

RELACIÓN ENTRE EL DESARROLLO DE LA COMPRENSIÓN LECTORA EN
LENGUA EXTRAJERA (INGLÉS) Y LAS SECUENCIAS DIDÁCTICAS EN EL
CONTEXTO DE LOS ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN MEDIA, GRADO
UNDÉCIMO DE LA I.E. LA INDEPENDENCIA

JADY KATERINE RÚA SELADA

UNIVERSIDAD PONTIFICIA BOLIVARIANA

ESCUELA DE EDUCACIÓN Y PEDAGOGÍA

FACULTAD DE EDUCACIÓN

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN

MEDELLÍN

2020

RELACIÓN ENTRE EL DESARROLLO DE LA COMPRENSIÓN LECTORA EN
LENGUA EXTRAJERA (INGLÉS) Y LAS SECUENCIAS DIDÁCTICAS EN EL
CONTEXTO DE LOS ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN MEDIA, GRADO
UNDÉCIMO DE LA I.E. LA INDEPENDENCIA

JADY KATERINE RÚA SELADA

Tesis para optar al título de Magíster en Educación con Énfasis en

Maestro: Pensamiento-Formación

Director

JORGE HUGO HINCAPIÉ ZAPATA

Magíster en Educación

UNIVERSIDAD PONTIFICIA BOLIVARIANA

ESCUELA DE EDUCACIÓN Y PEDAGOGÍA

FACULTAD DE EDUCACIÓN

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN

MEDELLÍN

2020

DECLARACIÓN DE ORIGINALIDAD

Mayo de 2020

Jady Katherine Rúa Selada

“Declaro que esta tesis (o trabajo de grado) no ha sido presentada para optar a un título, ya sea en igual forma o con variaciones, en esta o cualquier otra universidad” Art 82 Régimen Discente de Formación Avanzada.

Firma



CC: 32.182048

Medellín, Antioquia.

NOTA DE ACEPTACIÓN

Firma

Nombre

Presidente del jurado

Firma

Nombre

Presidente del jurado

Firma

Nombre

Presidente del jurado

Medellín, 2020

AGRADECIMIENTOS

A Dios, por haberme permitido cumplir esta meta y haberme dado salud y provisto de todo en el camino.

A mi esposo, mi compañero de vida y colega, por la paciencia, por el sacrificio y por la comprensión durante mis horas de ausencia y dedicación al proceso de formación.

A mis hijas Isabella y Camila, quienes me brindan su tiempo e inspiración para que yo desarrolle mi vocación y de quienes tomé la fuerza para cumplir este sueño.

Al docente Mg, Jorge Hugo Hincapié Zapata, mi asesor, por su calidez, sus aportes, sugerencias y permanente acompañamiento.

A la Institución Educativa La Independencia, sus directivos, docentes y estudiantes, por su colaboración y disposición para compartir sus experiencias y prácticas pedagógicas.

TABLA DE CONTENIDO

RESUMEN	9
ABSTRACT	10
INTRODUCCIÓN.....	11
1. Problema de investigación.....	15
1.1. Justificación	20
1.2. Objetivos	22
1.3. Marco contextual	24
2. Marco referencial.....	29
2.1. Estado de la cuestión	29
2.1.1. Investigativos	30
2.1.2. Históricos y de política pública en educación.	35
2.1.3. Legales.	37
2.1.4. Teóricos y expertos.	41
2.2. Marco Conceptual	48
3. Diseño metodológico	63
3.1. Enfoque	64
3.2. Tipo de estudio	64
3.3. Técnicas e instrumentos	65

3.4. Sujetos de la investigación.....	67
3.5. Triangulación metodológica.....	68
4. Procesos educativos y transformaciones	69
4.1. Comprensión lectora y agentes educativos	69
4.2. Secuencias didácticas y agentes educativos	102
4.3. Transformaciones educativas y documentos institucionales	113
4.4. Propuesta: reflexión pedagógica y gestión para el cambio	124
Conclusiones.....	126
Referencias	133
Anexos	137

LISTA DE GRÁFICAS

Gráfica 1. Porcentaje de estudiantes por niveles de desempeño en inglés ET: Medellín.....	16
Gráfica 2. Porcentaje de estudiantes por niveles de desempeño en inglés ET: Antioquia. ..	16
Gráfica 3. Porcentaje de estudiantes por niveles de desempeño en inglés EE: I.E. La	
Independencia.....	17

RESUMEN

El siguiente trabajo corresponde a una investigación educativa, de tipo descriptivo con un enfoque cualitativo y diseño etnográfico; que mediante una triangulación entre los diferentes instrumentos: grupo focal con estudiantes de grado undécimo, entrevista semiestructurada con docentes y directivos docentes y el rastreo de los documentos institucionales: Proyecto Educativo Institucional, Modelo Pedagógico Institucional, Plan de Área Humanidades Lengua Castellana e Inglés y Mallas Curriculares Lengua Castellana e Inglés y los documentos de ley: Ley General De Educación, Lineamientos Curriculares Idiomas Extranjeros, Estándares Básicos De Competencias en lengua Extranjera Inglés, Expedición Currículo- El Plan de Área de Humanidades Idioma Extranjero Inglés, Derechos Básicos de Aprendizaje Inglés 6° a 11° y Pedagogical Principles And Guidelines - Suggested English Curriculum; busca describir la relación entre la comprensión lectora y las secuencias didácticas en el contexto de los estudiantes de educación media, grado undécimo de la I.E. La Independencia. A partir de los hallazgos “procesos educativos y transformaciones” se abstraen las conclusiones y de estas surgen evidencias que muestran algunas rupturas en esta relación, brechas que a su vez dificultan que dicha estrategia logre mediar para un adecuado desarrollo de la comprensión lectora en inglés, tal y como se evidencia en los resultados de las diferentes pruebas tanto externas como internas en las que los estudiantes participan, finalmente se enuncian una serie de propuestas que podrían fortalecer la relación entre la comprensión lectora y las secuencias didácticas.

PALABRAS CLAVE: comprensión lectora, secuencias didácticas, lengua extranjera - inglés, formación, gestión.

ABSTRACT

The following work corresponds to an educational research, of a descriptive type, with a qualitative approach, with an ethnographic design, which through a triangulation between the different instruments: focus group with eleventh grade students, semi-structured interview with teachers and teaching managers and the tracking of Institutional documents: Institutional Educational Project, Institutional Pedagogical Model, Humanities Spanish and English Language Plan and Spanish and English Language curricula and the law documents: General Education Law, Curriculum Guidelines Foreign Languages, Basic Standards of Competencies in Foreign Language English, Expedition Curriculum- Humanities Area Plan English Foreign Language, Basic Learning Rights English 6th-11th and Pedagogical Principles And Guidelines - Suggested English Curriculum; it seeks to describe the relationship between reading comprehension and didactic sequences in the context of the middle school students, eleventh grade of I.E. La Independencia. Based on the findings, the conclusions are abstracted and from these, evidence emerges that shows some breaks in this relationship, gaps that in turn make it difficult for this strategy to mediate for the adequate development of reading comprehension in English, as It is evidenced in the results of the different external and internal tests in which the students participate, finally a series of proposals are enunciated that could strengthen the relationship between reading comprehension and didactic sequences.

KEY WORDS: reading comprehension, didactic sequences, foreign language -English, training, management.

INTRODUCCIÓN

A lo largo de las últimas décadas con el auge de la tecnología y en un mundo cada vez más globalizado, el dominio de la comprensión lectora (CL) en una segunda lengua constituye una necesidad para las presentes generaciones que deben desarrollar habilidades que les permitan desenvolverse adecuadamente en la aldea global, este reto lo asume directamente la escuela que se ha preguntado por el cómo desarrollar la comprensión lectora en inglés durante los años que los jóvenes permanecen en las Instituciones Educativas.

Sin embargo, durante varios años y al analizar las diferentes pruebas a las que son sometidos los estudiantes se evidencia que los esfuerzos han sido infructuosos en el contexto regional, municipal e institucional así como se demuestra en las gráficas acerca de los resultados de las pruebas Saber 11 y se puede afirmar que los estudiantes del grado undécimo no desarrollan la comprensión lectora en inglés en los niveles esperados, ¿por qué?, ¿qué se está haciendo inadecuadamente?, ¿cómo es la relación entre las estrategias de enseñanza y el desarrollo de esta habilidad?

Según lo anterior, se busca describir cómo es la relación existente entre el desarrollo de la comprensión lectora en inglés y las secuencias didácticas como estrategia dinamizadora para la enseñanza; ésta relación es compleja ya que está enmarcada en el sistema mismo de la educación e influyen sobre esta múltiples variables, entre las cuales se puede enunciar, la edad de los estudiantes, su contexto socio-cultural y los saberes previos; además, la comprensión del docente tanto de su saber disciplinar como del saber pedagógico.

De ahí que el presente trabajo de investigación tiene como objetivo describir la relación entre el desarrollo de la comprensión lectora en Lengua Extranjera (inglés) y las secuencias

didácticas (SD), en el contexto de los estudiantes de educación media, grado undécimo de la Institución.

El apartado número uno: Problema de investigación, logra identificar cómo los bajos niveles de desarrollo de la comprensión lectora en general y específicamente en inglés, se han tornado en una preocupación para la Institución Educativa La Independencia y el sistema educativo, y cómo a raíz de este fenómeno interviene la aplicación de las secuencias didácticas como estrategia a través de la cual se espera mejorar la apropiación de la comprensión lectora desde el aula; igualmente, dentro de este apartado, se encuentran la pregunta de investigación, la justificación, los objetivos y el marco contextual que dan lugar a la investigación.

El apartado número dos: Marco Referencial, se compone del estado de la cuestión, que da cuenta de los antecedentes investigativos, históricos y de política pública, legales, de teóricos y expertos y los documentos institucionales, que se encuentran en el entorno internacional, nacional y local sobre los dos hilos conductores del presente trabajo, la comprensión lectora y las secuencias didácticas. En este apartado se enfoca conceptualmente la investigación ya que presenta un análisis a las categorías que emergieron: comprensión lectora en inglés, secuencias didácticas, formación y gestión.

El apartado número tres: Metodología, plantea que esta es una investigación educativa de corte cualitativo y de alcance descriptivo, ya que busca describir cómo se relacionan y comprenden los distintos agentes de la Institución Educativa dos elementos propios del entorno educativo, la comprensión lectora y las secuencias didácticas, para ello se utiliza la técnica etnográfica y el análisis documental, conjuntamente se apoya en la entrevista semiestructurada y el grupo focal.

El apartado número cuatro: procesos educativos y transformaciones, da cuenta de los hallazgos y está compuesto por cuatro capítulos que buscan identificar y comparar las prácticas que involucran las secuencias didácticas en los procesos de comprensión lectora en inglés y los documentos que las soportan, por lo que han sido titulados de la siguiente manera: el primero titulado comprensión lectora y agentes educativos, en éste se describe cómo perciben estudiantes, docentes y directivos docentes la comprensión lectora, qué impacto, alcances y qué dificultades ha tenido para ellos esta habilidad en su vida cotidiana y académica, además describe qué concepciones tienen estos agentes sobre la comprensión lectora desde la vida institucional.

El segundo capítulo: secuencias didácticas y agentes educativos, aquí se describen las concepciones que tienen los estudiante, docentes y directivos docentes acerca de las secuencias didácticas, cómo se desarrollan en la I.E. La Independencia, las potencialidades y dificultades en la implementación de esta estrategia para desarrollar la comprensión lectora.

Y el tercer capítulo titulado: Transformaciones educativas y documentos institucionales, presenta un rastreo a los documentos que son referentes de calidad y los documentos institucionales, desde los cuales se soportan las prácticas, los ideales, los supuestos e imaginarios relacionados con la comprensión lectora y las secuencias didácticas con el fin de comparar las prácticas asociadas a la comprensión lectora y las secuencias didácticas con la documentación mencionada.

Finalmente, el cuarto capítulo presenta una propuesta “reflexión pedagógica y gestión para el cambio” como producto de la investigación, para la reflexión y apropiación de las categorías, comprensión lectora y secuencias didácticas en la Institución Educativa La Independencia, que permita la unidad de criterio con el fin de generar mejores prácticas en el proceso de enseñanza, en particular en el desarrollo de la comprensión lectora como

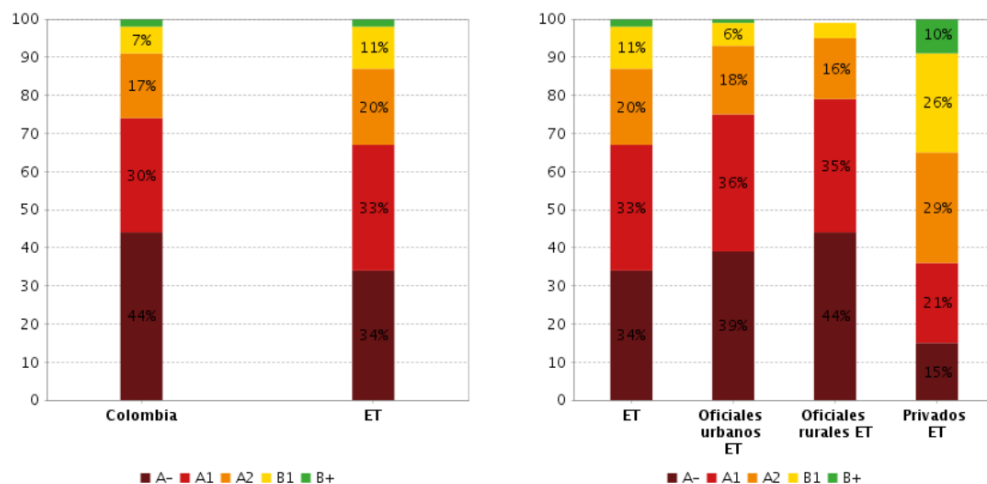
habilidad. Adicionalmente, se presentan las conclusiones de la investigación que dan cuenta de los hallazgos, que evidencian una serie de rupturas en la relación comprensión lectora – secuencias didácticas, que desfavorecen un adecuado desarrollo de la habilidad para leer comprensivamente en inglés en I.E. La Independencia.

1. Problema de investigación

“Aprender a leer requiere que se enseñe a leer. El modelo que ofrece el profesor, las actividades que propone para la enseñanza y el aprendizaje de la lectura. No son un lujo, sino una necesidad” Solé

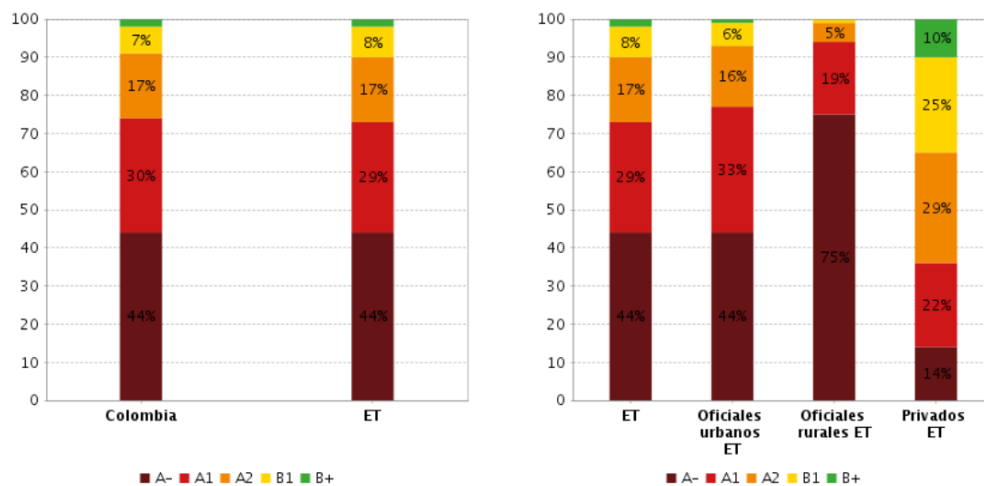
En las diferentes reuniones formales e informales que se sostienen con maestros, directivos y en general con los diferentes agentes de la I.E. La Independencia es recurrente la preocupación por los bajos niveles de comprensión lectora (CL) tanto en lengua castellana como en inglés de los estudiantes, lo cual se evidencia en los bajos desempeños y los puntajes obtenidos en las pruebas internas y externas, que a pesar de los esfuerzos externos e institucionales la situación no mejora y no se logran los niveles de lectura trazados desde los ideales formativos de la I.E. La Independencia, lo cual nos traslada al interrogante por cómo se da la relación entre el desarrollo de la comprensión lectora en inglés y las estrategias que los maestros implementan para lograrlo y por qué no dan estas estrategias los resultados esperados. Por lo anterior, se hace necesario describir esta relación para identificar las oportunidades de mejora y generar los planes necesarios que permitan a los jóvenes desarrollar esta habilidad con niveles óptimos de desempeño; adicionalmente, al indagar sobre los resultados regionales y nacionales la situación es muy similar, al comparar con las demás instituciones educativas oficiales de la ciudad, el departamento y el país, como se ilustra en las siguientes gráficas tomadas del portal ICFES.

Gráfica 1. Porcentaje de estudiantes por niveles de desempeño en inglés ET: Medellín



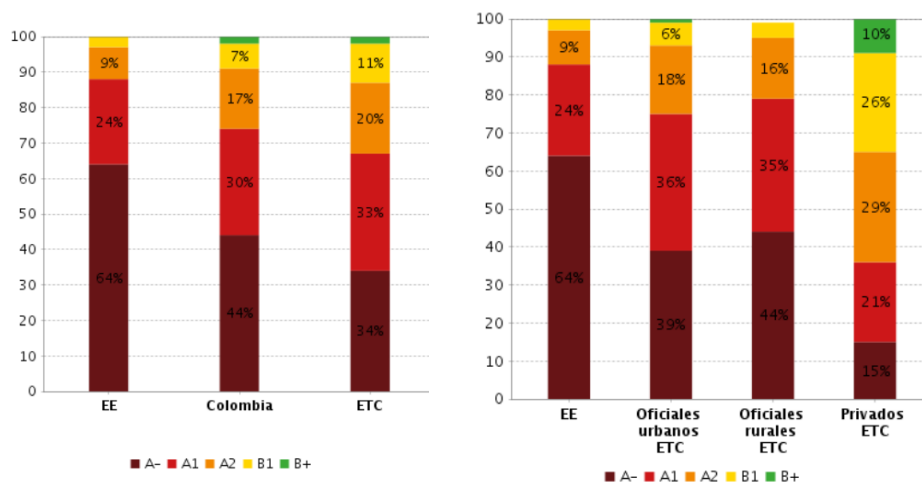
Tomado de Icfes interactivo.

Gráfica 2. Porcentaje de estudiantes por niveles de desempeño en inglés ET: Antioquia.



Tomado de Icfes interactivo.

Gráfica 3. Porcentaje de estudiantes por niveles de desempeño en inglés EE: I.E. La Independencia



Tomado de Icfes interactivo.

Como se puede observar en las gráficas anteriores en todos los casos los niveles A- y A1 superan el 50%, por esta razón el Ministerio de Educación Nacional (MEN), constantemente genera orientaciones a las instituciones educativas y a los docentes con el fin de mejorar los resultados en la Prueba Saber 11 específicamente en inglés, mejorar la competencia comunicativa a través del desarrollo de la comprensión lectora para dicha asignatura.

En ese sentido, en las pruebas censales y las realizadas en la Institución Educativa La Independencia a los estudiantes del grado undécimo en particular, se observa un bajo desempeño en las distintas áreas y en particular en el componente inglés, el mismo que se le atribuye entre otros factores al inadecuado desarrollo de la comprensión lectora en los estudiantes, situación que se hace evidente a través de las entrevistas llevadas a cabo con los diferentes agentes de la comunidad educativa. Estos bajos resultados tienen un impacto directo tanto para la vida académica de los estudiantes como para los procesos institucionales, cuestionan a diferentes agentes de la educación, y llevan a la búsqueda de

unas posibles causas y soluciones a este fenómeno en los ámbitos macro y micro curriculares, por lo cual, cabe preguntarse entonces: ¿cómo se concibe la comprensión lectora en la I.E. La Independencia?, ¿Cuáles son las estrategias que se implementan en la I.E. La Independencia para el desarrollo de la comprensión lectora en inglés?, ¿Cuáles son los procesos de desarrollo de la comprensión lectora en inglés que se asocian a esas estrategias?, ¿Cómo es la relación entre el desarrollo de la comprensión lectora en inglés y las estrategias implementadas por la I.E. La Independencia?

De modo que, parece necesario indagar por estrategias que permitan superar las falencias en el desarrollo de la comprensión lectora, ya que las dificultades en el desarrollo de esta habilidad le impiden al estudiante no sólo obtener unos resultados óptimos en las pruebas y en la mayoría de las actividades académicas, más relevante aún, le dificulta acceder al texto en su lengua y en la lengua extranjera inglés.

Como respuesta a esta problemática, la Secretaría de Educación de Medellín crea la estrategia SaberEs que busca el mejoramiento de la calidad de la educación a través del desarrollo de competencias académicas en los estudiantes de instituciones educativas oficiales de la ciudad, con distintos programas y proyectos con miras al desarrollo individual e institucional para el mejoramiento de resultados en las pruebas estandarizadas. SaberEs es una estrategia que está enmarcada en el plan de Desarrollo “Medellín cuenta con vos 2016-2019” en el numeral 4.2.3.1 “estrategia para el desarrollo y fortalecimiento de las capacidades cognitivas” y a la cual se le ha dado continuidad en la actual administración “Medellín Futuro 2020-2023” con esta estrategia la administración Municipal le apuesta al mejoramiento de la calidad educativa. La finalidad es que los estudiantes alcancen el nivel B 1.2 (pre-intermedio 2).

Para dar cumplimiento a uno de los componentes de la estrategia, denominado de estudiantes y docentes, la Secretaría de Educación encarga a la editorial Los Tres Editores

en el asesoramiento, en procesos de enseñanza, aprendizaje y evaluación como herramienta para el mejoramiento de la calidad educativa de las instituciones oficiales, a través del desarrollo de actividades como: sesiones y simulacros tipo prueba Saber y jornadas de formación para los docentes en estrategias didácticas y evaluativas, todos estos componentes encaminados a mejorar los resultados en las evaluaciones externas e internas. Es así como, Los Tres Editores proponen en sus jornadas de formación a los maestros y por medio de las cartillas de la estrategia SaberEs usar las secuencias didácticas (SD) como estrategia para el “desarrollo de asignaturas” y de esta forma promover mejoras en la calidad educativa, así lo señalan Los Tres Editores:

Atendiendo las orientaciones curriculares del Decreto 1075 del 2015, en su artículo 2.3.3.1.6.2. “Desarrollo de asignaturas”, se propone un esquema metodológico de planeación apto para cualquier modelo, enfoque o didáctica pedagógica (las secuencias didácticas). Diseñado específicamente para cada una de las áreas educativas, le entrega al profesor diversas estrategias, didácticas y actividades que posibiliten la diversidad en la enseñanza– aprendizaje. Además, conecta cada desempeño con una temática sugerida según los derechos básicos de aprendizaje y propone una distribución de tiempo para la ejecución de la planeación. (Los Tres Editores S.A.S, 2018, p.p 5-7)

Esta investigación no pretende invalidar la propuesta anterior, pero si desea describir la relación entre el desarrollo de la comprensión lectora en inglés y las secuencias didácticas planteadas en la estrategia SaberEs y sugerida también por el MEN en algunos documentos ministeriales, como una herramienta para potenciar el desarrollo de la comprensión lectora en los estudiantes, específicamente en la asignatura de Inglés, ya que, se considera que esta habilidad posee un alto valor para el aprendizaje de la Lengua Extranjera, que le permitirá a los jóvenes desenvolverse en el mundo académico y en general para desempeñarse adecuadamente en la sociedad. Foncubierta & Fonseca (2018) La lectura comprensiva es un asunto complejo que implica procesos mentales, culturales y lingüísticos los cuales se

tornan en un gran desafío para los estudiantes y docentes de la Lengua castellana y más aún de la Lengua Extranjera (inglés).

Adicionalmente, desde el año 2011 en el marco del Plan Nacional de Lectura y Escritura “Leer es mi cuento”, los Ministerios de Educación y de Cultura han implementado acciones para que, particularmente las niñas, niños, adolescentes y jóvenes, incorporen la lectura y la escritura a su vida cotidiana; esta otra estrategia nacional apunta al desarrollo de las competencias comunicativas, mediante el mejoramiento de los niveles de lectura y escritura (comportamiento lector, comprensión lectora y producción textual) mediante la aplicación de secuencias didácticas, lo cual posiciona a la CL y a las SD en una relación valiosa en el ámbito educativo.

Pregunta problematizadora

¿Cuál es la relación entre el desarrollo de la comprensión lectora en Lengua Extranjera (inglés) y las secuencias didácticas en el contexto de los estudiantes de educación media, grado undécimo de la I.E. La Independencia?

1.1. Justificación

De acuerdo con la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), entidad responsable de los Informes PISA, se considera la comprensión lectora como una habilidad que se va construyendo y desarrollando a lo largo de la vida en los diversos contextos en que ésta se desarrolla y en interacción con las personas que nos relacionamos, el apropiado desarrollo de ésta da paso a la competencia lectora definida como “la capacidad individual para comprender, utilizar y analizar textos escritos con el fin de lograr sus objetivos personales, desarrollar sus conocimientos y posibilidades y participar plenamente en la sociedad” (OCDE, 2009, citado por PISA 2009, p.8).

Igualmente, desde esta perspectiva, se plantea la importancia de la comprensión lectora, ya que permite el desarrollo de cinco procesos: la obtención de información, el desarrollo de una comprensión general, la elaboración de una interpretación, la reflexión y valoración sobre el contenido del texto y la reflexión y valoración sobre la forma del texto.

En ese sentido El Ministerio de Educación Nacional (MEN), en la serie lineamientos curriculares Idiomas Extranjeros expresa que:

Es importante acceder a una formación de alta calidad por medios de información y comunicación que permitan la integración de bases conceptuales para la adquisición de un conocimiento universal. Para ello se requiere tener acceso a materiales de aprendizaje de gran riqueza conceptual, pedagógica y creativa, tener la posibilidad de usar sistemas interactivos, redes y extensos bancos de datos permanentemente actualizados. En estos procesos cobra vital importancia la comprensión y el empleo de otras lenguas, principalmente la lengua internacional más empleada en las tecnologías: el inglés. (Ministerio de Educacion Nacional, 2011, p.4)

De manera que, poseer y comprobar esta habilidad tanto para la lengua castellana como para la lengua extranjera inglés se ha priorizado en todas las pruebas censales e institucionales y la formación en todos los niveles, por lo cual es una habilidad constantemente evaluada y mencionada. Como ejemplo de esto, la revista Semana Educación publicó que en el año 2015 Colombia obtuvo 425 puntos en la prueba de lectura, en la prueba del 2018 la calificación fue de 412 puntos frente a un promedio de la OCDE de 487 puntos. Según este informe los resultados de Colombia se equiparan con naciones como Albania y Catar, y los resultados en la comprensión lectora en lengua extranjera inglés son menos alentadores.

A partir del informe de la OCDE, para Julián de Zubiría, experto en educación, los resultados de lectura del País retrocedieron y según el pedagogo “para mejorar la lectura crítica el país tiene que pasar de trabajar en lenguaje a trabajar en comprensión lectora” (Publicaciones Semana, 2019, p.25)

De manera que, tener un adecuado nivel de comprensión lectora es entonces un imperativo para la vida, en todos sus ámbitos y es una de las habilidades de más alto valor cuando se habla acerca del aprendizaje, por lo cual la búsqueda, el análisis y la reflexión en torno a propuestas metodológicas, como las secuencias didácticas, sugeridas al docente para desarrollar ésta y otras habilidades puede ser relevante para el entorno académico y específicamente para mejorar procesos institucionales.

1.2. **Objetivos**

Esta investigación parte, además de los planteamientos anteriores, de la necesidad de identificar aquellas estrategias didácticas, que sugeridas desde diferentes instancias se presentan como herramientas eficaces para el desarrollo de habilidades y competencias, en este caso, dada su pertinencia y actualidad, se toman *las secuencias didácticas*, como estrategia que la Institución y el docente necesitan analizar para poder describir cómo influyen en el proceso de desarrollo de la comprensión lectora en inglés. Esta propuesta se plantea de forma más sucinta en el objetivo general de esta investigación:

Describir la relación entre el desarrollo de la comprensión lectora en Lengua Extranjera (inglés) y las secuencias didácticas en el contexto de los estudiantes de educación media, grado undécimo de la I.E. La Independencia.

Por lo mencionado se definen los siguientes objetivos específicos:

Identificar los procesos de desarrollo de la comprensión lectora en inglés que se asocian a las secuencias didácticas.

Comparar las prácticas que involucran las secuencias didácticas en los procesos de comprensión lectora en inglés y los documentos que las soportan.

En definitiva, se plantea que esta investigación tiene como tarea indagar por las comprensiones que los diferentes agentes educativos tienen alrededor de la comprensión lectora y las secuencias didácticas, así como las relaciones que se tejen entre estas categorías y se hacen visibles a partir del discurso, las prácticas y los documentos que las soportan, por ello, es necesario desplegar una variedad de herramientas que permitan registrar las voces de los diferentes agentes de la I.E. La Independencia. Este tipo de investigación educativa se sustenta en el deseo y la necesidad del docente por explorar diversas estrategias metodológicas que permitan ampliar el rango de posibilidades didácticas dirigidas a mejorar el desempeño de los estudiantes en la asignatura y el área en general, y de esta manera no sólo fortalecer el aprendizaje del inglés en los estudiantes de la I.E. La Independencia y los resultados en las pruebas sino también aportar al conocimiento y visibilizar las concepciones y prácticas pedagógicas de los docentes de la I.E. La Independencia en relación con las categorías en mención, al compartir con ellos algunas experiencias que permitan un diálogo de saberes, reflexionar y planear sobre ésta y otras posibilidades didácticas para el mejoramiento del saber específico, es decir, generar comunidad de aprendizaje.

