

UNIVERSIDAD MILITAR NUEVA GRANADA

FACULTAD DE EDUCACION Y HUMANIDADES



**“LAS ARTES COMO HERRAMIENTAS FACILITADORAS DEL PROCESO DE
COMPRENSION LECTORA”**

MONOGRAFIA PARA OPTAR AL TITULO DE MAGÍSTER EN EDUCACION

MAESTRIA EN EDUCACION

BOGOTA

2015

**“LAS ARTES COMO HERRAMIENTAS FACILITADORAS DEL PROCESO DE
COMPRENSIÓN LECTORA”**

Presentado por:

JUANA MARCELA ARDILA

DIANA MARCELA GUZMÁN

JOSÉ LUIS LEÓN

UNIVERSIDAD MILITAR NUEVA GRANADA

FACULTAD DE EDUCACION Y HUMANIDADES

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN

BOGOTA

2015

“Si el estudiar no fuese para nosotros casi siempre una carga, si leer no fuese una obligación amarga que hay que cumplir, si por el contrario estudiar y leer fuesen fuente de alegría y placer, de la que surge también el conocimiento indispensable con el cual nos movemos mejor en el mundo, tendríamos índices que revelarían una mejor calidad en nuestra educación”.

(Paulo Freire: Cartas para quien pretende enseñar, 2004)

DEDICATORIA

A Dios, a nuestras familias y a todas las personas que participaron e hicieron posible esta monografía, muchas gracias por su apoyo incondicional.

A la Dra. Yolanda Guerra PhD., directora de nuestro trabajo de grado, gracias por su enseñanza, comprensión y por haber creído en nosotros.

A quienes participaron en la fase de investigación, diagnóstico y aplicación:
Estudiantes de grado noveno de la Institución Educativa Municipal Técnico Industrial de Zipaquirá, todos ustedes y sus resultados lectores y artísticos fueron lo más valioso de esta investigación.

A la Facultad de Educación y Humanidades, Universidad Militar Nueva Granada por apoyar nuestra idea y permitirnos realizar esta monografía de grado.

TABLA DE CONTENIDO

| | |
|--|----|
| 1. INTRODUCCIÓN..... | 14 |
| 1.1. Planteamiento de la investigación..... | 18 |
| 1.2. Tema | 19 |
| 1.3. Problema..... | 20 |
| 1.4. Descripción del problema..... | 20 |
| 1.5. Objetivos | 22 |
| 1.5.1. Objetivo General | 22 |
| 1.5.2. Objetivos Específicos..... | 22 |
| 1.6. Justificación..... | 23 |
| 1.7. Diseño metodológico..... | 24 |
| 1.7.1. Enfoque Cualitativo..... | 25 |
| 1.7.2. Método de investigación – Empírico Analítico..... | 27 |
| 1.7.3. Fuentes Directas e Indirectas..... | 29 |
| 1.7.4. Técnicas de Recolección de Información..... | 29 |
| 1.7.5. Población Objeto de Estudio..... | 31 |
| 1.7.4. Muestra de Estudio | 32 |
| 1.7.5. Etapas del Proyecto de Investigación..... | 32 |

| | |
|--|----|
| 2. EL ARTE EN LA HUMANIDAD Y SU PAPEL EN EL PROCESO DE APRENDIZAJE. | 34 |
| 2.1. El arte: historia y definiciones de un concepto..... | 34 |
| 2.2. Las artes visuales y su representación para el ser humano..... | 36 |
| 2.1.1. La semiología y la semiótica..... | 37 |
| 2. 3. Psicología del arte..... | 38 |
| 2.3.1. Elementos y lenguajes de representación visual..... | 41 |
| 2.4. El arte en el pensamiento pedagógico de la corriente cognitiva y en el panorama de las inteligencias múltiples..... | 44 |
| 2.4.1. El Arte y el Panorama de las Inteligencias Múltiples..... | 46 |
| 2.5. Utilidad del arte en el proceso de aprendizaje..... | 47 |
| 2.6. Beneficios de utilizar el arte como mejora de la comprensión lectora..... | 49 |
| 2.7. Aplicación del arte como proyecto pedagógico en diferentes áreas del conocimiento. Algunos ejemplos en Colombia | 50 |
| | |
| 3. COMPETENCIAS, CONCEPTUALIZACION, CLASIFICACION Y APLICACION..... | 53 |
| 3.1. Fundamentos conceptuales y epistemológicos..... | 53 |
| 3.2. Clasificación de las competencias..... | 56 |
| 3.2.1. Clasificación de las competencias por razón de su amplitud..... | 61 |
| 3.2.2. Clasificación por razón de los participantes..... | 62 |
| 3.3. Competencias En El Contexto Nacional Colombiano..... | 63 |
| 3.3.1 Competencias según el Ministerio de Educación Nacional..... | 64 |
| 3.3.2 Competencias para la Educación Básica Primaria y Secundaria..... | 65 |

| | |
|---|-----|
| 3.3.3 Competencias para la Educación Media Técnica, Instituciones Técnicas Profesionales, Instituciones Tecnológicas, Instituciones universitarias y universidades..... | 67 |
| 3.3.4 Competencias Laborales Específicas..... | 68 |
| 3.3.5 Concepto de competencia en Colombia..... | 68 |
| 3.3.6 Breve historia de las competencias en Colombia..... | 72 |
| | |
| 4. LECTURA Y COMPRENSION..... | 77 |
| 4.1. La lectura y su conceptualización | 77 |
| 4.2. La lectura dentro y fuera de la escuela..... | 88 |
| 4.3. El proceso de comprensión en la lectura..... | 92 |
| 4.3.1 Los principales objetivos de la comprensión lectora | 94 |
| 4.3.2 <i>Las competencias que desarrolla la comprensión lectora</i> | 96 |
| 4.4. Niveles de comprensión lectora | 101 |
| 4.4.1. Nivel literal..... | 103 |
| 4.4.2. Nivel inferencial..... | 104 |
| 4.4.3. Nivel interpretativo..... | 105 |
| 4.4.4. Nivel valorativo..... | 106 |
| 4.4.5. Nivel creador..... | 106 |
| | |
| 5. FORMULACIÓN DE LA ESTRATEGIA DIDACTICA: “LAS ARTES COMO HERRAMIENTAS FACILITADORAS DEL PROCESO DE COMPRENSION LECTORA”..... | 109 |

| | |
|--|-----|
| 5.1. Estrategia Didáctica..... | 118 |
| 5.1.1. Contexto de la Estrategia Didáctica..... | 118 |
| 5.1.1.1 Contexto Internacional..... | 134 |
| 5.1.1.2. Contexto Nacional..... | 135 |
| 5.1.1.3. Contexto Local. Descripción de la Muestra de Estudio..... | 136 |
| 5.2. Tema de la Estrategia Didáctica..... | 126 |
| 5.3. Objetivo de la Estrategia Didáctica. | 126 |
| 5.3.1. Objetivos de Aprendizaje..... | 127 |
| 5.3.2. Competencias a Desarrollar..... | 127 |
| 5.4. Contenidos a Abordar..... | 128 |
| 5.4.1. Conceptuales..... | 128 |
| 5.4.2. Procedimentales..... | 128 |
| 5.4.3. Actitudinales..... | 128 |
| 5.5. Secuencia Didáctica..... | 129 |
| 5.5.1. Momento de Inicio..... | 129 |
| 5.5.2. Momento de Desarrollo. | 129 |
| 5.5.3. Momento de Cierre. | 139 |
| 5.5.4. Momento de Evaluación. | 130 |
| 5.5.5. Recursos y Medios..... | 130 |
| 5.6. Estrategia de Evaluación | 131 |
| 5.6.1. Actividad Evaluativa. | 131 |
| 5.6.2. Técnicas de Evaluación..... | 132 |
| 5.6.3. Instrumento de Evaluación..... | 132 |

| | |
|---|-----|
| 5.6.3.1. Guías de Trabajo..... | 132 |
| 5.6.3.2. Pruebas de Medición del impacto de la estrategia didáctica..... | 135 |
| 5.7. Fundamentación Teórica de la Estructura Didáctica..... | 136 |
| 5.7.1. La Comprensión de la Realidad..... | 137 |
| 5.7.2.. La Voluntad del Aprendiz..... | 138 |
| 5.7.3. Importancia de los Gustos e Intereses del Lector en el Proceso de Comprensión. | 139 |
| 5.7.4. El Lector Autónomo..... | 140 |
| 5.7.5. ¿Aprender a Leer en la Escuela?, Primer Contacto Motivacional a través de Material Artístico. | 141 |
| 5.7.6. Formas de Trabajo Pedagógico alrededor de la Lectura. | 143 |
| | |
| 6. RESULTADOS PRUEBAS DE MEDICION DEL IMPACTO DE LA ESTRATEGIA DIDACTICA “LAS ARTES COMO HERRAMIENTAS FACILITADORAS DEL PROCESO DE COMPRESION LECTORA”..... | 145 |
| 6.1. Descripción y Resultados de Prueba Diagnóstica de Comprensión Lectora..... | 145 |
| 6.1.1. Descripción de la Prueba | 146 |
| 6.1.2. Resultados Obtenidos..... | 146 |
| 6.1.3. Interpretación de los Resultados..... | 148 |
| 6.2. Descripción y Resultados de las Pruebas de Medición del Impacto de la Estrategia Didáctica | 149 |

| | |
|--|-----|
| 6.2.1. Prueba N 1: “El Almohadón de Plumas” del autor Horacio Quiroga. Técnica Artística Aplicada – Modelación con Greda y Plastilina. | 150 |
| 6.2.1.1.Descripción de la prueba..... | 150 |
| 6.2.1.2. Resultados Obtenidos..... | 151 |
| 6.2.2. Prueba N 2: “El Ahogado más Hermoso del Mundo” del autor Gabriel García Márquez. Técnica Artística Aplicada- Caricatura. | 153 |
| 6.2.2.1.Descripción de la prueba..... | 153 |
| 6.2.2.2. Resultados Obtenidos..... | 154 |
| 6.2.3. Prueba N 3: “La Carne”. Virgilio Piñera. Técnica Caligrama..... | 156 |
| 6.2.3.1.Descripción de la prueba..... | 156 |
| 6.2.3.2. Resultados Obtenidos..... | 157 |
| 6.2.4. Prueba N 4: “La Noche de los Feos” del autor Mario Benedetti. Técnica Artística Aplicada- Caricatura On line. | 159 |
| 6.2.4.1.Descripción de la prueba..... | 159 |
| 6.2.4.2. Resultados Obtenidos..... | 161 |
| 6.2.5. Prueba N 5: “Axololt” de Julio Cortázar. Técnica Mural | 163 |
| 6.2.5.1.Descripción de la prueba..... | 163 |
| 6.2.5.2. Resultados Obtenidos..... | 164 |
| 6.2.6. Prueba N 6: “La Hija del Guarda agujas” del autor Vicente Huidobro. Técnica Artística Aplicada- Graffiti..... | 166 |
| 6.2.6.1.Descripción de la prueba..... | 166 |
| 6.2.6.2. Resultados Obtenidos..... | 167 |

| | |
|---|-----|
| 6.3. Interpretación General de los Resultados | 169 |
| 6.4. Resultados de las Apropiaciones Artísticas de los estudiantes..... | 174 |
| CONCLUSIONES..... | 177 |
| REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS..... | 181 |

LISTA DE GRAFICOS

| | |
|--|-----|
| Grafica 1. Etapas de Investigación..... | 32 |
| Grafica 2. Los niveles de comprensión lectora. Adaptado de Aguirre Nelson (2002). Comprensión Lectora: La dimensión comunicativa de un aprendizaje cultural. Editorial Santillana..... | 108 |
| Grafica 3. Pictogramas de las cuevas de Altamira..... | 110 |
| Grafica 4. Ejemplo de la evolución de la escritura cuneiforme. Adaptado de Rivera (2009) Arqueología del lenguaje: La cultura simbólica en el paleolítico. Ediciones Akal..... | 111 |
| Grafica 5. Taxonomía de Blomm..... | 112 |
| Grafica 6. Inteligencias múltiples de Gardner..... | 113 |
| Grafica 7. Arco reflejo..... | 115 |
| Grafica 8. Zonas funcionales del cerebro y sus principales funciones..... | 117 |
| Grafica 9: Resultados de la Prueba Diagnóstica de Comprensión Lectora..... | 148 |
| Gráfica 10: Resultados Prueba N 1..... | 152 |
| Gráfica 11: Resultados Prueba N 2..... | 155 |
| Gráfica 12: Resultados Prueba N 3..... | 158 |
| Gráfica 13: Resultados Prueba N 4..... | 162 |
| Gráfica 14: Resultados Prueba N 5..... | 165 |
| Gráfica 15: Resultados Prueba N 6..... | 168 |

LISTA DE TABLAS

| | |
|---|-----|
| Tabla 1. Niveles de realización de la lectura.. Aguilera N. (2005) Comprensión lectora y algo más. Asunción. Sevilibro..... | 102 |
| Tabla 2. Resultados prueba de comprensión lectora..... | 147 |
| Tabla 3. Resultados prueba de comprensión lectora prueba n° 1..... | 151 |
| Tabla 4. Resultados prueba de comprensión lectora prueba n° 2..... | 155 |
| Tabla 5. Resultados prueba de comprensión lectora prueba n° 3..... | 157 |
| Tabla 6. Resultados prueba de comprensión lectora prueba n° 4..... | 161 |
| Tabla 7. Resultados prueba de comprensión lectora prueba n° 5..... | 164 |
| Tabla 8. Resultados prueba de comprensión lectora prueba n° 6..... | 167 |

1. Introducción

Dentro de la sociedad, la lectura es una de las actividades que contribuye a la formación integral de una persona en sus dimensiones del ser: dimensión cognitiva, socio afectivo y dimensión axiológica, a partir de la comprensión de lectura, la cual es la habilidad de comprender adecuadamente un texto, permitiendo tener una visión más analítica y amplia del mundo, comprendiendo las diferentes realidades, ampliando los conocimientos desde un ámbito cultural, desarrollando un espíritu y una sensibilidad creativa y construyendo diferentes canales de indagación, interacción, reflexión crítica y analítica a partir de un tema de interés general o de una problemática social.

Desde el punto de vista académico, una de las dificultades más comunes en los estudiantes colombianos se relaciona con la falta de comprensión de un texto escrito. En la mayoría de los casos, este bajo nivel en la comprensión lectora es causa de un bajo rendimiento académico y por consiguiente de un aumento de los principales casos de deserción escolar. En las últimas pruebas del Programa Internacional de Evaluación de Estudiantes (PISA, por su sigla en inglés), en el que Colombia participó para medir la habilidad en lenguaje y matemáticas de 85.000 estudiantes a nivel mundial de edades entre 12 y 15 años, 9.000 de ellos colombianos; los resultados del país fueron vergonzosos ocupando el puesto 55 en lectura, en un total de 65 países participantes. Este problema se explica ya que los estudiantes a pesar de conocer los significados y conceptos relacionados con las palabras en un texto escrito, no cuentan con las herramientas necesarias para comprender lo que leen, evidenciando dificultades para entender el contenido del texto. Son incapaces de darle un sentido a las lecturas, comprenden las palabras, pero no alcanzan a captar la información que realmente les transmite un texto.

La comprensión lectora es considerada una capacidad intelectual que involucra principalmente diferentes actividades mentales, a partir de la interacción del pensamiento visual y el pensamiento crítico-analítico, ha sido implementada en los centros educativos principalmente como un ejercicio de carácter obligatorio, un requisito para alcanzar unas metas determinadas. No obstante, existen algunos planteamientos que presentan la lectura como un proceso que involucra diferentes fases y cada una de ellas es muestra del nivel de conexión del lector con el texto y su contexto. De este enfoque hacen parte autores como Daniel Cassany y Wolfgang Iser, quienes afirman que en este proceso es fundamental la intervención del gusto y el placer como elementos que facilitan el mismo; igualmente la actuación del lector debe ser dinámica y aportante, el estímulo constante y la contextualización deben acompañar a quien decide acercarse y adentrarse en la construcción del significado de un texto.

La lectura es una habilidad básica del ser humano que permite aumentar el coeficiente intelectual del estudiante proporcionando diferentes capacidades cognitivas para aportar soluciones a diferentes problemas académicos, profesionales, sociales y culturales en los que está inmerso dentro de su vida escolar y personal. No obstante, la vida escolar permite reproducir constantemente la decodificación, que no es más que la identificación de palabras y frases, se cree que esta fase de reconocimiento es la única que puede llegar a alcanzar el estudiante. Sin embargo, se hace necesario explorar caminos que conduzcan a la comprensión, que involucren más a los niños y jóvenes con lo que leen, que los ayuden a encontrar sentido a la información que bombardea sus mentes y sentidos de forma continua y lo más importante, lograr escucharlos verdaderamente para conocer sus expectativas e inquietudes respecto a su realidad y a lo que la lectura significa para ellos en esta.

Una de las soluciones propuestas ampliamente por los diferentes pedagogos e investigadores en educación para mejorar las dificultades en los estudiantes con baja comprensión lectora se fundamenta en la aplicación de estrategias didácticas haciendo uso del Aprendizaje Significativo de David Ausubel y el modelo de la Teoría de las Inteligencias Múltiples propuesto por Howard Gardner en 1983. En dichas teorías se establece que la función del lenguaje es universal, y su desarrollo en los niños es sorprendentemente similar en todas las culturas, a partir de un conjunto de habilidades personales o inteligencias múltiples, distintas y semi-independientes, en las cuales todos son capaces de conocer el mundo a través del lenguaje, vinculándolo con el análisis lógico-matemático, la representación espacial y visual a través de imágenes en un texto, el pensamiento musical a través de la danza, las coplas y la poesía, el uso del cuerpo para comprender y dramatizar un texto y la integración de una comprensión de un texto a partir de los demás individuos, de una comprensión de si mismo, de un análisis de los elementos que están alrededor y de una mejora en la comprensión lectora, creando de esta manera un aprendizaje significativo integrado con las capacidades artísticas del estudiante.

Así mismo, Cassany (2006) afirma que el lenguaje y la comprensión se construyen indistintamente desde todas las asignaturas y procesos cognitivos, esto se logra desde un proceso de enseñanza aprendizaje independiente del significado que cada estudiante tenga de la realidad con el papel que juega el docente como guía y apoyo dentro del aula, ya que partir de la técnica didáctica empleada, llevará al estudiante a reflexionar sobre el propio conocimiento desde una interpretación abstracta del mismo, en este caso generando la comprensión de textos a partir de la integración con las artes. De esta forma, los estudiantes deben construir el aprendizaje del proceso lector, inmersos en una experiencia de conocimiento y de comprensión, involucrando las diferentes áreas del saber, ya que lo que le permite al ser humano tener un pensamiento crítico es

comprender lo que lee y trasladarlo a la abstracción (visual) para que conecte la información con el medio en el que está inmerso. (Kurland, 2000)

Alrededor del mundo, varios investigadores han dedicado esfuerzos para hacer de las artes una alternativa viable en el acercamiento y potencialización de la comprensión lectora. Uno de ellos es Alberto Eloy Martos García (2003), del Departamento de Didáctica de las Ciencias Sociales, de las Lenguas y las Literaturas en la Facultad de Educación de la Universidad de Extremadura España, con su propuesta “Alfabetización Ciudadana o para la vida”. Este autor encuentra en las sagas publicadas a través de la red, un medio alternativo para que no solo individuos escolarizados puedan experimentar por medio de las imágenes un contacto ameno y cercano con la lectura. Otro trabajo a destacar es el desarrollado por Patricia Castillo Guerrero (2005), de la Universidad Tecnológica Metropolitana de Chile, quien hace uso conceptos aplicados en la pedagogía musical y la musicoterapia como mecanismo de estímulo de las habilidades lectoras; en este trabajo se proponen actividades de animación de la lectura que vinculan la música a textos escritos, narraciones orales y medios audiovisuales.

Una propuesta adicional es la planteada por Perla Esmeralda Manzanero Rivero (2012), de México, quien describe en su trabajo la propuesta y aplicación de un programa en línea de comprensión de textos para educación superior, fundamentada en la premisa de que la lectura es un proceso activo en el que participa el lector para interpretar el texto, por lo tanto no únicamente puede permanecer pasivamente leyendo textos y respondiendo tests y cuestionarios, sino que en la educación superior se requieren cursos innovadores e interactivos para la comprensión de textos en el ámbito educativo y profesional. Por su parte, Blanca Jeaneth Chaluiza Quishpe

(2011), de la Universidad Técnica de Cotopaxi (Ecuador), construye en su investigación, un manual práctico que utiliza los pictogramas, la pintura, las canciones, los cuentos y las retahílas, como puente para enlazar al lector con el texto de forma sencilla y divertida. Su propuesta está dirigida a niños de primer año de Educación Básica.

Debido a la importancia del estímulo requerido para el éxito en el proceso de Comprensión Lectora, el tema principal, objeto de estudio de la presente investigación es la aplicación de una estrategia didáctica que involucre el uso del artes como herramientas capaces de potencializar el proceso de lectura y alcanzar la fase de comprensión lectora en un grupo de estudiantes del grado noveno de Institución Educativa Municipal Técnico Industrial de Zipaquirá, en la asignatura de castellano. Esta estrategia cobra sentido ya que para toda persona es natural el modo artístico y simbólico, como se explica en los capítulos de esta investigación, este propicia el ambiente adecuado para lograr un entendimiento no solo de los textos, sino de la misma realidad de ahí que la lectura se convierta en una actividad placentera y fructífera cuando el contacto con esta se encuentra mediado por un pretexto, como en este caso, lo son las artes.

1.1. Planteamiento de la investigación

La lectura es considerada una actividad que involucra esencialmente actividades mentales, implementada en los centros educativos principalmente como un ejercicio de carácter obligatorio, un requisito para alcanzar unas metas determinadas. No obstante, existen algunos planteamientos que presentan la lectura como un proceso que involucra diferentes fases y cada una de ellas, es muestra del nivel de conexión existente entre el lector, el texto y el contexto. De este enfoque hacen parte autores como Daniel Cassany y Wolfgang Iser, quienes afirman que en

dicho proceso es fundamental la intervención del gusto y el placer como elementos que facilitan el mismo; igualmente la actuación del lector debe ser dinámica y aportante, el estímulo constante y la contextualización deben acompañar a quién decide acercarse y adentrarse en la construcción del significado de un texto.

La vida escolar permite reproducir constantemente la decodificación, que no es más que la identificación de palabras y frases, se cree que esta fase de reconocimiento es la única que puede llegar a alcanzar el estudiante; sin embargo, se hace necesario explorar caminos que conduzcan a la comprensión, que involucren más a los niños y jóvenes con lo que leen, que los ayuden a encontrar sentido a la información que bombardea sus mentes y sentidos de forma continua y lo más importante, lograr escucharlos verdaderamente para conocer sus expectativas e inquietudes respecto a su realidad y a lo que la lectura significa para ellos en esta.

1.2. Tema

El tema objeto de estudio de esta investigación es la aplicación de una estrategia didáctica que involucre el uso de las artes como herramientas capaces de potencializar el proceso de lectura y así alcanzar la última fase del mismo, la comprensión.

Existen en la literatura referente a la lectura, varias estrategias que estimulan la etapa de comprensión, entre ellas es posible mencionar la lectura simultánea, CLOZE, MLO (Modelo lector óptimo), entre otros; sin embargo, en estas no se tienen en cuenta las expectativas e intereses del lector, se trata de procesos repetitivos, con pasos que no varían, son poco flexibles y no atienden completamente a la dinámica existente entre la relación texto, sujeto y contexto.

No obstante, diferentes pedagogos alrededor del mundo, han formulado estrategias más humanizantes, que dan cabida al contexto, a los intereses del lector, a su forma de abordar la lectura, entre otros aspectos relevantes. Uno de estos autores es Jossette Jolibert (1997), quién propone una serie de pasos clave para el desarrollo óptimo de un proceso lector en el que se tiene en cuenta al sujeto principalmente, el sentido que le da al ejercicio de leer, la motivación que lo impulsa a realizar el proceso y el aspecto más destacado, la búsqueda de sentido del texto, obra de quien lee y no del docente ni del entorno que lo rodea, como se cree comúnmente.

1.3. Problema

¿Qué características debe tener una estrategia didáctica que haga uso de las artes como herramientas facilitadoras del proceso de comprensión lectora, de un grupo de estudiantes del grado noveno de la Institución Educativa Municipal Técnico Industrial de Zipaquirá, en la asignatura de castellano?

1.4. Descripción del problema

En el trabajo de comprensión lectora realizado a diario en la asignatura de castellano con un grupo de estudiantes pertenecientes al grado noveno, de la Institución Educativa Municipal Técnico Industrial de Zipaquirá, es posible evidenciar que la decodificación es la etapa alcanzada por la mayor parte de estos durante el proceso de lectura, sin llegar a una verdadera apropiación del texto; es decir, la comprensión es baja y es vista como una tarea difícil de llevar a cabo con éxito. Las causas generadoras de esta situación son diversas y complejas e involucran a diferentes actores, entre las más destacadas es posible mencionar:

En primer lugar se encuentra la inexistencia o falta de continuidad en el desarrollo de un proyecto lector fuerte, capaz de involucrar a toda la comunidad educativa en su puesta en marcha, lo que hace que los estudiantes presenten dificultades de comprensión al llegar a un grado superior, puesto que no han recorrido un camino que les facilite su desempeño en el proceso. Seguidamente, la carencia de una contextualización previa a la lectura, elaborada y materializada por los docentes y estudiantes, hace que haya un sentimiento de confusión y apatía de estos últimos frente a las actividades propuestas.

Un elemento adicional, es la aplicación por parte de los docentes, de métodos de comprensión lectora sin tener en cuenta los intereses y habilidades de los estudiantes, factor este que impide un acercamiento real y efectivo a los textos que se trabajan. Es necesario mencionar también el desacierto en el que se incurren al hacer uso de algunas estrategias de evaluación que dan cuenta del grado de comprensión, las cuáles no se encuentran acorde con los ritmos de aprendizaje de los estudiantes. Otro fuerte obstáculo en el proceso es la forma de mostrar el proceso de lectura, este casi siempre se presenta como un ejercicio complicado, más no como una actividad interesante, un juego que requiere del compromiso, pero que también permite la diversión en su desarrollo, lo que hace que los estudiantes no encuentren sentido en las actividades lectoras y se alejen de ellas. En último lugar, pero no menos importante, se encuentra la falta de acompañamiento de la familia en el desarrollo de la lectura, lo que impide que se genere un hábito real y fuerte capaz de hacer del proceso una experiencia exitosa.

En últimas, el fin primordial de la comprensión lectora es la apropiación verdadera del texto por parte del lector, y esta tarea requiere de un trabajo común y arduo de diferentes actores que hacen parte del proceso: docentes, estudiantes, directivos y padres, quienes con sus pautas, práctica constante, acompañamiento y compromiso, harán que el proceso sea compartido, efectivo y sobre todo, significativo, constructor de nuevos conocimientos aplicables a la vida real de los estudiantes.

1.5. Objetivos

1.5.1. Objetivo General

Diseñar una estrategia didáctica basada en el uso de las artes como herramientas facilitadoras del proceso de comprensión lectora, de un grupo de estudiantes del grado noveno de la Institución Educativa Municipal Técnico Industrial de Zipaquirá, en la asignatura de castellano.

1.5.2. Objetivos Específicos

- Identificar a través de ejercicios prácticos, el nivel de comprensión que alcanzan los estudiantes en el proceso de lectura.
- Determinar a partir de un diagnóstico, las prácticas artísticas que despiertan mayor interés y motivación en los estudiantes.
- Diseñar talleres y actividades que potencialicen el proceso de comprensión lectora, apoyándose para ello en los intereses y expectativas de los estudiantes.

- Establecer el grado de efectividad de la relación entre las creaciones artísticas de los estudiantes y su impacto sobre los niveles de comprensión lectora.

1.6. Justificación

De acuerdo con Delia Lerner (2001), la lectura es un proceso que permite adquirir y compartir información, cómo todo proceso, se encuentra compuesto por etapas claras: la primera de ellas es la decodificación, en esta, se da la identificación y concatenación de palabras, con las cuáles el lector se encuentra familiarizado; la segunda, y con un mayor grado de importancia, es la comprensión, que consiste en el descubrimiento del significado real del texto por parte del lector, aquí, este es capaz de descubrir el mensaje que el autor plasma en el escrito y realizar una reflexión respecto al mismo, haciendo uso de su visión e interés frente a la temática expuesta.

A nivel de las instituciones educativas de básica y media, la lectura es un proceso incompleto, que se enfoca tan solo en la identificación de palabras y frases; el significado global de un texto es visto como un ejercicio de alta complejidad y por ende la comprensión es obstaculizada; según Hirsch (2007) la etapa de comprensión no obtendrá mejoras hasta que se preste atención a la forma como se construye el conocimiento de las palabras y por ende el conocimiento del mundo.

Así pues, el interés por el tema de estudio del presente proyecto de investigación, surge a partir de la observación directa de las diferentes problemáticas que se presentan en el contexto escolar, propiamente en el área de castellano, para llevar a cabo un proceso de lectura eficiente que conduzca de forma clara hacia la comprensión, considerada como la última etapa de dicho

proceso; esta se queda tan solo en el ámbito teórico, lo que hace que en el aula de clases, la decodificación reine.

En este escenario, se convierte en un reto conducir a los estudiantes hacia la comprensión de su realidad, lo que hace necesario la formulación de una estrategia didáctica como instrumento que permita generar un fuerte interés por la lectura, por su apropiación y por el hallazgo de su sentido. Una estrategia que facilite el desarrollo de una capacidad de reflexión, crítica y autonomía a partir del ejercicio lector.

1.7. Diseño Metodológico

La presente investigación se caracteriza por ser de corte cualitativo, debido a que la recolección de datos atiende más a la palabra, al diálogo constante entre los actores involucrados en la investigación, más que en el análisis numérico; además se realiza un acercamiento directo con el objeto de estudio, este se hace partícipe en el proceso de mejora de las prácticas detectadas como problemáticas, ellos son los llamados a la construcción de las alternativas y soluciones más acertadas para lograr un cambio real.

El diseño de una estrategia didáctica que facilite el proceso de comprensión lectora, requiere de un amplio conocimiento de las prácticas pedagógicas que se llevan a cabo en el aula de clase con el fin de alcanzar un buen desempeño lector; además de esto, es importante identificar las relaciones que se construyen entre docentes y estudiantes, así como entre estos últimos; esta indagación permite tener una visión general de la situación actual de la comprensión lectora, identificando sus fallas, sus posibles causas así como los mecanismos adecuados para sacar adelante dicho proceso.

La pretensión de esta estrategia didáctica no debe ser otra que conducir a una mejora continua de los niveles de comprensión lectora, esto es posible solo a través de la participación activa de docentes y estudiantes en la construcción de las actividades, en su puesta en marcha, en su evaluación y en el aseguramiento de su utilidad en el proceso de aprendizaje, de ahí que tanto el enfoque como el método de investigación deban poseer una pretensión de transformación, de cambio profundo y progresivo de la situación que se investiga.

Es así que se hace necesario el uso de un enfoque metodológico que dimensione la situación del aula, no solo desde el aspecto meramente académico y pedagógico, sino más bien desde el punto de vista cultural y social, de ahí que se encuentre como útil el enfoque cualitativo, ampliamente utilizado en investigación educativa. Igualmente, será aplicado el método de investigación Empírico Analítico, el cual permite a través de la vivencia cotidiana de los actores que participan en el proceso de enseñanza- aprendizaje, de su experiencia directa en el contacto con el proceso lector, identificar la forma más conveniente para hacer posible la mejora en los niveles de comprensión lectora y por ende el desempeño académico y social de los estudiantes que hacen parte de la población sometida a estudio.

1.7.1. Enfoque Cualitativo

El enfoque a utilizar en el presente trabajo de investigación es el cualitativo, cuyo interés es la transformación, ya que pretende romper con las prácticas que se descubren como problemáticas. Se caracteriza por su interés amplio en el análisis de las diversas interacciones que suceden tanto en el aula de clase como en la institución educativa entre los actores que en ellas conviven a diario, interacciones de tipo social, cultural, pedagógico, político, económico y

las cuales ejercen una fuerte influencia en el proceso educativo. De esta forma, el fin último de l enfoque es conocer a fondo estas relaciones y así poder potenciar la institución y los procesos que en esta se desarrollan para alcanzar su mejora continua.

Entre las principales técnicas para la recolección de información usadas por el enfoque cualitativo se pueden mencionar: la entrevista informal no estructurada, que consiste en un diálogo ameno y en confianza entre el investigador y los actores involucrados, en este caso, docentes y estudiantes. Una técnica adicional es el análisis documental, que es un apoyo a la observación directa realizada por el investigador, se realiza mediante un rastreo de materiales en cualquier formato (video, audio, documentos, etc), ya sean producidos por los miembros de la comunidad estudiada o por el mismo investigador. Uno de las más destacadas y que requiere de un contacto directo con los actores de la investigación, es el trabajo de campo, en este, el investigador “invade” (Álvarez, 2008) la cotidianeidad de la comunidad, la observa y registra sus comportamientos, sin intervenir de forma directa en su trabajo, su labor es necesariamente imparcial.

En cuanto a la aplicación del enfoque cualitativo a la presente investigación, se hará uso como herramienta para la realización inicial de un diagnóstico, una prueba de comprensión lectora que será analizada para establecer en que nivel se encuentran los estudiantes; durante la puesta en marcha de la estrategia didáctica, primará el trabajo de campo que será plasmado en un diario o bitácora y finalmente, para la evaluación del impacto de dicha estrategia, se utilizará una serie de pruebas de comprensión lectora, que serán sometidas a análisis e interpretación; de la misma forma, se aplicará una entrevista semiestructurada para conocer las percepciones de los estudiantes acerca de la estrategia didáctica aplicada.

1.7.2. Método de investigación Empírico Analítico

El método de investigación Empírico Analítico, es el que más se adecua a la pretensión del presente trabajo, ya que a partir de la información que se recolecta y analiza, a través de la misma, es posible guiar una toma de decisiones que propenda por una mejora continua del desempeño de los estudiantes en el Proceso de Comprensión Lectora.

La eficacia de este método, de acuerdo con Guerra (2007) está en la identificación de relaciones y características fundamentales de la población objeto de estudio, esto a través de procedimientos prácticos, en este caso concreto, la aplicación de guías de trabajo y pruebas de comprensión lectora que enriquecen la Estrategia Didáctica formulada. Así pues, el objetivo fundamental de este método, según la autora es: “La entrada en campos inexplorados o en aquellos que destaca el estudio descriptivo” (p.38). Tal cual como sucede con la aplicación de las artes como herramientas facilitadoras del proceso de Comprensión Lectora, una propuesta innovadora capaz de captar la atención de los estudiantes en pro de su interacción con la lectura.

Adicionalmente, este método, siguiendo a Guerra (2007), utiliza como procedimiento principal la observación detallada del objeto de estudio, de los hechos que “realmente acontecen en el entorno diario” (p.38). Es entonces la percepción de los hechos y no la comprobación de hipótesis el medio para indagar sobre el objeto de estudio; de la misma forma, se trata de un método según Guerra (2007) autocorrectivo y progresivo, esto es, que plantea una superación gradual de errores como base de la construcción del conocimiento. Así mismo, se encuentra abierto a:

La incorporación de nuevos conocimientos y procedimientos, es autocorrectivo y progresivo ya que “la ciencia se construye a partir de la superación gradual de sus errores.

No considera a sus conclusiones infalibles o finales, el método está abierto a la incorporación de nuevos conocimientos y procedimientos con el fin de asegurar un mejor acercamiento a la verdad". (p.38)

Estas características hacen que el método Empírico Analítico sea apropiado a la presente investigación, esto debido a que desde la observación de la experiencia de Comprensión Lectora en el aula, es posible descubrir las características y relaciones que se generan entre los actores que se involucran el proceso, en este caso estudiantes y docente; relaciones que son el insumo para la formulación de la Estrategia Didáctica, su puesta en marcha y posterior evaluación. De la misma forma, es un método que permite la autocorrección y continua retroalimentación de la Estrategia formulada, no conduce a conclusiones definitivas ya que el conocimiento acerca de la temática se encuentra naturalmente en continua construcción y fortalecimiento.

En cuanto a las etapas a seguir por este método de investigación, Vargas (1999) destaca que se trata de un ciclo que va continuamente de la observación, pasa por la reflexión, llega a la toma de decisiones y vuelve a iniciar con una nueva observación, esto debido a que hay muchos procesos por mejorar, que requieren de atención y continuo perfeccionamiento. La autora plantea como necesarias las siguientes etapas: la primera, que consiste en la clarificación y diagnóstico de una situación problemática; la formulación de estrategias de acción para resolver el problema; la tercera, que consiste en la puesta en práctica y evaluación de las estrategias de acción, y la cuarta, los resultados obtenidos, conducirán a una nueva aclaración y diagnóstico de la situación, es decir, a la continua reflexión, autocorrección y mejora de las estrategias de acción.

1.7.3. Fuentes Directas e Indirectas

Entre las fuentes de información directa se encuentran la Revisión Documental, la Observación participativa, el cuestionario estandarizado y la entrevista a estudiantes. En el caso de las fuentes indirectas, la más destacada a usar en la presente investigación es la indagación de referencias bibliográficas realizada como apoyo a la sustentación teórica de la Estrategia Didáctica formulada.

