

Una estrategia para mejorar la comprensión desde la micro hasta la macrotexualidad

A strategy to improve reading comprehension from micro to macrotexuality

Recepción: 22 de febrero de 2015
Aceptación: 30 de noviembre de 2015

Artículo de Reflexión

*Claudia Margoth Jiménez Parra**
*Martha Lucía Barón Saavedra***
*Jorge Enrique Duarte Acero****

**Institución Educativa
Técnica Agropecuaria
San Rafael - Boyacá,
Colombia
clausjim@gmail.com*

***Institución Educativa
Técnica Agropecuaria
San Rafael - Boyacá,
Colombia
marthalubasa@yahoo.
com*

****Universidad
Pedagógica y Tecnológica
de Colombia -Boyacá,
Colombia
jorge.duarte@uptc.edu.co*

Resumen

Mejorar la comprensión lectora se ha convertido en una necesidad de la IETA San Rafael de Rondón, lo cual permite llevar a cabo la aplicación de estrategias didácticas basadas en las teorías de Tuffanelli (2010) y Zayas (2012). Mediante el proceso de la investigación acción, se inicia el proyecto con el 100 % de los estudiantes del grado noveno (2016) y el apoyo de la comunidad educativa. Fue necesario estudiar los postulados de Díaz & Hernández (2010), Alonso (1991), Solé (1992), Montero, Zambrano & Zerpa (2014), entre otros.

El proceso inició con una encuesta diagnóstica a los estudiantes, análisis, aplicación y desarrollo de fases planeadas metódicamente. Al analizar y evaluar el desempeño de los estudiantes en pruebas internas, se evidencia un mejoramiento en el nivel académico, la interacción y fortalecimiento de la comprensión, fluidez y propiedad en su contexto. Poner en práctica el proceso de la lectura comprensiva, permite a los estudiantes tener una visión más completa de los beneficios en su proyecto de vida.

Palabras clave: Lectura comprensiva, desempeño académico, estrategia didáctica, competencia lectora.





Abstract

Improving reading comprehension has become a necessity for the Educational, Technical and Agrarian School (IETA) “San Rafael de Rondón”, which allows carrying out the application of didactic strategies based on the theories of Tuffanelli (2010) and Zayas (2012). Through the process of research-action, the project begins with 100% of students in the ninth grade (2016) and the support of the educational community. It was necessary to study the postulates of Díaz & Hernández (2010), Alonso (1991), Solé (1992), Montero, Zambrano & Zerpa (2014),

among others. The process began with a diagnostic survey to students, analysis, application and development of methodically planned phases. When analysing and evaluating students’ performance in internal tests, there is evidence of an improvement in the academic level, the interaction and strengthening of comprehension, fluency and property in context. Implementing the process of comprehensive reading, allows students to have a more complete view of the benefits in their life project.

Keywords: comprehensive reading, academic performance, didactic strategy, reading competence.



Introducción

La competencia lectora y el componente pragmático fueron las falencias más relevantes en los estudiantes de grado noveno 2015 en la IETA San Rafael de Rondón en los resultados de las pruebas saber (análisis tomado de icfes interactivo). Es así que, el problema de adquirir una lectura comprensiva por parte de los estudiantes se convirtió en preocupación institucional.

Teniendo en cuenta que la institución educativa busca la formación de estudiantes ética e intelectualmente competentes en diversos campos de acción y el quehacer humano; capaces de pensar creativamente para llegar a la resolución de problemas cotidianos, así como para la toma de decisiones bien meditadas y el disfrute de un aprendizaje; en la ejecución de la investigación, se buscó mejorar el nivel de comprensión lectora mediante la implementación de estrategias y acciones en el área de Lenguaje, de manera que los estudiantes lograrán obtener un mejor desempeño en cada una de las áreas del saber, lo mismo que guiarlos a una visión competente en el contexto en que se desenvuelvan. Se intervino este aspecto a través de la investigación cualitativa con enfoque en investigación-acción y la propuesta de las operaciones metalingüísticas de Tuffanelli (2010) y el afianzamiento de la estrategia mediante películas postulado por Zayas (2012).

Se seleccionó como grupo base para la aplicación de la estrategia didáctica al grado noveno (2016), una población entre los 13 y 17 años de edad. Conformado por 8 hombres y 10

mujeres, para un total de 18 estudiantes. Dentro del grupo, hay dos estudiantes repitentes. Cuatro estudiantes son del sector urbano y 14 del sector rural. El número real para la aplicación es de 18 estudiantes (8 hombres y 10 mujeres).

Antecedentes

Para Díaz y Hernández, llegar a ser una persona letrada implica poseer una capacidad para saber construir significados al leer y al escribir, y utilizar los medios digitales y multimodales que las TIC posibilitan hoy en día. Para lograr ese ser letrado, la lectura es la clave, y el lector necesita adquirir nuevos tipos de saberes, incluyendo todo aquello que implique su vida en el contexto que le rodea.

Lograr que las estrategias que se propongan funcionen, se hace necesario en la intervención permanente del docente, un docente que sea capaz de ayudar propositivamente a otros a aprender a pensar, sentir, actuar y desarrollarse como personas (Díaz & Hernández, 2010).

Para Alonso (1991) y Solé (1992) (citados en Díaz y Hernández, 2010), al analizar el tema de la comprensión de textos, se toman en cuenta saberes como: las habilidades discursivo-lingüísticas necesarias de tipo léxico, sintáctico, semántico y pragmático, el conocimiento del mundo del lector, que se activa y se pone en marcha. Este conocimiento del mundo es idiosincrático y personal, las habilidades estratégicas, metacognitivo-reflexivas y autorreguladoras para acceder a niveles profundos de comprensión y

Se seleccionó como grupo base para la aplicación de la estrategia didáctica al grado noveno (2016), una población entre los 13 y 17 años de edad.

aprendizaje, el conocimiento de que los textos pueden asumir una amplia variedad de géneros y estructuras textuales, las teorías implícitas de la lectura que poseen los alumnos, el conocimiento de que los lectores participan de prácticas letradas y viven en comunidades culturales.

Para Tapia (2005), en su artículo “Claves para la enseñanza de la comprensión lectora”, si la lectura está orientada a la comprensión, a la hora de establecer los objetivos del entrenamiento lector y valorar la adecuación de las estrategias que se van a utilizar, será preciso tener en cuenta los distintos orígenes de las diferencias individuales que actúan durante el proceso lector. Una primera causa de las diferencias individuales, que además afecta a todo el proceso lector, es que nuestra memoria de trabajo es limitada. Sin embargo, la familiaridad con las letras, el vocabulario y el tema de los textos, mejora la lectura y la comprensión. Es posible mejorar su gestión con la práctica y los conocimientos adecuados. En consecuencia, parece obvio que, para mejorar la lectura y la comprensión, es preciso practicar.

Cuando se lee un texto se desarrolla doble función, dependiendo del objetivo con que se haga, si es por gusto, se puede decir que podría haber una mejor comprensión si el estudiante conoce como hacer una lectura comprensiva; y si es para ser presentada en una clase, puede ser adquirida por obligación, corriendo el riesgo de no surtir un efecto duradero. Los estudiantes desarrollan lectura con diferentes propósitos; y según el tipo de lectura, será la disposición del lector.

