

Investigación-acción. Un ejercicio para fortalecer la enseñanza de la comprensión lectora

Nieto, Consuelo; Enciso Congote, Juan David; Roa, Franklin; Rubiano, Yolanda
Investigación-acción. Un ejercicio para fortalecer la enseñanza de la comprensión lectora
Archivos de Ciencias de la Educación, vol. 13, núm. 16, 2019
Universidad Nacional de La Plata, Argentina
DOI: <https://doi.org/10.24215/23468866e073>

Atribución no comercial compartir igual (CC BY-NC-SA) 4.0

Investigación-acción. Un ejercicio para fortalecer la enseñanza de la comprensión lectora

Teaching of reading comprehension through an action research exercise

Consuelo Nieto
Secretaría de educación de Cundinamarca, Colombia
condelpi@hotmail.com

DOI: <https://doi.org/10.24215/23468866e073>

Juan David Enciso Congote
Universidad de la Sabana, Colombia
juan.enciso@unisabana.edu.co

Franklin Roa
Secretaría de educación de Cundinamarca, Colombia
efisangel22@gmail.com

Yolanda Rubiano
Secretaría de educación de Cundinamarca, Colombia
yolaguilera@yahoo.com

RESUMEN:

El presente artículo se enmarca en la investigación “Reflexiones de la práctica pedagógica de los docentes de la IEDI Sutatausa para la transformación de la enseñanza de la comprensión lectora en los niveles literal, inferencial y crítico”. Refleja un ejercicio colaborativo entre pares académicos, en el que se suscitan cambios en la enseñanza de la comprensión lectora. Los resultados muestran la necesidad de profundizar la gestión de aula, ampliar el conocimiento didáctico del contenido y la visibilización del pensamiento para mejorar la enseñanza de la comprensión lectora. Se concluye que la investigación-acción es fundamental para el profesorado, haciendo de esta un pilar en el crecimiento profesional del mismo, así como la necesidad de pensar en el desarrollo de estrategias metodológicas para la enseñanza de la comprensión lectora en los escenarios mencionados.

PALABRAS CLAVE: Investigación-acción, Trabajo colaborativo, Reflexión pedagógica, Comprensión lectora.

ABSTRACT:

The present article is part of the research “Reflections of the pedagogical practice of teachers from IEDI Sutatausa for transformation of reading comprehension teaching, at the literal, inferential and critical levels”. It reflects a collaborative exercise among academic peers, which changes are produced on the reading comprehension teaching. The results reflect the need to get deep on the classroom management of the classroom, expand didactic knowledge of content and the thinking to improve the reading comprehension teaching. It is concluded that action research is fundamental for teachers, making it a pillar in their professional increase, as well as the need to think about the developing methodological strategies for teaching reading comprehension in the aforementioned scenarios.

KEYWORDS: Action research, Collaborative work, Pedagogical reflection, Reading Comprehension.

INTRODUCCIÓN

La lectura se constituye en un eje central en los diferentes ámbitos en los que se desarrolla el ser humano; como en el laboral, educativo, profesional, entre otros (Cassany, 2008). De esta manera, se establece como una de las mayores preocupaciones de los docentes en su quehacer profesional, dado que es esencial en la educación formal como elemento transversal a todas las áreas del saber. Es por ello, que el foco de la investigación fue

la reflexión continua de la enseñanza de la comprensión lectora (CL) de los docentes investigadores para la transformación de su práctica.

De acuerdo con lo dicho, la investigación propendió por indagar de qué manera un ejercicio de investigación-acción (IA) podía generar transformaciones en la enseñanza de la CL. Sumiendo a los profesores investigadores en una dinámica constante de planeación, acción, observación y reflexión de sus prácticas de enseñanza, nutridas por la fundamentación conceptual y el diálogo entre éstos, con apoyo de un observador externo y asesor, con el propósito de llevar a los maestros a develar puntos clave en su praxis, que les permitiera entender cómo asumir y transformar este reto pedagógico.

La problemática abordada surgió del análisis realizado por parte del grupo de profesores investigadores por mejorar la CL en los estudiantes. Dicho estudio se realizó con once estudiantes de los grados cuarto y quinto de las sedes rurales Juanes y Pedregal, que oscilan en edades entre ocho y catorce años, y del grado octavo, con 26 estudiantes en edades entre 12 y 17 años pertenecientes a la Institución Educativa Departamental Integrada de Sutatausa (Colombia).

Esta observación se realizó a partir de los resultados de las pruebas de estado SABER 2015-2016. Se evidenció que el 30% de los estudiantes de los grados tercero-quinto y el 23% de los educandos de los grados octavo-noveno estaban en un nivel mínimo en la prueba de lenguaje. Asimismo, este estudio se realizó con base en los diagnósticos realizados a los estudiantes, en los que se reflejaron desempeños bajos y básicos en los niveles de lectura, por lo cual, se vio la necesidad de fortalecer el proceso lector.

DE LOS OBJETIVOS

En esta línea y gracias a la discusión grupal, se llegó al consenso que uno de los ejes clave para mejorar la enseñanza de la CL era el fortalecimiento del conocimiento didáctico del contenido (CDC), amparándose en la idea que para enseñar algo es necesario conocerlo (Alba, 2017). Esto condujo a fijar como uno de los objetivos específicos la descripción de las transformaciones que se daban en la práctica de enseñanza de la CL, al fortalecer los conocimientos disciplinares y didácticos relativos a la lectura y su comprensión.

De igual modo, la reflexión llevó a plantear la importancia de proceder en la enseñanza mediante un hilo conductor que guiara todo el proceso lector, lo que devino en el objetivo de establecer la incidencia que tenía el desarrollo de un esquema ordenado de clases en sus tres etapas (planeación-ejecución y evaluación) en la enseñanza de la CL.

En suma, los encuentros entre pares académicos, consintieron la importancia que tenía hacer suya la visibilización del pensamiento VP (Ritchhart, Church y Morrison 2014) como una estrategia clave para enseñar a comprender lo leído, adoptando una concepción de lectura como un proceso interactivo de construcción de sentido (Goodman, 1986; Dubois, 1987; Solé 2012), en la que es imperativo hacer del pensamiento un elemento sustancial en la CL. Debido a esto, se formuló el tercer objetivo específico, que buscaba describir cómo la VP, tanto de estudiantes como de los profesores, incidía en la transformación de la enseñanza de la CL.