1.7.4. Técnicas de recolección de Información.

Observación Participativa: Se trata de una técnica que según Martín (2009), hace posible comprender cualquier realidad social, puesto que permite observar, acompañar y compartir con los sujetos de estudio, las rutinas típicas que conforman la experiencia. En esta técnica, el observador debe estar presente en el escenario de estudio, pero no perturba el desarrollo de las prácticas que en este tienen lugar. En el caso concreto de la presente investigación se hace uso de la observación participativa en todas las etapas de la misma, iniciando con el diagnóstico, pasando por la aplicación de la Estrategia Didáctica hasta llegar a la aplicación de pruebas de medición del impacto de dicha estrategia. El observador es el docente, quién percibe de primera mano los comportamientos, percepciones y diversas posiciones frente a la estrategia planteada.

En cuanto al registro de las observaciones realizadas Martín establece:

El registro de las observaciones es lo que se denomina notas de campo y su elaboración debe ser una constante a lo largo de todo el trabajo de campo de manera que se debe iniciar el registro desde el inicio del trabajo de campo, cuando

se empieza a tener contactos con los informantes, después de cada observación realizada y a lo largo de todo el trabajo de campo en los encuentros fortuitos que se mantengan con ellos. (p. 4)

Agrega Martín (2009) que todas las anotaciones deben realizarse en el diario de campo ya que estas constituyen la materia prima que permite analizar de forma detallada la realidad que se está estudiando. La presente investigación hace uso de un diario de campo en el que se registran tanto de forma escrita como fotográfica, los diferentes comportamientos de los integrantes de la muestra durante todas las etapas de trabajo; igualmente representa la principal evidencia de la aplicación de la Estrategia Didáctica propuesta.

Cuestionario estandarizado: Inicialmente se realiza una prueba diagnóstica, con el fin de determinar los niveles de comprensión lectora en los que se ubican los estudiantes pertenecientes a la muestra; esta prueba se encuentra constituida por preguntas de tipo cerrado, que atienden a los parámetros la Prueba de Comprensión Lectora de Complejidad Lingüística Progresiva de Felipe Alliende, Mabel Condemarin y Neva Milicic (1998), la cual centra su atención en la identificación de los niveles de comprensión que alcanza el lector. De la misma forma, las pruebas de medición del impacto de la estrategia didáctica, conformadas por preguntas tanto de tipo abierto como cerrado, también son el reflejo de los principios de la Prueba de Comprensión Lectora estandarizada.

Entrevista informal no estructurada a estudiantes: Que se realiza por una sola vez con la muestra sometida a estudio, esta consta de una pregunta abierta que apunta a conocer las percepciones de los estudiantes en cuanto a la utilidad que encuentran en la aplicación

de la estrategia didáctica. Se trata de un diálogo ameno el fin de esta es que se expresen de forma natural las opiniones que los estudiantes tienen frente a la Estrategia Didáctica formulada, ejecutada y evaluada.

Revisión documental: De fuentes bibliográficas así como de producción de los estudiantes, más concretamente de pruebas de comprensión Lectora, que dan cuenta de la efectividad de la Estrategia Didáctica implementada. En este último caso, la revisión será apoyada por análisis estadístico sencillo que contribuya a identificar la utilidad de la Estrategia Didáctica formulada e implementada con los estudiantes que hacen parte de la muestra.

1.7.5. Población Objeto de Estudio

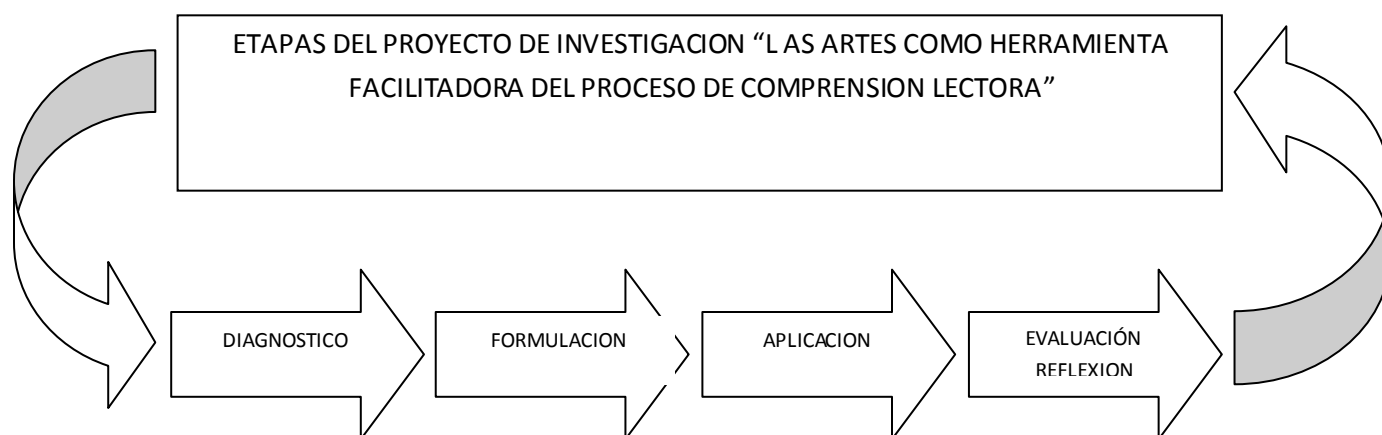
La Población de Estudio se encuentra constituida por el Grado Noveno de la Institución Educativa Municipal Técnico Industrial de Zipaquirá, integrado por cuarenta y cinco estudiantes entre los trece y los diez y siete años de edad, quince hombres y treinta mujeres de los estratos uno y dos del Municipio de Zipaquirá. Los estudiantes pertenecen a los barrios más vulnerables del municipio de Zipaquirá, con problemáticas tanto económicas como de desintegración familiar; estos encuentran en la Institución Educativa objeto de estudio, un refugio en el que les es posible aliviar su difícil situación y acceder al conocimiento a través del acompañamiento de sus compañeros y docentes. Adicionalmente, la institución en mención brinda una formación técnica (información que será ampliada en el contexto de la Estrategia Didáctica Capítulo 5), la cual permite que los recién egresados cuenten con mayores oportunidades laborales.

1.7.6. Muestra de Estudio

La muestra de Estudio está conformada por diez estudiantes del Grado Noveno de la Institución Educativa Municipal Técnico Industrial de Zipaquirá, seleccionada aleatoriamente y constituida por cinco hombres y cinco mujeres. Con estos estudiantes, será aplicada la Estrategia Didáctica formulada en la presente monografía.

1.7.7. Etapas del Proyecto de Investigación

En el caso concreto de este trabajo de investigación, las etapas a desarrollarse serán las mencionadas a continuación:



Gráfica 1. Etapas de Investigación. Ardila, J., Guzmán, D., y León, J. (2014). Las Artes como Herramientas Facilitadoras del Proceso de Comprensión Lectora.

Primera: En la que se llevará a cabo un diagnóstico de la situación actual del proceso de comprensión lectora en la institución educativa sometida a estudio, para ello se aplicará una prueba escrita que permitirá conocer en qué nivel de comprensión lectora se encuentran los estudiantes; así pues, el objetivo de esta indagación es la estructuración de una visión general de la situación particular de comprensión lectora de la institución educativa en estudio. Con esto es

posible contar con la información necesaria para la formulación de una estrategia didáctica que permita desarrollar una serie de habilidades propias del proceso de comprensión de los textos.

Segunda: Formulación de una estrategia didáctica para contrarrestar las dificultades de comprensión lectora, esto habiendo desarrollado una prueba piloto que genere una visión sobre las actividades de tipo artístico que despiertan mayor interés en los estudiantes y que servirán de fundamento para la estrategia didáctica a implementar la cual hará uso del arte para estimular a los estudiantes a involucrarse exitosamente en la comprensión lectora. El objetivo en esta etapa es recolectar información que dé cuenta de las preferencias artísticas de los estudiantes para así tomarlas como insumo en la elaboración de talleres, guías y actividades de comprensión lectora en las que se combine el arte con pasos para lograr un exitoso proceso de comprensión.

Tercera: Puesta en marcha de la estrategia didáctica a través del desarrollo de actividades que conjuguen las expresiones artísticas preferidas por los estudiantes y el desarrollo de habilidades pertenecientes al proceso de comprensión lectora; simultáneamente se realizará la evaluación de estas a través de pruebas escritas, observación directa y entrevista semiestructurada, aplicadas a los estudiantes. Como objetivo de esta etapa se ubica la materialización de los talleres, guías y actividades planteadas durante la segunda etapa, así mismo iniciar un proceso constante de evaluación de las mismas con la participación de la población objeto de estudio.

Cuarta: Evaluación y reflexión en torno a los resultados obtenidos, en la que se tomará en cuenta los cambios observados, los éxitos alcanzados y las falencias que requieren de un nuevo diagnóstico. En esta etapa el objetivo es conocer la efectividad de la estrategia didáctica implementada, sus fortalezas y falencias, para así retroalimentar el proceso de investigación.

2. El Arte en la Humanidad y su Papel en el Proceso de Aprendizaje

2.1. Definiciones de un Concepto

Según Ernst Gombrich (1.997) historiador de arte e investigador británico, el arte es relativo, ya que los artistas tienen diferentes puntos de vista acerca del mismo, explica que el concepto de arte es un concepto abstracto, ya que cada ser humano percibe su entorno en forma diferente a los demás. “Este dilema se ve reflejado actualmente en las tendencias del arte moderno, sobre las cuales existen fuertes debates en temas como por ejemplo el Cubismo, ya que algunas personas muy conservadoras no consideran arte lo que pintaba Pablo Picasso” (Gombrich, 1997, p.215).

Heinrich Wölfflin (2007), crítico de arte y gran investigador sobre el tema afirma. “El concepto de arte es más complejo, ya que la belleza del arte no está solamente en las pinturas o en las esculturas, la belleza del mensaje se encuentra realmente en el mensaje que el artista quiere expresar” (p.245). En esta instancia, el autor propone un ejemplo claro del caso de una persona que se propone pintar un cuadro, pero en ese momento se encuentra frustrada por algo que le pasa en su diario vivir, esta persona hará catarsis de su problemática, presionando muy fuerte el pincel creando así una obra de arte muy expresiva, transmitiendo a través del color, la composición y la forma, su enojo. De esta manera, es posible explicar que el mensaje que transmite una pintura es en realidad una serie de sensaciones vividas por su autor.

Desde Grecia, Roma, Edad Media y hasta el Renacimiento el arte significaba destreza. Una destreza se basaba en el conocimiento de unas reglas, no existía ningún tipo de arte sin reglas. Platón decía: “el arte no es un trabajo irracional”. “Galeno definió el arte como aquel conjunto de preceptos universales, adecuados y útiles que sirven a un propósito establecido. El arte no comprendía sólo las bellas artes, sino también los oficios manuales” (Lindberg, 2002, p. 133).

Según Lindberg (2002), no fueron divididas las artes en bellas artes y artesanías, estas se dividieron según su práctica, las que requerían solo un esfuerzo mental, las llamaron liberales y las que exigían un esfuerzo físico las denominaron vulgares. Las artes liberales eran infinitamente superiores a las comunes, las artes mecánicas. El arte del escultor, por ejemplo, se consideraba vulgar, así como la pintura. En la Edad Media, ars, artes, se entendió como artes liberales, que eran siete: gramática, retórica, lógica, aritmética, geometría, astronomía y música y se enseñaban en la Universidad.

Kandinsky (1989) afirma. “El rasgo distintivo del arte es que éste produce la experiencia estética” (p. 126), es decir, un efecto concreto sobre el receptor. Por su parte Cassirer (1979) asevera. “El arte es en efecto la creación de la forma, pero de un tipo especial, de todas las formas que simbolizan emociones humanas” (p. 87). Un concepto adicional, es introducido por Wittgenstein (1995) quien asegura. “El arte es un concepto abierto ya que no sólo adopta formas diferentes según las épocas, países y culturas, sino que desempeña también funciones diferentes” (p.98) ya que surge de motivos diferentes y satisface necesidades diferentes.

Actualmente se suele considerar la siguiente lista de artes. “La primera es la arquitectura, la segunda es la danza, la tercera es la escultura. La cuarta es la música la quinta se encuentra

conformada por la pintura y el dibujo, la sexta es la poesía (y la literatura en general), la séptima es la cinematografía y la novena la historieta” (Wittgenstein, 1995, p. 104).

2.2. Las artes visuales y su representación para el ser humano

Las Artes Visuales son las diferentes expresiones del arte cuyos productos son de naturaleza principalmente visual, incluyendo las tradicionales artes plásticas (dibujo, pintura, escultura) e incorporando las nuevas formas de expresión surgidas del avance tecnológico, que son denominadas como nuevos medios, (fotografía y Video), que dieron también lugar a la aparición de nuevas formas de expresión y entrecruzamiento entre disciplinas artísticas.

Según Berenson (2005), las artes visuales engloban las tradicionales Artes Plásticas, entre las que se incluyen el dibujo, la pintura, el grabado y la escultura; así como las expresiones que incorporan nueva tecnología orientada al arte o elementos no convencionales y su mayor componente expresivo es visual, también llamado arte de los nuevos medios entre los que se incluyen: fotografía, video arte, arte digital, net art art graffiti o arte urbano.

En las investigaciones de Cassirer (1979) en su libro “La filosofía de las formas simbólicas” (1.979); sobre el proceso de formación de imágenes se contiene por lo menos cuatro aceptaciones de “representación”, la primera es definida en general como toda vivencia o contenido de sentido, este concepto, según el autor, podría corresponder a la Imagen Mental: lo imaginable, lo concebible, lo pensable. La segunda aceptación corresponde al término “presentación”, es decir, el presentar o hacer presente lo puesto ante el espíritu, con este término se señala el proceso por el que lo puesto ante el espíritu, la vivencia o contenido de sentido se “hace ver” mediante un objeto o un aspecto sensible que corresponda a la imagen mental, con el fin de ser comunicado. Este concepto corresponde aquí a lo llamado Imagen Sensible.

La tercera aceptación según Cassirer (1979) está constituida por la acción representar, la cual implica dos procesos que pueden o no darse juntos: La formación o “puesta en forma”, y la “puesta en materia”.

La puesta en forma comienza por ser la organización de la materia de la experiencia en una vivencia o contenido de sentido y su orientación en una dirección específica, como la religiosa, la histórica y la artística. A esta se le llama Forma de la Imagen. La puesta en materia es la presentación, no ya solamente intuible que corresponde a la imagen sensible, sino la presentación de esta última a través de una materia concreta: palabra, sonido, figura, materia, lo que se llama Materialidad de la Imagen. Todos los signos e imágenes se introducen entre los seres humanos y los objetos pero con ello no solo designan negativamente la distancia a la que el objeto se sitúa para estos, sino que crean también la única mediación adecuada posible y el medio a cuyo través cualquier ser espiritual comienza a hacerse concebible e inteligible. (Cassirer, 1979, p. 207)

2.2.1. La semiología y la semiótica.

Según de Saussure (2004). "Podemos concebir una ciencia que estudie la vida de los signos en el marco de la vida social; podría formar parte de la psicología social y, por consiguiente, de la psicología general; nosotros vamos a llamarla semiología (p. 87). La Semiología fue definida por primera vez y estudiada por Saussure en Ginebra en 1908, como la ciencia que estudia la vida de los signos en el seno de la vida social, haciéndola depender de la psicología general y siendo su rama más importante la lingüística. Semiología viene las palabras griegas semeion (signo) y logos (estudio), por tanto, puede decirse en resumen, que la semiología es el estudio de los signos.

Por su parte, la semiótica se define como la ciencia que estudia las propiedades generales de los sistemas de signos, como base para la comprensión de toda actividad humana. Oficialmente no hay diferencia entre ambos conceptos, aunque el uso vincule más semiología a la tradición europea y semiótica a la tradición anglo-americana. El signo es algo muy complejo y abarca fenómenos sumamente heterogéneos que, por otro lado, tienen algo en común: ser portadores de una información o de un valor significativo (Saussure, 2004, p. 122).

De acuerdo con Saussure (2004) el signo se encuentra compuesto por un significado y un significante, el significado es la imagen mental (que varía según la cultura) y un significante, que no siempre es lingüístico ya que puede incluir una imagen. Según Saussure (2004), los tres elementos fundamentales en la semiótica son:

El Signo representa el contenido de sentido de la cosa designada, por acogerla en cierto modo en sí y por reproducirla lo más completamente que pueda. La Analogía representa materialmente de manera indirecta. Obedece a una distinción mental más compleja que tiene ya conciencia de la semejanza y de la diferencia entre la cosa y la imagen. El Símbolo contiene una significación puramente subjetiva, cerrada sobre sí misma y organizada según reglas rigurosas. (p.138)

2. 3. Psicología del arte

Es el ámbito psicológico que estudia los fenómenos de la creación y la apreciación artística desde una perspectiva psicológica han sido trascendentales para el desarrollo de esta disciplina contribuciones tales como las de Gustav Fechner, Sigmund Freud, la Escuela de la

Gestalt, dentro de la que destacan los trabajos de Rudolph Arnheim, Lev Vygotski y Howard Gardner.

Según el libro de Joel Latner, Fundamentos de la Gestalt (1.999), la Psicología de la Gestalt (o Psicología de la Forma) es una corriente de la psicología moderna, surgida en Alemania a principios del siglo XX, y cuyos exponentes más reconocidos han sido los teóricos Max Wertheimer, Wolfgang Köhler, Kurt Koffka y Kurt Lewin. El término Gestalt proviene del alemán y fue introducido por primera vez por Christian von Ehrenfels. No tiene una traducción única, aunque se entiende generalmente como 'forma'; sin embargo, también podría traducirse como 'figura', 'configuración', 'estructura' o 'creación'.

La mente configura, a través de ciertas leyes, los elementos que llegan a ella a través de los canales sensoriales (percepción) o de la memoria (pensamiento, inteligencia y resolución de problemas), Latner (2009) afirma. “En nuestra experiencia del medio ambiente, esta configuración tiene un carácter primario por sobre los elementos que la conforman, y la suma de estos últimos por sí solos no podría llevarnos, por tanto, a la comprensión del funcionamiento mental (p. 57).

De acuerdo con Latner (1999), uno de los principios fundamentales de la corriente Gestalt es la llamada ley de la Prägnanz (Pregnancia), que afirma la tendencia de la experiencia perceptiva a adoptar las formas más simples posibles. Según esta, las partes de una figura que tiene buena forma, o indican una dirección o destino común, forman con claridad unidades autónomas en el conjunto. Esta ley permite la fácil lectura de figuras que se interfieren formando aparentes confusiones, pero prevaleciendo sus propiedades de buena forma o destino común, se ven como desglosadas del conjunto. Otras leyes según Latner (1999) son las siguientes:

El Principio de la Semejanza, que asegura que la mente humana agrupa los elementos similares en una entidad. La semejanza depende de la forma, el tamaño, el color y otros aspectos visuales de los elementos. El Principio de la Proximidad Visual el cual asegura que el agrupamiento parcial o secuencial de elementos por la mente está basado en la distancia, establece que los objetos contiguos tienden a ser vistos como una unidad. El Principio de Simetría, que hace referencia a las imágenes simétricas las cuales son percibidas como iguales, como un solo elemento, en la distancia, la biología, la matemática, la química y la física, y hasta la misma estética, se organizan siguiendo las leyes especulares, simples o múltiples, de la simetría. El Principio de Continuidad Visual, que asegura que los detalles que mantienen un patrón o dirección, tienden a agruparse juntos, como parte de un modelo; es decir, es posible para la mente humana percibir elementos continuos aunque estén interrumpidos entre sí. El principio de dirección común de elementos visuales que establece que los elementos que parecen construir un patrón o un flujo en la misma dirección se perciben como una figura. El Principio de simplicidad visual, que afirma que el individuo organiza sus campos perceptuales con rasgos simples y regulares y tiende a formas buenas. El Principio de la relación entre figura y fondo, el que hace referencia al hecho de que el cerebro no puede interpretar un objeto como figura o fondo al mismo tiempo, dependiendo de la percepción del objeto será la imagen a observar. El Principio de igualdad visual o equivalencia, asegura que cuando concurren varios elementos de diferentes clases, hay una tendencia a constituir grupos con los que son iguales. El Principio del cerramiento, se refiere a las líneas que circundan una superficie las cuales son en iguales circunstancias, captadas más fácilmente como unidad o figura, que aquellas otras que se unen entre sí y finalmente el Principio de la

experiencia que asevera que Desde el punto de vista biológico, el propio sistema nervioso se ha ido formando por el condicionamiento del mundo exterior. (Latner, 1999, p. 69-71)

2.3.1. Elementos y lenguajes de representación visual.

Según Wong (1979) en su libro el estilo visual en una creación artística viene determinado por los elementos, formatos, composición, la forma, la textura, la técnica utilizada por el artista y el modo expresivo en el que interpreta los colores, contorno e imágenes en sus creaciones artísticas. Este estilo visual viene dado por los siguientes aspectos:

Distribución de espacios y composición, el Color como elemento expresivo, la forma como síntesis visual, la textura visual, colores icónicos, colores connotativos, contrastes de tono, contrastes de formas y tamaño, balance de formas o elementos, la forma como síntesis visual, textura visual, sentido de lectura, percepción de las formas y pregnancia, énfasis, ritmo y unidad gráfica (Wong, 1979, p.103). En cuanto a la Distribución de Espacios y Composición, Wong (1979) afirma:

En la mayoría de creaciones artísticas los elementos que se sitien en la parte derecha de un formato transmiten una sensación de avance. En cambio los elementos que se encuentren en la parte izquierda, proporcionan una sensación de ligereza .Esto también se observa si se aplicamos en la parte superior o inferior de las ilustraciones. (p.107)

En el caso de El Color como elemento Expresivo, Wong (1979) asevera que el color en una creación artística tiene el propósito de comunicar, ya sea el mensaje del autor o servir de soporte a los elementos de la composición. Agrega el autor que en muchos casos, el color cumple

la función de hacer comprensibles las formas en una creación artística, además de ser un elemento expresivo, al evocar diferentes sensaciones y emociones al espectador. La Forma como Síntesis Visual, para Wong (1979) surge de los contrastes de las cualidades visuales, es lo que distingue cada cosa en una creación artística y sus partes perceptibles.

Wong (1979) asegura que la Textura Visual. “Es la cualidad de sensación de superficie creada a partir de la agrupación de elementos o siluetas táctiles creando diversos efectos visuales. Puede dar la connotación visual de ser plana, decorada, suave, rugosa, blanda o dura” (p. 110). En cuanto a los Colores Icónicos el autor los define como colores cuya función es identificadora, es decir por ejemplo; la tierra es color marrón, la cereza es roja y el cielo es azul; así pues, se afirma que el color es un elemento fundamental de las formas ya que les aporta información para el desciframiento inmediato de la misma.

Los Colores Connotativos son aquellos colores que no son descriptivos sino psicológicos, simbólicos o estéticos, que suscitan diversas emociones o sensaciones y corresponden a amplias subjetividades. Son como un componente estético en las ilustraciones que afecta a las sutilezas perceptivas de la sensibilidad (Wong, 1979). En el caso del Contraste de Tono o Contraste Claro – Oscuro Wong afirma. “Este se basa en la utilización de tonos muy contrastados, uno claro y otro muy oscuro. Actúa a través de la atracción o excitación del público observador, mediante la combinación de diferentes intensidades o niveles de color” (Wong, 1979, p. 113).

Según Wong (1979) el Contraste de formas y tamaño es una comparación por las cuales las diferencias visuales entre dos o más elementos se hacen claras, notorias. Del mismo modo el autor hace referencia al Balance de formas o Elementos y afirma:

En las creaciones artísticas cada forma o figura representada en una superficie se comporta como un peso, un peso visual, porque ejerce una fuerza óptica. Este criterio se aplica principalmente al diseño y al arte. Normalmente se busca este equilibrio, aunque en alguna ocasión se provoca un desequilibrio intencionado para conseguir unos resultados específicos. Definimos balance, como la apreciación subjetiva, en la cual, los elementos de una composición están equilibrados. Los elementos de nuestra composición pueden ser imaginados como una balanza. Los elementos de una composición se encuentran balanceados si los pesos de los elementos se compensan entre sí. (Wong, 1979, p. 118)

Al hablar de Agrupación y Textura Visual, Wong (1979) define la primera como la manera de organizar como un conjunto todos los elementos en una creación artística; en cuanto a la textura visual, la determina como una cualidad de sensación de superficie creada a partir de la agrupación de pequeños elementos en una creación artística. Adicionalmente, el autor hace referencia al Sentido de la Lectura de la siguiente forma:

Según las reglas del diseño, el sentido de lectura en casi toda creación artística se manifiesta de dos maneras: la primera es que el ojo favorece la zona inferior izquierda de cualquier campo visual, haciendo que ésta zona sea uno de los primeros puntos de referencia del campo visual. Otra forma es a través de las preferencias primarias, es decir los puntos más destacados por color o forma en una creación artística. La explicación de esta preferencia hacia la zona inferior izquierda no es tan fácil de explicar como las de las preferencias primarias. Pero aunque no se sabe con certeza la razón, basta con saber que este fenómeno se produce realmente. (p.125)

Siguiendo a Wong (1979) en la Percepción Figura-Fondo, es posible percibir las formas o elementos separados del fondo, aunque también se puede tener la percepción contraria, percibir el fondo como figura. La percepción del contorno es cuando el contorno es precisamente lo que nos hace distinguir o separar la figura del fondo en una ilustración. En cuanto a La Pregnancia, el autor la define como la acción de rellenar aquellos huecos de información que faltan para completar el objeto completo en una figura; así pues, la pregnancia permite completar la visión física que tiene la retina, rellenando los huecos o vacíos visuales.

El Énfasis Visual es aquello que destaca más, lo que consigue la atención en una creación artística, a través de un punto focal. Pero en el caso de existir muchos puntos focales, lo más probable es que se dispersará la atención; así es posible afirmar que un punto focal es creado cuando hay un elemento que es distinto de los demás elementos, ya sea por tamaño, color, ubicación o forma (Wong, 1979). En cuanto al Ritmo Visual Wong (1979) lo define así:

El ritmo se utiliza para lograr movimiento y es la progresión visual de repetición de elementos. Las dos claves para usar el ritmo son al repetición y la variación. La repetición es repetir elementos en una manera constante y Variación es una cambio de tamaño, lugar o forma de los elementos. (p.133)

2.4. El arte en el Pensamiento Pedagógico de la Corriente Cognitiva y en el panorama de las Inteligencias Múltiples

El Manejo del arte y de la estética por parte de diferentes ramas del conocimiento pedagógico y filosófico, ha sido enriquecido sin lugar a dudas por los trabajos realizados por los psicólogos, pedagogos, humanistas e investigadores en educación como Jean Piaget, Noam

Chomsky, Claude Levi Strauss y por las posteriores escuelas de pensamiento; sin embargo, uno de los aportes más destacados ha sido el trabajo desarrollado por Howard Gardner en la Universidad de Harvard acerca de las Inteligencias Múltiples.

Eisner (1995) analiza las tradiciones que han dominado la enseñanza del arte y las clasifica en dos grupos principales: el contextualista y el esencialista. De acuerdo con el autor, al primero pertenecen aquellos que ven al arte como un medio para dar respuesta a necesidades sociales concretas; mientras que al segundo grupo se adscriben quienes enfatizan el valor del arte como campo de conocimiento independiente. Así pues, Eisner se sitúa en este último, al que ha dado un soporte teórico y pedagógico fundamental, constituyéndose en referencia obligada de cualquier historia de la educación artística contemporánea

Por otra parte Chomsky (1992) plantea desde la lingüística la búsqueda sistemática de las relaciones entre el lenguaje y el conocimiento; su propuesta se fundamenta en que el conocimiento y la comprensión del lenguaje tienen una estructura única. Esta tesis establece la necesidad de aceptar la existencia natural del arte que potencia a la mente, la predispone para el lenguaje y la determina como fuente de la comprensión lingüística, la cual se activa por la experiencia de lo real.

Strauss (1.994), desde su indagación por el arte y por la identidad específica de la cultura llega a establecer la expresión del sentido de lo cultural propio de cada una de las etnias estudiadas, hecho que le permite inferir la existencia de unas condiciones similares para toda mente humana, independientemente de su grado de civilización y establecer unas estructuras generales en las cuales se da la posibilidad de la manifestación de la diferencia cultural. Así pues,

desde esta perspectiva, la expresión de lo artístico tiene que entenderse como la expresión necesaria de la diferencia entre una cultura y otra por comparación con la estructura general.

2.4.1. El Arte y el Panorama de las Inteligencias Múltiples.

Tras los aportes de diferentes pensadores e investigadores se trasladó el problema de la comprensión de lo artístico de lo estrictamente pedagógico y filosófico al campo específico de la psicología. Los tres por separado y en conjunto abrieron el espacio para iniciar una búsqueda que se completa según Gardner (1994) con los aportes posteriores de Ernest Cassirer, filósofo alemán, en su “Tratado general sobre las formas simbólicas”.

Según Gardner (1994) psicólogo estadounidense en su libro “Educación Artística y Desarrollo Humano” (1994) y en su libro “Teoría de las Inteligencias Múltiples” (1987), la inteligencia es una habilidad, en la que todas las personas aprenden, representan y utilizan el saber de muchos y diferentes modos, ya que los seres humanos son capaces de conocer el mundo de nueve modos diferentes de inteligencia. Hasta la fecha Howard Gardner y su equipo de la Universidad de Harvard, han identificado siete tipos distintos de inteligencias a saber: Inteligencia Lingüística – Verbal., Inteligencia Lógico- Matemática, Inteligencia Espacial – Artística, Inteligencia Musical, Inteligencia Corporal Cinestésica (movimiento corporal), Inteligencia Emocional (intrapersonal e interpersonal) e Inteligencia Naturalista o Ecológica.

Gardner (1994) asegura que existen diferentes sistemas simbólicos en estas inteligencias múltiples, así mismo introduce el concepto de sistema notacional, la cual es una idea que permite estructurar comparaciones entre los sistemas simbólicos creados por los seres humanos contra una gama única de criterios. Igualmente se ocupó de cómo funcionan los símbolos es decir como

simbolizan en la práctica y descubre otros modos de simbolización que son muy importantes pero que han sido ignorados.

Como complemento a estas posiciones, Goodman (2010), filósofo norteamericano en su libro *Los Lenguajes del Arte*, el creador artístico es todo individuo con suficiente comprensión de las propiedades y funciones de ciertos sistemas de símbolos como para permitirse crear obras que funcionen de una manera estéticamente eficaz en estas diferentes inteligencias múltiples. El autor afirma. “es posible establecer las competencias básicas para la enseñanza de las diferentes disciplinas aplicando el arte tanto es un dimensión histórico analítica como en su dimensión empírico creativa” (p.122). Estos avances en las corrientes cognitivas están presentes en las dimensiones del discurso pedagógico didáctico y los educadores están en la obligación de profundizar en sus esquemas, análisis y contenidos para permitir la generación de propuestas que respondan hasta donde sea posible, a la comprensión de la misión de la educación y por lo consiguiente a la necesaria compenetración de lo artístico en los fines y propósitos de la educación.

2.5. Utilidad del arte en el Proceso de Aprendizaje

Dewey (2011), en su libro *Selección de Textos*, hace énfasis en la importancia del Arte en las diferentes áreas del conocimiento el autor afirma. “Forma parte de este aspecto de la educación cierta capacidad de respuesta (responsiveness), que consiste en cierta reacción emocional a las ideas y actos, tratándose también de un elemento necesario en la formación intelectual desde diferentes áreas del conocimiento a través del arte” (p. 127). Esto debido a que proporciona cierta delicadeza, sensibilidad, creatividad y velocidad de reconocimiento para enfrentar las diferentes situaciones prácticas de manera interdisciplinar. Así pues, la importancia

del elemento estético según Dewey radica en que este forma en los seres humanos una sensibilidad y una propensión naturales hacia la individualidad. A partir de estos conceptos, Dewey (2011) hace énfasis en que:

El elemento estético debería consistir, entonces, en combinar en aquello que se expresa la libertad de la expresión y la apreciación individual con un factor de orden y regularidad y de esta forma es posible extender la idea de la producción artística a todo tipo de obras y áreas del conocimiento. (p.128)

En el capítulo de La Filosofía de las Artes, Dewey (2011) expone la premisa de la importancia de las artes en el desarrollo de los sentidos en el estudiante a partir de la interrelación entre el pensamiento racional y el pensamiento creativo.

Esto ya que todas las artes apelan a nuestros sentidos: a nuestros ojos, a nuestros oídos, a los diferentes formas de movimiento del cuerpo, a ese sentido de movimiento corporal que los psicólogos e investigadores llaman el sentido Kinestésico, e incluso de forma indirecta, al sentido del tacto, puesto que también involucramos los valores del tacto en cada una de las artes. (Dewey, 2011, p. 140)

De esta forma, Dewey (2011) concluye que es solo a través de los sentidos que es posible lograr una comunicación directa y original, de primera mano, con el mundo cercano a los individuos, mejorando así los procesos de enseñanza - aprendizaje en el aula.

La búsqueda de explicaciones sobre la estructura de la mente y del conocimiento ha llevado también a reflexiones cuya naturaleza se entrecruza con la necesidad de explicar con razones científicas las posibilidades de interpretación de sus factores y procesos. Jean Piaget,

Noam Chomsky y Claude Levi Strauss constituyen una trilogía privilegiada en la fundamentación de estas líneas de investigación.

El trabajo del Psicólogo Jean Piaget (2001), en su libro *Psicología y Pedagogía*, apoyado en referentes empíricos, dejó planteado mediante la observación y el análisis el tema relacionado con los estadios para llegar al desarrollo del pensamiento hipotético deductivo y por lo mismo las condiciones propicias para una inteligencia que hace posible la estructura de la ciencia en la mente de los sujetos a partir de la expresión artística según su desarrollo cronológico y mental.

2.6. Beneficios de utilizar el arte como apoyo a la mejora de la comprensión lectora

Dewey (2011), en su libro *Selección de Textos* formula en sus capítulos de imaginación y Expresión y en el Capítulo de El Arte como Nuestra Herencia, la importancia en que las Artes “hablan un lenguaje que está mucho más estrechamente ligado a las emociones y la imaginación” (p.146). Convirtiéndose estas el complemento al pensamiento racional y contribuyendo al mismo tiempo a la mejora de la comprensión lectora.

En el capítulo de El Arte en la Educación y la Educación en el Arte, Dewey (2011) expone la premisa de la importancia de las artes en el desarrollo integral del estudiante, ya que a través de la sensibilidad artística aplicado a la literatura.

Realiza el disfrute apreciativo realizado de las escenas de la naturaleza y la vida humana a través de la integración de los elementos propios de la pintura y el lenguaje pictórico: el color (que incluye la luz), la línea, la disposición espacial (que incluye el patrón de superficie, el volumen y la profundidad (..) agregando a la interpretación de un texto algo

que proviene de su propia visión y emoción personal; y esta adición es cualitativa y transformadora (p. 154).

Por otro lado, Chomsky (1992) en su libro *El Lenguaje y el Entendimiento*, plantea desde la lingüística la búsqueda sistemática de las relaciones entre el lenguaje y el conocimiento. Su propuesta se fundamenta en que el conocimiento y la comprensión del lenguaje tienen una estructura única. Esta tesis establece la necesidad de aceptar la existencia natural del arte que potencia a la mente, la predispone para el lenguaje y la determina como fuente de la comprensión lingüística, la cual se activa por la experiencia de lo real.

Claude Levi Strauss (1994) en su libro *Mirar, Escuchar, leer*, desde su indagación por el arte y por la identidad específica de la cultura, llega a establecer la expresión del sentido de lo cultural propio de las etnias estudiadas, este hecho le permite inferir la “existencia de unas condiciones similares para toda mente humana independientemente de su grado de civilización” (p.117). Adicionalmente establece unas estructuras generales en las cuales se da la posibilidad de la manifestación de la diferencia cultural que unas etnias desarrollen o no determinados componentes de dicha estructura universal. De esta forma, desde esta lectura, la expresión de lo artístico tiene que entenderse como la expresión necesaria de la diferencia entre una cultura y otra por comparación con la estructura general.

2.7. Aplicación del arte como proyecto pedagógico en diferentes áreas del conocimiento. Algunos Ejemplos en Colombia

En los proyectos pedagógicos se conjugan distintas áreas que constituyen el eje del diseño curricular, lo que permite trascender temas comunes entre diferentes asignaturas y su

sentido práctico. En estos casos se requiere apoyo por parte de los docentes de distintas áreas que permitan el uso creativo del arte en los diferentes contenidos de su respectiva asignatura.

Entre estos proyectos pedagógicos que involucran el arte en las diferentes áreas del conocimiento se encuentran los siguientes ejemplos y contribuciones realizados en los últimos años en Colombia:

Los alumnos de diferentes grados del Liceo José María Bernal de Medellín realizaron bajo la coordinación de las docentes de biología: Leticia M Henao y María Teresa Irene Gil visitas a varios sitios naturales, con el propósito de promover el conocimiento, protección y conservación de la cuenca del río, observaron las diferentes especies animales que conforman el entorno y su valor para los habitantes de la zona y promovieron mediante la creación de diferentes piezas artísticas y de diseño gráfico la observación, sensibilización y aprecio del ambiente natural e histórico. El profesor Gabriel Monsalve Madrigal, Docente de Historia, del Liceo Nacional Marco Fidel Suarez, diseñó un recorrido por la ciudad, tomando como ejemplos diferentes edificaciones; en estos recorridos se explican las características y la evolución de los estilos de la arquitectura universal y se sensibiliza a los estudiantes hacia el arte, la cultura y el patrimonio arquitectónico del entorno.