1.3. Marco contextual

La Institución Educativa La Independencia se encuentra ubicada en el barrio El Salado, en la Comuna 13 de Medellín, actualmente presta servicio educativo en preescolar, básica primaria, básica secundaria y educación media con opción en media técnica (electricidad, diseño de software o diseño de multimedia).

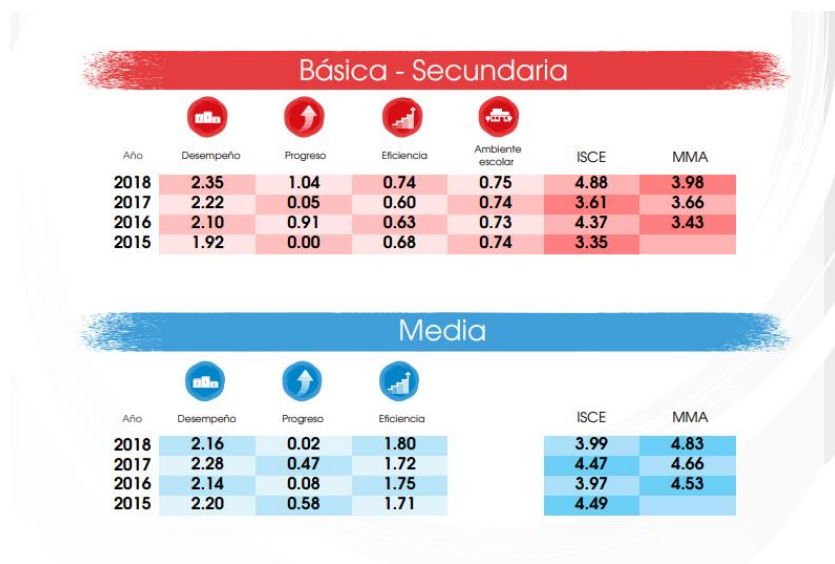
La Institución Educativa La Independencia es un punto de referencia estratégico del sector, dado que en éste convergen tres barrios (San Javier, el 20 de Julio y el Salado). Por su ubicación geográfica esta Institución ha estado inmersa por años en un ambiente de conflicto urbano, agudizado por la disputa entre el Estado y los grupos armados por el control del territorio.

Las características socioeconómicas del entorno en el cual se ubica la Institución hacen que la comunidad estudiantil sea una población flotante, gran parte de ésta desplazados, de estratos 1 y 2; la Institución sirve a un total de 1.102 estudiantes, la mayoría de ellos provienen de familias extensas con bajos niveles de formación escolar y con carencias socioafectivas, lo cual se evidencia en el Sistema Integrado de Matrícula (SIMAT) y en los reportes del programa Entorno Protector de la alcaldía de Medellín.

Debido a las necesidades del contexto, el Proyecto Educativo Institucional y el manual de convivencia priorizan la equidad, la participación y la inclusión como principios fundamentales para aportar al desarrollo humano y la transformación de la sociedad. Por lo tanto, la I.E. La Independencia acoge a estudiantes con diversas necesidades educativas.

Entre los años 2015 a 2019 el Ministerio de Educación Nacional, en cabeza del gobierno nacional, dio inicio al programa denominado Día E con el propósito de evaluar e implementar estrategias de mejoramiento en la calidad del servicio educativo, en el marco de este proyecto se le asignó a cada institución educativa un número índice, como se le conoce en el ámbito estadístico a este tipo de valores, que busca resumir el comportamiento de una serie de variables que influyen cualitativa y cuantitativamente en la calidad de la prestación de un servicio, a este valor se le conoce como Índice Sintético de la Calidad de la Educación (ISCE).

En el caso específico de la Institución Educativa La Independencia el desempeño durante el cuatrienio constituye un elemento a valorar, ya que es un referente de calidad que resume indicadores como la eficiencia, el ambiente escolar, el desempeño y el progreso, para los cuales se hará un análisis en detalle más adelante. A continuación, se presenta el resumen del cuatrienio en la educación básica y media.



(Ministerio de Educación Nacional, Siempre día E, 2019. p.1)

Dentro los datos más relevantes y con el fin de enriquecer este contexto encontramos la eficiencia, que nos indica el porcentaje de estudiantes que son promovidos por año, como se observa, la Institución presenta tasas altas de reprobación tanto en la media como en la básica, ubicándola dentro de las 10 instituciones con mayor porcentaje de estudiantes que no son promovidos en la ciudad, adicional a esto, la Secretaría de Educación de Medellín con el objetivo de disminuir el índice de deserción escolar adelantó un estudio correlacional con el fin de identificar los factores que más influyen en este fenómeno, encontrando que las instituciones con mayores porcentajes de reprobación presentan mayores tasas de deserción escolar, estudio que fue publicado en el año 2018 en la página oficial de la Secretaría de Educación, de lo anterior se podría concluir que la Institución Educativa la Independencia presenta altos niveles de reprobación que al parecer influyen directamente en la tasa de deserción escolar.

En cuanto a la planta docente de la I.E. La Independencia esta se encuentra conformada por 73 docentes de los cuales 70 están nombrados en propiedad (40% por el Decreto 2277 y un 60% por el Decreto 1278), hay 3 maestros provisionales y se dispone de una maestra para el aula de apoyo. De los 73 docentes 9 tienen como base otras áreas de formación: comunicación social, ingeniería, psicología y biología.

El área de Humanidades está compuesta por las asignaturas de Lengua Castellana e Inglés como Lengua Extranjera. Cada una de estas asignaturas tiene un peso específico dentro del total de la valoración final de cada periodo académico, de acuerdo con el Sistema Institucional de Evaluación de los Estudiantes así: Lengua Castellana 60% Inglés 40%.

El área de Humanidades está conformada por 8 docentes, de éstos, para la asignatura de Inglés hay 4 docentes nombrados, todos ellos están formados como licenciados en idiomas o lenguas extranjeras; quienes se desempeñan en los grados de básica y media. En

primaria, están encargados de esta asignatura 3 docentes; de áreas distintas con poca o ninguna formación en la enseñanza del inglés como lengua extranjera.

Al indagar en los documentos institucionales se encuentra en el Modelo Pedagógico que la Institución se identifica con una tendencia pedagógica hacia el modelo social para el desarrollo humano, por medio del cual se busca:

[...] la construcción de escenarios de paz y convivencia, para el crecimiento integral de los niños, las niñas y los/as jóvenes, y como el eje de la transformación social y de solución pacífica de conflictos. Y se fundamenta el modelo pedagógico social para el desarrollo humano en la concepción de “La escuela como institución social, llamada a configurarse como un agente de cambio social. [...] (Modelo pedagógico, 2015, p.1)

Es así como, la I.E. La Independencia propone la formación de un estudiante crítico, autónomo y reflexivo y teniendo en la cuenta lo anterior, la Institución toma en consideración el uso de algunas estrategias didácticas en el aula que favorezcan el desarrollo de ese perfil de estudiante que se desea formar, por ende, propone desde el modelo pedagógico:

las metodologías activas y participativas que favorecen el desarrollo humano integral del educando, que fomenten el trabajo en equipo, respeten el ritmo de aprendizaje y las características de los estudiantes. Entre éstas prevalecen: la metodología por proyectos, la solución de problemas, las preguntas problematizadoras, las secuencias didácticas, las técnicas grupales, el debate, las exposiciones. (Modelo pedagógico, 2015, p.5)

Cabe anotar que, las metodologías planteadas anteriormente, desde el modelo pedagógico, son propuestas didácticas para el equipo docente, que no son impuestas y a las cuales no se les hace seguimiento desde ninguna otra herramienta para observar si son aplicadas o no por el docente, por lo cual, no se podría decir que las secuencias didácticas hacen parte de una política institucional en cuanto a la aplicación de unas determinadas estrategias de enseñanza en la Institución; queda al criterio de cada docente la selección e implementación de las estrategias de enseñanza que hacen parte de sus prácticas de aula.

Por otro lado, se plantea en el Proyecto Educativo Institucional de La I.E. La Independencia el deseo de aproximarse al sentido de la formación, desde la perspectiva de la calidad de la educación y desde el proyecto de Nación que se tiene propuesto por el MEN y el Plan Decenal Nacional de Educación 2006-2016, con el fin de garantizar que la educación propicie el aprendizaje permanente y forme ciudadanos para que participen de manera activa y positiva en la sociedad.

En este sentido, “La filosofía institucional está basada en una concepción humanista de la educación y del ser humano, desde esta perspectiva se concibe la educación como un proceso de formación integral, continua e incluyente, que busca mejorar las condiciones de vida del ser humano, aportando a una convivencia democrática y participativa”. (Proyecto Educativo Institucional, 2015, p.19)

2. Marco referencial

2.1. Estado de la cuestión

Con el fin de realizar la construcción del estado de la cuestión en relación con la pregunta,

¿Cuál es la relación entre las secuencias didácticas y el desarrollo de la comprensión lectora en Lengua Extranjera - Inglés en los estudiantes de educación media, grado undécimo de la I.E. La Independencia?, se han seguido tres rutas de exploración orientadoras en la búsqueda de elementos comunes al objeto de estudio del presente trabajo, y de esta forma llegar a analizar y determinar, de la forma más crítica posible, el material bibliográfico que a la fecha ha aportado desde diferentes escenarios a una posible respuesta al interrogante planteado al inicio de este apartado o al objeto de estudio subyacente en éste, con la meta final de obtener una propuesta coherente y consistente que permita partir desde lo conocido, aportando al avance del saber existente.

Las rutas de exploración son: en primer lugar, el ámbito internacional, en segundo lo nacional y finalmente el ámbito institucional, que posibilitan tener una visión general sobre las discusiones que se están dando alrededor de los conceptos clave que se abordan. Los descriptores de búsqueda que han guiado la ruta de indagación son: la comprensión lectora y las secuencias didácticas.

2.1.1. Investigativos.

En el ámbito internacional se encontró el trabajo Las secuencias didácticas de lengua: una encrucijada entre teoría y metodología de la autora García Azkoaga Inés (2016) perteneciente a la Universidad del País Vasco (UPV/ EHU). El objetivo de este trabajo fue examinar las secuencias didácticas llevadas a cabo por un grupo de docentes de enseñanza primaria en el marco de la formación continua para enseñar lenguas, se resalta de este trabajo la postura de la autora frente a la concepción de las secuencias didácticas como herramienta que no debe ser valorada ni ejecutada a la ligera, para García la secuencia didáctica está sustentada desde varias ramas que la respaldan como una estrategia didáctica valiosa para el proceso de enseñanza – aprendizaje . En palabras de esta autora: “la secuencia didáctica no es una simple sucesión de actividades más o menos organizadas para trabajar las lenguas, sino que es un instrumento cargado de propiedades teórico-epistemológicas” (García-Azkoaga, 2016, p.3).

La autora expresa que no es el fin último de su trabajo ofrecer un modelo cerrado para el diseño de las secuencias didácticas. En cambio, sí es una meta para ella dejar como tarea para los docentes la reflexión acerca de la necesidad de comprender la esencia del funcionamiento de las secuencias didácticas, como punto inicial para que el docente o futuro docente pueda utilizarlas, adaptarlas y crear variaciones de acuerdo con sus objetivos didácticos.

En el trabajo Leer para aprender: Estrategias didácticas para el abordaje de la comprensión lectora y desarrollo de competencias en el aula ELE (Español como Lengua Extranjera) de las autoras Garau Giselle y Negri Silvina (2015) pertenecientes a la Universidad Nacional de Cuyo en Argentina. Las investigadoras crearon una secuencia didáctica y estrategias que incluyeron actividades previas, simultáneas y posteriores a la lectura, para el desarrollo de la comprensión lectora en niveles básicos e intermedios de

inglés. El propósito de estas autoras fue plasmar una reflexión acerca de algunos lineamientos pedagógicos sobre el desarrollo de la lectura comprensiva y cómo a través de ella, se puede propiciar el desarrollo de la competencia comunicativa propuesta desde el Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas, de esta manera las autoras hablan acerca de la comprensión lectora observada desde la óptica de la lengua extranjera y en clave de la formación en competencias.

En dicho trabajo, las autoras describen la comprensión lectora como un proceso interactivo donde se vinculan lector y texto, y que cuando este proceso se da en el aula, en el contexto de la enseñanza – aprendizaje de una lengua extranjera, al parecer la mediación del docente puede potenciar el desarrollo de la comprensión lectora en ambas lenguas tanto la materna como la extranjera. Por lo tanto, para Garau y Negri la intervención del docente a través de sus estrategias de enseñanza es valiosa para el desarrollo de la comprensión lectora en el aula. Ellas lo expresan de la siguiente manera:

La lectura comprensiva es un proceso interactivo entre el lector y el texto que el estudiante de una lengua extranjera, cualquiera sea su nivel de dominio lingüístico, incluidos los elementales, podrán llevar a cabo con resultados satisfactorios en la medida que una determinada mediación pedagógica ocurra. El éxito en el desarrollo de la lectura comprensiva en el aula depende de una planificación previa para la posterior mediación pedagógica exitosa. (2015, p.13)

Así que, para el presente trabajo es de gran valor la definición que las autoras le dan al concepto de comprensión lectora articulándolo a una lengua diferente a la materna y al concepto de secuencias didácticas como herramienta valiosa para propiciar el desarrollo de la comprensión lectora en el aula. En este sentido expresan Garau y Negri:

La lectura comprensiva en una segunda lengua (L2), como habilidad fundamental en el ámbito académico, es compleja, dado que involucra

procesos mentales estratégicos, conocimientos culturales y saberes lingüísticos. Dicha complejidad significa un desafío, tanto para el estudiante como para el docente de una L2: por un lado, el estudiante pone en juego sus habilidades para interactuar con los textos; por el otro, el docente debe proponer secuencias didácticas que permitan el gradual desarrollo de la comprensión lectora en una L2. (2015, p.2)

Es así como, las autoras resaltan que la comprensión lectora puede ser una habilidad potenciada por la mediación del docente a través de las secuencias didácticas. En este sentido, ellas dicen que en la ejecución de una secuencia didáctica para la lectura comprensiva emergen datos relevantes para el docente, como la necesidad de seleccionar el texto según el nivel de dominio lingüístico del estudiante, para luego, diseñar estrategias que preparen al estudiante para la comprensión lectora teniendo en la cuenta el desarrollo de competencias generales, en especial la comunicativa; sobresaliendo una vez más la relación de esta habilidad con el concepto competencia.

Del mismo modo, en Valencia (España), se desarrolló la investigación *Creating and implementing a didactic sequence as an educational strategy for foreign language teaching* de los autores Soler Betlem, Villacañas de Castro Luis, & Pich Eva (2013), esta investigación aborda una secuencia didáctica realizada en un grupo de 6º grado en una escuela pública, en el área de la enseñanza de lengua extranjera inglés. El objetivo de dicha investigación fue familiarizar a los estudiantes con la comprensión de textos expositivos.

De este trabajo se toman como puntos notables las potencialidades y falencias halladas por los investigadores en la implementación de las secuencias didácticas para la enseñanza-aprendizaje del inglés como lengua extranjera. Los autores mencionan que las secuencias didácticas pueden promover la autonomía, el equilibrio entre el énfasis gramatical y la transmisión de información, pero que al implementarlas es imposible controlar otros

factores como la actitud en clase, las habilidades y los conocimientos previos de los estudiantes.

En el ámbito nacional, la investigación de maestría realizada por la docente Vargas Adelaida para la Universidad Tecnológica de Pereira en el año 2017 titulada: lee, interpreta y cuenta, una secuencia didáctica para la comprensión de textos narrativos. Tuvo como objetivo establecer la incidencia de una secuencia didáctica en la comprensión de textos narrativos específicamente en el cuento; la autora planteó dos preguntas las cuales guiaron su investigación. La primera interrogaba acerca de la incidencia de las secuencias didácticas en la comprensión de textos narrativos y la segunda indagaba acerca de las reflexiones que surgían con respecto a las prácticas de enseñanza del lenguaje a partir de la implementación de las secuencias didácticas.

Para desarrollar su investigación la autora optó por un enfoque investigativo cuantitativo, con un diseño cuasi-experimental, entre sus hallazgos más relevantes se destaca que la investigadora establece que para su contexto el trabajo pedagógico, a través de las secuencias didácticas, benefició la comprensión de textos narrativos en sus estudiantes del grado segundo, y que por ende el desempeño de los estudiantes en el área del lenguaje mejoró.

Dicha indagación se relaciona con este trabajo de investigación, ya que es un ejemplo de cómo algunos maestros en Colombia, movidos por el deseo y la necesidad de optimizar los procesos de lectura tanto en Lengua castellana como en Lengua Extranjera, han abordado las secuencias didácticas como una estrategia para mejorar las habilidades comunicativas dentro y fuera del aula. Al final, este trabajo esboza algunos puntos de partida que se deben tener en cuenta a la hora de implementar en el aula las secuencias didácticas en el contexto de la educación pública en Colombia.

De igual manera, en ese mismo año (2017) la Universidad de la Salle publicó el trabajo de investigación: La secuencia didáctica una estrategia para fortalecer prácticas de lectura comprensiva en estudiantes de séptimo grado del Instituto Educativo del Llano de Tauramena, Casanare de la autora Álvarez Sonia. Este trabajo indagó por las actividades que deben organizarse en una secuencia didáctica para el fortalecimiento de prácticas direccionadas a la comprensión lectora, se destaca que la autora retoma la idea de secuencias didácticas del autor Díaz para hablar de éstas como actividades organizadas para el aprendizaje significativo; con momentos definidos, encaminados al desarrollo de una tarea y que dicha estrategia debe incluir una evaluación de esos momentos. Entendiéndose la evaluación no simplemente en el sentido del resultado final sino como evaluación auténtica del proceso de aprendizaje

Igualmente, la autora plantea que al diseñar secuencias didácticas encaminadas a la comprensión lectora es necesario iniciar la lectura con actividades de pre-lectura que muevan la estructura cognitiva en el campo de los saberes previos, procesos como el autocontrol, la predicción y la formulación de preguntas favorecen la comprensión lectora. Este trabajo concluyó, que las secuencias didácticas permiten la organización estratégica de diversas prácticas de lectura en tres momentos: antes, durante y después de leer, encaminadas al fortalecimiento de las prácticas de lectura comprensiva. Todas estas conclusiones permiten establecer que en el desarrollo de las secuencias didácticas es relevante la labor del docente como diseñador y guía de dicha estrategia (Álvarez, 2017).

Finalmente, y pese a que esta investigación se realizó teniendo como base la lengua materna-castellana, es relevante para el presente trabajo de investigación en el sentido que ratifica el planteamiento en torno a la necesidad que tienen maestros e instituciones de indagar acerca de estrategias que permitan fortalecer el desarrollo de la comprensión lectora, para el mejoramiento de la competencia comunicativa en todos los niveles

educativos. Para lograr lo anterior, se observó durante el proceso de investigación que algunos docentes, pertenecientes a las diversas asignaturas y regiones del País han explorado las secuencias didácticas como una estrategia que podría favorecer el desarrollo de diferentes competencias.

2.1.2. Históricos y de política pública en educación.

El Foro Mundial sobre la Educación 2015 llevado a cabo en Incheon, (Corea del sur) se enfocó en los aspectos de inclusión y calidad de la educación, entendidos como los pilares para que se garantice la oportunidad de aprendizaje para todos.

En este foro, la UNESCO y los distintos estamentos que se unieron entre ellos: la UNICEF y el Banco Mundial, no hacen mención directa de la comprensión lectora como habilidad; en cambio, se refieren directamente a la competencia lectora, describiéndola como eje fundamental para el aprendizaje, y por lo tanto como una capacidad que indefectiblemente está obligada a desarrollar el sistema educativo, lo cual plantean de la siguiente manera:

Un elemento fundamental del derecho a la educación consiste en garantizar que la calidad de esta permita obtener resultados del aprendizaje pertinentes, equitativos y eficaces en todos los niveles y entornos. La calidad de la educación supone, por lo menos, que los alumnos adquieran competencias básicas de lectura, escritura y cálculo, que serán los pilares para el aprendizaje futuro, así como para las competencias de orden superior. Para esto son indispensables, por una parte, métodos y contenidos pertinentes de enseñanza y aprendizaje que se adecúen a las necesidades de todos los educandos y sean impartidos por docentes con calificaciones, formación,

remuneración y motivación adecuadas, que utilicen enfoques pedagógicos apropiados y que cuenten con el respaldo de tecnologías de la información y la comunicación (TIC) adecuadas; y, por otra, la creación de entornos seguros, sanos, que tengan en cuenta la perspectiva de género, inclusivos, dotados de los recursos necesarios y que, por ende, faciliten el aprendizaje. (UNESCO, 2015, p.17)

En este mismo documento, donde se nombran las competencias básicas de lectura, escritura y cálculo como columna del aprendizaje también se menciona al docente, al parecer, como directo responsable en el diseño y ejecución de estrategias en el aula que lleven al estudiante a la apropiación de diferentes habilidades y competencias. De esta manera, se le encomienda al docente, por un lado, crear estrategias para garantizar el aprendizaje de habilidades y competencias y por otro, garantizar que estos aprendizajes se vean reflejados en los resultados de las evaluaciones internas y externas. En este sentido, en el foro mundial se expresó que:

Crear sistemas de evaluación más sólidos e integrales para analizar los resultados del aprendizaje en puntos críticos, en especial durante la enseñanza primaria y el ciclo inicial de educación secundaria y al finalizar ambos, que reflejen las aptitudes cognitivas y no cognitivas. Estos deberán incluir la evaluación de aptitudes básicas de lectura, escritura y cálculo, así como de aptitudes no cognitivas. Diseñar evaluaciones formativas como parte integral de los procesos de enseñanza y aprendizaje en todos los niveles, en relación directa con la pedagogía. (UNESCO, 2015, p.23)

De manera semejante, en el Informe de Seguimiento de la EPT (educación para todos) en el Mundo 2015, documento creado para la UNESCO, se plantea que, al diseñar y ejecutar estrategias de enseñanza eficaces en el aula se garantiza en cierta medida la mejora de la calidad de la educación. En el informe se menciona que:

Cada vez en mayor medida, se reconoce que las estrategias de enseñanza son esenciales para mejorar la calidad de la educación. En un examen sistemático de 489 estudios y un análisis a fondo de 54 estudios empíricos en países de ingresos bajos y medianos se destacaron varias estrategias pedagógicas eficaces, a saber: el trabajo en parejas y en grupo, la retroalimentación informativa, las preguntas de los alumnos, el uso de los idiomas locales, la planificación y variación de las secuencias de las lecciones y el uso de varios materiales didácticos. (UNESCO, 2015, p.256)

La cita anterior deja planteada la idea que las secuencias didácticas, entre otras estrategias pedagógicas, pueden ser una estrategia de enseñanza eficaz y válida en distintos contextos y que éstas podrían favorecer el acercamiento a la calidad educativa.

2.1.3. Legales.

Para el presente trabajo de investigación es importante tomar como referencia la Ley 115 de 1994 por la cual se expide la Ley General de Educación en Colombia; de ésta se referencian los artículos 20, 21 y 22 que describen los objetivos generales de la educación básica y media; ya que desde allí se enuncian las habilidades que deben desarrollar los estudiantes en la Lengua Extranjera Inglés; y resalta la comprensión lectora como una de éstas.

Artículo 20. g) Desarrollar las habilidades comunicativas para leer, comprender, escribir, escuchar, hablar y expresarse correctamente en una lengua extranjera.

Artículo 21. c) El desarrollo de las habilidades comunicativas básicas para leer, comprender, escribir, escuchar, hablar y expresarse correctamente en lengua castellana y también en la lengua materna, en el caso de los grupos

étnicos con tradición lingüística propia, así como el fomento de la afición por la lectura.

m) El desarrollo de habilidades de conversación, lectura y escritura al menos en una lengua extranjera.

Artículo 22. a) El desarrollo de la capacidad para comprender textos y expresar correctamente mensajes complejos, orales y escritos en lengua castellana, así como para entender, mediante un estudio sistemático, los diferentes elementos constitutivos de la lengua.

l) La comprensión y capacidad de expresarse en una lengua extranjera. (Ley 115, 1994, p.6)

Por lo anterior, podría decirse que, desde la fundamentación escrita o de ley se establece como política de Estado la necesidad que tiene todo ciudadano de desarrollar un nivel de comprensión lectora adecuado tanto en su lengua castellana como en una lengua extranjera, que para Colombia es el inglés, como Lengua Extranjera propuesta desde el currículo nacional.

Por su parte, El Plan de Desarrollo “Medellín cuenta con vos 2016-2019” en la dimensión 4.2.3.1 contempla el Proyecto: “Estrategia para el desarrollo y fortalecimiento de las capacidades cognitivas” en el cual la Administración Municipal busca el mejoramiento de la calidad educativa y bajo el cual surge la estrategia SaberEs. Este proyecto partió del análisis de los resultados académicos de los estudiantes de básica y media de la ciudad, dichos resultados mostraron una deficiencia en distintas áreas, entre ellas el área de Humanidades compuesta por Lengua Castellana e Inglés debido a los bajos niveles en comprensión lectora, en este Plan de Desarrollo se menciona que:

El proyecto comprende una serie de pruebas tipo Saber, de diagnóstico o entrada, selección, clasificación o salida para las olimpiadas y preparatoria

de las pruebas de Estado. Los resultados de las pruebas permitirán hacer recomendaciones para el mejoramiento personal e institucional. (Plan de desarrollo Medellín, 2016, p.334)

Una vez se visualizaron las áreas, habilidades y competencias con dificultades, desde la estrategia SaberEs se propuso un plan de mejoramiento que incluía entre otras acciones proponer las secuencias didácticas como estrategia de enseñanza eficaz para mejorar el desarrollo y resultado en las áreas con déficit en las instituciones públicas de la ciudad.

También se hizo para este trabajo de investigación una revisión a los Lineamientos Curriculares de la asignatura Inglés (1996); por cuanto éstos son la carta de navegación que guía los procesos curriculares para la enseñanza de la Lengua Extranjera. En este documento se plantean las orientaciones pedagógicas y didácticas para que los docentes de esta asignatura se apropien de los elementos conceptuales básicos, los cuales permiten construir currículos y Proyectos Educativos Institucionales que promuevan el desarrollo de la competencia comunicativa en inglés, en la cual la comprensión lectora es parte fundamental para el perfeccionamiento de dicha competencia.

En este mismo sentido, se analizaron los Estándares Básicos de Competencias en Lengua Extranjera: inglés 2006. Elaborados a partir del Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas (MCER), en este documento se agruparon los estándares específicos de la competencia comunicativa en dos grandes categorías; las habilidades de comprensión (escucha y lectura) y las habilidades de producción (habla y escritura). En los Estándares Básicos de Competencias se plantea para todos los grados de forma secuencial una variedad de estándares específicos que apuntan al alcance de la comprensión lectora, de manera que desde este documento se concibe que la enseñanza – aprendizaje tiene un desarrollo secuencial. Por lo tanto, se podría inferir que es tarea del docente crear y ejecutar

secuencias que le permitan desplegar en el aula los Estándares Básicos de Competencias de forma tal que se garantice un aprendizaje significativo para todos los estudiantes.

Asimismo, se indagó el Plan Decenal de Educación 2016-2026, éste plantea en su cuarto desafío estratégico la construcción de una política pública para la formación de educadores, estableciéndola como aspecto esencial para la calidad educativa del país, lo cual describe de la siguiente manera:

Promover la formación inicial, continua y avanzada de calidad y pertinente para los educadores que les permita enfocarse en la formación, el aprendizaje del estudiante y su desarrollo humano integral. Al igual que Promover la formación docente a través de procesos de acompañamiento situado a su práctica pedagógica. (Plan Decenal de Educación, 2016-2026, p.44)

Así que propuestas como la estrategia SaberEs hacen parte de los procesos de formación docente en diferentes aspectos, entre ellos en el diseño y aplicación de estrategias didácticas que faciliten el aprendizaje de competencias y habilidades y por extensión que evidencien mejores resultados académicos y censales. Por esto, la estrategia SaberEs se enfocó en capacitar a los docentes de las instituciones públicas de la ciudad de Medellín, incluidos los del grado undécimo, en el diseño y aplicación de secuencias didácticas en el aula, para mejorar aspectos como la comprensión lectora en la lengua castellana e inglés.

En este mismo sentido, en el ámbito institucional también se establece la comprensión lectora como una habilidad que al parecer tiene cierta relevancia y por lo cual se plantean propuestas para su desarrollo y mejoramiento, lo cual queda establecido en el Proyecto Educativo Institucional (PEI) y el Sistema Institucional de Evaluación de los Estudiantes

(SIEE) en varios apartados que hacen referencia a la gestión académica y a la gestión de la comunidad así:

Se desarrolla con base en la programación institucional de acuerdo con las necesidades detectadas en los proyectos, plan de habilidades comunicativas, semilleros matemáticos Estrategias pedagógicas de apoyo para niños y niñas con insuficiencias en los procesos de lectura y escritura. (Proyecto Educativo Institucional, 2015, p.50)

Promover la lectura, la consulta y la investigación. (Proyecto Educativo Institucional, 2015, p.101)

Elevar el nivel académico, a través del fomento de la lectura y escritura con sentido, el deseo de saber, el amor por las ciencias y las artes. (Proyecto Educativo Institucional, 2015, p.228)

Por tanto, se puede decir que desde la documentación institucional se menciona la comprensión lectora como una habilidad comunicativa que se debe mejorar, y a su vez, se plantea la incidencia de ésta en los resultados académicos de los estudiantes, por lo cual se menciona también como tarea institucional gestionar estrategias pedagógicas que enmarcadas en el plan de mejoramiento se enfoquen en el desarrollo de la comprensión lectora.

