



EL PORTAFOLIO DE EVIDENCIAS: UNA ESTRATEGIA SOCIOCULTURAL PARA LA MEJORA DE LOS NIVELES DE COMPRENSIÓN LECTORA

Siomara López Martínez¹

Docente de la IE Madre Laura del Municipio de Tierra Alta Córdoba

RESUMEN

Este artículo presenta los resultados de una investigación con enfoque cuantitativo y diseño cuasi-experimental, desarrollada entre los años 2015 y 2016, con el objetivo de evaluar el impacto de la implementación de la estrategia didáctica “el portafolio de evidencias”, basada en el enfoque sociocultural de Vygotsky, en la mejora de los niveles de comprensión lectora de los estudiantes de grado 10° en la I. E Madre Laura del Municipio de Tierralta, Córdoba. Se optó por el portafolio de evidencias como estrategia didáctica porque esta facilita el seguimiento del docente sobre el trabajo de los estudiantes, y además, la reflexión de los estudiantes sobre sus propios trabajos y sobre el trabajo de sus compañeros; de ahí que se puedan valorar los aprendizajes generados por los estudiantes. El estudio incluyó dos grupos: uno control y otro experimental, conformados por 72 estudiantes, antes y después de aplicada la estrategia del portafolio. Los resultados permiten concluir que la utilización de la estrategia didáctica “portafolio de evidencias” desde un enfoque sociocultural, favorece el desarrollo de los niveles de comprensión lectora en los estudiantes y además les desarrolla otras habilidades y destrezas, en la medida en que mejoran su escritura, los motiva hacia la reflexión y la crítica del contexto, y afinan su expresión oral.

PALABRAS CLAVE: Lectura, niveles de comprensión lectora, enfoque

¹ Magister en Educación SUE Caribe - Universidad de Córdoba-Colombia
Docente Institución Educativa Madre Laura del Municipio de Tierralta, Córdoba

ABSTRACT

This article presents the results of research with quantitative approach, quasi-experimental design, developed between 2015 and 2016, with the aim of assessing the impact of the implementation of the teaching strategy "portfolio of evidence" based on the Vygotsky's sociocultural focus on improving reading comprehension levels of students in 10th grade I.E Madre Laura I. Municipality of Tierralta, Córdoba. We chose the portfolio of evidence as a teaching strategy because this facilitates the monitoring of teachers on students' work, and also the student reflection on their own work and the work of their peers; hence it can assess the learning generated by students. The study included two groups: one control and one experimental, made up of 72 students, before and after applying the strategy of the portfolio. The results suggest that the use of the teaching strategy "portfolio of evidence" from a sociocultural approach favors the development levels of reading comprehension in students and also develops them other skills and abilities, to the extent that improve their writing, motivates them to reflection and criticism of context and sharpen their oral expression.

KEYWORDS

Reading, Reading comprehension Levels, Sociocultural Approach, Teaching Strategies, Portfolio of Evidence.

INTRODUCCIÓN

En los últimos años, el sistema educativo colombiano ha realizado esfuerzos para superar el problema de los bajos niveles de comprensión lectora que presentan los estudiantes y que repercute en la baja calidad de la educación. Por ello, ha introducido cambios en las concepciones curriculares, en el sistema de evaluación y en las prácticas pedagógicas que utilizan los docentes. Dichos cambios se han cristalizado en las diferentes normas y programas propuestos por el Ministerio de Educación Nacional (MEN), tales como: la Ley General de Educación, el Sistema Nacional de la Evaluación de la Calidad (Saber, Saber Hacer y Saber Ser), la Resolución de Indicadores de Logros, los Lineamientos curriculares de lengua castellana, el Rediseño de las pruebas de Estado, los Derechos Básicos del Aprendizaje, el Programa Todos a Aprender (PTA), entre otros. Sin embargo, el problema de las dificultades de comprensión lectora de los estudiantes sigue vigente, según lo muestran las pruebas nacionales e internacionales que aplica el Estado, lo mismo que las evaluaciones internas que se realizan en las escuelas.

De igual manera, el estado del arte sobre el tema de comprensión lectora en el ámbito europeo (España), latinoamericano y colombiano, permite establecer que las investigaciones recientes sobre este tema están siendo abordadas desde una perspectiva multidisciplinar (entre otras, psicología cognitiva, inteligencia artificial, lingüística y psicolingüística, psicología educativa y sociología). Dichas perspectivas exponen los procesos involucrados en la comprensión lectora en torno a dos tendencias: la primera, estudia el texto en términos de su contenido y organización, y de las relaciones entre uno y otro, y la segunda, analiza la interacción entre el autor y el lector.

Así, en lo concerniente al primer tipo de estudios se encontró, cómo perjudican a la lectura variables referidas al contenido como: la longitud del texto, la densidad de la información, la cantidad de información nueva, la densidad de los argumentos o proposiciones, el nivel de concreción del texto, el grado de interés del mismo, la capacidad del lector para identificarse con el personaje del texto, lo explícito de la información y el grado de

cohesión del texto (Zorrilla, 2005); y en lo que respecta al segundo tipo de estudios se encontró que la interacción entre el lector y el autor, se basa, al igual que todas las interacciones sociales, en la “ley de la buena forma” (Koffka, 1973) y que por tanto, está presente de manera constante en los distintos textos; aunque la forma específica en que se lleva a cabo dicha interacción puede variar de unos textos a otros (Zorrilla, 2005). Al respecto se plantea:

Leer no es ningún ejercicio matemático consistente en sumar una serie de habilidades siguiendo un modelo jerárquico. La cosa es más compleja. La lectura es un proceso unitario y global, en el que matizar y precisar qué es lo primero y qué es lo segundo, el acontecer resulta más complicado de lo que prosaicamente se piensa. Para decirlo de una manera sencilla: el sujeto lector no realiza una transposición del significado del texto a su mente. Eso sería demasiado fácil. El lector lo que hace es construir su interpretación a partir de unos conocimientos, de unas intenciones, de unas expectativas intelectuales o afectivas (Moreno, 2003).

En este sentido, es necesario entender que leer y escribir bien, es importante para alcanzar el éxito escolar y mejorar la calidad de la educación; además, la lectura y la escritura son procesos complejos que el individuo realiza de forma individual, pero inmerso en una colectividad con rasgos culturales propios; en consecuencia, las estrategias utilizadas por el docente deben favorecer la comprensión de lo que se lee, teniendo en cuenta el contexto, y sin confundir el proceso de lectura con la decodificación de las palabras de un texto.