Otras contribuciones son la visita guiada de los estudiantes a lugares sugeridos por la comunidad, propuesta por la profesora de español y literatura Marilú Alonso de Villeta, Cundinamarca, en la que las percepciones se recrean después en el aula a través de actividades teatrales, expresión corporal, dibujos, pinturas, esculturas y coplas. Otro ejemplo de este tipo de diseño, es el Proyecto “Culturalmente Apartadó Cuenta”,

impulsado por la profesora Thelmira Vanegas del INEM San Francisco de Asís y un equipo de apoyo de profesores de Ciencias Naturales, Artes, Sociales y Español en la realización conjunta de grandes muestras artísticas, emisoras escolares, feria de la ciencia y obras de teatro, con énfasis en actividades culturales y ecológicas, irradiando y contagiando a otras instituciones como forma de aplacar el temor a las diferencias políticas y problemáticas de violencia presentes en la región. (MEN, 2000, p. 51-52)

3. Competencias: Conceptualización, Clasificación y Aplicación.

3.1. Fundamentos conceptuales y epistemológicos

Al emprender la conceptualización de competencia se genera cierta confusión dado que se hacen notorias las diversas dimensiones del término, igualmente es legible la complejidad del mismo prestándose a variadas interpretaciones y conceptualizaciones, dejando a su vez vacíos y desacuerdos frente a su definición, (Soto, 2002) partiendo de este hecho se dará un seguimiento de sus antecedentes históricos y se presentaran las nociones conceptuales desde diversas perspectivas y autores.

Si bien la palabra Competencia proviene del griego *agon* y *agonistes*, las cuales hacen relación a las competencias olímpicas, Argudín (2005) afirma que igualmente estas se desplazaron de las habilidades y destrezas atléticas para vincularse con las exigencias culturales y cognoscitivas para significar “ser el mejor en el saber”. Si se continúa con esta idea evolutiva del concepto Le Boterf (como se citó en Bonson, 2009) afirma que en el desarrollo y formación de las competencias los conceptos empleados son conceptos evolutivos que se encuentran en desarrollo.

En español el término competencia proviene del latín *competere* que significa ir una cosa al encuentro de otra; en el siglo XV *competere* significa pertenecer a, corresponder a; siendo entonces el sustantivo competencia y el adjetivo competente con un significado de apto o adecuado; igualmente *competere* posee otro significado: rivalizar con, contender con, dando lugar a los sustantivos competición, competencia, competitividad y competidor y al adjetivo competitivo. (Corominas, 1987)

Pero no sino hasta 1965 que Chomsky establece el concepto de competencia en la educación a partir de las teorías del lenguaje; definiendo las competencias como “la capacidad y disposición para el desempeño y para la interpretación” (Argudín, 2005); Para Holdaway (1987) para tener una educación basada en competencias esta debe centrarse en necesidades señaladas por la industria, estilos de aprendizaje que respondan a determinados indicadores y potencialidades individuales considerando sus fortalezas quedando así abiertas al futuro. Para Tobón (2005) Dell Hymes complemento el aporte de Chomsky, formulando el concepto de competencia comunicativa (Hymes, 1980) planteando los usos y actos a partir del lenguaje teniendo en cuenta los contextos específicos donde este se presenta.

Para el Siglo XX los aportes realizados a las competencias fueron dadas a través de la filosofía y la sociología; Wittgenstein aporta su concepto de juegos de lenguaje, (Wittgenstein, 1988) señalando que el significado es el resultado del lenguaje en un contexto social; a diferencia de este Habermas menciona las competencias en dos clases: competencia comunicativa y competencia interpretativa señalando en las anteriores que el significado no está preestablecido y por el contrario se determina por la interacción; (Habermas, 1989) Eliseo Verón sociólogo Argentino propone la competencia ideológica, la cual denomina un proceso de selección y organización de las palabras condicionando el discurso desde condicionamientos históricos específicos. (Verón, 1969, 1971).

Desde mediados del siglo XX la psicología cognitiva realizo importantes aportes a la comprensión de las competencias, como inteligencia, procesamiento de la información, procesos cognitivos entre otros. Pero uno de los más importantes es quizá el de competencias cognitivas, las cuales brindan un enfoque en tres líneas: teoría de la modificabilidad cognitiva, teoría de las

inteligencias múltiples y enseñanza para la comprensión. (Tobón, 2005) De las anteriores la teoría de las inteligencias múltiples bajo la perspectiva de Gardner es la que mayor aporte brinda a las competencias, propone la inteligencia como la capacidad de resolver problemas o generar productos valiosos para ambientes culturales a través de ocho tipos de inteligencia. (Gardner, 1987,1988, 1993)

La globalización, los cambios en el mundo laboral y los nuevos modelos económicos han gestado un nuevo contexto de competencia, igualmente la modernidad producida en la sociedad de la información, obliga a reflexionar en este nuevo paradigma de gestión empresarial capacitando a obreros y empleados para incrementar sus competencias. (CEPAL-UNESCO, 1992) La UNESCO (1999) define la competencia como el conjunto de comportamientos socio-afectivos y habilidades cognoscitivas, psicológicas, sensoriales y motoras que permiten llevar a cabo adecuadamente un desempeño, una función, una actividad o una tarea.

Hyland (1994) sustenta este concepto de competencia afirmando que las competencias surgieron desde la década de los 60, como respuesta a los nuevos procesos implementados en la organización del trabajo; Mertens (como se citó en Tobón, 2005) señala que las competencias surgen a raíz del requerimiento en las empresas para promover el aprendizaje organizacional, la movilidad laboral y la competencia. Para la década de los 80 la competitividad empresarial y laboral desarrollo las competencias laborales con el fin de impulsar el mejoramiento de las condiciones productivas, efecto visto principalmente en Inglaterra, Estados Unidos y Alemania. (Tobón, 2005)

En la década de los 90, la gestión del talento humano basado en competencias se consolidó a través de procesos de selección, capacitación y evaluación vinculados a la

remuneración y ascenso laboral, se fundaron movimientos y organizaciones en Estados Unidos e Inglaterra para la educación y entrenamiento a partir de las competencias, las cuales se basaron en el conductismo y los requerimientos concretos del mundo laboral; gestándose de esta manera un sistema de formación para el trabajo el cual paso la fronteras y se estableció en países europeos así como latinoamericanos. (Tobón, 2005)

Las competencias llegan a la educación formal introduciéndose en todas las áreas del currículo, a través de las competencias básicas, principalmente por la influencia del contexto mundial (la globalización, la competencia empresarial, etc.) (Tobón, 2005) las cuales fueron aceptadas por la comunidad educativa a pesar de su poco conocimiento, análisis, discusión y estudio. (Gómez 2001; Bustamante, 2002; Zubiría, 2002; Marín, 2002; Tobón, 2005) Para establecer la evolución de las competencias a futuro y determinar si estas van a ser una moda pasajera o bien un nuevo enfoque pedagógico, se debe considerar el grado de apropiación de esta perspectiva de todos los agentes involucrados en la misma. (Administradores, docentes, investigadores, etc.) (Tobón, 2005)

3.2. Clasificación de las competencias

Las competencias han sido agrupadas de forma diferente dependiendo de las consideraciones de los autores que a lo largo de sus trabajos exponen modelos de clasificación con rasgos propios en cada caso y obedeciendo a unas características fundamentales. A continuación se presentan algunas de las formas de agrupación más destacadas en la literatura acerca de las competencias:

De acuerdo con Sergio Tobón (2006), existen dos clases generales de competencias: las genéricas y las específicas; las primeras son aquellas comunes a una misma rama del

conocimiento, en el caso de las específicas son propias de una profesión y dan forma a una ocupación. El autor destaca que en cada una de estas clases de competencias, existen dos subclases: competencias y unidades de competencia; las competencias se caracterizan por poseer un carácter global, son amplias y están relacionadas directamente con toda un área de desempeño; mientras que las unidades de competencia son más específicas, se trata de las actividades que materializan la competencia como tal.

De la misma forma, Tobón (2006) hace referencia a otra posibilidad de clasificación de las competencias en dos grandes grupos: laborales y profesionales; por su parte, las competencias laborales son propias de la formación de obreros calificados y son adquiridas mediante estudios técnicos de educación para el trabajo, además, son aplicables a labores muy específicas. Por otro lado, las competencias profesionales son aquellas herramientas apropiadas y utilizadas por profesionales que han realizado estudios de educación superior, estas poseen una alta flexibilidad y amplitud, a través de ellas es posible afrontar imprevistos y resolver problemas de alto nivel de complejidad.

De igual forma, algunos analistas, como Punk (como se citó en Miguel, 2008), llegan a distinguir hasta cuatro tipos de competencias, exigidas todas ellas por las rápidas transformaciones económicas y sociales propias del mundo globalizado. En la adaptación de estas categorías, realizada en Colombia por Echeverría, Isus y Sarasola, (1999), se indica que un profesional necesita para su desempeño exitoso: competencias técnicas, que son los conocimientos y destrezas requeridos para abordar tareas profesionales en un amplio entorno laboral; competencias metodológicas, las cuales se concentran en el análisis y resolución de problemas; competencias participativas que se encargan de fortalecer el trabajo colaborativo y

las competencias personales que permiten la participación activa en el trabajo, en la toma de decisiones y en la aceptación de responsabilidades.

Según Mery Gallego (2012), la clasificación más común de las competencias es aquella que hace referencia a tres aspectos básicos en el desempeño: *Competencias relacionadas con el Saber*, que abarcan conocimientos técnicos y de gestión; *Competencias relacionadas con el saber Hacer*: que son las habilidades innatas o fruto de la experiencia y del aprendizaje y las *Competencias relacionadas con el Ser*, tales como aptitudes personales, actitudes, comportamientos, personalidad y valores.

Adicionalmente, Gallego (2012) se refiere a dos clases más de competencias: Diferenciadoras y de Umbral, las primeras están conformadas por las características personales que permiten diferenciar entre un desempeño normal y uno sobresaliente o exitoso, de una persona que con la misma preparación y bajo condiciones similares a otra, se desenvuelve de forma superior. En el caso de las competencias de Umbral, son aquellas que hacen posible un desempeño estándar o normal de una persona frente a una situación determinada.

Una de las clasificaciones más comunes es aquella que divide las competencias en: básicas, genéricas y específicas (Vargas, 2009). Las competencias básicas son aquellas fundamentales para vivir en sociedad y desenvolverse en cualquier ámbito laboral, se caracterizan por conformar la base sobre la cual se construyen los demás tipos de competencias, se adquieren en la educación básica y media y brindan la posibilidad de analizar, comprender y resolver problemas de la vida cotidiana; son tres las competencias básicas: interpretativa, argumentativa y propositiva.

En cuanto a las competencias genéricas, Vargas (2009) señala que se trata de aquellas comunes a varias ocupaciones o profesiones, se caracterizan por aumentar las posibilidades de

empleabilidad, al permitirle a las personas cambiar fácilmente de un trabajo a otro; así mismo, facilitan la gestión, consecución y conservación del empleo, permiten la adaptación a diferentes entornos laborales, no se encuentran ligadas a una ocupación en particular, se adquieren mediante procesos sistemáticos de enseñanza- aprendizaje y pueden ser evaluadas de manera rigurosa. En el caso de las competencias específicas, son propias de una determinada ocupación o profesión, tienen un alto grado de especialización, así como procesos educativos específicos que son generalmente llevados a cabo en programas técnicos de formación para el trabajo y en el escenario de la educación superior.

En una clasificación más, elaborada por Karl Popper (como se citó en De Zubiría, 2004), las competencias son concebidas como las formas a través de las cuales se enseña y se aprehende a interactuar eficientemente con la realidad; para dar forma a este enfoque, el autor inicialmente afirma que existen tres realidades o mundos a saber:

- **Realidad o Mundo 1:** incluye todos los eventos, fenómenos y situaciones susceptibles de ser percibidos de forma directa por los órganos de los sentidos. Hacen parte de esta todos los aspectos naturales, técnicos y tecnológicos.
- **Realidad o Mundo 2:** también catalogado como el Mundo de las Subjetividades Humanas. En esta realidad se encuentran, los sentimientos, los valores y las relaciones humanas.
- **Realidad o Mundo 3:** Popper denomina a este el Mundo de las Ideas, en este se encuentran todas las creaciones culturales propias y exclusivas del ser humano: las artes, las ciencias, la filosofía, el lenguaje, entre otras.

Popper argumenta que para cada una de estas realidades existen unas competencias propias así:

- **Las Competencias para el Mundo 1:** Naturales, procedimentales y Práxicas.
- **Las Competencias para el Mundo 2:** Socio Subjetivas, propias de los ámbitos intrapersonal, interpersonal y socio grupal y son el marco de las Competencias Ciudadanas.
- **Las Competencias para el Mundo 3:** Realidades Culturales y artísticas.

Desde otra perspectiva, Miguel Angel Zabalza (2001) reconoce la utilidad de la clasificación de las competencias realizada por Drier, quién establece la existencia de cinco clases de estas:

- ***Competencias basadas en la cognición:*** son los conocimientos, las destrezas y habilidades intelectuales que se esperan del estudiante o sujeto en formación.
- ***Competencias basadas en el rendimiento:*** se trata de actuaciones a través de las cuales el estudiante o sujeto en formación demuestra con contundencia que puede hacer algo y no solamente saber algo.
- ***Competencias basadas en las consecuencias:*** son los efectos que tienen las acciones eficientes de los sujetos en su propia vida y en su entorno.
- ***Competencias afectivas:*** engloban las actitudes y valores con que se espera que los sujetos acompañen sus actuaciones. Son difíciles de definir y evaluar, por ser netamente actitudinales.
- ***Competencias de exploración:*** son las experiencias que conducen a un aprendizaje significativo, valioso para quién se acerca al conocimiento a través de su experiencia.

Por su parte, Fernández y Salinero (2006), expone una propuesta de clasificación de las competencias que se ajusta a las necesidades del espacio europeo de Educación Superior y es útil para el diseño de programas educativos:

3.2.1. Clasificación de las competencias por razón de su amplitud

Como primer eje para la clasificación de las competencias se es considerado el continuo: generalidad - especificidad, donde se pueden identificar tres tipos de competencias:

a. *Competencias clave o competencias básicas.*

Estas competencias son fundamentales para el desenvolvimiento eficaz en diversos contextos sociales y laborales de individuo, se trata de un conjunto de conocimientos, destrezas y actitudes que todos los individuos necesitan para su realización personal, inclusión y empleo. En este grupo se encuentran las denominadas competencias cognitivas para el procesamiento de información, estas a su vez incluyen tres competencias clave:

- **Interpretativa:** se fundamenta en la comprensión de la información con el fin de hallar su sentido.

- **Argumentativa:** es el conjunto de conocimientos actitudes y habilidades que van enfocadas a la explicación de procesos específicos.

- **Propositiva:** consiste en el planteamiento de hipótesis con el fin de clarificar ciertos hechos o la construcción de las soluciones a las problemáticas.

b. Competencias genéricas o competencias transversales.

Son aquellas competencias comunes a varias ocupaciones o profesiones, se relacionan con la puesta en práctica de aptitudes, rasgos de personalidad, conocimientos adquiridos y valores; se hacen necesarias para desempeñar de forma eficiente un empleo.

c. Competencias técnicas o competencias específicas.

Se trata de las competencias propias de una determinada ocupación o profesión. Son muy concretas y se adquieren a través de procesos específicos.

3.2.2. Clasificación por razón de los participantes

Considerando los sujetos involucrados, existen competencias individuales o personales y competencias colectivas u organizativas.

a. Competencias individuales o personales.

Estas competencias poseen cuatro rasgos distintivos: la capacidad de análisis desde diferentes perspectivas, la lógica de la colaboración y la autonomía, la interconexión entre conocimiento y acción, así como entre lo particular y lo colectivo y los efectos multiplicadores de las acciones individuales.

b. Competencias colectivas o competencias organizativas.

La competencia colectiva es un resultado de la cooperación y la sinergia existente entre las competencias individuales, es posible desarrollar este tipo de competencias por medio del trabajo en equipo. La competencia colectiva busca la complementariedad y el encadenamiento entre las competencias; de esta forma, y de acuerdo con Miguel, la puesta en práctica de las competencias de cada actor está relacionada con las competencias de los demás actores de la cadena. Así pues,

en la medida en que cada individuo encuentra competencias complementarias a las suyas, es posible que pueda poner estas últimas en práctica.

3.3. Competencias En El Contexto Nacional Colombiano

Para el Ministerio de Educación Nacional (MEN), uno de sus mayores esfuerzos en los últimos años ha sido el de formular políticas que buscan integrar la educación en Colombia, en 1998, el MEN, elaboró y entregó una serie de documentos titulada "Lineamientos curriculares", estos documentos servían como orientaciones para asegurar los currículos académicos como un "[...] conjunto de criterios, planes de estudio, programas, metodologías, y procesos que contribuyen a la formación integral y a la construcción de la identidad cultural nacional, regional y local [...]" siguiendo lo planteado por la Ley General de Educación (Ley 115 de 1994, artículo 76). (Citado en <http://www.colombiaaprende.edu.co>).

Para el 2006 el MEN busco con el "Plan Decenal de Educación 2006 – 2016", la necesidad de plantear currículos que permitan el desarrollo de las competencias buscando en los estudiantes su formación integral del ser, el saber, el hacer y el convivir asegurando su desempeño a nivel personal, social y laboral; con este enfoque, el plan sectorial "Revolución Educativa" fue enfocado en las políticas de calidad para el desarrollo de las competencias. (Citado en <http://www.colombiaaprende.edu.co>).

Considerando las necesidades educativas del país y los avances en la política, el MEN en conjunto con las facultades de educación del país comenzó a trabajar en 2002, en una publicación denominada "Estándares básicos de competencias en lenguaje, matemáticas, ciencias

y ciudadanas”, desde su publicación en 2006 este documento es un referente crucial para la formulación de currículos y planes de mejoramiento. (Citado en <http://www.colombiaprende.edu.co>).

3.3.1 Competencias según el Ministerio de Educación Nacional

Según Miguel Ángel Maldonado (2006), para diversas instancias del MEN el término de competencias es una constante, sin embargo no siempre hace referencia a lo mismo. En los últimos documentos e intervenciones públicas de sus funcionarios, el MEN asumió su propia definición de competencias, esta vez apoyado en el profesor Carlos Vasco. Según el MEN (2006), competencia es el conjunto de conocimientos, habilidades, actitudes, comprensiones y disposiciones cognitivas, meta cognitivas, socio afectivas y psicomotoras apropiadamente relacionadas entre si para facilitar el desempeño flexible, eficaz y con sentido de una actividad o de cierto tipo de tareas en contextos nuevos y retadores. Sin embargo, esta no es la única definición, en diversos documentos oficiales reina la heterogeneidad en la definición del término.

En los últimos textos, el Ministerio de Educación (2006) asimila la formación por competencias con la formación continua, por lo cual plantea que este enfoque inicia desde la básica primaria hasta la educación superior. De acuerdo con una serie de documentos oficiales del MEN promulgados en lo últimos cinco años, se establecen las siguientes clases de competencias asociados a los niveles de formación:

- **Básica Primaria y Secundaria:** Primaria 5 años, Secundaria 4 años (Grados Sexto a Noveno). *Competencias Básicas, argumentativas y propositivas.*
- **Media Vocacional y Media Técnica:** 2 años (Grados Decimo y Once). *Competencias Laborales Generales y Competencias Laborales Específicas:* Convenios con Educación No Formal o para el Trabajo SENA, Institutos Técnicos, Cajas de Compensación, Educación Informal. Empresas.
- **Educación Superior:** Educación Superior Técnica, Tecnológica o Universitaria. *Competencias Laborales Específicas.*

3.3.2 Competencias para la Educación Básica Primaria y Secundaria.

Las primeras aproximaciones del MEN (1998) se hicieron desde la perspectiva lingüística, con tres clases de competencias:

- **Competencia Interpretativa:** Implica comprender el sentido de un texto es decir se entiende como un tejido de significación. Las actividades se encuentran orientadas a identificar y reconocer situaciones, problemas en el desarrollo de un texto, de una proposición, problema, gráfica, mapa, esquema, o de los argumentos de una teoría o de una propuesta, entre otras, es decir se fundamenta en la construcción local y global de un texto.
- **Competencia Argumentativa:** Consiste en hacer explícitas las razones y motivos que dan cuenta del sentido de una situación, de un texto en un contexto específico. Debe ser entendido no como aquella acción propia del dialogo personal, sino como una acción contextualizada que busca explicación de las ideas que dan sentido a una situación o que articulan un texto.

- **Competencia Propositiva:** Es la actuación crítica y creativa, que plantea opciones o alternativas de solución a las problemáticas causadas por una situación o explicadas en un texto, el actuar propositivamente es el formular o producir un nuevo sentido que no aparece en el texto sino que es expresado en los términos de la confrontación, la refutación o las alternativas de solución. (Citado en <http://www.colombiaprende.edu.co>).

Además de las anteriores también se encuentran textos, con definiciones de competencias asociadas a las disciplinas:

- **Competencias Comunicativas:** En español y en una segunda lengua en torno a cinco ejes: hablar y escribir, comprender e interpretar, explorar la literatura, leer símbolos, entender cómo y para que comunicarse.
- **Competencias en Matemáticas:** Comprenden cinco habilidades de pensamiento: numérico y sistemas numéricos: espacial y sistemas geométricos: métrico y sistemas de medidas, aleatorio y sistemas de datos, así como sistemas algebraicos y analíticos.
- **Competencias Científicas:** En ciencias naturales en torno a tres ejes: entorno vivo, entorno físico, ciencia, tecnología y sociedad: y en Ciencias Sociales y Humanas en torno a tres ejes: relaciones ético-políticas, relaciones con el entorno y relaciones con la historia.
- **Competencias Ciudadanas:** Conjunto de capacidades y habilidades cognitivas, emocionales y comunicativas –integradas- relacionadas con conocimientos básicos que orientan moral y políticamente nuestra acción ciudadana. Promueven el respeto y los derechos humanos en torno a tres ejes: convivencia y paz, participación y respuesta

democrática, pluralidad y valoración de las diferencias. (Citado en <http://www.colombiaaprende.edu.co>).

3.3.3 Competencias para la Educación Media Técnica, Instituciones Técnicas Profesionales, Instituciones Tecnológicas, Instituciones universitarias y universidades

Para el MEN (2005) estas componen una parte importante del ciclo propedéutico, interrelacionando la Educación Media y la Educación Superior con el mundo laboral; creando así una doble opción para el egresado de la institución media. Son competencias aplicadas a los procesos de ingreso, permanencia y desarrollo en el mundo del trabajo. Se requieren para el desempeño en cualquier entorno productivo, son las siguientes:

- ***Intelectuales:*** condiciones intelectuales asociadas con la memoria, concentración, atención, creatividad, decisiones y la solución de problemas.
- ***Personales:*** condiciones personales del individuo que le permiten actuar adecuadamente en un espacio productivo, siendo capaz de aportar según sus talentos y desarrollando su potencial dentro del comportamiento social aceptado como la iniciativa, ética y adaptación al cambio.
- ***Interpersonales:*** Capacidades que le permiten adaptarse al trabajo en equipo, permitiéndole resolver conflictos con liderazgo y negociación, generando un espacio productivo.
- ***Organizacionales:*** Capacidad para gestionar recursos e información con orientación al servicio y el aprendizaje a través de las experiencias de otros.

- **Tecnológicas:** capacidad para innovar elementos del entorno como procesos, procedimientos, métodos y aparatos, para encontrar soluciones prácticas con la posibilidad de apropiar y transferir tecnologías.
- **Empresariales o para el Emprendimiento:** Capacidades para crear, liderar y sostener negocios por cuenta propia, en ellas se destacan la identificación de oportunidades, la consecución de proyectos y planes de negocio, mercadeo y ventas.

3.3.4 Competencias Laborales Específicas

De acuerdo con el MEN (2005), estas son parte fundamental del ciclo propedéutico, son competencias que permiten el desarrollo de trabajos específicos considerando el desempeño en el mundo laboral y están relacionados con las necesidades propias de las distintas profesiones. Estas competencias se desarrollan a través de la formación tanto formal como no formal.

3.3.5 Concepto de competencia en Colombia

En Colombia, a través del MEN se han establecido varios rasgos distintivos de las Competencias a saber, Bernal y Giraldo (2004) presentan las siguientes clasificaciones:

- **Competencia como “Saber Hacer en Contextos”:** Bajo esta concepción, la competencia no se limita a aprehender conocimientos sino que va más allá de lo cognitivo para pasar al espacio del uso. Por lo tanto, la competencia es un saber para ser actuado; tal actuación permite dar cuenta de lo que se ha aprehendido, además abre posibilidades para dar soluciones a problemáticas específicas de los contextos en los cuales los individuos se

desenvuelven. Así pues, todo “saber hacer” debe estar constituido en primer lugar por un conocimiento, en segundo lugar por la reflexión y análisis sobre las intenciones y las circunstancias sobre las que se va utilizar el conocimiento y en tercer lugar por la aplicación del conocimiento en situaciones determinadas.

La competencia como saber hacer, se desarrolla en contextos, ya sea en el aula de clases, en el hogar, en los escenarios sociales o en cualquier espacio del mundo de la vida; desde esta perspectiva, el desarrollo de competencias se convierte en un instrumento de vital importancia para que los sujetos solucionen problemas de su situación social particular.

- ***Concepto Humanista de la Competencia en Colombia: para*** Bernal y Giraldo (2004) algunos Investigadores consideran que el concepto de competencia no solo es un saber hacer en contexto sino que implica la toma de conciencia de ese saber hacer permitiéndole a los sujetos actuar en consecuencia con las problemáticas de su realidad. Visto así, la competencia desde el lenguaje, involucra la producción de una serie de conocimientos que permita a los individuos desenvolverse en la vida; es decir, competencias para saber ser humano. Estas competencias van dirigidas al desarrollo de un proyecto de vida y a la toma de posiciones ideológicas que permitan a los sujetos tanto una reflexión y crítica frente a la realidad, como la planeación, proyección y constitución de acciones coherentes en su realidad interior, en su realidad exterior y en la interacción con los demás.

- ***Competencia como Conocimiento y Habilidad:*** para Torrado (como se citó en Bernal y Giraldo, 2004) Dentro de la competencia como conocimiento y habilidad se pueden encontrar varios enfoques relacionados con: la psicología cognitiva, igualmente Bernal y Giraldo (2004) consideran la relación con los procesos de representación y construcción social del conocimiento, y con las teorías educativas constructivistas.

La concepción de competencia como conocimiento y habilidad se encuentra estrechamente relacionada con la teoría de las inteligencias múltiples de Howard Gardner. (Como se citó en Bernal y Giraldo, 2004) Así pues, la competencia revela las diferentes habilidades con que cuenta el sujeto, lo que hace posible dejar ver una determinada inteligencia.

A pesar de que todos los sujetos son competentes para desarrollar las diferentes competencias o habilidades, algunos desarrollan unas inteligencias más que otras. En tal sentido, esta competencia involucra el desarrollo de procesos cognitivos a partir de los cuales los individuos pueden desempeñarse en diferentes disciplinas. Sin embargo, muchos docentes manifiestan un interés en los procesos cognitivos que van allá de la adquisición de conocimientos específicos, debido a que la adecuada formación de los primeros estimula una óptima adquisición de los segundos. (Bernal y Giraldo, 2004)

Desde otra perspectiva, algunos docentes e investigadores argumentan que las competencias son construcciones cognitivas internas que conllevan a la elaboración de representaciones. Es decir, la competencia sería una representación que implica un proceso cognitivo a partir del cual

los individuos logran comprender el mundo e interrelacionarse con otros individuos. (Bernal y Giraldo, 2004)

- ***Competencia y Constructivismo:*** Para los docentes de la básica y media las competencias son habilidades que tienen los estudiantes para desarrollar diversas actividades; tales habilidades implican la consolidación de procesos mentales propios del pensamiento, esto permite conceptualizar a la competencia como los diferentes procesos cognitivos que hacen hábiles a los estudiantes para responder desde y para las exigencias del medio en que se encuentran. Así pues, estos docentes asumen la competencia como el desarrollo de diferentes habilidades, siendo parte de la construcción de conocimientos basándose en aprendizajes significativos que tienen como objetivo principal la formación integral de los estudiantes. (Bernal y Giraldo, 2004)

Desde esta perspectiva, los docentes igualan el concepto de competencia con el método pedagógico del constructivismo, con los procesos de formación integral y con la teoría psicológica del aprendizaje significativo. En esta mezcla de conceptos, métodos y procesos se evidencia la tendencia ecléctica de los docentes a utilizar cualquier instrumento ya sea epistemológico o práctico que les permita optimizar sus prácticas educativas para satisfacer tanto las necesidades de los alumnos como los lineamientos curriculares de calidad educativa. (Bernal y Giraldo, 2004)

- ***Competencia como Facultad:*** Algunos docentes asumen la competencia como una facultad caracterizada por ser una capacidad que depende de los estímulos del medio

para ser desarrollada. Esta facultad se evidencia en el empleo, determinado por las situaciones de contexto. Es así como, la competencia además de significar conocimiento, procesos cognitivos y habilidades, contiene en sí misma la característica de ser innata siendo una facultad propia del individuo. . (Bernal y Giraldo, 2004)

- **Competencia y Competitividad:** En muchas ocasiones, los docentes relacionan el concepto de competencia con competitividad o competición y por ende, están estrechamente ligadas con la efectividad y con las actividades laborales. Esta conceptualización de competencia es influenciada por políticas neoliberales que buscan la optimización de los procesos laborales con el fin de estimular sociedades productivas en donde cada sujeto esté en la capacidad de desarrollar actividades específicas dentro de un aparato productivo. . (Bernal y Giraldo, 2004)

En el enfoque de competencia como competitividad se considera que los sujetos consolidan aquellas habilidades que les permiten ubicarse en el campo laboral; por consiguiente, el sistema educativo trabaja en función de estimular en los estudiantes aquellas habilidades técnicas que sean útiles para suplir las demandas del mercado. . (Bernal y Giraldo, 2004)

3.3.6 Breve historia de las competencias en Colombia

El concepto de competencia fue tomado en Colombia, durante los años ochenta, directamente de la teoría de la Gramática generativa transformacional de Chomsky; sin embargo, el término fue trabajado inicialmente por teóricos del lenguaje. Posteriormente, el concepto de

competencia llegó a otros ámbitos, de esta manera el término fue aplicado a la educación con el fin de optimizar la calidad educativa y lograr así indicadores más favorables a nivel nacional.

Los primeros pasos para la implementación del concepto de competencia en educación se dieron durante los años ochenta, cuando los teóricos del Ministerio de Educación Nacional publican los marcos generales para el currículo de español y literatura, en donde aparece el término de competencia comunicativa, ligados a las prácticas educativas. . (Bernal y Giraldo, 2004)

Paralelo al proceso de adopción del concepto de competencia a la educación, se da un proceso de búsqueda de procedimientos evaluativos. Es en el gobierno de Cesar Gaviria que se toma la decisión de evaluar la educación como parte de un plan de apertura educativa; en consecuencia, en la ley general de educación de 1994 se establecen las políticas que propiciaron la implementación de la formación en competencias en todo el territorio nacional. . (Bernal y Giraldo, 2004)

Por lo tanto en 1996 con la resolución 2343 se decreta la evaluación de las competencias a través de los logros pero es en 1998 cuando se produce una renovación curricular definitiva en el área de lengua castellana, al igual que el diseño y aplicación de una serie de pruebas para evaluar el desarrollo de las competencias en diferentes grados de la educación básica primaria y secundaria. Adicionalmente, el concepto de competencia para la educación en Colombia durante los años noventa además de tener fundamento desde la lingüística, se encuentra influenciado por el concepto de competencias laborales propias de una economía globalizada. (Bernal y Giraldo, 2004)

A partir de estas concepciones, la visión que existe en la educación colombiana sobre las competencias se describe a continuación:

- ***Competencia como Aspecto Reorientador de las Prácticas Pedagógicas***

De acuerdo con Maldonado (2000), para los maestros, existe una clara relación entre la teoría constructivista y la teoría del aprendizaje significativo con el modelo de formación en competencias; de ahí que asuman que la educación ha mejorado con la asunción de las competencias dentro de las prácticas educativas, ya que se pasó de una educación basada en modelos memorísticos y prescriptivos a una educación que privilegia la construcción del conocimiento y el aprendizaje significativo. De esta manera, se considera que a través de las competencias se logra cualificar las prácticas educativas, en tanto que el objetivo de que los alumnos adquieran conocimientos sobre el lenguaje se logra desde procesos de pensamiento en donde se busca desarrollar capacidades argumentativas, propositivas e interpretativas que implican reflexión y conciencia del valor del conocimiento adquirido. (Bernal y Giraldo, 2004)

En esta vía, algunos maestros consideran que el aprendizaje constructivo y significativo de las competencias no sólo debe ser enfocado al aula de clase sino que debe proyectarse hacia ámbitos laborales puesto que la mayoría de los alumnos de estrato uno y dos no tienen la posibilidad ingresar a instituciones educativas superiores, lo cual significa que al terminar la formación de bachillerato, los alumnos, se ven abocados a trabajar para sobrevivir y sostener a sus familias. En consecuencia, varios maestros identifican la educación por competencias con una educación que incentiva las habilidades de los estudiantes tanto para interactuar

comunicativamente con los individuos de su entorno, como para adquirir aprendizaje y habilidades técnicas que les permitan ingresar con rapidez al mercado laboral. . (Bernal y Giraldo, 2004)

- ***Competencia como Proyecto Ético Político***

El MEN hace énfasis en que la educación por competencias debe permitir un cambio en el aula de clase que signifique la constitución de un proyecto ético, político tanto en las interrelaciones propias de la comunidad educativa como en los entornos en que viven los estudiantes. En consecuencia, los maestros sueñan con pasar de una escuela mecanicista que se impone a los estudiantes sin respetar sus opiniones, afectos e intenciones a una escuela que privilegie la conciencia del conocimiento adquirido y la importancia de la educación para la construcción de una sociedad democrática solidaria y equitativa. (Bernal y Giraldo, 2004)

Igualmente, los maestros reconocen la influencia que la realidad social del país representa para el aula de clase, tanto en las réplicas de comportamientos que los estudiantes realizan de los sujetos del entorno en que habitan como de las condiciones sociales que experimentan. Por lo tanto, se hace necesario que la formación en el lenguaje sea una formación para interrelacionarse con el otro y para tomar conciencia de los procesos comunicativos en una realidad con matices de desigualdad, de inequidad y de violencia. (Bernal y Giraldo, 2004)

- ***Competencia como una Categoría Universal***

El término de competencia como concepto rector del ejercicio docente no es nuevo sino que ha acompañado a las prácticas educativas desde siempre; la palabra competencia representa la toma de conciencia que algunos teóricos, durante el siglo XX, han hecho de algunos enfoques

educativos. Tales enfoques educativos tienen como principal objetivo formar integralmente a los estudiantes por medio del desarrollo de las habilidades que les permitan construir conocimientos útiles para la vida; por lo tanto, cualquier modelo que se proponga desarrollar habilidades en la historia de la educación, contiene la esencia del modelo de formación por competencias, lo cual implica, que la formación por competencias es una categoría universal para la educación. (Bernal y Giraldo, 2004)

4. Lectura y Comprensión.

4.1. La lectura y su conceptualización

Alrededor de la lectura han surgido múltiples cuestionamientos referentes a su naturaleza, su proceso, su finalidad e incluso la visión que se tiene de ella tanto dentro como fuera de la escuela. De la misma forma, se han propuesto diversas formas de alcanzar el último y más importante estadio de la misma: la comprensión, a través de la cual, los estudiantes son capaces de mejorar su desempeño académico, así como de comprender mejor la realidad a la que pertenecen, asegurando éxito en su proyecto de vida. A continuación se realizará un recorrido por las definiciones de lectura y los niveles de comprensión lectora, para llegar a las estrategias utilizadas en la construcción de significados de los textos, es decir la comprensión.

Para empezar, Enriqueta Ojeda (2012), docente de la Universidad Pedagógica Nacional de Guanajuato, define la lectura como:

Un fenómeno complejo en el que intervienen diferentes actividades, entre las cuales es posible mencionar: la oralización de las palabras del escrito, el conocimiento del tema del texto, la obtención de la información principal, la captación de la información; incluso intervienen condiciones tan elaboradas como lo es el criterio de selección y creación, a partir del texto. (Ojeda, 2012, p. 57)

Según Ojeda, el fenómeno es complejo porque incluye dos funcionamientos, uno inicial que corresponde a la oralización correcta y que implica años de ejercitación para identificar letras, sílabas, palabras y oraciones sencillas y otro, la comprensión, que conduce en su última fase a la construcción de significados. Así pues, la lectura se

constituye en una constante interacción entre el lector y el texto, mecanismo para evocar un escenario único y personal, ya que el lector contribuye con sus habilidades y conocimientos previos, en la comprensión del texto.

Teresa Colomer (1997), señalan que la lectura en esencia, es la comprensión de un texto; la autora recalca que leer no es una simple suma de habilidades, sino más bien un proceso unitario y global de interpretación del texto, en el cual actúan cada una de las habilidades en relación estrecha unas con otras. Igualmente agrega que el resultado obtenido en la comprensión textual, no es la transposición del significado del texto por parte del lector, a su mente, se trata según Colomer de una construcción del significado del texto, tomando como puntos de referencia: sus conocimientos, su intención de lectura, su experiencia, sus deseos, entre otros. etc. Recalca adicionalmente, la importancia de la libertad que el lector posee en el proceso de comprensión, libertad que lo lleva a dirigir su atención hacia distintos aspectos del texto, así como a supervisar constantemente su comprensión para detectar los posibles errores y proceder a corregirlos.

