

ESTRATEGIAS METODOLÓGICAS ACTIVAS EN EL DESARROLLO DE LA COMPRENSIÓN LECTORA

Autores:

Julio Víctor Balladares Torres

Email: julio.balladarest@ug.edu.ec

Institución: Universidad de Guayaquil, Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación, Carrera de

Lenin Byron Mendieta Toledo

Email: lenin.mendietat@ug.edu.ec

Institución: Universidad de Guayaquil, Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación, Carrera de Educadores de Párvulos

Heidy Teresa Vargas Cevallos

Email: heidy151@hotmail.com

Institución: Instituto de educación superior Ana Paredes de Alfaro

RESUMEN

El objetivo de la investigación fue determinar la incidencia de un programa de estrategias metodológicas activas en la comprensión lectora en estudiantes de entre 6 a 8 años, la metodología utilizada fue exploratoria, descriptiva y correlacional, se utilizaron encuestas y entrevistas a padres de familia, autoridades y docentes y se aplicaron dos evaluaciones a los estudiantes, la primera de observación diagnóstica, la segunda evaluación se aplicó en dos ocasiones en pre y post evaluación con una rúbrica de observación en la clase, se aplicó un programa de comprensión lectora basado en estrategias metodológicas activas a una muestra de 50 estudiantes, durante seis semanas, se obtuvo el consentimiento informado por escrito de los padres para la participación en el programa de los niños. Los resultados fueron muy positivos en cuanto al desarrollo de la comprensión lectora y el pensamiento autónomo, así los estudiantes recordaban los nombres de los personajes de las lecturas trabajadas para el efecto, narraban las lecturas, identificaban la idea central de las lecturas, su opinión fue crítica e imaginativa en relación a los cuentos, describían a los personajes sin ninguna dificultad y argumentaron coherentemente y desde la globalidad los textos. Se concluye que un programa de estrategias metodológicas activas desarrolla la comprensión lectora en los estudiantes.

INTRODUCCIÓN

Desde una cosmovisión multidimensional se analiza el uso de las estrategias metodológicas activas en el desarrollo de la comprensión lectora, la multidimensionalidad vista desde la escasa utilización de estas estrategias de parte del

sujeto docente, el poco compromiso de algunos padres de familia y/o representantes para hacer de la lectura un hábito en los niños, los planes de estudio que se enfocan a la construcción de un sujeto para la reproducción y mantenimiento del sistema socio-político, entre otras. Esta situación del sistema socio-político es lo que más daño le hace a la educación y con ella a la utilización de estrategias adecuadas para la enseñanza de la comprensión lectora, pues la falencia se encuentra en un currículo viciado, diseñado por los grupos de poder, por tanto, indica (Pansza, 1988) “el problema no es educativo, es político”.

Los hábitos de lectura constituyen la base para la formación de una sociedad libre y de pensamiento crítico a través de la comprensión lectora, sin embargo, existen indicios que dan cuenta los bajos niveles de lectura de los países de la región (PISA 2015 - OECD.org, 2016; PISA, 2017) en donde por citar un ejemplo alarmante, Ecuador no participó en la evaluación de PISA, por no estar en el rango mínimo de lectura requerido, de los resultados de la evaluación se pudo comprobar que Perú es de los países que más bajo nivel de lectura tienen en la región, por otro lado (BBC MUNDO, 2016) emite los resultados que colocan a los países latinoamericanos muy por debajo de la curva de normalidad o estándar en cuanto al rendimiento escolar. De estos resultados el mejor puntuado es Chile, a pesar de ello, los datos internos del SIMCE, (2016) evidencian que la comprensión lectora es uno de los temas pendientes en el sistema educativo chileno, además, en la Evaluación Internacional de las Competencias de Adultos (PIAAC) , el 67% de las personas adultas presentan bajo desempeño en comprensión lectora y/o razonamiento matemático, mientras que un 48% muestra bajo desempeño en ambas competencias.