Ferreiro y Teberosky (1995), por ejemplo, insisten en “no identificar lectura con descifrado; no identificar escritura con copia de un modelo; no identificar progresos en la lecto-escritura con avances en el descifrado y en la exactitud de la copia gráfica”; pero, lamentablemente, esta es la concepción que tienen los estudiantes sobre la lectura y la escritura, por consiguiente, cuando se enfrentan a ejercicios de lectura, que requieren de análisis y adopción de posiciones de aceptación o rechazo de las tesis que plantea algún texto leído, no son capaces de hacer una buena comprensión.

En atención a lo anterior, en esta investigación, se asumió la estrategia didáctica “El portafolio de evidencias”, en tanto se constituye en el producto del trabajo realizado por el estudiante en un periodo de tiempo determinado, promueve su creatividad y su autorreflexión, motiva a establecerse metas, estimula al estudiante a trabajar cooperativa y autónomamente, con mediación del docente, que es quien lo guía hacia la consecución de sus objetivos. “A grandes rasgos, en este procedimiento el aprendiz presenta para la evaluación una muestra variada de sus escritos durante un periodo de tiempo, y que ha podido revisar y mejorar con técnicas variadas” (Cassany, Construir la escritura, 1999).

Teóricamente, esta investigación se fundamentó en la teoría sociocultural de Lev Vygotsky (1979); en la concepción de lectura como práctica sociocultural, desde el punto de vista de Daniel Cassany (2006); en los postulados estratégicos de Isabel Solé (2001) y Antonio Mendoza Fillola (2003); y en la estrategia didáctica “Portafolio de Evidencias”, desde las experiencias investigativas de Wilfram Pertuz (2006).

La teoría sociocultural de Lev Vygotsky hace énfasis en que el aprendizaje es una construcción social; es decir, que el individuo aprende del contexto que lo rodea y con la gente con la cual interactúa, ambos le aportan colaborativamente las herramientas necesarias para su desarrollo óptimo. Vygotsky (1979) señala que todo aprendizaje en la escuela siempre tiene una historia previa, todo niño ya ha tenido experiencias antes de entrar en la fase escolar, por tanto, aprendizaje y desarrollo están interrelacionados desde los primeros días de vida del niño.

En efecto, el enfoque vigostkyano aporta aspectos relevantes al campo de la pedagogía y permite desde sus planteamientos la posibilidad de implementar variadas estrategias que incluyan y combinen: un método genético, en el que se enfatice el estudio de los procesos psicológicos del individuo, principalmente los de orden superior, un método histórico - sociocultural, a través del cual el individuo a partir de la interacción con otros individuos aprende colaborativamente, un conjunto de instrumentos y signos, que median para la comprensión de los procesos sociales propios de la cultura en la cual se desarrolla cada individuo, y por último, nivel evolutivo, que no es más que el perfeccionamiento de lo que

Vigostky llamó la Zona de desarrollo próximo, en la cual el individuo avanza de una zona de desarrollo real a una zona de desarrollo potencial, con la ayuda de un sujeto mediador, que en el campo pedagógico sería el docente. (Ver Esquema 1).



Esquema 1. Implicaciones Educativas de la teoría de Vygotsky

Fuente: López, Siomara (2016)

El diseño de estrategias y actividades, desde el enfoque Vigostkyano, sugiere que estas tengan en cuenta que el aprendizaje inicia en el plano social (dotado de instrumentos, signos, cultura y lenguaje) y luego en el psicológico de cada individuo; esto, mediado por el docente, de forma planificada, para favorecer los avances que no sucederían espontáneamente; consecuentemente, los individuos aportan nuevos signos e instrumentos, que enriquecen cada vez más su contexto y sus experiencias de aprendizaje. En este sentido, se entiende el enfoque sociocultural de Vygotsky, como un enfoque cíclico que se retroalimenta de la interacción cultural y en el que el aprendizaje es una construcción social en contexto.

Desde la perspectiva de la lectura como práctica sociocultural, autores como: Daniel Cassany, Isabel Solé y Antonio Mendoza Fillola, están de acuerdo en que esta consiste en un proceso que no se pueden quedar en la simplicidad de decodificar textos, por el

contrario, debe trascender hacia el análisis, la asociación y la construcción crítica de conocimientos, a partir de lo que ya se tiene en la mente, y la información que suministra el texto. Al respecto afirma Cassany: "leer y escribir no son solo tareas lingüísticas o procesos psicológicos, sino también prácticas socioculturales. Leer exige descodificar la prosa y recuperar los implícitos, pero también darse cuenta del significado que cada comunidad otorga a una palabra" (2006:10). Cada texto hace parte de un contexto, contexto que también hace parte de los textos que a diario leen las personas; textos y contextos cargados de instrumentos, signos y símbolos culturalmente particulares a la sociedad que los crea y los forja.

En el mismo sentido, Isabel Solé (2001), propone una serie de fases y propósitos para la lectura; (Ver la Tabla 1). Fases en las que el docente deberá planear estrategias de comprensión adecuadas que faciliten la construcción de significados por parte del estudiante de manera flexible y que en cierto modo mejoren su capacidad para comprender lo que leen.

Tabla 1. Fases y propósitos de la lectura, tomado de Prácticas de Lectura en el Aula (2014), elaborado a partir de los postulados de Isabel Solé.

Fases y propósitos de la lectura	
Fases	Propósitos de las estrategias
Antes de leer	Dotarse de objetivos concretos de lectura y aportar a ella los conocimientos previos relevantes.
Durante la lectura	Establecer inferencias de distinto tipo, revisar y comprobar la propia comprensión mientras se lee y tomar medidas ante errores y dificultades para comprender.
Después de leer	Identificar el núcleo, sintetizar y eventualmente resumir y ampliar el conocimiento obtenido mediante la lectura.

