



¿Cómo influyen las prácticas de enseñanza de la competencia comunicativa lectora en el desempeño de los estudiantes de grado tercero de la Institución Educativa Rural Caribia del municipio de Necoclí?

Dina Luz Moreno Villalba

Trabajo de grado presentado para optar al título de Licenciado en Educación Básica Primaria

Asesor

Eliud Hoyos Almario, Magíster (MSc) en Educación

Universidad de Antioquia
Facultad de Educación
Licenciatura en Educación Básica Primaria
Medellín, Antioquia, Colombia

2023

Cita	(Moreno Villalba, 2023)
Referencia	Moreno Villalba D. L. (2023). <i>Cómo influyen las prácticas de enseñanza, de la competencia comunicativa lectora, en los estudiantes de grado tercero de la Institución Educativa Rural Caribia del municipio de Necoclí</i> [Trabajo de grado profesional]. Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia.
Estilo APA 7 (2020)	



Centro de Investigaciones Educativas y Pedagógicas (CIEP).



Centro de Documentación Educación

Repositorio Institucional: <http://bibliotecadigital.udea.edu.co>

Universidad de Antioquia - www.udea.edu.co

Rector: John Jairo Arboleda Céspedes

Decano/Director: Wilson Bolívar Buriticá

Jefe departamento: Maribel Barreto Mesa

El contenido de esta obra corresponde al derecho de expresión de los autores y no compromete el pensamiento institucional de la Universidad de Antioquia ni desata su responsabilidad frente a terceros. Los autores asumen la responsabilidad por los derechos de autor y conexos.

Agradecimientos

A mi familia por brindarme su apoyo en los momentos más trascendentales durante este proceso de formación.

A los estudiantes y a la maestra de la Institución Educativa Rural Caribia por su colaboración durante este proceso de investigación.

A mi asesor Eliud Hoyos, por las orientaciones y conocimientos compartidos durante este proceso formativo e investigativo.

Tabla de contenido

Resumen	6
Introducción	8
1. Antecedentes	9
2. Planteamiento del problema	14
3. Objetivo	23
3.1 Objetivo general	23
3.2 Objetivos específicos	23
4. Marco teórico	24
5. Metodología	35
6. Resultados	40
7. Discusión	58
8. Referencias	61
Anexos	66

Lista de figura

Figura 1 Historial de las pruebas saber Lenguaje en la Institución Educativa Rural Caribia 18

Figura 2 Historial de las pruebas saber Lenguaje Ítem 1 18

Figura 3 Historial de pruebas saber Lenguaje Ítem 2 19

Figura 4 Historial pruebas saber Lenguaje ítem 3 20

Resumen

En el presente trabajo de investigación doy cuenta de la influencia de las prácticas de enseñanza docente de la competencia comunicativa lectora en el desempeño de los estudiantes del grado tercero de la Institución Educativa Rural Caribia del municipio de Necoclí. Así pues, para analizar la influencia de las prácticas de enseñanza docente en este trabajo me apoyé en el paradigma de investigación cualitativo, con un enfoque fenomenológico, articulado a los métodos de observación, registrando los datos en un diario de campo, y la entrevista, sustentado en un trabajo descriptivo e interpretativo. Todo esto, me permitió reconocer las concepciones que tiene la docente sobre la lectura, las prácticas de enseñanza que usa regularmente en el aula para fomentar la competencia comunicativa lectora, los obstáculos que afectan las prácticas de enseñanza y los efectos que estas generan en el desempeño de los estudiantes medidos por los resultados de pruebas externas. La discusión reflexiona sobre las tensiones que se generan por los enunciados docentes y lo observado en las prácticas de enseñanza, las cuales entran en controversia con el desempeño que presentan los estudiantes.

Palabras clave: prácticas de enseñanza, competencia comunicativa lectora, desempeño estudiantil

Abstract

In the present investigation work we give an account of the influence of teacher teaching practices of reading communicative competence on the performance of third grade students of the Caribia Rural Educational Institution of the Necoclí town. So that, to analyze the influence of teacher teaching practices in this work, we support on the qualitative research paradigm with a phenomenological approach, articulated to the observation methods, recording the data in a field diary, and the interview, supported by in a descriptive and interpretive work. All this allowed us to recognize the conceptions that the teacher has about reading, the teaching practices that she uses regularly in the classroom to promote reading communicative competence, the obstacles that affect teaching practices and the effects that these generate in performance. of students measured by the results of external tests. The discussion reflects on the tensions that are generated by the teaching statements and what is observed in the teaching practices, which come into controversy with the performance presented by the students.

Keywords: teaching practices, reading communicative competence, student performance

Introducción

Durante mi formación académica en la Licenciatura en Educación Básica Primaria me interesaba la relación entre las prácticas de enseñanza docente y los desempeños de los estudiantes. A partir de este interés por descubrir esta relación estructuro mi trabajo investigativo, enfocándome en la competencia comunicativa lectora, dado que es la base para desarrollar los desempeños de los estudiantes. Para esto, tuve presente los métodos de observación y entrevista, desde los cuales pude analizar la influencia de las prácticas de enseñanza docente de la competencia comunicativa lectora en el desempeño de los estudiantes, tomando como referente los resultados de pruebas externas, de la Institución Educativa Rural Caribia en el municipio de Necoclí.

Es así como en este trabajo se pueden encontrar, en un primer momento, los aportes extraídos de la revisión bibliográfica de otras investigaciones relacionadas con esta. Más adelante, se trabaja el problema de investigación a partir de los resultados emitidos por el ICFES en la prueba saber de lenguaje de tercero de primaria y de las observaciones realizadas durante las visitas al aula de clases. Seguidamente, se plantean los objetivos que orientan el horizonte de la investigación; el marco teórico que define los límites conceptuales y teóricos que determinan la estructura investigativa y la metodología que presenta los métodos y la forma de analizar la información recolectada.

Luego aparecen los resultados que muestran las categorías de análisis, sus descripciones e interpretaciones a partir de la observación y la entrevista, rescatando los efectos que tienen las prácticas de enseñanza en el desempeño de los estudiantes. Se finaliza con la discusión para mostrar las reflexiones derivadas del análisis y comprender la influencia que estas tienen en los procesos educativos.

1. Antecedentes

La revisión bibliográfica sobre el campo de investigación del presente estudio se centró en aspectos relacionados con la enseñanza, la competencia comunicativa lectora y la relación de ambas aplicada a la educación impartida en las aulas de clase en el área de lenguaje. Esta síntesis se hizo desde una mirada internacional, nacional y local para comprender el margen de acción de los procesos educativos en el fomento de competencias específicas.

En el ámbito internacional se tiene la investigación de Albelais (2015), donde se destaca que el perfil de aprendizaje más destacado en los estudiantes es el reflexivo y teórico. Estos resultados aportan al campo de la enseñanza en el sentido de que el docente debe enfocar la planeación de sus actividades a aspectos reflexivos, centrados en “la planificación sistemática, las actividades cerradas, el refuerzo de las explicaciones razonadas del alumno, la instrucción verbal, el apoyo didáctico del libro de texto” y los análisis reflexivos grupales (p.157).

Por su parte, García et. al (2017) pretendían determinar los niveles de interpretación y análisis de los textos de los estudiantes de tres instituciones educativas. Los resultados demostraron que de las “tres versiones del Test Cloze el tradicional, el Maze y el Pareo”, el primero fue el más bajo, mientras que en los otros no hubo diferencias significativas (p.33). Esto demuestra que los procesos de comprensión lectora presentan dificultades que se manifiestan cuando se aplican pruebas externas distintas a las que se acostumbran a realizar en el aula de clases. Esto pone de manifiesto de que el proceso de enseñanza en el fomento de la competencia lectora puede estar direccionado hacia otros objetivos que no coinciden con los que evalúa el estado con sus pruebas de calidad educativa.

Así mismo, Leal Rivas (2020) buscaba articular el componente cultural a los procesos de análisis crítico y de producción textual a partir de las fortalezas que se presentan al dominar el idioma. Este autor tomó como referentes los aportes de Cassany (2017) quien estableció que “debe incorporarse una perspectiva sociocultural, a la lingüística y a la cognitiva. Esta perspectiva debe adoptar un punto de vista más global, interesándose por los interlocutores, sus culturas, sus organizaciones sociales, las instituciones con las que se vinculan, etc.” (p. 7).

Es así, como las producciones argumentativas toman fuerza a partir de las reflexiones suscitadas de la lectura de un texto, titulado “un artículo de opinión sobre los estereotipos de género

en el ámbito profesional y el uso que se hace de la lengua en los procesos gramaticales”, para hacer reflexiones metalingüísticas. Estos resultados vinculan la capacidad de comprensión lectora del estudiante con “la capacidad de redactar, explicar y argumentar de forma escrita las ideas producto de inferencias y de apropiaciones” (Leal Rivas, 2020 p. 174, 175)

Siguiendo esta línea investigativa, Berenguer-Román et. al (2016) destacan la importancia de que los individuos puedan poseer una competencia comunicativa como “la capacidad de seguir una estrategia teniendo en cuenta la dimensión o las dimensiones de competencias necesarias y los detalles concernientes al idioma que se usa para la comunicación” (p.30). Por consiguiente, en el fomento de la competencia los autores concluyen que se deben “considerarse importantes los procesos que intervienen en la toma de conciencia del estudiante, el control de su actividad intelectual y de sus procesos de aprendizaje”, que garantizan la actividad “consciente, permanente y reguladora”; lo que permite el desarrollo de la competencia comunicativa en el estudiante de una manera “consciente, activa, autónoma y reflexiva” (p.30).

En el ámbito nacional Rodríguez-Martínez & Riveros-Giraldo (2019) establecieron que los procesos de enseñanza en el área de lenguaje siguen siendo tradicionales y poco innovadores, pero la mayor dificultad estuvo en el desempeño del docente, dado que su dominio conceptual y procedimental para fomentar la competencia comunicativa lectora en los estudiantes es escaso y confuso a la vez. Ante esta situación, la estrategia del teatro callejero tiene una influencia positiva en los procesos de enseñanza, dado que su impacto contribuyó a que los estudiantes abarcaran los aspectos semánticos, pragmáticos y sintácticos en el desarrollo de la competencia.

Los hallazgos anteriores son muy similares a los encontrados por Díaz Gutiérrez (2020) donde también persiste la tendencia tradicional en la enseñanza del área de lenguaje en los docentes objeto de estudio, como también su escaso uso de estrategias pedagógicas y la creciente y difundida idea de que en los procesos de desarrollo de la competencia comunicativa lectora es responsabilidad exclusiva de los docentes del área encargada, sin considerar la transversalidad de esta competencia con otras áreas del conocimiento.

A pesar de esta situación, los cambios efectuados en la práctica de aula tuvieron un efecto positivo porque permitieron fortalecer la comprensión lectora mediante procesos de construcción de significados colectivos y la participación activa de la comunidad escolar. Esto permitió que los

docentes reflexionaran sobre la necesidad de cambiar sus prácticas a partir de los cambios que se puedan realizar fundamentados por los aportes de los referentes teóricos.

A partir de las situaciones encontradas en los estudios anteriores, surgen los hallazgos oportunos de Robles Ordoñez & Ortega Varela (2019) donde se evidenció a través de análisis de datos estadísticos que la comprensión de un texto influye rotundamente en el rendimiento académico de los estudiantes en todas las áreas del conocimiento, así como en los resultados de las pruebas Saber. Además, se pudo movilizar y desarrollar procesos de pensamiento que favorecieron la metacognición, las capacidades sociales y el fortalecimiento de actitudes que se vislumbran en el proyecto de vida de cada estudiante.

Para la solución de la problemática en el manejo de la competencia comunicativa lectora surge la investigación de Casteblanco et. al (2017). Este estudio se propuso transformar los procesos de enseñanza a partir de la intervención de una propuesta didáctica que pretendía mejorar la manera en que los estudiantes analizaban y reflexionaban sobre los textos leídos. La propuesta se centró en los aspectos pedagógicos y didácticos de la enseñanza que sustentan el quehacer docente.

Una investigación que reúne las dos variables de esta investigación fue la que realizó Segura & Morales (2021) donde se examinó la manera de planear, implementar y evaluar los procesos de enseñanza a partir de estrategias innovadoras producto de ciclos de reflexiones docentes. Estos autores consideran que los procesos de enseñanza no son rutinas mecánicas que se siguen día tras día, más bien, son experiencias cambiantes que son el resultado de la creación de nuevos espacios y de reflexiones constantes.

También consideran que el éxito de la práctica de aula inicia desde que se planea las acciones a seguir para anticiparse a situaciones que se puedan presentar, la implementación de estrategias que involucren la exploración, la investigación guiada y la síntesis de la información y que la evaluación sea vista como un apoyo que fortalezca los conocimientos aprendidos y afloren las comprensiones que realizan los estudiantes de sus procesos lectores.

En cuanto al uso de estrategias innovadoras, Solano Pérez (2018) realizó un cuasiexperimento en el que más del 50% de los estudiantes participantes mejoraron sus habilidades para comprender textos y subir de nivel en el análisis de información escrita. Este avance se evidenció en la “recuperación de la información explícita contenida en un texto, en la identificación

de la estructura del texto” y la indagación por el “cómo se dice en el texto, su coherencia y cohesión y el desarrollado habilidades para comprender, analizar y argumentar, de acuerdo a lo planteado en la lectura” (p 83-85).

Este estudio demuestra que recurrir a otras herramientas o estrategias didácticas puede tener un impacto positivo en el mejoramiento de los niveles de comprensión de textos a partir de las necesidades identificadas y los objetivos que se planteen.

En el ámbito local, en el departamento de Antioquia, se han realizado algunas investigaciones sobre el fomento de competencias comunicativas y los procesos de enseñanza muy interesantes. Así, por ejemplo, Baena Monsalve et. al (2018) hizo una propuesta transversalizada con las áreas de matemáticas, ciencias naturales, lenguaje y tecnología que pretendían aportar a la construcción del conocimiento de los estudiantes, el fomento de las habilidades lectoras y la transformación del contexto a partir de los aprendizajes obtenidos.

Los resultados obtenidos demostraron que en las instituciones educativas deben existir las comunidades académicas con el objetivo de que los aprendizajes sean integrados, observados y analizados desde distintos puntos de vista, tratando de que la lectura sea el elemento clave para que se pueda entender e interpretar las realidades del mundo cambiante.

Esta investigación es parecida a la que realizó Villa Lombana (2015) donde se usaron las bondades de la internet como páginas web, redes sociales y sitios de difusión de ideas como cuentas y páginas personales, con el objetivo de crear una interfaz social en la que los participantes pudieran interactuar a partir del análisis de lecturas de orden social y de interés comunitario.

Este estudio mostró una serie de aportes relacionados con los procesos de enseñanza:

1. El docente debe tener una estrecha relación con el objeto de estudio que va a enseñar.
2. Debe articular su planeación con sus prácticas de aula.
3. Debe tener claro el paradigma de enseñanza que sustenta su quehacer
4. Tener bien reconocidos los fundamentos conceptuales que soportan sus actividades y las competencias a desarrollar
5. Debe generar espacios de dialogo en el que los estudiantes puedan compartir sus apreciaciones sobre los textos trabajados en clase.

Estas ideas contribuyen en gran medida a que los docentes reflexionen sobre su quehacer pedagógico y puedan generar cambios en los mismos.

En este mismo orden del uso de tecnologías en la enseñanza de la competencia comunicativa lectora, Calle-Álvarez & Gómez-Sierra (2020) aplicaron una propuesta didáctica mediante un blog a un grupo de estudiantes con el fin de abordar textos multimodales digitales y observar la actitud de estos cuando se desarrollan procesos de lectura.

Los resultados demostraron que las herramientas tecnológicas son un excelente recurso porque permiten que el estudiante interactúe con la información de maneras que no lo haría con un libro en físico, como es el caso de que las ideas de los párrafos se ilustren con imágenes a todo color y movimientos, se pueden conectar con las narrativas transmediales y puedan explorar otros sitios web que permitan profundizar en contenidos temáticos relacionados con las situaciones que se presentan en su contexto.

Esta revisión bibliográfica permitió conocer los esfuerzos que muchos investigadores han realizado con el objetivo de establecer estrategias que pueden mejorar las prácticas de enseñanza de los docentes que están encargados de desarrollar la competencia comunicativa lectora en los estudiantes.

2. Planteamiento del problema

En los inicios de la licenciatura, surgieron en mí algunas preguntas o inquietudes sobre el bajo rendimiento en lectura de los estudiantes que se encuentran en la zona rural. Siempre me he preguntado: ¿por qué los estudiantes presentan muchas tensiones a la hora de leer un texto?, ¿por qué aún se presentan casos escolares o académicos donde hay estudiantes con dificultades para realizar procesos de lecturas?

Estos interrogantes surgen en la Institución Educativa Rural Caribia, localizada en el municipio de Necoclí, en el Urabá antioqueño, donde soy maestra vinculada al sector oficial. Recuerdo que mis compañeros docentes expresaban sus preocupaciones frente al rendimiento de los estudiantes, específicamente a lo que se refiere a la lectura. Ellos decían frases como: *“no sé qué más hacer”*, *“estos estudiantes no leen bien”*, *“no saben cómo interpretar un texto o responder preguntas de acuerdo a lo que han leído”*. Estas expresiones sin duda me generaban muchas preguntas y de acuerdo a mi experiencia podía evidenciar que estas situaciones realmente se presentaban en la institución educativa. Entonces me cuestionaba: ¿a qué se debía ese problema lector?, ¿acaso la manera de enseñar del docente influye en esta habilidad? Estas inquietudes fueron generando en mí movilizaciones relacionadas con las prácticas de enseñanza de los docentes, específicamente en el fomento de competencias lectoras en los estudiantes.

