



ISSN: 2230-9926

Available online at <http://www.journalijdr.com>

IJDR

International Journal of Development Research

Vol. 11, Issue, 04, pp. 46307-46314, April, 2021

<https://doi.org/10.37118/ijdr.21621.04.2021>



RESEARCH ARTICLE

OPEN ACCESS

EPRESION ORALY COMPRESION LECTORA COMO ESTRATEGIAS PARA DESARROLLAR HABILIDADES DEL PENSAMIENTO

Mateus-Nieves*, Enrique Alarcon Ayala Clemencia and Peñuela Bonilla Silvia

University Externado of Colombia

ARTICLE INFO

Article History:

Received 18th January, 2021

Received in revised form

26th February, 2021

Accepted 07th March, 2021

Published online 28th April, 2021

Key Words:

Expresión Oral; Comprensión Lectora; Habilidades de Pensamiento

*Corresponding author: Mateus-Nieves

ABSTRACT

Buscamos articular las habilidades del pensamiento la expresión oral y la comprensión lectora con estudiantes que inician la educación básica secundaria, debido a que presentan bajo nivel de comprensión lectora; problemas en comprensión y expresión oral; dificultades para conectar conceptos entre distintas disciplinas del saber. Planteamos una investigación-Acción, mediante diseño y aplicación de una secuencia didáctica desarrollada desde dos categorías de análisis: 1) habilidades del pensamiento vs expresión oral. 2) habilidades de pensamiento vs comprensión lectora; con una población escolar que inicia la educación básica secundaria. Entre los resultados se evidenció desarrollo de habilidades del pensamiento que permitió a los estudiantes, luego de aplicar la intervención, toma de conciencia sobre la necesidad de desarrollar habilidades para hablar coherentemente, escuchar con atención, leer y comprender lo leído, escribir con coherencia y cohesión, evidenciado en la producción tanto oral como escrita que los niños presentaron.

Copyright © 2021, Mateus-Nieves, Enrique, Alarcon Ayala Clemencia and Peñuela Bonilla Silvia. This is an open access article distributed under the Creative Commons Attribution License, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original work is properly cited.

Citation: Mateus-Nieves, Enrique, Alarcon Ayala Clemencia and Peñuela Bonilla Silvia. "Epresion orally comprehension lectora como estrategias para desarrollar habilidades del pensamiento", *International Journal of Development Research*, 11, (04), 46307-46314.

INTRODUCTION

El ser humano se caracteriza y sobresale de las demás especies por su capacidad de interactuar y conformar sociedad; esta realidad se hace posible por medio de los diferentes tipos de comunicación entre pares o miembros de un grupo. Evidencias como las mostradas en los resultados de las Pruebas Saber 5°, en las pruebas institucionales y los porcentajes de reprobación de cada período académico, confirman la existencia de dificultades para lograr una comunicación asertiva en estudiantes de grado sexto en una institución de carácter público estatal de la ciudad de Bogotá, entre ellas: a) Bajo nivel de comprensión lectora, b) Problemas en comprensión y expresión oral, y c) Desconexión entre conceptos que integran diferentes disciplinas. La institución consiente de esta realidad, garantizó un espacio de dos horas semanales, a un equipo de docentes de diferentes áreas, del mismo ciclo, para crear una propuesta que articulara las directrices mencionadas y tuviera un impacto positivo en los estudiantes. Formulamos el proyecto de investigación interesados en trabajar el desarrollo de habilidades de pensamiento, como mecanismo que permita al estudiante alcanzar relación y comprensión entre los saberes escolares, buscando fortalecer su proceso comunicativo - emisor o receptor- independiente si el mensaje es oral o escrito. Centramos la propuesta de trabajo en tres temáticos: Micro habilidades del habla, (Cassany, et al., 1994); Comprensión lectora

(Smith, 1998) y Habilidades de Pensamiento, (Márquez, 2014). Con una metodología basada en la investigación- acción en una muestra de 30 niños del ciclo III, de grado sexto. Encontramos en términos de Kaplún (1998), que la verdadera comunicación no está dada por un emisor que habla y un receptor que escucha, sino por dos o más seres o comunidades humanas que intercambian y comparten experiencias, conocimientos, sentimientos (aunque sea a distancia a través de medios [o canales] artificiales), desarrollando procesos en los que intervienen las habilidades del pensamiento. Logramos en términos de Casales (2006), que los estudiantes tomen conciencia de la necesidad de desarrollar al menos cuatro habilidades (hablar, escuchar, leer, escribir), para poder comunicarse con eficacia en su cotidianidad y hacer de ellas un proceso dinámico.

MARCO TEORICO Y METODOLOGIA

Centramos el trabajo dentro del contexto educativo colombiano, consideramos los planteamientos establecidos por el Ministerio de Educación Nacional (MEN-Lineamientos Curriculares), enmarcados desde tres ejes: Micro habilidades del habla, Cassany, et al., (1994). Comprensión lectora Smith (1998) y Habilidades de Pensamiento, Márquez (2014).

Micro habilidades del habla. Cassany, et al., (1994), propone implementar y propiciar la expresión oral, desde micro habilidades del habla, como una herramienta para la interacción del individuo con

su entorno, que le ayuda a desarrollar habilidades del pensamiento, propone fortalecer: planificar y conducir el discurso; negociar el significado; producir el texto y aspectos no verbales (miradas, gestos y movimientos); elementos que le permitirán abrir la posibilidad de interactuar, con mayor propiedad, con el conocimiento en un contexto determinado. En la tabla 1 particularizamos las micro habilidades del habla.