Para el uso de las estrategias, se deben tener en cuenta los esquemas previos; que el aprendizaje sea significativo, preparando, aplicando y evaluando actividades que conlleven a los estudiantes al afianzamiento de la lectura comprensiva; proponiendo temas con secuencias lógicas que sean del interés de los estudiantes y los lleven a asimilar los conocimientos (Montero *et al.*, 2014)

El aprendizaje de los alumnos y las alumnas no puede entenderse independientemente de las características del contenido de la materia enseñada, de las concepciones del profesor o profesora o de los instrumentos de mediación que se utilicen en la relación entre enseñanza-aprendizaje. Los procedimientos de enseñanza tampoco son independientes de los factores como, por ejemplo, las formas en las que se construye el conocimiento y de las características del conocimiento objeto de enseñanza. (Ribas, 2011 p. 19)

Acertar en los gustos lectores de nuestros jóvenes, es un reto; los jóvenes nos están desafiando, hay que escucharlos y así poder entender lo que hacen con lo que les proponemos y no les proponemos. Se podría decir que, gran parte de las lecturas de los estudiantes se centran en realidades y consumos; hay quienes leen sin importar dónde y en qué tiempo. Hoy en día, los estudiantes no son lectores de un mismo lenguaje. Son una generación que está sobre-equipada. De tal forma que, la relación de lectura y escritura ahora se apegan a otros criterios ligados al avance tecnológico y su *modus vivendi*.

Para Tapia (2005), en su artículo “Claves para la enseñanza de la comprensión lectora”, si la lectura está orientada a la comprensión, a la hora de establecer los objetivos del entrenamiento lector y valorar la adecuación de las estrategias que se van a utilizar, será preciso tener en cuenta los distintos orígenes de las diferencias individuales que actúan durante el proceso lector.



Siguiendo el proceso de socialización de conceptos hallados por cada estudiante y sumándose a las intervenciones sabias del docente como guía del proceso, se puede lograr que el estudiante reafirme su posición frente a una problemática, o que, por el contrario, se vea en la necesidad de recurrir a otro tipo de textos que le den mejores oportunidades de conocimiento acerca del tema, pero siempre manteniendo el interés del estudiante por este.

El papel que las estrategias de aprendizaje desempeñan en el proceso de la comprensión, es importante para alcanzar los logros esperados y la habilidad que el estudiante puede alcanzar en una prueba de comprensión (Muth, 1991).

Pérez (2011) propone nueve ideas para renovar el concepto de lectura. Aclara que no se debe confundir la lectura como un proceso de descodificación. La lectura es un fenómeno amplio que abarca diversos signos. Para Pérez, los ejes básicos para la enseñanza de una lectura crítica y profunda son: “Un enfoque sistémico y gradual en el que se distingan las diferentes operaciones cognitivas y que vaya acompañado de un mecanismo de diagnóstico eficaz de las deficiencias operativas en que puede incurrir el estudiante” (p. 6) Para lograr un buen proceso lector, es importante que el maestro tenga en cuenta lo que debe lograr en el estudiante en cuanto a la lectura, y proponer estrategias que lo lleven a un máximo dominio de los textos.

Para lograr una mejor comprensión lectora resulta práctico y necesario apoyar a los alumnos a desmenuzar

de la lectura aquello que puede ayudarlos a comprender el contenido y el significado de la misma, a través de diversas estrategias didácticas y de enseñanza como herramientas que contribuirán en la medida de lo posible a despertar en ellos el gusto y hábito por la lectura. (Villegas, 2009, p.16)

En el proceso enseñanza-aprendizaje, se hace necesario adoptar métodos acordes a las necesidades del contexto del estudiante. Por ello, Cendales (2008), en su libro “Corrientes Pedagógicas”, afirma:

Descubrí que lo que más les gusta era jugar con su profesor en el recreo, primero fútbol y luego voleibol, entonces, coloqué como condición que, para jugar conmigo, se requería hacer la tarea en casa y ser exitoso con las demostraciones en el tablero. Esta estrategia me dio gran resultado y la apliqué sin saber que correspondía a la llamada Teoría Conductista (conducta-refuerzo). Sin embargo, creo que utilicé varios enfoques pedagógicos: el Tradicional Transmisivo (clase magistral, ejemplos, demostraciones, cuestionarios), el Activo (juego, deporte, salidas, cuentos, una alta dosis de amistad y respeto con cada niño) y, en cierta medida, el Crítico (conversatorios y reflexiones). (p. 12).

La teoría de Cendales es acertada en cuanto el docente debe conocer cada una de las teorías de las corrientes pedagógicas, y así adecuar la que sea inherente con las necesidades inmediatas de sus estudiantes. Está en el docente lograr que el estudiante se sienta feliz en su escuela y aprenda para la vida. “Las

Pérez (2011) propone nueve ideas para renovar el concepto de lectura. Aclara que no se debe confundir la lectura como un proceso de descodificación. La lectura es un fenómeno amplio que abarca diversos signos.

corrientes pedagógicas han tenido su importancia y aún la siguen teniendo” (p. 13). En la aplicación de cada una de las corrientes, se puede detectar las falencias ocurridas durante el proceso de enseñanza-aprendizaje, es así como se pueden proponer nuevas estrategias y solventar las falencias encontradas en el proceso.

El libro de Giuseppe (1969) se ubica, precisamente, en ese punto. El docente encontrará en sus páginas un completo compendio de todos los elementos que intervienen en el proceso de aprendizaje. El planeamiento didáctico, las frases del aprendizaje, los métodos y técnicas de validez más comprobada, los principales tipos de material didáctico y sus posibles usos, las actividades extraescolares, el tratamiento de los problemas de disciplina, la evaluación del aprendizaje, etc. El libro presenta una acertada exposición de los principios generales que deben orientar el trabajo del docente, con indicaciones prácticas y sugerencias apropiadas para las situaciones del aula y para las relaciones con los padres y con el resto de los actores que intervienen en la vida escolar.

Teorías innovadoras

Tuffanelli y la comprensión lectora

“Adquirimos la habilidad lectora de dos maneras: por adquisición espontánea: practicándola, viviéndola, por inmersión, jugando; o bien por aprendizaje intencional: controlado, guiado, mediado” (Tuffanelli, 2010, p.54). Adquirir esta habilidad requiere, como toda disciplina, tener una competencia cultural y mantener viva la curiosidad. Es por ello que, la televisión,

el cine y demás medios masivos (redes sociales), pueden convertirse en fuentes de aprendizaje de lectura porque estos campos llenan sus expectativas, por ello es necesario guiar, supervisar y trazar derroteros para lograr un mejor aprovechamiento.

El estudiante es el que da significación a lo que lee según su competencia y acervo cultural que este posea, por eso cuando el docente contextualiza, da y proporciona mayor información acerca de lo que va a leer. Este proceso será más significativo porque tiene cómo confrontar y mantiene mayor el interés por continuar indagando sobre el tema. Existe diversidad en la interpretación de un estudiante a otro al leer un mismo texto, mientras para uno resulta de gran contenido, para otro puede ser conocido. Este fenómeno puede darse en la intertextualidad, porque un lector experto tiene presente la información recopilada en temas anteriores similares que le son útiles para entender con mayor rapidez lo que está leyendo.

El lector experto no se contenta, de hecho, con una lectura por puro entretenimiento, sino que quiere comparar entre textos, valorar críticamente no solo el contenido, sino también la estructura, las técnicas narrativas, el estilo. Para alcanzar niveles elevados será preciso partir de niveles bajos. (Tuffanelli, 2010, p. 41).

Uno de los aspectos a tener en cuenta a la hora de establecer un texto, es conocer el nivel de comprensión del estudiante, esto para no saturar, o pecar de facilista. “La exposición a conversaciones, discusiones y lecturas

El estudiante es el que da significación a lo que lee según su competencia y acervo cultural que este posea, por eso cuando el docente contextualiza, da y proporciona mayor información acerca de lo que va a leer.



donde se emplean conceptos nuevos, conocimientos elaborados y emociones que se comunican es una de las maneras más favorables de aprender a comprender” (Tuffanelli, 2010, p. 55) de una manera u otra el autor enfatiza que mantener el interés del estudiante mediante explicaciones o actividades extras que contextualicen al estudiante (videos de temáticas cercanas al tema en desarrollo), estímulos adecuados y la disciplina lectora constante propician un aprendizaje espontáneo y placentero.