En este contexto, las estrategias que el docente utilice, deben facilitar la construcción de significados por parte del estudiante, permitir la interacción y retroalimentación de conocimientos y, sobre todo, favorecer un buen proceso de comprensión. Para Pertuz

(2006), “el portafolio es un recurso didáctico para el desarrollo de la composición escrita en clase y fuera de ella; encarna, al mismo tiempo, una ruta para la supervisión y guía del proceso por parte del profesor. Así mismo, al estudiante le representa asumir la escritura como un proceso atravesado por la búsqueda de información como insumo necesario para la generación de ideas propias, por un lado, y organización para lograr la coherencia y la cohesión en el discurso escrito, por el otro”. De acuerdo con lo planteado, se cree que el portafolio es un excelente instrumento de evaluación procesal, y su metodología de trabajo es acorde con los aspectos que sugiere trabajar la lectura desde una perspectiva sociocultural.

METODOLOGÍA

La investigación se abordó desde un enfoque cuantitativo con diseño cuasi-experimental. Según (Moreno, 2003) en los diseños de tipo cuasi-experimental se incluyen dos grupos, uno de control y uno experimental, a los que se le aplica inicialmente un pre-test, luego se implementa un programa al grupo experimental, para después realizar finalmente un post-test en ambos grupos. En esta investigación no fue necesario seleccionar los grupos de forma aleatoria, debido a que los grupos ya estaban conformados y era necesario tomarlos intactos, teniendo en cuenta que, en lo posible fueran muy semejantes, para no afectar su validez interna; fue así como se estudiaron los promedios de notas de los estudiantes en el área de español y sus promedios de edades; se verificó que a ninguno de los dos grupos les hubiera faltado un docente de español o de cualquier otra asignatura en los últimos años; se revisaron los horarios; se compararon los estratos socio-económicos predominantes; se verificó también que ninguno de los grupos hubiese recibido capacitaciones adicionales y que durante su conformación no se hubiesen tenido en cuenta criterios que pudieran afectar los resultados del experimento. La tabla 2 muestra el resumen del diseño escogido para la investigación.

Tabla 2. Esquema del cuasi-experimento realizado

Grupo	Tipo	Pre-test	Tratamiento	Pos-test
G1 (10°-A)	Control	Y_1	-----	Y_2
G2 (10°-B)	Experimental	Y_1	X	Y_2

La población estuvo conformada por 728 estudiantes pertenecientes a la I. E Madre Laura en Municipio de Tierralta, Córdoba, durante los años 2015 y 2016, y la prueba fue aplicada a una muestra conformada por 72 estudiantes. Estos estudiantes se distribuyeron en dos grupos, así:

10°-A con 34 estudiantes (grupo control) y 10°-B con 38 estudiantes (grupo experimental). En el grupo B (experimental) se implementaron actividades relacionadas con la estrategia didáctica el portafolio de evidencias, y en el grupo A (control) se implementaron actividades basadas en el enfoque pedagógico tradicional con clases magistrales.

En este caso, la variable dependiente es el nivel de comprensión lectora de los estudiantes de 10°, y la variable independiente es la estrategia didáctica “portafolio de evidencias”, basada en el enfoque sociocultural de Vygotsky, a través de la implementación de talleres de formación, de fundamentación y de producción. De igual forma, se definió como hipótesis nula la existencia de diferencias significativas en los niveles de comprensión lectora de los estudiantes de 10°-B (grupo experimental) entre el antes y después de la implementación de la estrategia didáctica; y como hipótesis alternativa, la inexistencia de diferencias significativas en los niveles de comprensión lectora de los estudiantes de 10°-B (grupo experimental) antes y después de la implementación de la estrategia didáctica el portafolio de evidencias. Para el contraste de hipótesis en el pos-test se utilizó la prueba no paramétrica de Suma de rangos de Wilcoxon – Mann Whitney para dos muestras independientes, esta comparación tuvo como finalidad determinar si la estrategia didáctica portafolio de evidencias tuvo los resultados esperados.

La investigación se desarrolló en seis etapas: 1) diseño y validación de test, 2) diseño de la estrategia didáctica el portafolio de evidencias, 3) aplicación del pre-test, 4) aplicación de la

estrategia didáctica el Portafolio de Evidencias, 5) aplicación del pos-test, y 6) análisis de resultados y elaboración del informe final. En esta etapa de análisis de resultados se usó el software estadístico SPSS versión 17.

RESULTADOS

Los resultados de la investigación se han estructurado de la siguiente forma: en primer lugar, se establecen los niveles de comprensión lectora iniciales que presentaron los estudiantes de grado 10º, tanto del grupo control como del grupo experimental, antes de aplicada la estrategia didáctica el portafolio de evidencias; en segundo lugar, se presentan las actividades desarrolladas por los estudiantes que hicieron parte del grupo experimental y que tenían como propósito, mejorar los niveles de comprensión lectora; en tercer lugar, se presenta un análisis descriptivo de los niveles de comprensión lectora de los estudiantes luego de haber implementado la estrategia didáctica; y por último se hace una valoración de las diferencias estadísticamente significativas, antes y después de la implementación de la estrategia didáctica el portafolio de evidencias.

1. Resultados del pre-test

Presenta un análisis descriptivo de los niveles de comprensión lectora iniciales de los estudiantes, según los resultados obtenidos en el pre-test aplicado en los grados 10º-A y 10º-B, de acuerdo con la variable: Nivel de comprensión lectora (literal, inferencial y crítico).

La tabla 3 de estadísticos descriptivos evidencia que en el grupo control se sometieron a prueba a 34 estudiantes del grado 10º-A. Se observa que la puntuación más baja se encontró en la prueba de nivel crítico de comprensión lectora y las más altas, en los niveles de comprensión literal e inferencial; también, se observa que el puntaje más alto, en promedio, se obtuvo en el nivel de comprensión literal, siendo esta la prueba con mayor

variabilidad en los resultados. Estos resultados muestran que los estudiantes poseen mayores deficiencias en el nivel crítico de comprensión lectora, dado que su puntuación promedio fue inferior al 50%, por lo tanto, se les dificulta: juzgar los contenidos de los textos desde su punto de vista personal, distinguir hechos u opiniones y emitir juicios valorativos, entre otros, (Ver tabla 3).