2.1.4. Teóricos y expertos.

Entre los rastreos de información y expertos que han abordado la comprensión lectora y las secuencias didácticas, este proyecto de investigación toma como referentes a la profesora Solé Isabel, al Dr. Tobón Sergio y al profesor Díaz Ángel, por considerar que

poseen un conocimiento amplio y actualizado del campo y, por tanto, a través de ellos es posible acercarse y comprender las nociones e implicaciones en el contexto educativo.

Inicialmente, en el texto Estrategias de lectura (1992), la profesora e investigadora Solé Isabel hace un minucioso trabajo alrededor de la importancia de la lectura comprensiva para todo sujeto, por cuanto el desarrollo de esta habilidad le permite a la persona desenvolverse en múltiples entornos y roles. En este sentido ella manifiesta que:

Poder leer, es decir, comprender e interpretar textos escritos de diverso tipo con diferentes intenciones y objetivos, contribuye de forma decisiva a la autonomía de las personas, en la medida en que la lectura es un instrumento necesario para manejarse con ciertas garantías en una sociedad letrada.
(Solé, 1992, p.14)

Se podría deducir del texto de Solé que la comprensión lectora garantiza el aprendizaje de las disciplinas existentes y por ello es un saber fundante que debe enseñar y fortalecer la escuela, tanto en la lengua materna como la lengua extranjera -inglés por ser estas los canales principales por medio de los cuales el estudiante puede tener acceso a la información universal. En palabras de la autora:

Aprender a leer comprensivamente es una condición necesaria para poder aprender a partir de los textos escritos. Las estrategias de lectura aprendidas en contextos significativos contribuyen a la consecución de la finalidad general de la educación: que los alumnos aprendan a aprender. (Solé, 1992, p.151)

La autora resalta en múltiples ocasiones que enseñar y aprender a leer comprensivamente es una tarea de equipo en la cual se deben involucrar docente y estudiante. Para Solé:

El aprendizaje de la lectura y de estrategias adecuadas para comprender textos requiere una intervención explícitamente dirigida a dicha acción. El aprendiz-lector y bien podríamos decir simplemente el aprendiz necesita la información, el apoyo, el aliento y los retos que le proporciona el maestro o el experto en la materia de que se trate. De esta forma el lector incipiente puede, progresivamente, ir dominando aspectos de la tarea de lectura que en un principio le resultan inaccesibles. (Solé, 1992, p.14)

Por lo tanto, para la autora el rol del docente en el desarrollo de la comprensión lectora en los estudiantes es valioso. Lo cual reitera al decir que: “Aprender a leer requiere que se enseñe a leer. El modelo que ofrece el profesor, las actividades que propone para la enseñanza y el aprendizaje de la lectura. No son un lujo, sino una necesidad” (Solé, 1992, p.152). Por lo anterior, se hace necesario que el docente planifique a minuciosamente sus clases, lleve a cabo y evalúe estrategias didácticas en el aula encaminadas al logro de esta habilidad.

Finalmente, en su texto Solé plantea que parte del proceso de enseñanza – aprendizaje de la comprensión lectora involucra la evaluación de ese proceso desde tres tipologías que no deben pensarse como excluyentes entre sí, estas son: la evaluación inicial, la evaluación sumativa y la evaluación formativa, las cuales se deben considerar complementarias, ya que le proveen información al docente sobre el progreso del aprendizaje de la comprensión lectora en diferentes momentos. Finalmente, Solé culmina con dos propuestas de secuencias didácticas como estrategia para la enseñanza de la comprensión lectora en el aula, Solé se apoya en las secuencias didácticas, pues en esta estrategia se pueden detallar los momentos que para ella son esenciales en la enseñanza de la comprensión lectora: los objetivos, los contenidos, las actividades antes, durante y después de la lectura y la evaluación.

Igualmente, se abordó el texto: Secuencias didácticas: aprendizaje y evaluación de competencias de Tobón Sergio, Pimienta Julio y García Juan, en éste los autores explican las secuencias didácticas como una estrategia metodológica de enseñanza-aprendizaje y evaluación anclada a los conceptos de competencias y socioformación. Los autores lo describen de la siguiente manera:

En las secuencias didácticas por competencias desde el enfoque socioformativo, se retoma el principio de que el aprendizaje profundo se logra con base en problemas que generen retos y que ayuden a estructuraciones más profundas del saber, como propone la pedagogía problémica. (Tobón, Pimienta, & García, 2010, p.44)

En este sentido, los autores establecen que las secuencias didácticas parten de reconocer inicialmente el contexto y las necesidades alrededor de ese contexto, los intereses y objetivos de formación que se tracen instituciones educativas, docentes y estudiantes, y que todo ello se disponga en una secuencia de actividades intencionadas para lograr aprendizajes significativos que finalmente se verán reflejados en la apropiación de competencias. De ahí que, los autores argumentan que:

En la planificación de las actividades es preciso tener una o varias estrategias didácticas que posibiliten el logro de las metas de formación en la secuencia didáctica respectiva. No se trata de seguir una secuencia didáctica tal como fue formulada por cierto autor, sino de que las estrategias se adapten al problema, a las competencias, a la asignatura o módulo y al tipo de estudiantes. (Tobón, Pimienta, & García, 2010, p.76)

Finalmente, y en conexión con el anterior planteamiento se puede extraer del texto de Tobón que una de las principales tareas del docente como facilitador del proceso de aprendizaje es crear o adaptar secuencias didácticas contextualizadas y que respondan al enfoque por competencias; por lo cual el rol del docente es esencial.

Por su parte el profesor e investigador Díaz Ángel (2013) coincide inicialmente con Tobón en el sentido de que las secuencias didácticas deben ser una serie de actividades intencionadas, que partan de unas metas claras de formación tanto para el docente como para el estudiante, por lo cual, Díaz argumenta que:

No se trata de armar o establecer actividades por sí mismas, tampoco se trata de enunciar posibles acciones, como suele aparecer en algunos programas, bajo el rubro de: exposiciones, lecturas, realización de ejercicios, discusiones en grupo, etc. Pues estas designaciones en estricto sentido no forman parte de una secuencia, son enunciados clasificatorios de posibles actividades. (2013, p.18)

Y es que tanto Tobón como Díaz advierten que las SD son concebidas generalmente como actividades de clase para un tema o asignatura, sin que contengan necesariamente una fundamentación desde los principios didácticos. Por lo anterior, Díaz retoma las palabras de D'Hainaut, (1985) cuando expresa que:

La secuencia de aprendizaje responde fundamentalmente a una serie de principios que se derivan de una estructura didáctica (actividades de apertura, desarrollo y cierre) y a una visión que emana de la nueva didáctica: generar procesos centrados en el aprendizaje, trabajar por situaciones reales, reconocer la existencia de diversos procesos intelectuales y de la variada complejidad de los mismos. (Díaz, 2013, p.18)

De modo que, para Díaz las secuencias didácticas son una estrategia que está centrada en el aprendizaje, donde el docente lidera en un ambiente democrático el desarrollo de actividades enfocadas en asumir el reto de vincular elementos conceptuales con aspectos de la realidad, Por ello Díaz describe de la siguiente manera las SD:

Las secuencias constituyen una organización de las actividades de aprendizaje que se realizarán con los alumnos y para los alumnos con la finalidad de crear situaciones que les permitan desarrollar un aprendizaje significativo. (2013, p.1)

De manera semejante, Díaz y Tobón plantean las secuencias didácticas desde la perspectiva de la pedagogía problémica, donde sobresale la resolución de problemas y se espera que el estudiante a través de las actividades propuestas vincule sus conocimientos y experiencias previas con un interrogante tomado del contexto, a la vez que emplea información sobre un objeto de conocimiento. En ese sentido, Díaz plantea que: las secuencias didácticas se componen de dos elementos que se desarrollan de forma paralela: las actividades dispuestas para el aprendizaje y la evaluación para el aprendizaje inscrita en esas mismas actividades desde tres dimensiones: diagnóstica, formativa y sumativa, pero a diferencia de Tobón, Díaz no está de acuerdo con el enfoque por competencias. Lo cual expresa de la siguiente forma:

La literatura contemporánea está realizando algunos abusos en lo que se denomina enfoque de competencias. Bajo la perspectiva de un cambio radical en la educación, que desconoce la historia misma de la evolución del pensamiento educativo, plantea que existe la posibilidad de organizar las tareas que se realizan en el salón de clase, en particular, la conformación de secuencias didácticas desde el enfoque de competencias, lo cual en cierto sentido es inexacto. En su traducción a la educación ha generado una babel conceptual difícil de dilucidar. (Díaz, 2013, p.15)

Esto indica que, Díaz considera que entender las secuencias didácticas desde el enfoque por competencias es asumirlas como si éstas se centraran en comportamientos, criterios de desempeño y sus evidencias de ejecución, es decir, enfocadas en una perspectiva de

resultados y no de procesos. Por lo cual hace una dura crítica a los planteamientos de Tobón y se distancia de éste en varios aspectos.

De acuerdo con la revisión documental anterior, se pueden establecer que tanto en el ámbito internacional como local se reconoce la comprensión lectora en lengua materna y en lengua extranjera como una habilidad fundamental para la educación en todos los niveles, diferentes organismos nombran la CL como una habilidad esencial para el alcance de una competencia básica; la comunicativa, a la cual todo ciudadano del mundo debe acceder como derecho fundamental de la educación. De ahí que, diferentes voces hacen un llamado para que esta habilidad se desarrolle y perfeccione desde el aula, por consiguiente, se le asigna al docente la tarea de potenciar esa habilidad como una demanda del sistema educativo, pero al mismo tiempo se percibe que el docente por decisión propia se autoasigna esta tarea como parte de su misión formativa.

Desde esta perspectiva, el docente toma el rol de agente encargado de garantizar el desarrollo de la comprensión lectora a través de la puesta en marcha de diversas estrategias, como resultado, docentes e investigadores exploran diversas herramientas que los ayuden a desarrollar eficazmente la comprensión lectora, para responder por un lado a una necesidad académica, y por otro, a una demanda de calidad del sistema educativo el cual está basado en el logro de competencias.

Es así como, emergen las secuencias didácticas como propuesta o estrategia de enseñanza, que basada en sus fundamentos epistemológicos ofrece para algunos investigadores y docentes una ruta eficaz de enseñanza – aprendizaje cimentada en la idea de unas actividades organizadas, intencionadas y que respondan a necesidades del contexto. Dadas esas características de las secuencias didácticas, varios referentes, previamente mencionados, establecen que el éxito en el aula radica en que el docente conozca y siga los lineamientos de dicha estrategia, Por lo cual, esta propuesta de investigación cobra valor en

el sentido que es un trabajo que indaga por cómo se relaciona el desarrollo de una habilidad (la comprensión lectora) con el uso de una estrategia didáctica (las secuencias didácticas) y en qué medida cuando el docente hace uso de esa estrategia didáctica puede potenciar el avance de la habilidad mencionada.

2.2. Marco Conceptual

En el contexto de este trabajo de investigación, y con el fin de evitar ambigüedades es ineludible definir los conceptos que constituyen el objeto de estudio: la comprensión lectora y las secuencias didácticas. Así mismo, es importante precisar aquellos conceptos que emergieron en el proceso de indagación: formación y gestión.

En primer lugar, se plantea qué se entiende por comprensión lectora; ya que la presente investigación nace a partir de las necesidades y dificultades que se presentan en una institución educativa con respecto a la comprensión lectora como habilidad esencial en la enseñanza-aprendizaje de la lengua extranjera – inglés. Seguidamente, se despliega el concepto de secuencias didácticas ya que éste se presenta desde diferentes fuentes como una herramienta que podría ayudar a subsanar las falencias en la apropiación de distintas habilidades y competencias académicas; específicamente se han asociado las secuencias didácticas al mejoramiento del proceso de la comprensión lectora.

Para este trabajo de investigación es necesario hacer un acercamiento general al concepto de comprensión lectora, sin olvidar ligar este concepto a la Lengua Extranjera Inglés por cuanto es en esta lengua y asignatura en específico, en la que se desarrolla la indagación.

Por lo anterior, cabe referir el Marco Común Europeo (MCER) (2018), ya que a partir de éste se elaboró una adaptación denominada Lineamientos curriculares, sobre el cual se establecen todas las pautas para la enseñanza y aprendizaje del inglés como lengua extranjera. Por lo tanto, sobre este documento se direccionan y evalúan todos los procesos y acciones para el mejoramiento del aprendizaje del inglés en Colombia.

El Ministerio de Educación Nacional (MEN), se basó igualmente en el Marco Común Europeo para formular los Estándares Básicos de Competencias en Lengua Extranjera inglés, estándares que quedaron plasmados en la guía 22 del año 2006. Estos Estándares delimitan las competencias que el estudiante debe poseer y demostrar en cada uno de los niveles, para las habilidades de comprensión y las habilidades de producción. Las habilidades de comprensión se subdividen a su vez en habilidades de lectura y escucha, siendo la comprensión lectora la destreza que se privilegia a la hora de evaluar el componente inglés por parte de las pruebas censales; y por lo cual, al parecer, se le otorga cierta relevancia a esta destreza dentro del currículo escolar.

Agregando a lo anterior, Los Estándares Básicos de Competencias (2006) hacen una descripción detallada del nivel de comprensión lectora que se espera el estudiante alcance en su proceso educativo; y para acercarse según este documento a procesos más realistas y de metas alcanzables en cada grupo de grados, se determinó subdividir el nivel de desempeño. Por ello, el nivel A2 se subdividió en dos niveles: el A 2.1 y el A 2.2. A su vez, el nivel B1 se subdividió en los niveles B 1.1 y B 1.2. Para el caso de la educación media en Colombia, se espera que el nivel mínimo sea el B1.2 (pre-intermedio 2). Por lo tanto, se observa que en las pruebas de Estado en el componente inglés se evalúan los niveles de comprensión lectora literal e inferencial, quedando por fuera los niveles crítico y creativo.

La normativa y lineamientos antes mencionados son sustentados por El Ministerio de Educación Nacional, en la serie: Lineamientos Curriculares Idiomas Extranjeros. Desde este documento se argumenta la importancia de la adquisición de la competencia comunicativa (comprender, hablar y escribir) en inglés pues el desarrollo de esta competencia de acuerdo con el documento en mención hace posible un mejor estudiante y ciudadano, ya que el sujeto puede:

[...] acceder a una formación de alta calidad por medios de información y comunicación que permitan la integración de bases conceptuales para la adquisición de un conocimiento universal. Para ello se requiere tener acceso a materiales de aprendizaje de gran riqueza conceptual, pedagógica y creativa, tener la posibilidad de usar sistemas interactivos, redes y extensos bancos de datos permanentemente actualizados. En estos procesos cobra vital importancia la comprensión y el empleo de otras lenguas, principalmente la lengua internacional más empleada en las tecnologías: el inglés. (Ministerio de Educación Nacional, 2011, p.4)

Así pues, desde el discurso legal se entiende que aquel que posee y demuestra un alto nivel de comprensión lectora en inglés es un sujeto competente, académica y laboralmente. En consecuencia, tanto más la persona desarrolle esta habilidad y la conecte con otras, como la habilidad para el manejo de las nuevas tecnologías de la información; al parecer obtendrá múltiples beneficios, entre ellos acceder y comprender una gama más amplia de conocimiento cultural y científico. Esta posición podría reforzar la concepción de la comprensión lectora en inglés como una demanda de la modernidad para ser competente en un mundo donde todos los días hay nueva información a la cual acceder. (Foncubierta & Fonseca, 2018)

En el ámbito académico se han desarrollado diferentes perspectivas acerca de la comprensión lectora, empezando por la lingüística que la enfoca en la adquisición del código escrito, la psicolingüística que la asume como un proceso que va más allá de la decodificación y la enfoca en los procesos cognitivos, le sigue la perspectiva sociocultural que asume que además de la decodificación y los procesos internos (cognitivos) son importantes las interacciones con la sociedad y la cultura, y el conocimiento que surge a partir de esas relaciones.

Por lo anterior, para este trabajo se toma la concepción de comprensión lectora de la profesora Solé Isabel (1992), quien en su texto *Estrategias de Lectura* define la comprensión lectora bajo el modelo interactivo. Solé, plantea primero que la comprensión lectora va más allá de la mera decodificación, tarea en la cual al parecer se ha enfocado la escuela, y más aún cuando se trata de una lengua extranjera. Esta autora especifica los niveles de comprensión del texto escrito, describe el proceso de lectura en sus tres etapas (antes-durante y después) y menciona como algunas estrategias de pensamiento influyen en el proceso lector, asimismo, enfatiza en varias oportunidades que la finalidad que se le da a la lectura es un elemento fundamental para que se dé la comprensión lectora.

Para Solé la comprensión lectora es un proceso que comporta dos partes esenciales: la primera es que éste es un proceso en el cual se requiere la interacción entre el lector y el texto, así que el lector debe ser un agente activo que explore el texto. La segunda parte fundamental es que se establezca y se conozca un objetivo que guíe la lectura de dicho texto, Solé define una serie de factores para que la comprensión lectora se desarrolle apropiadamente, de ahí, que define esta habilidad de la siguiente manera:

Desde la perspectiva interactiva se asume que leer es el proceso mediante el cual se comprende el lenguaje escrito. En esta comprensión interviene tanto el texto, su forma y su contenido, como el lector, sus expectativas y sus conocimientos previos. Para leer necesitamos, simultáneamente, manejar con

soltura las habilidades de decodificación y aportar al texto nuestros objetivos, ideas y experiencias previas; necesitamos implicarnos en un proceso de predicción e inferencia continua, que se apoya en la información que aporta el texto en nuestro propio bagaje, en un proceso que permita encontrar evidencia o rechazar las predicciones e inferencias de que se hablaba. (Solé, 1992, p.18)

De manera que, Solé plantea en sus trabajos que la comprensión lectora es el producto de la interacción entre un lector y un texto o más de un texto; que esta interacción se da en el contexto de una tarea específica que nos asignan o que nos autoasignamos. Es importante en este punto decir que esa tarea específica debe estar ligada al objetivo de la lectura para hacerla coherente y significativa.

Solé explica también, que en esta interacción nos encontramos con unas variables ligadas al lector que pueden impactar en lo que la persona puede comprender de un texto; esas variables son: la finalidad de la lectura, los conocimientos que posee el lector, el sentido que se le da a la tarea, las creencias sobre lo que el lector considera es leer, y las estrategias; es decir lo que el lector es capaz de hacer con la lectura. Asimismo, en esa interacción se encuentran unas variables ligadas al texto que pueden facilitar o no la comprensión lectora, éstas son: el contenido, la estructura, el formato y el soporte del texto (Solé, 1992). Es decir, hay un impacto en la comprensión lectora, en relación con algunos componentes; como las estructuras textuales, dicho de otra manera, la familiaridad del lector con el texto, la densidad informativa y si el texto se presenta en papel o hipertexto pues esto tiene, según Solé, unas implicaciones cognitivas y en la comprensión que realizamos. Y quizás estos componentes se complejizan aún más si tenemos en la cuenta que el texto se encuentra en una lengua extranjera no dominada por el lector.

Adicionalmente, la autora expresa por qué es valioso el desarrollo de la comprensión lectora en todo sujeto y por qué ésta es una habilidad que se reconstruye y se forja en tanto se le encuentra sentido a la lectura, así lo refiere Solé:

leer implica comprender, leer deviene un instrumento útil para aprender significativamente [...] cuando un lector comprende lo que lee, está aprendiendo, en la medida en que su lectura le informa, le permite acercarse al mundo de significados de un autor y le ofrece nuevas perspectivas u opiniones sobre determinados aspectos. (Solé, 1992, p.39)

Por lo anterior, Solé considera la comprensión lectora no solo como un objeto de conocimiento; sino como un instrumento para el aprendizaje, la habilidad que le permite al estudiante acceder a múltiples culturas y saberes, y, por lo tanto, lograr su apropiación se ha convertido al parecer, en un imperativo para muchos agentes del sistema educativo; comenzando por el Ministerio de Educación Nacional, las Secretarías de educación, las instituciones educativas y los docentes. Por consiguiente, se observa una creciente inquietud frente al tema lo cual ha motivado que en diferentes espacios se discuta cómo mejorar el desarrollo de esta habilidad y a su vez se han puesto en marcha la ejecución de diferentes estrategias en los ámbitos macro y micro que apuntan al desarrollo y mejoramiento de la comprensión lectora tanto en lengua materna como en inglés; asumiendo así, aparentemente, a la comprensión lectora como un engranaje esencial en el proceso de enseñanza aprendizaje. Por lo tanto, se plantea desde el discurso legal, institucional, académico y desde la sociedad misma, que poseer y demostrar un alto nivel de comprensión lectora en inglés es un requerimiento para ser competente en muchos ámbitos de la vida.

La demanda por lograr que el estudiante adquiera unos buenos resultados frente a la comprensión lectora ha generado una serie de tensiones macro y micro curriculares, una de éstas es la forma en la que se relacionan el desarrollo de esta habilidad y la manera o

metodología apropiada para lograrlo, ya que al parecer varios actores dentro y fuera del aula plantean diferentes perspectivas metodológicas. En este sentido, dentro de las múltiples estrategias de enseñanza que se encuentran en el campo pedagógico se mencionan desde diferentes fuentes las secuencias didácticas como una herramienta que al parecer podría promover el desarrollo de habilidades y competencias en el aula; entre estas habilidades la comprensión lectora.

Por lo anterior, se observan en el ámbito educativo algunas propuestas en las cuales se hace mención de la dupla secuencias didácticas y comprensión lectora, una de ellas es el texto “Caminos de lectura y escritura secuencias didácticas para los grados 2º y 3º de la Serie Río de Letras Manuales y Cartillas” elaborado en el año 2017 para el Plan Nacional de Lectura y Escritura donde se propone el uso de las secuencias didácticas como referente para trabajar procesos, contenidos y prácticas de lectura y escritura en el aula y en las bibliotecas escolares. Igualmente, en el entorno de ciudad, la Secretaría de Educación de Medellín presentó la estrategia SaberEs en la cual plantea las secuencias didácticas como una propuesta metodológica que permite a los estudiantes mejorar el desarrollo de habilidades en áreas fundamentales como las Humanidades Lengua Castellana y Lengua Extranjera Inglés en esta estrategia de mejoramiento curricular se orienta la implementación de las secuencias didácticas para desarrollar habilidades del pensamiento: entender, comprender, aprender y emprender.

Así mismo, El Modelo Pedagógico de la Institución Educativa La Independencia pone en consideración de los docentes la aplicación de las secuencias didácticas, entre otras estrategias, como una de las metodologías apropiadas para lograr el desarrollo de las habilidades y competencias que se desean formar en los estudiantes a través del Proyecto Educativo Institucional (PEI), por considerarla una metodología que favorece el desarrollo humano integral, que fomenta el trabajo en equipo y las inteligencias múltiples.

Las secuencias didácticas son nombradas también en el ámbito académico por diferentes autores, como una herramienta posiblemente significativa para el desarrollo de habilidades como la comprensión lectora, uno de estos autores es Díaz (2013), quien inicialmente habla sobre la dificultad que se presenta al definir el concepto de secuencia didáctica, ya que según él, aunque se encuentra bibliografía al respecto, ésta en general se refiere a todas las propuestas de actividades para una asignatura o tema específico como secuencias didácticas, sin que se establezcan en estas actividades los principios didácticos que las orientan, lo que ocasiona confusión en la apropiación del concepto. Así que Díaz describe las secuencias didácticas (SD) de la siguiente manera:

Las secuencias constituyen una organización de las actividades de aprendizaje que se realizarán con los alumnos y para los alumnos con la finalidad de crear situaciones que les permitan desarrollar un aprendizaje significativo [...] es un instrumento que demanda el conocimiento de la asignatura, la comprensión del programa de estudio y la experiencia y visión pedagógica del docente, así como sus posibilidades de concebir actividades “para” el aprendizaje de los alumnos. (Díaz, 2013, p.1)

Se infiere entonces, desde la óptica de Díaz que la aplicación de las secuencias didácticas requiere y visibiliza aspectos propios de cada docente, como su saber pedagógico, su saber disciplinar, al igual que la concepción que éste tiene frente a aspectos como, la intención de formación, la idea de didáctica y del currículo. Por lo tanto, se podría decir que la secuencia didáctica que cada docente elabora habla directamente del tipo de sujeto que éste es y el tipo de sujeto que desea formar.

Así mismo, Zavala (2000) al igual que Díaz (2013) expresa como elemento a resaltar que para que las secuencias didácticas sean significativas deben ser instrumentos que desarrollen las tres fases de toda práctica reflexiva: la planificación, la aplicación, la evaluación, y de igual manera habla de la organización de actividades de aprendizaje,

plantea que la forma en la cual el docente configura las secuencias didácticas es un marcador que caracteriza la práctica educativa de cada docente, y argumenta que aunque todas las secuencias didácticas parten de un elemento identificador que son las actividades que las componen; las secuencias didácticas cobran un rasgo diferencial por la manera en la que cada docente las organiza y articula en secuencias ordenadas. Por lo que este autor define las secuencias didácticas como “un conjunto de actividades ordenadas, estructuradas y articuladas para la consecución de unos objetivos educativos, que tienen un principio y un final conocidos tanto por el profesorado como por el alumnado” (Zabala, 2000, p.16).

De manera que, tanto para Díaz como para Zabala la secuencia didáctica es una estrategia de planificación docente que tiene eficacia y pertinencia en tanto parte de unos objetivos de aprendizaje, unos contenidos y una ruta de evaluación conocida por el estudiante y el docente.

Por otro lado, Tobón, Pimienta y García realizan un extenso trabajo donde definen las secuencias didácticas como “los conjuntos articulados de actividades de aprendizaje y evaluación que, con la mediación de un docente, buscan el logro de determinadas metas educativas, considerando una serie de recursos” (2010, p.20). En este texto de manera muy similar a Díaz y Zabala se plantean las SD como una planificación estratégica, pero se resalta el énfasis que se le da hacia el modelo por competencias.

En síntesis, en el texto *Secuencias didácticas: aprendizaje y evaluación de competencias* estos autores presentan los principales componentes de una secuencia didáctica por competencias:

Los autores expresan que se parte de una situación problema, que surge del contexto y por medio de la cual se busca la formación. Al diseñar una secuencia didáctica se debe igualmente establecer la o las competencias que se desean formar, las actividades de aprendizaje que se llevan a cabo, los criterios de evaluación, los recursos necesarios (espacio, equipos, material) y

por último se describen las sugerencias para que el estudiante reflexione y mejore en su proceso de aprendizaje. (Tobón, Pimienta, & García, 2010, p.22)

Así que, para estos autores en las secuencias didácticas se resalta el aprendizaje cooperativo, siempre guiado por una pregunta problematizadora surgida de una necesidad del entorno y que el estudiante debe responder haciendo uso de sus habilidades, actitudes y conocimientos, todo esto desde el enfoque por competencias. De ahí que, el concepto de secuencias didácticas se basa en una concepción de enseñanza en la cual el docente debe desempeñar el rol de generador de situaciones significativas. Pues desde esta mirada, la secuencia didáctica es una estrategia intencional, pues consiste en planear procesos que vayan de la mano con unas metas, a su vez esta planeación debe estar orientada en torno al desarrollo de las competencias, en este caso la competencia comunicativa.

Por tanto, las SD entendidas bajo el enfoque por competencias direccionan hacia el cumplimiento de múltiples demandas dentro y fuera de la Institución. lo anterior puede generar tensiones; una de éstas podría ser, qué estrategia aplicar para desarrollar una habilidad como la comprensión lectora en inglés, con el objetivo de que el estudiante logre ser competente para responder a las diferentes demandas de formación que tienen, el Estado, las instituciones y los docentes, entre otros. Debido a que las comprensiones que se tienen acerca de la formación direccionan los objetivos de la educación, las prácticas y metodologías de enseñanza.

Por ello, es pertinente destacar que en el ámbito educativo están estrechamente ligados los conceptos de competencia y formación, toda vez que fortalecen la formación integral de los estudiantes. En Colombia el Ministerio de Educación Nacional empezó a formular y establecer en el año 2008 las competencias que iban a articular todos los niveles educativos y que al parecer servirían para monitorear la calidad de la educación en el País. Es así, que

desde entonces se habla de formación en competencias científicas, ciudadanas, comunicativas y matemáticas, donde la comprensión lectora se enmarca como una habilidad para la competencia comunicativa.

Por lo tanto, puede decirse que el desarrollo de la comprensión lectora y el uso de las SD para el desarrollo de ésta o cualquier habilidad está dirigido a la formación entendida en términos de competencias, de ahí que, en el discurso oficial la concepción de formación que direcciona los procesos de enseñanza aprendizaje apunta a formar en competencias para que el estudiante alcance “las actuaciones que tienen las personas para resolver problemas integrales del contexto, con ética, idoneidad, apropiación del conocimiento y puesta en acción de las habilidades necesarias” (Tobón, Pimienta, & García, 2010, p.8).