Es preciso determinar que la comprensión lectora viene precedida de métodos de aprendizaje, entendiéndose como método lo que señala (Bédarida, F, 2015) “es el camino orientado para llegar a una meta”, por tanto, es pertinente recalcar que a pesar que exista un camino prediseñado para aprender, es el sujeto cognoscente el que aprende desde el principio de individualización (Flórez Ochoa, 2012), el autor sostiene que cada estudiante, posee diferencias individuales y una singularidad a la hora de aprender, y que a pesar que el método de aprendizaje tenga una destreza sustantivada (el para qué), sumada al contenido (el qué), que a su vez se suma al conector (por medio de, mediante, a través de, en...) y estos se imbrican secuencialmente en el cómo (el método propiamente tal), es el sujeto que aprende el que finalmente posee la particularidad de aprender a su ritmo.

Las investigaciones de (Ariño, M. L., & del Pozo, C. J. S, 2013; Baque Morán, Jaime Baque , Zea Barahona, Ayón Ponce, & Caicedo Plúa , 2016) en relación a los métodos de enseñanza señalan que estos tienen en su estructura, estrategias que le permiten

llegar a conseguir que el estudiante aprenda, estas estrategias son acciones que el sujeto que enseña realiza para facilitar el aprendizaje, las acciones pueden ser técnicas didácticas que a su vez pueden ser creativas y dinámicas. Las estrategias de enseñanza tienen características peculiares, como que el alumno debe ser el centro de la estrategia, se ha de llevar a cabo un sistema de influencias educativas para el desarrollo de la personalidad, es necesario un proceso de tratamiento de los aspectos psicológicos y sociológicos para el desarrollo de la personalidad que provoca su transformación. Los métodos de enseñanza que realiza el docente requieren de una interacción para su buen desarrollo: estudiante-profesor-objeto de conocimiento, sin embargo, estos requieren de una metodología, que permita la interacción entre estos, según el criterio de (Davini, 2008; Davini, 2014), se puede dar prioridad a uno de los elementos de interacción, la autora establece esta interacción de la siguiente forma:



Fuente: Davini, C. (2014)

Adaptación y diseño : Vargas, T. (2018)

(Arcos, 2014) en cuanto al aprendizaje manifiesta que pueden ser de diversos tipos: aprendizaje receptivo, por descubrimiento, memorístico y significativo. El primero se genera por la incorporación de los objetos de conocimiento en forma progresiva y según los grados de complejidad, el generado por descubrimiento, permite el ensayo error en los estudiantes y el aprendizaje memorístico o repetitivo; es un estilo de aprendizaje donde el estudiante memoriza los contenidos sin el proceso de interpretación y comprensión de ellos. Sobre el aprendizaje receptivo, (Moreira, 2012) afirma que es aquel en el que el aprendiz recibe la información, el conocimiento, que va ser aprendido en su forma final. (p. 25-28); en cuanto al aprendizaje por descubrimiento se da por el propio descubrimiento del sujeto cognoscente, ya sea en solitario o equipos de trabajo, bajo la guía del sujeto que enseña; el aprendizaje memorístico es a criterio de (Ballester Vallori, 2002) la acción de imbricar en la memoria del sujeto cognoscente, conceptos e ideas sin que se comprenda su

significado, sin que existan requisitos previos del objeto de estudio, en donde el instrumento de aprendizaje es la repetición del concepto.

En el texto sobre las estrategias pedagógicas activas tratadas por (Vázquez Rodríguez, 2010), se expone la importancia del buen uso de estas en el proceso de enseñanza, el autor señala que es preciso que exista una coherencia, secuencia y pertinencia en el uso de las estrategias para que el proceso de aprendizaje llegue a buen puerto, en donde el sujeto cognoscente sea el artífice en la deconstrucción del objeto de conocimiento, esto es necesario y va acorde del pensamiento complejo de (Morín, 1997) quien plantea que se debe apuntar a conseguir en los sujetos cognoscentes la capacidad de interconectar multidimensionalmente lo real que viene cargado de componentes emergentes, aleatorios que surgen en el diario vivir, con el objeto del conocimiento estudiado desde estas dimensionalidades creadas en el aula de clase para hacer del sujeto, un ser reflexivo, crítico y proactivo.

