



**LAS SEIS LECTURAS DE ZUBIRÍA APLICADAS EN LA COMPRENSIÓN DE
TEXTOS EN ESTUDIANTES DE SECUNDARIA DE LA I.E. AURELIO MARTÍNEZ
MUTIS EN LA MODALIDAD ALTERNANCIA/PRESENCIAL**

**AUTOR: YUREIDY CRISTINA SARMIENTO CASTELLANOS
C.C. 1094279176**

**DIRECTOR: JAIRO SAMUEL BECERRA RIAÑO
MAG. ED. LINGÜÍSTICA APLICADA A LA ENSEÑANZA DE LENGUAS. DOCTOR.
EN EDUCACIÓN**

**UNIVERSIDAD DE PAMPLONA
FACULTAD DE EDUCACIÓN
PROGRAMA DE LICENCIATURA EN HUMANIDADES Y LENGUA
CASTELLANA
PRÁCTICA PEDAGÓGICA II
PAMPLONA
2021-2**



**LAS SEIS LECTURAS DE ZUBIRÍA APLICADAS EN LA COMPRENSIÓN DE
TEXTOS EN ESTUDIANTES DE SECUNDARIA DE LA I.E. AURELIO MARTÍNEZ
MUTIS EN LA MODALIDAD ALTERNATIVA/PRESENCIAL**

AUTOR: YUREIDY CRISTINA SARMIENTO CASTELLANOS

C.C. 1094279176

DIRECTOR: JAIRO SAMUEL BECERRA RIAÑO

**MAG. ED. LINGÜÍSTICA APLICADA A LA ENSEÑANZA DE LENGUAS. DOCTOR.
EN EDUCACIÓN**

**Proyecto de Investigación presentado como requisito para obtener el título de Licenciada
en Lengua Castellana y Comunicación**

**UNIVERSIDAD DE PAMPLONA
FACULTAD DE EDUCACIÓN
PROGRAMA DE LICENCIATURA EN HUMANIDADES Y LENGUA
CASTELLANA
PRÁCTICA PEDAGÓGICA II
PAMPLONA
2021-2**



CONTENIDO

INTRODUCCIÓN	7
PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	9
JUSTIFICACIÓN	12
OBJETIVOS	14
OBJETIVO GENERAL	14
OBJETIVOS ESPECÍFICOS.....	14
HIPOTESIS.....	15
CAPÍTULO I.....	15
1.1. OBSEVACIÓN INSTITUCIONAL	15
1.1.1. Presentación descriptiva de los componentes	15
CAPÍTULO III.....	37
3.1. DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN	37
3.1.2. Enfoque de la investigación (Hermenéutico Interpretativo)	38
3.1.3. Método de la investigación (Investigación – Acción)	39
3.2. Participantes	41
3.2.1. Población objeto.....	41
3.2.2. Los informantes clave	41
3.3. Etapas de la investigación.....	42
3.3.1 Diagnóstico	42



3.3.2. Diseño de la propuesta y Ejecución	43
3.3.3. Observación y aplicación de instrumentos de recolección de datos	44
3.3.4. Análisis y procesamiento de datos	45
3.3.5. Resultados y hallazgos	45
3.3.6. Conclusiones	45
3.3.8. Cronograma.....	46
CAPÍTULO IV	47
4.1. Resultados	47
4.2. Discusión de resultados.....	55
CAPÍTULO V	57
5.1 Conclusiones	57
5.2. Recomendaciones.....	58
BIBLIOGRAFÍA	59
ANEXOS.....	60



LISTA DE TABLAS

Tabla 1. Información general sobre la institución en la que se llevará a cabo la práctica y los cursos en los que se aplicará la práctica docente enfocada en el fortalecimiento de la competencia de comprensión de lectura con la técnica de las Seis Lecturas de Zubiría.	15
Tabla 2. Resultados comparativos entre las pruebas diagnósticas y evaluaciones finales posteriores a la implementación de la metodología para el grado 6-2.	47
Tabla 3. Resultados comparativos entre las pruebas diagnósticas y evaluaciones finales posteriores a la implementación de la metodología para el grado 6-3.	49
Tabla 4. Resultados comparativos entre las pruebas diagnósticas y evaluaciones finales posteriores a la implementación de la metodología para el grado 10-3.	51
Tabla 5. Resultados comparativos entre las pruebas diagnósticas y evaluaciones finales posteriores a la implementación de la metodología para el grado 10-2.	52



LISTA DE FIGURAS

Figura 1. Enfoques pedagógicos**¡Error! Marcador no definido.**

Figura 2: Mecanismos básicos de la decodificación primaria**¡Error! Marcador no definido.**

Figura 3: Mecanismos básicos de la decodificación secundaria ..**¡Error! Marcador no definido.**

Figura 4: Ejemplo de macroposiciones**¡Error! Marcador no definido.**

Figura 5. Mecanismos de decodificación primaria, secundaria y terciaria**¡Error! Marcador no definido.**

Figura 6. Fases de la metodología de la investigación acción - participación. 40

Figura 7. Gráfico comparativo entre la prueba diagnóstica y la prueba final luego de aplicada la metodología..... 49

Figura 8. Gráfico comparativo entre la prueba diagnóstica y la prueba final luego de aplicada la metodología para el grado 6-3. 50

Figura 9. Gráfico comparativo entre la prueba diagnóstica y la prueba final luego de aplicada la metodología para el grado 10-3 52

Figura 10. Gráfico comparativo entre la prueba diagnóstica y la prueba final luego de aplicada la metodología para el grado 10-2. 53



INTRODUCCIÓN

La actividad social de educar representa la posibilidad de ejercer un cambio en la sociedad desde la generación de nuevos conocimientos a través de la formación e intercambio de saberes entre los estudiantes y docentes. Dicho fenómeno educativo se ve influenciado por varios aspectos entre los cuales se incluyen la experiencia del docente, el contexto socioeconómico de la comunidad en la que se desenvuelve, los lineamientos que guían a la institución donde ejerce su función y el contexto propio de cada estudiante. Desde la visión del docente y sus habilidades, el aspecto que permite que este proceso educativo sea exitoso es el de fortalecer su experiencia llevando la teoría académica a la práctica de dictar clase, para ello se propone este espacio donde se ponen a prueba los conocimientos y las destrezas aprendidas durante el programa académico llamado Práctica Docente.

La importancia de no sólo generar conocimientos sino, aplicarlos con el fin de profesionalizar cada programa académico. En otras palabras, las universidades han cambiado su mirada hacia la profesionalización de sus carreras y han establecido la importancia de formar personas no sólo con el conocimiento adecuado para entender la realidad social sino también, capaces de enfrentarla y modificarla (Jiménez, Martínez, & Rodríguez, 2014). Está comprobado que los profesionales deben cumplir con ciertas características, habilidades y competencias que se deben abordar en su formación y que sólo el aspecto teórico no puede cubrir, es por esta razón que las universidades han integrado a sus programas académicos la posibilidad de afianzar dichos conocimientos a través de la práctica en diferentes disciplinas, en este caso práctica docente (Jiménez, Martínez, & Rodríguez, 2014).



Normalmente, se supone que el proceso de educar es similar al proceso de comunicar en su manera más básica, que hace referencia a un emisor que transmite una información determinando así que toda la responsabilidad del proceso se encuentra en el docente y en su saber, y relegando el papel del estudiante a ser un receptor pasivo de la información transmitida. Sin embargo, la educación es un proceso más complejo por lo que la práctica docente hace referencia a la aplicación de los conocimientos adquiridos a lo largo de su vida académica y desempeñar el rol de docentes dentro de un centro de aprendizaje, rol en cual son vistos también como mediadores y facilitadores en el proceso de aprendizaje de sus estudiantes, permitiendo que estos últimos asuman roles más participativos y activos en el desarrollo de la clase. Solo de esta manera se logra que los estudiantes aprendan efectiva y significativamente (Madroñero, Mead, & Manchin, 2017).

Adicionalmente al enfrentamiento del estudiante a la realidad de ejercer como profesional, la práctica docente le permite diseñar, explorar y aplicar técnicas de planeación didáctica que fomenten la construcción del aprendizaje y el alcance los objetivos planteados. Por último, le provee de un espacio de autorreflexión y análisis sobre como aplica dichos conocimientos y como puede mejorar su metodología.

En el desarrollo de este proyecto de investigación se realizó como una práctica docente enfocada en la mejora de las habilidades y competencias de comprensión de textos en los estudiantes de secundaria del colegio Aurelio Martínez Mutis, con el fin de hacer una labor transformadora en ellos y colaborar en el crecimiento profesional del autor como docente de Lengua Castellana. Para ello se establecieron un conjunto de actividades que no sólo estuvieron enfocadas en el dictado de la clase, sino en el reconocimiento del contexto de las mismas haciendo énfasis en los cambios provocados por la pandemia y en la búsqueda e implementación de métodos y estrategias para el desenvolvimiento de la capacidad del estudiante frente a dichos cambios.



PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Actualmente Colombia no es un país que se destaque por sus resultados en pruebas de orden internacional que evalúan las competencias de los alumnos de colegio, uno de estos casos es el desempeño evaluado por el programa de evaluación PISA, programa que tiene por objetivo evaluar el nivel de dominio de los conocimientos, competencias y que habilitan a los jóvenes para su participación en la vida social y económica en estudiantes de 15 años que hayan terminado la educación obligatoria, que en Colombia corresponde al noveno grado (Pérez & Roa, 2014). Los resultados en Colombia para las pruebas del año 2018 corresponden a valores menores que el promedio de la OCDE: en lectura (412 puntos), matemáticas (391) y ciencias (413), y su rendimiento fue más cercano al de los estudiantes de Albania, México, la República de Macedonia del Norte y Qatar, este promedio nacional se sustenta básicamente en el hecho de que aproximadamente un 40% de los estudiantes presentó un rendimiento bajo (OECD, 2018).

Los resultados de las pruebas PISA son una forma de comprobar el problema existente relacionado con la educación colombiana y por consiguiente, con el desarrollo de competencias básicas entre las que se incluyen la comprensión lectora. Las competencias en sí, consisten en la aplicación y reflexión de los conocimientos en situaciones o problemas de la vida cotidiana. Ahora bien, la competencia lectora hace referencia a la capacidad de comprender, utilizar, reflexionar y analizar textos escritos para alcanzar los objetivos del lector, desarrollar sus conocimientos y posibilidades y participar en la sociedad (Pérez & Roa, 2014).

Analizando en profundidad el término competencia lectora con el fin de identificar las falencias relacionadas con las evaluaciones internacionales, se entiende que se tienen tres verbos que en conjunto explican dicha competencia: comprender, utilizar y reflexionar. El término comprender

tiene relación con el entendimiento de la lectura. El verbo utilizar hace referencia a los conceptos de aplicación y función, es decir hacer algo con lo que se lee. Por último, reflexionar converge en la idea de que la lectura es interactiva: los lectores recurren a sus propios pensamientos y experiencias cuando se implican en un texto (Pérez & Roa, 2014). Los estudiantes colombianos en los resultados de las pruebas PISA mostraron que el 50% lograron alcanzar al menos el Nivel 2 de competencia en lectura, siendo la media de la OCDE correspondiente a un 77%. Tan solo el 1% de los estudiantes de Colombia se ubicaron como los de mejor rendimiento en lectura, es decir, alcanzaron el Nivel 5 o 6, aquellos que tienen las habilidades para comprender textos largos, manejar conceptos abstractos o contradictorios y establecer distinciones entre hechos y opiniones, con base en pistas implícitas relacionadas con el contenido o la fuente de la información (OECD, 2018).

Las causas de este bajo rendimiento pueden ser muy variadas incluyen la intimidación y el mal ambiente escolar o los factores socioeconómicos. Sin embargo, en lo que respecta al aporte que tienen los docentes en la enseñanza de esta competencia se tiene que el factor fundamental es la poca motivación de los estudiantes por el aprendizaje. Es decir, no hay un gusto o interés propio por desarrollar la competencia lectora, por ejemplo los estudiantes con menor rendimiento muestran la creencia que la inteligencia no es maleable o que no disfrutan mejorando su desempeño. Otras preguntas que sustentan este bajo interés son las respuestas tales como: leer es una pérdida de tiempo o el poco uso de las herramientas informáticas para aprender sobre algo en particular (ICFES, 2020).

Otros autores sustentan que el bajo rendimiento se debe a la metodología educativa colombiana aun apela a la memoria y tiene un currículo impertinente y fragmentado enfocado principalmente en la gramática y la ortografía. Se asegura que la manera de salir del fondo del ranking es fortalecer



las competencias comunicativas y mejorarlo transversalmente con su presencia en todas las materias. Uno de los factores que hace falta en el sistema educativo es que se tiene una metodología de enseñanza y aprendizaje muy tradicional, cuando los retos contemporáneos y las formas de aprendizaje de los estudiantes han cambiado sustancialmente (Abadía & Zubiría, 2019).

Por su parte las consecuencias no son menos numerosas, la baja comprensión lectora implica a su vez poca comprensión y aprendizaje de los temas o lecciones de otras clases, ya que la mayoría de las asignaturas suministran la información a través de textos escritos y, por su relación directa también implica que haya deficiencia en la escritura. Con el fin de atacar este problema se ha establecido una práctica docente en la que fueron explorados diagnósticos, fueron observadas y documentadas las particularidades de los cursos y los estudiantes y, se generaron estrategias que fortalecieron la competencia lectora de los alumnos desde la aplicación de la teoría de las “Seis Lecturas de Zubiría”.



JUSTIFICACIÓN

Para determinar el aporte que conlleva en sí este proyecto de investigación basado en la ejecución de una práctica docente se pueden identificar los beneficios propios tanto del proceso de práctica docente, como la enseñanza de la lengua castellana desde la percepción de la educación como elemento transformacional de la sociedad.

En primer lugar se debe resaltar la necesidad de aprovechar al máximo la modalidad de práctica docente debido principalmente a que su objetivo es el de contribuir en la formación integral del alumno, le permiten afianzar las competencias adquiridas ante realidades concretas, le exige además habilidades para solucionar situaciones reales de la práctica de la docencia y finalmente, le ayuda a reafirmar su compromiso social y ético con la comunidad (Jiménez, Martínez, & Rodríguez, 2014). Básicamente, la teoría y la práctica van de la mano en la formación integral de los estudiantes de docencia y la manera más idónea de poner en práctica dichos conocimientos y habilidades es usándolas dentro del contexto del salón de clases.