Por lo anterior, las dificultades en la lectura que presentan los estudiantes de la Institución Educativa Rural Caribia son la base para determinar el objeto de estudio de mi investigación. En este sentido, se busca analizar la influencia que tienen las prácticas de enseñanza docente de la competencia comunicativa lectora en los aprendizajes y en el desempeño de los estudiantes al momento de realizar pruebas externas como las que aplica el ICFES.

Por tal motivo, para tener una visión un poco más amplia de la situación, hice una reflexión sobre lo que es una competencia, para después analizar los resultados obtenidos a nivel internacional, nacional y local frente a la competencia comunicativa lectora de los estudiantes de básica primaria de la IER Caribia. Después, hice una breve revisión bibliográfica para conocer el campo de investigación donde estaré realizando mi estudio.

Primeramente, el fomento de las competencias en las Instituciones Educativas se ha convertido en uno de los principales objetivos de la educación colombiana, pues está directamente relacionado con la calidad educativa. Las competencias se valoran a partir de las diferentes pruebas

estandarizadas que se aplican, tanto a nivel interno como a nivel externo, evaluando competencias específicas por cada área del conocimiento (Parra et. al, 2018).

Competencia es un término que se ha usado últimamente en los discursos e investigaciones relacionadas con la educación y la formación; sin embargo, no tenía algunas claridades sobre lo que significaba. López Gómez (2016) la define como “aquellas que todas las personas precisan para su realización y desarrollo personales, así como para el fomento de la ciudadanía activa, la inclusión social y el empleo (p. 319)”. Por su parte, Barrera & Cristancho (2017) la denominan como una relación entre el conocimiento, las habilidades y las actitudes; agregando otros elementos esenciales como la comprensión, las disposiciones cognitivas y metacognitivas, junto con las dimensiones socioafectivas y psicomotrices que permiten desarrollar una formación integral a través de la potenciación de las capacidades del ser humano.

Por otro lado, Adúriz-Bravo et. al (2012) dicen que una “competencia es la capacidad de un contenido sobre un contexto” (p.58) y que, en la enseñanza, estas pueden tomar un “carácter metadidáctico” (p.58), por lo que garantizaría una educación de calidad para todos. Estas palabras destacan la vinculación de la enseñanza a las necesidades del contexto mediante un proceso donde el docente examina cuidadosamente su práctica pedagógica para generar las actividades que le permitirán alcanzar los objetivos propuestos en sus clases. Los resultados de este proceso es la formación en competencias que permitirán que los estudiantes puedan aplicar sus aprendizajes a la resolución de problemas de su localidad.

Con estas apreciaciones pude comprender que el fomento de competencias no se limita a la mera transmisión de conocimientos, sino a una serie de acciones que incluyen procesos metadidácticos que involucran tanto al docente como al estudiante en una serie de actividades que potencian habilidades, destrezas y actitudes.

Ahora bien, reflexionando sobre las pruebas externas e internas aplicadas a los sistemas educativos en el mundo, entre ellos Colombia, a través de evaluaciones estandarizadas, pude encontrar que estas evalúan competencias y no conocimientos. Los resultados de estas pruebas facilitan la identificación de fortalezas y debilidades de los sistemas educativos, permitiendo trazar planes de mejoramiento encaminados a superar las debilidades en procura de alcanzar mejores niveles de calidad y de competencias en los estudiantes (Alvarado & Núñez, 2018).

En este orden de ideas, a nivel internacional, se aplica la prueba PISA (por las siglas en inglés del nombre *Programme for International Student Assessment*), de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE). Dada su “rigurosidad técnica y la confiabilidad de esta prueba” (OECD, 2018 p. 2), sus resultados se convierten en un insumo para que los “países evaluados establezcan políticas públicas encaminadas al mejoramiento de la calidad educativa” (OECD, 2018 p. 2).

En la prueba de lenguaje, los resultados históricos promedio de “Colombia en comparación con el histórico promedio de los países de Latinoamérica y el Caribe, y los países no asociados a la OCDE”, se encuentra que el puntaje promedio de Colombia es de “385 en 2006, 398 puntos en el 2015 y 412 puntos en 2018”. Ahora bien, comparándolo con los resultados de otros países en la aplicación de la prueba de 2018, “el puntaje promedio del país fue cinco puntos superiores al puntaje promedio de Latinoamérica y el Caribe, y 13 puntos inferior al puntaje registrado en los países no asociados a la OCDE” (OECD, 2018 p. 3-4).

A nivel nacional, se aplican diferentes pruebas, entre ellas la Prueba Saber de 3°, 5°, 9° y 11°, que evalúan las áreas de Ciencias naturales, Matemáticas, Lectura crítica, Sociales e Inglés. De igual forma se aplica la prueba Avancemos, que evalúa las competencias en Lenguaje y Matemática en la básica primaria; y la Prueba Supérate, aplicada a 3°, 5°, 7°, 9° y 11°, evaluando exclusivamente Lenguaje y Matemática.

La prueba Saber de 3° y 5°, que es la más histórica, tiene como objetivo “valorar las competencias básicas de los estudiantes, aplicadas en la solución de problemas, que permiten identificar los logros y falencias, que después se puedan utilizar para generar planes de mejoramiento institucional” (ICFES, 2017. p 23). Estas pruebas evalúan las competencias desarrolladas por los educandos del grado tercero hasta el grado quinto (cubriendo el ciclo de básica primaria). Su diseño está “alineado con los estándares básicos de competencias establecidos por el Ministerio de Educación Nacional, que son los referentes comunes a partir de los cuales es posible establecer qué tanto los estudiantes y el sistema educativo en su conjunto están cumpliendo unas expectativas de calidad en términos de lo que saben y lo que saben hacer” (ICFES, 2017. p 25).

Esta prueba está estructurada a partir del Modelo Basado en Evidencias, el cual “es una familia de prácticas de diseño de pruebas que permite hacer explícito lo que se mide y apoyar las

inferencias hechas con base en las evidencias derivadas de la evaluación” (ICFES, 2017. p,12). Por lo tanto, “se busca asegurar la validez del examen, mediante la alineación de los procesos evaluados y los resultados de las pruebas con sus objetivos y propósitos” (ICFES, 2017. p,13). Para esto se identifican “las dimensiones de la evaluación y la descripción de las categorías que las conforman (en términos de procesos cognitivos y en aspectos disciplinares), hasta la definición de las tareas que un estudiante debe desarrollar en una evaluación; de manera que estas últimas se constituyen en evidencias que dan cuenta de las competencias, los conocimientos o las habilidades que se quieren medir” (ICFES, 2017. p,14).

Es importante resaltar que los resultados de las pruebas Saber 3° y 5° permiten que, tanto los establecimientos educativos, como las secretarías de educación, el Ministerio de Educación Nacional (MEN) y la sociedad en general conozcan sus fortalezas y debilidades y, a partir de estas, trazar acciones de mejoramiento en cada uno de sus respectivos ámbitos de actuación. Por otro lado, su carácter periódico posibilita la valoración de los avances en un determinado lapso y establecer el impacto de programas y acciones específicas.

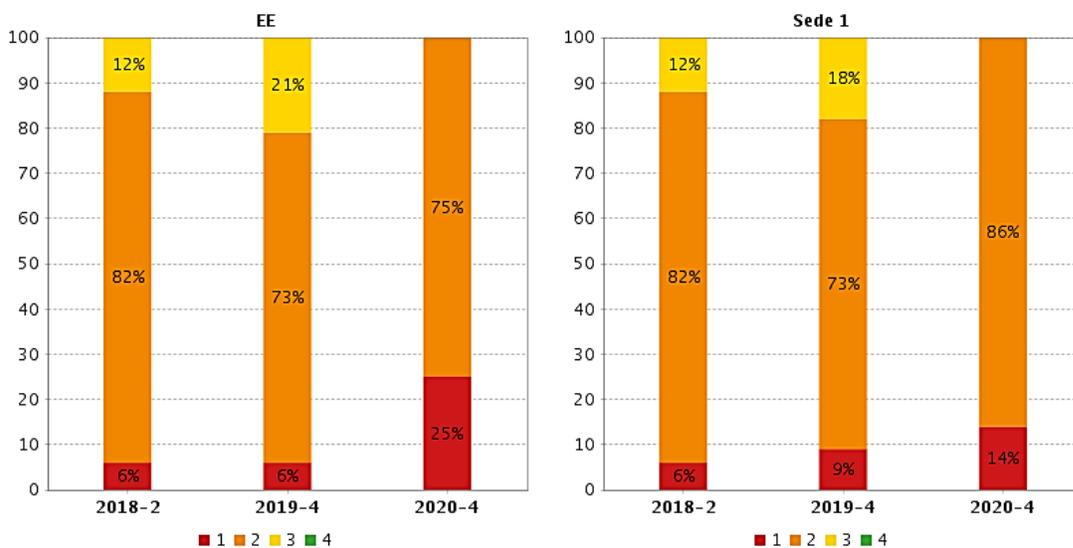
En el caso de la prueba de lenguaje, se evalúan dos competencias: la comunicativa - lectora y la comunicativa – escritora. La primera abarca la “comprensión, el uso y la reflexión sobre las informaciones contenidas en diferentes tipos de textos, e implica una relación dinámica entre estos y el lector” (ICFES, 2017. p, 17). La segunda se refiere a la “producción de textos escritos de manera tal que respondan a las necesidades de comunicarse: exponer, narrar, argumentar, entre otras” (ICFES, 2017. p,17).

En la Institución Educativa Rural Caribia, el puntaje promedio general obtenido en 2018 por los estudiantes de tercero de la básica primaria fue: un 6% nivel bajo, 82% nivel medio, 12% nivel alto y 0% estudiantes en el nivel superior; estos datos corresponden a la prueba Saber 3 de lenguaje. Para el año 2019, el puntaje general fue de 9% nivel bajo, 73% nivel medio, 18% nivel alto y 0% nivel superior; demostrando un ligero aumento en el nivel alto, pero también en el nivel bajo. Para el 2020, los resultados se mantienen un 86% nivel medio, 14% bajo, y ningún estudiante en nivel alto o superior (0%); evidenciando que hubo un retroceso en los desempeños de los estudiantes en la prueba Saber 3 de lenguaje.

Lo anteriormente descrito, se puede observar en la siguiente imagen que recoge los resultados de las pruebas Saber 3° en los años 2018, 2019 y 2020 en el establecimiento educativo y en la sede.

Figura 1 Historial de las pruebas saber Lenguaje en la Institución Educativa Rural Caribia

3.3 Porcentaje de estudiantes por niveles de desempeño en Lectura crítica

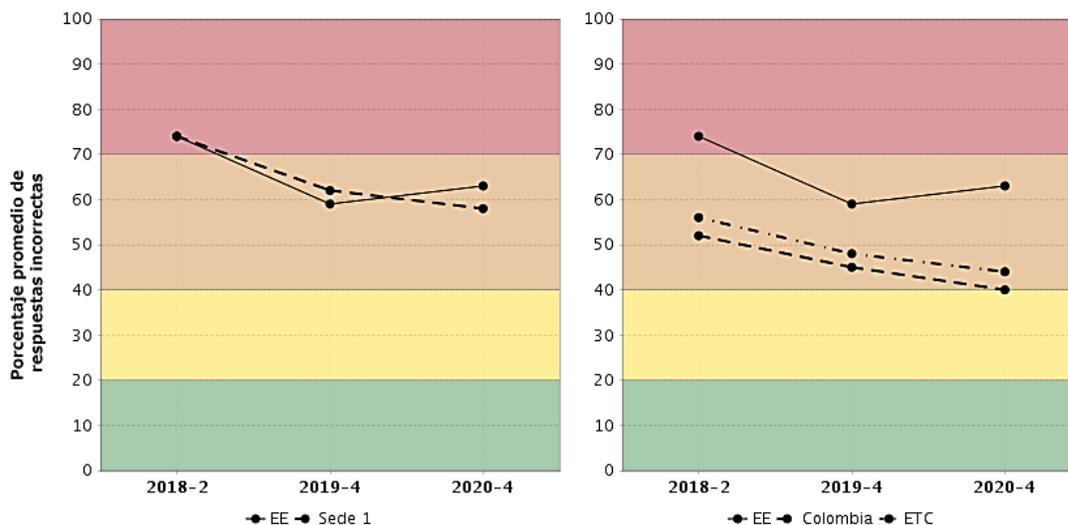


En cuanto a los criterios que evalúa ICFES en esta prueba, se tienen los siguientes resultados:

Figura 4 Historial de las pruebas saber Lenguaje Ítem 1

3.4 Porcentaje promedio de respuestas incorrectas en cada aprendizaje evaluado en Lectura crítica

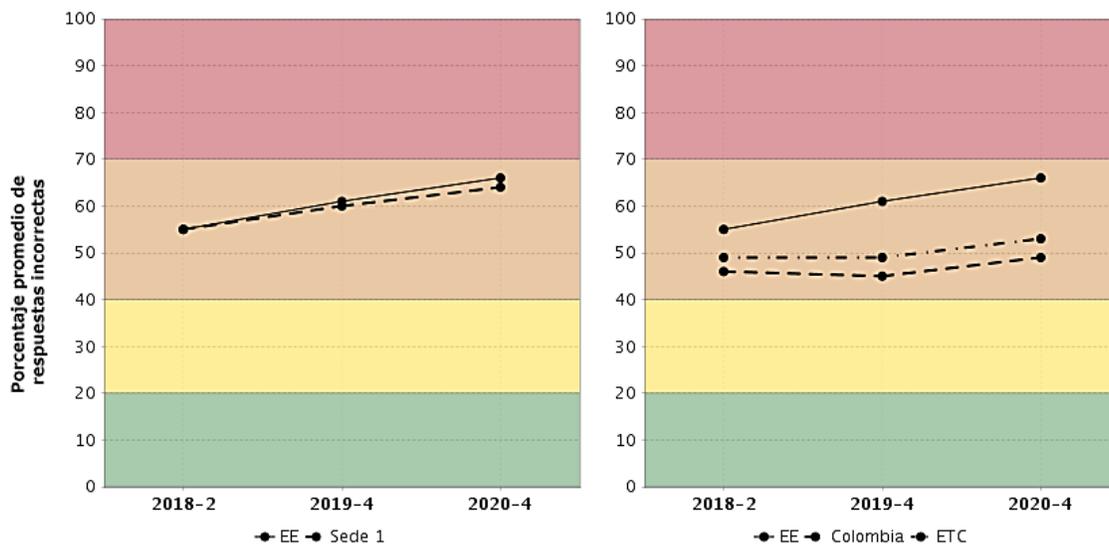
1. Reflexiona a partir de un texto y evalúa su contenido.



En este primer criterio, los estudiantes del establecimiento educativo (EE) y de la sede 1, presentan un porcentaje alto de respuestas incorrectas en cuanto a reflexionar a partir de un texto y evaluar su contenido. Por lo que, de diez preguntas de este tipo, los estudiantes solo aciertan aproximadamente en tres, evidenciando que su capacidad de interpretación es escasa y limitada en cuanto a valorar la información que se ofrece en un texto.

Figura 7 Historial de pruebas saber Lenguaje Ítem 2

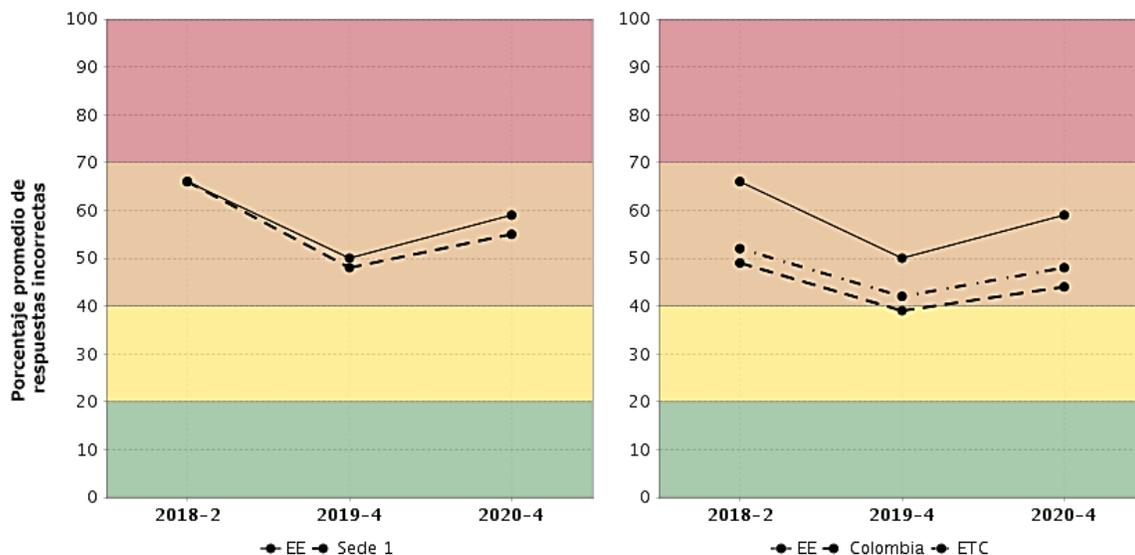
2. Comprende cómo se articulan las partes de un texto para darle un sentido global.



En cuanto al segundo criterio, los estudiantes del EE y la sede 1 presentan un alto porcentaje de respuestas incorrectas cuando se trata de reunir todos los elementos de un texto para darle un sentido global. Este hecho manifiesta que, de diez preguntas de este tipo, los estudiantes aciertan en aproximadamente tres, siendo este criterio el de menos valor asertivo. Por lo que los estudiantes tienen dificultades en enlazar la estructura del texto para comprender la idea principal.

