



Planeación didáctica para el desarrollo de la comprensión lectora

Didactic planning for the development of reading literacy

Liliana Canquiz-Rincón

<https://orcid.org/0000-0002-3065-9434>
Universidad de la Costa. Barranquilla (Colombia)

Denis Mayorga-Sulbarán

<https://orcid.org/0000-0002-6146-3215>
Institución Educativa Distrital de Formación Integral. Barranquilla (Colombia)

Cynthia Sandoval-Fontalvo

<https://orcid.org/0000-0002-9265-441X>
Institución Educativa Nuestra Señora de la Candelaria. Candelaria (Colombia)

Fecha de recepción:
16/05/2020

Fecha de aceptación:
15/03/2021

ISSN: 1885-446 X
ISSNe: 2254-9099

Palabras clave:

Comprensión lectora; estrategias de lectura; programas de lectura; proceso de lectura, planificación didáctica.

Keywords:

Reading comprehension; reading strategies; reading programs; reading processes, educational planning.

Correspondencia:

lcanquiz@cuc.edu.co

Resumen

La investigación tuvo como objetivo analizar el desarrollo de la comprensión lectora en los estudiantes de básica primaria y los procesos de planeación didáctica llevados a cabo por los docentes de dicho nivel. Se llevó a cabo un estudio de corte mixto, con una muestra de 132 estudiantes y 12 docentes de 3° y 5°, de una escuela pública en Colombia, a quienes se les aplicó un cuestionario estructurado, una prueba objetiva de caracterización de comprensión lectora, análisis documental de los planes de aula y una entrevista semiestructurada. A partir de dicho proceso, se evidencia que a pesar de que se diseñan planeaciones didácticas coherentes con los requerimientos estructurales planteados por el Ministerio de Educación Nacional y teniendo en cuenta los referentes de calidad, los objetivos, las estrategias, las actividades y el tiempo indicado, las mismas no favorecen el desarrollo de la comprensión lectora de los estudiantes, quienes presentan dificultades en los niveles inferencial y crítico.

Abstract

The objective of this research was to analyze the development of reading comprehension in elementary school students and the didactic planning processes carried out by teachers of that level. A mixed-cut study was carried out, with a sample of 132 students and 12 3rd and 5th grade teachers from a public school in Colombia, who were given a structured questionnaire, an objective test of characterization of reading comprehension, a documentary analysis of the classroom plans and a semi-structured interview. From this process, it is evident that even though didactic plans are designed consistent with the structural requirements, raised by the Ministry of National Education and taking into account the quality references, the objectives, strategies, activities and time indicated in these didactic plans, they do not favor the development of the reading comprehension of the students, who present difficulties in the inferential and critical levels.

Canquiz-Rincón, L., Mayorga-Sulbarán, D., & Sandoval-Fontalvo, C. (2021). Planeación didáctica para el desarrollo de la comprensión lectora. *Ocnos*, 20 (2), 96-106.
https://doi.org/10.18239/ocnos_2021.20.2.2404



Introducción

Una de las principales habilidades a desarrollar por los seres humanos ha de ser la comprensión lectora, ya que esta permite no solo el desarrollo de las áreas curriculares de un determinado sistema educativo, sino que actúa como requisito indispensable para el desenvolvimiento del individuo en sus diferentes ámbitos, promoviendo la participación del mismo.

En este sentido, la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE, 2018) asume la competencia lectora como: “la comprensión, el uso, la evaluación, la reflexión y el compromiso con los textos con el fin de alcanzar las metas propias, desarrollar el conocimiento y el potencial personal, y participar en la sociedad”. Por lo tanto, es un proceso que le permite al individuo reflexionar y aportar de manera positiva ante las diferentes situaciones que se le presenten en el contexto, en el cual se desenvuelve y está relacionado con el fortalecimiento de destrezas cognitivas como: inferir, relacionar, interpretar, reflexionar y el desarrollo del pensamiento crítico.

Al analizar la realidad de nuestros estudiantes, nos encontramos con las grandes falencias que presentan con relación al desarrollo de esa competencia lectora. Los últimos resultados de la prueba PISA publicados en 2018 dieron a conocer que Colombia presentó un retroceso en esta competencia, ya que para 2015 había obtenido 425 puntos, y en esta oportunidad solo alcanzó 412. Es decir, el país desmejoró en 13 puntos y continúa ubicándose por debajo del promedio de la OCDE que es de 487.

En el análisis presentado por el Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (Icfes, 2018), en Colombia el 50% de los estudiantes alcanzaron al menos el nivel 2 de competencia en lectura (de 408 a 480 puntos). Los estudiantes que quedaron en este nivel como mínimo, están en capacidad de identificar la idea principal en un texto de extensión moderada y encontrar información basada en criterios explícitos. Sin embargo, solo 1% de los estudiantes se ubicaron como los de mejor rendimiento en lectura, es decir, alcanzaron el nivel

5 o 6 en la prueba Pisa (más de 620 puntos); mientras que el promedio OCDE es de 9%. En estos niveles, los estudiantes pueden comprender textos largos, manejar conceptos abstractos o contradictorios y establecer distinciones entre hechos y opiniones.

En los últimos años, la comprensión lectora ha cobrado mayor importancia, convirtiéndose en objeto de numerosas investigaciones que han permitido profundizar en su conocimiento y en las diferentes maneras de desarrollarla desde el nivel de básica primaria.