CONSIDERACIONES CONCEPTUALES

Investigación acción

El docente, como sujeto responsable de su quehacer profesional, debe estar orientado a la indagación y reflexión continua sobre su práctica. Coincidimos con Kemmis y McTaggart (1988) y con Elliot (2005) cuando definen a la IA como una herramienta esencial para este propósito, en tanto permite al docente analizar la

propia práctica de enseñanza y mejorarla. En esta línea, los autores agregan que la observación y reflexión sistemática, rigurosa y colaborativa resultan medios privilegiados para entender la realidad del docente.

Se trata pues de un proceso colaborativo y flexible centrado en el estudio de la acción para mejorar la enseñanza, a partir de la vinculación entre la teoría y la práctica. Es así que el investigador procura ordenar las condiciones para aprender de su práctica y hacer que esta sea alcanzable a otros.

Comprensión lectora

A continuación, se describen dos perspectivas de CL que ubicaron a los docentes en un antes y un después del proceso investigativo.

En primer lugar, la perspectiva lineal según Parodi (2003), la CL implica el desarrollo de la comprensión de manera fónica, perceptiva, lineal, ordenada, aislada y por etapas. Es decir, el lector lee sílaba por sílaba, palabra por palabra sin la integración semántica, y cuyo único sentido lo otorga el texto. De este modo, la enseñanza de la misma se lleva a cabo a partir del reconocimiento de palabras, de manera memorística e instruccional. En este contexto, la lectura es concebida como producto y no como proceso.

Desde la perspectiva interactiva, la lectura, lejos de ser un acto de decodificación, es un proceso psicolingüístico en el que interactúan el pensamiento y el lenguaje. Goodman (1986); Smith (1980), Solé (1987) y Rumelhart (1980) (citados por Dubois, 1987) refieren que el sentido del texto no está en el mismo, sino que es una construcción interactiva entre el texto y el lector, reconociéndole a este último un papel protagónico y validando sus saberes previos, experiencia, contexto y aspectos psicológicos y del lenguaje. En este caso, la lectura es entendida como un proceso transaccional. Goodman afirma que el texto es transformado tanto por el autor como por el lector, ambos transforman sus esquemas (formas de organizar su conocimiento) y construyen el texto durante el proceso de escritura o de lectura a través de la asimilación y la acomodación. En la construcción del sentido del texto, “El lector (...) selecciona de toda la información contenida en el texto la que considera más relevante según sus conocimientos y experiencias de vida y según el objetivo que guía su lectura” (Dubois, 1987, p. 18).

En este sentido, para el desarrollo de la investigación se desarrolló la perspectiva interactiva con el propósito de otorgar un papel relevante al estudiante en su proceso de comprensión lo cual va en línea con la estrategia VP.

Niveles de lectura

Alusivo a los niveles de lectura, Pérez (s.f.) y Solé (2012) establecen las características propias de cada uno de estos. En primer lugar, se menciona el nivel literal, el cual representa un “nivel ejecutivo”, que se refiere a la lectura como decodificación, o en otras palabras “(...) al conocimiento y uso del código escrito, el reconocimiento de letras, palabras, frases y estructuras textuales” (Wells, 1987 y Freebody y Luke, 1990, citados por Solé, 2012, p.51).

En segundo lugar, el nivel inferencial (según Pérez (s.f.); Flórez, Restrepo, Schwanenflugel, 2007) hace referencia a la capacidad de interpretar información que no aparece de manera evidente en el texto. Este modo de lectura busca identificar la intención comunicativa, el tema, el tipo de texto, la estructura, las relaciones entre las partes del mismo para llegar a conclusiones a partir de la información propuesta en la lectura.

En tercer lugar, el nivel crítico intertextual, según Pérez (s.f.), busca desarrollar el para qué del texto, haciendo relaciones con otros y con los saberes enciclopédicos y cotidianos del lector. A este respecto, Flórez, Restrepo y Schwanenflugel (2007) hacen referencia a la capacidad que tiene el estudiante de cuestionar un texto, de hacerse preguntas, de indagar sobre lo que le quiere decir y analizar las posturas ideológicas del autor.

Estrategias de lectura

Solé (1992) menciona las siguientes estrategias de lectura que en muchas son intercambiables y que sirvieron de guía en el desarrollo de la presente investigación:

- Antes de leer: dotarse de objetivos claros de lectura, activar los saberes previos, hacer hipótesis a partir de elementos visuales del texto.
- Predicción: para ello, el lector se apoya en elementos del texto como el título, las imágenes y algunos indicios y los vincula con sus saberes previos y expectativas para divisar su contenido.
- Durante la lectura: permite hacer correcciones frente a problemas de comprensión.
- Después de la lectura: se comprueban las hipótesis planteadas al inicio de la lectura.

Goodman (1986) refiere que “una estrategia es un amplio esquema para obtener, evaluar y utilizar información” (p.21). Sugiere las siguientes estrategias de CL:

- Muestreo: cuyo énfasis se da en la selección de palabras e ideas de la lectura para construir significado.
- Predicción: los lectores pueden anticiparse para predecir el contenido de una lectura o elaborar hipótesis del final de la misma a partir de sus conocimientos y experiencias.
- Inferencias: permiten interpretar lo que no está explícito en el texto e inferir lo que se puede encontrar posteriormente de manera explícita en el mismo.

Alrededor de lo expuesto, Guzmán, Ghitis y Ruiz (2018) presentan tres estrategias para la CL:

- Anticipación: se refiere a cómo se pueden hacer hipótesis de su contenido a partir de los elementos visuales del texto.
- Predicción: se apoya en las hipótesis que puede elaborar el lector sobre lo que va a encontrar en el texto con el apoyo de sus saberes previos. Por ejemplo, si es una noticia, el lector puede predecir los elementos que la componen.
- Regresión: en esta parte se da la verificación de lo que se ha leído, se analizan palabras no comprendidas y se verifican las hipótesis planteadas.

Pensamiento Visible

Según Ritchhart, Church y Morrison (2014) la comprensión es el resultado del desarrollo del pensamiento. De esta manera, en la medida en que los estudiantes son más conscientes de su pensamiento y de las estrategias que utilizan para pensar, se vuelven más metacognitivos (Ritchhart, Turner y Hadar, 2009, citados en Ritchhart *et al.*, 2014). De acuerdo con esto, hacer que los estudiantes reconozcan y se hagan conscientes de su pensamiento, puede contribuir a generar los canales necesarios para desarrollar comprensión dentro del proceso lector.