Figura 10 Historial pruebas saber Lenguaje ítem 3

3. Identifica y entiende los contenidos locales que conforman un texto.



En cuanto al tercer criterio, el EE y la sede 1 presentan un porcentaje medio sobre las respuestas incorrectas en la identificación y la comprensión de los contenidos locales que conforman un texto. Esto significa que, de diez preguntas de este tipo, los estudiantes aciertan aproximadamente en cuatro, evidenciando que tienen cierto grado de interpretación en el análisis de texto que contienen información específica.

Los resultados anteriores, evidencian una problemática asociada a la competencia lectora. Los estudiantes tienen dificultades para reflexionar a partir de la información de un texto y evaluar el contenido y su mensaje, no articulan bien las partes de un texto para darle un sentido lógico y general al mismo y, la identificación y su posterior entendimiento de los contenidos que componen un texto, son aspectos que presentan limitaciones al momento de resolver preguntas con estas características.

Es así, entonces, como en la Institución Educativa Rural Caribia, escenario de la presente investigación, los estudiantes de grado 3° tienen falencias en los procesos de comprensión de textos, a nivel literal, inferencial e intertextual. Se puede decir que estos estudiantes no comprenden lo que leen más allá del nivel literal, pues se les imposibilita hacer una interpretación global del texto, aportar ideas, argumentar, dar juicios, argumentar ideas, hacer conjeturas, generalizaciones, entre otros (Sánchez Ortiz & Brito Guerra, 2015).

Ahora bien, haciendo la breve revisión bibliográfica sobre investigaciones relacionadas con las de este estudio, encontré que Can (2016) trabajó sobre las formas de hacer seguimientos evaluativos a las actividades de producción oral y escrita de los estudiantes, atendiendo a los procesos de enseñanza del docente, quien debe planear y estructurar instrumentos que le permitan valorar los procedimientos y productos que le entregan sus estudiantes. Es decir que, durante la planeación de las clases, el docente debe identificar las fortalezas y debilidades de sus estudiantes para determinar el tipo de actividad y la forma de evaluarla a partir de criterios que sean observables. Además, este mismo autor destacó la necesidad de que el docente reflexione sobre su práctica de enseñanza para que posibilite modificaciones que permitan alcanzar los objetivos que evidenciaran los aprendizajes obtenidos por sus estudiantes dentro de su planeación de enseñanza.

Así mismo, Guerrero Ruiz & MT (2015) afirman que se debe reorientar el enfoque funcional en los procesos de enseñanza de la lengua por un enfoque transversal que se centre en una educación basada en competencias y que se extienda “para y a lo largo de la vida” (p.255). Como dicen estos mismos autores, la enseñanza debe encaminarse “hacia la resolución de problemas contextualizados a través de tareas que integran capacidades múltiples, lo que implica, a su vez, un cambio de mentalidad docente hacia los nuevos planteamientos lingüísticos y literarios que requiere el currículo integrado de competencias” (p.255). Mostrando que es un camino que desde hace años se está enfocando en la transformación de los procesos de enseñanza a partir del cambio de las concepciones docentes.

Por su parte, Camps (2000) hizo un gran aporte a mi reflexión al aportar en la importancia de articular los conceptos y los procedimientos usados en la enseñanza de la lengua, que muchas veces están distanciados entre sí, dado que el docente solo considera el dominio conceptual que debe manejar sus estudiantes sin considerar que estos deben vincularse con las actividades que se realizan en el contexto y con las necesidades que presentan los mismos al momento de expresar lo que sienten y piensan, los gustos y afinidades que pueden tener sobre cierto tipo de textos y la manera de interpretar el mundo y las situaciones que se presentan en su contexto.

Es de suma importancia lo que esta autora destaca en su investigación sobre la claridad que debe tener el docente sobre el saber lingüístico y metalingüístico para poder aplicarlos en sus procesos de enseñanza, que deben caracterizarse por su dominio de “los saberes de uso de la

lengua y los saberes sobre la lengua” (Camps 2000. P, 39), donde el manejo de contenidos conceptuales se concibe como un instrumento que potencia las capacidades de usar la lengua de una manera que se pueda comprender lo que se lee y se escribe.

Una última investigación que me hizo reflexionar fue la que realizo Borsese & Esteban Santos (2005) sobre la manera de comprender que tienen las personas ante un mensaje. Ellos establecen que la comprensión depende del conocimiento que el receptor posee sobre el tema del que se le está abordando, por lo que es una “comparación continua entre lo que el mensaje dice y lo que la persona sabe” (p.2). Es por esto que los autores le asignan una “propiedad relativa a la expresión lingüística, que está condicionada por factores como la cultura, el conocimiento, la transparencia del mensaje, el tipo de interlocutor y las características del lenguaje usado” (p.2).

Estos condicionantes me permitieron comprender que las prácticas de enseñanza que realizan los docentes en la IER Caribia deben ser analizados para determinar su influencia en la competencia comunicativa lectora en los estudiantes. Además, me incentivaron a pensar sobre las maneras en que yo puedo aportar a la solución de este problema, ayudándole a mis colegas docentes a cumplir su responsabilidad de formar ciudadanos integrales y competentes (Parra et. al, 2018).

Por tal razón, las palabras de Orozco (2009) toman fuerza al recordarme que la calidad de la educación se desarrolla desde la escuela, dado que en esta se promueve y se aplica el “currículo escolar, la formación de los educandos y los planes de mejoramiento para garantizar la calidad y la pertinencia” (p.161). Es por esto que mi investigación se centra en el análisis de las prácticas de enseñanza que utilizan los docentes en sus aulas de clase para fomentar la competencia comunicativa lectora en los estudiantes de tercero de la básica primaria.

Con base a lo descrito en los párrafos anteriores, me planteo la siguiente pregunta de investigación:

¿Cómo influyen las prácticas de enseñanza de la competencia comunicativa lectora en los estudiantes del grado 3° de la Institución Educativa Rural Caribia, del municipio de Necoclí?

3. Objetivo

3.1 Objetivo general

Analizar la influencia de las prácticas de enseñanza de la competencia comunicativa lectora en el desempeño de los estudiantes del grado 3° de la Institución Educativa Rural Caribia del municipio del Necoclí.

3.2 Objetivos específicos

- Caracterizar las concepciones docentes sobre la competencia comunicativa lectora de los estudiantes del grado 3° de la Institución Educativa Rural Caribia del municipio del Necoclí.
- Describir las prácticas de enseñanza docente de la competencia comunicativa lectora de los estudiantes del grado 3° de la Institución Educativa Rural Caribia del municipio del Necoclí.
- Identificar las consecuencias de las prácticas de enseñanza docente de la competencia comunicativa lectora en el desempeño de los estudiantes del grado 3° de la Institución Educativa Rural Caribia del municipio del Necoclí.

4. Marco teórico

Esta investigación centra su teoría en que las prácticas de enseñanza docente influyen en el desempeño que presentan los estudiantes de grado tercero de la Institución Educativa Rural Caribia en la competencia comunicativa lectora, por lo que pensar el cómo lo hacen determinan los efectos en el desempeño de los estudiantes.

Se parte de este supuesto porque Camps (2000), Borsese & Esteban Santos (2005), Guerrero Ruiz & MT (2015), Sánchez Ortiz & Brito Guerra (2015) y Can (2016) afirman que en los procesos de enseñanza pueden encontrarse situaciones que afectan el desempeño de los estudiantes en sus capacidades de adquisición y uso de la lengua, dado que no se tiene una visión holística de lo que hay detrás de estos procesos, por lo que se pueden cometer errores que se materializan al momento de formar a los estudiantes en el dominio de habilidades como la lectura, la interpretación y el análisis de situaciones descritas en un lenguaje que involucra aspectos lingüísticos, metalingüísticos, pragmáticos y sintácticos.

Por lo anterior, este estudio toma como categorías las prácticas educativas, enmarcadas en la enseñanza, las prácticas comunicativas relacionadas con la lectura y la infancia, dado que la población son niños de grado tercero.

Enseñanza

Alliaud & Antelo (2011) conciben la enseñanza desde algunos puntos de vista. Entre estos puntos están: “dar, transmitir, instruir, repartir conocimiento o información” (p.23). Esta primera idea se complementa con otras como “provisión de guías para obrar en lo sucesivo; la idea del ejemplo, lo ejemplar, lo que debe ser seguido o imitado... y la tarea de indicar, mostrar, señalar, exponer, dejar aparecer y hacer ver” (p.23). Las anteriores conceptualizaciones son producto de las reflexiones que a lo largo de la consolidación de las prácticas educativas han permitido comprender que el proceso de enseñanza implica una serie de acciones que tienen propósitos definidos que en conjunto contribuyen a la formación integral.

Nudelman (2015) define la enseñanza como la actividad que le concierne al docente para orientar el aprendizaje de los educandos basándose en los criterios de la pedagogía, la didáctica, el

conocimiento disciplinar y los lineamientos o directrices que se den sobre la organización escolar. Por su parte, Martínez et. al (2015) recalcan que la enseñanza es un proceso continuo que no empieza ni culmina con el docente, sino que se transforma en los diferentes ámbitos en que se desenvuelve el sujeto. Este proceso es susceptible a modificaciones, por lo que los autores afirman que la enseñanza del docente debe ser evaluada periódicamente a partir de las reflexiones que este realice.

Para Rojas et. al (2017) la enseñanza debe presentar una conjugación de los saberes disciplinario, pedagógico y didáctico que permitan que el docente enriquezca su práctica pedagógica a través de la reflexión de la misma praxis y a la toma de decisiones sobre los saberes prácticos que se deben incluir en el currículo.

Galaz & Weil (2014) establecen que en la enseñanza pueden presentarse dos tendencias como la enseñanza tradicional y la enseñanza constructivista. La primera se centra netamente en la actividad del docente, por lo que se convierte en un transmisor de conocimientos al presentar sus clases magistrales y evaluar los mismos basados en la capacidad de retención del educando. El segundo se centra más en la actividad del estudiante, siendo el docente un mediador, un facilitador que orienta el proceso de enseñanza a través de una serie de actividades que promueven el trabajo colaborativo y potencien el desempeño de los estudiantes.

La enseñanza como práctica

Las prácticas de enseñanza son las acciones que realiza el docente para desarrollar su práctica pedagógica, comenzando desde la planeación de las sesiones de clase, el inicio, el desarrollo y el cierre de una secuencia didáctica, hasta las reflexiones que se suscitan para determinar aspectos en los que se puede mejorar (Díaz Gutiérrez, 2020).

Las prácticas de enseñanza, además, incluyen la elaboración de una serie de actividades coherentes con el contenido temático, que incluyen, entre otras cosas, los procesos y los productos que el estudiante debe desarrollar en el aula, los recursos que se utilizaran y la estrategia o el instrumento que se aplicara para evaluar los aprendizajes (Díaz Gutiérrez, 2020).

Alliaud & Antelo (2011) indican que uno de los propósitos de las prácticas de enseñanza es “transformar la vida de los otros” (p.82). Lo que deja entrever que los docentes adquieren un compromiso social que exige un grado de responsabilidad muy alto, dado que las generaciones futuras y sus habilidades comunicativas y sociales dependen de este oficio. Sin embargo, para

desarrollar las prácticas de enseñanza no hay que recurrir a “formulas únicas”, sino que “hay que probar, experimentar y hacerlo en cada ocasión” para poder conquistar el oficio de enseñar (p.88).

Las prácticas de enseñanza mejoran cuando se hacen “prácticas sostenidas y coherentes con lo que se intenta transmitir” (Alliaud & Antelo, 2011, p.94).

Camps (2000) establece que en los procesos de enseñanza debe coexistir los “conceptos y procedimientos a través de una secuencia de actividades que son el producto del modelo de integración, en la que los saberes y las prácticas orales y escritas toman sentido en una situación escolar específica” (p.37). En este mismo orden de ideas, las prácticas de enseñanza deben tratar de interactuar los contenidos con las realidades que afectan a los estudiantes, mostrándoles la pertinencia y la aplicabilidad en las acciones cotidianas. De no hacerlo así, el resultado será una formación momentánea que terminará en el preciso momento en que termine la sesión de clase.

Arnáez Muga (2013) hace énfasis en los factores que influyen en la enseñanza y el uso de la lengua a partir de la descripción de una serie de competencias que debe poseer el docente para desarrollar este proceso en los estudiantes. Sustentan que estas competencias son: “competencias gramatical, sociolingüística, discursiva y estratégica” (p.11). Para alcanzar una integración entre todas, debe “propiciarse la conexión entre lo lingüístico, lo semiótico y lo cultural” en las prácticas de enseñanza (p.14). Además, la práctica de aula debe fomentar en los estudiantes “la comprensión de la gramática y el vocabulario, la práctica de las destrezas y simulaciones y el desarrollo libre y espontáneo de las capacidades expresivas” (p. 14). Este comentario nos pone a pensar sobre los modelos de enseñanza que pueden predominar específicamente en la formación de los estudiantes en el área de lenguaje.

Los modelos de enseñanza imperantes en la lengua se resumen en tres: modelo lingüístico inmanentistas, modelo trascendentalistas y modelo integrador. En cuanto al primero se centran en los “fundamentos teóricos aprendibles de la lengua como la lingüística”. El segundo toma aspectos del primero, pero agrega “la pragmática y la sociolingüística para integrar el uso que se le da a la lengua” (Fracca, 2003, p.8). La tercera abarca un conjunto de “actividades que involucran acciones como hablar-escuchar-leer-escribir” (Fracca, 2003, p.85). Estos aspectos están condicionados por siete acciones que deben generarse en el aula de clases para propiciar la interacción. En palabras de Fracca (2003) estas acciones se enumeran de la siguiente manera:

1. “El alumno como sujeto autónomo, capaz de aprender a aprender” (p. 87).

2. “Un docente informado, preparado y motivado” (p. 87)
3. La aplicación de “una pedagogía mediadora del aprendizaje y de la enseñanza” (p. 87)
4. La consideración de las cuatro actividades lingüísticas: hablar, escuchar, leer y escribir (p. 87)
5. El empleo del Eje Pedagógico Integrador (EPI) que propicia “el aprendizaje activo, integral y cíclico (conocimiento previo, conocimiento nuevo y conocimiento integrado)” (p. 87).
6. La utilización de materiales lingüísticos “naturales, reales y significativos” (p. 87)
7. El diseño, planificación y realización de “tareas metacognoscitivas y metalingüísticas” (p. 87).

Estas acciones serían pertinentes para desarrollar procesos de enseñanza que fomenten competencias específicas en el área de lenguaje, por lo que son de utilidad para hacer las observaciones de las prácticas de aula de los docentes en el fomento de la competencia comunicativa lectora.

Por otro lado, existen unas tensiones relacionadas con la “dificultad del docente para expresar en palabras su acción didáctica cotidiana, la complejidad de la enseñanza y el desarrollo profesional docente, la ambigüedad de la práctica que se centra en los enfoques tradicionales”, la escasa valoración social que se le da a la enseñanza en el uso adecuado de la lengua, así como “la multiplicidad de teorías sobre la enseñanza creadas desde diferentes perspectivas teóricas” que apuntan a la solución de los problemas encontrados en la praxis y dominio de la lengua y la “falta de contacto y colaboración cotidiana entre docentes y académicos” para establecer los elementos que son pertinentes para fomentar en las aulas de clase (Álvarez, 2012 p.389 - 390).

Estas primeras ideas que propone Álvarez (2012) sobre prácticas de enseñanza determinan los aspectos a considerar:

1. “Analizar la planeación del docente” (p.389).
2. “Observar en la práctica de aula cómo se desarrollan los procesos de enseñanza descritos en la planeación” (p.389).
3. “Valorar los instrumentos utilizados para evaluar los aprendizajes de los estudiantes” (p.389).

4. “Describir el ciclo de reflexión que desarrolla el docente una vez finaliza su práctica” (p.389).

Noción de lectura. Qué es leer: interpretar

La lectura tiene muchas denominaciones que han surgido de investigaciones relacionadas con la educación. Es así como García-García (1993) afirma que la lectura es un “conjunto complejo de procesos mentales que abarcan el dominio léxico, sintáctico y semántico, cuyo objetivo es comprender el significado del mensaje que contiene el texto” (p.88).

Pérez (1994) establece que leer es un acto de discusión amistoso que se prolonga más allá de la lectura misma, que puede abarcar procesos interpretativos que van desde la lectura intratextual, la lectura intertextual y la lectura extratextual, siguiendo unos tiempos lógicos. La primera se centra en el “análisis de la estructura de un texto”, la segunda en el “análisis de diferentes textos de diversos autores a partir de unidades de estudio” y la tercera en la “interpretación de los textos con ayuda de un saber cualquiera” (p. 112). Este tipo de análisis permite desarrollar diversas facetas que permiten profundizar en las habilidades lectoras.

Por su parte, Vieiro y Gómez (2006) conciben la lectura como “un proceso de construcción de significados” que no depende de la estructura lingüística del texto, antes bien, el texto se convierte en un material en el que el lector “incorpora conocimientos relevantes que le permiten integrar y entender la nueva información”. Esto pone de manifiesto que, aunque el texto tenga una intención inicial que se la da el autor, el lector no está obligado a replicar esas mismas ideas, dado que sigue un proceso en el que interactúan los saberes previos y el propósito con que se consulta el texto (p.160).