La comprensión lectora tiene su génesis en la buena enseñanza de la lectoescritura, (FE Y ALEGRIA, 2016), es preciso recalcar algunas interrogantes que un buen docente se debe plantear, tales como: ¿Cuándo se debe empezar la enseñanza sistemática de la lecto-escritura?, ¿Cómo saber si los niños están preparados?, ¿Es necesario el aprestamiento para la lecto-escritura?, ¿Qué método seguir?, ¿Qué aprendizajes debe lograr el niño en lecto-escritura?, ¿Cómo se diseña una Sesión de Aprendizaje de lecto-escritura?, ¿Se debe desarrollar la misma secuencia de actividades con cada grafía?, ¿En qué orden se deben aprender las grafías?, ¿Qué condiciones son necesarias para el aprendizaje de la lecto-escritura?, ¿Cuánto dura el proceso de aprendizaje de la lecto-escritura?, ¿Cómo respetar las diferencias individuales en el proceso de aprendizaje?, ¿Los niños zurdos y los diestros aprenden igual?, ¿Existen niños ambidextros?, ¿Cómo sé si mis alumnos ya saben leer y escribir? Estos planteamientos son los que permitirán conseguir los estudiantes aprendan a leer y escribir sin vacíos cognitivos.

En el texto de FE Y ALEGRIA, (2016) que desarrolla conceptos de lectoescritura, y señala que el acto de leer implica una intensa movilización cognitiva para interpretar y construir el sentido de la lectura, es una interacción entre el lector y el texto, que requiere la intervención de la afectividad y las relaciones sociales, no es un simple proceso de decodificación de un conjunto de signos, tampoco se puede decir que es una tarea mecánica, “leer es comprender” señala el texto, es “el sentido del mensaje, quién escribe, para quién escribe, para qué lo hace, qué quiere comunicar”. (p. 9). Una vez entendida lo que es la lectura, se puede conceptualizar lo que es la comprensión lectora, la misma es entendida como el proceso a través del cual el sujeto lector construye, a partir de sus requisitos previos, nuevos significados del objeto de

conocimiento en una interacción con el texto, es decir, es la interacción del sujeto lector con el texto.

El proceso metodológico para la investigación se trabajó desde el método cuantitativo en torno al objeto y sujetos de estudio, basados en los estudios de (Arnal, Rincón, & A, 2003; Bernal, 2006; Hernández Sampieri, Fernández Collado, & Pilar Baptista, 2006), quienes coinciden en que la única forma de conocer el objeto es desde el campo de la investigación, con técnicas como la encuesta y entrevista, con instrumentos para la recogida de datos como el cuestionario o el guion.

DESARROLLO

Se realizó una investigación en la Unidad Educativa “Pablo Neruda”, ubicado en la parroquia Posorja, provincia del Guayas, fue un estudio cuanti-cualitativo, dialéctico y de intervención, se aplicó un programa de estrategias activas de enseñanza con una duración de seis semanas, de lunes a viernes y con un tiempo de una hora diaria. Se constituyó en una investigación exploratoria, descriptiva, correlacional, de campo y bibliográfica. Se utilizó el método inductivo y deductivo y las técnicas de la encuesta, entrevista y observación directa para la fase exploratoria. Se evaluó en dos ocasiones a los estudiantes en una pre y post evaluación, con una rúbrica de comprensión lectora.

La población estuvo constituida por 50 estudiantes, 42 padres de familias (encuesta), 3 docentes y 3 directivos de la escuela (entrevista) del segundo grado de Educación General Básica de la Unidad Educativa “Pablo Neruda”. La muestra fueron los 50 estudiantes.

Se diseñó un consentimiento informado por escrito el cual fue firmado por todos los padres de familia, a los mismos, se les instruyó en que consistiría el programa y se les entregó una copia del mismo al presidente de padres de familia, todos los padres comprendieron la finalidad del estudio y los consentimientos informados fueron guardados por el equipo investigador, se entregó una copia de cada consentimiento al profesor de grado.