Tuffanelli (2010) menciona, en un modelo cognitivo para la comprensión, dos sectores hacia los que se debe dirigir la acción educativa: el aprendizaje de los automatismos propios de la lectura instrumental o decifrativa (bottom-up) desde abajo, se refiere al conocimiento perceptivo de los datos que se reciben (rasgos, caracteres, grafemas, sílabas, etc.), y los esquemas interpretativos (top down) desde arriba, confiere en cambio, la atribución de un significado a lo que se va descifrando, los dos trabajan tanto el nivel micro textual (léxico y estructuras morfosintácticas), como el nivel macro textual (bloques informativos, estructuras expositivas, género, etc.). El objetivo de la comprensión se da al alcanzar una configuración de los dos, porque no podemos quedarnos en los rasgos puramente de forma. Y de aquí la trascendencia de estimular un tipo de lectura profunda, crítica y que abra la posibilidad de imaginar mundos alternativos. Sin embargo, la falta de un marco de comprensión del fenómeno de la lectura en general, y la consecuente carencia de estrategias y de técnicas adecuadas para su promoción y enseñanza, dificultan un auténtico progreso en este sentido.

La comprensión y la producción de textos exigen en la escuela un docente activo y constructivo que emplee recursos cognitivos, psicolingüísticos y socioculturales aprendidos en situaciones novedosas de solución de problemas comunicativas y retóricas. La comprensión se aprende y se desarrolla cuando se participa activamente en una comunidad en prácticas letradas creando mundos posibles.

En la escuela, leer y escribir pensando, son habilidades muy preciadas. Para alcanzar este ideal, el docente debe exigirse y enseñar ambos procesos en contextos auténticos de uso funcional. Ambos procesos deben fomentarse en cada una de las asignaturas del pènsum escolar, dado su papel en la adquisición y transformación del conocimiento de los estudiantes. La comprensión de textos está presente en todos los niveles educativos.

Los significados de un texto son idiosincráticos del lector. Es así que, cada lector de un mismo texto puede lograr construir una representación diferente de significados o en otros casos, parecida. Estos significados son personales-subjetivos y sociales-contextuales en donde se manifiestan saberes, actitudes, valores y la ideología del grupo o comunidad en donde el lector se encuentra.

En cuanto a los textos, como reflejo de las intenciones comunicativas de los escritores, son producciones dinámicas abiertas a la actividad interpretativa; son un instrumento semiótico que toman cuerpo en función de géneros literario, periodístico, científico, jurídico y judicial; y en los tipos de textos

En la escuela, leer y escribir pensando, son habilidades muy preciadas.

narrativo, descriptivo, expositivo, argumentativo e instructivo-inductivo. Estos son los que se abordan en las instituciones educativas, pero tal parece que no han sido trabajados de la forma dinámica que se requiere, y aún nuestros estudiantes presentan dificultades para identificarlos.

A nivel de aula, los alumnos lectores encuentran textos continuos y discontinuos. En el aspecto educativo, los textos discontinuos son los textos escolares y los textos digitales. Estos últimos basados en el hipertexto y plantean a los estudiantes nuevas prácticas letradas. En esta clase de textos, es donde se impone el reto a los docentes y el uso de prácticas que motiven al estudiante.

En la escuela, se realizan muchas prácticas de lecturas abstractas, sin sentido y fuera de las situaciones comunicativas y sociales de uso genuino. Todo acto encaminado a la lectura debe tener un sentido, unos objetivos definidos y unas metas claras. Por esto, se busca una actividad estratégica para la comprensión lectora, ya que el estudiante lector debe proceder de manera inteligente cuando lee. Este proceso se ve truncado en la escuela y limita al estudiante, encasillándolo en un esquema y en unas metas que probablemente no son las que persigue.

Toda persona tiene deseos de conocer, pero no basta con tener el deseo, sino encontrar el camino correcto para alcanzar esos deseos. Para lograr un aprendizaje significativo, se necesita un proceso de comprensión de un modo sencillo y profundo. La comprensión lectora se da en muchos contextos

y es más sencillo demostrarla para una persona que tiene la cultura de la lectura, puesto que ya ha recorrido textos con características que identifica con rapidez; esto no quiere decir que un lector inexperto no pueda alcanzar los niveles de comprensión, sino que se va a demorar más en este proceso.

Zayas y la comprensión lectora desde las pruebas Pisa

Idea clave 1. “La competencia lectora es una competencia básica que incluye destrezas muy complejas necesarias para interactuar en todos los ámbitos de la vida social” (p. 17). Es decir, saber leer es imprescindible para el desarrollo del conocimiento, también lo es para satisfacer necesidades personales y para practicar en las diferentes esferas de la vida social.

Considera que la transformación de las prácticas de lectura se debe, en la actualidad, a cuatro factores: la implantación y el desarrollo de la democracia, la globalización, la generalización del internet, la presencia y la importancia de la ciencia en nuestras culturas.

En definitiva, se considera que la competencia lectora es un requisito que trasciende el entorno escolar. Es necesaria para participar con éxito en diversas áreas de la vida adulta en sociedades que son cada vez más complejas y para seguir aprendiendo a lo largo de la vida.

Idea clave 2. “Leemos en diferentes situaciones y con objetivos diversos” (p. 27). En esta idea clave, el lector,

En la escuela, se realizan muchas prácticas de lecturas abstractas, sin sentido y fuera de las situaciones comunicativas y sociales de uso genuino.



ente constructor de significado, hace uso de su bagaje de conocimientos, de su contexto, de una manera activa, habiéndose trazado unos objetivos, ya que el texto lleva inmerso varios significados y es el mismo lector quien lo define dentro de un proceso pre-conceptuado de lectura.

Idea clave 3. “La lectura está condicionada por las características de los textos” (p. 41). Según la tipología de textos, el estudiante impone sus propios intereses iniciando su proceso lector, puesto que aplica destrezas y estrategias para poder promover y mantener la comprensión, y estos varían dependiendo si es un texto continuo, discontinuo, impreso o electrónico y la finalidad con que se lee.

Idea clave 4. “Los lectores interactuamos de diferentes maneras con los textos según lo que necesitamos hacer con ellos” (p. 57). Dependiendo de la acción que deseamos desarrollar con el texto, se requieren diferentes estrategias mentales que los lectores utilizan para moverse fuera y dentro del texto; es decir, para acceder a una comprensión global, elaborar una interpretación del texto, y reflexionar y valorar el mismo.

Idea clave 5. “Localizar y seleccionar la información implica definir los objetivos, conocer las fuentes y valorar su pertinencia” (p. 79). En el acercamiento a esta clave, sabemos que el joven de hoy navega en busca de lecturas de su interés; pero, este proceso, de igual manera que el texto escrito, requiere de una guía de selección de la información, para no perderse en textos o sitios web irrelevantes que conlleven a pérdida de tiempo y el objetivo de la lectura. Se

recomienda señalar rutas, marcadores sociales y elaborar etiquetas.

Idea clave 6. “Procesar la información requiere integrar ideas e interpretar sus relaciones” (p. 91). El lector hace un encadenamiento con la información que posee y la relaciona con los nuevos recursos textuales; la nueva información le sirve para orientar el proceso de comprensión del texto analizando, sus causas y sus consecuencias y ese proceso le permite obtener un nuevo significado.

Idea clave 7. “Saber leer supone saber reflexionar sobre el contenido de los textos” (p. 107). El lector se documenta acerca del texto y lo conoce, reflexiona y lo valora recurriendo a conocimientos e ideas externas para poder ampliar su significado. También puede atreverse a validar información existente y proyectarse a un aprendizaje sólido y veraz.