Tabla 1. Micro habilidades en un contexto educativo

<p><i>Planificar el discurso</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Analizar la situación (rutina, estado del discurso, anticipación) para preparar la intervención. • Usar soportes escritos para preparar la intervención (sobre todo en discursos mono gestionados: guiones, notas, apuntes). • Anticipar y preparar el tema (información, estructura, lenguaje). • Anticipar y preparar la interacción (momento, tono, estilo).
<p><i>Conducir el discurso</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Conducir el tema <ul style="list-style-type: none"> • Buscar temas adecuados para cada situación. • Iniciar o proponer un tema. • Desarrollar un tema. • Dar por terminada una conversación. • Conducir la conversación hacia un tema nuevo. • Desviar o eludir un tema de conversación. • Relacionar un tema nuevo con uno viejo. • Saber abrir y cerrar un discurso oral. • Conducir la interacción <ul style="list-style-type: none"> • Manifiestar que se quiere intervenir (con gestos, sonidos, frases). • Escoger el momento adecuado para intervenir. • Utilizar eficazmente el turno de palabra. • Reconocer cuando un interlocutor pide la palabra. • Ceder el turno de palabra a un interlocutor en el momento adecuado.

En la tabla 2 presentamos las competencias asociadas al campo del lenguaje.

Tabla 2. Competencias asociadas al campo del lenguaje

<ul style="list-style-type: none"> • <i>Competencia gramatical o sintáctica</i>, referida a las reglas sintácticas, morfológicas, fonológicas y fonéticas que rigen la producción de los enunciados lingüísticos.
<ul style="list-style-type: none"> • <i>Competencia textual</i>, referida a los mecanismos que garantizan coherencia y cohesión a los enunciados (nivel micro) y a los textos (nivel macro). Esta competencia está asociada, también, con el aspecto estructural del discurso, jerarquías semánticas de los enunciados, uso de conectores y con la posibilidad de reconocer y seleccionar según las prioridades e intencionalidades discursivas, diferentes tipos de textos.
<ul style="list-style-type: none"> • <i>Competencia semántica</i>, referida a la capacidad de reconocer, usar los significados y el léxico de manera pertinente según las exigencias del contexto de comunicación. Aspectos como el reconocimiento de campos semánticos, tecnicismos o idiolectos particulares hacen parte de esta competencia; lo mismo que el seguimiento de un eje o hilo temático en la producción discursiva.
<ul style="list-style-type: none"> • <i>Competencia pragmática o sociocultural</i>, referida al reconocimiento y al uso de reglas contextuales de la comunicación. Como el reconocimiento de intencionalidades y variables del contexto como el componente ideológico, el reconocimiento de variaciones dialectales, y registros diversos.
<ul style="list-style-type: none"> • <i>Competencia Enciclopédica</i>, referida a la capacidad de poner en juego, en los actos de significación y comunicación, los saberes con los que cuentan los sujetos y que son construidos en el ámbito de la cultura escolar o sociocultural.

Comprensión lectora. La actividad de leer es una de las acciones cognitivas más complejas y estimulantes que un sujeto puede realizar. Smith (1998) plantea que la lectura y la comprensión recurren a la ejecución de procesos cognitivos superiores que requieren de la conjunción de las habilidades del pensamiento. La lectura tiene como finalidad la comprensión e interpretación de significados y este

proceso supone la interacción entre el lector, texto y contexto. Para realizarlo se deben poner en marcha procesos mentales que conllevan fases que implican poner en ejercicio tanto habilidades físicas como cognitivas.

Niveles de Comprensión lectora. Las experiencias del lector, son claves para dialogar con aspectos ideológicos y enunciativos de la información, “en este nivel el lector se posiciona críticamente, emite juicios respecto a lo leído” (MEN 1998, p. 75), toma posición, a partir de todas las herramientas que ha construido por medio de experiencias, lecturas y conocimientos. Aquí, es posible cuestionar sobre la macro estructura, la súper-estructura del texto y la perspectiva ideológica de quien escribe; para concretar este aspecto consideramos la perspectiva que propone el Instituto Colombiano para el fomento de la educación superior (ICFES), expresadas en la tabla 3.

Tabla 3. Niveles de la comprensión lectora

<ul style="list-style-type: none"> • <i>Nivel literal:</i> Reconocimiento y recuerdo de aspectos primarios del texto, macro- estructura de la información. Desde dos líneas: literalidad transcriptoria y a modo de paráfrasis. La primera hace alusión a la repetición de frases que le ayuden al lector a identificar la información y la segunda, a la capacidad de adaptar los contenidos a palabras utilizadas.
<ul style="list-style-type: none"> • <i>Nivel inferencial:</i> El lector establece relaciones y asociaciones entre los significados del texto, lo cual conduce a desarrollar formas dinámicas del pensamiento, exigiendo el desarrollo de habilidades del pensamiento.
<ul style="list-style-type: none"> • <i>Nivel crítico-intertextual:</i> El lector está en la necesidad de superar la información enunciada en el texto, debe recurrir al conocimiento enciclopédico, ir más allá del sentido del texto y tomar una postura frente a los contenidos desarrollando habilidades de pensamiento más compleja.

Fuente: (REDIPE VIRTUAL 825, 2013)

Habilidades de Pensamiento. Márquez (2014) formula una taxonomía que desarrolla veinticuatro habilidades organizadas en una matriz de doble entrada. Descompone el conocimiento desde cuatro tipos y establece seis niveles, cada uno en orden ascendente según el grado de complejidad. (Figura 1). Márquez (2014, p. 33) señala que el desarrollo de habilidades de pensamiento “propicia un aprendizaje perdurable, significativo y de mayor aplicabilidad en la toma de decisiones y en la solución de problemas”.

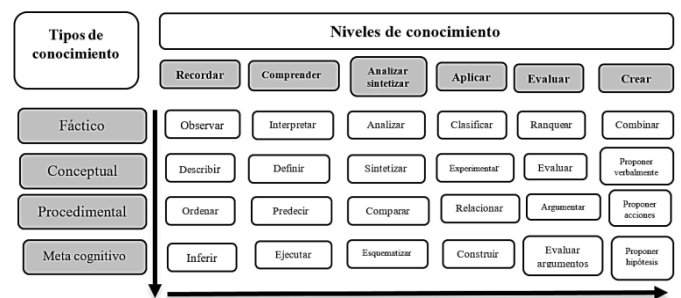


Figura 1. Taxonomía, habilidades de pensamiento

Fuente: Adaptación de Márquez (2014, p. 66)

Para este trabajo, buscamos articular la relación entre: pensamiento y lenguaje; reflexionar sobre el significado de las palabras «competencia semántica»; estructura lingüística-sintaxis, «competencia gramatical»; componente pragmático-contextual «competencia pragmática», y los procesos neurológicos implicados en la producción del lenguaje «competencia enciclopédica». Para ello adaptamos, los diferentes tipos de pensamiento que propone Lara (2012), en la tabla 4.