De lo anterior es posible deducir que, si se toma la noción de formación desde el modelo de competencias, entonces se establece una comprensión de formación cercana a los conceptos de capacidad y calidad, pues se hace alusión al desempeño del estudiante en relación con el desarrollo de habilidades y competencias, en este caso la comprensión lectora para desarrollar la competencia comunicativa, por lo anterior, el enfoque por competencias y por ende, la concepción de formación desde esa visión está basado en evidencias y desempeños estandarizados, en contraste, otros autores como Flórez y Vivas plantean que:

La formación no es estandarización, es un proceso constructivo, interior, progresivo y diferenciado. Este principio reconoce que el hombre se desarrolla, se forma y humaniza no por un moldeamiento exterior, sino como un enriquecimiento que se produce desde el interior mismo del sujeto, como un despliegue libre y expresivo de la propia espiritualidad, que se va forjando desde el interior en el cultivo de la razón y de la sensibilidad, en contacto con la cultura propia y universal, la filosofía, las ciencias, el arte y el lenguaje. (2007, p.165)

En suma, estos autores describen la formación como un proceso que es constructivo, porque requiere de la implicación activa y constante del sujeto. Es un proceso interior, porque no le es inducido desde el exterior ni se transmite. Es progresivo, porque se concibe como una sucesión de estados cada vez más complejos a lo largo de la vida evolutiva del sujeto. Es diferenciado, porque reconoce que cada persona es una realidad particular y única; de allí que la formación se materializa de manera diferenciada en cada persona. Sobre todo, la formación es un proceso diferenciado porque tiene características específicas de acuerdo con la etapa evolutiva en la que se encuentra el sujeto, y porque el desarrollo se produce en la medida en que el sujeto identifica y define sus capacidades, sus intereses, talentos y proyecto de vida. (Flórez & Vivas, 2007)

Finalmente, Flórez & Vivas (2007) argumentan que las habilidades, los conocimientos y los aprendizajes son medios para formarse como ser humano, pero ese ideal de formación se ve influenciado por otras múltiples variables, como las diferencias entre los ideales de formación que poseen los distintos actores (Estado, sociedad, familia, instituciones educativas y docentes). Por otro lado, están las múltiples demandas en términos de resultados, que se le hacen al sistema educativo y en específico al docente, ya que se espera que éstos mediante sus procesos de formación garanticen el desarrollo de competencias y habilidades como la comprensión lectora en inglés, pues la institución educativa, los docentes y los estudiantes son evaluados por medio de distintos mecanismos internos y externos en el logro de esta habilidad; para demostrar que son competentes y responder así a la retórica de la calidad que impone ciertos ideales de formación.

Debido a éstas y otras tensiones emerge en el ámbito educativo el concepto de la gestión; éste surgió como complemento al concepto de administración donde se hablaba de propiciar y disponer medios para lograr un objetivo. La gestión es hoy más una filosofía de vida, donde no sólo se propician los medios para el logro de unos objetivos, sino que hay

que crearlos y articularlos. Así que uno de sus principios es el que la institución educativa cree y ejecute una metodología acorde con su contexto y centrada en aspectos como el liderazgo, el compromiso y el desempeño con un fin único, la competitividad.

Respecto al concepto de gestión en el ámbito educativo Pozner (2000) citado por (Tafur, Beleño, Molina & Aponte) planteó que la gestión puede ser entendida como “el conjunto de acciones, articuladas entre sí, que emprende el equipo directivo en una escuela, para promover y posibilitar la consecución de la intencionalidad pedagógica en y con la comunidad educativa” (2015, p.26). Así que se puede decir que la gestión se fundamenta en crear y ejecutar estrategias de mejora direccionadas por las intenciones o ideales institucionales, Tafur complementa la idea de Pozner al plantear que el concepto gestión también va ligado indefectiblemente al concepto de calidad, ya que para él las instituciones ejercen la gestión para obtener como resultado la calidad en todos los aspectos que componen la institución, entre esos aspectos la apropiación de habilidades como la comprensión lectora.

De manera que, se puede decir que la gestión es el ejercicio de decidir y planificar sobre todos los factores de la vida institucional, en procura de la calidad; entendida ésta como la mejora, el control e innovación continua para alcanzar la visión institucional y lograr los ideales de formación, que se configuran como el objetivo o como la meta.

De manera similar a Tafur, Grinberg habla acerca de la gestión como una lógica de planificación-previsión; donde se diseñan y desarrollan proyectos como planes de mejoramiento que parten de “relacionar las metas y las competencias institucionales con las demandas y las oportunidades del contexto” (Grinberg, 2006, p.7) pero, aclara Grinberg que es una planificación no meramente pensada como paso que antecede la ejecución, sino como una práctica clave y creativa que se debe monitorear constantemente donde el

docente, ahora en el rol de gestor, debe proporcionar y crear las condiciones para conseguir los objetivos o resultados esperados.

Desde esta lógica se produce entonces un cambio; ya no sólo es importante el objetivo meta (alcanzar la visión institucional), sino el proceso de planificación para el logro de ese objetivo, el docente-gestor debe crear una planificación que controle y reduzca al máximo los márgenes de imprevisibilidad, en palabras de Grinberg:

Se produce, por lo tanto, todo un giro epistémico en donde se crean nuevos objetos y sujetos de saber. La gestión recoloca los objetos de la planificación y de la dirección de las conductas de los individuos. No es lo mismo referirse a los administradores que a los gestores. Ellos involucran una suerte de capacidad para actuar en diversas situaciones, pero especialmente son grandes “creadores”. (2006, p.7)

Es así como, el docente desde la perspectiva de la gestión se considera un gestor del proceso de enseñanza y aprendizaje del cual se espera sea capaz de crear estrategias para el alcance de los ideales de formación y visión institucional, que planee y ejecute estrategias didácticas que conlleven al desarrollo apropiado de habilidades como la comprensión lectora. Bajo la mirada de la gestión las secuencias didácticas se podrían ver como una estrategia pertinente para la mejora de la comprensión lectora, pero es necesario estudiar cómo se relacionan estas dos, pues la secuencia didáctica como toda estrategia se ve influenciada por múltiples variables, además Grinberg también expresa que aunque se percibe desde algunas posturas a la gestión como un concepto infalible éste también presenta sus dificultades para llegar a ser una lógica de planificación apropiada, pues al igual que las SD requiere que se cumplan eficazmente unos momentos (diagnóstico, planeación, ejecución, seguimiento y evaluación).

En definitiva, las cuatro categorías que se abordan en este trabajo concentran tan solo una parte de la compleja tarea cotidiana que enfrenta el docente y la institución educativa; desarrollar apropiadamente en los estudiantes habilidades y competencias, a través de una estrategia de planificación como las secuencias didácticas para dar cumplimiento a los ideales de formación propios y del contexto, que de ser alcanzados exitosamente evidencian un apropiado desenvolvimiento de la gestión por parte de la institución, sus directivos y docentes. De ahí que, comprender cómo se relacionan las categorías: comprensión lectora, secuencias didácticas, formación y gestión puede ayudar a los directivos docentes, docentes y estudiantes a comprender y transformar sus prácticas de enseñanza – aprendizaje lo cual puede ser positivo en los ámbitos micro y macro curriculares.

3. Diseño metodológico

La presente es una investigación educativa de tipo descriptivo con enfoque cualitativo de diseño etnográfico, que busca describir la relación entre las secuencias didácticas y la comprensión lectora en inglés mediante una triangulación metodológica, entre una entrevista semi estructurada a directivos docentes y docentes, un grupo focal de estudiantes y la revisión documental para que a partir de los hallazgos se generen las conclusiones que permitan alcanzar los objetivos planteados.

Se circunscribe en una investigación educativa, tal y como lo refieren los autores McMillan James y Schumacher Sally ya que:

La investigación educativa es un estudio científico y sistemático que utiliza aproximaciones cualitativas y cuantitativas. Este tipo de investigaciones ayudan a los educadores a planificar nuevos programas, mejorar su práctica educativa, evaluar el aprendizaje y asignar recursos a las necesidades cambiantes de sus propios entornos. La información fiable es cada vez más necesaria en una sociedad técnica compleja. La investigación proporciona información válida y conocimientos precisos sobre la educación con el propósito de tomar decisiones informadas. (McMillan & Schumacher, 2005, p.15)

De esta manera se da sustento teórico al diseño metodológico, enfoque, tipo de estudio e instrumentos seleccionados.

3.1. **Enfoque**

Se toma el enfoque cualitativo, ya que se considera que éste proporciona interpretaciones descriptivas sobre la relación entre los conceptos que forman parte del objeto de estudio y aquellos que emergen durante el proceso de investigación, parafraseando a McMillan & Schumacher (2005) el enfoque cualitativo además privilegia la interacción entre el investigador y el fenómeno que éste analiza, ya que permite recoger datos por medio del discurso de los participantes para que el investigador pueda construir una narrativa detallada, un análisis y una interpretación del fenómeno que indaga, para que finalmente se puedan plantear unos posibles aportes que permitan en alguna medida la transformación del entorno educativo en el cual se desarrolla la investigación.

3.2. **Tipo de estudio**

El método que se maneja en esta investigación combina las técnicas etnográficas y el análisis documental, en el primero, sobresalen la participación del investigador y la observación como partes de la misma técnica, así como lo señalan Goetz y Lecompte:

La etnografía educativa se centra en descubrir lo que allí acontece cotidianamente a base de aportar datos significativos, de la forma más descriptiva posible, para luego interpretarlos y poder comprender e intervenir más adecuadamente en ese nicho ecológico que son las aulas. Tales datos tratan de los contextos donde tienen lugar las diversas interacciones, y de las actividades, valores, ideologías y expectativas de todos los participantes (profesores, alumnos e incluso el propio investigador) en esos escenarios escolares. (1988, p.6)

De esta manera se procede a detallar los instrumentos y su relación con el diseño y el tipo de estudio.

3.3. Técnicas e instrumentos

Se realiza el análisis documental que proporciona información y fundamentación conceptual acerca de los antecedentes del tema tales como: Marco Común Europeo, lineamientos curriculares del idioma inglés, Estándares Básicos de Competencias, Proyecto Educativo Institucional y Modelo Pedagógico, por cuanto es a partir de éstos que se evidencian o no las concepciones que se tienen en el ámbito formativo acerca de los conceptos de comprensión lectora y secuencias didácticas, y se observa de qué manera se instaura desde estos documentos la relación entre estos dos conceptos en los ámbitos macro y micro curricular.

Igualmente, se usan otras técnicas que permitan recolectar, interpretar o corroborar los datos obtenidos desde la observación participante como lo son: la aplicación de entrevistas semiestructuradas, en este tipo de entrevista el investigador elabora previamente una lista de las preguntas a ser respondidas desde una clara intencionalidad, sin embargo, como lo expresan Valenzuela y Flores:

[...] el entrevistador debe estar preparado para ser flexible en términos del orden en que fueron considerados los temas y quizá más significativamente deberá permitir al entrevistado desarrollar las ideas y hablar más ampliamente sobre los temas solicitados por el investigado. Las respuestas son abiertas y hay más énfasis sobre los puntos de interés que elabora el entrevistado. (2012, p.142)

Por consiguiente, se elaboraron tres guiones para la entrevista semiestructurada: una entrevista para los docentes del grado undécimo y que pertenecen a diversas áreas, otra dirigida a los docentes de la asignatura inglés, asimismo se aplica una entrevista semiestructurada a dos directivos de la Institución: Rectora y coordinador. Cada serie de preguntas, en estas entrevistas, está enfocada en las comprensiones acerca de la comprensión lectora y secuencias didácticas que los entrevistados han elaborado desde su rol personal, profesional y en conexión con su saber específico, asimismo se indagó por las prácticas de aula en el caso de los docentes y la gestión realizada por los directivos, que hacen alusión a la comprensión lectora y las secuencias didácticas, lo anterior, para conocer cómo entiende cada uno estas dos categorías desde lo individual y lo institucional.

También se toma como referente el grupo focal, el cual es una técnica para recolectar datos por medio de la entrevista grupal semiestructurada; “Un grupo focal es una entrevista grupal a ocho de quince individuos seleccionados que comparten ciertas características relevantes para el propósito del estudio” (McMillan & Schumacher, 2005, p.53). Mediante esta técnica aplicada a un grupo de 18 estudiantes del grado undécimo, seleccionados por su desempeño alto o bajo en la asignatura de inglés, se elabora a través de una lista de preguntas para obtener información acerca de las ideas que éstos tienen sobre la comprensión lectora en inglés y las secuencias didácticas, sobre qué prácticas de aula asocian con estas categorías en mención y cómo piensan que podrían mejorar el desarrollo de la comprensión lectora en inglés.

Además, se elabora una rejilla que permite registrar, sistematizar, comparar, y describir la información documental que se consulta durante el proceso de investigación; esta técnica permite elaborar un análisis particular y global acerca de las nociones de comprensión lectora y secuencias didácticas planteadas desde los documentos institucionales. Esta variedad de técnicas se usa en esta investigación con el fin de obtener y analizar las nociones y relaciones existentes entre las categorías que hacen parte de la investigación de

la forma más amplia y rigurosamente posible con el propósito de alcanzar los objetivos planteados en esta investigación y por ende los que se proponen desde la investigación educativa, como lo explica McMillan y Schumacher:

[...] la observación y la entrevista forman parte de cualquier investigación interactiva. Se recurre a otras estrategias para complementar o incrementar la credibilidad de los hallazgos. La investigación no interactiva depende principalmente de documentos. Las técnicas cualitativas proporcionan descripciones verbales para retratar la riqueza y complejidad de los acontecimientos que ocurren en escenarios naturales desde la perspectiva de los participantes. Una vez recogidos, los datos son analizados inductivamente para generar descubrimientos. (2005, p.51)

3.4. Sujetos de la investigación

En relación con la población y muestra se selecciona la sección de bachillerato, grado undécimo de la jornada de la mañana, compuesta por 3 grupos cada uno con un promedio de 30 estudiantes, de éstos se priorizan 6 estudiantes por grupo (3 con desempeño alto y 3 con desempeño bajo) para un total de 18 estudiantes; la selección se realiza de esta manera porque permite tener las nociones acerca de las categorías desde la perspectiva del estudiante, que al parecer, ha alcanzado un desarrollo adecuado de la comprensión lectora y también del estudiante que al parecer tiene dificultades con esta habilidad.

Igualmente, se seleccionan los docentes de bachillerato de los grados décimo y undécimo de diversas áreas 7 en total (Filosofía-Religión, Ética, Sociales, Matemáticas, Lengua Castellana, Química-Biología) al igual que 4 docentes de la asignatura de inglés, y finalmente, 2 directivos: La Rectora y el coordinador de la jornada de la mañana, para

conocer las nociones acerca de la comprensión lectora y secuencias didácticas que éstos han elaborado.

3.5. **Triangulación metodológica**

Se realiza la triangulación de la información para su análisis, esto, con el objetivo de acercarse lo más posiblemente a la comprensión de las categorías desarrolladas en el curso de esta investigación y para tratar de minimizar los sesgos que puedan aparecer en ésta, ya que el observador-investigador del fenómeno se encuentra “in situ”, lo que demanda, desde los planteamientos de la etnografía se haga una recolección y revisión de la información desde varios ángulos, así como lo señalan Goetz y Lecompte:

La etnografía es ecléctica en sus métodos de recogida de datos y en sus procedimientos de análisis. Los etnógrafos utilizan numerosas técnicas de recogida de datos; así, los obtenidos con una pueden utilizarse para comprobar la exactitud de los que se han recogido con otra. Al igual que un topógrafo localiza los puntos de un mapa realizando triangulaciones con las diversas miras de sus instrumentos, el etnógrafo determina la exactitud de sus conclusiones efectuando triangulaciones con varias fuentes de datos.
(1988, p.36)

Todos estos elementos tomados de la teoría de la investigación educativa se articulan, con el objetivo de acercarse al conocimiento en relación con las categorías secuencias didácticas y comprensión lectora con el fin de analizar de qué manera éstas se relacionan en el aula.

4. Procesos educativos y transformaciones

El análisis de datos realizado en esta investigación es abordado desde la perspectiva cualitativa, la cual Valenzuela y Flores (2012) describen como una perspectiva enfocada en el significado y la comprensión, en cómo las personas construyen sus mundos y en los significados que atribuyen a sus experiencias. Esta perspectiva guió la triangulación de los datos, la cual permitió identificar algunas nociones y procesos de desarrollo de la comprensión lectora en inglés que se asocian a las secuencias didácticas, así como algunas prácticas que las involucran y los documentos que las soportan.

De lo anterior, surgieron las unidades temáticas que dan cuenta de los hallazgos “Procesos educativos y transformaciones” las cuales se agruparon en cuatro unidades temáticas a saber: comprensión lectora y agentes educativos, secuencias didácticas y agentes educativos, transformaciones educativas y documentos institucionales, finalmente la propuesta: reflexión pedagógica y gestión para el cambio.

4.1. Comprensión lectora y agentes educativos

Estudiantes:

Para describir la relación entre el desarrollo de la comprensión lectora y las secuencias didácticas es necesario conocer primero, cuáles son las comprensiones que tienen estudiantes, docentes y directivos docentes acerca de las categorías en mención, por lo cual se comenzó por indagar a los jóvenes del grupo focal por la definición del concepto comprensión lectora en inglés, ante este interrogante, en su mayoría los estudiantes iniciaron su respuesta con la palabra capacidad o una derivada de ésta, al parecer, cuando los jóvenes usaban el término capacidad se referían a éste con el sentido de idoneidad para

realizar una tarea específica, que en este caso sería la comprensión lectora, en ese sentido un joven expresó en la entrevista:

Para mí la comprensión lectora es la capacidad que nosotros tenemos, que tienen todas las personas, de coger un texto, una lectura y sacarle como el jugo, comprender lo más posible de ello, y sacar las ideas principales, y las secundarias. (Grupo focal, estudiante N°1)

Las respuestas de algunos estudiantes podrían indicar que la comprensión lectora es una condición natural del sujeto, al parecer la conciben como un proceso mental que se desarrolla naturalmente, similar a la idea de capacidad planteada por Rubinstein (1986), citado por (Suárez, Dusú, & Sánchez, 2007, p.31) cuando la describe como las “propiedades o cualidades del hombre que lo hacen apto para realizar con éxito algunos tipos de actividad socialmente útiles”, en este sentido, parece ser que los estudiantes indican que se posee o no esa capacidad y que se debe demostrar en el hacer, así mismo, al dialogar con los jóvenes en varias ocasiones mencionaron la frase, la comprensión lectora es poder dar a entender, lo cual deja percibir que para ellos es importante no sólo tener la capacidad de comprender el texto para sí mismos, también, poder demostrar la comprensión del texto a otro; retomando así, la idea planteada por Solé cuando menciona que la comprensión lectora es una tarea que nos autoasignamos o que nos asignan, pero que al parecer siempre está presente la tarea de demostrarse y demostrar la competencia, al respecto un estudiante manifestó:

Para mí, la comprensión lectora en inglés es la capacidad para dar a entender lo que quiere decir la lectura, identificar y comprender de qué nos hablan, poder entender el vocabulario, comprendiendo su composición y en qué tiempo nos habla. Tener la capacidad de poder traducir el texto y comprender de lo que trata y poder hablar sobre ello. (Grupo focal, estudiante N°6)

De manera que, se puede inferir que los estudiantes conciben la comprensión lectora como una capacidad que se puede demostrar o no con idoneidad, quizás por eso, en su mayoría, los estudiantes entrevistados expresaron que dentro de los niveles de la comprensión lectora en inglés se ubican a sí mismos en el nivel más bajo, el literal, expresaron sentir una gran dificultad para pasar de la decodificación a los niveles avanzados de la comprensión lectora en inglés, por lo tanto manifestaron no tener un buen desempeño en niveles como el crítico y el creativo. Lo anterior se evidenció con las respuestas dadas a la pregunta: ¿en qué nivel de la comprensión lectora en inglés te ubicas y por qué?

Yo me ubico en el nivel literal porque en inglés, no me siento con la capacidad de coger el texto y reacomodarlo a mi manera, para tener un nivel creativo, si no que yo puedo ubicarme en el texto y saber algunas palabras o partes, y de pronto decir algo, lo que yo entendí. (Grupo focal, estudiante N°5)

En las respuestas de los jóvenes se observa en repetidas ocasiones el uso de expresiones como: saber o comprender palabras, desde allí, se puede decir que el estudiante siente que al tener sólo la capacidad para traducir o reconocer el significado de palabras aisladas dentro del texto y no una secuencia completa como la frase, carecen de pericia para la comprensión lectora, por consiguiente, al escuchar a los estudiantes se piensa que éstos se refieren a la literacidad (literacy) entendida como la decodificación textual, o perspectiva lingüística de la comprensión lectora, donde el objetivo es la adquisición del código escrito.

Es probable que la perspectiva lingüística se considere una manera elemental de ver la CL, pero el aprendizaje de un nuevo código escrito ya es un reto para el estudiante, por lo tanto, se puede considerar que la comprensión lectora en una lengua extranjera incorpora demandas adicionales que pueden hacer el proceso lector aún más complejo, y que precisa

interrogarse por otros aspectos, como el papel de la traducción, el conocimiento gramatical y el conocimiento del contexto sociocultural en el cual se da el proceso de comprensión lectora en inglés. De ahí que, autores como Snow Catherine plantea preguntas como:

If the child is thinking of the translation while reading, is that comprehension? What if the child can understand a few of the words in the text, but has no understanding of the grammar of the written language? when does reciting stop and real reading comprehension begin? (Snow, 2010, p.415)

De estas preguntas planteadas por Snow emergen otros interrogantes acerca de cómo se da la comprensión lectora en una lengua extranjera y cómo varía o no ese proceso en la lengua materna, surge la pregunta por cuánto comprende de una lectura el estudiante que se da a la tarea de traducir el texto y cómo el conocimiento gramatical puede ser o no una barrera en el proceso lector, al respecto, algunos estudiantes expresaron que conciben la traducción no como el fin último para lograr la comprensión lectora sino, al parecer, como una herramienta que puede facilitarles el proceso lector. En ese sentido expresó un joven “La idea no es traducir todo el texto sino comprenderlo, tener un conocimiento básico sobre el texto y saber de qué están hablando”. (Grupo focal, estudiante N°11)

Así que los estudiantes al parecer encuentran como primera barrera para comprender un texto en inglés el desconocimiento que tienen del vocabulario y la estructura textual en la cual éste se presenta, a estos aspectos se refiere Solé (2012) cuando dice que hay unas variables ligadas al texto como el contenido, la estructura, el formato y el soporte que pueden facilitar o no el proceso de comprensión lectora. Adicionalmente, Foncubierta & Fonseca expresan que:

las habilidades prelectoras constituyen el primer paso para el buen desarrollo de la competencia lectora en L1, pero afectan también al adecuado desarrollo de la competencia lectora en L2. Independientemente de que los

aprendientes de una lengua extranjera están condicionados por su nivel de alfabetización en L1, las destrezas de decodificación, el conocimiento de vocabulario, la fluidez lectora silenciosa, la memoria de trabajo, entre otros, presentan un papel activo en el proceso lector de una lengua extranjera. (2018, p.17)

Posteriormente se indagó a los estudiantes por los factores que consideraban pertinentes para mejorar su nivel de comprensión lectora en inglés, las respuestas fueron semejantes, en general hacían énfasis en varios aspectos como: el vínculo directo que para ellos existe entre la comprensión lectora en la Lengua Extranjera- Inglés y la comprensión lectora en la Lengua Castellana, asimismo, enfatizaron en el interés y motivación personal del lector hacia el texto como componentes esenciales para mejorar el desarrollo de la habilidad en mención. Uno de los jóvenes manifestó que:

Pues yo propondría mejorar primero la comprensión lectora en español, porque si yo no comprendo un texto en español ¿cómo pretendo entenderlo en inglés? También, yo leería más, pero no solamente leería lo que me dicen, sino leer las cosas que a mí me interesan para que no se me haga muy tedioso el tema. (Grupo focal, estudiante N°14)

Lo anterior, al parecer indica que los estudiantes consideran que quien posee la destreza para comprender un texto en lengua castellana, puede desarrollar esta destreza en una lengua extranjera con mayor facilidad, en este caso el inglés, ya que los jóvenes expresaron que aquellos estudiantes que tienen un alto desempeño en la comprensión lectora en Lengua Castellana son los mismos que tienen mejor desempeño en la comprensión lectora en inglés, en ese sentido, algunos estudiantes entrevistados manifestaron que consideran que se desempeñaban bien en la CL en inglés y en general en esta asignatura y las demás porque sentían un gusto nato por la lectura en Lengua Castellana.

De manera que, a partir del discurso de los jóvenes se puede decir que el interés personal, la inclinación y destreza hacia ciertas habilidades comunicativas son factores relevantes para los estudiantes a la hora de desenvolverse en las actividades que implican la lectura de un determinado texto, ya que al parecer estos dos elementos los puede hacer sentir motivados y eficientes durante el proceso de lectura; lo cual expresa Guthrie (2003) citado por (Snow, 2010, p.416). “Readers are more likely to persist in wrestling with the text if they are interested in the topic and they experience self-efficacy as readers”. En ese mismo sentido, Solé (2004) citada por (Solé, 2012) enuncia que:

La competencia lectora se asienta sobre tres ejes: aprender a leer, leer para aprender, en cualquier ámbito académico o cotidiano, a lo largo de toda nuestra vida y aprender a disfrutar de la lectura haciendo de ella esa acompañante discreta y agradable, divertida e interesante que jamás nos abandona. (p.50)

Por consiguiente, la comprensión lectora se valora no sólo por su uso funcional en los diversos contextos, sino por su valor como actividad de esparcimiento del sujeto cualquiera sea su edad o condición, de manera que algunos elementos socioafectivos se relacionan al parecer con los procesos de desarrollo de la comprensión lectora, por tanto, adicional a la motivación los estudiantes mencionan otros factores que pueden ser valiosos en aras de mejorar su desempeño en esta habilidad; el trabajo autónomo, el uso adecuado de las TIC (Tecnologías de la Información y las Comunicaciones) dentro y fuera del aula y la exploración de otros tipos de lectura, quizá menos convencionales para el contexto del aula. Así que se halló que los anteriores factores inciden en la forma como se da el proceso de apropiación de la comprensión lectora y por ello, puede ser importante cómo logra el docente vincularlos en sus secuencias didácticas. En este sentido uno de los jóvenes expresó que:

Para mejorar la comprensión lectora en inglés uno debe estar leyendo textos en inglés por cuenta de uno, no sólo lo que ponga a leer la profesora, hay que estar practicando en la casa nuevas palabras en inglés, ingresar a cursos de inglés, practicando cada día y mejorando el vocabulario, en ocasiones relacionándolas con cosas cotidianas o sucesos del día a día, buscar métodos fáciles por medios de internet como el Duolingo, actividades en internet o hasta textos largos y diferentes a los que ponen en el colegio. (Grupo focal, estudiante N°16)

Por consiguiente, los jóvenes mencionaron la motivación de forma reiterada como parte significativa, al parecer para que se dé el proceso lector y de éste la comprensión lectora. De lo anterior, se deduce que para los estudiantes la motivación está ligada a ciertos aspectos muy subjetivos; tales como: los diferentes gustos por determinadas temáticas, determinados autores, la extensión del texto y la presencia de imágenes, además, del gusto por ciertos formatos y soportes del texto que involucran a las tecnologías de la información y las comunicaciones, estas formas de concebir y de llegar al texto parecen ser más cercanas a ellos y alejarse de las propuestas de lectura planteadas desde el aula cotidianamente.

Uno mejora la comprensión lectora cuando no sólo busca textos pequeños sino ponerse retos uno mismo, por ejemplo, hoy leí este cuento, mañana leo una historia, artículos en inglés del Facebook, un blog en inglés o un poema o ya empiezo con libros y así, pero de lo que a uno le gusta leer. (Grupo focal, estudiante N°9)

Ahora bien, al escuchar el discurso de los jóvenes se percibe igualmente, que cuando se sienten motivados y a gusto con la lectura, de forma intrínseca se activa la autonomía en ellos, de modo que los jóvenes buscan de forma independiente mejorar su proceso lector por medio de diversas rutas: dedican más tiempo para la lectura, se dan a la tarea de buscar

textos que sean afines a sus gustos, buscan lecturas en distintos tipos de plataformas, para ello hacen uso de los dispositivos a los cuales tengan acceso (celular, computador, tablet). Asimismo, los estudiantes se interesan por explorar diversos tipos de aplicaciones que les proporcionen información y adiestramiento en relación con la gramática y la fonética del inglés, porque consideran que de esta forma mejoran el desarrollo de la comprensión lectora y por ende su aprendizaje del inglés. De lo anterior se puede decir que una parte de ellos se interesa por leer, pero en otros escenarios y en otros formatos que al parecer no ofrece el aula regularmente, de lo anterior surge una hipótesis: los docentes en ocasiones pueden considerar que los estudiantes no leen, pero tal vez es que no saben qué leen los estudiantes.

Se debe agregar que, así como los estudiantes expresaron anteriormente que hay unas condiciones bajo las cuales podrían mejorar su desempeño en la comprensión lectora, también mencionaron algunos factores que afectan el desarrollo de esta habilidad en inglés, factores asociados con elementos intrínsecos y extrínsecos como: la desmotivación, el sentimiento de fracaso, la ansiedad, la falta de un objetivo de lectura claro, y elementos externos considerados como distractores o no permitidos en el aula, como los celulares.