Para promover la VP, y de esta forma apoyar las estrategias de CL “Anticipación, predicción y regresión”, los docentes utilizaron las rutinas de pensamiento. La primera rutina, denominada “Titular”, ayuda a inferir el tema de la lectura en el proceso de anticipación. La segunda y tercera rutina de pensamiento, “Veo- pienso- me pregunto” y GCC Elaborar mapas conceptuales (generar, clasificar, conectar, elaborar mapas conceptuales), persiguen el objetivo de identificar la silueta de un texto, establecer predicciones entre el contenido del título y la idea principal de una lectura o el propósito comunicativo. La cuarta rutina, “antes pensaba- ahora pienso”, apunta a realizar interpretaciones de manera más amplia, además busca promover los movimientos de pensamiento: describir, interpretar y preguntarse (Ritchhart *et al.*, 2014). Sumado a lo anterior, se planteó una modificación de esta última rutina y se adicionaron las opciones “supongo y compruebo mis hipótesis”,

con el fin de relacionar información del texto y proponer un planteamiento nuevo orientado a formular una solución.

Conocimiento didáctico del contenido

El concepto de CDC (según Leal Castro, 2014) se entiende como la capacidad de integrar los conocimientos propios de una disciplina con la enseñanza y la forma como el docente los lleva al aula. Por consiguiente, el abordaje del CDC se realiza desde tres conocimientos básicos que actúan de manera recíproca entre sí; el conocimiento disciplinar, el conocimiento de didáctica y el conocimiento del contexto de los estudiantes y de sus intereses.

Shulman (citado por Bolívar, 2005) conceptualiza que el CDC hace referencia a la forma cómo el conocimiento disciplinar es dispuesto para que otros lo comprendan. Así mismo, Grossman (1989) y Marks (1990) (citados por Bolívar, 2005) mencionan que el CDC implica tener en cuenta el conocimiento que tenga el profesor de la forma como comprenden los estudiantes, sus fortalezas y dificultades; el conocimiento curricular; las estrategias didácticas y el conocimiento de los propósitos específicos de la disciplina.

METODOLOGÍA

La investigación, cuya duración fue de dos años, se basó en un enfoque cualitativo con alcance descriptivo y en el diseño de IA, que llevó a los docentes a transformar su práctica. El primer paso que el equipo realizó fue la observación de la problemática susceptible de mejora (Kemmis y McTaggart, 1988).

La caracterización del problema duró aproximadamente ocho meses. En un primer momento, de acuerdo a los resultados arrojados en los diagnósticos de los estudiantes, se consideró que el estudiante era el único responsable de las dificultades de comprensión. Asumiendo que el desinterés, la pereza y la falta de compromiso son factores relevantes en el proceso de CL (asumiendo también que la enseñanza de la CL es un proceso mecánico), se pensó que era necesario conocer herramientas didácticas para mejorar la CL en los estudiantes.

Prosiguiendo con la identificación del problema -y en línea con lo planteado por Kemmis y McTaggart (1988), quienes sugieren que la IA se realiza por personas que observan y analizan su propio trabajo con el propósito de mejorarlo-, es necesario mencionar que, en la medida en que el proyecto fue avanzando, la preocupación temática (y por lo tanto el objeto de estudio) fue cambiando y se centró en analizar de qué manera la reflexión de la práctica pedagógica puede transformar la enseñanza de la CL en los diferentes niveles de lectura. Al respecto, es válido mencionar que en la IA es relevante iniciar con una reflexión profunda de la temática a investigar, puesto que esta es la que permite definir el rumbo del estudio. Los cambios surgidos en la identificación de la preocupación temática dan cuenta de los procesos flexibles de indagación e interpretación propios del enfoque cualitativo en un diseño de IA.

Para la recolección de datos se utilizaron los siguientes instrumentos:

- Diagnóstico estudiantes: prueba de lectura con preguntas abiertas y de selección múltiple, instrumento que permitió obtener información de la comprensión en los tres niveles de lectura.
- Diagnóstico docente: se diseñó un instrumento de diagnóstico con preguntas abiertas, con el propósito de indagar sobre la práctica docente en la enseñanza de la CL.
- Diario de campo: se utilizó para registrar lo sucedido en el desarrollo de las clases y evidenciar el proceso enseñanza aprendizaje a la luz de las categorías de análisis.
- Rutina de pensamiento “antes pensaba, ahora pienso” como un instrumento empleado al principio y al final de la investigación, con el objetivo de conocer el CDC de los docentes respecto a la enseñanza de la CL (ver tabla 1).

El desarrollo de los ciclos de reflexión se llevó a cabo en dos fases, siendo la primera en la cual los profesores investigadores comenzaron a analizar sus prácticas de enseñanza de la CL y una apropiación teórica que sirvió de insumo para ampliar su saber pedagógico y dar inicio a una segunda fase que permitió un fortalecimiento de la práctica como parte de un proceso cíclico de IA.

Primer ciclo

Planeación.

Se planeó establecer cómo las prácticas pedagógicas incidían en el aprendizaje de los estudiantes, para lo cual se tomó como fuentes de información, las pruebas de estado y los diagnósticos realizados a estudiantes y docentes. Con el propósito de reconocer elementos susceptibles de transformación de sus prácticas de enseñanza; además se tuvo en cuenta la planeación de las clases que se realizaba al inicio de los periodos académicos.

Acción.

En este pilar de la IA se realizó la práctica de enseñanza de manera cotidiana, es decir, tal y como se venía haciendo previo al inicio de la investigación. Siendo así, en el ejercicio de la planeación se siguieron seleccionando lecturas sin tener en cuenta los intereses y contexto de los estudiantes, recurriendo a preguntas para la evaluación de los textos leídos desde internet y libros de texto. Posteriormente, en el desarrollo de las clases, se realizaba una explicación conceptual de los propósitos de la clase y de la actividad a desarrollar, tras lo cual se abordaban los textos. Para la evaluación, se entregaba un cuestionario para ser solucionado por los estudiantes. Luego de revisar sus respuestas y asignar una calificación, se daba por concluido el proceso y se daba inicio al abordaje de un nuevo tema.

Observación.

En este punto, se observaron en los diagnósticos las respuestas de estudiantes y docentes, así como la gestión de aula registrada en los diarios de campo. De esta forma, se tuvo en cuenta el CDC que tenía el docente en el desarrollo de las clases, la forma en que se comunicaba con los estudiantes, los recursos utilizados, las estrategias de enseñanza, los tipos de texto abordados, la disposición de los estudiantes y las formas de llevar a cabo la evaluación.

Reflexión.