Este hecho desecha la idea vaga de que los textos solo deben ser leídos para interpretar las ideas del autor, por el contrario, son tan solo un elemento más que permite al estudiante contrastar sus percepciones del mundo con las de otras personas, para generar nuevas nociones que permitan reinterpretar y reconstruir la realidad. Este debería ser el objetivo con el que el docente debe llegar al aula de clases cuando les propone a los estudiantes la lectura de un texto.

Comprensión lectora

La comprensión de lectura presenta distintas apreciaciones, según la perspectiva de cada autor. Por ejemplo, Vieiro y Gómez (2006) afirman:

La comprensión lectora es un proceso sociocultural y comunicativo complejo y activo, en el que interactúan cuatro elementos fundamentales, el lector, el texto, el autor y el contexto, y que implica el conocimiento de contenidos y su interpretación. La comprensión es la capacidad que posee cada uno de entender y elaborar significado de las ideas relevantes de textos escritos de distinta naturaleza, asimilando, analizando e interpretando el mensaje que el texto contiene y relacionarlas con las ideas que ya se tienen. Esta capacidad hace parte del proceso de decodificación de un texto (p. 164).

Caballero Escorcía (2008) define la comprensión como un “proceso interactivo en el cual el lector debe construir una representación organizada y coherente del contenido del texto, relacionando la información del pasaje con los esquemas relativos al conocimiento previo” (p.39). Estas conceptualizaciones se relacionan en el sentido de que la comprensión es vista como un proceso en el que el lector ejerce un papel dinámico donde sus experiencias previas influyen en la interpretación de las ideas del autor del texto.

Por otro lado, Díaz Gutiérrez (2020) establece que la comprensión lectora debe seguir un proceso que implica “el conocimiento del significado de cada palabra, la comprensión del significado de las oraciones y la interpretación de las ideas que transmite el texto” (p.42). Esto permite que el proceso de comprensión empiece desde la observación de las palabras, la idea que transmiten las oraciones y la asociación de las distintas proposiciones que sustentan el escrito, por lo que permite agregar elementos personales que permiten efectuar ese tan extraordinario proceso que es interpretar una idea de distinta manera, según la apreciación de cada lector.

Es así, entonces, que “la interpretación del texto constituye una representación semántica global en la que se integran las informaciones provenientes del mismo texto y las inferencias elaboradas por el sujeto en el proceso de lectura” (García-García, 1993 p.99).

Existen unos niveles de comprensión lectora destacados por Prieto (2020) al describirlos como “literal, inferencial y crítico, analítico e intertextual”, donde el uso de preguntas y resúmenes permite destacar “el sentido del texto, la idea principal, la intención y el tipo de texto” (p. 3). Este último aporte, es el que conforma los procesos de comprensión lectora que se espera desarrollar en los estudiantes cuando leen un texto, esperando que su proceso refleje su nivel de dominio y su capacidad de comunicación e interpretación.

Sin embargo, en toda comprensión lectora, existen unos factores que dificultan este proceso. Según Alonso Tapia (2005) estas pueden ser: creencias que los lectores tienen respecto al objetivo que deben conseguir al leer y creencias respecto a lo que implica comprender (p.80). Esto se manifiesta cuando en el aula de clases solo se lee para decodificar grafemas y repetir las mismas ideas que transmite el texto, pero sin llegar a una profundización de las proposiciones y su relevancia en la conexión de las ideas previas y las ideas del texto, para resignificar la intención del mismo.

Este último aporte destaca la necesidad de establecer estrategias que permitan superar las limitantes que se presentan cuando se desarrollan procesos de comprensión lectora en los estudiantes. Esta tarea es responsabilidad del docente, dado que este es quien ejecuta la enseñanza en el aula de clases, por lo que en el último apartado se hablara sobre este aspecto y cuáles estrategias pueden ser útiles para aplicarlas en la práctica pedagógica.

Competencia comunicativa lectora

Una competencia comunicativa es aquella en la que un individuo tiene las habilidades y las capacidades de socializar sus ideas, pensamientos y sentimientos de una forma coherente, usando un lenguaje entendible y apropiado al grupo de personas al que se lo transmite. También abarca la lectura de las emociones, el lenguaje corporal y las imágenes que acompañan un mensaje. Estos elementos convergen en la codificación y decodificación de grafemas que son el clímax de las habilidades comunicativas básicas. De estas se desprenden las habilidades de interpretación y argumentación que son deseadas en los procesos formativos académicos (Hymes & Bernal, 1996; Solé, 2012).

Bermúdez & González (2011) denominan la competencia comunicativa como un “compendio de saberes, capacidades, habilidades o aptitudes que participa en la producción de la convivencia y las relaciones interpersonales e intergrupales, ya que la coexistencia humana requiere la mediación de una eficaz comunicación” (p.96). Esta competencia es el resultado de la suma de varias subcompetencias o dimensiones que abarcan la lingüística, la pragmática, la discursiva y la cultura.

Así mismo, Becerra et. al (2019) establecen que la competencia comunicativa se manifiesta en todo aspecto de la vida y en situaciones complejas donde se necesita “codificar y decodificar textos culturalmente elaborados” que se materializan en lecturas orales y escritas, recogidas en “la

literatura, la ciencia, la técnica, las exposiciones, las conferencias, las comunicaciones no verbales como el arte y el teatro, que reflejan el sentir y el pensar de una comunidad” (p.5). Este hecho pone de manifiesto que la competencia trasciende hasta el ámbito cultural, que es la máxima expresión de esta habilidad.

El área de lenguaje, que es la que fomenta en los estudiantes las competencias comunicativas a través de sus contenidos temáticos y el desarrollo de habilidades de producción escrita y oral, análisis de textos y procesos de comunicación efectiva, es un área obligatoria de enseñanza en las instituciones educativas públicas y privadas de Colombia, donde el ICFES, que es el organismo encargado de evaluar y establecer los criterios de análisis de las competencias específicas de esta área del conocimiento, valora “la competencia comunicativa escritora y la competencia comunicativa lectora, donde la primera trabaja la producción de textos escritos y la segunda trabaja la comprensión, uso y reflexión” que “explora la forma como los estudiantes leen e interpretan diferentes tipos de textos” (ICFES, 2017, p 17), así mismo el ICFES (2017) “espera que puedan comprender tanto la información explícita como la implícita en los textos, establecer relaciones entre sus contenidos y lo que saben acerca de un determinado tema, así como realizar inferencias, sacar conclusiones y asumir posiciones argumentadas frente a los mismos” (p.18).

La competencia comunicativa lectora “explora la forma como los estudiantes leen e interpretan diferentes tipos de textos” (ICFES, 2017, p 17). Con esta competencia “se espera que puedan comprender tanto la información explícita como la implícita en los textos, establecer relaciones entre sus contenidos y lo que saben acerca de un determinado tema, así como realizar inferencias, sacar conclusiones y asumir posiciones argumentadas frente a los mismos” (ICFES, 2017, p 17). En general, la competencia comunicativa lectora les plantea a los estudiantes “una reflexión en torno a qué dice el texto (contenidos —conceptuales e ideológicos—); cómo lo dice (organización); para qué lo dice y por qué lo dice (pragmática); cuándo lo dice y quién lo dice” (ICFES, 2017, p 17).

En el fomento de la competencia comunicativa lectora se selecciona “diferentes tipos de textos: textos continuos y textos discontinuos” (Prieto, 2020, p.3). El primer texto trabaja “la estructura en párrafos y oraciones escritos en prosa y verso”; mientras los textos discontinuos trabajan “formularios, gráficos o diagramas e historietas o cómics” (Prieto, 2020, p.3).

Para la competencia comunicativa lectora evalúa tres componentes: 1. Componente semántico: hace referencia al “sentido del texto en términos de su significado”. Este componente indaga por el “qué se dice en el texto”. 2. Componente sintáctico: se relaciona con la “organización del texto en términos de su coherencia y cohesión”. Este componente indaga por el “cómo se dice”. 3. Componente pragmático: tiene que ver con el “para qué se dice, en función de la situación de comunicación” (Prieto, 2020, p.3).

Roldán (2003) sostiene que en el fomento de la competencia comunicativa lectora los directos responsables son los docentes, pero también están incluidos los medios masivos de comunicación, la familia, la sociedad y todo aquel que use la lengua como un “medio de la expresión de sentimientos e ideas, es decir, con la comunicación” (p.2). Esto es importante porque la mayoría de las actividades que realizan los estudiantes en las aulas de clases de otras asignaturas se basa en la comprensión de textos, en el análisis de las ideas centrales, la interpretación de situaciones, la coherencia en la comunicación, entre otros aspectos que se desarrollan en cada disciplina del conocimiento.

Así mismo, Solé (2012) sostiene que la adquisición y uso de la competencia comunicativa lectora es para toda la vida, compuesta por múltiples dimensiones que van desde las “vinculadas al disfrute personal y al gusto por la reflexión y el conocimiento, hasta las más instrumentales, generadas por nuestra propia pertenencia a una sociedad letrada en la que lo escrito, en distintos formatos y soportes, posee una presencia abrumadora” (p.45). Es por esto, que la autora discute y reflexiona sobre los procesos que hay detrás en la construcción de esta competencia.

Afirma que se inicia desde la tierna infancia para despertar profundos lazos emocionales lectores. Luego se fortalecen estos mismos lazos por la incentivación a leer textos que sean propios de la lengua, textos que involucren el pensamiento y la reflexión. Es por esto, que Solé (2012) propone tres etapas para desarrollar la competencia comunicativa lectora:

- “Aprender a leer” (p.50).
- “Leer para aprender, en cualquier ámbito académico o cotidiano, a lo largo de toda nuestra vida” (p.50).
- “Aprender a disfrutar de la lectura haciendo de ella esa acompañante discreta y agradable, divertida e interesante que jamás nos abandona” (p.50).

Estas ideas son útiles para los docentes del área de lenguaje que se preocupan por fomentar el amor por la lectura en los estudiantes, donde debe partir de las emociones, los procesos de adquisición de la habilidad y luego trascender a otras esferas del conocimiento para mostrar la pertinencia de comprender e interpretar el mundo a través de la palabra.

Finalmente, Solé (2012) describe dos tipos de lectores: el lector reproductivo y el lector crítico. En cuanto al primero solo dice lo que se “menciona en el texto y como resultado se hace una recapitulación oral o paráfrasis escrita usando preguntas literales, resúmenes o comentarios”. En cuanto al segundo, el individuo es capaz de “interpretar, interpelar y pensar acerca de lo que comprende”. El resultado son procesos de reflexión personal que permiten cuestionar o modificar conocimientos previos, generar aprendizajes o dudas (p. 54).

En un proceso de enseñanza, es necesario fomentar ambos tipos de lectores en los estudiantes, dado que se complementan aspectos que son cruciales para desarrollar la competencia, desde lo literal hasta lo inferencial y crítico. Todos estos aportes son elementos claves para observar y analizar la planeación y prácticas de aula de los docentes que fomentan las competencias comunicativas en el área de lenguaje.

Infancia

López Rada et al. (2022) definen la infancia como un concepto producto de “transformaciones sociales, que depende de las particularidades del contexto y de la cultura”. También establecen que en la infancia se configuran una “serie de prácticas y reglas subjetivas que están íntimamente relacionadas con la educación que reciben desde casa” (p.24). Este último, es crucial para los docentes dado que lo pueden utilizar para construir las interacciones significativas y agradables que orienten las estrategias pedagógicas en las aulas de clase.

Así mismo, Cepa Serrano et. al (2017) establece que la infancia es una de las etapas del ser humano en que se debe “desarrollar una imagen positiva de sí mismo, que le permita tener autonomía y seguridad en sus acciones, contribuyendo a la formación de su autoestima y su identidad” (p.74). En la formación de su identidad están implicados los procesos de adquisición de habilidades como lectura y escritura, asociados al dominio de la lengua materna y la funcionalidad que esta tiene en la comunicación.

Por otro lado, Gómez Cardona (2017) relaciona la infancia a aspectos con el “desarrollo humano, asuntos legales y políticos, y la ética de la sociedad”. En cuanto al desarrollo humano, la

infancia toma relevancia porque expande las “conexiones neuronales, fortalece los vínculos afectivos, el aprendizaje, la adquisición y desarrollo de la lengua”. En cuanto a los asuntos legales y políticos están relacionados con los “derechos del niño y las normas que rigen las organizaciones que atienden a esta población”, como las instituciones educativas. En cuanto a la ética de la sociedad éstas se basan en “la igualdad de oportunidades y el equilibrio social” que esto fomentaría en las comunidades al permitir que los niños puedan adquirir las habilidades que le permitan desenvolverse en la sociedad (p.175).

Estos elementos convergen en las estrategias que permiten atender integralmente a los infantes para desarrollar su máximo potencial que permita la formación de las futuras generaciones con capacidades fundamentales. Esta debe ser la razón de ser de la labor del docente, que es un agente de la educación que atiende a la población infantil considerando muchos elementos que se consolidan en las prácticas educativas.

Concepciones docentes

Las concepciones docentes son entendidas como las ideas previas que posee el individuo, producto de la formación académica o los años de experiencia, que configuran las acciones diarias en el aula de clases tales como la planeación, la ejecución y la valoración, persistiendo aquello que considera que es lo correcto y que se debe desarrollar en su práctica de enseñanza para que los estudiantes se apropien de ello (Cabezas Castillo e Infante Silva, 2020).

5. Metodología

Esta propuesta de investigación se encuentra inmersa en el paradigma cualitativo que, según Pérez et al. (2019), es entendida como una de las que mejor permiten estudiar los hechos observados, dado que la motivación y la creatividad del investigador le facilita incluirse como un sujeto más que participa de la investigación, generando que sus interpretaciones sean más flexibles y dinámicas, contribuyendo a la resolución del problema de una manera activa.

Para Guzmán et al. (2015) el paradigma cualitativo le permite al investigador una mayor participación en el fenómeno que está estudiando, contribuyendo a que sea parte del campo de experimentación. Esto facilita mostrar hipótesis generales que se van definiendo a lo largo de la investigación, por lo que su carácter inductivo, permite hacer más precisos los objetivos en el desarrollo de la misma y la información recolectada se le da un tratamiento hermenéutico, es decir, se somete a críticas y a interpretaciones, por lo que muestran una realidad holística a partir de los datos obtenidos según los procedimientos seleccionados para ese fin.

Asimismo, Herrera (2018) sostiene que el paradigma cualitativo se centra en la conducta del ser humano a partir de la observación natural, sin seguir parámetros de control, tratando a los datos obtenidos con subjetividad, sin salirse de la realidad de donde fueron tomados, para poder explorar las causas y efectos de un fenómeno y así enriquecer las interpretaciones inductivas. Por tal razón, el objetivo es captar y reconstruir el significado de los comportamientos de forma holística y concretizada.

La escogencia de este paradigma permite concretar que el enfoque de la investigación es fenomenológico, usando métodos como la observación no participante, el registro en diarios de campo, la entrevista semiestructurada con preguntas orientadoras aplicadas al docente del grado tercero de la Institución Educativa Rural Caribia, donde se desarrolla su práctica de enseñanza en lo concerniente al fomento de la competencia comunicativa lectora en los estudiantes.

En cuanto al enfoque, Ruiz & Palomino (2015) mencionan que lo fenomenológico pretende describir vivencias, la manera en que se interpreta el mundo, para evidenciar la experiencia humana a través de la reflexión. Este diseño permite comprender las acciones de los responsables pedagógicos, en este caso, los docentes. Por lo que aplicar este enfoque permite realizar las interpretaciones pertinentes sobre la influencia de las prácticas de enseñanza en la competencia comunicativa lectora en los estudiantes.

Además, este enfoque usa la palabra como herramienta para describir explícitamente e interpretar el comportamiento y las acciones pedagógicas que se realizan en las aulas de clase bajo un eje estudio.

Pérez et al. (2019) establecen que en los estudios fenomenológicos existe una preocupación por consolidar un conocimiento incluyente mediado por la experiencia de la intersubjetividad, producto de las acciones del presente, donde la realidad de lo cotidiano se entreteje a partir de la conciencia social en la que el sujeto comparte su vida con otros y afianza una interconectividad de la conciencia. Esta idea toma aún más fuerza cuando se analiza el significado que adquieren para los actores objeto de estudio los fenómenos en que interactúan y que tienen un sentido e importancia. Es por esto que el investigador debe tener una capacidad para interpretar y comprender las acciones humanas de tal manera que le facilite poder comunicarlas tal y como suceden.

Estas apreciaciones son las bases para poder observar y registrar las prácticas de enseñanza que el docente realiza en el aula de clases para fomentar la competencia comunicativa lectora. Por lo que uno de los métodos para generar esta información es la observación no participante que se registra en un diario de campo, tomando como modelo la lectura de contexto.

La observación es, según López & Sandoval (2016) un proceso que se utiliza para obtener información objetiva acerca del comportamiento de un grupo de personas sobre una unidad de estudio establecida. En la observación no participante, el investigador no interactúa con la población de estudio ni con sus actores, solo detalla los acontecimientos que ocurren en un espacio determinado a partir de unos criterios, que le sirven de guía para conseguir la información.

La observación no participante es un elemento clave para realizar una lectura de contexto. Según Giraldo (2012) esta lectura incluye un “análisis cualitativo de las circunstancias que están presentes en un entorno” a partir de la “la observación y caracterización de un asunto con el fin de entenderlo, para poder resolver lo que resulte problemático, para responder preguntas, o para plantear nuevas” que “determina la naturaleza y las causas de un fenómeno y las explica en relación con su entorno” (p.5).