Idea clave 8. “Saber leer implica saber reflexionar sobre la forma del texto” (p. 127). Reflexionar y valorar la forma de un texto es necesario, ya que cada género discursivo presenta un estilo funcional propio, implica un nivel de competencia metalingüística y metacognitiva muy alta.

Idea clave 9. “El compromiso individual con la lectura es un factor clave de la competencia lectora” (p. 143). Un lector competente interactúa autónomamente y valora la importancia de la lectura en todas las esferas de la actividad social. El lector debe estar interesado y comprometido con la lectura, interactuar con autonomía con el texto y valorar la lectura en la

interacción social. El docente debe ser un estratega para motivar al lector a acercarse a la biblioteca escolar; la cual tiene dos tareas; una, actuar para que la lectura sea una actividad libremente elegida y realizada de forma autónoma y, la otra, integrarse en los procesos de enseñanza y aprendizaje de todas las asignaturas.

Idea clave 10. “El lector posee un saber metacognitivo” (p. 159). El lector ya sabe cómo interactuar con los textos para alcanzar los objetivos de la lectura según el contexto en el que se lleva a cabo. En esta clave, el lector se autodirige y autocontrola, se independiza del profesor, pues ya ha adquirido las estrategias de procesamiento de texto y las aplica a su libre albedrío y sin dificultad.

Metodología

Esta es una investigación cualitativa (Strauss & Corbin, 2002). Con el término “investigación cualitativa”, entendemos cualquier tipo de investigación que produce hallazgos a los que no se llega por medio de procedimientos estadísticos u otros medios de cuantificación. Puede tratarse de investigaciones sobre la vida de la gente, las experiencias vividas, los comportamientos, emociones y sentimientos, así como al funcionamiento organizacional, los movimientos sociales, los fenómenos culturales y la interacción entre las naciones. Algunos de los datos pueden cuantificarse, por ejemplo, con censos o información sobre los antecedentes de las personas u objetos estudiados, pero el grueso del análisis es interpretativo.

Algunos investigadores reúnen datos por medio de entrevistas y observaciones, técnicas normalmente asociadas con los métodos cualitativos. Sin embargo, los codifican de tal manera que permiten hacerles un análisis estadístico. Lo que hacen es cuantificar los datos cualitativos. Al hablar sobre análisis cualitativo, nos referimos, no a la cuantificación de los datos cualitativos, sino al proceso no matemático de interpretación, realizado con el propósito de descubrir conceptos y relaciones en los datos brutos, y luego organizarlos en un esquema explicativo teórico.

El enfoque de este proceso es la *investigación-acción*, bajo el principio de que es imposible conocer el conocimiento humano fuera de su entorno y su ambiente. Se trata de una forma de investigación para enlazar el enfoque experimental de la ciencia social con programas de acción social que respondan a los problemas sociales principales. La investigación-acción inicia el cuestionamiento del fenómeno desde lo habitual, transitando sistemáticamente, hasta lo filosófico. Mediante la investigación-acción, se pretende tratar de forma simultánea conocimientos y cambios sociales, de manera que se unan la teoría y la práctica.

El modelo curricular de investigación-acción fue propuesto por Stenhouse (1991) en su intento por encontrar un modelo de investigación y desarrollo del currículo. En dicho modelo, Stenhouse afirma que el currículo es un instrumento potente e inmediato para la transformación de la enseñanza, porque es una fecunda guía para el profesor.

El enfoque de este proceso es la investigación-acción, bajo el principio de que es imposible conocer el conocimiento humano fuera de su entorno y su ambiente.



Según Stenhouse (1991), para que el currículo sea el elemento transformador, debe tener otra forma y un proceso de elaboración e implementación diferente. Un currículo, si es valioso, a través de materiales y criterios para llevar a cabo la enseñanza, expresa una visión de lo que es el conocimiento y una concepción clara del proceso de la educación. Proporciona al profesor la capacidad de desarrollar nuevas habilidades relacionando estas, con las concepciones del conocimiento y del aprendizaje.

Instrumentos para la recolección de información

Prueba diagnóstica

Se entiende por prueba diagnóstica la que tiene como finalidad determinar cuáles son los puntos fuertes y los puntos débiles del estudiante que se presenta a la misma, que puede o no puede hacer con la lengua, y hasta qué punto se desenvuelve en las distintas habilidades. La información proporcionada por esta prueba, sirve para tomar decisiones sobre la formación que debe seguir el estudiante, aunque se puede utilizar también para clasificarlo en un grupo de nivel homogéneo, con el fin de que reciba la instrucción adecuada al nivel demostrado. En este sentido, la prueba diagnóstica formaría parte de la evaluación formativa, que implica un análisis del proceso de enseñanza y aprendizaje llevado a cabo conjuntamente por profesor y estudiante, con el fin de detectar los desajustes que se producen en el mismo para corregirlos (ELE, 1997-2017).

Taller de lectura

Un taller de lectura es un espacio de producción que se construye a partir de la lectura de textos de diferentes tipologías. La lectura es una actividad de pensamiento en la que se ponen en juego las capacidades de comprensión de los sujetos lectores. La comprensión en sí misma es una acción, por lo tanto, se considera al lector como un sujeto activo que resignifica todo lo que lee. Comprender un texto es trascenderlo, integrando las ideas del autor con las nuestras.

Por otro lado, la lectura de textos es una herramienta para el aprendizaje de la producción de textos propios. Existe un tipo de lectura, que llamaremos “lectura de escritor”, que es aquella que se realiza, no solo poniendo el énfasis en la comprensión del contenido de los textos a leer, sino, además, en las estructuras de los textos. Es decir, que es un tipo de lectura en el que el lector se preocupa por comprender y abstraer cómo está escrito ese texto para, luego, poder aplicar lo aprendido en el proceso de lectura a textos propios.

De este modo, la cátedra entiende la lectura en dos sentidos: 1. Como una actividad de pensamiento, de comprensión y otorgamiento de sentido; y 2. como una herramienta para la producción de textos propios. En esta línea, el taller de lectura funciona como un espacio de vital importancia en la clase, ya que en él se trabaja sobre la lectura en su doble modo de entenderla.

El taller es un espacio pedagógico que funciona sobre la base que

Se entiende por prueba diagnóstica la que tiene como finalidad determinar cuáles son los puntos fuertes y los puntos débiles del estudiante que se presenta a la misma, que puede o no puede hacer con la lengua, y hasta qué punto se desenvuelve en las distintas habilidades.

propone “aprender a aprender”. Esto implica pensar la educación como un aprendizaje permanente, en el que el alumno desempeña un papel activo y protagonista, y en el que los docentes promuevan la autonomía de los alumnos y brinden elementos de análisis intelectual y social más allá de la puntualidad de los temas abordados en el programa (Reviglio, 2008).

Análisis e interpretación de los resultados de la investigación

Fase 1. La microtextualidad

Aplicación del taller “*Al carro*” (Gloria Fuertes, 2001). Actividades planteadas para el nivel de básica primaria.

Actividad 1. Vínculos de repetición

El objetivo de la actividad es subrayar palabras de repetición. Este ejercicio se propone para trabajar la cohesión y la comprensión a través de la repetición de los significados de palabras. Para evitar repeticiones, se recurre a sinónimos o expresiones equivalentes. Las repeticiones pueden ser idénticas o parciales; la repetición parcial puede hacerse con sinónimos, hipónimos-hiperónimos. En esta actividad, se enfatiza en que no se practica una lectura lineal, sino distintas lecturas según el objetivo que se tenga.

Actividad 2. Vínculos morfológicos

Se da al estudiante un esquema en donde debe completar palabras. Se busca que el estudiante deduzca los morfemas que faltan, utilice el contexto como recurso, y distinga los tipos de concordancia morfológica, la derivación de las palabras y su etimología.