Se basó en la observación registrada en los diarios de campo de manera individual, que luego se fortalecía mediante un ejercicio colaborativo entre pares académicos con apoyo del docente asesor de la investigación. Esta tarea se desarrolló mediante sesiones de debate y análisis constructivos en las que se identificaron oportunidades de mejora: fortalecimiento de la gestión de aula, desde la planeación, desarrollo y evaluación; afianzamiento del CDC; y promoción de la VP como ejercicio metacognitivo. Estos encuentros permitieron poner en evidencia los puntos de vista de los profesores y sus impresiones sobre el planteamiento, desarrollo y evaluación de las clases, generando así reflexión sobre la praxis pedagógica.

Una vez ejecutados estos pilares en el proceso de IA -tomando las palabras de Kemmis y McTaggart (1988), quienes mencionan que ésta se realiza de manera cíclica con el objetivo de transformar una problemática-

se dio paso al segundo ciclo de reflexión con el propósito de mejorar la enseñanza de la CL a la luz de los hallazgos arrojados en el primer ciclo.

Segundo ciclo

A continuación, se propone como ejemplo la planeación, desarrollo y evaluación de una clase teniendo en cuenta los cambios surgidos en el proceso de investigación.

Planeación.

La planeación se desarrolló de acuerdo a las reflexiones del primer ciclo y a la luz de las categorías de análisis, dando relevancia a la concepción interactiva de lectura, los niveles, las estrategias, los objetivos, los tipos de texto y las rutinas de pensamiento. (Ver ejemplo de la planeación de una clase, figura 1).

FIGURA 1
Planeación de clase

Diario de campo N° 10

Fecha: Julio 25 de 2017

Objetivo de la sesión

Objetivo de Contenido: Los estudiantes comprenderán que las marcas textuales simples (desde signos de puntuación hasta el uso de marcadores como corchetes, paréntesis, comillas, guiones, etc.) le permiten construir el sentido del texto según su intencionalidad comunicativa.

Planeación:

1. Se trabajará con base en la lectura “El tiburón blanco”, la cual es una lectura de tipo expositivo descriptivo-explicativo e informativo y discontinuo, y que presenta relación de transversalidad con el área de ciencias naturales.

2. Momentos de la clase.

I. Antes de leer.

- Los estudiantes de todos los cursos son repartidos en cuatro grupos. Cada uno de ellos deberá estar conformado por un estudiante de mayor edad, uno de edad intermedia y otro de menor edad, de manera que queden equitativos. Cada grupo deberá armar los siguientes rompecabezas: tiburón, foca, buzo, entorno marino.
- Al tener sus rompecabezas listos, cada grupo comenta entre sí lo que observa y desarrollan la rutina de pensamiento “Veo-pienso-me pregunto) Tiempo: (6 minutos)
- (Activación de saberes previos). Tiempo: (5 minutos) Mediante preguntas como:
 1. ¿Qué saben acerca de los tiburones?
 2. ¿Qué conocen sobre las focas?
 3. ¿Saben cómo se le llama a la persona de la imagen, de acuerdo a lo que hace?
 4. ¿Qué conocen del entorno marino?
- Realización de anticipaciones, predicciones y regresiones. A partir del título y de la imagen, cada estudiante realizará anticipaciones, predicciones y regresiones (hipótesis), de lo que trata la lectura. Lo escriben de manera individual y lo comparten a la clase. Desarrollo de la rutina de pensamiento “Pienso que” Tiempo: (3 minutos de escritura y 3 de exposición).
- Diálogo con los estudiantes sobre el objetivo de la clase. Aclarar que el objetivo no es conocer sobre los tiburones sino aprender a reconocer las marcas textuales y su incidencia en el sentido del texto. Para esto, pediré a los estudiantes que mencionen qué elementos diferentes a las letras que hay en el texto, aparecen allí y que pueden tener un sentido particular en la lectura del texto. Los marcadores que aparecen, en orden, son: comillas, signos de interrogación y paréntesis.
- Preguntar a los estudiantes:
 1. ¿Qué nombre reciben esos marcadores textuales?
 2. ¿Qué función crees que cumplen cada uno de los marcadores textuales?
 3. ¿Considerarías que, al no estar esos marcadores textuales, el texto se podría leer igual?

II. Durante la lectura.

Cada estudiante realiza la lectura de manera individual permaneciendo en sus grupos. Para esto se destinarán 8 minutos en los cuales los estudiantes pueden leer la cantidad de veces que alcancen.

III. Después de leer.

- Comprobar las hipótesis. Una vez realizada la lectura, los estudiantes comprobarán si lo que habían supuesto acerca de la ésta, fue o no correcto. Desarrollo de la rutina de pensamiento “Ahora pienso que” Tiempo: (3 minutos de escritura y 3 de exposición).
- En grupos hacer la lectura donde se hace referencia a los marcadores textuales y determinar cómo se debe leer. Un integrante de grupo hace la lectura en voz alta. Se compara la lectura de cada uno de los grupos, para lo cual se tiene en cuenta la entonación, el acento, las pausas y el ritmo de la lectura.
- Volver a las preguntas planteadas en la anterior etapa:
 1. ¿Qué función crees que cumplen cada uno de los marcadores textuales?
 2. ¿Considerarías que, al no estar esos marcadores textuales, el texto se podría leer igual?
 3. ¿Cuál es la importancia de hacer una buena entonación, un buen acento y llevar un ritmo apropiado de lectura?

IV. Evaluación.

Haz uso de las comillas, signos de interrogación y paréntesis donde creas conveniente hacerlo

1. Según los expertos, los tiburones solo dan una mordida de prueba a los bañistas, sin repetir en casi ninguna ocasión.
2. Los tiburones suelen ser solitarios desde pequeños debido al canibalismo consumo de carne de la misma especie.
3. Cómo poder averiguar que al gran tiburón blanco no le gusta la carne humana.

Elaboración propia.

Acción.

Se desarrollaron las clases contemplando la planeación de las mismas, en las que se ponían en práctica diversas formas de abordar la enseñanza. Se seleccionaron lecturas que contemplaban los intereses y contexto de los estudiantes; los profesores diseñaron preguntas que buscaban desarrollar los niveles de CL y se trabajaron diversos tipos de textos. Sumado a esto, se contempló que la gestión de aula (planeación, desarrollo y evaluación formativa) debía partir de un objetivo claro y bien definido, pues como destaca Solé (1992) la lectura debe tener un propósito que guíe al estudiante en el proceso de construcción de sentido del texto abordado.

