hacer y Ser de una persona en determinados contextos”.

Otro aporte que se retoma en relación a este concepto lo realiza Marchesi (2005), quien establece que la competencia se refiere a la organización del conocimiento de los alumnos en una red funcional, que se aplica a una familia de situaciones, que está orientada por una finalidad, que está formada por recursos cognitivos, afectivos, sociales y «metacognitivos», y que se orienta a la acción y a la resolución de tareas. El autor presenta la competencia como un saber que debe estar orientado a saber hacer, saber hacer con otros y saber cuándo y por qué hay que utilizarla.

Puede considerarse entonces, que ser competente en algo supone saber seleccionar determinados sistemas de conocimiento disponibles y utilizarlos de la mejor manera para resolver una tarea concreta, por lo que se puede decir que una persona competente conoce sus habilidades, conoce las demandas de la tarea y es capaz de conectar unas y otras. Por esta razón la evaluación masiva en el área de lenguaje en la educación básica primaria está orientada a indagar más allá del conocimiento científico y de las reglas gramaticales y ortográficas, hacia un saber - hacer, para evaluar de manera eficaz la competencia comunicativa. Es así cómo se creó la necesidad de ir dando mayor peso a las Pruebas Saber, por esta razón y con la finalidad de cualificar procesos de enseñanza y aprendizaje, se vienen aplicando desde 1991 y han permitido recoger información de los logros de los estudiantes de los grados 3°, 4°, 5°, 7° y 9°, en las áreas de matemáticas y lenguaje. En la parte que se refiere específicamente a las competencias lectoras, se insiste en evaluar en los estudiantes la

capacidad “de interpretar, aprender y tomar posturas críticas frente a un texto, aunque no cuente con un conocimiento previo del tema tratado” (ICFES, 2015, p. 3).

En Colombia pese a los esfuerzos del gobierno para elevar el nivel educativo de los colombianos y aunar esfuerzos con miras a cumplir el objetivo de ser el país más educado de la región en el 2025, los estudiantes de primaria y secundaria no muestran progresos significativos en su desempeño en las pruebas de lenguaje, como lo demuestran los resultados de las pruebas Saber 3°, 5° y 9°, aplicadas por el ICFES hasta el momento. Por lo tanto, el fortalecimiento de la competencia lectora, convoca tanto al Estado para emprender más acciones para su fomento y cultura; a las IE para que se conviertan en garantes de procesos óptimos de enseñanza y aprendizaje de la lectura; a los docentes, para emprender proyectos investigativos, cuya meta de alcance sea el análisis de estrategias lectoras multimodales, que favorezcan el desarrollo de la competencia lectora, desde los diferentes estilos y ritmos de aprendizaje, en armonía con las exigencias comunicativas del contexto.

2.3.3 Habilidades y competencias que evalúa el ICFES en las Pruebas Saber.

En las Pruebas Saber, el ICFES en relación a la lectura crítica, evalúa tres competencias que se relacionan primero en identificar y entender los contenidos locales que conforman un texto; segundo en comprender cómo se articulan las partes de un texto, para darle un sentido global; y tercero, reflexionar a partir de un texto y evaluar su contenido. Estas competencias representan, de manera general, las habilidades cognitivas necesarias para ser un lector crítico. Las dos primeras se refieren a la comprensión del contenido de un texto, ya sea local o global, y la tercera a la aproximación propiamente crítica. Ahora bien, las competencias se evalúan mediante textos que difieren en su tipo y propósito. La razón es que, si bien la lectura crítica de todo texto exige el ejercicio de las competencias mencionadas, éstas se ejercitan de

diferentes maneras en función de las características particulares del texto que se trate (ICFES, 2015, p.p. 3-4).

En este sentido, la Prueba presenta tres competencias que están relacionados con el reconocimiento de los contenidos locales que están presentes en un texto; para la cual se exige al estudiante, la habilidad de comprender algunos de los eventos, ideas, afirmaciones y elementos locales que se encuentran en el texto. Por lo que se puede inferir que la Prueba, evalúa la comprensión en relación a significados de palabras, expresiones o frases que se encuentran de manera explícita en el texto. Para lo cual de acuerdo con el ICFES, debe alcanzar dos evidencias que permiten afirmar que el estudiante ha desarrollado esta competencia: cuando entiende el significado de los elementos locales y puede identificar “los eventos narrados de manera explícita en un texto literario, descriptivo, caricatura o comic y los personajes involucrados (si los hay)” (2015, p. 12). Cuando el estudiante no alcanza esta competencia, tampoco tiene la posibilidad de poder acceder a las dos siguientes.

Por lo que es necesario entender cómo el ICFES (2015), estructura las Pruebas Saber, de manera tal que el estudiante requiere además:

“Comprender cómo se articulan las partes de un texto para darle un sentido global. Esta competencia consiste en la capacidad de comprender cómo se relacionan semántica y formalmente los elementos locales que constituyen un texto, de manera que este adquiera un sentido global. En esa medida, las preguntas que la evalúan siempre involucran varios elementos locales de un texto y exigen reconocer y comprender su articulación” (p. 4).

En esta misma exigencia la Prueba presenta cinco evidencias que permiten afirmar que el estudiante ha desarrollado esta competencia: cuando comprende la estructura formal y la función de sus partes; “identifica y caracteriza las diferentes voces o situaciones” (p. 13); comprende las relaciones entre diferentes partes o enunciados; “identifica y caracteriza las

ideas o afirmaciones presentes en un texto informativo” (p. 15) y logra identificar “el tipo de relación existente entre diferentes elementos de un texto discontinuo” (p. 20).

Asimismo es necesario, el ICFES exige que el estudiante, reflexione acerca del contenido del texto. Esta competencia evalúa la capacidad de enfrentarse con el texto críticamente. Analizando “la validez de argumentos, identificar supuestos, derivar implicaciones, reconocer estrategias argumentativas y retóricas, relacionar los contenidos con variables contextuales, etc.” (p. 4). Cuenta con cinco evidencias que permiten afirmar que el estudiante la ha desarrollado: entre las cuales debe “validar las implicaciones de un enunciado de un texto argumentativo o expositivo; establecer relaciones entre un texto y otros textos o enunciados; reconocer contenidos valorativos presentes en un texto; reconocer las estrategias discursivas en un texto y por último contextualizar adecuadamente un texto o la información contenida en él” (p. 16). Esta es la competencia propiamente crítica.

2.3.4 Componentes que se evalúan en la Prueba de Lenguaje.

De acuerdo a la información presentada en relación a los componentes que se evalúan en las Pruebas Saber, el estudiante debe tener las competencias necesarias que le permitan comprender y dar cuenta de su conocimiento en cada uno de ellos, para lo cual se hace necesario definirlos: el componente semántico, hace referencia al sentido del texto en términos de su significado, indaga por el que se dice en el texto; el componente sintáctico, se relaciona con la organización del texto en términos de su coherencia y cohesión, indaga por el cómo se dice; y el componente pragmático, tiene que ver con el para qué se dice, en función de la situación de comunicación.

Los componentes de la prueba de lenguaje, como puede observarse en la tabla 3, consideran tres componentes que son transversales a las dos competencias evaluadas (comunicativa, escritora y lectora).

Tabla 3.
Competencia comunicativa Lectora ciclo de 1° a 3°

Estándar: Comprendo textos que tienen diferentes formatos y finalidades.	
Se consideran los siguientes tipos de textos (1) textos continuos organizados en oraciones y párrafos esto es escritos en prosa y también en verso (2) textos discontinuos como listas formularios gráficos o diagramas; (3) textos mixtos como historias o comics.	
Componente	Afirmación: el estudiante...
Semántico	Recupera información explícita contenida en el texto. Recupera información implícita contenida en el texto. Compara textos de diferentes formatos y finalidades y establece relaciones entre sus contenidos.
Sintáctico	Identifica la estructura explícita del texto. Identifica la estructura implícita del texto.
Pragmático	Reconoce información explícita sobre los propósitos del texto. Reconoce elementos implícitos sobre los propósitos del texto. Analiza información explícita o implícita sobre los propósitos del texto

Nota: Tomada de Lineamientos para las aplicaciones muestral y censal 2014.

En la tabla 4, se puede observar cómo se evalúan las competencias lectoras en el grado tercero, considerado como el cierre del ciclo de los primeros tres años, para lo cual la Prueba de Lenguaje discrimina cada uno de sus componentes de forma porcentual, evaluando sus competencias y componentes.

Tabla 4
Distribución porcentual de preguntas por competencias y componentes.

COMPONENTE	COMPETENCIA		TOTAL
	Comunicativa Lectora	Comunicativa Escritora	

Semántico	63	67	65
Sintáctico	17	17	17
Pragmático	20	16	18
Total	100	100	100

Nota: Elaboración propia con base a los lineamientos para las aplicaciones muestral y censal de 2014

Como puede observarse, en cada uno de los componentes de la competencia lectora, hay una mayor ponderación para el componente semántico, representada en el 63% del total, es decir que la mayoría de las preguntas apuntan a evaluar lo relacionado con las habilidades lectoras que dan cuenta de la capacidad del estudiante para encontrar el sentido del texto en términos de su significado e indagar por el que se dice en el texto. Es decir que los estudiantes en este grado deben estar capacitados para dar cuenta del texto a partir de la información que se encuentra en el mismo. El componente sintáctico, en esta Prueba sólo ocupa el 17% de su representación y el componente pragmático, el 20% restante. La tabla 5, mostraba la distribución porcentual de las preguntas de la prueba de lenguaje en cada una de las competencias y componentes evaluados.

El recorrido anterior por las características de la lectura a nivel institucional, local, nacional y desde investigaciones afines con el tema propuesto en esta investigación, hace necesario reflexionar acerca de las estrategias pedagógicas y didácticas de intervención que son propuestas desde el gobierno, en particular desde el MEN de Colombia, de las Secretarías de Educación a nivel local y las directivas institucionales, con el ánimo de mejorar esta situación y apostarle a superar la problemática, logrando que los estudiantes del país se ubiquen a la altura del nivel académico de los países con buen desempeño, especialmente a la

hora de ser evaluados por Pruebas Externas (en las que desde el 2006 el país ha venido participando).

Los resultados alcanzados en estas pruebas, han dado lugar a interrogantes a nivel nacional: ¿Cómo alcanzar un mayor ritmo y nivel de lectura a partir de estrategias de promoción de la lectura como: bibliotecas, ludotecas, Colección Semilla, el Plan de Lectura? ¿De qué manera las instituciones educativas pueden dar un redireccionamiento en procesos de enseñanza y aprendizaje de la lectura que vayan a la vanguardia de los cambios tecnológicos y formar así lectores competentes? ¿Qué estrategias didácticas pueden generar habilidades lectoras en los estudiantes de educación básica?

Y a nivel local, se evidenció la necesidad de fortalecer las habilidades lectoras desde la enseñanza del área de Humanidades, por ello se desarrolló el presente trabajo de investigación, en la IE Félix Henao Botero, con miras a resolver la pregunta: ¿De qué manera fortalecer habilidades lectoras desde el uso de textos multimodales en estudiantes del grado tercero de básica primaria en la Institución Educativa Félix Henao Botero?

CAPÍTULO 3

RUTA METODOLÓGICA

El proceso investigativo desarrollado en la construcción de este trabajo de grado, del cual se da cuenta en este capítulo, se encuentra fundamentado en la elaboración conceptual de una secuencia didáctica desde el uso de textos multimodales, con los cuales se fortalece el desarrollo de habilidades lectoras en estudiantes del grado tercero de básica primaria de la Institución Educativa Félix Henao Botero de Medellín.

Su realización se logra gracias al camino construido paso a paso en pro de alcanzar los objetivos trazados; diseño que se concretó a medida que se avanzaba en el rastreo conceptual y teórico, de donde se derivaron el cómo (métodos) y el con qué (instrumentos y técnicas) se resolvería cada objetivo específico. En particular la construcción de los antecedentes, permitió evidenciar algunos enfoques y perspectivas metodológicas a tener en cuenta. Así mismo, la construcción de las categorías conceptuales que buscaron explicar el problema planteado desde el rastreo bibliográfico, que nos permitió optar por diversos métodos, instrumentos y técnicas para la recolección y el análisis de la información.

Respecto al tipo de investigación realizada fue preciso indagar desde varios autores, el paradigma o concepción en la cual se ubicaría. En este sentido Galeano (2004), señala como en las investigaciones sociales y educativas, en este caso, pueden ubicarse en el paradigma cuantitativo o en el cualitativo, e inclusive plantea la posibilidad de aplicar modelos integracionistas. Es decir, la combinación de métodos de corte cuanti y cualitativos, lo cual es denominado: Enfoque de métodos mixto.

La investigación desde el paradigma cuantitativo, es aquella en la que se recogen y analizan datos cuantificables sobre variables definidas. Su característica principal es la medición y el tratamiento de datos. La investigación cualitativa evita la cuantificación, en ella se hacen registros narrativos de los fenómenos que son estudiados mediante técnicas como la observación participante y las entrevistas no estructuradas. La diferencia fundamental entre ambas metodologías es que la cuantitativa estudia la asociación o relación entre variables cuantificadas y la cualitativa lo hace en contextos estructurales y situacionales.

Autores como Álvarez, Sierra (1999) & De la Torre (2003), explican cómo existen diversos tipos de investigación de acuerdo al nivel de profundidad del estudio, al propósito o las finalidades perseguidas en la investigación (básica o aplicada); conforme a la clase de medios utilizados para obtener los datos (documental, de campo o experimental); según el nivel de conocimientos que se adquieren podrá ser exploratoria, descriptiva o explicativa; acorde con el método utilizado, es analítica, sintética, deductiva, inductiva, histórica, comparativa, etc.; y en proporción al número de investigadores que la realizan, es individual o colectiva.

De acuerdo con lo anterior, en esta investigación metodológicamente se privilegia el paradigma cualitativo. Esto sin embargo, no significa que se hayan descartado instrumentos y técnicas de obtención y análisis de datos de índole cuantitativo. Lo cual nos permite afirmar que es una investigación con un enfoque mixto. Por lo tanto, el alcance de la investigación es de carácter descriptivo e interpretativo, partiendo de las consideraciones de Hernández et al. (2010) quienes afirman que los estudios descriptivos se proponen detallar las propiedades, las características y los perfiles importantes de personas, grupos, comunidades o cualquier otro fenómeno que se someta a un análisis. Por consiguiente, se buscó considerar el proceso pedagógico llevado a cabo mediante la construcción, aplicación y ajuste de una secuencia

didáctica, bajo la realización de una lectura centrada, precisa y reflexiva de este concepto y desde las diferentes propuestas presentadas por autores como: Tobón, Pimienta (2009), García (2010), Pérez (2005), Camps, (1996) y De Zubiría (2007), entre otros que se caracterizaron por argumentar en esta misma línea investigativa, acerca de la importancia del desarrollo de habilidades y competencias lectoras en los estudiantes.

De modo que, se puede concebir la secuencia didáctica, de acuerdo con Tobón, Pimienta y García (2010), como “conjunto articulado de actividades de aprendizaje y evaluación que, con la mediación de un docente, busca el logro de determinadas metas educativas, considerando una serie de recursos” (p. 20). En este sentido, esta puede convertirse también en una estructura de acciones intencionales, que se organizan para alcanzar un objetivo global, generar situaciones reales, vivenciales y significativas que aporten a la formación integral del ciudadano de hoy, en las que pueda desarrollar habilidades de pensamiento complejo.

3.1 Tipo de investigación

El método mixto en investigaciones de tipo educativas, de acuerdo con Stenhouse (2004), puede considerarse como un método pertinente y eficaz, para la realización de un estudio que requiera el análisis de las transformaciones sociales y dar respuesta a determinados problemas generados por éstas. Este método, dice el autor, añade un componente disciplinar que permite comprender y transformar la realidad; en este caso la propuesta investigativa a desarrollar en el marco de habilidades lectoras, requiere la renovación de las prácticas y didácticas que convergen en los procesos de enseñanza y aprendizaje, específicamente en el ámbito educativo, una de las grandes preocupaciones que surgen es la de cómo descubrir un paradigma adecuado para orientar las investigaciones, ya que existe complejidad en los fenómenos abordados, pues todos no son reductibles a mediciones numéricas.

En razón de lo antes expuesto, es pertinente retomar la afirmación de Stenhouse (2004), cuando expresa algunas de las complicaciones que se dan en las investigaciones educativas al momento de aplicar instrumentos de recolección con datos numéricos, pero que finalmente requieren de un análisis descriptivo:

(...) parece que, si bien, la ciencia social aplicada a la educación puede proporcionar resultados que nos ayuden a entender las reglas de juego de la acción, no puede proporcionarnos la base para una tecnología de la enseñanza que brinde al profesor una orientación fiable. Las predicciones basadas en niveles estadísticos de confianza son aplicables a la acción sólo cuando haya que apreciar el mismo tratamiento en toda la población. Esta condición no sirve en educación. Al profesor le interesa diferenciar los tratamientos. (Stenhouse Lawrence, 2004, p.34)

De la misma manera, Aguirre (2001), considera que de hecho, el concepto de pureza al interior de los métodos investigativos es prácticamente que ilusoria, por lo tanto la tendencia actual es la convergencia pacífica entre ambos métodos como también lo sostienen Hernández (2010) & Ruiz (2012). Además muchos de los investigadores que defienden la causa cualitativa, a su vez están reconociendo la importancia del aporte cuantitativo y viceversa, incluso algunos como Howe & Eisenhart (1993), ya proponen criterios ajustables a ambas miradas desde una perspectiva que trasciende las estrictas fronteras instaladas por el positivismo.

3.1.1 Exigencias actuales para la aplicación de un nuevo paradigma

Dentro de las demandas actuales de investigación, Díaz López (2014), propone la necesidad de visionar nuevos paradigmas que permitan recolectar de una manera más objetiva la información deseada:

(...) es evidente que el pluralismo metodológico y epistemológico de las ciencias sociales se sustenta en la complejidad de las situaciones y relaciones humanas y por tanto, la preocupación por la búsqueda de técnicas e instrumentos para comprender la realidad debe trascender la rigidez y apostarle a la funcionalidad, porque las exigencias de hoy no son las mismas de años anteriores y en consecuencia, las formas de responder a ellas tampoco pueden ser iguales a las de tiempos atrás (p. 18).

Es decir que se hace necesario para estos tiempos se propenda por una valoración bien fundamentada y significativa en consecuencia a las necesidades de las investigaciones educativas, en la cual se puedan integrar técnicas e instrumentos de recolección que optimicen al máximo los resultados de los estudios realizados. Además, concluye la autora que:

lograr una valoración fundamentada en presupuestos y técnicas provenientes de dos ópticas, resultará mucho más consistente que la visión parcial ofrecida por la adopción a una de ellas y de hecho, la naturaleza del objeto de evaluación y del proceso mismo, reclaman un tratamiento que reconozca esas múltiples dimensiones. (Díaz L. 2014, p.21)

Tarea a asumir en especial por parte del docente investigador, quien dirige el proceso formativo y buscará la forma de combinar métodos, instrumentos y medios que le permitan obtener información, por ejemplo en la evaluación del aprendizaje, para actuar en consecuencia en los encuentros de aula.

3.1.2 Enfoque de investigación acción – participación

Este estudio se orientó en el marco de la metodología cualitativa, asumiendo el enfoque de la investigación acción participativa, con el cual se facilita reconocer la existencia de una problemática, de los factores que incidencia ella y a partir de una reflexión teórica, brindar soluciones para transformar las prácticas educativas. Como lo expone Callejas Restrepo (1998), al considerar las virtudes de este enfoque, al servir como modelo comprensivo de innovación pedagógica, favoreciendo asimismo al maestro investigador, por ser un instrumento invaluable en la cualificación de prácticas de enseñanza y aprendizaje. Del mismo modo, permite que los docentes, realicen “un análisis más riguroso de su práctica, pues así se

actualizan desde la reflexión y reelaboración de su propia acción en el aula, buscando mayores fundamentos para la elaboración y desarrollo del currículo” (Callejas Restrepo, p. 57).

En relación a la aplicación de un modelo investigativo pertinente, la autora considera que la investigación en la acción ofrece la posibilidad de profundizar en la enseñanza, como una actividad que se realiza diariamente en el aula, superando la rutina y permitiendo además entender la práctica como un diálogo profundo, entre la reflexión que sobre ella se hace y la configuración de la propia práctica con el apoyo de la teoría. Como se evidenció en el desarrollo de la secuencia didáctica con el grupo de estudiantes del grado tercero en el desarrollo del área de Humanidades.

El rigor metodológico y los retos de la finalidad de la Investigación-Acción, implica resolver problemas cotidianos e inmediatos, y mejorar prácticas concretas, como lo menciona Salgado Lévano (2007), cuando especifica que “Su propósito fundamental se centra en aportar información que guíe la toma de decisiones para programas, procesos y reformas estructurales” (p. 73).

Igual importancia tiene el alcance que se establece desde los objetivos del proyecto en relación a la metodología mixta con un enfoque de investigación-acción participativa, ya que esta se adapta a las características y necesidades no solo de la propuesta sino también del contexto, lo que la hace totalmente relevante en el ámbito educativo pues su principal característica es ser flexible, permitiendo así avanzar, desarrollar, interpretar, evolucionar y concluir según los intereses del investigador, basándose en los resultados y en los indicadores que se van adquiriendo. En esta medida se buscó direccionar este trabajo investigativo en un diálogo entre la pedagogía y la didáctica a partir de los cuáles se encuentren metodologías y

estrategias que permitan el desarrollo de habilidades lectoras en los estudiantes mediante lecturas multimodales.

3.2 Muestra

El trabajo de recolección y análisis de información para promover las habilidades lectoras desde el uso de textos multimodales, y la aplicación de la secuencia didáctica construida, tuvo un contexto empírico específico, la Institución Educativa Félix Henao Botero. Ubicada en el municipio de Medellín.

Ubicación IE. Félix Botero Henao.

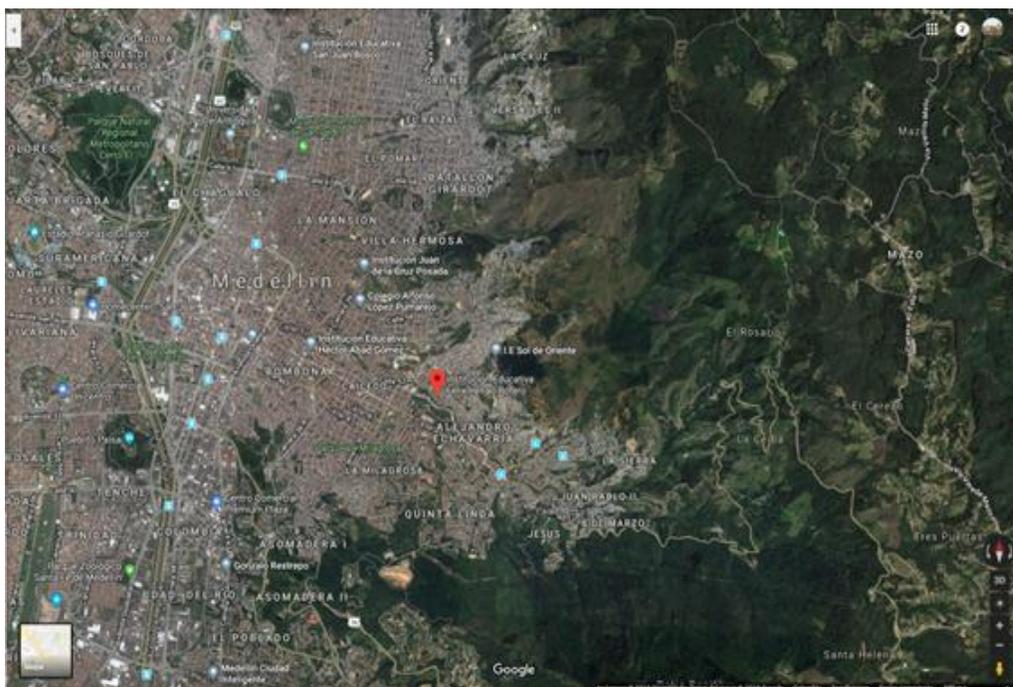


Figura 2: Fotografía obtenida desde la aplicación Google Maps. La cual identifica el contexto sociogeográfico de la IE.