El programa de comprensión lectora consistió en (ver link: <https://drive.google.com/open?id=0B6uRwVPy4BLWM2ZfUVNKeGsxeHNQQUFLQ0JacUVzeXBDUWVR>)

Los resultados de la fase exploratoria obtenidos fueron los siguientes:

Cuadro: 1.

Ficha de observación diagnóstica de una clase de Lengua y Literatura para segundo grado de elemental básica

Ficha de Observación a los Estudiantes

Indicador	Adquirida		En Proceso		Iniciada		No Evaluada		Porcentaje
	FQ	%	FQ	%	FQ	%	FQ	%	
1. Receptiva visual	9	18	12	24	29	58	-	-	100
2. Memoria visual	5	10	15	30	30	60	-	-	100
3. Receptiva auditiva	9	4,5	10	5	31	16	-	-	100
4. Asociación auditiva	6	3	11	5,5	33	17	-	-	100
5. Memoria secuencia auditiva	5	2,5	11	5,5	34	17	-	-	100
6. Atención	5	2,5	20	10	25	13	-	-	100
7. Fatiga	-	-	-	-	-	-	50	100	100
Total									100

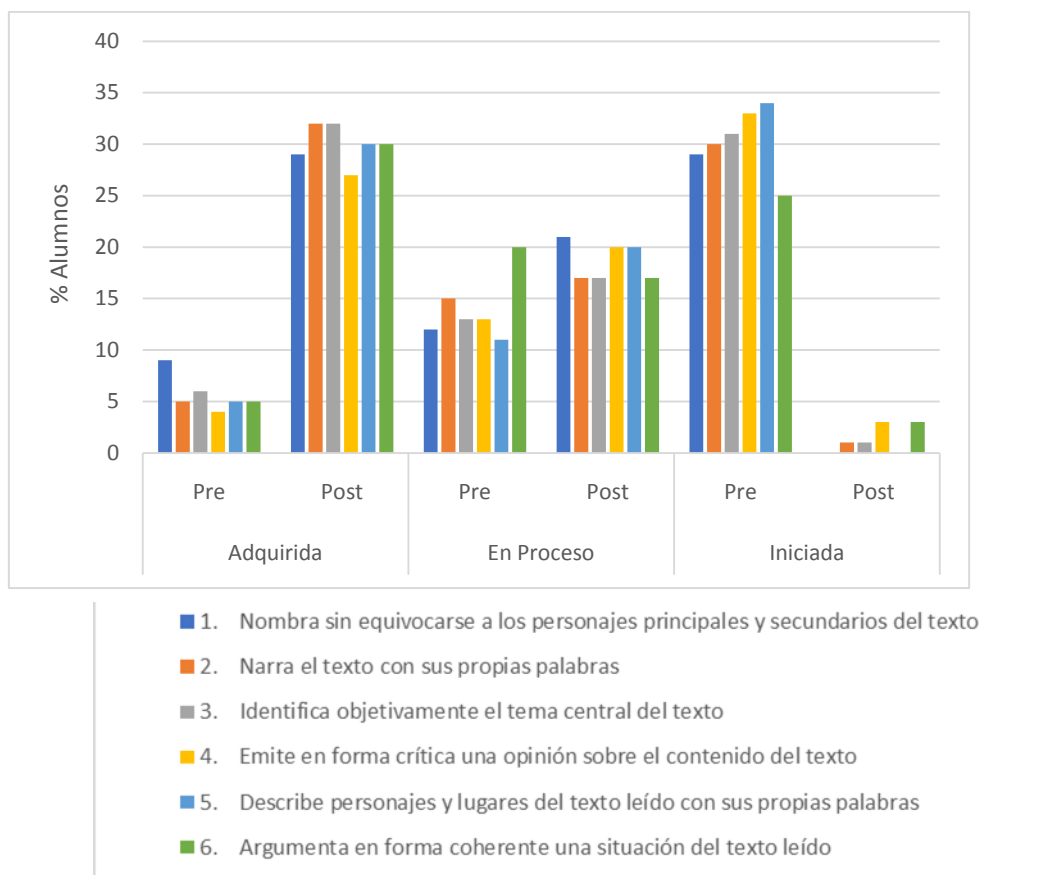
Cuadro 2.