Además de esto, los docentes investigadores utilizaron algunas rutinas de pensamiento para apoyar su visibilización y las actividades de aprendizaje enfocadas a desarrollar la CL (ver ejemplo de una clase figuras 2 y 3).

FIGURA 2
Desarrollo de clase

1. Momentos de la clase.

I. Antes de leer.

Los estudiantes de todos los cursos son repartidos en cuatro grupos. Cada uno de ellos deberá estar conformado por un estudiante de mayor edad, uno de edad intermedia y otro de menor edad, de manera que queden equitativos. Cada grupo deberá armar los siguientes rompecabezas: tiburón, foca, buzo, entorno marino.

El trabajo en grupo con el uso de los rompecabezas resulta ser una excelente alternativa para integrar estudiantes de diferentes grados. Los estudiantes muestran mucho agrado, se ven muy divertidos y todos participan en la tarea propuesta. En el desarrollo de esta actividad, todos los estudiantes pueden trabajar y lo hacen en conjunto; no hay espacio para la que unos se pongan por encima de otros, lo cual hace que se desarrolle un excelente trabajo colaborativo (Figura 103). Del desarrollo de esta actividad podría concluir que previo a la actividad central (lectura de un texto), es fundamental desarrollar un trabajo introductorio que motive a los estudiantes por lo que se viene, en lugar de empezar directamente con la lectura.



Figura 103. Actividades antes de leer. Fuente: Los autores (2017).

Realización de anticipaciones y predicciones

Una vez desarrollada esta etapa, procedí con la realización de anticipaciones y predicciones. A partir del título y de la imagen, cada estudiante realizó las anticipaciones y predicciones (hipótesis), de lo que trata la lectura mediante el desarrollo de la rutina de pensamiento “Pienso que” Tiempo: (3 minutos de escritura y 3 de exposición). (Ver figura 104).

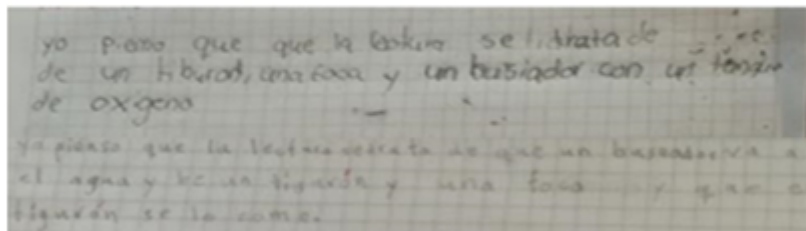


Figura 104. Rutina de pensamiento “Pienso que” sobre el tema de la lectura. Fuente: los autores (2017).

Como se puede observar las respuestas de las estudiantes es bastante limitada, sobretodo de la primera, pues tan sólo nombra los personajes que aparecen en la lectura, es decir presenta un pensamiento bastante literal. En el caso de la segunda, puede verse que intenta pensar en una historia al mencionar que el tiburón se come al buzo. Podría decirse que esta estudiante presenta un pensamiento más inferencial al ver las imágenes.

Elaboración propia.

FIGURA 3

Desarrollo de clase

III. Durante la lectura.

Cada estudiante realiza la lectura de manera individual permaneciendo en sus grupos. Para esto se destinaron 8 minutos en los cuales los estudiantes pudieron leer hasta tres veces

IV. Después de leer.

Comprobar las hipótesis. Una vez realizada la lectura, los estudiantes comprobaron si lo que habían supuesto acerca de la ésta, fue o no correcto desarrollando la rutina de pensamiento “Ahora pienso que” Tiempo: (3 minutos de escritura y 3 de exposición) (Ver figura 106).

Comprobación de las hipótesis mediante la rutina de pensamiento “Ahora pienso que” sobre el tema de la lectura.

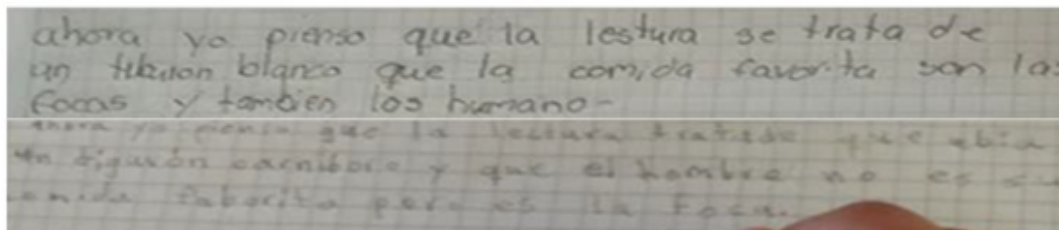


Figura 106. Comprobación de las hipótesis mediante la rutina de pensamiento “Ahora pienso que” sobre el tema de la lectura. Fuente: los autores (2017).

En el desarrollo de la rutina de pensamiento para la comprobación de las hipótesis, es claro como la primera estudiante no comprensión lo leído, dado que en su respuesta afirma que la comida favorita del tiburón blanco es el hombre, cuando ello es erróneo. Sin embargo, la estudiante puede comprobar por sí misma que su pensamiento cambió. En el caso de la segunda, no sólo su pensamiento cambió, sino que lo que resalta es correcto, pues destaca que el hombre no es a comida favorita del tiburón blanco.

En grupos hacer la lectura donde se hace referencia a los marcadores textuales y determinar cómo se debe leer. Un integrante de grupo hace la lectura en voz alta. Se compara la lectura de cada uno de los grupos, para lo cual se tiene en cuenta la entonación, el acento, las pausas y el ritmo de la lectura. En el desarrollo de este punto, cada vez que un estudiante lee y presenta algún error, le hago ver en qué se equivoca de manera que al volver a leer o lea otro estudiante, la lectura sea mejor. Realizo este ejercicio con especial entonación en las marcas textuales identificadas. Los estudiantes se apropian de la dinámica de trabajo y rápidamente comprenden la forma correcta de hacer la lectura.

Volver a las preguntas planteadas en la anterior etapa:

Una vez se hizo una lectura individual y silenciosa, e individual y en voz alta, proceso a realizar a los estudiantes las preguntas de la etapa anterior para ver si se presentaron cambios en sus formas de pensar.

1. ¿Qué función crees que cumplen cada uno de los marcadores textuales?

En esta oportunidad y de manera general, los estudiantes mencionan que las comillas se usan, según el texto, para representar una forma específica de nombrar al tiburón blanco por su fama de asesino. En el caso de los paréntesis, también se llega a un consenso, al establecer que en el texto éstos se usan para aclarar una característica específica de tiburón, en este caso su gran tamaño. En cuanto a los signos de interrogación no hay mucho que decir pues es bastante claro para qué se usan.