Así pues, es evidente que identificar las variables que se relacionan con el desempeño eficaz de los estudiantes en lectura, permiten desarrollar una verdadera competencia lectora; por tanto, representa una prioridad de los sistemas educativos actuales. En correspondencia con esto, la instrucción en comprensión lectora se instituye como uno de los ejes de mayor interés en relación a los procesos de enseñanza aprendizaje.

Es así como Robledo et al., (2019), en su investigación sobre evaluación de la comprensión lectora a partir del análisis de la práctica del profesorado y la interacción docente-estudiante, ponen de manifiesto la importancia del rol docente como modelador de experiencias que posibiliten el desarrollo de la comprensión; concluyendo en su estudio que las estrategias de lectura más utilizadas son las de tipo cognitivo, lectura oral y realización de preguntas, las cuales demandan poca participación activa del estudiante en habilidades de meta-comprensión. Por ende, las interacciones más frecuentes son aquellas en las que los maestros dirigen la acción, ordenando y realizando preguntas.

En concordancia con lo anterior, el Estudio Internacional del Progreso en Competencia Lectora (PIRLS, 2016) incluyó el análisis de los resultados del rendimiento lector de los estudiantes, considerando variables del contexto relacionadas directamente con el profesorado; específicamente, consideró la acción de variables tales como: tiempo lectivo dedicado a la lectura, enfoque docente o características de estos.

En este mismo sentido, Bustos et al. (2017), plantean que las interacciones en el aula alrededor de la actividad lectora implementadas con mayor frecuencia, son aquellas en las que las lecturas aparecen como medios para aprender más que como actividades de enseñanza explícita de la comprensión. De este modo, la organización de la lectura se lleva a cabo en torno a tres episodios básicos: lectura en voz alta, interpretación y muy por debajo la planificación; esta última, corresponde a aquel momento dedicado a presentar el texto, los propósitos de lectura, la justificación, el tema o el modo de leerlo.

Como afirma Cassany (2003), “a pesar de constituir un objetivo de primer orden, la enseñanza de la comprensión lectora queda confinada al área de lenguaje, a los primeros años escolares y a una metodología analítica y mecánica” (p. 194). Lo que permite identificar como una de las causas involucradas en el bajo nivel de comprensión lectora es el tratamiento didáctico que la lectura y sus procesos relacionados han recibido. Esta situación amerita el replanteamiento de las metodologías aplicadas por los docentes y la manera en que estos realizan la planificación de la lectura y la enseñanza explícita de la misma, asumiendo que esta además, ha adquirido un nuevo significado, pasando de reconocerse no solo como el acto de traducir y decodificar, a convertirse en un proceso de interacción entre el lector, el contexto y el texto (Solé, 2000; Díaz-Barriga y Hernández, 2002; Sahonero, 2003).

Lo anterior expuesto involucra un desafío para las prácticas generadas al interior del aula, donde ya no es suficiente formar lectores, sino que estos deben ser críticos, autónomos, autorregulados, capaces de hacer frente a las exigencias del mundo actual. Esto implica trascender hacia la aplicación de procesos de planeación más conscientes, para desarrollar de manera apropiada y significativa la comprensión lectora, de manera tal que se alcancen resultados satisfactorios en los niveles inferencial y crítico.

Desde la perspectiva del modelo interactivo (Solé, 1999), la comprensión lectora se concibe como el proceso a través del cual se entiende el lenguaje escrito a partir de la interrelación que se da tanto en el texto, en su forma y su contenido,

como en el lector, sus expectativas y sus conocimientos previos. Leer “es esencialmente, un acto comprensivo e interpretativo, que le permite al lector construir sus propias opiniones a partir de la lectura” (Cardona y Londoño, 2017, p. 377). Por esto, se puede enseñar a comprender al llevar a los estudiantes a que aprendan a procesar el texto y sus distintos elementos como también a manejar diferentes estrategias destinadas para tal fin.

Así mismo, se definen tres tipos de comprensión relacionadas con la manera en que el lector logra apropiarse del contenido del texto, la literal, donde el lector entiende lo que dice el texto empleando solo los conocimientos previos, la inferencial es donde el lector integra estos últimos con la información contenida en el texto, y la crítica que es manifestada cuando el lector evalúa la autenticidad o validez de la fuente, relacionándola con otras fuentes y sus saberes anteriores (Pinzás, 2007). Así pues, “para poder comprender se hace necesario fortalecer varias destrezas mentales o procesos cognitivos, tales como: predecir lo que dirá un escrito, aportar nuestros saberes previos, hacer hipótesis y verificarlas, realizar inferencias para entender lo que no está explícito, construir un significado” (Cassany, 2006, p. 21).

Para el desarrollo de las destrezas o procesos cognitivos por parte del lector, es necesaria la ayuda del docente como mediador y facilitador de las diferentes estrategias que permitirán al estudiante enfrentarse al texto, logrando la interacción entre este y su contenido. “La cuestión consiste en enseñar la comprensión sabiendo para qué, por quién, bajo qué condiciones y con qué propósitos” (Braslavsky, 2008, p. 3.).

Es indispensable que el maestro conozca los propósitos de leer y escribir, disponga de variedad de intenciones y de modalidades a las que el lector puede apuntar, y no solo se favorezca el uso de una tipología textual con una única forma de leer e interpretar. Asimismo, el docente debe tener en cuenta a la hora de planear, los conocimientos que los alumnos deben poseer para comprender el material de lectura. Por lo tanto, es necesario que lo seleccione cuidadosamente, de manera que

los estudiantes puedan apropiarse de él ya que, si el texto es muy complejo, el lector se frustrará y probablemente perderá el interés; y si, por el contrario, es muy sencillo, el lector terminará por aburrirse (Calero, 2017).