En segundo lugar se tiene la necesidad de la enseñanza de la lengua castellana en la formación de los alumnos. El objetivo de la asignatura de lengua castellana es el desarrollo de la competencia comunicativa, es decir, un conjunto de conocimientos sobre la lengua y de procedimientos de uso que son necesarios para interactuar satisfactoriamente en diferentes ámbitos sociales. Es el uso del lenguaje como instrumento para la comunicación oral y escrita, de representación, interpretación y comprensión de la realidad, de construir y organizar el conocimiento y autorregular el pensamiento, las emociones y asimismo la conducta (García & Monzón, 2012).



Esta competencia comunicativa y lectora es considerada un pilar para el aprendizaje del resto de las asignaturas, se considera una necesidad imperativa la comprensión lectora como base del resto de enseñanzas, teniendo en cuenta que leer en realidad es un proceso comunicativo entre el lector y el texto, es decir, el texto busca que el lector comprenda y genere conocimientos a partir de él, tal cual como se desarrollan el resto de asignaturas. Que exista esta relación indica que es probable que una buena comprensión lectora brinde herramientas al estudiante para aprender estas otras asignaturas, y por consiguiente, se sienta más confiado en su proceso educativo. Este fenómeno desencadenaría a su vez, una mejora de la autoestima y su autoconcepto, en muchos casos, es un elemento condicionante hacia sus expectativas escolares posteriores (García & Monzón, 2012). Por esta razón es necesario que se fortalezca a partir de diferentes teorías de enseñanza como lo es la teoría de las “Seis Lecturas de Zubiría” y de esta manera conocer el impacto que ellas tienen en la generación de conocimientos y habilidades.

Finalmente, el aporte de esta práctica docente en la enseñanza de la lengua castellana en los estudiantes del colegio Aurelio Martínez Mutis tiene un componente transformacional, es decir, cualquier mejora en la educación tendrá una contribución en la mejora de la comunidad y la sociedad. Se considera que la educación es un proceso que busca la transformación social y se ha corroborado a través de la historia que cumple el rol de ser el medio por el cual las sociedades generan conocimiento y pensamiento crítico, lo que hace que se diferencien de las sociedades que las han precedido. En ese orden de ideas la educación es un proceso socio-educativo que funciona como un sistema abierto y continuo. Dicho proceso es el que permite que se desarrollen seres humanos críticos, responsables y comprometidos, lo que implica que se genere una sociedad más justa y equitativa en un entorno ambiental sostenible (Egea, 2013). Por consiguiente, la práctica docente forma al estudiante y aporta positivamente en el estudiante y la sociedad.



OBJETIVOS

OBJETIVO GENERAL

Aplicar la técnica de “Las Seis Lecturas de Zubiría” en los cursos de sexto y décimo bachillerato en la institución Aurelio Martínez Mutis en un contexto de presencialidad-virtualidad, con el fin de fortalecer la competencia de comprensión de lectura básica para el aprendizaje de otras disciplinas.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Realizar un diagnóstico sobre las competencias de comprensión de lectura en los cursos de sexto y décimo grado de la institución Aurelio Martínez Mutis identificando las principales falencias.
- Llevar a cabo una observación detallada de la organización educativa y de la dinámica en los salones de clase con el fin de describir los fenómenos que aportan o dificultan el la adquisición de las habilidades de comprensión de lectura en los estudiantes de sexto y décimo grado de la institución Aurelio Martínez Mutis, dentro de un contexto de mixto presencialidad-virtualidad.
- Aplicar la técnica pedagógica de “Las Seis Lecturas de Zubiría” y evaluar al curso en función de esta aplicación, evidenciando principalmente el impacto que tuvo y buscando como mejorar progresivamente las competencias de comprensión de lectura en los estudiantes de sexto y décimo grado de la institución Aurelio Martínez Mutis.
- Documentar la práctica docente y realizar una autoevaluación de las competencias pedagógicas presentes en el estudiante.



HIPOTESIS

La técnica de “Las Seis Lecturas de Zubiría” aplicadas a los estudiantes de sexto y décimo grado de la institución Aurelio Martínez Mutis tiene un impacto positivo en el fortalecimiento de sus competencias de comprensión de lectura. Dicho impacto será corroborado por medio de un diagnóstico previo a su aplicación y una evaluación posterior a su aplicación.

CAPÍTULO I

1.1.OBSEVACIÓN INSTITUCIONAL

1.1.1. Presentación descriptiva de los componentes

Tabla 1. Información general sobre la institución en la que se llevará a cabo la práctica y los cursos en los que se aplicará la práctica docente enfocada en el fortalecimiento de la competencia de comprensión de lectura con la técnica de las Seis Lecturas de Zubiría.

Nombre	Institución Educativa Aurelio Martínez Mutis
Municipio	Bucaramanga
Teléfono	6442087
Nivel Educativo	Preescolar, básica secundaria y media académica.
Jornadas	Mañana y Tarde
Carácter	Público
NIT	800249796-6
Código DANE	18001000550
Resolución de Aprobación	Resolución No. 7324 de octubre 29/93
Código ICES	01417 Jornada Mañana y 060723 Jornada Tarde



Sedes	Calle de los estudiantes Barrio Ciudadela real de Minas, Sede B: Calle 56 No. 21-52. Tel:6476722 Sede C: Calle 68 No. 18-19 Tel: 6572700.
Docente en Formación	Yureidy Cristina Sarmiento Castellanos
Código	1094279176
Centro Educativo	I.E. Aurelio Martínez Mutis
Docente Formador -CE 1	Marisol Gizette Quesada Rey 6-2, 6-3
Docente Formador -CE 2	Mary Constansa Arias Delgado 10°
Grados - cursos	6°: 6-2, 6-3 - 10°: 10-1, 10-2, 10-3

II. Marco referencial

2.1 Antecedentes investigativos

2.1.1 Antecedentes documentales internacionales

El presente proyecto cimienta su estudio en referentes latinoamericanos. En Perú se encontraron distintas investigaciones que se basaron en la Teoría de las Seis Lecturas; por ejemplo, en Cajamarca, se realizó una tesis de maestría cuyo objetivo general fue la determinación del nivel de mejora que genera la aplicación de estrategias enfocadas en la teoría mencionada en los estudiantes de quinto grado de una institución de educación primaria de la región (Quiroz, 2018).

El principal referente teórico de esta investigación fue el Autor Miguel de Zubiría y la metodología de aplicación estuvo compuesta por tres fases, en la primera se diseñaron sesiones de aprendizaje y se realizó el material de apoyo correspondiente; en la segunda fase se aplicaron las sesiones de aprendizaje teniendo en cuenta los siguientes elementos: motivación saberes previos, conflictos cognitivos, momentos básicos, metacognición y retroalimentación; y finalmente, en la tercera fase se aplicaron cuestionarios de comprensión lectora y esta fue evaluada a través de una prueba final (Quiroz, 2018).

Al terminar la investigación, el autor concluyó que se confirmó la hipótesis esperada, en donde se identificó que la aplicación de la teoría de las seis lecturas mejora la comprensión de lectura en textos narrativos, en la institución que se realizó la aplicación. Para el autor, la teoría de las seis lecturas proporcionan al estudiante una lectura con mayor comprensión en un nivel literal, crítico e inferencial, debido a que se aplican desde lo más simple a lo más complejo (Quiroz, 2018).

Por otro lado, en Puno, Perú, en el 2020, se llevó a cabo una investigación en la Universidad Nacional del Altiplano de Puno, cuyo objetivo general fue mejorar la comprensión lectora mediante la teoría de las seis lecturas, en los estudiantes del grado cuarto en la institución Aymara, ubicada en la ciudad de Acora. En esta investigación el referente principal también fue el autor Miguel de Zubiría, precursor de la teoría mencionada. Respecto a la metodología aplicada fue del tipo cualitativo y su procedimiento se basó en la elaboración de un material para aplicar en los estudiantes y recolectar datos, para posteriormente aplicar una prueba de inicio y luego desarrollar las sesiones de aprendizaje enfocadas en la teoría de las seis lecturas; y finalmente, aplicar la

prueba “post-test” al grupo de estudiantes e identificar el avance que lograron obtener (Quispe & Laura, 2019).

Finalmente, los autores concluyeron que la aplicación de las seis teorías tiene un efecto positivo en los estudiantes; daod que al iniciar la investigación y aplicar el primer test, se identificó que los estudiantes tenían un nivel de comprensión de textos “muy deficiente” y al finalizar, se observó que mejoraron hasta el nivel “regular”. Por otro lado, en la comprensión literal de textos, los estudiantes en el primer momento se ubicaban en un nivel “deficiente y muy deficiente” y al finalizar, alcanzaron el nivel “bueno”. En contraste, en la comprensión inferencial, los alumnos se encontraban en el nivel “regular” y finalizaron en el mismo nivel, no tuvieron cambios; finalmente, en la comprensión crítica, los estudiantes iniciaron en un nivel “regular”, sin embargo, algunos alcanzaron el nivel “bueno” y otros continuaron en el mismo (Quispe & Laura, 2019).

2.1.2 Antecedentes documentales nacionales

En el ámbito nacional se ha aplicado la técnica de las seis lecturas de Zubiria en proyectos de distintas universidades.

En el año 2019 se realizó un plan lector con esta técnica, donde el objetivo general fue la determinación de la incidencia de un plan lector creado con base en estas seis lecturas en el desarrollo de la comprensión de lectura de los estudiantes de la jornada nocturna del Colegio Nacional Nicolas Esguerra, en Bogotá. Con relación a los conceptos aplicados en este trabajo, el autor tuvo en cuenta la teoría de las seis lecturas y las definiciones de plan lector, motivación intrínseca, extrínseca y las estrategias de lectura y comprensión lectora (Vanegas, 2019).

El objeto de estudio fue la enseñanza de lecturas en una lengua extranjera (inglés) en los estudiantes de su último ciclo de formación, quienes se encuentran en un rango de edades entre los 17 y los 64 años; y, según los resultados obtenidos en el ICFES 2019-II, el MEN indicó que este es uno de los colegios con mayores dificultades para alcanzar el nivel de inglés B1 (Vanegas, 2019).

Respecto a la metodología de la investigación del proyecto mencionado, tuvo un enfoque cualitativo que se desarrolló a través de la utilización de secuencias metódicas y empíricas que posibilitan un resultado lógico con base en el análisis y la interpretación del estudio; con relación al alcance, este fue de carácter descriptivo, donde se identifica mediante la aplicación de

instrumentos tales como encuestas, diarios de campo y talleres de clase; acerca del diseño de la investigación, se basó en dos ciclos, en el primero se recolectaron datos para plantear el problema por medio de una pregunta problematizadora que permitió avanzar al segundo ciclo, donde se plantaron las estrategias, los objetivos y las acciones para diseñar la propuesta (Vanegas, 2019).

En cuanto a los resultados y conclusiones, el autor identificó que la mayor problemática de los estudiantes está en la pronunciación de diptongos, consonantes y ciertas vocales; sin embargo, se les proporcionó una herramienta que les permitía escuchar los sonidos de las palabras para ser replicados posteriormente; aun así, con la ayuda de esta herramienta no se lograron buenos resultados en la pronunciación. El resultado obtenido, fue el resultado esperado, puesto que los problemas en la pronunciación son una característica de la población en general en el país (Vanegas, 2019).

Igualmente, en el 2020, en la Universidad Cooperativa de Colombia (UCC), sede Bogotá, se realizó un proyecto de grado en Maestría de dificultades del aprendizaje, donde el objetivo general fue el análisis de la correlación entre las habilidades metacognitivas y la lectura crítica en 36 estudiantes de primer semestre de psicología de la sede de Villavicencio. Esta investigación se desarrolló con base en un marco teórico sustentado en una revisión sistemática de dos categorías, lectura crítica y metacognición; de las cuales se derivaron las siguientes subcategorías: estrategias y reflexión metacognitiva, autoregulación, dificultad en la comprensión lectora y niveles de la comprensión de lectura. (Gutiérrez & Gaitán, 2020).

Este proyecto investigativo fue de tipo correlacional, debido a que tiene como fin el conocimiento de la asociación o relación entre la lectura crítica y las variables de metacognición; donde se midieron el grado de las dos variables de forma preliminar y posteriormente se cuantificaron para identificar su grado de relación y conocer si es positiva, negativa o si no existe ningún tipo de relación. Finalmente, los autores llegaron a la conclusión de que las variables presentan una correlación de -0.108 y una significancia de 0,532, lo cual indica que no existe una correlación entre la metacognición y la lectura crítica (Gutiérrez & Gaitán, 2020).

Por otro lado, en el 2021, en la Universidad Libre de Colombia se desarrolló un proyecto que tenía como objetivo el mejoramiento de la comprensión lectora en los niveles literal, crítico e inferencial, por medio de la implementación de una cartilla que contine seis lecturas estratégicas de los géneros informativo y narrativo. Este proyecto tuvo como principal referente teórico el

concepto de aprendizaje significativo propuesto por el autor Miguel de Zubiria y sus colegas en el año 1995 (Vargas & Castañeda, 2021).

Esta investigación tuvo un enfoque cualitativo donde se aplicó el diseño de investigación acción (IPA), donde a su vez se tuvieron en cuenta los siguientes instrumentos: talleres, entrevistas, encuestas, pruebas diagnósticas y evaluativas; los cuales permitieron identificar las falencias que los estudiantes (34) tenían respecto a comprensión lectora, para posteriormente intervenir a solucionarlos. La investigación se llevó a cabo en dos fases; en la primera se identificaron las teorías que favorecen el mejoramiento de la comprensión lectora y se aplicaron los instrumentos para recolectar información; y, en la segunda fase, con base en los resultados obtenidos en la aplicación de los instrumentos se construyó una cartilla conformada por 18 talleres que tenían la finalidad de trabajar en los siguientes aspectos: activación de conocimientos previos, reconocimiento de nuevo vocabulario, descripción y análisis de los personajes, secuencia de eventos, causa y efecto e interferencias (Vargas & Castañeda, 2021).

Después de desarrollar las dos fases, los autores aplicaron una prueba denominada “el minotauro”, donde llegaron a la conclusión de que la aplicación de este proyecto tuvo una evolución positiva respecto a la problemática, puesto que potenció las habilidades lectoras y posibilitó el fortalecimiento de la comprensión lectora en los alumnos de grado quinto de la institución (Vargas & Castañeda, 2021).