Actividad 3. Vínculos de sustitución

Se pide a los estudiantes subrayar las sustituciones. Se busca relacionar las sustituciones con los correferentes, se utiliza el contexto para hacer deducciones y realizar recorridos estratégicos en el texto. Las sustituciones se pueden hacer con pronombres, adjetivos determinativos, adverbios, conjunciones, etc. El uso de estas categorías ayuda a que el texto sea más fluido y compacto. La dificultad de comprensión aumenta cuando el sustituto se refiere a una frase entera o incluso a una parte de un texto. En el ejercicio propuesto, solo se plantea con palabras. Esta dificultad se ve presente en la competencia morfosintáctica.

Actividad 4. La estructura de la oración

En la actividad, se muestran dos esquemas en donde el estudiante debe escribir en el lugar adecuado los sintagmas indicados. Se especifica colocar el sujeto a la izquierda del predicado. Se busca memorizar la noción de sintagma, descubrir cómo identificar los sintagmas de una frase, colocar los sintagmas en forma lógica, descubrir intuitivamente las nociones de posición y de función de un sintagma, y distinguir la oración nuclear de la subordinada. Una unidad lógica es un sintagma. A cada sintagma le corresponde una pregunta lógica. Para encontrar el núcleo de una oración se debe identificar el verbo. A una misma pregunta le pueden corresponder diferentes funciones sintácticas.

Actividad 5. Palabras que actúan como nexos

Los estudiantes subrayan las palabras que actúan como nexos, que unen las

Aplicación del taller “*Al carro*” (Gloria Fuertes, 2001). Actividades planteadas para el nivel de básica primaria.



oraciones simples. Se busca que el estudiante separe oraciones, identifique conectores, la función del pronombre relativo, y distinga y compare conectores con diferentes funciones lógicas.

Las palabras de nuestra lengua se pueden agrupar en nueve categorías gramaticales: determinantes, sustantivos, pronombres, verbos, adjetivos, adverbios, preposiciones, conjunciones e interjecciones. En la actividad propuesta, se puede hacer una agrupación menos compleja entre palabra-concepto o palabra-función, que desempeñan tareas como sustituir, determinar y unir. La función de *unir* desempeñada por las conjunciones o las preposiciones, es importante para comprender el pensamiento de quien habla o de quien escribe. Los pronombres relativos tienen una doble función, sustituir y unir. El

pronombre relativo sustituye un sintagma e introduce una oración subordinada.

En la figura 1, se presenta el porcentaje de desempeño de los estudiantes en las actividades 1 a 5 de la fase 2 del modelo operativo Tuffanelli.

Se representan los porcentajes obtenidos y las actividades desarrolladas por los 18 estudiantes en la primera fase de la propuesta (2010). Actividades 1 a 5, se ha calificado por niveles de desempeño, tomando como base la forma de presentación de las pruebas saber (insuficiente, mínimo, satisfactorio y avanzado).

¿Cuál es el porcentaje de la población en cuanto a su nivel de desempeño en la actividad 1 de la fase 1?

Análisis de las operaciones mentales de Tuffanelli Fase 1

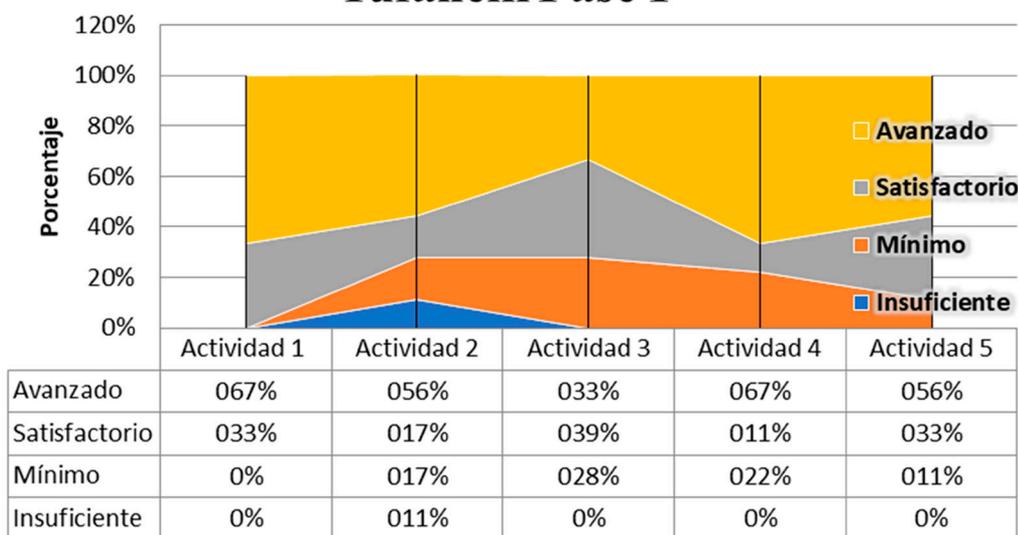


Figura 1. Análisis de las Operaciones mentales de Tuffanelli fase 1.

Fuente: elaboración propia

Como se puede evidenciar en la figura 1, de los 18 estudiantes, un 0 % posee nivel mínimo e insuficiente, un 33,3 % (6) presenta un nivel satisfactorio, y el 66,7 % (12) un nivel avanzando.

Tal y como refleja la figura 1, es posible considerar que el dominio que tienen los estudiantes por la identificación y uso de sinónimos, hipónimos e hiperónimos es apta para su nivel.

¿Cuál es el porcentaje de la población en cuanto a su nivel de desempeño en la actividad 2 de la fase 1?

Como se evidencia en la figura 1, de los 18 estudiantes, el 11 % (2) posee nivel mínimo, el 16,7 % (3) un nivel insuficiente, el 16,7 % (3) tiene nivel satisfactorio, y el 55,6 % (10) un nivel avanzando.

Tal y como refleja la figura 1, es posible considerar el dominio que tienen los estudiantes por la identificación y uso de la estructura morfológica de las palabras y los nexos de cohesión que están en nivel avanzado. En esta actividad, se destaca el uso del diccionario. Se dedica parte de la explicación a la estructura morfológica de la palabra. En este aspecto, es importante la memorización del lexema, lo cual favorece la comprensión.

¿Cuál es el porcentaje de la población en cuanto a su nivel de desempeño en la actividad 3 de la fase 1?

Como se evidencia en la figura 1, de los 18 estudiantes, ninguno posee nivel mínimo, el 27,8 % (5) nivel insuficiente, el 38,9 % (7) nivel satisfactorio, y el 33,3 % (6) nivel avanzado.

Tal y como refleja la figura 1, se presenta una leve dificultad en descubrir a qué parte del texto se refiere el sustituto para llegar a un nivel avanzado.

¿Cuál es el porcentaje de la población en cuanto a su nivel de desempeño en la actividad 4 de la fase 1?

Como se evidencia en la figura 1, de los 18 estudiantes, 0 % posee nivel insuficiente, el 22,20 % (4) el nivel mínimo, el 11,10 % (2) el nivel satisfactorio, y el 66,70 % (12) el nivel avanzando.

Tal y como refleja la figura 1, es posible considerar que los estudiantes manejan correctamente la ubicación del sujeto y el predicado de la oración, con el uso de esquemas de proceso e identifica el núcleo del predicado en una oración.

¿Cuál es el porcentaje de la población en cuanto a su nivel de desempeño en la actividad 5 de la fase 1?

Como se evidencia en la figura 1, de los 18 estudiantes, ninguno posee nivel insuficiente, el 11,1 % (2) el nivel mínimo, el 33,3 % (6) el nivel satisfactorio, y el 55,6 % (10) el nivel avanzando.

Tal y como refleja la figura 1, es posible considerar que los estudiantes reconocen y utilizan las categorías gramaticales en textos sencillos como el poema “Al carro”.