La institución se encuentra ubicada en la comuna 8, en la cual se localizan los barrios Caicedo, La Toma, Villatina, Villa Hermosa, La Mansión, San Miguel, La Ladera, Batallón Girardot, Llanaditas, Los Mangos, Enciso, Sucre, El Pinal, Trece de Noviembre, La Libertad, San Antonio, Las Estancias, Villa Turbay, La Sierra y Villa Lilliam. Todos estos, son barrios

originados de la ocupación informal de población procedente de diferentes regiones de Antioquia, por lo tanto son barrios con características socioculturales diversas.

Esta es una institución de educación pública se encuentra en la Cl. 52 #17-160 y ofrece servicio educativo público de calidad. De acuerdo con el PEI, la historia de la Institución comenzó en un garaje de propiedad de la Parroquia Nuestra Señora de los Dolores y su primer nombre fue: Liceo Las Estancias. Por la gran cantidad de población estudiantil, se trasladó a la planta física de la actual escuela Hogar Antioquia, donde funcionaba como colegio en la jornada de la tarde y escuela en la jornada de la mañana. En 1993, el entonces Alcalde de Medellín, Luís Alfredo Ramos, cedió la planta física de la Escuela Once de Agosto al Liceo.

En la actualidad, la Institución cuenta con una planta física de tres pisos, en los cuales, se ubican: Dos laboratorios, uno de física y otro de química; 2 salas de informática, aula múltiple, biblioteca, secretaría, doce aulas que albergan a 1050 estudiantes, 51 educadores, 7 administrativos, 2 Coordinadores y un Rector. Además, cuenta con el servicio de restaurante escolar –desayuno preparado y vaso de leche-. Desde el año 2002 hacen parte de esta institución, las sedes de primaria: Miguel de Aguinaga (sitio donde se encuentra el grupo a intervenir) y República del Perú.

Frontis de la IE Félix Henao Botero.



Figuras: 3 y 4. Fotografías de la sede principal de la IE.

En este estudio se le da mayor prevalencia a la metodología cualitativa. Se toma como muestra a ser intervenida, todo el grado tercero de la sede Miguel de Aguinaga de la Institución Educativa Félix Henao Botero, elección que se hace ya que la institución cuenta con dos sedes de primaria y en una de ellas se ubican las docentes investigadoras lo que privilegia el trabajo con el grupo. Además, es muy importante tener presente que precisamente en este grado se hace el corte del ciclo de aprendizaje, en el cual de acuerdo a los Estándares Básicos de Competencia (EBC, 2014) y los Desempeños Básicos de Aprendizaje (DBA, 2015), los estudiantes deben tener ya desarrolladas habilidades en las competencias comunicativas lectora y escritora. Cabe aclarar que para el desarrollo de esta investigación se realiza una reunión informativa acerca del proceso y se hace consentimiento escrito con los padres de familia y acudientes de los estudiantes involucrados en el proceso. (Ver anexo 9).

El trabajo de investigación se desarrolló con 24 estudiantes, del grado tercero cuyas edades oscilan entre los 7 y 9 años. Su rendimiento académico es aceptable sin embargo el grupo se caracteriza por una elevada participación en las actividades de clase. Las mayores falencias se tienen en relación con las actividades extraclases, en las que la mayoría de los estudiantes, en sus casas no cuentan con acceso a internet; además, el acompañamiento por parte de sus padres y/o acudientes se queda corto, lo que al mismo tiempo desencadena en un desempeño en los procesos de lectura y escritura no sean óptimos.

Esta situación se evidencia al realizar el análisis de la encuesta sociodemográfica aplicada a los estudiantes, que además de permitir identificar algunas prácticas educativas en su contexto familiar, da paso a visibilizar algunas causas que agudizan el bajo desempeño de los niños en la escuela.

En consecuencia se evidencia un déficit en comprensión lectora en los estudiantes, que no les permite la realización de lecturas adecuadamente, observándose variables como: baja fluidez, irrespeto por signos de puntuación, falta de coherencia para dar cuenta de las ideas del texto, poco dominio de vocabulario textual, no hay ningún tipo de reflexión frente a lo leído, no existe un diálogo con el texto, no logran elaborar hipótesis ni formular dudas en el

proceso, no dan cuenta de lecturas críticas, analíticas, inferenciales desencadenando en la afectación de su rendimiento académico prácticamente en todas las áreas. Situación que afecta a los estudiantes no sólo en el entorno escolar, sino en el conjunto de actividades cotidianas realizadas por los mismos, ya que en el transcurso de toda su vida, se encontrarán con el imperativo de interpretar la realidad circundante, como también dar cuenta de ella, pues la comprensión lectora se convierte en el eje que transversaliza las diferentes áreas del conocimiento.

No obstante la Institución Educativa se empeña en el cumplimiento de su compromiso para ofrecer a la Comunidad Educativa, una educación de calidad. Actualizando constantemente el Proyecto Educativo Institucional (PEI), en armonía a las políticas consagradas en la Misión, las cuales direccionan para ser una institución de carácter oficial incluyente, que forma personas valiosas para la sociedad a través de una educación basada en valores y en el desarrollo del pensamiento crítico en los niveles educativos: Preescolar, Básica Primaria, modelos flexibles, secundaria, media académica y técnica. Asimismo, la Visión institucional la proyecta para el año 2020 como una institución generadora de procesos sociales, culturales y de convivencia con un enfoque de inclusión; fomentando un espíritu crítico e investigativo, con la participación corresponsable de la familia y la sociedad, perfilándose como potenciadora de habilidades científicas, artísticas, académicas, tecnológicas y deportivas en sus estudiantes.

Motivo por el cual la institución y la comunidad educativa apoyan el desarrollo de la propuesta investigativa, como parte integral del PEI en busca de promover experiencias significativas que conlleven a mejoras en los desempeños y competencias de sus estudiantes, y en la implementación de nuevas prácticas en las aulas de clase.

3.3 Técnicas e instrumentos de recolección y análisis

De acuerdo con Galeano Marín (2012), “las estrategias de investigación, se conciben como modelos o patrones”, a partir de las cuáles se combinan métodos y técnicas, facilitando recogida de la información mediante fuentes variables, distintos procedimientos, la utilización de diversas vías para recoger la información, haciendo más comprensiva la investigación, “(...) las estrategias de investigación social basan su trabajo en la relación que el investigador establece con los actores sociales y en su permanencia en los escenarios” (p. 21).

Las técnicas investigativas, aluden a ser un conjunto de herramientas utilizado para recoger, generar, registrar y analizar la información relacionada con el método de investigación que se pretenda utilizar, en este caso de enfoque cualitativo. Las técnicas cualitativas, en consecuencia, proporcionan una mayor profundidad en la respuesta y así una mayor comprensión del fenómeno estudiado.

En esta relación, las técnicas cualitativas, Galeano (2004), dice que son de más rápida ejecución, por tener más flexibilidad en su aplicación y favorecen establecer un vínculo directo con los sujetos. Muchas son las ventajas proporcionadas por éstas, de entre ellas se destacan: Permiten abordar problemas complejos como son el estudio de creencias, motivaciones o actitudes de la población; posibilitan la participación de individuos con experiencias diversas; tener una visión más amplia de los problemas; facilitan la generación de ideas de forma rápida; y suelen realizarse de forma sencilla, no requiriendo complicados diseños ni complicadas pruebas estadísticas.

De igual manera, la autora presenta los instrumentos de recolección, como aquellos cuya finalidad es la eficacia del registro permanente, sistemático, completo y detallado de la información estudiada. Deben dar cuenta de los participantes, sus interacciones, rutinas, es decir de cada uno de los elementos a tener en cuenta en esta investigación.

Se hace necesario de esta manera, especificar la ruta metodológica a través de la cual se diseña, conceptualiza, construye, sistematiza y analiza esta propuesta investigativa, la cual persiguió como objetivo general: fundamentar una secuencia didáctica desde el uso de textos multimodales que favorezca el desarrollo de habilidades lectoras en estudiantes del grado tercero de básica primaria de la IE Félix Henao Botero.

En este sentido se estructura este horizonte desde cuatro partes o trayectos empleados para conseguir la meta, desde diferentes recorridos investigativos, a partir de lo cual se establece una correspondencia entre el propósito final y los logros que se pretenden alcanzar en el desarrollo del trabajo investigativo.

Se consideró en esta primera parte, el análisis de los resultados en la competencia lectora obtenidos en las Pruebas Saber de 2013, 2014, 2015 y 2016, en estudiantes del grado tercero de la Institución Educativa Félix Henao Botero, como metodología apropiada para el desarrollo de este objetivo específico se empleó la estrategia de análisis documental (según su naturaleza), éste método no requiere que el investigador participe, ni afecte las acciones o interacciones del mundo que estudia.

Esta metodología orientada desde el criterio de su naturaleza, tiene relación con el rastreo y análisis de documentos oficiales escritos (anales, estadísticas oficiales, entre otros), documentos privados como diarios, material biográfico, periódicos y revistas, “además de tener como referencia también la utilización de otro tipo de textos como los de tipo audiovisual” (Galeano Marín, 2012, p.114).

Para servir de sustento y soporte de este proceso se emplearon técnicas como la revisión documental, que consiste en el rastreo, ubicación, selección y consulta de fuentes, documentos

y estudios anteriores que permitan establecer de manera clara y precisa el análisis de la temática que se está abordando en el proceso investigativo. Para complementar la implementación y eficacia de ésta técnica se utilizó: **La rejilla**, que permitió registrar a escala de importancia, las categorías encontradas en los análisis de Pruebas que se realizaron de los años 2013 a 2016. Además de permitir la organización de la información que se iba recolectando, facilitó la identificación de alternativas de solución para el alcance del objetivo específico número uno. Asimismo realizar la interpretación y el análisis de resultados observados desde el comparativo de estos años. (Ver anexo N°2). **Fichas bibliográficas**, otro de los instrumentos importantes para la fase de rastreo documental, de autores, investigadores que se encuentren en la misma línea investigativa, pues facilitó la organización de citas, aportes al momento de construir el texto de sustentación para dar cuenta del proceso investigativo. Permite además seleccionar, escoger o descartar la información retomada. (Ver anexo N°3). **Notas analíticas**, escritos que a manera personal, se convierten en un instrumento que facilita a los investigadores la realización del análisis de la importancia de la información encontrada; asimismo medir el alcance del aporte que se va generando al estudio en marcha; y también, analizar las dificultades o avances obtenidos en relación al objetivo propuesto.

Del mismo modo se empleó la técnica de revisión de archivos, que permite al investigador crear pautas para facilitar la selección, sistematización y el análisis de la información contenida en estos. Antes de acceder a un archivo, Galeano (2012) recomienda tener claridad frente a lo que se va a trabajar, hacer un plan de búsqueda con guías de información, lecturas y formas de registrar y sistematizar el conocimiento encontrado, para lo cual sugieren instrumentos como: **Fichas de contenido**, que a diferencia de las fichas bibliográficas, nos permitieron organizar categóricamente el contenido encontrado en un autor, desde un estudio o investigación. **Cuadros categoriales**, estos cuadros facilitan identificar los conceptos que

aplican a ser considerados categorías de análisis en la investigación. (Ver anexo N°8).

Gráficos de Excel: Son instrumentos que crean los investigadores, para dimensionar de manera más representativa y práctica la información obtenida, y así poder determinar aquella de mayor relevancia. Además de que facilita la visualización del conglomerado comparativo de un grupo de datos analizados.

En la segunda parte, se buscó determinar conceptualmente los componentes de la secuencia didáctica para fortalecer el desarrollo de habilidades lectoras en estudiantes de tercer grado, para lo cual se utiliza también, desde la estrategia de investigación documental, la técnica de rastreo y revisión bibliográfica, que consiste en la localización de escritos, estudios e investigaciones anteriores, así como literatura relacionada que permita establecer en el caso de esta investigación, el fundamento conceptual de los componentes de la secuencia didáctica y como instrumentos de soporte y sustento del rastreo y revisión bibliográfica, se emplearon memos analíticos, fichas bibliográficas, notas analíticas o de campo, rejillas, entre otras (descritas en la primera parte).

También en esta segunda parte se utilizaron las técnicas de revisión de archivos y análisis de contenido, expuestas en la primera fase. Sin embargo, se crearon otros instrumentos de análisis como: sábanas categoriales, elaboración de esquemas, flujogramas, además de otros elementos que permitieron dar cuenta de patrones, recurrencias, vacíos, convergencias, contradicciones, hacer levantamiento de categorías y códigos, realizar lecturas cruzadas y comparativas de los documentos rastreados.

En el alcance de la tercera parte, se exigió la construcción de secuencias didácticas centradas en el uso de textos multimodales que permitieran fortalecer habilidades lectoras en los estudiantes. Partiendo del método de la observación participante, estrategia fundamental

del método científico. “Observar supone una conducta deliberada del observador, cuyos objetivos van en la línea de recoger datos en base a los cuales poder formular o verificar hipótesis” (Fernández Ballesteros, 1980, p. 135). Se puede considerar como un método de recogida de información, pero la observación además, es un proceso riguroso de investigación, que permite describir situaciones y/o contrastar hipótesis, siendo por tanto un método científico.

En esta medida, la estrategia de observación participante, de carácter deliberado, sistemático y selectivo, busca el realismo y la reconstrucción del significado y cumple con garantizar que las relaciones investigador-grupo en estudio, se encuentren mediadas siempre en un ambiente permanente de confianza, como lo sugiere Galeano Marín (2012), al afirmar que este debe ser uno de los objetivos concretos de la investigación direccionada desde esta estrategia:

“A diferencia de los modelos experimentales, el observador participante no manipula el contexto natural donde tiene lugar la acción que se investiga. Para él no basta con la observación indirecta de los entrevistados o de los documentos, sino que debe hacer parte de los procesos y, de alguna manera, “vivirlos desde adentro”, “convivir integradamente con el sistema que investiga”. Su integración será maximizada y funcional, sin dejar de ser por ello un agente externo” (p. 38).

Dentro de las técnicas que apoyan la observación participante en esta investigación, se emplean la entrevista, el cuestionario, el Diario de Campo y la Prueba estandarizada, por ser eficaces en la recolección de información y convertirse en herramientas fundamentales para identificar la postura, que frente a la lectura asumen los diferentes actores.

Los instrumentos que apoyan la observación, en análisis de datos, son las notas de campo, listas de chequeo (Ver anexo N°5), sábanas categoriales (Ver anexo N°8), cuestionarios (Ver anexo N°6), entre otros instrumentos, a partir de los cuales considera Galeano (2012), se “busca mantener un equilibrio entre el tiempo de permanencia en el escenario y la capacidad

de sentar la información obtenida” (Galeano Marín, 2012, p. 51). En este sentido, la información recogida se organiza, clasifica y jerarquiza de manera efectiva, mediante la utilización de estos instrumentos.

Dentro de las técnicas utilizadas en esta parte de la investigación, se hace énfasis en el Diario de Campo, por facilitar la sistematización de las experiencias y permitir inferir los resultados. Además, sirve al mismo tiempo, para proyectar las reacciones de la persona que investiga durante el ejercicio de su actividad, permite identificar el nivel y desarrollo del sentido crítico a cada alumno y es una herramienta que posibilita la creación de mecanismos y estrategias que favorecen el análisis profundo de las situaciones.

Es necesario también destacar que, en el desarrollo de este objetivo, la lista de Control, Chequeo o Cotejo, como instrumento investigativo, se utilizó para hacer seguimiento de la evaluación continua y, en realización de la evaluación al terminar el proceso establecido. De acuerdo con Galeano (2002), su definición está ligada a la estrategia de recolección de información que se haya adoptado. Dada la cantidad y complejidad de información que generalmente se obtiene en procesos de investigación cualitativa el investigador debe contar con un sistema de registro y sistematización de dicha información que posibilite su clasificación y recuperación para su análisis y confrontación.

Una lista de control o de cotejo indica si una determinada característica o comportamiento importante de observar está presente o no lo está. Como instrumento de observación, por tanto, la lista de cotejo incluye un conjunto de afirmaciones, ya sea características que se deban observar en el objeto o proceso, o bien un comportamiento cuya presencia o ausencia se desea verificar en la actuación o desempeño de los estudiantes, docentes, directivos o padres de familia. Generalmente, estas afirmaciones van acompañadas de un espacio especial para indicar si cada una está o no presente, si fue observada o no.

Se hace necesario considerar también, la efectividad de la Técnica de Prueba Estandarizada, que de acuerdo con Cohen y Swerdlik (2009), se debe aplicar siempre y cuando se considere que, para ser un test válido, no basta con que las características técnicas del instrumento lo sean, también es fundamental que todos los instrumentos hayan sido administrados bajo las mismas condiciones estandarizadas de aplicación.

En este sentido, como instrumento de Prueba Estandarizada: se utiliza una Prueba de Selección Múltiple, y en consideración al concepto de estandarización expuesto, se realiza una extracción y copia fidedigna de enunciados y situaciones textuales del cuadernillo de Pruebas Saber (2015), que se había aplicado a los estudiantes en ese año.

Considerando necesario además, tener en cuenta otro de los instrumentos empleados con un gran alcance de aplicación, como el blog³, que además de fortalecer la implementación de textos multimodales, también permitió despertar en los estudiantes motivación frente al desarrollo de lecturas en otros formatos de comunicación acordes a las demandas de uso actuales. Asimismo, como creación propia de las docentes investigadoras, fue empleado como un Objeto Virtual de Aprendizaje, para recolectar información mediante la observación, desde la interacción y dinámica presentada entre los estudiantes y éste tipo de instrumentos.

Por último en la cuarta parte, se realiza la organización escritural del proceso llevado a cabo para alcanzar el desarrollo de cada uno de los objetivos específicos, por ende, el alcance del objetivo general de la investigación realizada con el grupo de estudiantes del grado tercero en la Institución Educativa Félix Henao Botero de Medellín. En la cual se emplea la sistematización como método, entendida por Martinic (1984), como un proceso de reflexión

³ <http://migueldeaguinaga20.wixsite.com/2017>

que pretende ordenar u organizar lo que ha sido la marcha, los procesos, los resultados de un proyecto, buscando en tal dinámica las dimensiones que pueden explicar el curso que asumió el trabajo realizado. En este sentido, en esta parte, se utiliza, la sistematización como la manera mediante la cual se organiza la información recolectada en los espacios culturales y sociales del estudio investigativo desarrollado.

La sistematización así mismo, la define también, Jara (1998), “como aquella interpretación crítica de una o varias experiencias que, a partir de su ordenamiento y reconstrucción, descubre o explicita la lógica del proceso vivido, los factores que han intervenido en dicho proceso, cómo se han relacionado entre sí, y por qué lo han hecho de ese modo” (p. 4). Considerada de este modo la sistematización se convierte en el método que permite registrar de manera útil los hallazgos más significativos de un proyecto o estudio investigativo, desde su planeación, desarrollo, implementación, hasta el análisis de los resultados obtenidos en él.

De esta manera, una de las estrategias que posibilita una buena sistematización es el análisis documental (según su intencionalidad), pues permite el análisis de documentos o escritos que fueron escritos con la intencionalidad de registrar hechos o acontecimientos sociales que pudiesen apoyar un proceso investigativo, además de otros documentos que pudiesen ser utilizados por estudiosos o investigadores para analizar aspectos de la vida social (Galeano Marín, 2012, p. 114).

Se hace necesario, al hablar del proceso de sistematización, que se considere el seguimiento y reflexión que se hace preciso realizar a las diferentes rejillas, sábanas categoriales, e instrumentos, que se habían elaborado en el desarrollo del trabajo investigativo, para el alcance de cada uno de los objetivos. Además de otras rejillas que se elaboraron en el

momento y pueden evidenciarse en el capítulo de análisis de resultados y el proceso de sistematización. Estos instrumentos, facilitaron el descubrimiento de la comunicación desde la organización y la dinámica, y además la estructura interna del contexto en el cual se produce la información. Así mismo, la manera metodológica como se aplica, permite identificar desde las diferentes unidades y categorías de análisis, la interpretación de los datos, la construcción de inferencia teórica, la argumentación crítica, hasta la elaboración de las conclusiones.

CAPÍTULO 4

DESCRIPCIÓN DE LA ESTRATEGIA

El alcance propuesto en esta investigación, consistía en el diseño, la revisión e implementación de una secuencia didáctica para favorecer el desarrollo de habilidades lectoras a partir del uso de textos multimodales. Consideramos en relación a los diferentes hallazgos, aciertos, resultados registrados a partir de la observación y el instrumento de diario de campo, que la secuencia construida es una propuesta, que se constituye en una herramienta didáctica para los docentes que orientan procesos de enseñanza de la lectura en las diversas áreas, no sólo de las humanidades, puesto que las estrategias proporcionadas desde el enfoque multimodal (en la secuencia se relacionan en cada una de las secciones, textos que se encuentran en diferentes formatos y modos), permite abordar diferentes tipos de temáticas, por lo tanto relacionarlas con las demás áreas que conforman el currículo escolar.

Para lo cual, se hace un rastreo del análisis que se obtuvieron en el alcance del primer objetivo. Los resultados encontrados a partir de la aplicación de instrumentos como las rejillas, gráficos, el rastreo bibliográfico y el diario de campo, que permitieron establecer allí, que los estudiantes evaluados en estos años, en su mayoría, presentaron debilidades tanto en la competencia lectora como escritora de las Pruebas Saber, es decir no estaban en posibilidad de plasmar correctamente sus ideas sobre el papel; igualmente no se preguntan sobre el texto, tampoco reconocen con facilidad repeticiones a la hora de expresar sus ideas, ni establecen conexiones entre estas. Debilidades que se expresaron o evidenciaron en la competencia escritora. Pues no buscan omisiones, ni repeticiones innecesarias, ni información poco clara o que definitivamente sobrara.

Por consiguiente las actividades propuestas en la secuencia didáctica, se orientaron hacia el desarrollo de habilidades lectoras (como inferir, localizar información explícita, analizar, interpretar, entre otras), en aprovechamiento de los textos multimodales y los recursos contextuales y de las TICS, como lecturas a partir de murales y paisajes naturales, culturales y artísticos; éstas son realizadas mediante videos, audios, infografías, gesticientos, video clips, cuentos narrados; con el aprovechamiento del video beam, computadores portátiles, páginas web, blog, entre otros recursos. Igualmente se emplearon actividades metodológicas pertinentes para trabajar con los niños de estas edades, que pudieran resolver las falencias presentadas por los estudiantes, mediante las adivinanzas, retahílas, poemas y refranes.

La secuencia didáctica se organizó en tres momentos de aplicación, las cuales se articulan de manera coherente y sistemáticamente con el texto “Ahora queda la ciudad” de Cristián Romero⁴. Se emplearon además otros textos multimodales como (canciones, retahílas, poemas, murales, audios, infografías, video clips, la galería, entre otras), en la implementación de estrategias didácticas acorde a las edades e intereses de los estudiantes (gesticientos, recorridos y carreras de observación, juegos de adivinanzas y construcción de retahílas, organizadas desde equipos de trabajo, favoreciendo ritmos y estilos de aprendizaje), y por último se trabajó en el desarrollo de habilidades lectoras (predecir, elaborar hipótesis, identificar la silueta o formato de un texto, releer, realizar resúmenes, utilizar organizadores gráficos, ubicarse en el espacio y transformar su entorno a partir de la adquisición del nuevo conocimiento), pertinentes para el favorecimiento de la comprensión lectora en los estudiantes.

⁴Cristian Romero escritor antioqueño. Se ganó la beca de la alcaldía de Medellín, como autor revelación de cuento. Una antología con algunos de sus cuentos escritos durante dos años, pero producto de mucho tiempo como lector y escritor en formación.

Se optó por este escritor, dado que se dio la oportunidad de inscribirnos en la convocatoria de Adopta un autor y fue a él a quien le asignaron a la institución.

En un primer Momento, se incluyeron las primeras cuatro secciones, en las cuales se realiza la Prueba Estandarizada, que incluye preguntas que parten de la interpretación de información explícita e implícita de textos continuos y discontinuos, en ella se evalúan las competencias lectoras y escritoras integradas desde los componentes semántico, sintáctico y pragmático, la cual se utilizó como técnica de información diagnóstica y de caracterización del grupo en relación a la lectura. En las otras tres secciones se implementaron actividades que permitieron acercar a los estudiantes al encaminamiento de un buen proceso lector a partir del uso de textos multimodales, el desarrollo de habilidades como (predecir, inferir y anticipar) y la aplicación de estrategias de lectura como (obtener información precisa, seguir instrucciones, revisar un escrito, activar saberes previos para formular o hacer predicciones frente a un texto), a través de actividades como gesticuentos; los sonidos e imágenes de la ciudad y la construcción de murales.