Tabla 3. Estadísticos descriptivos pre-test – grupo control

	No.	Mínimo	Máximo	Media	Desviación típica
Literal	34	33,0	100,0	74,912	18,9567
Inferencial	34	33,0	100,0	68,706	17,3721
Crítico	34	25,0	75,0	49,706	11,9304
N	34				

La tabla 4, muestra que el 70,6% de los estudiantes del grupo control tienen un grado medio del nivel de comprensión lectora crítica, el 14,7% tienen un grado bajo y con el mismo porcentaje, un grado alto. Lo que permite aseverar que la mayoría de los estudiantes de este grado no tienen un buen desempeño de lectura crítica. Esto, también se vio reflejado en la tabla 3 de estadísticos descriptivos.

Tabla 4. Tabla de frecuencias del nivel crítico (pre-test), grupo control

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Bajo	5	14,7	14,7	14,7
Medio	24	70,6	70,6	85,3
Alto	5	14,7	14,7	100,0
Total	34	100,0	100,0	

Ahora, respecto al grupo experimental conformado por 38 estudiantes del grado 10°B, se evidencia en la Tabla 5 que la puntuación más baja fue en el nivel de comprensión lectora crítica, mientras que las más altas las arrojaron las pruebas de nivel de comprensión literal e inferencial. Sin embargo, también se observa que el puntaje más alto, en promedio, se obtuvo en el nivel de comprensión lectora literal, y la puntuación promedio más baja en el nivel de comprensión crítica.

Tabla 5. Estadísticos descriptivos – pre-test – grupo experimental

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desviación típica.
Literal	38	33,0	100,0	75,132	17,1688
Inferencial	38	11,0	100,0	70,105	18,2472
Critico	38	33,0	58,0	46,368	7,7753
N	38				

La tabla 6 muestra que el 89,5% de los estudiantes del grupo experimental tienen un grado medio del nivel de comprensión lectora crítico, el 10,5% tienen un grado bajo, y el 0% un nivel alto. Lo que permite aseverar que la mayoría de los estudiantes de este grupo no tienen un buen desempeño de lectura crítica; lo cual también se vio reflejado en la tabla 5 de estadísticos descriptivos.

Tabla 6. Tabla de frecuencias del nivel crítico-pre-test-grupo experimental

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Bajo	4	10,5	10,5	10,5
Medio	34	89,5	89,5	100,0
Total	38	100,0	100,0	

En los resultados del pre-test, resumidos en las tablas anteriores, ambos grupos, tanto en el grupo control como en el grupo experimental, existían muchas deficiencias en el nivel de comprensión de lectura crítico, ninguno de los estudiantes obtuvo calificaciones altas o superiores. En consecuencia, se afirma que a la mayoría de los estudiantes valorados en esta investigación, se les dificultaba juzgar los contenidos de los textos desde su punto de vista personal, distinguir hechos u opiniones, emitir juicios valorativos y determinar la intención del autor, entre otros aspectos. Se concluye, entonces, que ambos grupos estaban parejos en cuanto a comprensión lectora antes de la aplicación de la estrategia portafolio de evidencias.

2. Resultados de la aplicación de la estrategia: el portafolio de evidencias basada en el enfoque sociocultural

La implementación de la estrategia portafolio de evidencias, se hizo a través de talleres organizados y clasificados en: Talleres de formación, Talleres de fundamentación y Talleres de producción.

Los talleres de formación, fueron espacios de trabajo donde se reunieron los participantes para realizar actividades individuales o grupales según los objetivos propuestos. Estos talleres permitieron el planteamiento de situaciones de aprendizaje que fueron abordadas con un enfoque sociocultural, interdisciplinar y creativo en pro de la solución de problemas del contexto. Además en los talleres de formación, se logró que los estudiantes adquirieran las habilidades de:

- Hallar la idea principal de un texto
- Recordar hechos y detalles
- Comprender la secuencia
- Comparar y contrastar
- Hallar el significado de palabras en contexto
- Distinguir entre un hecho y una opinión
- Ilustraban textos a partir de su comprensión

A continuación se presenta una de las actividades realizada por los estudiantes tanto del grupo control como del grupo experimental, que evidencia el avance de los estudiantes que hicieron parte del grupo experimental. La actividad consistió en que el estudiante debía leer un texto “el mito de las cavernas”, luego basado en la comprensión del texto debía hacer un dibujo. (Ver Imagen 1 y 2)

Platón describió en su alegoría de la caverna

Es un espacio cavernoso, en el cual se encuentran un grupo de hombres, prisioneros desde su nacimiento, atados con cadenas que les sujetan el cuello y las piernas de forma que únicamente pueden mirar hacia la pared del fondo de la caverna, sin poder nunca girar la cabeza. Justo detrás de ellos, se encuentra un muro con un pasillo y, seguidamente y por orden de cercanía respecto de los hombres, una hoguera y la entrada de la cueva que da al exterior. Por el pasillo del muro circulan hombres portando todo tipo de objetos cuyas sombras, gracias a la iluminación de la hoguera, se proyectan en la pared que los prisioneros pueden ver.

Imagen 1. Fragmento del mito de las cavernas de Platón

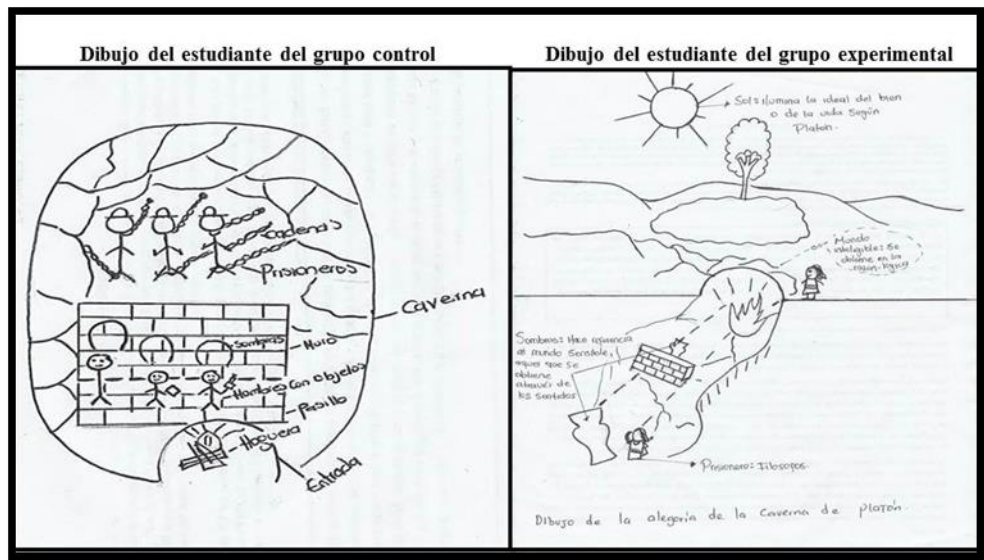


Imagen 2. Representación de la comprensión que hacen dos estudiantes después de leer un texto