De este modo, se reafirma la planeación como un elemento importante de la práctica pedagógica que requiere de mucha atención por parte del docente (Ministerio de Educación Nacional, 2018), ya que por medio de esta se orienta el trabajo en el aula de manera organizada y sistemática. Esto permite a su vez, dar respuesta a las necesidades e intereses de una determinada institución y de esta manera no solo proyectar lo que se quiere hacer y a dónde se quiere llegar, sino que además se posibilita la toma de decisiones en relación con lo que se debe continuar haciendo. Ahora bien, además de incluir unos objetivos a alcanzar, es una actividad que comprende el conjunto de decisiones y acciones requeridas, estrategias, recursos y contenidos, enmarcados dentro de un tiempo determinado.

Teniendo en cuenta la importancia que posee la comprensión lectora y la planeación como parte fundamental del proceso de enseñanza y aprendizaje, la investigación describe el proceso de comprensión lectora desarrollado por los estudiantes de los grados 3º y 5º en una institución pública en Colombia, y la planificación que realizan los docentes a tal efecto.

Método

Diseño de la investigación

La metodología implementada fue de corte mixto (Hernández et al., 2014), para responder al interrogante de la investigación: ¿de qué manera la planeación didáctica favorece el desarrollo de la comprensión lectora en los estudiantes de la básica primaria?

Participantes

Se tomó una muestra aleatoria de 132 estudiantes, de una institución pública, de grados 3º y 5º de básica primaria, que oscilan entre los 8 a 10

años, estrato socioeconómico bajo, del Municipio Candelaria, Atlántico (Colombia), y 12 docentes que dictan clases en dichos grados y en diferentes áreas.

Instrumentos

El componente cuantitativo se utilizó para caracterizar el nivel de comprensión lectora de los estudiantes, a través de la aplicación de una prueba objetiva Palella y Martins (2012), orientada a la caracterización de fluidez y de comprensión lectora diseñada por el Icfes (2018), el cual consta de 6 indicadores relacionados con los niveles de comprensión lectora. Para establecer las características de los estudiantes como lectores, se aplicó un cuestionario estructurado diseñado por el equipo investigador, que constó de 10 indicadores distribuidos en dos partes: la primera para valorar el nivel socioeconómico de los estudiantes, y la segunda reconocer su hábito lector.

El componente cualitativo se trabajó con los docentes, a través de una entrevista semiestructurada (Hernández, et al., 2014), de dieciséis preguntas, para analizar su percepción sobre la planeación didáctica y su relación con la comprensión lectora. También se construyó una matriz de análisis documental (Dulzaides y Molina, 2004), con el objetivo de analizar cada uno de los componentes de las planeaciones didácticas, así como la aplicación de los referentes legales establecidos en Colombia: Lineamientos Curriculares (1996), Estándares Básicos de Competencias (2006), Matriz de referencia (2017), Derechos Básicos de Aprendizaje (2017) y Mallas de Aprendizaje (2017).

Procedimientos

La validez de todos los instrumentos se realizó mediante la validación de jueces expertos, sometiéndose a la consideración de tres profesionales idóneos en la temática, desde los criterios de redacción, claridad, coherencia con los objetivos y correspondencia con las variables de estudio.

La aplicación de la prueba de caracterización de comprensión lectora se realizó de manera individual,

y el cuestionario estructurado se aplicó en forma grupal a la muestra seleccionada. El procesamiento de la información recolectada a partir de los instrumentos aplicados a las unidades de análisis se llevó a cabo a través de la estadística descriptiva la cual permitió medir, predecir y explicar el conjunto de ítems de los cuestionarios aplicados a los estudiantes.

Para el procesamiento del componente cualitativo, una vez concluido el trabajo de recopilación de datos, se realizó el análisis de la información obtenida en la entrevista aplicada a los docentes y sus respectivos planes de aula, sistematizando la información a través de una tabla de origen y luego de forma descriptiva relacionando las categorías de análisis trabajadas.

Resultados

Una vez recogida la información, se pudo constatar que los estudiantes de grado 3° presentan un nivel de comprensión literal, tal como se puede observar en la figura 1, donde el 71.5% es capaz de ubicar información explícita en un determinado texto; es decir, los estudiantes responden de manera adecuada a preguntas relacionadas con reconocer la idea principal en un texto, reconocer secuencias explícitas temporales o causales, identificar el significado de palabras definidas explícitamente en

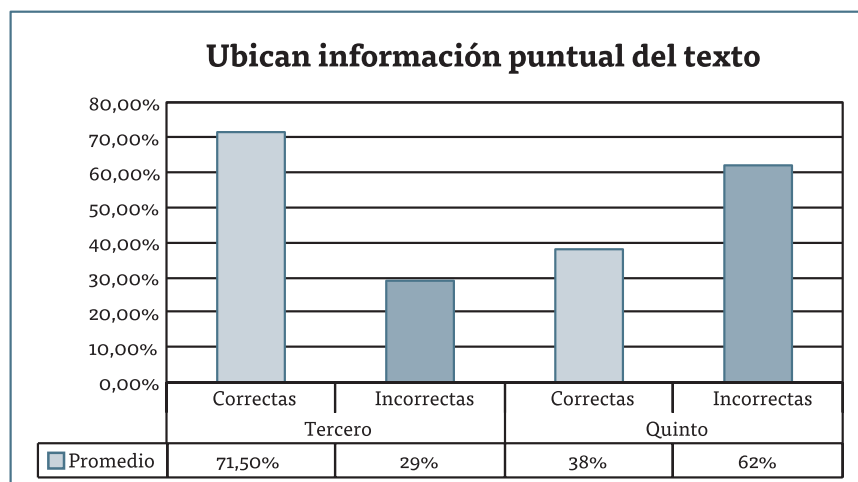
el texto, no así el 5° grado, que solo alcanzó este nivel en un 38%.