Sección 1: Prueba Estandarizada (Primera aplicación).

Se realiza la aplicación de una Prueba de Selección Múltiple (Tomada de uno de los cuadernillos SABER 2015, de humanidades del grado tercero). Se aplica esta prueba antes de iniciar el desarrollo de la conceptualización de la secuencia didáctica, como actividad inicial diagnóstica (pre-test), al grado tercero de la IE Félix Henao Botero, en la sede Miguel de Aguinaga, el cual está conformado por 24 estudiantes, en la fecha de esta aplicación.

Momento de aplicación de la Prueba



Al inicio de la prueba los estudiantes se mostraron preocupados, inquietos, con dificultades para concentrarse.

Se hizo necesario invitarlos a leer los textos, ya que daban respuestas omitiendo la información que allí

Figura 5. Fotografía de la primera aplicación de la Prueba Estandarizada.

La prueba tuvo un total de 33 preguntas, 23 de ellas corresponden a la competencia comunicativa, proceso –lector, 10 de ellas a la competencia comunicativa, proceso –escritor. La aplicación de este instrumento permitió la recolección de información importante para determinar el tipo de actividades que debían pensarse, para que todos los estudiantes pudieran alcanzar el nivel avanzado de lectura, el cual es el ideal en las políticas de educación nacional.

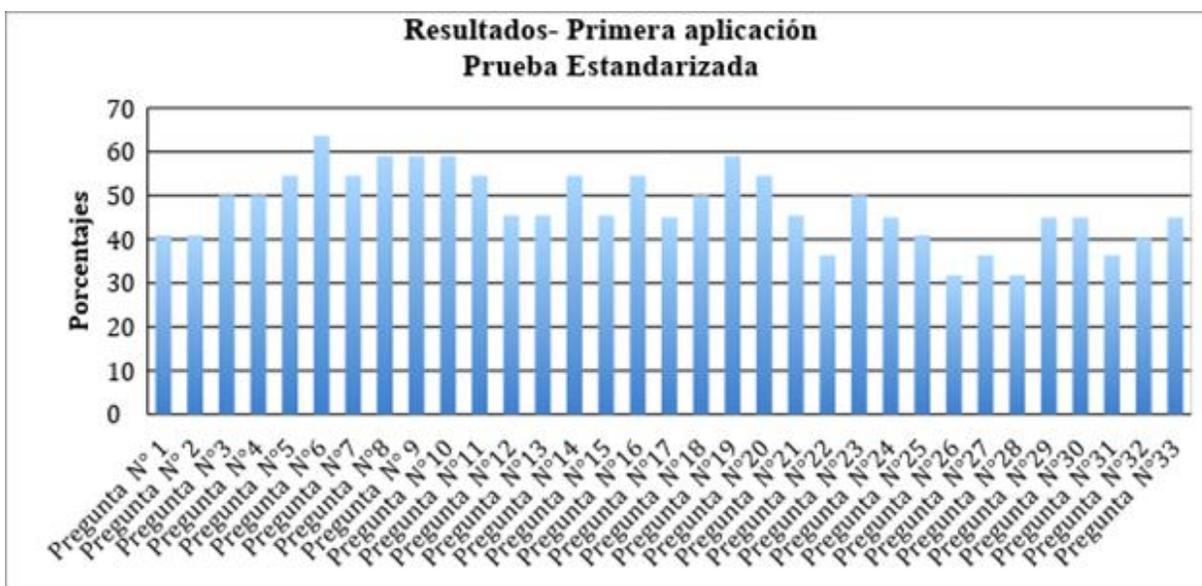


Figura 6. Gráfica de elaboración propia en relación a los resultados de los estudiantes en la Prueba Estandarizada.

Con esta prueba se buscó también, evaluar los componentes: sintáctico (el cual se pregunta por la organización del texto e indagar por el cómo se dice-); semántico (pregunta sobre el sentido del texto) y pragmático (indaga para que se dice) en función de una situación comunicativa, con miras a evidenciar debilidades y fortalezas en la competencia lectora de los estudiantes. La prueba constó de 33 preguntas, 15 de estas sobre el componente semántico, competencia lectora, 3 del componente sintáctico, competencia lectora, 6 del pragmático, competencia lectora; 8 del componente semántico, competencia escritora y 1 del componente pragmático, competencia escritora.

Ahora como pudo observarse en el gráfico, el mayor porcentaje obtenido por el grupo en la prueba se dio en el componente pragmático lector en las preguntas 6 (64%) y la 10 (59%), lo cual significa que los estudiantes reconocen y analizan los propósitos del texto. Le siguen en porcentajes altos las preguntas la 8, 9 y 19 del componente semántico lector con un 59%, lo cual significa que los estudiantes recuperan información explícita e implícita contenida en el texto y realizan comparaciones de textos en diferentes formatos, estableciendo relaciones entre los contenidos. Asimismo, se obtuvieron los más bajos puntajes en las preguntas 1, 2, 22 y 26 del componente semántico con un 40% de estudiantes y la pregunta 28 del componente sintáctico, lo cual significa no identifican con facilidad la estructura implícita y explícita del texto. Así que estos resultados se convierten en elementos a considerar en el desarrollo de la secuencia didáctica construida.

Sección 2: Gesticuentos.

Esta actividad se inicia con el reconocimiento a partir de las impresiones y gestos observados en imágenes (pegadas en el tablero), de algunos de los cuentos contenidos en el texto: “Ahora solo queda la ciudad” (del autor Cristian Romero). Se trabajó a partir de dos sistemas semióticos (gestual, visual), posibilitando el desarrollo de las habilidades lectoras

como la anticipación, realización de predicciones. En este sentido, los niños elaboraron y probaron inferencias. Otra estrategia dinamizadora que se implementó fue el gesticuento, de tal forma que por equipos se repartió solo el título y ellos mostraron por medio de señas y gestos lo que imaginaron de lo que se trataba el texto. Posteriormente lo presentaron a sus compañeros y se crearon algunas predicciones frente a la lectura y también permitió la formulación de hipótesis.

Interpretación de imágenes y gestos



Las imágenes despertaron en los estudiantes gran variedad de emociones, que se convirtieron en palabras, y aunque no fue fácil, logramos entre todos dar significado.

Se trabajó formulación de hipótesis, lo que estimuló la producción verbal y escrita

Figuras 7 y 8. Fotografías de la actividad de interpretación de imágenes y lenguaje gestual.

Esta fue una actividad efectiva para abordar otras maneras de leer a partir de los detalles, trabaja la atención e interpretación, seguimiento de instrucciones, predicción de diferentes referentes que pueden componer un texto, a su vez potencia la capacidad de asombro en los estudiantes, pues en esta actividad se hizo referencia a un lenguaje aparentemente común, que normalmente no se coloca en palabras, es el caso de algunos títulos como el cadáver, el niño sin brazo y de algunas de las imágenes que se observaron causaban terror y miedo. Esta misma situación motivó a los estudiantes a querer conocer más sobre el texto y facilitó la creación de inferencias, hipótesis y predicciones del mismo. Se obtiene un buen nivel en los aprendizajes alcanzados por los estudiantes con esta actividad, en relación al haber captado su atención durante todo su desarrollo, se vincularon sus saberes previos en relación a la temática, sus emociones y el nuevo aprendizaje, además se pudo evidenciar el papel

trascendental de las imágenes, como textos multimodales en el desarrollo de habilidades como predecir, inferir, realizar hipótesis. Y la apertura de los estudiantes hacia la elaboración preguntas como: “Profesora, ¿usted puede leernos ese tipo de cuentos que dan miedo?”

Sección 3: Sonidos e imágenes de la ciudad.

En esta sección se propuso una lectura multimodal a partir de la escucha y posteriormente la observación de imágenes. Se pidió a los estudiantes recostarse sobre el puesto, cerrar los ojos y escuchar atentamente algunos sonidos de la ciudad como: el correr del agua en una quebrada, tránsito de carros, motos, buses, personas que transitaban; luego se recogieron las impresiones en una lluvia de ideas que se plasmó en el tablero y que dio paso a la construcción de una narrativa grupal del concepto de ciudad. En un segundo momento, se facilitaron a los estudiantes diferentes tipos de revistas, para que observaran y tomaran aquellas imágenes que se relacionaban con el concepto de ciudad elaborado en la narrativa, los conceptos previos y el trabajo realizado en el primer momento. Por último, se realizó la lectura de manera grupal del capítulo uno, realizando un paralelo con las imágenes del texto guía y las tomadas por ellos de las revistas.

El conjugar la lectura de imágenes y la interpretación de sonidos, además de potenciar los sistemas semióticos, visual y auditivo como elementos fundamentales en los procesos de enseñanza y aprendizaje, favorecen en los estudiantes la comprensión del mundo que les rodea y por lo tanto la construcción de nuevo conocimiento; además presentar la lectura de un texto a partir de otros modos y sistemas semióticos potencia en ellos algunas competencias lectoras de extracción de información contenida en diferentes tipos o formatos textuales (continuos, discontinuos y en este caso que se trabajó el texto mixto: sonidos, imágenes y texto). Se resalta así mismo la efectividad de las estrategias implementadas, pues facilitó la

participación activa de los estudiantes en las diferentes actividades, activo de igual manera sus saberes previos, sus emociones, intereses y el nuevo aprendizaje; además, manifestaron interés frente al desarrollo de las actividades y se mostraron inquietos por conocer más acerca del contenido del texto.

Esta situación permitió considerar el excelente nivel evaluativo en relación a la pertinencia y eficacia de las actividades presentadas, pues le permitieron a los estudiantes además de avanzar en el desarrollo de habilidades (como inferir, predecir, comparar, entre otras), desarrollar un buen proceso lector, conectar a partir de un texto multimodal, la información o temática, con su propia realidad, dando significado al aprendizaje adquirido.

Sección 4: Construyamos murales.

La sección se inició realizando un corto recorrido por los alrededores de la escuela, con el fin de aprovechar el contexto como recurso inmediato en la construcción de un aprendizaje significativo, en relación al lenguaje físico, cultural, artístico y social, que se ha venido dinamizando en la comunidad con el ingreso del tranvía y que además complementa las actividades y la narrativa de ciudad que se vienen abordando en las secciones anteriores.

El trayecto tuvo dos momentos específicos, el primero corresponde a la observación de los murales que enriquecen el espacio y que permiten realizar una lectura multimodal, además de interpretar y analizar el lenguaje presente en cada uno de ellos. Lo que se convirtió en una excelente oportunidad para lograr que cada estudiante expresara su sentir no solo frente a las obras plasmadas en los murales, sino además de sus emociones frente al cambio que vive su comunidad.

Visita a los murales del barrio



El trabajo invitó a los estudiantes a recrear su propia realidad, partiendo de una observación directa, crítica y reflexiva que permite hacer lectura del contexto.

Figura 9. Fotografía del recorrido realizado con los estudiantes a los murales de la zona del Tranvía.

El segundo momento consistió en centrar la atención de los estudiantes hacia los rieles del tranvía, donde igualmente surge del grupo, la discusión frente a los diferentes tipos de rieles y la función que cumplen. Los estudiantes estuvieron en una actitud de interés y admiración constante generada a su vez por los corredores culturales del lugar, al punto de que se aprovechó el espacio para la realización de un círculo de lectura y se leyó allí, inicialmente de manera parafraseada por la docente en las primeras líneas y luego se da la posibilidad a los estudiantes para que observen el texto, sus imágenes, miren su estructura y lean mentalmente, dándose de esta manera una revisión del capítulo “Entre rieles” del libro de Cristian Romero (Para tener en cuenta que cuando es el mismo texto para todos, por los diferentes ritmos de lectura que manejan, se puede generar que algunos estudiantes terminen rápidamente la lectura y sea necesario tener otro texto para facilitarles o brindarles una ficha con una de las imágenes encontradas en estos murales, evitando que alteren el buen desarrollo de la actividad para el resto del grupo).

Al llegar a la escuela la docente presenta algunas imágenes de su comunidad, cada estudiante toma las imágenes que captan su atención y con ellas luego de pintarlas se construye un mural.

Construyendo murales



Los estudiantes plasman sus sentimientos, y opiniones luego del recorrido por su barrio. Hablan de progreso, sueños, expectativas e ilusiones.

Figura 10. Fotografía de la segunda parte de la secuencia. Realización de mural, con los estudiantes, al interior de la IE.

También se realizó la retroalimentación de esta lectura de manera grupal, y se dieron respuesta frente a las inquietudes que les habían surgido a los estudiantes. (Además les facilita el texto de otros capítulos del texto para ser leídos en casa). Al cierre de la sección se recogieron además algunos comentarios que realizaron algunos estudiantes frente a estas actividades:

Estudiante (1), expresa: “profe las clases fuera de la escuela son más divertidas y aprendemos cosas nuevas”

El estudiante (2), hace alusión al texto leído diciendo: “las historias del cuento se parecen a las que cuentan en el barrio, pareciera que lo hubieran escrito pensando en Caicedo”

El estudiante (3), se cuestiona ¿Por qué no sabemos mirar las cosas cerca a nuestras casas? en ocasiones ni siquiera sabemos que están ahí.

Se permite evaluar esta actividad, en un alto nivel de pertinencia y efectividad, porque desarrolla en los estudiantes habilidades para comparar y comprender textos en diferentes formatos y finalidades; establecer relaciones entre sus contenidos y el propósito del texto. Además, promueve el trabajo con el contexto inmediato, como herramienta fundamental en la construcción de aprendizajes significativos, estimulando la construcción de nuevos significados, brindando a los estudiantes la posibilidad de vivir el proceso lector sin la descodificación a la que vienen acostumbrados, permitiéndoles hacer lecturas en diversos escenarios, medios y formatos, desarrollando las habilidades de lectura multiforme.

Segundo Momento: Durante.

En esta parte se desarrollaron otras cuatro secciones, en las que se aplica la Lista de Chequeo en la séptima sección, como instrumento de recolección que permitió retroalimentar la apuesta investigativa puesta en marcha hasta el momento y las otras tres secciones, se implementaron actividades que fortalecieron en los estudiantes habilidades lectoras (como localizar información explícita, analizar, interpretar, entre otras), a partir del uso de textos multimodales, el desarrollo y aplicación de estrategias de lectura (como formular hipótesis y hacer predicciones sobre el texto; plantear preguntas sobre lo leído, aclarar dudas, resumir, consultar, releer, consultar en el diccionario, pensar en voz alta para comprender mejor, utilizar representaciones o esquemas mentales para visualizar descripciones vagas), a través de actividades como círculos de palabras; interactuando con el autor; infografía (con esta actividad se aplica la Lista de Chequeo) y videoclips.

Sección 5. Círculos de palabras

En esta actividad los estudiantes se divirtieron mucho y la disfrutaron, pues se encontraron con rimas, adivinanzas, trovas y retahílas, que para algunos eran conocidas y para otros no. La docente utilizó en varios ejemplos, el parafraseo grupal, como estrategia de

conciencia fonológica. A muchos de ellos les costó dificultad la pronunciación de varias palabras, lo que les creaba la necesidad de iniciar de nuevo con la pronunciación.

Se trabajó también como estrategia multimodal, con la ayuda del video beam, una serie de imágenes a partir de las cuales los estudiantes elaboraron sus propias adivinanzas, trovas, retahílas y rimas, utilizando palabras que poco a poco fueron relacionando con ellas. Además, algunos de ellos, habilidosamente incluían pronombres personales, preposiciones con las palabras de las imágenes propuestas.

Este es un ejemplo de una retahíla parafraseada en grupo:

Corren	Rápido	Carrilera	Carros	ferrocarril
---------------	---------------	------------------	---------------	--------------------

Rápido corren los carros por la carrilera del ferrocarril.

A medida que fue avanzando la actividad, se llegó a mayor grado de dificultad y los estudiantes comenzaron a escribir en hojas anexas las palabras y a buscar en el diccionario las palabras que no conocen.

Círculos de palabras



Los niños muestran interés en el desarrollo el trabajo. Disfrutan del trabajo colaborativo, realizan análisis e interpretación.

Recurren a textos, diccionarios y otras fuentes para nutrir sus producciones.

Figuras 11 y 12. Fotografías de los niños realizando la secuencia de círculos de palabras.

Igualmente se pasaron algunas imágenes de pictogramas (como otro texto multimodal), con mensajes ocultos que los estudiantes cargaron de significados. En uno de los pictogramas aparecía el nombre del escritor del texto que se trabajaba en clases, Cristian Romero, lo cual facilitó iniciar el diálogo sobre este personaje oculto y se llevó a los estudiantes a preguntarse por él, ¿De dónde viene? ¿Qué hace? ¿Qué estudio? ¿Dónde lo hizo? ¿Por qué escribe ese tipo de textos? ¿Qué le inspira?... (En esta parte se les facilitó portátiles para realizar el rastreo). Todos sin excepción recurrieron a los portátiles, allí realizaron el rastreo de la biografía del autor; inclusive observaron imágenes, escucharon audios que presentan el libro y se maravillaron al ver lo joven que era. Les cautivo el lugar en el que estudiaba (la Universidad de Antioquia), y muchos expresaron querer conocerlo. Bajo esa iniciativa se plantea como actividad para la casa, la formulación de una entrevista, con la ayuda de la información vista en clases.

Fue una actividad interesante y motivadora que permitió la identificación de diferentes tipos de textos (descriptivo, narrativo, informativo), llevó a los estudiantes a crear sus propios mecanismos y estrategias para la solución de problemas planteados, como ampliar sus conocimientos mediante la utilización de diccionarios, la web, plantear preguntas, releer textos para hacer nuevas construcciones. Se destaca además la efectividad de las actividades llevadas a cabo en esta secuencia didáctica, pues permitieron desarrollar habilidades lectoras importantes para la comprensión de un texto, cómo: seguir instrucciones, activar sus conocimientos previos para construir sus propias adivinanzas, trovas, retahílas y rimas, releer, pensar en voz alta, consultar significados en el diccionario.

Sección 6: Interactuando con el autor.

Esta actividad, se presenta como la parte central y dinamizadora de las secuencias desarrolladas. En ella se organiza el recibimiento del escritor Cristian Romero, con la ayuda de

los estudiantes del grado tercero y se integran los demás grupos de la escuela, quienes realizaron pinturas de pasajes y/o algunos de las imágenes que aparecían en el texto e incluso del mismo escritor; se realizó también la exhibición de una galería, en la que se exhibieron todos los trabajos; en otro espacio, se realizó un mural, representando la portada del libro y se acomodó el escenario acorde a la tendencia de los capítulos del texto. Durante la visita del escritor, una de las estudiantes, le hace una corta entrevista con algunas de las inquietudes que los estudiantes habían manifestado en clases. Y posteriormente, se da espacio para que otros dos estudiantes le hicieran otras preguntas y finalmente se realizó la firma de algunos de los autógrafos.

Conociendo a un autor



El desarrollo de esta actividad permitió, desde el alcance de los textos multimodales, que los estudiantes pusieran y sobre todo leyeran el texto con otros modos, los gestos del escritor, la expresión facial, el gesto y la postura vivencial que éste realizaba al contarles acerca de su niñez, el lugar donde creció, y les hiciera una comparación de todas esas experiencias, con lo que finalmente decidió escribir.

Figura 13. Fotografía sobre la visita del escritor Cristian Romero en la IE.

Así mismo, la oportunidad de conversar o conocer un escritor, se convierte en un excelente recurso, del cual pudieron gozar los estudiantes, y que aprovecharon, para hablar e interactuar con el autor. Además, pudieron poner en práctica algunas técnicas de lectura como: comparar estructuras y efectos de un mismo texto en múltiples modos (mural, galería, fotografías, tarjetas, etc.), relacionar los diferentes elementos que componen un texto y las decisiones autorales que contribuyeron a su estructura; y así mismo, extender los

conocimientos adquiridos, a los que se aclaran con el punto de vista en la comunicación lector / escritor.

Sección 7: Infografía (Aplicación de Lista de Chequeo).

Se emplea la infografía (¿Cómo empezamos a cambiar el mundo? <http://ovacen.com/wp-content/uploads/2014/02/cambiar-el-mundo.jpg>), como texto multimodal en la realización de un juego de observación con los estudiantes. Se resalta la importancia de este tipo de textos, para dar significado a partir de los colores, sus formas, sus imágenes, así como favorecer la ubicación de la idea principal de un texto. Esta actividad permitió que los estudiantes leyeran los significados de las imágenes que captaron su atención y analizar por qué estaban cargadas de significado para ellos. Así mismo desarrolló en el grupo la capacidad para elaborar una narrativa a partir de los iconos que aportaba la infografía.

La utilización de textos multimodales como las infografías, además de fortalecer el proceso de enseñanza y aprendizaje desde el sistema semiótico visual, con las imágenes como recurso concreto, alienta a los estudiantes a hacer nuevas producciones escritas y/o verbales, se ha convirtiéndose en una herramienta de gran ayuda, la mayoría de ellos se observan más confiados, tranquilos y con mayor fluidez para sus nuevas construcciones. Sin embargo, algunos de los estudiantes que aún no emplean estrategias lectoras (como inferir, predecir, comparar, sacar conjeturas, entre otras), se les dificulta hacer una conexión entre sus ideas, y mucho más al momento de realizar producciones, especialmente escritas.

En esta sección se aplica la lista de Chequeo, como instrumento de revisión y análisis, que permite observar el alcance de la propuesta investigativa hasta el momento.

Al realizar la lista de chequeo se observó que aquellos estudiantes que presentan dificultades con la lectura de los grafemas, se les facilita la comprensión lectora con uso de imágenes lo cual le ayuda a construir significados. La siguiente tabla muestra con detalle las frecuencias con las que los estudiantes verbalizan los propósitos del texto, expresa hipótesis, observa imágenes, extrae las ideas principales, enuncia situaciones, realiza y responde preguntas y da cuenta de las características del texto. De acuerdo a la observación participante realizada en los encuentros de clase, donde las opciones fueron: siempre, algunas veces y nunca.

En la figura 3 de análisis de resultados de la Lista de Chequeo, se presentan las frecuencias y el número de estudiantes que mostraron esas habilidades durante el proceso lector.



Figura 14. Gráfica de Excel con la interpretación cualitativa de los desempeños de los estudiantes en relación a la Lista de Chequeo.

La prueba se aplicó a los 24 estudiantes del grado tercero, se partió del trabajo realizado con la infografía teniendo para ello 7 indicadores que se valoraron mediante la observación

directa y participativa con el grupo. De esta forma se colocó una x en los ítems correspondientes (siempre-algunas veces-nunca).

En la figura 14, también se muestran los resultados obtenidos en cada indicador, favoreciendo en la mayoría de ellos la opción siempre. Lo que permite afirmar que los estudiantes se acercan con mayor confianza a la lectura de imágenes, partiendo de esa observación argumentan la intención comunicativa del texto, logran extraer ideas principales, realizan inferencias e hipótesis acerca de la información hallada, mejorando significativamente su producción textual. Estos resultados nos llevan a formular algunas conclusiones, entre ellas, la efectividad de la aplicación de la secuencia con el grupo, ha permitido un avance significativo en la comprensión lectora gracias a la aplicación de las estrategias de lectura y la implementación de los diferentes recursos de textos multimodales.

Se hace necesario continuar fortaleciendo habilidades lectoras que permitan que los estudiantes logren relacionar el texto con situaciones similares ya sean otros textos o su propio contexto, y que puedan identificar en los temas abordados las características propias de textos multimodales.

Sesión 8: Videoclip.

Para el desarrollo de esta actividad se presentaron algunos videos publicitarios entre ellos, aquellos que promueven la utilización del tranvía, canciones y comerciales en los que se pudieron observar espacios de la comunidad. Esta actividad despierta la capacidad comunicativa en los estudiantes, en especial en aquellos que han vivido de cerca y positivamente la transformación generada por el impacto de la presencia del tranvía en ellos. Los niños realizaron una descripción de estos lugares, a partir de la comparación en un antes y después, narrando las diferentes experiencias de cada lado; para lo que se construyó un diario,

en esta elaboración los niños emplearon imágenes, creaciones artísticas y creaciones escritas. Posteriormente se realizó una tertulia grupal presentando a sus compañeros las producciones del trabajo realizado.

Esta actividad les permitió a los estudiantes además, un acercamiento al texto de manera multimodal, pues trabaja a partir de dos sistemas semióticos (gestual, visual), posibilitando el desarrollo de competencias lectoras y escritas. Además, les permitió identificar diferentes siluetas de textos.