Evaluación PRE y POST en comprensión lectora a través de rúbrica

Ficha de evaluación a los Estudiantes							
Indicador	Adquirida		En Proceso		Iniciada		
	Pre	Post	Pre	Post	Pre	Post	
1. Nombra sin equivocarse a los personajes principales y secundarios del texto	9	29	12	21	29	0	
2. Narra el texto con sus propias palabras	5	32	15	17	30	1	
3. Identifica objetivamente el tema central del texto	6	32	13	17	31	1	
4. Emite en forma crítica una opinión sobre el contenido del texto	4	27	13	20	33	3	
5. Describe personajes y lugares del texto leído con sus propias palabras	5	30	11	20	34	0	
6. Argumenta en forma coherente una situación del texto leído	5	30	20	17	25	3	

Gráfico 1

Evaluación PRE y POST en comprensión lectora



Interpretación de los resultados

Los estudiantes participantes en el programa de estrategias metodológicas activas en mejoraron sustancialmente según los indicadores utilizados para su evaluación, la aplicación de estrategias activas para la enseñanza de la lectoescritura y desde esta, la metacognición con la comprensión lectora, permite inferir que es necesario el reforzar la enseñanza de la lectoescritura en espacios temporales que no se solapen con los horarios, así se pudo identificar altos porcentos de estudiantes que luego de las lecturas podían recordar los nombres de los personajes de las lecturas trabajadas para el efecto; en cuanto a la narrativa particular que los estudiantes realizaban sobre las lecturas, cada uno de ellos desde el principio de la individualización mencionada por (Flórez Ochoa, 2012); la identificación objetiva del tema o idea central de los cuentos e historias trabajadas, fueron al igual que en el caso anterior muy bien trabajadas por los estudiantes desde la visión que ellos pudieron tener de las lecturas; fue muy halagüeño poder escuchar la opinión que los niños hacían respecto a las lecturas, desde su crítica e imaginación de los cuentos; describieron a los personajes sin ninguna dificultad utilizando un lenguaje propio de sus requisitos previos, lo cual

hizo notar la autonomía y empoderamiento de saberes familiares y comunitarios; por último, la argumentación global de los textos, fue coherente y siguieron una hilaridad muy congruente con lo que se pedía en la evaluación.

CONCLUSIONES

Los programas de estrategias metodológicas activas en el desarrollo de la comprensión lectora resultan eficientes en los estudiantes intervenidos, se debe tomar en cuenta factores contextuales y las historias de vida de los niños para poder manejar los programas y hacer las adecuaciones pertinentes y de forma oportuna. Se recomienda la aplicación de programas alternos de enseñanza con metodologías activas en los niños en edades tempranas, desde una cosmovisión multidimensional que permita construir en ellos un horizonte amplio y autónomo en cuanto a la interpretación y análisis de las lecturas, esto para lograr en ellos la libertad cognitiva que tanto buscan y anhelan los docentes comprometidos con la única práctica social que trasforma todas las prácticas sociales en el mundo, con la práctica de educar al ser humano, y convertirlo en un ente crítico, reflexivo, propositivo y proactivo.

Bibliografía

- Baque Morán, A. B., Jaime Baque , M. Á., Zea Barahona, C. A., Ayón Ponce, G. I., & Caicedo Plúa , C. R. (24 de 8 de 2016). VISIÓN HOLÍSTICA DE LAS TECNOLOGÍAS DE MÉTODOS Y TÉCNICAS DIDÁCTICAS EN EL PROCESO ENSEÑANZA APRENDIZAJE EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR. *3C Empresa*, 63-85. doi:<https://doi.org/10.17993/3cemp.2016.050327>
- Arcos, N. (2014). *El juego visual como metodología para la inclusión en niños de 4 a 5 años que presenta deficit auditivo*. Obtenido de Universidad de las Americas: [http://dspace.udla.edu.ec/bitstream/33000/2956/1/UDLA-EC-TLEP-2014-01\(S\).pdf](http://dspace.udla.edu.ec/bitstream/33000/2956/1/UDLA-EC-TLEP-2014-01(S).pdf)
- Ariño, M. L., & del Pozo, C. J. S. (2013). *Metodología. Estrategias y Técnicas Metodológicas*. Lima: Universidad Marcelino Champagnat.
- Arnal, J., Rincón, D., & A, A. (2003). *Bases metodológicas de la investigación educativa*. (Experiencia, Ed.) Barcelona, Catatalunya, España: Experiencia. doi:84-932883-8-1
- Ballester Vallori, A. (2002). *EL APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO EN LA PRÁCTICA*. Barcelona: Barceló. Recuperado el 2 de marzo de 2018, de <https://goo.gl/pLuCZy>
- BBC MUNDO. (10 de febrero de 2016). Los países de América Latina "con peor rendimiento académico" . (Redacción, Ed.) pág. 64. Recuperado el 2 de enero