2. ¿Considerarías que, al no estar esos marcadores textuales, el texto se podría leer igual? También de manera general los estudiantes llegan a la conclusión que estas marcas textuales hacen que el texto deba leerse de una manera específica y hacen que éste tenga un sentido diferente a si no los tuviera.

3. ¿Cuál es la importancia de hacer una buena entonación, un buen acento y llevar un ritmo apropiado de lectura? Los estudiantes comprenden que, al hacer una buena entonación, un buen acento y llevar un ritmo apropiado de lectura, ésta se hace más fácil de entender ya que cuando no se tienen en cuenta estos aspectos, la lectura es más lenta y no se alcanza a comprender lo que quiere decir.

IV. Evaluación.

Haz uso de las comillas, signos de interrogación y paréntesis donde creas conveniente hacerlo 1. Según los expertos, los tiburones solo dan una mordida de prueba a los bañistas, sin repetir en casi ninguna ocasión.

2. Los tiburones suelen ser solitarios desde pequeños debido al canibalismo consumo de carne de la misma especie.

3. Cómo poder averiguar que al gran tiburón blanco no le gusta la carne humana En el desarrollo de las preguntas ningún estudiante ubicó correctamente las marcas textuales indicadas. Es una primera prueba para verificar la producción textual de los estudiantes luego del ejercicio de comprensión.

Elaboración propia.

Observación.

Se observó la transformación de la práctica de enseñanza acorde con el fortalecimiento del CDC, nutrido con los saberes empíricos desarrollados a lo largo del proceso. De acuerdo con esto, se observaron aspectos como las tipologías textuales abordadas en clase según los intereses y contexto de los estudiantes, los objetivos que debían guiar la lectura, las estrategias y concepciones de la misma, los niveles de comprensión, la formulación de las preguntas en concordancia con el objetivo y la VP de los profesores y estudiantes.

Reflexión.

En el segundo ciclo, el grupo evidenció una fase de apropiación de conceptos y un fortalecimiento de la práctica como parte de los pilares del proceso cíclico de IA. En este sentido, se reflexionó sobre la incidencia que la fundamentación teórica tuvo en los investigadores, alimentando su conocimiento de la materia y las didácticas para su enseñanza, así como la transformación de las estrategias prácticas desarrolladas en el aula, fruto del crecimiento conceptual pero también de la experiencia profesional, muy propia del profesor (Valbuena, 2007).

De esta manera, se tomaron como referentes teóricos a Dubois (1987), Sánchez (2014) y Solé (2012), quienes permitieron asimilar la idea de romper los esquemas de modelos de clase típicos y mecanicistas que imponían su desarrollo de manera unidireccional, en los que el profesor imparte la clase y el estudiante acepta silenciosamente, buscando más la literalidad que la comprensión crítica. Desde este ángulo, el desarrollo de las clases empezó a darse en los tres momentos estratégicos explicados previamente.

RESULTADOS A LA LUZ DE LAS CATEGORÍAS EMERGENTES

Categoría de enseñanza.

En esta categoría se observó la necesidad de fortalecer la gestión de aula teniendo en cuenta la planeación, el desarrollo y la evaluación. Por lo cual, se analizó la importancia de la planeación de las clases haciendo énfasis en el diseño de objetivos que direccionen el desarrollo y evaluación de las mismas. De esta manera, diseñar el objetivo de la clase y comunicarlo a los estudiantes permitió a los docentes investigadores desarrollar una evaluación formativa a través de la cual se pudo interpretar los avances y las dificultades presentes en el proceso lector y realizar (en consonancia con lo señalado por López, 2013 y Solé 1992, 2012) la respectiva retroalimentación de acuerdo al propósito planteado. En el desarrollo de las clases, se comprendió que, al vincular los saberes previos y los intereses de los estudiantes, y promover la VP de los mismos cobró vital importancia, pues se creó un puente entre sus saberes propios y los aportados por la lectura, generando así una mayor motivación hacia la misma.

Categoría de aprendizaje.

Se evidencian cambios tanto en los docentes como en los estudiantes respecto al aprendizaje de la CL.

Subcategoría: Aprendizaje docentes investigadores.

Como resultado de los ciclos de reflexión, se encontró que el CDC de los profesores investigadores evidenciaba la necesidad de ser fortalecido dado que, para enseñar los elementos propios de la CL, es necesario conocerlos.

En referencia a esto, se hallaron vacíos conceptuales en aspectos puntuales de los niveles y estrategias de CL, pues a pesar de que los docentes investigadores tenían nociones frente a los mismos, hacía falta profundización conceptual que les permitiera enseñar a comprender un texto con propiedad.

Adicionalmente, fue necesario ahondar en el conocimiento de las tipologías textuales ya que, como expresa Solé (1992), no es lo mismo leer un cuento que leer una investigación, puesto que tienen diferentes propósitos comunicativos. Por lo tanto, los docentes se remitieron a ampliar el conocimiento de las características de los tipos de texto.

Paralelo a lo anterior, fue claro que, al existir estas brechas conceptuales, los propósitos de clase eran dispersos y no apuntaban a aspectos definitivos que desarrollaran la CL en cada uno de los niveles. Desde allí, se sobrevenían inconsistencias en el desarrollo de las clases, al igual que en la evaluación.

Transformación de las concepciones de lectura.

Acompañando los anteriores hallazgos, pudo ser evidenciada por parte de los profesores investigadores una concepción de lectura, enmarcada en nociones estáticas y reproductoras de prácticas decodificadoras, que claramente impedían el desarrollo de los niveles de CL, pues su búsqueda estaba más enfocada en la literalidad.

Como producto de lo mencionado, se convino que el rol de los profesores impedía que los estudiantes pudieran acrecentar su dominio de las estrategias para alcanzar los niveles de CL, dado que el trabajo en el aula se enfocaba más en tareas repetitivas que en el desarrollo del pensamiento, necesario para construir comprensión.

Por lo anterior, producto de la ampliación del CDC, los docentes modificaron su concepción de lectura, lo cual permitió el aprendizaje y comprensión de la misma como un proceso interactivo y no estático ni mecánico (Ver tabla 1).

TABLA 1
Rutina de pensamiento “Antes pensaba-ahora pienso” conceptos de comprensión lectora de los docentes investigadores.