Consideramos necesario que exista un proceso, de al menos tres elementos, que promueva el desarrollo de habilidades de pensamiento, que permita al estudiante alcanzar destrezas necesarias

para ejecutar diversas operaciones con el conocimiento adquirido: 1) Lenguaje: desde él, “el niño aprende a dar significado, es decir, aprender a encontrarle sentido al mundo” (Goodman, 1986, p. 6).

Tabla 4. Tipos de pensamiento

<i>Pensamiento crítico</i>	Permite procesar y reelaborar información teniendo como base la ya existente: Tanto en el ámbito académico como en la vida diaria se utilizan habilidades como: razonamiento, resolución de problemas y toma de decisiones.
<i>Pensamiento creativo</i>	Generador de ideas y soluciones nuevas; permite comprender, inventar y establecer nuevas conexiones entre lo que se sabe y lo que se aprende. Construyendo conocimiento significativo ligado al pensamiento crítico.
Pensamiento meta cognitivo	Se refiere al grado de conciencia que los individuos poseen sobre su forma de pensar, es decir, son capaces de analizar los procesos que utilizan para conocer, aprender y resolver problemas

Fuente: Adaptación de (Lara, 2012, p. 78).

Por su carácter simbólico el lenguaje debe entenderse como parte de una compleja relación que se entretiene entre lectura, escritura y oralidad, para construir significado del mundo que le rodea. Proceso que debe darse desde los primeros años de vida del sujeto. 2) Lectura: tiene como finalidad la comprensión e interpretación de significados. Este proceso supone la interacción entre el lector, texto y contexto. Para realizarlo, Smith (1998) plantea que se deben poner en marcha procesos mentales que conllevan fases que implican poner en ejercicio tanto habilidades físicas como cognitivas, desde dos etapas: la decodificación (identifica signos gráficos y su significado, es decir, establece la correspondencia entre sonidos y grafías) y la cognitiva o de comprensión/interpretación (La comprensión es una actividad fundamental de la etapa intelectual que concentra su interés en captar el significado de aquello que se lee). 3) La comprensión lectora como destreza lingüística, desde la perspectiva psicolingüística (Goodman 1984, Van Dijk & Kintsch, 1983) ha dejado de ser una actividad pasiva. Puesto que antes exigía del lector decodificar una serie de grafemas y ahora se preocupa por la significación y el sentido del texto. De tal forma que es protagonista en el proceso de construcción de sentido del texto y para ello, utiliza los conocimientos previos que lo orientan para hacer predicciones y llegar a la comprensión. Durante la actividad lectora se activan estrategias cognitivas que interactúan simultáneamente para reconstruir los niveles de estructuración del texto.

Todas estas operaciones que el lector lleva a cabo se denominan estrategias inferenciales y conducen a la construcción de significados, por ende, la comprensión. Con lo anterior es posible afirmar “que la comprensión de lectura es el objetivo básico del proceso lector” (Smith 1998, p. 8) por cuánto se establece una relación estrecha entre lectura, comprensión y pensamiento.

Metodología. Se consideró la investigación-acción, con un enfoque cualitativo, donde el investigador desempeña un rol de observador participante, aplicada a un grupo de estudiantes pertenecientes al ciclo III de una institución escolar de carácter público estatal ubicada en una localidad al sur de Bogotá. Basados en los bajos niveles académicos presentados por estos niños, tanto en los resultados académicos internos como en las pruebas externas “Saber 5” aplicadas por el estado, indagamos sobre la incidencia de trabajar estrategias pedagógicas basadas en las micro habilidades del habla, la comprensión lectora, articuladas con el desarrollo de habilidades del pensamiento. La institución garantizó durante un año académico, un espacio de dos horas semanales, a un equipo de tres docentes del mismo ciclo, pero de diferentes áreas, para crear una propuesta que articulara las directrices mencionadas.

El trabajo se desarrolló en tres fases: 1) Planificación: analizamos los resultados académicos de las pruebas internas y externas, buscando identificar aspectos en los que la muestra era susceptible de tener dificultades. Encontramos tres tipos de dificultades específicas: 1) Bajo nivel de comprensión lectora, 2) Problemas en comprensión y

expresión oral, y 3) Desconexión entre conceptos o conformaciones de redes conceptuales entre diferentes disciplinas. A partir de allí diseñamos una intervención pedagógica (secuencia didáctica), que permitiera a los estudiantes superar las debilidades identificadas, al desarrollar tareas que involucran cinco habilidades del pensamiento: describir, ordenar, sintetizar, predecir y comparar. Diseñamos la secuencia, desde la postura teórica de Díaz-Barriga (2013), en tres momentos: *Actividades de apertura*: Permiten orientar el aprendizaje y deben ser actividades significativas para los estudiantes. *Actividades de desarrollo*: Generan interacción del conocimiento previo con el conocimiento nuevo, y presentar propuestas, frente a una situación posible para dar sentido al conocimiento nuevo. *Actividades de cierre*: Busca la integración de los saberes y las actividades realizadas. Es decir, que los niños relacionen las actividades de principio a fin.