- de 2018, de http://www.bbc.com/mundo/noticias/2016/02/160210_paises_bajo_rendimiento_educacion_informe_ocde_bm
- Bernal, C. (2006). *Metodología de la Investigación* (Tercera ed.). México: Pearso. doi:ISBN: 9789702606451
- Davini, M. C. (2008). *MÉTODOS DE ENSEÑANZA*. Buenos Aires, Argentina: Santillana. doi:ISBN 978-950-46-1910-9
- EL COMERCIO. (23 de abril de 2017). La lectura es un hábito en construcción en el Ecuador. pág. 46. Recuperado el 2 de enero de 2018, de <https://goo.gl/NHPwkw>
- FE Y ALEGRÍA. (2016). *El aprendizaje de la lectoescritura* (primera ed.). Andujar: Fe y Alegría. Recuperado el 4 de marzo de 2018, de <https://goo.gl/2mDvUi>
- Flórez Ochoa, R. (2012). *Hacia una pedagogía del conocimiento*. Antioquia: McGraw-Hill. Recuperado el 4 de marzo de 2018, de <https://goo.gl/ctgV9k>
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Pilar Baptista, L. (2006). *Metodología de la Investigación* (cuarta ed.). México, Distrito Federal, México: McGraw-Hill Interamericana Editores S.A. DE C.V. doi:970-10-5753-8
- Moreira, M. A. (marzo de 2012). ¿ Al afinal, qué es aprendizaje significativo?. *Curriculum: revista de teoría, investigación y práctica educativa*, 25, 29-56.
- Morín, E. (1997). *INTRODUCCIÓN AL PENSAMIENTO COMPLEJO*. (M. Pakman, Ed.) Mexico: UNAM. Recuperado el 8 de agosto de 2017, de <http://www.bdigital.unal.edu.co/11086/1/01235591.1998.pdf>.
- Pansza, M. (1988). *Pedagogía y Currículo* (décima ed.). México: Gernika. doi:ISBN: 9789686642087
- Piaget, J., & BärdeI, I. (1973). *Psicología del niño*. Madrid: Morata. doi:978-84-7112-103-5
- PISA 2015 - OECD.org. (2016). *PISA 2015 - OECD.org*. OECD. OECD. Recuperado el 2 de enero de 2018, de PISA 2015 - OECD.org: <https://www.oecd.org/pisa/pisa-2015-results-in-focus-ESP.pdf>.
- PISA. (2017). *América Latina y El caribe en PISA*. Uruguay: PISA. Recuperado el 1 de enero de 2018, de <https://www.iadb.org/es/pisa>
- SINCE. (6 de 9 de 2017). *Educarchile*, electrónica. Recuperado el 11 de abril de 2018, de Educarchile: <http://www.educarchile.cl/ech/pro/app/detalle?id=229643>
- Vázquez Rodríguez, F. (2010). *Estrategias de enseñanza : investigaciones sobre didáctica en instituciones*. Bogotá : Kimpres. doi:ISBN: 978-958-44-6638-9

Anexos

Programa de comprensión lectora:

<https://drive.google.com/open?id=0B6uRwVPy4BLWM2ZfUVNKeGsxeHNQQUFLQ0JacUVzeXBDUWVR>

BALLADARES



MENDIETA TOLEDO LENIN BYRON