Abusamra y Joannette (2012), miembros de la Revista de Neuropsicología Latinoamericana (SLAN), hacen referencia a las dos etapas fundamentales del proceso de lectura: Por un lado la lectura mecánica, conocida como decodificación, que es la capacidad de reconocer y nombrar correctamente las palabras que componen un texto; consideran que una decodificación adecuada es, una condición necesaria, aunque no suficiente para comprender un texto. Mencionan igualmente, como en el pasado y desde una visión tradicional, se consideraba en la escuela, que al haber alcanzado esta etapa, el aprendizaje de la lectura había llegado a su fin. No obstante, a partir de 1960, las investigaciones en psicología y lingüística acerca de la

lectura, han permitido establecer claramente la distinción entre decodificación (lectura en voz alta) y comprensión de textos, esta última, la segunda etapa de la lectura.

Por su parte, la comprensión de un texto, según las autoras, implica:

Un proceso de alto nivel de construcción, que requiere de la participación activa del lector en la construcción del significado del texto, esto a partir del uso simultáneo de habilidades lingüísticas (decodificación, análisis sintáctico), memoria, atención, razonamiento, conocimiento del mundo, conocimiento de estrategias de lectura, entre otras. (Abusamra y Joanette, 2012, p. 3)

Igualmente, señalan la influencia que ejercen factores externos en el alcance de la comprensión; las condiciones socio-económico-culturales en que se encuentra inmerso cada lector, así como la calidad de la enseñanza que recibe, ejercen una fuerte influencia sobre los resultados de cualquier proceso de aprendizaje.

Así pues, y siguiendo a las autoras, la decodificación supone procesos de “bajo orden o nivel”, que son más modulares y automáticos y que implican un bajo nivel de consumo de recursos de atención; caso contrario sucede en la comprensión de textos, en la que se encuentran involucrados procesos de “alto nivel”, que son procesos “no modulares” y por lo tanto “no automáticos”, con un alto consumo de recursos de atención (Abusamra y Joanette, 2012).

Adicionalmente señalan que existen diversas posiciones en cuanto a la relación entre decodificación y comprensión; algunos autores afirman que son totalmente independientes, mientras que otras posiciones, admiten la complementariedad de las dos fases. Abusamra y

Joanette (2012) aseguran que si se piensa en un niño que aprende a leer, la habilidad de decodificar un texto es instrumental a la habilidad de comprensión; según ellas, la comprensión, no podría existir si el lector no tiene la posibilidad de decodificar el texto.

Por su parte Luis Dario Bernal Pinilla (2011), define la lectura como una facultad propia de los seres humanos, la cual, como las demás facultades es un proceso bien delimitado; Bernal afirma que contrariamente a lo comúnmente se cree, es en la familia, entorno inicial y natural de todo niño y niña, donde se tiene la posibilidad inicial de estimular y facilitar el acceso de estos a la lectura y lo más importante, el ejercicio se hace de una manera individual, lúdica, válida, significativa y placentera. Resalta adicionalmente el papel fundamental que desempeñan los padres en el acercamiento de sus hijos a la lectura, esto desde el mismo momento de la concepción; ya que:

Quando se estimula la lectura desde el vientre materno, se sientan las bases firmes y necesarias para que los niños y niñas, sean algún día con el acompañamiento de la academia y de la sociedad, lectores competentes, es decir, capaces de realizar de manera eficiente todo tipo de lectura: desde un texto científico, pasando por uno político o religioso, hasta un poema de amor. (p. 37).

Bernal (2011) hace referencia en segundo lugar a la escuela, que después de la familia, tiene la mayor responsabilidad en el proceso de promover y estimular la lectura entre niños, niña y adolescentes; esto se debe a que se trata de un puente entre el individuo y su cultura y es la encargada de lograr la adquisición de los conocimientos y principios necesarios para todo tipo de desarrollo personal y colectivo. No obstante, señala el autor, que la responsabilidad delegada a la escuela en este proceso de acceso del ser humano a la lectura, ha sido tan excesiva y

excluyente que ha ocasionado que en oportunidades, al pretender motivar a la lectura, se caiga en procedimientos más o menos coercitivos, con el grave riesgo de lograr el efecto contrario, el de producir en los niños, niñas y adolescentes un profundo rechazo por la actividad lectora. Adicionalmente, Bernal recalca la responsabilidad que tiene la sociedad en su conjunto, en el acceso del ser humano a la lectura, pues la cantidad y la calidad de mensajes de imagen o de texto que recibe un niño, niña, adolescente o joven en la vida social contemporánea, intervienen de alguna manera en la actitud lectora del futuro adulto.

El autor asegura: “El niño lee, desde el momento de su nacimiento: primero lee su microcosmos doméstico, luego la naturaleza a la cual va teniendo acceso, después su macrocosmos familiar y social y finalmente, puede adentrarse en el ejercicio de descifrar y leer los códigos lingüísticos” (p.42). Este último tipo de lectura, la del texto escrito, es, siguiendo a Bernal, la que concentra la atención del trabajo lector, ya que los anteriores procesos los realiza el ser humano, más o menos de forma natural y autónoma, incorporándolos a su constante proceso de desarrollo vital, intelectual y social; mientras la lectura requiere de una serie de habilidades y competencias que entran en juego durante su puesta en práctica.

Así pues, la lectura es definida por el autor como: “La acción de descifrar los símbolos de un mensaje; comprender sus significados; relacionarlos con significados conocidos, apropiarse de algún elemento nuevo y desarrollar mediante este proceso, la creatividad” (p. 43). A continuación se profundiza en esta definición:

- ***Acción de descifrar los símbolos de un mensaje:*** Como toda acción, la lectura implica inicialmente un acto de voluntad, un deseo o una intención, en este caso, de reconocimiento de los signos del mensaje. “Este reconocimiento presupone a su vez un

conocimiento de esos signos, conocimiento que, en el caso de los símbolos lingüísticos, se adquiere, en las primeras etapas de escolaridad” (p 46). Lo anterior denota que la lectura requiere de un esfuerzo por parte del sujeto que pretende leer; es por eso que, desde el primer momento, es necesario hacer que el esfuerzo del niño sea realizado en forma interesante, estimulante, natural, libre, lúdica y placentera.

- ***Acción de comprender los significados del mensaje:*** Bernal (2011) anota que de nada vale descifrar mecánicamente los signos de un mensaje, si en la mente de quien lo hace no quedan claras las ideas que de manera integral expresan esos símbolos. Esta segunda etapa del proceso de la lectura, es la que permite al lector, interpretar, entender, asimilar e interiorizar el mensaje escrito.

Esto se logra, cuando los seres humanos, desde pequeños han aprendido a descifrar correctamente los signos y además, si en sus primeras experiencias lectoras se les ha entregado un material variado, atractivo, significativo y agradable y si se les ha estimulado a profundizar, a imaginar, a fantasear y a relacionar lo que leen con lo que conocen, por limitado que sea aún su universo de conceptos y conocimientos.

Esto es, cuando se los ha adiestrado, aprestado, como lectores activos, es decir Competentes. (Bernal, 2011, p. 52)

De esta forma, Bernal asegura que aquellos niños y niñas tendrán, con el paso del tiempo y el acceso a diversas y progresivas lecturas, la facilidad de penetrar naturalmente, con facilidad y sin traumatismos, en textos cada vez más complejos y lo que es más importante, a aprovecharlos y gozarlos en profundidad.

- **Relacionarlos con significados conocidos:** A medida que se lee, se aprende a leer mejor, ya que la lectura como todo proceso se va retro alimentando; es decir, que a mayor lectura, se van relacionando mejor los significados nuevos, con aquellos que ya se conocen. Esto crea la posibilidad de interpretar con mayor claridad, facilidad, gozo y profundidad, las nuevas lecturas (Bernal, 2011).
- **Apropiarse de algún elemento nuevo:** La bondad fundamental de la lectura, que conduce a la formación del joven lector, es que cada texto le da la posibilidad de integrar a su bagaje cultural, nuevos elementos de conocimiento, de análisis, de comparación, de esclarecimiento de hechos y realidades que conoce o que empieza a conocer a través de lo leído (Bernal, 2011).
- **Desarrollar la creatividad:** Bernal (2011) afirma que sin dejar de lado la importancia que tienen en la primera etapa de desarrollo de un niño o de una niña, el contacto con la naturaleza, con sus congéneres, con otros medios de conocimiento de la realidad, no hay estímulo mayor para el desarrollo de su creatividad, que la lectura. Esto se explica porque la lectura lo pone en contacto con mil y una realidad que de otra manera le sería imposible conocer a tan corta edad, porque además, le permite desarrollar de manera ilimitada la imaginación y fantasía, elementos fundamentales de toda creatividad.

Bernal (2011) realiza una descripción de la funcionalidad de la lectura, para este, cumple en relación con niños, niñas, adolescentes, jóvenes y adultos, una doble función:

- A nivel individual
- A nivel social

A nivel individual, la lectura cumple las siguientes funciones, de acuerdo con el autor:

Función Cognoscitiva, que consiste en satisfacer la natural curiosidad y necesidad de información de niños, niñas, adolescentes, jóvenes y adultos; así como en desarrollar su lenguaje, su deseo de comunicación y sus operaciones mentales. *Función Afectiva*, que se encarga de Resolver conflictos y satisfacer necesidades de tipo emocional, encontrar alivio a temores infantiles, mediante su identificación con personajes y situaciones de la literatura de ficción sí como mejorar sus sentimientos y enriquecer su mundo interior. *Función instrumental* como herramienta de aprendizaje, medio para solucionar problemas prácticos, elemento para encontrar información general o datos específicos y estímulo para desarrollar actividades que ocupen su tiempo libre. *Función de Socialización*, para recibir la información necesaria que le permita al lector estar integrado a la vida de su comunidad, a sus logros y conflictos y participe en ellos de manera activa y positiva. *Función de Evasión*, para encontrar en sus lecturas la posibilidad de fantasear, descansar, soñar e imaginar. *Función Liberadora*, la lectura cumple, más que cualquier otro hecho cultural, una función liberadora, ya que a nivel individual como social, desarrolla en el ser humano particular y en las sociedades, elementos críticos, universales, tolerantes, sensibles y libertarios, fundamentales para asumir, con una nueva visión los derechos y los deberes ciudadanos. (Bernal, 2011, p. 57)

Tales elementos nacen de las múltiples, variadas y amplias formas de recreación de la realidad que se realizan en el proceso lector, especialmente cuando se trata de la lectura de literatura. En pocas palabras, la lectura genera un ser:

Ser Crítico es desarrollar el criterio; es decir, superar la especulación, la intriga, desarrollando nuevas posiciones frente al cosmos, la sociedad y el pensamiento. *Ser Universal* es tener una visión global de la realidad, superando posiciones provincianas de quien piensa que el mundo empieza y termina con él mismo. Esta actitud universal ayuda a las personas a comprender y valorar lo propio, pero entendiendo lo ajeno. *Ser Tolerante* es respetar lo que el otro hace, a fin de que ese otro respete lo que yo hago. La tolerancia surge como actitud fundamental para lograr el entendimiento y la paz entre las personas y los pueblos. *Ser Sensible*, es tener la capacidad para sentir y solidarizarse, emocional y prácticamente, con el dolor ajeno. *Ser Libertario* es adoptar, frente a cualquier situación de la vida individual, de la sociedad y del pensamiento, posiciones que privilegien la justicia y la libertad, frente a cualquier otro valor social. (Bernal, 2011, p. 60)

De acuerdo con Bernal. “A nivel social, la lectura es el instrumento fundamental para elevar el nivel cultural, técnico o científico de cualquier ente social, necesario para emprender todo proyecto de mejoramiento de la calidad de vida y de desarrollo de un conglomerado de seres humanos” (p.63). Pero además, la lectura es el instrumento cotidiano, en la vida contemporánea, no solo para desplazarse dentro de cualquier sitio, desde una calle hasta un edificio de oficinas, un centro comercial, una carretera, en fin, sino también para poder interrelacionarse con los demás seres de la comunidad a la cual se pertenece, desde la propia familia, la escuela, el lugar de trabajo,; esto debido a que la gran mayoría de relaciones humanas hoy se encuentran mediatizados por elementos lingüísticos, gráficos, letras y signos.

A través de una investigación en el aula, María Elvira Charría y Ana González (2010), con propiedad afirman que la lectura: “Es esencialmente un acto de comunicación que permite un encuentro personal entre el lector y el escritor y a la vez, propicia el cambio de estados internos del lector” (p. 73). De acuerdo con las autoras, a través de la lectura es posible llegar a experimentar variadas emociones, esto debido a que es posible compartir las experiencias de otros al confrontar puntos de vista, así como a sentir placer estético. Igualmente hacen énfasis en que la lectura es también una forma muy efectiva de acercarse al conocimiento y a la información; con ella se conocen lugares, acontecimientos y situaciones; es posible conocer el funcionamiento de un sistema, de un organismo o de una estructura; la lectura en pocas palabras es una posibilidad muy amplia de conocer y disfrutar el mundo.

Las autoras afirman que la lectura produce una serie de efectos en el lector, entre los cuales es posible mencionar:

La lectura desarrolla el sentido crítico, cuando el niño, niña o adolescente ha tenido la oportunidad de leer cierta diversidad de materiales, puede plantearse o resolverse interrogantes. Las posibilidades que tiene el niño o adolescente de seleccionar y elegir sus lecturas, de confrontar diversos autores e ideas, de analizar situaciones y valores y de opinar sobre ellos, son elementos básicos de un proceso de formación en el cual la reflexión, el análisis, la actitud crítica, son los motores que impulsan la construcción de un conocimiento válido y lo más importante, significativo. *La lectura, fuente de recreación y esparcimiento*, el hábito de la lectura se adquiere cuando la experiencia ha sido agradable y placentera. Desafortunadamente, señalan las autoras, muchos maestros y padres de familia relacionan una lectura entretenida y divertida con pérdida de tiempo; esto hace suponer que una lectura aburrida y árida es la que proporciona

conocimientos. Esta actitud solo puede provocar rechazo de los niños y adolescentes frente a la lectura. (Charria y González, 2011, p. 66-67)

Según Charria y González (2010), el libro que realmente interesa al niño, niña o adolescente, es un amigo que le ayuda a pasar en forma agradable y creativa el tiempo; Así pues, *La Lectura desarrolla la Creatividad*, ya que son los lectores los encargados de recrear con imaginación verdadera el texto; este ofrece una travesía por mundos desconocidos, que captan la atención de quien saborea letra tras letra. De la misma forma siguiendo a las autoras, *La lectura desarrolla la Capacidad de Comunicación*, pues como experiencia de comunicación, ayuda a desarrollar en el niño, niña y adolescente la capacidad de expresarse, el libro puede ser el punto de partida de diversas actividades de comunicación, además de la comunicación entre el lector, el texto y el autor.

Resaltan Charria y González (2010) EL hecho de que *La lectura desarrolla la capacidad de adquirir conocimiento y comprensión del mundo*, ya que a medida que el niño, niña y adolescente lee sobre temas de su interés, su conocimiento del mundo se amplía, lo cual implica que cada vez tendrá más preguntas, más asombro y curiosidad frente a la realidad y más deseos de leer; las autoras afirman:

Es un hecho que los libros ayudan al lector a conocer lugares y paisajes que posiblemente, nunca van a poder visitar personalmente. Los libros recogen y analizan los hechos de la historia y de la cultura de los hombres y dan posibilidad al niño, niña y adolescente de saber que ha sucedido en el pasado para poder ubicarse en el presente y en su sociedad. Ellos pueden encontrar en la lectura, tanto la riqueza de la vida misma como la ayuda para solucionar problemas de su propia vida. Así pues, los libros son la mejor

fuentes de conocimientos y de experiencias y la mejor herramienta para comprender la realidad. *La Lectura ayuda a formar a la autonomía*, la autonomía es entendida como la capacidad de tomar decisiones en forma independiente, la lectura es un instrumento necesario para formarla; cuando el niño, niña y adolescente, a través de la lectura puede confrontar diversos puntos de vista sobre un mismo tema, irá formando poco a poco criterios claros y personales sobre las cosas e irá asumiendo actitudes y valores que le ayudarán en la toma de decisiones propias. Los niños, niñas y adolescentes pueden encontrar en los libros las respuestas a sus propias preguntas, estos les ayudan a modificar varias ideas, a renovar, ampliar y actualizar permanentemente sus conceptos. (Charria y González, 2011, p.68)

4.2. La lectura dentro y fuera de la escuela

Otra forma de definir la lectura, es a través de la concepción que de esta se tiene tanto en el proceso que se lleva a cabo en ambientes académicos, como fuera de ellos. María Griselda Gómez Fries (2013), quien elaboró un recorrido histórico por la lectura, recuerda la forma como la escuela ha hecho de la práctica de la lectura una obligación, un deber específicamente reglamentado; esto debido a que en él se encuentra definido qué, cuándo, cómo por y para qué se lee. Esta situación dificulta el hallazgo de placer por la lectura en la escuela, los maestros no alcanzan a constatar completamente cuando niños y jóvenes leen por iniciativa propia, qué y cómo lo hacen; ¿Qué temas? ¿Qué autores? ¿Qué géneros? ¿Qué formatos son los que capturan su interés?.

Apoyando esta posición, Delia Lerner (2001) asevera que la responsabilidad social asumida por la escuela genera una fuerte necesidad de control:

La institución necesita conocer los resultados de su accionar, necesita evaluar los aprendizajes; esta necesidad generalmente conlleva a consecuencias indeseadas: como se intenta ejercer un control exhaustivo sobre el aprendizaje de la lectura, se lee sólo en el marco de situaciones que permiten al maestro evaluar la comprensión o la fluidez de la lectura en voz alta; como este es el camino más adecuado para llevar a la evaluación, para calificar como "correcto" o "incorrecto"; se dejan de lado elementos fundamentales en el proceso de lectura, como lo es el gusto y el placer. (p. 78)

Por el contrario, cuando se habla de la lectura fuera de los marcos institucionales, fuera del ambiente escolar, es posible hacer referencia a Roger Chartier (1993), quien considera que:

El lector tiene siempre razón y nadie le puede arrebatar la libertad de hacer de un texto el uso que le cuadre. Y esta libertad implica hojear, volver atrás, saltarse pasajes completos, leer las frases a contrapelo, entenderlas mal, transformarlas, buscarles una continuación diferente, adornarlas con todo tipo de asociaciones, sacar conclusiones del texto de las que el texto nada sabe, sentirse molesto por el texto, gozarlo, olvidarlo, plagiarlo, y también, en un momento dado, tirar el libro en cualquier rincón. Toda lectura es un acto anarquista. Pero la interpretación, y muy especialmente aquella que pretende ser la única correcta, se ha propuesto yugular ese acto. (p.108)

La lectura en este caso, se hace atendiendo al ritmo de los gustos del lector, sin estar atados a pasos, esquemas y procedimientos aprendidos en la escuela; agrega el autor, que aquello que se lee por iniciativa propia, queda con mayor facilidad en los recuerdos de niños y jóvenes, debido a que cuentan con la libertad de identificar o rechazar textos, así como autores, no deben rendirle cuenta a nadie, más que a sus gustos y deseos. Así pues, el autor cuenta con el

convencimiento de que a partir de este acercamiento abierto y espontáneo a la lectura, es posible formular métodos de trabajo para apropiarse del proceso lector.

Para Chartier (1993) es complejo el encuentro entre el mundo del lector y el mundo del texto, lo define como diverso y singular, que va mucho más allá de lo que permite hacer el escenario escolar; esta complejidad que se encuentra diseminada en innumerables actos singulares hace que pocas veces sea rastreable, documentable, tan solo se visualiza en escritos de autores que se encuentran inmersos en el campo educativo. Para contrastar esta posición, Lerner (2001) reconoce que leer al igual que escribir, constituyen una función elemental de la escolaridad obligatoria; la tarea de redefinir el sentido real y social de esta función; para la autora, este es un compromiso ineludible. Reconceptualizar el objeto de la enseñanza de la lectura y la escritura es un primer paso, se trata de poner en escena una versión escolar de la misma, tomando como referencia las prácticas sociales que intervienen en ella: los gustos y preferencias del lector, su experiencia, su visión del mundo, la forma como relaciona el texto con su realidad, entre otras.

El fin último según Lerner (2001), es hacer de la escuela una comunidad de lectores y escritores, quienes acuden a los textos en búsqueda de respuestas a aquellos problemas que necesitan y desean resolver, tratando de encontrar información para comprender mejor algún aspecto del mundo que es objeto de sus preocupaciones, buscando argumentos para defender una posición con la que estén comprometidos o para rebatir otra que consideran peligrosa o injusta.

Es entonces prioritario hacer de la escuela un escenario donde lectura y escritura sean prácticas vivas y con gran fuerza, donde leer y escribir sean instrumentos poderosos que permitan repensar el mundo y reorganizar el propio pensamiento, donde interpretar y producir textos sean derechos legítimos. (p.85)

Lo necesario, siguiendo a Lerner (2001), es preservar el sentido de la enseñanza, el sentido de la lectura y la escritura como prácticas sociales y la importancia de que los estudiantes se apropien de ellas y puedan incorporarse a la comunidad de lectores y escritores.

Adicionalmente, Lerner (2001) señala que en la realidad, se trata de una tarea difícil para la institución escolar, y es difícil esencialmente debido a las siguientes razones:

La escolarización de las prácticas lectoras y escriturales plantea arduos problemas de adaptación. Los propósitos que se persiguen en la escuela al leer y escribir son diferentes de los que orientan la lectura y la escritura fuera de ella. La inevitable distribución de los contenidos en el tiempo puede conducir a parcelar el objeto de enseñanza. La necesidad institucional de controlar el aprendizaje lleva a poner en primer plano sólo los aspectos más accesibles a la evaluación. (p.88)

Y es precisamente como resalta Lerner (2001) por tratarse de prácticas:

Que la lectura y la escritura presentan rasgos que obstaculizan su escolarización; estas prácticas son totalidades indisociables, las cuales ofrecen resistencia tanto al análisis como a la programación secuencial; situación que hace que no resulte sencillo

determinar exactamente qué, cómo y cuándo aprenden los sujetos. Adicionalmente, ratifica que se trata de prácticas sociales que pueden considerarse como "aristocráticas", esto ya que son y tienden a seguir siendo patrimonio de ciertos grupos sociales más que de otros; así que, hacerlas ingresar como tales a la escuela, genera una contradicción de compleja superación. (p. 93)

De esta forma, dado que la función de la institución escolar es comunicar los saberes y quehaceres culturales a las nuevas generaciones, la lectura y la escritura existen en ella para ser enseñadas y aprendidas.

4.3. El proceso de comprensión en la lectura

Para Enriqueta Ojeda Macías (2012) la comprensión es un proceso de construcción en el que la persona adquiere datos de un emisor y recrea la imagen de lo que se transmite; por sí misma, es un proceso superior de pensamiento. Existen, según Ojeda diferentes niveles de comprensión, por ello se habla de concepciones ingenuas y elaboradas. La comprensión tiene como fundamento la percepción y la atención de un hecho, cultural o natural que activa los conocimientos previos, lo que provoca una asociación que facilita retener la información para poder explicar e incluso predecir sobre este hecho (Ojeda, 2012). Según Ojeda, durante la comprensión la mente utiliza esquemas de pensamiento para integrar otras informaciones y despliega diferentes comportamientos como el análisis, la comparación o la síntesis, en éste caso discrimina sólo la información relevante para tomar decisiones.

Igualmente resalta que la comprensión se produce desde los primeros años de la niñez:

El niño aprende a comprender a partir de la exposición a diversos eventos realizando procesos activos de vinculación de los datos externos con los que ya posee, con el motivo de crear una hipótesis sobre cualquier acontecimiento para realizar una interpretación que seguirá completándose, éste proceso, como recalca Ojeda, generalmente se lleva a cabo en forma inconsciente. (p.17)

La comprensión lectora, como lo señala la autora, ha sido objeto de estudio en forma frecuente, a partir de la década de los 60's, se inició el tratado del desarrollo de las habilidades del estudiante a partir de la lectura. "Posteriormente la utilización de los conocimientos previos y el concepto de esquema se integraron al objeto de estudio para determinar que la lectura se conforma como un proceso interactivo en que confluye la información del texto y la del lector" (Ojeda, 2012, p. 18). Finalmente los teóricos se avocaron al concepto de transacción, en donde a partir de selecciones de la información, el lector negocia y construye un modelo de situación sobre lo que el texto trata. Este modelo es personal y único, por eso, una segunda lectura a un mismo texto produce diferentes representaciones. La comprensión lectora, se trata entonces de otorgar significado a un texto; el lector en la actividad utiliza estrategias para poner en interacción los procesos perceptivos, lingüísticos y cognoscitivos. El sentido del texto se asegura al recurrir a esquemas para integrar coherentemente el contenido y concluir. En el desarrollo de la comprensión lectora intervienen diversas actividades:

El lector hace uso de los conocimientos previos generales sobre el tema y da cuenta de los específicos que requiere activar para tener una visión global de los contenidos del texto. Conoce procesos psicológicos que le guían para comprender: aprende a inferir para leer entre líneas lo que no está explícito en el texto; aprende a asociar, explicar y predecir. La

ejercitación en diversos tipos de textos, esto habilita al lector para reconocer la estructura del texto, así reconoce el género que lee, pero también determina lo relevante y secundario del discurso. Cuando el lector tiene determinado hábito en forma inmediata selecciona la información importante, organiza la información a partir del propósito que lo motiva a leer, es por ello que la representación que se forma en la mente es diferente si el acercamiento al texto se presenta a partir de necesidades de estudio, aplicación de la información o recreación. (Ojeda, 2012, p. 22)

4.3.1 Los principales objetivos de la comprensión lectora.

De acuerdo con Ojeda (2012), el objetivo principal de la comprensión lectora es que el estudiante conforme la lectura como una actividad relevante en su vida cotidiana, para ello se requiere que:

Adquiera estrategias básicas para la comprensión. Reconozca las técnicas que se aplican en diversos géneros de textos. Distinga y analice la información relevante en los textos.

Aumente el dominio del conocimiento específico de los textos. Elabore sus propios textos. Reconozca la importancia de la lectura en la sociedad. Haga de la lectura un hábito. Disfrute de las diversas lecturas a las que se expone. (p.24)

Ojeda (2012) menciona algunas estrategias acertadas que se utilizan al leer, los lectores se habilitan en una serie de estrategias para asegurar la comprensión, entre las más importantes se encuentran:

La percepción, que permite una lectura con un ritmo y velocidad que favorece la comprensión. La aplicación de las macro reglas: seleccionar, suprimir, generalizar y constituir. La atención en la información desde el inicio de la lectura, para hacer funcionar la memoria operativa, que es aquella que se utiliza en el momento en que se requiere retener datos que se utilizarán posteriormente, para relacionarlos con lo que dirá el texto. El cuidado de seleccionar los conocimientos previos relevantes según el contenido del texto. El procesar el texto a través de la acción de inferir, al integrar lo que no está explícito en el texto por medio de la asociación, la explicación y la predicción. La selección de la información más relevante del texto a partir del propósito previsto. El conocimiento de las estructuras del texto y la habilidad de construir la macroestructura como la idea global que integra la información del texto, el conocimiento específico y la visión que el estudiante tiene del mundo. (p. 29)

Los procedimientos que señala la autora para tener una comprensión efectiva son los procedimientos para leer, se trata de técnicas que acercan al lector a la comprensión del texto, existen técnicas de carácter concreto como:

Ojear y hojear, que consiste en revisar el texto para reconocer su amplitud, el género, los contenidos y la estructura. **Atender la tipografía**, que consiste en vincular la atención a partir de los títulos, subtítulos, subrayados, negritas, etc. **Subrayar el texto** que no es más que elegir la información relevante, para resaltarla, por medio de trazos o colores. **Preguntar al texto** el qué, para qué, cómo, dónde y el porqué del contenido. **Releer**, repetir el contacto con la información. **Realizar esquemas**, hacer resúmenes y ordenar,

son técnicas que organizan la información y aseguran la retención de los datos relevantes.

(Ojeda, 2012, p. 35)

Adicionalmente Ojeda (2012) hace énfasis en la existencia de técnicas cuyo objetivo específico es mejorar los procedimientos que utiliza el lector para obtener en la lectura mejores resultados. Pertenecen a procesos metacognoscitivos que son los conocimientos que tiene el lector sobre su forma de acceder al texto; el lector sabe cómo lee. Los procesos metacognoscitivos de lectura comprenden la planificación, control y evaluación de la actividad.

4.3.2 Las competencias que desarrolla la comprensión lectora.

Para Teresa Colomer (1997), se entiende por competencia en comunicación lingüística la habilidad para utilizar la lengua, es decir, para expresar e interpretar conceptos, pensamientos, sentimientos, hechos y opiniones a través de discursos orales y escritos y para interactuar lingüísticamente en todos los posibles contextos sociales y culturales.

Escuchar, hablar y conversar son acciones que exigen habilidades lingüísticas y no lingüísticas para establecer vínculos con los demás y con el entorno. Conllevan a la utilización de las reglas propias del intercambio comunicativo en diferentes contextos y a la identificación de las características propias de la lengua hablada para interpretar y producir discursos orales adecuados a cada situación de comunicación. Leer es una acción que exige desarrollar las habilidades para buscar, recopilar, seleccionar y procesar la información y que permiten al individuo ser competente a la hora de comprender y

producir distintos tipos de textos con intenciones comunicativas diversas. (Colomer, 1997, p. 27)

La comprensión lectora es una dimensión de la competencia en comunicación lingüística, dentro de ella, se encuentran según Colomer (1997) unas subcompetencias a saber:

Identificar el sentido global de textos escritos. Reconocer el propósito de los textos escritos. Seleccionar en textos escritos las informaciones pertinentes para los objetivos propuestos. Interpretar de manera crítica el contenido de textos escritos. Utilizar estrategias para favorecer la comprensión de diversos tipos de textos escritos. (p. 32)

En cuanto a la enseñanza de la comprensión lectora, Colomer (1997) señala que enseñar a entender un texto ha ido convirtiéndose en el objetivo real de las prácticas escolares y ha permitido experimentar y articular nuevas prácticas para conseguirlo.

Generalmente se parte de la idea de que leer es un acto interpretativo que consiste en saber guiar una serie de razonamientos hacia la construcción de una interpretación del mensaje escrito a partir tanto de la información que proporciona el texto como de los conocimientos del lector. (p.33)

Colomer (1997) establece que a la vez, leer implica iniciar otra serie de razonamientos para controlar el progreso de esa interpretación de tal forma que se puedan detectar las posibles incomprensiones producidas durante la lectura.

Colomer (1997) menciona a Irwin, quién estableció un nuevo modelo de lectura que supone la interrelación de tres factores que deben tenerse en cuenta también en la programación de su enseñanza: el lector, el texto y el contexto de la lectura.

El **lector** incluye los conocimientos que éste posee en un sentido amplio, es decir, todo lo que es y sabe sobre el mundo, así como todo lo que hace durante la lectura para entender el texto. El **texto** se refiere a la intención del autor, al contenido de lo que dice y a la forma en que ha organizado su mensaje. El **contexto** comprende las condiciones de la lectura, tanto las que se fija el propio lector (su intención, su interés por el texto, etc.) como las derivadas del entorno social, que en el caso de la lectura escolar son normalmente las que fija el enseñante (una lectura compartida o no, silenciosa o en voz alta, el tiempo que se le destina, etc.). (p. 38)

La relación entre estas tres variables, como lo indica Colomer (1997), influye enormemente en la posibilidad de comprensión del texto y por lo tanto, en las actividades escolares debe velarse por su compaginación. Un alumno enfrentado a un texto demasiado difícil para él, muestra un divorcio entre las variables de texto/lector, de la misma manera que un alumno que lee un texto pertinente, pero en voz alta, muestra un desajuste entre las variables de texto/contexto que hacen más difícil la comprensión. La separación total entre los tres componentes puede contemplarse, por ejemplo, en la lectura de un alumno acostumbrado a fracasar en esta actividad: casi siempre se halla ante textos excesivamente difíciles para él (texto/lector) y no los aborda con una intención adecuada (lector/contexto) porque se ha acostumbrado a no buscar otro sentido a su lectura que el de cumplir mecánicamente la orden del profesor.

La investigación sobre lectura se ha encaminado fundamentalmente a la descripción pormenorizada de lo que el lector tiene que saber hacer para leer un texto; la descripción de estos aspectos ofrece, precisamente, el objetivo de la enseñanza de la lectura, ya que la escuela es la encargada de desarrollar estos saberes en toda la población. A continuación se mencionan según Irwin (como se citó en Colomer, 1997) los conocimientos y procesos implicados en el acto de la lectura: Las estructuras son las características del lector con independencia de su lectura, mientras que los procesos se refieren al desarrollo de actividades cognitivas durante la lectura. Estructuras y procesos pueden caracterizarse del modo siguiente:

Las estructuras cognitivas se refieren a los conocimientos sobre la lengua (fonológica, sintáctica, semántica, pragmática) y a los conocimientos sobre el mundo, organizados en forma de esquemas mentales. **Las estructuras afectivas** incluyen la actitud del lector ante la lectura y sus intereses concretos ante un texto. Su autoimagen como lector, su capacidad de arriesgarse o su miedo al fracaso, etc. son aspectos afectivos igualmente implicados en cualquier lectura. **Los microprocesos** aluden a la comprensión de la información contenida en una frase e incluyen el reconocimiento de las palabras, la lectura agrupada por sintagmas y la microselección de la información que debe ser retenida. **Los procesos de interacción** se dirigen a enlazar las frases o las proposiciones e incluyen la utilización de los referentes y conectores, así como las inferencias fundadas sobre el texto y sobre los conocimientos del lector sin apartarse del texto. **Los macroprocesos** se orientan hacia la comprensión global del texto, hacia las relaciones entre las ideas que lo convierten en un todo coherente. Incluyen la identificación de las ideas principales, el resumen y la utilización de la estructura textual. **Los procesos de**

elaboración llevan al lector más allá del texto a través de inferencias y razonamientos no previstos por el autor. Se sitúan aquí las predicciones, la construcción de imágenes mentales, la respuesta afectiva, la integración de la información con los conocimientos del lector y el razonamiento crítico. **Los procesos metacognitivos** controlan la comprensión obtenida y permiten ajustarse al texto y a la situación de lectura. Incluyen la identificación de la pérdida de comprensión y su reparación. (p. 42)

Colomer (1997) explica que todas estas estructuras y procesos han sido objeto de numerosas investigaciones; la comparación de las diferencias entre los lectores expertos e inexpertos sirvió para describir el acto de lectura y para detectar el tipo y el grado de las dificultades que requieren ser superadas por los aprendices de lector para dominar los distintos aspectos de la lectura. La investigación lectora se aplicó después a la enseñanza para investigar las distintas maneras de ayudar a los alumnos en este camino. Algunos de estos aspectos han sido más investigados que otros, según su complejidad o según la posibilidad de disponer de instrumentos adecuados para hacerlo, en cambio, los procesos de elaboración han sido abordados más recientemente a causa del desconocimiento de muchos de los mecanismos cognitivos que los conforman, como en el caso de la elaboración de imágenes mentales.

También su traspaso a la enseñanza presenta grandes diferencias. En parte porque la escuela ha sentido una mayor necesidad de centrarse en unos aspectos que en otros. Por ejemplo, como lo señala Colomer, los profesores se sienten más preocupados por la necesidad de enseñar a resumir que por la promoción del razonamiento crítico o inferencial. Y en parte, también, por la posibilidad de traducir los avances investigadores en actividades, programas y ejercicios de fácil aplicación en las aulas (Colomer, 1997, p. 47).

En la última década han aparecido bastantes propuestas encaminadas a establecer el puente entre los resultados de la investigación hasta el momento y la enseñanza de la comprensión lectora en la escuela. En Colombia han aparecido o se han traducido diversas obras que, aunque están centradas en aspectos distintos o superpuestos, tales como la planificación de la lectura, la enseñanza de estrategias o el texto expositivo, vienen a coincidir tanto en sus planteamientos sobre la lectura y la educación como en la posibilidad de incorporar realmente sus propuestas en la escuela.

4.4. Niveles de comprensión lectora

De acuerdo con Nelson Aguilera (2005), la lectura es un proceso por el cual el lector percibe correctamente los símbolos escritos, organiza mediante ellos lo que ha querido decir un emisor, infiere e interpreta los contenidos allí expuestos, los selecciona, valoriza y aplica en la solución de problemas y en el mejoramiento personal y colectivo. En resumidas cuentas, en la lectura hay varias fases claramente definidas. Los niveles que adquiere la lectura se apoyan en las destrezas, graduadas de menor a mayor complejidad, hecho que a su vez supone la ampliación sucesiva de conocimientos y el desarrollo de la inteligencia conceptual y abstracta, de allí la necesidad de cultivar habilidades de comprensión, por ser éstas fundamentales en todo el proceso.