Fase 2. El texto narrativo (macroestructuras)

En esta etapa, se trabajó por grupos de cuatro estudiantes, en donde cada uno se identificaba con una letra, por ejemplo: 1a, 1b, 1c, 1d. El objetivo



era que, al finalizar el desarrollo de las actividades propuestas, se formarían nuevos grupos por letras y así compartir la socialización e información de las actividades desarrolladas.

Se presentó el cuadro de los elementos de la narración.

Actividad 1. La trama

Los estudiantes en grupo reconstruyen la trama, practican una lectura selectiva del texto dado, identifican las acciones de los personajes y esbozan el cuadro sinóptico dado, en donde sobre las flechas se deben indicar las acciones que ponen en relación directa a los personajes entre ellos, y en los segmentos las acciones que se llevan a cabo pero que no se relacionan directamente entre los personajes. Al sistema de acciones y reacciones, se le llama trama. La reconstrucción de la trama es un ejercicio muy sencillo y ayuda a una comprensión profunda de la narración. La reconstrucción de la trama nos obliga a una lectura no lineal del texto, a una navegación hipertextual, que se puede llevar a cabo a través de saltos y a diferentes velocidades, dando un acercamiento flexible a la lectura.

Actividad 2. La red de las causas y consecuencias

Los estudiantes colocan una serie de hechos en un esquema de causa-efecto. Se reconstruye la concatenación lógico-temporal de los hechos. Se puede partir de cualquier hecho narrado o preguntarse repetidamente. Se presenta un cuadro con inferencias “conjuntivas” o “inferencias-puente” que son simples mientras los hechos sean más cercanos, y las inferencias de hechos implícitos que hace el estudiante-lector se someten

a su propio conocimiento, denominadas “elaborativas” y van en un recuadro sombreado, poseen cierto grado de complejidad, pero indispensables para una comprensión en profundidad del texto.

Actividad 3. Los roles narrativos

Con el uso del esquema de roles tradicionales que se encuentra el cuento maravilloso, el estudiante indica los roles y funciones que se localizan en la narración. Se tiene en cuenta el móvil, héroe, antagonista, ayudante, objetivo, pruebas, ordenante y destinatario. Este esquema es útil en la intertextualidad.

Actividad 4a. El análisis del personaje 1

Se enfoca en descubrir y poner en evidencia, usando diferentes colores, las diferentes palabras que señalan directa o indirectamente el retrato y las reacciones internas de los personajes. Se recuerda que en el relato está también el narrador, que no actúa, sino que observa y que muestra emociones. El estudiante integra las informaciones faltantes según el esbozo.

Actividad 4b. El análisis del personaje 2

En la actividad, se propone una serie de expresiones de los personajes, en donde los estudiantes deben identificar que personaje protagoniza el hecho y qué sentimiento expresa. Se pueden elegir varias opciones de respuesta válidas.

Actividad 4c. El análisis del personaje 3

Se entrega una serie de cuadros para complementar, en cada esquema se propone un personaje y se presentan algunos datos, pueden ser de retrato, de expresiones o de emociones. El estudiante debe llenar la información faltante.

Actividad 5. La descripción

Se deben descubrir y poner en evidencia las partes descriptivas del texto, las posibilidades para ser identificadas al margen del texto son: el personaje, el ambiente, la percepción visual y la percepción auditiva. Se guía a los estudiantes a través de ejemplos dados por el autor.

En la figura 2, se presenta el porcentaje de desempeño de los estudiantes en las actividades 1 a 5 de la fase 2 del modelo operativo.

Representa los porcentajes obtenidos y las actividades desarrolladas por los 18 estudiantes en la segunda fase. Actividades 1 a 5, se ha calificado por niveles de desempeño, tomando como

base la forma de presentación de las pruebas saber (insuficiente, mínimo, satisfactorio y avanzado).

¿Cuál es el porcentaje de la población en cuanto a su nivel de desempeño en la actividad 1 de la fase 2?

Como se evidencia en la figura 2, de los 18 estudiantes, ninguno posee nivel insuficiente, el 11,1 % (2) el nivel mínimo, el 44,45 % (8) el nivel satisfactorio, y el 44,45 % (8) el nivel avanzando.

Tal y como refleja la figura 2, es posible considerar que el acompañamiento del docente fue crucial para que en el análisis de personaje los estudiantes comprendan con facilidad el esquema.

Análisis de las operaciones mentales de Tufanelli Fase 2

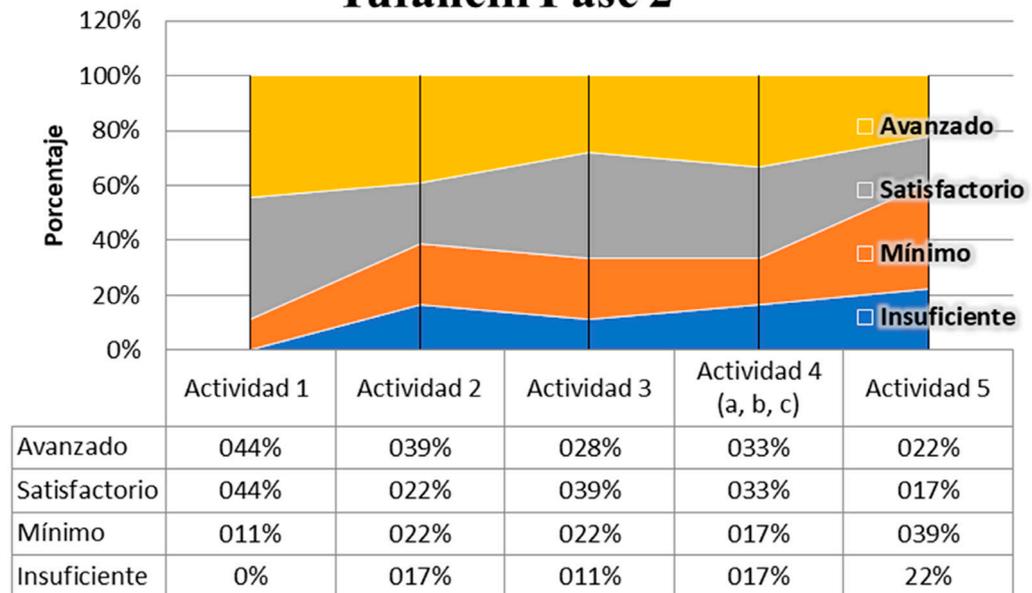


Figura 2. Análisis de las Operaciones mentales de Tuffanelli fase 2.

Fuente: elaboración propia.



¿Cuál es el porcentaje de la población en cuanto a su nivel de desempeño en la actividad 2 de la fase 2?

Como se evidencia en la figura 2, de los 18 estudiantes, el 16,7 % (3) posee nivel insuficiente, el 22,2 % (4) el nivel mínimo, el 22,2 % (4) el nivel satisfactorio, y el 38,9 % (7) el nivel avanzando.

Tal y como refleja la figura 2, hay mayor dificultad para identificar las causas y las consecuencias que no están indicadas expresamente en un texto y que requiere el uso de la lógica y de los conocimientos de los estudiantes.

¿Cuál es el porcentaje de la población en cuanto a su nivel de desempeño en la actividad 3 de la fase 2?

Como se evidencia en la figura 2, de los 18 estudiantes, el 11 % (2) posee nivel insuficiente, el 22,2 % (4) el nivel mínimo, el 38,9 % (7) el nivel satisfactorio, y el 27,8 % (5) el nivel avanzando.

Tal y como refleja la figura 2, es posible considerar que hubo dificultad al analizar el esquema planteado sobre los roles narrativos, ya que un personaje desempeña diferentes roles actantes.

¿Cuál es el porcentaje de la población en cuanto a su nivel de desempeño en la actividad 4a de la fase 2?

Como se evidencia en la figura 2, de los 18 estudiantes, el 16,7 % (3) posee nivel insuficiente, el 16,7 % (3) el nivel mínimo, el 44,4 % (8) el nivel satisfactorio, y el 22,2 % (4) el nivel avanzando.