Entre los criterios necesarios para hacer una observación tomando como modelo la lectura de contexto: 1. “Describir el escenario, las actividades, los personajes y sus formas de actuar” 2. “Establecer las relaciones entre sus actores” 3. “Reconocer el significado de aquello que es

observado desde las perspectivas de los observadores” 4. “Interpretar la información en su conjunto y presentar conclusiones” 5. “Plantear soluciones o rutas de trabajo a partir de la información obtenida” (Giraldo, 2012, p.7).

Jociles Rubio (2018) concibe la observación como una técnica de producción de datos consistentes en la que se describe el hacer de un individuo o de una población en un escenario natural, donde ocurren situaciones ordinarias y de la cotidianidad que pueden ser analizadas a partir de la reflexión. Este proceso se consigue cuando se emplea un diario de campo en el que se registra sistemáticamente cada dato sobre la práctica objeto de estudio.

Existen unos pasos que se deben considerar cuando se pretende registrar sucesos en un diario de campo. El primero paso es contar con el suficiente material para tomar nota de los acontecimientos, definiendo fecha, lugar, actores, acciones, causas, efectos y soluciones a las problemáticas presentadas. El segundo paso es tener la capacidad para describir en detalle cada momento en que ocurran hechos que son relevantes para la investigación, ya sean conversaciones, gestos o movimientos. El tercer paso es evitar hacer juicios de valor de forma precipitada sin tener todos los datos del panorama que se está observando. Lo mejor es limitarse a describir los sucesos tal y como acontecen. El cuarto paso es tomar datos que realmente sean pertinentes para analizarlos y que ayuden a resolver los interrogantes que suscitaron el estudio (Jociles Rubio, 2018).

Estos aportes son necesarios para poder realizar una observación eficiente, sin que se escape ningún detalle, registrando correctamente los hechos en un diario de campo para su posterior análisis y reflexión.

El segundo método para obtener la información de esta investigación es la entrevista. Para Petit et al. (2018) la entrevista como investigación permite que las personas se expresen “libre y abiertamente, donde el trabajo del investigador es ser lo más receptivo posible” (p.54, 55). La entrevista no debe presentarse a “modo de cuestionario” (p.55), pero debe al menos ser estandarizada y estructurada, es decir, que las preguntas que forman el cuerpo de la misma deben ser formuladas con el objetivo de caracterizar las distintas opiniones ante un mismo interrogante o categoría.

Lo anterior supone un dialogo entre personas sobre un tema o problema específico, en el que “los participantes, al conocer el tema pueden aportar poco o mucho a la enunciación del mismo” (Petit et al. 2018, p.55). Esta interacción verbal, dentro de un proceso de acción recíproco,

exige interrogantes que estén plasmados en una guía que le permita al investigador orientar la conversación de tal manera que esta no se aleje de su propósito original, sino que facilite la obtención de datos a partir de las expresiones orales del sujeto.

La entrevista semiestructurada es un ejemplo claro de lo expuesto en el párrafo anterior. Este tipo de entrevista acoge una serie de preguntas orientadoras que son abiertas, es decir, permiten a los individuos de estudio dar a conocer su opinión sobre un asunto en particular. En la aplicación de esta entrevista no necesariamente debe seguirse el orden en que se escriben las preguntas, más bien, se dialoga en base a estas, adaptando la conversación a las necesidades y prioridades que manifieste el entrevistado. Aquí es fundamental que el entrevistador sea una persona con actitud abierta y flexible para que pueda incorporar nuevas cuestiones dependiendo de las respuestas que le ofrezca su interlocutor (Folgueiras Bertomeu, 2016).

Para elaborar una entrevista se debe comenzar con definir las dimensiones que darán origen a las preguntas. En una investigación estas surgen de las categorías del marco teórico y los objetivos específicos. Después se debe definir un objetivo general que oriente la razón de ser de la entrevista. Posteriormente, se hace un primer borrador de preguntas que permitan reunir la información que serán objeto de análisis. Las preguntas deben escribirse de forma clara y precisa, evitando frases que puedan malinterpretarse y expresiones incomprensibles que sean difíciles de inferir lo que se desea saber (Folgueiras Bertomeu, 2016).

En la aplicación de una entrevista semiestructurada se debe generar un espacio de confianza y de amistad entre el investigador y el sujeto. No debe existir tensiones ni imposiciones, se debe asegurar al entrevistado que todo se maneja bajo absoluta confidencialidad y que las respuestas dadas no serán objeto de escarnio y de divulgación mal sana que perjudique a la persona. Las preguntas deben abordarse de forma gradual, permitiendo que el individuo se exprese libremente, sin llegar a interrumpirlo o cuestionarlo, dado que esto generaría incomodidad. Una vez se llegue a la etapa final de la entrevista, se debe agradecer al entrevistado sus aportes a la investigación (López & Sandoval, 2016).

Con estos otros aportes, se puede establecer el proceder al momento de elaborar una entrevista y aplicarla a la población objeto de estudio.

La población son los estudiantes de la IER Caribia y la muestra son los estudiantes del grado tercero. Fueron escogidos por conveniencia, dado que son estudiantes que culminan el primer

ciclo de educación básica que presenta la prueba saber tercero de Lenguaje, de la que se espera que sus desempeños en la competencia comunicativa lectora sean suficientes para poder pasar al segundo ciclo de formación de la básica primaria.

Para analizar la información recolectada se empleó el Análisis del Contenido Cualitativo, detectando los patrones que más se repiten en los comentarios de la entrevista y de las anotaciones recogidas de las observaciones de las sesiones de clase del docente para establecer las categorías de análisis. El proceso de triangulación se hizo comparando ambos datos recogidos en la entrevista y las observaciones, comparándolos con los desempeños que muestran los estudiantes. Dada esta naturaleza, las categorías encontradas son emergentes debido a que resultan del análisis de la información.

Consideraciones éticas

De acuerdo con los artículos 15 y 16 de la Resolución 08430 de 1993, se establecen las consideraciones éticas de esta investigación. Según estos artículos se debe garantizar a las personas que forman parte de un estudio el respeto a la dignidad y la protección de sus derechos y su bienestar. Para evitar inconvenientes posteriores, se debe tener un consentimiento informado que esté debidamente firmado por quienes participaran en la investigación, asegurando que están dispuestos a proporcionar toda la información que se requiera y participar de las actividades propuestas.

Además, en la investigación, los sujetos participantes no se deben sentir obligados a participar, sino que debe existir una voluntad propia al desarrollo del mismo, también se debe garantizar la libertad del participante y su autonomía para desarrollar las actividades. Respetar su privacidad y su identidad junto con sus opiniones o ideas, es otro elemento que se debe garantizar a los participantes para que se sientan seguros y tranquilos en el desarrollo de la investigación (Moscoso Loaiza & Díaz Heredia, 2017).

6. Resultados

En este capítulo se presenta el análisis y la interpretación de la información que se generó, los hallazgos y experiencias del recorrido investigativo que surgen a partir de algunos interrogantes relacionados con la influencia de las prácticas de enseñanza de la competencia comunicativa lectora en los estudiantes del grado tercero de la Institución Educativa Rural Caribia del municipio de Necoclí y de las dificultades que estos presentan al momento de leer.

Dado lo anterior, se emplearon métodos de investigación como la entrevista y la observación no participante registrada en un diario de campo, para generar datos que permitieran determinar la relación de las variables enunciadas en el párrafo anterior. Para analizar esta información, se emplearon métodos como la descripción y la interpretación fundamentada para comprender las dinámicas de las prácticas de enseñanza de la competencia y su influencia en el desempeño de los estudiantes.

En el proceso de análisis se derivaron unas categorías que caracterizaban las concepciones que tiene la docente encargada del área de lenguaje para fomentar la competencia lectora, se describen las prácticas de enseñanza que emplea la docente para fortalecer el dominio de la competencia y se finaliza con la identificación de los efectos que tienen estas prácticas en la capacidad de leer de los estudiantes.

Las concepciones docentes sobre la competencia son analizadas desde la decodificación de los signos, la fluidez en la lectura, la comprensión lectora, los niveles de la comprensión lectora y la evaluación del proceso lector. Las estrategias se describen a partir del uso del libro de lenguaje 3ª Entre Textos, la lectura en voz alta, las lecturas de imágenes que acompañan el texto, el trabajo colaborativo y la lectura de imágenes para crear textos. Los efectos de las prácticas de enseñanza de la competencia comunicativa lectora se analizan a partir de la toma de conciencia, de los cambios de actitud, del reconocimiento de las reglas para la escritura y la retroalimentación poco asertiva.

A continuación, se presenta el análisis de las categorías encontradas:

Concepciones docentes sobre la lectura, una mirada desde la cotidianidad del aula

Esta categoría muestra las percepciones que tiene la docente sobre la manera en que se debe realizar un proceso lector que permita comprender lo que se lee. Para la docente este proceso comienza cuando el estudiante **descifra los signos gráficos y emplea correctamente los signos**

de puntuación. Esto es una tarea que comienza cuando se percibe que algunos estudiantes tienen dificultades para pronunciar y leer correctamente las palabras. Así lo demuestran sus palabras:

Entrevista docente: “...acá hemos trabajado mucho, desde mi experiencia, lo que son las etapas pre silábicas, la silábica y la alfabética, son etapas que sin dudar son las que nos ayudan a trabajar, a hacer que el estudiante haga una buena lectura”.

“...Los signos de puntuación son importantes, si tú no le enseñas al estudiante cómo leer, el estudiante no te va a interpretar”; “ellos ahorita se les ha trabajado mucho lo que es los signos de puntuación, para que ellos puedan entender un texto más a fondo y puedan sumergirse”.

Es aquí, entonces, cuando la docente comienza a reforzar las etapas silábicas y fonéticas de los estudiantes con el objetivo de que sean capaces de expresar bien sus ideas y puedan descifrar los grafemas. Para eso, retoma las combinaciones de las consonantes con las vocales, los fonemas inversos y los fonemas de triple combinación de letras. A su vez, se toma tiempo para hacer aclaraciones de símbolos que aparecen en los textos como la coma, el punto, los signos de interrogación, entre otros.

Como la docente considera que el conocimiento de estos elementos es importante para iniciar el proceso lector, les explica la manera de interpretar estos signos al momento de leer. Aquí les indica que la coma es para hacer una pausa corta, el punto para hacer una pausa un poco más larga y los símbolos de interrogación se emplean para decir que se está leyendo una pregunta y que por tanto deben menguar el sonido de las últimas palabras para denotar que están haciendo un interrogante.

Con todos estos detalles, la docente busca formar los aspectos cognitivos de la lectura al reconocer los grafemas y los símbolos, la manera de decodificarlos y de transmitirlos al momento de leer.

Una vez que los estudiantes han superado la etapa de dominio silábico y fonético, la docente se concentra en desarrollar **la fluidez**. Esto se considera un elemento importante porque los estudiantes deben ser capaces de leer grupos de palabras que enuncien una idea completa, lo que les permite comprender los pensamientos del autor y seguir la secuencia lógica de los sucesos descritos. Esto se pudo observar en un momento de la clase, como lo describe el siguiente fragmento:

Fragmento diario de campo: “La docente le pide al estudiante que lea un texto. Como percibe que lee con muchos titubeos, le solicita que se detenga y dice: “Nicol continua con la lectura”. La niña se pone de pie al frente de sus compañeros y empieza a leer un poco más fluido, aunque en su lectura se percibe que no tiene en cuenta los signos de puntuación dado que no hace las pausas de las comas y los puntos. La docente hace una comparación diciéndole a Manuel “que así es que debe leer”.

En este ejercicio de lectura se pudo apreciar lo que la docente piensa sobre la fluidez lectora, una actividad consciente que permite asimilar grupos de palabras que transmiten una idea completa del texto, la cual se percibe por la facilidad de la pronunciación de los sonidos silábicos y la velocidad con que se enuncian.

No obstante, en la experiencia anterior, la docente también le aclara a la niña que, al momento de leer, debe hacer las pausas indicadas por el punto y la coma para que puede respirar y no tropezar en la lectura. Además, tener en consideración estos signos, le permite transmitir las ideas correctamente, sin llegar al punto de tergiversarlas.

Con estas recomendaciones la docente les muestra a los estudiantes lo importante que es leer en casa para que su capacidad visual se afiance y sean capaces de leer grupos de palabras de un solo vistazo, transmitiendo las ideas completas y considerando que las pausas son importantes para que el receptor pueda asimilar las ideas leídas y se prepare para las siguientes enunciaciones del texto.

Con estos dos aspectos desarrollados en el estudiante, la pronunciación clara y la fluidez en la lectura, se puede preparar al estudiante en la siguiente fase que es la comprensión lectora. La docente tiene en alta estima la comprensión lectora dado que es el eje central de la competencia comunicativa lectora. Por eso considera que, si un estudiante no se le enseña a leer, no va a interpretar ni será capaz de responder a preguntas relacionadas con el texto.

Por este motivo, la docente ve en **la comprensión lectora** el producto final del proceso lector que abarca una pronunciación clara, uso de los signos de puntuación y una buena fluidez. Esto se percibe cuando el estudiante es capaz de deducir, de explicar los sucesos que ocurren en la lectura, de proponer ideas a partir de lo leído, de reconstruir situaciones a partir de lo que él entiende y de interpretar los hechos narrados. La comprensión lectora es una habilidad que permite que los estudiantes analicen la situación, comprendan e interpreten las realidades que vive diariamente.

Ahora bien, cuando los estudiantes presentan dificultades para desarrollar la comprensión lectora la docente reflexiona sobre lo que debe hacer para que ellos comprendan lo que leen. Así lo demuestra el siguiente comentario:

***Entrevista docente:** “Profe, es importante mencionar que acá no se lee por leer; acá leemos y luego buscamos la forma de que el estudiante intérprete lo que leyó. Podemos preguntarle sobre los personajes, sobre en qué tiempo sucedió la historia...o sea acá se trata de que el estudiante realice una buena comprensión a través de un círculo de preguntas que uno hace acerca de lo leído”.*

La interpretación es un elemento clave para que el estudiante comprenda lo que lee, por eso la docente usa con mucha frecuencia preguntas de tipo oral para que los estudiantes se motiven y participen del proceso lector. Es así que en una clase la docente lee para sus estudiantes un cuento y después de terminar les pregunta: “¿Qué hubieran hecho ustedes en lugar de Zambo?”. Cuando ella plantea este interrogante, todos los estudiantes quieren participar con sus comentarios. Uno de ellos respondió: “él se hubiera montado a un árbol, esperando que los tigres se fueran y así no les tenía que dar su ropa”. Con la participación de los estudiantes, se pudo observar que estaban tranquilos, no se sentían forzados a comentar, se sentían libres para expresar lo que ellos pensaban y sentían. Inclusive, aquellos que tenían problemas de lectura, se sintieron cómodos al poder manifestar su opinión de forma argumentada, basándose en los hechos ocurridos.

Con este tipo de actividades, la docente busca fomentar en los estudiantes la habilidad de interpretar, argumentar y proponer soluciones a los interrogantes planteados, así como motivarlos a expresar su postura, su punto de vista, de forma respetuosa y lógica.

Una de las razones por la que la docente realiza preguntas en sus clases es para alcanzar **los niveles de comprensión en una lectura**. Ella considera que la comprensión lectora se alcanza cuando se realizan preguntas referentes al texto, las cuales pueden ser de orden literal, inferencial y críticas.

Con respecto al primer nivel de lectura, el literal, la docente manifiesta:

***Entrevista Docente:** “...trabajaríamos el nivel literal identificando detalles de la lectura, reconociendo los personajes, el tiempo y el lugar. En cada una de las lecturas sea cuento, párrafo o cualquier tipo de lectura que se le haga, es importante que el niño trabaje en nivel literal, que él*

entonces descubra cuáles son los personajes, cuál es el tiempo, en qué lugares sucedió la historia y que él se meta ahí y descubra el sentido que tiene esa lectura”.

El que la docente haga preguntas que indagán sobre los detalles de la lectura como, por ejemplo, los personajes, el tiempo y el lugar donde ocurren los sucesos, les permite a los estudiantes descubrir el sentido que tiene la narración, la capacidad de relacionar un suceso con otro y la manera de reconocer elementos indispensables en la recreación de una historia, usando la imaginación.

Estas palabras demuestran que la docente tiene claro la manera de fomentar este nivel de lectura, usando preguntas referentes a lo que se menciona en el texto, desarrollando la habilidad de recordar información, ubicarla en el escrito y asociarla con las circunstancias que dieron origen a la trama de la historia. Este nivel es muy importante dado que la comprensión lectora maneja aspectos directamente relacionados con el texto leído, sin exigir capacidades de razonamiento que indaguen por elementos que van más allá de lo literal. Por estas razones, la docente usa con mucha frecuencia este tipo de preguntas, dado que se les facilita a los estudiantes responder acertadamente a los interrogantes.

Ahora bien, en cuanto al nivel inferencial, las perspectivas de la docente se enmarcan en la deducción de situaciones ocurridas en el texto. Estas se materializan en el estudiante cuando leen haciendo la variación del tono, según la situación comunicativa, cuando comprende el significado de las palabras a partir del contexto de la lectura y son capaces de vincularlas a los hechos narrados. Aquí el estudiante descifra el porqué de los hechos, el significado de las oraciones y frases para explicar una idea y de la facilidad de pensar en otras actuaciones que se relacionen con las descritas en la lectura.