Dentro de las diversas reacciones que se presentaron frente a esta actividad, se resalta la curiosidad y dedicación de los estudiantes a la hora de hacer la producción con las ideas expuestas inicialmente, disfrutaban las imágenes y la información que pueden encontrar a partir de la lectura del contexto.

Algunas de las apreciaciones frente al trabajo por parte de dos estudiantes fueron:

Estudiante 1. ¿Por qué otras personas utilizan espacios de nuestra comunidad para hacer videos y publicidad?

Estudiante 2. ¿Por qué no nos permiten participar de esas actividades y traen gente de otros lugares?

Tercer Momento: Después.

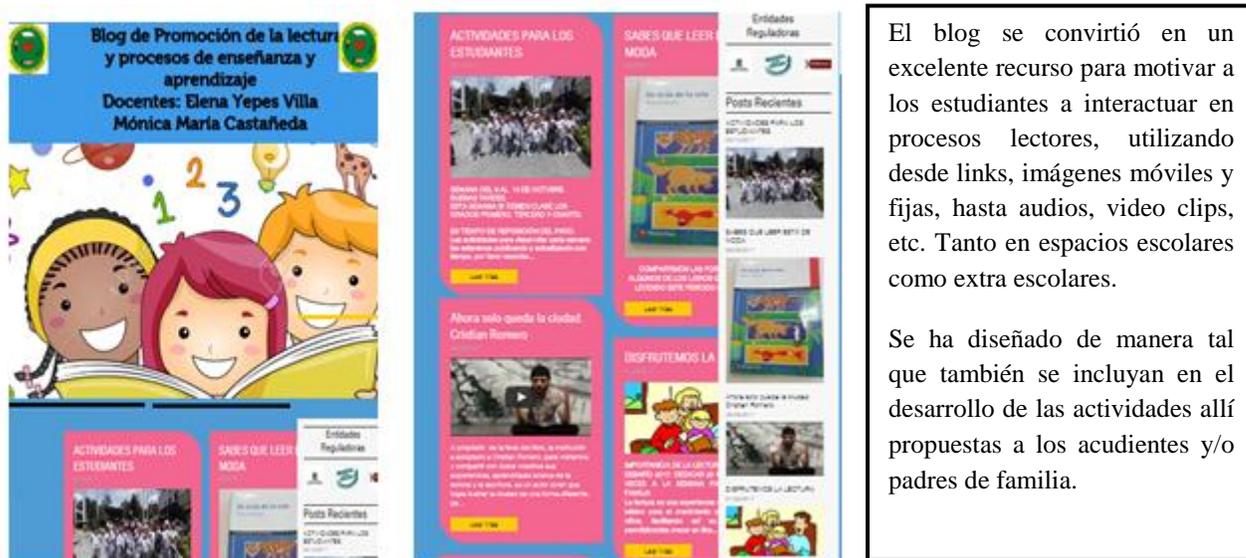
En esta parte se desarrollaron las últimas cuatro secciones de la secuencia didáctica, en las que se realiza la segunda aplicación de la Prueba Estandarizada en la última sección, que en esta parte permitió comparar y evaluar la efectividad de la propuesta investigativa aplicada. Se implementaron las otras tres secciones, actividades que fortalecieron en los estudiantes las habilidades lectoras trabajadas en toda la secuencia (como inferir, predecir, localizar

información explícita, analizar, interpretar, entre otras), a partir del uso de textos multimodales, el desarrollo y aplicación de estrategias de lectura (como construir y/o elaborar resúmenes, formular y responder preguntas, recontar, utilizar organizadores gráficos para reforzar la comprensión lectora), a través de actividades como leyendo en el blog; palabras sin sonido y cuento narrado.

Sección 9: Nos vemos en el blog.

Durante el desarrollo de esta actividad, se aborda la lectura digital, reconociendo la importancia del aprovechamiento de las TIC's en el potenciamiento de habilidades lectoras (como seleccionar información específica, resumir, organizar información empleando organizadores gráficos), para lo cual se visita el blog de Promoción de la lectura, donde se encuentran videos, fotografías, textos e imágenes del libro trabajado de Cristian Romero, así como de la visita de este autor en la escuela.

Objeto Virtual de Aprendizaje: Blog de promoción de la lectura



El blog se convirtió en un excelente recurso para motivar a los estudiantes a interactuar en procesos lectores, utilizando desde links, imágenes móviles y fijas, hasta audios, video clips, etc. Tanto en espacios escolares como extra escolares.

Se ha diseñado de manera tal que también se incluyan en el desarrollo de las actividades allí propuestas a los acudientes y/o padres de familia.

Figuras 15 y 16 Página del blog trabajado con los estudiantes en la secuencia didáctica.

<http://migueldeaguinaga20.wixsite.com/2017>

Se aprovecha esta dinámica y el uso de los portátiles de la institución para que los estudiantes apliquen estrategias de lectura como la realización de resúmenes o reseñas sencillas (de por lo menos dos de algunos de los apartados del texto de Cristian Romero, expuestos allí), así como la utilización de organizadores gráficos propuestos (o crear uno propio), para dar cuenta de su trabajo.

El desarrollo de esta actividad tuvo un excelente nivel evaluativo, pues les permitió a los estudiantes tener claridad del por qué y del para qué es pertinente este aprendizaje, permitiéndole contextualizar la información recibida, procesarla e interiorizarla; además el integrar las Tics, en el trabajo de textos multimodales, garantiza la dinamización en el desarrollo de habilidades lectoras como la elaboración de resúmenes, recuentos y la identificación de algunos organizadores gráficos sencillos.

Sección 10. Palabras sin sonido.

En esta actividad se utiliza otro de los recursos fundamentales para el desarrollo de habilidades lectoras, la construcción de narrativas humanas, permitiendo contextualizar los modos actuales de los procesos lectores, a partir del uso del video beam. En esta medida, se proyectaron algunas imágenes, que representaban cada una de las palabras claves del texto, como: rieles, mano, edificio, calle, familia. Después de observarlas, los estudiantes participaron, ubicando esa imagen en relación al texto o capítulo al cual lo devolvía esa imagen en una especie de relectura.

Se evalúa como pertinente y eficaz el desarrollo de esta actividad, pues facilitó a los estudiantes contextualizar la información recibida a partir de la estrategia de representación de palabras sin sonido, construir nuevos significados a partir de imágenes, que pueden reemplazar conceptos relevantes en un texto. En este sentido, también se valora la importancia de las Tics,

para el desarrollo óptimo de los procesos de enseñanza y aprendizaje, la implementación de estrategias multimodales, como lo es el apoyo de las imágenes en una lectura. Lo cual al mismo tiempo favorece el desarrollo de habilidades lectoras como la elaboración de resúmenes, recuentos y la comprensión global de la estructura del texto.

Sección 11: Cantemos al ambiente.

En esta actividad se utilizan canciones, rimas, poesías como textos multimodales, que se convierten al mismo tiempo, en un recurso fundamental que les permitió a los estudiantes el desarrollo de habilidades lectoras como: conciencia fonológica, contextualización del significado de palabras desconocidas a partir de la idea global del texto, facilitando la comprensión lectora de textos. Así mismo, los estudiantes lograron con el aprendizaje de algunas canciones, rimas o poemas, identificar la intencionalidad comunicativa explícita en el texto y aplicaron para ello, estrategias de lectura como: releer (para memorizar la canción y su melodía), seguir instrucciones, analizar información precisa contenida en rimas, canciones o poesías en relación al cuidado del medio ambiente.

Este tipo de actividades son pertinentes y eficaces en los procesos lectores de los primeros años, por garantizar el desarrollo de la conciencia fonológica, facilitar en los estudiantes la construcción de nuevos significados a partir de canciones, poemas o versos. La implementación de este tipo de estrategias multimodales, favorece el desarrollo de habilidades lectoras como identificar textos en diferentes formatos, recuentos y la comprensión global de la estructura del texto.

Sección 12: Prueba Estandarizada (Segunda aplicación).

Se realiza la prueba de selección múltiple utilizada en el pre test, garantizando la confiabilidad de los resultados. Esta vez se realiza con 22 estudiantes (los otros 2 estudiantes no llegaron a clases), del grado en el cual se desarrolló la secuencia didáctica.

Segunda Aplicación Prueba Estandarizada (Pos-test)



Se observa mayor fluidez al realizar la lectura, inclusive vuelven a ella para hallar significados y solucionar correctamente las preguntas dadas.

Algunos piden si se les pueden facilitar diccionarios, preguntan por los autores de los textos. Lo que permite ver un progreso en el proceso de lectura comprensiva.

Figura 17. Fotografía de la segunda aplicación de la Prueba estandarizada.

Luego de la intervención de la secuencia didáctica se aplicó nuevamente prueba (Postest). En ella los estudiantes muestran mayor concentración y compromiso con el desarrollo de la prueba.



Figura 18 Gráfica de Excel, con la interpretación de los desempeños de los estudiantes en cada una de las preguntas de la segunda aplicación de la Prueba Estandarizada.

Mediante el análisis de los resultados obtenidos en la primera prueba estandarizada (pre-test) y los resultados de la prueba final (pos test), se observa un aumento significativo en el porcentaje de las preguntas resueltas correctamente. La primera prueba presentaba el porcentaje mayor en la pregunta 6 con un 64%, mientras la segunda alcanza un 100% en la pregunta 19 y 25 ambas correspondientes al componente semántico, competencia comunicativa lectora, lo que permite decir que los estudiantes dan significado al texto, recuperan información explícita e implícita, hacen inferencias de complejidad media sobre una parte o la totalidad del mismo; logran relacionar textos entre sí y recurre a saberes previos para ampliar referentes e ideas, por lo tanto se llega a una comprensión amplia del texto. A estos porcentajes le siguen en un 95% las preguntas 5 y 12 componente semántico, competencia lectora, 6 y 21 componente pragmático, competencia lectora y 13 componente semántico, competencia escritora. Lo que evidencia el fortalecimiento de las habilidades lectoras en el desarrollo de la secuencia didáctica mediante la implementación de diferentes textos multimodales.

Los puntajes más bajos los obtuvo la pregunta 17 con un 47% y la 33 con un 60% ambas pertenecientes al componente semántico, competencia escritora, sin embargo, en relación a la prueba inicial se observan mejores puntajes, lo cual significa, que los estudiantes, prevén algunos temas, contenidos, ideas para producir textos que respondan a diversas necesidades comunicativas., comprenden los elementos que regulan el desarrollo de un tema en un texto, tiene en cuenta lo que quiere comunicar.

CAPÍTULO 5

ANÁLISIS DE RESULTADOS

Este trabajo fue realizado en la IE Félix Henao Botero de la ciudad de Medellín, institución de carácter oficial, creada por Resolución Departamental No. 16254 de noviembre 27 de 2002. Ofrece educación formal mixta, en los niveles de Preescolar, Básica Primaria y Media Académica y Técnica, en la jornada diurna y el calendario A, adscrita a la Secretaría de Educación de Medellín, perteneciente al Núcleo Educativo 924. En ella se atiende población estudiantil de algunos de los barrios que conforman la Comuna 8, entre ellos: Caicedo, La Toma, Villatina, Villa Hermosa, La Mansión, San Miguel, La Ladera, Batallón Girardot, Llanaditas, Golondrinas, Los Mangos, Enciso, Sucre, El Pinal, Trece de Noviembre, La Libertad, San Antonio, Las Estancias, Villa Turbay, La Sierra y Villa Lilliam. Ubicados en la parte alta de la comuna, ladera oriental del Valle de Aburrá, el cual constituye el cauce del Río Medellín que está rodeado por dos flancos de la cordillera central colombiana.

Estos barrios son originados por asentamientos de población en condición de vulnerabilidad, desplazamiento y víctimas del conflicto armado, en su mayoría provenientes de diferentes regiones de Antioquia y algunos del resto del país. Es un sector de la ciudad donde existe una problemática socio cultural marcada por la ausencia paterna dando paso a una estructura familiar de tipo monoparental, donde la madre es cabeza de hogar y en otros casos los abuelos asumen la crianza de los nietos.

En los hogares se presentan inestabilidad económica, pertenecen a los estratos 1 y 2, cuyos ingresos son bajos, generados por empleos informales o de tipo doméstico. Problemática que afecta directamente la crianza de los niños, pues debido a los largos horarios laborales de adultos, los menores pasan la mayor parte del tiempo sin acompañamiento. Un

territorio donde se observan dificultades en la seguridad del lugar ya que hay presencia de grupos armados al margen de la ley que en ocasiones desestabiliza las dinámicas sociales.

5.1 Resultados en las Pruebas Saber de Lenguaje en la IE Félix Henao Botero

Con base en los objetivos trazados en este trabajo de investigación se planteó en primer lugar la tarea de analizar los resultados en la competencia lectora obtenidos en las Pruebas Saber de 2013, 2014, 2015 y 2016, en estudiantes del grado tercero de la Institución Educativa Félix Henao Botero. Lo cual hizo necesario además, realizar el análisis de varios factores de incidencia (económicos, sociales, familiares, del contexto, entre otros), que de alguna manera influyen en los resultados obtenidos por los estudiantes de la institución.

En la tabla 5, se puede observar el comportamiento de los desempeños de los estudiantes del grado tercero, en los años analizados, en relación con otras instituciones del mismo ente territorial Medellín.

Tabla 5
Rejilla comparativa de los resultados del grado 3° de la misma Entidad Territorial Certificada (ETC)

Año	Entidad	Insuficiente	Mínimo	Satisfactorio	Avanzado
-----	---------	--------------	--------	---------------	----------

2013	Oficiales urbanos	16%	33%	36%	15%
	Oficiales rurales	19%	33%	34%	13%
	Privados	9%	19%	32%	40%
2014	Oficiales urbanos	14%	29%	40%	18%
	Oficiales rurales	6%	33%	38%	13%
	Privados	7%	17%	34%	42%
2015	Oficiales urbanos	18%	34%	35%	14%
	Oficiales rurales	16%	35%	36%	13%
	Privados	8%	18%	33%	40%
2016	Oficiales urbanos	18%	31%	35%	16%
	Oficiales rurales	15%	31%	40%	14%
	Privados	7%	16%	39%	39%

Nota: Rejilla de elaboración propia basada en los resultados ICFES de las Pruebas Saber del área de Lenguaje del grado 3° del reporte en relación a las IE de la misma ETC.

En el análisis de resultados en este primer objetivo, tomaron un papel fundamental las rejillas realizadas con el rastreo de datos y resultados de Pruebas Saber. Esta información recogida sobre los resultados, se organiza de manera clara y precisa, también, mediante la utilización de rejillas, como las observadas en las tablas expuestas. Las cuáles permitieron posteriormente, la realización del análisis de la misma, como puede evidenciarse en la figura 19. En la cual se condensan los resultados de los períodos 2013 a 2016, evaluados en Pruebas Saber de la IE Félix Henao Botero, en comparación con los del Municipio y el país; resultados correspondientes al grado tercero.

Cuadro comparativo Pruebas Saber tercero de lenguaje 2013, 2014, 2015 y 2016

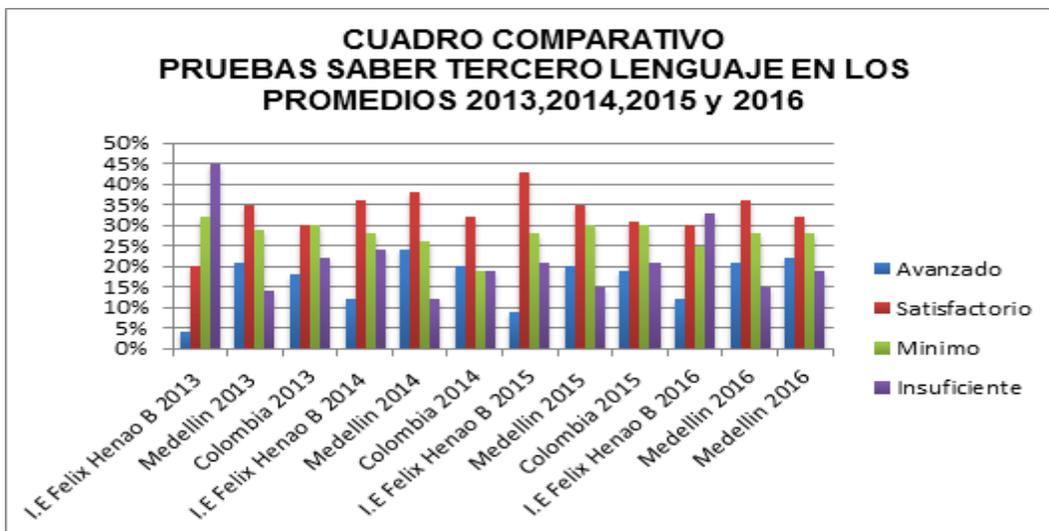


Figura 19. Gráfico de Excel, con el histórico comparativo de los desempeños de los estudiantes del grado 3° de la IE, en la Prueba Saber de Lenguaje en los años 2013 a 2016.

Como puede observarse los niveles de desempeño del grado tercero en dicha institución, son bajos con respecto a los resultados de Medellín y Colombia, en especial en las pruebas del año 2013 donde el 45% de los estudiantes participantes se ubicó en el nivel insuficiente, mientras que para Medellín el porcentaje fue del 10% y para Colombia el 20%, es decir los resultados han estado por debajo del promedio nacional. Para el 2014, el porcentaje estudiantil en nivel insuficiente bajó al 25%, en el 2015 se mantuvo y en el 2016 volvió a incrementarse al 30%; sin embargo, el número de estudiantes en el nivel avanzado aumentó año tras año, ha pasado del 4% (2013), 11% (2014), 9% (2015) y el mayor porcentaje de estudiantes ubicados en el nivel avanzado, se obtuvo en el 2016, con un 22%; esto es muy valioso e interesante ver como los resultados han mejorado. Por ejemplo, para el año 2015 el 42% se ubicó en nivel satisfactorio que sumado al 9% en avanzado equivale a un 51% de los estudiantes con buenos resultados en la prueba.

Aproximadamente un 50% está en un nivel mínimo e insuficiente, lo que suscita la necesidad de indagar sobre los factores asociados a estos resultados y en especial a pensar en nuevas formas de organizar y dirigir el proceso de enseñanza del área de Humanidades y

Lengua Castellana, en particular sus estrategias didácticas, cómo construir propuestas didácticas que fortalezcan el desarrollo de habilidades lectoras y por ende las demás habilidades del lenguaje, permitiendo a los estudiantes mejorar los niveles de desempeño en la lectura comprensiva.

Además también se presenta la posibilidad de reflexionar desde la observación directa en el aula, a partir de los resultados obtenidos, la dinámica que ejercen variables como: el contexto y nivel socioeconómico de la institución, desde el cual se puede afirmar que la mayoría de los estudiantes poseen unas condiciones similares en su barrio, con bajos ingresos, puesto que algunos son provenientes del desplazamiento social vivido en Colombia. Las familias pertenecen por ende a un estrato socioeconómico 1 y 2; con un bajo nivel de formación académica de los padres, muchos de ellos se caracterizan además por vivir en hogares con ausentismo paterno, es decir, sus madres son cabezas de hogar y con mayor razón se ven obligadas a trabajar para obtener los ingresos básicos. Y debido a su situación de escolaridad, no consiguen trabajos bien remunerados; y toda esta problemática social, desencadena pocos hábitos de estudio, falta de acompañamiento familiar en procesos educativos, inexistencia de hábitos o prácticas lectoras y en ésta medida un bajo nivel académico.

Sin embargo podría decirse, que los estudiantes de la zona rural, alcanza mejores resultados a pesar de encontrarse en algunas condiciones socioeconómicas y de escolaridad de sus padres y/o acudientes similares. Pero también podría plantearse, en esta reflexión la discusión de que existen otros factores que inciden para bien en este sentido. Por ejemplo, que las jornadas laborales en el campo son más cortas; las mujeres se quedan en casa haciendo los oficios y por ende hay mayor acompañamiento y compromiso; o una de las que más nos concierne como docentes, ¿será que el tipo de metodología y/o estrategias de tipo escuela nueva generan mejores procesos lectores?

En esta misma perspectiva de reflexión académica, se presentan los resultados obtenidos por la I.E Félix Henao Botero en las Pruebas Saber con relación a otras IE del municipio y a las competencias comunicativa lectora y comunicativa escritora. Asimismo, los resultados en los componentes evaluados: semántico, sintáctico y pragmático, para considerar los promedios obtenidos durante los años 2013,2014, 2015 y 2016.

Tabla 6.

Resultados Pruebas Saber en la IE Félix Henao Botero con respecto a otras IEs

Entidad	Puntaje promedio X Año			
	2016	2015	2014	2013
Establecimiento educativo	291	295	292	256
Medellín	317	314	324	317
Colombia	313	305	309	302
Establecimientos educativos oficiales urbanos de Medellín	308	301	313	305
Establecimientos educativos oficiales rurales de Medellín	311	302	304	299
Establecimientos educativos privados de Medellín	348	355	357	355
Establecimientos educativos de nivel socioeconómico (NSE) 1 de Medellín	296	321	307	328
Establecimientos educativos de nivel socioeconómico (NSE) 2 de Medellín	301	287	296	280
Establecimientos educativos de nivel socioeconómico (NSE) 3 de Medellín	322	298	312	301
Establecimientos educativos de nivel socioeconómico (NSE) 4 de Medellín	363	347	361	354

Nota: Rejilla comparativa de puntajes de la IE, con otras instituciones de la ETC y los EE de acuerdo al nivel socioeconómico.

Respecto a los datos presentados en esta tabla 6, también se puede decir que la IE Félix Henao Botero obtuvo resultados durante los años 2016, 2015, 2014 y 2013 inferiores a los puntajes promedio obtenidos por otros establecimientos educativos de Medellín y Antioquia, solo en el 2015 sus puntajes fueron similares a los de Antioquia y Colombia. Vale anotar que

el menor puntaje promedio de la IE lo alcanzó en el año 2013, lo que puede interpretarse que el rendimiento en las pruebas de lenguaje ha venido mejorando a través de los últimos años. Sin embargo en el año 2016, los resultados vuelven a ser preocupantes, pues el 58% de los estudiantes se ubicaron en los niveles de inferior y mínimo.

En relación con el puntaje promedio de los establecimientos educativos oficiales urbanos de la misma entidad territorial donde está ubicada la institución, se puede observar que, en el 2016 y 2013 el puntaje fue inferior, presentándose resultado similar en los años 2015 y 2014. El mismo resultado se alcanzó frente al puntaje promedio de los establecimientos educativos oficiales rurales de la entidad territorial certificada donde está ubicado. En los años analizados prevalece el resultado inferior al puntaje promedio de los establecimientos educativos no oficiales de la entidad territorial certificada donde está ubicada. Respecto a los resultados de los establecimientos educativos de diferentes niveles socioeconómicos, se encuentra que no hay diferencias significativas en los puntajes obtenidos en los diferentes niveles socioeconómicos.

Los resultados previamente ofrecidos, permiten inferir que los estudiantes evaluados de la IE del grado tercero, obtuvieron valoraciones insuficientes y/o mínimas (2013 con un 77%; 2014 con 52%; 2015 casi el 50% y el 2016 con un 58%), resultados que superan el número de estudiantes con valoraciones satisfactoria y/o avanzada. Lo cual significa que los estudiantes no se encuentran al nivel de las necesidades comunicativas, requeridas en las habilidades lectoras y escritoras que les permitan avanzar cómodamente las etapas de los procesos evaluados en la competencia lectora y escritora en las Pruebas Saber.

De acuerdo con el análisis que se realizó a partir de la aplicación de instrumentos como las rejillas, gráficos, el rastreo bibliográfico y el diario de campo, se puede establecer que los

estudiantes evaluados en estos años, en su mayoría, presentan debilidades tanto en la competencia lectora como escritora de las Pruebas Saber, es decir no están en posibilidad de plasmar correctamente sus ideas sobre el papel; igualmente no se preguntan sobre el texto, tampoco reconocen con facilidad repeticiones a la hora de expresar sus ideas ni establecen conexiones entre estas. Debilidades que se expresan o muestran en la competencia escritora al no realizar revisión o reescritura de los textos que se construyen; es decir que no re-leen, ni vuelven a mirar el texto para pulirlo. No buscan omisiones, ni repeticiones innecesarias, ni información poco clara o que definitivamente sobra.