Según Aguilera (2005) los niveles de realización de la lectura que pueden ser identificados son los siguientes: Literalidad, Retención, Organización, Inferencia, Interpretación, Valoración y – Creación; estos se describen a continuación en la siguiente gráfica:

| NIVELES | DESCRIPCION | INDICADORES |
|----------------|---|---|
| LITERALIDAD | Recoge formas y contenidos explícitos del texto. | <ul style="list-style-type: none"> - Captación del significado de las palabras, las oraciones y las cláusulas - Identificación de detalles. - Precisión de espacio y tiempo. - Secuencia de los sucesos. |
| RETENCION | Capacidad de captar y aprender los contenidos del texto. | <ul style="list-style-type: none"> - Reproducción de situaciones. - Recuerdo de pasajes y detallés. - Fijación de los aspectos fundamentales del texto. - Acopio de datos específicos. - Captación de la idea principal del texto. - Sensibilidad ante el mensaje. |
| ORGANIZACION | Ordena los elementos y vinculaciones que se dan en el texto. | <ul style="list-style-type: none"> - Captación y establecimiento de relaciones. - Resumen y generalización. - Descubrimiento de la causa y efecto de los sucesos. - Establecimiento de comparaciones. - Identificación de personajes principales y secundarios. - Reordenamiento de una secuencia. |
| INFERENCIA | Descubre aspectos implícitos en el texto. | <ul style="list-style-type: none"> - Complementación de detalles que no aparecen en el texto. - Conjetura de otros sucesos ocurridos o que pudieran ocurrir. - Formulación de hipótesis de los personajes. - Deducción de enseñanzas. - Proposición de títulos distintos para un texto. |
| INTERPRETACION | Reordena en un nuevo enfoque los contenidos del texto. | <ul style="list-style-type: none"> - Extracción del mensaje conceptual de un texto. - Deducción de conclusiones. - Predicción de resultados y consecuencias. - Formulación de una opinión. - Diferenciación de los juicios de existencia de los juicios de valor. - Reelaboración del texto escrito en una síntesis propia. |
| VALORACION | Formula juicios basándose en la experiencia y valores. | <ul style="list-style-type: none"> - Captación de los sentidos implícitos. - Juicio de la verosimilitud o valor del texto. - Separación de los hechos y de las opiniones. - Juicio acerca de la realización buena o mala del texto. - Juicio de la actuación de los personajes. - Enjuiciamiento estético. |
| CREACION | Reacción con ideas propias integrando las ideas que ofrece el texto a situaciones parecidas de la realidad. | <ul style="list-style-type: none"> - Asociación de ideas del texto con ideas personales. - Reafirmación o cambio de conducta. - Formulación de ideas y rescate de vivencias propias. - Planteamientos nuevos de elementos sugerentes. - Aplicación de principios a situaciones parecidas o nuevas. - Resolución de problemas. |

Tabla 1: Niveles de Comprensión Lectora. Aguilera, N. (2005). Comprensión lectora y algo más. Asunción: Sevilibro.

Aguilera (2005) ahonda en los niveles, indicando que en el proceso de comprensión se realizan diferentes operaciones que pueden clasificarse en los siguientes niveles:

Comprensión Literal, donde se recupera la información explícitamente planteada en el texto y se la reorganiza mediante clasificaciones, resúmenes y síntesis. **Comprensión Inferencial**, que permite, utilizando los datos explicitados en el texto, más las experiencias personales y la intuición, realizar conjeturas o hipótesis. **Comprensión Interpretativa**, mediante la cual se emiten juicios valorativos. **Comprensión Valorativa**, que representa la respuesta emocional o estética a lo leído. **Comprensión Creadora**, que incluye todas las creaciones personales o grupales a partir de la lectura del texto. (p. 6)

4.4.1. Nivel Literal.

Esta se trata según Aguilera (2005) de un nivel primario de lectura, se centra en las ideas e información que están explícitamente expuestas en el texto, por reconocimiento o evocación de hechos. El reconocimiento puede ser:

De Detalle: identifica nombres, personajes, tiempo y lugar de un relato. **De Ideas Principales**: extrae la idea más importante de un párrafo o del relato. De secuencias: identifica el orden de las acciones. **Por Comparación**: identifica caracteres, tiempos y lugares explícitos. **De Causa o Efecto**: identifica razones explícitas de ciertos sucesos o acciones. (p. 7)

Así pues y siguiendo a Aguilera (2005), se realiza en este nivel una lectura elemental debido a que se sigue paso a paso el texto, este se sitúa en determinada época, lugar, identificamos (en el caso de un cuento o una novela) personajes principales y secundarios; se hace una detención en el vocabulario, las expresiones metafóricas. el diccionario de acuerdo al significado total de la frase en el cual se halla inserta.

Aguilera (2005), hace referencia a otro tipo de lectura literal, esta vez, en profundidad; en este caso, según el autor, se efectúa una lectura más profunda, ahondando en la comprensión del texto, reconociendo las ideas que se suceden y el tema principal, realizando cuadros sinópticos, mapas conceptuales, resúmenes y síntesis. La mayor parte de estas técnicas son más adecuadas para textos expositivos que para textos literarios.

4.4.2. Nivel Inferencial.

Aguilera (2005) afirma que en este nivel se establecen relaciones que van más allá de lo leído:

Se explicita el texto más ampliamente, agregando informaciones y experiencias anteriores, relacionando lo leído con los saberes previos, formulando hipótesis y nuevas ideas. La meta del nivel inferencial será la elaboración de conclusiones. Este nivel de comprensión es muy poco practicado en la escuela, ya que requiere un considerable grado de abstracción por parte del lector. Favorece la relación con otros campos del saber y la integración de nuevos conocimientos en un todo. (p. 12)

Este nivel puede incluir las siguientes operaciones:

Inferir detalles adicionales, que según las conjeturas del lector, pudieron haberse incluido en el texto para hacerlo más informativo, interesante y convincente. Inferir ideas principales, no incluidas explícitamente. Inferir secuencias, sobre acciones que pudieron haber ocurrido si el texto hubiera terminado de otras maneras. Inferir relaciones de causa y efecto, realizando hipótesis sobre las motivaciones o caracteres y sus relaciones en el tiempo y el lugar. Se pueden hacer conjeturas sobre las causas que indujeron al autor a incluir ciertas ideas, palabras, caracterizaciones, acciones. Predecir acontecimientos sobre la base de una lectura inconclusa, deliberadamente o no. Interpretar un lenguaje figurativo, para inferir la significación literal de un texto. (Aguilera, 2005, p. 14).

4.4.3. Nivel Interpretativo.

En este se emiten juicios sobre el texto leído, se aceptan o rechazan ideas pero con fundamentos. La lectura interpretativa tiene un carácter evaluativo donde interviene la formación del lector, su criterio y conocimientos de lo leído. Los juicios toman en cuenta cualidades de exactitud, aceptabilidad, probabilidad (Aguilera, 2005, p. 16).

Los juicios pueden ser:

De realidad o fantasía: según la experiencia del lector con las cosas que lo rodean o con los relatos o lecturas. **De adecuación y validez:** compara lo que está escrito con otras fuentes de información. **De apropiación:** requiere evaluación relativa en las diferentes partes, para

asimilarlo. **De rechazo o aceptación:** depende del código moral y del sistema de valores del lector. (p.17)

4.4.4. Nivel Valorativo.

De acuerdo con Aguilera (2005) en este nivel se comprende las dimensiones cognitivas anteriores y se incluye:

Respuesta emocional al contenido: El lector debe verbalizarla en términos de interés, excitación, aburrimiento, diversión, miedo, odio. **Identificación:** con los personajes e incidentes, sensibilidad hacia los mismos, simpatía y empatía. **Reacciones:** hacia el uso del lenguaje del autor. **Símiles y metáforas:** se evalúa la capacidad artística del escritor para pintar mediante palabras que el lector puede visualizar, gustar, oír y sentir. (P.18)

4.4.5. Nivel Creador.

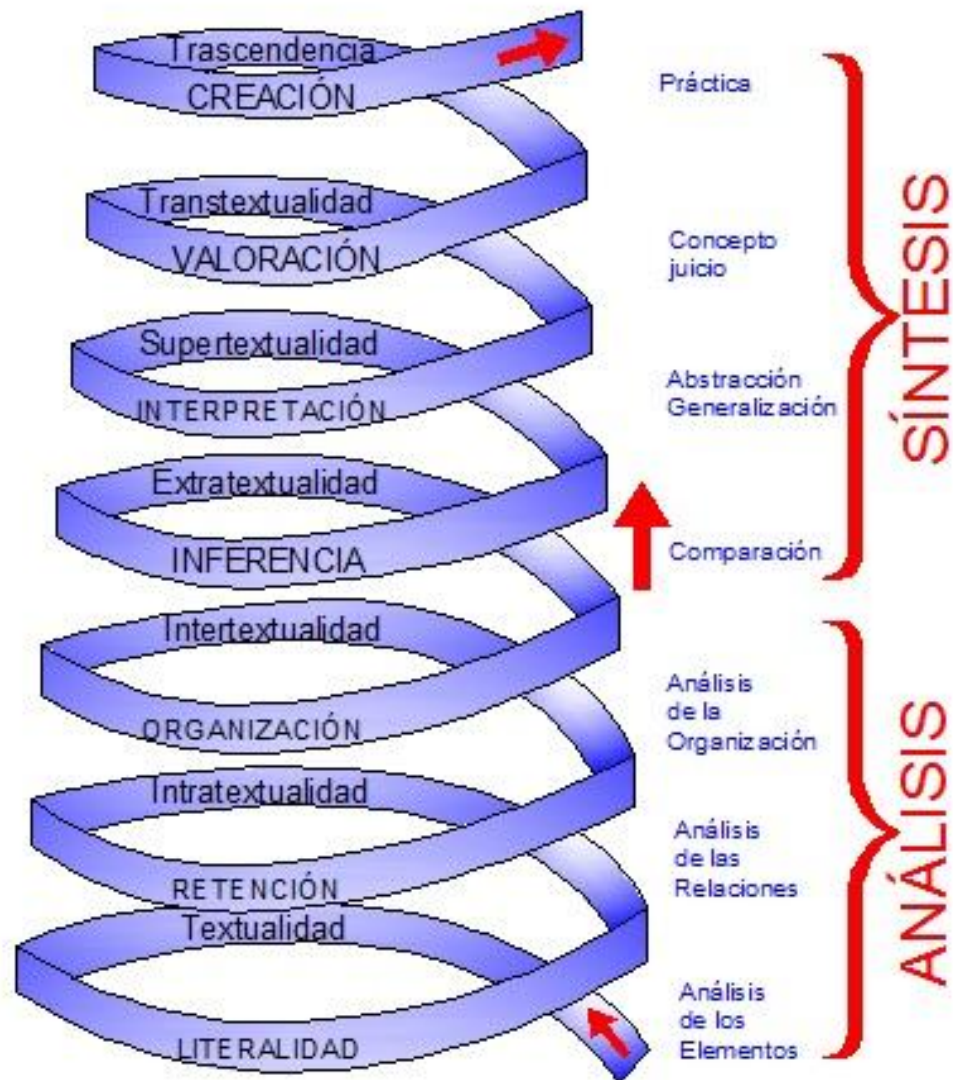
Aguilera (2005) afirma que en este nivel, el lector es capaz de crear a partir de la lectura, incluye cualquier actividad que surja relacionada con el texto:

Transformar un texto dramático en humorístico, agregar un párrafo descriptivo, autobiografía o diario íntimo de un personaje, cambiar el final al texto, reproducir el diálogo de los personajes y, dramatizando, hacerlos hablar con otro personaje inventado, con personajes de otros cuentos conocidos, imaginar un encuentro con el autor del relato, realizar planteos y debatir con él, cambiar el título del cuento de acuerdo a las múltiples significaciones que un texto tiene, introducir un conflicto que cambie abruptamente el final de la historia, transformar el texto en una historieta, etc. (p.22)

El autor menciona dos operaciones intelectuales básicas adicionales que acompañan a la comprensión, se trata del Análisis y la Síntesis:

El análisis: en esta se subraya el fraccionamiento del todo en sus partes, se destacan las relaciones prevalecientes entre dichas partes. Se Precisa la organización de los componentes, se separa lo esencial de lo secundario, lo dominante de lo subordinado. **La síntesis:** esta operación se distingue por combina elementos o partes, hasta constituir una estructura con claridad. Combinar experiencias previas con el material nuevo integrándolo en un todo. En esta se presenta la posibilidad de estudiar un todo para llegar a comprenderlo mejor.

Finalmente el autor agrega que en una investigación sobre niveles de comprensión lectora, las preguntas pertinentes para conocer dicha realidad deben tener en cuenta no sólo al lector sino que deben estar igualmente condicionadas por el texto que sirve para la evaluación, ordenándolas de acuerdo a un esquema que se tenga previsto con anterioridad. La insistencia de que así sea, es debido a que un texto tiene dimensiones y significados muy particulares con respecto a otros. A continuación se resume el alcance de los niveles de comprensión lectora, como un proceso en espiral, que va de operaciones simples de identificación, a complejas actividades de generación de ideas a partir de un texto:



Grafica 2. Los niveles de comprensión lectora- Proceso en espiral. Adaptado de Aguilera, N. (2005). *Comprensión lectora y algo más. Asunción: Sevilibro.*

5. Formulación de la Estrategia Didáctica: “Las Artes como herramientas facilitadoras del Proceso de Comprensión Lectora”.

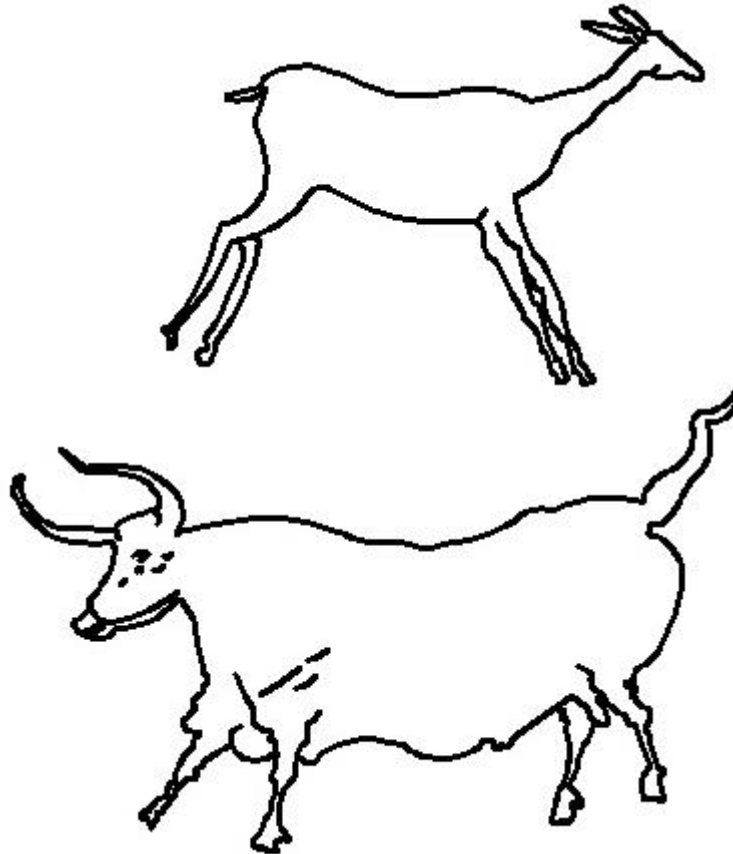
A continuación se formula y sustenta teóricamente la estrategia didáctica que hace uso de las artes como mediadoras del contacto entre el lector y el texto para lograr su comprensión; de la misma forma, se realiza una descripción detallada de las guías de trabajo elaboradas y materializadas con la muestra de trabajo y que constituyen la columna vertebral de la presente estrategia didáctica.

Conceptualizar el término pensamiento es el primer paso de la propuesta así como su relación con el aprendizaje y las funciones cerebrales, según la psicología el pensamiento se describe como la capacidad de planear y dirigir una conducta, previniendo errores y proyectando acciones con mejores posibilidades en duración y efectividad. (Melgar, 2000)













Determinar cuándo y cómo el ser humano inicio sus procesos de pensamiento es un fenómeno poco conocido principalmente por la interminable lista de sucesos que permiten determinar una capacidad de pensamiento (Rivera, 2004) pero es realmente la capacidad representativa del ser humano la que se interpreta como un signo incuestionable del pensamiento, los dibujos de las cavernas son evidencia de esta capacidad. (Zubiría, 2011).

Zubiría (2011) afirma que después del pensamiento emergió la inteligencia representativa dando inicio a la comunicación escrita que después se convertiría en la escritura; igualmente plantea que inicialmente la cultura y los saberes se transmitieron por vía oral ligando el pensamiento con el dialogo desarrollándose la inteligencia practica así como la inteligencia representativa.

Al transmitirse el conocimiento de forma escrita apareció inmediatamente el decodificador del mismo: la lectura, considerándose entonces que la humanidad avanzó en un tránsito que parte desde la práctica, pasando por el diálogo y culmina en el proceso de lecto-escritura. (Zubiría, 2011) Esta afirmación nos permite interpretar que el ser humano empleó la representación artística (gráfica) como primer medio de conceptualización del pensamiento, es decir empleó el arte como herramienta para la comprensión, análisis y comunicación de saberes, sirviendo de puente para el aprendizaje de otros procesos y habilidades más elaboradas del pensamiento.

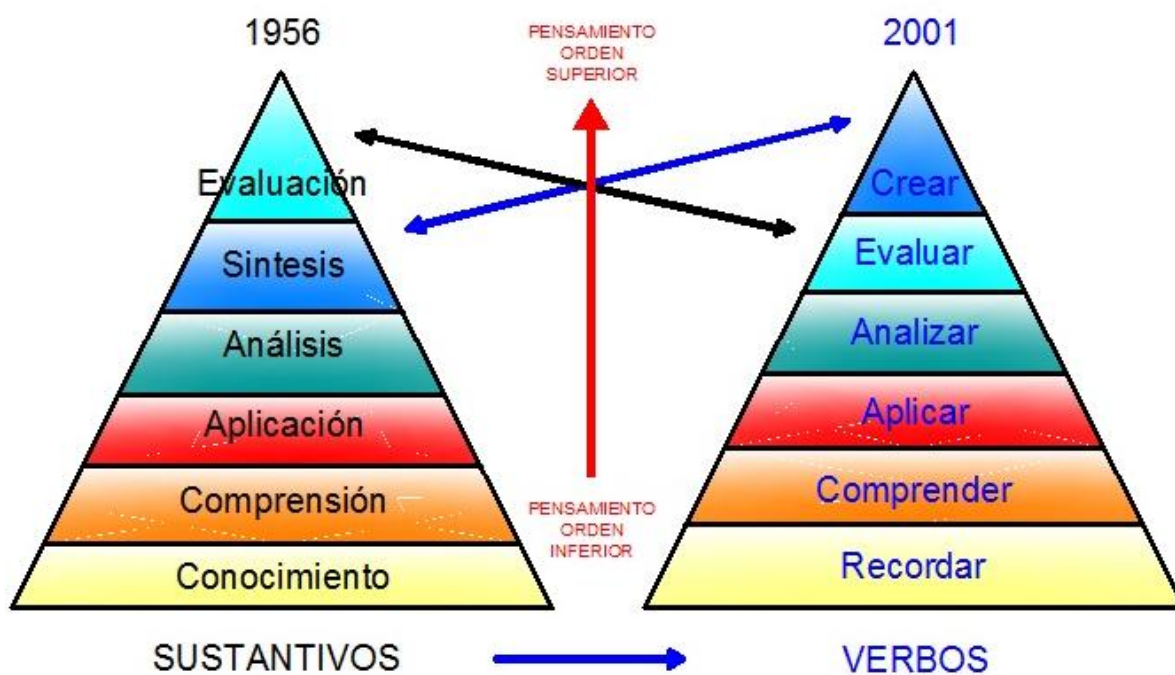


Grafica 3. Pictogramas de las cuevas de Altamira. Ardila, J, (2014). Creación Propia.

| | | | | |
|--------------------------------|---|--|---|---|
| SIGNO PICTOGRÁFICO 3000 A.C |  |  |  |  |
| INTERPRETACIÓN | ESTRELLA | SOL EN EL HORIZONTE | ARROYO | CUENCO |
| SIGNO CUNEIFORME 2400 A.C |  |  |  |  |
| SIGNO CUNEIFORME 700 A.C |  |  |  |  |
| VALOR FONÉTICO | DINGIR, AN | U, UD | A | NIG, NINDA |
| SIGNIFICADO | DIOS, CIELO | DÍA, SOL | AGUA, SEMILLA, HIJO | COMIDA, PAN |

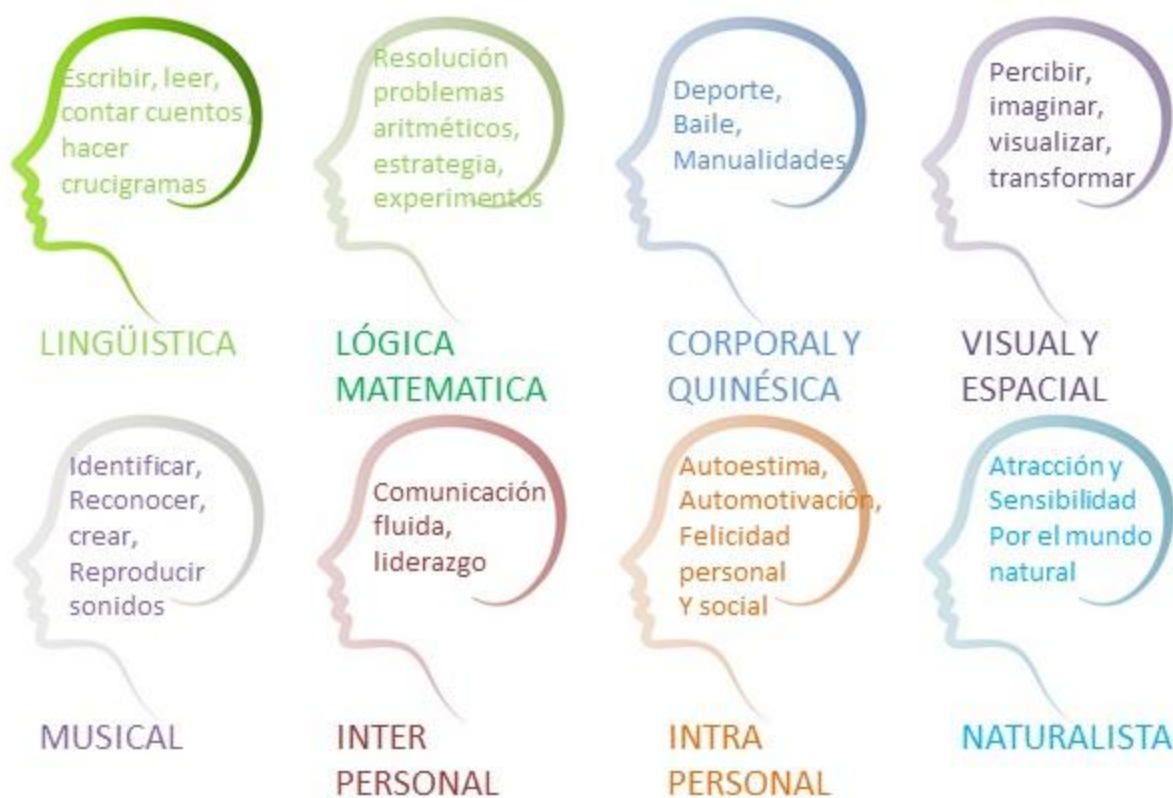
Grafica 4. Ejemplo de la evolución de la escritura cuneiforme. Adaptado de Rivera, (2009). *Arqueología del lenguaje: La cultura simbólica en el paleolítico*. Ediciones Akal.

Para Garnett, (2009) el pensamiento es una destreza cognitiva que requiere de diversas operaciones como comprender, describir, analizar, sintetizar, aplicar y evaluar; apoyando las ideas de Benjamin Blomm, Garnett señala que la taxonomía de Blomm es una guía útil para la clasificación de las aptitudes del pensamiento, en 2001 antiguos estudiantes de Bloom, Anderson y Krathwohl, rediseñaron la propuesta agregándole la creación al final de los tipos de pensamiento; según López (2014) esta revisión cambió la taxonomía en dos aspectos principalmente la argumentación de los estadios en verbos y la reorganización de los mismos.



Grafica 5. Taxonomía de Blomm. Adaptado de López, G, (2014). La taxonomía de Blomm y sus actualizaciones. Recuperado de <http://www.eduteka.org/TaxonomiaBloomCuadro.php3>

El pensamiento se encuentra ligado con la Inteligencia y por consecuencia con el aprendizaje; al momento de hablar de inteligencia es Gardner (1993) con la teoría de las inteligencias múltiples él que la define como la capacidad de resolver problemas y señala que cada persona posee un conjunto de capacidades y aptitudes que determinan sus inteligencias y formas de realizar su aprendizaje; la interacción entre los tipos de inteligencia es de gran relevancia dado que a través de una inteligencia se desarrolla otra generando una mejor adquisición del conocimiento es decir aprendizaje.



Grafica 6. Inteligencias múltiples de Gardner. Adaptado de <http://ieconstructivismo.blogspot.com/2012/08/howard-gardner-inteligencias-multiples.html>

El aprendizaje posee variados enfoques que la describen y caracterizan; el de Kolb creado en los años 80 propone cuatro formas básicas de aprender, la experiencia concreta, la observación reflexiva, la experimentación activa y la conceptualización abstracta, donde cada persona de acuerdo al momento y tema demuestran su capacidad de aprender con cada una de ellas y/o con una especial; Igualmente se encuentra el modelo Visual-Auditivo-Kinestésico o VAK este modelo propone las modalidades sensoriales como la base perceptiva para una comprensión clara en el proceso del aprendizaje; el último modelo considerado es el de Dunn y

Dunn en este modelo se considera un inventario de los elementos que influyen para el aprendizaje, se basa en la forma en dos teorías ya existentes la teoría de los estilos cognitivos (aprendizaje según conocimientos previos) y teoría de la lateración cerebral (uso de los hemisferios durante el aprendizaje). (Garnett, 2009)

El aprendizaje según García, (2008) es la disposición a actuar mostrando cualidades y habilidades entre otras para adquirir nuevos conocimientos, donde las personas desarrollan dos tipos de conocimiento, el inconsciente el cual puede también llamarse autónomo y el consciente que es aquel que ocurre voluntariamente por medio de procesos fisiológicos e intelectuales para adquirir nuevos conocimientos, habilidades y experiencias que son de utilidad en la vida. El autor también señala que el aprendizaje consciente se desarrolla en tres fases, la de percibir y recibir información, la de organizar y analizar la información y la de utilizar la información y los conocimientos adquiridos.

Sin embargo es necesario establecer parámetros neurológicos de cómo se desarrolla el proceso de aprendizaje, para ello Brust, (2007) señala que es el sistema nervioso el que se encuentra relacionado con los procesos de aprendizaje, siendo este una modificación del funcionamiento de las redes neuronales permitiendo crear conocimiento. El sistema nervioso cuenta con mecanismos que permiten detectar y transmitir los estímulos y convertirlos en señales (sentidos entre otros), igualmente cuenta con una red de células (neuronas) capaces de analizar las señales e integrándolas con otras creando nueva información para finalmente activar mecanismos de respuesta (músculos).



Grafica 7. Arco reflejo. Adaptado de <http://textosdepsicologia.blogspot.com/2011/03/medula-espinal.html>

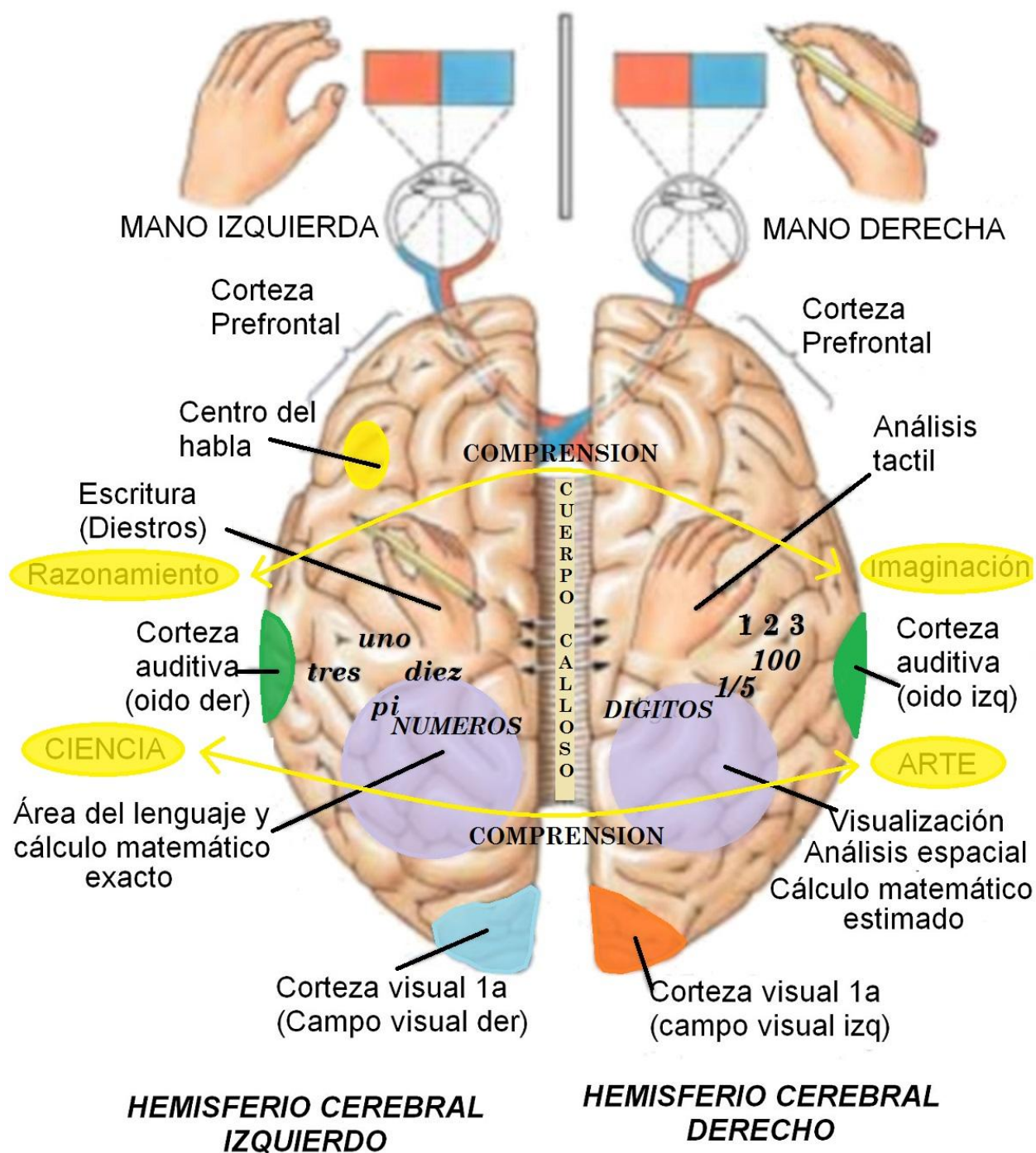
Brust, (2007) igualmente señala que las neuronas o áreas funcionales se incrementan en relación con la edad cronológica del ser humano, Beckman (2004) señala que para una edad de 20 años el cerebro humano alcanza la madurez del mismo sin embargo eso no significa que comience su decaimiento, por el contrario se considera una nueva etapa de actividad neuronal.

Las neuronas forman estructuras especializadas capaces de distinguir una característica del estímulo recibido, estas capacidades resultan de los circuitos neuronales que terminan en la corteza cerebral a este sistema se le denomina “unisensorial”; sin embargo el cerebro actúa como un integrador que entrega una respuesta única y simultánea ante los estímulos; para ello el cerebro posee un grupo de centros integradores conformado por neuronas especiales encargadas

de recibir información de varios sistemas especializados a la vez, integrándola y emitiendo una respuesta unificada, a este sistema se le denomina “polisensorial”; estos centros se van haciendo más complejos a medida que reciben mayor información, igualmente el cerebro debe almacenar gran parte de la información con el fin de integrarla a la nueva dando un resultado más global. (Brust, 2007)

El cerebro se encuentra dividido en dos hemisferios conectados por fibras nerviosas mejor llamadas cuerpo calloso, cuya función principal permite intercambiar información entre ellos; cada uno de los hemisferios procesa la información de forma distinta, el izquierdo lo hace de forma ordenada y secuencial al igual que la motricidad fina; el hemisferio derecho reconoce los sentimientos positivos con mayor facilidad. (Jensen, 2010) el cerebro posee igualmente áreas denominadas lóbulos los cuales poseen características particulares y únicas pero gracias a su conexión las funciones de los mismos se encuentran relacionadas.

Zubiria (2011) señala que las conexiones generadas en los lóbulos generan nuevas áreas neuronales las cuales denomina: “el lóbulo parietotemporoccipital y el lóbulo prefrontal”; estos juegan un papel importante en el pensamiento, el primero colabora con las representaciones y el pensamiento facilitando la inteligencia práctica y la inteligencia representativa mientras que el segundo permite el desarrollo de la creatividad.



Grafica 8. Zonas funcionales del cerebro y sus principales funciones. Adaptado de <http://cerebroyaprendizajes.blogspot.com/2012/07/por-carola-pozo-cortez-se-dice-que-una.html>

5.1. Estrategia Didáctica

El esquema de formulación de la presente estrategia, toma como base la guía de elaboración de estrategias didácticas de Ronald Feo (2010). A continuación se presentan las generalidades de la Estrategia:

Lugar donde se aplicará la Estrategia Didáctica. Institución Educativa Municipal Técnico Industrial, del Municipio de Zipaquirá- Carácter Público.

Grupo. Noveno Grado, que constituye la población sometida a investigación; esta se encuentra conformada por cuarenta y cinco estudiantes.

Muestra de investigación. Conformada por diez estudiantes del Grado Noveno.

Asignatura. Castellano y Literatura

Tiempo de Aplicación: Siete meses.

5.1.1 Contexto de la Estrategia Didáctica.

En este apartado se da conocer el contexto Internacional, Nacional y Local en el que se encuentra la Estrategia; así mismo se elabora una descripción de los integrantes que hacen parte de la muestra de estudio.

5.1.1. 1. Contexto Internacional.

Con el fin de hacer del ejercicio lector un proceso en continua expansión y fortalecimiento, la UNESCO, junto a una serie de importantes universidades latinoamericanas, crean La Cátedra UNESCO para la Lectura y la Escritura en América Latina (UNESCO, 2010)

entre los años 1995 y 1996, con sede principal en la Universidad del Valle, en Colombia. El objetivo principal de esta red de cooperación es lograr una mejor calidad en la educación de la región, mediante:

“La promoción del aprendizaje de prácticas de lectura y escritura para el desarrollo de competencias discursivas y cognitivas variadas, flexibles y adecuadas que permitan desarrollar estrategias para aprender a pensar y seguir aprendiendo.” (UNESCO, 2010).

Este proyecto académico centra su atención en el desarrollo de estrategias para la enseñanza- aprendizaje, en los procesos pedagógicos que propenden por el alcance de un aprendizaje significativo, y por la obtención de un mejor rendimiento académico en todos los niveles de escolaridad de América Latina; de igual manera, pretende ser una fuerte influencia en el desarrollo de políticas educativas nacionales y latinoamericanas que propicien el impulso de la lectura y la escritura. Una de sus propuestas más llamativas ha sido la creación de estrategias de comprensión analítica y de producción textual escrita con un carácter internacional, capaces de dar vida a su objetivo primordial, mejorar la educación en Latinoamérica.

Junto a la UNESCO, el CERLALC (Centro Regional para el Fomento del Libro en América Latina y el Caribe) y la AECID (Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo), con la asesoría de Jesús Martín Barbero, Gemma Lluch Crespo y su equipo de trabajo, desarrollaron en el año 2011 el proyecto de investigación: “Lectura, escritura y desarrollo en la sociedad de la información” (Barbero y Lluch, 2011), con la participación de Argentina, Brasil, Chile, Colombia, México, España y Portugal , cuyo objetivo fundamental es

sentar las bases para el desarrollo de políticas públicas claras en las que no se considere la lectoescritura como el simple ejercicio de leer y escribir, sino como un proceso en el que los individuos sin importar su edad puedan contar su propia historia o pueda encontrar como significativa la de otros para sus propias vidas, para la comunidad y para la sociedad en general.

Estos son solo algunos de los ejemplos del trabajo que se ha desarrolla en el ámbito internacional para lograr un impulso efectivo de la lectura y la escritura en toda la región, estos esfuerzos involucran a diferentes países que con acciones mancomunadas con organismos internacionales, pretenden mejorar la calidad en sus sistemas educativos.

5.1.1.2. Contexto Nacional.

En el caso concreto que atañe a la presente estrategia didáctica: el proceso de comprensión lectora, el Ministerio de Educación junto al de Cultura, han desarrollado una serie de planes, proyectos y estrategias encaminadas a incentivar, mejorar e impulsar tanto la lectura como la escritura en todo el país; estos se materializan a nivel local e institucional con el apoyo de docentes, directivos, padres de familia y comunidad en general y en ellos, los principales beneficiaros son los estudiantes, quienes se apropian de los mismos, mejoran su desempeño académico al mismo tiempo que su calidad de vida y lo más importante, descubren y comparten sus intereses, motivaciones, capacidades, metas y sueños.

El proceso de comprensión lectora, ha venido siendo apoyado con fuerza a partir del año 2010 a través del Plan Nacional de Desarrollo 2010-2014: Prosperidad Para todos y su Proyecto bandera en esta temática “Leer es mi cuento” (MEN, 2013), el cual ha sido puesto en marcha con el trabajo mancomunado del Ministerio de Educación y el de Cultura. El principal objetivo de

dicho plan es desarrollar las competencias comunicativas de los niños y adolescentes de la educación preescolar, básica y media del país, a través de la lectura y la escritura, desarrollando el comportamiento lector, la comprensión lectora y la producción textual y convirtiéndolas en actividades cotidianas y amenas para estudiantes, familia, docentes y directivos.

Leer es mi cuento, sigue uno de los propósitos centrales del Plan Decenal de Educación (2006-2016): "Fomentar y garantizar el acceso, la construcción y el ejercicio de la cultura escrita como condición para el desarrollo humano, la participación social y ciudadana y el manejo de los elementos tecnológicos que ofrece el entorno" (MEN, 2013). Para lograrlo, el plan hace de la escuela un semillero de lectores y escritores colombianos. A partir de programas de formación de docentes para que sean mediadores y ejemplo en el proceso, la colaboración en la planificación y puesta en marcha de planes institucionales de lectura y escritura, la entrega de libros y materiales de calidad a las bibliotecas de cada institución educativa, entre otros, se busca que los estudiantes sean los actores más importantes del plan y se conviertan en los multiplicadores del mismo.