Como se observa en la imagen 2, el dibujo realizado por el estudiante del grupo control no está muy claro, lo que indica que el nivel de comprensión textual no fue óptimo; en cambio el dibujo realizado por el estudiante del grupo experimental, está mejor explicado y deja ver que el proceso de comprensión textual expresa un nivel más alto, en donde el estudiante se atreve a expresar su concepto sobre el dibujo, esto se puede concluir, porque la explicación que el estudiante anota en su dibujo no está expresado en el texto que él leyó; es decir, es una construcción propia del estudiante. En este sentido se puede afirmar que a través de la representación ilustrada que un estudiante realice sobre la lectura de un texto, se puede ver reflejado su nivel de comprensión textual.

Los talleres de fundamentación, fueron espacios de transferencia de conocimientos de miembros de la comunidad y de expertos en las diferentes áreas que actuaron como mediadores externos y expertos en temáticas específicas. La implementación de los talleres de fundamentación, permitió el acercamiento de la teoría con la realidad, y a la vez facilitó la contrastación y validación de saberes, acercando más al estudiante con su contexto. Con el desarrollo de estos talleres se logró que los estudiantes aprendieran a hacer:

- Esquemas (mapas mentales, cuadros sinópticos, mapas conceptuales, mentefactos, diagramas causa-efecto, entre otros).
- Redacción de cuentos.
- Proyectos de investigación.
- Ponencias y presentaciones.
- Discursos presidenciales para MUN (Modelo de Naciones Unidas).
- Reportajes periodísticos

La imagen 3, muestra un diagrama causa-efecto realizado por un estudiante del grupo experimental, utilizados en la problematización de situaciones observadas en su entorno cercano y que en ocasiones servían como punto de partida para el diseño de sus proyectos de investigación.

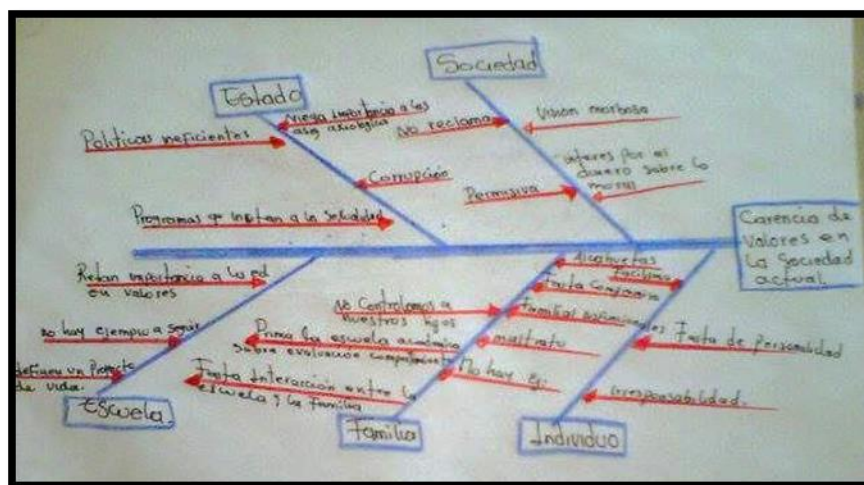


Imagen 3. Diagrama Causa-Efecto

Los talleres de producción, fueron espacios en donde los estudiantes manifestaron sus conocimientos, a través de la realización de actividades con mayor grado de complejidad y también presentaron las actividades finalizadas, poniéndolas a consideración de los demás: compañeros, docentes y otros agentes de la comunidad. En estos talleres los estudiantes demostraron sus capacidades adquiridas; capacidades para: Crear y orientar situaciones que implicaron de parte de ellos la problematización y solución de problemáticas del entorno; así como también, la posibilidad de desarrollar actitudes reflexivas, objetivas, críticas y autocríticas, a través de la comprensión de los diversos textos verbales y no verbales, el uso de técnicas, como: organizadores gráficos, resúmenes, exposiciones, periodismo escolar, cartografía social, dramatizaciones, ensayos y proyectos de investigación, MUN (Modelo de Naciones Unidas) entre otras. A través de la aplicación de los talleres de producción, se logró que los estudiantes:

- Organizaran y participaran en el primer MUN (modelos de naciones unidas) laurista.
- Motivaran a otros estudiantes a seguir trabajando de la misma forma y dejaran conformado varios semilleros de investigación.
- Participaran en ferias de ciencia, tecnología e innovación, representando a la institución, al municipio y al departamento.
- La participación de los estudiantes en las ferias ha sido reconocida en varias ocasiones.

En la siguiente rejilla se relacionan los reconocimientos adquiridos por los estudiantes.

Tabla 7. Reconocimientos logrados por los estudiantes del grupo experimental

Feria	Proyecto	Reconocimiento
Quinta feria exposable en el centro de convenciones en Montería, Córdoba	Arte y juego para una sexualidad responsable	Segundo lugar
Feria Intermunicipal Infantil y Juvenil de Ciencia, Tecnología, Innovación y Emprendimiento, en Valencia Córdoba.	Canta Canta decimerito y difunde la onda de tus derechos	Primer lugar
VII Feria Regional infantil y juvenil de Ciencia, Tecnología, Innovación y Emprendimiento denominada “La Ciencia Nos Hace Grandes”, en Cereté, Córdoba.	Ayúdanos a Ayudar	Participación

Segunda feria departamental de ciencia y tecnología, en Montería, Córdoba.	Implementación de un quiosco saludable para mejorar la salud de los estudiantes	Segundo lugar
Feria departamental de ciencia y tecnología en el centro de convenciones en Montería, Córdoba.	La lúdica como estrategia pedagógica para la defensa de los derechos de los niños	Tercer lugar
VII Feria Regional infantil y juvenil de Ciencia, Tecnología, Innovación y Emprendimiento denominada “Yo amo la Ciencia”, en Cereté, Córdoba.	Mi empresa avícola desde la escuela	Participación
Semana Andina, en el parque central del Municipio de Tierralta, Córdoba	Arte y juego para una sexualidad responsable	Participación

Es importante anotar que la estrategia no solo mejoró los niveles de comprensión lectora de los estudiantes, también fortaleció las capacidades metacognitivas de los estudiantes, su autonomía y motivación intrínseca, los volvió auto reguladores de su aprendizaje, críticos y reflexivos, constructores de su propio conocimiento.