En esta medida se puede decir que el alcance de este objetivo, de analizar los resultados en la competencia lectora obtenidos en las Pruebas Saber de 2013, 2014, 2015 y 2016, en estudiantes del grado tercero de la Institución Educativa Félix Henao Botero, permitió en primera medida, identificar a profundidad la problemática de lectura de los estudiantes de la institución, para que a partir de ellas se direccionara la conceptualización teórica de una secuencia de enseñanza y aprendizaje, que tuviera como reto superar pedagógicamente todos estos resultados. En segundo momento, convertirse en el insumo de variables a tener en cuenta para la elaboración de esta secuencia didáctica, determinando la manera de abordar teóricos, textos multimodales y actividades que abordan necesidades, intereses, estilos y/o ritmos de aprendizaje de los estudiantes. Además de servir para poner en marcha otras dinámicas, como el aprovechamiento del contexto, los recursos TICs de la institución, convenios interinstitucionales, otros recursos del Ministerio de Educación Nacional (MEN), como: los libros de la colección semilla (excelentes para abordar como textos multimodales), la página web interactiva Maguaré y la página de Colombia aprende.

Asimismo se destaca la apropiación por parte de las docentes investigadoras, de un Objeto Virtual de Aprendizaje (OVA), en este caso, el blog de promoción de la lectura; el cual

además de servir como instrumento para el alcance de los objetivos propuestos, se convirtió en una herramienta de comunicación que facilitó extender la propuesta a todos los integrantes de la comunidad educativa, incluyendo otros agentes como pares educadores y demás comunidades que pueden acceder a éste, con el fin de indagar sobre la propuesta o retomar componentes de la misma para la formulación de nuevas estrategias didácticas que apoyen el trabajo en las aulas de clase.

5.2 Referentes conceptuales de la propuesta para desarrollar habilidades lectoras

Desde el segundo objetivo específico de la investigación se buscó determinar conceptualmente los componentes de la propuesta didáctica que fortalezca el desarrollo de habilidades lectoras en estudiantes de tercer grado. En tal sentido, se aprovecha el análisis y resultados obtenidos en el primer objetivo, para realizar un rastreo bibliográfico exhaustivo, registrado en sábanas (Anexo N°7), a través de investigaciones recientes y afines al tema de la investigación: fortalecimiento de la lectura comprensiva a partir del uso de textos multimodales y desde teóricos clásicos, se inicia la construcción de categorías conceptuales (habilidades lectoras, lectura comprensiva, textos multimodales, aprendizaje con sentido, propuesta didáctica, proceso lector, pruebas saber, niveles de lectura, entre otras.

La conceptualización lograda permitió encontrar perspectivas teóricas sobre la enseñanza del lenguaje con autores como Teberosky (1988), Ferreiro (2001), Luna y Sanz (1997), entre otros, quienes resaltan la importancia de las prácticas lectoras en la enseñanza del lenguaje, la necesidad de destinar mayor tiempo a la lectura puesto que mejora la comprensión del texto que se lee, ayuda a adquirir nuevo léxico, mejora la vocalización y la ortografía. Y destacan la importancia de la lectura al considerarla un instrumento que potencia el aprendizaje: leyendo libros, periódicos o papeles podemos aprender cualquiera de las disciplinas del saber humano.

Asimismo en relación a la enseñanza para la comprensión lectora, se realiza el rastreo de investigadores como Cassany (2006), Goodman (1996) y De Zubiría (2016), coinciden en señalar que el área de lenguaje se dedica más a enseñar gramática, ortografía y conjugaciones verbales, que si bien son temas importantes, no le dedican suficiente tiempo a desarrollar competencias en lectura. Se piensa de esta manera, en elaborar actividades integradoras a partir de los textos multimodales, a partir de los cuáles se demuestre que la tarea de lectura, debe ser asumida de forma transversal a las demás áreas: matemáticas, sociales, naturales e incluso educación física y artística y, llevarla a ser una actividad de responsabilidad también de las familias.

En esta tarea de hacer de promover el desarrollo de habilidades lectoras, se piensa en la importancia de incluir las nuevas tecnologías en la enseñanza del lenguaje, específicamente los textos multimodales en la lectura, autores como Monsalve (2015), Rojas, Pérez (2013) & Kress (2008), indican como la enseñanza a partir de textos multimodales, conformados por imágenes (fijas y en movimiento), colores, sonidos y diagramas; facilitan e incentivan un mayor aprendizaje puesto que ponen en actividad todo el cerebro y en especial provocan motivación y curiosidad al aprender. De ahí que la perspectiva multimodal en la enseñanza del lenguaje es un reto y una oportunidad para recrear la didáctica y avanzar la actualización docente. En esta parte se aprovecharon instrumentos como las rejillas de rastreo bibliográfico (Anexo N°4), las cuales fueron de gran utilidad para ubicar estas investigaciones y agruparlas de acuerdo a la categoría en la que nos podían aportar o según la temática de investigación que profundizaban.

En relación a las competencias lectoras, se realizó también el rastreo desde los fundamentos curriculares ofrecidos por el MEN (1998). Asimismo como de los referentes propuestos por el ICFES (2016) y los supuestos teóricos detectados en diversos investigadores

como: Fernández (2014), Marchesi (2004), Sánchez (1997), Cerrillo (2005), entre otros. Autores que se interesaron en identificar estrategias de enseñanza y aprendizaje de la lectura, buscar la manera de que los estudiantes desarrollen habilidades (predecir, elaborar hipótesis, identificar la silueta o formato de un texto, releer, realizar resúmenes, utilizar organizadores gráficos, ubicarse en el espacio y transformar su entorno a partir de la adquisición del nuevo conocimiento), que les permite, en relación con el ICFES “entender los contenidos locales que conforman un texto, comprender cómo se articulan las partes de un texto para darle un sentido global, reflexionar a partir de un texto y evaluar su contenido” (p.p. 3-4). Es así como se va avanzando en la conceptualización de gran parte de la problemática de lectura, evidenciada en el análisis de resultados de las Pruebas Saber, que exigen que los estudiantes, comprenden la estructura formal y la función de sus partes; identifican y caracterizan las diferentes voces o situaciones; comprenden las relaciones entre diferentes partes o enunciados; identifican y caracterizan las ideas o afirmaciones presentes en un texto informativo y logran identificar el tipo de relación existente entre diferentes elementos de un texto discontinuo.

De esta manera se plantea que, para el desarrollo de dichas habilidades lectoras, es necesario precisar de los criterios pedagógicos y didácticos a la hora de emprender la lectura comprensiva mediada por secuencias didácticas que renuevan la enseñanza. Una enseñanza para la comprensión, entendida por su autor David (1999), como aquella que evita el aprendizaje mecánico. Otros investigadores, Ternent (2017), Cerrillo (2005) & Sanz (1997), la definen como el proceso que permite al estudiante avanzar «hacia la libertad personal, la emancipación y la actuación por derecho. Esta perspectiva o enfoque se ubica en el paradigma constructivista, para el cual el conocimiento se logra a través de la actuación sobre la realidad, experimentando con situaciones y objetos y, al mismo tiempo, transformándolos. Los mecanismos cognitivos que permiten acceder al conocimiento se desarrollan también a lo largo de la vida del sujeto.

Para promover la enseñanza para la comprensión, se concretaron estos principios en una secuencia didáctica desde la cual se desarrollaron habilidades lectoras a través del uso de materiales multimodales. Secuencia didáctica entendida según (Tobón et. al., 2010), como conjuntos articulados de actividades de enseñanza, aprendizaje y evaluación; mediadas por el uso de diversidad de recursos, métodos y formas, con la intencionalidad de desarrollar habilidades que permitan hacer lectura de problemas en el contexto. En tal sentido la secuencia didáctica en esta investigación, es considerada como un instrumento no rígida, ni lineal, que permite la interacción constante del sujeto (estudiante- docente) en la medida en que se ejecuta, se desarrolla y se hace una evaluación formativa del proceso y se continúa cada vez recreando y resignificando la intervención en aula.

Es así como los referentes teóricos que van a estar presentes en el capítulo 3 bajo el nombre de conceptualización, se constituyeron en los fundamentos de la secuencia construida. Resaltando la necesidad de provocar la disponibilidad del estudiante para el aprendizaje, la planificación consciente y sistémica de la enseñanza por parte del docente y la evaluación como un componente regulador del trabajo en el aula.

En la construcción de la secuencia didáctica, se tuvo en cuenta en primer lugar las necesidades de aprendizaje de los estudiantes, en contraste con los aprendizajes prioritarios a alcanzar con base en los requerimientos y/o criterios curriculares propuestos desde la Ley General de Educación y los Lineamientos curriculares del área de Humanidades y Lengua Castellana; además se consideró los niveles de desempeños esperados en las pruebas de Estado (Pruebas Saber) que evalúan los aprendizajes.

Como componentes o ejes conceptuales organizadores de la secuencia didáctica, se establecieron: la lectura del contexto (no sólo en lo concerniente a las necesidades de aprendizaje de los estudiantes, sino acorde con los requerimientos y políticas curriculares y

pedagógicas de la institución). Así se logrará un proceso de enseñanza pertinente y contextualizada. Metas de aprendizaje (el para qué de la secuencia didáctica), corresponde a los objetivos trazados, los cuales van acordes con el momento de la enseñanza y las necesidades de aprendizaje a resolver en el aula. Conceptos básicos de la lectura comprensiva (son aquellos contenidos y temáticas motivo de enseñanza) que se dosifican con base en la organización de los planes de área y de los proyectos de aula, construidos desde los colectivos de docentes. Mediaciones didácticas (aquellas diversas metodologías, formas o maneras de presentar los contenidos a aprender, pensadas para provocar la disponibilidad de los estudiantes para aprender. Medios didácticos (recursos, objetos o instrumentos de los se vale el docente para dinamizar el proceso de enseñanza. Proceso metacognitivo (rutinas de actividades propuestas y acordadas con los estudiantes y padres de familia para hacer seguimiento al aprendizaje logrado paso a paso), componente que va ligado a la evaluación o criterios que evidencian lo aprendido.

Estos componentes de la secuencia didáctica, constituyen un sistema, son interdependientes, se relacionan entre sí, se complementan y si bien se presentan en este orden, se conciben de manera dialéctica. Además, pueden ser asumidos desde el diálogo con otras áreas de enseñanza, es decir es una secuencia didáctica que permite o invita al diálogo interdisciplinario y porque no, al diálogo entre los docentes de la institución. Concepción que observarse en el siguiente mapa conceptual.

Componentes de la propuesta didáctica.

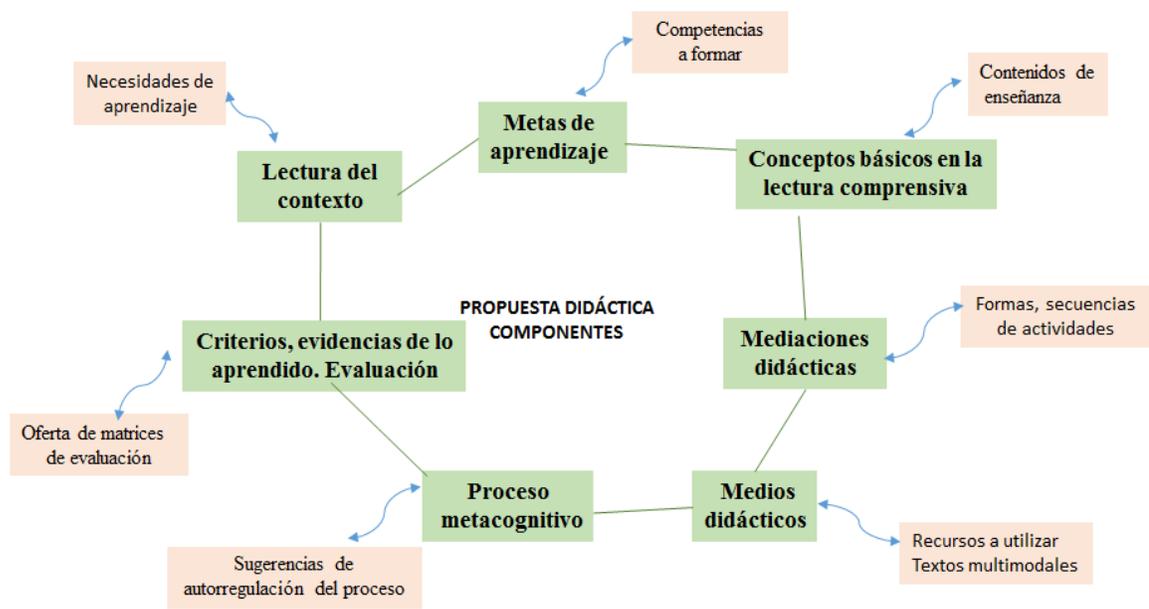


Figura 20. Elaboración propia. Flujograma de los conceptos y categorías de la secuencia didáctica.

El diseño de esta secuencia didáctica puede ser aplicada en cualquier institución educativa, es decir permite la adaptación de aquellos aspectos que se estimen necesarios en la práctica educativa de las diferentes instituciones y ajustarse al contexto sociogeográfico de la escuela y a cada Proyecto Educativo Institucional en particular, el cual va orientado desde el modelo pedagógico, los lineamientos curriculares y estándares educativos propuestos en cada región o municipalidad. Lo que significa entonces que puede ser recreada y resignificada.

De manera esquemática se presentan los elementos del formato sobre el cual se hizo la construcción de la secuencia didáctica desarrollada con los estudiantes del grado tercero de primaria en la I.E Félix Henao Botero.

En primer lugar, para la presentación de la secuencia didáctica se sugiere tener en cuenta aquellos datos que permitan la Identificación de la secuencia, ofrecer aquellos aspectos

formales que permiten comprender la ubicación de la secuencia didáctica (Asignatura, docente, grado, fecha).

Problema o situación a abordar, una necesidad real, (socialmente significativa) donde el docente es quien media en el proceso de selección de esta teniendo en cuenta que sea relevante o una “cuestión socialmente viva”, abierta al análisis, la argumentación e interpretación, que permita múltiples explicaciones. Por ejemplo, la contaminación ambiental, el exceso de residuos sólidos en la escuela, la violencia social, entre otros.

Título de la secuencia: que sea motivador, movilizar los intereses de los estudiantes en medida de lo posible surgir del interés de los estudiantes y apuntar al propósito que se persigue con la resolución del problema o situación propuesta.

Propósito: Las metas que se propone el docente con el desarrollo de la secuencia didáctica, teniendo en cuenta las finalidades del aprendizaje.

Competencias, la secuencia didáctica deberá contribuir a la formación de varias competencias por lo tanto se abordan competencias específicas que son transversales al currículo y competencias básicas que pretenden específicamente desarrollar competencias del área trabajada.

Estándares: Aquí deben considerarse las variaciones del lenguaje de las competencias que existen en cada contexto. En nuestra situación en especial el MEN, explica los Estándares básicos de competencias como aquellos criterios claros y públicos que permiten establecer cuáles son los niveles básicos de calidad de la educación a los que tienen derecho los niños y niñas de todas las regiones del país en las diferentes áreas del conocimiento. En estos, se hace

un mayor énfasis en las competencias, entendidas como, conjunto de conocimientos actitudes disposiciones y habilidades (cognitivas socioafectivas y comunicativas) relacionadas entre sí para facilitar el desempeño flexible y con sentido.

Específicamente el área de lenguaje presenta componentes en cada uno sus estándares que lo que permiten es acercar al docente a la materialización del mismo. El Factor cumple la función de orientar el trabajo y presenta cinco campos de acción en los que debe enfocar el área: Producción de textos (orales y escritos); Comprensión e interpretación; Literatura; Otros sistemas de símbolos (lenguajes no verbales); Procesos, funciones y ética de la comunicación. En el enunciado identificador, se representa la tarea o el objetivo específico y una finalidad inmediata. Los subprocesos básicos, indican el proceso para alcanzar los objetivos podría verse como una evidencia para llegar al logro.

Y finalmente, se incluyen los Derechos Básicos de Aprendizaje –DBA- promulgados por el MEN (2015), los cuales se han venido trabajando en distintas estrategias y herramientas que conlleven al mejoramiento de la calidad educativa del país. Dicho documento tiene como finalidad presentar un conjunto de aprendizajes fundamentales, alineados con los Estándares Básicos de Competencias, que pueden utilizarse como base para el diseño de programas de estudio coherentes, secuenciados y articulados en todos los grados y que a su vez, tengan en cuenta las particularidades de la comunidad educativa como la diversidad cultural, étnica, geográfica y social, por ello las actividades de cada una de las estrategias que conformaron la secuencia se proponen de manera articulada de forma sistemática y que haya interdependencia entre ellas, para que de esta forma contribuyan a la resolución del problema planteado.

Los recursos o medios didácticos, corresponde a aquellos elementos necesarios para dinamizar los métodos empleados en el desarrollo de una tarea o actividad. Estos pueden ser físicos tecnológicos o bibliográficos.

La metacognición por su parte es entendida como el proceso orientado a que los estudiantes reflexionen acerca de su aprendizaje, su desempeño y posteriormente regulen sus actuaciones. Es decir, que puedan hacer conciencia sobre el cómo aprenden y cómo seguir haciéndolo. Y el último elemento de la estrategia (aunque a su vez puede ser el primero y dar lugar a una nueva secuencia), es la evaluación de las competencias adquiridas que se propone como un proceso continuo de las actividades de aprendizaje, no al final. Para ello se conciben varios momentos y actores: autoevaluación (el estudiante), coevaluación (los compañeros de aula) y heteroevaluación (el docente) y, se utilizan las matrices o rúbricas, haciendo un seguimiento y análisis a los diversos productos de aprendizaje.

5.3 Secuencia didáctica: “Nuestra ciudad más que palabras.”

En este alcance del objetivo 3, se desarrolla una de los elementos claves del trabajo, puesto que corresponde a la construcción de secuencia didáctica y centrada en el uso de textos multimodales, buscando fortalecer habilidades lectoras en los estudiantes.

La secuencia didáctica construida en esta investigación está pensada para fortalecer las habilidades lectoras en los estudiantes del grado tercero de la institución educativa Félix Henao Botero de Medellín, se elabora teniendo en cuenta los conceptos y postulados de Tobón Pimienta y Enríquez (2010) y los presentados por De Zubiría, M. (2007). Es una secuencia interactiva y dinámica, que se caracteriza por la utilización de los distintos sistemas semióticos, acomodándose a las necesidades e intereses de los estudiantes, así como del Plan de Estudios de la institución y los referentes nacionales de calidad.

La Secuencia Didáctica se desarrolló en doce secciones, como puede observarse en la siguiente sábana categorial. En esta construcción se echa mano de todos aquellos instrumentos que se tenían del alcance de los objetivos 1 y 2, los cuáles en un inicio, eran producto del análisis de resultados obtenidos y en un segundo momento, se convirtieron en los componentes o categorías de alerta y/o diagnóstico para determinar aquellas habilidades lectoras que les falta desarrollar a los estudiantes del grado tercero de la institución investigada, para que logren ubicarse en los niveles de desempeño superior o avanzado en las Competencias lectora y escritora de las Pruebas Saber (Ver tablas N°1 a 5).

En esta tarea de diseñar una secuencia didáctica pensada desde el uso de textos multimodales, se toma también el sustrato teórico del rastreo bibliográfico realizado, de los autores o investigadores que, en esta misma línea de investigación indagaron por las nuevas formas de leer en otros formatos de lectura digitales como (Monsalve et al., 2015), de igual manera se organizaron las estrategias de lectura que serían aplicadas en cada una de las sesiones, apoyados en autores como (Fernández et al., 2014), quienes aportaron la importancia de identificar y entender los contenidos locales que conforman un texto, comprender cómo se articulan las partes de un texto para darle un sentido global, reflexionar a partir de un texto y evaluar su contenido, interpretando el sentido desde las experiencias de los sujetos que aprenden.

De esta manera las notas de campo, listas de chequeo, rejillas, sábanas categoriales, fichas de contenido, memos analíticos, fotografías⁵, entre otros, fueron de gran utilidad en la aplicación de la secuencia didáctica. El diario de campo, se convierte en un gran instrumento

⁵ Para la aplicación de cada una de las estrategias didácticas, se contó con la autorización de cada uno de los padres de familia y/o acudientes, registrados en el formato de: Consentimiento Informado y Autorización De Uso De Imagen. Ver anexo N° 9

que permite soportar la observación y reflexiones pedagógicas que como investigadores y observadores vamos encontrando y ameritan un análisis más profundo.

La Prueba Estandarizada nos permitió en la primera aplicación, analizar los resultados y comparar estos desempeños con los encontrados en el análisis del objetivo uno, para a partir de ellos, seleccionar las categorías y aprendizajes que se deben de trabajar en las actividades de la secuencia didáctica. Asimismo, en la segunda aplicación, sirvió como diagnóstico para analizar en gran parte, el alcance de las actividades de la secuencia didáctica, la importancia de abordar actividades de enseñanza y aprendizaje desde el uso de textos multimodales y otros formatos digitales e instrumentos de aprendizaje como el blog.

La lista de Chequeo o control, fue empleado como instrumento diagnóstico en la mitad de la aplicación de esta secuencia didáctica y facilitó la reflexión en relación a la estructura, los textos multimodales que estaban planteados y la manera cómo podía seguirse desarrollando las actividades. Como un instrumento evaluador de procesos, se convirtió en una radiografía que arrojó también resultados en relación a la manera como los estudiantes desarrollaron habilidades lectoras, que les permitieron alcanzar mejores desempeños en esta actividad. Finalmente se puede observar en la tabla 8, el notable avance en los desempeños obtenidos por los estudiantes que participaron en este proyecto investigativo, en la Prueba Saber que presentaron días después del desarrollo de la secuencia didáctica.

Tabla 7.

Resultados comparativos del grado tercero de la I.E Félix Henao Botero en el área de lenguaje de los años 2013, 2014, 2015, con el año 2017

Año	Insuficiente	Mínimo	Satisfactorio	Avanzado	# de estudiantes
-----	--------------	--------	---------------	----------	------------------

2013	45%	32%	20%	4%	56
2014	24%	28%	36%	12%	39
2015	21%	28%	43%	9%	44
2016	33%	25%	30%	12%	40
2017	21%	35%	24%	21%	23

Nota: Rejilla de elaboración propia basada en la publicación de resultados Pruebas Saber 3°, 5° y 9°

Como puede verse para el año 2013 casi la mitad de los estudiantes del grado tercero se ubicaron con un rendimiento insuficiente, para los dos años siguientes se observa un incremento del número de estudiantes con un porcentaje en nivel satisfactorio un 46% y para el año 2017, se obtuvo mejores resultados tanto en la disminución de porcentaje de estudiantes ubicados en el nivel insuficiente (21%) y hubo un incremento de estudiantes ubicados en el nivel avanzado el 21% el mejor de todos los años analizados. Lo cual nos permite inferir que las estrategias didácticas aplicadas durante el proceso de aplicación de la secuencia didáctica incidieron en el fortalecimiento de las habilidades lectoras por las que indagaron las pruebas Saber. Lo cual se ratifica en la disposición de los estudiantes para los procesos de enseñanza que se lideraron en el aula durante el proceso investigativo.

A partir del incremento del 21 % de los estudiantes del grado tercero, ubicados en el nivel avanzado y el 46 % en el nivel satisfactorio de las pruebas saber 2017, se puede reflexionar acerca del impacto que se obtiene con la implementación de diversas estrategias didácticas desde el uso de textos multimodales, TICs y otros formatos que abordan sistemas semióticos y que permiten diferentes ritmos de aprendizaje en los estudiantes y por ende, reconocer diferencias en el tipo de habilidades lectoras alcanzadas por cada uno de ellos, así como sus alcances o logros en la comprensión lectora y escritora.

CAPÍTULO 6

CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

El análisis realizado de los resultados de las Pruebas Saber de Lenguaje del grado tercero de los años 2013, 2014, 2015 y 2016, permitió encontrar respuestas a aquellas inquietudes que como docentes interesadas por mejorar la calidad educativa de nuestros estudiantes y por tanto de nuestra institución, habían conllevado a la tarea de buscar posibles causas que explicarían el bajo nivel de comprensión lectora, el porqué de los bajos desempeños obtenidos en la competencia lectora y escritora. En esta búsqueda nos encontramos con factores sociales y familiares relevantes, como posibles responsables de incrementar éste tipo de dificultades en los estudiantes, pues en muchos casos la participación no es activa y por lo tanto la mayoría de la responsabilidad frente al proceso educativo y formativo de los niños recae en la escuela. A esto se le suma la desmotivación de los niños al enfrentarse a la lectura, especialmente por la concepción que aún maneja la escuela, donde leer consiste en la decodificación del texto escrito, invisibilizando así otras formas de lectura y el camino para acceder a un conocimiento significativo.