5.1.1.3. Contexto Local. Descripción de la Muestra de Estudio.

Para abordar la temática de esta estrategia didáctica, es necesario realizar una descripción detallada del municipio en el que se desarrollará la misma, concretamente de sus políticas educativas en cuanto a fomento de la lectura, así como realizar un perfil de la institución educativa en la que se ubica la muestra objeto de estudio. El lugar de interés es el Municipio de Zipaquirá: "La Villa de la sal" (Alcaldía de Zipaquirá, Sitio Oficial), localizado en el Departamento de Cundinamarca, a 47 kilómetros de Bogotá, centro histórico, educativo, diocesano y cultural de la región y del país; con una población de 106.250 habitantes dedicados

principalmente a la agricultura, la ganadería, la minera y el turismo, este último muy fructífero debido a la belleza y majestuosidad de su catedral de sal. Zipaquirá es cabecera de provincia de la región Sabana Centro.

En el tema educativo, Zipaquirá posee once Instituciones Educativas públicas y cincuenta y dos de carácter privado (Plan de Desarrollo Municipal, 2012, p.12); en cuanto a la educación Superior, el municipio cuenta con la presencia de universidades como: Cundinamarca, San Martín, Universidad Nacional Abierta y a Distancia, Universidad Minuto de Dios y la Escuela de Administración Pública (ESAP). La administración de la educación se encuentra a cargo del municipio a través de la Secretaría de Educación (SEZ) a partir del año 2009, tras la certificación otorgada por el Ministerio de Educación Nacional mediante resolución N 9873 del 9 de diciembre de 2009 (MEN, 2009). Como entidad certificada, Zipaquirá atiende aproximadamente a 25.500 estudiantes en todos los niveles.

La Secretaría de Educación de Zipaquirá (Alcaldía de Zipaquirá, Sitio Oficial) tiene como objetivo primordial garantizar una educación con calidad, pertinencia y eficacia a la población Zipaquireña; una educación que responda a las necesidades del municipio y de la región, que este acorde con las estrategias de competitividad territorial, conectada estrechamente con los escenarios propios del proceso de globalización, así como con las prioridades de la sociedad del conocimiento. Igualmente, está encargada de planear, dirigir, organizar, coordinar la ejecución y evaluar programas, proyectos y procesos que garanticen una educación para la vida y para el trabajo.

Uno de estos programas se encuentra plasmado en el Plan de Desarrollo Municipal: “El cambio es con todos y todas 2012 – 2015” (Plan de Desarrollo Municipal, 2012, p.45), se trata del subprograma de Lectura y Biblioteca para Todos y Todas, cuya preocupación se centra en la preservación, lectura y escritura de material literario, a través de la construcción de hábitos de lectura a partir de programas pedagógicos- recreativos capaces de apropiar a la comunidad educativa y a la comunidad en general de los procesos de lectura y escritura. Son dos las estrategias que se plantean para hacer posible estos objetivos: la primera de ellas es la puesta en marcha de programas institucionales de promoción de lectura, especialmente en la Biblioteca Regional, con sede en Zipaquirá y la segunda, la realización de jornadas de tomas culturales en espacios públicos y bibliotecas.

Para llevar a cabo estas estrategias, la administración municipal, a través de la Secretaría de Educación, asigna a uno o dos docentes (fuera de la nómina oficial), competentes en los temas de Lectura y Escritura, por cada institución educativa, para que promuevan el desarrollo de actividades propias del programa dentro y fuera de estas, se encargan de realizar visitas a bibliotecas y organizan eventos que dan a conocer el resultado del trabajo desarrollado con la comunidad educativa. Adicionalmente, la Coordinación de Cultura del municipio, cuya función principal es la preservación de la identidad cultural, tiene entre sus objetivos primordiales fortalecer y consolidar la práctica de la lectoescritura a partir de la implementación de programas estratégicos interinstitucionales con las bibliotecas públicas y privadas, así como con las instituciones educativas municipales, para lo cual, trabaja de la mano con la Secretaría de Educación.

La Institución Educativa Municipal Técnico Industrial de Zipaquirá, es el espacio específico en el que se desarrollará la presente estrategia didáctica. Se trata de una institución educativa mixta, de modalidad Técnica en la Media, con dos mil estudiantes distribuidos en sus tres sedes, cuyos pilares del que hacer educativo son: los valores del respeto, la honestidad y la responsabilidad y la cual propende por una formación integral, orientada por los principios humanísticos, científicos, técnicos y tecnológicos.

De acuerdo con su Proyecto Educativo Institucional: “Virtud - Ciencia y Tecnología para nuestra juventud. Versión 2011-2015” (I.E.M. Técnico Industrial, 2011-2015), la Institución inicio labores el 6 de febrero de 1950, bajo el nombre de Escuela Industrial encontrándose a cargo de las Salinas de Zipaquirá. Las primeras especialidades técnicas ofrecidas fueron: Ajuste y torno, Motores Eléctricos, Electricidad, Forja y Dibujo, con el tiempo fue variando su oferta, en 1953 serían: sastrería, ebanistería y Mecánica Automotriz; las modalidades han venido evolucionando o conjugándose y hoy se cuenta con: Metal Mecánica, Electricidad y Electrónica, Autotrónica, Electromecánica, y Diseño Industrial.

Tanto en su misión como en su visión, la institución educativa refleja su interés y dedicación por formar niños, niñas y adolescentes con una gran calidad humana, y a la vez aptos para desempeñarse en la vida laboral y empresarial, una vez culminen su proceso de formación académica y técnica y den inicio a su preparación profesional. Así mismo, la filosofía de la institución, cuyos componentes fundamentales son: la virtud, la ciencia y la tecnología, centra su atención en la formación de bachilleres técnicos industriales capaces de pensar, decidir y actuar con compromiso, responsabilidad y autonomía.

En cuanto al enfoque metodológico que orienta el que hacer de la institución, se han adoptado los lineamientos establecidos por la corriente constructivista (I.E.M. Técnico Industrial, 2011-2015, p.54) y bajo el convencimiento que el conocimiento debe ser: duradero, flexible, pertinente, aplicable y crítico; de la misma forma, se concibe la comprensión como el logro más importante al que un estudiante puede llegar y se define como “la capacidad para entender un conocimiento y actuar con él en contextos novedosos” (I.E.M. Técnico Industrial, 2011-2015,p.55). El estilo pedagógico implementado es la pedagogía constructivista social, ya que se tiene la firme convicción que el conocimiento se construye a partir de la interacción de los individuos con su entorno, partiendo de los conocimientos previos de los estudiantes, de sus intereses, motivaciones y del significado y utilidad que den a dicho conocimiento.

Bajo estas directrices se desarrollan los planes, proyectos y acciones que materializan los objetivos y metas institucionales, uno de ellos es el Plan Lector, un proyecto pedagógico que hace parte del plan de estudios y cuyo objetivo principal es desarrollar destrezas, habilidades y conocimientos propios del proceso de lectura; este es liderado por el área de humanidades y se establece una frecuencia de aplicación del mismo de cinco horas por periodo en todas las asignaturas, mediante actividades orientadas y evaluadas por el área responsable y aplicadas por todos los docentes de la institución, de acuerdo con el cronograma institucional. Así mismo, los temas de este proyecto pedagógico son seleccionados en las reuniones de área y avalados por el Consejo Académico.

En la actualidad, se pone en práctica el Plan Lector “Lectura Significativa”(I.E.M. Técnico Industrial, 2011-2015, p. 9), la meta fundamental de este es fomentar y desarrollar hábitos de lectura para contribuir al mejoramiento progresivo de los niveles de competencia interpretativa,

argumentativa, propositiva y comprensiva, mediante la aplicación de estrategias pedagógicas. Entre las actividades que son puestas en marcha se encuentran: talleres de comprensión lectora e interpretación, talleres de creatividad – ilustración de historias o recreación de personajes, mediante el empleo de sistemas lingüísticos no verbales-, entre otras. Los textos utilizados abordan temáticas diversas, y cada docente organiza su tratamiento de acuerdo con su cronograma de trabajo; los resultados obtenidos en cada actividad se describen detalladamente en un formato que debe ser diligenciado por el docente y entregado al área de humanidades para su respectiva evaluación.

5.2. Tema de la Estrategia Didáctica

El tema fundamental de la presente Estrategia Didáctica es la aplicación de las artes en el Proceso de Comprensión Lectora; la forma como estas facilitan el contacto entre lector y texto y facilitan la construcción del significado general de la narración, que no es otra cosa que la comprensión de la misma.

5.3. Objetivo de la Estrategia Didáctica.

El objetivo al que apunta la presente Estrategia Didáctica es estimular el desarrollo de habilidades propias del Proceso de Comprensión Lectora a partir de un acercamiento natural al texto, mediado por la creatividad y el interés del lector y expresados a través de una manifestación artística.

5.3.1. Objetivos de Aprendizaje.

- Guiado por sus gustos, preferencias, emociones y conocimientos previos, el estudiante abordará los textos de trabajo y realizará una lectura real y amena de los mismos.
- El estudiante representará el sentido global de los textos a partir una representación artística de los mismos.
- A través de cada obra artística elaborada, el estudiante dará a conocer sus percepciones, emociones y la contribución del texto para su cotidianidad.
- Por medio del contacto entablado entre lector y texto haciendo uso de las artes, el estudiante fortalecerá una serie de habilidades correspondientes a cada uno de los niveles del proceso de comprensión lectora.

5.3.2. Competencias a Desarrollar

- El estudiante entra en contacto con los textos propuestos a partir de una lectura amena y con sentido para su cotidianidad.
- El estudiante construye el sentido general de las narraciones que lee y representa este a través de las artes de su preferencia.
- El estudiante expresa abiertamente sus percepciones, emociones y aportes generados a partir de la lectura del texto y de la representación de la comprensión del mismo, a través del uso de las artes.
- El estudiante muestra la aplicación de una serie de habilidades del proceso de comprensión lectora durante el desarrollo de la estrategia didáctica.

5.4. Contenidos a Abordar

Los siguientes son los contenidos a abordar a lo largo de la aplicación de la Estrategia Didáctica planteada.

5.4.1. Conceptuales.

A través de las lecturas seleccionadas para el desarrollo de las guías de trabajo de la Estrategia didáctica, se abordan las principales características de la Literatura Latinoamericana, ya que se trabaja con el Grado Noveno y esta se convierte en la temática en torno a la cual giran los textos seleccionados.

5.4.2. Procedimentales.

Entre estos es posible mencionar: formas de abordar un texto, puesta en práctica de técnicas artísticas que permiten la representación del sentido global de los textos propuestos, materialización de habilidades de comprensión lectora.

5.4.3. Actitudinales

Entre estos contenidos los más destacados son: lectura amena de los textos propuestos; expresión de emociones, percepciones e ideas generadas a partir de la lectura realizada, así como de la producción artística construida y el disfrute de todas las actividades planteadas a partir de la lectura y de las guías de trabajo.

5.5. Secuencia Didáctica

En este apartado se indican los momentos de la estrategia didáctica con las acciones a realizar paso a paso.

5.5.1. Momento de Inicio.

En este se realiza una lectura general de los textos propuestos en la que los estudiantes formulan sus inquietudes respecto a vocabulario, secuencia de las narraciones, perfiles de los personajes, entre otras; las cuales son resueltas con la guía del docente y con los aportes de los demás compañeros. Enseguida se establecen los parámetros generales de trabajo así como los establecidos en cada una de las guías preparadas.

5.5.2. Momento de Desarrollo.

Se conforman equipos de trabajo para realizar la lectura del texto de forma grupal (el texto propuesto es entregado con cinco días de anticipación a cada estudiante con el fin de que realice una lectura individual), así como para dar inicio a la construcción del significado general del mismo a partir de una técnica artística (diferente para cada guía de trabajo); esta construcción se genera a partir del ingenio, la creatividad, los gustos, preferencias y emociones de los estudiantes.

5.5.3. Momento de Cierre.

Cada equipo de trabajo realiza una puesta en común de su producción artística, acompañada de la construcción que hicieron del sentido general del texto, de su comprensión y de las emociones, percepciones e imaginarios que generó en ellos la

narración con la cual tuvieron contacto. Finalmente se aplica una prueba de comprensión lectora para cada texto constituida con preguntas cerradas y abiertas, esto con el fin de conocer el impacto que la actividad tuvo sobre los niveles de comprensión lectora de los estudiantes (Se aplican 6 pruebas como muestra).

5.5.4. Momento de Evaluación.

La evaluación es un proceso continuo, desde el inicio de cada actividad, pasando por la materialización de las ideas de los estudiantes a través de un producto artístico, hasta llegar a la socialización de sus trabajos y comentarios respecto a la lectura realizada. Así pues, la evaluación no se limita a un solo instrumento, sino más bien, apunta a indagar la forma como las artes intervienen para apoyar ; para ello, es vital la observación constante de las actitudes, aptitudes, habilidades, aportes, apreciaciones e ideas que surgen alrededor del desarrollo de cada actividad programada, observación que se encuentra registrada y evidenciada en un diario de campo en el que se describe detalladamente cada acontecimiento de las actividades propuestas y puestas en marcha con los estudiantes pertenecientes a la muestra.

5.5.5. Recursos y Medios

A continuación se numeran los recursos y medios utilizados para materializar la estrategia didáctica, su clasificación y su uso específico:

- **Visuales.**

Video beam, como apoyo a la lectura general previa al desarrollo de las guías de trabajo así como en la socialización de dos producciones artísticas concretas: caricatura on line y fotografía urbana.

- **Impresos.**

Guías de trabajo y pruebas de medición del impacto de la estrategia didáctica.

- **Multisensoriales**

Estudiantes de la población y muestra de investigación y docente.

5.6. Estrategia de Evaluación

A continuación se describe detalladamente el proceso evaluativo de la Estrategia Didáctica a poner en marcha.

5.6.1. Actividad Evaluativa.

Cada actividad evaluativa se encuentra plasmada en las trece guías de trabajo de la unidad didáctica, en las cuales se combina lectura y técnica artística para lograr la comprensión del texto propuesto. Se proponen trece guías, en la mayor parte de las mismas se trabaja con textos de tipo narrativo, por ser estos con los cuales los estudiantes entran en contacto de forma más natural y placentera (evidenciado esto en la segunda actividad realizada a través de las guías formuladas).

5.6.2. Técnicas de Evaluación

- ***Observación directa.***

Registro de esta, se llevará a cabo en un diario de campo o bitácora, registro de observaciones de cada una de las actividades planteadas en las guías de trabajo.

- ***Análisis de las producciones de los alumnos.***

Se realiza análisis de cada puesta en común de la comprensión que realizan los estudiantes de los textos propuestos valiéndose para ello del uso de las artes. El registro de este análisis se realiza en la reflexión de cada actividad que va en el diario de campo o bitácora.

- ***Intercambios orales con los estudiantes***

Que se llevan a cabo tanto en la lectura general previa a la aplicación de la guía de trabajo, como en la puesta en común, con el fin de conocer sus percepciones e inquietudes acerca de la narración a trabajar así como de la técnica artística a aplicar. .

- ***Entrevista semiestructurada.***

Que se realiza por una sola vez con la muestra sometida a estudio, esta consta de una pregunta abierta que apunta a conocer las percepciones de los estudiantes en cuanto a la utilidad que encuentran en la aplicación de la estrategia didáctica.

5.6.3. Instrumento de Evaluación.

5.6.3.1. Guías de Trabajo.

En estas se conjuga el trabajo lector con una técnica artística que facilita la construcción del significado general de la narración propuesta en cada una de ellas. Las técnicas utilizadas, provienen de una actividad diagnóstica, en la que se pretendía conocer las artes de mayor

predilección de los estudiantes de la muestra; esta arroja que existe una fuerte inclinación por las artes plásticas y visuales, que se convierten en el insumo de las guías de trabajo. Los detalles de dicha actividad de diagnóstico, se encuentran registrados en el diario de campo del presente trabajo de investigación. La guía está conformada por los siguientes elementos:

- a. Clase de texto con el que se trabaja, en esta se menciona su autor. Se especifica igualmente la Técnica Artística a aplicar.
- b. Muestra de aplicación de la guía
- c. Descripción de la Estrategia Didáctica
- d. Objetivos de la Actividad
- e. Habilidades de Comprensión Lectora a desarrollar con la actividad
- f. Parámetros para la Elaboración de la producción artística
- g. Instrucciones Metodológicas
- h. Texto planteado
- i. Paso a paso de la Técnica Artística a usar.

Es de anotar que la Estrategia Didáctica plantea trece guías de trabajo cada una con un texto y una técnica artística diferente; así mismo, en estas se trabaja de forma paulatina el avance en las habilidades de comprensión lectora, empezando desde los niveles inferiores como lo son la Literalidad, la Retención y la Organización, hasta llegar a la Inferencia, la Interpretación y la Valoración a partir de la séptima guía, es decir, al dominio de los niveles de comprensión más avanzados; todo esto, atendiendo a la

concepción de la comprensión lectora como un proceso en el que se va escalonando de manera progresiva y natural.

Los texto utilizados en las guías de trabajo en su mayor parte son de tipo narrativos, esto debido a que durante la prueba diagnóstica para identificar las artes de mayor predilección de los estudiantes, estos trabajaron de forma más amena, participativa y creativa con esta clase de textos; de ahí que se formularan como herramienta fundamental de trabajo. Adicionalmente, una vez finalizada la aplicación de cada guía de trabajo, se realiza una socialización de las experiencias de construcción del significado global de cada texto a través de las artes, en esta se enriquece el trabajo realizado, ya que son los estudiantes los que ponen en común sus percepciones, inquietudes, sensaciones y aportes de cada una de las actividades para cada uno de ellos.

Adicionalmente, las trece técnicas artísticas formuladas para ser combinadas con los textos planteados son las siguientes: Técnica Libre (Prueba Diagnóstica de preferencia de algún arte) Dibujo Libre, Modelación con greda y plastilina, Caricatura, Mural, Caricatura On Line, Graffiti, Caligrama, Diorama, Mural Héroe y Caballeros, Caricatura Superhéroes, Fotografía Urbana y Vitrales. Todas ellas inspiradoras de la imaginación y creatividad de los estudiantes y planteadas a partir de una actividad diagnóstica que arroja la preferencia que los estos sienten por las artes plásticas y visuales.

Así pues, se convierte en objetivo fundamental de las guías de trabajo, el poner en contacto al lector con el texto de forma creativa, natural y amena, para que esté en la capacidad de comprenderlo, de desentrañar la pretensión del autor y lo más importante hallar sentido a su lectura a partir de los aportes que la narración le entrega para interpretar y participar en la construcción de la realidad en la cual se encuentra inmerso. La guía de trabajo se convierte así en un pretexto para lograr que el estudiante se acerque a la lectura de forma diferente a la que siempre lo hace, ya que por años esta ha representado para él una camisa de fuerza, un elemento netamente represivo de la evaluación; el contacto placentero, creativo y participativo entre lector y texto, permite que el proceso de comprensión sea más sencillo y efectivo.

5.6.3 2. Pruebas de Medición del impacto de la estrategia didáctica.

La principal pretensión de estas pruebas escritas es conocer el grado de efectividad de la estrategia didáctica; es importante resaltar que este no es el mecanismo de evaluación más importante, tan solo es un herramienta que facilita comprobar las fortalezas y falencias de las actividades formuladas a partir de las guías de trabajo. Se pusieron en marcha seis de estas pruebas y los resultados de cada una de ellas, alimenta la construcción de las conclusiones del presente trabajo de investigación. Estas pruebas están conformadas por preguntas abiertas y cerradas, construidas a partir de los lineamientos estipulados por la Prueba de Comprensión Lectora de Complejidad Lingüística Progresiva de Felipe Alliende, Mabel Condemarin y Neva Milicic (1998). La estructura de las Pruebas de Medición es la siguiente:

- a. Nombre del texto trabajado con su autor- Técnica Artística Aplicada
- b. Muestra de Aplicación
- c. Objetivo de la Prueba
- d. Contextualización de la lectura a trabajar
- e. Instrucciones Metodológicas
- f. Indicaciones para el Estudiante
- g. Preguntas

En el caso de la contextualización de la lectura, que es un elemento nuevo comparado con la prueba diagnóstica inicial pre aplicación de la estrategia didáctica; es de gran utilidad, ya que hace una descripción general de la narración, ubicando temporal y espacialmente al lector para que se haga una idea previa de la historia con la que entrará en contacto, previa a la puesta en marcha de la guía de trabajo.

De esta forma, es posible construir un análisis real sobre la efectividad de la estrategia didáctica, identificando el uso efectivo de habilidades de comprensión lectora a través de la combinación de lectura y artes. Así mismo, a partir de los resultados, se pueden generar propuestas que fortalezcan a la estrategia didáctica continuamente y que sean capaces convertir las falencias encontradas en oportunidades de mejora.

5.7 Fundamentación Teórica de la Estrategia Didáctica

Los siguientes aportes de autores que han dedicado sus estudios a encontrar una nueva forma de leer y comprender, una forma que involucre de lleno al lector como actor

principal del proceso, quien debe desprenderse las tradicionales formas aprendidas de entrar en contacto con los textos; se convierten en la fundamentación teórica de la presente Estrategia Didáctica.

Ya en apartados anteriores se había hecho referencia a la problemática que se presenta en la escuela, en la que se da prioridad a la decodificación de los textos, más no a la construcción del significado de los mismos, lo que dificulta en proceso de comprensión; de ahí la necesidad de formular una estrategia didáctica que acerque a los estudiantes a la comprensión de los textos con los cuales entra en contacto, dando un vistazo más allá de las técnicas tradicionales aplicadas como la decodificación, las preguntas descontextualizadas, las pruebas escritas sin haber tenido un acercamiento verdadero y significativo con el texto

5.7.1. La Comprensión de la Realidad.

Hablar de comprensión lectora, es hacer referencia al proceso de dar significado no solo a un texto, sino a la realidad a la cual pertenece tanto este como el lector que entra en contacto con el mismo; tal y como lo señalan María Elvira y Maria Josefa Charria (2011), para quienes este proceso es vital para los seres humanos, debido a que constantemente hombres y mujeres leen e interpretan el mundo de forma espontánea y van encontrándose con signos que deben descifrar, códigos que se convierten en letras, oraciones, frases y textos. Sin embargo y como lo afirman las autoras, la comprensión en esta etapa no se trata tan solo de identificar estos códigos, sino más bien de dar a ellos significados que tengan una representación contundente para la cotidianeidad del lector.

Resaltan además, el hecho de que la escuela debe concentrar sus esfuerzos no solo en enseñar a niños y adolescentes a nombrar y cualificar los objetos que los rodean, sino más bien a “Formar una actitud interpretadora de su realidad” (Charría y Charría, 2011, p 243.). Así pues, la escuela debe cumplir un papel fundamental en la posibilidad de construir un espacio en el que se dé la posibilidad de que todos los individuos puedan leer la realidad a la cual pertenecen y además de ello, aportar ideas y acciones que posibiliten su transformación.

5.7.2. La Voluntad del Aprendiz.

De acuerdo con Patricia Flores G (2011), tanto el aprendizaje como la construcción del conocimiento no son posibles si no existe la voluntad de quien aprende, así como su participación activa; es decir, si el aprendiz se encuentra motivado y dispuesto al aprendizaje, encontrará sentido al mismo. La autora hace referencia concretamente al caso de la lectura comprensiva, en la cual señala: “Se requiere de estrategias que permitan al estudiante la planificación de la tarea general de lectura y su propia ubicación -motivación, disponibilidad- ante ella” (Flores, 2011); además de ello insiste en la necesidad de generar tareas y actividades que permitan procesar la información, relacionar las ideas, desarrollo de un trabajo práctico, un análisis y la generación de un juicio crítico.

De igual forma, Flores recalca la importancia de planear acciones tendientes a facilitar la comprensión, más no producirla; los docentes no pueden imponerla, ya que esta es: “Producto de una construcción que se produce por medio del diálogo que establece el

estudiante lector con el autor mediada por el texto” (Flores, 2011); esto se logra según la autora, si se es capaz como docente, diseñar entornos de aprendizaje que permitan a los estudiantes involucrarse en procesos que tengan sentido y significación para ellos.

5.7.3. Importancia de los Gustos e Intereses del Lector en el Proceso de Comprensión.

Son múltiples los factores que inciden en el proceso de comprensión lectora, Mabel Condemarin y Felipe Allende (2009) mencionan entre ellos: el lenguaje que utiliza el autor, el cual debe estar en un código que domine el lector, de lo contrario su comprensión será una tarea titánica:

“Por este motivo no es necesario que éste coincida con el que en ese momento domina el lector, sino que basta con que permita o favorezca la comprensión, al mismo tiempo que sirva para enriquecer el vocabulario, familiarizar con estructuras lingüísticas nuevas y con nuevas formas de expresión”. (P. 199)

Otro factor que incide en la comprensión según los autores, son los esquemas cognoscitivos del lector, esto consiste en que el autor entrega una comunicación incompleta, basado en el hecho que el lector realizará aportes al texto; no obstante, estos aportes surgen de una gran cantidad de procesos mentales que debe desarrollar el lector durante el encuentro con el texto, de esta forma si el texto hace referencia a un objeto o suceso que no sucede en la vida real, inmediatamente el lector sabe que se trata de una ficción que ha sido creada por el autor. (Condemarin y Allende, 2011). Nuevamente los autores, resaltan la importancia de los

contenidos del texto, ya que si no se encuentran dentro de los esquemas del lector, se podría producir una falla en la interacción y por ende, los resultados de comprensión serían poco alentadores.

Seguindo a los autores, un factor adicional y tal vez de mayor relevancia que los anteriores, es el patrimonio cultural del lector, este punto está relacionado con los conocimientos e intereses del mismo, si uno u otro no tienen conexión con el texto escrito, la lectura puede tornarse ilegible, ya que no coincide con las verdaderas necesidades del lector. Señalan además que si bien es cierto que no necesariamente deben coincidir estos conocimientos e intereses, lo importante es que puedan interactuar de forma activa con el texto, esto con el fin de facilitar su comprensión. Algo similar sucede según los autores con los valores del lector, los cuales inciden de forma directa con su motivación o desmotivación para emprender la lectura de manera activa.

5.7.4. El Lector Autónomo.

Seguindo a Natalia Becerra Cano y María Elvira Charría de Alonso (2011), la relación que actualmente se está entablando desde la escuela entre lector y texto es de imposición, ya que el maestro es quien da las pautas para entrar en contacto con la lectura, impidiendo que niños y jóvenes puedan hacer el tránsito de la heteronomía a la autonomía en su práctica lectora y esto se genera según las autoras, principalmente porque tanto maestro como escuela no tienen en cuenta los intereses, necesidades y formas del estudiante de pensar y ver el mundo. La consecuencia nefasta de esta práctica es que:

“Al niño y al joven, se le impone una visión de lo que significa leer, entonces, él aprende lo que lee cuando decodifica, así esto no tenga sentido para él, pues el maestro y en general la escuela olvidan que sus comprensiones sobre lo que es leer son otras”. (Becerra y Charria, 2011, p.228).

En pocas palabras, según las autoras, se está imponiendo a los estudiantes una forma adulta de relacionarse con el texto, y lo peor de todo, una forma de adultos no lectores autónomos, para quienes la lectura no posee un significado trascendental. Como consecuencia de ello, los niños y jóvenes continúan siendo decodificadores, ya que no se les genera un ambiente propicio para que puedan interactuar con sus pares y decidan libremente la relación que desean entablar con el texto.

En el caso contrario y de acuerdo con las autoras, cuando es posible establecer un acercamiento libre y ameno entre lector y texto, en el que el primero ejerce un rol activo y decidido, se presenta el paso a la autonomía, esto ya que un lector autónomo es capaz de “construir un significado del texto, teniendo en cuenta el punto de vista del autor y el propio (experiencia personal, conocimientos previos)”. (p.254.). El lector autónomo en pocas palabras, es quien osa salirse del esquema de ideas del autor para aportar sus propias ideas en la construcción de significado del texto, muy por el contrario del lector heterónimo que es incapaz de construir un todo que integre su punto de vista con el del autor.

5.7.5. ¿Aprender a Leer en la Escuela?, Primer Contacto Motivacional a través de Material Artístico.

De acuerdo con Becerra y Charrría (2011), se tiene la falsa concepción de que un niño aprende a leer solo cuando se encuentra en un ambiente escolar; no obstante, antes de entrar a la

escuela, como lo indican las autoras, el niño tiene una concepción muy personal sobre lo que es leer: “Para él leer es mirar las ilustraciones de un cuento y construir su significado” (Becerra y Charría, 2011, p. 235). Es generalmente la mamá la que lee con el niño cada día y este disfruta la lectura enormemente, ya que el primer contacto con los textos se da a través de láminas coloridas que cobran vida cuando su madre pronuncia las palabras precisas para darle vida a las imágenes.

Es de esta forma según las autoras, como se empieza a formar la autonomía del niño lector, a partir del disfrute de la actividad lectora; adicionalmente señalan que técnicas artísticas como la pintura, la cerámica, el modelado, entre otras, son algunas de las muchas actividades que inducen al niño a la comunicación, al interés por conocer su realidad; materiales como la tierra, el lodo y el barro le encantan a los niños puesto que permiten el placer de su manipulación y generan la sorpresa y alegría del resultado de su trabajo.(Becerra y Charria, 2011, p 239). Adicionalmente resaltan el hecho de que esta clase de actividades deben iniciarse en casa con los niños muy pequeños y no tienen por qué perder sentido a medida que van creciendo e ingresando al mundo escolar. .

De la misma forma, las autoras insisten en que los materiales con los cuales se realizan estas y otras actividades: “Deben ser instrumentos para que el niño comunique sus vivencias, exprese sus sentimientos acerca del mundo y de sus objetos” (p. 241). Estas razones, demuestran que el niño se interesa por leer desde antes de ir a la escuela, cuando el ambiente que lo rodea estimula su interés para conocer el mundo que está a su alrededor; el niño está ansioso por descifrar todo lo que ve y le interesa profundamente desentrañar el significado de cada palabra u

objeto nuevo que conoce, por apropiarse e interiorizar su realidad. Es entonces ese ambiente de manipular, ver, leer, jugar con los materiales escritos, en su casa, el que va introduciendo al niño a interesarse por la lectura, como algo agradable.

Así pues, la escuela no debe convertirse en un espacio donde esta forma de leer no tenga ninguna validez, por el contrario, como advierten las autoras, en la escuela se deben crear condiciones para facilitar el interés por la lectura, en todos los niños y jóvenes; es de vital importancia tener presente que antes de comenzar la escuela, los niños han tenido muy distintas experiencias de lectura, lo cual produce condiciones diferentes para iniciarse como lectores y es el maestro quien debe detectar dichas diferencias, para suplirlas a través de un rico programa que busque el desarrollo de la comunicación y el interés por leer en todos sus niños y jóvenes, facilitando así el aprendizaje de todos.

5.7.6. Formas de Trabajo Pedagógico alrededor de la Lectura.

De acuerdo con Condemarín y Allende (2009), un trabajo de lectura comprensiva realmente productivo, es aquel que desde su planteamiento, desarrollo de las actividades pedagógicas, uso y evaluación del proceso, parte de los intereses y necesidades reales de los grupos de niños y jóvenes que cotidianamente tienen contacto con el maestro. Estas formas de trabajo, según los autores, se centran en el descubrimiento, por parte de los niños y jóvenes de los modos de relación con la lengua escrita; aquí el papel del maestro es ser guía, orientador y generador de situaciones que respondan a las necesidades de estos.

Los autores destacan el hecho de que la escuela se ha centrado en generar actividades iniciales para que el niño se encuentre en mejores condiciones de madurez pero no siempre en mejores condiciones de interés. Resaltan que el aprendizaje de la lectura exige condiciones especiales para que los niños y jóvenes no se formen solo como decodificadores con mayor o menor éxito y rapidez, sino más bien, se vayan desarrollando poco a poco como lectores autónomos. De esta forma y siguiendo el planteamiento anteriormente sustentado, el avance de los niños hacia una lectura autónoma solo es posible si dentro del aula se da la oportunidad de leer, pero no de leer en una forma, sino de leer de muchísimas formas, que tengan sentido y significado tanto para los niños y jóvenes como para los maestros. Estas posibilidades infinitas de relación con el texto escrito, como hojear un libro, llevarlo a casa y construir su significado a partir del texto escrito, llevan al niño a ser un lector autónomo, un autor activo en el proceso de comprensión de la lectura y de su realidad.

6. Resultados pruebas de Medición del Impacto de la Estrategia Didáctica “Las Artes como herramientas facilitadoras del Proceso de Comprensión Lectora”.

Las pruebas de medición del impacto de la Estrategia Didáctica, pretenden verificar la influencia de las artes sobre las habilidades propias del proceso de comprensión lectora; estas se encuentran constituidas por preguntas tanto cerradas como abiertas que indagan sobre el fortalecimiento paulatino de dichas habilidades, las cuales se encuentran explicitadas en el Capítulo Tres del presente trabajo de investigación. Es pertinente aclarar que estas pruebas escritas no constituyen el único instrumento de evaluación de la Estrategia Didáctica, por el contrario, son un apoyo a las Guías de Trabajo formuladas como eje central de la misma.

Es importante antes de exponer y analizar los resultados de estas pruebas, conocer la prueba diagnóstica de Comprensión Lectora, así como sus resultados, ya que esta constituye uno de los instrumentos utilizados como insumo para el planteamiento de la Estrategia Didáctica.

6.1. Descripción y Resultados de Prueba Diagnóstica de Comprensión Lectora

Una vez identificada la problemática de Comprensión Lectora en la Institución Educativa Municipal Técnico Industrial de Zipaquirá (descrita detalladamente en el Planteamiento del Problema de la presente investigación), se procedió a construir y materializar una prueba escrita de Comprensión Lectora, con el fin de determinar qué niveles manejaban los estudiantes y de qué forma lo hacían, esta se llevó a cabo el día 5 de marzo de 2014 y las observaciones realizadas se describen ampliamente en el diario de campo que apoya la Estrategia Didáctica.

6.1.1. Descripción de la Prueba.

Esta se encuentra constituida por seis preguntas cerradas, encaminadas a verificar las habilidades de Comprensión Lectora puestas en práctica para dar solución a una serie de cuestionamientos. Las habilidades evaluadas pertenecen a los niveles de comprensión: Literalidad, Retención, Organización e Inferencia, las pregunta apunta a una habilidad de la siguiente forma:

Pregunta 1: Identifica significado de la palabra por contextos

Pregunta 2: Reconoce causa y efecto

Pregunta 3: Saca conclusiones e inferencias

Pregunta 4: Comprende la secuencia de los acontecimientos

Pregunta 5: Identifica entre hecho y opinión

Pregunta 6: Identifica la idea principal

6.1.2. Resultados Obtenidos.

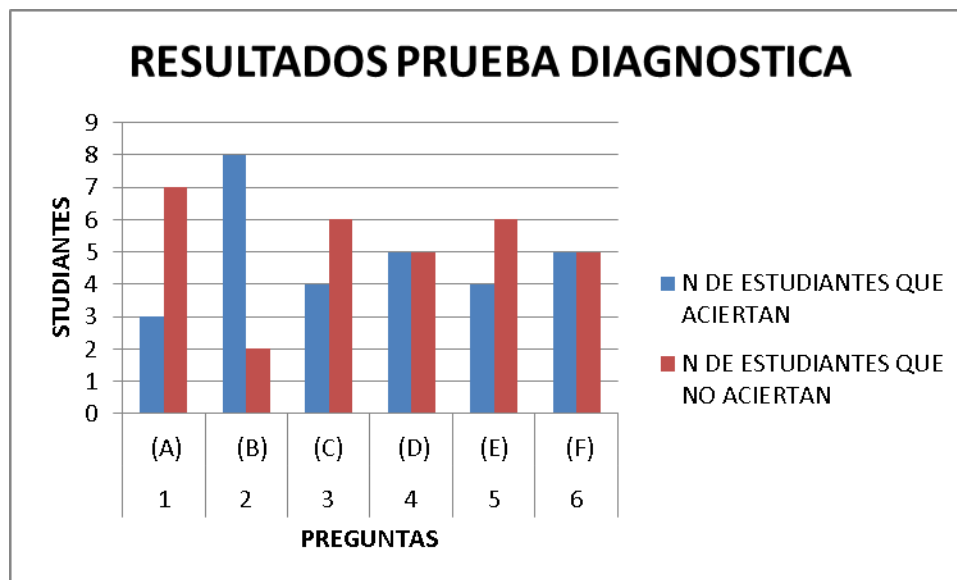
En la siguiente tabla y gráficas, se pueden evidenciar los resultados obtenidos en esta prueba.

| PREGUNTA | HABILIDAD | N DE ESTUDIANTES QUE ACIERTAN | N DE ESTUDIANTES QUE NO ACIERTAN |
|-----------------|--|--------------------------------------|---|
| 1 | Identifica significado de la palabra por contextos (A) | 3 | 7 |
| 2 | Reconoce causa y efecto (B) | 8 | 2 |
| 3 | Saca Conclusiones e Inferencias (C) | 4 | 6 |
| 4 | Comprende la Secuencia de los Acontecimientos (D) | 5 | 5 |
| 5 | Identifica entre Hecho y Opinión (E) | 4 | 6 |
| 6 | Identifica la Idea Principal (F) | 5 | 5 |

Tabla 2. Resultados prueba de comprensión lectora. Ardila, J., Guzmán, D., y León, J. (2014). Las Artes como Herramientas Facilitadoras del Proceso de Comprensión Lectora.