2.1.3 Antecedentes documentales regionales

Los estudios a nivel regional, en el año 2018, en la Universidad Santo Tomás de Bucaramanga, dos autoras desarrollaron un proyecto que tenía como objetivo general el fortalecimiento de los procesos de comprensión de lectura de niños de cuarto y quinto grado del Instituto del Oriente Piedecuesta sede E, ubicado en la Vereda Sevilla, a través de la aplicación de estrategias creadas con base en la teoría de las seis lecturas. Cuyo marco teórico se enfocó en los siguientes conceptos tales como los postulados de la teoría de las seis lecturas, la pedagogía dialogante, la comprensión lectora y las estrategias pedagógicas a aplicar antes, durante y después de la lectura. Respecto al objeto de estudio, las autoras se enfocaron en el microcuento, el cual se entiende como un diálogo entre el emisor y el receptor, donde la recepción de un mensaje es el resultado de las expectativas que el emisor crea a través de una historia breve (Flórez & Carvajal, 2018).

Respecto a la metodología, esta investigación tuvo un enfoque cualitativo, donde se aplicaron instrumentos tales como la encuesta, diario de campo y entrevistas a docentes y directivos. En este proyecto se realizó una “investigación- acción participativa (IPA)”, la cual tiene como finalidad resolver problemas cotidianos para mejorar unas prácticas específicas. Una IPA, se lleva a cabo en cuatro fases; en la primera, se toman datos de estudiantes y profesores; en la segunda se consultó la realidad de los estudiantes y docentes; y en la tercera se ejerció la “acción hacia la transformación” donde se hacen practicas pedagógicas para cambiar la realidad actual; y finalmente, la cuarta parte permite identificar las necesidades de los participantes para realizar las adaptaciones pertinentes a la situación (Flórez & Carvajal, 2018).

Finalmente, en los resultados y conclusiones del proyecto, las autoras identificaron que fue novedoso para los estudiantes y los docentes, quienes no conocían los mecanismos de cromatización y pronominalización descritos en las seis lecturas de Zubiría. Las autoras observaron que los estudiantes tuvieron una buena acogida y una motivación importante sobre las lecturas, lo cual fue el resultado del trabajo y la dedicación de la docente titular, quién se esmera por generar un entorno de enseñanza agradable (Flórez & Carvajal, 2018).

Por otro lado, en la Universidad Autónoma de Bucaramanga se realizó un trabajo de grado en maestría en educación, cuyo objetivo general fue el fortalecimiento de las competencias lectoras de los estudiantes de decimo grado de la Institución Educativa Nuestra Señora del Pilar, en el municipio de Pamplonita, mediante la implementación de distintas unidades didácticas que se basan las TIC y en la teoría de las seis lecturas de Zuribía (Capacho, 2018).

Respecto a los conceptos teóricos, el autor del proyecto tuvo en cuenta los postulados de Regis Debray, Miguel de Zubiria Samper, Daniel Cassany y Mark Prensky. En este proyecto la población objeto fue un grupo de 32 estudiantes, en donde se aplicó un método de investigación conocido como investigación-acción (IPA), el cual se compone de cuatro fases: planeación, acción, observación y reflexión; y así mismo se aplicaron dos instrumentos, la observación de participantes y el diario pedagógico (Capacho, 2018).

Con relación a las conclusiones se identificó que los estudiantes de decimo grado alcanzaron el nivel de competencia lectora deseado, donde solo uno de ellos presentó dificultades. Este proyecto tuvo muy buena acogida en la institución, puesto que continuará con la implementación del programa en el grado 11, con la finalidad de entrenar a los estudiantes para

sus pruebas saber. Se identificó que el avance en el fortalecimiento de las competencias lectoras es un proceso lento que genera resultados satisfactorios a largo plazo (Capacho, 2018).

2.1.4 Antecedentes documentales locales

Respecto a las investigaciones locales, en el año 2017, se realizó una investigación en la Ciudad San José de Cúcuta; cuyo objetivo general fue el desarrollo de estrategias pedagógicas que permitan mejorar las competencias lectoras en los estudiantes de noveno grado del colegio Oriental No. 26. Respecto al autor referente, también se tuvo en cuenta, principalmente al autor que postuló las teorías de las seis lecturas y se desarrolló con un enfoque cualitativo donde se siguieron las fases de planificación, recopilación de datos básicos y finales, y, por último, la culminación de la investigación (Meneses, 2017).

En esta investigación la autora llegó a la conclusión de que un resultado final es el fruto de un conjunto de actividades con un propósito definido. En este caso, fue el desarrollo de las competencias macro educativas; donde se observó que el docente tiene un rol fundamental, y sin él no sería posible alcanzar una mejora en la comprensión lectora de los estudiantes. Puesto que es el principal orientador de estrategias que les posibilita a los estudiantes desarrollar una mejor comprensión lectora que podrán aplicar en diversas áreas de conocimiento (Meneses, 2017).

2.1.5 Antecedentes bibliográficos

Finalizando la línea de referencia, bibliográficamente se tendrá como principal referente el autor Miguel de Zubiría, precursor de la teoría de las seis lecturas. La cual se menciona y se describe en mayor medida en el capítulo 2.2.3.2.

2.2. Bases teóricas

2.2.1. Paradigma pedagógico (teorías del constructivismo)

Con el paso de los años, diversos autores han planteado teorías para estudiar el aprendizaje. Entre las destacadas se encuentra la teoría cognitiva de Jean Piaget, también denominada como cognitiva, la cual habla de un proceso progresivo que se da mientras el niño se convierte en un

adulto, es decir, física y psicológicamente; para este pensador, el desarrollo de una persona contribuye a un aprendizaje mayor, que a su vez proporciona una mejor adaptación (Ortiz, 2015).

Por otro lado, se encuentra la teoría que propone un aprendizaje que se da con base en dos procesos: la asimilación y la acomodación, donde el primero hace referencia al contacto que una persona tiene con los objetos de su entorno, y el segundo término se relaciona con lo que sucede con cada aspecto asimilado, puesto que se integran en la red cognitiva de la persona y contribuyen a la construcción de estructuras de pensamiento nuevas (Ortiz, 2015).

Igualmente, se tiene conocimiento sobre la teoría del aprendizaje significativo de Ausubel, la cual manifiesta que una persona relaciona las nuevas ideas con las que aprendió anteriormente y de la combinación de estas surge una interpretación y un significado personal y único; donde intervienen los procesos: lógico, afectivo y cognitivo (Ortiz, 2015).

Así mismo, Vygotsky plantea la teoría del aprendizaje social, la cual indica que el aprendizaje surge de la interacción que una persona tiene con su entorno, donde cada quién es consciente de su identidad y aprende a usar símbolos que le ayudan a desarrollar un pensamiento más complejo. Para este autor la zona de desarrollo próximo es la distancia que existe entre lo que una persona experta en alguna área le puede enseñar a otra y lo que alguien puede aprender por sus propios medios (Ortiz, 2015).

2.2.2. Enfoques pedagógicos

La presente investigación se realizó con base en el libro “El Enfoque Comunicativo de la Enseñanza de la Lengua” de los compiladores Carlos Lomas y Andrés Osoro, quienes tuvieron en cuenta la opinión y los estudios de distintos autores.

Lomas y Osoro se sugieren que la enseñanza de la lengua implica un dominio comprensivo y expresivo de los mecanismos de comunicación, tales como los verbales y los no verbales. Donde los estudiantes tendrán la oportunidad de mejorar su capacidad de expresión oral y escrita y así mismo fortalecer los hábitos de lectura.

Con respecto a las teorías del lenguaje y la formación de los docentes de lengua castellana, se tiene conocimiento de una tradición “conservadora” relacionada con el historicismo, el formalismo literario y la teoría gramatical; donde no se percibe como conocimiento científico de las ciencias

lingüísticas, temas tales como la comunicación cotidiana, artista o elementos iconográficos y discursivos. Sin embargo, con el paso de los años las disciplinas y el conocimiento ha evolucionado hasta el punto en que las corrientes discursivas han alcanzado un auge significativo y, además, estas disciplinas han destinado espacios donde se analizan los diferentes usos del lenguaje.

Las disciplinas mencionadas anteriormente son la filosofía analítica, que percibe el lenguaje como un elemento esencial en el comportamiento de los humanos; la antropología lingüística y cultural, donde se entiende que las personas son miembros de una comunidad que comparte los ismos usos comunicativos y lingüísticos; y finalmente la ciencia cognitiva, quién entiende que el uso de la lengua permite adquirir la capacidad de desarrollar distintos procesos.

Ahora bien, respecto a la enseñanza de la lengua castellana en estudiantes de bachillerato, es necesario tener en cuenta distintos factores; en primer lugar, se encuentran las necesidades de la comunicación como fundamento del aprendizaje, lo cual indica que en esta etapa el estudiante necesita más recursos verbales para introducirse en la adultez, por lo cual el plantel educativo tiene la responsabilidad de incentivar la participación de los estudiantes en ámbitos educativos que les motiva a reflexionar y posteriormente a avanzar de un uso espontaneo a un uso más formal de la lengua. En segundo lugar, se encuentra la responsabilidad de la institución respecto a la enseñanza y el aprendizaje de los discursos formales, puesto que el colegio es un escenario propicio para aprender el lenguaje, y más si el estudiante tiene la oportunidad y la necesidad de apropiarse de discursos formales para posteriormente practicarlos y ejercitarse en ellos. En tercer lugar, se encuentran los usos orales en clase, los cuales se pueden mejorar acudiendo a la observación, el análisis y la producción de textos.

2.2.3. Enfoques pedagógicos disciplinares

2.2.3.1. Lineamientos curriculares, estándares y DBA.

El Ministerio de Educación Nacional determinó lineamientos curriculares para todas las áreas de formación que se imparten en los colegios; respecto a la enseñanza de la lengua castellana, se establecieron lineamientos que posibiliten características específicas en la educación. En primer lugar, se tiene en cuenta un diagnóstico de lenguaje, literatura y educación, donde se incentive la vocación por la educación autodidacta; así como una distribución menor información, pero un aumento en el espíritu de crítica. Por otro lado, se encuentra el diseño del currículo y del proyecto

educativo institucional (PEI), el cual es autónomo, pertinente con las necesidades de la sociedad, incluye la determinación de procesos y competencias, especifica los roles del docente, describe las funciones de las áreas básicas y tiene en cuenta pautas de flexibilidad y apertura.

Respecto a la concepción del lenguaje en los lineamientos curriculares, se destaca la significación de cada termino, así como la lectura, la escritura, la comunicación verbal y la escucha; e igualmente, el desarrollo de competencias textuales, semánticas, pragmáticas, enciclopédicas, literarias y poéticas.

Con relación a los ejes alrededor de los cuales se piensan las propuestas curriculares, se tienen en cuenta los procesos de construcción en sistemas de significación, así como su nivel de uso y la explicación de su funcionamiento, y finalmente, los procesos de interpretación y producción de textos, en los que se ocupa de las microestructuras, macroestructuras, superestructuras, léxico, relaciones con demás textos y contextos.

En los lineamientos curriculares se tienen en cuenta los modelos de evaluación en lenguaje, tales como la evaluación de procesos, la sistematización y seguimiento, la evaluación de los modelos de procesos y la evaluación de los procesos individuales de los estudiantes (Ministerio de Educación , s.f).

Respecto a los Derechos Básicos de Aprendizaje (DBA), tienen gran relevancia puesto que les permiten a los docentes orientar la construcción de los ambientes y experiencias pedagógicas por medio de acciones que están enfocadas y planificadas para mejorar a relación de los aprendizajes y el desarrollo de los estudiantes.

Los DBA se construyen con base en tres dimensiones, las cuales son: un enunciado que establece los contenidos que los estudiantes aprenderán, las evidencias que indican la posibilidad de aprendizaje y un ejemplo que indica en que situaciones se refleja este aprendizaje.

Respecto a los derechos básicos de aprendizaje, para el grado sexto en el área de lengua castellana son los siguientes (Mineducación, s.f):

- Reconocimiento de la situación comunicativa en los textos, es decir, la identificación del propósito, contenido, tipo de lenguaje y a quién se dirige el texto.

- Tener la capacidad de escribir textos para analizar información investigada, con relación a una situación comunicativa.
- Tiene la habilidad de recurrir a citas textuales y de parafrasear frases para justificar sus hipótesis de comprensión lectora.
- Escribe textos de tipo expositivo, con una estructura coherente
- Escribe textos narrativos sobre situaciones que el estudiante imagina o conoce en su realidad.
- Relaciona lógicamente las partes de un texto basándose en conectores, signos de puntuación y palabras de enlace.
- Sabe que las oraciones son una relación entre el predicado y el sujeto
- Comprende el significado literal y las figuras del lenguaje.
- Se interesa por leer producciones literarias de su región, nacionales o internacionales.
- Hace comparaciones sobre elementos como personajes, ritmos, espacios y tiempo, entre otros.
- Puede participar en actividades orales donde interpreta distintos roles y comprende sus funciones.
- Participa activamente en debates donde argumenta sus ideas.

Ahora bien, con relación a los derechos básicos de aprendizaje, para el grado decimo en el área de lengua castellana son los siguientes (Mineducación, s.f):

- Asocia el texto que lee con el contexto en el cual se produce, se publica y se divulga
- Evalúa el punto de vista, contenido, estilo y estructura de los textos que lee.
- Tiene la capacidad de seleccionar y sintetizar información para el desarrollo de su clase.
- Analiza de forma verbal y no verbal los distintos bienes del país para construir un significado de su entorno.
- Tiene la capacidad de reconocer escritos de tipo sarcástico, romántico y oficial en distintas situaciones, tales como las siguientes: laboral. Académica, cotidiana o literaria.
- Produce textos que se adaptan a unas necesidades específicas, en donde establece nexos intertextuales y extratextuales.
- Está en la capacidad de participar y desarrollar proyectos teniendo en cuenta los distintos puntos de vista de los autores.

- Escribe críticas sobre textos o producciones culturales, donde analiza el contenido, comparte su opinión y da referencia a otros autores consultados.
- Reconoce la información nueva que puede articular en algún texto que ya cuente con información conocida
- Consulta diccionarios, enciclopedias y demás libros que le permitan enriquecer su comprensión lectora y su producción textual.
- Lee obras literarias completas y fragmentos de ellas para realizar un análisis crítico y creativo.
- Compra y contrasta temas, recursos del lenguaje, poemas, novelas personajes y patrones narrativos, entre otros.
- Desarrolla exposiciones orales con base en temas consultados en diversas fuentes.
- Realiza acuerdos y consensos con sus compañeros, donde acepta las opiniones de los demás.