Estos elementos se desprenden a partir del siguiente comentario:

Entrevista docente: *“En el nivel inferencial es importante trabajar lo que es la variación de los tonos de la palabra, la forma como tú le hablas al estudiante, la forma como tú le lees al estudiante. Si tú le haces una lectura muy rápida porque necesitas hacer otra cosa, el niño no te lo va a entender. Aquí lo importante es que trabajemos lo que es el tono, la forma de hablarle, la forma de llegar a él, la forma de pronunciar sus palabras, el significado de las palabras que hay dentro de dicho texto. También se trabaja la deducción de situaciones ocurridas en el texto, donde ocurrió, pero acá lo más importante es la forma, el tono, como tú pronuncias cada palabra”*

Algo que para la docente es muy importante es que el estudiante no debe leer demasiado rápido el texto dado que no comprenderá lo que se requiere comunicar. Y este es un aspecto crucial para analizar preguntas de orden inferencial. Se necesita una lectura fluida, pero discreta, para interiorizar las ideas claves.

Finalmente, en el nivel crítico la docente considera que este se puede desarrollar recreando la historia narrada en un texto. Una de sus actividades favoritas es cuando los estudiantes imitan los personajes, cuando realizan juegos de roles en la que las dinámicas de la narración les permiten una mejor comprensión de las perspectivas analizadas. Esto contribuye a que entre ellos mismos comenten, dialoguen sobre lo que ellos consideran que es importante y puedan hacer conclusiones a partir de sus experiencias. Uno de los interrogantes que más emplea la docente es “¿cómo te identificas con los personajes del cuento? ¿si eres capaz de imitar uno de esos personajes?”

Estas preguntas permiten la reflexión del estudiante, de ponerse en los zapatos de los personajes, de entender los motivos de sus acciones, de juzgarse a sí mismos, si son capaces de actuar de la misma manera o, por el contrario, le recomendarían a ese personaje no seguir ese modo de pensar y actuar y optar por uno que genere menos conflicto o la solución al problema. Esta capacidad crítica es la que les facilita a los estudiantes cuestionar el mundo que los rodea y plantear alternativas de transformación de las realidades que ellos viven.

Cabe señalar que, en cada uno de estos niveles, la docente emplea una forma particular de realizar el **proceso evaluativo** a la competencia comunicativa lectora. Primeramente, la docente no hace evaluaciones escritas que indaguen por la capacidad de redactar ideas o aplica un cuestionario sobre falso y verdadero. Más bien, ella usa preguntas orales en sus clases para determinar que le estén prestando atención, que hayan entendido lo que se explicó o que puedan analizar, reflexionar y proponer alternativas de solución. Prueba de ello, es el siguiente comentario: ***Entrevista docente:** “Yo no soy de las que hago una evaluación escrita, ni mucho menos. No sirvo para eso, porque yo a toda hora estoy evaluando, en todo momento, yo hago una pregunta y eso es una evaluación. Entonces siempre estoy evaluando, siempre estoy mirando el avance de cada uno de ellos, a través de preguntas, a través del juego, a través de diferentes actividades. Es que acá no se trata de decir voy a evaluar y que voy a sacar un cuestionario, es que tiene que hacerme esta evaluación. Yo siempre me he caracterizado porque todo el día, durante la jornada de trabajo con ellos algo les estoy preguntando para mirar qué les quedó y si ya uno mira que hay grandes*

dificultades y qué no entendieron, ya uno se devuelve y mira qué es lo que va a hacer y cómo va a hacer para lograr que ese niño que tiene esa dificultad, que no entendió muy bien, aprenda”.

Lo anterior nos indica que el proceso evaluativo de la docente es continuo y dinámico, tratando de que en cada sesión de clase el estudiante pueda demostrar que posee las habilidades para responder ante cualquier situación. Además, no es cuantitativa ni acumulativa es, más bien, cualitativa, observando el avance de cada estudiante con respecto a sus falencias.

Por otro lado, la docente también usa el juego como una estrategia evaluativa que les permita a los estudiantes interactuar con el objeto de estudio, dinamizarlo y comprenderlo de una manera que los productos valorados se derivan de la experiencia que adquiere el estudiante. En el caso que un estudiante no alcance los objetivos propuestos, la docente retoma las explicaciones, las actividades y los recursos para ayudarlo a reconocer en dónde tuvo errores y pueda corregirlos.

Finalmente, la docente comenta que usa unos criterios para valorar el proceso lector de sus estudiantes, como por ejemplo la fluidez al momento de leer las oraciones y palabras, la comprensión de la pregunta planteada y la capacidad para responderla, en la facilidad de analizar una situación y poder explicarla a otros. Estos son elementos que ella considera fundamentales para desarrollar la competencia comunicativa lectora.

Prácticas de enseñanza docentes para fortalecer el proceso lector en los estudiantes

Durante las observaciones a las prácticas de enseñanza de la docente se percibió que usaba el **libro de Lenguaje Entre Textos** del grado tercero, con lo que asignaba las lecturas y la resolución de las actividades que acompañan dichos textos. Estas actividades están enfocadas en la comprensión lectora a partir de preguntas de nivel literal e inferencial, destacando habilidades argumentativas, explicativas y propositivas, con cierto acercamiento al tipo de preguntas que plantea el ICFES, de selección múltiple con única respuesta.

Los textos están escritos en un lenguaje que es comprensible para los estudiantes de este nivel académico y los invita a seguir realizando actividades para ampliar la comprensión de lo leído. Básicamente la docente asigna una lectura del libro, que se puede realizar de forma individual o en parejas. Se resuelven partes de las actividades en clase y las demás en casa con ayuda de los padres de familia. Las actividades se resuelven escribiendo en el libro, en los espacios asignadas para ello. Posteriormente, la docente revisa la actividad superficial, no se detiene de manera rigurosa a la hora de calificar, sin tener en cuenta criterios de evaluación.

Por otro lado, **leer en voz alta** ante el grupo de estudiantes es una práctica de enseñanza que emplea la docente para mostrarles a los mismos cómo se debe leer correctamente. Básicamente el ejercicio inicia con la docente realizando la lectura, luego nombra a un estudiante para que continúe por donde ella quede y sigue haciendo lo mismo hasta que todos participen. Lamentablemente, algunos estudiantes se cohíben por motivo de que tartamudean al leer o simplemente no saben hacerlo.

Ante esta situación, la docente anima a los estudiantes a leer los textos del libro en la casa, a practicar con ayuda de cualquier otro material impreso que tengan a su disposición, a que le pidan ayuda a sus padres cuando no entiendan o puedan leer algún texto; para que desarrollen su creatividad e imaginación y se diviertan conociendo a personajes que hacen cosas increíbles en los textos asignados o en cualquier otro que sea del interés.

Se puede observar que la docente es muy reiterativa en asignar la mayor parte de las actividades para la casa, conociendo, como ella lo dice en la entrevista, que la mayor parte de los padres son iletrados y no hay ese compromiso en casa.

Otra práctica de enseñanza que utiliza la docente para fortalecer los procesos de lectura en el aula es **la observación de las imágenes que acompañan el texto a leer**. Esto lo hace con el propósito de que los estudiantes tengan una idea general de lo que trata y de lo que se puede encontrar. La docente hace uso de este ejercicio con el fin de despertar la curiosidad de los estudiantes por la lectura, para que expresen de forma oral lo que ellos se imaginan que encontrarán al momento de leer. Esto pudo observarse en una sesión de clase:

Fragmento diario de campo: *“La docente muestra la imagen de la lectura a los niños y empieza a preguntarles qué observan. Uno de ellos dice: “unos tigres jugando”. Otro responde: “un niño escondiéndose de los tigres para que no se lo coman”. Una niña dice: “un niño se estaba bañando y los tigres se le llevaron la ropa”. La docente motiva a los niños para que sean detallistas al momento de observar una imagen”.*

Con estas respuestas, la docente descubre la capacidad que tienen los estudiantes de analizar e interpretar una imagen, por lo que en ciertos momentos los anima a que sean más detallistas, dado que en estos detalles es donde se puede apreciar la habilidad de observar y analizar una situación.

Este tipo de ejercicios permite despertar la motivación de los estudiantes, su participación en el proceso lector y el gusto por la lectura, dado que se le insita a leer el texto y corroborar o

refutar sus ideas iniciales con lo que se lee en la lectura. Esta estrategia también permite que el estudiante se haga una idea general de lo que puede encontrar en la lectura, que se formen los saberes previos que se tienen de esta y le permita aplicar esta misma estrategia en otras situaciones de la vida donde también se requieren leer imágenes.

Por otra parte, la docente de lenguaje es consciente de que algunos estudiantes tienen dificultades para la lectura, por eso emplea en sus prácticas de enseñanza el **trabajo colaborativo** para que aquellos que demuestran fortalezas y habilidades para leer, ayuden a quienes tienen problemas. Es así, entonces, que la docente les pide a los estudiantes que busquen a un compañero para hacer una actividad. Les entrega el material de trabajo y realizan el ejercicio, donde un estudiante colabora al otro en el entendimiento y la realización de la actividad. Esto se evidenció en una práctica de aula en la que la docente realizaba con los estudiantes un ejercicio sobre rimas de palabras. El siguiente fragmento de la observación, lo describe:

***Fragmento diario de campo:** “La docente pasa por los puestos y entrega una palabra para que cada pareja busque otra palabra que pueda rimar con la anterior. Para ello la docente da un ejemplo: “ratón-dientón”. Los niños empiezan a pensar en las posibles palabras que puedan rimar con las que se les había asignado. Pasados unos minutos, la docente dice: “tiempo”, e inicia leyendo: “Érase una vez un ratón dientón”. Una a una de las parejas lee la palabra asignada y la que rima. Una de las parejas leyó: “cajón- zapatín”, y los demás niños decían: “eso no rima”, y todos reían. Se escuchaban voces de los otros niños que decían: “camión”, “zapatón”, “mirón...”. La profesora los animaba y explicaba que las nuevas palabras sí rimaban”.*

Durante la actividad los estudiantes se sintieron a gusto dado que no estaban solos, contaban con el apoyo y la ayuda de un compañero. De hecho, entre los equipos veían el ejercicio como un desafío en el que ganaría aquel que terminara de primero. No obstante, la idea no era competir, sino trabajar en equipos para resolver una situación problema. Esto lo resolvió la docente al pedir a otros equipos que ayudaran a sus compañeros que se equivocaban al decir la palabra que no rimaba con la que había sido asignada, demostrando que lo más importante es aprender y colaborar mutuamente.

Así mismo, la actividad permitió desarrollar la creatividad en equipos dado que los estudiantes pensaron una variedad de palabras que rimaban con la que la docente había asignado,

permitiendo que fomentaran su capacidad de pensar, de analizar lógicamente una situación y proponer ideas de solución.

Analizando otra práctica de enseñanza usada por la docente, la **lectura de imágenes para crear textos** o historias narrativas, se utiliza para fortalecer las habilidades comunicativas de los estudiantes. Básicamente consiste en usar una secuencia de imágenes que describen situaciones o eventos de una narración, que después de ser analizado por la observación y descrito de forma oral, se puede pasar a la producción mediante la descripción y la coherencia en la comunicación de los acontecimientos de la historia.

Lo anterior, nos recuerda una práctica de aula realizada por la docente:

***Fragmento diario de campo:** “La docente entrega a sus estudiantes una fotocopia donde aparecen imágenes que ellos deben observar para contar lo que sucede en la historia. Para eso, deben tener en cuenta los momentos del cuento: el inicio, el nudo y el desenlace. Después de observar, la docente les pide que escriban lo que ocurre en cada imagen y al final unan las partes escritas y formen un texto que leerán ante todos sus compañeros. Los estudiantes comienzan con la actividad, escribiendo los acontecimientos que ocurren”.*

Después, cada uno muestra su producción ante el grupo de compañeros. La docente les hace observaciones muy superficiales en la escritura de las palabras.

Por otro lado, la lectura de imágenes para crear textos es una herramienta útil que permite afianzar los momentos de todo relato narrativo como lo es el inicio, el nudo y el desenlace. Además, agudiza la capacidad de observación y de análisis de elementos gráficos y gestuales, permitiéndole interpretar la situación, el contexto, los estados de ánimo y la disposición de las cosas para ser abordadas. Pero lo más importante es lo que dice la docente, que el estudiante alimente sus ideas con imágenes que le permitan comprender su realidad y pueda deducir lo que cada observación le quiere transmitir, es decir, que pueda leer claramente el mensaje que la imagen o la situación le están comunicando.

Dificultades que obstaculizan las prácticas de enseñanza docentes en el fortalecimiento del proceso lector

Durante las observaciones y la entrevista con la docente se pudieron observar ciertas dificultades que obstaculizan las prácticas de enseñanza que se emplean para fortalecer el proceso lector. Un primer obstáculo es **la apatía** que muestran algunos estudiantes por el proceso lector,

actitud que se demuestra cuando dejan el libro en casa o no realizan las actividades asignadas por pereza.

La docente en sus prácticas de aula anima todos los días a los estudiantes para que realicen las actividades y avancen en la lectura. Cuando observa algún estudiante con dificultades de lectura le sugiere *“practicar en casa”*. Y aunque algunos le digan que *“que leer le da pereza, que eso es aburrido”* la docente siempre les responde amablemente *“que es un error pensar así, que leer es divertido, dado que la lectura abre la puerta a un mundo mágico y maravilloso, al que solo pueden acceder aquellos que tengan la disposición de leer”*.

La respuesta en sí misma es una forma de motivar al estudiante a cambiar de parecer, sin embargo, despertar el interés en la lectura es un aspecto que va más allá de simples palabras, requiere de acciones concretas que se materialicen en las actividades diarias en el aula de clases.

Otro caso particular es cuando los estudiantes afirman que no practican lectura en casa dado que no tienen libros para hacerlo. Es curiosa que esta afirmación, dado que cada uno tiene un libro de trabajo que se les entrega a comienzos del año escolar. Dada esta situación, la docente los anima diciéndole que le pueden pedir prestado a ella los libros de la biblioteca o lo que están en el estante del salón, para que se lo lleven a sus casas, practiquen y después lo devuelven en las mismas condiciones que se lo llevaron.

Con estas respuestas se demuestra dos cosas de la docente. Primero que hace todo lo necesario para superar las dificultades emocionales que presentan sus estudiantes en cuanto a la opinión que tienen sobre la lectura. Es interesante la manera como relaciona el acto de leer con el descubrimiento y la aventura hacia otros mundos, estrategia que puede generar curiosidad en quien la escuche. En segundo lugar, el disponer de los recursos impresos que tiene la Institución Educativa, es una manera de demostrarles a los estudiantes que lo más importante es la formación de cada uno, la superación de sus dificultades y la accesibilidad que tiene el conocimiento en nuestros días.

Ahora bien, un segundo obstáculo es el **escaso apoyo de los padres de familia** al proceso de enseñanza y aprendizaje de los estudiantes. Esto se debe a que los padres de familia, en su mayoría, son analfabetas, lo que significa que desde casa es poco el aporte y la ayuda que pueden recibir para fortalecer sus habilidades lectoras.

Para hacer frente a este obstáculo, la docente hace lo siguiente:

Entrevista docente: “...tengo la costumbre de llegar siempre antes de las 7:00 am a la institución, media hora antes de que lleguen los estudiantes. Entramos a las 7:30. Entonces en esa media horita antes de entrar, me dedico a los niños que presentan la dificultad de lectura y trabajo con ellos fonología, fonética, el sonido de las letras y las combinaciones”.

Con estas acciones diarias, la docente pretende ayudar a aquellos estudiantes que tienen poco acompañamiento en casa para fortalecer sus habilidades lectoras. Con esto demuestra que para ella su profesión trasciende más allá del simple deber, que su verdadero interés es contribuir al aprendizaje de aquellos que lo necesiten.

Un tercer obstáculo a las prácticas de enseñanza de la competencia lectora, son las dificultades que todavía presentan algunos estudiantes que no realizaron debidamente su proceso de formación lectora durante **el tiempo de la pandemia y la postpandemia**. Esto es un hecho innegable en las zonas rurales, donde la intermitencia de las señales telefónicas y de internet, impidieron que los niños desarrollaran debidamente sus habilidades. A eso se le suma el que sus padres son analfabetas y poco pudieron ayudarlos durante ese tiempo. La docente explica:

Entrevista docente: “Hemos notado que estas dificultades que presentan los estudiantes en el aula de clase vienen de casa y como venimos de un tiempo de pandemia donde los niños podían hacer o no hacer en la casita en compañía de los papás porque la mayoría son analfabetas. Esto se volvió una situación durísima, donde los chicos, ni siquiera el acompañamiento de los papás pudieron tener, los niños eran los que tenían que hacer solitos sus actividades. Entonces este año que estuvimos en presencialidad con todos ellos pudimos notar esas grandes dificultades. Sin embargo, no nos quedamos atrás, siempre quisimos hacer con ellos a partir de las diferentes estrategias de trabajo, sacarlos adelante”.

El comentario anterior subraya que las mayores dificultades de lectura que presentan los estudiantes se debe a que en sus casas recibieron poco o nulo apoyo por parte de sus padres o cuidadores en la realización de las actividades durante la pandemia. Además, cuando se retoma la alternancia eran pocos los estudiantes que llegaban a la institución educativa y los que si asistían se les dificultaba seguir en casa las actividades asignadas. Cuando se retoma la presencialidad se encuentran con la situación de que los estudiantes poco o nada sabían leer, lo que generó una serie de incertidumbres en los procesos de enseñanza y aprendizaje de la lectura.

Dada esta situación, la docente ha incorporado en su práctica de enseñanza la ayuda de programas escolares como el Programa Todos a Aprender del ministerio de educación nacional (PTA), que ofrece estrategias y acompañamiento continuo tanto a la docente como a los niños para ayudarlos en sus procesos de lectura y escritura a través de libros con contenido atractivo para los estudiantes y de actividades lúdicas que les despierta la curiosidad por conocer los libros. También se ha incluido el proyecto LEO (lectura, escritura y oralidad) que la misma institución educativa implementa en las aulas de clase para que una hora a la semana los estudiantes puedan seleccionar un libro de su interés de la biblioteca, lo lea y después comenten los aspectos que le agradaron de la lectura.