3. Resultados del pos-test

Presenta un análisis descriptivo de los niveles de las calificaciones de los estudiantes de educación media de la I. E “Madre Laura”, en el Municipio de Tierralta, Córdoba, luego de la implementación de la estrategia didáctica portafolio de evidencias, para identificar los niveles de comprensión lectora. Para ello se utilizaron los resultados obtenidos en el pos-test realizado a los estudiantes del grupo control y del grupo experimental. Se muestran algunos estadísticos descriptivos referentes al grupo control en y el grupo experimental en las variables medidas en la investigación: Nivel de comprensión lectora literal, inferencial y crítico.

En la tabla 8 que contiene el resumen de estadísticos descriptivos para la puntuación del pos-test en el grupo control, se aprecia que no hay mucha diferencia entre estos resultados y los resultados de la tabla 3, correspondientes al pre-test del mismo grupo. Los estudiantes siguieron presentando calificaciones, en algunos casos, no tan satisfactorias en los niveles altos de comprensión lectora; la puntuación media de comprensión lectora crítica sigue siendo la más baja y, la de comprensión lectora literal, la más alta.

Tabla 82. Estadísticos descriptivos – pos-test - grupo control

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desviación típica.
Literal	34	33,0	100,0	70,206	18,4765
Inferencial	34	25,0	100,0	69,647	17,6650
Critico	34	25,0	75,0	52,941	11,0917
N	34				

La tabla 9 muestra que el 76,5% de los estudiantes a quienes se les aplicó la prueba en el pos-test, obtuvieron una calificación media en el nivel de comprensión lectora crítica.

Tabla 9. Frecuencias del nivel crítico-pos-test-grupo control

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Bajo	2	5,9	5,9	5,9
Medio	26	76,5	76,5	82,4
Alto	6	17,6	17,6	100,0
Total	34	100,0	100,0	

Ahora, comparando los resultados del pos-test de la tabla 10 del grupo experimental con los resultados del mismo grupo en el pre-test de la tabla 5; se puede apreciar que hubo mejoras en su calificación, aunque la mejora es menos notable en el nivel de comprensión crítico. Para este caso, la calificación promedio es de 59, mientras que, en el pre-test, esta misma calificación fue de 46,37. En los niveles de comprensión literal e inferencial también se refleja un aumento en la calificación.

Tabla 30. Estadísticos descriptivos – pos-test – grupo experimental

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.
Literal	38	50,0	100,0	85,026	13,3467
Inferencial	38	41,0	100,0	85,474	14,1588
Crítico	38	41,0	88,0	59,000	12,4401
N	38				

En el nivel de comprensión crítico, también hubo mejoras en la calificación del grupo experimental, debido a la aplicación de la estrategia didáctica portafolio de evidencias. Es fácil observarlo, dado que en los resultados del pre-test, ningún estudiante obtuvo calificaciones altas o superiores en comprensión de lectura crítica y en este caso, podemos ver que casi el 40% de los estudiantes a los que se les aplicó la prueba, obtuvieron calificaciones altas y superiores en este nivel de comprensión lectora, (Ver tabla 11)

Tabla 114. Frecuencias del nivel crítico-pos-test-grupo experimental

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Medio	23	60,5	60,5	60,5
Alto	14	36,8	36,8	97,4
Superior	1	2,6	2,6	100,0
Total	38	100,0	100,0	

4. Valoración de las diferencias estadísticamente significativas, antes y después de la implementación de la estrategia didáctica el portafolio de evidencias:

Pre-test grupo control vs pre-test grupo experimental

El grafico 1 evidencia igualdad en las puntuaciones de los resultados del Pre – test del grupo control contra el Pre – test del grupo experimental en las pruebas de comprensión literal y comprensión crítica; sin embargo en la prueba de comprensión inferencial parece haber diferencia, aunque la prueba formal de Mann Whitney mostró igualdad en los resultados del Pre – test del grupo control contra el Pre – test del grupo experimental.

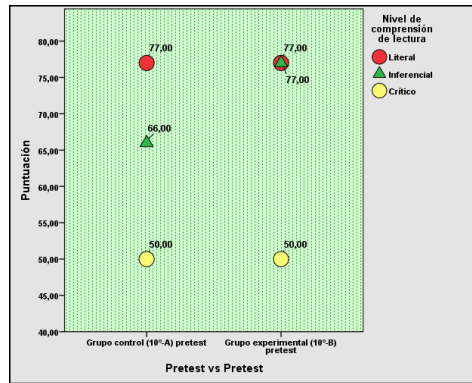


Gráfico 1. Gráfico de medianas - Nivel de comprensión de lectura en el Pre - test del grupo control y experimental.

Pos - test grupo control vs pos-test grupo experimental

El gráfico 2 evidencia diferencia en las puntuaciones de los resultados del Pos – test del grupo control contra el Pos – test del grupo experimental en todas las pruebas de comprensión realizadas, lo cual se corroboró con la prueba formal de Mann Whitney que mostró diferencia en los resultados del Pos – test del grupo control contra el Pos – test del grupo experimental. Es claro a través de este gráfico, los mayores puntajes de los estudiantes se encuentran en el grupo experimental y las pruebas de Mann Whitney para cada nivel de comprensión lectora muestran que los resultados del grupo experimental son mayores que los del grupo control, con excepción de la prueba de comprensión Crítico.

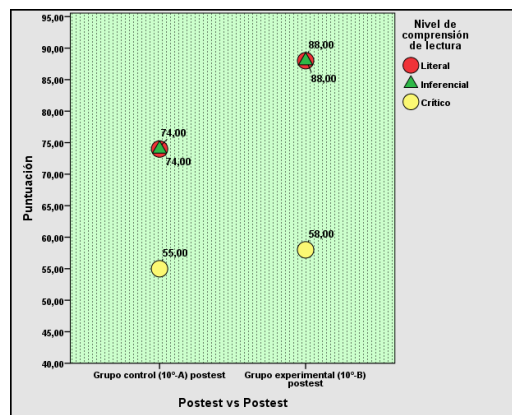


Gráfico 2. Gráfico de medianas - Nivel de comprensión de lectura en el Pos - test del grupo control y experimental.