2.2.3.2. Teoría y autor seleccionado

Este proyecto se realizó con base en las seis lecturas del autor Miguel de Zubiría Samper, las cuales se fundamentan en el concepto de que la lectura es una actividad que hace funcionar la inteligencia y sus operaciones, tales como el reconocimiento, la síntesis, el análisis, la comparación y la inferencia, entre otras. Por otro lado, la lectura es un acto complejo que está asociado a procesos intelectuales superiores, debido a esto, la lectura se clasifica como interdisciplinaria, puesto que no es una actividad única de pedagogos y psicólogos, sino de todas las áreas del conocimiento.

El autor Zubiría llegó a la conclusión de que el procesamiento de la comprensión se compone por varios niveles, donde cada uno está conformado por una red de unidades de procesamiento asociada a palabras, fonemas y letras; donde la interacción inter-nivel y la es cooperativa y la intra-nivel es competitiva. A continuación, se describe cada uno de los seis niveles, según como el autor los definió en su libro (Zubiría, 2001).

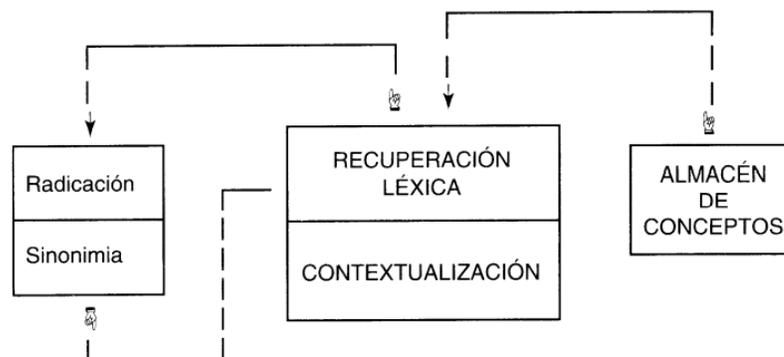
- **Lectura y desarrollo económico:** Es necesario que los estudiantes tengan acceso a las seis lecturas debido a que esto potencializará su crecimiento intelectual. Es un tema preocupante, el hecho de que a medida que los estudiantes alcanzan más edad, el

crecimiento intelectual se congela. Lo adecuado es que el pensamiento crítico se genere entre los 15 y los 16 años; sin embargo, la mayoría de los jóvenes de esta edad carecen de él, puesto que solo uno de cada veinte estudiantes lo evidencia.

- **La decodificación primaria:** está compuesta por seis sub-operadores, los cuales son léxico, sinonimia, contextualización y radicación. Respecto al léxico, es necesario conocer el significado de cada una de las palabras que ve el lector; en caso contrario, puede acudir a alternativas como sinonimia, contextualización y radicación; sin embargo, si el lector no puede acudir a las tres alternativas mencionadas anteriormente, se verá impedido para procesar términos y posteriormente se bloquearía el proceso de interpretación semántica. Por otro lado, la contextualización, es un mecanismo auxiliar muy potente, puesto que posibilita entender una palabra desconocida con base en el contexto de las frases. Así mismo, la sinonimia, es un proceso que le ayuda al lector a relacionar términos desconocidos con otros análogos que, si le sean conocidos, ya sea con ayuda del docente o de algún compañero. Finalmente, la radicación, consiste en deducir el significado de una palabra desconocida, con base en una conocida, por ejemplo, la palabra operador, se asocia con operar.

Figura 1

Mecanismos básicos de la decodificación primaria

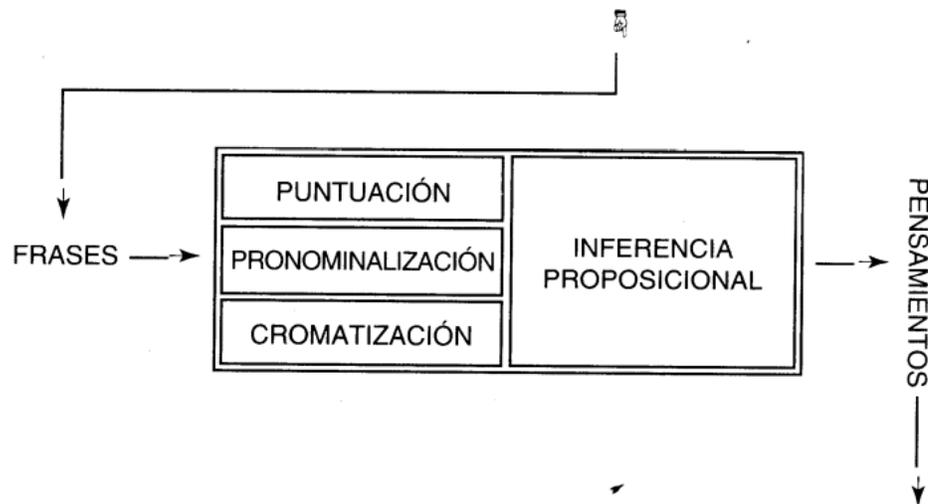


Nota. Obtenido del libro Teoría de las seis lecturas, mecanismos del aprendizaje semántico. Tomo I. Preescolar y primaria. Página 61.

- **La decodificación secundaria:** Está compuesta de los siguientes mecanismos decodificadores: la puntuación, la pronominalización, la cromatización y la inferencia proposicional. Respecto a la puntuación, esta le permite al lector identificar el inicio y el final de cada frase. La pronominalización es la aparición de pronombres que reemplazan elementos lingüísticos, por ejemplo: ella. La cromatización, hace referencia al carácter binario, es decir la negación o la afirmación; sin embargo, palabras tales como: tal vez, posiblemente o alguna medida aportan “matices de otros colores” en los textos; estos matices requieren una habilidad intelectual ejercida durante años para lograr captarlos sin dificultad y con fluidez. Por otro lado, la inferencia proposicional, se relaciona con pensamientos que tienen una afirmación o una negación categórica.

Figura 2

Mecanismos básicos de la decodificación secundaria



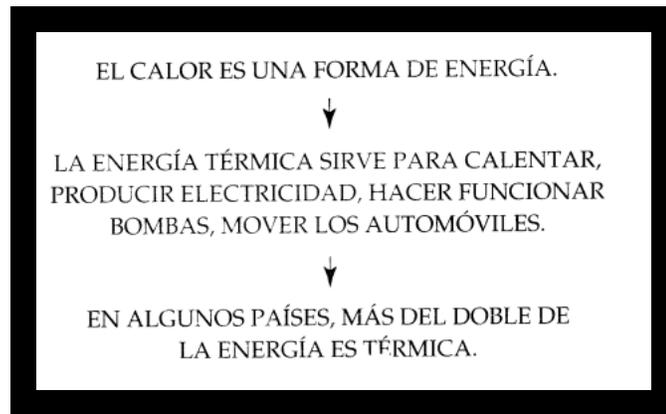
Nota. Obtenido del libro Teoría de las seis lecturas, mecanismos del aprendizaje semántico. Tomo I. Preescolar y primaria. Página 66.

- **La decodificación terciaria:** está compuesta por macroproposiciones, estructura semántica y modelos. En las macroproposiciones, es relevante tener en cuenta que el ser

humano tiene lenguajes redundantes, no se limita solo a decir lo esencial; sin embargo, en la redundancia proposicional, acompaña con frases secundarias las principales, de manera que en los textos se encuentran preposiciones con significado autónomo o sin él. Por otro lado, la estructura semántica, se relaciona con las estructuras de macroposiciones, tal como se observa en el ejemplo de la siguiente figura.

Figura 3

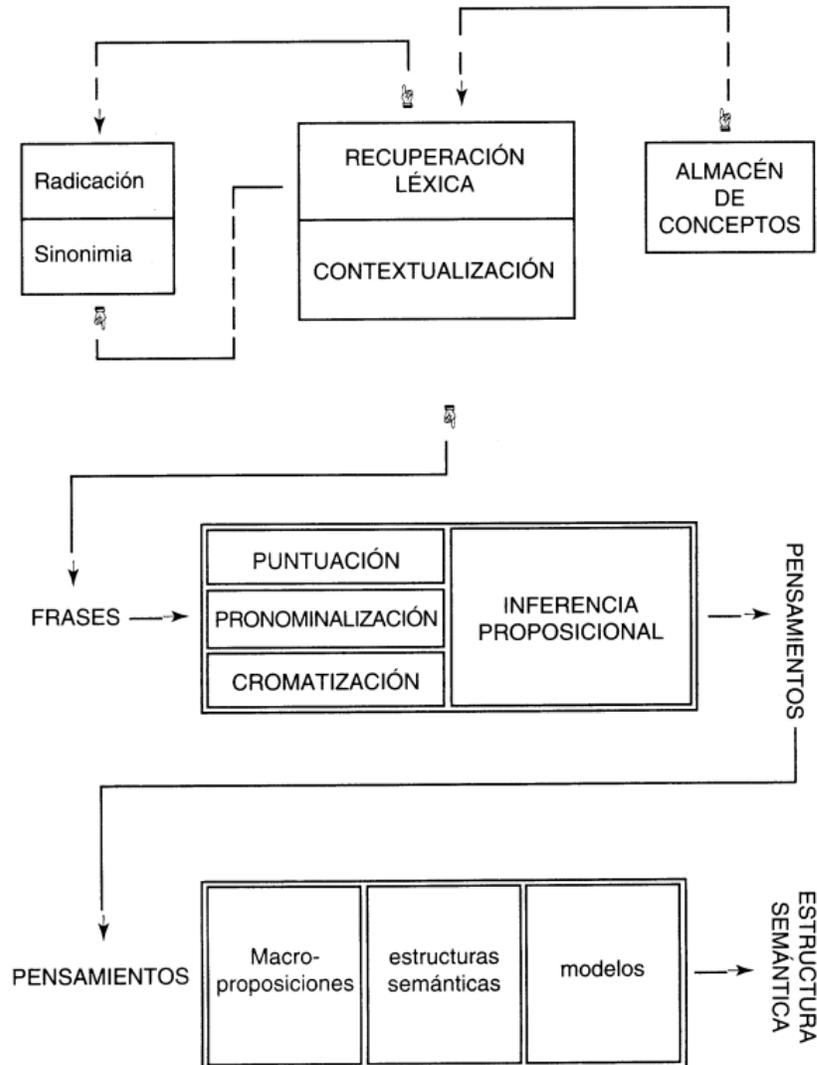
Ejemplo de macroposiciones



En la siguiente imagen, se observa cómo se relacionan los mecanismos de decodificación primaria, secundaria y terciaria.

Figura 4

Mecanismos de decodificación primaria, secundaria y terciaria



Nota. Obtenido del libro Teoría de las seis lecturas, mecanismos del aprendizaje semántico. Tomo I. Preescolar y primaria. Página 71.

- **La lectura categorial:** Para comprender, interpretar y decodificar un texto es necesario contar con habilidades intelectuales complejas que pueden llegar a ser superiores a un pensamiento formal. Es cierto que la extensión de un texto, como el ensayo puede ser desde un párrafo hasta volúmenes de libros en serie, lo cual les da una estructura semántica compleja.
- **La decodificación metasemántica:** tiene el objetivo de contrastar el texto leído con los siguientes elementos alternativos al texto: el autor, la sociedad de la que hace parte y otros escritos.

2.3. Marco Conceptual

2.3.1 Lenguaje y pensamiento

La distinción entre estos dos conceptos ha sido entendida desde distintas perspectivas de acuerdo con corrientes lingüísticas, filosóficas y psicológicas. Para algunos de ellos el lenguaje representa un sistema de signos, un ejemplo de este sería la mímica, el cual es flexible, de menor complejidad y perfección; para otros autores el lenguaje consiste en construir un instrumento de expresión del pensamiento. Sin embargo, los lingüistas y filósofos reconocen que los signos le ayudan al ser humano a distinguir las ideas con claridad y constancia, puesto que el pensamiento es percibido como una nebulosa en la cual no hay delimitaciones. Por otro lado, es importante resaltar que los procesos mentales no dependen de las lenguas convencionales porque estos se realizan con base en el denominado lenguaje del pensamiento (Peronard et al, 1998).

2.3.2 Lógica del pensamiento:

Para el pedagogo Jean Piaget la lógica operatoria o psicológica hace referencia a un modelo algebraico de las operaciones que realiza el pensamiento, no siendo una lógica de elementos escritos. Por otro lado, otros autores no están de acuerdo con la idea de que el razonamiento humano tiene una lógica abstracta y natural, que se entiende como un conjunto de cálculos y formulas lógicas. Cuando una persona está en su niñez, es necesario que aprenda a separar las palabras y a asociarlas a distintos conceptos, para posteriormente avanzar a la siguiente etapa donde el joven debe tener la capacidad de separar los enunciados de sus distintos contenidos (Peronard et al, 1998).

2.3.3 Estrategias de lectura

Son las actividades mentales que lleva a cabo el lector con la finalidad de darle un significado a un texto. A continuación, se describen las estrategias de lectura según la autora Victoria Rodrigo.

- **Estrategias metacognitivas:** se relaciona con lo que una persona reflexiona respecto a los que sabe, piensa o hace; esta estrategia le permite al lector controlar el uso de estrategias socioafectivas y cognitivas. Estas compuestas por cinco elementos que no son lineales,

sino se aplican en interacción mutua constante. Estos elementos son los siguientes: preparación y planificación para leer eficazmente un texto; identificación de la estrategia concreta a aplicar, tener la capacidad de controlar el uso de distintas estrategias lectoras; y, evaluar la forma de emplear la estrategia empleada y su comprensión. Se tiene conocimiento de que las personas que aplican las estrategias mencionadas anteriormente son mejores lectores, puesto que saben cuándo y como beneficiarse de estas (Rodrigo, 2019).

- **Estrategias cognitivas:** Implica distintos procesos mentales, tales como la identificación de elementos como título y subtítulos para inferir en el tema; también se tienen en cuenta los conocimientos previos que el lector tenga sobre el tema que esté leyendo, los cuales a le permiten hacer predicciones acerca del contenido de la lectura. Por otro lado, el lector está en capacidad de identificar las ideas principales, las secundarias y los detalles del texto, y así mismo puede hacer predicciones sobre su desenlace con base en pequeñas pistas que va encontrando en la lectura e identifica y analiza las palabras que desconoce, según el contexto. Igualmente, el lector no necesita conocer cada una de las palabras que lea, puesto que puede comprender el contenido, debido a que se concentra en el contenido del texto y no en su forma; y finalmente, sigue leyendo y no se desmotiva cuando no entiende algún fragmento del texto (Rodrigo, 2019).
- **Estrategias socioafectivas:** se asocian con características personales del lector; por ejemplo, tiene la iniciativa de leer, se percibe como un buen lector, pide ayuda cuando la necesita y así mismo está dispuesto a proporcionarla cuando alguien la solicita (Rodrigo, 2019).