En esta medida es importante considerar que esta información también nos brindó claridad para formular una intervención pedagógica, que rompiera paradigmas metodológicos desde la enseñanza de la lectura en nuestras escuelas, llevándonos al desarrollo de una propuesta metodológica que fortaleciera las habilidades lectoras de los estudiantes mediante el uso de textos multimodales como videos, blog, fotografías, cuentos, murales, retahílas, versos, trovas, refranes, canciones y el barrio, entre otros.

La realización exhaustiva del rastreo bibliográfico nos permitió construir conceptualmente el sustento de la Secuencia Didáctica “*Nuestra ciudad más que palabras*”, partiendo del

reconocimiento de las directrices del Ministerio de Educación Nacional –MEN -, aterrizadas en los referentes nacionales (Estándares básicos de competencias del área de lenguaje y en los Derechos Básicos de Aprendizaje -DBA-). Pensada de tal manera que facilitara un amplio rango de aplicabilidad, por su capacidad de flexibilidad, por permitir ser recreada, resignificada y adecuada constantemente, desde aquellos escenarios que requieran una transformación en sus prácticas pedagógicas. Particularmente esta Secuencia Didáctica, se caracteriza, por poderse postular para ser incluida como una guía metodológica en el Proyecto Educativo Institucional –PEI- pues está orientada desde el modelo pedagógico desarrollista que adopta la Institución.

De tal manera, la construcción y aplicación de la Secuencia didáctica: “Nuestra ciudad más que palabras” hizo realidad algo que los teóricos revisados plantean, si los encuentros en el aula tienen en cuenta las necesidades e intereses de los estudiantes, si en su planeación se incluyen diversos recursos (medios didácticos) entre ellos el contexto escolar y el barrio donde viven; textos impresos, audios, videos, fotografías, murales, etc.; y si se combinan métodos, como la observación, la pregunta, la revisión de textos, el uso del diccionario, el diálogo y la discusión en el grupo, (superando la verbalización o presentación de contenidos por parte del maestro); se aprende con sentido, se le apuesta a desarrollar no solo habilidades lectoras, sino el pensamiento divergente y crítico en los estudiantes, lo cual significa que se avanza hacia una enseñanza para la comprensión.

Su aplicación con los estudiantes incluyó diversas estrategias como: *sonidos e imágenes de la ciudad, gesticientos, construyendo murales, círculos de palabras, nos vemos en el blog*, entre otras; y en especial, el desarrollo de recorridos por el barrio, con el pretexto de observar y leer los espacios por ellos habitados y vividos. Todo ello hizo posible el fortalecimiento de la comprensión lectora en los estudiantes favoreciendo habilidades como la elaboración de

inferencias y explicaciones sobre lo observado y/o leído, desarrollo de comparaciones estableciendo similitudes y diferencias, consulta del diccionario, realización de resúmenes, mapas y gráficos representativos de sus imágenes y sentidos de su contexto.

Respecto al mejoramiento en los resultados de las Pruebas Saber 2017 vale destacar el incremento del número de estudiantes ubicados en los niveles satisfactorio y avanzado. Puesto que para el año 2013, **el 45% de los estudiantes se ubicaba en insuficiente, en mínimo el 32%, el 20% en satisfactorio y solo el 4% en avanzado.** Para el 2017, se **disminuyó el número de estudiantes en el insuficiente al 21% y se incrementó el porcentaje en satisfactorio al 24% y en el avanzado el 21%**, este último el mejor obtenido en el período estudiado. Claro que son logros que se explican en el marco general del fortalecimiento de las prácticas docentes de la institución y consideramos que incidió particularmente la aplicación de las estrategias didácticas construidas desde este proyecto.

En este sentido, es muy grato para nosotras como equipo investigador el encontrar resultados positivos a partir de la ejecución de la secuencia didáctica, posibilitando hablar de estudiantes comprometidos, interesados, motivados por una nueva concepción de lectura que parte desde la interpretación de su mismo contexto, la interacción con el otro, con imágenes, sonidos, videos, gestos, tecnología a su alcance, hasta entablar una adecuada relación con el texto escrito, que los llevó a fortalecer habilidades para el desarrollo de competencias lectoras y escritoras permitiéndoles construir aprendizajes significativos.

Hablamos de un grupo de estudiantes que poco a poco fue adquiriendo hábitos lectores, a medida que fueron escalando en su nivel de lectura comprensiva, pues ahora preguntan más, infieren, buscan el significado de las palabras en el diccionario, formulan hipótesis, se interesan por la adquisición de nuevo vocabulario, se inquietan por conocer autores, algunos se

interesan por realizar nuevas lecturas, discuten acerca de su contexto y emiten opiniones acerca de los temas abordados.

Se puede afirmar que se avanzó en la implementación de la conversación en el aula y con ello se disminuyó la exposición por parte de nosotras las docentes. Igualmente, nuestras compañeras de la escuela, quienes inquietas por las prácticas pedagógicas observadas en el desarrollo de la Secuencia Didáctica, se integraron en algunas actividades grupales, demostrando interés frente a la posibilidad de resignificar sus procesos de enseñanza y adaptarlos en sus encuentros de aula y a otros contextos. Finalmente, esta experiencia investigativa y de aula, desde la secuencia didáctica construida, será motivo de revisión y ajuste cada vez que su aplicación con diversos grupos, nos dará nuevos elementos para enriquecerla y esperamos se convierta en algo a mejorar cada día y en una excusa para incentivar el diálogo con nuestros compañeros docentes de la institución y porque no, con docentes de otras instituciones y contextos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Arango, S. y Sosa, M. (2008). *Comprensión lectora de los textos argumentativos en los niños de quinto grado de educación básica primaria* (Tesis de Maestría). Universidad Antioquia, Medellín.
- Aguirre, M. (2001). *Enseñar con textos e imágenes. Una de las aportaciones de Juan Amós Comenio*. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 3 (1). Disponible en: <http://redie.uabc.mx/vol3no1/contenido-lora.html>
- Alonso, J. (1991). *Motivación y aprendizaje en el aula. Cómo enseñar a pensar*. Madrid, Santillana,
- Fundamentos psicológicos de la lectura. En: *Memorias del Congreso de Lectura Eficaz*. Madrid, Bruño, 1997a, pp. 41-56.
- Álvarez de Zayas, C. & Sierra, V. (1999). *Metodología de la investigación científica*. La Habana. Documento en pdf.
- Arias, M.; Beltrán, D. & Solano, M. (2012). *La secuencia didáctica como estrategia para desarrollar niveles de lectura crítica en estudiantes de grado quinto*. (Tesis de Maestría). Corporación Universitaria Minuto de Dios, Bogotá.
- Betancurt, G. & Moreno, D. (2014). *Habilidades cognitivas en la escritura de textos multimodales. Estudio exploratorio con estudiantes en educación básica primaria*. (Tesis de Pregrado en Educación Infantil). Universidad de Antioquia, Medellín.
- Blyte, T. (1999). *La enseñanza para la comprensión*. Paidós. Buenos Aires.
- Callejas Restrepo, M. M. (2009). Los estilos pedagógicos en la formación continuada de los docentes. En *Investigación en Educación, pedagogía y formación docente*. II Congreso internacional, VII Seminario Nacional. La investigación al servicio de una educación incluyente y de calidad en un mundo diverso y globalizado (pp. 51-61). Medellín, Antioquia: Universidad Pedagógica Nacional.

- Capoy, T y Gomes, E. (2009). *Técnicas e instrumentos cualitativos de recogida de datos*. Ed.EOS.
- Cassany, D. (1999). *Construir la escritura*. Editorial Paidós Vol. 42 Papeles de pedagogía pp. 407. Disponible en:
http://books.google.com.co/books?id=Ty6UI3MFZe8C&printsec=frontcover&source=gbs_atb#v=onepage&q&f=false
- (2000). *De lo analógico a lo digital*. El futuro de la enseñanza de la composición en Revista Latinoamericana de lectura N°. 21.
- (2002). *La alfabetización digital. Ponencia plenaria presentada en el XIII Congreso Internacional de la Asociación de Lingüística y Filología de América Latina (ALFAL)*, en Ciudad Universitaria Rodrigo Facio, Universidad de Costa Rica, San José, Costa Rica, 18-23 de febrero del 2002, con el título ‘La escritura y la enseñanza en el entorno digital. Tomado de:
<http://www.estrategiaeducativa.com.mx/masterconsecuencias/Cassany.pdf>
- (2006). *Leer desde la comunidad*. Tras las líneas: sobre la lectura contemporánea. Recuperado de:
[http://webs.ucm.es/info/telemaco/imagenes/cassany\(1\).pdf?PHPSESSID=3a7d993c973d4b0bb091364771b23a52](http://webs.ucm.es/info/telemaco/imagenes/cassany(1).pdf?PHPSESSID=3a7d993c973d4b0bb091364771b23a52)
- (2008). Cap2. *Prácticas letradas*. Cap.4. Para el aula. En: Cassany, D *Prácticas letradas contemporáneas*. (p. 35-57; 103- 114) México: Ríos de Tinta.
- Cerrillo, P. & Senis, J. (2005). «*Nuevos tiempos, ¿nuevos lectores?*», en *Ocnos*, 1. Cuenca, Ediciones de la UCLM.
- Chaverra, D. (2011). *La producción de textos digitales con estudiantes de Educación Básica Primaria. Aspectos conceptuales y metodológicos resultados de la investigación en el aula*. Medellín. Universidad de Antioquia.

Cuevas, A. (2010). *Competencia lectora, lectura digital y alfabetización en información (ALFIN)*. En L. González (Ed.). *Nuevas formas de lectura en la era digital* (pp. 144-190). Madrid: SECRETARÍA GENERAL TÉCNICA Subdirección General de Documentación y Publicaciones.

De Zubiría, M. (2007). *Introducción a pedagogía conceptual*. Colaepsy.org. En: <http://psicoanalisiscv.com/wp-content/uploads/2012/03/MIGUELDEZUBIRIA-afetividad-y-pedagog%C3%ADa1.pdf>.

Departamento Administrativo Nacional de Estadística. DANE. (2014). Encuesta de Consumo Cultural. Recuperado de: https://www.dane.gov.co/files/investigaciones/eccultural/presentacion_ecc_2014.pdf.

Departamento Nacional de Planeación. DNP. (2015). *Plan Nacional de Desarrollo 2014-2018. Todos por un nuevo país*. Recuperado en: <https://colaboracion.dnp.gov.co/CDT/PND/PND%202014-2018%20Tomo%201%20internet.pdf>

Díaz, L. (2014). *Los Métodos Mixtos de Investigación: Presupuestos Generales y Aportes a la Evaluación Educativa*. Revista Portuguesa de Pedagogía. Vol. 48, N° 1

Dominique, M. (2012). *La perspectiva multimodal sobre la comunicación, desafíos y aportes para la enseñanza*. (Tesis de doctorado). Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Chile.

Farías, M., Obilinovic, K. y Orrego, R. (2010) *Modelos de Aprendizaje Multimodal y Enseñanza-Aprendizaje de Lenguas Extranjeras*. UT. Revista de Ciències de l'Educación (pp. 55-74).

Farías, Miguel & Araya Seguel, Claudio. (2014). *Alfabetización visual crítica y educación en lengua materna: estrategias metacognitivas en la comprensión lectora de textos multimodales*. En: Colomb. Appl. Linguist. J. Printed ISSN 0123-4641 Online ISSN 2248-7085. Vol. 16 • Number 1, pp. 93-104.

- Farías M., & Araya S. C. (2015). *Hacia una caracterización de los textos multimodales usados en formación inicial docente en lenguaje y comunicación*. Revista Literatura y Lingüística N° 32. 283 / ISSN 0716 - 5811 / pp. 283 - 304
- Fernández, I. (2014). *Los retos para el fortalecimiento de la comprensión lectora en los niños: qué dicen los resultados de Colombia en PIRLS*. En: Revista Intercional Magisterio. N°63. (p. 92-93).
- Ferrández, A. F., & Sarramona, J. (1986). *Didáctica del lenguaje*. Barcelona: CEAC.
- Fernández, B. (1980). *Psicodiagnóstico. Concepto y Metodología*, Madrid, Cincel-Kapelusz.
- Ferreiro, E. (2001). *Conferencia expuesta en las Sesiones Plenarias del 26 Congreso de la Unión Internacional de Editores*. CINVESTAV-México.
- Ferreiro, E. y Teberosky, A. (1999). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. México: Siglo XXI. Editores S.A. de C. V.
- FLACSO (2015), en el libro *Estrategia para incrementar y fortalecer la capacidad lectora*. México: Impresora y Encuadernadora Progreso, S. A. de C. V. (IEPSA). Recuperado de: http://www.telebachilleratozonaveracruz.com/antologia_habilidades_lectoras.pdf
- Flores, L. E. & Hernández, A. (2008). *Construcción del aprendizaje de la lectura y la escritura*. En: Revista Electrónica Educare, vol. XII, núm. 1, 2008, pp. 1-20
- Galeano, M. (2004). *Diseño de proyectos en la investigación social cualitativa*. Medellín: Fondo Editorial Universidad EAFIT.
- García, J. (1993). «*El libro de texto y el documento didáctico en la enseñanza de la Lengua*», en VV. AA. Actas del III. Encuentro Nacional sobre el Libro Escolar y el Documento Didáctico en la Educación Primaria y Secundaria. Valladolid, Publicación de la Universidad.
- _____ (2011). *Modelo educativo basado en competencias: importancia y necesidad*. Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación", 11 (3), 1-24.

- Gómez, L. (2008). *El desarrollo de la competencia lectora en los primeros grados de primaria*. Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (México) [en línea], XXXVIII (Sin mes): [Fecha de consulta: 16 de agosto de 2017] Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27012440005>> ISSN 0185-1284
- González, S. y Zenith, D. & Peñaranda, H. (2017). *Lectura multimodal como estrategia para mejorar la comprensión lectora en estudiantes del grado quinto de Primaria*. (Tesis de Maestría). Universidad del Atlántico, Barranquilla.
- Gutiérrez, E. (2008). Leer digital: la lectura en el entorno de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación. En revista: Signo y Pensamiento, vol. XXVIII, núm. 54, enero-junio, 2009, pp. 144-163. Pontificia Universidad Javeriana. Bogotá, Colombia.
- Hernández, R., Fernández, C. & Baptista, P. (2006). Metodología de la Investigación. México: Mc Graw Hill.
- ICFES (2015). Cartilla Preguntas en la prueba de Lenguaje. ISBN de la versión digital: En trámite Bogotá D.C. Recuperado de: https://s3.amazonaws.com/portal.icfes/datos/SB3579_2017/Grado+3/Ejemplos+de+preguntas+saber+3+lenguaje+2015+v3.pdf
- _____ (2015). Módulo de Lectura crítica. Recuperado de: <https://www.cecar.edu.co/documentos/saber-pro/lectura-critica-saber-pro-2015-2.pdf>
- Keilwitz, M. & Correa, N. (2004). *Prácticas de enseñanza de escritura multimodal mediadas por las TIC, como alternativa de expresión y comunicación en la educación básica primaria*. (Tesis Licenciatura Pedagogía Infantil) Universidad de Antioquia, Medellín.
- Kress, G. (2005). *Alfabetismo y multimodalidad. Un marco teórico*. En G. Kress, *El alfabetismo en la era de los nuevos medios de comunicación*. Granada, España: Ediciones Aljibe. pp. 49-82.
- Kress, G. & Van Leeuwen, T. (2011). *Discurso multimodal. Los modos y los medios de la comunicación contemporánea*. Traducción Laura H. Molina (2001). Multimodal

discourse. The modes and media of contemporary communication, Introducción (pp. 1-23). Buenos Aires: Facultad de Bellas Artes, Universidad Nacional de La Plata.

Madero, I. (2011). *El proceso de comprensión lectora en alumnos de tercero de secundaria*. Tesis doctoral, Doctorado Interinstitucional en Educación. Guadalajara, México: ITESO.

Machado, A. (2005). *Por el humanismo en la educación. Conferencia impartida en el encuentro sobre Sentidos de la Educación y de la Cultura*. Chile, OREALC.

_____ (2004). *Qué será de nosotros, los malos alumnos*. Madrid, Alianza.

Marchesi, A. (2004). *La lectura como estrategia para el cambio educativo*. En: Revista de Educación, núm. extraordinario 2005, pp. 37-52. Recuperada de: http://www.revistaeducacion.mec.es/re2005/re2005_05.pdf

Marzal, M. & Cuevas, A. (2008). *La competencia lectora como modelo de alfabetización en información*.

Melo, A. (2013). *El libro álbum, una estrategia para generar procesos de comprensión y producción de textos multimodales en los estudiantes del grado 3.2 de la I.E Tomás Carrasquilla*. (Tesis de Maestría) Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá.

Ministerio de Educación Nacional (2006) Estándares básicos de competencias del lenguaje. En: Anales de Documentación, N° 10, 2007, PÁGS. 49-70. Colombia.

_____ (2011). Plan nacional de lectura y escritura de educación inicial, preescolar, básica y media. Bogotá, Colombia.

_____ (2015). *Lineamientos para las aplicaciones muestral y censal 2015*. Recuperado de: <https://es.slideshare.net/cesaremirosilgadoortega/guia-3-5-9-lineamientos-para-las-aplicaciones-muestral-y-censal-2015-2?cv=1>

_____ (2016). *Derechos Básicos de Aprendizaje de Humanidades y Lengua Castellana*. Recuperado de: http://www.colombiaaprende.edu.co/html/micrositios/1752/articles-341057_recurso_DBA.pdf

- Montilla, L., & Arrieta, X. (2015). *Secuencia didáctica para el aprendizaje significativo del análisis volumétrico*. *Omnia*, 21 (1), 66-79.
- Monsalve, M. (2015). *Estado del arte de la investigación sobre argumentación y escritura multimodal desde una perspectiva didáctica*. *Revista Lasallista de Investigación*, vol. 12, núm. 2, 2015, pp. 215-224 Corporación Universitaria Lasallista Antioquia, Colombia.
- Moreira, M. (2000). *Aprendizaje significativo: teoría y práctica*. Ed. Visor. Madrid. España.
- Moreno, V. (2003). *Leer con los cinco sentidos— El deseo de leer: Propuestas creativas para despertar el gusto por la lectura*. 4ª edición. Pamplona, Pamiela.
- _____ (2005). *Lectores Competentes*. *Revista de Educación* (pp. 153-167).
- Murray, J. (1997), *Hamlet en la holocubierta. El futuro de la narrativa en el ciberespacio*. Barcelona, Paidós.
- OCDE, (2010). *Habilidades y competencias del siglo XXI para los aprendices del milenio en los países de la OCDE*. París OCDE, Instituto de Tecnologías Educativas.
Recuperado de:
http://recursostic.educacion.es/blogs/europa/media/blogs/europa/informes/Habilidades_ycompetencias_siglo21_OCDE.pdf
- Ortega, R. (08 de febrero de 2011). *Competencias para una educación cosmopolita*. Andalucía Educativa (66). Recuperado de: www.oei.es/es58.htm
- Pérez, G. (2013). *Buscando una definición integrada de texto multimodal y alfabetización visual seminario para optar al título de profesora de educación media en castellano y comunicación*. Trabajo de grado. Universidad de BioBio.CHILLÁN. Chile.
- Perkins, D. (1999). *Enseñanza para la comprensión*. En: Stone, M. Compiladora. Editorial Paidós: Buenos Aires.
- Philippe Perrenoud (2000). *Construir competencias. Entrevista con Paola Gentile y Roberta Bencini*. Texto original de una entrevista "El Arte de Construir

Competencias" en portugués, en Nova Escola (Brasil), pp.19-31. Traducción: Luis González Martínez.

- Proyecto PISA. (2000). *La medida de los conocimientos y destrezas de los alumnos: un nuevo marco de evaluación* / OCDE. — Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, INCE, 129 p.
- Pulgarín, R. (2010). *A propósito del concepto estrategia en el campo de la educación. Informe de investigación. CIEP- Resultado del Proyecto de Año Sabático.* UdeA.
- Reyes, M (2010). *Aproximación al concepto de prácticas lectoras a partir de manifestaciones de estudiantes de noveno grado de un colegio privado sobre sus actividades de lectura.* Trabajo de grado Licenciatura en Lenguas Modernas. Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá.
- Rojas, D. (2013). *La lectura de textos multimodales en el contexto de proyectos de aprendizaje en la Escuela Primaria.* (Tesis Doctoral). Universidad Autónoma de Barcelona, Barcelona.
- Salcedo, A. (2014). *Los colombianos leen poco, prestado y regalado.* Recuperado de:
<http://www.eltiempo.com/multimedia/especiales/cuanto-leen-los-colombianos/15606578/1/index.html>
- Salgado, A. (2007). LIBERABIT: Lima (Perú) 13: 71-78, ISSN: 1729 – 4827. Recuperado de:
<http://www.redalyc.org/pdf/686/68611924007.pdf>
- Sanz, M, A. (2005). La lectura en el proyecto PISA. *Revista de educación*, núm. Extraordinario, pp. 95-120. Recuperado de:
<https://dialnet.unirioja.es/ejemplar/121470>
- Sanz, M, A. & Rico, L. (2004). *Aproximación a un modelo de evaluación: el proyecto PISA 2000.* INECSE, MEC. Publicado en Pajares, R.
- Solé, I (1992). “*La enseñanza de estrategias de comprensión lectora*”, en *Estrategias de lectura*, Barcelona, ICE/Graó (Materiales para la innovación educativa, 5), pp. 67-88.

- Stenhouse, L. (2004). *La investigación como base de la enseñanza* (5ª ed.). Madrid: Morata.
- Stiegler, B. (2002). *La técnica y el tiempo I El pecado de Epimeteo*. (Morales, B.). Hondarribia: Argiraletxe Hiru, SL. (1994).
- Stone Wiske, M. (Compiladora. (1999). *La Enseñanza para la comprensión. Vinculación entre la investigación y la práctica*. Editorial PAIDÓS: Buenos Aires.
- Teberosky, A. (1988). *La construcción de la escritura en el niño.- desarrollo espontáneo y aprendizaje escolar*. Tesis doctoral, Universidad de Barcelona.
- Ternent, A. (2017). *La transformación de la práctica educativa en clave de comprensión: análisis de narrativas*. En revista de Educación N° 10.
- Ternent de Samper, A. (2017). *Enseñanza de lenguas para la comprensión*. Revista Magisterio N° 88. Recuperado de: <https://www.magisterio.com.co/articulo/ensenanza-de-lenguas-para-la-comprension>
- Tobón, Pimienta & García (2010) *Secuencias didácticas: Metodología general de aprendizaje y evaluación*. En: *Secuencia didáctica: Aprendizaje y evaluación de competencias*. México.
- Valverde, Y. (2014). *Lectura y escritura con sentido y significado, como estrategia de pedagógica en la formación de maestros*. En: Revista Fedumar Pedagogía y Educación, 1(1), 71-104.
- Vélez, Restrepo, O. & Galeano E. (2002). *Estado del arte sobre fuentes documentales en investigación cualitativa*. Medellín.
- Virilio, P. (1999). *Cibermundo. La política de lo peor*. Madrid, Cátedra.

ANEXOS

Anexo 1: Registro Diario de Campo⁶

FORMATO DE REGISTRO DIARIO DE CAMPO.			
FECHA:	SECCIÓN N°:	GRADO:	ÁREA:
DESCRIPCIÓN DEL PROCESO.			
RESULTADOS OBSERVADOS.		RESULTADOS ESPERADOS.	
DINÁMICAS DE LAS ACCIONES DESARROLLADAS EN EL AULA			
Actividades de saberes previos.	Estructuración, modelamiento y práctica.	Transferencia y valoración.	
REFLEXIÓN.			
CATEGORÍAS.			

⁶Este es un formato libre y de construcción personal que se elabora en correspondencia a las necesidades de la información requerida para registrar los datos de mayor relevancia a partir de la observación que se realice en cada una de las unidades de aplicación de la secuencia didáctica. La cual se realiza en doce unidades, es decir que en total se harán esta cantidad de registros.