Además, al evaluar la habilidad para relacionar información y hacer inferencias de lo leído (figura 2), así como para evaluar y reflexionar acerca de los contenidos del texto (figura 3), los resultados demuestran que solo el 37.5% de los estudiantes de 3° y 5° se posicionan en el nivel de comprensión inferencial y el 33.5% de 3° y el 27.5% de 5° en un nivel crítico; por ende, en aquellas preguntas que requieren conexiones de información de distintas partes de un texto, o de una reflexión frente a la estructura y propósito del mismo, presentan mayores dificultades.

A partir de la encuesta aplicada a los estudiantes de 3° y 5° de básica primaria de la institución, se indaga acerca de sus intereses hacia la lectura, resaltando la importancia del contexto como factor determinante en la naturaleza y calidad de la comprensión, refiriéndose a este como el conjunto de situaciones que rodean el desarrollo de la lectura.

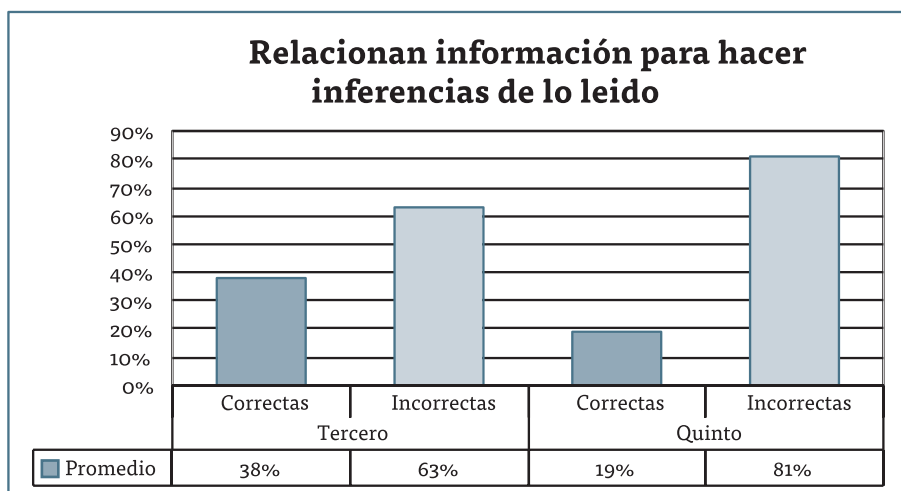
Es así como la mayoría de los estudiantes consultados se ubican en un estrato socioeconómico bajo, sus edades oscilan entre los 8 y 10 años; en un alto porcentaje viven con su familia extendida, conformada por padres, hermanos y uno de sus abuelos, con un promedio de 6 personas por familia en el hogar.

Figura 1
Promedio de respuestas en el nivel literal



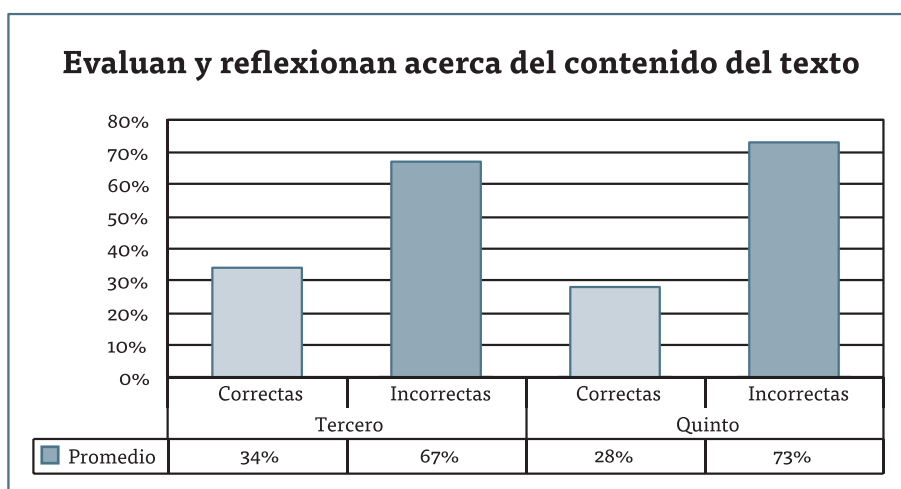
Fuente: elaboración de las autoras.

Figura 2
 Promedio de respuestas en el nivel inferencial



Fuente: elaboración de las autoras.