Tal y como refleja la figura 2, es posible considerar que el análisis del personaje desde el hilo narrativo y la acumulación de datos explícitos, de los indicios y las hipótesis del texto, son muy complejas para los estudiantes.

¿Cuál es el porcentaje de la población en cuanto a su nivel de desempeño en la actividad 4b de la fase 2?

Como se evidencia en la figura 2, de los 18 estudiantes, ninguno posee nivel insuficiente, el 11,1 % (2) el nivel mínimo, el 38,9 % (7) el nivel satisfactorio, y el 50 % (9) el nivel avanzando.

Tal y como muestra la figura 2, es posible considerar que el análisis del personaje 2, en un texto narrativo teniendo en cuenta las expresiones y emociones, es de fácil comprensión para los estudiantes.

¿Cuál es el porcentaje de la población en cuanto a su nivel de desempeño en la actividad 4c de la fase 2?

Como se evidencia en la figura 2, de los 18 estudiantes, el 22,2 % (4) posee nivel insuficiente, el 22,2 % (4) el nivel mínimo, el 27,8 % (5) el nivel satisfactorio, y el 27,8 % (5) el nivel avanzando.

Tal y como muestra la figura 2, es posible considerar que el análisis del personaje 3, como se plantea para rellenar un esquema con el retrato o las expresiones o las emociones del personaje, presenta mayor complejidad para los estudiantes. ¿Cuál es el porcentaje de la población en cuanto a su nivel de desempeño en la actividad 5 de la fase 2?

Como se evidencia en la figura 2, de los 18 estudiantes, el 22,2 % (4) posee nivel insuficiente, el 38,9 % (7) el nivel mínimo, el 16,7 % (3) el nivel satisfactorio, y el 22,2 % (4) el nivel avanzando.

Tal y como muestra la figura 2, es posible considerar que la actividad de descripción propuesta es muy compleja para el nivel de los estudiantes y en el texto narrativo dado, obstaculiza la comprensión.

Fase 3. Talleres de afianzamiento. La comprensión a partir de películas

Se afianza el proceso de las fases 1 y 2, siguiendo el mismo proceso de las operaciones mentales en las actividades de la trama, la red de causas y consecuencias y el análisis del personaje 3 en el texto narrativo, con las películas “Escritores de la libertad” (LaGravenese, R., 2007). “El Diario de Ana Frank” (Stevens G., 1959-1960), “Mi nombre es Khan” (Johar K.D., 2010), respectivamente.

Actividad 1. La trama

Reconstruir la trama de la narración de la película “Escritores de la libertad”. Para ello, se propone un esquema en el que los estudiantes ubican los personajes principales (8), sobre las flechas indican las acciones que ponen en relación directa a los personajes y dibujan aquellas que consideran necesario agregar. Dibujan segmentos para las acciones que se llevan a cabo pero que no se relacionan directamente a los personajes.

Actividad 2. La red de las causas y las consecuencias

Se presenta un esquema a los estudiantes donde ellos deben colocar cada hecho en el recuadro correcto según la película “El Diario de Ana Frank”. Un hecho o una acción puede ser consecuencia de más de una causa y, a su vez, puede determinar más de un efecto. Cuando algunas causas o consecuencias no están indicadas expresamente en la película, se debe recurrir a la lógica y los conocimientos propios.

Actividad 4c. El análisis del personaje 3

Se presenta a los estudiantes un esquema basado en la película “Mi nombre es Khan” en donde deben rellenar los recuadros en blanco con la información faltante, referente al retrato y/o expresiones y/o emociones de los personajes de la película.

En la figura 3 se presenta el porcentaje de desempeño de los estudiantes en las actividades 1, 2 y 4c del modelo operativo Tuffanelli. La figura es de autoría propia.

Se presenta el nivel de desempeño de los estudiantes de grado noveno (2016) en las actividades 1, 2 y 4c de las operaciones mentales.

¿Cuál es el porcentaje de la población en cuanto a su nivel de desempeño en la actividad 1 de afianzamiento de la fase 2, por medio de la película “Escritores de la libertad”?

Como se evidencia en la figura 3, de los 18 estudiantes, el 0% posee nivel insuficiente, el 11,11 % el nivel mínimo, el 22,22 % el nivel satisfactorio, y el 66,66 % el nivel avanzando.

Se afianza el proceso de las fases 1 y 2, siguiendo el mismo proceso de las operaciones mentales en las actividades de la trama, la red de causas y consecuencias y el análisis del personaje 3 en el texto narrativo, con las películas “Escritores de la libertad” (LaGravenese, R., 2007).

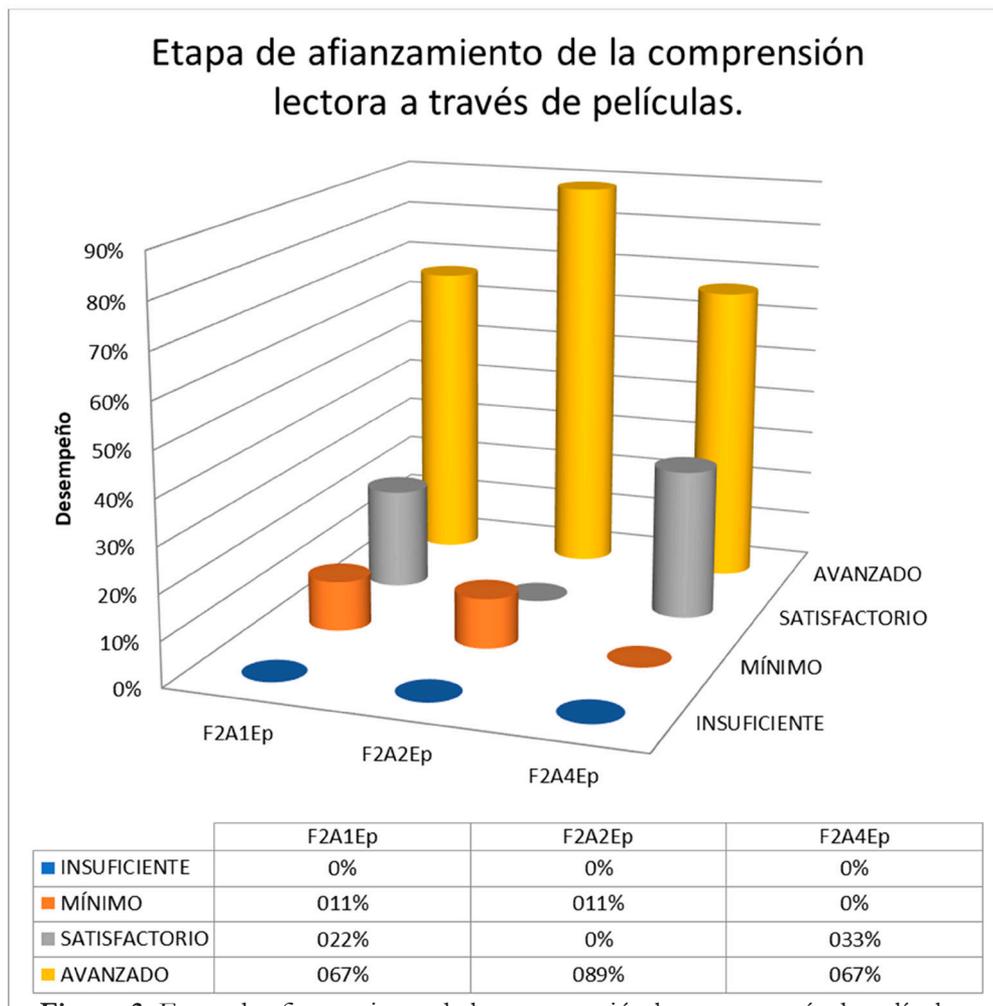


Figura 3. Etapa de afianzamiento de la comprensión lectora a través de películas.