Anexo N° 2: Rejilla comparativa Pruebas Saber

Rejilla comparativa de resultados cualitativos de la prueba saber de lenguaje del grado tercero 2013										
	Porcentaje de estudiantes por niveles de desempeño en el establecimiento educativo, la entidad territorial certificada (ETC) correspondiente y el país.			Porcentaje de estudiantes por niveles de desempeño en el establecimiento educativo y los tipos de establecimientos de la ETC según sector/zona.			Porcentaje de estudiantes por niveles de desempeño en el establecimiento educativo y los tipos de establecimientos de la ETC según niveles socioeconómicos (NSE).			
Niveles de desempeño	Establecimiento Educativo	Medellín (zona/sector)	Colombia	Oficiales urbanos	Oficiales rurales	Privados	NSE 1	NSE 2	NSE 3	NSE 4
Avanzado	4%	21%	18%	15%	13%	40%	23%	7%	13%	39%
Satisfactorio	20%	35%	30%	36%	34%	32%	32%	28%	36%	37%
Mínimo	32%	29%	30%	33%	33%	19%	42%	38%	34%	19%
Insuficiente	45%	14%	22%	16%	19%	9%	4%	27%	17%	6%
Resultados cualitativos de la Prueba Saber de lenguaje del grado tercero 2014										
	Porcentaje de estudiantes por niveles de desempeño en el establecimiento educativo, la entidad territorial certificada (ETC) correspondiente y el país.			Porcentaje de estudiantes por niveles de desempeño en el establecimiento educativo y los tipos de establecimientos de la ETC según sector/zona.			Porcentaje de estudiantes por niveles de desempeño en el establecimiento educativo y los tipos de establecimientos de la ETC según niveles socioeconómicos (NSE).			
Niveles de desempeño	Establecimiento Educativo	Medellín (zona/sector)	Colombia	Oficiales urbanos	Oficiales rurales	Privados	NSE 1	NSE 2	NSE 3	NSE 4
Avanzado	12%	24%	20%	18%	13%	42%	14%	12%	16%	41%
Satisfactorio	36%	38%	32%	40%	38%	34%	39%	34%	40%	39%
Mínimo	28%	26%	29%	29%	33%	17%	31%	33%	31%	16%
Insuficiente	24%	12%	19%	14%	16%	7%	16%	20%	13%	4%

Resultados cualitativos de la Prueba Saber de lenguaje del grado tercero 2015

Niveles de desempeño	Porcentaje de estudiantes por niveles de desempeño en el establecimiento educativo, la entidad territorial certificada (ETC) correspondiente y el país.			Porcentaje de estudiantes por niveles de desempeño en el establecimiento educativo y los tipos de establecimientos de la ETC según sector/zona.			Porcentaje de estudiantes por niveles de desempeño en el establecimiento educativo y los tipos de establecimientos de la ETC según niveles socioeconómicos (NSE).			
	Establecimiento Educativo	Medellín (zona/sector)	Colombia	Oficiales urbanos	Oficiales rurales	Privados	NSE 1	NSE 2	NSE 3	NSE 4
Avanzado	9%	20%	19%	14%	13%	40%	28%	9%	12%	35%
Satisfactorio	43%	35%	31%	35%	36%	33%	30%	30%	35%	37%
Mínimo	28%	30%	30%	34%	35%	18%	17%	37%	35%	21%
Insuficiente	21%	15%	21%	18%	16%	8%	25%	24%	19%	7%

Rejilla comparativa de resultados cualitativos de la Prueba Saber de lenguaje del grado tercero 2016

Niveles de desempeño	Porcentaje de estudiantes por niveles de desempeño en el establecimiento educativo, la entidad territorial certificada (ETC) correspondiente y el país.			Porcentaje de estudiantes por niveles de desempeño en el establecimiento educativo y los tipos de establecimientos de la ETC según sector/zona.			Porcentaje de estudiantes por niveles de desempeño en el establecimiento educativo y los tipos de establecimientos de la ETC según niveles socioeconómicos (NSE).			
	Establecimiento Educativo	Medellín zona/sector	Colombia	Oficiales urbanos	Oficiales rurales	Privados	NSE 1	NSE 2	NSE 3	NSE 4
Avanzado	12%	21%	22%	16%	14%	39%	16%	13%	23%	51%
Satisfactorio	30%	36%	32%	35%	40%	39%	23%	33%	38%	37%
Mínimo	25%	28%	28%	31%	31%	16%	32%	33%	27%	9%
Insuficiente	33%	15%	19%	18%	15%	7%	29%	21%	12%	4%

Anexo N° 3: Formato de fichas bibliográficas construidas

Trabajos afines a la investigación a nivel local.

Autor- lugar - año	Nombre de la tesis o investigación	Argumento

Trabajos afines a la investigación a nivel Nacional

Autor- lugar – año	Nombre de la tesis o investigación	Argumento

Trabajos afines a la investigación a nivel Internacional

Autor- lugar – año	Nombre de la tesis o investigación	Argumento

Anexo N° 4: Secuencia didáctica

NUESTRA CIUDAD MÁS QUE PALABRAS		
Identificación de la secuencia de la secuencia didáctica		Problema significativo del contexto
Asignatura: Lenguaje Docentes: Mónica María Castañeda García. Elvia Elena Yepes Villa. Grado: Tercero		Los bajos niveles en lectura comprensiva presentados por los estudiantes del grado tercero que se evidencian en los resultados de pruebas internas y externas como las SABER.
Propósitos		
Comprensión de textos en diferentes formatos: audio, video y escritos. Lectura de información explícita en diferentes tipos de imágenes: vivas del contexto mismo, fotografías y gráficos. Elaboración de resúmenes orales y escritos que den cuenta de la comprensión global del texto. Comprender textos en diferentes formatos y finalidades que permitan desarrollar procesos comunicativos diversos, auténticos y contextualizados desde el reconocimiento de su realidad y la del mundo que lo rodea.		
Competencias		
Competencia genéricas (área)		
Saber (conocer)	Saber hacer	Saber ser
Reconoce las estrategias para comunicarse significativamente de manera clara y a través de diferentes medios en distintas situaciones de su contexto inmediato. Comprende el funcionamiento y la utilidad de las diferentes estrategias cognitivas que le permiten fortalecer los procesos de comprensión y producción de diferentes sistemas de significación. Reconoce elementos como formatos, temáticas y funciones que debe tener en cuenta para sustentar sus ideas de manera oral y escrita y con sentido, en diversas situaciones comunicativas.	Construye el mensaje cifrado que portan algunos textos, jeroglíficos y pictogramas como posibilidades comunicativas cercanas a la comprensión del mundo que lo rodea. Usa la planeación, el recuento, la relectura, la secuenciación y el parafraseo, como estrategias cognitivas que le permiten fortalecer los procesos de comprensión y producción de diferentes sistemas de significación Desarrolla la argumentación y la confrontación como estrategias que le permiten sustentar sus ideas de manera oral y escrita y con sentido en diversas situaciones comunicativas.	Contempla diferentes medios y estrategias para comunicarse significativamente y de manera clara, en distintas situaciones de su con-texto inmediato. Expresa sus emociones, ideas y pensamientos en la planeación de la comprensión y la producción, que le posibilita usar el lenguaje en situaciones comunicativas reales y con roles definidos. Respeta los argumentos esgrimidos por los otros y defiende los propios, como elementos fundantes de una sana comunicación y convivencia.

Estándares				
Factor Comprensión e interpretación textual	Factor Producción textual	Factor Literatura	Factor Medios de comunicación y otros sistemas simbólicos	Factor Ética de la comunicación
<p>Enunciado</p> <p>Comprensión e interpretación textual</p> <p>Sub-proceso</p> <ul style="list-style-type: none"> • Leo diferentes clases de textos: manuales, tarjetas, afiches, cartas, periódicos, etc. • Reconozco la función social de los diversos tipos de textos que leo. • Identifico la estructura o el formato (intención comunicativa de los textos cuento, fabula, noticia, recetas, mitos, entre otros) de los textos que leo. • Elaboro hipótesis (mis explicaciones) acerca del sentido global 	<p>Enunciado</p> <p>Produzco textos orales que responden a distintos propósitos comunicativos.</p> <p>Sub-proceso</p> <ul style="list-style-type: none"> • Utilizo, de acuerdo con el contexto, un vocabulario adecuado para expresar mis ideas. • Utilizo la entonación y los matices afectivos de voz para alcanzar mi propósito en diferentes situaciones comunicativas. • Describo personas, objetos, lugares, etc., en forma detallada. • Describo eventos de manera secuencial. • Elaboro instrucciones que evidencian secuencias lógicas en la realización de acciones. • Expongo y defiendo mis ideas en función de la situación comunicativa • Leo fábulas, cuentos, poemas, relatos mitológicos, leyendas, o cualquier otro texto literario. • Elaboro y socializo hipótesis predictivas acerca 	<p>Enunciado</p> <p>Comprendo textos literarios para propiciar el desarrollo de mi capacidad creativa y lúdica.</p> <p>Sub-proceso</p> <ul style="list-style-type: none"> • Entiendo el lenguaje empleado en historietas y otros tipos de textos con imágenes fijas. • Expongo oralmente lo que me dicen mensajes cifrados en pictogramas, jeroglíficos, etc • Reconozco la temática de caricaturas, tiras cómicas, historietas, anuncios publicitarios y otros medios de expresión gráfica. • Relaciono gráficas con texto escrito, ya sea completando 	<p>Enunciado</p> <p>Comprendo la información que circula a través de algunos sistemas de comunicación no verbal.</p> <p>Sub-proceso</p> <p>Comprendo la información que circula a través de algunos sistemas de comunicación no verbal.</p>	<p>Enunciado</p> <p>Identifico los principales elementos y roles de la comunicación para enriquecer procesos comunicativos auténticos.</p> <p>Sub-proceso</p> <ul style="list-style-type: none"> • Establezco semejanzas y diferencias entre quien produce el texto y quien lo interpreta.

de los textos, antes y durante el proceso de lectura; para el efecto, me apoyo en mis conocimientos previos.	del contenido de los textos. • Identifico maneras de cómo se formula el inicio y el final de algunas narraciones.	o explicándole s.				
Derechos Básicos de Aprendizaje (DBA)						
DBA # 1: Lee en voz alta, con fluidez (dicción y velocidad) y con la entonación adecuada según el mensaje del texto DBA# 4 Aplica las reglas ortográficas (utiliza tildes, mayúsculas y puntuación) DBA # 6: Establece la relación entre palabras, imágenes y gráficos en un texto. DBA # 7: Realiza inferencia y relaciones coherentes sobre el contenido de una lectura a partir de la información que le brinda el texto. DBA # 11: Realiza intervenciones orales sobre un tema tratado en clase, una lectura o un evento significativo en las cuales pregunta, contesta o da su opinión.						
Nombre de la Sección	Activación del aprendizaje	Exploración	Estructuración	Conceptualización	Aplicación del conocimiento	Metacognición
Primer momento: Antes (acercamiento a las estrategias de lectura elementales: predecir, hacer conjeturas, elaborar hipótesis, obtener información precisa, seguir instrucciones, revisar, entre otras), para activar sus saberes previos y obtener una idea en relación a la temática del texto.						
1. Prueba Estandarizada. (Pre test)	Primera aplicación de la Prueba de Selección Múltiple (Tomada de un cuadernillo SABER de Lenguaje del grado tercero del año 2015)					
2. Gesticueños	Texto multimodal : http://maguare.gov.co/ver/latristezadeJacobode Preguntas de disonancia cognitiva:	Se hace una puesta en común sobre otros modos que emplean las personas para comunicar un mensaje que ellos deseaban transmitir. Textos multimodales	Actividad 1. Los estudiantes se organizan en equipos, deben sacar un papel de una bolsa	Actividad 3. La maestra retoma las palabras o mensajes que escribieron los estudiantes y	Actividad 4. Los estudiantes observan las impresiones y gestos presentes en las imágenes pegadas en el tablero, de algunos de los cuentos contenidos en el texto: “Ahora	Actividad 5. Evaluar con los estudiantes lo trabajado en la sección mediante las siguientes preguntas:

	<p>¿Puedes relacionar los sentimientos con gestos? ¿Por qué son importantes los gestos? ¿Pueden las personas comunicar algo sólo con gestos?</p>	<p>de apoyo relacionados con esta temática: Algunos textos de la Colección Semilla: *A de África. De: Onyefulu, Ifeoma. Contiene 30 fotografías a color que narran diferentes situaciones. *Cantar, tocar y jugar: juegos musicales para niños. De: Posada, Pilar. Texto con los juegos y contiene un CD que incluye tres rondas (gestos y canciones, personaje central y persecución). Se encuentran también muchos en http://maguare.gov.co en la clasificación de ver y otras.</p>	<p>que contiene un título de un cuento y ellos muestran por medio de señas y gestos lo que imaginaron de lo que se trataba el texto. Actividad 2. Posteriormente lo presentaron a sus compañeros y se crearon algunas predicciones frente a la lectura y también permitió la formulación de hipótesis.</p>	<p>explica la importancia de la imagen como texto multimodal. De la misma manera se trabaja la comunicación no verbal. Explica las características de un texto multimodal, como estrategia didáctica para favorecer la comprensión lectora. También presenta algunas estrategias lectoras que se pueden utilizar para obtener una mejor comprensión de un texto, como hacer</p>	<p>solo queda la ciudad” (del autor Cristian Romero) y escriben debajo de ellas, palabras que relacionen con estas imágenes. Estrategias de lectura: Hacer conjeturas, sacar inferencias, elaborar hipótesis para construir predicciones en relación a un texto. Habilidades lectoras: Inferir Elaborar hipótesis Predecir</p>	<p>¿Es posible comunicarnos sin utilizar la palabra? ¿Además de los gestos, que otras estrategias podemos implementar al momento de comunicarnos?</p>
--	--	--	--	--	--	--

				hipótesis y elaborar predicciones frente a un texto; en este caso a partir de las imágenes o como al inicio, mediante los gestos		
3. Sonidos e imágenes de la ciudad	<p>Texto multimodal : Se pide a los estudiantes recostarse sobre el puesto, cerrar los ojos y escuchar atentamente un <u>audio</u> con algunos sonidos de la ciudad como: el correr del agua en una quebrada, tránsito de carros, motos, buses, personas que transitan.</p> <p>Preguntas de</p>	<p>Se realiza una puesta en común para recoger las impresiones en una lluvia de ideas que se va escribiendo en el tablero y a partir de la cual se activan sus conocimientos previos (con los sonidos que también escuchan en su barrio).</p> <p>Textos multimodales de apoyo relacionados con esta temática: https://www.youtube.com/watch?v=9I07C5_MJY4</p> <p>Algunos textos de la Colección</p>	<p>Actividad 1.</p> <p>Se organizan los estudiantes por equipos de trabajo y se les facilita diferentes tipos de revistas, para que observen y tomen aquellas imágenes que se relacionan con la dinámica de los sonidos de la ciudad escuchados en el audio.</p> <p>Actividad 2. Hacer un</p>	<p>Actividad 3.</p> <p>La maestra modela con el grupo la construcción de una narrativa del concepto de ciudad empleando el cartel elaborado y realizando un paralelo de los conceptos</p>	<p>Actividad 4.</p> <p>Se realiza la lectura de manera grupal del capítulo uno del texto: “Ahora solo queda la ciudad”, realizando un paralelo con las imágenes del texto guía y las tomadas por ellos de las revistas. Para desarrollar un buen proceso lector, que permita a los estudiantes conectar a partir de un texto multimodal, la información o temática, con su propia realidad.</p>	<p>Actividad 5.</p> <p>Evaluar con los estudiantes lo trabajado en la sección mediante las siguientes preguntas:</p> <p>¿Crees que por medio de sonidos se puede transmitir información?</p> <p>¿Es posible utilizar los elementos escuchados en el audio para elaborar escritos de lugares de nuestra ciudad?</p>

	<p>disonancia cognitiva: ¿Qué sonidos identifican a tu barrio? ¿Qué olores percibes cuando caminan por su barrio? ¿Qué sonidos prevalecen cerca a la escuela? ¿Qué observas en calles y esquinas del barrio?</p>	<p>Semilla: *Yo seré tres millones de niños. De Serres, Alain. Contiene fotografías de la vida cotidiana de los niños en las ciudades, en diferentes países y continentes.</p>	<p>collage en un cartel con todas esas imágenes que tomaron de la revista.</p>	<p>de ciudad, el elaborado por el grupo y el presentado en el texto de Cristina Romero.</p>	<p>Estrategias de lectura: Hacer conjeturas, sacar inferencias, elaborar hipótesis para construir predicciones en relación a un texto.</p> <p>Habilidades lectoras: Inferir. Elaborar hipótesis. Predecir Comparar</p>	
<p>4. Construyendo Murales</p>	<p>Texto multimodal: Se organizan los estudiantes y se hace el recorrido por los alrededores de la escuela para observar los murales que enriquecen el espacio y que permiten realizar una lectura multimodal</p>	<p>Se desplaza a los estudiantes hacia los rieles del tranvía, donde igualmente surge del grupo, la discusión frente a los diferentes tipos de rieles y la función que cumplen.</p> <p>Se les pide a los estudiantes hacer preguntas a esa imagen del paisaje del Tranvía, sacar conjeturas, elaborar</p>	<p>Actividad 1. Se realiza un círculo de lectura y se lee allí, de manera parafraseada por la docente en las primeras líneas.</p> <p>Actividad 2. Se da la posibilidad a los estudiantes para que observen el texto, sus</p>	<p>Actividad 3. En el salón de clases, se organizan por equipos de trabajo y la docente recuerda la importancia de emplear estrate</p>	<p>Actividad 4. La docente coloca en una mesa fotocopias de algunas imágenes de otros murales de esta comunidad, para que cada equipo tome las que captan su atención y las pinten o sombreen, para realizar con éstas, la construcción colectiva de un mural.</p>	<p>Actividad 5. Evaluar con los estudiantes lo trabajado en la sección mediante la siguientes preguntas: Una de las formas de expresión más utilizadas por los seres humanos son los dibujos. ¿Puedes expresar tu sentir utilizando para ello imágenes, dibujos y colores? ¿Es posible</p>

	<p>Preguntas de disonancia cognitiva: ¿Qué personajes se resaltan en ese mural? ¿Qué olores percibes cuando caminan por su barrio? ¿Qué significado tienen éstos personajes en tu comunidad? ¿Qué costumbres de la comunidad se encuentran plasmadas en estos murales?</p>	<p>algunas hipótesis en relación a éste.</p> <p>Textos multimodales de apoyo relacionados con esta temática:</p> <p>Algunos textos de la Colección Semilla⁷: *Familias: un viaje alrededor del mundo. De: Furlaud, Sophie; Verboud, Pierre Ilustrador: Ommer, Uwe Este libro presenta distintos grupos de familias de los cinco continentes, de diversas culturas y comunidades. Sobre cada familia hay una foto en la que se aprecia la vestimenta típica y los rasgos de la cultura a la que pertenece</p>	<p>imágenes, miren su estructura y lean mentalmente, el capítulo “Entre ríes” del libro de Cristian Romero.</p>	<p>gias lectoras (como inferir, predecir, comparar, sacar conjeturas, entre otras), para leer y comprender un texto a partir de imágenes, como en el caso de los murales.</p>	<p>Estrategias de lectura: Hacer conjeturas, sacar inferencias, elaborar hipótesis para construir predicciones en relación a un texto.</p> <p>Habilidades lectoras: Inferir Elaborar hipótesis Predecir Comparar</p>	<p>leer en las producciones gráficas, la intención de los autores?</p>
--	--	---	---	---	--	--

⁷Ver en:

<https://www.google.com.co/search?q=murales+aleda%C3%B1os+al+Tranv%C3%ADa+de+Medell%C3%ADn&sa=X&hl=es&tbm=isch&tbo=u&source=univ&ved=0ahUKEwjWtsnpiqDaAhXS11MKHdZdDlCQsAQIJQ&biw=1180&bih=548#imgrc=kko8HQqhNOWSsM>

<p>5. Círculos de palabras</p>	<p>Texto multimodal : La docente coloca en el tablero varios círculos de palabras, como conjuntos, que compongan una retahíla, un verso, una trova o un refrán, para que los estudiantes traten de descifrar de cuál se trata. Ejemplo: Carros-rápido-ferrocarril Rápido corren los carros por la carrilera del ferrocarril. Preguntas de disonancia cognitiva: ¿Qué importancia tienen las retahílas o poemas? ¿Quiénes de tu casa dicen</p>	<p>Los estudiantes se organizan en grupos de 5 a 6 integrantes, en el centro dentro de cada grupo se encuentran hojas de block y marcadores, para que en tres minutos escriben una rima, adivinanza, trova o retahíla que se sepan o puedan crear. Textos multimodales de apoyo relacionados con esta temática: http://maguare.gov.co/jugar/ En este link se encuentran trabalenguas, poesías, adivinanzas, retahílas, entre otras tantas. Algunos textos de la Colección Semilla: *Juguemos con la Poesía. De: Bernal, Guillermo. *¿No se aburra!: palabras para reír y jugar. De: Dautant, Maité (Compiladora).</p>	<p>Actividad 1. Con la ayuda del video beam, se presentan una serie de imágenes proponiendo a los estudiantes, que con sus compañeros de equipo elaboren sus propias adivinanzas, trovas, retahílas y rimas, a partir de éstas. Actividad 2. Se les facilita el recurso de un diccionario por equipo, y se socializa el trabajo realizado por cada equipo</p>	<p>Actividad 3. La docente coloca en el tablero un pictograma con un mensaje oculto (el nombre del escritor del texto y explicación a su utilidad como texto modal. Realiza una puesta en común con los estudiantes acerca de los sistemas semióticos</p>	<p>Actividad 4. Se desarrolla un diálogo sobre el personaje oculto en el pictograma, llevando a los estudiantes a preguntarse por él: ¿De dónde viene? ¿Qué hace? ¿Qué estudio? ¿Dónde lo hizo? ¿Por qué escribe ese tipo de textos? ¿Qué le inspira? En esta parte se facilita un portátil a cada equipo de trabajo, para realizar el rastreo y se les pide hacer un resumen acerca de esta información. Estrategias de lectura: Realizar hipótesis, hacer predicciones en relación a un texto,</p>	<p>Actividad 5. Evaluar con los estudiantes lo trabajado en la sección mediante preguntas grupales Que parten del docente y de los mismos estudiantes.</p>
---	--	---	--	---	--	--

	<p>retahílas, trabalenguas o adivinanzas?</p> <p>¿Por qué crees que retahílas, trabalenguas, poemas o adivinanzas pasan de generación a generación?</p> <p>¿Cuál es la retahíla o refrán que más te gusta?</p>	<p>Ilustradora: Repiso, María Elena.</p> <p>*Bichonanzas y adivinoplantas.</p> <p>De: Zambrano Alicia.</p> <p>*Chigüiro viaja en chiva. De: Da Coll Ivar.</p>		<p>que se trabajan con las actividades desarrolladas hasta el momento y qué estrategias de lectura utilizan en cada equipo para facilitar el trabajo</p>	<p>consultar el diccionario, resumir, releer partes confusas, pensar en voz alta para asegurar la comprensión.</p> <p>Habilidades lectoras:</p> <p>Inferir Elaborar hipótesis Predecir Comparar Consultar el diccionario Resumir Releer</p>	
<p>6. Interactuando con el autor</p>	<p>Texto multimodal:</p> <p>Se realiza con todos los estudiantes la pintura de un mural y separadores de texto que contienen las imágenes del texto guía, para obsequiarlas al escritor.</p>	<p>Se decora el espacio donde se recibe el escritor con varios de los trabajos realizados por los estudiantes. Este espacio llamado galería de imágenes.</p> <p>Textos multimodales de apoyo relacionados con esta temática:</p> <p>Textos de la colección</p>	<p>Actividad 1</p> <p>Grupalmente luego de la lectura de varios de los capítulos del libro: Y ahora solo queda la ciudad, se organizan preguntas que les inquietan a los estudiantes acerca del libro o que desean conocer</p>	<p>Actividad 3</p> <p>Se elaboran tarjetas para regalarle al escritor en conmemoración de su visita. Las tarjetas rescatan</p>	<p>Actividad 4</p> <p>Se interactúa con el escritor y se aprovecha al máximo el espacio para que los estudiantes relacionen los diferentes elementos que componen un texto, identifiquen las decisiones autorales que contribuyeron a su</p>	<p>Actividad 5</p> <p>Evaluar con los estudiantes lo trabajado en la sección mediante las siguientes preguntas</p> <p>¿Es importante para comprender un texto la presencia del autor?</p> <p>¿Podemos dar interpretaciones a los textos diferentes a las que el autor ha</p>