Lo anterior, se evidencia cuando los estudiantes expresan que consideran incorrecto o un obstáculo, el uso de algunas ayudas como: las herramientas tecnológicas o la intervención de terceros para conseguir o demostrar la comprensión lectora, de cierta manera los jóvenes sienten que al emplearlos hacen una especie de fraude, en este sentido uno de los estudiantes expresó:

yo sé que mejoro mi comprensión lectora cuando, leo un texto y veo que no hay necesidad de usar el diccionario, que veo la palabra ahí y ya sé que significa y entiendo el texto, y uno no está preguntándole a la profe el significado de las palabras o usando a escondidas el traductor en el celular.
(Grupo focal, estudiante N°2)

En cuanto a lo expresado anteriormente se puede decir que los jóvenes tienen la sensación de ser eficaces y estar mejorando en relación con la comprensión lectora cuando comprenden y pueden dar cuenta del texto sin ayuda de otros sujetos o de dispositivos como diccionarios o traductores, el uso de estas ayudas hace que los estudiantes y al parecer otros miembros de la comunidad valoren de forma negativa su proceso lector en inglés; lo cual quizás alimenta un ciclo de frustración hacia la lectura en esta lengua. En relación con esta apreciación se toman las palabras de Grabe y Stoller citados por Foncubierta y Fonseca, 2018, quienes señalan que:

Uno de los aspectos cruciales en la comprensión de la lectura fluida es “el proceso evaluativo”. Esto significa que el lector, además de monitorizar la lectura para asegurarse de que la información que está siendo leída es coherente y responde a los propósitos que persigue, también va variando su motivación hacia el texto según las actitudes que va manteniendo con el tema del texto, sus sentimientos sobre la sensación de éxito o fracaso que pueda sentir sobre la comprensión del texto o de sus expectativas en la relación con la posible utilidad de la lectura. (p.29)

Cuando se toma la idea de proceso evaluativo o monitoreo, mencionado por Grabe y Stoller es posible pensar este proceso en dos sentidos; el propio monitoreo que hace el lector de su proceso y el monitoreo que hace un agente externo sobre el proceso lector de otro sujeto, al parecer, no se puede desligar que al hablar sobre la comprensión lectora se haga desde dos matices, comprender para sí mismo y comprender para demostrar la competencia a otro. Tal vez, es por esto que, al indagar a los estudiantes por la relación entre la comprensión lectora y las pruebas estandarizadas, en general perciben que hay una relación directa entre su nivel de comprensión lectora en inglés y sus resultados en las pruebas censales, resultados que a su vez son asumidos por ellos como lo que define su

saber en relación con el inglés. Los jóvenes manifestaron que: “Si tuviéramos mejor comprensión lectora nos iría bien en los exámenes, porque ya entenderíamos lo que nos quiere decir el texto, y tendríamos las respuestas sin tener que hacer mucho esfuerzo, leyendo una y otra vez el texto”. (Grupo focal, estudiante N°4 y N°18) de modo que los jóvenes conciben la CL como una herramienta útil, en tanto les aporta en la consecución de unos altos resultados en las evaluaciones.

Mejorar la comprensión lectora nos ayudaría mucho en cuanto a las pruebas, por ejemplo, las Pruebas Saber 11, me parece que todas las preguntas de todas las materias son de comprensión lectora y si yo tengo una buena comprensión lectora en inglés es porque tengo una buena comprensión lectora en español, y si uno comprende los textos saca un buen puntaje. (Grupo focal, estudiante N°7)

Por consiguiente, los estudiantes manifestaron también un sentimiento de preocupación por cómo su bajo desempeño en la comprensión lectora afecta sus calificaciones internas y externas. Es por esto que, los jóvenes posiblemente sienten que se desempeñan bien en la CL cuando logran con éxito una tarea de lectura asignada por otro.

Yo creo que se tiene buena comprensión lectora en inglés cuando se es capaz de coger un texto y con base en el texto responder bien las preguntas de las pruebas o poder sacar bien un resumen. (Grupo focal, estudiante N°12)

De lo expresado anteriormente por los estudiantes se puede interpretar que, éstos ya tienen interiorizada la idea que la comprensión lectora es un elemento transversal a todas las áreas del conocimiento y por lo tanto es una habilidad que está presente en todas las pruebas estandarizadas y, por ende, quien tenga la idoneidad en esta habilidad domina las pruebas censales. Por consiguiente, es común escuchar de los estudiantes que la persona que tiene un adecuado desarrollo de la comprensión lectora en lengua castellana también puede tener un desarrollo adecuado de la comprensión lectora en inglés.

Por lo cual, los individuos con esta habilidad aseguran probablemente mejores resultados en las distintas pruebas internas y externas, por ello, los estudiantes se refieren en diversas formas a la necesidad de mejorar su comprensión en ambas lenguas, Castellano e Inglés, como un componente que les otorga directamente la posibilidad de obtener mejores resultados, para ser aprobados por aquella persona o entidad que evalúa el desarrollo de la habilidad en mención, así que, al parecer los jóvenes piensan constantemente en cómo demostrar que poseen la capacidad para comprender los textos que les presentan, no necesariamente por deseo, sino, para cumplir con un requerimiento del sistema educativo, al cual hay que mostrarle que se es competente por medio de unos resultados; emergiendo entonces, la dupla capacidad y competencia, al respecto argumentan Suárez, Dusú y Sánchez que:

Las capacidades se expresan en la actividad a través de las competencias, de manera que esta relación (capacidades – competencias) se constituye en un aspecto de esencia en el sujeto, que se configura en el proceso formativo como resultado de la acción pedagógica. (2007, p.32)

Lo anterior, implica repensar acerca de la concepción de comprensión lectora en inglés como una capacidad, de la cual parten los estudiantes y que quizá, se aproxima a la idea que se tiene en el ámbito educativo sobre las competencias, ideal bajo el cual se establecen las metas académicas, en las cuales el estudiante es competente según el Ministerio de Educación Nacional (MEN) cuando puede demostrar el dominio de una gama de habilidades y destrezas, en este caso la comprensión lectora como habilidad necesaria para alcanzar la competencia comunicativa, para este caso se establece desde los lineamientos curriculares idiomas extranjeros lo siguiente:

La enseñanza comunicativa de lenguas, tal como su nombre lo indica, privilegia el uso del lenguaje como elemento básico en la comunicación a través de la interacción. Mediante la apropiación del lenguaje, el educando

se ubica en un lugar dentro de una compleja red de relaciones que lo definen tanto a él como a la sociedad. La ubicación en dicha red depende del grado de desarrollo de la competencia comunicativa. (Ministerio de Educación Nacional, 2011, p.16)

En consecuencia, se puede decir que el estudiante percibe y siente que no sólo debe alcanzar el desarrollo de la comprensión lectora para lograr la apropiación del inglés, sino que está obligado a demostrarla por medio de su desempeño en las pruebas, para avanzar y tener éxito en el sistema educativo. El grado de desarrollo de la competencia comunicativa del estudiante lo ubica a él y a la institución a la que pertenece en un nivel del entramado de la calidad educativa, que en caso de ser considerado como deficiente obliga tanto al estudiante como a la institución a gestionar procesos de mejora.

En conclusión, los estudiantes consideran la comprensión lectora como una capacidad que se debe desarrollar para sí mismo y para ser demostrada, conciben el proceso de desarrollo de la comprensión lectora en Inglés similar al proceso lector en Lengua Castellana, por lo cual esperan que las secuencias didácticas desarrolladas en lengua materna les ayuden a fortalecer la comprensión lectora en inglés, por lo anterior, creen que el desempeño de la comprensión lectora en la lengua extranjera tiene correspondencia con el desempeño que se tenga en la Lengua Castellana, asimismo, consideran las TIC como herramientas que favorecen el desarrollo y motivación hacia la comprensión lectora y a su vez como dispositivos que obstaculizan el desarrollo de la misma. Finalmente, los estudiantes enuncian factores emocionales como el interés, la motivación, el gusto, entre otros, como aspectos que los acercan o alejan del desarrollo adecuado de la comprensión lectora en inglés y de las prácticas de aula propuestas para el desarrollo de esta habilidad.

Docentes:

Los docentes de la Institución Educativa la Independencia fueron entrevistados en dos grupos, el primero fue el conjunto de docentes de los grados décimo y undécimo que se desempeñan en diferentes áreas y el segundo fue específicamente los docentes de Inglés de la sección bachillerato de la Institución. Inicialmente, se indagó en ambos grupos por la definición de la categoría comprensión lectora, para el primer grupo la comprensión lectora en general y para el segundo grupo la comprensión lectora en inglés.

En esta primera pregunta una minoría de docentes, en general los de Humanidades Lengua Castellana e Inglés, definió la comprensión lectora como una habilidad, “La comprensión lectora es la habilidad para encontrarle sentido a un texto escrito y relacionar sus ideas con otros textos y con la cotidianidad” (Docente entrevistado N°4). Mientras que la mayoría de los docentes respondieron que la entendían como una capacidad, al igual que los estudiantes.

Creo que la comprensión lectora se refiere a dos aspectos: una capacidad y un ejercicio, como capacidad se refiere a la habilidad de un individuo para entender cualquier texto que esté a su alcance (al alcance de su edad, de su desarrollo, su formación, etc.). (Docente entrevistado N°1)

Al parecer, estas dos visiones entre capacidad y habilidad se deben entre otros factores a la formación de base de cada docente y a las intencionalidades con las cuales ellos asumen se da el proceso de desarrollo de la comprensión lectora dentro de sus saberes fundantes, no obstante, al entrevistar al grupo de docentes de Inglés de la Institución, se obtuvieron respuestas en general muy similares a las de los docentes de las otras áreas. Al indagar acerca de la concepción que tienen sobre la comprensión lectora en inglés también usaron la palabra capacidad y otros la definieron como una habilidad, lo cual puede determinar en

gran medida las prácticas de aula que involucren las secuencias didácticas en los procesos de enseñanza de la comprensión lectora.

Según lo que vemos los de inglés y está en expedición currículo, la comprensión lectora es una habilidad, no sólo es identificar los símbolos y reglas del inglés, sino comprender qué dice el texto y poder dar cuenta de él, saber responder preguntas literales e inferenciales y demostrar así la competencia comunicativa. (Docente entrevistado de inglés N°1)

Las respuestas de los docentes parecen indicar que, para ellos, al igual que para los estudiantes el desarrollo de la comprensión lectora es un proceso que se refiere a la idoneidad o dominio con la cual un sujeto entiende un texto escrito, que igualmente es un ejercicio que debe trascender la decodificación y conectarse con el contexto y con los saberes previos del lector. Asimismo, los docentes expresan que la comprensión lectora es una capacidad que se demuestra al otro en el ejercicio, así como los estudiantes, los docentes hacen la conexión capacidad-competencia, ya que consideran que el estudiante posee la capacidad cuando la demuestra de forma eficiente en una tarea, en un contexto determinado, en este sentido Suárez, Dusú, y Sánchez tienen la siguiente postura:

Las capacidades no pueden evidenciarse de forma directa en la actividad de los sujetos, ellas se revelan a través de las competencias que son expresión del dominio, por parte del sujeto, de los requerimientos novedosos en el desarrollo de algún tipo de actividad, lo que se reconoce como el nivel de desempeño. (2007, p.39)

Al escuchar las nociones que tienen los docentes de Inglés y contrastarlas con los docentes de las otras áreas emergen nuevos elementos de la comprensión lectora que se hacen presentes por pertenecer a las dinámicas propias de la Lengua Extranjera, es decir, el docente de Inglés expresa que en la comprensión lectora también entra en juego la decodificación y aprendizaje de otras reglas lingüísticas, lo cual complejiza un poco más el

proceso lector, viéndose afectada la fluidez de ésta, entendida como la automaticidad y eficiencia en comparación con la lengua materna.

Yo ubico a los estudiantes que oriento en un nivel literal básico, ya que, ante un taller de lectura, por ejemplo, es notable el desconocimiento del significado de muchas palabras, y por lo tanto la dificultad para comprender ideas. Y si se les pide parafrasear un texto les cuesta un gran trabajo hacerlo, y algunos hasta le cambian totalmente el sentido al discurso. También se les dificulta representar gráficamente ciertos temas o conceptos (hacer un mapa mental, por ejemplo). (Docente entrevistado de Inglés N°3)

De manera que, al retomar los argumentos de Suárez, Duzú y Sánchez (2007) y lo expresado por los docentes, se puede pensar que estos últimos consideran que hay unas formas eficientes en las que se da la comprensión lectora y otras no tanto, es posible que cuando el estudiante - lector demuestra un desempeño óptimo se puede decir que demuestra poseer la competencia, así que al pensar en un nivel de desempeño el grupo de docentes de las distintas áreas, en su totalidad, ubicó a la generalidad de los estudiantes en el nivel más bajo de la comprensión lectora, el nivel literal. Algunos docentes lo expresaron de la siguiente manera:

Casi todos los estudiantes o la mayoría los ubico en el nivel literal porque se conforman con entender una idea, la cual no la relacionan con otras del mismo texto y menos con otros textos o con la vida real. Algunos no se preocupan siquiera por comprender y dependen de la ayuda del profesor o de otro compañero. Muy pocos hacen inferencia de lo que leen y más pocos aún hacen lectura crítica. (Docente entrevistado N°7)

De igual forma, los docentes de Inglés expresan con claridad que sus estudiantes no se encuentran en los niveles esperados por ellos y trazados por los lineamientos del Ministerio de Educación Nacional, por ello, los docentes de Inglés al igual que el anterior grupo de

docentes ubican a los estudiantes de la Institución Educativa La Independencia en el nivel literal de la comprensión lectora en inglés, así como lo refirió un docente:

En inglés la gran mayoría de los estudiantes tiene un nivel literal porque conocen poco vocabulario, así que para ellos es difícil tratar de adivinar o imaginar ideas diferentes a las que ya están en el texto, están enfocados en querer traducir cada palabra y les cuesta hacer lecturas que les implique inferir o ir más allá. (Docente entrevistado de Inglés N°1)

Las apreciaciones anteriores de los docentes, tanto de inglés como de las otras áreas indican que posiblemente, para ellos existen unos ideales o supuestos de lo que es la consecución de una comprensión lectora apropiada, y que este logro se demuestra en la ejecución eficaz de unas tareas, que a mayor complejidad posicionan al estudiante – lector en un nivel superior. En este sentido, Solé, 2012 define que hay unos niveles para describir el alcance de la competencia lectora y que están relacionados con unas metas a las que puede llegar el lector, que van desde la más básica que es el nivel ejecutivo o literal, le sigue el nivel funcional, el nivel instrumental y finalmente el nivel epistémico o de lectura crítica. De acuerdo con esto, y si se tiene en la cuenta que el nivel literal hace referencia al uso del código y reconocimiento de palabras, frases y estructuras textuales, es posible que por esto, los docentes afirman que la mayoría de los estudiantes de los grados décimo y undécimo de la Institución, sólo alcanzan a desarrollar las tareas más básicas de la comprensión lectora, por lo cual se podría decir que los docentes consideran que los estudiantes que tienen a cargo se encuentran en un rol descrito por Solé como el lector reproductivo; entendido como “aquel que sólo puede decir lo que dice el texto, incapaz de interpretarlo y de ser interpelado por él” (2012, p.54).

En este mismo sentido, los docentes de Inglés expresan que los estudiantes se quedan en el reconocimiento de palabras y enfatizan demasiado en tratar de decodificar el texto para tener una traducción lo más cercana posible, pero a su vez el docente enfatiza en la falta de

vocabulario como un obstáculo que le impide al estudiante una adecuada comprensión lectora, en ese sentido Foncubierta y Fonseca (2018) dicen que la riqueza de vocabulario y la conciencia léxica hacen parte de las habilidades prelectoras y que éstas constituyen el primer paso para el buen desarrollo de la competencia lectora en lengua materna, pero afectan también al adecuado desarrollo de la competencia lectora en una lengua extranjera.

Probablemente, debido a que los docentes ubican a la mayoría de los estudiantes en el nivel literal, en la entrevista a éstos se percibe cierto tono de preocupación en torno a todas esas tareas o productos de los niveles superiores de la comprensión lectora, que según ellos los estudiantes no han podido alcanzar y que por lo tanto les impide ubicarse en los niveles de la comprensión lectora deseados por los docentes, y considerados apropiados para el nivel de formación en el cual se encuentran.

Agregando a lo anterior, los dos grupos de docentes expresan que ubican en el nivel literal de desempeño de la comprensión lectora a los estudiantes al tomar como evidencia los resultados de éstos en relación con la ejecución de las tareas que se les asignan (el resumen, la síntesis, la producción de un texto propio a partir de la consulta de una fuente documental o la respuesta a preguntas en pruebas internas y externas) un docente de inglés refirió que:

Se puede ver el nivel de comprensión en inglés de los estudiantes al observar lo que ellos pueden hacer, cuando pueden hacer dibujos a partir del texto, comics, parafrasear nuevas historias, crear un texto a partir del texto propuesto por el maestro, dar opiniones, cuando pueden responder de forma adecuada las pruebas internas y externas. (Docente entrevistado de inglés N°3)

De modo que, se valora el desarrollo de la CL en los estudiantes no sólo por la apreciación del docentes sino por la valoración de otros agentes externos, quizás por esto, tanto los estudiantes como los docentes depositan y direccionan gran parte de sus esfuerzos, estrategias y prácticas de enseñanza en el alcance de las metas de lectura trazadas por otros, como el Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior (ICFES), las diferentes instituciones educativa formales y no formales, en este sentido un docente manifestó que:

En diversos ejercicios se nota el nivel de comprensión lectora de los estudiantes: en los talleres de lectura, la solución de las pruebas de período, también en la elaboración de una consulta, en ejercicios de exposición de algún tema, en la solución de un examen tipo Pruebas Saber, o de ingreso a las universidades etc. (Docente entrevistado N°1)

De lo expresado anteriormente, se puede decir que tanto para los docentes como para los estudiantes los resultados que estos obtienen por medio de los diferentes mecanismos evaluativos internos y externos a la Institución Educativa evidencian el grado de desarrollo de la comprensión lectora de cada estudiante, y por ende muestran qué tan competente es éste en relación con la habilidad en mención, algunos de los docentes expresaron en cuanto a esta premisa lo siguiente:

La comprensión lectora es fundamental en todos los ámbitos de la vida humana y, por supuesto, en el desarrollo de pruebas de tipo académico. Si una persona (un estudiante) no comprende lo que lee, obviamente no podrá resolver satisfactoriamente una prueba del tipo que sea. (Docente entrevistado N°1)

Creo que el desarrollo de la comprensión lectora es fundamental y directamente proporcional al desempeño de los estudiantes en las diferentes pruebas. Está demostrado, a través de la experiencia, que la falta de comprensión lectora lleva al fracaso en las pruebas de todas las áreas y la

buena comprensión generalmente lleva a los buenos resultados en las mismas. (Docente entrevistado N°5)

Lo expresado anteriormente por los docentes parece indicar que consideran que aquellos estudiantes que obtienen los resultados esperados en los distintos dispositivos de evaluación han logrado exitosamente el desarrollo de un nivel adecuado de la comprensión lectora, lo cual puede no ser del todo acertado, ya que se presentan diversas variables internas y externas que pueden influir en los resultados de una prueba. A pesar de esto, las pruebas escritas parecen ser fundamentalmente la herramienta a través de la cual se toman como evidencia los procesos de comprensión lectora tanto en Lengua Castellana como en inglés. Tal como lo refirió uno de los docentes entrevistados:

Al realizar pruebas escritas, como las de período, los profesores nos damos cuenta de la dificultad que tienen los estudiantes para comprender las preguntas que se le están formulando ya que realmente no leen, muchas veces ni siquiera el texto, sino que lo escanean, por consiguiente, no encuentran la respuesta correcta. (Docente entrevistado de inglés N°4)

Es probable que, tanto para los estudiantes como para los docentes, obtener unos resultados óptimos en las distintas pruebas sea un fin esencial, pues quizás las pruebas estandarizadas son consideradas la última instancia, que avala el nivel de desarrollo de las habilidades y competencias y por ende validan o no los procesos y prácticas de lectura que se dan en el aula.

Por otro lado, estos mismos resultados de evaluación pueden ser vistos como un determinante de qué tan competente es el docente y la Institución Educativa en la consecución de la comprensión lectora en el aula, al respecto, la profesora Solé (1992) expresa que tener como objetivo de lectura exclusivamente leer para ser capaz de responder

a un cuestionario, es decir, leer para encontrar información y respuestas acertadas en función de una serie de preguntas formuladas es un grave reduccionismo de la comprensión lectora, no obstante, los resultados en las pruebas son considerados un indicador para el docente y el estudiante de la adquisición de la habilidad.

Los docentes entrevistados expresaron que, en general los estudiantes tienen un desempeño mínimo de la comprensión lectora y que éste se ve reflejado en los resultados de las pruebas, asimismo, los docentes dijeron que no se ha logrado mejorar los niveles en el desarrollo de esta habilidad debido a múltiples factores, y al igual que los estudiantes mencionan elementos intrínsecos y extrínsecos, como la falta de motivación, la falta de hábitos de lectura, los agentes distractores, la falta de material de lectura adecuado y de acompañamiento en el hogar, algunos docentes lo expresaron así:

Ha sido difícil que se mejore la comprensión lectora en la Institución básicamente por la falta de motivación y de hábito lector en el estudiante, el poco nivel académico en sus hogares y la preferencia que tienen por otros medios, como las redes sociales, que sólo les exigen niveles literales de lectura. (Docente entrevistado N°4)

Por consiguiente, los docentes encuentran como grandes obstáculos para que el estudiante despliegue un adecuado proceso de la comprensión lectora a factores internos difíciles de acceder por ser de la esfera emocional o factores vinculados a las dinámicas familiares y sociales, espacios en los cuales el docente difícilmente puede promover transformaciones en cuanto a hábitos y estrategias de lectura.

En ese sentido, los docentes entrevistados mencionaron como primer elemento, la falta de motivación y de interés que tienen los estudiantes por la lectura, elemento también

resaltado por los estudiantes cuando se les indagó acerca de las dificultades que tienen en relación con la comprensión lectora, los docentes y los autores que han explorado el tema plantean la motivación como un factor que incide en los procesos y prácticas para el desarrollo de la comprensión lectora.

Solé (1992) menciona que la experiencia emocional que desata la lectura es esencial para que el lector valore y se vincule o no con el texto, igualmente Ávila citado por Foncubierta y Fonseca (2018) sostiene que: “el interés de los textos que leen los estudiantes se configura como el elemento clave a la hora de mantener la atención necesaria para que se produzca la interacción en el proceso lector”. (p.29) Además, sumándose a la desmotivación por la lectura o como producto de ésta, los docentes observan una carencia de hábitos de lectura en general en sus estudiantes, algunos docentes , la interpretan como un resultado del escaso acompañamiento en el proceso lector por parte de las familias, por falta de disposición de tiempo o por incapacidad de éstas, ya que debido a las dificultades económicas los adultos no están presentes en el hogar o lo están pero no poseen un adecuado nivel de formación para potenciar las habilidades de lecto - escritura de los jóvenes.

En este sentido, Foncubierta y Fonseca (2018) parecen respaldar los supuestos de los docentes, ya que éstos sugieren que el acompañamiento del entorno familiar, la sociedad y la escuela pueden tener un gran valor en el desarrollo del proceso lector, y que la adquisición de hábitos como compartir la lectura con los niños y jóvenes es necesaria para apoyarlos en su desarrollo futuro como lectores, la necesidad de acompañar a los niños y jóvenes en el desarrollo de la comprensión lectora también es mencionada por la profesora Solé quien expresa que:

La competencia lectora puede empezar a construirse muy pronto, a través de la participación de los niños en prácticas cotidianas, vinculadas al uso funcional y al disfrute de la lectura, en la familia y en la escuela, en

situaciones en las que cuando las cosas funcionan correctamente, se pueden empezar a generar lazos emocionales profundos entre la lectura y el lector debutante. Continúa diversificándose y haciéndose más autónoma a lo largo de la escolaridad obligatoria. (Solé, 2012, p.49)

En este planteamiento de Solé emerge otro elemento de carácter intrínseco mencionado por los docentes, y es la falta de autonomía vinculada a la carencia de hábitos de lectura, en ese sentido Solé parece dar respuesta al expresar que esa autonomía se desarrolla cuando se logra establecer una adecuada conexión emocional entre la lectura y el lector, pero Solé resalta que la familia y el docente tienen un rol importante en la construcción de esos vínculos emocionales.

Así que se halló que tanto el grupo focal de estudiantes como los docentes entrevistados mencionaron que el interés y la motivación son elementos de partida indispensables para que se desarrolle y mejore la comprensión lectora en cada sujeto, por consiguiente, la ausencia de estos elementos dificulta que se dé un adecuado proceso lector en los estudiantes, tal como lo expresó en la entrevista un docente:

Sin duda para mí, lo más importante para que un estudiante mejore la comprensión lectora es partir de la motivación para que lean, para que a través de ese ejercicio encuentren interés por el desarrollo académico y cognitivo. En esto puede incidir favorablemente una correcta selección de textos que correspondan con el nivel y el contexto de los estudiantes, y una retroalimentación permanente y positiva sobre lo que están leyendo.

(Docente entrevistado N°5)

Por consiguiente, los docentes consideran que cuando el joven encuentra la motivación, un texto adecuado a sus intereses y las necesidades de su contexto, y recibe un adecuado acompañamiento es más probable que se vincule con el proceso lector; de esta manera, la motivación se configura en elemento de partida para la comprensión lectora, siendo esto

uno de los ideales ya que no se puede afirmar que si el sujeto no siente interés por el texto entonces no puede comprenderlo. Cabe aclarar que como los objetivos de la comprensión lectora son tan variados que aún sin la motivación es posible que el lector comprenda el texto con el único objetivo de cumplir con la tarea de lectura que le fue asignada.

Adicionalmente, aunque se pueden identificar algunos factores del proceso de desarrollo de la comprensión lectora, no obstante, se halló que éstos son dinámicos, lo cual hace que la relación entre estos factores y las prácticas de enseñanza del docente para abordar dicha habilidad requieran ser repensados constantemente.

Si bien, los aspectos intrínsecos son relevantes para estudiantes y docentes, no obstante, hay unos elementos extrínsecos que los docentes mencionan en repetidas oportunidades y que para ellos pueden obstaculizar el desarrollo y mejoramiento de la comprensión lectora, “A los muchachos no los motiva la lectura, ellos están constantemente distraídos con el celular, las redes sociales y el WhatsApp” (Docente entrevistado N°7). Los docentes ven el uso de dispositivos electrónicos en aula y fuera de ella como un obstáculo, les preocupa la calidad de la información a la que los jóvenes acceden y el tiempo que los jóvenes dedican a las redes sociales comparado con el tiempo que éstos asignan para la lectura, como lo refirió uno de los docentes:

En inglés es muy difícil tener un texto para todos los estudiantes así que trabajan mucho en grupo, los estudiantes no realizan los ejercicios a conciencia, están a toda hora con el celular y usan el traductor para todo, lo peor es que a ellos no les interesa la lectura, hay mucha apatía por la lectura, imagínese, aún más en inglés (Docente entrevistado de inglés N°1)

Por lo anterior, se puede decir que los docentes, sin importar el área del saber que enseñan, ven en los dispositivos electrónicos un obstáculo, que impide que el estudiante se motive y se vincule con la lectura, pero es tal vez porque con la constante revolución tecnológica las concepciones de lectura se han transformado, y se está cada día ante unas

nuevas formas de texto y de lector, quizás, el docente se refiere al texto impreso como el adecuado o al que se tiene acceso en el aula y que puede responder a las necesidades curriculares, a los ideales de formación y a las concepciones de lectura que tiene el docente y la escuela, las ideas anteriores pueden contrastar con las de los jóvenes que se encuentran posiblemente hoy, más vinculados a otro tipo de formatos, donde la informatización del texto crea otras dinámicas, rutas y motivaciones para la comprensión lectora.

Así que, el docente puede considerar que el estudiante no se interesa ni toma tiempo para leer, pero quizá lo que se observa es que el estudiante no se interesa por leer lo que se le propone en el aula, en las secuencias que se le propone o en la forma en que se le propone leer, esto último también puede estar sujeto a otros factores, ya que el maestro no solamente escoge por gusto propio el material de lectura con el que trabaja en clase, sino que en muchas ocasiones como fue expresado por los docentes anteriormente, toman las lecturas de un reducido material al que tienen acceso en la Institución, que en muchas ocasiones puede estar desactualizado o descontextualizado. Por lo expresado antes, los docentes entrevistados también mencionan la falta de material adecuado para la lectura en el aula como un obstáculo para que se mejore la comprensión lectora en la Institución, así que el docente día a día debe gestionar estrategias que le ayuden a superar dos grandes situaciones; la primera, que las lecturas que se proponen en el aula sean tan atractivas como las redes sociales y la segunda, superar la escasez de recursos presente en las Institución o modificar las prácticas. Para concluir este punto se toma a Carr (2011), citado por Solé (2012) quien sostiene que:

Ser lector es ahora, según se mire, más fácil o difícil. Por una parte, la información es mucho más abundante e inmediata, y los canales de producción y acceso cada vez menos selectivos. Por otra parte, interactuar con el flujo incesante de información –en la que con frecuencia confluyen elementos distractores de enorme atractivo y que favorecen una «mente de malabarista. (p.48)

Al tener en cuenta las palabras anteriores se hace evidente que lo que observamos es una ruptura entre las comprensiones, los objetivos de la lectura y de la comprensión lectora, igualmente, hoy se está ante unas transformaciones del texto y del lector que llevan consigo unas modificaciones de las ideas que se tienen sobre las competencias ligadas a la lectura, tanto para el docente como para el estudiante.