Antes pensaba	Ahora pienso
<p>La lectura es un proceso de decodificación.</p> <p>Leer es tener la capacidad de entender lo que está escrito. Para leer, el lector debe conocer los signos, grafemas y sonidos propios de la lengua, además de comprender la relación entre las palabras y diferentes expresiones que muchas veces le dan sentido particular al texto.</p> <p>Desarrollo de la enseñanza de la CL de manera empírica, puesto que no tenemos claridad conceptual referente a los niveles de lectura y los aprendizajes propios de cada uno.</p>	<p>Desde la perspectiva del enfoque interactivo, hemos podido comprender que la lectura es un proceso en el que interviene de manera activa el lector, sus saberes previos, intereses y contexto para la construcción de sentido.</p> <p>La CL no depende únicamente del texto, sino de la interacción que el lector haga con este, es decir, que entre más experiencias tenga en la lectura de diferentes tipos de textos, mayores serán las posibilidades de mejora de la comprensión de estos. En este sentido, los saberes que vaya construyendo serán el andamiaje para futuras comprensiones.</p> <p>Leer va más allá de un acto reflejo y de dependencia del sentido de la vista y del conocimiento semántico y sintáctico de las palabras. Leer es un acto de suma complejidad en que el pensamiento y el lenguaje del lector son fundamentales, dado que esta actividad, lejos de ser un acto mecánico, es un acto cognitivo.</p> <p>Hemos entendido que la CL involucra tener objetivos que la guíen. Además, entendimos que en el desarrollo de la CL se debe comprender el plano global y local de un texto, para ello es necesario conocer su propósito comunicativo, conocer la estructura de acuerdo a la intención del mismo, tener en cuenta la información explícita e implícita y su relación con el contexto.</p> <p>La fundamentación teórica nos ha brindado la posibilidad de comprender cada concepto y de esta forma tener más seguridad en la enseñanza de la misma. En consecuencia, hemos podido realizar preguntas orientadas a desarrollar cada nivel de lectura con el propósito de no limitarnos a lo que está planteado en los textos.</p> <p>De igual forma, hemos utilizado las estrategias de lectura anticipación, predicción y regresión, las cuales nos han permitido enriquecer nuestro conocimiento didáctico del contenido.</p>

Fuente los autores (2019).

Aprendizajes estudiantes.

A continuación, se describen los avances en el aprendizaje de la CL por parte de los estudiantes, producto del cambio realizado en el proceso de enseñanza de la misma (Ver tabla 2).

TABLA 2
Resultados estudiantes.

<p>Resultados categoría aprendizaje estudiantes</p> <p>Aprendizaje grados tercero y quinto</p> <p>Se trabajaron textos narrativos y expositivos.</p> <p>Se evidenció un avance en la comprensión respecto a los niveles de CL, puesto que, al momento de realizar las preguntas correspondientes a cada una de las estas, algunos de ellos se anticipaban a la explicación de lo que se esperaba en cada nivel evaluado, realizando parafraseo de lo que entendían en cada nivel.</p> <p>En cuanto a la interpretación de palabras desconocidas en un texto. Por un lado, se desarrollaron rutinas de pensamiento para indagar por aquello que los estudiantes pensaban sobre el significado de dichas palabras, de forma tal que, al constatar con lo dicho en el diccionario, los conceptos se hicieran más claros y significativos. Por otro lado, fue vital hacer del mismo texto una fuente de consulta, al ser este el más próximo para definir algunas palabras, ya que lo dicho en él da pistas sobre lo que quieren decir ciertas palabras. Al principio, para los estudiantes fue difícil notar cómo el texto ofrecía estas pistas, sin embargo, a medida que se avanzaba en el proceso, esto se fue tomando cada vez más práctico, al punto que actualmente hacen uso de estas palabras de manera más cotidiana.</p> <p>En la medida en que se desarrollaron las clases de comprensión de diferentes tipos de texto, los estudiantes contestaban la mayoría de preguntas de manera acertada en el nivel literal de lectura, demostrando que son capaces de extraer información explícita del texto. En cuanto al nivel inferencial se refleja que los estudiantes presentan mayor dificultad al contestar estas preguntas, no obstante, algunos de ellos identifican información implícita en un texto narrativo y en el nivel crítico han ido desarrollando su comprensión, sin embargo, aún les falta seguir desarrollando este proceso.</p> <p>No se puede asumir que el desempeño de los estudiantes en las pruebas de comprensión mejore totalmente, sin embargo, la VP y hacer que los niños lo apropien de modo constante, sí hace que haya una actitud diferente a aquella en la cual los educandos eran simplemente receptores de los textos otorgados por el docente.</p> <p>Aprendizajes estudiantes grado octavo</p> <p>Se trabajaron textos narrativos, expositivos y argumentativos.</p> <p>Tema: idea principal</p> <p>Con el apoyo de la rutina de pensamiento GCC Elaborar mapas conceptuales, la mayoría de los estudiantes comprendió que una idea principal no era una palabra o un resumen de media cuartilla, sino una o más oraciones con sentido. Les ayudó a comprender el concepto de jerarquización. Les permitió entender qué es una idea principal e ideas secundarias.</p> <p>Tema: identificación del tema de un texto</p> <p>En este punto se hace un paralelo de las observaciones n° 5, y n° 9, en las que se trabajó el mismo tema. En la primera, cinco estudiantes realizaron un resumen, dos estudiantes respondieron exactamente lo que indicaba el título y veintidós estudiantes sintetizaron y se orientaron al tema del texto. En la segunda se trabajó por parejas, nueve de ellas construyeron el tema y cuatro no lo hicieron, es decir, hubo un avance puesto que la mayoría de los estudiantes sintetizaron y comprendieron el tema de la lectura. Es un trabajo que se debe realizar de manera continua con el objetivo de lograr el aprendizaje en su totalidad.</p> <p>Tema: intención comunicativa y tipo de texto</p> <p>Al principio de las observaciones 14 estudiantes identificaban la intención y tipo de texto, correspondiente al nivel inferencial de lectura. En el avance de las clases se evidenció que la mayoría de los estudiantes comprendió la intención y las características de un texto narrativo y expositivo, no obstante, respecto al argumentativo se evidenció dificultad por parte de algunos de ellos frente a la comprensión de la intención y tipo de texto.</p>

Fuente los autores (2019)

Categoría de pensamiento

Fue asertivo hallar cómo, al utilizar las rutinas de pensamiento, se podían entender las formas de asumir el proceso lector de parte de ambos actores, lo cual arrojaba claves para reflexionar sobre el proceso de comprensión y sobre las maneras en que es posible ponerlo en acción en futuros ciclos. En este sentido, la puesta en marcha de la estrategia de VP permitió al grupo investigador ubicar oportunidades de mejora en su práctica de enseñanza, de manera que pudieran ser reflejadas en nuevas intervenciones.