Figura 3
 Promedio de respuestas del nivel crítico



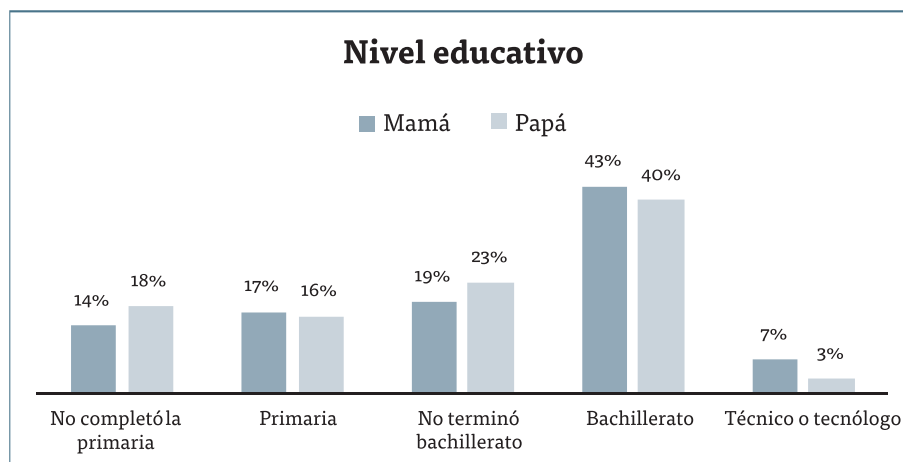
Fuente: elaboración de las autoras.

Solo el 7% de las madres alcanzaron un nivel técnico y/o tecnológico de estudios mientras que los padres sólo un 3%, pero existe un alto índice de padres siendo bachilleres (figura 4), lo que implica que tienen un nivel de estudio aceptable que les permitiría guiar a sus hijos en el proceso de comprensión lectora, pero el 14% de madres y el 18% de padres no alcanzaron el nivel de básica primaria. Esto pudiera generar apatía o desinterés por parte

de los padres, a incentivar en sus hijos el hábito de la lectura en el hogar.

Con relación a los ítems del cuestionario asociados con el hábito lector, se pudo identificar que un 40% de los estudiantes consultados manifestaron que leen todos los días, un 34% leen algunas veces; un 17% una o dos veces por semana y un 9% casi nunca; siendo los textos narrativos, aquellos que más les

Figura 4
 Nivel educativo alcanzado por los padres de familia



Fuente: elaboración de las autoras.

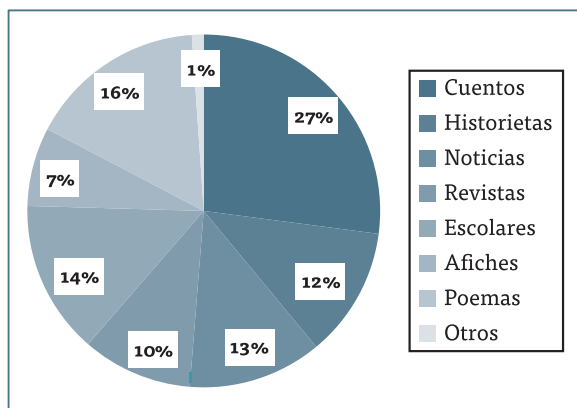
llaman la atención (figura 5); de igual forma, manifestaron que leen motivados por los compromisos escolares, la diversión que encuentran en la lectura y el ejemplo de los profesores (figura 6); afirmando que leerían con mayor frecuencia, si los libros tuvieran más dibujos, si ellos mismos pudieran escoger sus lecturas y si tuvieran que hacer trabajos con libros diferentes al texto escolar (figura 7).

Los resultados obtenidos evidencian que los estudiantes consultados pertenecientes a la básica primaria no han desarrollado el hábito que los

lleve a ser considerados lectores reflexivos, autónomos, autorregulados y competentes frente a las demandas del mundo actual. Teniendo en cuenta que sus encuentros con la lectura están limitados a la escuela, y no reciben en casa el estímulo suficiente para acceder a textos de diferentes tipologías y adecuados a sus intereses.

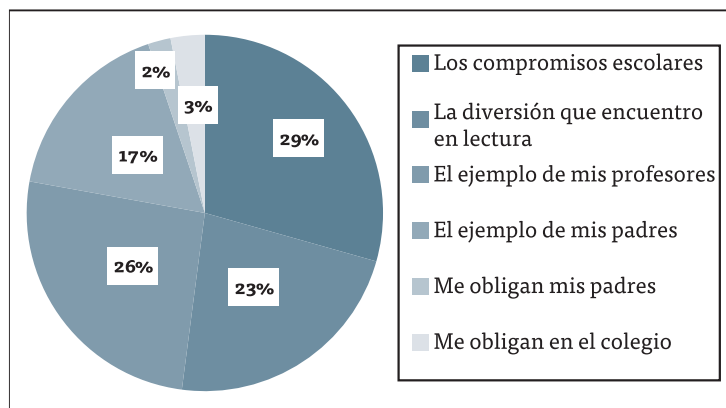
Con respecto a las planeaciones didácticas se evidencia que a pesar de que se diseñan de manera coherente con los requerimientos estructurales planteados por el Ministerio de Educación Nacional, tanto los

Figura 5
 Textos que más les llama la atención



Fuente: elaboración de las autoras.