Finalmente, la docente se ha apoyado en el material de la Fundación Luker, que busca que los estudiantes tengan acceso a textos que les permitan explorar otras facetas de la lectura, como los diálogos entre personajes, cuentos en alto relieve, fichas con párrafos narrativos desordenados para que al leerlos puedan organizarlos, entre otros.

Todas estas ayudas son utilizadas por la docente para que sus estudiantes superen sus dificultades. Con la firme idea de que, si todos los días llevan al aula de clases algo diferente para trabajar con los estudiantes, mejoraran sus apreciaciones que tienen sobre la educación y tendrán la disposición de aprender a su ritmo.

Un cuarto obstáculo de las prácticas de enseñanza de la competencia comunicativa lectora es **la marcada ausencia de la docente durante las sesiones de clase**. El siguiente fragmento así lo muestra:

Fragmento diario de campo: “.... La docente sale a recibir una llamada telefónica y los niños charlan entre ellos. Otro niño se levanta del puesto, se pone a patear un balón y a sacar la punta al lápiz. Después de 12 minutos, la docente regresa y les llama la atención”

“Al llegar al aula de clases para continuar con la observación del área de lenguaje puedo percatar que los estudiantes se encuentran solos y algo que me llama la atención es que la docente se ausenta mucho del aula, ya sea para recibir llamadas telefónicas o ir hasta el restaurante escolar debido a que ella es la encargada del manejo de este.”

“...Los estudiantes proceden a realizar la actividad. La docente habla por teléfono mientras ellos hacen el ejercicio de escritura...”

Estas reiteradas ausencias en el aula de clases, por motivos diversos, ocasionan que los estudiantes no se tomen en serio las actividades concernientes a la competencia comunicativa lectora, por lo que usan el tiempo para conversar entre ellos, jugar o dibujar.

Además, las ausencias prolongadas ocasionan que la docente se desoriente de lo que se está haciendo en el aula de clases, llegando solo a revisar y calificar el resultado de la actividad, sin dar orientaciones o correcciones pertinentes en la comprensión de alguna pregunta y la forma de responderla. Esto entorpece las prácticas de enseñanza dado que el tiempo de calidad que se debe dedicar en las sesiones de clase a fomentar la competencia, se pierde en actividades rudimentarias para compensar las ausencias.

Aunque las prácticas de enseñanza buscan ayuda en los programas institucionales y nacionales en el fortalecimiento de la lectura, no son suficientes si la docente se encuentra escasamente en el aula de clases; estos procesos quedan incompletos y no se consiguen los resultados esperados. Es por esto que, ante este obstáculo, no se describa una alternativa de solución en este apartado, dado que no se pudo observar ninguna acción que transmitiera esta idea.

Consecuencias de las prácticas de enseñanza en el desempeño de los estudiantes en la competencia comunicativa lectora

Los efectos que se han obtenido en los estudiantes con ayuda de las prácticas de enseñanza que emplea la docente para fortalecer la competencia comunicativa lectora se enuncian en las siguientes subcategorías:

Toma de conciencia: esta categoría surge a partir del siguiente comentario de la docente:

Entrevista docente: *“He sido una persona muy dedicada para que los niños puedan alcanzar esta estabilidad... Acá no se trata de vivir todos los días lo mismo, al niño hay que traerle diferentes estrategias, diferentes actividades, donde el niño comprenda la importancia de leer”.*

Aunque es apresurado decir que estudiantes de edades entre 7 y 9 años puedan tomar conciencia de sus actos y de las consecuencias de esto, lo cierto es que es uno de los logros que las prácticas de enseñanza han podido conseguir. Los consejos que se les ofrece a los estudiantes todos los días, con el propósito de animarlos y motivarlos a superar sus falencias, ha permitido que algunos dediquen tiempo a leer un poco cada día, a hacer el esfuerzo por tratar de pronunciar bien las oraciones de los textos, a cumplir con sus deberes escolares asignados, a hablar con claridad y coherencia, a expresar libremente lo que piensan y lo que sienten.

Esta toma de conciencia ha facilitado que los procesos de enseñanza de la lectura se tornen más dóciles, que exista un grado de responsabilidad por parte de los estudiantes en la necesidad de dominar las habilidades básicas como la escritura y la lectura, que se esfuercen por hacer las cosas bien y estar al nivel de las exigencias.

Cambio de actitud: el cambio de actitud es considerado una categoría de los efectos obtenidos a partir de las prácticas de enseñanza porque es el primer paso para ayudar a los estudiantes a superar sus dificultades en lectura. Esto se extrae del siguiente comentario:

Entrevista docente: “La actitud que ellos muestran es buena. Les gusta leer más ahora que ya aprendieron hacerlo bien, se incluyen en el papel, lo vivencia. Se convocaron distintas actividades donde ellos muestran sus gustos e interés por leer”.

La docente afirma que la actitud que muestran los estudiantes por la lectura es buena, cuando se proponen actividades relacionadas con la lectura, los estudiantes muestran agrado y se interesan por participar, por leer y comprender lo que deben hacer.

Este cambio de actitud hacia la lectura se debe a la reiteración de los sonidos silábicos, la atención personalizada dada en tiempos antes de comenzar la jornada escolar, a la constante realización de actividades de lectura usando modalidades de trabajo individual y colaborativo que han permitido que algunos estudiantes hayan mejorado en algunos aspectos como la pronunciación de palabras al momento de leer.

Reconocimiento de reglas para la escritura: las prácticas de enseñanza aplicadas en el aula de clases han permitido que los estudiantes comiencen con la producción y las respuestas escritas respetando las reglas ortográficas. Esto se evidencia en la siguiente observación:

Fragmento diario de campo: “...la docente empieza a calificar la transcripción de la lectura que había dejado, diciendo: “¿Cuándo van a mejorar esta letra? ¡Es en el reglón que se escribe! ¡Hay que tener en cuenta las letras que suben y bajan! ¡Es que tienen mucha hambre que se comen las palabras?” La docente les dice que deben seguir practicando ejercicios de escritura”.

Cuando la docente revisa y califica las transcripciones de la lectura que asigna a los estudiantes, observa que los estudiantes cometen errores, en ocasiones no los corrige y deja que los estudiantes sigan en su error, la cual es una de las actividades muy recurrentes de la docente, y en ocasiones los estudiantes muestran apatía por este tipo de trabajos.

Otras veces es insistente en que los estudiantes se apropien de algunas reglas ortográficas como uso de mayúsculas, comas y puntos, y el uso de la consonante j. A su vez han dominado el uso del renglón para hacer las formas de las letras que suben o bajan con respecto a este, la legibilidad de algunas de estas y la capacidad de relacionar las letras impresas con las escritas.

No obstante, aún no han podido superar la omisión de letras al momento de escribir ciertas palabras, confunden las consonantes b con la consonante d, no dejan los espacios entre algunas palabras y confunden los fonemas de las consonantes s, c, x y z.

Esta situación es producto de las constantes ausencias de la docente en el aula de clases, dado que estos errores se cometen vez tras vez en las actividades que realizan los estudiantes y como no tienen quien los corrija en su momento, los errores persisten y se mantienen en la competencia comunicativa lectora.

Retroalimentación poco asertiva

Esta categoría surge debido a que la docente se ausenta mucho de las sesiones de clase de lenguaje, por lo que las actividades son revisadas y calificadas sin tener en consideración los errores que cometen los estudiantes. Prueba de ello es lo observado en unas sesiones de clases:

***Fragmento diario de campo:** En muchas ocasiones la docente se nota muy apurada, puede ser por el compromiso del restaurante escolar, lo cual le quita mucho tiempo de calidad con sus estudiantes, esto ha ocasionado dejar pasar por alto la retroalimentación de las actividades realizadas por los niños, donde se observa que hay problemas de ortografía y ella califica la actividad como buena”.*

“...La docente inicia pidiéndoles la actividad que les dejó para la casa. Empieza a llamar a lista y va revisando de forma muy rápida, omitiendo algunos errores de ortografía, omisión de letras y palabras, sustitución de letras por otra, calificándoles con un chulito...”.

“La docente ingresa al aula un poco desorientada mirando el reloj, les pregunta a sus estudiantes:” ¿todos terminaron?” sin revisar la actividad que estaban realizando y hacerle la retroalimentación correspondiente, les pide que guarden los útiles y pasen al restaurante escolar”.

Las anteriores descripciones demuestran que la ausencia de la docente en las prácticas de enseñanza de la competencia comunicativa lectora genera en los estudiantes lagunas cognitivas y procedimentales que se evidencian en la realización de las actividades de comprensión lectora, debido a que no consideran las preguntas que se les plantean para analizar y responder de forma

escrita. Además, como reciben poca o nula retroalimentación sobre la manera de leer comprensivamente un texto, se cometen errores que se mantienen incluso en la realización de las pruebas saber tercero de lenguaje.

Como esta prueba plantea interrogantes de nivel inferencial y crítico, no se logran desarrollar en su totalidad en el aula de clases dado el poco acompañamiento de la docente en este proceso. Los textos son leídos sin llegar a recurrir al análisis profundo, siempre se quedan en lo literal, en las respuestas superficiales y en actividades de completar oraciones, de falso y verdadero y de resolución de preguntas a partir de lo que dice en la lectura.

Esta situación ha generado en los estudiantes escaso dominio de habilidades reflexivas después de hacer una lectura, habilidades que se adquieren cuando las actividades son planeadas y ejecutadas con la presencia del docente y la retroalimentación oportuna. Por lo anterior, es comprensible que los resultados de las pruebas saber tercero de lenguaje presente niveles bajos y básicos, debido a que las prácticas de enseñanza de la competencia comunicativa lectora quedan incompletas y son sustituidos por procesos relacionados con la escritura, así como el escaso dominio de la lectura que algunos estudiantes presentan y que aún no se han resuelto dado que el tiempo no es usado apropiadamente.

Efectos a conseguir a largo plazo

Ahora que se ha conocido los efectos de las prácticas de enseñanza de la competencia comunicativa lectora en el desempeño de los estudiantes en la realización de las pruebas saber tercero de lenguaje, se deben enfocar en fortalecer las habilidades para interpretar textos desde los niveles inferenciales y críticos como apunta a evaluar el ICFES.

Asimismo, incorporar la lectura de textos discontinuos que permitan fomentar otras habilidades que les permitan interpretar el lenguaje visual, gestual y kinestésico, ayudar a los estudiantes a mejorar su capacidad de leer y de analizar textos a través de la inclusión de preguntas diversas y de acompañarlos en todo el proceso de formación para que no queden lagunas cognitivas y procedimentales.

De ser posible, se pueden incluir actividades evaluativas en la que se coloquen textos con preguntas de selección múltiple que permitan que los estudiantes desarrollen sus capacidades de resolución de interrogantes literales, inferenciales y críticas. Estas actividades deberían fortalecer las dificultades en la que los estudiantes reiteradamente se equivocan en la prueba. Para ello, deben

analizarse los resultados de la prueba y enfocarse en aquellos aspectos que deben ser fortalecidas para encaminarse a un mejoramiento continuo.

7. Discusión

Con los resultados anteriores, puedo hacer las siguientes reflexiones:

En primer lugar, las prácticas de enseñanza que la docente utiliza para fomentar la competencia comunicativa lectora en los estudiantes se basa en actividades dirigidas al fortalecimiento de la escritura y de la comprensión de preguntas que indagan sobre la composición literal del texto. Esta situación se comprende a partir de los comentarios de Guerrero Ruiz & MT (2015), Sánchez Ortiz & Brito Guerra (2015) y Can (2016) quienes afirman que en los procesos de enseñanza pueden presentarse situaciones que no permitan alcanzar los objetivos esperados. Visto de esta forma, esta investigación no permitió conocer todas las consecuencias que tienen las prácticas de enseñanza docente en el desempeño de los estudiantes en la competencia comunicativa lectora, pero si se pudieron percibir algunas durante las observaciones de las sesiones de clases.

Es así como se descubre que las prácticas de enseñanza docente presentan tensiones entre lo que se enuncia y lo que se hace realmente en el aula de clases. Se afirma que se siguen todos los procesos relacionados con la comprensión textual, aunque en la práctica misma no se evidencie que estos procesos se cumplan en su totalidad, por lo que las tensiones que se generan repercuten en el desempeño de los estudiantes. Esta situación concuerda con lo que mencionan Rodríguez-Martínez y Riveros-Giraldo (2019) y Díaz Gutiérrez (2020) al sostener que los mismos docentes pueden presentar confusiones sobre la manera de realizar su práctica de enseñanza, dado que pueden pensar y decir una cosa, pero en la práctica misma terminan haciendo otra.

En segundo lugar, el bajo resultado de las pruebas saber tercero de Lenguaje se justifican por la ausencia de la docente durante la ejecución de las prácticas de enseñanza concernientes a fomentar la competencia comunicativa lectora. Esto se ha hecho evidente en las observaciones registradas en el diario de campo, donde el escaso acompañamiento docente ocasiona que los estudiantes no potencien sus habilidades lectoras debido a que no reciben la retroalimentación apropiada en el momento que más lo necesitan. Ante esta situación, es oportuno el aporte de Can (2016) quien destaca la necesidad de que el docente reflexione sobre su práctica de enseñanza para que posibilite modificaciones que permitan alcanzar los objetivos que evidenciaran los aprendizajes obtenidos por sus estudiantes dentro de su planeación de enseñanza.

Asimismo, García et. al (2017) establece que dentro del proceso reflexivo docente se debe considerar que las prácticas de enseñanza pueden estar orientadas a otros aspectos que no se evalúan en las pruebas externas, por lo que los desempeños de los estudiantes pueden presentar variaciones que se denoten en la falta de comprensión de la situación. Estos resultados son una señal de alerta que las prácticas de enseñanza deben reestructurarse para optimizar los desempeños.

En este sentido, la docente aún no ha entrado en este proceso reflexivo, dado que no ha percibido que su ausencia en el salón de clases está incidiendo en que sus estudiantes no realicen apropiadamente las actividades asignadas y se repita el mismo círculo de acciones encaminadas a transcribir, leer sin ningún propósito y resolver preguntas que no propician un análisis profundo de las ideas del texto. Además, la marcada ausencia no le permite comprender que el desempeño de los estudiantes se está condicionando a sus apreciaciones sobre lo que considera que es la lectura, el análisis y la interpretación textual, elementos que incidirán en los resultados que estos estudiantes obtengan cuando realicen la prueba externa.

En tercer lugar, pensar en la influencia de las prácticas de enseñanza de la competencia comunicativa lectora en el desempeño de las pruebas saber de Lenguaje permite comprender la vinculación que tiene este proceso en el desempeño final de los estudiantes. Es cierto que el proceso de lectura comienza decodificando los grafemas, pero no debe finalizar allí. Se debe proseguir con la interpretación de las ideas del texto, habilidad que se consigue con la práctica, con la orientación del docente, con la realización de actividades debidamente preparadas para que el estudiante coloque en juego sus capacidades y pueda recibir retroalimentación asertiva que le permita corregir los errores cometidos.

En este orden de ideas, Berenguer-Román et. al (2016) sostienen que en el desempeño de los estudiantes deben “considerarse importantes los procesos que intervienen en la toma de conciencia, el control de su actividad intelectual y de sus procesos de aprendizaje”, que garantizan la actividad “consciente, permanente y reguladora”; lo que permite el desarrollo de la competencia comunicativa de una manera “consciente, activa, autónoma y reflexiva” (p.30). Por lo tanto, el desempeño de un estudiante está regulado por las acciones que realiza el docente en el aula de clases, acciones que requieren tiempo para su preparación y ejecución, determinando los instrumentos que permiten valorar cada propósito.

Por esto, si las prácticas de enseñanza se realizan debidamente, el resultado serán estudiantes capaces de responder a cualquier prueba de competencias. Por el contrario, si las prácticas de enseñanza se ejecutan parcialmente, los resultados en los estudiantes también serán parciales. Es por esto, que las palabras de Alliaud & Antelo (2011) toman fuerza cuando establecen que las prácticas de enseñanza mejoran cuando se hacen “prácticas sostenidas y coherentes con lo que se intenta transmitir” (p.94). Entonces, si el propósito de las prácticas de enseñanza de la competencia comunicativa lectora es que los estudiantes desarrollen todas las habilidades y destrezas que implican esta competencia, lo más lógico es que el docente responsable tome conciencia y realice su práctica completa, sin perder tiempo en otros asuntos, para que los resultados sean los esperados.

Sin duda, la competencia comunicativa lectora es uno de los objetivos que persiguen todos los docentes de las instituciones educativas, debido a que es la base en la adquisición de los conocimientos de las demás ramas del saber. Una habilidad que puede significar la entrada a un vasto mundo de posibilidades o una barrera que les impida comprender la vida misma. Por eso, es tan importante que nos esforcemos por ayudar a los estudiantes a dominar esta competencia para que sean ciudadanos integrales. Robles Ordoñez & Ortega Varela (2019) en su estudio pudieron comprobar la veracidad de que la comprensión lectora determina el desempeño general de un estudiante, por lo que se debe tomar en consideración este asunto y darle la debida importancia para poder ayudar a los estudiantes cuando presentan desempeños bajos en esta competencia.