La secuencia didáctica, comprendió dos situaciones didácticas particulares como herramienta transversal. La primera (tabla 6, expuesta en la sección 4 de resultados de este escrito), buscó articular las habilidades de pensamiento con la expresión oral como herramienta, para observar las micro habilidades del habla. Expusimos a los estudiantes imágenes del sistema solar, y les pedimos que describieran lo que veían. Grabamos en audio sus expresiones verbales, con el objeto de poder transcribir las en unidades de análisis para luego ser analizadas. En la situación 2 articulamos las habilidades de pensamiento con la comprensión lectora (tabla 7 expuesta en la sección 4), compuesta por cuatro momentos. En cada uno entregamos material para que los niños leyeran, luego expresaran por escrito algunos requerimientos pedidos. Con los resultados de las situaciones 1 y 2 pudimos determinar el tipo de competencia del lenguaje que manejan los estudiantes al momento de la intervención. Fase 2) *Ejecución y observación*: Se aplicaron las situaciones didácticas 1 y 2, en un tiempo aproximado de 10 semanas cada una. Para el caso de las micro habilidades del habla consideramos importante facilitar a los niños la apropiación de vocabulario nuevo dado que notamos en varios momentos, este era limitado. Aquí fue importante recomendar y enseñar a usar el diccionario como herramienta que facilita este proceso. Fase 3) *Evaluación*: diseñamos y aplicamos una prueba de salida, generando descriptores a los indicadores expuestos en las tablas 6 y 7; triangulamos estos resultados conforme a los indicadores ya mencionados, lo que nos permitió evaluar el desempeño de los estudiantes, compararlo con la fase inicial, permitiéndonos observar si el tipo de competencia del lenguaje que manejan los estudiantes mejoró y en qué aspectos era susceptible de superar.

RESULTADOS Y ANÁLISIS

Al momento de apertura de la situación didáctica 1 (SD1), pusimos en consideración de los estudiantes unas imágenes del sistema solar, se les pidió describieran lo que veían. El objeto era determinar en cuál nivel y qué tipo de habilidades del pensamiento y del habla están los estudiantes, para luego establecer qué tipo de competencia del lenguaje manejan. De la producción realizada por los estudiantes, con las imágenes presentadas y conforme a la estructuración realizada por Márquez (2014), inferimos que el grupo está en un nivel 4 de conocimiento, dado que reconocen la información recibida, construyen significado a partir de la explicación del profesor, analizan (examinan y fragmentan la información en partes), pero presentan debilidades al *sintetizar* (unir las partes de manera que formen un todo). Como ejemplo presentamos la descripción que hace el estudiante E7 cuando describe la imagen que observa del sistema solar:

Estamos mirando la imagen de de los planetas y el sol en su orden correspondiente, aunque no creo, pero pues bueno, ya qué más digo...que tiene estrellas porque es una galaxia...eeh están en una fila. sii, eeh yaaa...Que más digo; Quee, en la hacia el lado izquierdo está el sol, pues sigue mercurio. Eeeh, después Venus, sigue Tierra, Marte, Júpiter que es el más grande del planeta, Saturno que tiene como un anillo, Urano,

Neptuno y Plutón, pero Plutón pues yo dije por ahí que ya se desapareció...El que más está caliente es Mercurio porque está más cerca al sol y el que más está frío es Neptuno y Plutón porque están más lejos. Eeh, En la Tierra hay vida porque hay agua. Eeh, No sé qué más decir. Ya. [transcripción unidades de análisis 70-75 del comentario del estudiante E7, SD1]

Este estudiante es un niño que representa la muestra, pues en el grupo las características sobresalientes están en: hacer juicios o valorar con base a criterios o estándares aprendidos. Estos juicios están relacionados con las vivencias internas y externas que han tenido en su formación escolar en básica primaria. Se destaca que determina una situación particular, según criterios establecidos, pero presenta debilidades, tanto para unir elementos que formen una totalidad coherente o funcional; como para presentar y reorganizar elementos en un nuevo patrón o estructura, lo que nos permite inferir un uso escaso de reglas sintácticas «competencia gramatical».

Observamos que el aspecto estructural del discurso, las jerarquías semánticas de los enunciados, y el uso de conectores no está claramente determinado «Competencia textual». encontramos seguimiento de un eje o hilo temático en la producción discursiva «Competencia semántica» con algunas limitaciones cuando expresa “*pero Plutón pues yo dije por ahí que ya se desapareció*” sin antes haberlo mencionado o cuando hace uso excesivo de muletillas como “*eeh*”. Se destaca en el niño la capacidad de poner en juego, los actos de significación y comunicación, los saberes con los que cuenta y que son construidos en el ámbito de la cultura escolar, «Competencia enciclopédica». Lo que nos permite ubicar la coherencia y cohesión a los enunciados en un nivel micro. La estructura global de la situación didáctica 1 la esbozamos en la tabla 6.

nexo entre dos sujetos, objetos, situaciones o eventos. Obtiene de los conocimientos ya establecidos, otros implícitos en éstos. Sin embargo, a pesar de este avance, las competencias *semántica* y *sintáctica*, aún se manifiestan débiles, dado que, persiste uso de reglas sintácticas, significados y léxico no muy estructurados. Como ejemplo la producción del estudiante E26 luego de exponerles nuevas imágenes del sistema solar para que las describieran.

Pues de todas las imágenes que vimos se refieren al universo y los planetas que hay en la galaxia, en la que está la tierra. Porque el espacio es muy grande y tiene muchas estrellas y constelaciones y un montón de cosas, pero lo que se refiere más que todo es a galaxia y muestra ciertos planetas... ¡por lo menos la tierra es donde habitamos! Marte se un planeta donde se ha investigado mucho y Saturno por sus características de muchas lunas que tiene. Y la constelación en la que estamos pues nos muestra su diseño y forma como se ve desde una perspectiva de una cámara que se ve afuera de esa galaxia viéndola desde un espacio muy alejado. [transcripción unidades de análisis 170-176, del comentario del estudiante E26, luego de aplicada la SD1].

En esta producción observamos avance en la *competencia gramatical*. Este estudiante crea nuevas ideas e información con lo que ha aprendido previamente; genera nuevas formas de ver las cosas que le permite plantear una descripción cercana a la realidad aplicando el conocimiento adquirido. Integra y combina ideas para describir las imágenes presentadas. Toma decisiones basadas en una reflexión que lo conduce a justificar las ideas expuestas. También observamos avance en el uso de reglas sintácticas adecuadas a la descripción de las imágenes que se muestran (sistema solar), pero falla la coherencia. El estudiante produce frases donde la competencia *semántica* se manifiestan débil porque el uso de léxico no es usado de manera pertinente, conforme al contexto de comunicación; aquí el estudiante usa las palabras universo, galaxia, constelación y espacio al mismo nivel de sistema solar. Se infiere avance en la competencia pragmática porque hay reconocimiento de diversos registros verbales.