Pre - test grupo control versus Pos - test grupo control

El gráfico 3 muestra diferencia en las puntuaciones de los resultados del Pre – test del grupo control contra el Pos – test del grupo control en todas las pruebas de comprensión realizadas, pero la prueba formal de Wilcoxon evidenció igualdad en los resultados del Pre – test del grupo control contra el Pre – test del grupo control, hay que resaltar que la prueba de Wilcoxon detectó diferencias significativas en la prueba de comprensión crítica del el grupo control, o sea, una mejora de la calificación de los estudiantes en el pos-test con respecto al pre-test, esto se debió quizá al denominado efecto de aprendizaje, es decir, cuando a los estudiantes se les aplica un pre-test y aunque no se les aplique las estrategias didácticas, ellos pueden “por experiencia” contestar correctamente las preguntas en el pos-test.

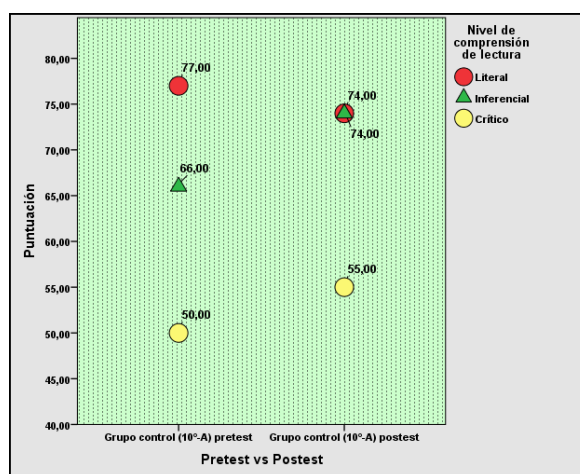


Gráfico 3. Gráfico de medianas - Nivel de comprensión de lectura en el Pre - test del grupo control y el Pos - test del grupo control.

Pre-test grupo experimental vs pos-test grupo experimental

El gráfico 4 muestra diferencia en las puntuaciones de los resultados del pre - test del grupo experimental contra el pos - test del grupo experimental en todas las pruebas de comprensión realizadas, y la prueba formal de Suma de Rangos de Wilcoxon evidenció diferencias en los resultados del Pre – test del grupo experimental contra el Pos – test del grupo experimental. Es evidente que en el pos - test se obtuvieron mejores calificaciones que en el pre-test en los tres niveles de comprensión lectora.

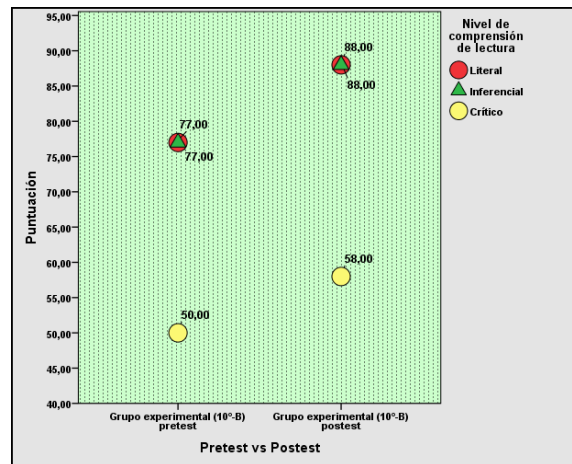


Gráfico 4. Nivel de comprensión de lectura en el Pre – test del grupo experimental y el Pos - test del grupo experimental.

DISCUSIÓN

Los bajos niveles de comprensión lectora que presentan los estudiantes, es una problemática vigente en casi todos los lugares del planeta. Por ello, no es un tema nuevo en investigación; lo que sí es nuevo, quizá, es la aplicación de la estrategia didáctica el portafolio de evidencias basada en el enfoque sociocultural vygostkyano, para tratar de valorar su impacto en la mejora de los niveles de comprensión lectora de los estudiantes, sobre todo el nivel crítico.

El hecho de escoger el portafolio de evidencias como estrategia didáctica y el enfoque sociocultural como modelo, no fue al azar, la intención de ello, fue en primer lugar, involucrar un perfil de docente mediador que a través de la dedicación y personalización de la enseñanza, acercara al estudiante a su zona de desarrollo próximo con estrategias intencionadas y planificadas; en segundo lugar, beneficiar procesos de autorregulación del aprendizaje de parte del estudiante, motivándolos intrínsecamente hacia la consecución de metas establecidas por ellos mismos y dirigidas hacia expectativas de éxito; en tercer lugar utilizar el contexto como pretexto para desarrollar procesos de lectura analítica, comprensiva y crítica, siendo el contexto un texto no verbal susceptible de ser estudiado; en

cuarto lugar generar procesos no solo de lectura, sino también de escritura y expresión oral, que en cierto modo hacen parte de un proceso de comprensión textual; en quinto lugar, favorecer la visión de una construcción social del aprendizaje, de tal manera que el estudiante estuviera en permanente interacción con su contexto que en gran medida era el proveedor de la mayoría del conocimiento que él iba a obtener

Ahora bien, los resultados obtenidos en este estudio, demuestran que: primero, sí es posible mejorar los niveles de comprensión lectora en los estudiantes, a través de la implementación de la estrategia didáctica el portafolio de evidencias basada en el enfoque sociocultural; segundo, la mediación comprometida del docente es fundamental para acercar al estudiante a su zona de desarrollo próximo y tercero, no solo se leen textos en un libro, revista o periódico, el contexto es el mejor texto que se le puede proporcionar a un estudiante para que mejore sus procesos de comprensión, ya que éste, está cargado de sus propios elementos culturales, es rico e inagotable en información y es asequible a todos, en todo momento.