	<p>Preguntas de disonancia cognitiva: ¿Qué piensas sobre la visita de un escritor a tu escuela? ¿Cómo crees que viene vestido el escritor? ¿Crees que ser escritor es un trabajo divertido?</p>	<p>semilla: Se introduce a los niños en la lectura de fotografías en blanco y negro. El libro ¿Y tú qué ves? De Ramírez Arriola, Ricardo presenta material capturado por el mismo, a personas que habitan en el área rural. Los retratos capturan costumbres, ocupaciones, vestidos tradicionales y momentos de la vida cotidiana de comunidades asentadas en distintas partes del mundo como Sudáfrica, Venezuela, Bosnia-Herzegovina, Guatemala, Gran Bretaña, México y Colombia</p> <p>¿Y tú qué ves? Ramírez Arriola, Ricardo Ilustrador: Ramírez Arriola, Ricardo</p>	<p>acerca del autor. De esta forma se trabaja la entrevista. En el tablero se van recopilando todas las dudas de los estudiantes para luego poderlas estructurar como entrevista luego realizada al autor Cristian Romero Actividad 2 Rastreo biográfico al autor, trabajo individual. Que luego permite nutrir la entrevista</p>	<p>algunas citas textual es que captan la atención de los estudiantes antes</p>	<p>estructura; y así mismo, extiendan los conocimientos adquiridos, a los que se aclaran con el punto de vista en la comunicación lector / escritor.</p> <p>Estrategias de lectura: Realizar hipótesis, hacer predicciones en relación a un texto, consultar el diccionario, resumir, releer partes confusas, pensar en voz alta para asegurar la comprensión.</p> <p>Habilidades lectoras: Inferir Elaborar hipótesis Predecir Comparar Consultar el diccionario Resumir Releer</p>	<p>dado? ¿Las fotografías e imágenes pueden por si solas narrar historias? ¿Qué piensa de la visita del autor?</p>
--	---	--	---	---	--	--

		Editorial: Castillo (La otra escalera), 2005, 34 p. Grado: Jardín				
7. .Infografías	Se hace una puesta en común con los estudiantes, sobre algún texto que hayan observado en su comunidad, que no contenga muchas letras, sino que en su lugar tenga muchas formas, colores, imágenes.	Los estudiantes miran con la ayuda del video beam, la siguiente infografía para participar en un juego de observación: http://ovacen.com/wp-content/uploads/2014/02/cambiar-el-mundo.jpg En el tablero se escribe una lluvia de ideas con las palabras que los estudiantes mencionan en relación a la observación de la infografía.	Actividad 1. En los equipos de trabajo los estudiantes elaboran una narrativa, que construyen a partir de la infografía.	Actividad 2. La docente en una puesta en común con los estudiantes, reconstruye los elementos característicos y la función que cumple cada uno en la infografía como texto multimodal. También realiza una lluvia de ideas acerca de las	Actividad 3. Los estudiantes observan la imagen de una infografía propuesta por la docente y dan cuenta de cada uno de los ítems propuestos en la Lista de Chequeo que se encuentra como un anexo en la parte de evaluación/rúbricas Estrategias de lectura: Hacer conjeturas, sacar inferencias, elaborar hipótesis para construir predicciones en relación a un texto. Habilidades lectoras: Inferir Elaborar hipótesis y	Actividad 4. Elaboración de la rúbrica

				estrategias de lectura que se ponen en funcionamiento para elaborar una narrativa a partir de una infografía	despejarlas con el autor. Comparar si las predicciones hechas, si eran correctas.	
8.Video clip	<p>Se realiza una puesta en común con los estudiantes acerca de:</p> <p>¿Qué es un video clip?</p> <p>¿Qué importancia tienen estos en la vida cotidiana?</p> <p>¿Cuáles video clips les gustan?</p>	<p>La docente utiliza el video beam para mostrar video clips de mensajes publicitarios en los que se observan algunos lugares de su comuna.</p> <p>Textos multimodales de apoyo relacionados con esta temática:</p> <p>Trabajo en la plataforma de Colombia aprende</p> <p>A través de animaciones que ofrece la plataforma,</p>	<p>Actividad 1</p> <p>Los estudiantes realizan descripciones de los lugares de la comuna 8 que han sufrido transformaciones, como las UVAS, Ludotecas y el Tranvía.</p> <p>La docente elabora con ellos en un organizador gráfico: cuadro comparativo o las experiencias de cómo eran estos</p>	<p>Actividad 2</p> <p>La docente presenta a los estudiantes antes, mediante otros organizadores gráficos como el mapa conceptual, mapa de ideas, los eleme</p>	<p>Actividad 3</p> <p>Los estudiantes individualmente elaboran un diario, con imágenes, creaciones artísticas y escritas.</p> <p>Posteriormente se realiza una tertulia s grupal para presentar las producciones del trabajo realizado.</p> <p>Estrategias de lectura:</p> <p>Realizar hipótesis, hacer predicciones en relación a un formato</p>	<p>Actividad 4.</p> <p>Evaluar con los estudiantes lo trabajado en la sección mediante la siguientes preguntas</p> <p>¿Entiendes la intención comunicativa de los mensajes publicitarios que encuentras en tu medio?</p>

		<p>permitir que los estudiantes expresen su opinión acerca de la publicidad televisiva, impresa y externa que ve cotidianamente en su entorno.</p> <p>Estas opiniones dan cuenta de la comprensión del mensaje expresados en los anuncios e identificar el propósito o intención comunicativa del mismo.</p>	<p>lugares antes y después.</p>	<p>ntos y la función que tiene el video clip como texto modal en sus diferentes contenidos publicitarios (promocional, recreativo, informativo, educativo, entretenimiento, entre otros). También se realiza una lluvia de ideas acerca de los formatos o siluetas de textos</p>	<p>de texto propuesto, consultar el diccionario, leer imágenes, releer partes confusas, pensar en voz alta para asegurar la comprensión.</p> <p>Habilidades lectoras: Elaborar lecturas en otros formatos Identificar las diferentes siluetas textuales Elaborar hipótesis Predecir Comparar Releer</p>	
--	--	--	---------------------------------	--	--	--

				que se genera n, en este caso, del video clip, con una intencionalidad publicitaria y la importancia de emplear estrategias lectoras como releer, analizar, cuestionar la información que quieren vender		
9. Nos vemos en el blog	Se hace una puesta en común y posteriormente una lluvia de ideas acerca de las maneras actuales de	Se organizan los estudiantes en parejas y se les facilita un portátil para que juntos visiten el blog institucional de Promoción de la lectura.	Actividad 1 En esos mismos grupos de trabajo, se les da hojas para que elaboren un resumen de alguno de	Actividad 2 La docente utiliza el video beam para	Actividad 3 Se utiliza el video beam para orientar las instrucciones que los estudiantes deben seguir, para elaborar	Actividad 4. Evaluar con los estudiantes lo trabajado en la sección mediante la siguientes preguntas: ¿Podemos

	<p>leer. Se pregunta a los chicos acerca de sus gustos en lectura y sus gustos en los medios que utiliza para hacerlo.</p> <p>¿Qué tipo de lecturas prefieres? ¿Para ti es más agradable realizar lecturas utilizando libros físicos o virtuales?</p>	<p>En el encuentran algunos títulos y autores que se recomiendan para que visiten e indaguen acerca de ellos. Estos pueden visitarlos en los link que allí se presentan o simplemente visitar la biblioteca de la escuela y pedirlos de la colección semilla</p>	<p>los textos propuestos allí.</p>	<p>identificar las partes relevantes del blog y para realizar la lectura de uno de los capítulos del texto guía. Esta lectura se hace en grupo, los estudi antes lo van haciendo por turnos escuchando a los compañeros y siguiendo la lectura en la pantalla</p>	<p>en los equipos de trabajo un cuento corto, con imágenes, que luego de ser revisado se publicará en el blog y podrá ser leído por los demás compañeros. El tema central es la ciudad.</p> <p>Estrategias de lectura: Realizar lecturas en otros formatos y medios, interactuar con el texto, interpretar un texto a partir de la literacidad, resumir, releer partes confusas.</p> <p>Habilidades lectoras: Inferir Identificar formatos y siluetas textuales Elaborar hipótesis Predecir Comparar Consultar</p>	<p>tener la misma comprensión de un texto al leerlo en físico o virtual?</p> <p>¿Qué fortalezas y dificultades presentan las dos maneras de abordar un texto?</p>
--	---	--	------------------------------------	---	--	---

					otras páginas Resumir Releer	
10. Palabras sin sonido	Se les pregunta a los estudiantes si alguna vez han estado imposibilitados para hablar y qué estrategia han utilizado para darse a comprender .	La docente emplea el video beam para proyectar imágenes o palabras claves de las relacionadas con el texto guía de Cristian Romero. Textos multimodales de apoyo relacionados con esta temática:	Actividad 1. Los estudiantes mediante una ficha, hacen un juego de enlazar cada imagen con el juego de palabras con las que se relacionan.	Actividad 2. La expon e un cuadro de resumen para representar estrategias de lectura trabajadas hasta el momento (predecir, hacer conjeturas, cuestionar el texto, obtener información precisa, revisar un escrito , identificar la idea	Actividad 3. Se facilita un texto de “Ahora solo queda la ciudad” para cada equipo, para jugar a ubicar la palabra o frase mencionada por la docente en uno de los capítulos. Estrategias de lectura: Realizar hipótesis, hacer predicciones en relación a un texto, predecir la idea global de un texto no verbal, interpretar textos en otros formatos o siluetas textuales. Habilidades lectoras: Inferir Elaborar hipótesis Predecir Comparar	Actividad 4.

				global del texto. También para identificar el papel de la imagen en un texto	Relacionar lenguaje verbal y no verbal Interpretar imágenes, sonidos, textos, texturas, etc.	
11. .Cantemos al ambiente	Para iniciar los niños escuchan la canción infantil “ la tierra es la casa de todos” Se coloca en el video beam y deberán ir siguiendo su letra y posteriormente la irán entonando	Se presentan algunos cantos con rimas, recitación de poemas con aliteraciones (semejanzas), palmear sílabas, cambiar sonidos en las palabras ⁸ . Textos multimodales de apoyo relacionados con esta temática: Juego de adivinanzas algunas de ellas tomadas del libro de la colección	Actividad 1 Se presenta al grupo una rima sobre una ciudad contaminada; se lee en voz alta al unísono y se invita a los estudiantes a explicar lo que en ella se dice, a seguir la lectura y repetirla hasta recordarla. Se entrega una hoja de papel donde cada	Actividad 2 Modelación por parte de la docente al presentar textos sobre el cuidado del medio ambiente en diversos formatos como canciones,	Actividad 3 Palabras escondidas En un sobre los chicos encontraron palabras y dibujos escondidos en un sobre de color. En grupos, ellos elegirán el sobre y con lo que encuentran en este formar oraciones que riman entre sí de tal forma que creen poesías, adivinanzas o alusivas al cuidado y	Actividad 4.

⁸Diversos estudios muestran que cuando se enseñan las habilidades de la conciencia fonológica hay un aprendizaje de la lectura inicial más rápido y un mejor desarrollo posterior. Además, según Gómez, L (2008), la comprensión de los constitutivos de las palabras es un determinante importante del éxito en la lectura en muchas ortografías alfabéticas en el español.

		<p>semilla Adivínalo si puedes de Andricaín Hernández, Sergio; Rodríguez, Antonio Orlando Ilustradora: Londoño, Ana María. Incluye adivinanzas sobre las letras, el cuerpo humano, la música, las frutas; adivinanzas sacadas de cuentos, adivinanzas antiguas.</p>	<p>estudiante dibuja aquello que reconoce como un espacio contaminad o en su barrio.</p>	<p>poema s o versos . Se presen tan ademá s la estruct ura organi zacion al y eleme ntos de cada format o textual .</p>	<p>conservación del medio ambiente. Los dibujos podrán ser utilizados como pictogramas. Estrategias de lectura: Interpretar textos en diferentes formatos. Inferir la intención del autor en este tipo de textos. Identificar la idea global de este tipo de textos. Habilidades lectoras: Inferir Predecir Comparar Consultar el diccionario Resumir Releer</p>	
12. Prueba Estanda rizada (post test)	Segunda aplicación de la Prueba de Selección Múltiple (Tomada de un cuadernillo SABER de Lenguaje del grado tercero del año 2015)					
Evaluación/Rúbrica						
Ejemplo de las rúbricas aplicadas al final de cada sección.						

ASPECTOS		SI	NO
¿Utilicé alguna estrategia de lectura hoy?			
¿Los textos multimodales facilitan la comprensión lectora?			
¿Te gustan los textos con imágenes, dibujos o sonido?			
¿Te gusta leer en la web?			

Lista de chequeo aplicada en la sección número 7. Anexo N° 3

Recursos		
Físicos	Tecnológicos	Bibliográficos
<p>Libros de la colección semilla</p> <p>A de África. De: Onyefulu, Ifeoma. Cantar, tocar y jugar: juegos musicales para niños. De: Posada, Pilar. Yo seré tres millones de niños. De Serres, Alain. Familias: un viaje alrededor del mundo. De: Furlaud, Sophie; Verboud, Pierre Ilustrador: Ommer, Uwe</p> <p>Juguemos con la Poesía. De: Bernal, Guillermo. ¡No se aburra!: palabras para reír y jugar. De: Dautant, Maité (Compiladora). Ilustradora: Repiso, María Elena. Bichonanzas y adivinoplantas. De: Zambrano Alicia. Chigüiro viaja en chiva. De: Da CollIvar.</p> <p>Adivínalo si puedes de Andricaín Hernández, Sergio; Rodríguez, Antonio Orlando Ilustradora: Londoño, Ana María.</p> <p>Libros a Alfaguara infantil</p> <p>¿Y tú qué ves? Ramírez Arriola, Ricardo Ilustrador: Ramírez Arriola, Ricardo</p>	<p>Computadores portátiles- video beam</p> <p>Plataformas educativas (Colombia aprende, contenidos para aprender)</p> <p>(Maguare- Ministerio de Cultura de Colombia)</p>	<p>Textos de la colección semilla</p> <p>-¿Y tú qué ves? Ramírez Arriola, Ricardo Ilustrador: Ramírez Arriola, Ricardo Editorial: Castillo (La otra escalera), 2005, 34 p.</p> <p>-Adivínalo si puedes Andricaín Hernández, Sergio; Rodríguez, Antonio Orlando Ilustradora: Londoño, Ana María Editorial: Panamericana (Que pase el tren), 2010, 44 p. Grados: 0°, 1°, 2°, 3°, 4°, 5°</p>

Anexo N° 5: Lista de Control o de Cotejo⁹

INDICADORES	Siempre	Algunas veces	Nunca
Antes de la lectura			
Verbaliza el propósito de la imagen			
Expresa hipótesis sobre el contenido del texto a partir de las imágenes.			
Durante la lectura			
Observa las imágenes y realiza su lectura con fluidez			
Extrae las ideas principales del texto			
Enuncia situaciones y otras representaciones en las que relaciona el contenido del texto			
Después de la lectura			
Realiza y/o responde preguntas con relación al texto.			
Da cuenta de las características multimodales del texto			

⁹Instrumento para evaluar la comprensión lectora de textos multimodales. Mientras el estudiante realiza la lectura se marca con una x según sea el caso siempre, algunas veces o nunca

Anexo N° 6: Cuestionario Sociodemográfico- Grado Tercero-

Con las siguientes preguntas podemos reconocernos un poco más como integrantes del grupo. Contesta colocando una X al frente de donde lo consideres correcto.

1. Tu eres:

Niño Niña

2. ¿Cuántos años tienes? -Marca solo una opción-

9 años o menos 10 años 11 años 12 años o más

3. ¿Cuántos hermanos tienes?

1 2 3 o más. Ninguno

4. ¿Tienes hermanos o hermanas menores de 17 años?

Sí No

5. Marca con quiénes de estas personas vives. -Puedes marcar varias opciones

Tu padre, padrastro o padre adoptivo
 Tu madre, madrastra o madre adoptiva
 Tus hermanos o hermanas mayores
 Tus hermanos o hermanas menores
 Otras personas de tu familia Personas que no son de tu familia

6. Incluido tú, ¿cuántas personas viven en tu casa o apartamento? -Marca solo una opción

2 3 4 5 6 o más

7. ¿Cuál es el último nivel educativo alcanzado por tu padre, padrastro o padre adoptivo? -Marca solo una opción-

No completó la primaria.
 Completó la primaria.
 No terminó el bachillerato.

- Terminó el bachillerato.
 Obtuvo un título técnico o tecnológico.
 Obtuvo un título universitario.
 No sé.

8. ¿Cuál es el último nivel educativo alcanzado por tu madre, madrastra o madre adoptiva? -Marca solo una opción

- No completó la primaria.
 Completó la primaria.
 No terminó el bachillerato.
 Terminó el bachillerato.
 Obtuvo un título técnico o tecnológico.
 Obtuvo un título universitario.
 No sé.

9. Marca cuáles de los miembros de tu hogar trabajan -Puedes marcar varias opciones

- Tu padre, padrastro o padre adoptivo
 Tu madre, madrastra o madre adoptiva
 Tus hermanos o hermanas mayores
 Tus hermanos o hermanas menores
 Otras personas de tu familia

10. ¿Con qué tipo de sanitario cuenta tu vivienda? -Marca solo una opción

- Está conectado al alcantarillado.
 Está conectado a un pozo séptico.
 No hay servicio de sanitario.

11. ¿En cuántos cuartos duermen las personas que viven contigo? -Marca solo una opción

- 2 3 4 5 6 o más

12. Marca cuáles de estas cosas tienen en tu casa o apartamento. -Puedes marcar varias opciones

- Televisión a color
 Calentador o ducha eléctrica
 DVD

- Teléfono celular con conexión a Internet
 Horno de microondas
 Equipo de sonido
 Nevera
 Moto
 Lavadora de ropa
 Carro

13. Sin contar, periódicos, revistas y tus libros del colegio, ¿cuántos libros hay en tu casa o apartamento? -Marca solo una opción

0 a 10 libros 11 a 25 libros 26 a 100 libros Más de 100 libros

14. Con qué frecuencia realizas las siguientes actividades con tus padres?
Hablan sobre noticias

Nunca Por lo menos una vez al año Una vez al mes
 Una vez a la semana Todos los días

15. Hablan sobre libros o películas.

Nunca Por lo menos una vez al año Una vez al mes
 Una vez a la semana Todos los días

16. Hablan sobre programas de televisión o deportes?

Nunca Por lo menos una vez al año Una vez al mes
 Una vez a la semana Todos los días

Anexo N° 7 Matriz de consistencia

Objetivos	Método	Enfoque	Estrategia	Instrumentos
Analizar los resultados en la competencia lectora obtenidos en las Pruebas Saber de 2013, 2014, 2015 y 2016, en estudiantes del grado tercero de la Institución Educativa Félix Henao Botero.	<p>Método mixto (Cualitativo-Cuantitativo)</p> <p>Galeano, E. (2004)</p> <p>Ruiz (2012)</p> <p>Aguirre, M. (2001)</p> <p>Descriptivo e interpretativo</p> <p>Hernández et al. (2010)</p> <p>Se privilegia el método cualitativo</p>	<p>Enfoque de la investigación acción – participativa</p> <p>Callejas, M. (1998).</p> <p>Salgado, A. (2007).</p>	Análisis documental.	Rejillas, fichas bibliográficas, notas analíticas.
Determinar conceptualmente los componentes de la secuencia didáctica que fortalezcan el desarrollo de habilidades lectoras en estudiantes de tercer grado			Revisión de archivos.	Fichas de contenido, los cuadros categoriales, gráficos de Excel
Construir una secuencia didáctica centrada el uso de textos multimodales que favorezca habilidades lectoras en los estudiantes			Investigación documental, la técnica de rastreo y revisión bibliográfica	Fichas bibliográficas, notas de campo, rejillas, entre otras.

<p>Sistematizar el proceso de la secuencia didáctica construida y aplicada en un grupo de estudiantes del grado tercero de la I.E Félix Henao Botero de Medellín.</p>			<p>La observación participante. El cuestionario, el Diario de Campo y la Prueba estandarizada</p>	<p>Las notas de campo, lista de Control, Chequeo o Cotejo, rejillas, sábanas categoriales, grabaciones.</p>
---	--	--	---	---

Fuente: Jair Hernando Álvarez Torres. PhD

Anexo N° 8: formato cuadro categorial

Concepto organizador	Algunas de las referencias
Habilidades lectoras	OCDE, (2000), FLACSO (2015) Sánchez, M. (2012
Comprensión lectora	Cassany, D. (2006), Ferreiro E. (2001) y Goodman, K.
Textos multimodales	Kress G. (2011), Marchesi, A. (2004), Cassany, D. (2008
Secuencia didáctica	Kress G. (2011), Marchesi, A. (2004), Cassany, D. (2008
Estrategia didáctica	Pulgarín, R. (2010), Monereo (2002: 29 Solé (1992), FLACSO (2015) Elosúa y García (1993

Anexo N° 9: Formato de consentimiento informado para participantes en la investigación

El propósito de esta ficha de consentimiento es proveer a los padres y/o acudientes de los estudiantes **del grado tercero de primaria de la I.E. Félix Henao Botero**, sede Miguel de Aguinaga, quienes participan en el desarrollo de esta investigación, con una clara explicación de la naturaleza de la misma, así como de su rol en ella como participantes. Dicha investigación es conducida por las docentes de la misma Institución Educativa **Mónica María Castañeda García y Elvia Elena Yepes Villa** y a su vez estudiantes de posgrado de la Universidad de Medellín. La meta de este estudio es *fundamentar una secuencia didáctica desde el uso de textos multimodales que favorezca el desarrollo de habilidades lectoras en estudiantes del grado tercero de básica primaria de la Institución Educativa Félix Henao Botero*.

Si usted permite la participación del estudiante, se harán tomas fotográfica, videos, encuestas, evaluaciones formativas, entrevistas y audios que darán cuenta de la aplicación de la propuesta, permitirán lectura de procesos y aportarán resultados para el análisis y conclusión de la investigación. Material es de carácter confidencial que solo será utilizado para fines educativos relacionados directamente con la investigación. Las respuestas al cuestionario y a la entrevista serán codificadas usando un número de identificación y por lo tanto, serán anónimas; en algunos casos se publicaran algunas fotografías que evidencian el trabajo con el grupo. (Si usted no desea que las fotos del estudiante sean publicadas puede informarlo por este medio) de igual manera serán notificados y conocerán el material utilizado.

Estaremos informando periódicamente acerca del desarrollo de la propuestas sin embargo si tiene alguna duda sobre este proyecto, puede hacer preguntas en cualquier momento durante su participación en él. Igualmente, puede retirarse del proyecto en cualquier momento sin que eso lo perjudique en ninguna forma. Si alguna de las preguntas durante la entrevista le parecen incómodas, tiene usted el derecho de hacérselo saber al investigador o de no responderlas.

De antemano gracias por su participación.

Acepto participar voluntariamente en esta investigación, conducida por las docentes **Mónica María Castañeda García y Elvia Elena Yepes Villa** de la Institución Educativa Félix Henao Botero. He sido informado (a) de que la meta de este estudio.

SI _____

Reconozco que la información que se provea en el curso de esta investigación es estrictamente confidencial y no será usada para ningún otro propósito fuera de los de este estudio sin mi consentimiento. He sido informado de que puedo hacer preguntas sobre el proyecto en cualquier momento y que puedo retirarme del mismo cuando así lo decida, sin que esto acarree perjuicio alguno para mi persona o el del estudiante del cual soy el acudiente. De tener preguntas sobre mi participación en este estudio, puedo contactar a docentes **Mónica María Castañeda García y/o Elvia Elena Yepes Villa**, al teléfono previamente ofrecido.

Entiendo que una copia de esta ficha de consentimiento me será entregada, y que puedo pedir información sobre los resultados de este estudio cuando éste haya concluido. Para esto, puedo contactar a las docentes **Mónica María Castañeda García y/o Elvia Elena Yepes Villa** al teléfono anteriormente mencionado. (En letras de imprenta)

Nombre del Estudiante participante

Firma

Nº de cédula del acudiente

Fecha: _____