Tabla 6. Habilidades de pensamiento versus expresión oral

Nivele de conocimiento	Subniveles	Micro habilidades del habla	Indicadores	Descriptor
Recordar	Describir	Planificar el discurso	Facilitar	- Analiza la situación para preparar la intervención.
	Ordenar		Corregir	- Usa soportes escritos para preparar la intervención (guiones, notas, apuntes). - Anticipa y prepara el tema (información, estructura, lenguaje).
Comprender	Predecir	Conducir el discurso	Conducir el tema	- Busca temas adecuados para cada situación. - Da por terminada una conversación. - Conduce la conversación hacia un tema nuevo. - Desvía o elude un tema de conversación.
	Interpretar			- Inicia o propone un tema. - Desarrolla un tema. - Relaciona un tema nuevo con uno viejo. - Sabe abrir y cerrar un discurso oral.
Analizar-sintetizar	Analizar		Conducir la interacción	- Escoge el momento adecuado para intervenir. - Aprovecha el tiempo para decir todo lo que se considere necesario. - Ceñirse a las convenciones del tipo de discurso (tema, estructura). - Marca inicio y final del turno de palabra.
	Comparar			- Reconoce cuando un interlocutor pide la palabra. - Cede el turno de palabra a un interlocutor en el momento adecuado.

Fuente: elaboración propia

Compartimos con el grupo de manera anónima, las producciones individuales de los estudiantes, con el ánimo que entre pares analizaran las propuestas y presentaran comentarios sobre la estructura semántica, sintáctica, y gramatical usada por su par. Luego formalizamos cuál sería la estructura adecuada. Esto nos permitió evidenciar avance en los estudiantes en las siguientes habilidades del pensamiento: *Observar*: fija la atención en un objeto o situación e identifica sus características; *Describir*: transmite de manera ordenada los datos o características de un objeto o situación que se ha observado. *Ordenar*: organiza los elementos de un conjunto de acuerdo con un criterio. *Inferir*: supone y establece una relación o

Para la situación didáctica 2 (SD2), seguimos la estructura mostrada en la tabla 7, aplicada en cuatro momentos (las tres primeras para describir, ordenar, predecir, en su orden; y la cuarta integrando sintetizar y comparar). Los organizamos de esta manera porque observamos en los niños que describían, ordenaban y predecían situaciones de manera limitada, genérica, con uso de vocabulario sencillo, poco asertivo y descriptivo. La figura 2 muestra la producción del estudiante E4 al inicio de la intervención. Las habilidades sintetizar y comparar las presentamos en conjunto por factor tiempo en la institución, dado que debíamos cubrir el programa de estudio y no podíamos detenernos mucho tiempo en cada una de ellas.

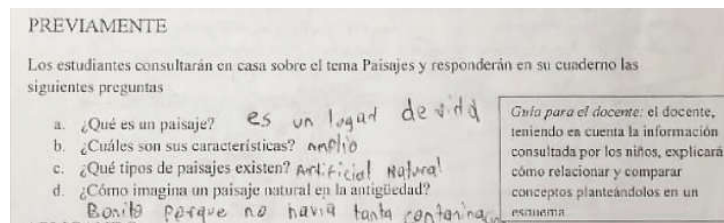


Figura 2. Producción del estudiante E4

Tabla 7. Habilidades de pensamiento vs Niveles de comprensión lectora

Nivel de comprensión lectora	Habilidades del pensamiento	Indicador
Literal	Describir	<ul style="list-style-type: none"> Lista los detalles y/o características de un objeto o situación más significativos enunciados en un texto. Diferencia un objeto de otro, según características dadas. Reconoce información clave en un texto, teniendo en cuenta características propias de un objeto o situación. Relaciona datos atendiendo a sus características para llegar a un concepto o resultado.
		<ul style="list-style-type: none"> Organiza ideas o palabras para seguir secuencias. Ubica y clasifica información en un texto proponiendo secuencias. Establece relaciones o correspondencia según patrones dados entre datos que aparecen en el texto y otros que no.
Inferencial	Ordenar	<ul style="list-style-type: none"> Ilustra posibles causas y/o consecuencias de una experiencia específica. Supone efectos posibles atendiendo a situaciones expuestas. Plantea el impacto de la temática de un texto en un contexto específico.
	Predecir	<ul style="list-style-type: none"> Identifica elementos o partes de un todo y los integra, relacionando texto y contexto. Elabora esquemas donde interrelaciona elementos de un texto y contexto determinado. Concluye información según el contenido de un texto.
Crítico intertextual	Sintetizar	<ul style="list-style-type: none"> Encuentra con claridad semejanzas y diferencias al contrastar información. Propone relaciones entre conceptos para llegar a conclusiones. Determinando semejanzas y diferencias. Relaciona diferentes partes del texto identificando semejanzas y diferencias para dar un sentido global a la información
	Comparar	<ul style="list-style-type: none"> Encuentra con claridad semejanzas y diferencias al contrastar información. Propone relaciones entre conceptos para llegar a conclusiones. Determinando semejanzas y diferencias. Relaciona diferentes partes del texto identificando semejanzas y diferencias para dar un sentido global a la información

Fuente: elaboración propia

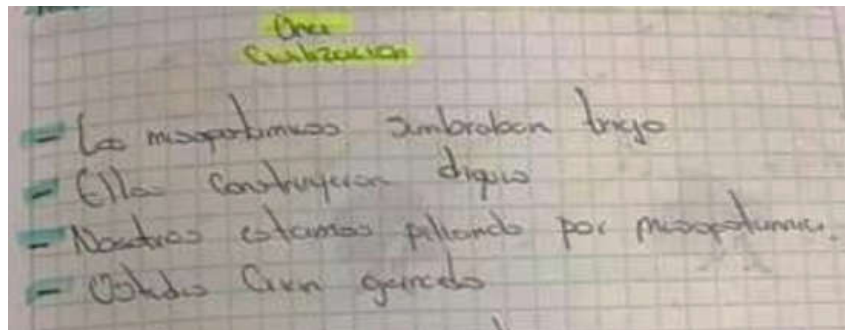


Figura 3. Producción del estudiante E19

Tabla 8. Indicadores-niveles de Comprensión lectora

Niveles	Indicadores
Predecir	<ul style="list-style-type: none"> Ilustra posibles causas y/o consecuencias de una experiencia específica. Supone efectos posibles atendiendo a situaciones expuestas. Plantea el impacto de la temática de un texto en un contexto específico.
Sintetizar	<ul style="list-style-type: none"> Identifica elementos o partes de un todo y los integra, relacionando texto y contexto. Elabora esquemas donde interrelaciona elementos de un texto y contexto determinado. Concluye información según el contenido de un texto.
Comparar	<ul style="list-style-type: none"> Encuentra con claridad semejanzas y diferencias al contrastar información. Propone relaciones entre conceptos para llegar a conclusiones. Determinando semejanzas y diferencias. Relaciona diferentes partes del texto identificando semejanzas y diferencias para dar un sentido global a la información