Nomenclatura Habilidades de Comprensión Lectora

- *Identifica significado de la palabra por contextos (A)*
- *Reconoce causa y efecto (B)*
- *Saca Conclusiones e Inferencias (C)*
- *Comprende la Secuencia de los Acontecimientos (D)*
- *Identifica entre Hecho y Opinión (E)*
- *Identifica la Idea Principal (F)*



Grafica 9: Resultados de la Prueba Diagnóstica de Comprensión Lectora. Ardila, J., Guzmán, D., y León, J. (2014). Las Artes como Herramientas Facilitadoras del Proceso de Comprensión Lectora.

Como es posible apreciar, en los niveles de Literalidad, Retención y Organización, que son los primeros niveles de Comprensión Lectora, hay dificultades pero estas no son tan marcadas, sin embargo es necesario trabajar en su mejora; por el contrario en el nivel de Inferencia evaluado a través de las preguntas 1, 3 y 5, se ubican las dificultades más notorias.

6.1.3. Interpretación de los Resultados

Los resultados obtenidos en esta prueba diagnóstica, corresponden a la realidad del Proceso de Comprensión Lectora en la Institución Educativa Técnico Industrial de Zipaquirá, como se anotó en la descripción del problema, no existe un plan lector fuerte que tenga continuidad y eco en todas las áreas de conocimiento, esto hace que el ejercicio lector se vea constantemente interrumpido y que la formación como lectores de los estudiantes sea muy pobre.

Un proceso de comprensión lectora como se habló en capítulos anteriores, no inicia en la escuela, es en el seno de la familia en donde habilidades de comprensión se van estructurando y cuando no existe este acompañamiento, es muy complicado que el estudiante al llegar a la vida escolar pueda tener un criterio propio y la libertad necesaria para acercarse a los textos y poder comprenderlos.

Esta prueba a pesar de no contar con preguntas abiertas que puedan llevar a desentrañar el imaginario de los estudiantes en torno al texto trabajado, si da luces acerca de la forma como estos están abordando los textos, como un mero requisito de la evaluación, lo que hace que se presente una notoria apatía por la comprensión; se limitan tan solo a seguir al pie de la letra lo que dice el texto, sin tratar de desentrañar el verdadero significado del mismo, lo que dificulta llegar a niveles superiores de comprensión

6.2. Descripción y Resultados de las Pruebas de Medición del Impacto de la Estrategia Didáctica

A continuación se presentan los resultados obtenidos en seis actividades sobre las cuales se aplicaron pruebas de medición y que representan una muestra de la totalidad de estas. Dichos resultados se representan en forma de tablas y gráficos que son explicados uno a uno y finalmente se construye un análisis general de los mismos, haciendo uso de los argumentos teóricos presentados en los capítulos precedentes.

6.2.1. Prueba N 1: “El Almohadón de Plumas” del autor Horacio Quiroga. Técnica Artística Aplicada – Modelación con Greda y Plastilina.

6.2.1.1. Descripción de la Prueba.

Esta se encuentra constituida por diez preguntas abiertas, encaminadas a verificar las habilidades de Comprensión Lectora , alcanzadas o fortalecidas a través del uso de las artes en el contacto con el texto; estas habilidades pertenecen a los niveles de comprensión: Literalidad, retención y organización, cada pregunta apunta a una o varias habilidades de la siguiente forma:

Pregunta 1: Recuerda hechos y detalles

Pregunta 2: Reconoce causa y efecto

Pregunta 3: Recuerda hechos y detalles

Pregunta 4: Recuerda hechos y detalles

Pregunta 5: Resume el texto

Pregunta 6: Recuerda hechos y detalles

Pregunta 7: Halla el significado de palabras por contexto e Identifica la idea Principal

Pregunta 8: Identifica la idea principal, Reconoce causa y efecto y Comprende la secuencia de los acontecimientos

Pregunta 9: Recuerda Hechos y Detalles, Resume el texto y Reconoce Causa y Efecto

Pregunta 10: Identifica la idea principal

6.2.1.2. Resultados Obtenidos.

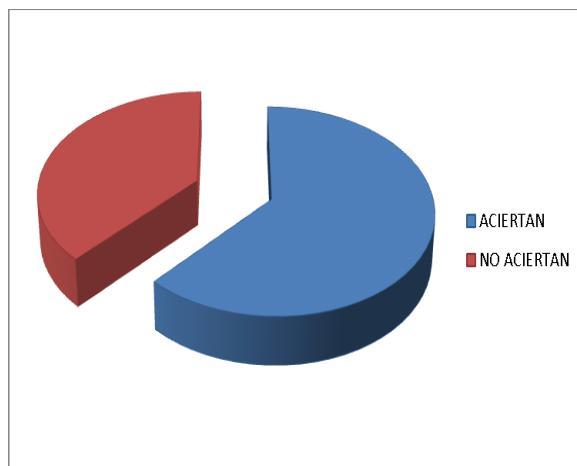
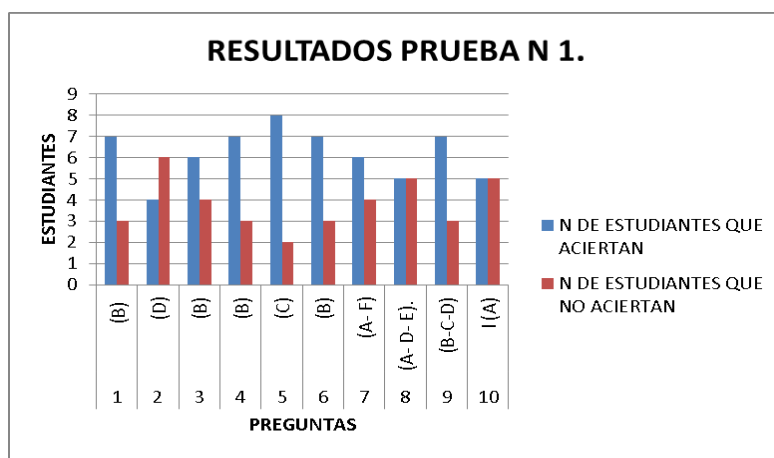
En la siguiente tabla y gráficas, se pueden evidenciar los resultados obtenidos en esta prueba.

| PREGUNTA | HABILIDAD | N DE ESTUDIANTES QUE ACIERTAN | N DE ESTUDIANTES QUE NO ACIERTAN |
|-----------------|---|--------------------------------------|---|
| 1 | Recuerda hechos y detalles (B) | 7 | 3 |
| 2 | Reconoce causa y efecto (D) | 4 | 6 |
| 3 | Recuerda hechos y detalles (B) | 6 | 4 |
| 4 | Recuerda hechos y detalles (B) | 7 | 3 |
| 5 | Resume el texto (C) | 8 | 2 |
| 6 | Recuerda hechos y detalles (B) | 7 | 3 |
| 7 | Halla el significado de palabras por contexto- Identifica la idea Principal (A- F) | 6 | 4 |
| 8 | Identifica la idea principal- Reconoce causa y efecto- Comprende la secuencia de los acontecimientos (A- D- E). | 5 | 5 |
| 9 | Recuerda Hechos y Detalles - Resume el texto - Reconoce Causa y Efecto (B-C-D) | 7 | 3 |
| 10 | Identifica la idea principal (A) | 5 | 5 |

Tabla 3. Resultados prueba de comprensión lectora prueba n° 1. Ardila, J., Guzmán, D., y León, J. (2014). Las Artes como Herramientas Facilitadoras del Proceso de Comprensión Lectora.

Nomenclatura Habilidades de Comprensión Lectora

- *Identifica la Idea Principal (A)*
- *Recuerda Hechos y Detalles (B)*
- *Resume el texto (C)*
- *Reconoce Causa y Efecto (D)*
- *Comprende la Secuencia de los acontecimientos (E)*
- *Halla el Significado de Palabras por Contexto (F)*



Gráfica N10: Resultados Prueba N 1 de Comprensión Lectora “El Almohadón de Plumas”. Ardila, J., Guzmán, D., y León, J. (2014). Las Artes como Herramientas Facilitadoras del Proceso de Comprensión Lectora.

Como es posible apreciar tanto en la tabla como en las gráficas, en la mayor parte de las preguntas el número de aciertos superó el de desaciertos, encontrándose mayor dificultad en la habilidad de Reconocer Causa y Efecto perteneciente al nivel de organización. La literalidad y la retención fueron los niveles de comprensión alcanzados en esta prueba con mayor facilidad.

6.2.2. Prueba N 2: “El Ahogado más Hermoso del Mundo” del autor Gabriel García Márquez. Técnica Artística Aplicada- Caricatura.

6.2.2.1. Descripción de la Prueba.

Esta se encuentra constituida por ocho preguntas cerradas, encaminadas a verificar las habilidades de Comprensión Lectora , alcanzadas o fortalecidas a través del uso de las artes en el contacto con el texto; estas habilidades pertenecen a los niveles de comprensión: Literalidad, Retención Organización e Inferencia, cada pregunta apunta a una o varias habilidades de la siguiente forma:

Pregunta 1: Identifica la idea Principal y Resume el texto

Pregunta 2: Recuerda hechos y detalles

Pregunta 3: Recuerda hechos y detalles

Pregunta 4: Reconoce causa y efecto

Pregunta 5: Comprende la secuencia de los acontecimientos

Pregunta 6: Halla el significado de palabras por contexto

Pregunta 7: Halla el significado de palabras por contexto

Pregunta 8: Saca conclusiones e inferencias y Compara y contrasta.

Tabla 4. Resultados prueba de comprensión lectora prueba n° 2. Ardila, J., Guzmán, D., y León, J. (2014). Las Artes como Herramientas Facilitadoras del Proceso de Comprensión Lectora.

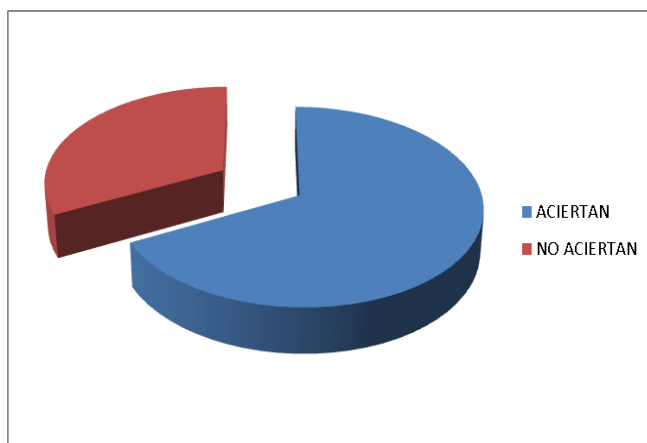
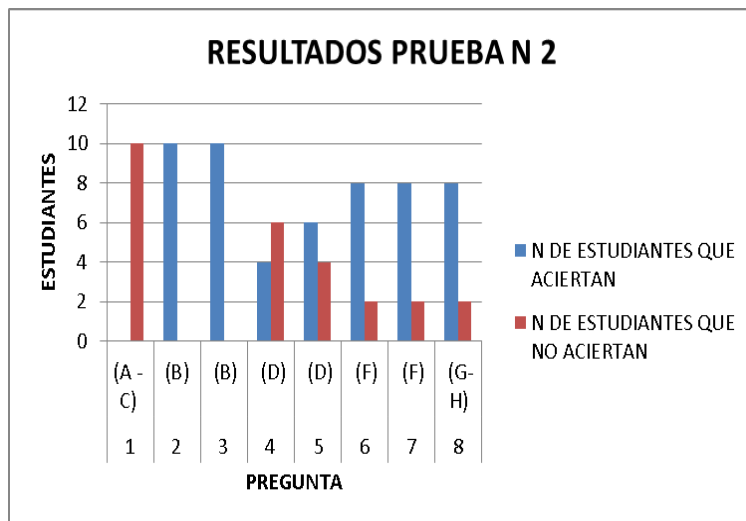
| PREGUNTA | HABILIDAD | N DE ESTUDIANTES QUE ACIERTAN | N DE ESTUDIANTES QUE NO ACIERTAN |
|-----------------|--|--------------------------------------|---|
| 1 | Identifica la Idea Principal – Resume el texto (A - C) | 0 | 10 |
| 2 | Recuerda hechos y detalles (B) | 10 | 0 |
| 3 | Recuerda hechos y detalles (B) | 10 | 0 |
| 4 | Reconoce causa y efecto (D) | 4 | 6 |
| 5 | Comprende la secuencia de los acontecimientos (D) | 6 | 4 |
| 6 | Halla el significado de palabras por contexto (F) | 8 | 2 |
| 7 | Halla el significado de palabras por contexto (F) | 8 | 2 |
| 8 | Saca conclusiones e Inferencias- Compara y contrasta (G-H) | 8 | 2 |

6.2.2.2. Resultados Obtenidos

En la siguiente tabla y gráficas, se pueden evidenciar los resultados obtenidos en esta prueba.

Nomenclatura Habilidades de Comprensión Lectora

- *Identifica la Idea Principal (A)*
- *Recuerda Hechos y Detalles (B)*
- *Resume el texto (C)*
- *Reconoce Causa y Efecto (D)*
- *Comprende la Secuencia de los acontecimientos (E)*
- *Halla el Significado de Palabras por Contexto (F)*
- *Saca Conclusiones e Inferencias (G)*
- *Compara y Contrasta (H)*



Gráfica 11: Resultados Prueba N 2 de Comprensión Lectora “El Ahogado más hermosos del Mundo”. Ardila, J., Guzmán, D., y León, J. (2014). Las Artes como Herramientas Facilitadoras del Proceso de Comprensión Lectora.

En esta prueba se involucra una habilidad perteneciente al nivel de Inferencia, cuyos aciertos superan a los desaciertos ampliamente; por el contrario, habilidades de los niveles de Literalidad y Retención obtuvieron resultados poco alentadores.

6.2.3. Prueba N 3: “La Carne” del autor Virgilio Piñera. Técnica Artística Aplicada-Caligrama.

6.2.3.1. Descripción de la Prueba

Esta se encuentra constituida por 6 preguntas cerradas y dos abiertas, encaminadas a verificar las habilidades de Comprensión Lectora , alcanzadas o fortalecidas a través del uso de las artes en el contacto con el texto; estas habilidades pertenecen a los niveles de comprensión: Literalidad, Retención Organización e Inferencia, cada pregunta apunta a una o varias habilidades de la siguiente forma:

Pregunta 1: Identifica la idea Principal y Resume el texto

Pregunta 2: Recuerda hechos y detalles

Pregunta 3: Comprende la secuencia de los acontecimientos

Pregunta 4: Reconoce causa y efecto

Pregunta 5: Halla el significado de palabras por contexto

Pregunta 6: Saca conclusiones e inferencias

Pregunta 7: Compara y contrasta

Pregunta 8: Identifica la Idea Principal y Saca conclusiones e Inferencias.

| PREGUNTA | HABILIDAD | N DE ESTUDIANTES QUE ACIERTAN | N DE ESTUDIANTES QUE NO ACIERTAN |
|-----------------|--|--------------------------------------|---|
| 1 | Identifica la Idea Principal – Resume el texto (A - C) | 8 | 2 |
| 2 | Recuerda hechos y detalles (B) | 8 | 2 |
| 3 | Comprende la secuencia de los acontecimientos (D) | 10 | 0 |
| 4 | Reconoce causa y efecto (D) | 10 | 0 |
| 5 | Halla el significado de palabras por contexto (F) | 6 | 4 |
| 6 | Saca conclusiones e Inferencias (G) | 8 | 2 |
| 7 | Compara y contrasta (H) | 6 | 4 |
| 8 | Identifica la Idea Principal- Saca conclusiones e Inferencias (A- G) | 8 | 2 |

Tabla 5. Resultados prueba de comprensión lectora prueba n° 3. Ardila, J., Guzmán, D., y León, J. (2014). Las Artes como Herramientas Facilitadoras del Proceso de Comprensión Lectora.

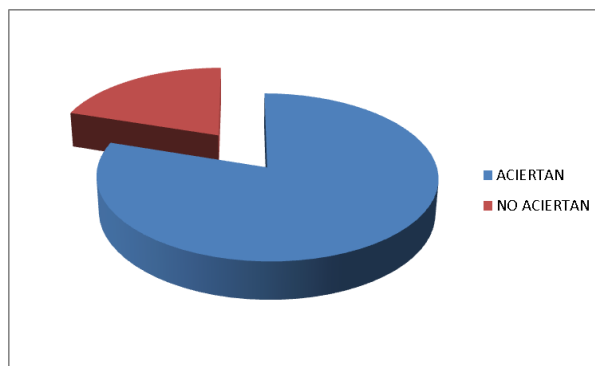
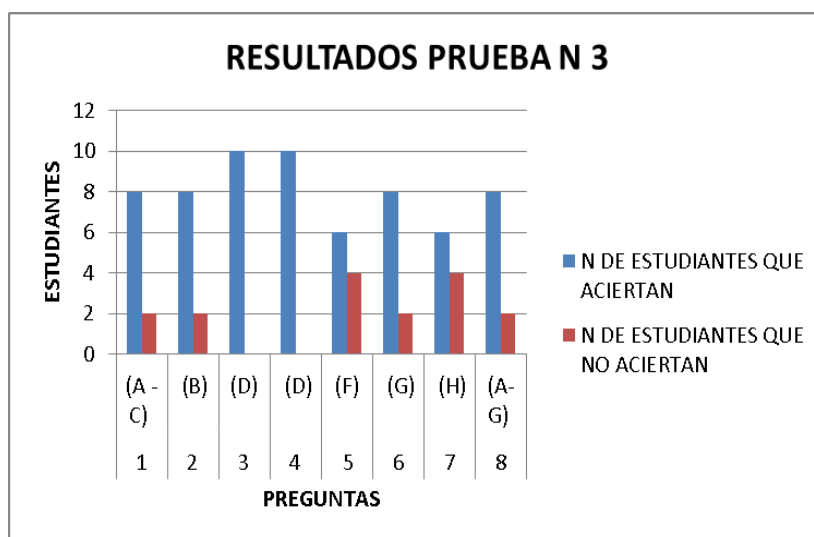
6.2.3.2. Resultados Obtenidos.

En la siguiente tabla y gráficas, se pueden evidenciar los resultados obtenidos en esta prueba.

Nomenclatura Habilidades de Comprensión Lectora

- *Identifica la Idea Principal (A)*
- *Recuerda Hechos y Detalles (B)*

- *Resume el texto (C)*
- *Reconoce Causa y Efecto (D)*
- *Comprende la Secuencia de los acontecimientos (E)*
- *Halla el Significado de Palabras por Contexto (F)*
- *Saca Conclusiones e Inferencias (G)*
- *Compara y Contrasta (H)*



Gráfica 12: Resultados Prueba N 3 de Comprensión Lectora “La Carne”. Ardila, J., Guzmán, D., y León, J. (2014). Las Artes como Herramientas Facilitadoras del Proceso de Comprensión Lectora.

En esta prueba todos los niveles de comprensión evaluados obtuvieron más aciertos que desaciertos, incluso el nivel de organización que tuvo resultados poco alentadores en las pruebas anteriores, logró recuperarse significativamente. Probablemente el texto, combinado con una Técnica Artística que logro captar el interés de los estudiantes, en gran medida fueron los causantes de estos resultados. Llama la atención que las preguntas abiertas, enfocadas a medir habilidades del nivel de Inferencia no presentan un grado de dificultad considerable para los estudiantes.

6.2.4. Prueba N 4: “La Noche de los Feos” del autor Mario Benedetti. Técnica Artística Aplicada- Caricatura On line.

6.2.4.1. Descripción de la Prueba.

Esta se encuentra constituida por 8 preguntas abiertas, encaminadas a verificar las habilidades de Comprensión Lectora , alcanzadas o fortalecidas a través del uso de las artes en el contacto con el texto; estas habilidades pertenecen a los niveles de comprensión: Literalidad, Retención Organización e Inferencia, cada pregunta apunta a una o varias habilidades de la siguiente forma:

Pregunta 1: Recuerda hechos y detalles

Pregunta 2: Saca conclusiones e inferencias

Pregunta 3: Compara y contrasta

Pregunta 4: Identifica la Idea Principal y Reconoce causa y efecto

Pregunta 5: Resume el texto - Recuerda hechos y detalles

Pregunta 6: Saca conclusiones e inferencias

Pregunta 7: Saca conclusiones e inferencias

Pregunta 8: Compara y contrasta.

| PREGUNTA | HABILIDAD | N DE ESTUDIANTES QUE ACIERTAN | N DE ESTUDIANTES QUE NO ACIERTAN |
|-----------------|---|--------------------------------------|---|
| 1 | Recuerda hechos y detalles (B) | 8 | 2 |
| 2 | Saca conclusiones e inferencias (G) | 6 | 4 |
| 3 | Compara y contrasta (H) | 8 | 2 |
| 4 | Identifica la Idea Principal-Reconoce causa y efecto (A-D) | 6 | 4 |
| 5 | Resume el texto – Recuerda hechos y detalles (B-C) | 8 | 2 |
| 6 | Saca conclusiones e Inferencias (G) | 8 | 2 |
| 7 | Saca conclusiones e Inferencias (G) | 6 | 4 |
| 8 | Compara y contrasta (H) | 8 | 2 |

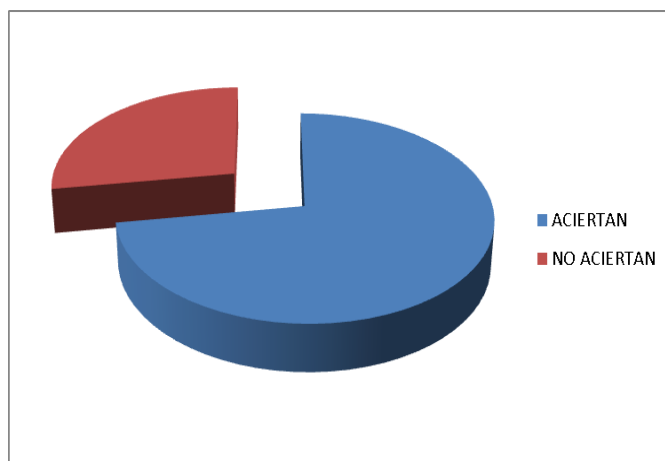
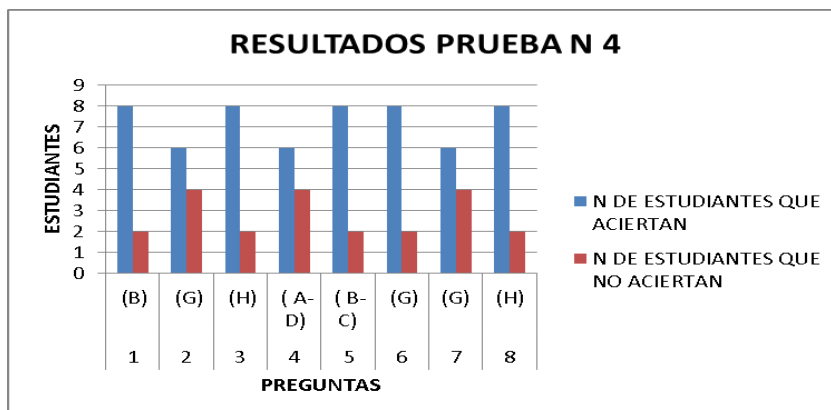
Tabla 6. Resultados prueba de comprensión lectora prueba n° 4. Ardila, J., Guzmán, D., y León, J. (2014). Las Artes como Herramientas Facilitadoras del Proceso de Comprensión Lectora.

6.2.4.2. Resultados Obtenidos.

En la siguiente tabla y gráficas, se pueden evidenciar los resultados obtenidos en esta prueba.

Nomenclatura Habilidades de Comprensión Lectora

- *Identifica la Idea Principal (A)*
- *Recuerda Hechos y Detalles (B)*
- *Resume el texto (C)*
- *Reconoce Causa y Efecto (D)*
- *Comprende la Secuencia de los acontecimientos (E)*
- *Halla el Significado de Palabras por Contexto (F)*
- *Saca Conclusiones e Inferencias (G)*
- *Compara y Contrasta (H)*



Gráfica 13: Resultados Prueba N 4 de Comprensión Lectora “La Noche de los Feos”. Ardila, J., Guzmán, D., y León, J. (2014). Las Artes como Herramientas Facilitadoras del Proceso de Comprensión Lectora.

En esta prueba todos los niveles de comprensión evaluados obtuvieron más aciertos que desaciertos, lo que indica que la combinación adecuada de textos con técnicas artísticas para acercarse a la comprensión del texto, empieza a mostrar el fortalecimiento de habilidades de comprensión lectora.

6.2.5. Prueba N 5: “Axololt” del autor Julio Cortázar. Técnica Artística Aplicada-Mural.

6.2.5.1. Descripción de la Prueba.

Esta se encuentra constituida por 7 preguntas cerradas y una abierta, encaminadas a verificar las habilidades de Comprensión Lectora, alcanzadas o fortalecidas a través del uso de las artes en el contacto con el texto; estas habilidades pertenecen a los niveles de comprensión: Literalidad, Retención, Organización, Inferencia, Interpretación y Valoración, cada pregunta apunta a una o varias habilidades de la siguiente forma:

Pregunta 1: Saca conclusiones e Inferencias

Pregunta 2: Recuerda hechos y detalles

Pregunta 3: Recuerda hechos y detalles y Resumen el texto

Pregunta 4: Saca conclusiones e Inferencias

Pregunta 5: Compara y contrasta

Pregunta 6: Halla el significado de palabras por contexto

Pregunta 7: Identifica Idea Principal, Reconoce causa efecto e Identifica el Propósito del autor

Pregunta 8: Hace Predicciones y Distingue entre Hecho y Opinión

| PREGUNTA | HABILIDAD | N DE ESTUDIANTES QUE ACIERTAN | N DE ESTUDIANTES QUE NO ACIERTAN |
|-----------------|--|--------------------------------------|---|
| 1 | Saca conclusiones e inferencias (G) | 8 | 2 |
| 2 | Recuerda hechos y detalles (B) | 8 | 2 |
| 3 | Recuerda hechos y detalles- Resume el texto (B-C) | 4 | 6 |
| 4 | Saca conclusiones e Inferencias (G) | 8 | 2 |
| 5 | Compara y contrasta (H) | 2 | 8 |
| 6 | Halla el significado de palabras por contexto (F) | 8 | 2 |
| 7 | Identifica Idea Principal- Reconoce causa efecto- Identifica el Propósito del autor (A- D-K) | 8 | 2 |
| 8 | Hace Predicciones- Distingue entre Hecho y Opinión (I- J) | 8 | 2 |

Tabla 7. Resultados prueba de comprensión lectora prueba n° 5. Ardila, J., Guzmán, D., y León, J. (2014). Las Artes como Herramientas Facilitadoras del Proceso de Comprensión Lectora.

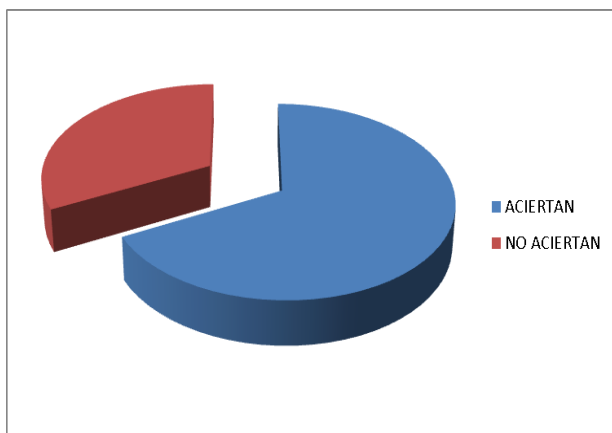
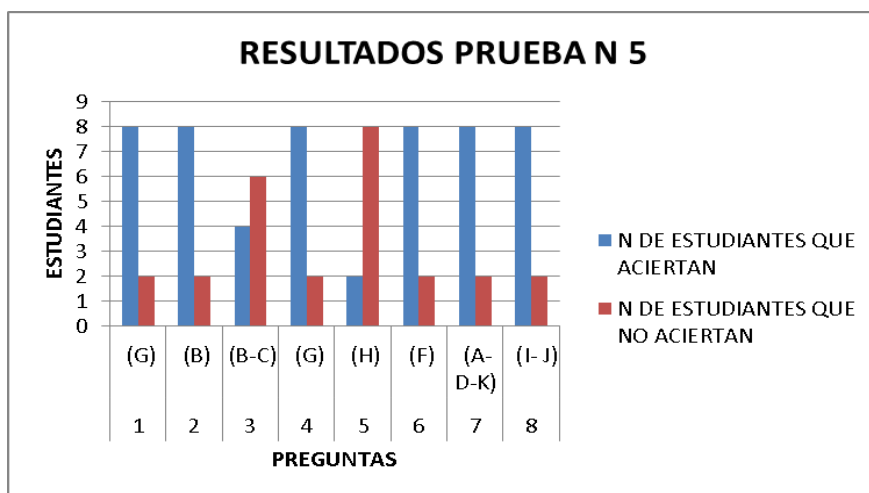
6.2.5.2. Resultados Obtenidos.

En la siguiente tabla y gráficas, se pueden evidenciar los resultados obtenidos en esta prueba.

Nomenclatura Habilidades de Comprensión Lectora

- *Identifica la Idea Principal (A)*
- *Recuerda Hechos y Detalles (B)*
- *Resume el texto (C)*
- *Reconoce Causa y Efecto (D)*

- *Comprende la Secuencia de los acontecimientos (E)*
- *Halla el Significado de Palabras por Contexto (F)*
- *Saca Conclusiones e Inferencias (G))*
- *Compara y Contrasta (H)*
- *Hace Predicciones (I)*
- *Distingue entre Hecho y Opinión (J)*
- *Identifica el Propósito de Autor (K)*



Gráfica 14: Resultados Prueba N 5 de Comprensión Lectora “Axolotl”. Ardila, J., Guzmán, D., y León, J. (2014). Las Artes como Herramientas Facilitadoras del Proceso de Comprensión Lectora.

En esta prueba se introducen habilidades pertenecientes a los dos últimos niveles de Comprensión Lectora: Interpretación y Valoración, las cuales fueron evaluadas a través de las preguntas 7 y 8 obteniendo resultados alentadores; no obstante, la principal dificultad se encuentra en el nivel de Retención y en una habilidad del nivel de Inferencia; esto tal vez debido a la inserción de dos nuevos niveles de comprensión, de alta complejidad.

6.2.6. Prueba N 6: “La Hija del Guarda agujas” del autor Vicente Huidobro.

Técnica Artística Aplicada- Graffiti

6.2.6.1. Descripción de la Prueba.

Esta se encuentra constituida por 5 preguntas abiertas, encaminadas a verificar las habilidades de Comprensión Lectora, alcanzadas o fortalecidas a través del uso de las artes en el contacto con el texto; estas habilidades pertenecen a los niveles de comprensión: Literalidad, Retención, Organización, Inferencia, Interpretación y Valoración, cada pregunta apunta a una o varias habilidades de la siguiente forma:

Pregunta 1: Saca conclusiones e inferencias y distingue entre hecho y opinión

Pregunta 2: Recuerda hechos y detalles y Resume el texto

Pregunta 3: Saca conclusiones e inferencias y Hace Predicciones

Pregunta 4: Hace Predicciones y Distingue entre hecho y opinión

Pregunta 5: Identifica el propósito del autor

| PREGUNTA | HABILIDAD | N DE ESTUDIANTES QUE ACIERTAN | N DE ESTUDIANTES QUE NO ACIERTAN |
|-----------------|---|--------------------------------------|---|
| 1 | Saca conclusiones e inferencias- distingue entre hecho y opinión (G- J) | 6 | 4 |
| 2 | Recuerda hechos y detalles- Resume el texto (B- C) | 8 | 2 |
| 3 | Saca conclusiones e inferencias- Hace Predicciones (G- I) | 8 | 2 |
| 4 | Hace Predicciones – Distingue entre hecho y opinión (I-J) | 8 | 2 |
| 5 | Identifica el propósito del autor (K) | 10 | 0 |

Tabla 8. Resultados prueba de comprensión lectora prueba n° 6. Ardila, J., Guzmán, D., y León, J. (2014). Las Artes como Herramientas Facilitadoras del Proceso de Comprensión Lectora

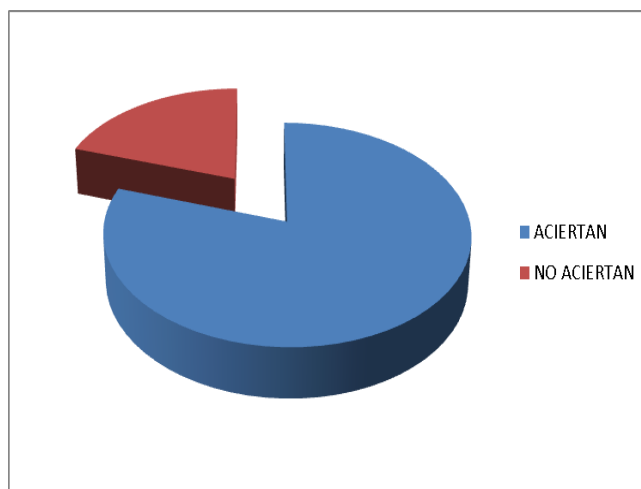
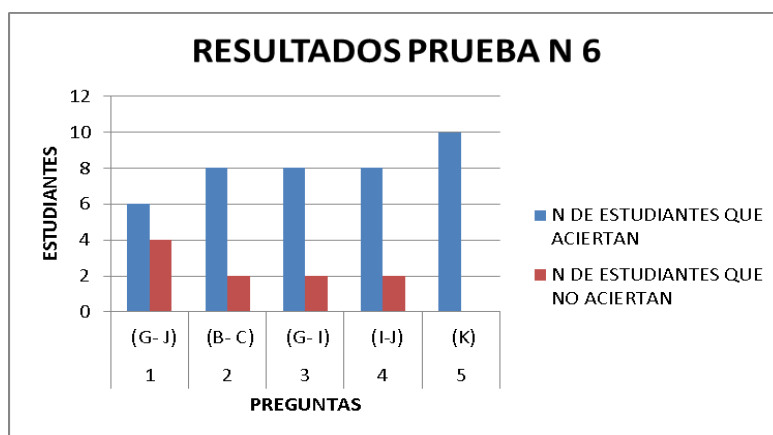
6.2.6.2 Resultados Obtenidos

En la siguiente tabla y gráficas, se pueden evidenciar los resultados obtenidos en esta prueba

Nomenclatura Habilidades de Comprensión Lectora

- *Identifica la Idea Principal (A)*
- *Recuerda Hechos y Detalles (B)*
- *Resume el texto (C)*
- *Reconoce Causa y Efecto (D)*
- *Comprende la Secuencia de los acontecimientos (E)*

- *Halla el Significado de Palabras por Contexto (F)*
- *Saca Conclusiones e Inferencias (G)*
- *Compara y Contrasta (H)*
- *Hace Predicciones (I)*
- *Distingue entre Hecho y Opinión (J)*
- *Identifica el Propósito de Autor (K)*



Gráfica 15: Resultados Prueba N 6 de Comprensión Lectora “La Hija del Guarda agujas”. Ardila, J., Guzmán, D., y León, J. (2014). Las Artes como Herramientas Facilitadoras del Proceso de Comprensión Lectora.

En esta prueba los aciertos superaron a los desaciertos en todas las preguntas, teniendo un resultado significativamente alentador el nivel de Comprensión de Valoración que fue evaluado con la última pregunta. Esto indica que los estudiantes están en la capacidad de por en práctica habilidades de comprensión lectora de los últimos y más avanzados niveles de comprensión

6.3. Interpretación General de los Resultados

En términos generales, la mejora en todos los niveles de comprensión lectora es notoria, los aciertos superaron a los desaciertos en la mayor parte de las preguntas planteadas, lo que representa la utilidad de la Estrategia Didáctica formulada y materializada. La forma como los estudiantes entraron en contacto con los textos a través de las técnicas artísticas aplicadas, facilitó que las habilidades de comprensión lectora fueran puestas en práctica con apropiación y dominio. Es de resaltar que la prueba diagnóstica arrojó dificultades en los niveles medio y avanzado de comprensión; no obstante, en los resultados de la aplicación de la estrategia a través de las guías de trabajo, es posible evidenciar que dichas habilidades fueron fortalecidas notoriamente; así mismo llama la atención que los dos niveles más avanzados de comprensión, en dos pruebas consecutivas hubiesen mostrado resultados verdaderamente positivos, lo que indica que la construcción del significado general de los textos, a través de creaciones artísticas, fue contundente y condujo gradualmente a la comprensión de las narraciones.

Por medio de la observación realizada durante cada una de las actividades, fue posible evidenciar el empoderamiento que construyeron los estudiantes sobre su proceso de comprensión de los textos; comenzando por la lectura individual y grupal, pasando por la producción artística, hasta llegar a la socialización de sus resultados, los muchachos fueron actores netamente activos de dicho proceso, sus ideas, inquietudes, apreciaciones, intereses, gustos, actitudes y aptitudes,

fueron visibilizadas clase a clase, edificando habilidades necesarias para escalar todos los peldaños de los niveles de comprensión.

Es importante recordar que la estrategia didáctica se aplicó durante siete meses consecutivos, en los cuales fue posible observar un impacto positivo sobre el proceso de comprensión lectora; esta intervención de las artes sobre la lectura seguirá haciendo que este comportamiento se replique a largo plazo, puesto que los estudiantes más allá de la familiarización con el texto, la lectura y la comprensión, dominarán con destreza todas las habilidades de los niveles de comprensión, verán la lectura como una actividad placentera y fructífera y encontrarán finalmente en ella un camino seguro para comprender no solo textos con los cuales entran en contacto, sino la realidad a la cual pertenece.