En este sentido y para entender cómo operan esas rupturas quizás es necesario conocer de dónde toman los docentes las nociones que tienen sobre la comprensión lectora, y qué tanto ha influido la Institución Educativa en la construcción de las mismas, en este punto los docentes entrevistados expresaron que esas nociones provienen de varias fuentes.

La mayoría de los docentes expresaron que las nociones que tienen sobre la comprensión lectora son fruto de su formación de base, entendido como una recopilación y perfeccionamiento de cómo les enseñaron a leer en todas las etapas académicas.

Lo que sé sobre comprensión lectora es fruto de mis etapas de formación y de mi interés personal por el asunto, para lo cual he consultado diversas fuentes, y en mis 20 años en esta Institución no recuerdo alguna capacitación sobre el tema. (Docente entrevistado N°1)

Asimismo, expresaron que han construido sus nociones sobre la comprensión lectora desde la autodidáctica, a través de medios virtuales, o educación no formal, pero todos los docentes convergen al plantear que desde la Institución no se les ha formado en dicha habilidad, tal como lo refirió un docente:

Lo que sé sobre comprensión lectora es lo que me enseñaron en la universidad y los diferentes cursos que he tomado por mi cuenta como seminarios y talleres y mi propio interés gracias al aprovechamiento de las TIC, yo tengo 7 años en la Institución y en ese periodo no nos han capacitado en la comprensión lectora. (Docente entrevistado de inglés N°2)

Por consiguiente, se puede decir que hay múltiples nociones de lo que es e implica la comprensión lectora, de ahí que se identificaron diferencias en los distintos procesos de desarrollo de la comprensión lectora, provenientes de diversas nociones y prácticas de secuencias didácticas en la formación de los docentes; por lo cual, cada docente ha elaborado sus propias nociones, desde su subjetividad, su área de conocimiento, su experiencia como lector y sus ideales de formación.

Por otro lado, los docentes expresaron no haber recibido formación por parte de la Institución Educativa en relación con la comprensión lectora esto posiblemente es un indicio de que no existe consenso o una directriz clara sobre la noción que tiene y sobre la que trabaja la Institución Educativa con respecto a la comprensión lectora, surge entonces la pregunta por ¿cómo concibe y cómo aborda la Institución Educativa los procesos de desarrollo de la comprensión lectora en Lengua castellana y en la Lengua Extranjera Inglés?

Debido a lo anterior, se les pregunta a los docentes por la relación entre la comprensión lectora y el modelo pedagógico, una pequeña cantidad contestaron que desconocen cómo se articulan estos dos conceptos, por no tener un adecuado conocimiento del modelo pedagógico. Como ejemplo se toma lo referido por un docente: “Desconozco a fondo el modelo pedagógico, por eso no sabría responder en qué se articula la comprensión lectora en inglés con el modelo pedagógico”. (Docente entrevistado de inglés N°4)

La respuesta anterior y las similares a ésta hacen que se reflexione en dos sentidos a saber: por el conocimiento que tienen los docentes acerca del modelo pedagógico y de los lineamientos institucionales y en segundo lugar acerca de la apropiación y los procesos de ejecución de los mismos, de ahí que, es posible considerar que el desconocimiento y la falta de apropiación del modelo pedagógico crea grandes rupturas en todos los procesos institucionales, ya que el modelo es el que guía los objetivos de enseñanza y aprendizaje y por lo tanto, le da horizonte a la Institución.

Por otra parte, aunque no se observó consenso acerca de las nociones de la comprensión lectora los docentes, tanto de Inglés como de las otras áreas expresaron por conocimiento o intuición, que la comprensión lectora es un componente valioso que ayuda al alcance del ideal de sujeto que se plantea en el modelo pedagógico institucional, en ese sentido los docentes refirieron que:

El modelo pedagógico tiene como fin poder formar estudiantes que comprendan el contexto social donde se encuentran, para desenvolverse de manera responsable en la sociedad, para lo cual la comprensión lectora es importante pues puede favorecer directamente ese fin, desarrollando estudiantes críticos y reflexivos. (Docente entrevistado de Inglés N°3)

En lo expresado por los docentes en este punto, parecen cobrar mayor valor las implicaciones positivas para la vida que se pueden obtener por medio del desarrollo adecuado de esta habilidad, que el aspecto instrumental de la misma, ya que los docentes que dieron este tipo de respuestas asocian la comprensión lectora con elementos como el pensamiento crítico, el desarrollo de competencias relacionales y ciudadanas entre otras, lo cual no necesariamente puede que se dé en la práctica. En este sentido un docente expreso: “La comprensión lectora se convierte en un factor fundamental para poder comprender la realidad que se está viviendo y de esta manera intentar transformarnos nosotros mismos y la

sociedad en la que vivimos y a eso debe apuntar el modelo de la Institución” (Docente entrevistado N°5). De modo que, en general los docentes respondieron más basados en sus ideales, concepciones e intuiciones.

Es así como, los docentes no expresaron con claridad cómo se entiende desde el modelo pedagógico la noción de comprensión lectora ni en lengua castellana ni en inglés, y asocian la comprensión lectora y el modelo pedagógico desde el deber ser, desde sus deseos y convicciones. Al parecer los docentes conciben la comprensión lectora como una herramienta que hace posible la formación de un estudiante – ciudadano ejemplar, por consiguiente, se halla que en la relación comprensión lectora y modelo pedagógico hay una brecha, las nociones de los docentes acerca de la habilidad en mención parecen estar desarticuladas del modelo pedagógico y por ende de la visión institucional. Por lo expresado, al comparar las prácticas que involucran los procesos de enseñanza y desarrollo de la comprensión lectora en la I.E. La Independencia con el documento en mención parece que falta coherencia.

Directivos Docentes:

Con el objetivo de tener un conocimiento más completo sobre las comprensiones de la comprensión lectora que se tienen en la Institución Educativa se indagó por la noción de esta categoría también a los directivos de la Institución: Rectora y Coordinador, quienes expresaron de forma similar a la mayoría de los estudiantes y docentes que la comprensión lectora es una capacidad, tal y como lo refirieron Rectora y coordinador en la entrevista:

Para mí comprensión lectora es un proceso que involucra diferentes aptitudes y actitudes, que tiene obviamente la finalidad de generar unos procesos de acercamientos a los textos, de una manera acertada, de una manera clara. (Rectora entrevistada)

En la Institución los directivos entendemos por comprensión lectora, la capacidad que tiene el estudiante o la persona, para comprender la lectura, para saber exactamente qué le están diciendo, a qué se refiere, contextualizar la lectura, manejar un vocabulario claro. (Coordinador entrevistado)

De las respuestas de estos dos directivos docentes se puede inferir que, éstos al igual que los docentes, consideran que la comprensión lectora al ser una capacidad se debe demostrar en la ejecución idónea de una tarea específica, en la cual lo exacto y lo acertado es el objetivo, en ese sentido cabe citar a Solé “Hay que advertir que comprender, como aprender, no es una cuestión de «todo o nada», sino de grados” (Solé, 2012, p.53) por consiguiente, cabe considerar que existen grados o niveles de la comprensión lectora que indican el alcance en el que se encuentra el sujeto lector y a cual se aspira llegar, en relación con esos niveles tanto los directivos como los docentes coinciden en que la gran mayoría de los estudiantes se ubican en el nivel más básico de la comprensión lectora lo cual expresaron así:

En general lo que arrojan las pruebas son los procesos que hemos visto, que dicen que los jóvenes están en un nivel más literal, por diferentes asuntos, no hay un acompañamiento en las familias, no hay unos procesos lecto-escriturales bien fundamentados. Nuestras familias no leen con los estudiantes, entonces los niños cuando llegan a nuestra Institución, no solamente, no están motivados, sino que no tienen procesos previos y la Institución tiene que partir de unos niveles casi que inexistentes, a empezar a motivar, a generar procesos que no ocurrieron previamente en el hogar y eso ya es un gran obstáculo, sin embargo la Institución sabe que tenemos que hacer un esfuerzo mayúsculo, no sólo quedarnos en la queja y en la carencia, sino apuntarle a hacer un diagnóstico de nuestros estudiantes y empezar con ellos unos procesos que sean pues, bien establecidos, bien claros, que generen resultados no sólo a corto plazo sino que a largo también. (Rectora entrevistada)

Realmente yo diría que los estudiantes, la gran mayoría, están en el primer nivel de lo literal, no hemos podido, a pesar de las múltiples estrategias, avanzar de ahí, eso lo muestran las pruebas, ya que nuestros estudiantes no tienen como los hábitos de lectura, ni tienen el acompañamiento familiar que uno quisiera, entonces por lo que uno observa día a día, estos jóvenes escasamente se defienden con lo literal. (Coordinador entrevistado)

Los directivos al sustentar por qué ubican a la generalidad de los estudiantes de la Institución en el nivel literal de la comprensión lectora lo hacen desde cuatro variables, la primera, los resultados en las pruebas estandarizadas: hacen mención de los resultados internos y externos como prueba del estado en el que se encuentran los estudiantes, y de esta forma evalúan el grado de idoneidad y eficacia con la que se está alcanzando o no la habilidad. Como segunda variable se tiene la falta de acompañamiento familiar: para los directivos una de las causas del bajo desempeño de los estudiantes frente a la comprensión lectora es debido a la falta de acompañamiento que reciben los estudiantes en el proceso lector, para ellos esto obedece a factores como el desinterés de los miembros de la familia por los procesos de aprendizaje de los jóvenes y también por el grado de analfabetismo en algunos hogares, esta segunda variable podría reforzar la tercera y cuarta: la falta de hábitos de lectura y la falta de motivación, para los directivos estos elementos mencionados evidencian e impiden que se mejore la comprensión lectora en los estudiantes de la Institución Educativa la Independencia.

Es posible que, la primera variable resultados en las pruebas, es un indicador de alto valor para los directivos, ya que, cuando mencionan las acciones a través de las cuales los estudiantes evidencian su progreso o no en la comprensión lectora se expresan así:

Para la Institución son evidencias concretas del estado de la comprensión lectora, todos los tipos de pruebas tanto internas como externas que hace la Institución, ejemplo, pruebas de período, las pruebas Saber 11 del ICFES,

los simulacros, las olimpiadas del conocimiento, esas son evidencias que le muestran a uno resultados donde el análisis de dichos resultados son muestras fehacientes, evidencia de que los niveles de comprensión están muy bajos. (Coordinador entrevistado)

Parece ser que tanto para la Rectora como para el Coordinador los resultados en las pruebas estandarizadas no sólo se toman como un punto de partida, ya que basados en éstos se diagnostica el nivel de los estudiantes en relación con el logro de la comprensión lectora, al mismo tiempo, los resultados se consideran como un punto de llegada, porque se interpretan como evidencia del progreso o no en el logro de la habilidad en mención, lo cual puede generar que se enfoquen los esfuerzos institucionales más en mejorar los resultados mismos de las pruebas que en el mejoramiento del proceso de la comprensión lectora.

Ahora bien, los directivos mencionan que han gestionado diferentes formas de trabajar en pro del mejoramiento de la comprensión lectora y que para ello la Institución ha realizado esfuerzos tanto individuales como colectivos, en ese sentido la Rectora manifestó que:

Mejorar la comprensión lectora está en los objetivos del plan de mejoramiento institucional, entonces hemos utilizado desde el proyecto de lectoescritura, desde el plan que hay lector que trasciende a todas las áreas, actividades, proyectos institucionales, hemos acudido a otras instancias, nos hemos juntado con Comfenalco, por ejemplo, para que nos acompañe en procesos lecto-escriturales, hemos invitado a escritores, seleccionamos de los grados a los mejores lectores y escritores. Hacemos proyectos permanentemente, los maestros muchas veces inclusive por su propia cuenta participan en todas las capacitaciones que se ofrecen a través de Mova e instancias de la Secretaría de Educación y con las maestrías hay una fuerte tendencia de los maestros a trabajar el asunto de la lectura y se ha reforzado

con la estrategia PICC (Plan de Integración de Componentes Curriculares).
(Rectora entrevistada)

En lo que refiere la directiva se extraen fundamentalmente varios aspectos, primero, el reconocimiento que al existir una problemática con la comprensión lectora en la Institución se busca priorizarla dentro del plan de mejoramiento institucional por medio del Plan de Integración de Componentes Curriculares (PICC), lo cual puede ser valioso, porque pone a esta habilidad como asunto a ser dialogado por la comunidad académica. Segundo, cuando se menciona la búsqueda de apoyo por parte de otras entidades académicas o sujetos, se está tal vez planteando que la Institución gestiona formas de mejorar esta habilidad a través de diversas estrategias, tratar de crear hábitos de lectura, premiar a quienes leen, implementar estrategias curriculares como el (PICC) en el cual a través de una hora de lectura semanal se le evidencia al PTA (Programa Todos Aprender) que se está ejecutando un plan de mejoramiento curricular. Tercero, la Rectora expresa que de forma directa la Institución no ha cualificado a sus docentes en relación con la comprensión lectora y que aquellos que lo han hecho ha sido por iniciativa propia, lo cual corrobora lo expresado anteriormente por los docentes y hace pensar que no se ha establecido de forma colectiva qué noción y qué objetivos de la comprensión lectora guían los procesos de lectura en la Institución Educativa.

Además, se encuentra que sin que se haya construido un marco general y consensado sobre la noción de comprensión lectora, se espera que de forma inherente y unánime los docentes formen a sus estudiantes en esta habilidad como política institucional que se sobre-entiende es clara para todos los agentes de la comunidad educativa, al respecto la Rectora manifestó:

Yo diría que todos los proyectos tienen como eje y base a la comprensión lectora, es decir, en cualquier área si no se desarrolla este proceso los

resultados van a ser bajos y esa es una comprensión que la tienen clara nuestros docentes, que la tenemos clara desde el PICC, entonces desde el primer proceso tiene que fundamentarse en eso para que sea exitoso.

(Rectora entrevistada)

De manera que, el desarrollo de la comprensión lectora en el aula es probablemente una demanda curricular que el docente debe garantizar se logre adecuadamente, independientemente de cuál sea su área de formación, el grado que le es asignado o la ausencia de pautas institucionales para lograr tal propósito, ya que se considera por parte de las directivas que el manejo de la comprensión lectora es de alto valor porque incide en los resultados censales de los estudiantes. También cabe decir que ambos directivos se refieren a los resultados de las pruebas tanto internas como externas y a los informes que surgen de dichos resultados como evidencias institucionales que comprueban el estado de desarrollo de la comprensión lectora en la I.E. La Independencia, en ese sentido el Coordinador de la Institución manifestó:

Yo entiendo por documentos institucionales que evidencian la comprensión lectora los insumos que nos devuelven de las pruebas realizadas, como los informes institucionales de las pruebas SABER, ahí están las cartillas de tercero, quinto, séptimo y noveno, los aprendizajes no alcanzados y ahí se evidencia la dificultad que hay en la comprensión lectora. Las pruebas Saber que se hacen con los estudiantes de undécimo, allí están las evidencias que nos da el MEN de que los estudiantes tienen muy baja comprensión lectora, los simulacros son documentos que nos muestran lo mismo, las pruebas de período que los maestros hacen en sus diferentes áreas, cuando hacemos los análisis en consejo académico, son las evidencias que tenemos y nos dicen que nuestros jóvenes tienen que fortalecer estas estrategias. (Coordinador entrevistado)

En conclusión, se halló que, los directivos docentes conciben la comprensión lectora como una habilidad fundamental, por lo cual la Institución es llamada a perfeccionarla en los estudiantes para hacer de ellos sujetos competentes y asimismo, responder a los estándares de calidad de la educación.

4.2. Secuencias didácticas y agentes educativos

Estudiantes:

En el capítulo anterior se halló que los distintos agentes entrevistados de la comunidad educativa la Independencia; estudiantes, docentes y directivos docentes, convergen en considerar la comprensión lectora como un elemento de alto valor, de ahí que surge la pregunta por cómo lograr un adecuado desarrollo de esta habilidad en dicho contexto, por lo cual se abordan las secuencias didácticas como estrategia sugerida para este propósito y se explora la relación entre ambas. Por consiguiente, se hace necesario identificar los procesos de desarrollo de la comprensión lectora que se asocian a las secuencias didácticas, por esto se inicia este apartado con los hallazgos en relación con las comprensiones de estos agentes acerca de las secuencias didácticas, comenzando por los estudiantes, siguiendo con los docentes y finalizando con los directivos docentes así:

Los estudiantes del grupo focal al ser indagados por la noción que tienen sobre las secuencias didácticas expresaron no haber escuchado previo a este trabajo de investigación por tal categoría, de tal forma que los estudiantes no tienen una noción rigurosa o formal acerca de esta categoría, pero algunos de los jóvenes de forma intuitiva dan algunas apreciaciones de cómo las comprenden, varios de ellos manifestaron: “Yo es la primera vez que escucho esa palabra pero, me suena que es como algo lúdico, que le ayuda a uno a mejorar el inglés” (Grupo focal, estudiante N°2), otro joven expresó para el mismo interrogante “Yo creo que la secuencia didáctica es una serie de actividades con el fin de

mejorar, como son secuenciales, que una depende de otra” (Grupo focal, estudiante N°5). De lo manifestado por los jóvenes se concluye que han tenido poco o ningún contacto con dicho término, por lo cual la noción que tienen de la categoría es vaga, muy cercana a la intuición y a la idea de actividades de clase, tal como lo manifestó otro estudiante: “Un ejemplo de lo que entiendo por secuencias didácticas es, en el colegio que por ejemplo; enseñan un tema y ponen una actividad, luego un taller y por último una evaluación y así” (Grupo focal, estudiante N°11).

Es posible que, de lo expresado anteriormente por los estudiantes se pueda llegar a la conclusión que institucionalmente no se ha dado una instrucción formal o una construcción colectiva en relación con el concepto de secuencias didácticas, por lo cual, los estudiantes de manera intuitiva para explicar su significado la desglosan en dos elementos: secuencias, entendida como momentos y didáctica, como lúdica. Al profundizar un poco más en esta idea, se halla que los jóvenes en general observan en cada uno de sus docentes de Inglés unos momentos específicos en los cuales desarrollan la clase, en ese sentido algunos estudiantes expresaron que:

La profesora saluda a todos los estudiantes, llama a lista, nos brinda una introducción base de lo que nos va a enseñar, indica la relación que puede tener con temas anteriores, nos explica cómo está compuesto el tema, la profesora nos brinda maneras didácticas de cómo podría elaborarse una actividad, nos pone una actividad donde estén todos los complementos del tema y haya participación de los estudiantes con base en la actividad, la profesora explica y complementa la idea de la actividad y nos evalúa. (Grupo focal, estudiante N°17)

De lo antes mencionado se concluye que, los estudiantes del grupo focal definen las secuencias didácticas como los momentos en los cuales el docente desarrolla la clase y que estos momentos están guiados por unas intenciones puntuales entre éstas: ambientar,

enseñar, aplicar y evaluar, pero todos los estudiantes entrevistados coinciden en que estos momentos varían de docente a docente, porque según ellos unos docentes le dan más o menos importancia a algunos momentos, los desarrollan en un orden jerárquico distinto, se extienden más en unos momentos que en otros, repiten más o menos esos momentos a lo largo del año, identifican la realización de unos momentos en la clase de unos docentes que no se presentan en otros.

Docentes:

De igual manera se indagó por la comprensión de secuencias didácticas en los docentes, a lo cual respondieron desde tres posturas, los primeros dicen desconocer el concepto y por lo tanto se sienten incapaces de definirlo, “Es la primera vez que me paro a reflexionar sobre el concepto secuencia didáctica, así que no podría definirlo de manera precisa” (Docente entrevistado N°1). Los segundos brindan una definición desde la intuición “yo creo que las secuencias didácticas son las secciones en que se divide una clase o los pasos en los que se desarrolla una actividad” (Docente de Inglés N°3). Y los terceros se acercan un poco más a la definición que se tiene desde los teóricos, “Entiendo que son secuencias de actividades organizadas en un nivel de complejidad ascendente que tienden a desarrollar, a través del tratamiento de uno a varios temas de estudio, alguna o algunas competencias en los estudiantes” (Docente entrevistado N°5).

Por consiguiente, se puede concluir que los docentes comprenden las secuencias didácticas desde lo intuitivo, no tienen un registro formal de la categoría y al parecer, no hay un consenso o construcción colectiva de dicha categoría, por lo cual pueden coexistir dentro de la Institución Educativa una diversidad de comprensiones acerca de los que es y lo que comportan las secuencias didácticas, es decir, se presentan unas formas particulares de pensar las secuencias didácticas, elaboradas bajo la singularidad de cada docente, de cómo éste concibe elementos como la formación, las competencias, el aprendizaje entre otros, y estas formas particulares de definir las secuencias didácticas pueden estar o no

alineadas con los ideales de formación y de estudiante que busca la Institución. Es posible que, la variedad de comprensiones alrededor de las secuencias didácticas se deba a que los docentes en general expresaron no haber recibido formación en relación con dicha categoría, tal como lo manifestó uno de ellos:

No he recibido ninguna capacitación sobre el tema secuencias didácticas. Incluso creo que por intuición y por convicción personal resulté planeando las clases en forma de secuencias, pero ni siquiera me detuve a pensar en el nombre de esta metodología. Sin embargo, esta intuición creo que se debe a la forma como me enseñaron mis profesores en mis etapas de formación.
(Docente entrevistado N°1)

Por otro lado, algunos docentes manifestaron que la formación que han recibido en relación con las secuencias didácticas ha sido por fuera de la Institución, y que ha surgido por casualidad como parte de sus procesos de formación avanzada.

Tuve capacitación en la nivelación pedagógica que realicé antes de ingresar al magisterio, luego en la especialización que hice, algunas pistas que nos dan en los cursos que he tomado con MOVA (Política pública de ciudad que se concentra en la formación de maestros, maestras, directivos docentes y agentes educativos del Municipio de Medellín) y ahora en la maestría que estoy realizando en educación inclusiva e intercultural. (Docente entrevistado N°4)

Lo anterior, puede indicar que los docentes no tienen en mente una referencia desde lo institucional que los guíe, sobre lo que son y cómo se desarrollan las secuencias didácticas, los docentes de Inglés y de las demás áreas al igual que los estudiantes asocian las secuencias didácticas con los momentos en los cuales se desarrolla la clase: “las secuencias didácticas normalmente comprenden un momento de motivación y aprestamiento, uno de indicaciones y explicaciones del docente, otro de trabajo práctico de los estudiantes y uno

final de balance o evaluación”. (Docente entrevistado N°5) y al igual que los estudiantes manifiestan que esos momentos y su desarrollo depende de cada docente tal y como lo expresó uno de ellos:

Pues para mí empieza como desde el momento que uno hace como la ambientación del tema, uno hace como la exploración del tema puede ser con preguntas directas, un video, depende de la estrategia que el profesor quiera utilizar, se da la explicación, se coloca una actividad y por último se evalúa la actividad. (Docente entrevistado de Inglés N°5)

Los docentes mencionan la secuencia o momentos en los que se desarrolla la clase y cada uno enumera esos momentos como un ritual, en el cual cada paso posee un valor mayor o menor, cada momento está guiado según los docentes por un objetivo específico; ambientar, motivar, enseñar, evaluar entre otros. Así que, las secuencias pueden variar entre los docentes, algunos desarrollan más momentos que otros y otros expresan priorizar ciertos momentos, por lo tanto, las secuencias que elabora cada docente y las intencionalidades que éstas poseen pueden ser múltiples, de manera que cada docente puede abordar la enseñanza de habilidades como la comprensión lectora desde diversas formas, pero éste a su vez busca garantizar la consecución de unas competencias en sus estudiantes, por tanto, en palabras de Grinberg (2006) el docente se convierte en un gestor del aprendizaje, Si un alumno no aprende, o no aprende tal como se espera que lo haga, la cuestión radica en cómo se gestiona el aprendizaje. De modo que, cada docente ejecuta su estrategia o secuencia didáctica como la piensa adecuada, identifica los elementos que considera necesarios y los obstáculos para que dicha estrategia sea eficaz a la hora de desarrollar una habilidad como la comprensión lectora, en ese sentido un docente manifestó:

Creo que hay dos tipos de dificultades en relación con las secuencias didácticas, las que tienen que ver con los recursos materiales y las que se refieren a los estudiantes. Aunque la escasez de materiales no puede ser una excusa para avanzar, yo creo que sí limita mucho las posibilidades: yo no puedo pedirle a un estudiante en clase que ingrese a determinada página de

internet si en el aula de clase no hay señal de internet, o si no se posee un equipo (celular, computador, etc.). Tampoco puedo esperar una eficiente comprensión de un texto si éste debe ser leído en equipos y no de manera individual, ya que los estudiantes no poseen sus propios materiales (libros, fotocopias, etc.). Si a esta escasez de recursos se le añade poco interés por parte del estudiante, o algún tipo de distracción, como concentrarse en el celular en lugar de enfocarse en la lectura que está haciendo él mismo, el compañero o el profesor, pues es difícil avanzar en la comprensión lectora y por lo tanto en las secuencias didácticas. (Docente entrevistado N°1)

En general, los docentes se refieren a algunos elementos externos como obstáculos para el desarrollo de las secuencias didácticas al momento de trabajar la comprensión lectora, entre ellos, la escasez de recursos, la desmotivación, la falta de autonomía y concentración de los estudiantes que son los elementos recurrentes previamente mencionados por los estudiantes y que nuevamente emergen como limitantes para un adecuado despliegue de las secuencias didácticas según los docentes.

Al indagar entre los docentes por la relación entre las secuencias didácticas y el modelo pedagógico institucional se dividen en dos grupos, algunos docentes que expresan desconocer en parte el modelo pedagógico y por lo tanto no pueden identificar una relación entre las secuencias didácticas y el modelo: “No sé, qué relación tienen las secuencias didácticas con el modelo, desconozco muchos aspectos del modelo pedagógico de la Institución”. (Docente entrevistado de inglés N°6) y un segundo grupo de docentes, que por conocer más el modelo pedagógico de forma intuitiva establece una conexión entre ambos conceptos.

El modelo pedagógico institucional, habla entre otras cosas de la formación de un estudiante crítico, autónomo y reflexivo, y para llegar a este propósito

es indispensable una buena capacidad de comprensión lectora y una claridad en las metas de formación personal por parte de cada estudiante. El sistema, y por ende el profesor, puede ponerles metas a los estudiantes; pero si cada uno de éstos no se identifica con aquellas, o no tiene sus propias metas, será difícil que se logre el propósito de formación propuesto por la Institución. No se llega a ser crítico, autónomo y reflexivo haciendo simplemente tareas asignadas por otro, sin entender la importancia del compromiso personal en dichas tareas. Llega el momento en que, si no hay convicción, se dejan las tareas sin terminar rompiendo así una secuencia, o se terminan de cualquier manera, con la única expectativa de sacar una nota básica, aunque no se adquiera un aprendizaje significativo. (Docente entrevistado N°1)

De lo anterior, se puede concluir que en primera instancia parece existir en alguna medida una falta de conocimiento y apropiación de algunos docentes con respecto al modelo pedagógico, y si se tiene en consideración que éste es el que guía el horizonte institucional y sobre el cual se esperan enfocar las prácticas de aula, a lo mejor, las múltiples comprensiones que tienen los docentes sobre el modelo pedagógico pueden causar que sus formas de comprender y desarrollar las secuencias didácticas en el aula no respondan a los objetivos y al perfil de estudiante que pretende la Institución, por lo que se infiere que al igual que con la comprensión lectora, se presenta una ruptura o vacío conceptual entre la comprensión acerca de las secuencias didácticas que presenta el equipo docente y se rastrea en el modelo pedagógico.

Directivos docentes:

Se finaliza la indagación acerca de las secuencias didácticas con los directivos docentes de la Institución Educativa, quienes manifestaron que las comprenden como las diferentes estrategias metodológicas que los docentes desarrollan en el aula con el objetivo de que los

estudiantes se apropien de los saberes planteados desde el plan curricular, en ese sentido el coordinador manifestó:

Secuencia didácticas, son las diferentes estrategias que los maestros utilizan en el desarrollo de las clases, buscando precisamente, hacer comprensibles los contenidos, las competencias que tenga planteadas y los objetivos para la clase, entonces todo lo que el maestro utilice, que facilite el alcance de los objetivos, esas estrategias didácticas que utiliza el maestro, que pueden ser muchas, como, la utilización de un video, una lectura, pueden ser la lúdica, el juego, entonces todo lo que utilice el maestro para fortalecer el alcance de los objetivos, serían las secuencias didácticas. (Coordinador entrevistado)

Por lo enunciado, los directivos consideran que las secuencias didácticas son actividades o procedimientos que involucran el uso de un recurso o una técnica en específico (juego, lectura, imagen, audio) que los docentes proponen como instrumentos en el aula para que los estudiantes desarrollen y logren las competencias planteadas en el currículo, igualmente, los directivos consideran que cada docente dentro de su práctica pedagógica acoge y ejecuta una gama de estas actividades como parte inherente a su quehacer y que esas actividades son una característica subjetiva de los docentes.