Fuente: elaboración propia

El primer momento: *describir*, ofrecimos un texto titulado “La civilización de Mesopotamia” los estudiantes debían leerlo y responder por escrito estas preguntas: ¿Cuál es el tema del Texto? ¿De acuerdo al tema, identifique qué características menciona? Haga una lista. ¿Qué características geográficas se nombran en el texto? ¿Qué problemáticas aparecen en el texto relacionadas con el tema? La figura 3 muestra la producción del estudiante E19.

Luego socializamos cada una de las producciones, de manera anónima ante el grupo, con el ánimo de evaluarla buscando que cada estudiante hiciera aportes y observara si era posible enriquecer esa producción. Para clasificar la producción y la interacción entre los estudiantes, creamos indicadores (tabla 8), que nos permitieran ubicar su desempeño en los niveles de la Tabla 7.

Para el segundo momento: *ordenar*, los estudiantes debían establecer relaciones o correspondencia según patrones dados entre datos que aparecen en el texto y otros que no. Para ello, les pedimos previamente a la clase, consultar y registrar en su cuaderno respuestas a las preguntas: ¿Qué es un desastre natural? ¿Qué tipos de desastres naturales existen? ¿Por qué puede suceder un desastre natural? El tercer momento: *Predecir*, se les entregó un texto de la National Geographic titulado ¿Qué es el calentamiento global?, una de las investigadoras realizó una exposición sobre qué es predecir y dio ejemplos. Se pidió a los estudiantes escribir una historietita relacionada con el “efecto invernadero”. La figura 4 muestra la producción del estudiante E15.

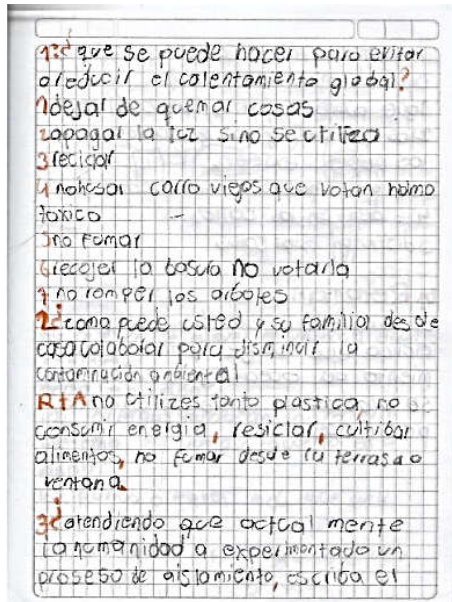


Figura 4. Producción del estudiante E15

El estudiante E15, de manera autónoma crea dos grandes preguntas que luego responde detallando elementos claves que solucionan los planteamientos por él creados. Esto es un avance significativo porque predice, ilustrando posibles causas, sintetiza y compara. Observamos que, alcanza un nivel *crítico-intertextual*, dado que recurre a su conocimiento enciclopédico, va más allá del sentido del texto y toma postura frente a los contenidos, lo que nos permite inferir que está desarrollando habilidades de pensamiento más complejas que las expuestas al inicio de la intervención. Observamos que la Competencia gramatical aún es débil, tema a seguir fortaleciendo en la muestra.

El cuarto momento: *sintetizar-comparar*, se les pidió a los estudiantes preguntar a sus padres cómo era Bogotá en los años 90tas, clima, flora, fauna, paisaje. Debían escribir las respuestas. Todas estas producciones también fueron socializadas de manera anónima ante el grupo, con el objeto de analizarlas y hacer correcciones que fueren posibles. La producción autónoma de la estudiante E22 es significativa dado que creó un párrafo donde expuso la Bogotá moderna, enfocada en los centros comerciales comparados con las plazas públicas de la Bogotá antigua. Lo tituló: “*Los nuevos tiempos*”. La figura 5 muestra esta producción.

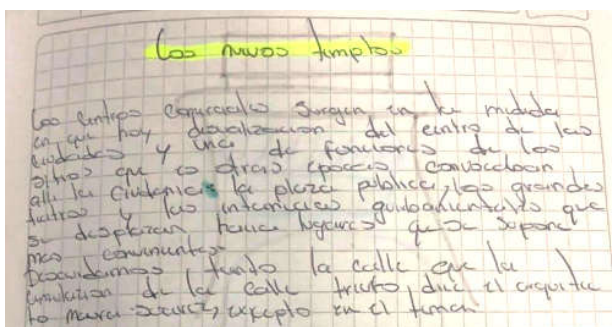


Figura 5. Producción de la estudiante E22

CONCLUSIONES

Relacionadas con las micro habilidades el habla y las habilidades del pensamiento. Observamos en la muestra desarrollo de la competencia sociocultural manifestada en el reconocimiento y uso de reglas contextuales de la comunicación. Reconocimiento de intencionalidades y variables del contexto, manifestado en mayor coherencia en el discurso. A pesar que la fluidez verbal de los estudiantes fue de forma natural, pero persiste el uso de muletillas, pausas y repeticiones. Esta situación les ocasiona pérdida en la secuencia del discurso, a pesar de la clara pronunciación, seguridad, velocidad y ritmo propios de la fluidez. Una de las expresiones (muletilla), que se mantuvo fue el uso de la expresión “y ya” usada para indicar que termina la exposición o explicación del tema tratado. Compartimos la posición planteada en Mateus-Nieves & Devia (2021) que se hace necesario fortalecer el manejo de las estructuras temporal y espacial; así como el vocabulario concreto institucionalizado. Veamos la producción verbal del estudiante E14: “*el universo formado por planetas, espacio y galaxias. Los planetas formados por la tierra, vía láctea y energía*” [unidad de análisis 433]. Aquí el estudiante, muestra confusión en comprender qué es más grande, si los planetas, el espacio o las galaxias. La estructura temporal es frágil porque no alcanza a dimensionar claramente qué fue primero: los planetas, la vía láctea, la energía, o si algunos de estos son consecuencia de los otros, a todos los menciona al mismo nivel temporal.