2.3.4. Modalidades de lectura: principalmente, se conocen cuatro modalidades de lectura las cuales se describen a continuación. Sin embargo, algunos autores difieren en sus nombres o agregan nuevas modalidades.

- **Lectura intensiva:** representa una lectura analítica y minuciosa donde se espera que el lector pueda comprender gran parte del texto o su totalidad. Por lo general este tipo de

lecturas se lleva a cabo en el aula, con el apoyo del docente, quien orienta la práctica de las destrezas de lectura de los estudiantes. Un ejemplo de la lectura extensiva es la que se hace al leer las instrucciones para ingerir un medicamento, ensamblar un mueble o seguir algún protocolo (Rodrigo, 2019).

- **Lectura extensiva:** tiene una dimensión general, está presente en la lectura completa de cuentos, novelas, relatos o historias cortas. Su propósito es el disfrute de la lectura y el entendimiento general del texto, sin enfocarse en un análisis detallado de los elementos del texto. Por lo general es una lectura independiente y voluntaria (Rodrigo, 2019).
- **Lectura rápida y global:** consiste en la identificación de información general y rápida sobre un tema específico. Por ejemplo, la lectura de una revista o un periódico o la sinopsis de algún libro. En este tipo de lectura se espera una comprensión parcial de aproximadamente el 50% del texto a un ritmo de lectura más acelerado (Rodrigo, 2019).
- **Lectura rápida y selectiva:** es también conocida como *scanning*, su finalidad es identificar rápidamente una información determinada en el texto, sin prestar atención al resto del texto. Se espera que el lector pueda comprender con exactitud la información que desea; un ejemplo de esto es la lectura rápida en una receta para conocer la cantidad de algún ingrediente (Rodrigo, 2019).

2.4. Marco Contextual

2.4.1. Contextualización de la educación educativa

El colegio Aurelio Martínez Mutis fue creado por la Alcaldía de Bucaramanga el 26 de mayo de 1964; el cual lleva el nombre de un poeta representativo de la región, como un aporte a la educación de los jóvenes santandereanos. Inicialmente, el colegio comenzó su actividad académica en el año 1967 solo con 27 estudiantes, estando ubicado en el centro de Bucaramanga, en la Carrera 23 No. 32-27. Con el paso de los años, el colegio acogió un número mayor de estudiantes y fue trasladado

a un edificio histórico ubicado en los alrededores del parque Centenario; posteriormente, en 1994, la institución volvió a trasladarse a la denominada “calle de los estudiantes”, donde cuenta con una planta física de su propiedad. A este colegio, en el año 2002, gracias a la fusión definida por el Comité de Reorganización del Sector Educativo, se le asignaron 3 sedes nuevas en los barrios Ricaurte y la Victoria. La institución se ha destacado por proporcionar clases en las jornadas diurna y nocturna. Actualmente, el rector de este plantel educativo es el pedagogo, especialista en gerencia de Instituciones Educativas y abogado Elicer Zárate Holguín, quién se desempeña en este cargo desde el año 2017 (Colegio Aurelio Martínez Mutis, s.f).

2.4.2 Población

La población objeto de esta investigación son los estudiantes de sexto y decimo de bachillerato del Colegio Aurelio Martínez Mutis. Las edades de los menores que cursan estos grados posibilitan un seguimiento para investigaciones futuras que se relacionen con el tema y permitan identificar si se ha presentado un avance significativo en su comprensión lectora o no. Por otro lado, este grupo poblacional tiene diversidad de características, puesto que provienen de distintos hogares, donde pueden tener mayores o menores hábitos de lectura, según su entorno familiar.

2.4.3 Muestra

Los estudiantes de sexto y decimo grado de este colegio, representan un subgrupo de la población. Esta muestra es del tipo no probabilístico por conveniencia, puesto que la población está receptiva y tiene disponibilidad para la investigación. Este tipo de muestreo es muy común debido a que es relativamente más rápido, su relación de costo y efectividad es la deseada y tiene la disponibilidad necesaria.

2.5. Marco Legal o normativo

2.5.1 Ley 115 de 1994

Es la ley general de educación en Colombia, en la cual se establecen las normas generales que regulan el Servicio Público de la Educación, con la finalidad de satisfacer las necesidades de las personas, las familias y la sociedad. Esta ley establece, según el artículo 67 de la constitución de Colombia, que la educación del país se llevará a cabo de acuerdo con los siguientes fines:

- El libre y pleno desarrollo de la personalidad de los estudiantes, siendo las únicas restricciones las que involucren los derechos de las demás personas y el orden jurídico.
- Una formación enfocada principalmente en el respeto por la vida, los derechos humanos, la paz, la convivencia, la solidaridad y la tolerancia.
- Incentivar el respeto hacia la autoridad, la ley, la historia del país y sus símbolos patrios.
- El conocimiento sobre la cultura, diversidad étnica y su identidad nacional.
- Conocimiento sobre avances tecnológicos, humanísticos sociales, historia, estéticos y geográficos.
- Acceso al conocimiento sobre diversas áreas, incentivación de la investigación y a creación artística.
- El fomento del conocimiento de la soberanía nacional y la solidaridad con los demás países del mundo.
- Fomento de la capacidad reflexiva, crítica y analítica para propiciar los avances científicos, tecnológicos y culturales.
- Fomento de la conciencia de conservación, mejoramiento y protección del medio ambiente y la vida.
- Proporcionar una formación que se pueda aplicar en el trabajo, a través de habilidades y conocimientos técnicos.
- Incentivar en el educando la capacidad para investigar, crear y adoptar tecnologías que le permitan involucrarse en el sector productivo de la sociedad.

Por otro lado, esta ley también contempla las responsabilidades que tiene la familia sobre los menores; a los acudientes les corresponde matricular a sus hijos en los planteles que mejor se adapten a sus expectativas, participar en las asociaciones de padres, interesarse por la orientación de sus hijos, contribuir con la educación educativa de su hijo y proporcionar un hogar con un ambiente propicio para el desarrollo integral de los menores.

Además de la información mencionada anteriormente, esta ley establece la normatividad y las disposiciones con relación a las modalidades de atención educativa a poblaciones, la organización para la prestación del servicio educativo, los educandos, los educadores, los Establecimientos educativos, la dirección, la administración, la inspección y vigilancia, la financiación de la

Educación, y las normas especiales para la educación impartida por particulares (Congreso de la República, 1994).

CAPÍTULO III

3.1.DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

Dentro de la comunidad científica en ciencias sociales, existen dos modalidades de diseño investigativo: cuantitativo y cualitativo, los cuales son considerados paradigmas que sustentados en supuestos diferentes y se complementan entre sí (Monje, 2011). Ambos se inclinan por fundamentar su estudio en fenómenos de carácter social, en el caso de esta propuesta investigativa tendría un diseño cualitativo con enfoque hermenéutico desde la interpretación.

La investigación cualitativa se refiere al estudio de caracteres, atributos o facultades no cuantificables, en este sentido, se contrapone a la investigación de tipo cuantitativa, la cual se antepone y tienen su origen dentro del *positivismo*. Por tanto, se interpreta que el modelo cualitativo se interesa por captar la realidad social desde las cualidades, o sea, el investigador desde una mirada subjetivista toma en cuenta su objeto de estudio a partir de la observación en función de los parámetros normativos de comportamiento en que este se desenvuelva, de ese modo toma en cuenta la complejidad de las relaciones humanas (Cerdeña, 1991). En otras palabras, se conoce como el enfoque cualitativo a aquel que se dedica a profundizar en el estudio de casos específicos y no a generalizar con mediciones. En este estudio no se pretende medir sino cualificar y describir el fenómeno social a partir de rasgos determinantes, según sean percibidos por los elementos mismos que están dentro de la situación estudiada (Bonilla & Rodríguez, 2005). Los investigadores que utilizan el método cualitativo buscan entender una situación social como un todo, teniendo en cuenta sus propiedades y su dinámica (Bernal, 2010).

Dado a su parcialidad y subjetividad en la descripción y observación de las características, se cuestiona su nivel de cientificidad, sin embargo, (Monje, 2011) conviene en que esta se logra “mediante la transparencia del investigador, es decir, llevando sistemáticamente y de manera más completa e imparcial sus notas de campo”. Este autor también considera que una forma de mantener la transparencia de la investigación generando un buen volumen de datos, es decir, realizar suficiente trabajo de campo y juntar información en cantidad suficiente, permitiendo dar interpretaciones válidas y seguras. En síntesis, el observador procede por la vía de la inducción analítica basada en la interacción con el observado para lograr interpretar su realidad, por tal motivo debe generar contacto directo e involucrarse para conocer, entender y comprender dicho fenómeno comportamental que origina la investigación.

3.1.2. Enfoque de la investigación (Hermenéutico Interpretativo)

Dilthey es un gran exponente de la Hermenéutica dentro de un contexto investigativo de las ciencias sociales teniendo en cuenta que la hermenéutica como modo de interpretación es tan antigua como a civilización de la cultura occidental. Este autor determina que el enfoque hermenéutico interpretativo en la investigación toma un camino más subjetivo y pone su atención en lo trascendental al dato, al hecho, a lo descrito, y en el caso del ser humano, la hermenéutica interpreta la dimensión de la acciones libres y de las decisiones (Torres, 2016). Así el enfoque hermenéutico juega un papel dentro de la investigación en el sentido que busca dar significado a los fenómenos a través de la teoría de la interpretación y la comprensión.

Se establece que la hermenéutica tiene una relación estrecha con la pedagogía debido a que ambas se consideran herramientas de instrucción para los individuos, es decir, buscan generar conocimiento en dichos individuos desde el uso de la pregunta como principio de la comprensión de los textos. En ese orden de ideas, es lógico que inferir que los textos y su comprensión es la

herramienta que usan los docentes para enseñar y generar conocimiento en sus estudiantes. Es en ese punto donde la hermenéutica y la pedagogía crean una relación en la que se complementan, ya que con la pregunta las personas se educan y pueden educar a otras, es decir, permite conocer y dar a conocer porque educar es educar en, para y por la pregunta (Ávila, 2020).

Básicamente, a través de la interpretación con ayuda de las preguntas desde un saber subjetivo, que se fundamenta en la parcialidad de los seres humanos sobre los fenómenos que enfrentan y se sustenta que cualquier conocimiento de las cosas viene mediado por una serie de prejuicios y expectativas que orientan y limitan nuestra comprensión. Por otra parte, si el docente ha sido formado bajo un enfoque filosófico que incluya la hermenéutica, no tardará en caer en el proceso de interpretación, inclusive en un primer acercamiento al aula. Acto seguido, interpretará el pre-interpretado campo de aquellas formas simbólicas en movimiento, entendidas éstas como ideología, lenguaje y cultura, enriqueciendo el proceso mismo de aprendizaje de todos los actores involucrados (Ruedas, Ríos, & Nieves, 2009).

3.1.3. Método de la investigación (Investigación – Acción)

La metodología que tiene mayor afinidad para la ejecución de este proyecto de investigación es la metodología de Investigación – Acción, se elige de esta manera porque este tipo de metodología se ocupa de detectar una problemática social y para ello se encarga de realizar trabajo de campo, en el cual se incluyen técnicas de recolección de información a manera de lograr realizar un diagnóstico inicial del fenómeno estudiado. Para ello la investigación – acción tiene un comportamiento participativo, colaborativo y sistemático. Es una metodología que tiene gran afinidad con el contexto educativo debido a que en ella convergen dos procesos: conocer y actuar; el primero fomenta el conocer, analizar y comprender mejor la realidad en la cual se encuentran

inmersos, permite identificar y entender sus problemas, necesidades, recursos, capacidades, potencialidades y limitaciones; y posteriormente a través de ese conocimiento de esa realidad generan la capacidad de reflexionar, planificar y ejecutar acciones tendientes a las mejoras y transformaciones (Colmenares, 2011).

...la investigación – acción es la exploración reflexiva que el profesional hace de su práctica, no tanto por su contribución a la resolución de problemas, como por su capacidad para que cada profesional reflexione sobre su propia práctica, la planifique y sea capaz de introducir mejoras progresivas. En general, la investigación – acción cooperativa constituye una vía de reflexiones sistemática sobre la práctica con el fin de optimizar los procesos de enseñanza – aprendizaje (Bausela, 2004).

La investigación-acción dentro de la práctica educativa requiere de una sistematización que oriente a una reflexión crítica basada en una fundamentación desarrollada, comprobada y examinada. En ese orden de ideas, las fases que aplica a la investigación-acción corresponde al reconocimiento de problema (diagnóstico), planificación de un plan de solución puesta en práctica más la observación, el registro y la revisión permanente de lo que pasa en el aula, finalmente la reflexión sobre los cambios o efectos que se han logrado, de mismo modo una introspección autocrítica permanente del docente (Kemmis & MacTaggart, 1988). A continuación, se presenta una tabla resumen propuesta por (Mart, s.f.) en la cual se definen 5 etapas, una de pre – investigación en la que se buscan síntomas, demanda y elaboración del proyecto; diagnóstico, programación o planificación, propuestas y conclusiones y, finalmente, post-investigación: es decir la puesta en práctica del PAI y evaluación.

Figura 5. Fases de la metodología de la investigación acción - participación.

Etapa de pre-investigación: Síntomas, demanda y elaboración del proyecto.

0. Detección de unos síntomas y realización de una demanda (desde alguna institución, generalmente administración local) de intervención.
1. Planteamiento de la investigación (negociación y delimitación de la demanda, elaboración del proyecto).

Primera etapa. Diagnóstico.

Conocimiento contextual del territorio y acercamiento a la problemática a partir de la documentación existente y de entrevistas a representantes institucionales y asociativos.

2. Recogida de información.
3. Constitución de la Comisión de Seguimiento.
4. Constitución del Grupo de IAP.
5. Introducción de elementos analizadores.
6. Inicio del trabajo de campo (entrevistas individuales a representantes institucionales y asociativos).
7. Entrega y discusión del primer informe.