En este punto, es necesario destacar la influencia de las artes en el ejercicio de comprensión, estas hacen posible que el contacto con el texto sea más cercano, placentero y comprometido, ya que la manipulación de material para crear productos artísticos de la propia autoría, pone a trabajar a todos los sentidos, además de representar actividades en las que los estudiantes ponen todo su empeño primero para comprender el texto y segundo para representar de la mejor forma esta comprensión que construyen con ahínco. Es posible entonces aplicar argumentos teóricos esgrimidos por autores como Ernest Cassirer (1973), quien asegura que el hombre es por naturaleza un animal simbólico, el cual se ha envuelto en formas lingüísticas, imágenes artísticas y símbolos míticos; esto facilita que la mente humana recree el mundo a través de su propio código simbólico; así mismo, Noam Chomsky (1995), hace referencia a la utilidad de las artes en la mejora de la comprensión Lingüística; de acuerdo con el autor, es

necesario entender, aceptar y poner en práctica el hecho de que las artes naturalmente son capaces de potenciar a la mente, predisponerla para el lenguaje y prepararla para la comprensión.

Adicionalmente, es posible mencionar a Becerra y a Charría (2011), quienes hablan de la importancia de manipular materiales para crear obras artísticas que facilitan no solo la comprensión de los textos con los cuales niños y jóvenes tienen contacto, sino la comprensión de la realidad en la que se encuentran inmersos. Es para las autoras en este ambiente propicio en el que se lee, se manipulan materiales y se juega con ellos, en la que se lleva a cabo el proceso real de comprensión. Y es esto lo que precisamente han hecho los estudiantes de la muestra, al representar la construcción del significado general de los textos, haciendo uso de técnicas artísticas que atrapan su atención y reconstruyen la comprensión del texto que han realizado de forma individual y grupal.

La transformación de la lectura, siguiendo a Goodman (citado en Becerra y Charria, 2011) y de acuerdo con los resultados obtenidos en la aplicación de la Estrategia Didáctica, requiere de la continua inserción de las artes en el proceso educativo; según el autor, es indispensable que los educadores tengan claro y ejecuten el compromiso de generar propuestas que respondan a la necesidad de compenetrar lo artístico con lo educativo en pro de la mejora continua de los fines de lo pedagógico y lo didáctico. Y es esta la tarea inmediata, partiendo para ello del análisis de los resultados de la Estrategia Didáctica y realizando los ajustes necesarios a la misma para que pueda atender a las necesidades de comprensión lectora detectadas en los estudiantes.

Adicionalmente, el trabajo a través de la Estrategia Didáctica debe continuar propendiendo por el desarrollo de competencias lectoras, estas necesariamente requieren estar enfocadas en una interacción eficiente con la realidad; ya Karl Popper (citado en De Zubiría, 2004), había propuesto una serie de competencias cuya pretensión es precisamente el contacto con dicha realidad, partiendo para ello de la clasificación de esas realidades en tres mundos; para el caso de la presente estrategia didáctica, la comprensión de textos mediada por las artes, puede ser ubicada en el mundo número 3, al cual pertenecen las ideas, las creaciones culturales propias y exclusivas del ser humano como lo son las artes, las ciencias, la filosofía, el lenguaje, entre otras. Para este mundo, según el autor, las competencias construidas desde un enfoque netamente cultural y artístico, son las más adecuadas para alcanzar la comprensión del mundo. Esta se convierte entonces en la tarea de la estrategia didáctica planteada, reajustarse a la realidad de los estudiantes y mejorar permanentemente las actividades que hacen uso del pretexto de las artes para alcanzar la comprensión de los textos y a la vez de la realidad.

Es posible afirmar entonces, que el trabajo combinado de lectura y artes, facilita el avance paulatino por los niveles de comprensión, ya que la representación de los textos a través de imágenes, contribuye a que la interpretación de los mismos sea un proceso menos complejo y más agradable para el lector y aún más, cuando este realiza la actividad de comprensión guiado por sus gustos, ideas, convicción y propio estilo de lectura. Es de resaltar el hecho de que a pesar de no ser artistas innatos, ni contar con una cátedra específica de artes, los estudiantes paulatinamente fueron perfeccionando sus producciones artísticas con gran esfuerzo y dedicación a la hora de representar la comprensión de los textos.

Para asegurar la continua utilidad de la Estrategia Didáctica, es necesario identificar los elementos de esta que han potencializado las habilidades propias de los niveles de comprensión lectora, elementos que han sido traducidos en competencias y que requieren de un análisis detallado para así proceder a su fortalecimiento y por ende continuar obteniendo resultados positivos. Para lograrlo, planteamientos acerca de las competencias, como el construido por Miguel Angel Zabalza (2001), son de gran utilidad para el mejoramiento continuo de la Estrategia Didáctica planteada; el autor, establece concretamente cinco clases de competencias que se adecuan a todas las etapas y objetivos de dicha estrategia.

Inicialmente se encuentran las competencias de cognición, equiparables con las destrezas que adquieren los estudiantes en el uso de las habilidades de comprensión lectora, por medio de las guías de trabajo diseñadas para este fin; en segundo lugar se ubican las competencias de rendimiento que vendrían siendo aquellas habilidades adquiridas para demostrar su desempeño en el proceso de comprensión lectora; en tercer lugar se encuentran las competencias de consecuencias, para el caso concreto de la estrategia, estarían constituidas por el impacto de la misma sobre el desempeño lector de los estudiantes y sobre su misma realidad; en cuarto lugar están las competencias afectivas que son el pilar de la Estrategia Didáctica, integradas por los gustos, sentimientos, preferencias y actitudes con los cuales los estudiantes entran en contacto con los textos y en último lugar se ubican las competencias de exploración, constituidas por las experiencias de los estudiantes en cada una de las actividades planteadas y que lograron conducirlos a un aprendizaje significativo, valioso ya que se acercaron al proceso de comprensión lectora a través de su experiencia.

Un análisis concienzudo de estas competencias hace posible que la Estrategia Didáctica sea fortalecida, ya que permite identificar los elementos más fuertes para así proceder a enriquecerlos; así mismo facilita determinar los puntos débiles de la estrategia y encaminar todos los esfuerzos necesarios a convertir estos en fortalezas. Es de vital importancia hacer que las habilidades de comprensión lectora continúen siendo estimuladas a partir de las guías de trabajo que combinan texto y técnicas artísticas para facilitar la comprensión de las narraciones a las cuales acceden los estudiantes constantemente.

6.4. Resultados de las Apropiações Artísticas de los estudiantes

Los estudiantes realizaron una interiorización del contenido del texto a partir de la abstracción y concepto visual, la cual es la apropiación del estudiante de la idea principal del texto que leyó, pero adaptándolo creativamente desde su punto de vista personal, aunque el resultado sea una interpretación diferente al significado primigenio de la lectura. Esto, ya que un texto puede tener mil maneras de interpretación tanto literal como visual; la abstracción visual creada por los estudiantes en sus trabajos artísticos son operaciones mentales, mediante las cuales una determinada propiedad del objeto o idea del texto se aísla conceptualmente a partir de una representación visual, generando una reflexión personal, que fue la tarea llevada a cabo por los estudiantes de la muestra.

Así mismo, los trabajos artísticos presentan interpretaciones de las lecturas según los siguientes criterios: Por Analogías: representan materialmente el significado de los textos de manera indirecta; obedece a una distinción mental más compleja que tiene ya conciencia de la semejanza y de la diferencia entre la cosa y la imagen. Por Representación: Puede estar ligada a la imitación, tratar de retener, con tranquila fidelidad, el contenido del texto y la intención de

plasmar el contenido o idea principal del texto literalmente. Pero no se trata de captarlo en su totalidad y de agotarlo, en cierto modo, sino que destaca en él algunos rasgos característicos particulares para conferirles el sello de rasgos artísticos esenciales propios. Por Alegoría: Son representaciones artísticas a partir de un texto en las que confluyen varias ideas concretas para hacer referencia a una idea abstracta diferente a la establecida en el texto leído por el estudiante.

Adicionalmente, la expresividad del color en las creaciones artísticas de los estudiantes tienen el propósito de comunicar, ya sea el mensaje de la lectura o servir de soporte a la representación artística. En muchos casos, el color cumple la función de hacer comprensibles las formas en las creaciones artísticas de los estudiantes, además de ser un elemento expresivo, al evocar diferentes sensaciones y emociones personales. En la mayoría de los trabajos, la expresividad del color se realizó de dos formas: Por Iconicidad: Son trabajos artísticos de los estudiantes en los que los colores tuvieron relación directa con el texto dado en la clase, cumpliendo una función identificadora y Por Colores Connotativos: aquellos colores en las representaciones artísticas de los estudiantes que no fueron descriptivos de la lectura dadas en clase, sino psicológicos, simbólicos o estéticos. De esta forma, los resultados artísticos difieren a grandes rasgos del contenido de los textos empleados en las pruebas de comprensión lectora ya que en su mayoría se realizaron de manera conceptual, dando mayor importancia a aquello que los lectores querían dar a entender, a partir del significado literal de la lectura.

La evidencia de esta experiencia enriquecedora entre la lectura y las artes, se encuentra registrada en una serie de artículos redactados como respuesta a una sola pregunta que constituye una entrevista semiestructurada. En estos escritos, los estudiantes pertenecientes a la muestra de trabajo, dejan constancia de sus apreciaciones acerca de la Estrategia Didáctica; los diez

integrantes de la muestra coinciden en considerar la metodología de trabajo planteada en la estrategia, como una forma totalmente diferente de ver y practicar la lectura; hablan sobre la visión tradicional que tenían de la comprensión de textos, la cual era considerada como una carga, una tarea tediosa y absolutamente sujeta a la evaluación, un requisito para avanzar en sus actividades escolares. Tras la aplicación de las guías de trabajo, los estudiantes expresan abiertamente el haberse sentido a gusto con una nueva forma de leer, en la que se sienten partícipes, actores principales del proceso de comprensión y tal vez lo más notorio e impactante de este diálogo con los estudiantes, es el hecho de que soliciten la continuidad de esta forma de trabajo a través de las artes, para así abordar de forma acertada los textos con los cuales tienen contacto constantemente.

Esta aceptación y apropiación de la Estrategia Didáctica por parte de los estudiantes, hace pensar en la posibilidad de llevarla a otros escenarios educativos, si presento efectos positivos en un área en la que directamente se tienen contacto con la lectura, es posible que en otras áreas se replique su impacto; hay que recordar que la lectura es una actividad que transversaliza el conocimiento, que se encuentra presente en todas las aristas del mismo, lo que puede llevar a pensar en la posibilidad de su aplicación en otras áreas y si se quiere, como ya se dijo, en otros escenarios, más allá de la escuela. Al fin y al cabo, los seres humanos aprenden haciendo y el arte hace que esto sea posible, leyendo e interpretando por un camino más ameno y natural, cualquier ser humano puede alcanzar la comprensión de lo que lee.

CONCLUSIONES

El concebir la lectura como un proceso compuesto por varias etapas a las cuales el lector accede de forma gradual, utilizando para ello una serie de habilidades, que si son correctamente estimuladas, conducen a la comprensión; es el camino más adecuado y seguro para entrar en contacto con lo que se lee, esto se debe a que leer no consiste solo en descifrar códigos, sino más bien, en construir un significado de los textos, atendiendo a elementos contundentes como lo son: las ideas propias, los conocimientos previos, los gustos, las expectativas, los sentimientos, en sí, el estilo único y particular de concebir la realidad en la cual el lector se encuentra inmerso. Esta concepción como lo ha expresado Teresa Colomer (1997), facilita que la lectura sea vista como una actividad agradable, enriquecedora y aportante, sacándola de la visión tradicional de imposición, tedio y represión a través de la evaluación, visión esta que es común en el ambiente escolar.

La comprensión de lo que se lee, es la pretensión final del ejercicio lector, existen diferentes niveles en este proceso que deben ser escalados paulatinamente por el lector, como lo destacan Abusamra y Joannette (2012), para ello, es necesario que la decodificación no sea entendida como el único objetivo de la lectura; desafortunadamente, la escuela, se ha encargado de impedir que el avance en la comprensión lectora sea una realidad. Habilidades como la inferencia, la interpretación, la valoración y la creación, se han dejado a un lado en la formación del estudiante, generando lectores incompletos, incapaces de entrar en contacto de forma natural y amena con los textos, de descifrar la pretensión del autor, de construir su propio significado de lo que lee, de crear a partir de los nuevos mundos que encuentra al interior de los textos, entre otras acciones, y esto se debe a que no se le brindan las herramientas necesarias para edificar un proceso de comprensión real, que aporte a la construcción de sus conocimientos así como de su cotidianidad.

Como fue posible anotar en algunos apartados del presenta trabajo de investigación, el proceso de comprensión lectora, no inicia en la escuela, parte desde el primer contacto libre y espontáneo que los niños tienen con sus textos iniciales, los cuales se encuentran representados con coloridas, divertidas y atrayentes imágenes que logran captar la atención de estos, quienes se esfuerza por recrear en sus mentes, las historias que les son leídas por un adulto o presentadas a

través de hermosos dibujos. Este contacto natural y agradable con los textos es el que facilita la comprensión de los mismos y debería ser el camino utilizado en todo momento por el lector; no obstante, como lo afirman Becerra y Charría (2011), al llegar a la vida escolar a estos niños les es presentada una única forma de interpretar sus lecturas, la decodificación, coartando con ello la libertad que obligatoriamente debe existir en el contacto entre lector y texto, libertad que conduce a avanzar exitosamente por todas las etapas del proceso de comprensión.

Comprender un texto consiste según Condemarín y Allende (2009), en construir su significado, es decir, acercarse a este a través de la lectura, desarmarlo en todas sus partes, rearmarlo pieza a pieza desde una visión muy propia, valiéndose de las apreciaciones, sentimientos, inquietudes, y demás sensaciones que se generen en el lector a partir de esta actividad. No es una tarea fácil pero cuando el lector se siente libre para acercarse al texto, representarlo, tratar de comprender la pretensión del autor y edificar con esfuerzo y alegría su propia interpretación del mismo, se facilita el arduo trabajo que la comprensión representa. Es necesario plantear puentes que permitan un contacto más directo entre el lector y el texto, medios que hagan sentir al primero como un actor activo y trascendental de la comprensión, pues es él quien da sentido aquello que encuentra en los textos y lo lleva a su realidad para comprenderla y transformarla.

Uno de estos puentes lo representan las artes, comprobando los argumentos esgrimidos por Ernest Cassirer (1973) acerca de la facilidad de la mente humana para relacionarse con las imágenes y símbolos; como fue posible evidenciar en la puesta en marcha de la estrategia didáctica formulada en el presente trabajo de investigación, las creaciones artísticas modificaron la percepción que los estudiantes tenían acerca de la lectura, hicieron posible que estos entregaran todo su esfuerzo y dedicación no solo a elaborar bellísimas producciones artísticas, sino a desentrañar el significado de los textos y construir una propia interpretación de los mismos. Cada técnica artística combinada con las narraciones planteadas en las guías de trabajo, permitió la escenificación de las historias y la socialización de la comprensión que cada grupo de trabajo hizo de estas. Con agrado, entusiasmo compromiso y sobre todo libertad, los estudiantes-lectores lograron alcanzar niveles complejos de comprensión, demostrando que un pretexto para

conectar al lector con el texto de forma natural, como el caso de las artes, es totalmente aplicable a nivel escolar e incluso fuera de este.

En cuanto a las producciones artísticas realizadas por los estudiantes, es posible afirmar que estas difieren muchas veces del contenido de los textos empleados en las pruebas de comprensión lectora, ya que en su mayoría presentan un contenido visual de ámbito abstracto en el cual se da mayor importancia a lo que los estudiantes quieren dar a entender a partir del significado conceptual de la lectura, dejando a un lado la simple representación literal del contenido del texto. Así pues, estas representaciones a partir del dibujo, la pintura, la fotografía y el video, lograron influir de manera positiva en el desarrollo de la inteligencia lingüística, visual-espacial y la creatividad del estudiante; esto siguiendo a Noam Chomsky (1992), debido a que el estudiante explora su capacidad de comprensión, conceptualización y estímulo de invención y es capaz de crear nuevos significados en diferentes contextos, retroalimentando su construcción de conocimientos.

Los trabajos artísticos presentan interpretaciones de las lecturas, representando materialmente el significado de los textos de manera indirecta, obedeciendo a una distinción mental más compleja que tiene ya conciencia de la semejanza y de la diferencia entre la cosa y la imagen. Así mismo en algunos trabajos la representación visual está ligada a la imitación, es decir el tratar de retener el contenido del texto y la intención de plasmar la idea principal del texto literalmente. Pero no se trata de captarlo en su totalidad y de agotarlo, en cierto modo, sino que destaca en él algunos rasgos característicos particulares para conferirles el sello de los rasgos artísticos propios de los estudiantes. Así mismo, una tercera parte del grupo de estudio realizó representaciones artísticas a partir de los textos, confluyendo varias ideas concretas para hacer referencia a una idea abstracta diferente a la establecida en el texto trabajado en el aula, mostrando el dominio del nivel de valoración propio de la comprensión lectora.

En la mayoría de las creaciones artísticas realizadas por los estudiantes, el color cumple la función de hacer comprensibles las formas y elementos presentes en el texto, además de ser un elemento expresivo, al evocar diferentes sensaciones y emociones personales del estudiante al espectador, fundamentales de acuerdo con Becerra y a Charría (2011) en el proceso de comprensión. En la mayor parte de los trabajos, la expresividad del color se realizó de dos

formas: Por Iconicidad: Son trabajos artísticos de los estudiantes, en los que los colores tuvieron relación directa con el texto dado en la clase, cumpliendo una función identificadora y Por Colores Connotativos: aquellos colores en las representaciones artísticas de los estudiantes que no fueron descriptivos de la lectura dadas en clase, sino psicológicos, simbólicos o estéticos.

El arte no intenta representar toda la realidad como un todo, ni todas las apariencias, al contrario, recoge lo significativo de las experiencias humanas para proyectar sentimientos en distintos niveles por medio de formas significativas. Este pensamiento se concreta en los resultados de los trabajos artísticos creados por los estudiantes a partir de las lecturas desarrolladas en el aula, en los que se destacan la expresividad y espontaneidad de las creaciones artísticas, generándose con habilidad, diferentes significados derivados de un mismo texto. La aplicación de la estrategia didáctica de comprensión lectora a partir de las artes, su planeación y ejecución es un proceso que requiere una buena disposición del grupo, libertad a la hora de leer y compromiso real para alcanzar la comprensión y fueron precisamente estos ingredientes los que se encontraron en la materialización de dicha estrategia y que posibilitaron la obtención de resultados positivos de la misma.

Las abstracciones visuales creadas por los estudiantes en sus representaciones a partir de las artes, funcionan como operaciones mentales mediante las cuales una determinada propiedad del objeto o idea del texto se aísla conceptualmente a partir de una representación visual, generando una comprensión lectora de manera visual, lo que facilita la construcción de una reflexión personal. El uso de técnicas artísticas de pintura en el mural, graffiti, manga y diferentes destrezas manuales, son las más utilizadas por los estudiantes; esto favorece ampliamente la comprensión lectora de los estudiantes con un tipo de inteligencia kinestésico, pues sus trabajos artísticos a través de la imagen, trabajo grupal, concepto visual, manipulación directa de materiales, expresividad y color, se hace evidente en todas sus dimensiones.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

1. Generalidades.

Alliende, F., Condemarín, M., & Milicic, N. (1998). *Prueba CLP: formas paralelas: 5o. nivel B: para la aplicación de la prueba de comprensión lectora de complejidad lingüística progresiva*. Ediciones Universidad Católica de Chile.

Álvarez, C. (2008). La Etnografía como modelo de investigación en educación. *Gazeta de Antropología*, N° 28, Artículo 10.

Chaluiza, B. (2011). Elaboración de un Manual de Estrategias para la Comprensión Lectora en el Proceso Enseñanza- Aprendizaje dirigido a niños del primer año de Educación Básica de la Escuela “Miguel Chiguano Redd Zumac durante el Periodo 2010-2011. Universidad Técnica de Cotopaxi. Recuperado de <http://repositorio.utc.edu.ec/handle/27000/326>

García, A. E. M. (2003). Aspectos de la educación literaria: didáctica, interdiscursividad, libros de artes y alfabetización.

Guerra. Y. (2007). *Métodos en Investigación En: Colombia*. Ed: Guerra García, Yolanda M ISBN: 978-958-44-1969-9 v. 1.

Guerrero, P. C. (2005). *Incidencia de la música en el desarrollo de habilidades lectoras*. UTEM, DGI Departamento de Gestión de Información.

Hirsch Jr, E. D. (2007). La comprensión lectora requiere conocimiento de vocabulario y del mundo: hallazgos científicos sobre el bajón de cuarto grado y el estancamiento en los puntajes nacionales de comprensión. *Estudios Públicos*, (108), 229-252.

Inostroza, G., & Jolibert, J. (1997). Aprender a formar niños lectores y escritores. *Chile: Dolmen.[Links]*.

Kurland, D. (2000). Cómo trabaja realmente la Lengua: Fundamentos del Pensamiento Crítico. Recuperado de <http://www.criticalreading.com/criticalthinking.htm>

Lerner, D. (2001). Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario. México: Fondo de cultura económica.

Martín, J. R. (2009). Observación Participante: el registro. 43. Recuperado de http://www.fuden.org/FICHEROS_ADMINISTRADOR/F_METODOLOGICA/obspar_fm43.pdf

Rivero, P. E. M., Hoyos, Y. N. M., & Mérida, Y. (2012). Diseño e implementación de un programa en línea de comprensión de textos para educación superior.

Vargas, A. (1999). Metodología de la Investigación. *Spanta. México*.

2. El Arte en la Humanidad y su Papel en el Proceso de Aprendizaje.

Cassirer, E. (1979). Filosofía de las Formas Simbólicas. México, FCE, 3 vols.

Chomsky, N. (1992). El lenguaje y el entendimiento. Buenos Aires, Argentina. Editorial Planeta-Agostini.

Eisner, E. (1995). Educar la visión artística. Barcelona, España. Editorial Paidós.

Gardner, H. (1994). Educación artística y desarrollo humano. Barcelona, España. Editorial Paidós.

Gombrich, E. (1997) La Historia del Arte. Madrid. Editorial Debate.

Goodman, N. (2010) *Los Lenguajes del Arte*. Barcelona, España. Editorial Paidós.

Kandinsky, W., & Palma, E. (1989). *De lo espiritual en el arte*. Premia.

Latner, J. (1999). *Fundamentos de la Gestalt*. Editorial Cuatro Vientos. Segunda Edición.

Ministerio de Educación Nacional. (1999) *Educación Artística. Lineamientos Curriculares*.
Editorial Magisterio.

Piaget, J. (2001), *Psicología y Pedagogía*. Barcelona, España. Editorial Crítica.

Strauss, C. (1994), *Mirar, Escuchar, Leer*. Editorial Ariel. Buenos Aires, Argentina.

Wittgenstein, L. (1995). *Aforismos, cultura y valor*. Espasa Calpe

Wong, W. (1979), *Fundamentos del Diseño Bidimensional y Tridimensional*. Barcelona, España.
Gustavo Gili, S.A.

3. Competencias: Conceptualización, Clasificación y Aplicación.

Argudin, Y. (2005). *Educación basada en competencias, nociones y antecedentes*. México:
Trillas.

Bernal, J., Giraldo, G. (2004). *Concepto de competencias en maestros del área de lengua castellana en Bogotá*. *Enunciación*, 2004-08-00 nro: 9 pág:79-89. Recuperado de
<http://revistas.udistrital.edu.co>

Bernal, J., Giraldo, G. (2004). *El concepto de competencias en Colombia*. Ponencia. Recuperado de
<http://cms-static.colombiaaprende.edu.co>

Bonson, M.; Blanco, A. (2009). *Desarrollo y evaluación de competencias en educación superior*.
Madrid: Narcea.

- Bustamante, G. (2002). La moda de las competencias. En G. Bustamante et al. (Eds.), El concepto de la competencia II: Una mirada interdisciplinar. Bogotá: Sociedad Colombiana de Pedagogía.
- CEPAL-UNESCO (1992). Educación y conocimiento, eje de la transformación productiva con equidad. Santiago de Chile: CEPAL-UNESCO.
- Chomsky, N. (1965). "Aspectos de la Teoría de la Sintaxis" traducido por Carlos P. Otero Ed Aguilar, Madrid 1970.
- Chomsky, N. (1966). "Lingüística cartesiana". traducida por Enrique Wulff Ed Gredos, Madrid 1969.
- Chomsky, N. (1967). "Lenguaje y entendimiento". Traducida por Gabriel.
- Chomsky, N. "Reflexiones sobre el lenguaje" Ed Sudamericana, Capitulo II.
- Corominas, J. (1987). Breve diccionario etimológico de la lengua castellana, Madrid: Gredos.
- De Zubiría, M y otros. (2004). Enfoques Pedagógicos y Didácticas Contemporáneas. Fundación Internacional de Pedagogía Conceptual Alberto Merani. Bogotá.
- Echeverría, B.; Isus, S. y Sarasola, L. (1999): "Formación para el desarrollo de la profesionalidad", en Revista Europea de Formación Profesional.
- Fernández C, Salinero M, (2006). Las competencias en el marco de la convergencia europea: Un nuevo concepto para el diseño de programas educativos. Encounters on Education Volume 7, 131-153.

- Gallego, M. (2012). Gestión humana basada en competencias contribución efectiva al logro de los objetivos organizacionales. *Revista universidad EAFIT*,36(119), 63-71. Recuperado de <http://publicaciones.eafit.edu.co/index.php/revista-universidad-afit/article/view/1026>
- Gardner, H. (1987). *Arte, mente y cerebro*. Buenos Aires: Paidós.
- Gardner, H. (1988). *La nueva ciencia de la mente*. Barcelona: Paidós.
- Gardner, H. (1993). *La mente no escolarizada*. Barcelona: Paidós.
- Gomez, J. (2001). Competencias: problemas conceptuales y cognitivos. En E. Torres, L.F. Marín, G. Bustamante, J.H. Gómez y E. Barrantes (Eds.), *El concepto de competencia: una mirada Interdisciplinar*. Bogotá: Sociedad Colombiana de Pedagogía.
- Habermas, J (1989) *Notas sobre el desarrollo de la competencia interactiva*. En J. Habermas (Ed.), *Teoría de la acción comunicativa: complementos y estudios previos*. Madrid: Cátedra.
- Holdaway, E.A. (1987). *First year at university: Perceptions and Experiences of Students*. Canadá: *Canadian Journal of Higher Education*, num 17.
- Hyland, T.(1994). *Competence, education and NVQs dissenting perspectives*. London: Cassel, Redwood Books, Trowbridge, Wiltshire.
- Hymes, D. (1980). *Paraetnografías de la comunicación*. Santa Fe de Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Hymes, D. (1996). *Acerca de la Competencia Comunicativa*, Publicado en la revista *Forma y Función N-9*, Departamento de lingüística, Universidad Nacional de Bogotá.

Jurado, F., Torrado M, y otros. (2000). Hacia una Cultura de la evaluación para el siglo XXI Taller sobre evaluación de las competencias básicas. Secretaria de Educación, UN de Colombia. Bogotá.

Maldonado, M. (2000). “Competencias, Método y Genealogía. Pedagogía y Didáctica del Trabajo”. ECOE Ediciones. Ferrater Ed Seix Barral , S.A, Barcelona 1970.

Marin, L.F. (2002). Competencias: saber hacer ¿En cuál contexto? En G. Bustamante et al. (Eds.), El concepto de competencia II. Una mirada interdisciplinar. Bogotá: Sociedad Colombiana de Pedagogía.

Miguel, C. F. S. (2008). Las competencias en el marco de la convergencia europea: Un nuevo concepto para el diseño de programas educativos. *Encounters on Education*, 7. Universidad Complutense de Madrid, España. Recuperado de <http://library.queensu.ca/ojs/index.php/encounters/article/view/603/3500>

REPUBLICA DE COLOMBIA, MEN, Ministerio de Educación Nacional. Convocatoria Para Apoyar Proyectos de Transformación de la Formación Técnica y Tecnológica 2005. Recuperado de www.mineduacion.gov.co/1621/articles-90837_Archivo_doc4.doc

REPUBLICA DE COLOMBIA, MEN, Ministerio de Educación Nacional. Lineamientos curriculares, Lengua Castellana. Cooperativa Editorial Magisterio Bogotá 1998.

REPUBLICA DE COLOMBIA, MEN, Ministerio de Educación Nacional. Mundo de las Competencias. Colombia Aprende: la red del conocimiento. Recuperado de <http://www.colombiaprende.edu.co>.

REPUBLICA DE COLOMBIA, MEN, Ministerio de Educación Nacional. Plan Decenal de Educación 2006 – 2016.

SOCOLPE. (Sociedad Colombiana de Pedagogía) “El concepto de Competencia: Una mirada Interdisciplinar” Ed Alejandría Libros Bogotá Tomo I 2001 y Tomo II 2002.

Soto, A. (2002). La gestión por competencias: Una revisión crítica. Capital Humano. Año 15 n° 159. 30-48.

Tobón, S. (2004, 2005). Formación basada en competencias: Pensamiento complejo, diseño curricular y didáctica. Bogotá: ECOE.

Tobón, S. (2006). Aspectos básicos de la formación basada en competencias. Documento de trabajo, 2006, 1-8. Recuperado de http://maristas.org.mx/gestion/web/doctos/aspectos_basicos_formacion_competencias.pdf

Torrado, M. (1998) De la Evaluación de Aptitudes a la Evaluación de Competencias. ICFES Bogotá.

UNESCO. 1999. Second International Congress on Technical and Vocational Education. Seoul, Republic of Korea 26-30 April 1999. Final Report [Segundo Congreso Internacional de Educación Técnica y Profesional. Seúl, República de Corea, 26-30 de abril de 1999. Informe final]. <http://www.unevoc.org/congree/pdf/cld07e.pdf>

Vargas, M.R (2009). Diseño curricular por competencias. México. ANFEI

Veron, E. (1969). Ideología y comunicación de masas. La semantización de la violencia política.

En A. Verón (Ed.), *Lenguaje y comunicación social*, Buenos Aires: Nueva Visión.

Veron, E. (1971). Condiciones de producción, modelos generativos y manifestación ideológica.

En *El proceso ideológico*. Buenos Aires: Tiempo contemporáneo.

Wittgenstein, L. (1988). *Investigaciones Filosóficas*. Barcelona: Critica – Grijalbo.

Zabalza, M. A. (2001). Competencias personales y profesionales en el Prácticum. Desarrollo de

competencias personales y profesionales en el Prácticum. VI Simposium Internacional

sobre el Prácticum. Lugo: Unicopia.

http://redaberta.usc.es/uvi/public_html/images/pdf2001/zabalza.pdf

Zubiria, S. (2002). La mala pedagogía se hace con buenas intenciones. En G. Bustamante et al.

(Eds.) *El concepto de competencia II. Una mirada interdisciplinar*. Bogotá: Sociedad

Colombiana de Pedagogía.

4. Lectura y Comprensión.

Abusamara, V y Joannette Y. (2012). Lectura, escritura y comprensión de textos: aspectos

cognitivos de una habilidad cultural. *Revista Neuropsicología Latinoamericana*. ISSN

2075-9479 Vol. 4.

Aguilera, N. (2005). *Comprensión lectora y algo más*. Asunción: Sevilibro.

Bernal, L. (2011) *La literatura y la competencia lectora: Degustando la lectura*. Biblioteca

Nacional de Colombia.

Colomer, T. (1997). La enseñanza y el aprendizaje de la comprensión lectora. Signos, teoría y práctica de la educación.

Charria, M y González, Ana. (2010). La promoción de la Lectura. Biblioteca Didáctica Larousse. Grupo Editorial S.A., Argentina.

Chartier, R. (1993). Libros, lecturas y lectores en la Edad Moderna. Alianza Editorial.

Gómez Fries, M. G. (2013). La lectura desde una perspectiva histórico-cultural. LA LECTURA COMO PRÁCTICA SOCIAL.

Lerner, D. (2001). Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario. México: Fondo de cultura económica.

Ojeda, E. (2012). Diplomado: Construcción de Unidades de Aprendizaje para el Desarrollo de Competencias Guía de Unidad de Aprendizaje Disciplinar 1: Comprensión Lectora. Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 111 Guanajuato. Recuperado de: http://qacontent.edomex.gob.mx/idc/groups/public/documents/edomex_archivo/dregiona1_neza_pdf_comlec.pdf

5. Formulación de la Estrategia Didáctica: “Las Artes como herramientas facilitadoras del Proceso de Comprensión Lectora”.

Alcaldía De Zipaquirá – Cundinamarca, (2013). Información general. Recuperado de http://www.zipaquirá-cundinamarca.gov.co/informacion_general.shtml

- Alliende, F., Condemarín, M., & Milicic, N. (1998). *Prueba CLP: formas paralelas: 5o. nivel B: para la aplicación de la prueba de comprensión lectora de complejidad lingüística progresiva*. Ediciones Universidad Católica de Chile.
- Anderson, L., Krathwohl, D y Blomm, B. (2001). A taxonomy for learning, teaching, and assessing: a revision of Bloom's taxonomy of educational objectives. Longman.
- Barbero y Lluch, (2011). Proyecto: Lectura, escritura y desarrollo en la sociedad de la información. CERLAC. Recuperado de http://cerlalc.org/wp-content/uploads/2013/02/4db6c1_Lect_Esc_Des_Final.pdf
- Beckman, M. (2004). Crime, culpability, and the adolescent brain, *Science*, (305), 596-599, DOI:10.1126/science.305.5684.596
- Brust, H. (2007). *Aprendamos a aprender*, México. Trillas.
- Charria, M y González, Ana. (2010). *La promoción de la Lectura*. Biblioteca Didáctica Larousse. Grupo Editorial S.A., Argentina.
- Concejo Municipal De Zipaquirá, (2012). Acuerdo No. 02 de 2012 (06 Jun 2012) “Por medio del cual se adopta el Plan de Desarrollo Municipal de Zipaquirá, Cundinamarca 2.012 – 2.015 El Cambio es con Todos y Todas (tod@s)”.
- De Zubiría, M y De Zubiría, J. (2011). *Biografía del Pensamiento: Estrategias para el desarrollo de la Inteligencia*. Bogotá, Colombia: Magisterio.
- Feo, R. (2010). Orientaciones básicas para el diseño de estrategias didácticas. *Tendencias pedagógicas*.
- Flores, P, (2011). *Aportes En Estrategias Didácticas Para Mejorar La Comprensión Lectora En Alumnos De Segundo Ciclo Básico*.

- García, J. (2008). Fundamentos del aprendizaje, México, Trillas.
- Gardner, H. (1993). Frames of mind: The theory of multiple intelligences, London. Fontana.
- Garnett, S. (2009). Como usar el cerebro en las aulas: para mejorar la calidad y acelerar el aprendizaje. Madrid, España: Narcea.
- Jensen, E. (2010). Cerebro y aprendizaje: Competencias e implicaciones educativas, Madrid, España: Narcea.
- López, J. (2014, 01 de enero). La taxonomía de Bloom y sus actualizaciones, Eduteka, recuperado de <http://www.eduteka.org/TaxonomiaBloomCuadro.php3>
- Melgar, A. (2000). El pensamiento: una definición interconductual, Revista de Investigación en Psicología, Vol.3 No.1, Julio 2000, 23-38. Recuperado de http://sisbib.unmsm.edu.pe/bvrevistas/investigacion_psicologia/v03_n1/pdf/a02v3n1.pdf
- Ministerio De Educación Nacional, (2009). Resolución N 9873 9 de diciembre de 2009, Por la cual se reconoce el cumplimiento de requisitos por parte del Municipio de Zipaquirá, Departamento de Cundinamarca, para asumir la administración del servicio público educativo. Recuperado de http://www.mineduacion.gov.co/cvn/1665/articles-212260_archivo_pdf5.pdf
- Ministerio De Educación Nacional, (2013). Plan Nacional de Lectura y Escritura. Recuperado de <http://www.mineduacion.gov.co/1621/w3-propertyvalue-49672.html>
- Ministerio De Educación Nacional, Secretaría de Educación de Zipaquirá, (2011). Proyecto educativo institucional Institución Educativa Municipal Instituto Técnico Industrial de Zipaquirá “Virtud - Ciencia y Tecnología para nuestra juventud” Zipaquirá, Versión 2011-2015.
- Rivera, A. (2009). Arqueología del Lenguaje: La conducta simbólica en el Paleolítico. Recuperado de <https://books.google.com.co>

UNESCO, (2010). Cátedra para la Lectura y la Escritura en América Latina. Recuperado de http://www.unesco-lectura.univalle.edu.co/inicio_bienvenida.html

6. Resultados pruebas de Medición del Impacto de la Estrategia Didáctica “Las Artes como herramientas facilitadoras del Proceso de Comprensión Lectora”.

Becerra, N., & de Alonso, M. E. C. (2011). *La escuela y la formación de lectores autónomos: Los niños investigadores y la obra documental*. Aique.

Cassirer, E. (1973). *Lenguaje y mito*. Buenos Aires.

Chomsky, N. (1995) “Reflexiones sobre el lenguaje” Ed Sudamericana, Capítulo II.

De Zubiría Samper, M. (2004). *Enfoques pedagógicos y didácticas contemporáneas*. Fundación Internacional de Pedagogía Conceptual Alberto Merani.

De Zubiría, Miguel Y Otros. (2004). *Enfoques Pedagógicos y Didácticas Contemporáneas*. Fundación Internacional de Pedagogía Conceptual Alberto Merani. Bogotá.

Zabalza Beraza, M. A. (2001). Metodología docente. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 9(3), 75-98.