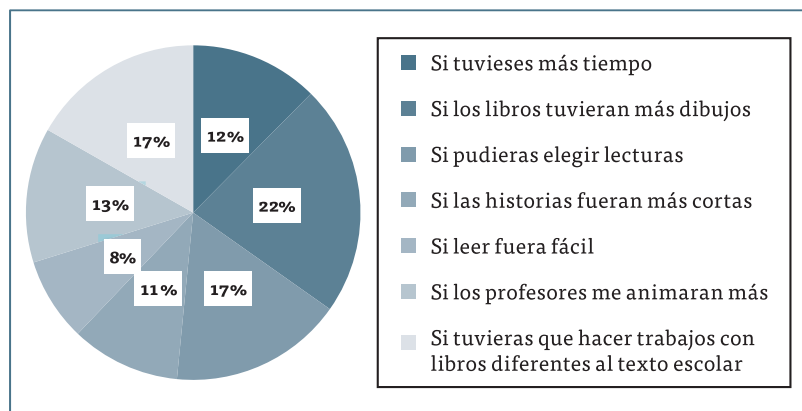
Figura 6
 Razones para leer



Fuente: elaboración de las autoras.

Figura 7

Razones por las que leerían con mayor frecuencia



Fuente: elaboración de las autoras.

objetivos como las estrategias, las actividades y sobre todo el tiempo indicado en estos planes didácticos, no favorecen el desarrollo de la comprensión lectora de los estudiantes, quienes presentan dificultades en los niveles inferencial y crítico.

Al preguntar acerca de los objetivos de aprendizaje y los criterios que tienen en cuenta al momento de plantearlos, coinciden en indicar que estos parten de las necesidades de aprendizaje de los estudiantes y además se fundamentan en los referentes de calidad de manera coherente y consistente con dicho aspecto; algunos docentes manifiestan que sus objetivos de aprendizaje, son elaborados atendiendo a los tres ámbitos de conocimiento, a saber: actitudinal, procedimental y cognitivo. Sin embargo, al contrastar la información con lo plasmado en sus planeaciones, se encontró que una gran parte de éstos dan prioridad a los de tipo conceptual; por lo tanto, la puesta en práctica de valores o el desempeño con base en procedimientos son poco favorecidos.

Con relación al cómo reflejan el desarrollo de la comprensión lectora desde los objetivos, algunos expresan que en cada uno de ellos proponen diferentes acciones encaminadas al mejoramiento de la comprensión y la lectura, otros establecen un componente evaluativo de comprensión de acuerdo con la temática, coincidiendo al indicar que esto no siempre es factible, puesto que no todos los contenidos son favorables para trabajarla. En su mayoría aprovechan

para incluirla en las temáticas correspondientes a las tipologías textuales: textos narrativos, informativos o instructivos; donde de manera explícita para ellos, es posible desarrollar preguntas que apuntan a todos los niveles de lectura. Lo antes mencionado se encuentra reflejado en las diversas planeaciones analizadas, donde los docentes incluyen objetivos tales como: leer y comprender textos, identificando elementos y estructuras que lo caracterizan, comprender e identificar las partes de un cuento, identificar la estructura de los textos instructivos, propósito comunicativo para la producción de un texto escrito en formato receta, entre otros.

En cuanto a las actividades planeadas se resaltan los trabalenguas, sopas de letras, lecturas cronometradas, construcción de cuentos a partir de imágenes, el uso de textos de diferentes tipos: instructivos, informativos, científicos y narrativos; que se planifican con el propósito de fortalecer vocabulario y potencializar la fluidez verbal y con ella la calidad lectora, pero no la comprensión en sí. En tercer grado solo implementan la lectura superficial y selectiva, y esto se refleja en las planeaciones de interrogantes o tareas en relación con los textos utilizados, las cuales conllevan a identificar ideas superficiales sin profundizar en las mismas o realizando búsquedas rápidas para obtener una información puntual, por ejemplo: la búsqueda de una determinada categoría gramatical

(verbos, sustantivos, etc.), e identificación de letras o combinaciones.

En el grado quinto, se evidencia un poco más el desarrollo de la lectura oral, silenciosa y comprensiva, a través de actividades que pretenden el reconocimiento de siluetas textuales, resolución de talleres de comprensión con preguntas que apuntan a los distintos niveles de lectura.

Por otro lado, las estrategias de enseñanza implementadas van desde el manejo de material concreto, contextualización de las temáticas, resolución de problemas, lecturas dirigidas, dando oportunidad al estudiante de manifestar lo que sabe acerca del tema a tratar. Las estrategias de evaluación para valorar y verificar el nivel de desempeño de los aprendizajes, comprenden las evaluaciones orales y escritas, las exposiciones, participación, exposiciones y elaboración de mapas conceptuales.

Estos resultados permiten observar que las estrategias más utilizadas por los docentes son de tipo cognitivo, lo que significa que el trabajo en el aula de clases no solo está relacionado con la instrucción en comprensión, sino también con el desarrollo de los diferentes contenidos, por lo tanto, se prescinde de la participación activa del mismo en habilidades relacionadas con la autorregulación durante toda la tarea de lectura (Solé, 1999); hay que tener claro que si las estrategias de lectura son procedimientos y los procedimientos son contenidos de enseñanza, entonces hay que enseñar estrategias para la comprensión de los textos, incluyendo no solo lo cognitivo sino también lo metacognitivo (Calero, 2017).

Se puede afirmar que las estrategias de enseñanza posibilitan a los estudiantes la construcción y el uso de procedimientos de tipo general, que puedan ser transferidos a situaciones de lecturas múltiples y variadas; para lo cual es necesario que el docente, como lector experto de manera explícita, implemente estrategias para la comprensión lectora de tipo cognitivo y metacognitivo, dotando al estudiante de mayor protagonismo en su propio proceso de conocimiento, acercamiento y entendimiento del texto.