Segunda etapa. Programación.

Proceso de apertura a todos los conocimientos y puntos de vista existentes, utilizando métodos cualitativos y participativos.

8. Trabajo de campo (entrevistas grupales a la base social).
9. Análisis de textos y discursos.
10. Entrega y discusión del segundo informe.
11. Realización de talleres.

Tercera etapa. Conclusiones y propuestas.

Negociación y elaboración de propuestas concretas.

12. Construcción del Programa de Acción Integral (PAI).
13. Elaboración y entrega del informe final.

Etapa post-investigación: Puesta en práctica del PAI y evaluación. Nuevos síntomas.

3.2. Participantes

3.2.1. Población objeto

La población que será objeto de estudio en este proyecto de investigación incluye a todos los estudiantes del curso de sexto y décimo bachillerato en la institución Aurelio Martínez Mutis. Los cuales fueron los participantes de las pruebas, diagnósticos y pedagogías propuestas en el proceso de práctica docente.

3.2.2. Los informantes clave

Al igual que la población, los informantes clave en este proyecto de investigación son todos los estudiantes de los cursos de sexto y décimo bachillerato en la institución Aurelio Martínez Mutis. Los estudiantes son además de la población de estudio, la pieza clave de suministro de

información y datos, adicionalmente, profesores y directivas de la institución también fueron fuentes de datos de relevancia para esta investigación, que fue del todo colaborativa entre todos los actores presentes en ella.

3.3. Etapas de la investigación

3.3.1 Diagnóstico

Fueron aplicadas dos pruebas diagnósticas, una por cada uno de los cursos, las cuales tuvieron determinadas competencias a evaluar minuciosamente en cada población, en el caso del curso sexto se determinó la evaluación de cada una de las siguientes competencias:

- Conocimiento y uso de estrategias argumentativas que posibilitan la construcción de textos orales en situaciones comunicativas auténticas.
- Producción de textos escritos que responden a necesidades específicas de comunicación, a procedimientos sistemáticos de elaboración y establezco nexos intertextuales y extratextuales.
- Comprensión de obras literarias de diferentes géneros, propiciando así el desarrollo de mi capacidad crítica y creativa.
- Caracterización de los medios de comunicación masiva y selecciono la información que emiten para clasificarla y almacenarla.
- Reconocimiento de situaciones comunicativas auténticas, la diversidad y el encuentro de culturas, con el fin de afianzar mis actitudes de respeto y tolerancia.

Por su parte en el caso del diagnóstico de los estudiantes pertenecientes al grado sexto se tiene que las competencias a evaluar son las siguientes:

Produzco textos argumentativos que evidencian mi conocimiento de la lengua y el control sobre el uso que hago de ella en contextos comunicativos orales y escritos.

- Comprensión e interpretación de textos con actitud crítica y capacidad argumentativa.
- Análisis crítico y creativo de diferentes manifestaciones literarias del contexto universal.
- Interpretación en forma crítica la información difundida por los medios de comunicación masiva.
- Uso nuevamente de los lenguajes no verbales para desarrollar procesos comunicativos intencionados.
- Expresión de respeto por la diversidad cultural y social del mundo contemporáneo, en las situaciones comunicativas en las que intervengo.

Para entrar en mayor detalle de la rúbrica del diagnóstico se invita al lector a revisar el Anexo N°07 y Anexo N°09.

3.3.2. Diseño de la propuesta y Ejecución

Fue diseñada una propuesta de intervención a través de una propuesta pedagógica que se encuentra desarrollada y explicada en mayor detalle en el Anexo N°29 y Anexo N°31. En esta propuesta pedagógica se incluyeron cinco ejes curriculares para los cuales se establecieron sus respectivas competencias. Los ejes curriculares fueron: Producción textual, Comprensión e interpretación de textos, Literatura, Medios de comunicación y otros sistemas simbólicos y, Ética de la comunicación. La propuesta adicionalmente, cuenta con una estructura de desarrollo de la clase en la que se establecen actividades para comenzar la lección, desarrollarla y consolidarla.

3.3.3. Observación y aplicación de instrumentos de recolección de datos

Los instrumentos de recolección de datos fueron variados y consistieron principalmente en los siguientes:

- Cuestionario: a través de este instrumento de medida se obtuvo un registro de las percepciones de los estudiantes de ambos cursos sobre el desarrollo de la clase teniendo en cuenta las dos modalidades, presencial y virtual. Las percepciones evaluadas incluyen aspectos acerca de los espacios de acceso a clase, del desempeño de los estudiantes, del desempeño de los docentes, de los comportamientos de los estudiantes, de la estructura de la clase y de las maneras en las cuales se ejerce control del desarrollo de la misma. El documento corresponde al Anexo N°5.
- Entrevista: este instrumento de medida tiene por objeto conocer la percepción que docentes y estudiantes de los centros educativos de realización de las prácticas pedagógicas tienen acerca de la formación de los docentes del área de Humanidades y Lengua Castellana en la identidad y la cultura pedagógica, y su práctica realizada en el 2021-2- con sus características según el tiempo de pandemia. Esta entrevista desarrollada en el Anexo N°23 fue aplicada exclusivamente en los docentes en el área de Humanidades y Lengua Castellana y fueron ellos los que aportaron aportar elementos de investigación que sirvan a la cualificación de los procesos de la Licenciatura en la formación de docentes.
- Diario de Campo: se encuentra disponible en el Anexo N°16, como todo diario de campo su objetivo fue registrar minuciosamente la manera en la que se llevaron a cabo las clases y también describir las estrategias que permitieron la generación de conocimiento en los

estudiantes dentro de un contexto complejo como lo fue el aislamiento obligatorio provocado por la pandemia generada por el Covid-19.

3.3.4. Análisis y procesamiento de datos

Por parte del análisis de los datos recolectados, se realizaron las tabulaciones necesarias, análisis estadísticos descriptivos con el fin de explorar los fenómenos más populares dentro de la población y, finalmente se presentaron matrices en las cuales se obtuvieron resultados mejor sustentados. Los documentos correspondientes son el Anexo N°27 y el Anexo N°16.

3.3.5. Resultados y hallazgos

Para el caso de la presentación de los hallazgos y resultados fue tomada una prueba en la que se compara el avance de los estudiantes luego de ser aplicada la metodología elegida combinada con los recursos y métodos que ya se venían trabajando en la clase. Estos resultados fueron analizados en profundidad con el fin de encontrar los aspectos positivos y negativos de la metodología aplicada, dichas evaluaciones fueron expuestas con mayor detalle en el Anexo N°18 y el Anexo N°19.

3.3.6. Conclusiones

Las conclusiones y recomendaciones fueron elaboradas en función no solo de los hallazgos luego de la aplicación de la prueba, sino, fueron tomados en cuenta los diagnósticos, observaciones de campo y entrevistas aplicadas. La idea con este trabajo de investigación es observar en profundidad todos los aspectos que puedan estar relacionados a la enseñanza de la lengua castellana, la comprensión y producción de textos, y como esto repercute directamente con la adquisición de habilidades presentes en el entendimiento de otro tipo de disciplinas.



3.3.8. Cronograma

Para llevar a cabo el desarrollo de todas las etapas de esta investigación fue necesario elaborar un cronograma extenso en el que se describe la gestión del tiempo para cada una de las fases y actividades que la componen. Incluye una etapa de inducción en la que existe una fase de presentación de los docentes, una fase de construcción de la propuesta y una fase de observación institucional, seguido a ello se llevó a cabo la construcción de la propuesta y la formulación del proyecto de investigación de acuerdo con las necesidades observadas en el diagnóstico, una etapa de intervención y ejecución de la propuesta, para finalmente culminar con la aplicación de unas evaluaciones a cada curso que puedan comprobar el cambio realizado a través de esta propuesta.

CAPÍTULO IV

4.1. Resultados

El propósito original de este proyecto de investigación está relacionado con explorar la manera en la que los estudiantes están aprendiendo una habilidad como lo es la comprensión de lectura. Teniendo en cuenta que esta es una de las habilidades fundamentales para adquirir información y generar conocimientos. Es la habilidad que permite al ser humano interpretar, tomar decisiones y establecer opiniones, determina en gran parte el camino del ser humano.

Se conoce que la teoría de las seis lecturas de Miguel de Zubiría es una propuesta de aprendizaje mediante el proceso de lectura que los seres humanos realizamos al leer un texto, con el fin de lograr una comprensión de textos efectiva. Dicha teoría establece que la actividad de leer involucra una serie de procesos cognitivos que se desarrollan subsecuentemente que van decodificando el texto, los cuales son presentados a través de seis niveles de lectura. Desde el primer procesamiento que es el fonético, deben seguir, cinco tipos o niveles de procesamiento de forma ascendente, hasta llegar al procesamiento total de la información. Como anteriormente fue expresado, esta práctica tenía como propósito fundamental establecer que tan provechosa puede llegar a ser esta técnica dentro de la enseñanza de la lengua castellana en los estudiantes de sexto y décimo grado, los cuales son evidenciados a continuación:

Tabla 2. Resultados comparativos entre las pruebas diagnósticas y evaluaciones finales posteriores a la implementación de la metodología para el grado 6-2.

ESTUDIANTES GRADO 6-2	PRUEBA DE INICIO	PRUEBA FINAL
1-1522 ANGARITA PEREZ ISABEL STEFANI	39	20
2-235 ARCHILA GIL ANGIE STEFANNY	50	33
3-2674 ARCINIEGAS TARAZONA SOFIA	50	17



¡Estoy comprometido!

4-1520 CAICEDO DURAN ANGEL JAVIER	45	33
5-1524 CHAPARRO RIOS ANA VICTORIA	39	40
6-1526 COHEN MACIAS ROBERT DE JESUS	10	30
7-1515 COLMENARES AMADO CAROLINA MARIA ISABEL	30	10
8-2669 DIAZ OVIEDO ROMEL FELIPE	27	23
9-1521 ELLES ACOSTA ANDRES FELIPE	24	30
10-1554 GALINDO GARCIA KJADASH SHALOM	31	30
11-1533 GOMEZ LOPEZ JESUS YESID	28	20
12-1528 GONZALEZ RUEDA JAIR STEVEN	30	48
13-1530 GUARIN ESTUPIÑAN DANNA CAMILA	34	31
14-1547 HENAO AGUILAR MARIA CAMILA	30	30
15-1518 HERRERA CARO DAVID FERNANDO	39	30
16-1531 HURTADO APARICIO JOSE ALEJANDRO	32	26
17-1556 INFANTE NUÑEZ JEAN PIERRE	10	10
18-1512 LIZARAZO MENDEZ ANAIRA ALEJANDRA	37	30
19-1513 MARIN MENDEZ MARIA VICTORIA	10	10
20-1548 OCHOA ARBOLEDA SAMUEL ALONSO	10	10
21-1529 OQUENDO LARROTA CARLOS SANTIAGO	22	23
22-1532 OSORIO QUERUBIN OSCAR MATIAS	10	36
23-248 OSPINA ROJAS JIMMY SNAYDER	10	23
24-1540 PAEZ HERNANDEZ YERIK VANESSA	28	35
25-2591 PALOMINO AYALA MARIANGEL ELIZABETH	10	10
26-2513 PINEDA GUEVARA JOSE ALEJANDRO	0	0
27-1543 QUINTANA ACEVEDO SANTIAGO	28	35
28-2068 RODRIGUEZ GIL ANGEL EDUARDO	0	0
29-1536 RODRIGUEZ VIOLA KENYEL ELI	30	10
30-1545 RUEDA MONTAÑEZ CRISTOPHER DAVID	30	36
31-1538 SANCHEZ BOHORQUEZ HELLEN MISHELLE	35	46
32-1535 SANTAMARIA PEREZ MAXIMILIANO	40	43
33-2077 SANTOS ZICCARELLI SAMANTHA GABRIELA	30	50
34-1542 SARABIA GELVEZ ANDRES JOSE	30	41
35-1539 SARMIENTO CARRILLO JUAN SEBASTIAN	10	38
36-1517 SOSA CHAPARRO YAHNELLYS VALERIA	10	41
37-1544 SUAREZ RIOS GABRIEL SANTIAGO	21	35
38-2505 TRIGOS VACA ZARITH VALERIA	10	10

39-255 VARGAS PIMIENTO JOSE ALEJANDRO	10	33
40-1511 VELAZCO PARRA JASHLIN YULIANA	10	38
41-1546 ZAMBRANO ARDILA ESTEFANI DANIELA	30	48

Figura 6. Gráfico comparativo entre la prueba diagnóstica y la prueba final luego de aplicada la metodología.

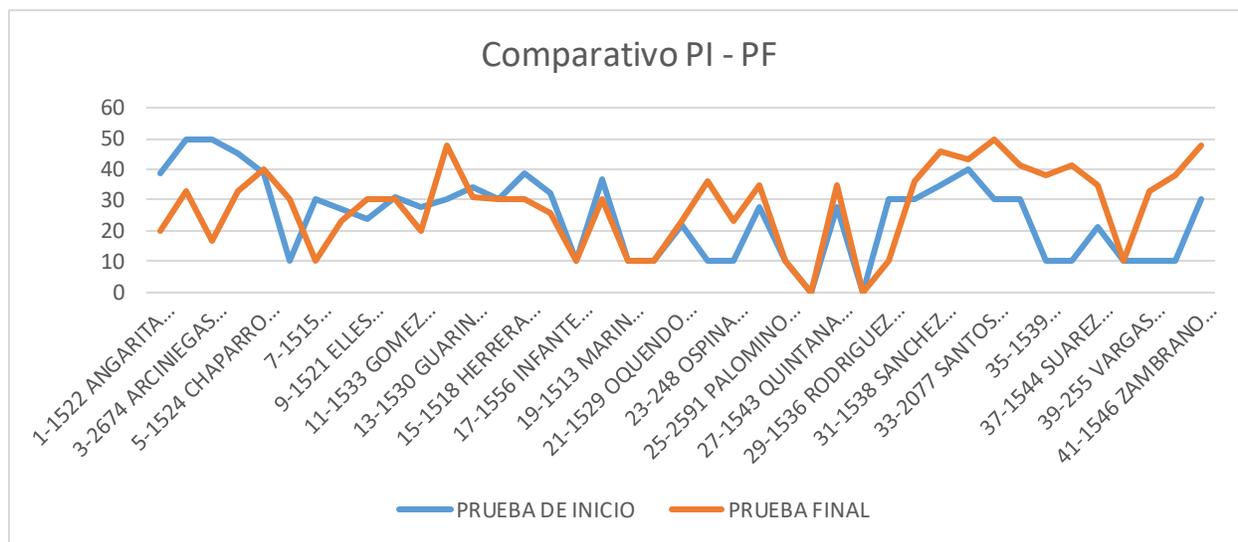


Tabla 3. Resultados comparativos entre las pruebas diagnósticas y evaluaciones finales posteriores a la implementación de la metodología para el grado 6-3.