Por otra parte, los directivos expresan que no se ha realizado en la Institución ninguna clase de formación en relación con el desarrollo de las secuencias didácticas, y reafirman lo expresado por los docentes al decir, que lo que saben ellos y el cuerpo docente acerca del tema lo han adquirido en los procesos de formación externa:

En eso yo siento que nos falta mucho fortalecer. Hay maestros que en sus respectivas maestrías han hecho muchos procesos, entonces, yo creo que si bien ellos han expuesto no es suficiente, habría que trabajarlo más y de manera más intencionada y metódica en la Institución Educativa. (Rectora entrevistada)

De manera que, las secuencias didácticas no han sido hasta el momento abordadas en la Institución y todo indica que se le ha asignado al docente la tarea de acercarse al tema en la medida de sus deseos y posibilidades. Es así que estudiantes, docentes y directivos expresan la presencia de un vacío conceptual, ya que, en el entorno institucional no se ha tratado de modo formal el concepto de secuencias didácticas y por lo tanto no se podría decir que existe una conceptualización colectiva de esta categoría, se identifica que existe una variedad de nociones acerca de las secuencias didácticas más o menos acertadas fruto de los acercamientos individuales de varios docentes a distintas cualificaciones, por lo cual uno de los directivos señala como evidencia institucional los trabajos de grado de algunos docentes de la Institución donde se mencionan las secuencias didácticas.

Como evidencia institucional sobre las secuencias didácticas tenemos los textos que se han elaborado desde las maestrías por algunos docentes y que es un requisito de la misma maestría el que fuera un aporte a la Institución Educativa y que se implementara en la Institución. (Rectora entrevistada)

Ahora bien, si algunos docentes han elaborado por cuenta propia investigaciones o escritos donde abordan las secuencias didácticas, éstos puede que no sean conocidos por la comunidad educativa en pleno y no hacen parte de la documentación institucional, la existencia de dichos trabajos es fuente de referencia por el deseo y la necesidad de algunos docentes de la Institución en hondar en las secuencias didácticas. En suma, el primer directivo no menciona de forma directa algún documento institucional que trate el tema, en contraste, el segundo directivo al referirse a la documentación institucional que evidencia las secuencias didácticas menciona que este concepto se aborda en documentos como el modelo pedagógico, el Proyecto Educativo Institucional (PEI), los planes de mejoramiento y que desde éstos se entienden las secuencias didácticas como un instrumento metodológico que puede ser usado por el docente de la Institución, este directivo afirmó que:

En la I.E. La Independencia tenemos un modelo social para el desarrollo humano, esto tiene unos puntos clave, donde se orienta la metodología y la didáctica del maestro, donde aquí en la Institución se trabaja mucho que el maestro se centre en la construcción del hacer, en estrategias que sean muy dinámicas y que sean múltiples, que sean variadas, que sean creativas, porque hay una orientación institucional, a que el maestro no se quede con las estrategias tradicionales, sino que las esté precisamente oxigenando, y variando de acuerdo con las características de los estudiantes que tenemos. Entonces sí hay documentos, está la tendencia pedagógica institucional, están los mismos planes de mejoramiento lo que se hace, en el mismo proyecto institucional, ahí orienta sobre todo este tipo de aspectos didácticos y metodológicos. (Coordinador entrevistado)

Además, desde la perspectiva de este directivo se considera que, aunque desde el modelo pedagógico se orienta el uso de las secuencias didácticas en la Institución, es decisión de cada docente llevarlas a la práctica, lo que indica que, las secuencias didácticas hacen parte de una variedad de metodologías de las cuales el docente puede incorporar a su práctica pedagógica por orientación institucional mas no por obligación, igualmente, para el directivo el uso de esta metodología está vinculado con lo práctico, lo creativo y lo innovador, lo cual conecta una vez más la aplicación de las secuencias didácticas a la subjetividad del docente.

El contraste entre las dos posturas de los directivos entrevistados parece denotar una falta de apropiación en relación con los documentos institucionales y con las orientaciones de orden pedagógico y didáctico que se les dan a los docentes, debido a este vacío es probable que el docente pueda hacer uso de las metodologías orientadas desde el modelo pedagógico de forma autónoma. El docente puede y requiere seleccionar las que considera eficaces para la consecución de las metas de aprendizaje y de formación, quizá por esto los

directivos mencionan como un impacto positivo del uso de las secuencias didácticas en el aula, que esta metodología implica una actitud innovadora y dinámica del docente, evidencia el grado de compromiso y eficiencia en relación con sus prácticas de aula, por lo cual unas secuencias didácticas aplicadas adecuadamente pueden favorecer, según los directivos docentes, en el afianzamiento de competencias por parte de los estudiantes, y por ende que éstos obtengan mejores resultados en las diferentes pruebas.

Haciendo realmente seguimiento, uno puede evidenciar que aquel maestro que utiliza múltiples y variadas estrategias didácticas, más fácil el estudiante tiene los aprendizajes esperados y por ende mejores resultados. En el maestro que se queda con una sola estrategia y no le imprime su creatividad, su diversidad, se evidencia que las clases son más difíciles, eso es lo que uno más observa cotidianamente en las aulas de clase y en los muchachos.
(Coordinador entrevistado)

En relación con lo que manifestaron los directivos se evidencia que las secuencias didácticas son interpretadas como un asunto metodológico que cada docente resuelve en el aula y que aún en ausencia de parámetros institucionales para su conceptualización y desarrollo debe cumplir con un propósito fundamental, hacer que el estudiante alcance los resultados esperados. Estos últimos son la evidencia de la eficacia no sólo de las secuencias didácticas en sí como metodología, sino que los mismos resultados de aprendizaje de los estudiantes son considerados, por un lado, como evidencia de las prácticas pedagógicas de los docentes y por otro lado, como indicador para evaluar el desempeño de los docentes. Así que, algunos agentes educativos podrían interpretar que los resultados positivos o negativos en el aprendizaje de los estudiantes se debe en gran medida al desarrollo apropiado o inapropiado de las secuencias didácticas por parte de los docentes por lo cual, se le delega de forma implícita a este último la gestión del aprendizaje en el aula.

4.3. Transformaciones educativas y documentos institucionales

En los apartados anteriores se precisó cómo comprenden los diferentes agentes de la I.E. La Independencia las dos categorías abordadas en este trabajo de investigación, asimismo, se identificaron algunos procesos de desarrollo de la comprensión lectora en inglés que se asocian a las secuencias didácticas.

Finalmente en este apartado, para dar cumplimiento al segundo objetivo general, comparar las prácticas que involucran las secuencias didácticas en los procesos de comprensión lectora en inglés y los documentos que las soportan, se hizo un rastreo en los siguientes documentos de ley: Ley General de Educación, Lineamientos Curriculares Idiomas Extranjeros, Estándares Básicos de Competencias en lengua Extranjera Inglés, Expedición Currículo- El Plan de Área de Humanidades Idioma Extranjero Inglés, Derechos Básicos de Aprendizaje Inglés 6° a 11° y Pedagogical Principles and Guidelines - Suggested English Curriculum, además, se incluyeron los documentos institucionales: Proyecto Educativo Institucional, Modelo pedagógico Institucional, Plan de Área Humanidades Lengua Castellana e Inglés y Mallas curriculares Lengua Castellana e Inglés, para visualizar cómo se comprenden dichas categorías desde la información documental. Dicha información se registró en una rejilla que permitió evidenciar las nociones de comprensión lectora en inglés y secuencias didácticas, en ésta se halló que:

En relación con la comprensión lectora:

La Ley 115 de 1994 por la cual se expide la Ley General de Educación en Colombia; en sus artículos 20, 21 y 22 hace referencia a los objetivos generales de la educación básica y media, allí se enuncian las habilidades comunicativas que deben desarrollar los estudiantes, tanto en Lengua Materna como en Lengua Extranjera y puntualiza en la adquisición de la habilidad lectora, en ambas lenguas, como un objetivo general de la educación básica y

media del país, sin embargo, la ley en mención no establece de manera explícita a cuál lengua extranjera se refiere, puntualmente, en el artículo 23 presenta la lista de las áreas obligatorias y fundamentales, menciona el “área de Humanidades compuesta por: Lengua Castellana e Idiomas Extranjeros”. Ahora bien, aunque en este documento no se puntualiza en que la lengua extranjera a enseñar en Colombia es el inglés otros documentos ministeriales si lo hacen más adelante y aunque se da libertad a las instituciones para optar por otras lenguas como el francés y el alemán, en la práctica, en los supuestos y el imaginario la lengua extranjera que se estableció en el País es el inglés, así que, es un objetivo de la educación desarrollar habilidades como la comprensión lectora en esta lengua.

Por otra parte, sí se plantea desde la Ley General de Educación la responsabilidad directa que tienen las instituciones educativas para desarrollar currículos centrados en la formación integral del estudiante, en los cuales la comprensión lectora en lengua extranjera es una finalidad del proyecto educativo del país. La ley menciona que:

ARTÍCULO 77. Autonomía escolar. Dentro de los límites fijados por la presente ley y el proyecto educativo institucional, las instituciones de educación formal gozan de autonomía para organizar las áreas fundamentales de conocimientos definidas para cada nivel, introducir asignaturas optativas dentro de las áreas establecidas en la ley, adaptar algunas áreas a las necesidades y características regionales, adoptar métodos de enseñanza y organizar actividades formativas, culturales y deportivas, dentro de los lineamientos que establezca el Ministerio de Educación Nacional. (Ley 115, 1994, p.17)

Del artículo anterior se concluye que, queda en manos de las instituciones educativas y sus docentes la gestión de los saberes en el aula, son ellos los encargados de desarrollar estrategias didácticas que fomenten la adquisición de las habilidades y competencias

establecidas previamente por el Ministerio de Educación Nacional, complementando lo anterior, el documento Lineamientos Curriculares Idiomas Extranjeros menciona que:

Los estándares incluidos en estas páginas son genéricos, no están escritos para una lengua específica. Las lenguas extranjeras o segundas que los estudiantes colombianos aprenden hoy en sus colegios abarcan tradicionalmente el inglés, el francés, el alemán y el castellano. (Ministerio de Educación Nacional, 2011, p.33)

De manera semejante, a la Ley 115 los lineamientos curriculares también expresan que no hay una única lengua extranjera estipulada para el currículo en el País, sin embargo, al hacer lectura de dicho documento se halla que, se hace mención acerca de los estándares, procesos de evaluación, metodologías, modelos de enseñanza y aprendizaje entre otros aspectos, explícitamente en relación con el inglés. Por esto cuando los lineamientos mencionan el desarrollo de la comprensión lectora en lengua extranjera para la adquisición de la competencia comunicativa se hace en referencia al inglés, en este documento se presenta la comprensión lectora como una habilidad, entendida como esencial, con el objetivo que el sujeto pueda participar en igualdad de condiciones en la cultura global y hacer uso de las tecnologías.

Así mismo, los lineamientos curriculares no establecen una ruta metodológica para la enseñanza de la comprensión lectora estipulan que:

Los lineamientos curriculares no son una guía curricular, aunque de manera implícita sugieren contenidos y experiencias curriculares necesarias para permitir a los estudiantes alcanzarlos. A pesar de que promueven el ideal de secuencias prolongadas de estudio, no describen el contenido específico de un curso, ni una perspectiva única, ni son una secuencia impuesta. (Ministerio de Educación Nacional, 2011, p.33)

En este documento se reseñan algunos modelos didácticos para la enseñanza de la lengua extranjera, pero “se referencian brevemente para que los docentes del área, en forma autónoma y con una actitud crítica y reflexiva, tomen los elementos necesarios para la elaboración de su propuesta didáctica” (Ministerio de Educacion Nacional, 2011, p.34).

Los lineamientos curriculares no hacen mención explícita de la categoría secuencias didácticas pero, mencionan todos los elementos que la componen y que engranados correctamente hacen la enseñanza de habilidades de la Lengua Extranjera más efectiva, También se concluye que desde los lineamientos curriculares las secuencias didácticas se conciben como una propuesta didáctica que se gesta desde la subjetividad de cada docente y se desarrollan como prácticas de aula singulares, dirigidas al logro de las metas trazadas desde los lineamientos curriculares.

Investigadores, teóricos y docentes en ejercicio concuerdan al señalar algunas características que hacen que ciertas prácticas pedagógicas sean más acertadas que otras en nuestro esfuerzo por facilitar el aprendizaje de lenguas extranjeras. Podemos decir que las metodologías para trabajar con niños y jóvenes son más efectivas si presentan las siguientes características: son metodologías activas e interactivas que tienen en cuenta el factor lúdico, son actividades interesantes y significativas centradas en el alumno, son metodologías que integran lo conocido con lo nuevo. (Ministerio de Educacion Nacional, 2011, p.15)

De manera que, desde el MEN se mencionan unas metodologías que dirigen las prácticas de enseñanza y las hacen más eficientes frente a otras para la enseñanza de competencias en la lengua extranjera, y entre éstas se puede nombrar a las secuencias didácticas por considerarse una metodología activa y centrada en actividades significativas.

Por otro lado, Los Estándares Básicos de Competencias en Lengua Extranjera – Inglés plantean la comprensión lectora como una habilidad inherente a la competencia comunicativa y vinculada directamente con las habilidades de producción (escritura, monólogos, conversación). Los Estándares Básicos se presentan como un conjunto o secuencia que se alcanza gradualmente e integradamente en niveles de complejidad, con objetivos, competencias y tareas bien definidas, por consiguiente, se observa en este documento una secuencia didáctica para la lectura (entendida como una habilidad de comprensión) que va por grupos de grados, y niveles del Marco Común Europeo y donde se menciona la lengua materna como un soporte para el desarrollo de las habilidades comunicativas de la lengua extranjera.

Por otra parte, en el documento Expedición Currículo - El Plan de Área de Humanidades Idioma Extranjero- Inglés se presenta como un “Documento orientador sobre lo que los maestros deben enseñar con base en los estándares de competencias y los lineamientos del Ministerio de Educación Nacional” (Expedición Currículo, 2014, p.3). Se plantea como un marco de referencia que sugiere elementos disciplinares, pedagógicos y didácticos, sobre el cual las instituciones elaboran su currículo para la enseñanza de las áreas fundamentales, entre éstas el inglés. En el documento se sugiere una malla curricular que va del grado primero a undécimo en forma de secuencia didáctica, pero no se establece de forma explícita un marco teórico en relación con esta categoría, a su vez, en esta propuesta de malla curricular se plantea la comprensión lectora como habilidad relevante para el desarrollo de la competencia comunicativa, el documento menciona que:

La enseñanza del inglés va más allá de la transposición de palabras de un idioma a otro y no es un mero ejercicio traductor entre términos de diferentes disciplinas. Ha de recurrirse al uso de textos auténticos, a contextos reales y a situaciones y objetos de conocimientos que son tratados en otras asignaturas. Es necesario implementar cambios metodológicos que permitan aplicar estrategias didácticas innovadoras, que fomenten el desarrollo de competencias, no sólo comunicativas, sino sociales, ambientales, ciudadanas

y de emprendimiento, siendo coherentes así con la nueva propuesta educativa del Municipio de Medellín. (Expedición Currículo, 2014, p.10)

De lo anterior, se llega a concluir que el documento Expedición Currículo sugiere la aplicación de las secuencias didácticas y plantea que el uso de ésta y otras estrategias son una tarea de carácter metodológico a cargo de las instituciones y los docentes, ya que la elección y desarrollo que éstos hacen por determinada estrategia metodológica se evalúa en la eficacia de los estudiantes al evidenciar el desarrollo de competencias.

Finalmente, entre los documentos de ley se encontró el documento Pedagogical Principles and Guidelines Suggested English Curriculum 6th to 11th (MEN, 2016) en el cual también se piensa la comprensión lectora como una habilidad fundamental en el desarrollo de la competencia comunicativa del inglés, y que es transversal a las otras habilidades de comprensión y producción de dicha lengua (escucha, escritura, monólogos, conversación) habilidades que la Institución Educativa busca garantizar desarrolle cada estudiante por medio del currículo. Por esto, en este documento se menciona que desde el meso- currículo ya están especificadas esas habilidades y se encuentran definidas como secuencia didáctica en los Estándares de Competencias en Lengua extranjera inglés, lo cual expresa así:

Refers to the structure of scope and sequence of the general didactic progression of the English teaching- learning process by levels of language, grades, number of hours and macro competences that must be ensured for all students in their time at the school as established by Guide 22: Basic Standards of Competences in Foreign Language: English. (Ministerio de Educación Nacional , 2016, p.73)

Por lo tanto, en la práctica, directivos docentes y docentes en el meso-currículo gestionan los aprendizajes; priorizan habilidades, definen o proponen metodologías de enseñanza, de evaluación, crean un currículo institucional propio, por consiguiente, en este documento se concibe al docente como un mediador, investigador, un líder y manager del currículo, se plantea en ese sentido que el docente tiene como tarea desarrollar secuencias didácticas que respondan a los fines trazados por la política educativa del País, de ahí que el documento describe al docente así:

As an educator whose responsibility is to accompany the students when asking questions and finding answers; this teacher advisor who also works as a model user of the language he teaches and that must be capable of choosing the *didactic sequences* that best adjust to the needs of his students to mediate their learning. A teacher who uses evaluation as a tool to improve the academic processes and who reviews the pedagogical practices to improve learning by their students. (Ministerio de Educación Nacional , 2016, p.42)

De modo que el docente se presenta como un gestor de los aprendizajes en su ámbito de acción, el aula, de ahí que en este documento se menciona el micro- currículo como las decisiones que toma el docente para promover la apropiación de las habilidades comunicativas del inglés, por otro lado, deja ver que el éxito o fracaso del desarrollo de esas habilidades se debe, entre otros factores, a las prácticas del docente; a la capacidad de éste para desarrollar las secuencias didácticas en el aula.

En general, se puede afirmar que los documentos de ley mencionados poseen varios puntos en común, primero, todos ellos consideran la comprensión lectora tanto en Lengua castellana como en Lengua Extranjera una prioridad educativa del País y una habilidad fundamental para el desarrollo de todo sujeto. Convergen al plantear que, por norma, no está establecida una sola lengua extranjera en particular a ser enseñada en el País, pero en la

documentación y en la práctica se ha instaurado el inglés como la lengua extranjera impartida en las instituciones educativas, por lo cual, el registro documental que se encuentra desde el MEN, investigaciones educativas y demás, hacen referencia a la enseñanza del inglés y, por ende, al desarrollo de la comprensión lectora desde dicha lengua.

Segundo, los documentos de ley rastreados no establecen de manera formal y rigurosa un marco teórico de cómo se conciben las secuencias didácticas, pero sugieren crear, promover y desarrollar el currículo para la enseñanza del inglés a partir de esta metodología, por ello, la comprensión lectora y demás habilidades de la lengua extranjera inglés están planteadas bajo el enfoque de las secuencias didácticas, de ahí que, los estándares de competencias del inglés y algunas ideas en relación con el meso currículo se basan en éstas.

Finalmente, los documentos de ley, también, considerados como referentes de calidad, sugieren la aplicación de las secuencias didácticas, pero se observa un vacío en relación con cómo aplicarlas, ya que no se menciona un lineamiento formal para hacerlo, no obstante, si se establece como responsabilidad del docente la planificación y ejecución eficaz de las secuencias didácticas dado que, éstas son consideradas evidencia de la concreción del micro currículo.

De igual forma, en el rastreo documental se indagó en los documentos institucionales en los cuales se halló que: El Proyecto Educativo Institucional no hace mención explícita a la categoría comprensión lectora, sin embargo, sí se menciona la noción de lectura como una capacidad relevante para el propósito de formación institucional, el cual busca “la formación de un estudiante crítico, autónomo y reflexivo” por lo cual, plantea como objetivo dentro de la gestión de la comunidad “Elevar el nivel académico, a través del

fomento de la lectura y escritura con sentido, el deseo de saber, el amor por las ciencias y las artes” (Proyecto Educativo Institucional, 2018, p.228).

De lo anterior se llega a la conclusión que la Institución Educativa la Independencia concibe la comprensión lectora en dos sentidos, el primero, como una capacidad que ayuda a desarrollar el perfil de estudiante integral trazado por la Institución, y el segundo como una variable que al ser promovida y desarrollada adecuadamente favorece dos aspectos, mejorar la apropiación de habilidades y competencias, y en los resultados cuantitativos lo cual, a largo plazo conlleva a que se eleve el nivel académico de los estudiantes, meta trazada por las gestiones académica y de la comunidad, por esto la lectura se menciona en varias oportunidades en el plan de mejoramiento institucional como un componente a ser priorizado.

A su vez, el Modelo pedagógico institucional se presenta como “la estrategia pedagógica que guía las labores de formación de los educandos” (Modelo Pedagógico Institucional, 2015, p.32) en él se plantea que una de las metodologías sugeridas en la Institución son las secuencias didácticas, las describe como una metodología activa y participativa, que fomenta el trabajo en equipo y que respeta los ritmos de aprendizaje, por lo cual, favorece el desarrollo integral del estudiante.

El Modelo pedagógico institucional menciona explícitamente que las metodologías planteadas son sugeridas, por eso menciona que: “El docente de la Institución Educativa La Independencia debe encontrarse en constante revisión de sus saberes, de su metodología y de sí mismo” (Proyecto Educativo Institucional, 2018, p.96). De ahí que, no se presenta una directriz en relación con una metodología institucional puntual a desarrollar y por ende, no se establece un marco teórico acerca de la noción de secuencias didácticas y cómo llevarlas a la práctica, es así que, se deja en manos del docente la elección, planificación y desarrollo de las metodologías de enseñanza, posiblemente esta idea se soporta desde el perfil del

educador que tiene la Institución, en el cual se plantea que el docente debe “Demostrar su liderazgo y capacidad de gestión en procura de la calidad educativa” (Proyecto Educativo Institucional, 2018, p.96) de modo que, aunque el modelo pedagógico menciona las secuencias diácticas como una estrategia pertinente no las fundamenta teóricamente y deja en manos del docente, entendido como gestor del aprendizaje, el desarrollo de éstas.

El Plan de área de Humanidades, que comprende tanto la Lengua Castellana como la Lengua Extranjera Inglés y que contiene las mallas curriculares de ambas lenguas está planteado en forma de secuencia didáctica, pero se debe precisar que esta elaboración no se realizó teniendo en la cuenta las secuencias didácticas de forma consciente y planeada, sino que obedece a la estructura de un formato institucional sugerido por el Programa Todos a Aprender y aprobado por el Consejo académico Institucional.

Dicho lo anterior, se puede observar que desde el Plan de área se menciona la comprensión lectora como una habilidad de la competencia comunicativa, con niveles definidos y con unas metas de apropiación establecidas en secuencia para cada grado, la malla curricular de inglés muestra una secuencia de actividades de enseñanza y de evaluación elaborada por los docentes del área, enfocada en alcanzar los fines trazados por los estándares básicos de competencias.

Asimismo, se observa que, por ser la malla curricular de Inglés una construcción propia de los docentes de la Institución, ésta evidencia algunas comprensiones de los docentes en relación con: los ideales de formación, las habilidades que priorizan, las concepciones acerca de la evaluación, estrategias metodológicas y las propuestas micro curriculares, aunque no se puede asegurar que exista una unidad de criterio y que lo propuesto desde la malla curricular se cumpla de forma rigurosa en las prácticas de aula. Lo anterior se debe a que, cada docente de inglés ajusta o interpreta las secuencias didácticas de la malla curricular y crea así unas propias, lo cual se evidencia en los diarios de campo de cada

docente; en otras palabras, lo metodológico responde en gran medida a la subjetividad de cada docente.

De la documentación analizada anteriormente se concluye que la Institución Educativa La Independencia en sus documentos institucionales (PEI, Modelo Pedagógico, Plan de área de Humanidades lengua castellana e inglés, Mallas curriculares) menciona la categoría comprensión lectora con un sentido de capacidad, y por otro lado los documentos del área de Humanidades (Plan de área y Mallas) la conciben como una habilidad, por consiguiente, se encuentra que no hay una unidad de criterio institucional soportada desde la documentación, en relación con la definición y el desarrollo de la comprensión lectora. Aunque, los documentos institucionales enuncian esta categoría, directa o indirectamente, no se presenta de manera formal un marco teórico sobre el cual se respalde dicha comprensión y pautas de desarrollo para esta categoría, por lo cual cada miembro de la I.E. La Independencia; estudiante, docente o directivo construye de manera individual la definición y formas de apropiación de la comprensión lectora.

Por otra parte, en los documentos referidos se menciona la comprensión lectora como un elemento indispensable porque contribuye a la formación del ideal de estudiante propuesto desde el PEI, además de considerarla un factor de alto valor que al ser desarrollada con propiedad por los estudiantes puede generar un incremento en los resultados académicos internos y externos. Así que, la comprensión lectora se ve como un factor relevante no sólo por su aporte a la construcción del sujeto sino por su contribución a los estándares de calidad educativa.

En relación con las secuencias didácticas se encuentra que: se mencionan de manera explícita en el Modelo pedagógico como una metodología de enseñanza sugerida a los docentes por sus cualidades en relación con la eficiencia en la consecución de las metas de aprendizaje. También se observa que las mallas curriculares de las distintas áreas, incluida

la de humanidades lengua castellana e inglés, están construidas en un formato que contiene los elementos esenciales de las secuencias didácticas, no obstante, no se halló referencia alguna desde la cual se soporte la concepción o manera para desarrollarlas, así que, aunque se sugiere el uso de las secuencias didácticas y se plantea desde las mallas curriculares, se halla un vacío conceptual y falta de unidad de criterio con respecto a esta categoría, por lo tanto, cada docente las implementa de formas variadas o con diferentes intenciones sin embargo, la Institución demanda que esas secuencias didácticas, que son parte inherente a la labor docente, respondan a la retórica de calidad y evidencien la capacidad de gestión del docente, idea que se respalda en lo expresado por los directivos en la entrevista.

4.4. Propuesta: reflexión pedagógica y gestión para el cambio

El presente trabajo de investigación tiene como finalidad impactar los procesos de enseñanza -aprendizaje, a partir de la descripción de la relación entre el desarrollo de la comprensión lectora en inglés y las secuencias didácticas en la Institución Educativa La Independencia. La relación que se describió en esta investigación, da cuenta de las rupturas y tensiones entre la comprensión lectora y las secuencias didácticas; no obstante, se parte de estas tensiones como oportunidades de mejora. Por tanto, se presenta a continuación una serie de estrategias encaminadas a fortalecerlas como dinamizadoras de los procesos.

En primer lugar, se propone la divulgación del presente trabajo a los directivos docentes (rectoría y coordinación) y al consejo académico que al estar conformado por los jefes de área son una comunidad académica representativa y con capacidad de decisión. De este modo, se pretende establecer en un segundo momento con los actores mencionados una sensibilización acerca de las categorías: comprensión lectora, para la lengua castellana y en especial para la Lengua Extranjera Inglés y secuencias didácticas, con esta iniciativa se busca propiciar una reflexión colectiva que conlleve a la conceptualización formal

alrededor de estas categorías con el fin de unificar y consolidar criterios acerca de cómo pueden ser las secuencias didácticas el vehículo para el desarrollo adecuado de la comprensión lectora y cómo se pueden adaptar al área o saber específico de cada docente e indagar acerca de cómo se está dando la relación entre el desarrollo de habilidades y las secuencias didácticas.

Igualmente, se propone establecer un ciclo de jornadas pedagógicas en el que con la participación de todos los docente como comunidad académica se reflexione en torno a los hallazgos y conclusiones del presente trabajo y que sean estos a partir de su experiencia quienes generen las estrategias que permitan en la Institución articular las acciones que lleven a un plan de mejoramiento, teniendo en la cuenta los aspectos abordados en el presente trabajo, se sugiere asimismo la creación del comité de calidad quienes tendrán como tarea velar por el cumplimiento de las estrategias anteriormente planteadas.

A su vez, se propone documentar la conceptualización, construida por directivos y docentes, para crear una línea institucional alrededor de la comprensión lectora, tanto en inglés como en la lengua castellana, al igual que del desarrollo de las secuencias didácticas y dejar como sugerencia que este producto sistematizado se incorpore a los documentos institucionales y así incluir esta propuesta de investigación al PEI, Modelo Pedagógico, SIEE, Planes de área y de aula. Lo cual, en última instancia podría favorecer la transformación de las prácticas de directivos y docentes de la I.E. La Independencia a través del afianzamiento en los procesos de la comprensión lectora por medio de las secuencias didácticas, aspecto que, beneficiará la formación de los estudiantes y la consecución de las metas institucionales.

Conclusiones

Después de analizar la triangulación generada entre lo expresado por estudiantes en el grupo focal, docentes y directivos docentes en la entrevista semiestructurada y los documentos rastreados en este trabajo de investigación, con el fin de describir la relación entre el desarrollo de la comprensión lectora en inglés y las secuencias didácticas en el contexto de los estudiantes de educación media, grado undécimo de la I.E. La Independencia, se concluye que entre los aspectos que describen esta relación se encuentran los siguientes:

Las secuencias didácticas son una estrategia de acción e intervención docente que puede mediar en el fortalecimiento de la apropiación de la comprensión lectora en inglés. No obstante, esta estrategia por sí sola no asegura el desarrollo de la comprensión lectora, demanda entre otros factores el cumplimiento de un rol efectivo y comprometido del docente como gestor del aula, esto sólo se alcanza si el docente tiene una comprensión clara y pertinente de lo que son las secuencias didácticas y cómo ésta se relaciona con el desarrollo de las habilidades en los estudiantes. Además, al identificar cómo se da el proceso de desarrollo de la comprensión lectora en inglés asociado a las secuencias didácticas ayuda a los docentes a repensar y reorientar las prácticas, es decir, las lógicas desde las cuales se diseñan las propuestas de enseñanza para fortalecer la lectura comprensiva.