A pesar que se logró avance en el desarrollo de las competencias gramatical, semántica y sociocultural, persisten dificultades en la elaboración de esquemas que relacionen el discurso, considerando uso adecuado de conectores, con la posibilidad de reconocer y seleccionar según las prioridades e intencionalidades discursivas la ilustración de consecuencias. Esto hace necesario trabajar en fortalecer la coherencia y cohesión de los enunciados expresados por los niños. La experiencia recorrida en esta investigación nos indica necesario que, las micro habilidades del habla se encuentren en el currículo de manera explícita y sean establecidas de acuerdo con la edad y grado en que se ubique el estudiante. Puesto que los estudiantes de primeros grados escolares se expresan de manera global (*negocian el significado*), y los estudiantes de grados superiores deben Producir el texto, autocorregirse, precisar y pulir el significado de lo que quieren decir. Deben considerar aspectos no verbales como: controlar la voz (impostación, volumen, matices, tono); uso de códigos no verbales adecuados (gestos y movimientos); controlar la mirada (dirigirla a los interlocutores).

Relacionadas con la comprensión lectora y las habilidades del pensamiento. Las primeras producciones indican que la muestra se ubicaba en un nivel literal, dado que relacionan datos atendiendo a sus características, suponen efectos posibles e identifican elementos de un todo e integrarlos. A pesar que identifican estructura de la información, la definición del contenido desarrollado en el texto creado es insuficiente para dar razón de lo que se quieren expresar. Realizan una apropiación de significados o sentidos que tienen las expresiones, pero las utilizan de forma inexacta dado que no concluyen o cierran ideas. Las competencias gramaticales y semántica expuesta manifiestan debilidad en el uso adecuado de reglas sintácticas, así como en el uso de significados y léxico de manera pertinente. En otras palabras, la competencia textual que garantizan coherencia y cohesión en los enunciados se manifiesta en un nivel (nivel micro). Observamos en los estudiantes bajo nivel de comprensión lectora, dificultad para comprensión de un escrito y expresión oral donde expliquen lo manifestado en el texto «nivel literal». Observamos desconexión entre conceptos o conformaciones de redes conceptuales de diferentes disciplinas que les permita dar sentido y significado a lo leído. En este apartado fue importante enseñarles el uso del diccionario «nivel inferencial». Al escuchar las producciones y los aportes de sus compañeros y las propias, junto a las observaciones de los investigadores, les permitió a los niños ir avanzando en la reordenación de la información, evidenciada en la construcción de textos coherentes, donde formularon secuencias,

establecieron relaciones o correspondencia según patrones secuenciales entre conceptos, para llegar a conclusiones, generando semejanzas y diferencias, hilando frases pertenecientes a un contexto determinado «nivel inferencial». Lo que nos permite observar que con la intervención didáctica los niños lograron avanzar en el desarrollo de la competencia textual, acercándose progresivamente a la competencia pragmática relacionada con el uso de reglas textuales, el reconocimiento de intencionalidades, el componente ideológico, el reconocimiento de variaciones dialectales, y registros diversos para una comunicación oral y escrita asertiva particularmente, cuando los estudiantes compartían cómo era la ciudad natal de sus padres en los años 90tas. Aquí observamos que los estudiantes tomaron conciencia de la necesidad de desarrollar habilidades para hablar, escuchar, leer, y escribir como elementos clave para poder comunicarse con eficacia en todas las situaciones posibles de su cotidianidad.

La prueba de salida nos permitió observar que la muestra logró ubicar y clasificar información en un texto, formulando secuencias coherentes, proponiendo relaciones entre conceptos para llegar a conclusiones, generando semejanzas y diferencias «competencia textual». Sin embargo, sólo el 39% de la muestra supone efectos posibles de una situación expuesta y logra proponer soluciones «habilidades de sintetizar y comparar». A pesar de esto, se logró que la muestra practique la escritura, construyendo textos de su propia autoría, que permitieron evidenciar: ausencia de comprensión de los tiempos verbales «competencia semántica». Dificultades en la elaboración de esquemas que relacionen elementos de textos o contextos, y en presuponer efectos posibles atendiendo a situaciones expuestas «competencia enciclopédica». Establecer correspondencias entre datos según patrones dados entre datos que aparecen en el texto y otros que no, agudizando la dificultad cuando debe concluir información según el contenido de un texto. En la medida que los estudiantes intervenían para comentar, sugerir, o aportar a las producciones de sus pares, observamos que progresivamente fueron apropiándose de elementos como la nominación y vocablos técnicos (uso adecuado de vocablos, apropiación de términos propios de un contexto determinado e identificación de objetos o situaciones). En términos generales, para la comprensión de lectura, se hace necesario dimensionar que el lenguaje requiere de un proceso cognitivo que permite dinamizar las variables necesarias para producir un mensaje que dé respuesta a los requerimientos del contexto. Por consiguiente, lenguaje y pensamiento son líneas dinámicas que se entrelazan. En este sentido, al pensar en los textos, es necesario concebir que la lectura no se da únicamente mediante la acción de decodificar un texto, sino que hay más herramientas que se utilizan en el proceso. Compartimos la postura de Pérez (2015) que manifiesta: “la comprensión de lectura es considerada actualmente como la aplicación específica de destrezas, procedimientos y estrategias cognitivas de carácter más general” (p.122). Por lo que inferimos, el tipo de texto incide en el proceso de comprensión de los estudiantes dado que, evidenciamos mejor desempeño en el texto narrativo y no en el descriptivo. Con respecto al proceso de lectura y su comprensión resultó complejo su avance en todos los niveles propuestos para la investigación, esto en la medida que requiere conexiones con los saberes previos que el estudiante construye en su vida cotidiana y la escuela, en los cuales se mostró falta de apropiación. Finalmente, resaltando el lenguaje como construcción social del sujeto, “el niño aprende a dar significado, es decir, aprender a encontrarle sentido al mundo” (Goodman, 1986, p.6).