GRADO 6-3	PRUEBA INICIO	PRUEBA FINAL
309 AMA YA RODRIGUEZ LIZETH ZARAY	10	30
2-1930 BARCENAS PINEDA NICOLE SOFIA	10	37
3-1935 CAICEDO MEDINA ISABELLA	44	38
4-1925 CARREÑO ROJAS JOHAN ANDREY	50	23
5-1934 CELIS PINTO MARIA SALOME	34	17
6-1931 CHON GOMEZ LEIANN SARAI	35	35
7-1927 CONTRERAS CABRERA NIKOLE DANIELA	42	46
8-1936 DIAZ GARAVITO WILLIAM DANIEL	10	20
9-1929 DIAZ SIERRA SARAY SOFIA	31	27
10-1928 FERREIRA RIVERA THOMAS ANDRES	10	17
11-2604 FERRER MONTES VICTOR JOSUE	0	0
12-1932 GARCIA LUNA JUAN ROMAN	50	20
13-1957 GOMEZ ROMERO ALEXANDRA	0	0
14-275 GOMEZ SARMIENTO KRISTIHAN ANDRES	0	0
15-2072 GONZALEZ MONTAÑA ELIANNYS NICOL	10	26

16-1938	GUTIERREZ REYES MIGUEL ANGEL	50	38
17-1939	HERNANDEZ FRANCO DANNA GABRIELA	36	43
18-2642	JAIMES MARIÑO GABRIEL ALEXANDER	0	0
19-1945	LAITON BUITRAGO DAVID JULIAN	27	26
20-1874	MALDONADO ROJAS JUAN DAVID	40	40
21-292	MARTIN ANGULO KEVIN ESTIVEN	10	10
22-1943	MORENO ROA JUAN ESTEBAN	39	35
23-1926	ORTIZ PLATA YURENIS SOFIA	10	18
24-1941	OSPINA BURGOS DILAN STEBAN	10	23
25-1940	PARRA MANTILLA DANIELA ALEJANDRA	35	25
26-1568	PEREZ SANCHEZ MARIA JOSE	10	10
27-1942	PICO ARDILA CAMILA ANDREA	10	26
28-1956	PLATA PINZON ANA SOFIA	30	20
29-1947	ROJAS RAMIREZ ANNY CAMILA	10	10
30-1949	RUEDA SAAVEDRA JUAN DIEGO	10	10
31-1950	RUIZ GOMEZ SAMUEL EDUARDO	10	33
32-1953	SANDOVAL RUBIO JUAN DAVID	20	31
33-1954	SANTOS GELVEZ CRISTIAN FELIPE	33	31
34-1552	SANTOS RODRIGUEZ JUAN SEBASTIAN	30	30
35-280	SUAREZ MEJIA DUVAN ALEXANDER	40	43
36-2579	TAKARA JAIMES KENJI SANTIAGO	30	30
37-1951	TOLEDO MORENO ANDRES FELIPE	30	33
38-282	URIBE ARIAS SOL DE LUNA	45	36
39-1955	VARGAS LADINO EMMANUEL	35	41
40-1980	VELOZA SUAREZ JOHAN STIVEN	25	20
41-1952	VELOZA SUAREZ MARIA VALENTINA	30	16

Figura 7. Gráfico comparativo entre la prueba diagnóstica y la prueba final luego de aplicada la metodología para el grado 6-3.

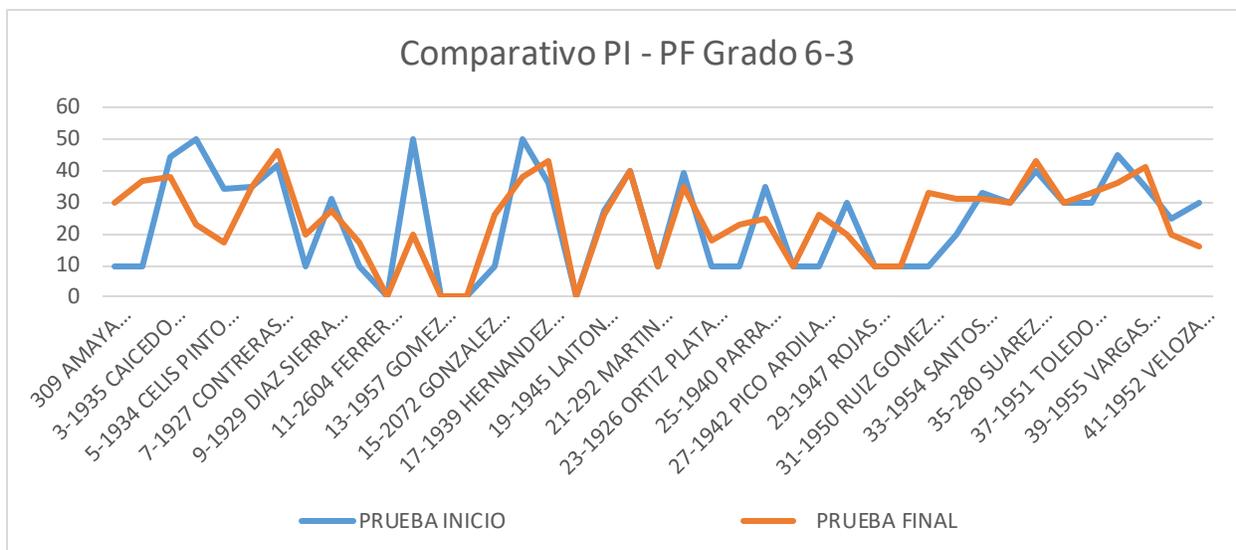


Tabla 4. Resultados comparativos entre las pruebas diagnósticas y evaluaciones finales posteriores a la implementación de la metodología para el grado 10-3.

GRADO 10-3	PRUEBA INICIAL	PRUEBA FINAL
1-843 AMAYA LOPEZ JUAN SEBASTIAN	10	37
2-865 AMOROCHO CASTRO JUAN DAVID	20	22
3-836 BARRERA MARTINEZ DIANA JIMENA	22	28
4-867 BARRIOS ROMERO MICHAEL STEVEN	15	26
5-2214 BELTRAN GONZALEZ NAZLY ZHARIK	10	10
6-845 BLANCO SOLANO JULIAN DAVID	25	28
7-838 CALDERON MOLINA GABRIELA	20	43
8-998 CASANOVA CADENA JUAN DANIEL	10	10
9-832 CASTRO MURILLO MARIA ALEXANDRA	22	30
10-2566 CORTES HUESO JORDAN ANDRES	22	27
11-837 DAVILA CASTILLO NICOL JULITHSA	20	33
12-895 ESPINOSA PEREZ VALENTINA	12	10
13-840 FIALLO VEGA JOHAN SANTIAGO	25	32
14-841 FORERO HERRERA JUAN DAVID	10	35
15-839 GUERRERO URIBE JULIAN DAVID	50	30
16-846 HERNANDEZ CAMACHO CHAYRA DANIELA	10	26
17-2458 HERNANDEZ RUIZ JOHAN ALEXIS	10	10
18-849 MILLAN PEÑUELA JUAN PABLO	18	41
19-850 NOVOA TRIGOS LAURA MARCELA	23	33
20-848 OCHOA CABARCAS CARLOS DANIEL	28	35
21-2552 OLIVAR CONDE YURI PAOLA	20	28

22-852 PEÑA PATIÑO JESLYE YUREYDI	20	32
23-847 PEREZ MORENO MAYGLENN IZAMAR	25	24
24-2300 PEREZ USCATEGUI LAURA SOFÍA	0	0
25-851 PICON ISAIRIAS EDWARD SANTIAGO	10	30
26-858 QUINTANILLA LEON ANDRES FELIPE	10	10
27-861 QUINTERO QUINTERO YIVETH CAROLINA	25	20
28-835 QUINTERO RODRIGUEZ JOEL STIVEN	38	39
29-853 QUINTERO SERRANO JONATHAN MAURICIO	25	35
30-859 REYES GAMBOA SAMUEL DAVID	32	43
31-868 RUEDAS SANTANA SIMON FERNANDO	25	39
32-854 SANABRIA CASTILLO PAULA ALEXANDRA	45	45
33-855 SOTO PEREZ LINDA DANIELA	0	0
34-834 SUAREZ BOHORQUEZ SAMIR FELIPE	0	0
35-860 VILLAMIZAR AMAYA DANNA MARCELA	10	37

Figura 8. Gráfico comparativo entre la prueba diagnóstica y la prueba final luego de aplicada la metodología para el grado 10-3

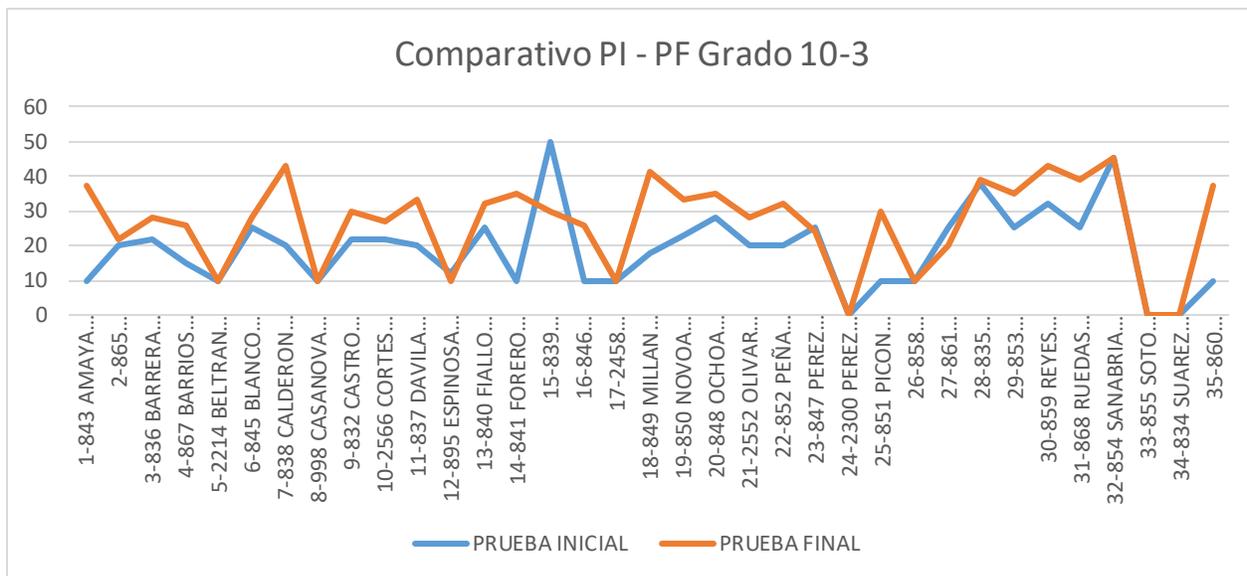
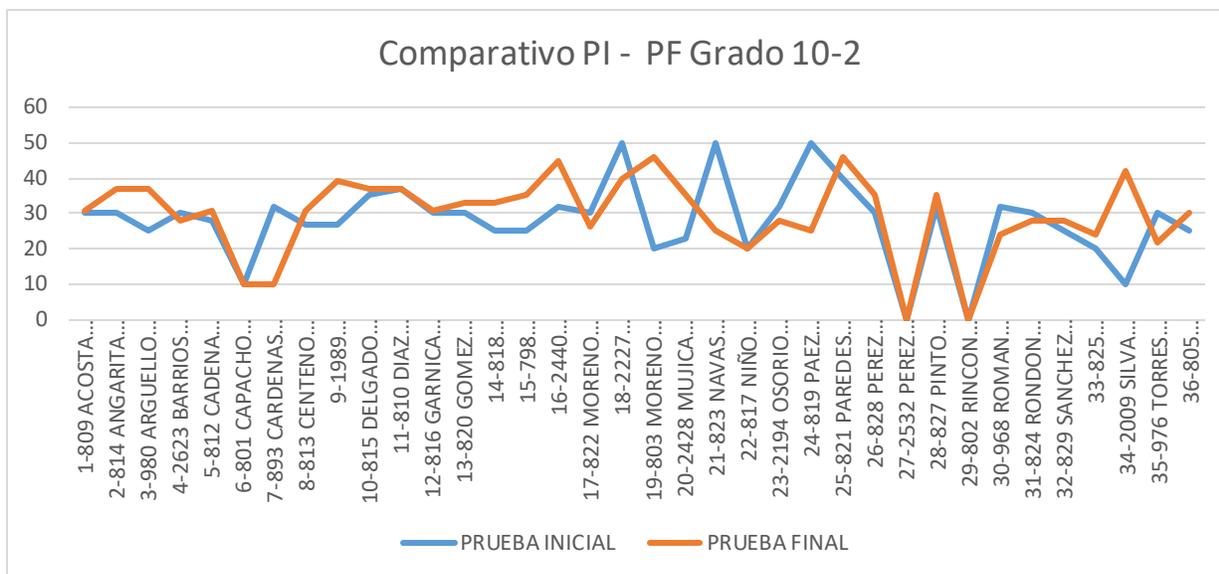


Tabla 5. Resultados comparativos entre las pruebas diagnósticas y evaluaciones finales posteriores a la implementación de la metodología para el grado 10-2.