Tal y como muestra la figura 3, es posible considerar que, en la actividad 1 de la trama, el estudiante muestra mayor dominio en la red de relaciones dentro del sistema de acciones y reacciones del contenido narrativo de la película.

¿Cuál es el porcentaje de la población en cuanto a su nivel de desempeño en la actividad 2 de la red de las causas y las consecuencias de la fase 2 por medio de la película “El diario de Ana Frank”?

Como se evidencia en la figura 16, de los 18 estudiantes, el 0 % posee nivel insuficiente, el 11,11 % el nivel mínimo, el 0 % el nivel satisfactorio, y el 88,88 % el nivel avanzando.

Tal y como muestra la figura 3, es posible considerar que en la actividad 2 de la red de las causas y las consecuencias, el estudiante comprende y encadena los eventos de la narración de la película “El diario de Ana Frank” sin dificultad y hace inferencias de la misma.

¿Cuál es el porcentaje de la población en cuanto a su nivel de desempeño en la etapa de afianzamiento actividad 4c de la fase 2 por medio de la película “Mi nombre es Khan”?

Como se evidencia en la figura 15, de los 18 estudiantes, el 0 % posee nivel insuficiente, el 0 % el nivel mínimo, el 33.33 % el nivel satisfactorio, y el 66,66 % el nivel avanzando.

Tal y como muestra la figura 3, es posible considerar que, en la actividad de personaje 4c, el estudiante posee la habilidad para analizar los personajes, retrato, expresiones y emociones a partir de la película “Mi nombre es Khan”.

Conclusiones

El texto narrativo de secundaria exige un nivel de comprensión alto. Los resultados presentan un proceso de comprensión que han ayudado a los estudiantes a mejorar su desempeño en la lectura y el manejo de las micro y macroestructuras, como se mencionó en el análisis de cada etapa.

El análisis de los esquemas presentados fue crucial para cambiar la forma del análisis de lectura y llegar a la comprensión de un texto. El acompañamiento constante, apoyo, guía y explicación del docente, fueron clave para el logro de la comprensión de las actividades.

Durante el proceso, se ha logrado el desarrollo de una lectura informal y espontánea dando resultados atractivos. Se hace importante enfatizar en el manejo del vocabulario desde el

contexto de la lectura y el contexto del estudiante.

El estudiante se siente motivado por la tecnología y las ayudas audiovisuales, que son tan bien recibidas como estrategia innovadora que les genera aprendizaje significativo. Las imágenes acortan la distancia ente el mensaje y el estudiante, y facilita el desarrollo de los esquemas del postulado de Tuffanelli en forma más clara y eficaz.

Dentro de los alcances que se han detectado a través de la aplicación de cada una de las actividades de las estrategias, se encontró el agrado por el trabajo en equipo, este fue dinámico, se exploraron herramientas didácticas, favoreciendo los ambientes de aprendizaje, fortalecimiento de la aprehensión del conocimiento, la fluidez y propiedad con que los estudiantes explicaron los conceptos y el fortalecimiento, y la motivación del estudiante.

Cada estudiante se siente atraído por alguna estrategia dependiendo de sus habilidades y gustos. Lo novedoso para ellos fue la interrelación de la propuesta de las operaciones mentales para llegar a la comprensión de Tuffanelli, los medios de lectura, medios audiovisuales y tecnológicos postulados por Zayas, que implicaba poner en práctica estrategias de lectura comprensiva. A la par, se encontraron algunas limitaciones como el tiempo en la aplicación de la estrategia, el acceso a internet, escasez de equipos de cómputo, manejo de medios audiovisuales y programas de cómputo. Ante esto, se trabajó con frecuencia en equipo, y esto ayudó a cada estudiante a

El texto narrativo de secundaria exige un nivel de comprensión alto.



descubrir sus habilidades e involucrarse con mayor compromiso en cada tarea.

Las estrategias aplicadas nos han llevado, como docentes, a reafirmar la idea de la interdisciplinariedad, puesto que la lectura comprensiva desempeña un papel importante, y representa la

base del aprendizaje de cada una de las áreas del conocimiento y del *modus vivendi* de cada ser humano; y más aún cuando se presenta en forma novedosa. Se tienen muchas opciones para elegir el camino, pero si la decisión fue ser maestro, es una de las mejores formas de transformar el mundo. Es una tarea que nos involucra a todos.

Referencias

- Cendales Arias, L. A. (2008). *Corrientes pedagógicas*. Tunja, Boyacá, Colombia: Grafiboy.
- Díaz Barriga, F., & Hernández Rojas, G. (2010). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*. México: Mc Graw Hill.
- ELE, D. d. (Ed.). (1997-2017). *Prueba diagnóstica*. Recuperado el 19 de abril de 2017, de http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/pruebadiagnostica.htm.
- Giuseppe Nérici, I. (1969). *Hacia Una Didáctica General Dinámica*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Kapelusz.
- Montero, A., Zambrano, L. M., & Zerpa, C. (2014). La comprensión lectora desde el constructivismo. *Cuadernos Latinoamericanos*, 25(45), 9-27.
- Muth, K. D. (Comp.) (1991). *El Texto Narrativo. Estrategias Para Su Comprensión*. Argentina: Aique Grupo Editor S.A.
- Pérez Tornero, J. M. (2011). *El aprendizaje de la lectura comprensiva y crítica. Leer.es*, 1-7. Recuperado de https://ddd.uab.cat/pub/artpub/2011/132408/aprleccom_a2011.pdf
- Reviglio, C. (2008, octubre 15). *¿Qué es un taller de lectura?* Recuperado de <http://www.fcpolit.unr.edu.ar/redaccion1/2008/10/15/que-es-un-taller-de-lectura/>.
- Ribas, T. Z. (2011). *Didáctica de la Lengua Castellana y la Literatura*. Formación del profesorado. Educación Secundaria. II. Barcelon, España: Grao.
- Stenhouse, L. (1991). *Investigación y Desarrollo del curriculum* (3ª. ed.). Madrid, España: Ediciones Morata S.A.
- Strauss, A., & Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada* (1ª. ed.). Antioquia, Colombia: Editorial ciudad de Antioquia.
- Tapia, J. A. (2005). Claves para la enseñanza de la comprensión lectora. *Revista de Educación*, (1), 63-93. Recuperado de http://www.revistaeducacion.mec.es/re2005/re2005_08.pdf
- Tuffanelli, L. (2010). *Didácticas de Las Operaciones Mentales. Colección Dirigida Por Lucio Gusti*. Madrid, España: Narcea S.A. de Ediciones.



- Villegas, J. A. (2009). Como fomentar el hábito de la lectura y la comprensión lectora. *Revista Vinculando*. Recuperado de http://vinculando.org/educacion/como_fomentar_habito_de_lectura_y_comprension_lectora.html
- Zayas Hernando, F. (2012). *La Competencia Lectora Según Pisa. Reflexiones Y Orientaciones Didácticas. 10 Ideas Claves*. Barcelona, España: Editorial Grao.

Películas o cintas cinematográficas

- DeVito, D. (productor) & LaGravenese, R. (director). (2007). *Escritores de la libertad (Freedom Writers)* [cinta cinematográfica]. Alemania, Estados Unidos: Paramount Pictures.
- Johar, K. D., Khan, G., Khan, S.R., Johar, H. (productores) & Johar, K. D. (director). (2010). *Mi Nombre Es Khan* [cinta cinematográfica]. India: Red Chillies Entertainment & Dharma Productions.
- Stevens, G. C. (productor) & Stevens, G. (director). (1959-1960). *El Diario de Ana Frank* [cinta cinematográfica]. Estados Unidos: 20th Century Fox.