Es relevante mencionar que VP beneficia tanto a los profesores investigadores como a los estudiantes porque, en el caso de los primeros, permitió vislumbrar su manera de pensar respecto a su práctica y su CDC, y en el caso de los estudiantes, se pudo observar la importancia de hacer visible su pensamiento, con el propósito de ayudarlos en su proceso de comprensión y así generar autonomía en las estrategias para comprender un texto.

Los resultados, sin perder de vista que pertenecen a una investigación de carácter cualitativo y que son inacabados pues están en constante flujo, sugieren que quedan abiertas las posibilidades para futuros estudios, dado que lo alcanzado no es sino la apertura a todo un entramado de posibilidades para la enseñanza y la profesionalización docente, en este caso específico, de la CL.

CONCLUSIONES

Se concluye que es importante fortalecer la investigación-acción como parte esencial del quehacer profesional del docente, puesto que a partir de ella se pueden obtener hallazgos que permiten transformar la práctica docente.

De igual forma, se comprende que fue necesario reconocer que, para desarrollar una práctica de enseñanza de la CL, era necesaria una mayor fundamentación conceptual que permitiera a los profesores asumir la enseñanza con un mayor grado de confianza y dominio tanto en su discurso como en el ejercicio mismo de la práctica.

En consecuencia, se concluyó que, para generar cambios en las prácticas de enseñanza de la CL, el CDC debía ser fortalecido, desarrollando una mayor apropiación de los saberes. Siendo así, se tomó la unidad de análisis “estrategias de enseñanza” para vislumbrar las maneras en que los profesores desarrollaban su ejercicio docente, asumiendo que éste es un saber del profesional de la enseñanza para mejorar la CL en los estudiantes.

Gracias al trabajo colaborativo entre los docentes investigadores en el marco de la IA, se pudo concluir que la reflexión de la práctica pedagógica de los docentes transforma la enseñanza y aprendizaje de la CL de los estudiantes, en los diferentes niveles que la componen. Por ende, mediante la VP de docentes y estudiantes y en la medida en que se amplía el CDC -que se traduce en un fortalecimiento de la gestión de aula, desde la planeación, el desarrollo y la evaluación de manera coherente- se transforman las concepciones de lectura y las estrategias de enseñanza. Estos elementos propios de las categorías enseñanza, aprendizaje y pensamiento, reconfiguran el conocimiento del profesor y transforman su praxis pedagógica que se nutre, a su vez, con la fundamentación teórica y la reflexión de tipo empírico.

REFERENCIAS

- Alba, J. (2017). *Notas de voz en conferencia del profesor John Elliott*. Universidad de la Sabana 2017.
- Bolívar, A. (2005). Conocimiento didáctico del contenido y didácticas específicas. Universidad de Granada. Profesorado. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 9, 2.

- Cassany, D. (2008). *Prácticas letradas contemporáneas*. México: Ríos de Tinta.
- Dubois, M. (1987) *El proceso de la lectura: de la teoría a la práctica*. Editorial: AIQUE, Bs As.
- Elliott, J. (2005). *La investigación-acción en educación*. Madrid. España: Morata.
- Flórez, R. Restrepo, A., Schwanenflugel, P. (2007). *Alfabetismo emergente: investigación teoría y práctica. El caso de la lectura*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia. Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico, IDEP.
- Goodman, K. (1986). *El proceso de lectura: consideraciones a través de las lenguas y del desarrollo. Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura*. México: Siglo Veintiuno.
- Guzmán, R. J., Ghitis, T., Ruiz, C. (2018) *Lectura y escritura en los primeros años. Transiciones en el desarrollo del aprendizaje*. Chía. Colombia: Universidad de la Sabana.
- Kemmis, S. y McTaggart, R. (1988). *Cómo planificar la investigación-acción*. Barcelona, España: Laertes.
- Leal Castro, A. (2014). El Conocimiento Didáctico del Contenido (CDC): una herramienta que contribuye en la configuración de la identidad profesional del profesor. *Magistro*, 8(15), pp. 89-110.
- López, A. (2013). *La evaluación herramienta para el aprendizaje*. Bogotá. Colombia: Magisterio.
- Parodi, S. G. (2003). *Relaciones entre lectura y escritura: una perspectiva cognitiva discursiva. Bases teóricas y antecedentes empíricos*. Valparaíso. Chile: Ediciones universitarias del Valparaíso.
- Pérez, M. (S.F.) *Evaluación de competencias en comprensión de textos. ¿Qué evalúan las pruebas masivas en Colombia?* Ministerio de Educación Nacional - Universidad Pedagógica Nacional. Tomado de [https://sistemasquimica.wikispaces.com/file/view/Evaluacion_competencias_comprension_textos+\(1\)Mauricio+Perez.pdf](https://sistemasquimica.wikispaces.com/file/view/Evaluacion_competencias_comprension_textos+(1)Mauricio+Perez.pdf)
- Ritchhart, R., Church, M., Morrison, K. (2014). *Hacer visible el pensamiento: cómo promover el compromiso, la comprensión y la autonomía en los estudiantes*. Buenos, Aires: Paidós.
- Sánchez, C. (2014). *Prácticas de lectura en el aula. Orientaciones didácticas para docentes*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional: Cerlalc-Unesco. Río de letras. Manuales y cartillas PNLE. Tomado de: http://www.colombiaprende.edu.co/html/micrositios/1752/articulos-341021_recurso_1.pdf
- Solé, I. (1992). *Estrategias de lectura*. Barcelona. España: Graó.
- Solé, I. (2012). Competencia lectora y aprendizaje. *Revista iberoamericana de educación revista ibero-americana de educação*. (59), pp-pp. 43-61. Recuperado de <http://www.disposit.ub.edu/dspace/handle/2445/59387>.
- Valbuena, E. (2007). *El conocimiento didáctico del contenido biológico. Estudio de las concepciones disciplinares y didácticas de futuros docentes de la universidad Pedagógica Nacional (Colombia)* (Tesis doctoral). Recuperado de <http://eprints.ucm.es/7731/1/T30032.pdf> https://www.esup.edu.pe/descargas/dep_investigacion/Metodologia%20de%20la%20investigaci%C3%B3n%20ta%20Edici%C3%B3n.pdf

CC BY-NC-SA