GRADO 10-2	PRUEBA INICIAL	PRUEBA FINAL
1-809 ACOSTA FLOREZ ASHLEY NIKOLE	30	31
2-814 ANGARITA ARIZA MIGUEL ANGEL	30	37
3-980 ARGUELLO TELLEZ ANGIE TATIANA	25	37
4-2623 BARRIOS FLORES IREANGEL CELENIA	30	28

5-812 CADENA FUENTES NICOLAS	28	31
6-801 CAPACHO CHALA STEFANY YADINNY	10	10
7-893 CARDENAS CASTELLANOS OSMAN FERNANDO	32	10
8-813 CENTENO CORREA DEXY SOFIA	27	31
9-1989 CHAPARRO MANTILLA NAREN DARIAN	27	39
10-815 DELGADO GONZALEZ SEBASTIAN FERNANDO	35	37
11-810 DIAZ CARDONA ANGIE NATALIA	37	37
12-816 GARNICA PORRAS GEORGE SEBASTIAN	30	31
13-820 GOMEZ MENDEZ LINCOLN SANTIAGO	30	33
14-818 HERNANDEZ LEIVA LIZETH TATIANA	25	33
15-798 HERNANDEZ PEDRAZA SEBASTIAN DANIEL	25	35
16-2440 MIRANDA ARROYO KAREN JULIETH	32	45
17-822 MORENO GOMEZ ANYI YISNETH	30	26
18-2227 MORENO MENDOZA JOHAN SEBASTIAN	50	40
19-803 MORENO MURILLO ARIEL JULIAN	20	46
20-2428 MUJICA QUINTERO DANA CATALINA	23	35
21-823 NAVAS BAUTISTA JUAN DIEGO	50	25
22-817 NIÑO JAIMES NICOLLE JELITZA	20	20
23-2194 OSORIO TORRES GABRIELA	32	28
24-819 PAEZ BONILLA CARLOS ALBERTO	50	25
25-821 PAREDES CUBIDES JUAN DAVID	40	46
26-828 PEREZ MARTINEZ HILDA STEFANY	30	35
27-2532 PEREZ YLARGO MARIA TERESA	0	0
28-827 PINTO RESTREPO ELIZABETH	32	35
29-802 RINCON BRICEÑO OCTAVIO DAVID	0	0
30-968 ROMAN PORRAS DANIELA VIVIANA	32	24
31-824 RONDON ROJAS MARIA ALEJANDRA	30	28
32-829 SANCHEZ ROJAS JESUS DAVID	25	28
33-825 SARMIENTO MEJIA JHON EDINSON	20	24
34-2009 SILVA SIERRA YORGELIS ORIANA	10	42
35-976 TORRES GOMEZ SARAY NATALIA	30	22
36-805 VALBUENA ANAYA YEISON ANDRES	25	30

Figura 9. Gráfico comparativo entre la prueba diagnóstica y la prueba final luego de aplicada la metodología para el grado 10-2.



Las pruebas fueron planteadas teniendo en cuenta los estándares de competencias, ejes curriculares y demás documentos que fueran pertinentes. El propósito de esta prueba fue el de obtener una línea base de referencia del nivel de comprensión de lectura de los estudiantes. Para elaborar un diagnóstico fue necesario a su vez complementarlo con otros instrumentos de medida como lo fueron el cuestionario y diario de campo para la observación institucional.

El proceso de intervención fue llevado a cabo con base en la metodología propuesta por este proyecto de investigación, apegada al plan de estudios de la institución. Con estas herramientas y recursos fue diseñado un modelo pedagógico y su respectiva cartilla, los cuales son producto de la ejecución de esta práctica.

El desarrollo consistió en la asignación de unos temas en específico, temas a los que se les fue aplicada la metodología de las seis lecturas de manera transversal. Un ejemplo de la manera en la que fue llevada a cabo este proceso es el siguiente: las lecturas se realizaban en voz alta en grupo, mesa redonda, se socializaban los temas de interés y se pedía la opinión respecto a ellos. Era posible adicionalmente evaluar la comprensión lectora por medio de textos divertidos que

llamaban su atención. El recurso que permitió desarrollar la metodología fueron las guías donde se explicaban los temas y se ponían actividades en relación con la información dada.

Finalmente, después de este proceso de intervención los estudiantes presentaron una prueba final, la cual tenía como propósito evaluar el impacto de la teoría aplicada sobre las habilidades de comprensión de lectura de los estudiantes.

4.2. Discusión de resultados

En los resultados es posible observar algunas tendencias del comportamiento de las variables estudiadas. En primer lugar, se denotan grupos en los que la metodología no tuvo impacto alguno y, por el contrario, algunos se observan estudiantes en los que el rendimiento bajó. Este fenómeno es atribuido en especial razón a las burbujas de presencialidad, había grupos mucho mejor coordinados y que trabajaban con mejor disposición que otros. La tendencia se observa más marcada en los grados sexto que en los grados décimo.

Las burbujas de presencialidad también representaron una complicación en la ejecución de la metodología, especialmente porque éstas impiden que el proyecto se desarrolle con la continuidad esperada. Lo que sucede principalmente es que los estudiantes en sus casas no practican lo aprendido en clase y las técnicas sufren un retroceso y de esta manera los estudiantes no pueden procesar y ni hacer propia la información dada en clase, ni generan nuevos conocimientos.

Ahora bien, se puede notar también una diferencia entre el impacto generado en los estudiantes de mayor edad que en los de menor edad, es decir, los estudiantes del grado sexto tuvieron un menor rendimiento posterior a la aplicación de la metodología con respecto a los resultados observados por los estudiantes del grado décimo. La razón por la que se presenta esta



tendencia puede ser atribuida a que las generaciones mayores son más autodidactas y autónomas en su proceso de aprendizaje, por lo que el método de burbuja no los afecto en la misma proporción. Es por esta razón que actualmente los estudiantes de décimo son los que presentan los mayores avances en cuanto a la comprensión de lectura, es decir, presentan aumentos en las notas en casi el 70% de los estudiantes que fueron sometidos a dicho estudio.

El impacto positivo es posible observarlo en las figuras anteriormente expuestas, no es muy potente el cambio entre una prueba y otra, pero, si es posible ver avances que resultan en una prueba fehaciente de lo provechoso de la metodología. Este impacto también resulta un poco mermado debido a que la única metodología que se ocupa en el desarrollo no es la propuesta sino, los docentes tienen sus propias maneras de desarrollar las clases.

CAPÍTULO V

5.1 Conclusiones

La comprensión de textos es una herramienta que debe ser adquirida y practicada constantemente por los estudiantes en el proceso de generación de nuevos conocimientos en ellos, es decir, de esta habilidad depende el entendimiento de otros temas de interés para ellos. Se concluye entonces, que es una necesidad imperativa que en la formación de los estudiantes se establezcan metodologías pedagógicas que fomenten el desarrollo de estas capacidades, técnicas como las referentes a la Teoría de las seis lecturas de Zubiría, que se compone de una decodificación del texto a través del desglose del mismo.

En el colegio Aurelio Martínez Mutis en sus grados de sexto y séptimo fue evaluado el potencial de esta metodología arrojando que es provechosa en el fortalecimiento de esta habilidad fundamental. Sin embargo, el contexto en el que fue desarrollada la práctica no fue un potenciador de la aplicación de la teoría, por el contrario, fue un determinante en la continuidad de los ejercicios y tareas, lo que terminó por mermar el impacto positivo, especialmente en los estudiantes del grado sexto.

Se puede concluir también que es una metodología que con buenas dosis de prácticas, tal cual como lo realizaban los estudiantes más autónomos, puede llegar a ser muy provechosa en los procesos cognitivos de los niños. Al igual que la generación de un programa de estudios más flexible que permita realmente la intervención total en la clase basada en dicha metodología, y no se comparta con el desarrollo de la clase con otra persona, sino que se mantenga un mismo hilo conductor en toda la clase apegado al modelo pedagógico diseñado.



5.2. Recomendaciones

Se recomienda hacer un estudio similar en el cual haya total presencialidad en el colegio para identificar realmente cual fue el impacto que generó la metodología aplicada.

Se recomienda hacer un diagnóstico emocional de los estudiantes, ya que en la observación institucional fue posible ver que a los temas de personalidad y de relaciones interpersonales no son tomados en cuenta como una dimensión importante en el desarrollo de los niños.



BIBLIOGRAFÍA

- Abadía, L., & Zubiría, J. (3 de Diciembre de 2019). *Semana*. Obtenido de Mala comprensión lectora tiene a Colombia en el fondo de las pruebas Pisa: ¿Qué hacer?: <https://www.semana.com/educacion/articulo/mala-comprension-lectora-tiene-a-colombia-al-fondo-de-las-pruebas-pisa-que-hacer-para-mejorar/643045/>
- Ávila, Y. (2020). *El método hermenéutico como metodología didáctica en la enseñanza de la filosofía*. Villavicenci: Universidad Santo Tomás.
- Bausela, E. (2004). La docencia a través de la investigación-acción. *Revista Iberoamericana de Educación, Vol. 35, N°1*, 1-10.
- Bernal, C. (2010). *Metodología de la Investigación*. Bogotá: Prentice Hall, Tercera Edición.
- Bonilla, E., & Rodríguez, S. (2005). *Más allá del dilema de los métodos: La investigación en*. Bogotá: Norma.
- Capacho, C. (2018). *Fortalecimiento de la competencia lectora, a través de unidades didacticas, en los estudiantes deñ grado decimo de la Institución Educativa Nuestra Señora del Pilar del municipio de Pamplonita*. Bucaramanga: Universidad Autonoma de Bucaramanga.
- Cerda, H. (1991). *Los elementos de la investigación: Cómo reconocerlos, diseñarlos y construirlos*. Bogotá: Editorial El Búho.
- Colegio Aurelio Martinez Mutis. (s.f). *Colegio Aurelio Martinez Mutis*. Obtenido de Colegio Aurelio Martinez Mutis: <https://ieaureliomartinezmutis.edu.co/index.php/page/item/resena-historica1613680742>
- Colmenares, A. (2011). Investigación-acción participativa: una metodología integradora del conocimiento y la acción. *Voces y Silencios: Revista Latinoamericana de Educación, Vol. 3, No. 1*, 102 - 115.
- Congreso de la República. (1994). *Ley 115 de Febrero 8 de 1994*. Obtenido de https://www.mineduccion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf
- Egea, A. (6 de Marzo de 2013). *Educación, globalización y transformación social*. Obtenido de Así se hizo...¿Qué entendemos por educación para la transformación social?:



<http://www.ub.edu/educaglob/asi-se-hizo-que-entendemos-por-por-educacion-para-la-transformacion-social/>

Fenstermacher, G. (1998). *Enfoques de la enseñanza*. Soltis.

Flórez, N., & Carvajal, A. (2018). *Fortalecimiento de los Procesos de Comprensión Lectora por Medio de la Teoría de las Seis Lecturas en Grados 4° Y 5° de Básica Primaria*. Bucaramanga: Universidad Santo Tomas.

García, G., & Monzón, J. (2012). La comprensión lectora como pilar esencial para el aprendizaje del alumnado en todas las áreas curriculares. *CEIP Santa Lucía*.

Gutiérrez, M., & Gaitán, J. (2020). *Fortalecimiento de la lectura crpitiaen educación superior a tra vés de una guía educativa de entrenamiento metacognitivo*. Bogotá: Universidad Cooperativa de Colombia.

ICFES. (2020). *Informe Nacional de Resultados para Colombia - PISA 2018*. Bogotá: Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación.

Jiménez, C., Martínez, Y., & Rodríguez, N. (2014). Aprender a hacer: la importancia de las prácticas profesionales docentes. *Educere, Vol. 18, N° 61*, 429 - 438.

Kemmis, S., & MacTaggart, R. (1988). *Cómo planificar la investigación-acción*. Barcelona: Laertes.

Madroñero, D., Mead, M., & Manchin, J. (2017). La práctica hace al maestro: Desarrollo personal y profesional de docentes.

Mart, J. (s.f.). *La investigación - acción participativa. Estructura y fases*. Buenos Aires: UNICEN.

Meneses, Y. (2017). *Desarrollo de la competencia lectora, para el mejoramiento del nivel académico en estudiantes del grado noveno de la institución educativa Colegio Oriental No. 26 de la ciudad de San José de Cúcuta*. San José de Cucutá : Universidad Autónoma de Bucaramanga.

Mineducación. (s.f). Obtenido de <https://industrial.edu.co/pdf/dba-de-1-11.pdf>

Ministerio de Educación. (s.f). *Serie de lineamientos curriculares*. Obtenido de https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-89869_archivo_pdf8.pdf

- Monje, C. (2011). *Metodología de la investigación cuantitativa y cualitativa*. Neiva: Universidad Surcolombiana.
- OECD. (2018). *Programme for international student assessment (PISA) results from PISA 2018*. París: OECD.
- Ortiz, D. (2015). El constructivismo como teoría y método de enseñanza. *Sophia, Colección de Filosofía de la Educación*, 93-110.
- Pérez, M., & Roa, C. (2014). Aproximación a los fundamentos de la prueba PISA - Lectura y algunas consideraciones en relación a la política curricular de Colombia . *Universidad Pedagógica Nacional-Facultad de Educación, N°41*, 23-35.
- Peronard et al. (1998). *Comprensión de textos escritos: de la teoría a a sala de clases*. Santiago de Chile: Andres Bello.
- Quiroz, H. (2018). *Aplicación de las estrategias centradas e la teoría de las seis lecturas en la comprensión lectora de textos narrativos en el V ciclo de la institución educativa No. 82102 de Granja Porcón- Cajamarca*. Cajamarca: Universidad Nacional de Cajamarca.
- Quispe, D., & Laura, L. (2019). *Aplicación de la "teoría de las seis lecturas" de Miguel de Zubiría como estrategia para mejorar el nivel de comprensión de textos en los estudiantes del cuarto grado de la I.E.S "Aymara"* . Puno: Universidad Nacional del Altiplano .
- Rodrigo, V. (2019). *La comprensión lectora en la enseñanza del español LE/L2. De la teoría a la práctica*. New York: Routledge.
- Ruedas, M., Ríos, M., & Nieves, F. (2009). *Hermenéutica: La roca que rompe el espejo. Investigación y Posgrado, Vol. 24, N°2*.
- Torres, I. (2016). La hermenéutica de Dilthey como método de comprensión del sujeto histórico: fundamento de una teoría de la gerencia educativa venezolana. *Saber, Vol. 18, N°3*, 608-614.
- Vanegas, J. (2019). *Un plan lector en inglés construido a partir de la teoría de las seis lecturas para estudiantes de ciclo quinto en el colegio Nacional Nicolás Esguerra*. Bogotá: Universidad Libre.



Vargas, E., & Castañeda, J. (2021). *Implementación de estrategias para mejorar los niveles de comprensión lectora en los estudiantes de grado quinto del Instituto Técnico Industrial Monseñor Carlos Ardila Garcia Sede B El convento*. Socorro: Universidad Libre .

Zubiría, M. (2001). *Teoría de las seis lecturas, mecanismos del aprendizaje semántico, tomo I preescolar y primaria* . FAMDI.