Al indagar acerca del conocimiento que poseen de las estrategias de lectura relacionadas con los momentos del antes, durante y después, los maestros señalaron conocerlas, aunque en distinto grado. Los docentes participantes del estudio fueron codificados del 002 al 012 a objeto de ocultar la identidad de los mismos. En tal sentido, los docentes 002, 004, 005 y 007 evidencian tener un conocimiento parcial del tema, lo que se manifiesta por ejemplo en comentarios del docente 002:

“Incluir estas etapas en el proceso lector, es importante, ya que el estudiante tiene la posibilidad de explorar ideas, según lo que se imagina y lo que ocurre de verdad, al recorrer el texto en tres fases”.

Otras lo relacionan con la estructura de la narración: inicio, nudo y desenlace tal como lo indica la docente 005:

“Estas etapas les permiten ir conociendo el antes, durante y después de un determinado texto. Por ejemplo: si trabajamos con un cuento poder determinar el inicio, nudo y final de este”.

Al momento de profundizar en las estrategias que implementan en cada una de las etapas, se refieren al antes de la lectura como el espacio para preguntar al estudiante acerca de la temática a desarrollar; haciendo referencia al uso del título y de las imágenes que presente el texto seleccionado y conocer lo que el discente se imagina o conoce de él. Sumado a esto, las actividades del durante están enfocadas al desarrollo de lectura en voz alta y plantear preguntas sobre lo leído en secciones del texto; algunos incluyen la búsqueda de palabras desconocidas.

Para él después de la lectura, se limitan a realizar preguntas de comprensión a partir de diferentes estrategias: sopas de letras, crucigramas, cuestionarios de selección múltiple, entre otros, lo que permite inferir que solo están trabajando el nivel literal.

Con relación al tiempo estipulado a la comprensión lectora en cada etapa de planeación, se observa que la mayoría de los maestros solo la intenta desarrollar en la etapa de exploración, el cual incluye un espacio de 10 a 15 minutos. Algunos docentes manifiestan dedicar gran parte del tiempo de clase,

para desarrollar actividades relacionadas con el fortalecimiento de la fluidez lectora y por ello, para no descuidar a las demás asignaturas, procuran emplear un mismo texto que les permita integrar temáticas de diferentes áreas.

Sin embargo, las planeaciones revisadas no dan muestra de estas afirmaciones, indicando que las actividades solo corresponden al estudio de temáticas propias del área. Esto puede indicar que no se realizan de manera constante, sino en función de los contenidos.

Discusión y conclusiones

Los resultados de este estudio permiten analizar y reflexionar acerca del desempeño de los estudiantes de la básica primaria en cuanto a la comprensión lectora. En tal sentido, el análisis demuestra que los estudiantes no han desarrollado el hábito que los lleve a ser considerados lectores reflexivos, autónomos, autorregulados, competentes frente a las demandas y exigencias del mundo actual.

Igualmente, es necesario observar de cerca las planeaciones didácticas que realizan los docentes a todo nivel, para el desarrollo de la comprensión lectora. En tal sentido, a pesar de que la institución educativa en donde se realizó la investigación, desde el año 2014 cuenta con el acompañamiento del MEN a través del Programa Todos a Aprender (PTA), el cual dentro de sus mayores objetivos o metas es intervenir en los procesos de comprensión lectora y escritura de los estudiantes de la básica primaria, persiste la dificultad en los niveles inferencial y crítico, situación que es generalizada en todo el Departamento del Atlántico-Colombia.

Uno de los factores que está incidiendo en este bajo nivel, es el proceso de planeación orientado por el docente. El análisis de los resultados permitió observar que las planeaciones didácticas se diseñan estructuralmente con base a los lineamientos establecidos por el MEN y teniendo en cuenta cada uno de sus referentes de calidad, pero en su parte funcional reflejan falencias en la planeación de actividades, estrategias, recursos y tiempo que conllevan al desarrollo de la comprensión lectora

de los estudiantes, específicamente en los niveles inferencial y crítico.

Los docentes limitan sus planeaciones en diseñar actividades que solo conllevan al desarrollo de la fluidez y a la velocidad en la lectura, lo que significa que descuidan el acceso a destrezas lectora meta-cognitivas tales como, reflexionar cómo plantearse un propósito de lectura, cómo establecer relaciones entre lo que dice el texto y sus conocimientos o experiencias previas, o entre las partes de un texto, cómo elaborar inferencias, entre otros. Las estrategias que mayoritariamente planean son las de tipo cognitivo, las cuales limitan la participación del estudiante en habilidades relacionadas con la autorregulación durante toda la tarea de lectura.

En un alto porcentaje, los maestros confunden las etapas de la lectura, propuestas por Solé (1999), y otros autores consultados: antes, durante y después de la lectura y las diferentes estrategias que se pueden implementar en cada una de estas etapas. En cuanto a los recursos didácticos utilizados por los maestros para el desarrollo de la comprensión lectora, es limitado sobre todo los de uso tecnológico, por lo que trabajan con cartillas, cuentos, materiales que llevan los niños o facilitados por el propio docente, ya que la institución no les garantiza estos recursos ni cuenta con una plataforma tecnológica de apoyo para el desarrollo de estas actividades.