Con las reflexiones anteriores y queriendo buscar una solución al problema, surgen en mí interrogantes relacionados con las acciones que se pueden desarrollar para que un docente tome conciencia de que debe dedicar tiempo de calidad para realizar su práctica de enseñanza. O comprender las causas que expliquen el por qué algunos estudiantes desarrollan más rápido las habilidades propias de la competencia comunicativa lectora y otros tardan demasiado tiempo en hacerlo. Asimismo, descubrir la manera en que puede afectar la vida de un estudiante al no desarrollar la competencia comunicativa lectora en su totalidad. Estos interrogantes serán objeto de posibles y futuras investigaciones que de seguro mostraran resultados que ayudaran a mejorar las prácticas de enseñanza en las competencias propias del lenguaje.

8. Referencias

- Adúriz-Bravo, A., Badillo, E., García, L., & Briceño, M. (2012). Competencias metacientíficas escolares dentro de la formación del profesorado de ciencias. El desarrollo de competencias en la clase de ciencias y matemáticas, 43-67.
- Albelais, T. (2015). Desarrollo de competencias comunicativas en los alumnos universitarios, tomando en cuenta su estilo de aprendizaje. Tesis de Maestría. Universidad Tecnológica de Monterrey. Hermosillo, Sonora. México. Recuperado de: <https://repositorio.itesm.mx/bitstream/handle/11285/621382/02Tathiana+Mar%EDa+Albelais+Le%F3n.pdf;jsessionid=5732DE2D216256D2593DDFB7D0D21C42?sequence=1>
- Alliaud, A., & Antelo, E. (2009). *Los gajes del oficio: enseñanza, pedagogía y formación*. Aique.
- Alonso Tapia, J. (2005). Claves para la enseñanza de la comprensión lectora. *Revista de educación*.
- Alvarado, P., & Núñez, C. (2018). La evaluación como referente de calidad educativa. El caso del Municipio de Sopetrán, Antioquia (Colombia). *Revista Espacios*, 39(15), 8
- Álvarez, C. Á. (2012). La relación teoría-práctica en los procesos de enseñanza-aprendizaje. *Educatio Siglo XXI*, 30(2), 383-402.
- Arnáez Muga, P. (2013). La enseñanza de la lengua desde la perspectiva del docente. *Paradigma*, 34(2), 7-29.
- Baena Monsalve, D. G., Jiménez Jiménez, L. M., Rosero Foronda, N. A., & Valencia Toro, N. M. (2018). Fortalecimiento de la competencia comunicativa lectora del componente pragmático a través de la estrategia proyecto de aula integrador en los estudiantes del grado quinto de la Institución Educativa Santa Teresa
- Barrera Cárdenas, Y., & Cristancho Saavedra, R. (2017). Desarrollo de la competencia de indagación en Ciencias Naturales. *Educación y Ciencia*; Número 20 (2017).
- Becerra, S., Álvarez, W., & Rodríguez, A. (2019). Competencias comunicativas para la vida a través del uso de la multimedia. *Revista Espacios*, 40(20), 17.
- Berenguer-Román, I. L., Roca-Revilla, M., & Torres-Berenguer, I. V. (2016). La competencia comunicativa en la enseñanza de idiomas. *Dominio de las Ciencias*, 2(2), 25-31.
- Bermúdez, L., & González, L. (2011). La competencia comunicativa: elemento clave en las organizaciones. *Quórum académico*, 8(1), 95-110.
- Borsese, A., & Esteban Santos, S. (2005). Comunicación y lenguaje en el proceso de enseñanza-aprendizaje. *Enseñanza de las Ciencias*, (Extra).

-
- Caballero Escorcía, E. R. (2008). Comprensión lectora de los textos argumentativos en los niños de poblaciones vulnerables escolarizados en quinto grado de educación básica primaria.
- Cabezas Castillo, N. E., & Infante Silva, S. A. (2020). Concepciones epistemológicas sobre la enseñanza de las ciencias que poseen los Profesores Mentores que trabajan con estudiantes en práctica profesional de la carrera Pedagogía en Ciencias Naturales y Biología, Universidad de Concepción, Campus Los Ángeles.
- Calle-Álvarez, G. Y., & Gómez-Sierra, M. I. (2020). El comportamiento lector en textos multimodales digitales en la básica primaria. *Panorama*, 14(27), 14-34.
- Camps, A. (2000). Un marco para la interpretación de los procesos de enseñanza y aprendizaje del lenguaje escrito.
- Camps, A. (2000). Un marco para la interpretación de los procesos de enseñanza y aprendizaje del lenguaje escrito.
- CAN, A. X. (2016). Técnicas de evaluación que utiliza el docente en el proceso de enseñanza aprendizaje de la lectura y escritura en el área de comunicación y lenguaje 11 del instituto nacional de educación básica de telesecundaria de la aldea Paapá del municipio de san juan Chamelco, Alta Verapaz.
- Castebianco, E., Mora, G., Galeano, L., Chávez, R., Gutiérrez, L. (2017). Desarrollo de habilidades comunicativas en el aula: propuesta de un diseño didáctico para mejorar los procesos de comprensión lectora en los estudiantes de básica primaria de la Institución Educativa Centauros del municipio de Villavicencio. Tesis de Maestría. Universidad de Santo Tomás. Villavicencio. Meta. Recuperado de: <https://repository.usta.edu.co/handle/11634/9180>
- Cepa Serrano, A., Heras Sevilla, D., & Fernández Hawrylak, M. (2017). La educación emocional en la infancia: una estrategia inclusiva. *Aula abierta*.
- Díaz Gutiérrez, M. F. (2020). Transformación de la práctica pedagógica para el fortalecimiento de la competencia comunicativa lectora (Master's thesis, Universidad de La Sabana).
- Folgueiras Bertomeu, P. (2016). Técnicas de recolección de información: La entrevista.
- Fraca de B., L. (2003). Pedagogía integradora en el aula. Caracas: El Nacional
- Galaz, C. P. M., & Weil, C. Ú. G. (2014). Concepciones del profesorado universitario acerca de la ciencia y su aprendizaje y cómo abordan la promoción de competencias científicas en la formación de futuros profesores de Biología. *Enseñanza de las ciencias: revista de investigación y experiencias didácticas*, 51-81.
- García García, E. (1993). La comprensión de textos: Modelo de procesamiento y estrategias de mejora. *Didáctica (Lengua y literatura)*.

-
- García, P., Gonzales, L., Miura, C. (2017). El rendimiento en Comprensión Lectora medido a través del test Cloze en alumnos de segundo y quinto de secundaria de tres colegios de Lima Metropolitana. Tesis de Maestría. Pontificia Universidad Católica del Perú. Lima. Perú. Recuperado de: <http://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/handle/123456789/9872>
- Giraldo, E. (2012). Programa de Formación sobre desarrollo y articulación de proyectos pedagógicos transversales. *Recuperado de: <http://aprende.colombiaaprende.edu.co/ckfinder/userfiles/files/Lectura%20de%20Contexto.pdf>*.
- Gómez Cardona, L. (2017). Primera infancia y educación emocional. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, 52, 174-184. Recuperado de <http://revistavirtual.ucn.edu.co/index.php/RevistaUCN/article/view/950/1397>
- Guerrero Ruiz, P., & MT, C. V. (2015). Didáctica de la lengua y educación literaria. *Educatio Siglo XXI*, 33(3), 255-258.
- Guzmán, A. C., Mariño, C. A., Arocha, I. C., Torga, E. P., Arocha, A. C., Gattorno, Y. R., ... & Pérez, M. P. (2015). La Investigación Cualitativa. *Revista Cubana de Cardiología y Cirugía Cardiovascular*, 20(4), 262-265.
- Hernández-Pérez, D. T. (2012). Grado de relación e influencia entre el desarrollo de competencias comunicativas de alumnos de tercero de primaria y la estrategia de aprendizaje basada en proyectos.
- Herrera, C. D. (2018). Investigación cualitativa y análisis de contenido temático. Orientación intelectual de revista *Universum*. *Revista general de información y documentación*, 28(1), 119.
- Hymes, D. H., & Bernal, J. G. (1996). Acerca de la competencia comunicativa. *Forma y función*, (9), 13-37.
- ICFES (2018). Resultados histórico Prueba Saber 3°, 5° y 9°. Recuperado de: <https://www.icfes.gov.co/web/guest/resultados-historicos-saber-359>
- ICFES. (2014). Lineamientos generales para la presentación del examen de Estado SABER3°, 5° y 11°. GUÍAS Sistema Nacional de Evaluación Estandarizada de la Educación. Bogotá: Ministerio de Educación
- ICFES. (2017). Lineamientos generales para la presentación del examen de Estado SABER3°, 5° y 11°. GUÍAS Sistema Nacional de Evaluación Estandarizada de la Educación. Bogotá: Ministerio de Educación
- Jociles Rubio, M. I. (2018). La observación participante en el estudio etnográfico de las prácticas sociales. *Revista colombiana de antropología*, 54(1), 121-150.

-
- Leal Rivas, N. (2020). Competencia Comunicativa Intercultural Crítica y escritura académica: análisis de los (sub) procesos de creación textual en estudiantes universitarios de Español Lengua Extranjera (E/LE).
- López Gómez, Ernesto (2016). *En Torno Al Concepto De Competencia: Un Análisis De Fuentes. Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 20 (1), 311-322. [Fecha de Consulta 7 de Mayo de 2021]. ISSN: 1138-414X. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=56745576016>
- López Rada, A. M., Maz Camacho, D. A. & Pardo Moreno, M. C. (2022). Hacia las tensiones que emergen en el oficio del maestro de educación inicial [Trabajo de grado profesional]. Universidad de Antioquia, Cauca, Colombia.
- López, N., & Sandoval, I. (2016). Métodos y técnicas de investigación cuantitativa y cualitativa. Documento de trabajo. Sistema de universidad virtual, Universidad de Guadalajara
- Martínez-Chico, M., Jiménez Liso, M. R., & López-Gay Lucio-Villegas, R. (2015). Efecto de un programa formativo para enseñar ciencias por indagación basada en modelos, en las concepciones didácticas de los futuros maestros.
- Moscoso Loaiza, L. F., & Díaz Heredia, L. P. (2017). Aspectos éticos en la investigación cualitativa con niños. *Revista Latinoamericana De Bioética*, 18(34-1), 51-67. <https://doi.org/10.18359/rbi.2955>
- Nudelman, N. S. (2015). Educación en ciencias basada en la indagación. *CTS: Revista iberoamericana de ciencia, tecnología y sociedad*, 10(28), 11-22.
- OECD, (2018). Colombia - Country Note - PISA 2018 Results. Recuperado de: https://www.oecd.org/pisa/publications/PISA2018_CN_COL_ESP.pdf
- Ortiz, E. 1994. "El perfeccionamiento del estilo comunicativo del maestro para su labor pedagógica". *Lenguaje y Textos* 8 [Universidad de la Coruña].
- Parra Rodríguez, J., Ramayo Cano, Y., & Santiesteban Almaguer, Y. (2018). Las competencias de dirección en educación. una aproximación a su definición, estudio e interrelaciones en un contexto moderno, globalizado y complejo. *Opuntia Brava*, 9(1), 280-290. Recuperado de <http://opuntiabrava.ult.edu.cu/index.php/opuntiabrava/article/view/141>
- Payrató, L. (2003). De profesión, lingüista. *Panorama de la lingüística aplicada*. (2ª ed.). Barcelona: Ariel
- Pérez J. F. (1994). Elementos para una teoría de la lectura. *Utopía siglo XXI* vol. I nª 1. Universidad de Antioquia, Colombia.

-
- Pérez, J. J., Nieto-Bravo, J. A., & Santamaría-Rodríguez, J. E. (2019). La hermenéutica y la fenomenología en la investigación en ciencias humanas y sociales. *Civilizar: Ciencias Sociales Y Humanas*, 19(37), 21-30.
- Petit, M., Segovia, R., & Sánchez, D. L. T. (2018). *Nuevos acercamientos a los jóvenes y la lectura*.
- Prieto, E. E. P. (2020). Ambiente virtual de aprendizaje para mejorar la competencia comunicativa lectora en los estudiantes colombianos. Universidad Antonio Nariño, Bogotá, Colombia
- Rincón, G., De la Rosa, A., Chois, P., Niño, R. M., & Rodríguez, G. A. (2003). Entre-textos: la enseñanza y aprendizaje de la comprensión de textos escritos en experiencias innovadoras de educación primaria del Valle del Cauca.
- Rojas Agudelo, V., Vargas Orozco, Á. P., & Obando Correal, N. L. (2017). Concepciones sobre la enseñanza y aprendizaje de las ciencias naturales en el grado tercero de una institución educativa oficial del municipio de Calarcá Quindío. *Magazine of the Colombian Association of Biological Sciences (ACCB)*, 1(29).
- Roldán, E. (2003). La competencia comunicativa y la expresión oral. *Revista Documentos Lingüísticos y Literarios UACH*, (26-27).
- Ruiz, M. J. C., & Palomino, M. D. C. P. (2015). Perception of teachers and learning needs in specific special education centers. *InterSciencePlace*, 1(18).
- Sánchez Ortiz, J. M., & Brito Guerra, N. E. (2015). Desarrollo de competencias comunicativas mediante la lectura crítica, escritura creativa y expresión oral. *Encuentros*, 13(2), 117-141.
- Segura, E. A. R., & Morales, M. Y. (2021). Desarrollar competencias comunicativas: una perspectiva en el proceso de enseñanza de las habilidades de la lectura. *Foro educacional*, (37), 9-41.
- Solano Pérez, S. L. (2018). Uso de una página web en Wix para fortalecer la competencia comunicativa lectora en los estudiantes del grado noveno del Instituto Técnico Industrial Monseñor Carlos Ardila García. Santander, Colombia.
- Solé, I. (2012). Competencia lectora y aprendizaje. *Revista Iberoamericana de Educación (OEI)*, 2012, num. 59, p. 43-61.
- Vieiro, P. y Gómez, I. (2006). La lectura desde la perspectiva de la psicología cognitiva. En: *Teoría de la Lectura*. Málaga, España
- Villa Lombana, V. D. C. (2015). Las comunidades de aprendizaje en la enseñanza de las habilidades de lectura crítica de textos hipermediales.

Anexos

Entrevista semiestructurada aplicada a la docente Edilsen Echavarría Oquendo de grado 3° de la institución Educativa Rural Caribia del municipio Necoclí.

Objetivo: Analizar la influencia de las prácticas de enseñanza de la competencia comunicativa lectora en los estudiantes del grado 3° de la Institución Educativa Rural Caribia del municipio del Necoclí.

Buenos tardes. Mi nombre es Dina Luz Moreno Villalba estudiante de educación básica de la Universidad de Antioquia y estoy realizando un estudio sobre Cómo influyen las prácticas de enseñanza, de la competencia comunicativa lectora, en los estudiantes de grado tercero de la Institución Educativa Rural Caribia del municipio de Necoclí. La idea es poder conocer su opinión sobre el desempeño de los estudiantes en estas competencias y aquellos factores que están incidiendo en su bajo nivel de desarrollo. En este sentido, siéntase libre de compartir sus ideas en este espacio. Aquí no hay respuestas correctas o incorrectas, lo que importa es justamente su opinión sincera. Cabe aclarar que la información es sólo para mi trabajo de investigación.

¡Desde ya muchas gracias por su tiempo!

1. ¿Cuál ha sido su experiencia en la enseñanza del área de lengua castellana?
2. ¿Qué estrategias didácticas y metodológicas emplea usted para fomentar el gusto por la lectura en los estudiantes?
3. ¿Cuál es su mayor preocupación cuando enseña a leer a los estudiantes y de qué forma busca soluciones a esas preocupaciones?
4. ¿Qué actitud muestran sus estudiantes cuando se trata de leer un texto?
5. En lo que usted ha podido escuchar a sus estudiantes, ¿Cómo leen ellos?
6. ¿Cuáles son las dificultades de lectura que usted ha podido observar en sus estudiantes? ¿A qué factores atribuye usted los problemas de lectura que tiene sus estudiantes?
7. ¿De qué manera ha podido usted solucionar las dificultades de lectura que han presentado sus estudiantes?
8. ¿Puede describir que es para usted la comprensión lectora?
9. ¿Qué tipo de actividades emplea usted para fomentar la comprensión lectora de un texto en sus estudiantes? ¿Qué tipo de preguntas usa usted para fomentar la comprensión lectora de un texto?

-
10. Puede describir, desde su experiencia, ¿cuáles son los niveles de lectura que se deben fomentar en los estudiantes?
 11. ¿De qué forma fomentaría usted el nivel literal de la lectura en sus estudiantes?
 12. ¿De qué manera desarrollaría el nivel inferencial de la lectura en sus estudiantes?
 13. ¿Cuáles actividades realizaría usted para despertar el sentido crítico de sus estudiantes después que han leído texto?
 14. ¿De qué manera fomenta la lectura de textos no verbales como imágenes y avisos publicitarios?
 15. ¿Cómo y en qué medida potencia el trabajo individual y el cooperativo dentro del aula de clases, de tal forma que contribuya al fortalecimiento de la competencia lectora?
 16. ¿Cómo evalúa usted los progresos en la lectura de sus estudiantes?
 17. ¿Cuándo considera usted que un estudiante realiza un adecuado proceso de lectura e interpretación?

Rubrica de observación a partir de los aportes de Giraldo (2012)

Objetivo: describir las prácticas de enseñanza del docente empleadas para fomentar la competencia comunicativa lectora en los estudiantes.

Ítem	Anotación
Describir el escenario, las actividades, los personajes y sus formas de actuar	
Establecer las relaciones entre sus actores	
Reconocer el significado de aquello que es observado desde las perspectivas de los observadores	
Interpretar la información en su conjunto y presentar conclusiones	
Plantear soluciones o rutas de trabajo a partir de la información obtenida	