Limitaciones del estudio. En algunos docentes del ciclo III aún existen diferentes perspectivas frente a cómo se desarrolla el proceso lector y de comprensión. Por ejemplo: algunos profesores se aferran a la idea, que el proceso de lectura se debe realizar en voz alta para que sea efectivo en los estudiantes. Otros apoyan que sea mentalmente, utilizando espacios como la biblioteca, porque requiere silencio para que el proceso de comprensión sea exitoso. Otros parten del paradigma equivocado, que la responsabilidad de enseñar a leer y escribir recae únicamente sobre el profesor de lenguaje. Falta de apoyo a procesos colectivos que direccionen una línea de trabajo que integre distintas áreas del conocimiento y que, desde la práctica pedagógica, privilegien el desarrollo de las habilidades del

pensamiento, desde la articulación de procesos cognitivos que involucren la comprensión lectora y la expresión oral. Esto implicaría reconocer como lo afirma Mora (1996), que el currículo tiene como misión asegurar probabilidades de éxito en los procesos de formación de los estudiantes y, por tanto, requiere el trabajo colectivo de los docentes en la construcción de acuerdos transversales. Por consiguiente, se hace necesario “repensar la práctica docente, ir más allá de los contenidos y hacerlo en torno a las habilidades de pensamiento, creando condiciones desde la escuela que faciliten su desarrollo” (SED, 2015, p. 35).

Recomendaciones. Ajustar el plan de estudios y de aula para el ciclo III en miras de fortalecer la expresión oral y la comprensión lectora integrando diferentes áreas del saber. Se sugirió al plantel una serie de modificaciones en los planes de estudio que integraran temas afines en biología, geografía, matemáticas, artes, educación física entre otras, para que fueran adoptadas de acuerdo con las políticas públicas distritales. Fortalecer los procesos de enseñanza-aprendizaje de la lectura y su comprensión, porque permiten el desarrollo de las habilidades del pensamiento como herramienta de gran importancia en la consecución de avances en los estudiantes en cuanto a la apropiación e interacción con el conocimiento.

Declaración de disponibilidad de datos. Los datos que respaldan este estudio serán puestos a disposición por el autor 1 correspondiente, previa solicitud razonable.

REFERENCIAS

- Cabas, M. (2014). Diseño de un Programa de fomento de las habilidades y destrezas del pensamiento para la mejora de la comprensión lectora. *Psico espacios: Revista Virtual de Ciencias Sociales y Humanas*, 8(12), 82-100.
- Casales, F. (2006). Algunos aportes sobre la oralidad y su didáctica. *Especulo, Revista de artículos literarios*. Obtenido de <http://www.ucm.es/info/especulo/numero33/html>.
- Cassany, D., Luna, M., & Sanz, G. (1994). *Enseñar Lengua*. España: Graó.
- Díaz-Barriga, A. (1996). Guía para la elaboración de una secuencia didáctica. *Comunidad de Conocimiento*. UNAM.
- Goodman, K. (1986). *What's whole in whole language?* Richmond Hill, Ontario: Scholastic TAB (distribuido en U.S.A. por Heinemann).
- ICFES 2016. *Bienvenido Pruebas Saber 3º, 5º, 7º y 9º*. Recuperado el 16 de septiembre, <http://www.icfes.gov.co/estudiantes-y-padres/pruebas-saber-3-5-y-9-estudiantes>.
- Kaplún, M. (1998). *Una pedagogía de la comunicación*. Madrid: Ediciones de la Torre.
- Lara, A. (2012). Desarrollo de habilidades de pensamiento y creatividad como potenciadores de aprendizaje. *Revista Unimar*, 59, 85-96.
- Mateus-Nieves, E. & Devia, H. (2021). Desarrollo de Habilidades del Pensamiento Matemático desde la Formulación y Resolución de Problemas de Enunciado verbal. *Acta Scientiae*. ISSN: 2178-7727. DOI: 10.17648/acta.scientiae.5845. *Acta Sci.* (Canoas), 23(1), 30-52, Jan./ Feb.
- Márquez, P. (2014). *Cómo desarrollar habilidades de pensamiento*. Bogotá: Ediciones de la U.
- MEN. (1998). *Lineamientos curriculares para Lengua Castellana*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.
- Mora R. (2006). *Prácticas curriculares, cultura y procesos de formación*. Ediciones Universidad Simón Bolívar. Barranquilla. Colombia.
- Pérez, E. (2015). Comprensión lectora VS Competencia lectora: qué son y qué relación existe entre ellas. *Investigaciones sobre Lectura*, N. 1, 2014, pp. 65-74. Asociación Española de Comprensión Lectora, Málaga, España.
- Secretaría de Educación Distrital – SED. (s.f.). *Reorganización curricular por ciclos. Referentes conceptuales y metodológicos*. 2a Ed. Bogotá.
- Silva, M. (2014). El estudio de la comprensión lectora en Latinoamérica: necesidad de un enfoque en la

- comprensión. *Innov. educ. (Méx. DF)* [online]. 2014, V.14, n.64, pp.47-55. ISSN 1665-2673.
- Smith, F. (1998). *Comprensión de lectura, Análisis Psicolingüístico de la lectura y su aprendizaje*. Trillas, México.
- Van Dijk, T. y Walter, K. (1983), *Strategies of Discourse Comprehension*, Nueva York, Academic Press.
- Vargas, L., y Molano, V. (2017). Enseñanza de la comprensión lectora, referentes conceptuales y teóricos. *Pensamiento Y Acción*, (22), 130-144.