Igualmente se puede concluir, desde los hallazgos que para un adecuado desarrollo de la comprensión lectora en inglés se requiere de la participación activa del estudiante, de su motivación, del interés que éste le da a la tarea de leer dentro y fuera del aula, es decir la relación entre el desarrollo de la comprensión lectora y las secuencias didácticas es una

relación compleja en la que además del docente, los contenidos y habilidades a desarrollar; desempeña también un rol importante el estudiante y los lineamientos institucionales.

Leer con comprensión tanto en la Lengua castellana como en la Lengua Extranjera Inglés es considerada una habilidad de alto valor para los actores de la comunidad académica de la Institución Educativa La Independencia que participaron del ejercicio investigativo, en ese sentido, directivos docentes, docentes y estudiantes, convergen en que adquirir esta habilidad es relevante para la efectividad comunicativa, además de ser una condición central que favorece la capacidad de aprendizaje durante todo el proceso escolar y la vida diaria. Sin embargo, a partir de los hallazgos no se evidencia esa misma unidad de criterio a la hora de definir lo que se entiende por comprensión lectora y emerge una variedad de conceptualizaciones gestadas en las subjetividades, en las intenciones individuales y en los vínculos con determinados saberes disciplinares, de lo cual se puede concluir que en la Institución coexisten diversas formas de concebir la comprensión lectora y por ende diversas prácticas alrededor de ésta. A su vez este fenómeno, revela una falta de apropiación en relación con los lineamientos institucionales, ya que esas intencionalidades particulares con las que los docentes desarrollan los procesos para fortalecer la comprensión lectora en el aula pueden diferir en gran medida con la intención de formación que plantea la Institución, esto constituye la primera ruptura en la relación entre la comprensión lectora y las secuencias didácticas: falta de unidad de criterio con respecto a la noción de comprensión lectora.

Ahora bien, desde el análisis de los datos entregados por diferentes agentes de la I.E. La Independencia se concluye que al igual que con la comprensión lectora no hay unidad de criterio en relación con las secuencias didácticas, las nociones en relación con ésta son en general poco rigurosas, subjetivas y fruto de la formación individual de los docentes y directivos docentes, tal y como varios docentes lo manifestaron: “No me han capacitado en secuencias didácticas, creo que uno lo hace como empíricamente, uno por intuición va

organizando las clases de acuerdo con lo que espera lograr y las características de cada grupo que uno tiene” (Docente entrevistado de inglés N°4) aquí se evidencia la segunda ruptura en la relación objeto de estudio: la falta de unidad de criterio con respecto a la noción de las secuencias didácticas.

A pesar de no existir en la I.E. La Independencia un consenso con respecto al desarrollo de la comprensión lectora se pide al docente propiciar el desarrollo adecuado de ésta como parte inherente a su labor, por considerarse que un buen desempeño en la comprensión lectora es relevante para todas las áreas del currículo y que su mejora implica avances en los resultados académicos y formativos de los estudiantes.

Así mismo, en el caso específico de los docentes de Inglés se les pide además promover y garantizar el desarrollo de la comprensión lectora en una lengua extranjera, tarea que puede implicar un grado mayor de complejidad y responsabilidad, ya que se espera que el docente como mediador lleve a sus estudiantes a lograr una comprensión lectora adecuada para los estándares nacionales e internacionales, y responder de esta manera a la demanda de competitividad en la lengua hegemónica, así que se puede concluir también que: las ideas y prácticas alrededor de la comprensión lectora en general y en inglés, están ligadas además a la retórica de la calidad.

En concordancia con lo mencionado anteriormente, se puede decir que el docente es entendido como un gestor del aprendizaje, al cual se le delega como misión aplicar estrategias metodológicas que garanticen el desarrollo adecuado de la comprensión lectora; el docente adquiere el rol de creador y facilitador de escenarios en los cuales los estudiantes se vinculen con los conocimientos y desarrollen habilidades lectoras, así que, las estrategias didácticas, las formas en las que el docente piensa, planea y desarrolla sus clases son consideradas un factor relevante para garantizar la apropiación de habilidades y competencias. En ese sentido desde la rectoría de la I.E. La Independencia se expresó que:

“Los problemas de aprendizaje de los estudiantes son problemas de la didáctica del maestro” (Rectora entrevistada). Sin embargo, desde los hallazgos del presente trabajo se haya que el problema es más complejo como lo refiere Díaz: “la dificultad para trabajar en el aula bajo el enfoque de competencias no depende solamente de la voluntad o capacitación que tenga el docente, sino que la estructura curricular también la determina” (Díaz, 2013, p.17).

La I.E. La Independencia y los demás agentes externos (MEN, Secretaría de Educación de Medellín, expertos) presentan las secuencias didácticas como una herramienta de planificación, dotada de cualidades que favorecen la apropiación de la comprensión lectora entre otras habilidades, pero no se halló evidencia documental de divulgación y formación en este sentido. De este modo, se concluye además que hay un vacío de conocimiento en relación con las categorías; comprensión lectora y secuencias didácticas para la generalidad de los agentes educativos entrevistados, los estudiantes definen intuitivamente las categorías, pero no tienen la fundamentación lo cual sucede de forma similar con directivos y docentes. Este desconocimiento ocasiona que la toma de decisiones para el desarrollo de la comprensión lectora en general y en inglés, y las prácticas de aula vinculadas a las secuencias didácticas estén fraccionadas y generan tensiones en la relación entre ambas, en ese orden de ideas, al no existir una pauta que guíe el desarrollo de las secuencias didácticas, hay tantas visiones de éstas como docentes.

Sin embargo, esto no es del todo inapropiado, pues si se entienden las secuencias didácticas como una planeación estratégica, cada docente imprime en cierta medida su subjetividad, para ponerlas en escena y volverlas significativas para sus estudiantes y para él mismo, en ese sentido Díaz expresa que:

La elaboración de una secuencia didáctica se encuentra inscrita en el marco de un proceso de planeación dinámica, donde todos los elementos de una

planeación se afectan entre sí. Su punto de partida es la selección de un contenido (en el marco de la propuesta que tiene el programa de estudios en su conjunto) y la determinación de una intención de aprendizaje de ese contenido, sea expresada en términos de objetivos, finalidades o propósitos de acuerdo con la visión pedagógico-didáctica de cada docente. (2013, p.12)

No obstante, para que las secuencias didácticas sean una planificación con sentido es necesario que cada docente articule sus propias prácticas con los marcos referenciales de la Institución, es decir, las secuencias didácticas que estructura cada docente se sostienen y fundamentan en los lineamientos institucionales, de lo contrario pueden no estar alineadas con las lógicas y las intencionalidades de formación de la I.E. La Independencia y pueden no estar en este caso favoreciendo la creación de escenarios de aprendizaje para los ideales de comprensión lectora en lengua castellana y en específico en lengua extranjera inglés, establecidos por la I.E. La Independencia y el MEN.

En general, la falta de aplicación o la carencia de lineamientos institucionales que den cuenta de cómo abordar las secuencias didácticas para la apropiación de habilidades y competencias en la I.E. La Independencia constituye la tercera ruptura esto lleva a concluir que la unidad de criterio alrededor de estas categorías haría posible que cada área cree y adapte sus secuencias didácticas, no sólo partiendo de las características propias de su saber fundante, sino de los ideales de formación planteados desde el Modelo pedagógico que plantea para la I.E. La Independencia la formación de un sujeto crítico, autónomo y reflexivo, lo cual se logra entre otros aspectos a través del desarrollo adecuado de la comprensión lectora.

A su vez, para que las secuencias didácticas logren ser una planificación estratégica que genere oportunidades y situaciones para desarrollar apropiadamente habilidades como la comprensión lectora en inglés, es necesario que la I.E. La Independencia las sistematice, no

para establecerlas como un formato prescriptivo, ejecutor y cerrado, sino como una oportunidad para construirlas y modificarlas, para que en comunidad de aprendizaje los docentes establezcan significados propios y significados compartidos. Documentar las secuencias didácticas para la apropiación de la comprensión lectora en inglés o en otra habilidad podría ser una apuesta significativa que conllevaría a reflexionar en torno a la planeación como una práctica que adquiere sentido en tanto los docentes piensan lo que hacen, como lo hacen y por qué lo hacen.

Por otro lado, el apropiarse de los lineamientos institucionales, darles cumplimiento, alimentar la construcción y modificación de éstos es esencial para los docentes, por lo cual, también se hace necesario que la Institución cree rutas de formación, de inducción y reinducción con el objetivo de afianzar la apropiación de las políticas institucionales, entre las cuales están la visión del modelo pedagógico, las concepciones acerca de habilidades, competencias y estrategias didácticas.

Ahora bien, no basta con ejercicios aislados de formación y capacitación para los docentes, es necesario crear comunidades de aprendizaje en las cuales directivos docentes y docentes puedan compartir las experiencias tanto pedagógicas como de saberes disciplinares, el fortalecimiento de estas comunidades de aprendizaje hace posible pensar acerca de los formatos pedagógicos, las acciones de los docentes y directivos, los tiempos, los modos de evaluar, la tarea de planificar, en suma, todos los componentes referidos desde las secuencias didácticas.

Además, los estudiantes, docentes y directivos expresan que hay otros factores que inciden en la mediación de las secuencias didácticas para el desarrollo de la comprensión lectora en inglés, éstos son: la falta o mal uso de los recursos, el choque entre ideales de formación, el uso inapropiado de las herramientas tecnológicas, la falta de una cultura lectora y el poco acompañamiento de las familias, de manera que la realidad y la utopía

crean tensiones alrededor de la relación entre las secuencias didácticas y la comprensión lectora, reflexionar acerca de estas tensiones es parte del quehacer docente, pensar las secuencias didácticas es recapacitar en esas tensiones, como una oportunidad para que docente e Institución reflexionen acerca del ejercicio de la toma de decisiones encaminadas a fortalecer el desarrollo de habilidades como la comprensión lectora.

Finalmente, y en palabras de Díaz se concluye que:

Las secuencias didácticas constituyen una posibilidad de trabajar hacia enfoques centrados en el aprendizaje, permiten al docente pensar desde la situación de los alumnos, le obligan a analizar tanto las experiencias previas de los estudiantes, como asumir el reto de articular elementos conceptuales con aspectos de la realidad. (2013, p.22)

En el planteamiento anterior se soporta esta investigación, por cuanto a través del discurso de los participantes de este trabajo se deseaba conocer acerca del desarrollo de la comprensión lectora en inglés y cómo se vincula con las secuencias didácticas establecidas por el docente en sus prácticas de aula, así comprender un fenómeno y sus implicaciones en dos direcciones: como posibilidad para mejorar los procesos asociados a la comprensión lectora en inglés y para comprender qué influencia tienen las secuencias didácticas en el desarrollo de la habilidad en mención.

Referencias

- Álvarez, S. (2017). *La secuencia didáctica una estrategia para fortalecer prácticas de lectura comprensiva en estudiantes de séptimo grado del Instituto Educativo del Llano de Tauramena, Casanare*. (Tesis de maestría). Universidad de la salle. El Yopal, Casanare, Colombia.
- Consejo de Europa. (2018). Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Companion volume with new descriptors.
<https://rm.coe.int/cefr-companion-volume-with-new-descriptors2018/1680787989>
- Díaz, Á. (2013). Guía para la elaboración de una secuencia didáctica. *Comunidad de conocimiento UNAM*, 1-15.
- Díaz, Á. (2013). Secuencias de aprendizaje. ¿Un problema del enfoque de competencias o un reencuentro con perspectivas didácticas? *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 17(3), septiembre-diciembre, 11-33.
- Expedición Currículo. (2014). *Plan de área de Humanidades Idioma Extranjero – Inglés*. Alcaldía de Medellín. Medellín: Colombia.
- Flórez, R., & Vivas, M. (2007). La formación como principio y fin de la acción pedagógica. *Revista Educación y Pedagogía*, 21 (47), 165-173.
- Foncubierta, J. M., & Fonseca, M. C. (2018). Comprender el proceso lector en segundas lenguas: cognición y afectividad. *Tejuelo*, 28, 11-42.
- Garau , G., & Negri, S. (2015). Leer para aprender: Estrategias didácticas para el abordaje de la comprensión lectora y desarrollo de competencias en el aula ELE. *Suplemento SIGNOS ELE*, 1-14.
- García-Azkoaga, I. M. (2016). Las secuencias didácticas de lengua: una encrucijada entre teoría y metodología . *Calidoscópio*, 14 (1), 46-58.

- Grinberg, S. (2006). Educación y gubernamentalidad en las sociedades de gerenciamiento. *Revista Argentina de Sociología*, 4 (6), mayo-junio, 67-87.
- Goetz, J., & Lecompte, M. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Ediciones Morata S. A.
- ICFES. (2019). *Interactivo*. Recuperado de: www2.icfesinteractivo.gov.co/resultados-saber2019/web/pages/publicacionResultados/agregados/saber11/agregadosSecretarias.jsf#
- Institución Educativa La Independencia. (2015). *Modelo pedagógico*. Medellín, Colombia: Institución Educativa La Independencia.
- Intitución Educativa La Independencia. (2015). *Proyecto Educativo Institucional*. Medellín, Colombia: Institución Educativa La Independencia.
- Ley General de Educación. Ley115. (1994). *Objetivos generales y específicos de la básica y la secundaria*. Bogotá: Colombia.
- Ley General de Educación. Ley115. (1994). *Autonomía Escolar*. Artículo 77. Bogotá: Colombia.
- Los Tres Editores S.A.S. (2018). *Estrategias de mejoramiento de componentes cirriculares*. Recuperado de: www.lostreseditores.com/estrategias-de-mejoramiento-de-componentes-curriculares.
- McMillan, J., & Schumacher, S. (2005). *Investigación educativa 5.a edición*. Madrid: Pearson Educación S. A.
- Medellín, A. d. (2016). *Plan de Desarrollo “Medellín cuenta con vos 2016-2019”*. Medellín. Colombia.
- Ministerio de Educación Nacional. (2006). *Estándares Básicos de Competencias en Lenguas Extranjeras: Inglés*. Colombia.

- Ministerio de Educación Nacional. (2011). Lineamientos Curriculares Idioma Extranjero. *Serie Lineamientos curriculares*. Bogotá, Colombia: Ministerio de Educación Nacional.
- Ministerio de Educación Nacional. (2016). *Pedagogical Principles and guidelines suggested english curriculum 6th to 11th grades*. Bogotá, Colombia: Ministerio de Educación Nacional.
- Ministerio de Educación Nacional. (2016-2026). *Plan Decenal de Educación*. Bogotá, Colombia: Ministerio de Educación Nacional.
- Ministerio de Educación Nacional. (2019). *Siempre día E*. Recuperado de https://diae.mineducacion.gov.co/siempre_diae/documentos/2018/105001021199.pdf
- PISA. (2009). *PISA: Comprensión lectora. I. Marco y análisis de los items*. El marco de la lectura en PISA. Recuperado de http://www.isei-ivei.net/cast/pub/itemsliberados/lectura2011/lectura_PISA2009completo.pdf
- Publicaciones Semana. (2019). ¿Qué le pasó a Colombia en las pruebas Pisa? *Semana Educación*, 24-25.
- Solé, I. (1992). *Estrategias de lectura*. Barcelona: GRAÓ.
- Solé, I. (2012). Competencia lectora y aprendizaje. *Revista Iberoamericana de Educación*, 59, 43-61.
- Soler, B., Villacañas, L., & Pich, E. (2013). Creating and implementing a didactic sequence as an educational strategy for foreign language teaching. *Íkala, revista de lenguaje y cultura*, 31-43.
- Snow, C. (2010). Reading Comprehension: Reading for learning. *International Encyclopedia of Education*. 5, 413-418.
- Suárez, C., Dusú, R., & Sánchez, M. (2007). Las capacidades y las competencias. *Acción Pedagógica* (16), 30-39.

- Tafur, J., Beleño, N., Molina, G & Aponte, L. (2015). *Calidad Educativa y Gestion Escolar*. Corporación Universitaria Latinoamericana. Barranquilla, Colombia.
- Tobón, S., Pimienta, J., & García, J. (2010). *Secuencias didácticas: aprendizaje y evaluacion de competencias*. México: Pearson Educación.
- UNESCO. (2015). *Educación 2030 Declaración de Incheon*. Incheon.
- UNESCO. (2015). *Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo*. París.
- Valenzuela, J., & Flores, M. (2012). *Fundamentos de Investigación Educativa* . México: Editorial Digital Tecnológico de Monterrey.
- Vargas, A. (2017). *Lee, interpreta y cuenta. una secuencia didáctica para la interpretación de textos narrativos*. (Tesis de maestría). Universidad Tecnológica de Pereira. Pereira: Colombia.
- Zabala, A. (2000). *La práctica educativa. Cómo enseñar*. Barcelona: Graó.

Anexos

Anexo 1



UNIVERSIDAD PONTIFICIA BOLIVARIANA

Entrevista dirigida a: Estudiantes grado 11 de la I.E La Independencia.

La siguiente entrevista tiene como objetivo identificar las concepciones que ustedes tienen acerca de las secuencias didácticas y de la comprensión lectora en inglés; con el fin de comprender las dinámicas de estas categorías en el campo educativo y, a su vez, fortalecer la investigación que se adelanta al respecto.

Proyecto: relación entre la aplicación de las secuencias didácticas y el desarrollo de la comprensión lectora en lengua extranjera (inglés) en los estudiantes de educación media de la I.E La Independencia.

Objetivo: Determinar cuál es la relación entre la aplicación de las secuencias didácticas y el desarrollo de la comprensión lectora en lengua extranjera (inglés) en los estudiantes de educación media, grado 11 de la I.E La Independencia.

Claqueta:

Grupo focal: estudiantes 11° jornada de la mañana.

Entrevista número 1 Entrevistador: _____

Lugar: Aula 208 Fecha: _____ Hora: _____

Grupo entrevistado: 6 ESTUDIANTES POR GRUPO DE LA MEDIA, JORNADA DE LA MAÑANA.

Edad promedio: 15 a 18 años.

Duración de la entrevista: _____

Leer implica comprender, leer deviene un instrumento útil para aprender significativamente.

Cuando un lector comprende lo que lee, está aprendiendo, en la medida en que su lectura le informa, le permite acercarse al mundo de significados de un autor y le ofrece nuevas perspectivas u opiniones sobre determinados aspectos. La lectura nos acerca a múltiples culturas y en ese sentido siempre es una contribución esencial a la cultura propia del lector. (Solé, 1997, p.39)

Tobón define las secuencias didácticas como los *conjuntos articulados de actividades de aprendizaje y evaluación que, con la mediación de un docente, buscan el logro de determinadas metas educativas, considerando una serie de recursos. En la práctica, esto implica mejoras sustanciales de los procesos de formación de los estudiantes, ya que la educación se vuelve menos fragmentada y se enfoca en metas. (2010, p.20)*

¿Qué es para usted la comprensión lectora?

1. ¿Qué entiende usted por comprensión lectora en inglés?
2. ¿En qué nivel de la comprensión lectora del inglés se ubica? (literal, inferencial, crítico, creativo)? sustente por qué.

3. ¿Cómo demuestra usted su progreso en la comprensión lectora en inglés? Enuncie acciones
4. ¿Cómo cree usted que podría mejorar su desempeño en la comprensión lectora en inglés?
5. ¿Qué entiende usted por Secuencias Didácticas?
6. ¿Cuál es el orden en el que el docente de inglés desarrolla la clase (momentos)?
7. ¿Qué actividades propone el maestro de inglés para mejorar la comprensión lectora?
8. ¿Qué acciones o actividades le sugiere al maestro de inglés para mejorar el desarrollo de la comprensión lectora?
9. Explique ¿cómo un adecuado desarrollo de la comprensión lectora en inglés podría mejorar su desempeño en las diferentes pruebas internas y externas?

Anexo 2



UNIVERSIDAD PONTIFICIA BOLIVARIANA

Entrevista dirigida a: Docentes de los grados décimo y undécimos I.E La Independencia.

La siguiente entrevista tiene como objetivo identificar las concepciones que usted tiene tienen acerca de las secuencias didácticas y de la comprensión lectora; con el fin de comprender las dinámicas de estas categorías en el campo educativo y, a su vez, fortalecer la investigación que se adelanta al respecto.

Proyecto: relación entre la aplicación de las secuencias didácticas y el desarrollo de la comprensión lectora en lengua extranjera (inglés) en los estudiantes de educación media de la I.E La Independencia.

Objetivo: Determinar cuál es la relación entre la aplicación de las secuencias didácticas y el desarrollo de la comprensión lectora en lengua extranjera (Inglés) en los estudiantes de educación media, grado 11 de la I.E La Independencia.

Claqueta

Entrevista número:

Entrevistador:

Lugar:

Fecha:

Hora:

Nombre del entrevistado:

Edad:

Formación inicial:

Nivel de formación actual:

Institución a la cual pertenece:

Duración de la entrevista:

Leer implica comprender, leer deviene un instrumento útil para aprender significativamente.

Cuando un lector comprende lo que lee, está aprendiendo, en la medida en que su lectura le informa, le permite acercarse al mundo de significados de un autor y le ofrece nuevas perspectivas u opiniones sobre determinados aspectos. La lectura nos acerca a múltiples culturas y en ese sentido siempre es una contribución esencial a la cultura propia del lector. (Solé, 1997, p.39)

Tobón define las secuencias didácticas como los *conjuntos articulados de actividades de aprendizaje y evaluación que, con la mediación de un docente, buscan el logro de determinadas metas educativas, considerando una serie de recursos. En la práctica, esto implica mejoras sustanciales de los procesos de formación de los estudiantes, ya que la educación se vuelve menos fragmentada y se enfoca en metas. (2010, p.20)*

1. ¿Qué entiende usted por comprensión lectora?
2. ¿En general, en qué nivel de la comprensión lectora ubica a sus estudiantes? (literal, inferencial, crítico, creativo) Sustente Por qué.
3. ¿A través de qué acciones concretas, los estudiantes evidencian su progreso o no en la comprensión lectora?
4. ¿Qué entiende usted por Secuencias Didácticas?
5. Metodológicamente ¿Qué momentos comprende su clase?
6. ¿Qué capacitación personal o institucional ha tenido usted para desarrollar las Secuencias Didácticas en el aula?
7. ¿Qué capacitación personal o institucional ha tenido usted para desarrollar la comprensión lectora en el aula?

8. ¿Cómo influyen las Secuencias Didácticas en el desarrollo de la comprensión lectora?
9. ¿Qué dificultades ha encontrado usted en el desarrollo de las Secuencias Didácticas con sus estudiantes?
10. ¿Qué dificultades ha encontrado usted en el desarrollo de la comprensión lectora con sus estudiantes?
11. ¿Qué relación tienen las secuencias didácticas con el modelo pedagógico institucional?
12. ¿Qué relación tiene la comprensión lectora con el modelo pedagógico institucional?
13. Desde su experiencia como docente y desde su área, ¿cómo cree usted que se debe desarrollar la comprensión lectora en sus estudiantes?
14. Desde su opinión, explique ¿cómo un adecuado desarrollo de la comprensión lectora podría mejorar los desempeños de los estudiantes en las diferentes pruebas internas y externas?

Anexo 3



UNIVERSIDAD PONTIFICIA BOLIVARIANA

Entrevista dirigida a: Docentes de la asignatura inglés de la I.E La Independencia

La siguiente entrevista tiene como objetivo identificar las concepciones que usted tiene acerca de las secuencias didácticas y de la comprensión lectora en inglés; con el fin de comprender las dinámicas de estos dos elementos en el campo educativo y, a su vez, fortalecer la investigación que se adelanta al respecto.

Proyecto: relación entre la aplicación de las secuencias didácticas y el desarrollo de la comprensión lectora en lengua extranjera (inglés) en los estudiantes de educación media de la I.E La Independencia.

Objetivo: Determinar cuál es la relación entre la aplicación de las secuencias didácticas y el desarrollo de la comprensión lectora en lengua extranjera (Inglés), en los estudiantes de educación media, grado 11 de la I.E La Independencia.

Claqueta

Entrevista número:

Entrevistador:

Lugar:

Fecha:

Hora:

Nombre del entrevistado:

Edad:

Formación inicial:

Nivel de formación actual:

Institución a la cual pertenece:

Duración de la entrevista:

Leer implica comprender, leer deviene un instrumento útil para aprender significativamente.

Cuando un lector comprende lo que lee, está aprendiendo, en la medida en que su lectura le informa, le permite acercarse al mundo de significados de un autor y le ofrece nuevas perspectivas u opiniones sobre determinados aspectos. La lectura nos acerca a múltiples culturas y en ese sentido siempre es una contribución esencial a la cultura propia del lector. (Solé, 1997, p.39)

Tobón define las secuencias didácticas como los *conjuntos articulados de actividades de aprendizaje y evaluación que, con la mediación de un docente, buscan el logro de determinadas metas educativas, considerando una serie de recursos. En la práctica, esto implica mejoras sustanciales de los procesos de formación de los estudiantes, ya que la educación se vuelve menos fragmentada y se enfoca en metas. (2010, p.20)*

Desde su saber específico ¿Qué entiende usted por comprensión lectora?

1. ¿En general, en qué nivel de la comprensión lectora de inglés ubica a sus estudiantes?
(literal, inferencial, crítico, creativo) Sustente Por qué
2. ¿A través de qué acciones concretas los estudiantes evidencian su progreso o no en la comprensión lectora en inglés? Enuncie
3. ¿Qué entiende usted por Secuencias Didácticas?
4. Metodológicamente ¿Qué momentos comprende su clase?

5. ¿Qué capacitación personal o institucional ha tenido usted para desarrollar las Secuencias Didácticas?
6. ¿Qué capacitación personal o institucional ha tenido usted para desarrollar la comprensión lectora en inglés?
7. ¿Cómo influyen las Secuencias Didácticas en el desarrollo de la comprensión lectora en la lengua extranjera inglés?
8. ¿Qué dificultades ha encontrado usted en el desarrollo de las Secuencias Didácticas?
9. ¿Qué dificultades ha encontrado usted en el desarrollo de la comprensión lectora en inglés?
10. ¿Qué relación tienen las secuencias didácticas con el modelo pedagógico institucional?
11. ¿Qué relación tiene la comprensión lectora en lengua extranjera con el modelo pedagógico institucional?
12. Desde su experiencia como docente y desde su área, ¿cómo cree usted que se debe desarrollar la comprensión lectora en los estudiantes?
13. Desde su opinión, explique ¿Cómo un adecuado desarrollo de la comprensión lectora en inglés podría mejorar los desempeños de los estudiantes en las diferentes pruebas internas y externas?

Anexo 4



UNIVERSIDAD PONTIFICIA BOLIVARIANA

Entrevista dirigida a: Directivos de la I.E La Independencia

La siguiente entrevista tiene como objetivo identificar las concepciones que usted tiene acerca de las secuencias didácticas y de la comprensión lectora; con el fin de comprender las dinámicas de estas categorías en el campo educativo y, a su vez, fortalecer la investigación que se adelanta al respecto.

Proyecto: relación entre la aplicación de las secuencias didácticas y el desarrollo de la comprensión lectora en lengua extranjera (inglés) en los estudiantes de educación media de la I.E La Independencia.

Objetivo: Determinar cuál es la relación entre la aplicación de las secuencias didácticas y el desarrollo de la comprensión lectora en lengua extranjera (inglés), en los estudiantes de educación media, grado 11 de la I.E La Independencia.

Claqueta

Entrevista número:

Entrevistador:

Lugar:

Fecha:

Hora:

Nombre del entrevistado:

Edad:

Formación inicial:

Nivel de formación actual:

Institución a la cual pertenece:

Duración de la entrevista:

Leer implica comprender, leer deviene un instrumento útil para aprender significativamente.

Cuando un lector comprende lo que lee, está aprendiendo, en la medida en que su lectura le informa, le permite acercarse al mundo de significados de un autor y le ofrece nuevas perspectivas u opiniones sobre determinados aspectos. La lectura nos acerca a múltiples culturas y en ese sentido siempre es una contribución esencial a la cultura propia del lector. (Solé,1997, p.39)

Tobón define las secuencias didácticas como los *conjuntos articulados de actividades de aprendizaje y evaluación que, con la mediación de un docente, buscan el logro de determinadas metas educativas, considerando una serie de recursos. En la práctica, esto implica mejoras sustanciales de los procesos de formación de los estudiantes, ya que la educación se vuelve menos fragmentada y se enfoca en metas. (2010, p.20)*

1. ¿Qué entiende usted por comprensión lectora?
2. ¿En general, en qué nivel de la comprensión lectora ubica a los estudiantes de la IE La Independencia? (literal, inferencial, crítico, creativo) Sustente por qué.
3. ¿A través de qué acciones concretas, los estudiantes evidencian su progreso o no en la comprensión lectora?
4. ¿Qué capacitaciones se han realizado en la Institución para desarrollar la comprensión lectora? En los estudiantes y en los maestros
5. ¿Existen documentos institucionales que evidencien la comprensión lectora? Enúncielos
6. ¿Qué proyectos transversales se sustentan desde la comprensión lectora?
7. ¿Cómo impacta el proceso de comprensión lectora en los aprendizajes de los estudiantes?
8. ¿Qué entiende usted por Secuencias Didácticas?

9. ¿Qué capacitaciones se han realizado en la Institución para desarrollar las Secuencias Didácticas?
10. ¿Existen documentos institucionales que evidencien las Secuencias Didácticas? Enúncielos
11. ¿Cuál es el impacto de las secuencias didácticas en el aprendizaje de los estudiantes?