Una variable muy importante es el tiempo de dedicación por sesión al desarrollo de la comprensión lectora; se encontró que es mínimo, comprendiendo de media hora a una hora, quedando en muchos de los casos en la fase de exploración o inicial. Estas situaciones llevan a considerar la necesidad de capacitar a los docentes en estrategias innovadoras, para la enseñanza de la comprensión lectora en todos los grados y niveles del sistema educativo colombiano. Igualmente, incorporar a las situaciones didácticas la predicción y la inferencia como estrategias para fortalecer el nivel de análisis de los textos.

Teniendo en cuenta que los estudiantes presentan un mejor desempeño en el nivel literal, se hace

necesario fortalecer los demás niveles de lectura, y para ello es importante que el docente además de plantear interrogantes cuya respuesta está explícita en el texto, promueva acciones tendientes al reconocimiento de información implícita.

Referencias

- Braslasky, B. (2008). *Enseñar a entender lo que se lee. La alfabetización en la familia y en la escuela*. Fondo de Cultura Económica de Argentina.
- Bustos, A., Montenegro, C., Tapia, A., & Calfual, K. (2017). Leer para aprender: Cómo interactúan los profesores con sus alumnos en la educación primaria. *Ocnos*, 16 (1), 89-106. https://doi.org/10.18239/ocnos_2017.16.1.1208
- Calero, A. (05 de mayo del 2017). *Estrategias que desarrollan lectores autorregulados*. Comprensión lectora. org. <https://comprension-lectora.org/publicaciones/>
- Cardona, P., & Londoño, D. (2017). El sentido de la lectura crítica en contexto. *Katharsis*, 22, 375-401. <https://doi.org/10.25057/25005731.835>
- Cassany, D., Luna, M., & Sanz, G. (2003). *Enseñanza de la Lengua*. Ediciones Graó.
- Cassany, D. (2006). *Tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea*. Anagrama
- Díaz-Barriga, F., & Hernández, G. (2002). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*. Mc Graw Hill.
- Dulzaides, M., & Molina, A. (2004). Análisis documental y de información: dos componentes de un mismo proceso. *ACIMED*, 12(2). <http://eprints.rclis.org/5013/1/analisis.pdf>
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación*. Mc Graw Hill.
- Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación [ICFES]. (2017). *Marco de referencia preliminar para competencia lectora Pisa 2018*. <https://www.icfes.gov.co/documents/20143/237489/Marco%20de%20referencia%20preliminar%20para%20competencia%20lectora%20pisa%202018.pdf>
- Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación [ICFES]. (2018). *Informe resultados nacionales. Saber 3°, 5° y 9° 2012-2017*. Gobierno de Colombia. <https://www.icfes.gov.co/documents/20143/1323329/Informe%20nacional%20saber%20569%202012%202017.pdf>
- Ministerio de Educación Nacional [MEN]. (1996). *Lineamientos curriculares de lengua castellana. Serie lineamientos curriculares*. https://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-89869_archivo_pdf8.pdf
- Ministerio de Educación Nacional [MEN]. (2006). *Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje, Matemáticas y Ciencias Ciudadanas*. Editorial Escribe y Edita.
- Ministerio de Educación Nacional [MEN]. (2017). *Matriz de referencia*. https://aprende.colombiaaprende.edu.co/ckfinder/userfiles/files/articles-352712_matriz_1.pdf
- Ministerio de Educación Nacional [MEN]. (2017). *Derechos básicos de aprendizaje*. Panamericana. http://aprende.colombiaaprende.edu.co/sites/default/files/naspublic/DBA_Lenguaje.pdf
- Ministerio de Educación Nacional [MEN]. (2017). *Mallas de aprendizaje*. http://aprende.colombiaaprende.edu.co/ckfinder/userfiles/files/LENGUAJE-GRADO-3_.pdf
- Ministerio de Educación Nacional [MEN]. (2018). *Guía de fortalecimiento curricular. Centro de Innovación Educativa Regional*. Universidad Nacional de Colombia. https://aprende.colombiaaprende.edu.co/ckfinder/userfiles/files/2_%20Gu%C3%ADa%20de%20fortalecimiento%20curricular.docx
- Programme for International Student Assessment [PISA]. (2018). *Marco teórico de Lectura PISA*. Instituto Nacional de Evaluación y Calidad del Sistema Educativo. https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:2f1081a1-c1e4-4799-8a49-9bc589724ca4/marco%20teorico%20lectura%202018_esp_ESP.pdf
- Palella, S., & Martins, F. (2012). *Metodología de la investigación cuantitativa*. Fondo editorial de la Universidad Pedagógica experimental Libertador.
- Pinzas, J. (2007). *Guía de estrategias metacognitivas para desarrollar la comprensión lectora*. Fimart.
- PIRLS. (2016). *Estudio Internacional del Progreso en Competencia Lectora. Informe español*. https://www.educacionyfp.gob.es/inee/dam/jcr:64541373-26c2-4e0f-b66c-79168c44bbec/PIRLS%202016%20INFORME%20NACIONAL_ONLINE_20dic.pdf
- Robledo, P., Fidalgo, R., & Méndez, M. (2019). Evaluación de la comprensión lectora a partir del análisis de la práctica del Profesorado y la Interacción Docente-Estudiante. *Revista de Educación*, 1(383), 97-120. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2019-384-414>
- Sahonero, M. (2003). "Enseñanza y aprendizaje de la lectura" Módulo: Centro de excelencia para la capacitación de maestros. Editorial Grafis Desing S.R.
- Solé, I. (1999). *Estrategias de lectura*. Editorial Graó
- Solé, I. (2000). *Estrategias de lectura*. Editorial Graó.