CONCLUSIONES

- La comparación entre los resultados del pre-test y pos-test para el grupo experimental se complementó con la prueba no paramétrica de Wilcoxon, la cual arrojó p-values menores que 0.05 para el nivel crítico de comprensión lectora; lo anterior permitió concluir que hubo diferencias significativas entre los resultados de ambos test para estos niveles, es decir, la implementación de la estrategia didáctica fundamentada en el enfoque sociocultural tuvo un impacto positivo, porque ayudó a que los estudiante mejoraran en todos los niveles de comprensión.
- La prueba no paramétrica de Mann Whitney que se utilizó para comparar los resultados del grupo de control con los del grupo experimental en el pos-test, mostró que existen diferencias significativas entre los grupos en el nivel crítico de comprensión lectora; concluyendo de esta manera que el desarrollo de actividades

dentro de la estrategia didáctica portafolio de evidencias tuvo un mayor impacto en cuanto a la mejora de los niveles de comprensión.

- Los resultados de la investigación sustentan la efectividad sobre el aprendizaje y sobre la mejora de los niveles de comprensión lectora que tiene en los estudiantes la utilización de la estrategia didáctica portafolio de evidencias basada en el enfoque sociocultural. Además, se deja ver que el aprendizaje es una construcción social, en la cual se obtienen mejores resultados cuando se interactúa con el contexto y se tiene a una persona (docente) que medie entre el conocimiento y el estudiante, acercándolo cada vez más a su zona de desarrollo próximo.
- La implementación de la estrategia didáctica “Portafolio de evidencias” favoreció la autorregulación del aprendizaje de los estudiantes, los motivó intrínsecamente, y los orientó hacia el establecimiento de metas constantes y expectativas de éxito. Esto fue posible, gracias a que los estudiantes transformaron sus capacidades mentales en habilidades académicas, participaron activamente en su proceso de aprendizaje y expresaron sus deseos referidos a su desempeño futuro con base en la apropiación de la estrategia didáctica.
- El desarrollo del nivel crítico de lectura en los estudiantes de todos los niveles escolares, es fundamental para que estos alcancen el éxito escolar en y todas las áreas del saber. Un estudiante que lee comprensivamente puede desarrollarse óptimamente en cualquier campo disciplinario.
- Durante y después de la aplicación de la estrategia portafolio de evidencias, se logró promover procesos de escritura en los estudiantes y además se desarrolló su pensamiento crítico y creativo. Estos logros, le permitió a los estudiantes elaborar discursos, proyectos de investigación y creación de cuentos, análisis de hechos, generación y organización ideas, valoración de argumentos, entre otros.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Cassany, D. (1999). Construir la escritura. Barcelona: Paidós.

Ferreiro, E., & Teberosky, A. (1995). Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño. México: Siglo XXI Editores, pp. 344-351.

López Martínez, S. E. (2016). Impacto de la estrategias didáctica portafolio de evidencia basada en el enfoque sociocultural en la mejora de los niveles de comprensión lectora de los estudiantes de grado 10° de la I.E. Madre Laura en el Municipio de Tierralta – Córdoba.

Ministerio de Educación y Ciencia (MECD). (2000). Recuperado de : <http://crecerconunlibro.blogspot.com.co/p/competencia-digital.html>. Moreno, H. (2003). ABC del educador: Evaluación del sistema educativo. SEM. Pág 18. Recuperado de: http://intellectum.unisabana.edu.co/bitstream/handle/10818/1660/Fernando_Gu_o_Guti_rre_z.pdf?sequence=1.

COLOMBIA. CONGRESO DE LA REPÚBLICA. La Ley General De Educación 115 (8, febrero 1994). Por la cual se expide la ley general de educación. Documento PDF.

COLOMBIA. MINISTERIO DE EDUCACION NACIONAL (Junio 18 de 2014) El Sistema Nacional de la Evaluación de la Calidad Subdirección de Referentes y Evaluación de la Calidad Educativa Dirección de Calidad Preescolar, Básica y Media Bogotá, D.C.

COLOMBIA. MINISTERIO DE EDUCACION NACIONAL. RESOLUCIÓN 2343 DE JUNIO 5 DE 1996 Por la cual se adopta un diseño de lineamientos generales de los procesos curriculares del servicio público educativo y se establecen los indicadores de logros curriculares para la educación formal. Recuperado el 5 de abril 2017 en: http://e-learning.cecacar.edu.co/RecursosExternos/UnidadIIProyTecno/Resolucion_2343_DE_JUNIO_5_DE_1996.pdf

COLOMBIA. MINISTERIO DE EDUCACION NACIONAL. Lineamientos curriculares de lengua castellana (1998). Recuperado 8 de abril 2017 en: http://www.mineduacion.gov.co/1759/articles-339975_recurso_6.pdf

COLOMBIA. MINISTERIO DE EDUCACION NACIONAL. Rediseño de las pruebas de Estado. Recuperado 12 de abril 2017 en:

<http://www.ascofapsi.org.co/wp/redisenode-los-examenes-saber-pro/>

COLOMBIA. MINISTERIO DE EDUCACION NACIONAL. Derechos Básicos del Aprendizaje. Recuperado 12 de abril 2017 en: http://www.colombiaaprende.edu.co/html/micrositios/1752/articles-349446_genera_dba.pdf

COLOMBIA. MINISTERIO DE EDUCACION NACIONAL. Programa Todos a Aprender (PTA) Programa para la Transformación de la Calidad Educativa Recuperado 7 de abril 2017 en: http://www.mineducacion.gov.co/cvn/1665/articles-299245_recurso_1.pdf

Pertuz, W. (2006). El portafolio: un diálogo necesario para la cualificación de la escritura. Zona Próxima, No 7. Recuperado de: <http://rcientificas.uninorte.edu.co/index.php/zona/article/viewArticle/1695/4622>.

Solé, I. (2001). Estrategias de lectura. Barcelona, España.

Villatoro, J., Medina, M., Rojano, C., Fleiz, C., Bermúdez, P., Castro, P., y otros. (2002). ¿Ha cambiado el consumo de drogas de los estudiantes? Resultados de la encuesta de estudiantes. Medición otoño del 2000. Recuperado de: <http://new.medigraphic.com/cgi-bin/resumen.cgi?IDARTICULO=17608>.

Vygotsky, L. (. (1979). El desarrollo de los procesos psicológicos superiores. Buenos Aires: Grijalbo.

Zorrilla, J. (2005). Revista de educación. Página 131.